

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL: MESTRADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO

EFEITOS DO MODELO HUMANÍSTICO DE CRIATIVIDADE  
EM ARTES PLÁSTICAS:  
UM ESTUDO EM ABERTO

Por MÔNICA ZIELINSKY

045084

Porto Alegre, dezembro de 1983.

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
UFRGS

Z66e Zielinsky, Mônica  
Efeitos do Modelo Humanístico de Criatividade  
em artes plásticas: um estudo em aberto. Porto  
Alegre, 1983.  
xix, 231p.

Tese (Mestrado - Educação) - UFRGS

CDU: 371.3:37.01:165.742:159.954:73  
37.01:165.742:371.3:159.954:73  
159.954:371.3:37.01:165.742:73  
73:371.3:37.01:165.742:159.954  
165.742:37.01:371.3:159.954:73  
37.015.3:73  
73:37.015.3

#### ÍNDICES ALFABÉTICOS PARA O CATÁLOGO SISTEMÁTICO

- Modelo de ensino: Educação humanística: Criatividade: Artes plásticas  
371.3:37.01:165.742:159.954:73
- Modelo de ensino: Educação: Humanismo: Criatividade: Artes plásticas  
371.3:37.01:165.742:159.954:73
- Modelo de ensino: Filosofia da educação: Humanismo: Criatividade: Artes plásticas  
371.3:37.01:165.742:159.954:73
- Educação humanística: Modelo de ensino: Criatividade: Artes plásticas  
37.01:165.742:371.3:159.954:73
- Educação: Humanismo: Modelo de ensino: Criatividade: Artes plásticas  
165.742:371.3:159.954:73
- Filosofia da educação: Humanismo: Modelo de ensino: Criatividade: Artes plásticas  
37.01:165.742:371.3:159.954:73
- Criatividade: Modelo de ensino: Educação humanística: Artes plásticas  
159.954:371.3:37.01:165.742:73
- Criatividade: Modelo de ensino: Educação: Humanismo: Artes plásticas  
159.954:371.3:37.01:165.742:73
- Criatividade: Modelo de ensino: Filosofia da educação: Humanismo: Artes plásticas  
159.954:371.3:37.01:165.742:73
- Artes plásticas: Modelo de ensino: Educação humanística: Criatividade  
73:371.3:37.01:165.742:159.954
- Artes plásticas: Modelo de ensino: Educação: Humanismo: Criatividade  
73:371.3:37.01:165.742:159.954
- Artes plásticas: Modelo de ensino: Filosofia da educação: Humanismo: Criatividade  
73:371.3:37.01:165.742:159.954

Humanismo: Educação: Modelo de ensino: Criatividade: Artes plásticas  
165.742:37.01:371.3:159.954:73

Humanismo: Filosofia da educação: Modelo de ensino: Criatividade: Artes  
plásticas  
165.742:37.01:371.3:159.954:73

Psicologia educacional: Artes plásticas  
37.015.3:37

Artes plásticas: Psicologia educacional  
73:37.015.3

Bibliotecária responsável: Jacira Gil Bernardes, CRB-10/463

ORIENTADOR DA DISSERTAÇÃO

*Dr. JUAN JOSÉ MOURINO MOSQUERA*

Doutor em Pedagogia

Livre Docente em Psicologia da Educação

Professor Titular da Pontifícia Universidade  
Católica do Rio Grande do Sul

Professor Adjunto do Departamento de Estudos  
Básicos - Faculdade de Educação da Universi-  
dade Federal do Rio Grande do Sul.



Aos meus pais, com imensa  
gratidão.

Aos meus filhos Alexandre  
e Eduardo, por sua prema-  
tura compreensão e profun-  
do carinho sempre presen-  
tes.

## AGRADECIMENTOS

Para a realização deste trabalho, muitas pessoas colaboraram de forma muito valiosa, às quais desejo expressar meu mais profundo agradecimento e reconhecimento:

Ao meu orientador, Dr. *JUAN JOSÉ MOURIÑO MOSQUERA*, por seu estímulo e inestimável oportunidade de amadurecimento e crescimento pessoal.

Ao Dr. *PAULO SCHUTZ*, Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Educação da U.F.R.G.S., por sua compreensão e auxílio sempre concedidos.

À Dra. *ÂNGELA BRASIL BIAGGIO* e à Dra. *MÉRION CAMPOS BORDAS*, por suas sugestões, constantes carinho e incentivo.

Aos *PROFESSORES* do Curso de Pós-Graduação em Educação da U.F.R.G.S., por sua imensa contribuição, disponibilidade e orientação valiosa dentro do curso.

Aos *MEUS COLEGAS* do curso de mestrado, pela convivência enriquecedora e, em especial a uma amiga *MARIA LUIZA CESTARI*, pelos ricos momentos de discussão.

À professora e amiga *MARIA OZOMAR RAMOS SQUEFF*, por sua revisão meticulosa e caloroso incentivo, até em momentos impossíveis seus.

À professora *LIANA TIMM*, pelo seu vivo acompanhamento de minha pesquisa e também, pela carinhosa tarefa de elaboração da capa deste trabalho.

À professora *ROSA MARIA LUTZEMBERGER*, pela importante oportunidade de aplicação da pesquisa em sua sala de aula.

Ao professor Diretor da Instituição a que tive acesso, Dr. *LUIZ CARLOS MESQUITA ROTHMANN*, por ter gentilmente possibilitado a aplicação da pesquisa neste local.

À professora e amiga *LOIVA OTERO FÉLIX* por seu interesse em que eu pudesse aplicar minha pesquisa junto à instituição de 3º grau.

Aos professores *JOYCE SCHLEINIGER* e *LEONARDO GOMES*, pelo importante auxílio à testagem dos instrumentos.

Aos colegas *MARIA BEATRIS CARUSO DE ALMEIDA*, *DIANA G. DOMINGUES* e *FERNANDO BARIL* por seu reconhecido trabalho como avaliadores dos trabalhos plásticos dos grupos da amostra.

Às colegas *MARIA BEATRIZ RHADE* e *VERA CHAVES BARCELLOS*, por seu tempo dispendido em sugestões para avaliações dos trabalhos.

Às minhas colegas e amigas do Grupo Arpec (Artes Plásticas: estudos críticos), *ANA SPADARI*, *BLANCA BRITES*, *ICLEIA CATTANI*, *MARIA AMÉLIA BULHÕES GARCIA* e *MARIA LÚCIA KERN*, por suas opiniões enriquecedoras, com apreensão e constante estímulo.

Aos *SUJEITOS* que se dispuseram a participar dessa pesquisa, por sua calorosa colaboração, em especial a *DIONE PASQUETTI*, *LIANE MOYA*, *MARIA ELENA BERVIAN*, *MARILICE COSTI*, *RENATA RUBIM* e *SEVERO LUZARDO*.

A *HELENA LEHNEN* e a todas as bibliotecárias da Biblioteca Setorial de Educação da U.F.R.G.S. por seu atencioso auxílio à bibliografia, sem esquecer a especial revisão de *JACIRA GIL BERNARDES*.

A *HELENA HOMES* por sua dedicada e cuidadosa datilografia.

A *ALDANEI* e a todos os colegas do *Áudio-Visual*, pelo belo áudio-visual "Uma folha é só uma folha?" e também pelos gráficos elaborados.

Ao amigo *LUIZ AUGUSTO GUBERTI FIGUEIREDO* por sua constante disponibilidade e qualidade do trabalho fotográfico.

A todos os *FUNCIONÁRIOS* do Curso de Pós-Graduação em Educação da U.F.R.G.S., por seu prestativo atendimento durante esta etapa.

Aos *MEUS IRMÃOS* e *AMIGOS* pelo auxílio e acompanhamento calorosos durante esta trajetória.

A *TODOS* os que, direta ou indiretamente, ofereceram em algum momento, sua disponibilidade profissional e pessoal e que, mais especialmente, acreditaram em meu trabalho.

## LISTA DE FIGURAS

	<u>Página</u>
FIGURA 1 - ESCORES OBTIDOS PELOS SUJEITOS DO GRUPO ALFA NOS ITENS POSITIVOS E NEGATIVOS DA FICHA DE AVALIAÇÃO DA ORIGINALIDADE DOS TRABALHOS PLÁSTICOS .....	105
FIGURA 2 - ESCORES OBTIDOS PELOS SUJEITOS DO GRUPO BETA NOS ITENS POSITIVOS E NEGATIVOS DA FICHA DE AVALIAÇÃO DA ORIGINALIDADE DOS TRABALHOS PLÁSTICOS .....	107
FIGURA 3 - ESCORES OBTIDOS PELO GRUPO ALFA NOS PRÉ E PÓS-TESTES DA VARIÁVEL AUTO-REALIZAÇÃO .....	114
FIGURA 4 - ESCORES OBTIDOS PELO GRUPO BETA NOS PRÉ E PÓS-TESTES DA VARIÁVEL AUTO-REALIZAÇÃO .....	118
FIGURA 5 - INDICADORES DA VARIÁVEL ORIGINALIDADE NOS GRUPOS ALFA E BETA .....	124
FIGURA 6 - INDICADORES DA VARIÁVEL AUTO-REALIZAÇÃO NOS GRUPOS ALFA E BETA .....	125

## LISTA DE TABELAS

	<u>Página</u>
TABELA I - SUJEITOS DO GRUPO ALFA .....	64
TABELA II - SUJEITOS DO GRUPO BETA .....	66
TABELA III - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS ESCORES OBTIDOS PELOS SUJEITOS DO GRUPO ALFA NOS ITENS POSITIVOS E NEGATIVOS DA FICHA DE AVALIAÇÃO DA ORIGINALIDADE DOS TRABALHOS PLÁSTICOS .....	104
TABELA IV - DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS ESCORES OBTIDOS PELOS SUJEITOS DO GRUPO BETA NOS ITENS POSITIVOS E NEGATIVOS DA FICHA DE AVALIAÇÃO DA ORIGINALIDADE DOS TRABALHOS PLÁSTICOS .....	106
TABELA V - ESCORES OBTIDOS PELO GRUPO ALFA NOS PRÉ E PÓS-TESTES DA VARIÁVEL AUTO-REALIZAÇÃO .....	112
TABELA VI - ESCORES OBTIDOS PELO GRUPO BETA, NOS PRÉ E PÓS-TESTES DA VARIÁVEL AUTO-REALIZAÇÃO .....	116

## LISTA DE QUADROS

	<u>Página</u>
QUADRO SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO .....	44
QUADRO 1 - RESPOSTAS EM FICHAS NO GRUPO ALFA QUANTO ÀS QUESTÕES: "QUAL A IMPORTÂNCIA DA CRIATIVIDADE NA DISCIPLINA?", "QUAL A IMPORTÂNCIA DA CRIATIVIDADE EM SUA EXISTÊN - CIA?" .....	127
QUADRO 2 - DEPOIMENTOS SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DA PESSOA CRIA- TIVA, SEGUNDO VIDAL, DO GRUPO ALFA .....	130
QUADRO 3 - JUSTIFICATIVAS PARA SOLUÇÕES ORIGINAIS CONSCIENTES DOS TRABALHOS PLÁSTICOS DO GRUPO ALFA .....	139
QUADRO 4a- TRABALHOS PLÁSTICOS QUANTO ÀS TÉCNICAS ORIGINAIS DE SOLUÇÕES DO GRUPO ALFA .....	139
QUADRO 4b- TRABALHOS PLÁSTICOS QUANTO À NÃO CONVENCIONALIDADE DE SUA TEMÁTICA NO GRUPO ALFA .....	143
QUADRO 5 - REPRESENTAÇÃO POR FREQUÊNCIA E PERCENTUAL DOS INDICA- DORES DE AUTO-REALIZAÇÃO NO GRUPO ALFA .....	148
QUADRO 6 - RESPOSTAS EM FICHAS DO GRUPO BETA QUANTO ÀS QUESTÕES: "COMO VIVER CRIATIVAMENTE? "COMO TRABALHAR EM ARTE CRIATIVAMENTE? .....	154

	<u>Página</u>
QUADRO 7 - RELATOS PESSOAIS SOBRE RETRATOS SIGNIFICATIVOS DO GRUPO BETA .....	157
QUADRO 8 - ORIGINALIDADE DOS PLANOS DE ESTUDO DO GRUPO BETA.	160
QUADRO 9a- TRABALHOS PLÁSTICOS QUANTO ÀS TÉCNICAS ORIGINAIS DE SOLUÇÕES NO GRUPO BETA .....	166
QUADRO 9b- TRABALHOS PLÁSTICOS QUANTO À NÃO CONVENCIONALIDADE DE SUA TEMÁTICA NO GRUPO BETA .....	169
QUADRO 10 - REPRESENTAÇÕES POR FREQUÊNCIA E PERCENTUAL DOS INDICADORES DE AUTO-REALIZAÇÃO DO GRUPO BETA .....	176
QUADRO 11 - RELATÓRIOS EXPRESSIVOS DE SENTIMENTOS SUBJACENTES ÀS ATIVIDADES DA EXPERIÊNCIA BETA .....	180
QUADRO 12 - RESPOSTAS A TRÊS QUESTÕES FINAIS SOBRE A EXPERIÊNCIA BETA .....	183



## LISTA DE ANEXOS

- ANEXO 1 - TAXIONOMIA DOS OBJETIVOS CRIATIVOS: O MODELO AUTA
- ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO PARA O ARTISTA PLÁSTICO
- ANEXO 3 - TESTAGEM DO INSTRUMENTO DE AUTO-REALIZAÇÃO, MISTURADOS DADOS POSITIVOS E NEGATIVOS
- ANEXO 4 - TESTAGEM DO INSTRUMENTO DE AUTO-REALIZAÇÃO SOMENTE COM DADOS POSITIVOS
- ANEXO 5 - ATESTADO DE VALIDADE DE CONTEÚDO DO QUESTIONÁRIO PARA O ARTISTA PLÁSTICO
- ANEXO 6 - ATESTADO DE VALIDADE DE CONTEÚDO DO QUESTIONÁRIO PARA O ARTISTA PLÁSTICO
- ANEXO 7 - FICHA DE AVALIAÇÃO SOBRE ORIGINALIDADE DOS TRABALHOS PLÁSTICOS
- ANEXO 8 - TESTAGEM DA FICHA DE AVALIAÇÃO SOBRE ORIGINALIDADE DOS TRABALHOS PLÁSTICOS
- ANEXO 9 - ATESTADO DE VALIDADE DE CONTEÚDO SOBRE A FICHA DE AVALIAÇÃO SOBRE ORIGINALIDADE DOS TRABALHOS PLÁSTICOS
- ANEXO 10 - ATESTADO DE VALIDADE DE CONTEÚDO SOBRE A FICHA DE AVALIAÇÃO SOBRE ORIGINALIDADE DOS TRABALHOS PLÁSTICOS
- ANEXO 11 - ATESTADO DE VALIDADE DE CONTEÚDO SOBRE A FICHA DE AVALIAÇÃO SOBRE ORIGINALIDADE DOS TRABALHOS PLÁSTICOS

- ANEXO 12 - ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM AFETIVA, SEGUNDO VALETT (1971)
- ANEXO 13 - MOTIVAÇÃO PARA A CRIATIVIDADE, SEGUNDO ROGERS (1980)
- ANEXO 14 - A MÁQUINA DE PINTAR, SEGUNDO CASSOU (1962) e STONE (1956)
- ANEXO 15 - DEPOIMENTOS DE HENRI MATISSE, SEGUNDO CASSOU (1962) E MATISSE (S/D)
- ANEXO 16 - CARACTERÍSTICAS DA PESSOA CRIATIVA, SEGUNDO VIDAL (1973)
- ANEXO 17 - MODELOS DE CRIAÇÃO. TEXTO EXTRAÍDO DE MOSQUERA (1975c)
- ANEXO 18 - UMA FOLHA ... TEXTO EXTRAÍDO DE OSBORNE (1978)
- ANEXO 19 - REFLEXÕES A PARTIR DE MASLOW, SEGUNDO MASLOW (S/D)
- ANEXO 20 - CRIATIVIDADE: DEDICAÇÃO, CORAGEM, PERSONALIZAÇÃO E AUTO-REALIZAÇÃO, A PARTIR DE ROGERS (1980) E BALZAC (IN ROLLO MAY, 1976)
- ANEXO 21 - QUESTÕES FINAIS PARA O GRUPO BETA, NO ÚLTIMO ENCONTRO
- ANEXO 22A- ILUSTRAÇÃO PARA A MENSAGEM DE DESPEDIDA DA EXPERIÊNCIA BETA
- ANEXO 22B- DESIDERATA. MENSAGEM DE DESPEDIDA DA EXPERIÊNCIA BETA
- ANEXO 23 - RESPOSTAS EM FICHAS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA CRIATIVIDADE NA DISCIPLINA E NA EXISTÊNCIA: GRUPO ALFA
- ANEXO 24 - DEPOIMENTOS SOBRE "COMO EM ME VEJO COMO PESSOA CRIATIVA", A PARTIR DE VIDAL (1973): GRUPO ALFA
- ANEXO 25 - JUSTIFICATIVAS PARA SOLUÇÕES ORIGINAIS CONSCIENTES DOS TRABALHOS PLÁSTICOS: GRUPO ALFA
- ANEXO 26 - FOTOS DOS TRABALHOS: EXPERIÊNCIA ALFA

- ANEXO 27 - RESPOSTAS EM FICHAS SOBRE "COMO TRABALHAR EM ARTE E VIVER CRIATIVAMENTE?": GRUPO BETA
- ANEXO 28 - RELATOS E FOTOS SOBRE UM RETRATO SIGNIFICATIVO: GRUPO BETA
- ANEXO 29 - PLANOS DE ESTUDO: GRUPO BETA
- ANEXO 30 - FOTOS DOS TRABALHOS: EXPERIÊNCIA BETA
- ANEXO 31 - RELATÓRIOS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS MAIS SIGNIFICATIVAS: GRUPO BETA
- ANEXO 32 - FICHA DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DE FREQUÊNCIA ÀS AULAS DOS SUJEITOS DO GRUPO ALFA
- ANEXO 33 - FICHA DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DE PONTUALIDADE ÀS AULAS DOS SUJEITOS DO GRUPO ALFA
- ANEXO 34 - FICHA DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DA PERMANÊNCIA EM AULA APÓS O PERÍODO DOS SUJEITOS DO GRUPO ALFA
- ANEXO 35 - FICHA DE REGISTRO DE APRESENTAÇÃO CONSTANTE DE TRABALHO DOS SUJEITOS DO GRUPO ALFA
- ANEXO 36 - FICHA DE REGISTRO DE ATITUDE PRAZEROSA EM AULA DURANTE A EXPERIÊNCIA DO GRUPO ALFA
- ANEXO 37 - FICHA DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DE FREQUÊNCIA ÀS AULAS DOS SUJEITOS DO GRUPO BETA
- ANEXO 38 - FICHA DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DE PONTUALIDADE ÀS AULAS DOS SUJEITOS DO GRUPO BETA
- ANEXO 39 - FICHA DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DA PERMANÊNCIA EM AULA APÓS O PERÍODO DOS SUJEITOS DO GRUPO BETA
- ANEXO 40 - FICHA DE REGISTRO DE APRESENTAÇÃO CONSTANTE DE TRABALHO DOS SUJEITOS DO GRUPO BETA

ANEXO 41 - FICHA DE REGISTRO DE ATITUDE PRAZEROSA EM AULA DURANTE A EXPERIÊNCIA DO GRUPO BETA

ANEXO 42 - RELATÓRIOS FINAIS EM RESPOSTA ÀS QUESTÕES DO ANEXO 21: GRUPO BETA

ANEXO 43 - ATESTADO DO CUMPRIMENTO DA AVALIAÇÃO DOS TRABALHOS PLÁSTICOS DOS GRUPOS ALFA E BETA SEGUNDO A FICHA DE AVALIAÇÃO SOBRE ORIGINALIDADE DOS TRABALHOS PLÁSTICOS

## S U M Á R I O

	<u>Página</u>
AGRADECIMENTOS .....	VI
LISTA DE FIGURAS.....	IX
LISTA DE TABELAS.....	X
LISTA DE QUADROS .....	XI
LISTA DE ANEXOS .....	XIII
RESUMO .....	XIX
ABSTRACT .....	XX
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO .....	8
1.1 - A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO HUMANÍSTICA .....	9
1.2 - CRIATIVIDADE: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E PROPOSIÇÃO DE UM MODELO .....	22
1.3 - O ARTISTA CONTEMPORÂNEO .....	36
CAPÍTULO 2 - O PROBLEMA. OBJETIVOS, HIPÓTESES E VARIÁVEIS .	45
2.1 - OBJETIVOS DA PESQUISA .....	46
2.2 - HIPÓTESES .....	46
2.3 - VARIÁVEIS .....	47
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA .....	50
3.1 - DESCRIÇÃO DO MODELO HUMANÍSTICO DE CRIATIVIDADE (MODELO H.C.) .....	53
3.2 - SUJEITOS .....	66
3.3 - FASES E DELINEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO .....	69
3.4 - INSTRUMENTOS .....	71

	<u>Página</u>
3.4.1 - Para a análise quantitativa .....	71
3.4.2 - Para a análise qualitativa .....	76
3.5 - PLANO DE AULAS: MODELO H.C. ....	78
3.6 - PROCEDIMENTOS .....	81
3.6.1 - Coleta de Dados da Experiência Alfa .....	81
3.6.2 - Coleta de dados na Experiência Beta .....	91
CAPÍTULO 4 - RESULTADOS .....	104
4.1 - ANÁLISE QUANTITATIVA DOS RESULTADOS .....	106
4.2 - ANÁLISE QUALITATIVA DOS RESULTADOS .....	121
4.3 - LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....	190
CAPÍTULO 5 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	192
CAPÍTULO 6 - CONCLUSÕES .....	209
CAPÍTULO 7 - APLICAÇÃO DE MODELOS NO ENSINO: CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS .....	215
BIBLIOGRAFIA .....	223
ANEXOS .....	232

## R E S U M O

O propósito central desta pesquisa foi investigar os efeitos de um modelo de ensino humanístico, voltado ao estímulo do processo criativo em alunos e profissionais das artes plásticas, a partir do modelo de ensino denominado Modelo Humanístico de Criatividade — Modelo H.C., criado pela pesquisadora. Buscou-se um estudo pré-experimental, com a mensuração em relação a seus efeitos em soluções originais no processo artístico e no sentimento de auto-realização. Foi elaborada uma análise quantitativa da variável originalidade em uma Ficha de Avaliação sobre Originalidade dos Trabalhos Plásticos e para auto-realização em Pré e Pós-Teste.

Tendo sido insuficiente a análise quantitativa, optou-se por uma qualitativa nos dois grupos. Confirmaram-se as hipóteses em originalidade e auto-realização no grupo de artistas plásticos, não tendo o outro grupo concluído a experiência.

Ao final da pesquisa, elaboraram-se algumas considerações críticas frente à aplicação de modelos de ensino.

## A B S T R A C T

The main purpose in this research was to investigate the effects of a humanistic teaching model that intends to stimulate the creative process in students and professionals of Plastic Arts, based on the teaching model called Humanistic Model of Creativity — H.C. Model, created by the researcher. A pre-experimental study was made, trying to measure results in original solutions in the artistic process and in the conscience of self-accomplishment. A quantitative analysis of the originality variable was made and a card for the evaluation of originality in the Plastic Works; also a quantitative analysis of the self-accomplishment of pre- and post-test data was done.

Since the quantitative analysis seemed insufficient, it was complemented by quantitative analysis of both groups.

The hypotheses regarding originality and self-accomplishment were confirmed for the group of plastic artists, but the other group did not finish the experience.

Finally, critical considerations were made about the applicability of teaching models.



Num primeiro momento:

*"Procura o que é teu. Não faças aquilo que um outro poderia fazer tão bem como tu. Não digas, não escrevas o que um outro poderia dizer, poderia escrever tão bem como tu. Não dês apreço a nada de ti mesmo senão ao que sentes não existir em nenhuma parte — e com isso cria impaciente ou pacientemente (...) o mais insubstituível dos seres".*

ANDRÉ GIDE. In: Berman, 1979, p.142.

Num segundo momento:

*"... Somos nós que criamos nossas 'prisões' e também podemos, com espírito crítico, demoli-las".*

LAKATOS, In: Lakatos et alii, 1979, p.126.

## INTRODUÇÃO

## INTRODUÇÃO

Por ser a educação um processo que ocorre no tempo e no espaço, sofre deles as mais fortes influências, que alteram seus próprios valores, significados e propósitos. Novos caminhos surgem em muitas direções. Entretanto, parece ser imutável a essência do educar como a força propulsora do crescimento humano, em que o pensar, sentir e criar são instrumentos básicos de realização.

Neste contexto, não se pode desconsiderar a importância da arte na educação, uma vez que ela possibilita uma tomada de consciência ante a realidade vivida. Ora, se considerarmos que, como afirma Ostrower, "*o indivíduo formula sua experiência em termos subjetivos*" (Ostrower, 1978, p.125), verificamos que essa formulação implica, sobretudo através da arte, o desenvolvimento da criatividade e no criar, descobrem-se as potencialidades individuais que se impõem como fonte possível de realização humana.

O contexto educacional muito pode contribuir nesse sentido, se for construído, como afirma Lafourcade, "*para ajudar os sujeitos a se desenvolverem em suas mais amplas possibilidades de realização e liberdade humanas e a integrar-se cri-*

*tica e ativamente em um meio que necessita de suas capacidades de decisão, criação e originalidades ..."* (Lafourcade, 1974, p. 22).

No entanto, cabe salientar que a educação formal em nosso tempo tem se mostrado impessoal, abrangendo geralmente grandes grupos massificados de alunos. A rotina e o descrédito vêm acompanhando educadores e educandos e em especial as perspectivas profissionais futuras. A criatividade consta na maioria dos objetivos de ensino, contudo, parece ser efetivamente pouco estimulada. Prefere-se a conformidade com as normas e usos estabelecidos no meio onde se vive, com tendências conservadoras, em lugar de se construírem modelos de ensino que desenvolvam a singularidade de cada personalidade para o agir e reagir em seu meio-ambiente.

Observa-se nesta breve exposição crítica da realidade educacional a preocupação em desenvolver um modelo de ensino que possa auxiliar futuros profissionais a acompanharem as mutações de seu meio e do seu tempo; pensa-se, além disso, em desenvolver nos jovens suas potencialidades, especialmente a criadora, através da qual lhes seja possível alcançar a auto-realização pessoal.

Constatando com Alencar (1976) que as artes plásticas, bem como todo o mundo profissional, necessitam mais do que nunca de indivíduos atuantes, inovadores e humanos, escolhemos aquela área como foco de nosso estudo por acreditarmos que o mundo da arte oferece condições relevantes ao desenvolvimento da criatividade, à identificação e denúncia da problemática

humana e a possibilidade de novas respostas a esta problemática, pelo encorajamento do processo criativo.

Ao que tudo indica, o potencial criativo de cada indivíduo não tem sido suficientemente desenvolvido pelo ensino, especialmente de forma consciente e, conseqüentemente, pouco sentido vital na aprendizagem os estudantes têm encontrado. Os alunos pertencentes a instituições acadêmicas freqüentemente evidenciam falta de motivação, criatividade e realização em trabalhos disciplinares. A área das artes plásticas igualmente manifesta esse problema, fato crítico num campo em que se desenvolve basicamente o processo criador e em que se crê na conseqüente auto-realização pessoal. Os alunos de artes plásticas e artistas plásticos não têm por hábito a conscientização do seu próprio processo criativo, quando através desta conscientização podem produzir um trabalho mais proveitoso para um constante aumento de seu potencial criativo. Esses mesmos alunos de artes plásticas e profissionais desta área freqüentemente apresentam dificuldades em se reconhecerem como pessoas (com características idiossincrásicas) e não relacionam esse reconhecimento com seu método de criação, tampouco com o seu produto.

Face a esta situação, propomo-nos investigar a validade de um modelo de ensino que vise precipuamente o desenvolvimento autoconsciente de criatividade fundado em princípios humanísticos. Neste modelo enfocaremos então: a criatividade referida ao domínio das artes plásticas, com ênfase sobre as dimensões de originalidade e de conscientização do trabalho criador.

A importância dessa investigação reside, substancialmente, na valorização da organização do ensino, ou de situações de ensino, em que os artistas e estudantes de artes possam conhecer seu próprio processo de trabalho; objetiva-se com isso que alcancem conscientemente soluções originais em seu trabalho artístico e que desenvolvam em seu labor criativo a sua personalização e o sentimento de realização pessoal.

Com a preocupação básica de atingir esses objetivos, e levando em conta a necessidade de maior número de estudos investigatórios com enfoque em criatividade no ensino de artes plásticas, propõem-se as seguintes formulações de problema:

. Qual o efeito de um modelo de ensino, baseado em princípios da educação humanística e em criatividade, no desenvolvimento do sentimento de auto-realização em um grupo de alunos de uma universidade e em um grupo de profissionais de artes plásticas?

. Qual o efeito do mesmo modelo para o desenvolvimento de soluções originais de trabalho nos referidos grupos?

Procuraremos responder a estas questões através da realização de uma pesquisa de campo a se efetivar com alunos de artes de um curso universitário formal e com alunos de um curso livre de arte. Esta pesquisa inscrever-se-á a nível de pré-experimento: face aos limites em que se inscreve a presen-

te investigação — que, enquanto com vistas a desenvolver uma Dissertação de Mestrado, encontra naturais restrições de tempo, verbas orçamentárias e pessoal para testagem e controle — não podemos pretender uma experimentação de alto nível científico, por isso propomo-nos apenas um estudo pré-experimental.

Esperamos que ele possa fornecer dados valiosos para uma futura pesquisa de campo, a nível de experimentação científica de máximo rigor.

Faremos inicialmente uma consulta bibliográfica acerca de idéias-chaves para nosso propósito, passaremos após à proposição e desenvolvimento do "quase-experimento" e concluiremos com a apreciação final relativa aos dados obtidos.

Serão as seguintes as etapas do trabalho:

O Capítulo 1 tratará do embasamento teórico das idéias que norteiam nossa investigação, ao qual denominaremos "Referencial Teórico" e que constará das questões:

1. Educação e Educação Humanística
2. Criatividade
3. Artista no Mundo Contemporâneo.

O Capítulo 2 versará sobre a descrição do problema em seus objetivos, hipóteses e variáveis.

O Capítulo 3, versará sobre a Metodologia, abarcando:

1. Definição da amostra
2. Delineamento

3. Instrumentos
4. Procedimentos

O Capítulo 4, "Resultados", abordará consequentemente os resultados em:

1. Análise quantitativa
2. Análise qualitativa
3. Limitações do estudo

No Capítulo 5 serão discutidos os resultados obtidos, para se finalizar no Capítulo 6 com conclusões.

Pretende-se, ao final no Capítulo 7, tecer algumas considerações críticas sobre o trabalho realizado, com uma análise sobre a problemática da utilização de modelos em pesquisa e no ensino.



CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO

## 1.1 - A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO HUMANÍSTICA

### Educação: considerações gerais

O termo educação representa um terreno permeado de problemas e controvérsias. Eles abrangem o desenvolvimento da sociedade, da cultura e do indivíduo (Mosquera, 1975a).

As próprias definições deixam entrever antagonismos, gerados pelas mais diversas tendências, filosofias e prioridades. Basta lançarmos os olhos sobre educação numa perspectiva histórica para constatar a complexidade de direções que ela assumiu ao longo do tempo. Citando Brubacher (1947), podemos exemplificar a polêmica por meio de algumas concepções dos gregos:

*"... bem cedo os sofistas gregos perceberam a inadequação das ideias educacionais vigentes e lançaram-se à postura racional crítica desses padrões tradicionais... Entretanto, o individualismo e relativismo dos sofistas foi radicalmente contestado pelos protagonistas das antigas classes conservadoras... A aprendizagem, então, pela ação, foi considerada preferível no "ensino das virtudes" (Brubacher, 1947, p.97)*

Muitos autores nos oferecem múltiplas ideias sobre conceitos de educação.

Assim, para Rousseau (1979):

*"a educação é uma arte, e como arte torna-se quase impossível seu êxito total, porque a ação necessária a esse êxito não depende de ninguém. Tudo o que se pode fazer é aproximar-se mais ou menos da meta... Que meta será essa? A própria meta da natureza..." (p.11)*

Para Jaspers (in Giles, 1975, p.284), "a educação não é outra coisa senão a formação do sujeito pela história, pela tradição humana".

Com Allport temos que "educação é um sistema de ações lógicas, previsíveis, controláveis e prospectivas, que produzem efeito de desempenho e performance humana". (in Mosquera, 1975a, p.97)

Juan Mosquera (1975a), afirma que "educação é uma força de sobrevivência para o homem e de adaptações a novas situações e ambientes" (p.12).

Berman (1979) constata que a tarefa da educação é ajudar a pessoa a subjugar suas energias, de maneira que possa ajustar constantemente os seus novos insights à visão de si mesma que está desenvolvendo.

Na visão de Paulo Freire (1980), a educação ocorre para a decisão, para a responsabilidade social e política.

Com Belth (1971) encontra-se que, das muitas finalidades atribuídas à educação, a mais conhecida é a obtenção de conhecimento. Afirma, além disso, que "educar consiste em trans

*mitir os modelos pelos quais o mundo é explicável" (p.44).*

As citações selecionadas já permitem distinguir a multiplicidade de prismas que envolvem a questão. Por isso, para abordá-la parece inevitável o estabelecimento de critérios filosóficos e valorativos; certas questões se impõem ineludivelmente, tais como "quem se vai educar?" ou "para quem se vai educar?", ou mesmo, "para quem?", "o que se educa?", "como se educa?", "por que?"... Tais questões apontam para a atitude que é a de uma verdadeira busca, onde a indagação diz respeito aos *significados* da educação, e não aos *sentidos* (direções) específicos. Parece ser fundamental a presença "de uma síntese de propriedades essenciais", (Laetus Veit, 1980, p.173) na definição, onde não possamos perder o ponto de vista totalitário e universal, mesmo que existam nuances diferentes em sua constituição. O significado parece dever ser uno e nunca fragmentado, indagando-se-o sempre *a partir da idéia de homem que formamos.*

Isto é verificável nas definições antes citadas. Assim, para Rousseau a idéia de homem é a do "bom selvagem", livre da civilização e próximo da natureza, longe de qualquer "formação" que o prejudique; com Jaspers, o homem é a história, que faz história por sua própria liberdade e necessidade de transcendência; em Allport o homem aparece como agente que se empenha e desempenha no sistema social; para Mosquera, encontra-se a maleabilidade, numa idéia de homem que constantemente cresce e se reestrutura; semelhante é a visão de Berman, destacando a constância de desenvolvimento do homem e da autopercepção deste desenvolvimento; já Belth, diferentemente, vê o ho-

mem como alguém que busca incessantemente conhecimento — "Somente quando não possui preocupação nenhuma pelo futuro é que elimina esse interesse" (Belth, 1971, p.49); Paulo Freire, por sua vez, tem sua tônica na concepção do homem como ser essencialmente político.

Constatamos que nesses autores a idéia de homem contrapõe-se. Rousseau quer ver o homem, em certo sentido, fora da história. Jaspers, Mosquera, Berman e Freire evidenciam uma preocupação mais ampla do homem como participação na história, como ser integral, em constante crescimento. Belth parece restringir mais sua ótica ao desenvolvimento intelectual racional, o que pode ser confirmado ao lermos que:

*"... Educação, como temos observado, é fundamentalmente mais que uma mera questão de desenvolver atitudes conservadoras. É também pelo menos a atividade de desenvolver aptidões investigadoras, explicativas, analíticas, inferenciais e reconstitutivas" (1971, p.96).*

Obviamente, a idéia de educação que se nos configura como a mais completa é aquela que vê o homem como um ser total e que procura desenvolvê-lo dentro dessa perspectiva. Assim, nas palavras de Jaspers:

*"o homem ultrapassa todos os domínios (antropológico, lógico, psicológico, sociológico) sem separá-los, e sobrepondo-se; é 'sapiente', isto é, é sempre mais do que aquilo que sabe sobre si mesmo... O mundo e a transcendência se entrelaçam nele; está no limite dos dois como existência. O homem nunca se conhece suficientemente a si mesmo por nenhum saber, a não ser aquele que é para si mesmo" (1959, p.562)*

Eis que aī se incorporam as idēias, seqüencialmente de *vontade, liberdade, consciēncia, existēncia e transcendēncia* como fundamentos de seu ser no mundo e nos dizem de uma visão mais global do homem que deve estar ā base de um significado totalitārio de educaçāo.

Por essa razāo, quando se encontram definiçōes de educaçāo com enfoques no desenvolvimento intelectual, ou no psicolōgico, ou meramente instrucional, parece haver um seccionamento, tanto no prōprio sujeito que ē "educado", como naquele que "educa" e na açāo educativa. Rompem com o ser integral e nāo lhe dāo a possibilidade de *ser*. Educar, em nosso entender, ē levar a ser, isto ē, permitir ao homem que seja livre: liberdade (*eleutheria*) na acepçāo de Aristōteles, de "*inspeccionar a verdade das coisas*" (in Fullat, 1978); na liberdade consciente de Jaspers; na liberdade de encontro de duas liberdades de Debesse e Mialaret (1974); na liberdade do diālogo de Buber (1979). Assim, educar pode melhor significar o levar a ser livre, numa investigaçāo baseada na verdade, autenticidade e consciēncia dos interagentes.

Essa idēia de liberdade vincula-se, nas palavras de Castro (1980), a um processo de "*liberaçāo da energia humana aprisionada*". Quando o homem libera essa energia, ele ē, reconhece-se; torna-se consciente de si mesmo, dā de si e transcende-se. Taylor (1964) afirma que o pleno desenvolvimento das potencialidades individuais tem sido uma reconhecida proposta da educaçāo, esse desenvolvimento ē uma forma de autotranscendēncia. Mosquera (1975) continua a idēia, dizendo que o ser humano

dotado dessa autotranscendência possui intuição e imaginação para alcançar níveis valorativos mais altos e mais significativos na existência. Adquire acuidade para estabelecer relações e organizar suas percepções do mundo e das coisas — isto, quando feito livre de modelos pré-determinados, em nosso entender, é *criar*. A reorganização do que existe é o que permite ao homem *ser*, como oportunidade de reconstruir o mundo por sua percepção pessoal "dotada de grande capacidade de individuação", nas palavras de Maslow (s/d). A opinião de Rogers (1980) corrobora a de Maslow:

*"Na medida em que o indivíduo está aberto a todos os aspectos da sua experiência e devidamente consciente das variadas sensações e percepções que se registram no interior do seu organismo, o produto novo de sua interação com o ambiente tenderá a ser construtivo, tanto para si como para os outros" (p.312)*

Assim, a verdadeira educação parece ser aquela que leva a pessoa a ser, por sua liberdade e consciência, especialmente no ato de criar; ela pode conseqüentemente alcançar a autotranscendência, no mais pleno desenvolvimento de suas potencialidades, que a completam através do ato criador. É nesse momento que ela se reconhece como pessoa, aceita-se e responsabiliza-se por si mesma e por sua existência. Esta é a concepção de educação que nos parece ser a mais valiosa. Pela educação os aspectos significativos da existência são percebidos e reestruturados, não "adaptados" ou "treinados" como concebem alguns autores, Skinner, por exemplo.

Educar é, na visão de Buber (1979), uma relação au-

têntica entre educador e educando: o primeiro deve apreender o segundo em toda a sua potencialidade e atualidade, e compreendê-lo em sua totalidade, num ato de envolvimento recíproco. Ideias como esta são relevantes, pois destacam que, para ser total, é fundamental ser livre e consciente de si mesmo e do significado de sua existência. Estas são as condições essenciais para o mais pleno crescimento vital; logo, cabe à própria educação assegurá-las.

#### A Educação Humanística

*"A educação humanística tem como objetivo principal o desenvolvimento da totalidade humana. Isto quer dizer que cada ser consiga tornar-se uma pessoa e que possa realizar-se perante a própria vida" (1) (Mosquera, 1976, p.20)*

A afirmação deste autor parece ajustar-se perfeitamente às proposições anteriores sobre a educação em geral. Child (1975, p.25) comenta que o termo humanístico tem sido adotado *"principalmente por quem propõe como fim principal da vida humana a auto-realização e, na prática, fomenta a eliminação de toda a barreira que impeça o desenvolvimento pessoal"*.

Partindo-se do pressuposto que educar é levar a ser, brota imediatamente a concepção da humanização plena do homem, em que ele se dá conta de sua natureza completa e de toda a ga

---

<sup>1</sup> O grifo é nosso.



ma de potencialidades e recursos internos (Frick, 1975, p.10). É nesse sentido que se identifica a vinculação profunda entre educação criadora e educação humanística; na verdade, a primeira é parte da segunda, pois desenvolver-se a pessoa integralmente leva-a a produzir, tanto em pensamento como na ação, algo novo e seu, que a personaliza e realiza.

A educação humanística, segundo Child, tem suas origens na psicologia norte-americana de tradição humanista com William James, Gordon Allport, Gardner, Murphy e Henry Murray, e nos psicólogos clínicos Jung, Adler e Rank.

O pensamento filosófico existencialista igualmente associou-se a essa corrente psicológica e é assim expresso nas palavras de Child (1975, p.25): "*O homem é um agente consciente: tal é o ponto de partida. É ele que experimenta, decide e atua...*" Enquanto criatura de seu tempo, dotado de iniciativa individual e liberdade, encoraja o valor perdurável e universal da vida humana: com a consideração da responsabilidade pessoal, elege livremente entre as opções que se lhe apresentam, numa posição valorativa perdurável na sociedade.

Maslow (s/d, p.39), apontado como fundador da Psicologia Humanística, critica freudianos, terapeutas existenciais, rogerianos e psicólogos do crescimento pessoal, pois todos tratam mais do "desvendamento do eu", excluindo os fatores da vontade, decisão, sobretudo nos processos pelos quais nos fazemos a nós próprios, através de nossas opções pessoais. Aqui está a força do pensamento do filósofo existencial Jaspers (1959), que sem dúvida enfatiza a *volição e a consciência da própria liberdade de ação do sujeito no mundo*. Por essa razão, Maslow pare-

ce ser um humanista que define o homem como um *agente*, sem deixar de valorizar a autodescoberta da própria identidade pessoal.

Com apoio em Patterson (1973), Rich (1975) e Child (1975), verifica-se que, ao alcançar o autoconhecimento, a pessoa identifica seus limites e suas potencialidades idiossincráticas. Com isso se aceita realisticamente — aceita os outros e o próprio mundo; não é conformista, mas responsável; busca o encontro dela consigo mesma. *"A compreensão de nós próprios permitirá que vivamos mais eficientemente"* (Rich, 1975, p.182). Crê em si mesmo e possui assim um sentido construtivo de se autoconstruir dia e dia. Este é o sentimento pelo qual ela se auto-realiza e se autotranscende — experimenta uma idéia de felicidade e de autodevoção a algo que existirá além dela mesma.

Em autores como Patterson (1973), Rogers (1980), Maslow (s/d), Moustakas (1971), Mosquera (1975), Buber (1979), Valett (1974), Regelski (1973), MacLeod (1973), o sentimento de auto-realização é valorizado como o objetivo máximo da concepção da própria humanidade. Se educar é levar a ser, parece dever ter como meta suprema a auto-realização do educando. É importante, pois, que se esclareça melhor seu sentido no processo educativo, pois o conceito assume várias conotações em distintos autores:

Valett (1974), ao referir-se à educação humanística, comenta sobre a auto-realização:

*"como aquela do desenvolvimento do homem integral, incluindo suas habilidades afetivas,*

motoras e cognitivas — aperfeiçoa seu desenvolvimento afetivo e emotivo sobre o cognitivo e motor, em seu comportamento. O homem que vive uma vida feliz, humana e significativa é um homem bem educado." (p.4)

Jã Buber (1979) vê a realização no processo educativo em estreita relação com o envolvimento dialógico entre educador e educando. O modelo humanista de Buber é o da intervenção mútua e bipolar dos interagentes.

Para Berman (1979), o sentido auto-realizador do processo educativo centra-se em algumas prioridades, entre elas especialmente a de comunicar, amar e criar.

Mas Maslow (s/d) talvez tenha sido quem mais se dedicou a este tópico, definindo o processo e a pessoa educada, como:

"o pleno uso e exploração de talentos, capacidades e potencialidades. Esse tipo de pessoas parecem ser suficientes a si mesmas e desenvolveram ou estão desenvolvendo ao máximo as condições do que são capazes" (Maslow, in Patterson, 1973, p.25).

O que Maslow (s/d, p.130-131) denomina de "experiências culminantes" pode ser definido como aquelas que levam ao sentimento de auto-realização. Maslow (in Frick, 1973), apresenta contudo uma questão importante no que se refere ao sentimento de auto-realização. Ao captar sua essência, estabelece uma distinção entre o processo de "vir a ser" e os estados puros de "ser", como aparecem nas experiências culminantes e em outros estados completos de auto-realização. Combate o estado "estático" mas sugere que a auto-realização possa ser um está-

gio final ou o penúltimo pelo qual se alcança o nível mais alto, como a autotranscendência. Prefere, entretanto, referir-se à auto-realização como um *processo*, já que ela é sinônimo de *crescimento humano* em compromisso com o futuro.

Murphy (in Frick, 1973) apresenta a questão com ressalvas a ser ela um motivo supremo do organismo, pois distingue outros impulsos independentes, com outras formas de satisfação; enquanto Rogers (in Frick, 1973) comenta esta tendência como motivo supremo, contrariamente a Murphy, referindo-se a ela como "... a realização daquela porção da experiência do organismo que está simbolizada no sobre si mesmo" (p.170).

Dessas várias controvérsias, pode-se inferir que a auto-realização situa-se, em nosso entender, como *meta básica*, mas não *final e estática*. Reafirma-se o valor da opinião de Maslow, que concebe outra meta posterior, que seria a autotranscendência; entretanto deve-se compreender esta última como ideal a ser realizável apenas progressivamente e cujo termo é o infinito, sendo sua realizabilidade mais identificável em indivíduos que atingiram graus mais altos de integração pessoal. Igualmente parece a auto-realização vincular-se à idéia de processo, pois, como afirma Maslow, ela acompanha um estado de crescimento humano, nunca estático, que jamais tende a se esgotar.

Além disso, é importante destacar a relação feita por Valett (1974) e MacLeod (1973) entre este processo auto-realizador e um sentimento de felicidade, satisfação, ou melhor, de completude, idéia que se considera valiosa. Buber (1979), Va-

lett (1974) e Berman (1979) enfatizam os aspectos afetivos, porém sem desmerecer os cognitivos e psicomotores.

Por outro lado, Smith (1973), citado por Goble (1974), faz uma referência às proposições de Maslow (e de todos os seus seguidores) como cheias de irrealidade, idealizando valorativamente tipos humanos "sadios", e que excluem a auto-realização daqueles perturbados mentalmente, como nos casos de Van Gogh ou de Dostoiiewsky. Entretanto o próprio Goble afirma que Maslow nunca apresentou cientificamente e de forma precisa sua configuração de auto-realização, o que enfraquece o argumento de Smith. Goble conclui ainda que a habilidade maior do autor em pauta é a de explicar e predizer os fenômenos comportamentais; reforça, contudo, a importância da evidência de bases biológicas para os princípios éticos<sup>2</sup>.

Child (1975) possui a convicção, em relação à psicologia humanística, de que o corpo do conhecimento científico se desenvolverá com mais eficácia se for guiado por uma concepção de homem que se *conhece a si mesmo*. Faz severas críticas ao método experimental, por procurar restringir a observação e interpretação da conduta humana a processos idênticos aos fenômenos físicos ou, mais genericamente, das ciências naturais. E essa redução do homem à coisa da natureza bem pode ser observada nas investigações de Labenne e Greene (1969), por exemplo quando opinam que variáveis, tais como o autoconhecimento, podem

---

<sup>2</sup> O que seria interessante questionar, mas em outra oportunidade, por fugir aos limites deste trabalho.

ser mensuradas por observações sistemáticas durante um certo período de tempo; se o comportamento se repete, pode-se inferir que ele já se tornou mecânico, isto é, incorporado à pessoa.

Como se pode observar, as controvérsias acompanham o tema. A área que lida com a psique humana, sobretudo com suas emoções e sentimentos, na verdade expõe-se a dificuldades. Toda experiência científica, contudo, parece-nos de grande validade, desde que critérios sejam estabelecidos na espacialidade e temporalidade. Face às dificuldades apresentadas pela área humanística, Child (1975) apresenta a idéia de que os estudos humanísticos tendem muitas vezes em sua interpretação à pieguice ou sentimentalismos; cabe portanto cuidar este aspecto, uma vez conscientizado, e desenvolver experimentos científicos que auxiliem na objetividade necessária.

Destaque-se, para concluir, que grande importância na perspectiva da auto-realização é atribuída à criatividade, expressividade, espontaneidade e desenvolvimento de idiosincrasias, que muito se articulam nas atividades criadoras, mais especialmente na estética. Compreende-se a partir daí que a pessoa que vivencia esse tipo de experiência sente prazer em viver e encontra o significado vital. Ulich (1971) articula seu pensamento perfeitamente ao de Maslow quando afirma que: *"... o homem é a criatura de suas criações. Este alimenta-se do que ele mesmo é, gera a sua história, a história do homem ..."* (p.58). Regelski (1973) enriquece essas idéias através da seguinte afirmação:

"A criação da obra de arte é o processo de fazer um objeto de um conceito. O processo de refazer ou objetivar um conceito é, de fato, o que constitui a criação artística. Objetivar, ou fazer do conceito um objeto, é neste sentido criar um estímulo para a resposta universal, ao mesmo tempo que manifesta uma ativa auto-realização da parte do artista" (p.61)

Maslow, da mesma forma que Rank (in Child, 1975), su põs que a realização das potencialidades do indivíduo podia aumentar o entusiasmo de viver. A partir desta idéia não se pode omitir que o estímulo ao pensamento e comportamento criadores permite esse desenvolvimento em sua mais perfeita plenitude e, mais ainda, conscientizado pelo próprio criador. Passamos então, a analisar mais cuidadosamente a criatividade que assume uma importância especial na educação com vistas à auto-realização pessoal.

## 1.2 - CRIATIVIDADE: implicações para o ensino e proposição de um modelo

A palavra criatividade origina-se do latim "creare" e, segundo Castro (1980), está relacionado com o vocábulo "crescere", crescer. Considera-se essa relação significativa, especialmente quando estamos orientados por uma linha humanística. A idéia de "crescimento pessoal" vincula-se, então, particularmente, ao ato criador<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> "Ato criador" aqui é considerado tanto no processo mental como no prático

As definições para criatividade diferem entre os autores, porém Brasil (1975) nos aponta algo que se mantém através das diferenças: *"a palavra tem parentesco mais ou menos profundo com o original, o novo, o inesperado, o incomum, ao mesmo tempo que mantém afinidades com a heurística, ou ciência da invenção"* (p.26). Segundo este autor, filósofos como Platão, Kant e Whitehead tentaram defini-la sob os nomes de inspiração, gênio, loucura, criação permanente. Já psicólogos como Freud, Allport, Rogers, Guilford, entre outros, abordam o problema diferentemente e através de diversos pontos de vista, definindo

*"criatividade como a solução, pelo inconsciente, de um conflito, o que leva a um comportamento criador, até as categorias de pensamento convergente e divergente, reconstrução de configurações deficientes, abertura à experiência e outras definições"* (Brasil, 1975, p.26)

Mesmo que em perspectivas diversas, todos procuram elucidar esta área de estudos, contribuindo para a grande fecundidade de idéias a seu respeito. Não se pode omitir que Rogers (1980) vê a criatividade como forma de auto-realização, assim como Maslow (s/d); este último refere-se à criatividade individualizante, originada de experiências culminantes. Torrance e Torrance (1974) também encaram-na como possibilidade de desenvolvimento de *"indivíduos mais sensíveis e mais humanos"* (p.30).

MacKinnon (in Medeiros, 1977, p.30) apresenta critérios para mensuração da criatividade, tais como: originalidade, adaptabilidade, elegância, transcendência e realização, com o-



orientação claramente humanística. Barron (1976) encara essa potencialidade sob o mesmo prisma, quando afirma:

*"Uma pessoa criativa respeita a chispa criativa em outros indivíduos e em todos os homens. Esta é uma das razões pela quais a educação para a criatividade é tão importante" (p.20).*

Entretanto, encontram-se autores que buscam enfoques diferentes dessa linha e a criatividade assume outras ênfases. Pode-se citar, por exemplo, Ausubel (1980), que lhe faz referências como uma *"realização que reflete uma capacidade rara para o desenvolvimento de discernimentos, sensibilidades e avaliações numa área circunscrita de conteúdo de atividade intelectual ou artística"* (p.488). Difere muito este ângulo do de Maslow, por exemplo, que afirma que a possibilidade de ser criador pode ser encontrada em atividades não convencionalmente criadoras, como as do lar, culinária, na assistência social...

Por ser Ausubel um autor de ênfase cognitivista, sua tendência é a de definir a criatividade como uma capacidade substantiva (manifestação rara e única de talento num campo particular dos empreendimentos humanos) e como uma constelação geral de aptidões intelectuais de apoio, variáveis de personalidade e traços de solução de problemas.

Torrance (1970) define-a

*"como o processo de apreciar problemas ou lacunas na informação, a formação de idéias e hipóteses, a verificação e modificação das mesmas e a comunicação dos resultados... Em quase todas elas inclui a produção de algo novo e original" (p.6).*

Vemos assim que tanto Ausubel como Torrance vinculam a criatividade ao âmbito cognitivo, apesar deste último já ter afirmado o não esquecimento da formação sensível e não puramente intelectual da pessoa.

Não seguimos Ausubel no exclusivismo do enfoque cognitivista ao qual ele parece frequentemente tender; Torrance, a este respeito, sugere uma concepção mais equilibrada. De qualquer modo, concordamos com a importância atribuída por ambos ao processo cognitivo no desenvolvimento da criatividade. Trataremos proximamente, com mais detalhes este posicionamento. Antes, devemos considerar, ainda que com brevidade, a questão do potencial criativo na qual se encontra a maior divergência de literatura. Ausubel (1980) opina que:

*"Os indivíduos verdadeiramente criativos são raros, não porque, primeiramente, carecem de experiência apropriada para desenvolver suas potencialidades, mas porque se acham, por definição, num ponto tão extremo da distribuição das potencialidades criativas que são qualitativamente descontínuos em relação às pessoas que exibem graus menores de criatividade".*

Ainda continua:

*"O principal determinante das pessoas criativas, em outras palavras, é genético. Contudo é incrementado por fatores ambientais" (p.487)*

Grande parte de outros autores como Torrance e Torrance (1974), Castro (1980), Kneller (1968), Fiegler (in Kneller, 1968), Holt (in Alencar, 1976), Novaes (1977), Ostrower

(1978), Barron (1976), Gropius (1977) e a maioria dos autores humanistas consideram que a criatividade existe em potencial em todos os indivíduos. Caberia então a tarefa educativa um "aquecimento" como chamam Torrance e Torrance, para desenvolvê-la. Já Ausubel duvida desse "aquecimento" em indivíduos que não trazem essa potencialidade. Afirma ele, referindo-se à escola, que esta "*não pode atualizar potencialidades para a criatividade singular se tais potencialidades não existem*" (1980, p.494).

Discordamos de Ausubel, concordando com outros, ao pensarmos que, a partir de uma educação que conscientize qualquer indivíduo do que é criar, de como o processo ocorre, propiciando-lhe um ambiente adequado, estimulando-o, todo o indivíduo pode ser criativo. Um processo de ensino no qual o professor creia no êxito criador de seus alunos, estará na verdade lhes propiciando essas condições. Lembramos aqui a pesquisa realizada por Rosenthal e Jacobson (1980), na qual foram formuladas previsões posteriormente confirmadas sobre os desempenhos de aprendizagem em crianças americanas e mexicanas, as quais colaboram para corroborar a idéia do poder da convicção no sucesso da aprendizagem.

Em trabalho realizado por Alencar (1976) encontra-se uma importante idéia que enriquece o pensamento imprimido na presente pesquisa; a autora refere-se ao *conhecimento* como uma etapa fundamental, sem a qual não se poderá criar. O ensino que se voltar ao conhecimento de forma a suscitar a curiosidade do aluno, a levá-lo a expandir seu campo e enriquecê-lo com novos

pensamentos e experiências, parece ser um dos caminhos mais exitosos ao crescimento individual.

Pode-se acrescentar que o próprio conhecimento será mais estimulante quando for significativo para o aluno, isto é, voltado a aspectos relevantes de sua vida em geral ou especificamente profissional. A aprendizagem se torna mais significativa se puder seguir um ensino individualizado, como muito bem salienta Castro (1980). Deste modo, o aluno pode seguir seus próprios interesses, motivações e tendências. Acredita-se que muitos professores neguem esse tipo de orientação, por quebrar qualquer rotina e por poder subitamente surpreender o mestre em algum aspecto para o qual ele não está preparado.

Essas idéias se enriquecem com os estudos de Torrance (1970), que apresentam algumas sugestões para a orientação do ensino criativo. Entre elas, identifica-se o respeito e a valorização das perguntas, idéias e soluções originais dos alunos, o incentivo à individualização e inteligência, a sensibilização aos estímulos ambientais, o desenvolvimento de uma atitude construtiva, em lugar da crítica e julgadora, o estímulo constante ao pensamento criador e, principalmente, o que se pode considerar mais relevante, o manifesto de que se espera e se recompensará o pensamento original.

Estes tópicos são relevantes, entretanto ainda cabe acrescentar que todo ensino, em nosso entender, é um ato orientativo, isto é, *de intervenção*. Mesmo que seja voltado à criatividade, como, por exemplo, pela individualização, cabe ao professor a tarefa de intervir junto ao aluno, *em relação ao*

*conhecimento*, quando for necessário. Cabe-lhe igualmente organizar o ambiente de ensino, de tal forma que o aluno se sinta monopolizado pela ação de aprender: curioso, estimulado, atuante e autoconfiante.

Um estudo de Beaudot et alii (1975) distingue quanto ao ensino criativo duas atitudes básicas:

- a) o pensamento criador,
- b) a ação criadora.

Em relação ao pensamento criador define-o como o que consiste em "*antecipar a evolução normal*" (p.9); é uma atitude prospectiva, voltada ao futuro, mas "*razoável*". Acredita-se ser esta uma idéia interessante a partir da relação que se faz com as teorias humanísticas, que admitem o ser humano num constante "*se fazendo*". O aluno, que num processo de aprendizagem pode situar-se entre o passado, no presente, mas *visualizando o futuro*, estará sem dúvida associado ao pensamento criador.

Em Guilford (1977) encontra-se a abordagem do pensamento criador como pensamento divergente, sendo a *divergência* o fator dominante do funcionamento intelectual. Em Osowski (1976), assim como em Ott (1975) que, a este respeito, concordam com Kneller (1968), o processo mental criador é analisado em estudos experimentais, mensurando em vários itens, tais como flexibilidade, fluência, originalidade, tolerância à ambigüidade, penetração, entre outras. Cabe por isso ressaltar a importância do "*manejo*" criativo do pensamento em sala de aula para que ele adquira as características apontadas nas

pesquisas desses autores.

Alerta nesse sentido Dewey (1959) que o tipo de natureza do conhecimento pode levar a uma aprendizagem mecânica, reduzindo o poder intelectual, se não for movido por uma *atitude mental criadora*. O exercício mental mecânico (de memorização apenas) enrigece a capacidade de reflexão. Pode o professor estimular a vivacidade do pensamento pelo processo dialético, que tão bem o homem sabe desenvolver, (mas a consideração desse processo foge aos limites da presente investigação). Vale apenas aludir aqui a um estudo de Rothenberg (in Child, 1975) em que ele estuda a gênese da obra teatral de Eugene O'Neil, "The iceman cometh". Nesse estudo, o autor deduz a hipótese de que a atividade criadora é favorecida de maneira especial quando se justapõem duas ou mais idéias contraditórias entre si. Chamo a isto "pensamento opositor", ou "jânico".

Quanto ao método de pensar criadoramente, cremos ser bastante importante; a partir de Dewey (1959) poder-se-ia igualmente referi-lo às capacidades de *observação* do fato ou conhecimento, de *análise* e de *síntese*, sendo esta última etapa a de real contribuição criativa. Na observação estaria implícita a atividade perceptiva do indivíduo; na análise, a de verificação do que é relevante, comparando, lendo "significados", registrando e induzindo; na síntese, temos então a seleção e a transformação pessoal.

Em Beaudot et alii (1975), encontra-se a segunda atitude, que merece igualmente um comentário: a ação criadora. É definida a partir de Wallas, sob as seguintes etapas:

- preparação

- incubação
- iluminação
- verificação.

A primeira seria, segundo Novaes (1977), a informação coletada; a segunda, o trabalho inconsciente se processando; a terceira, a emergência de soluções; e a última as soluções testadas e elaboradas. Diríamos assim que a ação criadora, sob este prisma, prende-se ao tipo de produção criativa de solução de problemas, mas que define ao final uma solução prática elaborada.

Podemos assim inferir que o pensamento criador é o processo mental que gera as etapas da ação. Estão profundamente inter-relacionadas e *completam-se*. Para enriquecer essa idéia, citamos Ostrower (1978): "*A imaginação criativa foi definida por nós como um pensar específico sobre um fazer concreto*" (p.38). Uma obra de arte, por exemplo, segue as etapas de reflexão criadora, para resultar numa ação e produto criadores.

Tanto numa como n'outra ocorre a característica de o riginalidade. Afirma Barron (1976) a este respeito:

*"Ainda que o processo de inovação, como o processo criativo, esteja composto por outros elementos além de originalidade, sempre requer pensamento e ação originais como base".*

Este autor estudou a referida faceta da criatividade no grupo mais antigo de administradores do Instituto Irlandês. Definiu originalidade como:

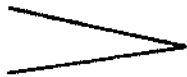
*"criatividade de pensamento nos enfoques dos problemas, engenhosidade construtiva; capacidade para deixar de lado os convencionalismos e os procedimentos estabelecidos em favor de outros novos quando façam falta" (p.93)*

Alencar (1976) define originalidade como a apresentação de respostas inusitadas e remotas. Por seu turno, Ausubel (1980) comenta que as pesquisas relativas ao treino para a originalidade tiveram sucesso limitado, porque os sujeitos, segundo sua opinião, podem ser treinados para dar respostas menos usuais, idéias novas ou sugerir usos mais incomuns — em alguns casos ocorre uma transferência, porém ocorre numa gama muito restrita de contextos e às vezes não ocorre. Este autor preserva, entretanto, o critério da originalidade única e singular ao designar uma pessoa como criativa.

Em nosso ponto de vista, esta característica parece ser a mais peculiar ao processo e produto criadores; pode ser observada na atividade de pensamento criador, na produção de idéias diversas do habitual, distintas do convencional. Na ação também se manifesta, nas soluções apresentadas, na "engenhosidade construtiva" como afirma Barron. Barron é um estudioso de criatividade, fundamentado numa perspectiva humanística, o mesmo ocorrendo com MacKinnon. As pesquisas experimentais realizadas pelos dois em Berkeley foram centradas em arquitetos, escritores e matemáticos criativos. Os resultados mostraram-se bastante interessantes no diagnóstico de perfis criativos; entre estes estão características de arquitetos com esta qualidade, como pessoas da mais alta:

- sensibilidade estética



- juízos independentes
  - tolerância
  - flexibilidade
  - gosto positivo
  - espírito indagador
- 
 ã complexidade, novidade e  
experiência irreal

Este mesmo perfil poderá servir, com alguns adendos visualizados na presente pesquisa, no desenvolvimento de um modelo de ensino criativo, em bases humanísticas. Assim como não poderá faltar a ênfase sobre a originalidade.

Um trabalho de Costa (1974), especialmente referente à disciplina de Composição, com enfoque na criatividade, ilustra as idéias já comentadas. O estudo aborda exatamente a necessidade do incremento do pensamento espacial e plástico, denominado pelo autor de "raciocínio espacial", mais voltado à solução de problemas. Baseando-se no desenvolvimento da criatividade, o autor infere a possibilidade de desenvolver no aluno sua capacidade criadora. Acredita na potencialidade inata em todo o ser humano, onde o ensino pode desencadeá-la cada vez mais, e ressalta a importância da criatividade, encarada, contudo, numa acepção objetiva e menos abrangente do que gerar-inventar-originar algo a partir da manipulação de dados. Afirma Costa (1974) que: "*criar é também recriar, é um processo de escolha, de opção*" (p.70). Especialmente as palavras de citação dizem muito: falar de escolha, opção, é falar de autoconsciência; é fundamental, acentuamos, a conscientização de alunos e professores no modelo de ensino humanístico. Por isso, acredi-

ta-se que o ensino criativo não se tornará aleatório uma vez que não despreza o conteúdo intelectual (o conhecimento) e utiliza a organização criativa de ensino conscientemente tanto para alunos como professores.

Se pensarmos na educação em moldes humanísticos, não podemos deixar de lembrar a importância que os autores humanistas atribuem à criatividade. Esta aparece em qualquer objetivo, como por exemplo em Maslow (s/d), Pretto (1978), Mosquera (1975), Rich (1975), Patterson (1973), Buber (1979), Valett (1974) entre outros. Destaque-se, por exemplo, Rich (1975, p.240) quando afirma que existe certa focalização criativa nas áreas das humanidades, que pode ser encontrada na tentativa para penetrar e explorar a vida interior do homem: suas esperanças, alegrias, sofrimentos, aspirações e fracassos. Em Buber (in Mosquera, 1975, p.223) encontra-se que a "necessidade fundamental do homem está na comunicação, e esta traria a auto-realização, entendida como as expressões do mundo internalizado, que possibilite o inato instinto de criar".

A criatividade sob estes enfoques apresenta uma conotação mais voltada às experiências internas da pessoa humana. Veja-se a respeito Maslow:

"Falamos aqui da capacidade de integrar e do jogo de vaivém entre a integração, dentro da pessoa, e a sua capacidade de integrar seja o que for que ela está fazendo no mundo. Na medida em que a criatividade é construtiva, sintetizadora, unificadora e integradora, é nessa mesma medida que ela depende, pelo menos em parte, da integração interior da pessoa" (Maslow, s/d, p.173).

Pode-se acoplar esta conotação às que comentamos anteriormente, pois a verdadeira educação e ensino parecem ser os que envolvem a criatividade no âmbito afetivo e cognitivo. Esta é em nosso entender a melhor forma de alcançar a formação global e a auto-realização pessoal.

Hã alguns autores que vinculam a criatividade com a saúde mental (Schubert e Biondi, 1977); naturalmente tal vínculo pode ser visto como aspecto referido aos âmbitos acima citados, mas não necessariamente a eles associados, pois a criatividade não se manifesta exclusivamente em indivíduos com saúde mental nos âmbitos afetivo e cognitivo (veja-se o caso de Van Gogh, por exemplo) e por outro lado, as pessoas muito criativas nem sempre revelam perturbações afetivas ou cognitivas de nível passível de serem consideradas doências (pense-se, por exemplo, em Matisse). Afirmam Wright et alii (in Schubert e Biondi, 1977), por sua vez, que, apesar de que a auto-imagem não apareça nas mensurações objetivas da criatividade, a auto-imagem criativa pode ser considerada um elemento para a auto-avaliação pessoal (p.190). Colocam ainda os autores a idéia de que em lugar de se considerar, como fazem alguns estudiosos, os indivíduos criativos como mal ajustados, seria muito mais enriquecedor discriminar suas variâncias individuais.

Jã em Hesketh et Nogueira (1980) encontramos uma pesquisa experimental que estabelece a conexão entre as experiências criativas, nível de escolaridade e desenvolvimento pessoal. Chama a atenção a denúncia que fazem os autores sobre a dificuldade encontrada para a discussão dos resultados por uma

"falta quase total de estudos empíricos realizados sobre a criatividade na cultura brasileira" (p.8).

Por esta razão, devemos deixar já aqui enfatizada a real necessidade de criarmos um modelo de ensino que desenvolva a criatividade dos alunos, especialmente no campo das artes plásticas, centrado tanto no conhecimento da própria disciplina, como no autoconhecimento do aluno, durante o processo criador, num estudo experimental em bases científicas que guardem as características do estudo científico.

Encontra-se em Joyce e Weil (1972), uma definição de modelo de organização do ensino que nos parece precisa e cabe lembrá-la em relação à estruturação da pesquisa:

"Um modelo de organização do ensino representa um posicionamento quanto à aprendizagem e pode ser caracterizado numa perspectiva ampla, como em um modo específico e organizado de abordar o processo de ensino-aprendizagem. Simplificada, combina e inter-relaciona variáveis fundamentais desse processo, a partir de pressupostos teóricos" (p.5).

Ressalta-se a importância da organização de modelos de ensino que estruturam o processo de ensino-aprendizagem, especialmente em função da quase ausência de estudos nessa área educacional. Comenta-se, no entanto, que não se visualiza a "modelação" de comportamentos, mas sim, a organização sistemática e encadeada das variáveis que participam do referido processo.

Um modelo de cunho humanístico acentua os aspectos

individuais do educando, volta-se ao desenvolvimento de sua personalidade, especialmente em relação à formação de um auto-conhecimento pessoal; a criatividade pode simultaneamente ser um dos focos de modelos, com ênfase em distintas abordagens do processo criador.

Para que a aplicabilidade de um modelo de ensino nas áreas humanística e de criatividade assumam o caráter científico parece-nos ser imprescindível a inclusão de recursos objetivos para a avaliação de cada variável integrante. Sabemos que tanto a educação humanística como a criativa podem facilmente incorrer em sentimentalismos e devaneios, como muito bem alerta Child (1975, p.31). Necessitamos comprovar os dados objetivamente, tornar nossos futuros alunos mais criadores e humanos e contribuir para a extinção de recriminações à falta de estudos experimentais em nosso país.

Considerando essa necessidade é que nos propusemos atendê-la, ainda que a nível pré-experimental. Falta-nos, entretanto, a revisão teórica sobre o artista contemporâneo, para termos completo o acervo informativo que embasará mais solidamente nossa investigação.

### 1.3 - O ARTISTA CONTEMPORÂNEO

As palavras de Van Gogh (in Cassou, 1962) são suficientes para apresentar uma problemática não somente sua, mas

que abrange grande parte dos artistas de nosso tempo:

*"A arte é o homem somado à natureza — à natureza, à realidade, à verdade, mas com um significado, uma concepção, um caráter, que o artista faz realçar, e aos quais dá expressão, liberta, desenreda, ilumina... Quem sou eu aos olhos da maioria? Uma nulidade, um homem excêntrico ou desagradável, alguém que não tem uma situação na sociedade ou que não a terá, enfim, pouco menos que nada" (p.34-35).*

O mundo individual do artista e a projeção social de sua obra parecem desconectar-se. É verdade que as palavras citadas provêm de uma mente perturbada, como é o caso de Van Gogh, mas elas retratam o paradoxo que se encontra muito frequentemente entre o artista-pessoa e a sua produção artística. Afirma Herbert Read a esse respeito que necessitamos de uma análise que defina essas duas entidades separadas, mas interatuantes:

*"A arte é o padrão envolvido numa complexa ação recíproca de processos pessoais e sociais de adaptação" (Read, 1968, p.24).*

A estrutura pessoal do artista e as suas relações com o mundo geram, através do ato criador, símbolos destas mesmas relações elaboradas pelo sentimento. Nas palavras de Langer (1980):

*"a arte é a visualização do sentimento, o que envolve sua formulação e expressão naquilo que chamo de símbolo e Collingwood chama de linguagem" (p.395).*

O artista caracteriza-se inicialmente em qualquer época ou circunstância por uma grande capacidade intuitiva, perceptiva, e já nas palavras de Croce (in Langer, 1980), "*toda verdadeira intuição ou representação é também expressão*" (p.391). Assim, a percepção que Van Gogh possuía do mundo carrega de ansiedade, tensão e depressão a sua obra. Suas flores, igrejas e pessoas sofrem pela linha nervosa e cor exuberante o sofrimento interno do artista, concretizado nestes "símbolos", como na citação de Langer. O elo pessoa-obra é perfeito. O elo-pessoa-sociedade já não o é. A obra é produzida para a satisfação do criador, mas esta satisfação implica o modo como a obra é percebida por outros: a obra é o meio pelo qual o artista se põe no mundo intersubjetivo de sua experiência. Assim verificamos que a arte, como cita Fee (in Pappas, 1971, p.72), é um fenômeno do comportamento humano, ela será vista como uma experiência voltada a toda a sociedade. E aí reside, em nosso entender, o seu caráter social.

*"A arte mantém os valores, atitudes e senso de realidade de uma geração para outra. É utilizada para dar o caráter, identidade e status aos grupos, indivíduos, instituições através de símbolos mutuamente compreensíveis..."*  
(Fee, in Pappas, 1971, p.73).

Tem-se desse modo, a concepção de seu caráter social, a par do caráter individual. Momentos históricos-sociais, características pessoais dos artistas, circunstâncias e significados vitais fazem oscilar esses dois polos. Hoje, especialmente no mundo contemporâneo, a diversidade de caminhos da produção artística acentua igualmente a variabilidade dessas tendên

cias. Identifica-se por exemplo, na afirmação de Mühlenberg (1980) que "os artistas são seres empenhados em melhorar o país, em fazer um trabalho, em ter direito de viver e criar liberdade"; em contraposição, num espaço anterior de quase uma década, encontramos as palavras de Kosuth, um artista participante de movimentos pós-vanguardistas<sup>4</sup>: "Meu papel como artista finda com a publicação da obra" (Kosuth, in Germano Celant, 1969).

Sabe-se, de qualquer modo, que o mundo contemporâneo vive períodos de intensas mudanças e oposições sociais. A automação e explosão demográfica afetam o comportamento humano. Inovações técnicas e materiais surpreendem o homem ciclicamente. E voltando-se a reforçar a arte como fenômeno humano, não se parece poder desvinculá-la dos problemas de seu tempo. O artista, pessoa dotada de uma acuidade perceptiva incomum, absorve sem dúvida os traços de seu tempo. A interferência dos interesses comerciais nas sociedades capitalistas é marcante. A produção industrial exige quantidade. A tecnologia oferece novos recursos. Contudo, entre tantos novos estímulos, movimentos, transições, o artista não pode perder sua autenticidade e espontaneidade; precisa ser suficientemente perspicaz e flexível para saber lançar mão dos novos elementos com os quais conta — a improvisação e a experimentação tornam-se caminhos fundamentais em sua forma de perceber e expressar o mundo.

---

<sup>4</sup> Tendências igualmente denominadas "Anti-arte", que proclamam a desestatização, a não permanência e a ênfase sobre a validade da arte como experiência criadora, na atualidade.



Um artista jamais poderá, em sua autenticidade, desvincular-se da experiência que lhe é própria. Mas pela sua capacidade criadora, poderá reestruturar essas experiências, mesmo quando agressivas e perturbadoras, possibilitando-lhe ser alguém atuante e em busca de realização.

Como criador, terá condições especiais para atender sua necessidade de transcendência, que, na verdade, é o seu mais profundo conteúdo humano. A respeito diz Koestler (1981):

*"... Mas indireta ou implicitamente, qualquer grande obra de arte apresenta alguma relação com os problemas transcendentais do homem. Até uma humilde margarida possui raízes, e uma obra de arte, por mais descontraída e serena que seja, alimenta-se, em última análise, por meio de seus delicados capilares que penetram nos arquetipos substratos da experiência" (p.160).*

Acreditamos, e fundamentamo-nos em Rank (in Gardner, 1973) para tal, que grande parte dos artistas contemporâneos possuem uma formação especial de personalidade, mesclada, que origina uma alta consciência de si mesmos e o senso de uma missão social frente ao mundo. Em outras palavras, muitos artistas são engajados em problemas históricos, tanto sociais como especificamente políticos, e procuram, por sua nota individual, detectar problemas, chocar, gritar a favor ou contra e levar a mover. Da mesma forma como um Delacroix no século passado levantou sobre cadáveres a bandeira francesa, proclamando liberdade, hoje um Picasso grita em sua "Guernica" contra os males da guerra. Entretanto a sua missão, vale salientar, cumpre-se como carga de sentimento, organizada em formas expressivas que

agradam a sensibilidade e provocam a emoção de ordem estética; nas artes plásticas em particular, seus contrastes e linhas criadoras arrebatam o espectador na mesma medida em que comunicam sua mensagem social e perfazem o caminho de arte, via auto-realização.

É nesse sentido que a educação artística pode intervir: leva o educando talentoso<sup>5</sup> a expressar-se, através do exercício, e a aprender a contemplar,

*"ampliar e incrementar sua capacidade para desfrutar da beleza que encontra no mundo natural, no meio formado pelo homem e nas obras de arte... Nosso objetivo principal consiste em aumentar o prazer do jovem ao contemplar" (Lewis, 1970, p.30).*

Mas além disso, parece-nos ser fundamental oferecer-lhe condições melhores para sua comunicação e expressão. É este momento em que ele reestrutura a percepção e contemplação:

*"Não importa quão extraordinária é a sensibilidade do aluno, pois ele não poderá se comunicar aos outros sem ser cultivado nesse sentido; se for bloqueado ele nunca será um artista. Novos talentos sozinhos não são suficientes..." (Gardner, 1973, p.252).*

---

<sup>5</sup> Por talento entende-se, segundo Langer (1980) a habilidade inata de manipular idéias tais como as que se tem, a fim de alcançar efeitos desejados.

O desenvolvimento da sensibilidade estética é portanto essencial, já o dizem Lowenfeld et Brittain (1966), para qualquer pensamento bem organizado, assim como o são sentimentos e percepção para a expressão e comunicação desse pensamento. Nesta direção situa-se Kaufman (1966), relativamente ao ensino, quando afirma que:

*"A educação artística enquanto utiliza as formas de arte, não é, em termos educacionais o ensino de habilidades primariamente especiais, ou o desenvolvimento de elementos particulares da expressão estética... mas deve ser vista como instrumento de uma prática educacional que conduz a qualidade generalizada da criatividade de"* (p.259).<sup>6</sup>

Concordando com a opinião de Mosquera (1976) vemos, em particular, que para ser criador precisa-se ter a intenção de sê-lo. A ênfase dada na presente pesquisa expressará a qualidade criadora do ensino e da aprendizagem, especialmente na perspectiva de um trabalho consciente<sup>7</sup> por parte de alunos e professor. Acredita-se com isso que os futuros artistas plásticos serão levados conscientes ao domínio da criatividade estética, prontos para acompanhar melhor o mundo de transformações e de efemeridades, de mudanças, em que estão inseridos. Saberão, portanto, fazer uso dos novos materiais, de novas técnicas e

---

<sup>6</sup> O grifo é nosso.

<sup>7</sup> Consciente significa no texto, um estado em que a pessoa percebe com clareza o que ocorre com ela.

organismos que povoarão o futuro; o que não poderão, contudo, é deixarem de conhecer essa realidade presente, de avaliá-la e de proverem com ela seu pensamento prospectivo sem esquecer que são homens; através da liberação de suas potencialidades e sensibilidade serão pessoas mais realizadas e felizes.

Para concluirmos, citamos o pensamento de Ostrower (1978):

*"A idéia é o homem como um ser criativo, visto com suas potencialidades. A visão é de uma humanidade adulta e amadurecida, imensamente rica em sua capacidade de vivenciar a vida nas atividades produtivas e no próprio prazer de viver, não de forma meramente hedonística, mas numa forma de plenitude de realização humana e de compreensão" (p.146).*

QUADRO SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO

TÓPICOS	CARACTERÍSTICAS DO ARTISTA CONTEMPORÂNEO	EDUCAÇÃO HUMANÍSTICA	CRIATIVIDADE
IDEÁRIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Artista - pessoa dotada de grande capacidade intuitiva, perceptiva e expressiva. Cria a sua obra através de linguagens específicas ou inter-relacionadas entre si.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educação - Ação que procura desenvolver o homem como um ser total, levando-o a ser.</li> <li>Educação Humanística - tipo de educação que tem como objetivo básico a auto-realização pessoal perante a própria vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criatividade - o que se relaciona com o novo, o original, o inesperado, o incomum.</li> <li>processo de apreciar problemas ou lacunas na informação, a formação de idéias e hipóteses, a verificação e modificação das mesmas.</li> <li>forma de auto-realização</li> <li>apresentação de um pensamento divergente</li> </ul>
AUTORES	Cassou, Read, Langer, Fee, Mühlenberg, Celant, Morais, Koestler, Rank, Mosquera, Lewis, Lowenfeld and Brittain, Kaufman, Ostrower	Berman, Brubacher, Mosquera, Jaspers, Maslow, Buber, Child, Rogers, Frick, Patterson, Rich, Valett, MacLeod, Regelski, Goble, Labenne e Greene, Ulich, Corrêa	Davis e O'Sullivan, Torrance, Torrance e Torrance, Guilford, Maslow, Barron, Ostrower, Beaudot, Kneller, Novaes, Alencar, Medeiros, Ausubel, Castro, Osowski, Ott, Dewey, Costa, Schubert e Biondi, Mosquera, Child.
IMPLICAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mundo individual do artista e a projeção social da obra: paradoxos</li> <li>Artista cria símbolos destas relações pessoa X mundo = a produção artística</li> <li>Artista é ser pessoa, engajada nos problemas de seu tempo</li> <li>Artista é um ser que, pelo ato criador, personaliza-se e realiza-se como pessoa</li> <li>Artista é substância, autenticidade, espontaneidade, perspicácia e flexibilidade</li> <li>Educação artística pode intervir nas capacidades de contemplação e expressão, dando condições ao desenvolvimento da criatividade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A educação humanística, tal como é caracterizada, refere-se ao processo de crescimento humano, num clima de liberdade, confiança, autenticidade, calor humano tendo como meta principal o pleno desenvolvimento das potencialidades do homem, para atingir a sua auto-realização pessoal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A criatividade é considerada como forma de personalização e consequentemente de auto-realização pessoal</li> </ul>
OPERACIONALIZAÇÃO	O aluno é visto, tanto na perspectiva de um futuro profissional das artes, durante sua atuação no Curso de Graduação em Artes Plásticas, na disciplina de Composição Artística, como na perspectiva de um profissional já atuando na área de artes	<p>Modelo Humanístico de Criatividade, que visa pelo incentivo à conscientização e estímulo do ato criador e auto-realização do aluno.</p> <p>Auto-realização será mensurada em Pré e Pós-Testes e em análise qualitativa</p>	Originalidade de idéias, referentes ao conteúdo da disciplina num contexto de contemporaneidade, originalidade dos planos de ensino e dos trabalhos plásticos, estes avaliados por uma equipe de professores e na auto-avaliação dos alunos.

## CAPÍTULO 2

### O PROBLEMA. OBJETIVOS, HIPÓTESES E VARIÁVEIS

## 2.1 - OBJETIVOS DA PESQUISA

O propósito central desta pesquisa é investigar os efeitos de um modelo de ensino humanístico, voltado ao estímulo do processo criativo consciente em alunos e profissionais das artes plásticas. Trata-se de um estudo pré-experimental, com vistas a analisar qualitativamente os resultados. Não será objetivo da pesquisa a comparação entre os dois grupos, mas tão somente verificar em grupos variados a validade das hipóteses: assim, quaisquer relações comparativas, ocasionalmente feitas, terão simplesmente o caráter de enriquecimento da análise.

## 2.2 - HIPÓTESES

No intuito de alcançar as metas estabelecidas pelo problema da pesquisa foram formuladas as seguintes hipóteses para investigação:

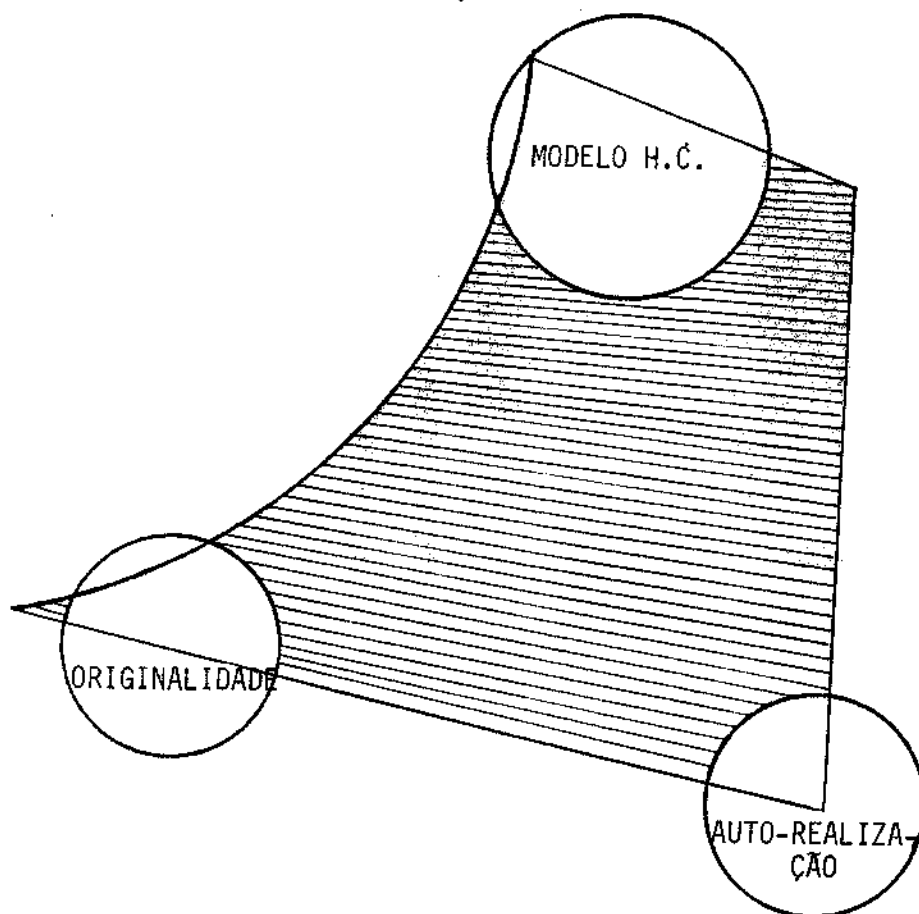
$H_1$  — A utilização do Modelo H.C., aplicado em alunos de artes plásticas de uma universidade e em artistas plásticos, gera trabalhos com soluções originais no processo artístico.

H<sub>2</sub> — Os alunos de artes plásticas, de uma universidade, e os artistas plásticos revelam índices mais altos de auto-realização, sob efeitos do Modelo H.C., nos Pós-Testes.

### 2.3 - VARIÁVEIS

#### . Identificação

Para se alcançar com mais facilidade a identificação das idéias básicas que estruturam a pesquisa, elaborou-se o quadro abaixo:





Foram escolhidas essas variáveis por se acreditar em sua adequação ao modelo proposto, sem se invalidar, no entanto, a idéia de que possam haver outras mesmo mais ricas para análise.

O que é original, ainda segundo Barron (in Taylor et Barron, 1975), *"deve ser definido como o que é relativo ao usual e o grau de originalidade deve ser especificado estatisticamente em termos de incidência de ocorrência. Por isso, o critério mais importante de uma resposta original é a presença nela de características incomuns, no grupo de estudo"*. (p.140)

Guilford (in Taylor et Barron, 1975), comenta a idéia de originalidade como a *"de produzir respostas distintas e incomuns a situações específicas"* (p.116).

Observando-se a posição dos dois autores, pode-se comentar que a variável assume uma conotação semelhante entre eles, com a idéia de algo novo, incomum e diferente. Chama-se a atenção, no entanto à ênfase dada por Barron ao caráter relativo em "correspondência a algum aspecto da realidade", "ou relativo ao usual", como ele afirma. Para se poder avaliar algo como original, especialmente quando se trata da área da produção artística, parece ser importante se levar em consideração a realidade, ou melhor, os elementos conhecidos e habituais desta mesma realidade, para se poder distinguir neles a incidência dos aspectos diferentes e não habituais.

O modelo H.C. procura desenvolver as potencialidades criativas dos alunos, mensuradas na qualidade de originalidade dos trabalhos práticos realizados durante a aplicação do Modelo.

Os índices de originalidade serão obtidos pela aplicação de um instrumento, especialmente elaborado para o estudo e analisados qualitativamente a partir de indicadores, oportunamente explicitados.

Tanto na Ficha da Avaliação dos Trabalhos Plásticos, para a análise quantitativa, como nos indicadores para a análise qualitativa, o construto foi abordado segundo as definições aqui descritas.

#### c)- Auto-realização

O construto auto-realização pode ser visualizado como um sentimento de consciência positiva de si mesmo, de auto-aceitação, prazer e completude consigo mesmo, em sua própria existência ou numa situação vital.

Segundo Mosquera (1982)<sup>8</sup>,

*"é um sentimento dinâmico de poder ir adiante em caminhos que conduzam a níveis mais elevados de auto-imagem e auto-estima realistas, tentando sempre alcançar novas e prometedoras performances".*

Patterson (1973), p.28-29, apresenta a idéia desta variável em relação a alguém que utiliza ao máximo suas capacidades e potencialidades e como meta última da educação, para a qual todas as outras deveriam convergir.

Mas em Ibanéz-Martín (1975), p.126 e Rich (1968), p. 74, encontra-se esse construto relacionado ao trabalho; ambos autores afirmam que, quando a pessoa aprende um trabalho significativo, através do qual ela pode expressar-se, este passa a ser sinônimo de prazer.

No modelo proposto no presente estudo, a auto-realização está relacionada ao trabalho criativo, especificamente na produção artística. Foi enfocado no sentido atribuído por estes autores, e conforma consta no referencial teórico, como desenvolvimento pessoal. A criatividade daria condições aos su

---

<sup>8</sup> Esta conceituação do construto auto-realização pertence a uma anotação nossa, das palavras de Juan Mosquera, numa Comunicação Oral da UFRGS, em 1982.

jeitos de alcançarem esse desenvolvimento, construtivamente para suas personalidades e assim, com o conseqüente caráter de prazer — prazer de alguém que se vê "crescer". Não se deseja com isso excluir outras possíveis conotações, que poderão mesmo sugerir novos estudos.

Na pesquisa o construto pretende ser motivado nos sujeitos pela conscientização do processo criativo e por uma visão de si como pessoa criativa.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

### 3.1 - DESCRIÇÃO DO MODELO HUMANÍSTICO DE CRIATIVIDADE (Modelo H.C.)

#### Considerações Gerais

O Modelo H.C., criado pela autora da presente pesquisa, busca essencialmente a relação criatividade—auto-realização. Esta última é atingida com o auxílio da conscientização do aluno da importância do processo criativo, de modelos que ele pode seguir e igualmente da auto-observação de como ocorre nele mesmo o processo, gerando ao final um desempenho original em trabalho. A idéia geradora cabe ao Modelo AUTA, que pode ser consultado, nos respectivos anexos deste estudo.

Murphy et alii (1976) fizeram uma crítica ao Journal of Creative Behavior, onde posteriormente foi publicado o modelo de Davis e O'Sullivan, referindo-se a que, apesar da grande quantidade de estudos sobre criatividade, observa-se *entretanto, a quase absoluta ausência de relações com a auto-realização*. Se isto ocorre em países com maior tradição de pesquisa, no Brasil são ainda menos numerosos os estudos com este enfoque. Este fato contribui para impulsionar a tentativa de criar e experimentar um modelo nessa área. O Modelo de Ensino Humanístico de Criatividade altera alguns procedimentos do Modelo AUTA. In

clui uma etapa introdutória, denominada *sensibilização*, que prepara as subseqüentes.

Na etapa conscientização, abstraiu-se o estudo de Testes de Criatividade, que consta no original. No que se refere às Técnicas, incluíram-se as habilidades criativas, não apenas no pensamento, mas na execução de trabalhos práticos, que são as soluções plásticas e espaciais, características do tipo de disciplina que servirá para esta investigação.

Na última etapa, relativa ao tema da auto-realização, pensou-se, além de informar os estudantes sobre este conceito, encorajá-los ao seu aprimoramento, e em levá-los a uma auto-avaliação sobre seu desempenho. As etapas são perfeitamente seqüenciais e há tarefas em cada uma delas que originam as etapas seguintes.

Procurou-se prever para os alunos, em cada etapa, atividades de acordo com as necessidades características da disciplina, mas adaptadas ao tipo de modelo original; temos por exemplo:

Na etapa compreensão, além de levar os alunos a compreender as atitudes e valores de personalidades criadoras e de permitir-lhes conhecer um modelo teórico de criatividade, pensa-se na possibilidade posterior de aplicar esse conteúdo na organização individualizada de seus próprios planos de estudo. Nestes vão utilizar traços de personalidade criadora que discerniram no estudo e que podem ser desenvolvidos no plano; vão além disso, procurar um processo criativo adequado ao mode

lo teórico trabalhado anteriormente.

Pensa-se que estarão, assim, conscientizados do valor da capacidade criadora e procurarão desenvolvê-la ao máximo, alcançando a auto-realização. Pelas constantes avaliações das atividades, trabalhos realizados, poderão também elaborar seu auto-conhecimento, em suas capacidades criadoras, como nos resultados alcançados pelos trabalhos.

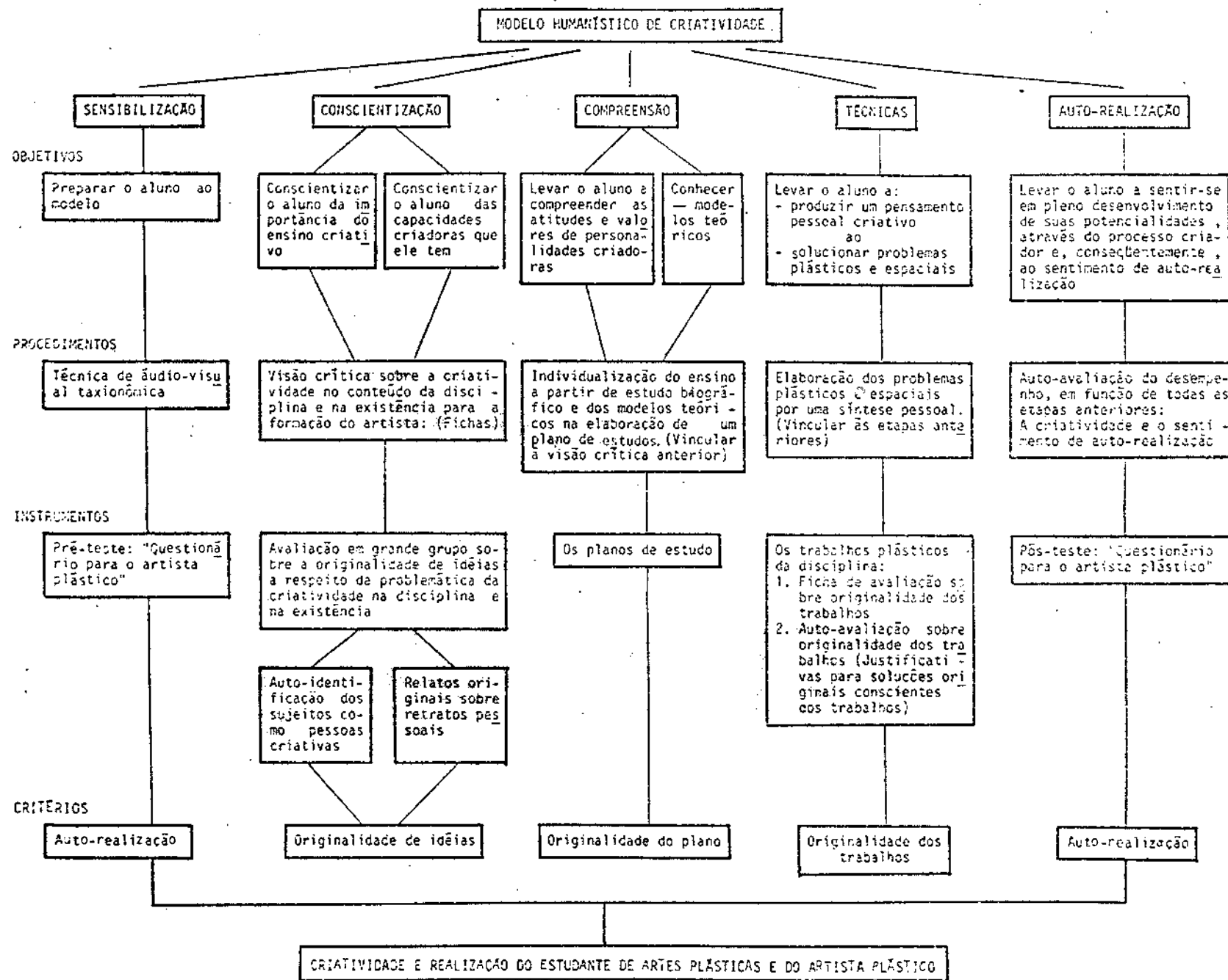
#### . Descrição do Modelo e Procedimentos

O Modelo Humanístico de Criatividade desenvolve-se em cinco (5) etapas básicas:

- Sensibilização
- Conscientização
- Compreensão
- Técnicas
- Auto-realização

Elas interligam-se e são seqüenciais, isto é, o desenvolvimento de uma sempre é seguido pela subsequente. De forma sintética o modelo procura conscientizar o aluno da importância do processo criativo em sua formação; além de torná-lo ciente de como este processo pode ocorrer em sua própria atividade. Leva-o a "pôr em prática", pela realização dos trabalhos da disciplina, a sua capacidade de criar, mais especialmente ainda, a de ser original em suas tarefas. Através da produção





criativa consciente, o aluno sente-se personalizado, em pleno desenvolvimento de suas potencialidades e, conseqüentemente, realizado, em ter encontrado um significado em sua atuação na disciplina. Pode-se ilustrar com uma afirmação de Moustakas, a idéia básica que permeia o presente modelo.

*"Em sala de aula há infinitas possibilidades para a vida, muitas direções de escolha e de auto-realização. Possibilitando-se, o conteúdo pode fazer emergir o engajamento individual em estudos e trabalhos significativos... Toda a vida é uma avenida potencial de descoberta e de "insights". O currículo deve ser bem programado, mais para gerar aulas simples, com questões simples e respostas simples do que a diversidade, variedade e multiplicidade. Nos encontros genuínos, o jovem aumenta sua conscientização da realidade; alcança o mais alto senso de integração, um discernimento pessoal de sua progressão na vida com encantamento, arrebatamento e mistério. Através da abertura, ou no encontro consigo mesmo em comunicação com os outros, a vida criativa emerge" (Moustakas, 1971, p.33-34).*

Segue-se a descrição dos procedimentos por etapas.

#### . Sensibilização

Essa etapa, como já foi mencionado, prepara o aluno ao modelo. Considerando alguns paradigmas teóricos do processo criativo, como por exemplo o de Wallas (in Mosquera, 1975c), encontra-se uma primeira fase, que é denominada "PREPARAÇÃO" (colhendo informação); no modelo de Dewey essa etapa introdutória é definida como: "A dificuldade é captada"; no de Rossman (in Mosquera, 1975c), há igualmente uma, identificada como "Necessidade ou dificuldade observada".

Todos, de uma certa maneira, coincidem na idéia de *alertar* ao que sucede, seja por classificação de dificuldade ou necessidade, ou mesmo de colher informações. No modelo que aqui se propõe a idéia é a mesma. Faz com que o aluno fique "alerta" ao que vai se seguir; e mais ainda, identifique a relação criatividade X auto-realização como uma necessidade no proprio processo de ensino-aprendizagem.

Será utilizado para tal um áudio-visual, de duração aproximada de 10 minutos. Procurar-se-á dar a idéia da Taxionomia evidenciando-se a relação entre uma pessoa e um objeto da natureza: nessa relação estará claro o envolvimento da primeira em relação à segunda pela observação, análise e síntese, na origem da criação estética; igualmente será apresentado, em oposição, a relação comum de indiferença entre a mesma pessoa e o mesmo objeto. O recurso lançará mão de um pensamento escrito introdutório com locução, aproximadamente 80 diapositivos e uma música de fundo.

Posteriormente ao áudio-visual será aplicado o Pre-Teste: "Questionário para o artista plástico", tendo-se como variável dependente a ser mensurada a auto-realização.

#### . Conscientização

A presente etapa, como menciona o proprio título, trata de conscientizar o aluno tanto da importância do ensino criativo, como das capacidades criadoras que ele tem.

Segundo Davis e O'Sullivan (1980), no Modelo AUTA, o primeiro auxílio para que uma pessoa se torne mais criativa é simplesmente a sua conscientização a respeito de suas próprias capacidades.

*"A conscientização da criatividade é criticamente importante para o seu próprio desenvolvimento e auto-realização"* (Davis e O'Sullivan, 1980, p.153).

Segundo os autores, no modelo original, quanto mais as pessoas são conscientizadas da importância do estímulo a essa potencialidade, mais são levadas a atitudes e pensamentos independentes, originais e criativos (apud Davis e O'Sullivan, p.153)<sup>9</sup>. Por essa razão, crê-se ser relevante nessa fase incluir um exercício em que o aluno descubra suas próprias potencialidades. Para isso, o Modelo Humanístico de Criatividade prevê uma atividade de análise crítica sobre o conteúdo da disciplina em questão para a formação do artista plástico e na sua existência em geral. Alunos e professor discutirão a partir do problema apresentado, as possíveis sugestões e comentários, de forma original.

---

<sup>9</sup> São sugeridas pelos autores do Modelo AUTA, as técnicas biográficas, onde se incentiva o valor das grandes personalidades criadoras, como por exemplo, Einstein, George Washington... Faz-se referência nesse sentido a uma pesquisa realizada por Corrêa (1978), em que é desenvolvida a Técnica Biográfica Psico-Social-Artística, como estímulo à motivação e ao rendimento dos alunos de História da Arte, pelo estudo biográfico de um artista de renome da Arte Brasileira, o Aleijadinho.

A atividade é baseada numa proposição de Valett (1974, p.116) denominada "Group Problem Solving".

No modelo em questão cada aluno deverá apresentar i déias críticas sobre a problemática da criatividade na disciplina e na existência do artista, discutindo valorativamente o problema. O professor levanta a questão de forma estimulante. Os alunos a discutem e cada um escreve em cartões de 3 a 5 cm as críticas, idéias e sugestões para o encaminhamento do problema enunciado. Ao final de tempo determinado, os sujeitos suspendem a sua troca de opiniões. Um dos alunos emite as respostas consideradas, ao grande grupo e ao professor. Estas são analisadas *tanto em função de seu conteúdo, como em relação a produção de idéias originais* de cada aluno. O material é devolvido a cada um.

Nessa análise do problema está prevista a abordagem da profissão do artista plástico, assim como comentários sobre a educação hoje — poderão versar ainda sobre assuntos curriculares, incluindo posturas filosóficas, sociológicas, psicológicas e questões ideológicas, sempre tendo por base a problemática da criatividade.

Podem ser elaborados relatos sobre como os sujeitos se vêem como pessoas criativas ou depoimentos originais sobre retratos pessoais.

Fica evidente aqui a ênfase na capacidade em perceber problemas e procurar soluções originais, além do reconhecimento de si mesmos com características pessoais e peculiares.

. Compreensão

Compreender as atitudes e valores e motivações de personalidades criadoras é uma das características dessa etapa, no Modelo AUTA, assim como no que é apresentado na presente pesquisa.

Pode-se assim começar, na opinião de Davis e O'Sullivan (1980) pela discussão das atitudes, valores e motivações das pessoas criativas e das personalidades com esta característica. Em seus traços costumam ser:

- conscientes de sua criatividade
- auto-confiantes
- independentes
- inclinadas a assumir riscos
- dinâmicas
- entusiastas
- aventureiras
- curiosas
- dotadas de senso de humor
- lúdicas
- inclinadas ao senso estético e artístico
- idealistas
- emocionalmente sensíveis
- atraídas pelo mistério...<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Segundo estudos de Davis, 1975, Davis e Rimm, 1979, Torrance, 1962.

Pode-se fazer uma referência à ênfase humanística das características, que salientam sempre a visão global da pessoa, de aperfeiçoamento, num sentido construtivo e otimista como, por exemplo, "auto-confiantes, dinâmicas, entusiastas, idealistas, inclinadas ao senso estético e artístico...

No Modelo Humanístico de Criatividade, para essa fase propõe-se um estudo biográfico de uma ou duas personalidades reconhecidas das artes plásticas, como, por exemplo, Miguel Ângelo, Van Gogh, Picasso e Aleijadinho.

Esse tipo de estudo, que está previsto através de leituras e, posteriormente, a reconstrução da biografia e características pessoais do artista, leva ao discernimento de traços comuns à personalidade criadora. Sugere-se uma auto-análise de cada aluno, em função dessas características.

Num segundo momento, há o conhecimento de modelos teóricos do processo criativo. No Modelo AUTA são sugeridos: o Modelo T de Wallas (1926), o de Parnes, Noller e Biondi (1976), o de Fabean (1968) e o de Davis (1973). Sugere ainda um aprofundamento para a compreensão do tópico, através dos estudos antológicos de Rothenberg e Hausman (1976) e as explicações behavioristas de Skinner (1972), psicanalíticas (Kris, 1952) e as humanísticas (Maslow, 1968). O Modelo AUTA ainda considera o bissociativo de Koestler (1964), o de Gordon (1961), baseado em significados metafóricos, o do pensamento lateral de De Bono (1970) e o do pensamento divergente de Guilford, que compõe o Modelo de Estrutura do Intelecto.

São ainda incluídos nessa etapa do modelo de origem o conhecimento e compreensão de testes de criatividade, o que na presente investigação foi suprimido, por não se considerar aqui apropriado.

Dentre as escolhas propostas pelo AUTA, o Modelo desta pesquisa se restringirá ao estudo no máximo de três: Wallas, Dewey e Rossman.

Tanto o estudo apreciativo das personalidades criativas dos artistas, como o estudo dos modelos teóricos devem levar cada aluno a reelaborar o seu caminho — traços de personalidade que consideram importantes serem desenvolvidos, assim como a seqüência de um modelo que parece mais significativo, levarão os alunos da disciplina de Composição Artística a criarem seus próprios planos de estudo. A organização do conteúdo, método de trabalho e objetivos, ficarão livremente a cargo dos próprios alunos. Espera-se que os planos já sejam em si originais.

Deve-se chamar a atenção ao fato de que aqui importam os resultados da etapa 1 e 2, relativos, respectivamente, à sensibilidade e aos comentários sobre a situação da disciplina num contexto valorativo contemporâneo.

O plano especifica-se, portanto, na etapa seguinte, técnicas, em que o aluno produzirá trabalhos criativos, mais especialmente ainda, originais, de acordo com a sensibilização, conscientização e planos de estudo.



. Técnicas

Segundo o Modelo AUTA, esta etapa inclui:

1. Habilidades cognitivas básicas que permitam à pessoa produzir combinação de idéias originais.
2. Pensamento pessoal criativo e técnicas da solução de problemas, que auxiliam a pessoa a produzir idéias criativas.
3. Conhecidas técnicas de pensamento criador.

No Modelo Humanístico de Criatividade encontram-se algumas alterações. Todas as técnicas e habilidades de pensamento original devem entrar, porém vinculadas à elaboração criadora prática, isto é, ao ato de "fazer" trabalhos plásticos originais. Sugere-se nessa etapa, a mais longa e nuclear, que alunos apliquem tudo o que já vivenciaram no estudo e procurem soluções originais, mas integradas às suas idéias, planos e percepções pessoais dos problemas plásticos. Crê-se ser importante permitir o tema "objeto natural". As soluções deverão variar, assim como métodos de trabalho, técnicas de execução e idéias propostas.

As soluções plásticas de toda a etapa serão avaliadas por uma ficha, por três professores da área, devidamente convidados, ou por uma análise qualitativa das mesmas.

### . Auto-realização

Da mesma forma que Maslow, os autores definem esta etapa através do objetivo do pleno desenvolvimento das capacidades pessoais. Vinculam a auto-realização ao estímulo do potencial criativo. É citado Rogers (1976) como também partidário deste mesmo vínculo.

Segundo Davis e O'Sullivan, esta etapa pode ser ensinada, mas se realizará principalmente pela própria conscientização do pleno desenvolvimento das potencialidades da pessoa.

Para tal, o Modelo em questão propõe levar essa conscientização, durante a sua aplicação, à auto-avaliação de cada aluno de seu desempenho em todas as etapas anteriores; em relatório de experiências significativas, buscarão estabelecer um vínculo entre a criatividade e o sentimento de auto-realização. Essa auto-avaliação está prevista em comentários individuais escritos, posteriormente relatados em grande grupo, e no preenchimento do Pós-Teste: "Questionário para o artista plástico", onde será mensurada a mesma variável dependente "auto-realização" que constou no Pré-Teste, na etapa de Sensibilização.

### 3.2 - SUJEITOS

São considerados sujeitos dessa investigação dois grupos distintos:

**G. Alfa** — alunos do primeiro (1º) semestre do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Artes Plásticas de uma universidade situada em Porto Alegre, matriculados em uma disciplina de Composição Artística.

Foram selecionados aleatoriamente quinze (15) sujeitos pertencentes a uma turma de alunos da mencionada disciplina.

O Grupo Alfa apresentou no início da investigação o número exato de quinze (15) sujeitos, mas no decurso do trabalho três abandonaram a disciplina. Computaram-se conseqüentemente, doze (12) sujeitos. A faixa etária dos mesmos oscilou entre 17 e 24 anos, recaindo maior freqüência na faixa etária entre os 19 e 22 anos. Quanto ao sexo, predominou o feminino, com apenas dois sujeitos do masculino. Os estudantes do Grupo Alfa situam-se, conseqüentemente, no final da adolescência e início da idade adulta jovem.

Observe-se a tabela a seguir:

Tabela I  
SUJEITOS DO GRUPO ALFA

Sujeito	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Sexo	F	F	F	F	F	F	F	F	M	F	F	M
Idade	17	18	19	19	20	20	21	21	22	22	24	24

Para o G. ALFA opta-se por esta disciplina para o experimento por envolver tanto o trabalho teórico como o prático, possibilitando, deste modo, mais facilmente a observação do processo criativo. Ela favorece o desempenho criador, pois o aluno realiza trabalhos em soluções de problemas formais de composição; observa, analisa e sintetiza os elementos da natureza, assim como procura estruturar e organizar esteticamente formas geométricas no espaço bidimensional. A sensibilidade estética e a busca de solução para os problemas formais e espaciais parecem estimular o pensamento criador e a originalidade.

Buscou-se sujeitos do primeiro (1º) semestre do curso por não trazerem hábitos e estereótipos de outras disciplinas e por apresentarem geralmente ao início mais expectativas e motivação que os estudantes de níveis mais adiantados.

**G. Beta** — artistas plásticos de várias áreas, tais como desenho (1), arquitetura (2), gravura (1), tapeçaria (2) e um (1) de artes cênicas, que desistiu. Os sujeitos do Grupo Beta inscreveram-se espontaneamente no Curso, ministrado numa galeria de arte situada em Porto Alegre, tendo lido anúncios do mesmo em jornais e televisão.

Matricularam-se, mediante pagamento, oito (8) sujeitos, mas na aplicação dos pós-testes seis (6) sujeitos preencheram os dados; dois (2) abandonaram as aulas durante seu desenvolvimento. A causa de desistência de um dos sujeitos será relatada nesta investigação, por gerar considerações importantes para a análise. O Grupo Beta foi considerado, conseqüente-

mente, de seis (6) sujeitos que iniciaram e concluíram a experiência. Sua faixa etária e sexo oscilaram da seguinte forma, segundo a tabela a seguir:

Tabela II

## SUJEITOS DO GRUPO BETA

Sujeitos	1	2	3	4	5	6
Sexo	M	F	F	F	F	F
Idade	20	29	34	38	40	44

Conforme se pode observar, os sujeitos do Grupo Beta evidenciam idades heterogêneas, entre a adulta jovem e a média, sendo esta presente na metade da turma. Predomina novamente a incidência do sexo feminino.

Para o G. BETA utiliza-se, como ponto de partida, o mesmo tipo de disciplina, pelas mesmas razões referidas acima, mas com possibilidades de chegar a outros níveis de expressão, não apenas a composição formal no espaço bidimensional. Cada situação criada neste contexto não formal de ensino possibilita reformulações constantes de metodologia, técnicas e atitudes.

A população da amostra do Grupo Beta procurou o curso por decisão espontânea, assumiu compromisso com honorários e já era caracterizado por artistas profissionais.

Procura-se, com esta seleção de sujeitos, tomar para análise uma situação acadêmica presa a um currículo e programa estabelecido, e uma mais livre, onde artistas, já profis-

sionais, de vários setores das artes plásticas, procuram espontaneamente o curso.

Chama-se atenção ao fato de serem as amostras de faixa etária bem distinta entre os dois grupos, tornando-os, já por essa razão, caracteristicamente diversos.

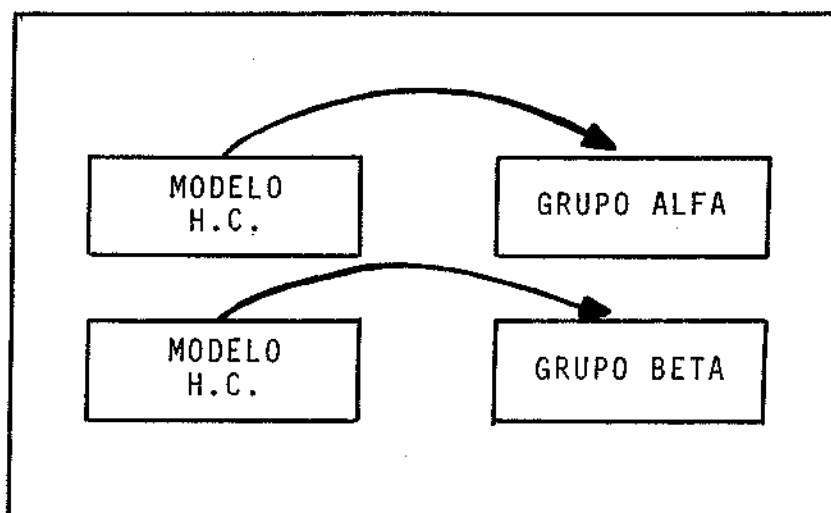
### 3.3 - FASES E DELINEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

O presente estudo apresenta duas fases, caracterizadas da forma que se segue:

I - Estudo quase experimental, segundo a classificação de Campbell e Stanley (1979).

II - Análise descritiva e qualitativa dos resultados, a partir de indicadores estabelecidos.

Para o estudo quase experimental utilizaram-se dois grupos independentes, que receberam o tratamento do Modelo H. C., como no gráfico abaixo:



Previram-se dois tipos de "design" dos grupos Alfa e Beta.

a)- Com prē e pōs-teste, para dados de auto-realiza-  
ção.

b)- Somente com um teste, aplicado ao final do desen-  
volvimento do Modelo H.C., para obter os dados sobre a origina-  
lidade dos trabalhos.

Optou-se também pelo estudo descritivo e qualitativo  
do trabalho dos dois grupos.

Tem-se assim o seguinte diagrama, baseado em Camp-  
bell e Stanley (1979):

AUTO REALIZAÇÃO			
R	O <sub>1</sub>	X	O <sub>2</sub>
R	O <sub>3</sub>	X	O <sub>4</sub>
ANÁLISE QUALITATIVA			

onde:

R = Randomização dos Grupos

X = Manipulação da Variável  
Independente

O<sub>1</sub> = Prē-Teste G Alfa

O<sub>2</sub> = Pōs-Teste G Alfa

O<sub>3</sub> = Prē-Teste G Beta

O<sub>4</sub> = Pōs-Teste G Beta

ORIGINALIDADE DOS TRABALHOS	
X	O <sub>1</sub>
X	O <sub>2</sub>
ANÁLISE QUALITATIVA	

onde:

X = Manipulação da variável  
Independente

O<sub>1</sub> = Teste do G Alfa

O<sub>2</sub> = Teste do G Beta

A duração entre o início (Pré-Testes) e fim (Pós-Testes) da aplicação do Modelo H.C. foi no G Alfa de 11 encontros de quatro (4) horas semanais, e no G Beta de igualmente onze (11) encontros de quatro (4) horas semanais.

### 3.4 - INSTRUMENTOS

#### . Descrição geral

##### 3.4.1 - Para a análise quantitativa

Para a coleta de dados relativos às hipóteses  $H_1$  e  $H_2$  foram utilizados para a análise quantitativa basicamente dois tipos de instrumentos, elaborados pela própria autora da pesquisa:

1. Pré-Teste e Pós-Teste de Auto-Realização:

"Desejo seguir a carreira artística porque..."

(ANEXO 2)

2. Ficha de Avaliação para mensurar a originalidade dos trabalhos na disciplina de Composição Artística e no Curso Experimental de Criatividade (ANEXO 7)

Além desses instrumentos foi incluída uma análise qua



litativa dos trabalhos e do sentimento de auto-realização, por indicadores, já mencionados na definição operacional das variáveis.

1. "Pré-Teste e Pós-Teste "Questionário para o Artista Plástico" (ANEXO 2)

O instrumento foi criado pela autora da presente pesquisa no intuito de mensurar o nível de auto-realização dos sujeitos, antes e após a aplicação do Modelo H.C.

Optou-se por um teste que utiliza 16 afirmações expressivas do sentimento de auto-realização e 14 divergentes desta.

As questões propostas, escalas de respostas e atribuição de pontos a cada resposta, basearam-se fundamentalmente nos trabalhos de Angelini (1957), McClelland (1972) e Summers (1976).

Angelini (1957) contribuiu na elaboração do questionário com a idéia de sucesso e interesse, no campo da avaliação dos interesses profissionais:

*"A pessoa bem sucedida numa profissão estaria revelando um grande interesse pelo trabalho que realiza" (p.38).*

McClelland (1972), por sua vez, auxiliou com seus estudos sobre os motivos de realização:

"A decisão sobre como despertar o motivo de realização já implica, até certo ponto, pelo menos, uma definição aproximada do motivo que está sendo investigado" (p.65).

Idéias de Summers (1976), foram relevantes no sentido de "parecer justificar-se, para fins experimentais, supor que as atitudes estão distribuídas de forma claramente normal e de estender essa suposição à operação de combinar diversas afirmações". (p.185)

As respostas são assinaladas numa escala do tipo Likert, com as seguintes opções, categorias e pontuações:

CATEGORIAS	PONTUAÇÃO POSITIVA	PONTUAÇÃO NEGATIVA
Discordo muito	1 ponto	4 pontos
Discordo um pouco	2 pontos	3 pontos
Concordo um pouco	3 pontos	2 pontos
Concordo muito	4 pontos	1 ponto
	Questões 2,3,6,8,10,12,14,15,16,18,20,22,24,26,28 e 30	Questões 1,4,5,7,9,11,13,17,19,21,23,25,27 e 29

#### Testagem do Instrumento de Pré e Pós-Teste

A testagem do instrumento foi realizada com um grupo de quinze (15) alunos do 3º semestre de um Curso de Licenciatura em Artes Plásticas.

Optou-se pelo método de Correlação de Metades, encontrando-se o resultado de -0,04. Como este resultado não compro

vou a fidedignidade do instrumento, procurou-se utilizar somente os itens positivos, encontrando-se então o escore de 0,68 , que é positivo para sua fidedignidade (ANEXOS 3 e 4).

O questionário ficou, portanto, reduzido a 16 itens, somente os positivos, diferentemente da proposta inicial. Foi aplicado ao início e término das duas situações experimentais, com intervalos de 40 horas-aula. Sua aplicação foi coletiva, com duração de 30 minutos. Não foi solicitada a identificação dos sujeitos nas folhas de respostas no Grupo Alfa, mas sim no Beta por ser este constituído de um menor número de sujeitos . Neste grupo incluíram-se três questões ao final do Pós-Teste para serem respondidas por escrito, como forma de complementação do instrumento, sendo uma delas referente às características da pessoa criativa, segundo Vidal.

O máximo de pontuação a ser obtida é a de 64 pontos e o mínimo, de 16.

O índice de Validade do instrumento foi confirmado pela consulta de opinião de dois especialistas, um da área da Psicologia Educacional e outro, da área artística (ANEXOS 5 e 6).

## 2. Ficha de avaliação sobre originalidade dos trabalhos plásticos (ANEXO 7)

Trata-se de um instrumento elaborado pela autora desta investigação, a partir dos critérios utilizados no teste IMI de Barron (1966), The Management of Irish Industry, na Re-

pública da Irlanda.

Consta de uma ficha de avaliação a ser preenchida por três professores fidedignos sobre o resultado dos trabalhos plásticos de cada aluno do Grupo Alfa e de trabalhos plásticos e de outra forma de expressão artística, para o Grupo Beta.

É uma escala do tipo Likert, composta de 22 itens, que deve ser respondida de acordo com as 4 categorias colocadas para opção:

CATEGORIAS	VALORES	VALORES
Totalmente sim	4	1
Muitas vezes sim	3	2
Muitas vezes não	2	3
Totalmente não	1	4
	Questões: 1,4, 9,10,12,16,17, 18,19,20 e 22	Questões: 2, 3,5,6,7,8, 11,13,14,15 e 21

#### Testagem do Instrumento

A ficha foi testada em alunos do 2º semestre do Curso de Licenciatura em Artes Plásticas de um Curso com quinze (15) sujeitos.

O índice de fidedignidade foi alcançado pelo processo de Correlação de Metades, ao nível de 0,75 (ANEXO 8).

Além disso, o Índice de Validade foi conferido pelo parecer de dois professores especialistas da área artística e de um da área de Psicologia (ANEXOS 9, 10 e 11).

A pontuação máxima do instrumento foi a de 88 pontos e a mínima de 22. Nesse instrumento constou a identificação dos sujeitos, por possibilitar, assim, se necessário, alguns comentários importantes na análise de conteúdo final. Este teste foi preenchido somente após concluídas as experiências, com a presença da investigadora, junto a três professores especialistas, um da área de criatividade e dois da de Plástica, para elucidação de dúvidas e características do trabalho; cuidou-se pela isenção opinativa da pesquisadora no momento da tarefa, cabível aos outros três especialistas.

#### 3.4.2 - Para análise qualitativa

Para a análise qualitativa, optou-se por alguns instrumentos diferenciados entre os dois grupos, por serem estes de características diferentes e não se ter a intenção de um trabalho rigidamente comparativo.

### V A R I Á V E L O R I G I N A L I D A D E

#### GRUPO ALFA

- . Respostas em fichas sobre as questões referentes à importância da criatividade na existência e na disciplina.
- . Depoimentos pessoais dos sujeitos sobre como se vêem como pessoas criativas, segundo Vidal, com entrevistas orais não-diretivas.
- . Justificativas para soluções originais dos trabalhos plásticos.
- . Trabalhos plásticos apresentados.

## GRUPO BETA

- . Respostas em fichas sobre as mesmas questões referentes ao Grupo Alfa.
- . Depoimentos pessoais originais dos relatos sobre retratos: escolha, história e forma de apresentá-los.
- . Planos de estudo elaborados pelos sujeitos ao final do sexto (6º) encontro, em termos da conscientização do próprio processo criativo e da possibilidade de soluções originais dos planos.
- . Trabalhos plásticos apresentados

## VARIÁVEL AUTO-REALIZAÇÃO

## GRUPOS ALFA E BETA

- . Fichas de observação sobre frequência, pontualidade, permanência em aula após o período de aula, apresentação constante de trabalhos, atitude prazerosa durante a experiência.

## SOMENTE GRUPO BETA

- . Relatórios sobre os sentimentos subjacentes às experiências mais significativas.
- . Relatórios finais pessoais dos resultados.

## 3.5 - PLANO DE AULAS: Modelo H.C.

O Modelo H.C. foi previsto para sua execução num total de 44 horas-aula, inicialmente com o cronograma que se segue.

Plano de aulas para execução do Modelo H.C.

Total de horas-aula: 44

4 horas- -aula	SENSIBILIZAÇÃO
	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Preenchimento do Prê-Teste: "Questionário para o artista plástico".</li> <li>. Áudio-visual taxionômico: "Uma folha é só uma folha"?</li> </ul>
	CONSCIENTIZAÇÃO
	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Questões sobre a importância da criatividade na disciplina e na existência: atividade com cartões (fichas), a partir de Valett (1974).</li> </ul>
4 horas- -aula	COMPREENSÃO
	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Estudo das personalidades criadoras de Van Gogh e Matis — se, com projetão de slides e leitura crítica de textos.</li> <li>. Auto-análise de características da pessoa criativa, a partir de Florence Vidal (1973).</li> <li>. Auto-análise de retratos, com relatos incomuns.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Estudo de modelos teóricos de criatividade, a partir de Mosquera (1975c)</li> <li>. Estudo de texto sobre Motivação para a criatividade, de Rogers (1980).</li> </ul>
4 horas- -aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Elaboração dos planos de estudo.</li> </ul>
24 horas- -aula	TÉCNICAS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Execução das atividades indicadas nos planos de estudo.</li> <li>. Relatórios sobre a consciência do processo criativo.</li> <li>. Avaliação sistemática dos trabalhos da disciplina em grande grupo.</li> </ul>

4 horas- -aula	AUTO-REALIZAÇÃO
	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Comentários sobre os relatórios sistemáticos de experiências mais significativas.</li> <li>. Avaliação do sentimento de auto-realização em grande grupo, em função dos resultados alcançados com o Modelo H.C.</li> <li>. Preenchimento do Pós-Teste: "Questionário para o artista plástico".</li> </ul>

- . Reformulação do Plano de aulas: Modelo H.C.

Não tendo sido possível a execução prevista completa do Modelo H.C. no Grupo Alfa, reelaborou-se o plano, com outro cronograma, que se segue:

Plano de aulas para execução do Modelo H.C. para o grupo Beta  
Total de horas-aula: 44

4 horas- -aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Apresentação dos sujeitos e professores.</li> <li>. Preenchimento do Pré-Teste: "Questionário para o artista plástico".</li> <li>. Exercícios Ia e Ib, de cópia de natureza morta com autoridade e imposição.</li> </ul>
4 horas- -aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Avaliação dos resultados dos exercícios Ia e Ib.</li> <li>. Aula teórica com dispositivos sobre os princípios básicos de composição.</li> <li>. Exercício IIa: composição com quadrados, com música de Bach, como estímulo.</li> <li>. Exercício IIb: reformulação com televisão a alto volume, com imagem desfocada, como estímulo.</li> <li>. Avaliação conjunta dos resultados.</li> </ul>



4 horas- -aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Exercício IIIa - trabalho de composição com uma folha, com utilização de letras e conceitos.</li> <li>. Distribuição do texto "Folha" de Osborne (1978).</li> <li>. Exercício IIIb - estudos de grafologia.</li> </ul>
4 horas- -aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Exercício IIIc - experiência coletiva.</li> <li>. Avaliação conjunta dos exercícios IIIa, b, c.</li> <li>. Leitura do Pensamento de Maslow (s/d.).</li> <li>. Exercício IVa - relatos pessoais sobre retratos.</li> </ul>
4 horas- -aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Avaliações conjuntas do Exercício IVa.</li> <li>. Exercício IVb - dramatização de um retrato selecionado.</li> <li>. Avaliação do evento.</li> </ul>
	SENSIBILIZAÇÃO
	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Início da aplicação do Modelo H.C.</li> <li>. Áudio-visual taxionômico: "Uma folha é sô uma folha?"</li> </ul>
	CONSCIENTIZAÇÃO
	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Questões sobre a importância da criatividade do trabalhar em arte ou em viver criativamente: atividade com cartões (fichas), a partir de Valett (1974): Exercício V.</li> </ul>
4 horas- -aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Leitura e discussão do texto "Motivação para a criatividade de" de Rogers (1980).</li> <li>. Estudo das personalidades criadoras de Van Gogh e Matis - se, com projeção de slides e leitura crítica de textos.</li> <li>. Auto-análise de características da pessoa criativa, a partir de Florence Vidal (1973).</li> <li>. Estudo de modelos teóricos de criatividade, a partir de Mosquera (1975c).</li> </ul>
	TÉCNICAS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Elaboração dos planos de estudo para quatro encontros.</li> </ul>
16 horas- -aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Execução das atividades previstas nos planos de estudo, com avaliações sistemáticas dos trabalhos em grande grupo.</li> </ul>
	<p style="text-align: center;">AUTO-REALIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Comentários sobre os relatórios sistemáticos de experiências mais significativas.</li> </ul>

- . Avaliação do sentimento de auto-realização em grande grupo, em função dos resultados alcançados com o Modelo H.C.
- . Preenchimento do Pós-Teste: "Questionário para o artista plástico" e de três questões finais.

### 3.6 - PROCEDIMENTOS

#### 3.6.1 - Coleta de Dados da Experiência Alfa

##### A)- Professores Aplicadores do Modelo

O Modelo H.C. foi aplicado no Grupo Alfa num trabalho conjunto entre a professora responsável pela disciplina e a pesquisadora da presente pesquisa. A primeira respondeu pela orientação do programa da disciplina e a segunda pelo trabalho de adequação do Modelo H.C. ao referido conteúdo programático.

A atuação das duas professoras foi parcialmente integrada, havendo ocorrido, na maior parte das vezes, a interferência da professora responsável, especialmente por duas razões distintas:

1. resguardo a evitar tendenciosidades de manipulação dos sujeitos por parte da investigadora;
2. preocupação em controlar adequadamente o desenvolvimento completo do conteúdo programático, conside-

rado imprescindível a ser ministrado na disciplina de forma completa até o término do semestre.

B)- Condições ambientais

As aulas ocorreram no 2º semestre de 1982, distribuídas em um contato semanal de quatro horas no período da tarde. Quanto ao ambiente físico, a sala era bem iluminada, com mesas grandes para vários alunos (4 em cada), banquetas altas e móveis, um quadro negro reticulado, giz; farto material de alunos de turmas anteriores preenchiam as paredes. Os materiais utilizados pelos alunos e instrumentos ficaram sempre sob a responsabilidade de cada um.

C)- Relato seqüencial da Experiência Alfa

A Experiência Alfa ocorreu em onze (11) encontros de quatro (4) horas semanais, durante um semestre letivo, na disciplina de Composição Artística, de uma instituição formal de 3º grau.

Parece-nos que a aplicação do Modelo H.C. não foi tão satisfatória na experiência Alfa pela ênfase já referida ao conteúdo programático da disciplina, tendo sido apenas levada em consideração a parte teórica do modelo, nas etapas de Sensibilização, Conscientização e Compreensão. A etapa prática denominada de "Técnicas", onde os sujeitos deveriam criar um plano de estudos e executá-lo não chegou a ser desenvolvida, o que gerou praticamente a impossibilidade de concluir a experiência conforme o plano ini

cial.

A Experiência Alfa obedeceu à seguinte seqüência:

### 1º Encontro

Treze alunos, dos quinze (15) inscritos, estiveram presentes. A professora responsável e a investigadora apresentaram-se, sendo que esta última foi conhecida pela turma como alguém que iria "trabalhar com os alunos naquele semestre, acompanhando-os". Os mesmos igualmente identificaram-se, relatando suas experiências anteriores com arte e especificamente nas artes plásticas, suas metas de vida e expectativas na disciplina. As professoras teceram algumas considerações gerais sobre a mesma, sua estrutura, horário de atendimento, material básico (tal como tesoura ou estilete, cola, canetas, pastas para a guarda do material...) e o comentário de que nos dois próximos encontros não haveria aulas com trabalhos práticos.

### 2º Encontro

Iniciou-se com a aplicação do Prê-Teste "Questionário para o artista plástico".

A seguir foi projetado o áudio-visual taxionômico, e laborado especialmente para a presente pesquisa, intitulado: "Uma folha é só uma folha?" com duração de sete (7) minutos;

os alunos solicitaram que fosse repetida a projeção. Essa atividade foi prevista como a primeira etapa do Modelo, a de Sensibilização, como preparação dos alunos ao Modelo H.C.

Posterior a esse momento o grupo discutiu o conteúdo do áudio-visual com as professoras e identificou as etapas subsequentes. Dando continuidade, passou-se para a segunda etapa, a Conscientização. Para isso utilizou-se uma atividade de aprendizagem afetiva, fundamentada em Valett (1971) (ANEXO 12). Os alunos receberam individualmente duas fichas: uma branca, em que deveriam escrever de uma forma original de que forma a criatividade pode ser importante na disciplina em questão e numa azul, a importância da criatividade em suas vidas. Ao final do encontro foram comentados os resultados das fichas, conscientizando-se como cada sujeito pode ser criador ao colocar uma idéia, assim como em relação ao nível de significado que o potencial criativo assume para ele nas tarefas acadêmicas e na vida em geral.

Concluiu-se com a análise de um texto de Rogers (1980), intitulado "Motivação para a criatividade" (ANEXO 13) em que os alunos e professoras enfatizaram a importância da criatividade, numa idéia de que seja construtiva para a pessoa.

### 39 Encontro

Coube igualmente uma parte teórica do Modelo H.C. nesse encontro, mas referente agora à etapa Compreensão. Para

tal foram utilizadas três estratégias:

a)- uma atividade expositiva-dialogada com projeção de slides e análise de textos (ANEXOS 14 e 15), referentes à compreensão de atitudes e valores de duas personalidades criadoras da história da arte, respectivamente Van Gogh e Matisse, e de seu peculiar processo habitual de criação. Os alunos tenderam a se identificar ora com as características da forma de criar de um, ora com as de outro, conforme sua própria personalidade.

b)- a entrega de uma listagem de Vidal (1973) (ANEXO 16) em que os alunos analisaram as características de uma pessoa criativa (segundo a autora selecionada) em relação às personalidades de Van Gogh e Matisse. Ressaltaram a presença ou ausência dos quinze (15) itens nesses artistas e de que forma eram manifestos.

A partir dessa atividade, solicitou-se aos alunos que relatassem em casa, por escrito, baseados naqueles itens, a visão de si próprios como pessoas criativas, para uma posterior entrevista.

c)- um estudo comparativo e crítico de três modelos teóricos de criação, a partir de um texto de Mosquera (1975c), (ANEXO 17), que reúne os de Wallas, Dewey e Rossmann. Foi discutida a seleção e organização seqüencial de etapas do processo criativo.

Após esse do estudo teórico das características da

pessoa criativa e dos modelos teóricos, os alunos entrariam na etapa denominada "Técnicas" do Modelo H.C. Deveriam solucionar criativamente problemas plásticos e espaciais, típicos da disciplina em questão, a partir de *planos de estudos criados por eles*. Com isso estariam procurando integrar no próprio plano a taxionomia do Modelo H.C., o significado da criatividade para a disciplina e para a vida, a personalização de cada um, o desenvolvimento das capacidades criativas que mais crêem necessárias e a aplicação consciente de um modelo teórico do processo criativo. A formulação do plano e sua execução deveria gerar soluções originais e, conseqüentemente, o sentimento de auto-realização pessoal.

No entanto, como já houve referência, na Experiência Alfa essa seqüência não ocorreu, o que impediu o seguimento completo de coleta de dados e da aplicação do Modelo H.C. Devido à enfática valorização do conteúdo programático da disciplina, formulado pelo seu corpo docente, e contrariando o que fora previamente proposto pela pesquisadora, não foi possível, entregá-lo a cargo da elaboração dos alunos, segundo era previsto no modelo.

O desenvolvimento dos encontros subseqüentes, exercícios e avaliações, recaiu sob a responsabilidade e orientação da professora responsável pela turma e fugiu à planejada adequação com o Modelo H.C.

No 3º Encontro, ao final, foi solicitado aos alunos que procurassem interpretar uma folha (planta) com pontos, em um trabalho do tipo "sondagem", (Exercício nº 01). Buscou-se

verificar como eles compõem uma figura com pontos num espaço dado (Fotos 5,7,9). A seleção do tema "folha" estava vinculada ao do áudio-visual: tratava do processo criativo de um personagem em relação ao estímulo de uma simples folha de árvore.

#### 4º Encontro

Os trabalhos referentes à interpretação de folha foram comentados pela professora responsável, apontando as falhas e qualidades evidenciadas nos resultados.

Foi solicitado aos alunos que refizessem a tarefa, (Exercício nº 02), reformulando suas soluções. A busca de uma abordagem criativa sempre foi acentuada verbalmente, sem entretanto ser apontada nos resultados práticos. Se o tema foi exigido em branco e preto o aluno deveria atender ao enunciado. (Foto 6).

A partir do 4º encontro, todos os estudos deveriam trazer alternativas de solução e uma escolha justificada para elaboração final. Tal atividade visava a identificação do processo criativo em cada exercício, a fluência de propostas e a opção consciente de uma solução. As dificuldades que os alunos encontraram igualmente foram objeto de relato em cada encontro. Tanto as alternativas como a identificação de dificuldades não foram observadas por todos os sujeitos durante o seguimento do semestre.



As aulas continuaram, desse momento em diante, com características tão semelhantes que apenas se indicará a temática orientada pela disciplina. A primeira metade do período de aula foi sempre tomada pela avaliação dos trabalhos, na maior parte concluída pela professora responsável; a segunda, pela atuação dos alunos em aula, executando os exercícios indicados para cada encontro. Por essa razão, optou-se por não descrever detalhadamente cada um.

#### 5º Encontro

Abordou a avaliação do exercício da reformulação da composição com a folha, assim como a introdução do novo:

Exercício nº 03:

. Subdivisão das estruturas básicas em quadrados, triângulos e círculos, em forma de estudos alternativos, em colagem. (Fotos 10,11 e 12).

#### 6º Encontro

. Avaliação dos trabalhos da subdivisão das estruturas básicas.

Exercício nº 04:

. Exploração criativa do quadrado (Fotos 13,21I,14).

**7º Encontro**

- . Avaliação da exploração criativa do quadrado.
- . Aula teórica (ministrada pela professora responsável) sobre Teoria da Percepção.

Exercício nº 05:

- . Exploração criativa do círculo (Fotos 15,16,17I e II,18,21III)

**8º Encontro**

- . Avaliação da exploração criativa do círculo.
- . Aula teórica sobre "Proporção Áurea", a cargo da professora responsável, com ilustrações e exemplificações.

Exercício nº 06:

- . Estudos de composição abstrata, partindo das formas primárias básicas (Fotos 22,23I,II,III e IV,24I e II,25,30).

**9º Encontro**

- . Avaliação do exercício nº 06.

Exercício nº 07:

. Reformulação dos estudos de composição abstrata, com utilização de texturas graficadas e a problemática da figura-fundo. Assessoramento em aula das professoras responsável e pesquisadora (Foto 31,32,33).

#### 10º Encontro

. Avaliação do Exercício nº 07, em conjunto entre professoras e alunos.

Exercício nº 08:

. Estudos de composição figurativa, com elementos da natureza morta, com utilização de texturas e a problemática da figura-fundo. Assessoramento em aula, das professoras, responsável e pesquisadora (Foto 34).

#### 11º Encontro

. Avaliação conjunta do Exercício nº 09 entre professoras e alunos.

. Avaliação do semestre, em termos do processo de desenvolvimento de cada aluno, orientada pela professora pesquisadora. Foi exposta oralmente e cada aluno comentou acerca de seu sentimento de auto-realização, também de forma oral, individualmente.

. Preenchimento do Pós-Teste "Questionário para o artista plástico".

### 3.6.2 - Coleta de dados na experiência Beta

#### A)- Professores aplicadores do Modelo

O Modelo H.C. foi aplicado no Grupo Beta num trabalho conjunto entre duas professoras da disciplina de Plástica no 3º grau, ambas atuantes em cursos de Arquitetura e ambas artistas plásticas. Uma, foi a própria pesquisadora; a outra, já havia ministrado cursos na área de criatividade e tem responsabilidade pelo Laboratório de Ensino e Criatividade de uma Universidade. Na Experiência Beta não houve preponderância na atuação de uma ou de outra professora, mas em todas as atividades a integrada participação das duas.

Deve-se lembrar que a Experiência Beta ocorreu por uma razão essencial, a de se buscar observar se, numa situação não acadêmica, com menor ênfase ao conteúdo programático e maior ao processo de desenvolvimento da criatividade, o Modelo H.C. poderia ser aplicado integralmente.

#### B)- Condições ambientais

A experiência com o Grupo Beta, como já foi mencionado, desenvolveu-se numa galeria de arte em rua calma e silen -

ciosa em Porto Alegre, numa casa de dois pisos, posta à disposição para a realização do curso. Era um ambiente amplo, atapezado, sô com cadeiras e sem mesas de trabalho. Havia um jardim interno com plantas e ladrilhos portugueses, escada e um atelier no piso superior, não para uso dos alunos. As paredes estavam ornadas com trabalhos artísticos de artistas da cidade e de outros estados do país.

O material e instrumentos de cada aluno ficava sob a responsabilidade de cada um. Os dois últimos encontros do curso foram realizados em outro ambiente, pois a galeria mudou de localização, para outro imóvel, em uma rua bem mais próxima à zona central da cidade. Lá havia duas salas menores e separadas, com maior ruído e menos arejamento. Também não havia mesas, somente cadeiras.

### C)- Relato seqüencial da experiência Beta

A Experiência Beta ocorreu em onze (11) encontros de quatro (4) horas, distribuídos em um curso intensivo de um (1) mês e em três (3) encontros semanais.

"Opressão versus liberação criativa: tensão dos opostos", foi este o título dado à série de encontros aberta aos interessados, conforme explicitado anteriormente.

Deve-se ressaltar que a ordem de aplicação do Modelo H.C. foi alterada, devido às reações dos sujeitos em cada encontro. Não se manteve a rigidez da seqüência inicial proposi-

tadamente, assim como o planejamento das aulas igualmente foi passível de alterações periódicas, consideradas relevantes para a efetiva concretização da experiência.

A Experiência Beta obedeceu à seguinte seqüência:

### 1º Encontro

. Compareceram oito (8) sujeitos inscritos. Foi formado um círculo e cada um apresentou-se, relatando a sua formação, experiência artística e expectativas com o curso, assim como o fizeram as duas professoras. Foi alertado nesse momento aos alunos que nas aulas se pretendia utilizar estudos de composição, graficação e colagens, como pretexto para o desenvolvimento da criatividade. Logo de início foi estabelecido um clima de descontração e abertura, em que se salientou a liberdade de cada um poder expressar seus sentimentos.

. Preenchimento do Prê-Teste "Questionário para o artista plástico".

. Exercício Ia - Desenho de representação fiel de uma natureza morta, apresentada pelas professoras. Não houve nenhuma intervenção das mesmas, limitando apenas o tempo máximo, de trinta (30) minutos para sua elaboração (Fotos 1,2,3,4, 5,6,7,8,9,10,11,12, do ANEXO 30).

. Avaliação do Exercício Ia, pelas professoras, de

forma rí<sup>g</sup>ida, apontando somente os "defeitos" e "erros"<sup>11</sup> de cópia do tema dado.

. Retomada do Exercício Ib, a solicitação de uma maior procura de atendimento ao tema apresentado. As professoras não intervieram novamente durante a sua elaboração (As mesmas fotos já indicadas com referência ao Exercício Ia).

. Avaliação do Exercício Ib, agora em conjunto, professoras com os alunos, sendo permitido a estes participar (Foto 13 do ANEXO 39).

. Avaliação da situação de opressão e análise conjunta das atitudes dos alunos: Discussão sobre os sentimentos de opressão e de liberação.

. Foi solicitado um relatório escrito pelos alunos-sujeito em casa, sobre o que observaram durante o primeiro encontro.

### 2º Encontro

. Análise dos relatos escritos.

. Aula teórica sobre os princípios tradicionais de composição, a partir das leis de percepção da Gestalt, com projeção de diapositivos e explicações oportunas.

. Elaboração do Exercício IIa: composição num espaço bidimensional de 30 x 42 cm com quadrados pretos e a utiliza

---

<sup>11</sup> Entende-se nesta situação particular, por "defeitos" e "erros" o não atendimento ao tema, em qualquer evasão da observação minuciosa e detalhista do modelo proposto.

ção ou não, de recortes quadrangulares coloridos de revistas. O Exercício IIa deveria atender aos critérios estabelecidos na aula teórica (Fotos 17,22,24 e 28 do ANEXO 30).

O Exercício IIa deveria, do mesmo modo, estabelecer relações com a música que lhe serviu de estímulo, antes de seu início e ao longo de sua execução. Optou-se pela "Tocata e Fuga em Ré Menor para Órgão" de Johann Sebastian Bach, por ser uma composição dinâmica e tipicamente barroca. Os alunos estiveram posicionados isoladamente no recinto, voltados para a parede, sem comunicação, conforme comprovam as fotos 14 e 15 do ANEXO 30.

. Avaliação pelas professoras dos trabalhos do Exercício IIa, rigidamente, por cada princípio de uma "boa" composição.

. Elaboração do Exercício IIb: retomada da composição no espaço bidimensional de 30 x 42 cm, com os mesmos quadrados do Exercício IIa, a partir do estímulo de uma televisão desfocada, no mais alto volume e com seus botões retirados do aparelho e espalhados à sua volta (Fotos 16,18,19,29,21,23,25, 26,27 do ANEXO 30).

Não foi feito nenhum comentário por parte das professoras em relação à localização dos alunos na sala.

. Avaliação conjunta (professoras e alunos) dos resultados das composições, assim como das duas situações criadas pelos estímulos e as atitudes observadas durante o desenvolvimento do encontro.



3º Encontro
-------------

. Estímulo: Folhas naturais de árvore, trazidas pelos alunos — um dicionário aberto na palavra "folha".

. Exercício IIIa: (Fotos 29,30,31,32 e 33 do ANEXO 30)

- definição do vocábulo "folha" — emissão de conceito, individual e oralmente.

- definição de "composição" — emissão de um conceito da mesma forma que ocorreu com o da folha.

- distribuição de um texto, referente ao tema "folha" (ANEXO 18) — leitura e comentários entre alunos e professoras.

- elaboração de uma composição com os já conhecidos princípios de composição apresentados na aula teórica, utilizando "folhas" já espalhadas pelo chão (folhas naturais, de caderno, de jornais...). O estudo deveria ser executado na folha branca, com graficação (utilização do lápis); deveria ocorrer também alguma criação sem lápis, no referido trabalho, com a interferência da mão apenas, diretamente sobre o mesmo; ainda referências *textuais* (com textos) sobre *folha* deveriam integrá-lo.

Os alunos resolveram o trabalho de forma individual, apesar de haverem solicitado às professoras sua ausência no recinto durante a execução do estudo e de haverem tentado em vão elaborar um único trabalho integrado do grupo, sem conseguirem

efetivã-lo dessa forma.

. Avaliação conjunta do Exercício IIIa entre professores e alunos.

. Observação individual e minuciosa de folhas naturais em um microscópio trazido especialmente para esse encontro, como estímulo a um estudo posterior.

. Elaboração do Exercício IIIb: compor no diminuto espaço-limite de um diapositivo, com formas graficadas em papel vegetal, utilizando as observações obtidas no microscópio e planejando a posterior projeção desses desenhos, na parede (através do respectivo aparelho).

#### 4º Encontro

. Avaliação em conjunto (alunos e professoras) do Exercício IIIb, com comentários referentes às linguagens plásticas de cada aluno e, por estas, o reconhecimento da personalização de cada um. Através deste estudo da grafologia, cada sujeito comentou sobre sua própria forma de expressão.

#### Exercício IIIc:

. Os alunos selecionaram um dos desenhos e sobre a sua projeção num campo-limite grande, de 1 metro de comprimento por 70 cm de largura, retomaram o trabalho numa experiência coletiva. Todos atuaram simultaneamente (Foto 34).

. Avaliação do Exercício IIIc em conjunto, alunos e professoras, não somente do resultado do mesmo, como da atitude assumida por cada sujeito durante a sua execução.

. Após o Exercício IIIc o grupo de alunos e professoras reuniram-se em círculo em outro recanto da sala. Guardaram alguns minutos de silêncio, conforme solicitaram as professoras, e foi lido em conjunto, lenta e enfaticamente, um pensamento de Maslow, segundo consta no ANEXO 19. Sinteticamente, foi um apelo à capacidade integradora interior da pessoa e sua profunda relação com a criatividade.

Iniciou-se, então, o Exercício IVa: (ANEXO 28) cada aluno trouxe para este mesmo encontro uma fotografia sua e um texto escrito significativo sobre si. Havia sido sugerido que cada sujeito criasse um relato original escrito, a partir de vivências pessoais em relação ao retrato e que os personalizassem. Em aula, foram expostos individualmente os textos e os respectivos retratos circularam no grupo no momento destinado a cada um. As professoras foram participantes ativas desta etapa do trabalho, tendo elaborado igualmente um relato significativo seu, a partir de retratos também seus. Desde esse momento, todos os integrantes da Experiência Beta conheceram-se em maior profundidade, despojaram-se e o "clima" do grupo tornou-se acentuadamente afetivo.

5º Encontro
-------------

. Comentários e avaliações conjuntas (professoras e alunos) das ocorrências do 4º (quarto) encontro e do Exercício IVa.

. Exercício IVb: Tendo o grupo selecionado uma fotografia de um dos sujeitos por considerá-la a mais significativa para todos, os sujeitos foram solicitados a dramatizá-la, individual ou coletivamente, interferindo novamente (da mesma forma que no Exercício IIIc), no significado de vivências de uma pessoa. O meio da expressão criativa foi o do próprio corpo, através de gestos, movimentos, expressões faciais e verbais, assim como pela palavra (Foto relativa ao Sujeito 1 do ANEXO 28).

. Avaliação conjunta do Exercício IVb - comentários sobre os resultados, assim como seu processo e os referentes sentimentos e atitudes.

. Início da aplicação do Modelo H.C., na utilização do Áudio-Visual "Uma folha é só uma folha?" Os alunos solicitaram a repetição do mesmo — Etapa de Sensibilização.

. Retomando-se a seqüência original do Modelo, foi elaborada, após a projeção do Áudio-Visual, uma discussão conjunta entre professoras e alunos sobre o conteúdo do áudio e identificação dos momentos posteriores.

. Deu-se continuidade à etapa seguinte do Modelo H.

C., a de Conscientização. Para tanto, procedeu-se à atividade prevista segundo o Modelo, referente ao trabalho de fichas de Vallet (1971) (ANEXO 12), como Exercício V. Este será um dos instrumentos de análise, já anteriormente mencionado como tal. Questionou-se "como viver criatividade" e "como trabalhar em arte criativamente".

. Avaliação do Exercício V, em conjunto — alunos e professoras.

#### 6º Encontro

. Leitura e discussão sobre o Texto de Rogers, "Motivação para a criatividade" (ANEXO 13).

. Continuação do desenvolvimento teórico do Modelo, na etapa de Compreensão.

Para isso seguiram-se as estratégias previstas:

- . projeção de slides acompanhada de uma aula expositiva-dialogada e análise de textos (ANEXOS 14 e 15), referente à compreensão de atitudes e valores de Van Gogh e Matisse: personalidades, obra e processos de criação.
- . análise da listagem de Vidal (ANEXO 16), na caracterização da pessoa criativa e a relação dessa listagem às personalidades criativas de Van Gogh e Matisse.

- . estudo comparativo e crítico dos modelos teóricos de criatividade de Wallas, Dewey e Rossman, a partir do texto de Mosquera (1975c) (ANEXO 17). Discussão sobre a seleção e organização seqüencial do etapas do processo criativo.

A partir desse encontro, a Experiência Beta abrangeu a etapa do Modelo H.C. denominado "Técnicas". Os alunos elaboraram um plano individual de estudos para o restante do curso, aproveitando os vários estímulos dados, os debates, incluindo as situações opressivas e de liberação, o clima estabelecido no grupo, o auto-conhecimento de cada um, os projetos de vida e seus reflexos no curso, o estudo dos modelos teóricos e de características dos indivíduos criativos. Os planos deveriam, além de originais, adequar-se às necessidades e significados pessoais e galgar as etapas propostas pelo Modelo H.C. (ANEXO 29)

#### 7º Encontro

- . Discussão dos planos de estudo trazidos pelos alunos e elaboração individual da primeira atividade prevista por cada um (Fotos 35,36,37,38,43,54 e 55,63,66 e 70).

#### 8º, 9º e 10º Encontros

- . Execução dos trabalhos referentes aos respectivos

planos; em cada encontro, a análise conjunta dos resultados alcançados e dos sentimentos dos alunos subjacentes às experiências.

Observe-se que o oitavo (8º) encontro foi ao ar livre, tendo os alunos trabalhado na rua, com música.

### 11º Encontro

. Análise minuciosa elaborada pelos alunos dos resultados alcançados na Experiência Beta, em termos do desenvolvimento do potencial criativo, da consciência do processo deste desenvolvimento e do sentimento de crescimento pessoal e realização.

. Leitura e análise crítica do texto "Criatividade : dedicação, coragem, personalização e auto-realização"<sup>12</sup> (ANEXO 20).

Preenchimento dos Pós-Testes "Questionário para o artista plástico" e de respostas às três perguntas anexadas a este questionário, conforme consta do ANEXO 21.

. Avaliação por parte das professoras e dos alunos de cada um em particular, sobre os aspectos, características e ob

12

Texto extraído e organizado, a partir de:  
BALZAC, Honoré de. In: May, Rollo. *O homem à procura de si mesmo*. Rio de Janeiro, Vozes, 1976.  
ROGERS, Carl. *Tornar-se pessoa*. São Paulo, Martins Fontes, 1980.

jetivos da Experiência Beta, assim como do "crescimento" de cada participante.

. Conclusões conjuntas e propostas de continuidade da experiência por parte dos alunos.

. Finalização da Experiência Beta, com a entrega de um "diploma", simulando aos alunos uma situação formal consagrada (ANEXO 22A), sugestivo do conteúdo da mesma Experiência, assim como uma "mensagem de despedida", através do texto "Desiderata" (Hopkins, 1969, p.27). (ANEXO 22B)



CAPÍTULO 4

RESULTADOS

## . INTRODUÇÃO

Para a análise quantitativa dos resultados desta investigação, apresenta-se o tratamento estatístico utilizado. Cabe salientar, entretanto, que não parece ter sido numericamente significativo para o tipo de análise desejada, incluindo-se, por essa razão, posteriormente, uma análise qualitativa, através de indicadores.

Tendo sido o estudo proposto de natureza pré-experimental, retomam-se as hipóteses de pesquisa conseqüentes dos postulados extraídos da literatura.

## . HIPÓTESES DE PESQUISA

H<sub>1</sub> — A utilização do Modelo H.C., aplicado em alunos de artes plásticas de uma universidade, e em artistas plásticos, gera trabalhos com soluções originais no processo artístico.

H<sub>2</sub> — Os alunos de artes plásticas de uma universidade e os artistas plásticos revelam índices mais altos de auto-realização, sob efeitos do Modelo H.C., nos Pós-Testes.

## 4.1 - ANÁLISE QUANTITATIVA DOS RESULTADOS

. HIPÓTESE 1

Para a Hipótese 1, optou-se por uma análise descritiva por médias, uma vez que as soluções originais foram evidenciadas em avaliações posteriores à conclusão das Experiências Alfa e Beta, sem a existência de Prê e Pós-Teste.

Segundo o instrumento elaborado para a mensuração da variável "originalidade" na investigação, a pontuação mínima é de 22 pontos e a máxima de 88 pontos.

A Tabela 3 mostra a distribuição de frequência dos escores obtidos pelos sujeitos do Grupo Alfa e a Tabela 4 a dos sujeitos do Grupo Beta, nos itens positivos e negativos do teste.

Tabela III

DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS ESCORES OBTIDOS PELOS SUJEITOS DO GRUPO ALFA NOS ITENS POSITIVOS E NEGATIVOS DA FICHA DE AVALIAÇÃO DA ORIGINALIDADE DOS TRABALHOS PLÁSTICOS.

SUJEITOS	ITENS POSITIVOS	ITENS NEGATIVOS	TOTAL
1	23	20	43
2	24	20	44
3	25	23	48
4	32	27	59
5	28	22	50
6	21	20	41
7	24	24	48
8	15	12	27
9	17	12	29
10	21	20	41
11	18	18	36
12	13	16	29
MÉDIAS	$\bar{X} = 23,6$	$\bar{X} = 19,2$	$\bar{X} = 43,75$

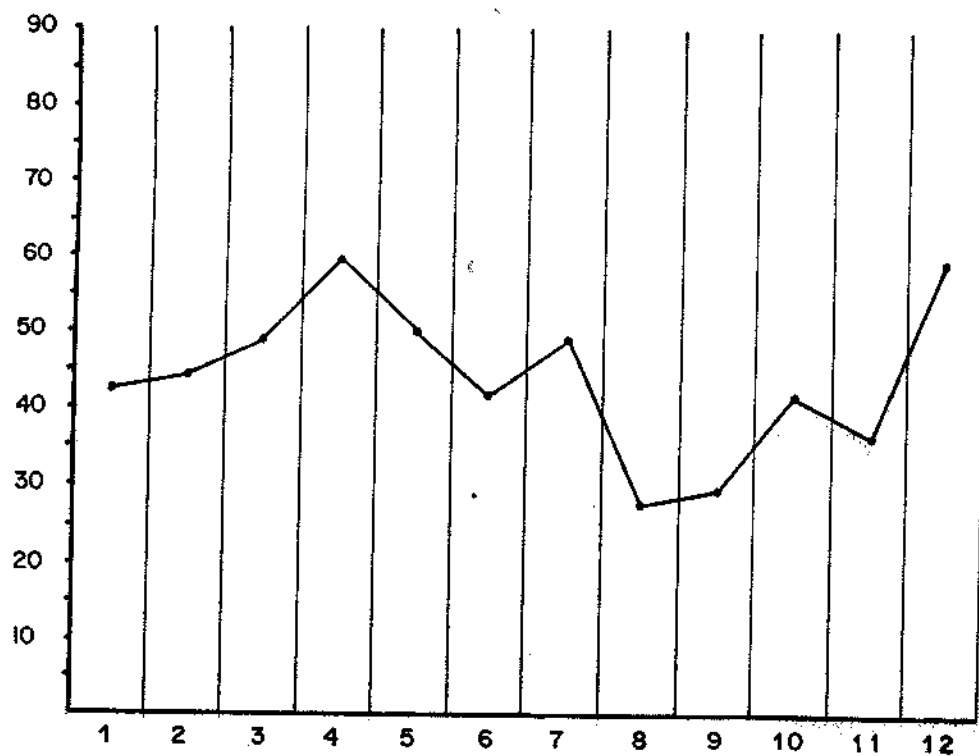


FIGURA 1: Escores obtidos pelos sujeitos do Grupo Alfa nos itens positivos e negativos da ficha de avaliação da originalidade dos trabalhos plásticos.

Tabela IV

## GRUPO BETA

DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS ESCORES OBTIDOS PELOS SUJEITOS DO GRUPO BETA NOS ITENS POSITIVOS E NEGATIVOS DA FICHA DE AVALIAÇÃO DA ORIGINALIDADE DOS TRABALHOS PLÁSTICOS

SUJEITOS	ITENS POSITIVOS	ITENS NEGATIVOS	TOTAL
1	35	23	58
2	31	21	52
3	40	41	81
4	37	27	64
5	29	27	56
6	24	26	50
MÉDIAS	$\bar{X} = 32,6$	$\bar{X} = 27,4$	$\bar{X} = 60,16$

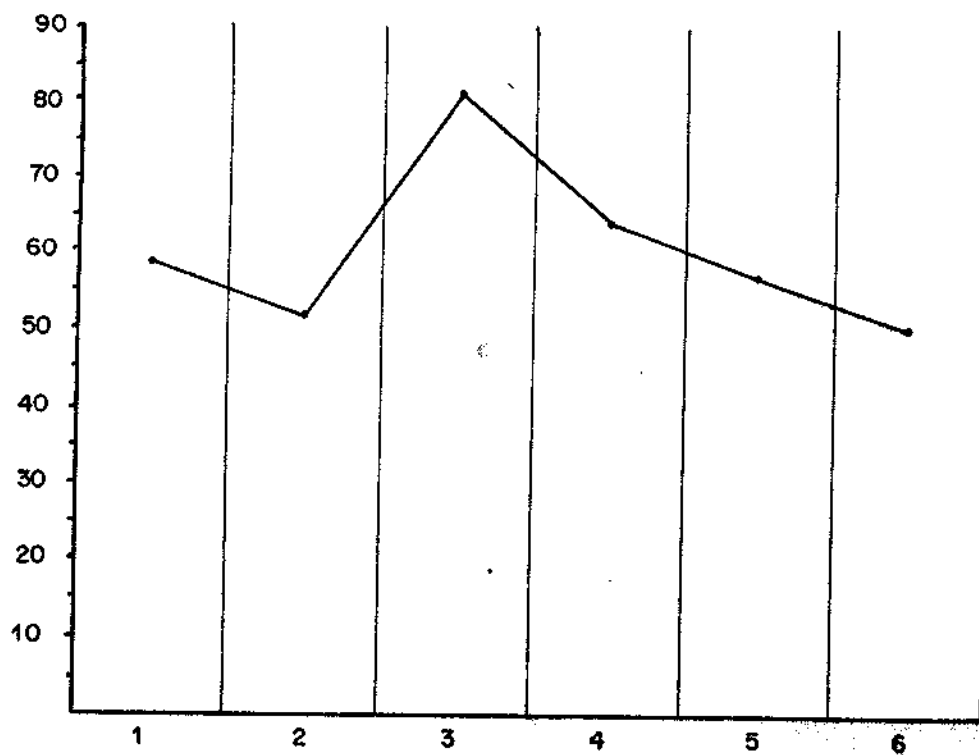


FIGURA 2: Escores obtidos pelos sujeitos do Grupo Beta nos itens positivos e negativos da ficha de avaliação da originalidade dos trabalhos plásticos.

Análise dos resultados referentes à Hipótese 1, na Experiência Alfa

Observa-se pela Tabela 3 que dez (10) dos doze (12) sujeitos obtiveram pontuação mais alta nos itens positivos da ficha que nos negativos. Houve empate em dois casos, dos sujeitos sete (7) e onze (11). A média  $\bar{X} = 23,6$  dos primeiros itens, foi mais elevada que a  $\bar{X} = 19,2$ , dos segundos. Conferindo-se a Figura 1 constata-se que os escores em originalidades situaram-se entre vinte e sete (27) e cinquenta e nove (59), concentrando-se em uma localização mediana no referido gráfico, esta é comprovada pela média total  $\bar{X} = 43,75$ , que está bastante afastada do máximo de oitenta e oito (88) pontos.

Segundo a  $H_1$ , as soluções originais ocorreram na Experiência Alfa numa pontuação relativamente média, sem grandes evidências, em termos de escores. Houve tendência à originalidade, conforme comprovam os itens positivos mais altos em relação aos negativos.

Análise dos resultados referentes à Hipótese 1, na Experiência Beta

Conferindo-se a Tabela 4, observa-se que entre os seis sujeitos, dois não obtiveram escores mais altos nos itens positivos, em relação aos negativos; no entanto, nos casos em que os positivos ultrapassaram, foram sempre com diferenças al

tas de por exemplo doze (12) pontos ou dez (10), como no sujeito 1, 2 e 4.

O total de pontos foi sempre alto, entre um mínimo de 50 e um máximo de 81, nos limites de 22-88.

A média dos itens positivos é mais alta que a dos negativos, e a média total  $\bar{X} = 60,16$  pode ser considerada elevada.

Como já foi afirmado, não é objetivo primeiro desta investigação comparar os dois grupos, mas cabe considerar no momento um comentário nesse sentido.

Na Experiência-Alfa o Modelo H.C. foi interrompida na etapa "Técnicas" e constatou-se o inacabamento do trabalho. O "clima" caloroso e afetivo para um trabalho criativo não alcançou o nível desejado. A seriedade com que o conteúdo programático foi assumido no decorrer da Experiência frustrou a individualização dos trabalhos, com algumas exceções. Já na Experiência Beta, o Modelo H.C. teve aplicação visivelmente proveitosa dentro das metas do mesmo. A etapa "Técnicas" foi desenvolvida e o estudo completou-se.

O "clima" livre, afetivo e rico em trocas de experiências, propiciou "a coragem de criar" (in Rollo May, 1982), tendo os trabalhos sido individualizados e inovadores em muitos aspectos que serão analisados posteriormente.

Conferindo-se pois, através das Tabelas 3 e 4, as médias por *itens positivos*, temos que:



GRUPO ALFA

$$\bar{X} = 23,6$$

GRUPO BETA

$$\bar{X} = 32,6$$

As médias por *itens negativos* igualmente:

GRUPO ALFA

$$\bar{X} = 19,2$$

GRUPO BETA

$$\bar{X} = 27,5$$

Continuam demonstrando a preponderância das médias mais altas no Grupo Beta.

Em relação às *médias totais*, temos:

GRUPO ALFA

$$\bar{X} = 43,75$$

GRUPO BETA

$$\bar{X} = 60,16$$

Verifica-se que a média é acentuadamente mais alta, em originalidade, na Experiência Beta, acredita-se que pelas condições acima mencionadas.

Ainda, observando-se as Figuras 1 e 2, conclui-se que a segunda evidencia escores muito mais altos e agrupados (escores máximos) e não uma concentração mediana, como se constatou na Experiência Alfa.

As soluções originais pareceram alcançar índices mais elevados num Curso Experimental de Criatividade do que num semestre letivo de uma disciplina curricular acadêmica, de cunho obrigatório, em instituição de ensino formal de terceiro grau.

. HIPÓTESE 2

GRUPO ALFA

Para a Hipótese 2, optou-se, no Grupo Alfa, pela prova de Wilcoxon para pequenas amostras; esta foi selecionada por abranger, segundo Siegel (1975):

*"o julgamento 'maior do que' entre os resultados de qualquer par, bem como fazer esse julgamento em relação às diferenças relativas a dois pares quaisquer" (p.84)*

O planejamento é RBD por se considerar uma amostra em duas situações, antes e após o tratamento do Modelo H.C. A seleção estatística não-paramétrica cabe, além disso, por não ser necessário fazer suposições sobre a distribuição da população da qual se extraíram dados para análise, considerada normal.

O Grupo Alfa foi comparado em duas situações, Pré-Teste e Pós-Teste, de onde se obtiveram os escores segundo a Tabela 5.

Tabela V

ESCORES OBTIDOS PELO GRUPO ALFA NOS PRÉ-PÓS TESTES  
DA VARIÁVEL AUTO-REALIZAÇÃO

SUJEITOS	FAIXA ETÁRIA	SEXO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
1	17	F	47	49
2	22	F	41	43
3	18	F	54	56
4	19	F	54	55
5	22	F	51	52
6	21	F	52	53
7	24	F	43	47
8	21	M	49	53
9	19	F	48	47
10	20	F	46	49
11	28	M	49	54
12	19	F	51	43

$t = 14,5$

Consultando a Tabela G, de "Valores Críticos de  $t$ " na Prova de Wilcoxon, segundo Siegel (1975, p.285), verifica-se que, tendo sido o valor de  $t$  encontrado 14,5, seu valor crítico seria 14 para um nível de significância de 0,025 (teste unilateral). Caso a Tabela fornecesse valores críticos para o nível de significância de 0,05 (o limite convencionalmente aceitável), a diferença poderia ser considerada significativa. Vemos, então que a diferença entre pré e pós-teste por pouco não alcançou a significância desejada no nível de 0,02, mas os resultados certamente sugerem que houve um ganho no grupo.

Análise dos resultados referentes à Hipótese 2, na Experiência Alfa

Segundo o cálculo estatístico mencionado, (da Prova de Wilcoxon), temos que:

$$t^* = 14,5 \qquad t_c^{**} = 14$$

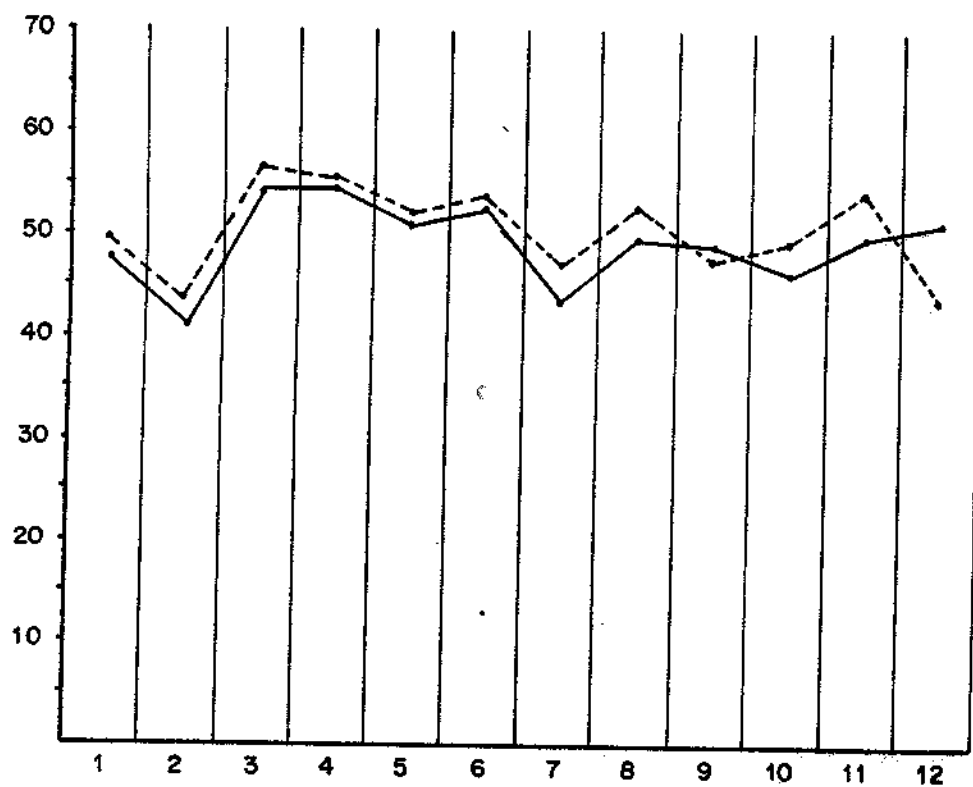
Portanto, estatisticamente, não se pode rejeitar a  $H_{02}$ , rejeitando-se, assim, a  $H_2$  experimental.

Observando-se os escores entre Prē e Pós-Teste e a Figura 3, constata-se que somente dois (2) sujeitos dos doze (12) não apresentaram ganhos nos Pós-Teste; por isso confirma-se que a falta de uma Tabela mais precisa do que a encontrada talvez impossibilitasse a confirmação da  $H_2$ , no Grupo Alfa.

---

\*  $t$  =  $t$  do teste

\*\*  $t_c$  =  $t$  crítico



Legenda: PRÉ-TESTE —  
PÓS-TESTE - - - -

FIGURA 3: Escores obtidos pelo Grupo Alfa nos Prê e Pós-Testes da Variável Auto-Realização.

Análise dos resultados referentes à Hipótese 2, na Experiência Beta

Para a Hipótese 2, optou-se para o Grupo Beta inicialmente pela mesma Prova de Wilcoxon, mas devido a um N de 6 muito pequeno, não se pôde efetuar o teste. Não havia correspondência na Tabela G. A partir dessa problemática, procurou-se então a Prova dos Sinais, por ser, nas palavras de Siegel (1975) "*aplicável ao caso de suas amostras relacionadas, quando o pesquisador deseja determinar se duas condições são diferentes*". (p.75)

Da mesma forma, foi impossível aplicar a prova estatística, pois N = ao número de pares, que seria, segundo a Tabela 6, a seguir, de número 6. Entretanto, segundo Siegel, se um par não acusa diferença, como no caso da Tabela 6, os sujeitos 1, 4 e 5 são desprezados na análise e reduz-se o valor de N = 3. Na Tábua D de Siegel (1975, p.281) só há possibilidade de se recorrer a N igual ou maior que 5.

Constata-se desse modo a insuficiência de amparo estatístico, acredita-se que por ter se constituído uma amostra Beta muito reduzida. Por essa razão, tendo-se acompanhado detalhadamente a Experiência Beta, optou-se por uma análise de conteúdo, pois nem em todos os casos, como neste em particular, a análise quantitativa abrange e aprofunda os tópicos verificados na coleta de dados.

Tabela VI

ESCORES OBTIDOS PELO GRUPO BETA NOS PRÉ-PÓS TESTES  
DA VARIÁVEL AUTO-REALIZAÇÃO

SUJEITOS	FAIXA ETÁRIA	SEXO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
1	40	F	58	58
2	20	M	56	57
3	44	F	57	60
4	38	F	57	57
5	34	F	60	60
6	29	F	58	60

Comentando-se a partir dos escores obtidos, observa-se que os grupos Alfa e Beta, numa comparação oportuna, apresentaram alguns itens favoráveis à análise.

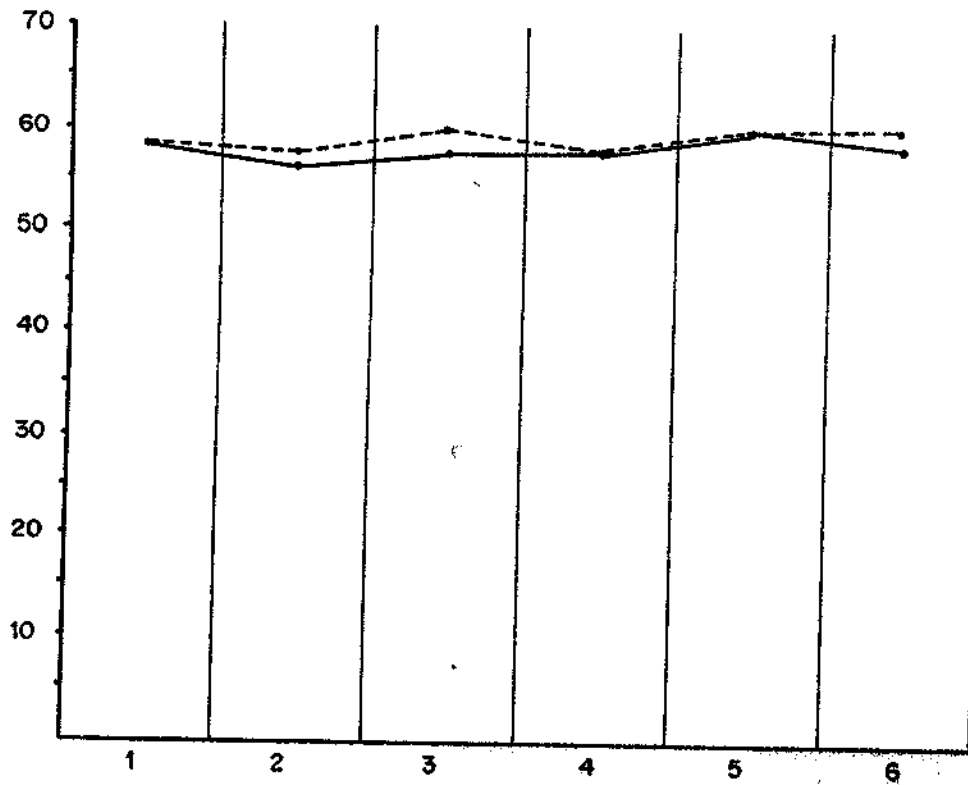
O grupo Alfa obteve ganhos na maior parte dos escores, com exceção de dois sujeitos (9 e 12), apesar de não serem acentuados. O grupo Beta, por sua vez, apresentou três empates e três ganhos.

O grupo Alfa alcançou escores limitados entre 41 e 56 pontos, quando o mínimo de pontuação a ser obtida era a de 16 pontos e a máxima, de 64. Observa-se homogeneidade nos escores e até mesmo uma acentuação nos níveis mais altos antes e após a experiência. O grupo Beta alcançou escores entre 56 e 60 pontos, mais altos que o primeiro grupo, mais homogeneidade do que entre pré e pós-teste, assim como escores em níveis mais elevados que na Experiência Alfa.

Com esses dados quantitativos pode-se questionar a validade do instrumento, apesar de sua testagem prévia exitosa, assim como favoreceram a ocorrência de dificuldades a-

mostras tão pequenas, sugerindo-se uma retomada futura do estudo com amostras maiores. Deseja-se, pois, elaborar uma análise de conteúdo, para que se possam caracterizar melhor os resultados obtidos, não comprovados para análise estatística e verificados, ao contrário, por outros dados coletados nas duas experiências, Alfa e Beta.





Legenda: PRÉ-TESTE ———  
PÓS-TESTE - - - -

FIGURA 4: Escores obtidos pelo Grupo Beta nos Pré e Pós-Testes da Variável Auto-Realização.

## 4.2 - ANÁLISE QUALITATIVA DOS RESULTADOS

Segundo Bardin (1979) há uma constante querela entre a abordagem quantitativa e a qualitativa. O referido autor assim discrimina os dois tipos de análise:

*"Na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica do conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem, que é tomado em consideração". (George, in Bardin, p.21)*

Por essa razão, optou-se pela análise qualitativa além da quantitativa, já utilizada e considerada insuficiente neste estudo. Interessa comentar, pelos indicadores, um conjunto de características presentes ou ausentes em relação às variáveis originalidade e auto-realização, para se poder precisar um quadro de sua ocorrência no estudo em questão.

### Indicadores para a análise qualitativa

Para realizar-se a análise qualitativa, optou-se pelos seguintes indicadores:

Variável Originalidade

## NO GRUPO ALFA

a) - Não convencionalidade de respostas em fichas, referentes às questões:

"Qual a importância da criatividade da disciplina?"

"Qual a importância da criatividade em sua existência?"

Entende-se por não convencionalidade de respostas, quando elas são apresentadas de forma incomum, trazendo contribuições diferentes do que é habitual.

b) - Depoimentos de auto-identificação dos sujeitos em um número aproximado do total das quinze (15) características de Vidal, apresentadas a eles anteriormente.

c) - Apresentação de justificativas para soluções originais conscientes nos trabalhos plásticos.

d) - Não convencionalidade dos trabalhos em:

. técnicas de soluções

A não convencionalidade em técnicas de soluções assume neste estudo a seguinte conotação:

- abordagem espacial distinta da habitual
- utilização de combinações figura x fundo incomuns
- manipulação de elementos desconhecidos no tratamento do material.

. temática das soluções

A não convencionalidade na temática das soluções adquire, neste estudo, a seguinte conotação:

- presença de elementos temáticos divergentes do habitual, dentro do tipo de exercício formal dado.
- presença de elementos que manifestam contrastes contextuais no tratamento da temática.

NO GRUPO BETA

a) - Não convencionalidade de respostas em fichas, referentes às questões:

"Como viver criativamente?"

"Como trabalhar em arte criativamente?"

b) - Relatos com abordagem incomum sobre retratos: sua escolha, história e forma de apresentá-los.

c) - Planos de estudo originais.

A originalidade dos planos de estudo prende-se a:

- abordagem incomum na estrutura organizacional.
- previsão de temática, estrutura formal e espacial, e de meios expressivos distintos do habitual, combinando idéias novas a respeito.
- personalização dos planos.

d) - Não convencionalidade dos trabalhos, nos mesmos critérios estipulados para o Grupo Alfa, tanto em técnicas como temáticas.

#### Variável auto-realização

##### NO GRUPO ALFA

- a)- Frequência
- b)- Pontualidade
- c)- Permanência em aula após o período de aula
- d)- Apresentação constante de trabalhos
- e)- Atitude prazerosa em aula durante a experiência.

##### NO GRUPO BETA

- a)- Frequência
- b)- Pontualidade
- c)- Permanência em aula após o período de aula
- d)- Apresentação constante de trabalhos

- e) - Atitude prazerosa em aula durante a experiência
- f) - Relatōrios sobre os sentimentos subjacentes às experiēncias mais significativas
- g) - Relatōrios pessoais dos resultados, com conotações de prazer e de proveito pessoal.

FIGURA 5

INDICADORES DA VARIÁVEL ORIGINALIDADE  
NOS GRUPOS ALFA E BETA

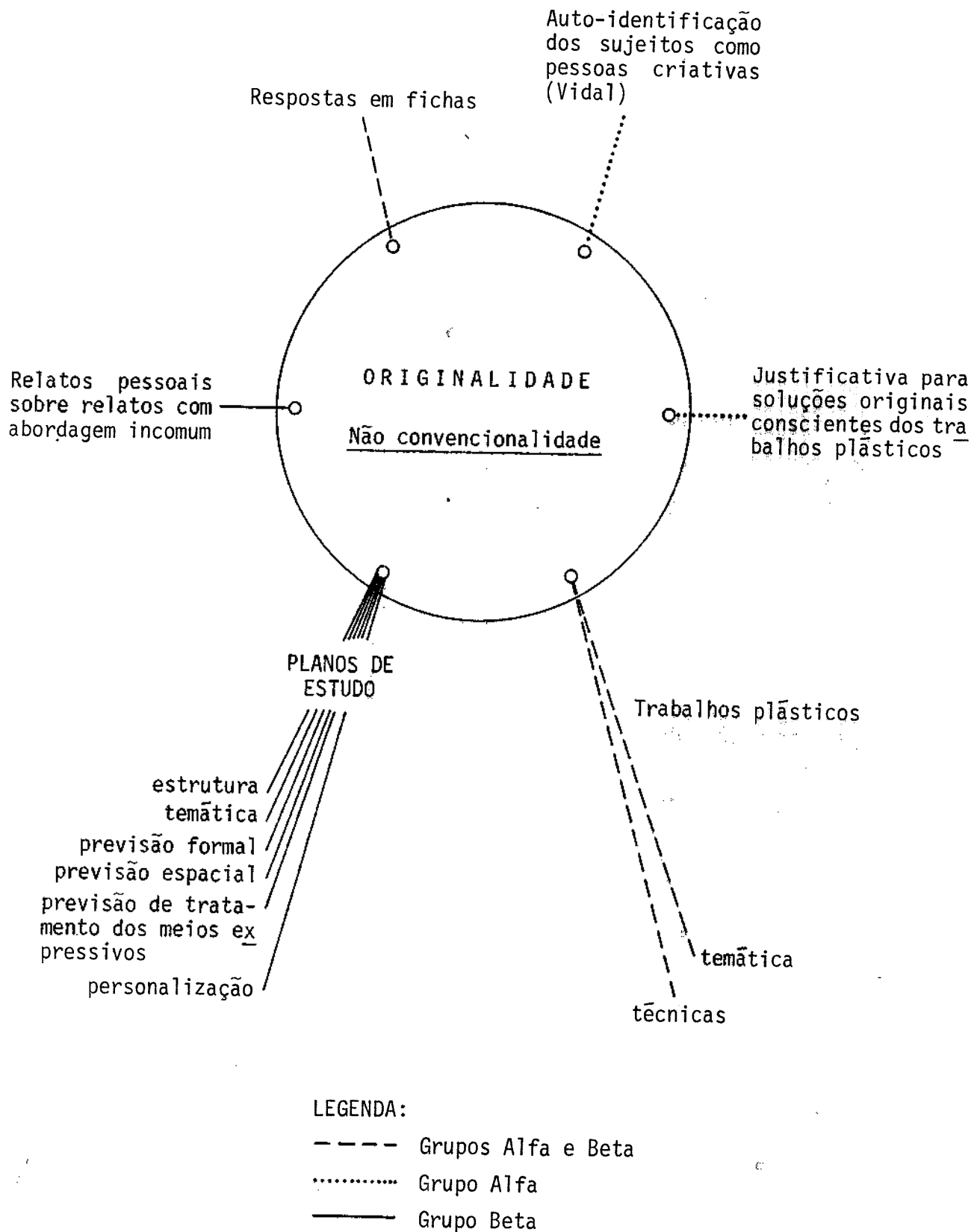
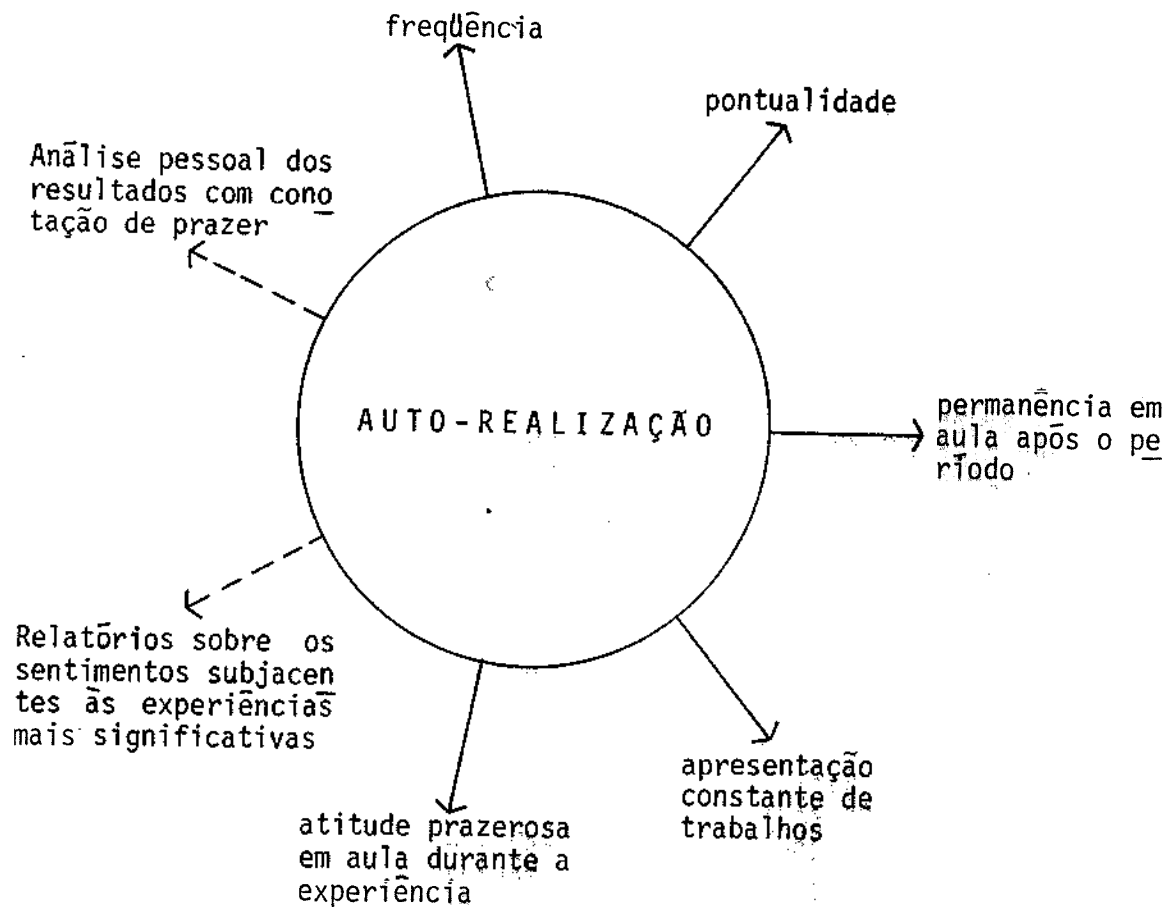


FIGURA 6  
INDICADORES DA VARIÁVEL AUTO-REALIZAÇÃO  
NOS GRUPOS ALFA E BETA



## LEGENDA:

- Grupos Alfa e Beta
- Grupo Beta



Análise qualitativa da variável originalidade no Grupo Alfa

Para a análise qualitativa da variável originalidade selecionou-se:

a) Respostas em fichas (ANEXOS 23), referentes às questões:

"Qual a importância da criatividade na disciplina?"

"Qual a importância da criatividade em sua existência?"

. INDICADOR 1

Não-convencionalidade de respostas: quando elas são apresentadas de forma incomum, trazendo contribuições diferentes do que é habitual.

Organizou-se assim, o Quadro 1, a partir deste indicador.

QUADRO 1

RESPOSTAS EM FICHAS NO GRUPO ALFA QUANTO ÀS QUESTÕES: "QUAL A IMPORTÂNCIA DA CRIATIVIDADE NA DISCIPLINA?", "QUAL A IMPORTÂNCIA DA CRIATIVIDADE EM SUA EXISTÊNCIA?"  
(ANEXOS 23)

RESPOSTAS EMITIDAS	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA	RESPOSTAS NÃO CONVENCIONAIS	EXEMPLOS	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vínculo da importância da criatividade à solução de problemas</li> <li>• Presença de humor</li> <li>• Busca de auto-realização pessoal</li> <li>• Vínculo de criatividade ao extravasamento de pensamentos e emoções</li> <li>• Autoconhecimento</li> <li>• flexibilidade</li> </ul>	<p>3</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>1</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamento divergente</li> <li>• Consciência do processo criativo</li> <li>• Formulações não habituais</li> <li>• Criatividade como fonte de prazer na existência</li> <li>• Pensamento estruturado de forma lúdica</li> <li>• Desenhos não habituais e localizados na ficha de forma incomum (Ver Anexo 23) Suj.7</li> </ul>	<p>Sujeito 7: "... é a disciplina que se insere na criatividade, e não o contrário".</p> <p>Sujeito 7: "... Ora, para compor um elemento qualquer da melhor maneira possível, não basta criatividade. Deve-se ter uma "cancha", um "background", de maneira que já se saiba de antemão soluções que podem não dar certo e as que podem dar certo".</p> <p>Sujeito 7: "... É mexendo no baú do (in)consciente que você pensa consigo: isto já foi tentado e não deu certo; ou deu certo. Em resumo; as aulas são vivência, experimentação. Tenho dito, e di-lo-ei. Eu".</p> <p>Sujeito 7: "... Uma das coisas que mais me dá prazer é criar... Crio, logo existo".</p> <p>Sujeito 7:</p> <div style="text-align: center;"> <pre> graph TD     A[existência] --&gt; B[subsistência + prazer]     C[prazer] --&gt; B     B --&gt; D[criar]     D --&gt; E[crio, logo existo]             </pre> </div>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>
TOTAL	13			6

Análise das respostas encontradas nas fichas do Grupo Alfa

Parece ser importante citar Ostrower (1978) ao se elaborar um comentário sobre a originalidade de respostas às questões propostas:

*"... O homem usa palavras para representar as coisas. Nessa representação, ele destitui os objetos das matérias e do caráter sensorial que os distingue e os converte em pensamentos e sonhos, matéria-prima da consciência. Representa ainda as representações. Simboliza não só objetos, mas também idéias e correlações. Forma do mundo de símbolos uma realidade nova, novo ambiente tão real e tão natural quanto o do mundo físico". (p.22)*

A não convencionalidade das respostas dos sujeitos às perguntas formuladas nas fichas deveria prender-se a uma forma nova de representar as idéias possíveis e concretas. Em outras palavras, seria uma "representação das representações", "símbolos de idéias e de correlações".

Observou-se, através do material, que os doze sujeitos fizeram uso de algumas características do fenômeno criativo evidentes no referido áudio-visual, tais como solução de problemas, a questão do humor, a conseqüente auto-realização pessoal, personalização, auto-expressão, a consciência e a inconsciência do processo, a autonomia pessoal e flexibilidade.

Observa-se no Quadro 1 que várias foram as respostas emitidas às questões pelos 12 (doze) sujeitos, havendo mesmo uma distribuição equivalente de freqüência das mesmas — com

incidência maior em solução de problemas e no autoconhecimento pessoal.

Cabe chamar a atenção, no entanto, para o fato de parecerem ser todas as respostas não-convencionais pertencentes ao mesmo sujeito (nº 7). Este preferiu a forma nova, não habitual, de expressar idéias, tanto através do dinamismo lúdico de palavras, como igualmente nos desenhos aplicados nas fichas. As próprias idéias foram espontâneas e diferentes do convencional, em termos de criatividade na existência (subsistência → prazer → criar).

Todos os outros sujeitos mostraram-se condicionados a uma redação habitual, assim como a idéias a respeito também habituais.

b) Depoimentos referentes à auto-identificação dos sujeitos em resposta à questão:

"Como você se vê como uma pessoa criativa, a partir das características de Florence Vidal?" (ANEXOS 24)

. INDICADOR 2

*Autoconhecimento dos sujeitos em relação a traços de personalidade característicos das pessoas criativas, segundo Vidal.*

## QUADRO 2

DEPOIMENTOS SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DA PESSOA CRIATIVA, SEGUNDO VIDAL, DO GRUPO ALFA  
(ANEXOS 24)

CARÁTER DAS PESSOAS CRIATIVAS, SEGUNDO VIDAL	CARACTERÍSTICAS IDENTIFICADAS PELOS SUJEITOS: FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA	OUTRAS CARACTERÍSTICAS	AUTOCONHECIMENTO: EXEMPLOS
<u>0 sujeito criativo</u>			
1. Tem percepção intuitiva	8		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeito 2: Percepção acurada: "Analiso todo o mundo e o mundo que nos rodeia".</li> </ul>
2. Tem funcionamento intelectual com maleabilidade cognitiva e facilidade ideativa	6		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeito 2: "Adoro pensar, filosofar, refletir".</li> <li>• Sujeito 7: "Facilidade ideativa? Sim, algo assim como imaginação espacial".</li> </ul>
3. É curioso	8		
4. É persistente	8		
5. Revela abertura à experiência	9		
6. Possui grande extensão de interesses	4		
7. Tem senso de humor	4		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeito 1: Considera ter tanto senso de humor que afirma: "... já tenho até pés-de-galinha de tanto rir!"</li> </ul>
8. Tem grande sensibilidade estética	7		
9. Possui visão empática dos outros	4		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeito 7: "Sim. E isso é bom para todos. Para mim, para eles e para a Maga".</li> </ul>
10. Apresenta fortes interesses simbólicos	2		
11. Traz gosto pelo risco	5		
12. Tem personalidade complexa	3		
13. Possui opinião boa e especial sobre si	8		
14. Tem julgamento independente	7		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeito 2: "... mas isto não significa que eu me julgue somente de acordo com o que os outros me julgam".</li> </ul>
15. É autônomo	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introversão</li> <li>• Formulação incomum para falar sobre si</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeito 2: Revela características de introversão, como "... No íntimo acho que tenho um julgamento independente, o que não acontece na prática, justamente pela dificuldade de expressão"</li> <li>• Sujeito 3: "Estou achando muito difícil falar sobre mim, pois sou uma pessoa fechada e introvertida".</li> <li>• Sujeito 9: "... Quando se trata de falar de nós mesmos, torna-se difícil, pois por natureza, por mais que nos esforcemos, guardamos no nosso âmago aquilo que de mais íntimo forma o nosso ser".</li> <li>• Sujeito 6: "Eu. (Nome). Sujeito nº 6. Tenho 19 anos e ao longo desses anos todos as minhas características (personalidade) pouco se alteraram. Desde cedo eu resolvi achar que seria mais lucrativo para mim ouvir mais e falar menos, e assim foi".</li> <li>• Sujeito 7: "... Sou persistente nas poucas coisas que gosto. Mas normalmente sou até o contrário de persistente: desistente. Talvez porque em nosso sociedade poucas coisas (das que você tem que fazer) dão prazer. Ninguém me ama. Ninguém me quer, ninguém me chama de Beaudelaire".</li> <li>• Sujeito 7: "Digamos que minha auto-estima é mais ou menos constante. Mas não creio que chegue ao narcisismo (pelo menos na maior parte do dia ou da noite)".</li> </ul>

Análise dos depoimentos pessoais sobre a auto-identificação com as características da pessoa criativa, segundo Vidal do Grupo Alfa

Conferindo-se o Anexo 16, onde se encontram as "Características da pessoa criativa", observa-se a presença de quinze (15) itens selecionados de Vidal, que parecem ser importantes para a auto-identificação dos sujeitos, com referência a traços criativos de personalidade. Entretanto, cabe ressaltar que nem todos os citados são necessários ao mesmo tempo e pode haver outros que não estão compreendidos na listagem dada. Observa-se que há sujeitos que apresentam alguns traços em maior intensidade que outros.

Direcionou essa atividade um pensamento de Ostrower (1978), que parece muito adequado ao se levar os sujeitos a um auto-exame de suas características pessoais.

*"... Ao mesmo tempo que se desconsidera a criatividade genuína, há a possibilidade de cada pessoa tentar encontrar nos variados momentos do seu fazer a sua própria medida de capacidades, dentro de sua sensibilidade própria, e de ser valorizada no que ela realmente é, e naquilo que pode ser". (p.133-134)*

Parece ser fundamental à boa continuidade do desenvolvimento criativo das pessoas, a consciência de suas potencialidades, assim como da ausência destas — parece ser relevante o sujeito conhecer sua própria medida, como afirma Ostrower.

Em relação aos depoimentos emitidos, observa-se pelo Quadro 2 que predominaram as características: percepção intuitiva, curiosidade, persistência, abertura à experiência, sensibilidade estética, opinião favorável sobre si mesmos e julgamento independente — interesses simbólicos, visão empática dos outros, senso de humor e extensão de interesses foram pouco assinalados. Parecem ser as características selecionadas em maior número pelos sujeitos aquelas ligadas às atividades disciplinares num desempenho ativo — serve possivelmente a uma disposição inicial de se entregar bastante aos trabalhos disciplinares, persistindo, indagando, opinando...

Cabe salientar a importância do autoconhecimento dos sujeitos, nesta etapa do estudo, pois podem através desse auto-exame, procurar incentivar características ausentes ou aumentar o nível das presentes. A esse respeito comenta Bardin(1979):

*"A criatividade é, sobretudo, de ordem intelectual (incitação à evocação de recordações). O inverso, é o objeto que engendra a passividade, a esterilidade. A personalização traduz a maneira como o indivíduo se reconhece no objeto, se identifica com ele, ou, pelo contrário, o sente como um estranho" (p.69)*

Parece ser fundamental essa característica no ser criativo, pois no momento em que ele cria, automaticamente personaliza-se. E essa condição lhe parece permitir um despojamento de sua personalidade, ou mesmo de características pessoais. Entende-se como objeto, na citação de Bardin, a própria criatividade.

Chama a atenção, segundo o Quadro 2, que muitos sujeitos manifestaram "introversão" — mas apesar desse dado, todos chegaram a realizar um auto-exame e a falar sobre suas pessoas, como os sujeitos 2, 3 e 9.

Cabe observar que, em geral, os depoimentos não apresentaram originalidade, isto é, uma formulação não convencional, com exceção do sujeito 7 — sugere-se a leitura de suas respostas no Anexo 24; apresentam todas elevado senso de humor, jogo de palavras e interesse simbólico.

Observou-se ainda nos depoimentos uma motivação acentuada em "crescer", auto-realizar-se, buscando aprimoramento pessoal. Apesar de ser difícil "falar sobre si", todos falaram e muitos manifestaram vontade de se "construirmos".

c) Justificativas para soluções originais conscientes dos trabalhos plásticos.

. INDICADOR 3

*Conscientização do processo criativo, em termos de soluções não convencionais.*



FREQUENCIA POR OCORRENCIA		E X E M P L O S	BUSCA DE ORIGINALIDADE: EXEMPLOS
P E L A  T E M Á T I C A	2	• Sujeito 9: "O meu trabalho foi inspirado em folha de samambaia".	• Sujeito 7: "Problema: partindo de um triângulo e tendo em mente sua estrutura energética e expansiva, decompô-lo e reordena-lo, visando criar um elemento novo, agradável visualmente. Idéias: conseguir um elemento com as seguintes características: expansivo, energético e sólido (Firme)" (Conferir foto 15)
	1	• Sujeito 1: "Acho que o meu trabalho teria ficado melhor se deixasse só a parte externa da folha sem 'os veios'".	• Sujeito 12: "Em termos de criatividade, o problema estava na limitação que senti ao ter que utilizar círculos e quadrados, figuras que praticamente não coincidiam com a folhinha".
	1	• Sujeito 2: "A figura me dá a sensação de liberdade, de 'dar-se conta' e da capacidade de expansão. Lembra um pássaro saindo do ovo".	
	2	• Sujeito 5: "Eu escrevi que não gostei de fazer este trabalho é porque eu gosto de trabalhar quando o tema é livre".	• Sujeito 5: "Acho que quanto mais livre for o tema, mais eu conseguirei ser criativa".
	1	• Sujeito 11: "Organizei as peças geométricas desta maneira, pois tentei expressar a força da nervura central da folha. Agrupei as peças pretas tentando dar maior destaque ao eixo central da figura" (Foto ...)	
	1	• Sujeito 3: "Preocupe-me para que a composição se parecesse com a folha real".	
	1	• Sujeito 8: "Fiz vários esboços; até gostei bastante de outras soluções, mas achei que esta está mais de acordo com a folha e com todos os itens considerados".	
TOTAL	10		
P O R  P R O B L E M A S  F O R M A I S	2	• Sujeito 9: "A combinação de quadrados e triângulos foi usada de modo que estes se identifiquem com a estrutura da folha"	• Sujeito 7: "Solução: resolvi conseguir duas coisas: manter o movimento (giro) e aumentar a expansão".
	1	• Sujeito 7: "Foi escolhido o nº 1 porque é um elemento que corre, gira, ao mesmo tempo que se expande. O nº 2 está bom, mas muito preso, com um movimento muito lento. O nº 3 está muito caótico".	
	1	• Sujeito 9: "o problema é achar uma solução para uma forma simples, no caso, o triângulo, transformando e criando em cima de sua estrutura".	
	1	• Sujeito 4: "Acho que o detalhamento chama a atenção e está bem estruturado. Observei o negativo-positivo".	• Sujeito 4: "Tentei criar um detalhe que acho que não realçou muito pois outras partes se anularam".
	2	• Sujeito 12: "Procurei, inicialmente uma posição adequada para a folha com o recurso do desenho".	• Sujeito 12: "Comecei então a jogar com as peças e fazer alguns outros recortes; como um quebra-cabeça onde se desconhece a figura a ser formada".
	1	• Sujeito 12: "Tirei o que estava mais ao fundo e procurei um efeito que acentuasse a sobreposição dos objetos e um bom jogo de luz e sombra".	
	1	• Sujeito 10: "Formas claras, simples que indicam movimento, harmonia e equilíbrio. Foi uma solução progressiva com espaçamentos maiores e menores, formas que também vão de grandes a pequenas".	
	1	• Sujeito 5: "A minha 4ª idéia foi a escolhida e está representada na figura abaixo... Fiz várias tentativas até chegar à configuração final. Procurei fugir da simetria que geralmente neutraliza o efeito visual de meus trabalhos".	
	1	• Sujeito 6: "Neste trabalho procurei levar em consideração a proporção da forma, o espaço positivo e negativo (a sua polaridade)".	
	1	• Sujeito 8: "Resolvi levar em consideração a forma e a textura apenas".	• Sujeito 11: "Neste trabalho é importante verificar que através de uma forma básica podemos obter formas originais diferentes"
	1	• Sujeito 8: "Resolvi levar em consideração a forma e a textura apenas".	• Sujeito 8: "Gostei de fazer este trabalho. De ficar descobrindo, a través da rede os possíveis caminhos. Senti um pouco de dificuldade de encontrar o momento de parar".
	TOTAL	18	
P E L O S I G N I F I C A D O D O T R A B A L H O	1	• Sujeito 2: "Fiz este trabalho de forma muito espontânea".	
	1	• Sujeito 2: "Gostei muito do meu trabalho. Faz parte das pequenas coisas que me realizam".	
	1	• Sujeito 5: "Eu não gostei de ter que fazer este trabalho, muito menos de refazê-lo. Mas quanto ao resultado, eu achei que refazendo-o eu cheguei a um bem melhor".	
TOTAL	3		

Análise das justificativas para soluções conscientes dos trabalhos plásticos do Grupo Alfa

Retomando-se uma citação de Costa (1974), presente no referencial teórico, temos que "criar é também recriar, é um processo de escolha, de opção" (p.70).

Tomando-se por base as palavras desse autor, pode-se comentar sobre a importância da conscientização do processo criativo, que tanto é enfatizado no Modelo H.C. Para tal, foram solicitadas as justificativas sobre as soluções dos trabalhos plásticos, para que os sujeitos pudessem tornar o seu processo de trabalho consciente, identificando suas dificuldades e encaminhamentos exitosos, na busca da originalidade de soluções.

Optou-se, para a análise, por um quadro dividido em justificativas por: temática, problemas formais e pelo significado do trabalho e, em todas as subdivisões, com a busca de originalidade. Observa-se no Quadro 3 que a maior frequência de ocorrência de justificativas recaiu sobre os problemas formais (18), vindo em segundo lugar a questão temática (10) e, por último, as de significado (3). Por esses resultados já se pode constatar que, no grupo Alfa, a própria temática já se prende a problemas formais, tendo havido uma ênfase aos estudos abstratos de composição, especialmente com figuras geométricas (decomposições do círculo, quadrado e triângulo, por exemplo). As justificativas pela temática, na sua maioria, limitaram-se aos exercícios da folha, podendo-se inferir que o ele

mento figurativo foi entendido como interferente na atenção à problemática formal. A disciplina "Composição Artística" é, por sua natureza, voltada especificamente aos problemas formais; a utilização de elementos abstratos parece ser proposital, para não haver interferências no estudo, de elementos anedóticos e temas figurativos (com poucas exceções, como o caso do exercício da folha e os finais de natureza morta).

As justificativas por problemas formais manifestam preocupação geral dos sujeitos em jogar com as formas no espaço, ora girando, trocando, ora extraíndo ou incluindo formas e elementos. Os depoimentos parecem destacar plena conscientização dos processos pessoais de soluções.

Quanto às justificativas pelo significado dos trabalhos, foram de reduzida incidência. Apenas dois sujeitos relataram experiências nesse sentido.

Parece ser importante salientar a falta de estímulo aos aspectos significativos dos trabalhos, que em nosso entender seriam tão ou mais importantes que os outros. Especialmente quando se trata de conscientizar o aluno de seu processo de criação, cabe ressaltar a ênfase ao significado que cada tarefa assume para cada um.

A busca de originalidade, segundo o Quadro 3, foi mínima, com apenas três (3) na temática, cinco (5) nos problemas formais e nenhum no significado dos trabalhos. Tais resultados são expressivos no sentido de que os sujeitos do grupo Alfa, apesar de conseguirem conscientizar seu processo criativo, não

manifestaram uma busca de originalidade significativa.

Fica-se, no entanto, atento a alguns depoimentos, como:

"Acho que quanto mais livre for o tema, mais conseguirei ser criativa" (Sujeito 5).

"Em termos de criatividade, o problema estava na limitação que senti ao ter que utilizar círculos e quadrados, figuras que praticamente não coincidiam com a folhinha" (Sujeito 12),

"Gostei mais da 5ª solução; está mais equilibrada e mais de acordo com a proposta" (Sujeito 8).

"Finalmente, depois de mudar várias vezes as peças de lugar, encontro uma solução agradável para os meus olhos e espero que esteja dentro do tema proposto" (Sujeito 9).

Por essas opiniões, os sujeitos expressam preocupação acentuada com a exigência do tema ou do tipo de exercício dado, sentindo-se assim, limitados. Infere-se a partir daí, que a busca de originalidade pode ter sido obliterada pela rigidez do conteúdo programático da disciplina, o que na verdade impediu a aplicação completa do Modelo H.C. neste grupo. Lembra-se que a elaboração individual de planos de estudo foi im-

pedida aos alunos, por fugir ao conteúdo estipulado pelo currículo disciplina.

Os sujeitos manifestaram em suas justificativas opiniões de agrado ou desagrado com as tarefas e soluções — geralmente observa-se agrado ao buscar caminhos não convencionais, conforme comprova o Quadro 3.

Pode-se ainda inferir que os depoimentos pessoais de como os sujeitos se viram como pessoas criativas (Quadro 2) poderão ter facilitado, pelo auto-exame, a conscientização de maneiras peculiares de encaminhar os trabalhos e de comentar sobre seus processos pessoais de criação.

#### d) Trabalhos plásticos

#### . INDICADOR 4a

*Não convencionalidade em técnicas de soluções:*

- *abordagem espacial distinta da habitual*
- *utilização de combinações figura x fundo incomum*
- *manipulação de elementos desconhecidos no tratamento do material.*

## QUADRO 4a

TRABALHOS PLÁSTICOS QUANTO ÀS TÉCNICAS ORIGINAIS DE SOLUÇÕES DO GRUPO ALFA  
(ANEXOS 26)

SUJEITOS	ABORDAGEM ESPACIAL DISTINTA DA HABITUAL COMENTÁRIOS GERAIS	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA	UTILIZAÇÃO DE COMBINAÇÕES FIGURA x FUNDO INCOMUNS COMENTÁRIOS GERAIS	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA	MANIPULAÇÃO DE ELEMENTOS DESCONHECIDOS NO TRATAMENTO DO MATERIAL COMENTÁRIOS GERAIS	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA
1	• Não apresentou trabalhos com esta característica	0	• Não apresentou trabalhos com esta característica	0	• Não apresentou trabalhos com esta característica	0
2	• Trabalhos com abordagem de descentralização da forma no espaço	2	• Não apresentou trabalhos com esta característica	0	• Não apresentou trabalhos com esta característica	0
3	• Não apresentou trabalhos com esta característica	0	• Solução com superposição de tiras brancas	1	• Não apresentou trabalhos com esta característica	0
4	• Soluções com colagem provocadora de ilusões óticas que alteram a percepção do espaço-limite	2	• Não apresentou trabalhos com esta característica	0	• Superposição de pontos no tratamento da folha, com inclusão de cor e fios soltos que extrapolam a utilização convencional da colagem	1
5	• Não apresentou trabalhos com esta característica	0	• Não apresentou trabalhos com esta característica	0	• Não apresentou trabalhos com esta característica	0
6	• Não apresentou trabalhos com esta característica	0	• Não apresentou trabalhos com esta característica	0	• Não apresentou trabalhos com esta característica	0
7	• Estudo da forma do quadrado com um corte no limite da folha correspondente ao quadrado pequeno, extraído do quadrado maior (Verificar foto 14)	1	• Soluções com dobraduras no espaço-limite, interferindo como linhas incolores nas composições (Conforme se pode verificar nas fotos 17, I e II, 18, 22, 30, I e 31)	10	• No exercício da composição da folha através de pontos, a inclusão de uma folha natural junto às soluções em papel (Conforme foto 9).	1
7	• Estudo da soma do quadrado, círculo e triângulo, com o quadrado situado na borda do espaço-limite (Conforme foto 23-III) • Estudo da soma do quadrado, círculo e triângulo, com a localização do círculo extra polando o espaço-limite (Conforme foto 23-IV) • Estudo da estrutura do quadrado no espaço direito inferior e no esquerdo superior; verifica-se um pequeno triângulo extraído da decomposição da forma quadrangular.	1 1 1	• Solução de integração do triângulo com quadrado com dobraduras que formam novas composições, à medida de sua movimentação (observe-se as fotos 26, 27, 28 e 29).	1		
8	• Não apresentou trabalhos com esta característica	0	• Não apresentou trabalhos com esta característica	0	• Não apresentou trabalhos com esta característica	0
9	• Não apresentou trabalhos com esta característica	0	• Soluções com interferências de formas superpostas ao fundo em listras, com efeitos simultâneos de percepção figura-fundo.	2	• Não apresentou trabalhos com esta característica	0
10	• Não apresentou trabalhos com esta característica	0	• Não apresentou trabalhos com esta característica	0	• Não apresentou trabalhos com esta característica	0
11	• Não apresentou trabalhos com esta característica	0	• Presença de cortes nas figuras com interferências do fundo branco (Conforme fotos 19, 29 I e 20 II, 16, 7, 8)	8	• Não apresentou trabalhos com esta característica	0
12	• Não apresentou trabalhos com esta característica	0	• Soluções com variações de graficações xadrezadas e listradas, ora quanto à ideia de movimento, ora de estaticidade: figura x fundo entrelaçados	1	• Não apresentou trabalhos com esta característica	0
OTAL		8		23		2

Análise dos trabalhos plásticos quanto às técnicas originais de soluções do Grupo Alfa

Os exercícios plásticos dos sujeitos do Grupo Alfa alcançaram um total aproximado de 108 (cento e oito) trabalhos, calculando-se uma média de 9 (nove) por aluno. Tendo-se optado para sua análise pelo indicador "não convencionalidade em técnicas de soluções", levantaram-se questões como abordagem espacial distinta do habitual, utilização de combinações figura x fundo incomum e manipulação de elementos desconhecidos no tratamento do material.

Observando-se o Quadro 4a, constata-se que neste grupo os tópicos indicados quanto a técnicas originais de soluções são em número acentuadamente reduzido: em cento e oito (108) trabalhos, somente vinte e três (23) manifestaram utilização de combinações figura x fundo incomum, sendo que entre esses vinte e três (23), dez (10) pertencem ao mesmo sujeito 7; oito (8) apresentaram inovações quanto à abordagem espacial e somente dois (2) manipulação de elementos desconhecidos no tratamento do material.

Conforme comprovam as fotos (10,11,12,13,16,19,20I e 20II e 21), poucos sujeitos visaram romper com os padrões estipulados pelo programa da disciplina; as soluções plásticas de quase todos os trabalhos são convencionais e semelhantes entre si. A manipulação de elementos desconhecidos no tratamento do material surge, na verdade, apenas em dois (2) trabalhos apresentados em soluções até de pouca ousadia, sem mesmo variar o material exigido, alterando contudo a proposta dada pela pro —

fessora responsável: um, na inclusão de uma folha natural e o outro, na confecção de tiras fininhas como fios.

Faz-se uma referência especial ao sujeito 7, que, como em outros tópicos de análise, foi muito além do previsto , buscando soluções originais dentro do tema estipulado para todos. Convém verificar as fotos 17I e II, 18,22,30,1 e 31,16,27, 29,23III e 23IV, pela sua não convencionalidade dentro dos exercícios dados. Manipulou o espaço-limite, ora utilizando dobras, de forma a gerar linhas incolores mas com efeitos de luz e sombra, ora dobraduras, alterando absolutamente o convencional campo-limite retangular, ora levando as formas pretas recortadas a extrapolar o limite de folha, ou mesmo recortando as bordas desse campo-limite e substituindo esse recorte com formas correspondentes dentro da composição. Apresentou um número grande de trabalhos, nunca um só, conforme o solicitado por exercício.

Alerta-se, entretanto, que este foi o caso particular de um sujeito, mas o todo do grupo não apresentou as características esperadas. Pode-se inferir que a ausência dos planos de estudo previstos no Modelo H.C., em que seria dada autonomia aos sujeitos para a escolha do encaminhamento das soluções plásticas decorrentes, pode ter sido um dos motivos da falta de originalidade e da padronização dos trabalhos. Percebe-se a uniformidade nos resultados, acredita-se que por força da exigência de produtos plásticos semelhantes por parte da disciplina em questão.



## . INDICADOR 4b

*Não convencionalidade na temática das so  
luções:*

- presença de elementos temáticos divergentes do habitual, dentro do tipo de exercício formal dado*
- presença de elementos que manifestam contrastes contextuais no tratamento da temática.*

## QUADRO 4b

TRABALHOS PLÁSTICOS QUANTO À NÃO CONVENCIONALIDADE DE SUA TEMÁTICA NO GRUPO ALFA  
(ANEXOS 26)

MEIOS	PRESEÇA DE ELEMENTOS TEMÁTICOS DIVERGENTES DO HABITUAL, DENTRO DO TIPO DE EXERCÍCIO FORMAL DADO COMENTÁRIOS GERAIS	FREQUENCIA DE OCORRÊNCIA	PRESEÇA DE ELEMENTOS QUE MANIFESTAM CONTRASTES CONTEXTUAIS NO TRATAMENTO DO TEMÁTICA COMENTÁRIOS GERAIS	FREQUENCIA DE OCORRÊNCIA
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Soluções no exercício de composição figurativa que representam o líquido da cerveja caindo do jarro no copo, em linhas orgânicas com variação de intensidade de pontos, quebrando com a rigidez dos recipientes (a ideia de representar a líquido)</li> </ul>	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apresentou trabalhos com esta característica</li> </ul>	0
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apresentou trabalhos com esta característica</li> </ul>	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>Soluções sobre o exercício da folha com a presença de contornos brancos triangulares e uma com um corte, dando à representação da folha um significado de brilho, até de misticismo.</li> </ul>	2
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apresentou trabalhos com esta característica</li> </ul>	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solução de composição figurativa com o tema, lápis: o tratamento de figura x fundo é todo linear, sendo que os traços do fundo parecer ser o resultado da ação de riscar geometricamente com os lápis</li> </ul>	1
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solução de decomposição do quadrado em uma malha de retângulos superpostos como em sanfona, com a inclusão de tiras muito finas de papel, formando uma espiral</li> <li>Solução de integração do quadrado, círculo e triângulo sobre uma malha de retângulos.</li> </ul>	1 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presença de um aglomerado de quadrados superpostos no trabalho referente à folha, substituindo seu caráter estrutural pelo de superfície (textural)</li> </ul>	1
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apresentou trabalhos com esta característica</li> </ul>	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solução de composição figurativa dentro de princípios geométricos, com a presença de um pássaro na extremidade superior direita que quebra com a mera composição formal geométrica — sugere liberdade dentro da estrutura rígida que assume a composição</li> </ul>	1
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apresentou trabalhos com esta característica</li> </ul>	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apresentou trabalhos com esta característica</li> </ul>	0
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solução de decomposição do círculo com recortes que formam a ideia de pernas e pés em movimento, sem o restante do corpo (Verificar foto 18)</li> <li>Solução de composição geométrica, elemento figurativo, na qual identifica-se uma forma redonda com um prolongamento vertical (árvore), de onde caem duas minúsculas folhas que quebram com a rigidez da composição (Verificar foto 32)</li> <li>Solução com dobraduras no papel, interferindo estas no tema de integração do triângulo com o quadrado, de forma a alterar o espaço-limite dado (Verificar fotos 26, 27, 28 e 29)</li> <li>Solução com recorte na extremidade inferior direita do espaço-limite divergindo das com posições habituais que respeitam as margens do campo visual (Verificar foto 14)</li> </ul>	1 1 1 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presença de uma folha natural, ao lado de uma folha representada com pontos, em colagem sobre papel (Verificar foto 9)</li> <li>Solução no plano bidimensional com colagem de figuras geométricas além do campo-limite, levando o observador a considerar o espaço além do estipulado convencionalmente no exercício (Verificar foto 23IV)</li> <li>Solução de decomposição do círculo, com a inclusão de elementos circulares que tornam a composição abstrata em figurativa (Verificar foto 17I)</li> </ul>	1 1 1
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apresentou trabalhos com esta característica</li> </ul>	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solução com garrafas, criando planos em perspectiva: sugere uma janela com planos que se entrecortam no espaço (Verificar foto 34)</li> </ul>	1
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apresentou trabalhos com esta característica</li> </ul>	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apresentou trabalhos com esta característica</li> </ul>	0
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apresentou trabalhos com esta característica</li> </ul>	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apresentou trabalhos com esta característica</li> </ul>	0
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apresentou trabalhos com esta característica</li> </ul>	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apresentou trabalhos com esta característica</li> </ul>	0
12	<ul style="list-style-type: none"> <li>Composição da estrutura da folha com pontos de colagem limitada por linhas-limite, com a presença de um desenho minucioso da folha a lápis (em dimensão bem menor), igualmente limitado por linhas-limite: Contrastam os materiais e interferem, por seu contraste, na temática proposta pelo exercício</li> </ul>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Soluções com recursos gráficos de textura para representar uma toalha; sugerem uma movimentação nos objetos à sua volta, mudando o contexto dos elementos presentes.</li> </ul>	2
TOTAL		9		11

Análise dos trabalhos plásticos quanto à não convencionalidade de sua temática no Grupo Alfa

Para analisar os trabalhos plásticos quanto à originalidade de sua temática, optou-se, como se pode conferir no Quadro 4b, por:

. Presença de elementos temáticos divergentes do habitual, dentro do tipo de exercício formal dado.

. Presença de elementos que manifestam contrastes contextuais no tratamento da temática.

Sendo os trabalhos do grupo Alfa em um número total de cento e oito (108), verifica-se no Quadro 4b que apenas nove (9) soluções apresentaram a primeira condição de originalidade selecionada e onze (11), a segunda. Cabe salientar que apenas vinte (20) soluções ao todo puderam ser consideradas não convencionais quanto à temática.

Chama-se novamente a atenção ao sujeito 7, que apresentou quatro (4) soluções divergentes do habitual, dentro do exercício formal dado e três (3) com elementos contrastantes em termos temáticos, perfazendo assim na originalidade da temática um total de sete (7), dos nove (9) trabalhos exigidos. Os outros onze (11) sujeitos não ultrapassaram nunca entre os dois itens mencionados mais do que três trabalhos originais. Cinco (5) dos doze sujeitos não apresentaram nenhuma solução temática original.

Ressalta-se igualmente na análise dos resultados do indicador 4b, a evidência da falta de originalidade ou busca de não convencionalidade, como no caso das técnicas de soluções. Isto ocorreu não somente a nível quantitativo (na baixa frequência), mas também qualitativamente, se conferidos os trabalhos.

Pode-se fazer referências à característica de serem os exercícios ministrados na disciplina quase todos de temática geométrica e abstrata, como por exemplo os relativos à decomposição de círculos, quadrados e triângulos. Somente ocorreram dois trabalhos, mais ao final, em que foram solicitadas aos sujeitos composições figurativas.

Caberia aqui uma inferência como na questão das técnicas: na temática percebe-se uma interferência acentuada por parte do programa da disciplina, com rigidez de enunciados para os exercícios. Com isso, poucos sujeitos ousam extrapolar o habitual e o protótipo, sempre mostrados aos sujeitos antes do início das tarefas. Salienta-se igualmente que a ausência dos planos de estudo pode ter também desencadeado a falta de autonomia e escolha por parte dos sujeitos-educandos de outras temáticas ou mesmo de elementos que transformassem o contexto habitual dos exercícios.

#### Conclusões-resumo sobre a análise qualitativa da variável originalidade no grupo Alfa

Ao finalizar a análise qualitativa da variável originalidade no grupo Alfa, constata-se que:

a) Segundo a análise feita, parece que, com exceção do sujeito 7, não houve não-convencionalidade de respostas nas fichas.

b) Os sujeitos elaboraram um auto-exame, a partir das características de Vidal, mas aparentaram não apresentar originalidade em sua manifestação — (exceção feita do sujeito 7).

c) As justificativas para soluções originais conscientes dos trabalhos plásticos recaíram supostamente sobre os problemas formais; parece ter havido uma busca muito reduzida de originalidade além da falta de estímulo aos aspectos significativos dos trabalhos e de receio expresso em afastar-se do tema dado como exercício.

d) Os trabalhos plásticos parecem ter apresentado pouca originalidade quanto a técnicas de soluções, com exceção aos sujeitos 7 e 11.

e) Os trabalhos plásticos aparentaram pouca originalidade quanto à temática; com exceção do Sujeito 7.

A partir do levantamento e análise do material de análise, pode-se sugerir que no Grupo Alfa a variável originalidade não cumpriu os objetivos previstos, segundo a hipótese levantada. Observa-se que nenhum indicador parece ter oferecido resultados positivos nessa variável. Acredita-se, pois, na interferência de dois fatores básicos, que supõem ter sido desencadeantes dos resultados obtidos:

1. Condicionamento e restrição ao programa estabelecido na disciplina.

2. Ausência de elaboração completa do Modelo H.C., especialmente na etapa referente aos planos de estudo.

Cabe ainda se fazer uma referência à atuação do sujeito 7, que, em todas as atividades, ao que tudo indica, mani

festou a variável originalidade, ora em análise. Apesar dos fatores apontados acima, transgrediu as regras e apresentou sempre todas as evidências de ser um sujeito criativo. Sua curiosidade, levantando questões em aula e debatendo sobre os trabalhos foi sempre detectável, além de um constante senso de humor. Em doze (12) sujeitos foi o que apresentou um maior número de soluções originais, apesar das contingências mencionadas.

#### Análise qualitativa da variável auto-realização no Grupo Alfa

Para o estudo da variável auto-realização selecionaram-se os seguintes indicadores, que estruturaram o Quadro 5, que se segue:

- a)- Frequência
- b)- Pontualidade
- c)- Permanência em aula após o período
- d)- Apresentação constante dos trabalhos
- e)- Atitude prazerosa em aula durante a experiência

Apesar de se considerar o construto *auto-realização* como um sentimento que não se poderia limitar a estes indicadores, selecionaram-se os mesmos pela facilidade de identificação de sua presença ou ausência nos sujeitos da amostra, através das fichas de registro, que constam em anexo. (Observa-se que no Questionário para análise quantitativa, igualmente se perceberam dificuldades em abranger todos os aspectos referentes a esta variável; tomaram seletivamente as conotações de prazer.

QUADRO 5

REPRESENTAÇÃO POR FREQUÊNCIA E PERCENTUAL DOS INDICADORES DE AUTO-REALIZAÇÃO NO GRUPO ALFA (N = 12)

INDICADORES		FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
. Frequência às aulas	Todas	5	41,6%
	Quase todas	5	41,6%
	Poucas	2	16,6%
	Nenhuma	0	0%
	TOTAL	12	100,0%
. Pontualidade às aulas	Sempre	5	41,6%
	Quase sempre	3	25,0%
	Poucas vezes	3	25,0%
	Nunca	1	8,3%
	TOTAL	12	100,0%
. Permanência em aula após o período	Sim	2	16,6%
	Às vezes	5	41,6%
	Não	5	41,6%
	TOTAL	12	100,0%
. Apresentação constante de trabalhos	Sim	9	75,0%
	Não	3	25,0%
	TOTAL	12	100,0%
. Atitude prazerosa durante a experiência:	Sempre	5	41,6%
	Às vezes	4	33,3%
	Nunca	3	25,0%
	TOTAL	12	100,0%
	. ENTUSIASMO		
. ENVOLVIMENTO COM AS TAREFAS	Sempre	8	66,6%
	Às vezes	1	8,3%
	Nunca	3	25,0%
	TOTAL	12	100,0%
. BOM HUMOR	Sempre	3	25,0%
	Às vezes	7	58,3%
	Nunca	2	16,6%
	TOTAL	12	100,0%

Resultados a partir dos indicadores que constam no Quadro 5 da variável auto-realização no Grupo Alfa

Conferindo-se o Quadro 5, verifica-se que em:

. Frequência dos sujeitos do Grupo Alfa aos encontros, cinco (5) entre doze (12) sujeitos estiveram sempre presentes a todas as atividades, isto é, 41,6%; três (3) só faltaram a um encontro. Entre esses sujeitos não houve desistências e as faltas que ocorreram foram poucas, conforme ilustra o referido Quadro. Com esses dados, cabe salientar que, quanto à frequência, os sujeitos do Grupo Alfa apresentaram um índice alto e marcante.

. Pontualidade, cinco (5) dos doze (12) sujeitos foram sempre pontuais, atingindo, em percentual, 41,6%, três (3), quase sempre, levando-se a considerar um predomínio de pontualidade em oito (8) dos doze (12) sujeitos (66,6%), o que já parece ser um índice alto. Somente três (3), ou seja 25%, poucas vezes alcançaram o horário de início das aulas e apenas um (1), isto é, 8,3%, nunca esteve no início das atividades.

De um modo geral, os sujeitos apresentaram essa característica, com as ressalvas comprovadas pelos dados constantes no Quadro. Cabe chamar a atenção ao fato de serem os primeiros momentos das aulas destinados à avaliação das soluções elaboradas no encontro precedente e a alguma exposição teórica referente ao conteúdo do encontro.



. Permanência dos sujeitos em aula após o período, predominaram os resultados negativos, havendo cinco (5) sujeitos entre os doze (12) que nunca permaneceram em aula após o período — 41,6% às vezes e 41,6% nunca — Apenas 16,6% sempre permaneceram. A atitude de quem continua trabalhando após o horário parece indicar um envolvimento com as atividades e até mesmo um compromisso além do habitual tempo previamente destinado e estipulado. Observa-se ainda que, segundo o Anexo 28, os sujeitos 7 e 8, apontados como presentes fora do período de aula, foram os que apresentaram mais dados constantes de originalidade nos vários indicadores da Experiência Alfa.

. Apresentação constante de trabalhos é verificada no Quadro 5 em nove (9) sujeitos, isto é, em 75% dos mesmos, o que se pode considerar um índice significativo. Somente três (3), ou 25%, não apresentaram as tarefas com constância. Quanto às entregas, não se abordou, no entanto, a questão de sua pontualidade absoluta. Esse indicador (apresentação constante de trabalhos), denota uma atitude de compromisso com as atividades da disciplina e esta mesma ficou comprovada na Experiência Alfa. Chama-se ainda a atenção ao Sujeito 7, que trazia sempre um número maior de soluções do que as exigidas pelo programa.

. Atitude prazerosa em aula, com entusiasmo, em 41,6% é evidenciada, ou melhor, em cinco (5) sujeitos, havendo pouca diferença dos que às vezes ou nunca apresentaram essa característica (quatro (4) e três (3) sujeitos respectivamente); a respeito do envolvimento com as tarefas, já se pode constatar

uma disparidade bem maior nos resultados, em favor positivo, com oito (8) sujeitos sobre doze (12) ou em 66,6%, percentualmente.

Três sujeitos, ou 25%, nunca chegaram a se envolver com as atividades. Poderiam nesse momento serem questionados aspectos de imposição de temática, tipos de exercícios e materiais utilizados, no sentido de possivelmente cercearem um envolvimento mais livre e espontâneo dos alunos com seu trabalho.

Quanto ao bom humor, a maioria dos sujeitos recaíu em "às vezes", sete (7) sujeitos (58,3%) sobre os demais "sempre" ou "nunca". Três (3) sujeitos apenas, em doze (12), sempre manifestaram bom humor, num percentual de 25%.

#### Conclusões-resumo sobre a análise qualitativa da variável auto-realização no Grupo Alfa

Ao finalizar a análise qualitativa da variável auto-realização no Grupo Alfa, constata-se que:

a)- Quanto à frequência, os sujeitos apresentaram índices positivos, quase não tendo faltado às aulas.

b)- Quanto à pontualidade, os sujeitos manifestaram um predomínio igualmente positivo, estando em geral presentes no horário estipulado pela disciplina.

c)- Quanto à permanência em aula após o período, os resultados não comprovaram positivamente, tendendo os alunos a não permanecerem após o horário de término das aulas.

d)- Quanto à apresentação constante de trabalhos, os resultados evidenciaram um índice bem alto, tendo os sujeitos em quase sua totalidade trazido suas tarefas completas.

e)- Quanto à atitude prazerosa durante a experiência, em entusiasmo os sujeitos manifestaram alguma predominância de resultados positivos; no envolvimento com as tarefas constataram-se evidências positivas; e em bom humor, este apenas às vezes foi verificável.

Considera-se importante comentar que frequência, pontualidade, apresentação constante de trabalhos, identificados nos resultados obtidos no Grupo Alfa, são indicadores que podem estar condicionados a exigências disciplinares, isto é, a compromissos com o próprio desenvolvimento das atividades programáticas. A permanência em aula após o período, não verificada no grupo, poderia ser considerada como atitude não exigida pelas professoras, uma vez que estas não permaneciam em aula. E nesse indicador, os sujeitos não manifestaram resultados predominantes. Com isso podem-se apontar resultados positivos em auto-realização no Grupo Alfa, mas moderados em relação ao que é determinado para uma avaliação favorável dos alunos na disciplina em questão. A atitude prazerosa percebida auxilia a analisar a presença de auto-realização, especialmente no envolvimento com as tarefas, não sendo intensa, entretanto, no que

diz respeito a entusiasmo e bom humor. Pode-se inferir que o Modelo H.C., tendo ocorrido neste grupo parcialmente, poderia ter desencadeado, se completo, um índice mais alto da variável auto-realização. A simples presença de bom humor "às vezes" já revela um clima pouco descontraído e afetivo, com algum entusiasmo verificado em cinco (5) sobre doze (12) sujeitos.

### Análise qualitativa da variável originalidade no Grupo Beta

Para a análise qualitativa da variável originalidade selecionou-se:

a) Respostas em fichas (ANEXOS 27), referentes às questões:

"Como viver criativamente?"

"Como trabalhar em arte criativamente?"

Utilizou-se para a análise dessas respostas o mesmo indicador 1, que serviu para o Grupo Alfa e construiu-se o Quadro 6, semelhante ao Quadro 1.

. INDICADOR 1:

*Não convencionalidade de respostas: quando elas são apresentadas de forma incomum, trazendo contribuições diferentes do que é habitual.*

QUADRO 6

RESPOSTAS EM FICHAS DO GRUPO BETA QUANTO ÀS QUESTÕES:

"COMO VIVER CRIATIVAMENTE?"

"COMO TRABALHAR EM ARTE CRIATIVAMENTE?"

(ANEXOS 27)

RESPOSTAS EMITIDAS	FREQUENCIA DE OCORRÊNCIA	RESPOSTAS NÃO CONVENCIONAIS	EXEMPLOS	FREQUENCIA DE OCORRÊNCIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>Necessidade de criar, em busca de auto-realização pessoal</li> <li>Busca de crescimento interior</li> <li>Provocação de mudanças</li> <li>Curiosidade quanto a mudanças</li> <li>Ser criativo em tudo o que é feito</li> <li>Criação como uma busca dolorosa</li> <li>Autoconhecimento</li> </ul>	<p>5</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>4</p> <p>1</p> <p>2</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Consciência em ser uma pessoa criativa</li> <li>Participação da Experiência Beta como uma resposta de viver criativamente</li> <li>Organização de uma taxionomia do processo criativo</li> <li>Criação como possibilidade de desvelamento pessoal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sujeito 2: "... A cada dia eu sou criativa: quando escrevo cartas, seleciono os selos, decoro a casa, guardo o lixo, crio roupas, seleciono comidas, coloco-me no espaço... sou criativa quando olho a paisagem e a vejo diferente, já no desenho".  "... Penso que minha postura diante da arte trabalhando criativamente não mudou. O que mudou foi a minha valorização como ser criativo"</li> <li>Sujeito 4: "O fato de ter optado a participar do próprio curso está explicitado num projeto de vida.</li> <li>Sujeito 6: "Acho que o curso vai me proporcionar um pouco desses "rasgos de liberdade" que às vezes temos. Dessa forma, voarei um pouco mais alto".</li> <li>Sujeito 4: "Estímulos. Sensibilidade Descoberta - conscientização Investigação - compreensão Auto-realização através da criação"</li> <li>Sujeito 5: "Retornar ao método; criar a partir da sensação, percepção e reflexão"</li> <li>Sujeito 5: "Ver a obra finalizada gera mais dor que alegria. Então, o bloqueio. Paro de criar para não ver meus sentimentos"</li> <li>Sujeito 6: "...A criação impele a despir-nos de preconceitos e opressões.."</li> </ul>	<p>1</p> <p>1</p> <p>2</p>
<b>TOTAL</b>	12			6

### Análise das respostas encontradas nas fichas do Grupo Beta

Conferindo-se o Quadro 6, verifica-se que cinco (5) em seis (6) sujeitos referiram-se à criatividade como uma forma de auto-realização pessoal. Dois (2) citaram a idéia de crescimento interior, assim como dois (2) relacionaram com o autoconhecimento. Menções ao fenômeno criativo como provocador de mudanças e de curiosidade frente a estas igualmente foram feitas. Um sujeito referiu-se à inserção da criatividade no cotidiano e outro, como uma busca dolorosa!

No que se refere a respostas não convencionais, constata-se a característica, não na redação das mesmas, mas sim na formulação de idéias:

- na consciência em ser uma pessoa criativa, desde citações a tarefas cotidianas, como "guardar o lixo"; em ver uma paisagem diferente do que ela é, isto é, contribuindo de uma forma pessoal e divergente sobre os elementos reais, como a natureza; na própria valorização da pessoa como ser criativo, que surge no momento da emissão dessas respostas aos estímulos do Modelo H.C., como por exemplo o áudio-visual "Uma folha é só uma folha?"

- a própria Experiência Beta serviu como resposta a viver e a trabalhar em arte criativamente, citada como projeto de vida e como possibilidade de "rasgos de liberdade" para "voar mais alto".

Observa-se a nítida intenção de alguns sujeitos em extrapolar as vivências dessa experiência a situações vitais e

não especificamente a momentos determinados do curso.

- na organização prévia de taxionomias do processo criativo, a partir do áudio-visual "Uma folha é sō uma folha?". Essa organização evidencia a capacidade de sistematizar a informação; sem ter havido solicitação, dois (2) sujeitos criaram essa forma não habitual de responder às perguntas feitas.

- a presença de possibilidades de desvelamento pessoal, através da criação — dois (2) sujeitos manifestaram essa faceta, que demonstra preocupação em relacionar o ato criador à personalização. As duas respostas, exemplificadas no Quadro 6 através dos sujeitos 5 e 6, revelam aspectos característicos das respectivas personalidades.

b) Relatos sobre retratos pessoais significativos

. INDICADOR 2:

*Abordagem não convencional nos relatos:  
na escolha, história e forma de apresentá-los.*

Para essa análise, elaborou-se o Quadro 7, que se segue:

## QUADRO 7

## RELATOS PESSOAIS SOBRE RETRATOS SIGNIFICATIVOS DO GRUPO BETA (ANEXOS 28)

SUJEITOS	RETRATOS		RELATOS			
	DESCRIÇÃO	ORIGINALIDADE DA SELEÇÃO DA FOTO	HISTÓRIA	ORIGINALIDADE DO SIGNIFICADO DA(S) FOTO(S)	REDAÇÃO	ORIGINALIDADE NA FORMA DE APRESENTAR O DEPOIMENTO
1	• Sujeito 1 saindo risonho de uma construção quadrangular de cimento	• Idéia de libertação e simultânea felicidade	• significado da foto no passado e presente	• O confronto entre a percepção de uma época com a de outra e um pensamento que prevê o futuro.	• Frases curtas, às vezes de uma só palavra, gerando ritmo forte.	• Distinção entre os textos do passado e presente em parágrafos indicados. O futuro está entre aspas.
2	• Várias fotos: cotidianas de viagem ou de família	• Não apresenta esta característica	• Olhar fotografias e viajar	• Relato que parte do mais efêmero no passado (viagem, namorados, passeios) até o mais permanente: pais e irmãs — permanência da lembrança do falecido pai.	• Frases curtas e linguagem coloquial	• Inter-relação da idéia de ver fotos e viajar — viagem nas lembranças e viagens efetivas a outros locais. Depoimento inicia de forma alegre e corriqueira e finaliza no amargor da perda prematura do pai.
3	• Sujeito 3 numa foto de família, festejando o Natal	• Não apresenta esta característica	• Questionamento sobre a autenticidade das expressões dos personagens	• Desdobramento ao observador da foto: sua limitação de percepção da veracidade das expressões dos personagens.	• Perguntas e respostas, como um diálogo	• Não apresenta essa característica
4	• Seis(6) fotos organizadas de forma cronológica da infância à atualidade, numeradas e com traços ligando-as e inter-relacionando-as	• Organização das fotos por momentos significativos de vida; infância, pais, namoro, casamento e trabalho. • Utilização de círculos em torno do Sujeito 4, fortalecendo a identidade do mesmo.	• A cada foto um relato elucidativo e de seu significado	• Presença dos sentimentos subjacentes a cada foto, com questionamentos divergentes de aparência real das fotos	• Frases curtas, com significados fortes	• Todo o relato é quebrado por idéias antagônicas, exemplo: "A necessidade do registro dos pais, num momento de descontração e alegria. Seria a necessidade de registrar na memória este momento que não fez parte de minha infância?"
5	• Sete(7) fotos significativas para o Sujeito 5: família, festa e passeio	• Não apresenta esta característica	• Lembranças de infância e pensamentos sobre os filhos	• Relacionamento entre passado (infância) e futuro (filhos)	• Frases curtas, com significados fortes	• Relato joga com passado e futuro e futuro sem perder a visão do presente, em linguagem simples, sem recursos de adjetivos e metáforas.
6	• Foto de carnaval, onde se vê o Sujeito 6 fantasiado com seu irmão	• Foto significativa de infância, com o mascaramento da fantasia e maquiagem	• Vínculo de foto de carnaval na infância com a idéia de lazer	• Carnaval, fantasia, infância ligados à idéia de lazer, mas com todas as conotações de super, infra, sub) • Os sorrisos enquadram-se à idéia de lazer, descompromisso	• Jogo de palavras: lazer e vários prefixos	• Organização de um jogo de significados com a palavra lazer e prefixos (super, sub, infra) junto às fotos: organização espacial e de significados com originalidade



### Análise dos relatos sobre retratos pessoais significativos

Observando-se o Quadro 7, obtêm-se uma idéia da busca de originalidade nessa etapa do estudo. Lembrando-se a ocorrência dos procedimentos, essa atividade aconteceu no quarto (4º) encontro do Grupo Beta, como Exercício IVa, após um estudo de grafologias individuais e num trabalho de grupo, buscando a auto-identificação dos sujeitos. Houve, posteriormente, a dramatização de um dos retratos (o do Sujeito 1) e logo a seguir iniciou o Modelo H.C., na etapa de Sensibilização com o áudio-visual.

Considera-se importante salientar a relevância desses depoimentos antes das atividades no Modelo H.C., como forma de levar os sujeitos a se sentirem personalizados, num clima "aberto" e descontraído, no qual as pessoas puderam falar sobre si mesmas.

Conferindo-se, pois, o Quadro 7, verifica-se a evidente presença de escolha de fotos e de relatos não-convencionais. Na escolha das fotos nem todos os sujeitos buscaram originalidade: somente três (3) em seis (6). As três (3) originais escolhidas são, no entanto, muito significativas para os respectivos sujeitos: uma em que se identifica a liberação, a felicidade expressa em sair de um recinto fechado; outra em que se observa a seqüência de momentos significativos para a pessoa, interligados por riscos reforçadores da identidade do sujeito; a última, na revelação de vínculos da infância com o lazer, no mascaramento de fantasias de Carnaval.

Mas de qualquer forma, afirma-se que as fotos são se-  
leccionadas com originalidade, sofreram relatos acentuadamente  
não habituais, não desmerecendo a confirmação da variável em  
questão neste grupo.

Nos relatos, constata-se em todos os sujeitos origi-  
nalidade no significado das fotografias, assim como na forma  
de apresentar os relatos. Parece importante esse tipo de resul-  
tado antes da elaboração pessoal dos planos de estudo do Mode-  
lo H.C. Os sujeitos do Grupo Beta procuram as formas não con-  
vencionais na atividade, conforme comprovam os exemplos no Qua-  
dro 7 e os anexos 32. O indicador 2 foi atendido na escolha ,  
como história ou forma de apresentar as fotos significativas  
com relatos a respeito.

c) Planos de Estudo originais (ANEXOS 29)

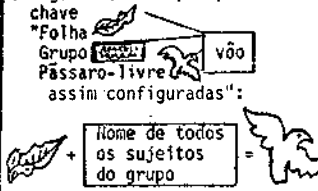
. INDICADOR 3

*Originalidade dos Planos de Estudo:*

- *abordagem incomum na estrutura organizacional*
- *previsão de temática, estrutura formal e espa-  
cial e de meios expressivos distintos do habi-  
tual, combinando idéias novas a respeito*
- *personalização dos planos*

Para realizar a análise desse material, construiu-se  
o Quadro 8, que se segue.

QUADRO 8  
ORIGINALIDADE DOS PLANOS DE ESTUDO DO GRUPO BETA

SUJEITOS	ESTRUTURA ORGANIZACIONAL INCOMUM DESCRIÇÃO	PREVISÕES ORIGINAIS DE:		ESTRUTURA ESPACIAL DESCRIÇÃO	MEIOS EXPRESSIVOS DESCRIÇÃO	PERSONALIZAÇÃO DOS PLANOS DESCRIÇÃO
		TEMÁTICA DESCRIÇÃO	ESTRUTURA FORMAL DESCRIÇÃO			
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilização da mesma estrutura de organização da Experiência Beta até este encontro, segundo os temas dados:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- estudos gráficos</li> <li>- estudos de composição</li> <li>- estudos com folhas</li> <li>- estudos a partir de uma foto significativa</li> </ul>               (entendemos por incomum a adaptação específica de estudos de interesse do Sujeito 1 dentro do plano)             </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apresentou essa característica no Plano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apresentou essa característica no Plano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apresentou essa característica no Plano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apresentou essa característica no Plano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O trabalho da última aula relaciona-se com a foto do Sujeito 1, que sai do recinto escuro para a luz: "Crescimento, busca de novas dimensões, liberdade". (auto-identificação)</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aproveitamento das experiências vivenciadas no curso (como sensibilização)</li> <li>Relacionamento do plano de estudos com a folha (temática inicial do Modelo H.C.) com a música "Quatro Estações" de Vivaldi — criação de representações vegetais na primavera, verão, outono e inverno.</li> <li>Caracterização de etapas de um modelo teórico do processo criativo aplicado ao plano de estudos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionamento do tema "folha" com a música "Quatro estações" de Vivaldi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apresentou essa característica no Plano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apresentou essa característica no Plano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilização da escrita para gerar idéias</li> <li>Estudos com papel-jornal rasgado e lápis</li> <li>Estudos com papel de seda com sobreposições mais o lápis</li> <li>Estudos com acrílico e água: diferenças de cor mais lápis ou cera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Busca de encontrar uma linguagem particular, pessoal: "Eu queria encontrar uma linguagem minha, com características próprias".</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organização através de desenhos (folha) com texturas graficadas</li> <li>Posteriormente, papel com textura</li> <li>Desenhos em tecido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Combinações do tema vegetal (folha) com o de mulher. "Tema: metamorfose: vegetal-mulher)"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apresentou essa característica no Plano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apresentou essa característica no Plano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Previu utilizar o desenho sobre o tecido de anáguas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Busca de encontrar o seu processo de trabalho. Interrogações presentes no plano.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organização só por palavras-chave</li> </ul> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>Chegou à criatividade pela vivência de atividades encaixadas com a folha, o grupo do curso e com um pássaro livre. Alcança ao fim, o voo (que é a criatividade de em si)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apresentou essa característica no Plano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apresentou essa característica no Plano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apresentou essa característica no Plano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O plano é personalizado na forma incomum em que é apresentado, sendo o Sujeito 4 manifestou durante a Experiência Beta</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organização metodológica de estudos de composição através de vários estímulos: visual, auditivo, tátil, fotográfico e corporal; em identificação de problemas, análise e síntese</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apresentou essa característica no Plano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Composição com estímulo sonoro: som e elementos geométricos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apresentou essa característica no Plano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estímulos variados, mas com meios expressivos habituais — Não se considera característica de originalidade de no plano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O plano é personalizado na forma metodológica em que é apresentado, sendo o Sujeito 5 caracterizado por evidente organização pessoal de idéias e ação</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organização do plano sistematizado, porém com conotações habituais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalho com módulos, em gesso, para transformá-los em arte-xerox</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Partir de uma foto: a pessoa, objeto ou coisa qualquer</li> <li>Utilização de cinestesia no trabalho dos módulos, do plano para o volume</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilização de cinestesia no trabalho dos módulos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilização de música, moldes de gesso ou saibão e combinações com a arte-xerox.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O plano busca sistematizar o processo criativo consciente, em trabalhos plásticos de solução de problemas, característicos de alunos do Curso de Arquitetura (é o caso do Sujeito 6)</li> </ul>

### Análise da originalidade nos Planos de Estudo

O Modelo H.C. inclui para mensuração da variável originalidade, inicialmente, o referido construto manifesto em idéias (fichas e relatos de retratos), que preparam a elaboração dos planos de estudo e estes devem levar à execução da etapa Técnicas; considera-se a elaboração dos Planos de Estudo fundamental, por serem estes que personalizam o restante do trabalho no Modelo H.C. e conscientizam os sujeitos da importância da criatividade como fonte de auto-realização.

Verificando-se o Quadro 8, constam itens para a análise do material: estrutura organizacional, previsão original de temática, estrutura formal e espacial, tratamento dos meios expressivos e a personalização desses planos. Foram identificados os resultados que se seguem:

. Quanto à estrutura organizacional, incomum, quase todos os planos apresentaram a referida característica: O sujeito 1 partiu da montagem da própria Experiência Beta, utilizando a mesma seqüência de exercícios, porém alterados às necessidades do próprio sujeito, como por exemplo, o estudo de cor com transparência na atividade C. O sujeito 2 estabelece relações da temática "folha" com a obra musical "Quatro Estações" de Vivaldi, e, através desta relação, estruturou o encadeamento das aulas subseqüentes, propondo um trabalho de "Quatro Estações" através de desenho e colagem. Aproveitou ainda no plano, a inserção do modelo teórico de Wallas (in Mosquera, 1975c), que evidencia a conscientização das fases do processo criativo e sua aplicação ao plano em questão. O sujeito 3 trou

xe o encadeamento estrutural fundamentalmente vinculado à pesquisa textual, mas gradativa, da simples graficação à utilização experimental de outros materiais (observe-se que o que está se levando especialmente em conta não são as atividades em si, mas sua estruturação, que neste caso específico passou do mais habitual ao incomum). O sujeito 4 partiu daquilo que foi evidente na Experiência Beta, o tema "folha", (presente desde o áudio-visual) à etapa de grande significação para o grupo, que foi sua integração após os relatos pessoais dos retratos e finalmente ao pássaro livre em vôo, onde se crê ser sua própria necessidade de libertar-se e de criar. Considera-se esta estrutura incomum, além de ter sido apresentada apenas por desenhos e palavras-chave. O sujeito 5 lançou mão, ao planejar as atividades, de uma seqüência de estímulos de sensibilização, sempre a partir de uma proposta de identificação de problemas, análise e síntese. O sujeito 6, no entanto, não nos pareceu apresentar uma estrutura com abordagem incomum no plano, exceto a de uma sistematização encadeada.

. Quanto às previsões originais de temática, observa-se no Quadro 8 que quatro (4) sujeitos em seis (6) buscaram uma temática não habitual:

- a)- seleção de temática musical com correspondência de temática gráfica
- b)- mescla de duas temáticas, mulher X vegetal em metamorfose
- c)- temas que marcaram a Experiência Beta, integrados ao "vôo da criatividade", o maior objetivo da mesma

d)- tema comum, estruturas modulares em volume, mas com transformação em experiências de arte-xerox.

Percebe-se nitidamente, na maioria dos sujeitos, portanto, a procura de abordagens com aspectos incomuns em sua temática. Não pareceram limitar-se a elaborar qualquer solução, mas supõe-se estar nítido o caráter "engenhosidade" em cada proposta das quatro mencionadas.

. Já em relação à previsão de características formais incomuns, ocorreu o contrário: apenas dois (2) sujeitos em seis (6) acusaram este item, um propondo-se a relacionar sons com elementos geométricos e o outro, a partir de uma foto (pessoa ou objeto) para a elaboração de estruturas volumétricas geométrizadas.

. Quanto à previsão de originalidade na concepção espacial, somente um (1) sujeito a acusou, referindo-se à cinesesia nos trabalhos modulares. Chama-se a atenção ao fato de ser este sujeito de formação arquitetônica (em que o tratamento do espaço envolve-se especificamente com os movimentos humanos relacionados ao espaço).

. No que se refere às previsões de não convencionalidade no tratamento dos meios expressivos, conforme o Quadro 8, vários planos levaram em conta este aspecto: novamente quatro (4) em seis (6), o que já se pode considerar como um resultado positivo. Constam, entre outros, utilização da escrita para gerar idéias, estudos com jornal e lápis, acrílico com água, lápis ou cera, tecido com desenhos xerox.

Ainda com referência à personalização, todos evidenciaram a presença do item. Os Planos de Estudo foram personalizados e até vinculados às fotos e relatos mais significativos de cada sujeito na Experiência Beta. Em todos está presente a idéia de "crescimento pessoal", na busca de criar e de se realizar particularmente. Uns manifestaram-se pela auto-identificação pessoal e de linguagem, outros, quanto ao processo de trabalho, alguns por referências a atitudes por estes assumidas ao longo do curso, assim como a aspectos sistemáticos, que condizem com personalidades de características organizadas e metódicas, como por exemplo, os sujeitos 5 e 6.

Os Planos de Estudo, tendo-se uma visão geral, apresentaram evidências de características originais, segundo as categorias propostas para análise. Ressalta-se que, especialmente na temática, busca de meios expressivos e personalização, os resultados demonstraram presença marcante da variável; pouco verificou-se, no entanto, em relação às previsões formais e espaciais. Pode-se inferir, a partir dessas constatações que a etapa de elaboração prática dos trabalhos não foi prevista pelos sujeitos anteriormente em concepção de forma e espaço, possivelmente acreditarem eles na sua estruturação somente durante o processo de criar: "Surge enquanto se faz".

A partir dessas constatações, será elaborada a análise dos trabalhos plásticos, quanto à sua originalidade, conforme os Quadros 9a e b que se seguem:

## d) Trabalhos plásticos

## . INDICADOR 4a

*Não convencionalidade em técnicas de soluções:*

- abordagem espacial distinta da habitual*
- utilização de combinações figura x fundo incomuns*
- manipulação de elementos desconhecidos no tratamento do material.*



QUADRO 9a

## TRABALHOS PLÁSTICOS QUANTO AS TÉCNICAS ORIGINAIS DE SOLUÇÕES NO GRUPO BETA

SUJEITOS	ABORDAGEM ESPACIAL DISTINTA DA HABITUAL CONSIDERAÇÕES GERAIS	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA	UTILIZAÇÃO DE COMBINAÇÕES FIGURA x FUNDO INCOMUNS COMENTÁRIOS GERAIS	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA	MANIPULAÇÃO DE ELEMENTOS DESCONHECIDOS NO TRATAMENTO DO MATERIAL CONSIDERAÇÕES GERAIS	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exercício A do Plano de Estudos, conforme a seqüência de fotos 35,36,37 e 38: há uma parede que se abre a um espaço que se desdobra ao exterior, criando um novo espaço em que não se pode distinguir limites</li> </ul>	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apresentou esta característica</li> </ul>	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilização de folhas vegetais de diferentes espécies como elementos integrantes das composições (Foto 29, 40)</li> <li>Utilização de texturas no papel manteiga, através da fricção do lápis-cera sobre superfície enrugada e colagem sobre a superfície lisa (Foto 41)</li> </ul>	2
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exercício IIIa: utilização de setas direcionando dinamicamente a visualização espacial. Os trabalhos são tripticos, mas inter-relacionados entre si pelas setas, escritos e configurações e propondo até uma continuidade do trabalho pela última seta ao vazio (Fotos 31, 32 e 33)</li> <li>Nos trabalhos referentes a árvores todas as formas são cortadas pelo campo-limite, sem acabamento (Fotos 44,50,51, 52 e 53)</li> </ul>	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Soluções figurativas que mesclam os elementos temáticos com o fundo num tratamento só, de colagem e graficação (Por exemplo, fotos 50,51,52 e 53)</li> </ul>	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilização de mesclas de materiais incomuns com os habituais: jornais com lápis, papel de seda com cola e lápis-cera, texturas em papel manteiga enrugadas (por exemplo, fotos 33,43,44, 46 e 47)</li> </ul>	10
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exercício IIa: composição espacial com elementos figurativos, cortados por retângulos pretos, que parecem reforçar a percepção das figuras, por sua localização (Foto 22)</li> <li>Soluções de figuras humanas verticais, sem acabamento na base, levando o observador a imaginar uma continuidade da forma (Fotos 58,59 e 69)</li> <li>Solução de continuidade destas figuras acima citadas com seu desenho sobre tecido transparente, criando novos espaços</li> </ul>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilização de transparências com tecido (Foto 61)</li> </ul>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solução com utilização de folhas vegetais naturais, como partes integrantes da composição (Foto 39)</li> <li>Solução com utilização de tecido de anáguas para desenho, mesclado ao papel (Foto 61)</li> </ul>	1
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exercício IIb: colocação de uma cartolina preta sobre um desenho anterior, criando apenas um espaço preto chapado, dando a idéia de negação à tarefa determinada (Foto 21)</li> <li>Utilização de duas concepções de espaço diferenciadas e agrupadas em uma mesma solução (Fotos 63 e 64)</li> </ul>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solução de desenhos, com a inclusão nos vazios de palavras, contendo os nomes das pessoas do Grupo Beta (Foto 65)</li> </ul>	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solução em papel preto, com desenhos em grafite preta: só se distingue a imagem em exposição à luz</li> </ul>	1
		3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solução de desenhos com setas indicando planilhas (Foto 64)</li> </ul>	2		
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilização de formas e transparências, provocando novos planos (por exemplo, fotos 67 e 68)</li> <li>Utilização de formas espiraladas que extrapolam o campo-limite</li> </ul>	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apresentou esta característica</li> </ul>	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilização das sombras das árvores no papel para criar formas (Foto 69)</li> <li>Aproveitamento das transparências do papel manteiga, na sobreposição das composições, criando assim outras.</li> </ul>	2
		2				6
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manipulação dos módulos em gesso para arte-xerox (Foto 70)</li> </ul>	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apresentou esta característica</li> </ul>	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>Soluções de aproveitamento do xerox em composição tri-dimensional</li> </ul>	3
TOTAL		36		15		26

### Análise dos trabalhos plásticos quanto às técnicas originais

Conforme se pode observar no Quadro 9a, os trabalhos plásticos do Grupo Beta manifestaram vários exemplos de originalidade quanto às técnicas de soluções, considerando-se que a experiência versou predominantemente sobre trabalhos de composição.

Conferindo-se o quadro, encontra-se na abordagem espacial um maior número de soluções incomuns, seguindo-se a manipulação de materiais de forma não habitual e, por último, em frequência, tem-se a utilização de combinações figura x fundo. Entretanto cabe salientar que alguns trabalhos presentes neste último item são acentuadamente importantes em termos de originalidade e não nos parece mais tão significativa a frequência.

Constataram-se "ousadas" em alguns sujeitos, ao chegarem a cobrir todo um desenho com uma cartolina preta, "negando" o próprio espaço da composição. Deve-se chamar a atenção que essa ocorrência deu-se no momento em que se colocou como estímulo uma televisão com seu mais alto volume e com imagem desfocada: a possibilidade de trabalhar esvaiu-se no sujeito 4. (Fotos 18,19,29 e 21).

Foram frequentes as colagens de folhas naturais sobre o papel, uma vez que a temática da experiência foi a "folha".

Salienta-se igualmente a solução do sujeito 3, de incluir um desenho sobre tecido, o que não é habitual; procura

vinculá-lo a um outro habitual sobre o papel. Cabe, além disso, comentário sobre trabalhos feitos ao ar livre com a música de Vivaldi, que evidenciaram uma pesquisa do lápis cera sobre um plano texturado: ao som da música, os sujeitos tenderam a utilizar o giz mais livremente, procurando encontrar novas maneiras de se expressar tecnicamente. O sujeito 5 apresentou em seu processo técnico a não convencionalidade e não propriamente no produto. Conforme consta no Quadro 9a, aproveitou a incidência da sombra das folhas sobre o papel branco, compondo a partir daí. Um depoimento posterior seu confirma a validade desta experiência, por lhe permitir "soltar" o desenho. O sujeito 6 não apresentou seu trabalho em xerox, cabendo-nos analisar, portanto, apenas a sugestão e os moldes em gesso.

A variável originalidade em técnicas de soluções pareceu ser constante no Grupo Beta, mesmo com a intenção inicial de estudos de composição no plano bi-dimensional.

Analisa-se, a seguir a questão temática nos trabalhos deste grupo.

. INDICADOR 4b

*Não convencionalidade na temática das soluções:*

- presença de elementos temáticas divergentes do habitual, dentro do tipo de exercício formal dado;
- presença de elementos que manifestam contrastes contextuais no tratamento da temática.

Para essa análise elaborou-se o quadro 9b, que se segue:

## QUADRO 9b

## TRABALHOS PLÁSTICOS QUANTO À NÃO CONVENCIONALIDADE DE SUA TEMÁTICA NO GRUPO BETA

SUJEITOS	PRESENCIA DE ELEMENTOS TEMÁTICOS DIVERGENTES DO HABITUAL, DENTRO DO TIPO DE EXERCÍCIO FORMAL PROPOSTO <i>COMENTÁRIOS GERAIS</i>	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA	PRESENCIA DE ELEMENTOS QUE MANIFESTAM CONTRASTES CONTEXTUAIS NO TRATAMENTO DA TEMÁTICA <i>COMENTÁRIOS GERAIS</i>	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>A fusão do tema "Folha" com o tema "Paz", onde sobre um galho pousa uma pomba</li> <li>Trabalho de composição de colagem, em retângulos e quadrados, com uma seqüência de textos: ao final, uma inquirição sobre o futuro em termos de projeto pessoal de vida (Foto 39)</li> <li>Trabalho sobre o tema de liberdade: a não convencionalidade está no texto, que sugere a idéia de liberdade, e pouco na configuração visual (Foto 42)</li> </ul>	1 1 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solução de composição com o tema folha, com acentuados contrastes contextuais: folha-vegetal, folha-desenho, folha-livro, folha-nome de jornal, folha botânica, folha-propaganda, etc. (Foto 29)</li> <li>Trabalhos com contrastes de grades em ferro batido com espirais que estariam no espaço (seriam um patamar? ou um tapete? ou uma ilusão ótica?) (Fotos 37 e 38)</li> <li>Na foto 39, vários contrastes contextuais, como por exemplo a sugestão ao leitor de uma resposta comercial às questões propostas.</li> </ul>	1 2 1
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilização de movimento nas árvores, concordando com o movimento da música de Vivaldi, como se os troncos e as folhagens dançassem (Fotos 46,47,48 e 49)</li> <li>Exercício IIIa, de composição com o tema "folha", com a utilização de textos originais e perguntas espontâneas; colagens de folhas de jornal e setas (Fotos 31,32 e 33)</li> </ul>	4 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Composição com quadrado, sob o enorme ruído da T.V. no Exercício IIb: dois semi-rostos a trás de frestas com expressão de surpresa, que, na verdade, era a surpresa dos sujeitos da Experiência Beta</li> <li>Composição com árvores, sendo que as folhas são de jornal</li> </ul>	1 1
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Composição com o tema "Folhas", com questionamento crítico sobre a própria proposta de trabalho dada: "A validade imposta da proposta e da resposta" (Foto 30)</li> <li>Um corpo transparente (tecido desenhado) sobre um corpo opaco (no papel) (Foto 61)</li> </ul>	1 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contraste entre a liberdade e a repressão, na temática da mulher, em composição com quadrados, ora encadeados, ora presos numa forma fechada quadrangular (Foto 22)</li> <li>No estudo gráfico de vegetais, surge uma forma orgânica de um seio, que contrasta contextualmente com o tema tratado (Foto 57)</li> </ul>	1 1
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Composição com quadrados, ao som elevadíssimo da T.V.: tentativa de desenho, riscos sobre ela, inutilizando-a, e a ruptura do exercício com uma folha preta tapando qualquer etapa anterior (Fotos 18,19,20 e 21)</li> <li>Composição desenhada em preto sobre preto: o reconhecimento da temática só se dá direcionando-se o trabalho à luz (não foi possível fotografar)</li> </ul>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilização de um pedaço de tronco como tema (Foto 62) e a elaboração de uma seqüência de troncos em colagem (Foto 63) e desenho (64 e 65), com a idéia de origem de vida orgânica; dela vem a liberdade, a identidade natural e a afetividade como consequência.</li> </ul>	4
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Através do direcionamento espacial, de formas abstratas, a expressão da temática: liberdade, equilíbrio, integração afetiva, "abertura" aos outros (Fotos 67,68) — Inclusão de minúsculos textos nas bordas com o significado manifesto.</li> </ul>	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jogo de palavras em exercício do tema "folha": foíh é ar, isto é, folha é ar (oxigênio), ou folhear o livro, que igualmente aparece na composição. As letras são compostas com palavras derivadas de folha.</li> </ul>	1
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apresentou esta característica</li> </ul>	0	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não apresentou esta característica</li> </ul>	0
TOTAL		17		14

. Análise dos trabalhos plásticos quanto à não convencionalidade de sua temática no Grupo Beta

Conforme se pode observar no Quadro 9b, somente um (1) sujeito não apresentou a variável em análise na temática. Os sujeitos do Grupo Beta elaboraram uma média de oito (8) trabalhos cada um; quatro (4) deles surgiram após o Plano de Estudos, pertencendo assim, à etapa Técnicas do Modelo H.C. Conferindo-se o quadro, verifica-se que nenhum sujeito, com exceção do 6, evidenciou menos que quatro (4) soluções de temática original. Não se leva tanto em questão, no quadro, a frequência, mas mais a descrição das propostas dos sujeitos; muitos se mostraram acentuadamente criativos e elaboraram pouca quantidade de trabalhos. (Cabe aqui ressaltar a inadequação, por nós assim considerada, da análise somente quantitativa nesse tipo de estudo).

As soluções plásticas do Grupo Beta manifestaram a não convencionalidade de temática com uma incidência marcante. Pode-se verificar, em quase todos os sujeitos, a integração dos trabalhos com o Plano de Estudos criados por eles:

. O sujeito 1 planejou estudos gráficos, composição, folhas e, a partir de uma foto significativa, seguiu o plano, questionando, do primeiro ao último trabalho, seu projeto de vida, sua identidade e suas metas existenciais.

. O sujeito 2 estruturou seu Plano de Estudos com o aproveitamento da música "Quatro Estações" de Vivaldi no dese-

inho de quatro estações.

Seguiu, da mesma forma que o sujeito 1, o plano proposto, criando estudos variados das estações em colagens e desenhos com o movimento da música.

. O sujeito 3 encaminhou seu plano com a temática original de metamorfose folha x mulher — um de seus trabalhos mais incomuns executa a idéia proposta, além da presença de outros estudos, anteriores ao plano, que sugerem o tema da mulher (reprimida e questionadora).

. O sujeito 4, como os anteriores, integra a etapa Técnicas ao Plano de Estudos — elabora um trabalho sistemático, a partir de um tema "tronco", para desenvolver as idéias de tema natureza, a integração afetiva do grupo e os objetivos comuns de libertar-se para criar (vôo). Seu último trabalho na Experiência Beta trata de um agrupamento de pássaros, que parte do tronco inicial mas contém entre as asas o grupo inteiro com seus nomes, voando juntos para a liberdade. Outras soluções, fora do plano, foram igualmente originais, conforme se comprova nos Quadros 9a e 9b e nas fotos correspondentes.

. O sujeito 5 não seguiu o plano proposto, pois não utilizou os estímulos tátil, fotográfico e corporal, mas descobriu outros, como as relações de luz e sombra das árvores influenciadoras em seu processo criativo. Desenvolveu mais acentadamente as idéias de liberdade e integração afetiva em formas abstratas.

. O sujeito 6 não manifestou originalidade na temáti

ca, nos itens selecionados no Quadro 9, e não seguiu o Plano de Estudos proposto.

Pode-se comentar que o Grupo Beta, na temática dos trabalhos, acusou soluções incomuns, rompendo com o convencional e variados entre o grupo. Percebe-se claramente as soluções personalizadas (desde os planos). Verificou-se ainda que, apesar de em geral os sujeitos buscarem os temas comuns a todos (folha, liberdade, integração, auto descoberta) a forma de expressá-los variou, gerando novas temáticas a todos, por seus encaminhamentos personalizados.

Percebe-se ainda, com referência à temática, a importância que assumiu no grupo a atividade de integração afetiva, através dos relatos dos retratos pessoais significativos, em que cada um expôs um pouco de si e de sua história — esta, na verdade, aparece semelhante em quase todos os sujeitos, em termos de sentimentos subjacentes, manifestos.

#### Conclusões-resumo sobre a análise qualitativa da variável originalidade no Grupo Beta

Ao finalizar a análise qualitativa da variável originalidade no Grupo Beta, constata-se que:

a) Nas respostas encontradas nas fichas do Grupo Beta, a variável em questão predominou em idéias, e não na redação — Salienta-se que no Modelo H.C. os critérios de origina-

lidade previstos são os de "idêias", na etapa de Conscientização. Desde essa etapa manifestaram os sujeitos a intenção de serem criativos e de se desvelarem pessoalmente, não sô no curso, de momento, mas em situações vitais.

b) Nos relatos sobre retratos significativos, pareceram ser originais a metade das fotos e a totalidade dos relatos; não se atribui, portanto, importância ao fato de 50% das fotos não terem sido selecionadas por aspectos incomuns, já que seus relatos supriram essa lacuna.

c) Os Planos de Estudo aparentaram originalidade na estrutura organizacional, na personalização, na previsão temática, na do tratamento dos meios expressivos, mas menos na espacial e formal, que possivelmente viriam a se manifestar posteriormente na etapa Técnicas.

d) Quanto aos trabalhos plásticos, pareceram evidenciar originalidade tanto em técnicas de soluções, como na temática, conforme os quadros 9a e 9b e suas correspondentes análises. Não se concentraram em um ou em outro sujeito, mas em todos, com exceção, em questões temáticas, do sujeito 6.

A partir do levantamento feito e análise de fotos, pode-se constatar que em todos os indicadores a variável originalidade esteve presente no Grupo Beta, com algumas lacunas muito restritas nos Quadros, que não podem ser consideradas significativas.



Acredita-se que a variável foi evidenciada por motivos básicos, tais como:

1. Clima de liberdade e afeto no grupo;
2. Estímulo constante, pelo Modelo H.C., à consciência da criatividade dos sujeitos, desde os primeiros contatos com o grupo em sensibilização (áudio-visual), conscientização (originalidade das idéias em fichas), compreensão (Planos de Estudo), técnicas (trabalhos propostos), e sempre com a idéia de personalização, criatividade e conseqüente auto-realização pessoal.
3. Autonomia dos sujeitos para a seleção de seus caminhos desejados.

#### Análise qualitativa da variável auto-realização no Grupo Beta

Para o estudo da variável auto-realização no Grupo Beta, selecionaram-se os seguintes indicadores, que estruturaram o Quadro 10 a seguir:

- Frequência
- Pontualidade
- Permanência em aula após o período
- Apresentação constante de trabalhos
- Atitude prazerosa em aula durante a experiência.

Além do Quadro 10, pretende-se analisar relatórios significativos sobre as experiências dos sujeitos, em termos dos sentimentos subjacentes a estas experiências e, por fim, as avaliações finais sobre a Experiência Beta, pelos próprios alunos.

QUADRO 10

REPRESENTAÇÃO POR FREQUÊNCIA E PERCENTUAL DOS INDICADORES DE AUTO-REALIZAÇÃO DO GRUPO BETA (N = 6)

INDICADORES		FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
. Frequência às aulas	Todas	4	66,6%
	Quase todas	2	33,3%
	Poucas	0	0%
	Nenhuma	0	0%
	TOTAL	6	100,0%
. Pontualidade às aulas	Sempre	4	66,6%
	Quase sempre	2	33,3%
	Poucas vezes	0	0%
	Nunca	0	0%
	TOTAL	6	100,0%
. Permanência em aula após o período	Sim	6	100,0%
	Às vezes	0	0%
	Não	0	0%
	TOTAL	6	100,0%
. Apresentação constante de trabalhos	Sim	5	83,3%
	Não	1	16,6%
	TOTAL	6	100,0%
. Atitude prazerosa durante a experiência:	Sempre	5	83,3%
	Às vezes	1	16,6%
	Nunca	0	0%
	TOTAL	6	100,0%
. ENTUSIASMO	Sempre	5	83,3%
	Às vezes	1	16,6%
	Nunca	0	0%
	TOTAL	6	100,0%
. ENVOLVIMENTO COM AS TAREFAS	Sempre	5	83,3%
	Às vezes	1	16,6%
	Nunca	0	0%
	TOTAL	6	100,0%
. BOM HUMOR	Sempre	6	100,0%
	Às vezes	0	0%
	Nunca	0	0%
	TOTAL	6	100,0%

Resultados, a partir dos indicadores que constam no Quadro 10, da variável auto-realização no Grupo Beta

Conferindo-se o Quadro 10, verifica-se que:

. A frequência às aulas dos sujeitos do Grupo Beta foi acentuada, com resultados de 66,6% em todas e 33,3% em quase todas. Cabe comentar que no início do curso, conforme consta no item 3.2, no Capítulo 3, inscreveram-se mais dois sujeitos, havendo inicialmente um total de oito(8). Considerou-se para a análise apenas os seis (6) que iniciaram e concluíram a experiência. Um dos dois (2) sujeitos que havia iniciado, desistiu após o Exercício Iib, em que os sujeitos deveriam compor num espaço bidimensional, ao som altíssimo da T.V., com imagem desfocada. Durante a atividade este sujeito manifestou irritabilidade e angústia, não tolerando o som estridente e o clima de surpresa.(Tratava-se de um sujeito do sexo feminino, de 58 anos de idade). Previu que não voltaria, pois tinha receio desse tipo de experiência e realmente não retornou ao curso. O outro sujeito, da área de artes cênicas, presenciou vários encontros, de forma dinâmica e com muito envolvimento, mas abandonou o grupo por motivos particulares, de força maior.

Todos os seis (6) sujeitos não faltaram às aulas, com exceção apenas dos 5 e 6, que perderam, um, duas (2), e o outro, três (3) aulas.

. A pontualidade nas aulas foi igualmente verificada

num índice alto, com as porcentagens de 66,6% sempre e de 33,3%, quase sempre. Verificou-se mesmo que a maior parte dos sujeitos chegavam ao local dos trabalhos até antes das professoras, aguardando com curiosidade as propostas do dia.

. A permanência em aula após o período evidenciou 100% de resposta positiva. O período final das aulas, em todos os encontros, foi extrapolado pelos sujeitos, tendo-se verificado muitas vezes a necessidade de obrigá-los a sair do local, por ser necessário o fechamento do mesmo. Os alunos solicitaram sempre mais tempo para o desenvolvimento de suas propostas.

. A apresentação constante de trabalhos, da mesma forma que nos outros indicadores, foi acentuada e quase total, com o percentual de 83,3%. Somente o sujeito 6, verificando-se o Anexo 40, não foi constante nas apresentações de trabalhos, assim como nos outros indicadores.

. A atitude prazerosa durante a experiência foi constatada sempre com entusiasmo, em 83,3%; apenas um (1) sujeito não demonstrou sempre a referida atitude: o sujeito 6, não tendo estado sempre presente, não se envolvendo tanto quanto seus colegas com as atividades. Todos os outros revelaram esse indicador com muita evidência, podendo-se comprovar ainda com alguns relatos sobre as experiências mais significativas. No envolvimento com as tarefas, quase todos os sujeitos, com exceção do 6, (às vezes) o evidenciaram com 83,3% de percentual. Observando-se os alunos, verificava-se que seu trabalho no curso absor

via-os de tal forma que não manifestavam dispersões. Havia debates sobre o que estavam fazendo e muita atenção ao que se propunham fazer.

. Quanto ao bom humor, todos os sujeitos do Grupo Beta evidenciaram-no sempre; o clima em aula era de disponibilidade, agrado e afetividade. Havia brincadeiras e freqüentemente risos. Em determinadas atividades, como por exemplo, a IIa, os sujeitos revelavam descontração e deleite com a música de Bahc, mas ao som altíssimo da T.V., se contraíram e irritaram-se, conforme comprovam as fotos 14 e 15 (Atividade IIa) e 16 (Atividade IIb, da T.V.). Contudo, a irritabilidade era prevista, de acordo com o estímulo, e não por pouco prazer na Experiência.

Observa-se que as diferenças entre os Grupos Alfa e Beta em auto-realização foram numericamente acentuadas, por uma série de variáveis intervenientes.

Com estes indicadores, ainda será completada a análise da variável Auto-realização, através do indicador:

*Sentimentos subjacentes às experiências mais significativas, nos relatórios do Grupo Beta.*

Para tal, elaborou-se o Quadro 11, em que se verificará a presença desses sentimentos, para uma análise posterior.

## RELATÓRIOS EXPRESSIVOS DE SENTIMENTOS SUBJACENTES ÀS ATIVIDADES DA EXPERIÊNCIA BETA (ANEXOS 31)

SUJEITOS	SENTIMENTOS EXPRESSOS	EXEMPLOS
1	<p>RELATÓRIO 1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>expectativa</li> <li>inquietação e angústia (Exercício IIB)</li> <li>dúvidas sobre si</li> </ul> <p>RELATÓRIO 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ambivalência de sentimento</li> <li>empatia, emoção, encontro</li> <li>surpresa, com agrado</li> </ul>	<p>"O impacto inicial foi positivo e a expectativa em relação ao que está por vir é muito grande".</p> <p>"A forma como fomos colocados longe uns dos outros, sem poder sair do lugar... causaram-me uma crescente irritação, inquietação e angústia".</p> <p>"Somos cordeirinhos?"</p> <p>"Após alguns dias, minha cabeça permanecia um turbilhão, por uma ambivalência de sentimentos..."</p> <p>"Novos momentos de empatia, emoção e encontro nos estavam reservados pelas orientadoras, que complementaram o trabalho, falando sobre suas próprias fotos e seu significado".</p> <p>"Ainda fomos surpreendidos por um maravilhoso áudio-visual, em que é representada de maneira brilhante, a seqüência do Processo Criativo".</p>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>percepção estética aguçada</li> <li>agrado</li> </ul>	<p>"... Afinal, eu tinha um grande recurso nesse dia, pois era um belo dia de verão. Nas árvores eu podia ver a luz que o sol dava sobre elas, aparecendo assim, quantidade de tons de verde".</p> <p>"Senti que, usando o lápis cera deitado, eu conseguia efeitos de textura que me agradavam muito".</p>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>mistério e tensão</li> <li>curiosidade</li> <li>insegurança</li> <li>alívio</li> <li>ansiedade</li> </ul>	<p>"Para mim, como participante 'aluna', foram horas de um crescente mistério e tensão".</p> <p>"O mistério já existia pela falta (intencional) de informações. Mas isso me atraiu e me fez curiosa".</p> <p>"A insegurança foi tomando conta e, tensos todos, ilustramos a situação cada um à sua maneira".</p> <p>"A primeira sensação, depois de explicado todo o procedimento... foi de alívio. Depois, alívio com um se dar conta da relação entre as situações da aula e da vida".</p> <p>"Ainda estou assustada quanto à continuação do curso. Resultado dessa tarde tensa e densa de hoje!"</p>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>negação de submeter-se às ordens</li> <li>questionamentos constantes sobre si</li> </ul>	<p>"... A partir daí a minha atitude foi de negação".</p> <p>"Por que sempre procuro temas de caráter social, em todo o meu trabalho, quando tomo atitudes sempre tão individuais?"</p>
5	<p>RELATÓRIO 1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>autoconhecimento</li> <li>envolvimento prazeroso</li> <li>inquietação e curiosidade</li> </ul> <p>RELATÓRIO 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>arrebatamento</li> <li>entusiasmo</li> </ul> <p>RELATÓRIO 3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>autodescoberta, com agrado</li> <li>prazer</li> </ul>	<p>"Senti-me tão adaptável ao mando, tão flexível, que fiquei com medo de mim mesma".</p> <p>"Foi uma experiência incrível, pelas grandes descobertas que fiz!"</p> <p>"Apenas perguntava o porquê de tudo aquilo... Por isso, fiz outro, pensando em fazê-lo melhor... e pela curiosidade que o desenvolvimento dos fatos despertava".</p> <p>"Após a dificuldade de ver com o microscópio, senti que gostaria de ter visto mais do que vi. A beleza da última folha vista me impressionara muito... Lembrei-me que tem tanta coisa boa que passa despercebida..."</p> <p>"... Belíssimo. Bravo!"</p> <p>"Senti vontade de ver milhares de folhas para escolher dentre as que eu apreciara mais".</p> <p>"Sinto-me estimulada e perceptiva, pois todos os meus sentidos se sentiram aguçados e soltos".</p> <p>"Foi uma descoberta maravilhosa saber quando comecei a 'caminhar'".</p> <p>"Desvelei-me e me senti bem, porque a atitude do grupo não foi de espanto, mas de solidariedade. Como foi bom!"</p> <p>"Saí da aula radiante com a descoberta dos outros e com a importância em desvelar-se - abrir!"</p>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>felicidade</li> </ul>	<p>"Agora me pergunto: por que tão feliz?"</p> <p>"Ao chegar ao final e tão feliz, notei que a alegria era fruto da realização de criar".</p>

Análise dos relatórios expressivos dos sentimentos subjacentes às atividades da Experiência Beta

Observando-se o Quadro 11, em que os sujeitos escreveram relatórios sobre as aulas muitos sentimentos permaneceram subjacentes às experiências: expectativa, inquietação, angústia, questionamentos, empatia, emoção, encontro, surpresa com agrado, percepção estética, prazer, felicidade, mistério, tensão, curiosidade, insegurança, alívio, ansiedade, envolvimento prazeroso, arrebatamento, entusiasmo e autodescoberta.

Chama-se a atenção, especialmente, a que todos esses sentimentos expressam com clareza uma riqueza em termos de envolvimento com a experiência. Nenhum sujeito manifestou desinteresse ou apatia, mas sempre a idéia de expectativa, descoberta e até grandes ansiedades. Esses sentimentos evidenciam fortes atitudes de comprometimento psicológico com as atividades. Segundo a definição operacional do termo auto-realização, encontrada na Capítulo 2, verifica-se que este consta como "um sentimento de consciência positiva de si mesmo, de auto-aceitação, prazer e completude consigo mesmo, em sua própria existência ou numa situação vital". Os sentimentos expressos no Quadro 11 são, se bem observados, aqueles que melhor condizem com a definição já mencionada. Definem, na sua maioria, auto-aceitação pelo autoconhecimento, prazer e completude nessa situação vital. Reforçando-se, a idéia de "agrado", "júbilo" e "entusiasmo" são as mais frequentes e todos os sujeitos as apresentaram. A análise desse indicador só vem a confirmar os ou-



tros, já constantes no Quadro 10.

A variação do gênero de sentimentos, como por exemplo angústia, tensão e felicidade devem-se ao tipo de atividades vividas na Experiência Beta, que oscilaram entre situações de opressão e liberação — daí a denominação do curso: "Opressão versus Liberação Criativa: tensão dos opostos". O que não se pode omitir, no entanto, conferindo-se o Quadro 11, é a existência de depoimentos sempre expressivos, com redação viva e acentuadamente espontânea.

Para se concluir a análise qualitativa da variável auto-realização no Grupo Beta, têm-se ainda os relatórios finais, elaborados no último encontro, em resposta às questões que constam no Anexo 21. Para isso, elaborou-se o Quadro 12, que segue, procurando atender ao último indicador:

*Relatórios pessoais dos resultados, com conotações de prazer e proveito pessoal.*

QUADRO 12

RESPOSTAS A TRÊS QUESTÕES FINAIS SOBRE EXPERIÊNCIA BETA (ANEXO 42)

QUESTÕES	S U J E I T O S					
	1	2	3	4	5	6
1. Visão de si mesmo(a) como pessoa criativa	• Consegue encontrar soluções, mas nunca "pressionada"	• Quando sai da rotina, sensibiliza-se, toma iniciativa, sonha e fantasia	• Quando deseja, expressa-se criativamente. Não é constante essa visão	• Sempre foi latente essa visão, mas necessita de afirmação	• Com necessidade de ser notada, de existir, de ser.	• A ânsia de novas descobertas para se sentir feliz
2. Descrição do sentimento que manifesta ao criar	1. Insatisfação 2. Quando descobre soluções: vitória, auto-realização, satisfação interior, felicidade com o êxito	1. Angústia 2. Ansiedade 3. Curiosidade 4. Prazer 5. Realização 6. Alegria 7. Paz 8. Esgotamento físico e mental	1. Procura ansiosa 2. Trabalho 3. Resultado surgindo 4. Alívio 5. Consciência de um caminho 6. Definições 7. Alegria e satisfação 8. Encontro	1. Tensão 2. Iluminação 3. Emoção 4. Gratificação 5. Expectativa de aceitação por parte dos outros	1. Ansiedade 2. Vontade de descobrir 3. Prazer em descobrir 4. Alegria das descobertas 5. Necessidade de expandir aos outros a descoberta	• Carinho ou ódio, dependendo do que se parte para criar
3. Contribuição da Experiência Beta para o desenvolvimento do processo criativo e do crescimento como pessoa	• Sente que consegue agora desenvolver um trabalho criativo com maior seqüência e unidade • Cresceu muito como pessoa: reflexos na convivência diária.	• Percebeu originalidade no trabalho e liberou-se de preconceitos • Adquiriu auto-confiança, sentiu-se valorizada, o "eu" agigantou-se	• Diminuíram os preconceitos • Aprendeu a se aceitar e a aceitar os outros, assim como tomar posições	• Conscientizou uma metodologia do processo criativo • Sentiu-se integrado como pessoa, na identificação com outros com os mesmos anseios e buscas	• Contribuiu para conscientização do processo criativo • Cresceu, vibrou: no autoconhecimento, no conhecimento do outro, na afetividade, empatia e afeto	• Conscientização daquilo que faz. Adquiriu uma "ordem" no processo criativo • Como pessoa, amou as pessoas e gratificou-se com a troca de experiências

Análise das respostas às questões finais sobre a Experiência Beta, segundo o indicador mencionado

Para se finalizar a análise qualitativa do construto auto-realização no Grupo Beta, utilizaram-se as respostas emitidas pelos seus sujeitos às questões levantadas no último encontro, na conclusão das aulas. O indicador selecionado refere-se às conotações de prazer e proveito pessoal, encontradas ou não nos relatórios.

Observando-se o Quadro 12, pode-se considerar que, em relação ao primeiro item "*Descreva a visão que você tem de si mesmo(a) como uma pessoa criativa*" todos os seis (6) sujeitos acreditam-se criativos após a Experiência. Somente o Sujeito 6 fez referências ao aspecto prezeroso nessa questão, o que aliás não era esperado. No segundo item, "*Descrição do sentimento que manifesta ao criar*", cinco (5) dos sujeitos responderam com conotações de prazer, alegria e felicidade. O Sujeito 6, não definiu com clareza, dependendo do motivo que o leva a criar. Cabe salientar, observando-se o Quadro 12, que os sentimentos apontados pelos cinco (5) primeiros alunos seguiram uma ordem semelhante, que poderia ser sintetizada por uma inicial sensação de angústia e ansiedade, depois busca, emoção na descoberta e grande satisfação interior. Parece importante conferir o Quadro para acolher comparativamente as respostas emitidas. Todos os sujeitos expressaram as conotações do indicador, de prazer, com exceção do Sujeito 6, cuja resposta não está clara. Utilizaram expressões diversas, tais como vitória, auto

-realização, satisfação interior, felicidade com o êxito, prazer, alegria, paz, encontro, alívio, gratificação, que correspondem perfeitamente à idéia proposta no indicador. Dois sujeitos relacionaram suas descrições à projeção social de seu ato criador: um de expectativa de aceitação de seu trabalho pelos outros e o outro, na necessidade de expandir aos outros a descoberta. Os outros quatro (4) sujeitos não mencionaram este aspecto.

Quanto às contribuições da Experiência Beta para o desenvolvimento do processo criativo, quatro (4) em seis (6) salientaram a sua importância para uma conscientização do processo, o que é evidente com referência ao indicador "proveito pessoal". Dois (2), referiram-se à libertação de preconceitos e um (1), à maior busca de originalidade nos trabalhos. Em relação às contribuições para crescimento como pessoa, todos os sujeitos responderam positivamente, expressando entusiasmo e prazer: autoconfiança, autovalorização, auto-aceitação, aceitação dos outros, integração com os outros, na expressão de afetividade, empatia, afeto, amor e gratificação.

Pode-se concluir, a partir desses resultados, que a Experiência Beta frutificou no sentimento de auto-realização pessoal, sob os vários aspectos mencionados na análise, mas vinculados à personalização, consciência do processo criativo e conotações de crescimento e prazer.

Conclusões-resumo sobre análise qualitativa da variável auto-realização no Grupo Beta

Concluindo-se a análise qualitativa da variável auto-realização no Grupo Beta, constata-se que:

- a) Na frequência às aulas os resultados confirmaram a presença do construto num índice alto.
- b) Em pontualidade, da mesma forma que na frequência, os resultados revelaram um percentual de 66% sempre, o que pode ser considerado significativo.
- c) Com relação à permanência em aula após o período, os resultados foram totalmente positivos (100% de permanência).
- d) Na apresentação constante de trabalhos, o índice de presença do indicador foi evidente, num percentual de 83,3%, portanto significativo.
- e) A atitude prazerosa durante a experiência alcançou também índices altos, de 83,3%, em entusiasmo, 83,3% em envolvimento com as tarefas e 100% de bom humor. Esses dados foram confirmados nos indicadores que se seguem.
- f) Os sentimentos subjacentes às experiências revelaram sua grande diversidade, mas expressaram, na sua totalidade, profundo envolvimento e prazer nas atividades (até grande entu

siasmo; cabe conferir o Quadro 11).

g) Os relat6rios pessoais dos resultados, com conotações de prazer e proveito pessoal reforçaram ainda a variável dependente do Modelo H.C., em visões positivas dos sujeitos sobre si mesmos como pessoas criativas, em sentimentos prazerosos e de gratificação ao criar, assim como em contribuições positivas da experiência aos seus processos criativos e pessoais.

Conclui-se, portanto, que a variável auto-realização foi confirmada de forma incisiva através do Modelo H.C., no Grupo Beta.

Acredita-se que a evidência dessa confirmação deu-se especialmente por:

1. Clima integrado, afetivo e de liberdade entre os participantes (princípios da Educação Humanística).

2. Predisposição dos sujeitos a "crescerem" em seu trabalho e como pessoas.

3. Atividades personalizadas no Modelo H.C.

#### 4.3 - LIMITAÇÕES DO ESTUDO

As principais limitações do estudo referem-se aos seguintes aspectos:

. Quanto aos instrumentos:

a) O instrumento utilizado para a análise quantitativa da variável auto-realização apelou quase exclusivamente a aspectos de prazer, excluindo menções a outros, como a idéia de autoconstrução pessoal. (Veja-se o comentário constante no mesmo Capítulo 4, ao final da página 147).

b) Este instrumento deveria conter um maior número de itens para maior precisão da mensuração.

c) O instrumento foi enfatizado somente aos aspectos individuais, relegando qualquer condicionamento social para o construto.

. Quanto ao tratamento das variáveis:

a) O tratamento quantitativo não nos parece satisfatório em pesquisas como esta. Pela insuficiência de dados neste estudo para análise, procedeu-se à qualitativa posteriormente.

. Quanto à amostragem:

a) Amostras selecionadas em número reduzido, o que pode ser um entrave a generalizações e comparações.

b) As amostras poderiam ter incluído mais dois grupos para comparação, concernentes às mesmas caracterizações destas.

. Quanto ao tempo de aplicação do Modelo H.C.:

a) Acredita-se que a Experiência Beta ocupou um espaço muito concentrado de tempo. Muitas idéias foram trabalhadas simultaneamente.

b) Não se deveria ter seguido com a Experiência Alfa após a ausência do Plano de Estudos, uma vez que este fato a invalidou.

. Quanto ao tipo de meios expressivos selecionados basicamente para as experiências:

a) Optou-se pelo bidimensional, e trabalhos de composição por limitações de tempo, assim como para delimitar, com mais precisão, a área de estudos.



## CAPÍTULO 5

### DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a discussão dos resultados, retoma-se o problema que originou a presente pesquisa:

*. Qual o efeito de um modelo de ensino, baseado em princípios da educação humanística e em criatividade, no desenvolvimento do sentimento de auto-realização em um grupo de alunos de uma universidade e em um grupo de profissionais de artes plásticas?*

*. Qual o efeito do mesmo modelo para o desenvolvimento de soluções originais de trabalho nos referidos grupos?*

A partir do problema formulado, desenvolveu-se o estudo, com a criação do Modelo H.C. Recorre-se assim, a uma afirmação de Spiller (in Klee, 1980, p.9), que identifica o caminho seguido. Spiller, referindo-se a Paul Klee, assevera que:

*"O maior objetivo de seu ensino era o de desencadear em seus alunos um impulso interior, de os auxiliar a tomar consciência de seu potencial de criatividade".*

O modelo utilizado procurou, em princípios da educação humanística, conscientizar os sujeitos-alunos de seu potencial criativo; buscou estimulá-los a criar, tanto em idéias como no seu fazer prático, e a alcançarem, em consequência desse processo, a auto-realização pessoal, durante e ao final de sua aplicação.

Parece ser importante comentar, na discussão dos resultados dessa investigação, a relação entre os dois tipos de análise selecionados, o quantitativo e o qualitativo, e suas implicações. Cabe salientar que devido à análise qualitativa e laborada no Capítulo 4 com maiores detalhes, a discussão será aqui mais restrita, prendendo-se preferentemente à comparação entre esses dois tipos de interpretação.

Na análise quantitativa observou-se que, em relação à *originalidade*, o Grupo Alfa apresentou uma média total de  $\bar{X} = 43,75$  sobre 88 pontos, o que aponta um resultado mediano, não atingindo nem mesmo a metade de 44 pontos. Procedendo-se à análise qualitativa no mesmo grupo, sobre a mesma variável, chegou-se igualmente a resultados pouco expressivos de sua presença neste grupo. Utilizaram-se uma série de indicadores e materiais, além da simples Ficha de Originalidade de Trabalhos Plásticos que havia servido à análise quantitativa. E, curiosamente, os depoimentos, respostas e trabalhos foram caracterizados,

através dos indicadores, como pouco originais. Lembra-se uma afirmação de Barron (1976), a respeito deste construto:

*"... Um primeiro critério para se considerar original uma resposta seria sua falta de freqüência no grupo particular que se estuda" (p. 35).*

Os trabalhos plásticos bidimensionais realizados no Grupo Alfa não tenderam a apresentar diferenciação, mas sim, ao contrário, visível padronização e freqüência de soluções semelhantes. Ainda a respeito de Barron (1976), encontra-se no referencial teórico desta pesquisa, sua definição de originalidade como *"capacidade para deixar de lado os convencionalismos e os procedimentos estabelecidos, em favor de outros novos"*. A repetição e estereótipos nos trabalhos constantes no grupo ora em análise foge, justamente à conotação emitida pelo autor, e que igualmente está presente na definição operacional das variáveis. Não foram "deixados de lado" os materiais iguais em toda a turma de alunos, nem as cores, tampouco o tipo de formas e de estruturação espacial. O mesmo aconteceu em relação às respostas nas fichas, depoimentos dos sujeitos como pessoas criativas e justificativas para soluções originais conscientes. Apenas o Sujeito 7 sempre apresentou freqüência de características incomuns em todas as atividades, mas trata-se de um (1) caso específico em doze (12) sujeitos. A análise quantitativa prendeu-se aos itens da Ficha preenchida pelos avaliadores: houve a constatação de que dez (10) em doze (12) sujeitos obtiveram pontuação mais alta nos itens positivos do teste, ainda que com médias relativamente pouco altas: a mais elevada foi

59, em 88 pontos.

Na análise qualitativa, verificou-se que nos depoimentos de como os sujeitos se viam como pessoas criativas, a partir da listagem de Vidal, foram escolhidas com maior incidência aquelas mais ligadas ao "bom" desempenho acadêmico, como, por exemplo, persistência e abertura à experiência, revelando baixa presença de itens como bom humor.

Observou-se, além disso, que as justificativas para soluções originais conscientes manifestaram um vínculo com a problemática formal, carecendo de menções às questões de significado. Parece ser importante a verificação do atendimento aos aspectos disciplinares e da pouca atenção aos pessoais e de significado. A orientação básica na disciplina em que aconteceu a Experiência Alfa diz respeito aos aspectos de percepção da forma bidimensional, em termos de composição do espaço-limite. Em relação aos trabalhos plásticos, que correspondem realmente aos resultados quantitativos, (foram os observados para preenchimento da Ficha pelos avaliadores), encontrou-se concordância entre os dois tipos de análise: a qualitativa igualmente não confirmou a variável originalidade no Grupo Alfa — foi reduzida, conforme comprovam os quadros e análises no Capítulo 4.

Cabe aqui ressaltar a ausência dos planos de estudo individualizados e, naturalmente, trabalhos sugeridos pelos alunos e personalizados. Verificou-se assim, no referencial teórico, que qualquer conhecimento ou atividade torna-se mais estimulante quando significativa para o aluno e ainda, nas pala-

vras de Castro (1980), a própria aprendizagem abarca essa significação quanto mais individualizada for para ele: tem condições, deste modo, de seguir seus próprios interesses, motivações e tendências (sugere-se consultar o Capítulo 1, na página 27). Com exceção do Sujeito 7, que rompeu barreiras do tipo espaço-limite, conforme se verifica nas fotos 26, 27, 28 e 29, os sujeitos do Grupo Alfa procuraram atender aos temas e técnicas propostas. Foram apresentados trabalhos em colagem na sua maioria, todos somente em branco e preto e preferentemente com formas geometrizadas, a partir do quadrado, círculo e triângulo. Os sujeitos, em seus depoimentos, manifestaram descontentamento em utilizar as formas indicadas, mas não ousaram romper as limitações de forma e cor determinadas. Pela ausência da elaboração dos Planos de Estudo, não se considerou a Experiência Alfa expressiva do Modelo H.C.; não tendo este sido aplicado integralmente, sua análise torna-se parcial. Ressalta-se, deste modo, um condicionamento visível dos sujeitos do grupo às exigências disciplinares, onde podem ser destacados critérios como o "bem elaborado produto final"; isto quer dizer, trabalhos com cuidadoso acabamento, formas dentro dos princípios das configurações equilibradas e rítmicas, onde as formas primárias simples entrecortam-se nas leis da percepção visual oriundas da Gestalt. O processo de trabalho, os estudos alternativos e o caráter experimental assumem papel secundário frente ao cumprimento das tarefas correspondentes à temática dada. Como consequência, o processo criativo, no caráter de abraçar o novo, o divergente, a fantasia e a descoberta, fica relegado, tendo-se resultados acentuadamente bem elaborados mas semelhantes

entre si (Verificar as fotos 21: possuem uma estrutura formal, com equilíbrio e de fácil percepção visual, porém destituídas de qualquer elemento não habitual às formas da comunicação visual comuns em nossa cultura). Comenta-se ainda que nenhum material divergente da cartolina branca e preta ou do nankim sobre papel branco foram procurados pelos alunos. O sujeito 7, embora também os utilizasse, interferiu criativamente, com dobras e recortes, conforme se analisou no Capítulo 4. Contudo, nenhum outro sujeito tentou esse tipo de experiência. Não foram constatadas outras soluções pouco usuais, relativas a algum aspecto da realidade conhecida, segundo Barron (1976), para se poder distinguir nelas aspectos singulares e distintos.

Com relação ao construto *auto-realização* no Grupo Alfa, a análise quantitativa verificou que a diferença entre Prê e Pós-Teste não alcançou o nível de significância desejada, apesar de se acreditar ter havido um ganho no grupo, observando-se os escores. Na análise qualitativa os resultados positivos foram verificados em alguns indicadores, tais como frequência, pontualidade, apresentação constante de trabalhos e envolvimento. Como já se salientou na capítulo anterior, parecem ser indicadores expressivos de auto-realização, mas podem ser confundidos com cumprimento ao bom desempenho disciplinar. A permanência em aula após o período não obteve a frequência significativa, assim como o bom humor constante, que seriam indícios claros de efetivo prazer com as atividades. Frick (1975), com referência a Maslow, descreve o sentimento de auto-realização como *"uma experiência que se faz acompanhar de certa visão dos valores extremos, profunda penetração da verdade e essência da*

*vida, uma sensação completa de gratificação, um sentimento de perfeição e de validação da nossa própria natureza" (p.192).*

Os indicadores selecionados parecem dizer respeito a essa "sensação completa de gratificação, de perfeição e de validação da nossa própria natureza" em relação às atividades de trabalho. São o que Maslow chamaria de "experiências culminantes", às quais os sujeitos poderiam entregar-se após o período de aula, demonstrando bom humor e gratificação. Verificando-se a idéia emitida por Valett (1974) referente à auto-realização e constante no referencial teórico deste estudo, tem-se o construto como aquele que diz respeito ao desenvolvimento do homem integral, incluindo uma vida feliz, humana e especialmente significativa. Não se percebeu no Grupo Alfa esses sentimentos, mas sim aqueles que comprometeriam uma visão por parte das professoras como "alunos cumpridores de suas responsabilidades acadêmicas". Pode-se confirmar, contudo, que o clima nas aulas do Grupo Alfa não se caracterizou pela afetividade e personalização. Os sujeitos pouco falavam de suas experiências pessoais, com exceção das primeiras atividades no curso, tais como "importância da criatividade na existência", ou "como me vejo como uma pessoa criativa?" Chama-se a atenção para o fato de que, mesmo nesses depoimentos, foram apontados mais de um caso de introversão, conforme o Quadro 2: "é sempre difícil falar sobre si" e os relatos de uma forma geral foram apresentados sem grande arrebatamento. O clima foi mais tendente à impersoalidade, o que contrariou os princípios da educação humanística, presentes no Modelo H.C. Por essa razão, num ambiente pouco caloroso, rígrado e no qual os sujeitos estavam preocupados com o a



tendimento das tarefas acadêmicas, e na interrupção da aplicação do Modelo na etapa Técnicas, torna-se quase impossível a elaboração de uma análise efetiva da pesquisa e das variáveis nela implicadas. Retoma-se a idéia de Ausubel (1980) constante no Capítulo 1, na página 25, através da qual ele reforça que *"o principal determinante das pessoas criativas, em outras palavras, é genético. Contudo é incrementado por fatores ambientais"*. Estes são fundamentais, em nosso entender, ao estímulo de experiências afetivas, personalizadas e criativas. São os dados referentes à Experiência Beta que nos servirão mais precisamente.

Os resultados quantitativos no Grupo Beta, com referência à *originalidade*, alcançaram uma média geral de  $\bar{X} = 60,16$ , nos limites de 22-80 pontos. Como no Grupo Alfa, também os itens positivos da Ficha de Originalidade dos Trabalhos Plásticos foi de frequência mais alta. (Convém conferir os resultados no Capítulo 4, item 4.1). Quanto à análise qualitativa por indicadores, obtiveram-se no Grupo Beta em todos eles a confirmação da variável: originalidade de idéias apresentadas nas fichas sobre a importância em trabalhar em arte e em viver criativamente, na seleção incomum de fotos, nos relatos sobre estas, na organização dos Planos de Estudo e nos trabalhos realizados, tanto em técnicas como na temática. Ressalta-se que neste grupo o Modelo H.C. foi completamente aplicado, tendo seguiudo a seqüência indicada nos procedimentos (Capítulo 3, item 3.6.2) e nos Planos de Aula (igualmente Capítulo 3). Procurou-se desenvolver nos sujeitos uma constante tensão entre atitudes de opressão e condicionamento, contrastantes na segunda parte

da experiência, com as de liberação, autonomia e estímulo ao potencial criador. O Modelo H.C. iniciou no 4º encontro da Experiência Beta, quando os alunos já estavam conscientizados sobre atitudes de não submissão e no sentido de assumirem sua liberdade. Os trabalhos realizados nos dois (2) primeiros encontros foram expressivos dessa tensão. Observando-se as fotos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 9, tem-se a obrigatoriedade dos desenhos ("cópia obrigatória" de naturezas mortas determinadas pelas professoras — Exercício Ia e Ib). Nas fotos 14 e 15 tem-se a aplicação do Exercício IIa, em que se identificam os sujeitos isolados, voltados para a parede para maior concentração, com música de Bach, visando à elaboração de uma composição com quadros elucidativa da música. Percebe-se que esta conduz a uma atitude de arrebatamento e até distensão. Já na foto 16, tem-se o Sujeito 4 tenso na cadeira, diante do mais alto som da T.V., com imagem desfocada, negando-se a cumprir as ordens de "compor com aquele estímulo, com quadros na bidimensão do espaço-limite". Esta oscilação de experiências antagônicas, em termos de aceitação-submissão, foi oportunizada aos sujeitos do Grupo Beta gerando trabalhos originais, como se constatou com o Sujeito 4, que tendo elaborado um trabalho, riscou o mesmo posteriormente e, ainda não satisfeito, cobriu com outro plano preto o desenho riscado (fotos 19, 20 e 21).

Cabe fazer-se uma referência à insistência de personalização para que os sujeitos manifestassem "a coragem de criar", conforme se expressou Rollo May (1982):

*"... A coragem também não é teimosia — sem dúvida teremos de criar com outras pessoas. Contudo, se não expressarmos nossas idéias originais, se não dermos ouvidos ao nosso eu interior, estaremos traíndo a nós mesmos e à comunidade, por não contribuir para o todo" (p.10).*

Para estimular essa "coragem", foi proposta a atividade IIIc, com a leitura do texto de Maslow (Anexo 19) e comunicação de relatos originais sobre fotografias pessoais (ANEXO 28). A partir desse momento, em que todos se conheceram, iniciou a aplicação efetiva do Modelo. Não se pode esquecer que sobre essa mesma idéia Child (1975, p.25), aponta a importância da personalização no processo de criar, conforme se verifica no referencial teórico constante no Capítulo 1: *"O homem é um agente consciente ... é ele quem experimenta, decide e atua"*. Mas ainda Rich (1975), Patterson (1973) e novamente Child (1975) reforçam que o autoconhecimento leva a pessoa a uma tendência à autoconstrução, aceitando-se realisticamente e aceitando conseqüentemente os outros. Entende-se desde modo, que um ambiente sem contenção ou constrangimentos ofereça melhores condições às pessoas para se personalizarem em seus pensamentos e ações.

Considera-se a análise quantitativa, pela utilização das Fichas pelos avaliadores, uma forma insuficiente de estudo dos resultados, uma vez que no Modelo H.C. dá-se ênfase sobretudo ao processo de criar e menos aos "produtos criados". Nesse sentido considerou-se inválida, em certo sentido, a Experiência Alfa, pois pouco foi elaborado no "se fazendo", mas predominantemente, no "feito". Apesar de no Grupo Beta entrarem

em análise os trabalhos plásticos (técnicas e temática), estes receberam o mesmo peso que os outros materiais de análise de conteúdo, tais como as respostas em fichas, relatos sobre retratos e, especialmente, os planos, que conscientizaram os sujeitos de como estruturar seus processos pessoais de criação. Chamam a atenção os Planos de Estudo e as soluções plásticas personalizadas, contrariamente às do primeiro grupo. Cabe, além disso, comentar que nos Planos de Estudo as previsões formais e espaciais foram muito raramente propostas, conforme o Quadro 8. Esse resultado pode ter sido identificado por não terem condições os sujeitos de antecipar a maneira de executarem formalmente seus trabalhos, uma vez que parece ser durante o processo de criação que os caminhos vão se definir. Idéias, propostas, materiais, temática podem ser planejados, mas durante o processo é que as soluções tendem a se configurar mais claramente.

Considera-se, no entanto, importante a etapa da elaboração dos planos, por conscientizar os sujeitos em descobrir seus métodos pessoais de trabalho e de organização mais sistemática de seu processo criativo.

Constatou-se no Grupo Beta um constante estímulo à consciência criativa dos alunos, à sua autonomia e à busca de soluções originais, no curso e na vida em geral.

Com relação à variável dependente *auto-realização*, no Grupo Beta, houve total impossibilidade de análise estatística, conforme se verificou no Capítulo 4. Isto devido a ser a amostra muito pequena, e mesmo através de várias tentativas,

não foi viabilizado o amparo estatístico. Por essa razão, a análise qualitativa permitiu um acompanhamento avaliativo bem mais preciso.

Parece, além disso, que o preenchimento do Prê e Pós-Teste não oferece dados mais elucidativos dos sentimentos que acompanharam as experiências vivenciadas *durante* o curso, mas sim, antes e depois; se verificados apenas nestes momentos, na direção a respeito dos sentimentos simultâneos às atividades desenvolvidas pelos sujeitos. Para isso buscaram-se ainda os depoimentos dos alunos, referentes às experiências e as suas respostas às três questões apresentadas no último dia de encontro.

Com relação aos indicadores frequência e pontualidade, foram altos os índices no Grupo, tendo-se observado que os sujeitos manifestaram sempre grande expectativa e aproveitamento das horas de aula. No entanto, o que mais surpreendeu foi a permanência deles em aula após o período, na porcentagem de 100%. Cabe comparar neste momento os resultados com a situação acadêmica do Grupo Alfa, com o qual esse fato não ocorreu, tendo os sujeitos sido assíduos, em geral pontuais, mas não permanecendo após o horário estabelecido. Constatou-se que até mesmo antes da conclusão das atividades, aproximadamente a metade dos alunos já havia abandonado a sala de aula — afirmaram que "terminariam os trabalhos em casa".

Como o Modelo H.C. não foi aplicado integralmente, conforme já foi exposto, acredita-se que o envolvimento com a experiência por parte destes sujeitos não deveria efetivamente

ser esperado. No Grupo Beta os trabalhos foram nitidamente significativos, permitindo aos alunos seu pleno sentimento de completude consigo mesmos e com as atividades, conforme foi estabelecido na definição operacional da variável no Capítulo 2. A apresentaram constantemente soluções aos problemas propostos, às vezes em número elevado. Alguns sujeitos do Grupo Beta, por exemplo o 4, na fase de Técnicas do Modelo, não desenvolveu quantidade grande de trabalhos, contudo todos estes foram visivelmente elaborados, com ênfase intelectual, e tomaram cada um mais tempo que as quatro (4) horas por dia de aula. Cabe comentar, além disso, que os sujeitos do Grupo Beta procuraram desenvolver soluções encadeadas, a partir dos Planos de Estudo, revelando com isso envolvimento permanente com uma idéia por eles lançada e nunca com dispersão.

Em relação à manifestação de atitude prazerosa, os resultados foram altamente significativos, conforme se verificou no Capítulo 4, em entusiasmo, envolvimento e bom humor. Este último indicador atingiu o percentual de 100%, de onde se pode inferir a presença de um clima muito descontraído, afetivo e evidentemente prazeroso. Cabe destacar que Valett (1974) e MacLeod (1973) discriminam o construto em questão como um sentimento de felicidade, satisfação ou melhor, de completude, conforme consta no Capítulo 1. Basta, para isso, exemplificar-se o Plano de Estudos de um sujeito (4), que se definiu por uma folha mais um retângulo incluindo todos os nomes dos participantes do Grupo Beta, mais o voo livre de um pássaro à criatividade. (Verificar ANEXO 29). A integração dos sujeitos, personalizados pelo nome, fez parte deste Plano de Estudos. Parece ter

sido das mais importantes a atividade preparatória do Modelo E xercício IVa, no sentido de aproximar os integrantes do grupo: personalizou-os ao contar, através de retratos significativos para eles, um pouco de suas histórias. Estabeleceu-se nesse momento a troca de sentimentos afetivos, a identificação com os outros e, conseqüentemente, a auto-identificação e aceitação de si mesmos. Características de personalidade, idiosincrasias, metas de vida, fracassos e ganhos foram discutidos amplamente pelos sujeitos e professoras. E, a partir dessa "experiência culminante", nas palavras de Maslow, os indivíduos passaram a se sentir mais livres para expressar seus sentimentos pessoais e "enfrentarem" o seu despojamento em momentos de criação. Opi naram mais livremente, questionaram, posicionaram-se e sentir am-se em condições de optarem conscientemente pelo seguimento do Modelo de forma autônoma, planejando seus próprios objetiv os, métodos e soluções. Os sentimentos subjacentes às experiêê ncias, um dos materiais analisados no Quadro 11, foram diversos, como já foi referido, mas na maioria prazerosos (confirm ando os itens do instrumento "Questionário para o artista plást ico") e de extremo envolvimento com as vivências no curso. Muit as expressões espontâneas, até de júbilo "Bravo!", foram precisamente apontadas. Novamente se lembra que Maslow, da mesma forma que Rank, afirmam que a realização das potencialidades do indivíduo podem aumentar o entusiasmo de viver. As questões fin ais sobre como os sujeitos se viam como pessoas criativas revelaram visões positivas sobre si, o que mais uma vez vem a rer forçar a definição da variável encontrada no Capítulo 2:

"O construto auto-realização pode ser visualizado como um sentimento de consciência positiva de si mesmo, de auto-aceitação, prazer e completude consigo mesmo, em sua própria existência ou numa situação vital" (Capítulo 2, item C).

Na descrição dos sentimentos que os sujeitos têm ao criar, mesmo com a inicial tensão, angústia e ansiedade, afloram posteriormente e gratificação e mesmo o prazer.

Quanto às contribuições do curso, foram mencionadas como fortemente favoráveis ao desenvolvimento da criatividade e ao "crescimento" pessoal, ambos representativos.

Deste modo, apesar da insuficiência de análise estatística, destaca-se com a de conteúdo a presença evidente e marcante das variáveis consideradas na pesquisa, confirmando as Hipóteses 1 e 2 no Grupo Beta.

Cabe salientar ainda que os sujeitos do Grupo Beta eram artistas já profissionais; os do Alfa, alunos em início do curso. Tal fato pode ter influenciado no desembaraço dos sujeitos do Grupo Beta, assim como no "receio a desatender os ensinamentos dados" no curso universitário. Entretanto, o que fundamentalmente se discute é a filosofia educacional subjacente à Experiência Alfa, que não abarca os princípios educacionais que permearam este estudo: prevalece a idéia de educação como ensino, isto é, "para a obtenção de conhecimento", como afirma Belth (1971). No caso específico do Grupo Alfa, seria o conhecimento dos princípios da forma perceptível visual e sua estruturação no plano bidimensional. Educação, no sentido que lhe foi atribuído pelo referencial teórico desta pesquisa, refere-se



predominantemente ao sentido humanista, como afirma Maslow. A idéia que permeou a questão "educação" neste trabalho prendeu-se à construção da pessoa, na consciência de suas sensações, percepções e criações. Como consequência desse tipo de autoconstrução advém então o sentimento de realização, pela aceitação e responsabilidade da pessoa por si mesma e para sua existência. A Experiência Alfa confinou-se, parece-nos, à sala de aula; a Beta, estendeu-se além das paredes da sala, para a construção pessoal dos sujeitos, que nesta experiência se envolveram, amaram e cresceram. Neste sentido, pode-se afirmar que ocorreu um processo verdadeiramente educacional e não meramente de ensino.

CAPÍTULO 6

CONCLUSÕES

## CONCLUSÕES

As questões da pesquisa e a análise e discussão dos resultados conduzem às seguintes conclusões:

1. Pela experiência realizada, o Modelo Humanístico de Criatividade parece indicar sua aplicação em condições onde os sujeitos nele implicados possuam autonomia e liberdade. Conforme se apontou na introdução deste estudo, é comum os alunos pertencentes a instituições acadêmicas evidenciarem falta de motivação, criatividade e realização em trabalhos disciplinares. Contudo, observou-se uma certa dificuldade em ser aceito um modelo de ensino que proponha mudanças na rotina e usos estabelecidos. Tendo-se aplicado o experimento com um grupo de alunos de uma universidade, dentro do contexto de uma disciplina curricular do curso de artes plásticas, observaram-se alguns entraves e mesmo impossibilidade em concluir a sua aplicação.

2. O Modelo Humanístico de Criatividade, testado em um grupo de artistas plásticos já profissionais, foi integralmente aplicado. Cabe assim ser possível concluir que, por não terem havido cortes em sua testagem, os resultados tenderam a ser positivos para a confirmação das duas hipóteses (pela análise de conteúdo).

3. Verificou-se, pelo estudo, que as condições afetivas, especialmente as que propiciam um estímulo à autoconfiança dos educandos, à sua personalização e à valorização de suas experiências significativas, favorecem o desenvolvimento do processo criativo. Pode-se, a partir dessa colocação, inferir cuidadosamente uma relação entre os princípios da educação humanística e o desenvolvimento do potencial criador.

4. Cabe salientar que se encontrou na aplicação do Modelo H.C. acentuado vínculo entre o aumento do potencial criativo e o sentimento de auto-realização pessoal, confirmando as idéias dos autores citados na revisão de literatura. Este sentimento foi caracterizado pelos artistas plásticos que participaram da pesquisa como prazeroso e condizente com sentimentos de completude consigo mesmos, impulsionando-os a novas experiências criativas.

5. Considerando-se a estrutura do Modelo H.C., observou-se que ele favoreceu a conscientização dos sujeitos sobre a existência de seu próprio potencial criativo, em todas as etapas:

- . Em *sensibilização*, com a interpretação oral do áudio-visual que preparou a conscientização;

- . em *Conscientização*, nas respostas sobre a importância da criatividade, tanto no trabalho de arte, como na existência em geral; na auto-identificação dos sujeitos como pessoas criativas, a partir de um auto-exame, baseado em características sugeridas por teóricos, no caso as de Vidal; em relatórios originais sobre suas pessoas, partindo de fotografias significativas.
- . em *Compreensão*, no estudo de personalidades criadoras e na auto-identificação dos sujeitos com elas, além do conhecimento de modelos teóricos; na consequente elaboração de Planos de Estudo personalizados, através dos quais os sujeitos previram o desenvolvimento de seu potencial criador, pelo processo previsto;
- . em *Técnicas*, onde os sujeitos descobriram suas condições criativas, ao aplicar o Plano de Estudos;
- . em *Auto-realização*, nos depoimentos que vincularam processo e produtos criativos a este sentimento.

6. Verificou-se, além disso, que os resultados da aplicação do Modelo evidenciaram não só a conscientização do potencial criativo dos sujeitos mas também a conscientização das tendências processuais personalizadas de criação.

7. Pode-se concluir que o Modelo H.C. propiciou aos

sujeitos que dele participaram uma sistematização de seus processos criativos, elaborando metodologias próprias para a etapa Técnicas.

8. A conscientização do processo criativo no Grupo Alfa prendeu-se mais à preocupação de ordem formal sobre a problemática da forma visual, nas justificativas (Anexos 25), sendo que no Grupo Beta foi verificada tanto nos depoimentos avaliativos sobre os trabalhos em aula como em relação aos sentimentos significativos que acompanharam cada trabalho.

9. Considerou-se o Grupo Beta reduzido, com seis (6) sujeitos, para considerações de ordem estatística. Entretanto, cabe salientar que esse número restrito de alunos favoreceu amplamente o clima pessoal e caloroso em que se desenvolveu a Experiência Beta.

10. Quanto à análise estatística, considerou-se não tão adequada ao tipo de pesquisa realizada; as variáveis originalidade e auto-realização indicaram ser muito valorativas, para se elaborar uma análise somente numérica.

11. Sugere-se a extensão deste estudo a outras áreas, além da de artes plásticas, pois a criatividade não se restringe, em nosso entender, ao campo artístico. Ela pode estar presente em qualquer pensamento ou atividade: soluções originais e, conseqüentemente, auto-realização pessoal, são sempre variáveis importantes para o desenvolvimento humano, mesmo concebi-

das com enfoques diferenciados.

12. Pode-se recomendar, além disso, que através da análise qualitativa elaborada, possam ser construídos novos instrumentos de mensuração das variáveis, especialmente na área de artes plásticas, que se caracteriza por insuficiência de estudos ainda em nosso país.

13. Cabe ainda sugerir a retomada da pesquisa com os mesmos sujeitos, após algum tempo do término da Experiência, para verificar neles a continuidade dos resultados.

## CAPÍTULO 7

APLICAÇÃO DE MODELOS NO ENSINO:

CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS



## APLICAÇÃO DE MODELOS NO ENSINO: CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS

Caberia iniciar este último capítulo conclusivo de nossa pesquisa com as palavras de Toulmin (in Lakatos et Musgrave et alii, 1979).

*"... Pode-se admitir que o desenvolvimento do pensamento científico supõe importantes descontinuidades conceituais e que os sistemas conceituais que se substituem dentro de uma tradição científica podem basear-se frequentemente em princípios e axiomas muito diferentes e até incongruentes". (p. 55)*

O que ocorre? Após as conclusões de uma pesquisa, elaborada dentro dos princípios usuais da pesquisa científica, que partiu de um problema básico, buscou referências teóricas (através da bibliografia) com o enfoque esperado pelo investigador em relação ao problema, estruturaram-se as hipóteses de pesquisa, a metodologia (inicialmente com mensuração só quantitativa, como habitualmente ocorre), a análise dos dados frente aos princípios teóricos, e, finalmente, sua discussão e conclusões: surge, após a pesquisa completa, um capítulo que deseja fundamentalmente levantar questões críticas sobre o trabalho realizado. Pode parecer estranha e contraditória essa postura, entretanto ela nos parece a mais correta. Durante e após o desenvolvimento do estudo muitas dúvidas afloraram, chegando-se

criticamente a questionar pontos vitais do mesmo. E nesse sentido, parece-nos que Toulmin tem razão quando comenta que o pensamento científico supõe importantes discontinuidades conceituais e que estas podem se substituir dentro de uma tradição científica. Acredita-se mesmo que somente haverá avanço no conhecimento, quando desaparecerem os dogmatismos, levantarem-se dúvidas, revisões críticas e, especialmente verificar-se o desaparecimento do inabalável parasita da única verdade científica.

Encontramos em Kuhn (in Lakatos et alii, 1977) a idéia de paradigma em ciência, nos vinte e um sentidos concedidos ao termo. Entretanto, visto sociologicamente, consta, no referido autor, como "um conjunto de hábitos científicos". Com isso, literalmente o entendemos como um modelo.

Questionamos neste capítulo justamente o uso da idéia de modelo, tanto no que se refere a "*modelos de pesquisa*", como "*a modelos de pesquisa em modelos de ensino*". Pode ser válida a idéia de que "modelo" supõe um conjunto de hábitos, mas a entendemos como muito mais. O modelo parece pressupor uma estrutura sistemática de inter-relações de idéias, objetivos, comportamentos e resultados já antes previstos, a partir de um "*modo de ver as coisas*", especialmente em realidades culturalmente menos favorecidas. Já trazem em seu bojo implicitamente um produto final desejado, que deve responder a questões de ordem filosófica pré-determinadas. Partem de teorias ou mesmo podem ser anteriores a elas, mas a indagação filosófica não pode jamais faltar. E o problema mais sério que verificamos é a frequente inexistência dessa indagação, sobretudo no que se refe-

re ao trabalho educacional e científico em nosso país. Adotamos incontestavelmente modelos de pesquisa, educacionais, econômicos, políticos, e assim por diante, sem questionamento; simplesmente os adotamos cegamente na realidade concreta em que eles são aplicados. Com isso, tudo se esvai — o modo particular de ver o mundo em que estamos, os objetivos a que nos propomos, os resultados a alcançar e a medida das nossas reais necessidades. E como poderemos identificar a cultura de uma sociedade quando ela está comprometida, intencionalmente, com toda a sorte de modelos, que não lhe são próprias ou que vêm, transplantados sem o devido exame crítico?

Na presente pesquisa previu-se na área de artes plásticas, um estudo de caráter experimental (pré-experimental), inicialmente com mensuração quantitativa. Mesmo sem nos referirmos à questão da qualidade dos instrumentos, cabe fazermos ressalvas à previsão de quantificar os resultados de variáveis, ao que parece, fundamentalmente valorativas como a *originalidade* e a *auto-realização*. Esses construtos seriam mensurados em escores, já previstos nas pontuações máximas e mínimas planejadas nos testes, da mesma forma que os escores de um atleta numa corrida são estipulados por segundos. Deste modo, cremos escapar a essa quantificação a observação atenta dos sujeitos em processo de ação: os aspectos numéricos são os parâmetros de análise. As próprias hipóteses experimentais são já inicialmente a suposição dos resultados a alcançar e é comum observar-se um certo desgosto dos pesquisadores quando são obrigados a rejeitá-las, como foi o nosso caso.

Além disso, parece-nos que nas áreas específicas des

te estudo, criatividade e arte, hã muitos pontos imprevisíveis e ocasionais, que, na quantificação estatística, infelizmente ficariam desconhecidos. Deste modo, acreditamos que a análise qualitativa dos dados é um ponto positivo, por permitir observação e leitura das variáveis de forma mais detalhada e minuciosa, e por incluir indicadores que, na verdade, preferem as qualidades e valorações. Os modelos, por sua vez, foram elaborados em geral para serem quantificados. Observa-se que o Modelo H.C. inicialmente contava somente com um Teste de Originalidade dos Trabalhos Plásticos e com um Pré e Pós-Teste de Auto-realização, tendo sido acrescentada posteriormente a análise de conteúdo; nosso desejo era *compreender* e não apenas *afirmar*.

No que se refere à criação do modelo em si, cabe salientar que inicialmente prevíamos um produto final desejado, isto é, um "modelo de desempenho" dos sujeitos de forma a serem ao máximo criativos, originais e, conseqüentemente, realizados. Vemos aspectos como a consciência do processo pessoal criativo e da organização de metodologias próprias de trabalho como muito importantes, não somente na área de artes plásticas, mas em qualquer área de atuação humana. O que se discute é a ênfase no perfil de uma pessoa criativa, idealizada, quase como um "ser de exceção". (Lembra-se aqui a utilização das "Características da pessoa criativa, segundo Vidal", que aparece no estudo como um *modelo*). Aponta-se ainda a atividade relativa ao conhecimento de personalidades criadoras, como Van Gogh e Matisse, igualmente apresentados aos sujeitos como protótipos para sua identificação como seres criativos, ou ainda melhor, "artistas criativos".

A respeito dessas idéias comenta Canclini (1980):

"Já se disse que está ocorrendo, em nosso século, uma transformação tão substancial na concepção de arte, quanto a que ocorreu no Renascimento. Nessa época, passou-se da estética clássica (canônica, artesanal, intelectualista) à concepção moderna (caracterizada pela livre invenção de formas, pela 'genialidade' individual dos artistas, pela autonomia das obras e sua contemplação 'desinteressada')<sup>13</sup> Nas últimas décadas, a concepção moderna ou liberal é questionada pelas vanguardas artísticas e por críticas sócio-políticas. De acordo com as mudanças econômicas e sociais que procuram a democratização e o desenvolvimento da participação popular, novas tendências artísticas tratam de substituir o individualismo pela criação coletiva, vêem a obra não mais como fruto excepcional de um gênio, mas como produto das condições materiais e culturais de cada sociedade, e pedem ao público, em lugar de uma contemplação irracional e passiva, sua participação criadora" (p. 1)

Discutiremos, portanto, a visualização do artista, conforme consta no Capítulo 1 do referencial teórico desta pesquisa e no próprio modelo proposto, como um ser "talentoso", "sensível" e "excêntrico".

É uma visão, nas palavras de Dufrenne (1982), "pouco atenta à situação social e econômica..., invocando apenas o particular" (p.40-41). Concordamos com os posicionamentos citados de Canclini e Dufrenne, pois ao adotarmos essa postura com relação ao artista, estaríamos excluindo qualquer relação sua com o meio social a que pertence e que é, especialmente em países de terceiro mundo, repleto de desigualdades sociais.

---

<sup>13</sup> UMBERTO ECO. La definición del arte. Barcelona, Martínez Roca, 1970, p.128.

Com isso devemos deixar bem claro que não invalidamos o desenvolvimento da criatividade como meta educacional, mas sim, questionamos a estereotipia de seres ideais ou idealizados.

Os mesmos comentários faríamos quanto às variáveis "originalidade" e "auto-realização", mal interpretadas; a primeira também se refere àquilo que é "diferente", "incomum", "não habitual" favorecendo a idéia de *único, singular*, portanto supervalorizando os aspectos individuais, em detrimento do coletivo. Auto-realização, da mesma forma, pode ser vista como um desempenho ideal, mesmo "romântico" e também individualista, fugindo a uma conceituação mais profunda e crítica.

Não caberia excluímos essas variáveis, mas sim trazê-las com novas abordagens, considerando o indivíduo na sua cultura e inserido em seu meio social. Afirmamos que não aceitamos de modo algum a desapareção do indivíduo, conforme encontramos em alguns enfoques teóricos, mas desejamos buscar formas de vê-lo, não isolado e não falsamente elitizado. Temos certeza que com isso as variáveis originalidade e auto-realização poderiam e deveriam ser apresentadas com outros critérios, que infelizmente não utilizamos.

Consideramos que o posicionamento que embasa o nosso modelo não revela um "modo mais crítico de ver" a arte e a educação. Contudo, vale questionar sempre por quem é destinado este modelo, a que sujeitos se destina e para quais finalidades. Observa-se que os próprios conceitos de educação, criatividade e arte devem ser mais profundamente analisados.

Sugere-se mesmo que o Modelo H.C. possa ser revisto

em um enfoque multidisciplinar, dentro de uma realidade social mais concreta, em função de um posicionamento filosófico bem definido para esta realidade. Em lugar de modelo se pensasse em *proposta* — esta sugere e abre caminhos; propõe o posicionamento crítico e divergente, pois este último, como afirma Guilford (1977), é também uma forma de criatividade. Desejamos evitar as possíveis características reprodutoras<sup>14</sup> de um modelo, e igualmente que ele seja passível de reproduções — deve ser antes de mais nada, em nosso entender, uma *abertura a novas posturas*.

As dúvidas aí estão. Não temos respostas definidas. O importante é que, a partir da pesquisa realizada, o debate se estabeleça. Sugerimos neste capítulo algumas revisões, sem dúvida necessárias, sem querer com isso fechar questões, mas ao contrário, abri-las criticamente. Estas são para nós, a única verdade da ciência.

"... Somos nós que criamos nossas 'prisões' e também podemos, com espírito crítico, demolí-las". (Lakatos, 1979, p.126)

---

<sup>14</sup> Lembra-se aqui a obra *A Reprodução*, de Bourdieu e Passeron (1970), na qual é apontada a escola, ou o sistema formal de ensino como *reprodutores* das relações sociais de uma sociedade de classe. Os modelos, nas instituições educacionais, parecem tender a reproduzir as ideologias do sistema social de dominação.

BIBLIOGRAFIA



## BIBLIOGRAFIA

- ALENCAR, Eunice M.L. Soriano de. A estimulação do pensamento criador. Educação, Brasília, (22):12-9, out./dez., 1976.
- ANGELINI, Arrigo Leonardo. O papel dos interesses na escolha da profissão. S.P., Universidade de SP, 1957. 178p.
- AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. Psicologia educacional. 2.ed. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980. 625p.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo, Martins Fontes, 1979, 22p.
- BARRON, Frank. Personalidad creadora y proceso creativo. Madrid, Marova, 1976. 223p.
- BEAUDOT, Alain et alii. Une information théorique à l'usage pédagogique : la pensée créatrice, le créatif, la créativité. Cahiers Pédagogiques, Marseille, (130-131):9-12, jan./fév., 1975.
- BELTH, Marc. La educación como disciplina científica. Buenos Aires, El Ateneo, 1971. 239p.
- BERMAN, Louise. Novas prioridades para o currículo. Porto Alegre, Globo, 1979. 240p.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. La reproduction: éléments pour une théorie de l'enseignement. Paris, Minuit, 1970. 167p.

- BRASIL, Haroldo V. Tipologia da criatividade. Educação, Brasília, 5(18): 26-32, out./dez., 1975.
- BRUBACHER, John S. A History of Problems of education. New York, McGraw-Hill Book Company, I.N.C., 1947. 688p.
- BUBER, Martin. Eu e tu. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979. 156p.
- CAMPBELL, Donald e STANLEY, Julian. Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa. São Paulo, E.P.U.-E.D.U.S.P., 1979. 138p.
- CANCLINI, Nêstor G. A socialização da arte: teoria e prática na América Latina. São Paulo, Cultrix, 1980. 209p.
- CASSOU, Jean. Panorama das artes plásticas contemporâneas. Lisboa, Estúdios Cor, 1962. 572p.
- CASTRO, Eduardo Astudillo. Educación para la creatividad: desafio para educadores y administradores educacionales. Estudios e Investigaciones sobre Educación. Santiago de Chile. Anales de la Escuela de Educación, nº 3 Tercera Epoca, 1980.
- CELANT, Germano. Art Povera: conceptual, actual or impossible art? London, Studio Vista Ltd., 1969. 240 p.
- CHILD, Irwin. Psicología Humanística y la tradición experimental: Sus aspectos positivos y controvertibles. México, Limusa, 1975.
- CORREIA, Ayrton. O ensino da história da arte brasileira: Antônio Francisco Lisboa "O Aleijadinho" e a Técnica Biográfica Psico-Social-Artística. Porto Alegre, Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1978. 241p. Diss. Mestr. Educação.
- COSTA, Orlando Luiz de Souza F. O Ensino de plástica e o processo criativo-cognitivo na geração de formas tridimensionais. Educação, Brasília, 4(13):65-73, jul./set. 1974.

- CUNHA, Rose Marie Maron da. Criatividade e processos cognitivos. Petrópolis, Vozes Ltda, 1977. 62 p.
- DAVIS, Gary A. & O'SULLIVAN, Mary J. Taxonomy of Creative Objectives: the Model Auta. Journal of creative behavior. New York, 14(3):149-60, 1980.
- DEBESSE, M. e MIALARET, G., org. Tratado das ciências pedagógicas. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1974. v.1.
- DEWEY, John. Como pensamos. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1959. 242p.
- DUFRENNE, Mikel. A estética e as ciências da arte. Lisboa, Bertrand, 1982, v.2.. 245p.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980. 150p.
- FRICK, Willard B. Educación humanística. Buenos Aires, Guadalupe, 1973. 202p.
- \_\_\_\_\_. Psicología humanista: Entrevistas com Maslow, Murphy e Rogers. Rio de Janeiro, Zahar, 1975. 214p.
- FULLAT, Octavi. Filosofías de la educación. Bracelona, CEAC, 1978. 430p.
- GARDNER, Howard. The arts and human development: a psychology study of the artistic process. New York, John Wiley & Sons, 1973. 396p.
- GILES, Thomas R. História do existencialismo e da fenomenologia. São Paulo, E.P.U./EDUSP, 1975. v.2.
- GOBLE, Frank. A note of Self-Actualization. Journal of Humanistic Psychology. São Francisco, 14(3):75-8, Summer 1974.
- GROPIUS, Walter. Bauhaus: nova arquitetura. São Paulo, Perspectiva, 1977. 220p.

- GUILFORD, J.P. La naturaleza de la inteligencia humana. Buenos Aires, Paidós, 1977. 552p.
- HALPIN, Gerald et alii. Are creative teachers more humanistic in their pupil control ideologies? Journal of creative behavior, New York, 7(4): 282-6, 1973.
- HESKETH, José L. & NOGUEIRA, Paulo. Construção de um teste de criatividade de para crianças e adolescentes. Educação, Brasília, 9(33):2-11, jan./mar. 1980.
- HOPKINS, Jerry. El libro hippie. Buenos Aires, Brújula, 1969.
- JASPERS, Karl. La filosofía. Madrid, Universidad de Puerto Rico, 1979.
- JOYCE, Bruce e WEIL, Marsha. Models of teaching. New Jersey, Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs, 1972. 402p.
- KAUFMAN, Irving. Art and education in contemporary culture. London, Macmillan, 1966. 531p.
- KLEE, Paul. La pensée créatrice. Paris, Dessain et Tolra, 1980. Écrits sur l'Art/1. 511p.
- KNELLER, George. Arte e ciência da criatividade. São Paulo. Instituição Brasileira de Difusão Cultural S.A., 1968. 121p.
- KOESTLER, Arthur. Jano. São Paulo, Melhoramentos, 1981. 339p.
- LABENNE, Wallace D. e GREENE, Bert I. Educational implications of self-concept theory. Pacific Palisades, Goodyear Publishing, 1969. 134p.
- LAFOURCADE, Pedro D. Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior. Buenos Aires, Kapelusz, 1974. 185p.
- LAKATOS, Imre (org.) et alii. A crítica e o desenvolvimento do conhecimento. São Paulo, Cultrix, 1979. 343p.

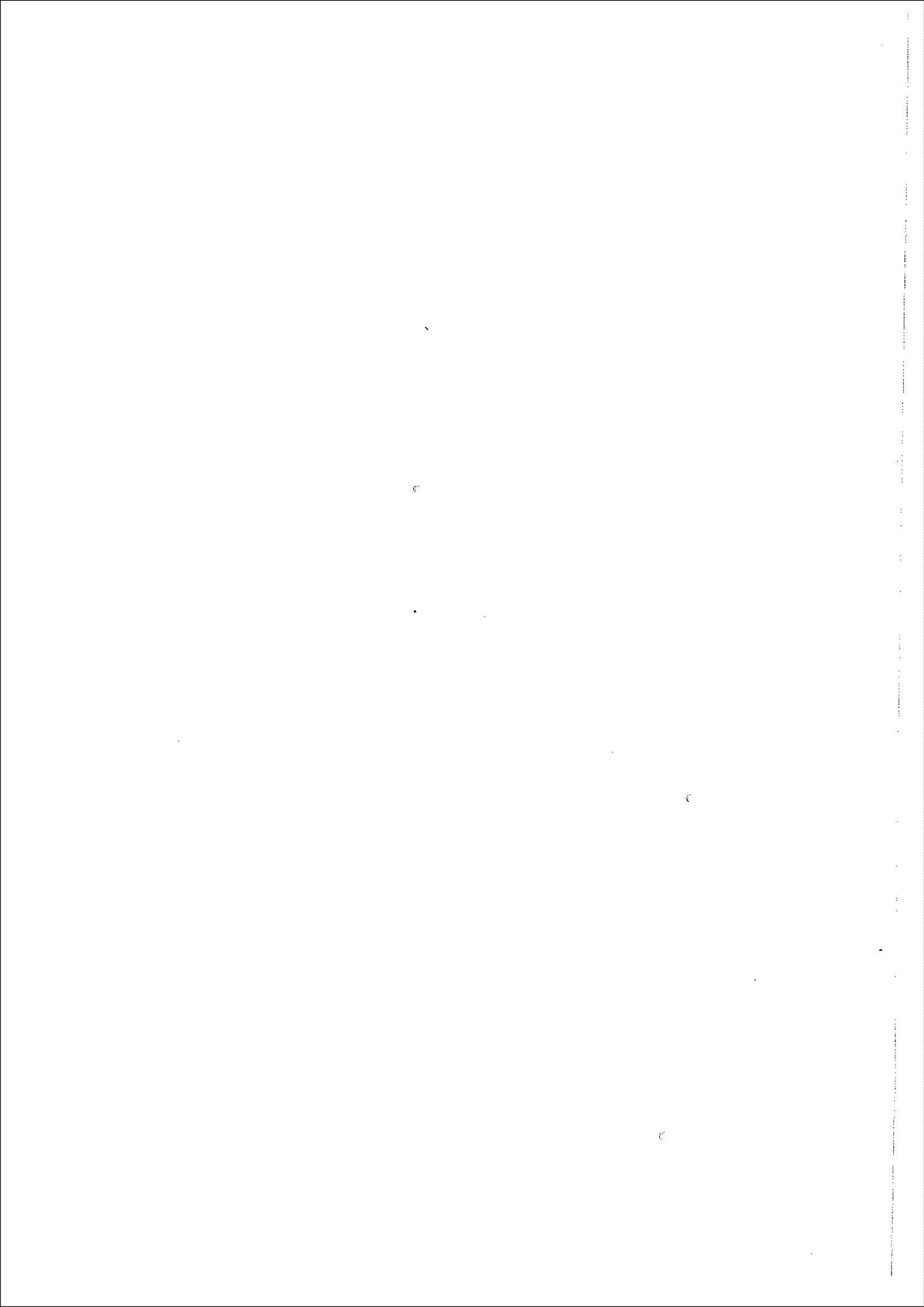
- LALANDE, André. Vocabulaire, technique et critique de la philosophie. Paris, Presses Universitaires de France, 1962. 1323p.
- LANGER, Susanne. Sentimento e forma. São Paulo, Perspectiva, 1980. 431p.
- LEWIS, Hilda P. La enseñanza artística: dibujo y pintura. Buenos Aires, Centro Regional de Ayuda Técnica, 1970. 47p.
- LOWENFELD, V. et BRITAIN, L.W. Creative and mental growth. New York, MacMillan, 1966. 364p.
- MACLEOD, Gordon A. Does creativity lead to happiness and more enjoying life? Journal of creative behavior, New York, 7(4):227-30, 1973.
- MARTIN-IBÁÑEZ, José A. Hacia una formación humanística: objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica. Barcelona, Herder, 1977.
- MASLOW, Abraham. Introdução à psicologia do ser. Rio de Janeiro, Eldorado Tijuca Ltda, s/d. 279p.
- MAY, Rollo. A coragem de criar. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982. 143p.
- McCLELLAND, David C. A sociedade competitiva: realização e progresso social. Rio de Janeiro, Expansão e Cultura, 1972. 582p.
- MCFEE, June King. Society, art, and education. In: PAPPAS, George. Concepts in art and education: an anthology of current issues. London, MacMillan, 1971. p.71.89.
- MEDEIROS, Gertrudes Knih. O ensino centrado no aluno em suas relações com o desempenho e a criatividade. Porto Alegre, Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1977. 217p. Diss. Mestr. Educação.
- MORAIS, Frederico. Artes plásticas: a crise da hora atual. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975. 209p.

- MOURINO MOSQUERA, Juan J. Educação: novas perspectivas. Porto Alegre, Sulina, 1975a. 114p.
- \_\_\_\_\_. O Humano - uma antropologia psicológica. Porto Alegre, Sulina, 1975b. 290p.
- \_\_\_\_\_. Psicodinâmica do aprender. Porto Alegre, Sulina, 1975c. 261p.
- \_\_\_\_\_. Psicologia da arte. Porto Alegre, Sulina, 1975d, 101p.
- MOUSTAKAS, Clark. Personal Growth. Cambridge, Howard A. Doyle, 1963, 109 p.
- MUHLENBERG, Liane. O artista e a criação. Módulo, Rio de Janeiro, (60): 22, Set., 1980.
- MUMFORD, Lewis. Arte e técnica. São Paulo, Martins Fontes, 1980. 142p.
- MURPHY, J. Patrick et alii. Self-actualization and creativity. Journal of creative behavior, New York 10(1):39-44, 1976.
- NOVAES, Maria Helena. Psicologia da criatividade. Petrópolis, Vozes, 1977. 129p.
- ORTIZ-OSPINA, J. In: CASTRO, Eduardo Astudillo. Educación para la creatividad: desafio para educadores y administradores educacionales. Santiago, Universidade Católica de Chile, 1980.
- OSOWSKI, Cecília Irene. Estratégia para buscar informações e atitudes criadoras. Porto Alegre, Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1970. 138p. Diss. Mestr. Educação.
- OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis, Vozes, 1978. 187p.
- OTT, Margot Bertoluci. Influência das estratégias de ensino no desenvolvimento da criatividade. Porto Alegre, Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1975. 109p. Diss. Mestr. Educação

- PATTERSON, C.H. Humanistic education. New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1978. 139p.
- PRETTO, Siloé Pereira Neves. Educação humanista: características de professores e seus efeitos sobre alunos. São Paulo, Cortez e Moraes Ltda. 1978. 122p.
- READ, Herbert. Arte e alienação: o papel do artista na sociedade. Rio de Janeiro, Zahar, 1968. 183p.
- REGELSKI, Thomas A. Self-actualization in creating and responding to art. Journal of humanistic psychology. São Francisco, 13(4):57-68, Fall 1973.
- RICH, John Martin. Bases humanísticas de educação. Rio de Janeiro, Zahar, 1975. 365p.
- \_\_\_\_\_. Education and human values. Massachusetts, Addison-Wesley Publishing, 1968. 163p.
- ROGERS, Carl. Tornar-se pessoa. Rio de Janeiro, Martins Fontes, 1980. 340 p.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. Pygmalión en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno. Madrid, Marova, 1980. 231p.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou da educação. São Paulo, Difel, 1979. 581 p.
- SANT'ANNA, Flávia Maria. O processo ensino-aprendizagem na perspectiva humanística. Porto Alegre, Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1976. 325p. Tese de Livre Docência.
- SCHUBERT, Daniel S.P. & BIONDI, Angelo M. Creativity and mental health: part III - creativity and ajustment. Journal of creative behavior, New York, 11(3):186-97, 1977.

- SIEGEL, Sidney. Estatística não-paramétrica, para as ciências do comportamento. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil Ltda, 1975. 350p.
- SUMMERS, Gene. Medición de actitudes. México, Trillas, 1976. 688p.
- TAYLOR, Calvin W. Creativity: progress and potential. New York, MacGraw-Hill Book Company, 1964. 241p.
- TAYLOR, Calvin W. et BARRON, Frank. Scientific Creativity: its Recognition and Development. New York, Robert E. Krieger Publishing Company, Huntington, 1975. 419p.
- TORRANCE, E.P. Desarrollo de la creatividad del alumno. México, Centro Regional de Ayuda Técnica, 1970. 43p.
- TORRANCE, E.P. & TORRANCE, J.P. Pode-se ensinar criatividade? São Paulo, E.P.U., 1974. 49p.
- ULICH, Robert, comp. La educación y la idea de humanidad. Buenos Aires, Paidós, 1971. 196p.
- VALETT, Robert E. Affective — humanistic education: goals, programs and learning activities. Belmont, Lear Siegler, In/ Fearon Publishers, 1974. 161p.
- VEIT, Laetus Mário. Análise fenomenológica da idéia de educação. Educação e Realidade. Porto Alegre, 5(2):173-95, maio/ago., 1980.
- VIDAL, Florence. Problem Solving: metodologia geral da criatividade. São Paulo, Bestseller, 1973. 226p.
- WELSH, George S. Perspective in the study of creativity. Journal of Creative behavior. New York, 7(4):231-48, 1973.





ANEXOS

ANEXO 1

## TAXIONOMIA DOS OBJETIVOS CRIATIVOS:

### MODELO AUTA

O Modelo AUTA parte dos estudos das Taxionomias dos objetivos cognitivos de Bloom, Englehart, Furst, Hill e Krathwohl (1956) e das Taxionomias dos objetivos afetivos de Krathwohl, Bloom e Masia (1964).

Para o domínio criativo, segundo os criadores do modelo, Davis e O'Sullivan (1980), a presente taxionomia dos objetivos no domínio criativo serve para atingir determinadas metas. Da mesma forma que a natureza cumulativa e hierárquica das taxionomias cognitivas e afetivas, esta, da criatividade, *traça o desenvolvimento do crescimento pessoal*, através de quatro estágios:

1. A **CONSCIENTIZAÇÃO** da criatividade e sua importância para a sociedade e para o desenvolvimento pessoal.
2. Uma mais profunda **COMPREENSÃO** na natureza da criatividade, especialmente da pessoa criativa, do processo criativo, das teorias da criatividade e de testes de criatividade.
3. O desenvolvimento de **TÉCNICAS** para o pensamento criador, incluindo habilidades personalizadas, técnicas e estratégias para gerar este tipo de reflexão.
4. Ao final, o incentivo da **AUTO-REALIZAÇÃO**, como o objetivo humanístico da realização pessoal, fomentado por saúde mental, através do pleno desenvolvimento das capacidades pessoais.

Segue-se a apresentação do Modelo de Davis e O'Sullivan, através da seguinte tabela:

O MODELO AUTA: uma taxionomia dos objetivos criativos:

1.0 - CONSCIENTIZAÇÃO

- 1.10. Sobre a Criatividade
- 1.20. Da Importância da criatividade para a Sociedade
- 1.30. Da Importância da criatividade para a Eficiência Pessoal
- 1.40. Sobre Outras Pessoas e Estudantes Criativos
- 1.50. Sobre a Possibilidade de tornar-se uma pessoa mais criativa

2.0 - COMPREENSÃO

- 2.10. Sobre as Pessoas Criativas
- 2.11. Personalidade Criativa
- 2.12. Traços Negativos de Estudantes Criativos
- 2.13. Características Biográficas
  
- 2.20. Sobre o Processo Criativo
- 2.21. Níveis de Wallas
- 2.22. Níveis de Parnes, Noller e Biondi
- 2.23. Demonstrações de Mudanças Perceptuais
  
- 2.30. Sobre as Teorias de Criatividade
- 2.31. Behavioristas
- 2.32. Psicanalítica
- 2.33. Humanísticas
- 2.34. Modelo da Estrutura do Intelecto de Guilford
- 2.35. Koestler, De Bono, Gordon, etc.
  
- 2.40. Sobre os Testes de Criatividade
- 2.41. Testes de Criatividade de Torrance
- 2.42. Escala Revisada de Arte de Barron-Welsh
- 2.43. Testes de Guilford
- 2.44. Lista Padronizada de Adjetivos
- 2.45. Inventário Biográfico de Criatividade
- 2.46. Talento, Talento I, Talento II

### 3.0 - TÉCNICAS

- 3.10. Habilidades Criativas em Potencial
- 3.11. Fluência, Flexibilidade, Originalidade, Elaboração
- 3.12. Pensamento Metafórico
- 3.13. Imaginação, Visualização, Conscientização Sensorial
- 3.14. Sensibilidade e Problemas. Predição de Conseqüências. Listagem de Usos, Combinação de Idéias, etc.
  
- 3.20. Técnicas de Pensamento Pessoal Criativo
- 3.21. Apropriação de Idéias
- 3.22. Busca de Idéias Relacionadas Metaforicamente
- 3.23. Busca de Soluções Ideativas
  
- 3.30. Técnicas de Pensamento Criativo
- 3.31. Brainstorming
- 3.32. Métodos Sintéticos
- 3.33. Lista de Atributos. Sínteses Morfológicas, Listagens Padronizadas de Idéias

### 4.0 - AUTO-REALIZAÇÃO

- 4.10. Informação sobre Auto-Realização
  
- 4.20. Encorajamento de Novos Interesses, Experiências, Abertura de Idéias
  
- 4.30. Encorajamento ao máximo, desenvolvimento e utilização das potencialidades criadoras pessoais

Segundo os autores, a taxionomia auxilia a *organizar estratégias para o ensino criativo*, a instrução e atitudes para poucas horas de aula. Ainda prevê uma estruturação da área da criatividade em tópicos, sub-tópicos e seqüências.

O modelo descreve assim a seqüência das atitudes e habilidades, através das quais uma pessoa progride ao se tornar um indivíduo mais criativo.

A N E X O 2

## QUESTIONÁRIO PARA O ARTISTA PLÁSTICO

Instituição: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
Curso Escolhido: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_  
Semestre do curso em que se encontra: \_\_\_\_\_

### INSTRUÇÕES PARA RESPONDER:

- . A partir da afirmação "DESEJO SEGUIR A CARREIRA ARTÍSTICA PORQUE...", seguem-se 16 justificativas — leia-as com atenção.
- . Observe que ao lado de cada justificativa encontram-se quatro possibilidades de respostas.
- . Assinale com um X a coluna que melhor convier à sua resposta, concordando ou discordando com as justificativas.
- . Observe que há "DISCORDO UM POUCO" e "CONCORDO UM POUCO", como graus intermediários.
- . Não deixe de responder a nenhum item.



DESEJO SEGUIR A CARREIRA ARTÍSTICA PORQUE ...

	DISCORDO MUITO	DISCORDO UM POUCO	CONCORDO MUITO	CONCORDO UM POUCO
1. Ao poder expressar-me sinto-me feliz.				
2. Deleito-me ao verificar que meus trabalhos personalizam-me.				
3. Sinto que não poderia atuar tão bem em nenhuma outra profissão.				
4. Sinto que vibro ao solucionar qualquer problema encontrado em meu trabalho.				
5. Sinto felicidade ao criar em meu trabalho.				
6. Sinto-me fascinado pelos resultados originais que já alcanço.				
7. Descubro minhas potencialidades e gratifico-me com elas.				
8. Sinto que alcanço as expectativas a que me propus.				
9. Tenho um constante interesse em enriquecer-me e esta carreira me propicia isso.				
10. Vou sentir-me realizado como pessoa se criar algo que tem valor em si.				
11. Sinto-me comprometido, com um envolvimento prazeroso, com todas as tarefas que compõem o meu trabalho.				
12. Sinto prazer neste tipo de atividade.				
13. Percebo claramente que sou criativo.				
14. As soluções encontradas por mim, de forma independente, gratificam-me.				
15. Sinto prazer ao ver o meu trabalho criado, com vida própria, já separado de mim.				
16. Pela gratificação alcançada ao criar, sinto-me em pleno êxito.				

ANEXO 3

TESTAGEM DO INSTRUMENTO DE AUTO-REALIZAÇÃO,  
MISTURADOS DADOS POSITIVOS E NEGATIVOS

	X	Y	x	y	x <sup>2</sup>	y <sup>2</sup>	xy
I	42	43	-3,33	-2,4	11,08	5,76	7,99
II	48	48	2,67	2,6	7,12	6,76	6,94
III	48	45	2,67	-0,4	7,12	0,16	-1,06
IV	44	42	-1,33	-3,4	1,76	11,56	4,52
V	43	42	-2,33	-3,4	5,42	11,56	7,92
VI	44	54	-1,33	8,6	1,76	73,96	-11,43
VII	44	50	-1,33	4,6	1,76	21,16	-6,11
VIII	46	43	0,67	-2,4	0,44	5,76	-1,60
IX	46	45	0,67	-0,4	0,44	0,16	-0,26
X	45	45	-0,33	-0,4	0,10	0,16	0,13
XI	48	45	2,67	-0,4	7,12	0,16	-1,06
XII	51	43	5,67	-2,4	32,14	5,76	-13,60
XIII	42	45	-3,33	-0,4	11,08	0,16	1,33
XIV	44	44	-1,33	-1,4	1,76	1,96	1,86
XV	45	47	-0,33	1,6	0,10	2,56	-0,52
	680	681	0,05	0	89,20	147,60	-4,95

$$680 : 15 = 45,33$$

$$681 : 15 = 45,4$$

$$\sqrt{\frac{89,20}{15}} = \sqrt{5,94} = 2,43$$

$$\sqrt{\frac{147,60}{15}} = \sqrt{9,84} = 3,14$$

$$r = \frac{-4,95}{15 (2,43)(3,14)} = \frac{-4,95}{114,5} = -0,04$$

ANEXO 4

TESTAGEM DO INSTRUMENTO DE AUTO-REALIZAÇÃO,  
SOMENTE COM DADOS POSITIVOS

	X	Y	x	y	x <sup>2</sup>	y <sup>2</sup>	xy
I	22	28	-1,9	3,8	3,61	14,44	-7,22
II	28	26	4,1	1,8	16,81	3,24	7,38
III	25	23	1,1	-1,2	1,21	1,44	-1,32
IV	20	19	-3,9	-5,2	15,21	27,04	20,28
V	22	19	-1,9	-5,2	3,61	27,04	9,88
VI	26	28	2,1	3,8	4,41	14,44	7,98
VII	22	24	-1,9	-0,2	3,61	0,04	0,38
VIII	23	25	-0,9	0,8	0,81	0,64	-0,72
IX	27	27	3,1	2,8	9,61	7,84	8,68
X	27	28	3,1	3,8	9,61	14,44	11,78
XI	25	28	1,1	3,8	1,21	14,44	4,18
XII	24	23	0,1	-1,2	0,01	1,44	-0,12
XIII	19	19	-4,9	-5,2	24,01	27,04	25,48
XIV	23	24	-0,9	-0,2	0,81	0,04	0,18
XV	26	23	2,1	-1,2	4,41	1,44	-2,52
	359	364	0,5	1,0	99,85	155,00	84,30

$$359 : 15 = 23,9$$

$$364 : 15 = 24,2$$

$$\sqrt{\frac{99,85}{15}} = \sqrt{6,65} = 2,57$$

$$\sqrt{\frac{155,00}{15}} = \sqrt{10,33} = 3,21$$

$$r = \frac{84,30}{15 (2,57)(3,21)} = \frac{84,30}{123,60} = 0,68$$

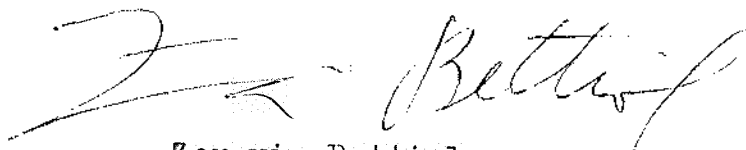
ANEXO 5

ATESTADO DE VALIDADE DE CONTEÚDO DO QUESTIONÁRIO  
PARA O ARTISTA PLÁSTICO

Os aspectos emocionais, educacionais e culturais são enfatizados na ficha de avaliação sobre as motivações que levaram o indivíduo a escolher a carreira artística.

Parece-me que estes são alguns dos aspectos fundamentais para serem levados em conta, e acredito que o resultado poderá ser bastante valioso para o professor e o estudioso de arte.

Porto Alegre, 1º de julho de 1982.



Zoravia Bettiol

Artista plástica.

ANEXO 6



ATESTADO DE VALIDADE DE CONTEÚDO DO QUESTIONÁRIO  
PARA O ARTISTA PLÁSTICO

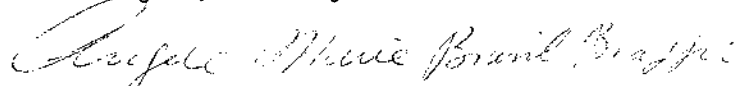
Parecer: Validação de Conteúdo

O instrumento compõe-se de itens que parecem medir o construto "auto-realização", de forma específica quanto à carreira artística.

Tecnicamente, o instrumento está construído de forma correta, contendo aproximadamente metade dos itens em forma positiva (concordo muito, indicando maior auto-realização) e metade em forma negativa (concordo muito, indicando menor auto-realização). A escala tipo Likert com número par de opções também é desejável, para evitar o ponto intermediário que os indecisos geralmente acham mais cômodo assinalar.

Quanto à adequação da escala, a palavra final só se poderá ter uma vez analisados os dados da amostra piloto, depois do que os itens com menores índices de discriminação e fidedignidade poderão ser eliminados, reduzindo-se a escala a um menor número de itens.

Porto Alegre, 2 de julho de 1982.



Angela Maria Brasil Biaggio

PSICÓLOGA; Ph.D. em Psicologia Educacional  
pela Universidade de Wisconsin; Professora  
da UFRGS.

A N E X O 7

## FICHA DE AVALIAÇÃO SOBRE ORIGINALIDADE DOS TRABALHOS PLÁSTICOS

Nome do Aluno:

Turma:

Nome do Professor:

Sr. Professor:

Esta ficha de avaliação requer sua opinião avaliativa sobre a originalidade dos trabalhos realizados na disciplina de Composição Artística.

Por obséquio, preencha de acordo com a categoria à direita que achar mais adequada, pelo alcance do objetivo do item em relação aos trabalhos do aluno.

Se possível, não deixe de responder a nenhum item.

Obrigada.

	TOTALMENTE SIM	MUITAS VEZES SIM	MUITAS VEZES NÃO	TOTALMENTE NÃO
1. Os trabalhos representam sentido de identidade pessoal do aluno, por uma expressão bem individualizada.				
2. Os trabalhos apresentam a utilização de técnicas habituais e materiais comuns.				
3. No conjunto das soluções há muitas características antagônicas.				
4. Os trabalhos revelam coerência entre si.				
5. As soluções plásticas e espaciais são convencionais.				
6. Há pouca quantidade de estudos para alternativas de soluções novas.				

	TOTALMENTE SIM	MUITAS VEZES SIM	MUITAS VEZES NÃO	TOTALMENTE NÃO
7. Os estudos alternativos são muito semelhantes entre si.				
8. São sugeridas soluções sem requisição de esforço intelectual e de busca.				
9. Os trabalhos revelam um pensamento independente na escolha das idéias para as soluções.				
10. Ao propor soluções, o aluno sente-se livre em suas próprias crenças e decisões, nos estudos alternativos e nas justificativas de escolha.				
11. Os trabalhos revelam soluções habituais, sem inovação entre si.				
12. Na apresentação de muitas alternativas de soluções, o aluno demonstra curiosidade e sentimento de busca pelo que quer desenvolver.				
13. Os trabalhos imitam os dos colegas.				
14. As justificativas que acompanham os trabalhos apresentam pouca preocupação em criar.				
15. A linguagem plástica revela-se presa ao tema desenvolvido.				
16. As soluções apresentadas demonstram amplitude de interesses, alcançando soluções e assuntos incomuns em relação ao que habitualmente é desenvolvido.				
17. Os trabalhos demonstram capacidade para ocupar-se do novo, inesperado ou imprevisto, tanto nos aspectos formais como metodológicos ou técnicos.				
18. O método de proposições alternativas é alterado no total dos trabalhos.				
19. O aluno valoriza interesses cognitivos: gosta de pensar, analisar, entender; busca tarefas que requerem esforço intelectual para solução.				
20. O aluno utiliza técnicas incomuns para expressar idéias incomuns.				

	TOTALMENTE SIM	MUITAS VEZES SIM	MUITAS VEZES NÃO	TOTALMENTE NÃO
21. Os trabalhos revelam dependência da opinião do professor, no acompanhamento das justificativas de soluções.				
22. Há inovações na interpretação dos elementos da natureza.				

ANEXO 8

TESTAGEM DA FICHA DE AVALIAÇÃO SOBRE ORIGINALIDADE DE TRABALHOS PLÁSTICOS  
(PROCESSO DE CORRELAÇÃO DE METADES)

	X	y	x	y	x <sup>2</sup>	y <sup>2</sup>	xy
I	44	24	-4,2	-12,3	17,64	151,29	51,66
II	46	43	-2,2	6,7	4,84	44,89	-14,74
III	43	36	-5,2	-0,3	27,04	0,09	1,56
IV	61	50	12,8	13,7	163,84	187,69	175,36
V	52	46	3,8	9,7	14,44	94,09	36,86
VI	28	33	-20,2	-3,3	408,04	10,89	66,66
VII	62	50	13,8	13,7	190,44	187,69	189,06
VIII	44	25	-4,2	-11,3	17,64	127,69	47,46
IX	50	24	1,8	-12,3	3,24	151,29	-22,14
X	55	43	6,8	6,7	46,24	44,89	45,56
XI	48	29	-0,2	-7,3	0,04	53,29	1,46
XII	40	24	-8,2	-12,3	67,24	151,29	100,86
XIII	70	55	21,8	18,7	475,24	349,69	407,66
XIV	32	20	-16,2	-16,3	262,44	265,69	264,06
XV	48	43	-0,2	6,7	0,04	44,89	-1,34
	723	545	0	0,5	1698,40	1865,35	1350

$$\sqrt{1698,40 : 15} = \sqrt{113,22} = 10,64$$

$$\sqrt{1865,35 : 15} = \sqrt{124,35} = 11,15$$

$$r = \frac{1350}{15 (10,64)(11,15)} = \frac{1350}{1779,54} = 0,75$$

ANEXO 9



Esta ficha avaliativa atesta a possibilidade concreta de avaliar as potencialidades criativas, especialmente o construído originalidade. Sua validade consiste em não comprometer-se por subjetividades na sua aplicação. Os itens abordados neste instrumento estão inteiramente credenciados a verificar e a descrever a originalidade do aluno quando dirigida à elaboração de trabalhos na área artística.

Ressalta-se ainda o alto grau de importância deste instrumento como um recurso para aplicação prática pelo professor nos casos específicos das disciplinas de artes plásticas e plástica da arquitetura.

Acredita-se que a consistência interna será validada realmente após a testagem.

Porto Alegre, 2 de julho de 1982

---



---

Prof. Blanca Brites Nuñez

Professora das disciplinas de Plástica, Estética e História da Arte no Atelier Livre da Prefeitura, Curso de Arquitetura e Urbanismo da Unisinos e Curso de Arquitetura e Urbanismo das Faculdades Integradas Ritter dos Reis.

ANEXO 10

PARECER SOBRE

FICHA DE AVALIAÇÃO: ORIGINALIDADE DOS TRABALHOS PLÁSTICOS

A partir do objetivo da testagem que é "verificar se os alunos que preferem as imagens originais são aqueles que alcançaram os resultados mais altos em originalidade em seus próprios trabalhos", verificou-se que o instrumento de avaliação apresenta:

- questões bem formuladas tendo em vista o objetivo do trabalho , uma vez que é exigida a originalidade final;

- preocupação em analisar o trabalho do aluno em Expressão Individual e técnica.

Sugerimos que:

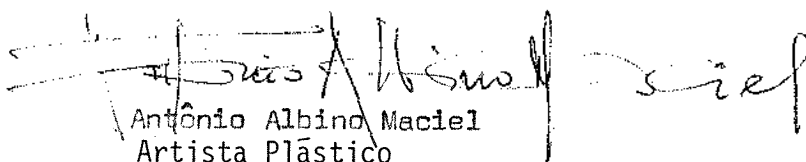
1. as categorias sejam reduzidas para 5, pois no nosso entender "quase sempre e, A maioria das vezes" se assemelham.

2. os itens sejam agrupados de acordo Expressão Individual 1, 3, 4, 7, 10, 11, 13, 15, 21, 23 e 24 e Técnica 2, 5, 6, 8, 9, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20 e 22, por nós reagrupados, facilitando assim, a linha de pensamento na avaliação final do aluno.

Nosso parecer, como artista plástico, não nega a necessidade de uma ficha de observação para avaliação de alunos, no caso, nega isso sim uma ficha quantitativa medidora da criatividade e originalidade. A nota junto com a beleza final que é exigida dos alunos reprime a capacidade criadora. Na maioria das vezes e em consequência de disciplinas obrigatoriamente curriculares, exigem do aluno o produto final, sem que ele possa sentir o processo pelo qual passará e se realizará como pessoa importante que é no grupo em que trabalha. Se o professor trabalhar percebendo que os sentimentos são mais importantes que a nota (produto) ele terá condições melhores de propor trabalhos onde o aluno possa desenvolver aptidões.

Se o trabalho do professor for elaborado conforme nossa consideração, este instrumento de avaliação analisado poderia conter mais itens de exigência criativa do que técnica, sendo eliminado enquanto ficha ou avaliação quantitativa.

Porto Alegre, 19 de julho de 1982.

  
Antônio Albino Maciel  
Artista Plástico

ANEXO 11

ATESTADO DE VALIDADE DE CONTEÚDO SOBRE A FICHA DE AVALIAÇÃO  
SOBRE ORIGINALIDADE DOS TRABALHOS PLÁSTICOS

PARECER SOBRE INSTRUMENTO

"FICHA DE AVALIAÇÃO SOBRE ORIGINALIDADE DOS TRABALHOS PLÁSTICOS"

Considero o instrumento possuidor de consistência interna, isto é, aborda vários itens sob diferentes formas e esta concatenação entre os aspectos a serem abordados possibilita a diminuição de vies por parte do respondente.

Através de sua análise percebe-se a originalidade definida através de fatores facilmente observáveis desde que por um observador atento e experiente.

Deve ser observada a fidedignidade do respondente, uma vez que a existência do termo médio (+ ou -) oportuniza ao professor respondente a fuga à reflexão que as questões de avaliação exigem.

Ainda devo acrescentar que o parecer de um professor de artes é fundamental na medida em que a objetividade dos itens poderá ser melhor observada por profissional da área específica de artes.

MARIA-CÉLIA PACHECO LASSANCE  
Psicóloga

CRP/07 nº 1181

ANEXO 12

## ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM AFETIVA, SEGUNDO VALETT (1971)

(TÉCNICA DE TRABALHO EM GRUPO, EXTRAÍDA E ADAPTADA  
DA OBRA DE VALETT (1971)\*.

### Solução de problemas de grupo

OBJETIVO: Ser capaz de chegar a várias possíveis soluções de problemas pessoais através da discussão em grupo.

PROCEDIMENTOS: Reunir um grupo para discussão de 10 ou 12 membros. Escrever num cartão de 3 x 5 cm, uma breve descrição do problema que se precisa resolver. Colocar todos os cartões virados sobre a mesa.

### ATIVIDADES:

1. O professor vira um cartão e pede ao aluno que o escreveu que o leia e o explique para o grupo.
2. Todos escutam cuidadosamente e propõem perguntas para o aluno. As perguntas devem ajudar a clarear o problema.
3. Cada um escreve uma sugestão positiva para resolver o problema num cartão de 3 x 5 cm. Cada um lê e explica a sua sugestão e quando todos foram colocados, os cartões são dados ao aluno para considerá-los.
4. O aluno seleciona três cartões, contendo as sugestões necessárias para melhor resolução. As razões pelas quais estas são mais valiosas devem ser discutidas no grupo.
5. O aluno escreve uma breve história sobre "Sugestões do grupo que me auxiliaram a resolver o meu problema".

---

\* VALETT, Robert. 1971. Op. cit. p.116.

"Procura o que é teu. Não faças aquilo que um outro poderia fazer tão bem como tu. Não digas, não escrevas o que um outro poderia dizer, poderia escrever tão bem como tu. Não dês apreço a nada em ti mesmo se não ao que sentes não existir em nenhuma parte — e com isso cria impaciente ou pacientemente (...) o mais insubstituível dos seres."

ANDRÉ GIDE. In: Berman, 1979.

#### MOTIVAÇÃO PARA A CRIATIVIDADE, SEGUNDO ROGERS (1980)

A causa principal da criatividade parece ser a mesma tendência que descobrimos a um nível profundo como a força curativa da psicoterapia — a *tendência do homem para se realízar, para vir a ser as suas potencialidades*. Com isto quero indicar a tendência diretriz, evidente em toda a vida orgânica e humana, de se expandir, de se estender, de se desenvolver e amadurecer — a tendência para exprimir e para pôr em ato todas as capacidades do organismo ou do eu. Esta tendência pode estar profundamente enterrada debaixo das camadas psicológicas defensivas; pode esconder-se por trás de fachadas elaboradas que negam a sua existência; creio no entanto, baseado na minha experiência, que essa tendência existe em todos os indivíduos e está apenas à espera das condições adequadas para se exprimir e se manifestar. É esta tendência que é a motivação primária da criatividade quando o organismo forma novas relações com o ambiente num esforço para ser mais plenamente ele próprio.



Na medida em que o indivíduo está aberto a todos os aspectos da sua experiência e devidamente consciente das variadas sensações e percepções que se registra, no interior do seu organismo, então o produto novo da sua interação com o ambiente tenderá a ser construtivo, tanto para si como para os outros.

O indivíduo é livre de recear a nova experiência, como é livre de desejá-la ansiosamente, livre para suportar as conseqüências dos seus erros, como dos seus esforços positivos. É este tipo de liberdade responsável, permitindo a um indivíduo ser ele mesmo, que favorece o desenvolvimento de um centro seguro de avaliação no interior do indivíduo e que estabelece as condições interiores da criatividade construtiva.

Texto extraído de ROGERS, Carl R. *Tornar-se Pessoa*. São Paulo, Martins Fontes Ed., 1980.

A N E X O 1 4

A MÁQUINA DE PINTAR, SEGUNDO CASSOU (1962) E STONE (1956)

DE VINCENT VAN GOGH A SEU IRMÃO THEO

(BORINAGE, 15 de Novembro de 1878 - 20 de Agosto de 1880)

Wasmès, Junho de 1879.

*Não conheço melhor definição da palavra arte que esta: "A arte é o homem somado à natureza", a natureza, a realidade, a verdade, mas com um significado, uma concepção, um caráter, que o artista faz realçar, e aos quais dá expressão, "que ele liberta", que desenreda, ilumina...*

## A MÁQUINA DE PINTAR

Vicente levantava-se todas manhãs, antes do sol nascer, vestia-se e caminhava ao lado do rio, em busca de um lugar que o estimulasse. Voltava todas as noites com uma tela pronta, na qual não poderia dar mais uma única pincelada. Logo depois do jantar, metia-se na cama.

Tornou-se uma espécie de máquina cega de fabricar quadros, atirando-se de uma tela a outra, sem parar, sem saber ao certo o que fazia. Todos os pomares estavam em flor e um ímpeto selvagem de pintá-los todos possuiu Vicente. E ia pintando sem pensar, freneticamente. Seus oito anos de árduos trabalhos revelavam-se afinal, uma explosão de energia triunfal. Às vezes, começando a trabalhar ao primeiro albor da madrugada, tinha uma tela pronta ao meio-dia. Corria à cidade,

tomava uma xícara de café, pegava uma tela nova e disparava noutra direção para pintar mais.

Não sabia se seu trabalho estava bom ou mau. Nem is si o preocupava. Estava bêbado de cor.

Ninguém falava com ele. Ele não falava com ninguém. A pouca energia que não fora consumida pelo trabalho, era pa ra lutar contra o mistral. No mínimo três dias na semana era obrigado a fixar o cavalete no chão com grampos de madeira. A inda assim, batido pelo vento, o cavalete balançava como roupa na corda. À noite, sentia-se cansado e moído como se tivesse levado uma surra.

Não usava chapéu. O sol feroz ia-lhe consumindo os cabelos. À noite, estirado na cama dura do pequeno hotel, sen tia a cabeça como que envolvida num capacete de fogo. O sol o cegava; enquanto pintava, não chegava a distinguir entre o verde das folhas e o azul do céu. Mas, de volta ao hotel, via radiante que a tela era uma ardente e luminosa transcrição da natureza.

Um dia trabalhou diante da terra recém-lavrada, de um roxo esmaecido. No fundo, havia uma cerca vermelha e dois pessegueiros cor-de-rosa destacando-se contra um céu azul e branco.

"Acho que a melhor paisagem que já fiz em toda a mi nha vida" murmurou para si mesmo.

O verão chegou, queimando tudo. Em volta, sõ se via ouro velho, cobre, bronze, sob o céu impiedoso, de um azul es verdeado. A luz do sol punha em tudo colorações de enxofre. As telas de Vicente eram massas de um amarelo queimado e bri-

lhante. Sabia que a pintura européia não usava o amarelo desde a Renascença, mas que lhe importava isso? Os pigmentos amarelos corriam dos tubos para as telas e lá ficavam. Seus quadros eram pintados ao sol, queimados e curtidos pelo sol, impregnados de ar quente.

Estava certo de que fazer uma boa tela não era mais fácil do que achar um brilhante ou uma pérola. Andava mal satisfeito consigo e com o que fazia, animado apenas pela esperança do que poderia melhorar. Mas, por vezes, até mesmo esse mirrado lampejo de esperança parecia-lhe ironia do destino. Apesar de tudo, porém, o único momento em que sentia realmente viver era quando se embrenhava no trabalho. Vida pessoal não tinha nenhuma. Reduzira-se a uma máquina de pintar, autômato cego, que consumia alimento, telas, tinta, pincéis, e fabricava um quadro por dia.

E para que fim? Por dinheiro? Por certo que não. Vicente sabia que ninguém queria comprar-lhe as telas. Mas então, por que essa pressa, esse açodamento de pintar, pintar, armazenar telas? O espaço exíguo, em baixo de sua pobre cama de metal, já não chegava para guardar as telas prontas.

A aspiração do êxito havia abandonado Vicente. Trabalhava porque tinha de trabalhar, porque o trabalho o distraía e o livrava de um agudo sofrimento mental. Podia passar sem mulher, sem filhos, sem lar seu; amor, amizade ou saúde não lhe importavam; não sentia falta de conforto, alimentos, segurança; mesmo sem Deus podia viver. Mas não podia viver sem alguma coisa que era maior do que tudo, maior do que ele próprio, que era toda a sua vida: a força e a capacidade de criar.

Texto extraído de:

CASSOU, Jean. *Panorama das Artes Plásticas Contemporâneas*. Lisboa, Ed. Estudios Cor, 1962.

STONE, Irving. *A vida trágica de Van Gogh*. Rio de Janeiro, José Olympio ed., 1956.

A N E X O 15

DEPOIMENTOS DE HENRI MATISSE, SEGUNDO  
CASSOU (1962) E MATISSE (S/D)

... O meu sonho é uma arte de equilíbrio, de pureza, de tranquilidade, sem assunto inquietante ou preocupante, que seja para todo o trabalhador cerebral, para o homem de negócios, como para o artista das letras, por exemplo, um lenificante, um calmante cerebral, qualquer coisa de análogo a uma boa poltrona que o repousa das fadigas físicas".

HENRI MATISSE, ("La Grande Revue", 25 de Dezembro de 1908)

A Pallady, em 1940 ou 1941:

Encontrei uma bela blusa romena antiga, uma blusa bordada a meio ponto vermelho-velho que deve ter pertencido a uma princesa, e gostaria de ter outras, que trocaria por um belo desenho. — 1) Azul claro quase branco, 2) vermelhão frio que adquiriu por vizinhança, no conjunto, a profundidade e a leveza do vermelho-de-veneza (então porque é que não usei o vermelho-de-veneza? — porque as suas reacções sobre as cores vizinhas são menos intensas), 3) mesa violeta de cobalto-claro, que me viste utilizar e cuja intensidade conheces, portanto, 4) ocre amarelo puro em *frottis*, 5) carnes, rosa cádmio vermelhão um pouco quente, 6) fundo dos quadrados bordado a amarelo-limão, 7) a saia e tudo o que é linear é negro de marfim, 8) ultramarino e branco em *frottis* do mesmo tom que a blusa em mais escuro, 9) tela branca.

É um quadro que demorou um ano — aqueles que sō viram a maneira como representei a cabeleira e o bordado do ombro pensarão que sou um farsante — mas tu ... tu sabes.

(Correspondência Matisse-Pallady, publicada em *Secolul 20*, nº 6, 1965, e no catálogo Schneider em 1970).

*A Pierre Matisse, 25 de Outubro de 1940:*

Trabalho enquanto aguardo — com uma certa liberdade, sabendo que os meus quadros já não são esperados. Ninguém conhece o futuro — ninguém. Estou decidido a não abandonar Nice — a minha vida está entre as paredes do meu atelier (...) (Para mim o problema é) encontrar o acorde entre o meu desenho, as cores e o meu sentimento.

(Schneider, 1970)

*A Pierre Bonnard, 7 de Novembro de 1940:*

Ainda bem que o trabalho lhe corre bem. Quanto a mim, não consigo acabar; parto incessantemente. Acabei uma figura a dormir começada em Janeiro de há um ano, depois de quarenta sessões, e tenho uma natureza-morta que não está acabada e que já tem cerca de trinta sessões, e depois do meu regresso a Nice trabalho todos os dias. É certo que a nossa inquietação constante prejudica o trabalho inconsciente que habitualmente nos ocupa quando já não estamos à frente do cavalete. Mais uma vez, há que esperar.

(Matisse-Bonnard, 1970)

*A Pallady, 7 de Dezembro de 1940:*

Mas, entretanto, com uma natureza-morta composta de uma concha, de um vaso de flores azul, de uma chávena de café, de uma cafeteira e três maçãs verdes sobre uma mesa de mármore preto e verde — e que trabalhei (transformei) durante trinta sessões —, parece-me que cheguei ao fim do que posso fazer no sentido abstrato — à força de meditação, de sal-



tos sobre diferentes planos de elevação, de despojamento (espero que me compreendas, ou melhor, que eu me faça compreender). Presentemente não posso ir mais longe e não posso até — o problema não é esse — repetir-me. Também me forcei a ficar numa concepção menos extraordinária, menos espiritual — e aproximei-me da matéria das coisas. Para isso pintei os-tras. Neste caso, meu caro, as sensações gustativas são necessárias. É preciso que uma ostra representada continue a ser um pouco o que é, um pouco o que os holandeses fizeram dela. É a terceira tela que faço sobre este motivo; é evidente que, defendendo-me dele, faço caso do espaço circundante da sala. Deixei-me em completa liberdade: isso exigiu-me grandes esforços e consegui reencontrar qualidades naturais, mas que eu devia ter reprimido há muito tempo, sabores de pintura saborosa, que penso te interessarão. Ignoro o que se seguirá, não sei o que vale o que acabo de fazer, a criança acaba de nascer. Mas tenho a certeza de que estes quadros, embora vivos de cor, só podem ser feitos com a pintura a óleo, embora já há muito tempo a minha única preocupação fossem só as linhas e as cores, e o meio utilizado me fosse indiferente: aquarela, guache; tratava-se apenas da união expressiva de superfícies coloridas e proporcionadas de maneira diferente. Creio que é o resultado. Gostaria de viver até uma idade avançada para voltar à minha anterior concepção e ver o que o meu novo trabalho lhe poderia acrescentar.

(Schneider, 1970)

Texto extraído de:

CASSOU, Jean. *Panorama das Artes Plásticas Contemporâneas*. Lisboa, Ed. Estudios Cor, 1962.

MATISSE, Henri. *Escritos e Reflexões sobre Arte*. Póvoa de Varzim, Ed. Ulisseia, s/d.

ANEXO 16

CARACTERÍSTICAS DA PESSOA CRIATIVA, SEGUNDO VIDAL (1973)

1. O sujeito criativo tem uma percepção intuitiva.
2. O funcionamento intelectual do sujeito criativo se caracteriza pela maleabilidade cognitiva e pela facilidade ideativa.
3. O sujeito criativo é curioso.
4. O sujeito criativo é persistente.
5. O sujeito criativo revela abertura à experiência.
6. O sujeito criativo tem uma grande extensão de interesses.
7. O sujeito criativo tem senso de humor.
8. O sujeito criativo tem grande sensibilidade estética.
9. Num sujeito criativo, a visão dos outros é empática.
10. O sujeito criativo tem fortes interesses simbólicos (e por outras espécies de transposição).
11. O sujeito criativo tem gosto pelo risco.
12. O sujeito criativo tem personalidade complexa.
13. O sujeito criativo tem, a seu respeito, uma opinião ao mesmo tempo boa e especial.
14. O sujeito criativo tem julgamento independente.
15. O sujeito criativo é autônomo.

Extraído e adaptado de:

VIDAL, Florence. *Problem-solving. Metodologia Geral da Criatividade*. São Paulo, Bestseller, 1973.

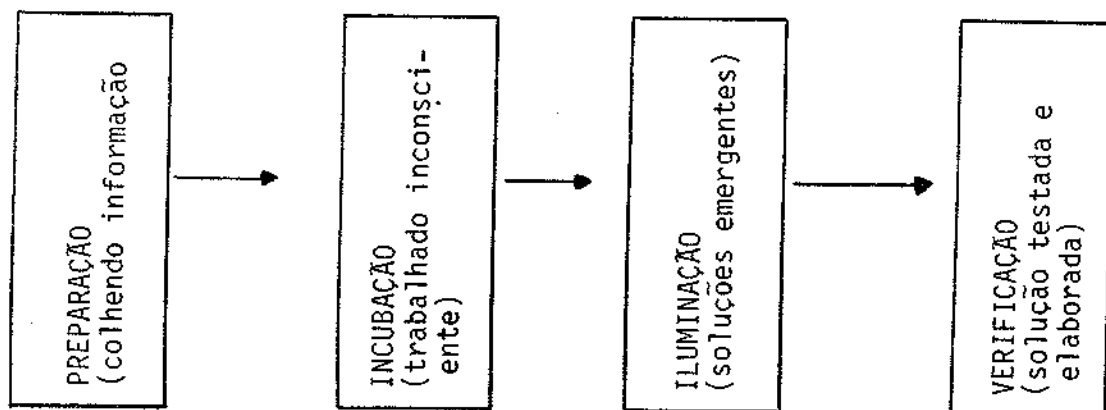
A N E X O 1 7

## MODELOS DE CRIAÇÃO

TEXTO EXTRAÍDO DE MOSQUERA (1975c)

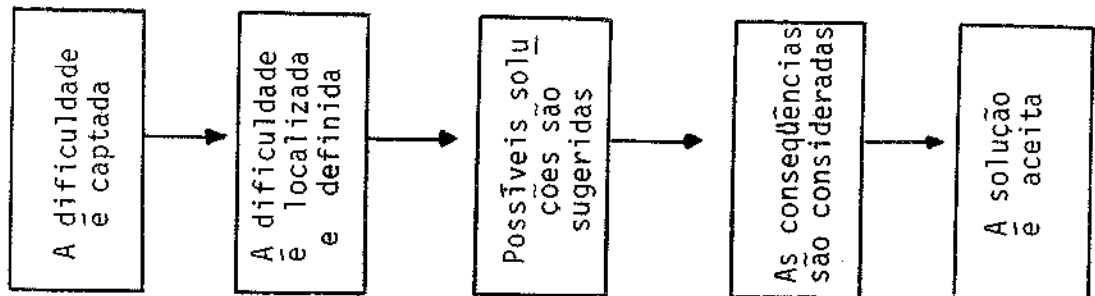
Várias têm sido as tentativas para analisar criticamente como pode ser levada avante a criatividade. Os três modelos que apresentamos se tornam clássicos, oferecendo padrões que, de algum modo, completam a ação do ser humano e o seu desempenho na sociedade.

### I - ETAPAS DA PRODUÇÃO CRIADORA DE WALLAS



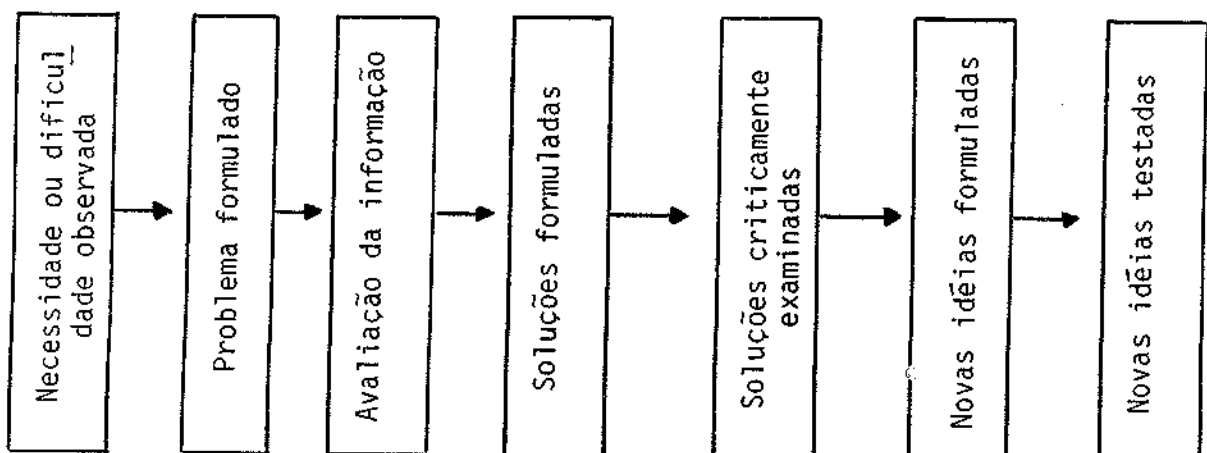
Para Wallas, quatro são as etapas para ter uma produção criadora. A primeira implica uma percepção do mundo e uma manipulação daquilo que é habitual. A segunda é o fermento inconsciente no ser humano, por meio do qual pode oferecer uma emergência comportamental que se solidifica em soluções na terceira etapa. Finalmente, apresentando a verificação, que é a solução testada e elaborada.

## II - AS ETAPAS NA SOLUÇÃO DE PROBLEMAS SEGUNDO DEWEY



Para John Dewey, a solução de problemas envolve cinco passos. O primeiro se faz através de uma dificuldade que é captada, implicando também, no nosso entender, um processo de percepção. Na segunda etapa, a dificuldade é localizada e definida, o que quer dizer que existe uma discriminação adequada e uma possibilidade de tornar a dificuldade hipótese de trabalho. Na terceira etapa, várias soluções são oferecidas ou sugeridas, dando-se, neste momento, aquilo que se denomina de alternativas e que atualmente apresenta um alto estímulo para poder criar. Na quarta etapa, as soluções são consideradas, isto é, existe uma apreciação do que poderá acontecer pelas alternativas levantadas. Supomos que Dewey, na quinta etapa, quer dizer que o indivíduo considerou a melhor solução, ou seja, o produto mais válido, porque ela foi aceita.

## III - ETAPAS NO CURSO DA INVENÇÃO TÍPICA DE ROSSMAN



Neste terceiro modelo as etapas são sete, o que quer dizer que Rossman apresenta um critério mais sofisticado, que implica uma performance pessoal e transformacional. De qualquer modo, parte-se também da necessidade ou dificuldade observada, que, de certo modo, é uma percepção do ambiente e algo que desafia o indivíduo. Existe ainda a formulação do problema, que é a segunda etapa, e já na terceira considera-se significativo avaliar a informação como processo nutridor de forma inventiva criadora. Neste sentido, Rossman é realmente interessante, porque nos oferece o critério analítico como base de um critério específico para compreender a validade operativa do ser humano e seus desempenhos no processo criador. A quarta e quinta etapa implicam solução formulada e criticada e equivalem à terceira e quarta etapas de Dewey. A sexta e sétima etapas apresentam as idéias formuladas e testadas.

Coincidem todos estes autores quanto à necessidade de revisar o produto criativo, oferecendo, conseqüentemente, elementos válidos para uma alimentação contínua da potencialidade humana de desenvolver-se e ver o mundo de um outro modo.

Concluindo, poderíamos dizer que os modelos de criatividade, assim como o conceito de processo criativo são intentos para estabelecer alguns princípios válidos para auxiliar o ser humano a desenvolver, de maneira eficaz, sua criatividade e a pôr em movimento seu talento, assim como para propiciar uma percepção mais acurada, uma aprendizagem e o refinamento da capacidade intelectual.

As espantosas conquistas realizadas pela ciência, e postas em andamento pela tecnologia, muito nos dizem respeito, de como estamos necessitados de ter uma metodologia da criatividade. E isto porque, embora possa existir genuinamente o gênio, estamos também ante o limiar de um mundo que poderá tornar as pessoas mais criativas, mais adequadas e, conseqüentemente, mais favorecidas de desempenhos criativos e de elaboração de idéias.

Para isto, entretanto, é necessário que exista uma atitude de abertura, compreensão e clareza, porque criatividade de essencialmente é estar aberto para a vida e sensível para a experiência. O fechamento significa o hábito, o costume e a acomodação. E criatividade é exatamente o contrário de tudo isso.

Texto extraído de:

MOSQUERA, Juan J. M. Psicodinâmica do Aprender. Porto Alegre, Sulina, 1975.



A N E X O 18

## UMA FOLHA ...

TEXTO EXTRAÍDO DE OSBORNE (1978)

Um fazendeiro ao ver a folha cair, poderia reparar no arco que ela descreve na descida, deduzir daí a direção do vento, a iminência da chuva e sair correndo para fazer o que fazem os fazendeiros quando a chuva é iminente. Um botânico pode observar a folha, achar que ela está caindo um pouco mais cedo do que é comum para a estação, apanhá-la e examinar seus capilares, procurar sinais de doença ou outras causas do enfraquecimento dos tecidos, etc. Uma alma sensível, ao ver a folha cair, pode ser induzida a refletir sobre a transitoriedade da glória mundana, a incerteza da vida humana, a fragilidade da natureza humana e, de um modo geral, entregar-se a tristes devaneios. Um poeta, ao ver a folha cair, pode ou não sentir esta experiência esteticamente, mas pode ser levado a pensar em um verso ou um ritmo que poderia usar em seu próximo poema, ou em uma metáfora impressionante. Nós, aqui, poderíamos pensar em como analisar a experiência estética de ver uma folha cair, se alguém pudesse ser induzido a vivê-la.

Só ficou dentro do domínio estético o espectador que teve essa experiência e se contentou em parar diante da experiência, sem tentar dela tirar nenhuma conclusão, ou dela fazer qualquer uso ulterior, sem tentar buscar, atrás da aparência da folha que cai, o que ela possa expressar (como o enfraquecimento dos tecidos vegetais) ou simbolizar (como a brevidade da vida humana).

Você terá observado que todas estas várias maneiras de olhar para a folha que cai, excetuada a do espectador, tinham dois traços em comum. Todas significavam tentativas, primeiro de relacionar esta ocorrência a coisas que estão fora dela própria, de encontrar um lugar para ela em algum sistema

de conexões causais bem definidas. E, em segundo lugar, de relacionar esta ocorrência a diversas preocupações da vida, de fazer uso dela para algum fim oculto...

O espectador foi o único que não tentou relacionar a folha caindo a qualquer coisa além dela própria, que não tentou usá-la para nenhuma finalidade. Tratou-a como coisa completa, absoluta e valiosa em si mesma, que não precisa ser nem explicada nem utilizada a fim de justificar o grau de atenção que se prestou a ela. Descrevemos, portanto, a atitude do espectador como uma atitude não-utilitária, não-volitiva, não-emocional, não-analítica. Descrevemô-la como uma atitude de pura atenção, um ato de concentração não-egoísta e impessoal, uma "contemplação" incorpôrea. De fato descrevemos um ato de contemplação, a expressão de uma atitude contemplativa.

TEXTO EXTRAÍDO DE:

OSBORNE, Harold. *A Apreciação da Arte*. São Paulo, Cultrix, 1978, p.31-32.

A N E X O 1 9

REFLEXÕES A PARTIR DE MASLOW, SEGUNDO MASLOW (S/D)

"... Falamos aqui da capacidade de integrar e do jogo de vaivém entre a integração, dentro da pessoa, e a sua capacidade de integrar seja o que for que ela está fazendo no mundo. Na medida em que a criatividade é construtiva, sintetizadora, unificadora e integradora, é nessa mesma medida que ela depende, pelo menos em parte, da integração interior da pessoa."

MASLOW, Abraham. *Introdução à psicologia do ser*. Rio de Janeiro, Eldorado, s/d., p.172-173.

A N E X O 2 0

CRIATIVIDADE: DEDICAÇÃO, CORAGEM, PERSONALIZAÇÃO E AUTO-REALIZAÇÃO,  
A PARTIR DE ROGERS (1980) E BALZAC (IN ROLLO MAY, 1976)

Afirmou Balzac que:

"A qualidade que merece, acima de todas, a maior glória na arte — e nesta palavra incluímos todas as criações da mente — é a coragem; coragem de um tipo que as mentes vulgares não concebem, e que talvez seja a primeira vez aqui descrita... Planejar, sonhar e imaginar belas obras é com certeza uma agradável ocupação... Mas produzir, trazer à luz, passar pelo trabalho de parto, alimentar a criança, tomá-la nos braços todas as manhãs com inesgotável amor, acariciá-la, vesti-la cem vezes com belas roupagens, que ela rasga repetidamente; jamais desanimar diante das convulsões desta vida louca e dela fazer uma obra-prima, viva, que fale a todos os olhos na escultura, ou a todas as mentes na literatura, a todas as memórias na pintura, a todos os corações na música — esta é a tarefa da execução. A mão precisa estar pronta a todo instante para obedecer à mente. E os momentos criativos não vêm de encomenda... O trabalho é uma luta cansativa, ao mesmo tempo temida e amada pelas naturezas fortes e refinadas, que muitas vezes se quebram sob a tensão... Se o artista não se lança irrefletidamente ao trabalho como um soldado à brecha, e se naquela trincheira não cavar como um mineiro mergulhado sob uma barreira de rochedos... a obra jamais será completada: perecerá no estúdio, onde a produção se torna impossível, e o artista contemplará o suicídio do próprio talento... E é por esta razão que a mesma recompensa, os louros e a glória são concedidos tanto aos grandes poetas como aos grandes generais."

Rogers completa a colocação de Balzac com as seguintes palavras:

"É possível que a condição mais fundamental da criatividade seja que esta fonte ou lugar dos juízos de valor é interior. O valor do seu produto é, para o indivíduo criativo, estabelecido, não a partir do apreço ou da crítica dos outros, mas de si mesmo. Criei algo que ME satisfaz? Isto exprime uma parte de mim — o meu sentimento ou a minha maneira de pensar, o meu desgosto ou o meu êxtase? São estas as únicas questões que preocupam realmente o indivíduo criativo ou qualquer pessoa num momento de criação.

Isto não quer dizer que se esqueça ou que se recuse tomar consciência dos juízos dos outros, mas muito simplesmente que a base da avaliação reside dentro de si mesmo, na sua própria reação orgânica em relação à obra produzida. Se a pessoa tem o "sentimento" de ser "eu em ação", de ser uma atualização de potencialidades suas que até então não existiam e que agora emergem na existência, nesse caso há satisfação e criação e nenhuma apreciação exterior pode alterar esse fato fundamental."

Textos extraídos de:

ROGERS, Carl. *Tornar-se pessoa*. São Paulo, Martins Fontes, 1980.

BALZAC, Honoré de. In: May, Rollo. *O homem à procura de si mesmo*. Rio de Janeiro, Vozes, 1976.



A N E X O 2 1

QUESTÕES FINAIS PARA O GRUPO BETA, NO ÚLTIMO ENCONTRO

1. Descreva a visão que você tem de si mesmo(a) como uma pessoa criativa.
2. Descreva detalhadamente o(s) sentimento(s) que você manifesta ao criar.
3. Opine se este curso contribuiu de alguma forma para o desenvolvimento de seu processo criativo(de que modo?) e para seu crescimento como pessoa. (Seja bem sincero).

ANEXO 22A

CULTURA SOCIEDADE NATUREZA

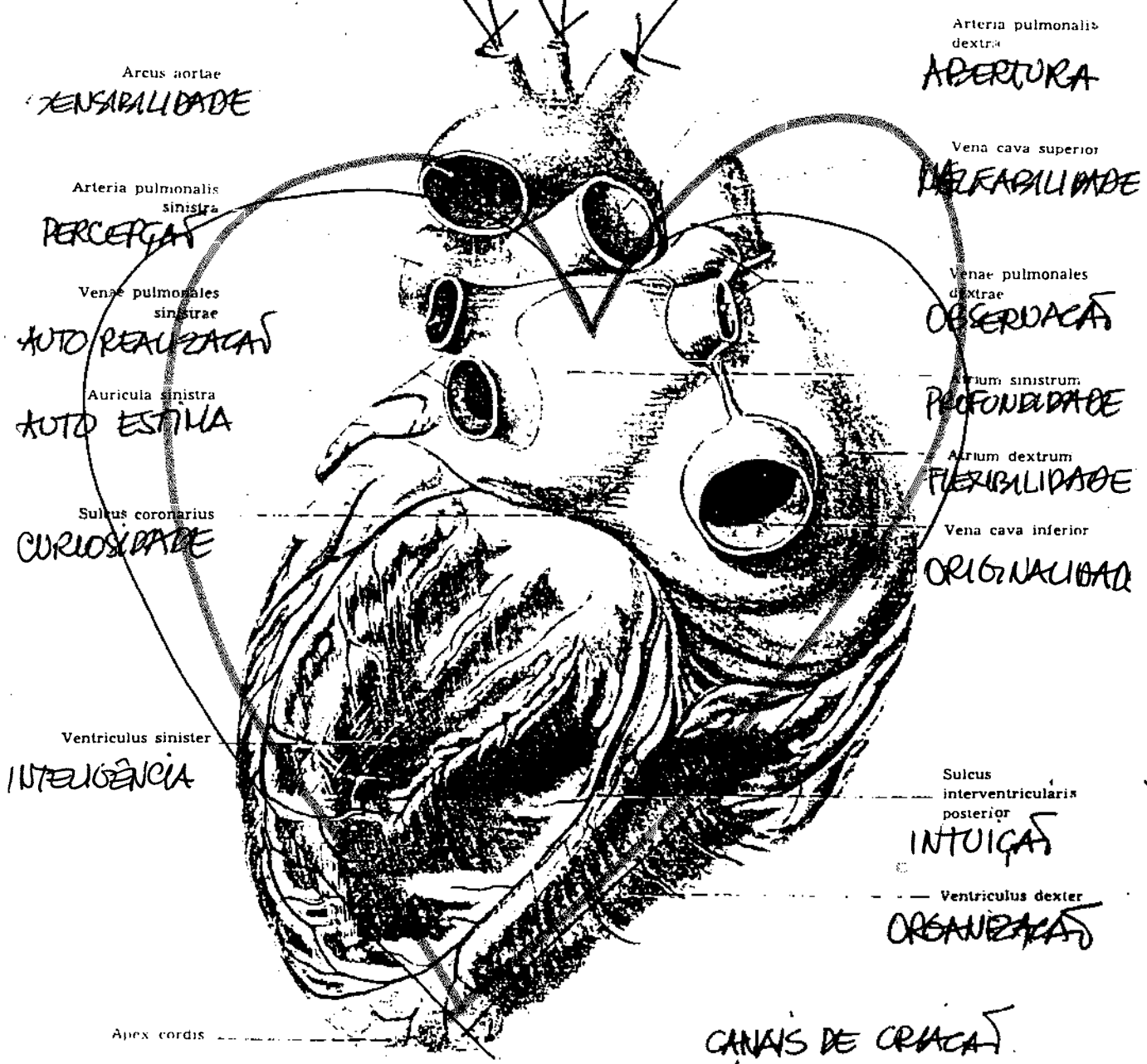


Fig. 321. Vista posterior do coração e dos grandes vasos sanguíneos retirados do saco pericárdico. O pericárdio foi seccionado ao longo de sua inserção nos vasos sanguíneos. Tamanho natural.

← NEXO

INTERIOR

HOMEM

← CANAIS DE CIRCULAÇÃO COMPLETO

← CAPACIDADE (HISTÓRIA)

← COGNITIVOS E AFETIVOS

LIANA

o o

O nosso afeto capim e

A N E X O 2 2 B

## DESIDERATA. MENSAGEM DE DESPEDIDA DA EXPERIÊNCIA BETA

Anda placidamente entre o ruído e a pressa, e lembra que pode haver paz no silêncio. Vive bem com todas as pessoas, o máximo que puderes sem render-te. Dize tua verdade tranqüila e claramente; escuta os outros, inclusive o aborrecido e o ignorante; eles também têm sua história. Evita as pessoas ruidosas e agressivas, sem vexações ao espírito. Se te comparares com os outros, podes tornar-te vaidoso e desagradável; porque sempre haverá pessoas mais grandes e mais pequenas que tu. Desfruta de teu sucesso bem como de teus planos. Mantém o interesse em tua própria carreira, ainda que seja humilde; é uma verdadeira propriedade nas mutantes fortunas do tempo. Usa a precaução em teus negócios; porque o mundo está cheio de trapças. Porém nem por isso te cegues à virtude que pode existir; muita gente luta por elevados ideais; e em todas as partes a vida está cheia de heroísmo. Sê tu mesmo. Especialmente, não finjas afetos. Tampouco sejas cínico a respeito do amor; porque frente a toda aridez e desencanto o amor é perene como a erva. Recolhe mansamente o conselho dos anos, renunciando graciosamente às coisas da juventude. Nutre tua força espiritual para que te proteja na desgraça repentina. Porém não te angusties com fantasias. Muitos temores nascem da fadiga e da solidão. Junto com uma sã disciplina, sê amável contigo mesmo. Tu és uma criatura do universo, não menos que as árvores e as estrelas; tu tens direito a estar aqui. E se te é evidente ou não, sem dúvida o universo se desenvolve como deve. Portanto, mantém-te em paz com Deus de qualquer maneira como o concebes e quaisquer que sejam teus trabalhos e aspirações, mantém na ruidosa confusão paz com tua alma. Com todas suas farsas, trabalhos e sonhos desfeitos,

este segue sendo um mundo formoso. Tem cuidado. Esforça-te em ser feliz.

Encontrado na velha Igreja de Saint Paul,  
Baltimore; datada em 1692.

Referência:

HOPKINS, Jerry. *El libro hippie*. Buenos Aires, Brújula, 1969,  
p.27.

A N E X O 2 3



RESPOSTAS EM FICHAS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA CRIATIVIDADE  
NA DISCIPLINA E NA EXISTÊNCIA: GRUPO ALFA

Sujeito nº 1

Importância da criatividade na disciplina

A criatividade é importante para essa disciplina pois mostrará muito mais sugestões de resolver os problemas que nos vão ser apresentados. Ainda não deu para ter uma idéia sobre a disciplina, mas acredito que será dada grande ênfase à criatividade. A criatividade é, a meu ver, uma maneira do inconsciente se expressar e acho que muitas idéias novas poderão surgir a partir dessas aulas.

Sujeito nº 1

Importância da criatividade para a existência

Não só na disciplina como na vida a criatividade é importante para expressar o nosso inconsciente. Na maneira de nos vestirmos, de agirmos, enfim, em tudo temos que pôr um pouco da nossa criatividade. A sociedade sempre deu muita importância ao novo, ao desconhecido, e tudo isso, ao que me pareceu, vem da criatividade. Acho também que ela depende do "humor" em que a gente está. Se estamos alegres, felizes, é muito mais fácil surgirem idéias novas.

## Sujeito nº 2

### Importância da criatividade na disciplina

- os trabalhos serão elaborados com mais facilidade.
- pode-se retratar mais a pessoa naquilo que será feito.
- haverá maior participação do aluno, maior interesse.
- os trabalhos atingirão maior perfeição.
- se saberá maior nº de opções para solucionar os trabalhos.

## Sujeito nº 2

### Importância da criatividade para a existência

- mente mais aberta para aceitar os defeitos de todos, inclusive os próprios.
- encontra-se mais caminhos a seguir.
- sabe-se mais soluções para os nossos problemas.
- podemos conhecermos mais, desde o íntimo.
- (cria-se) têm-se mais facilidade para situar-nos em ocasiões diferentes.
- tem-se mais forças para ultrapassar os obstáculos, justamente por se ter uma visão mais ampla de tudo.
- mostra-se mais o íntimo, descobrindo os desejos, as inseguranças, etc.
- realiza-se mais, dá-se mais de si.

Sujeito nº 3

Importância da criatividade na disciplina

Acho importante a criatividade pois ela vai nos ajudar a resolver os problemas propostos a extravasar as idéias e procurar a originalidade.

Sujeito nº 3

Importância da criatividade para a existência

Ela é importante, pois através da criatividade eu consigo me expressar.

Sujeito nº 4

A importância da criatividade na disciplina

- Um envolvimento mais emotivo com a própria matéria.
- Favorece trabalhos mais aprimorados.
- Dinamização e interesse são renovados.

Sujeito nº 4

A importância da criatividade para a existência

- Me dá a certeza de existir como pessoa sensível.
- Faz-me conhecer melhor, daí valorizar-me como pessoa.
- Funciona como terapia, liberação do subconsciente.

Sujeito nº 5

Importância da criatividade na disciplina

É muito importante porque é através da criatividade que vamos conseguir transmitir algo que nos diz respeito, algo sobre nossa maneira de pensar e ver a vida de maneira geral, e isto implica não só no desenvolvimento desta disciplina como de todas as demais.

Sujeito nº 5

Importância da criatividade para a existência

Eu considero muito importante porque é uma maneira que eu encontro de me expressar e de solucionar, às vezes, muitas angústias, porque de vez em quando acontece de eu não poder descansar enquanto não consiga transmitir através de alguma forma de arte (visual) o que estou sentindo em determinado momento.

## Sujeito nº 6

### Importância da criatividade da disciplina

A criatividade nesta disciplina é fundamental porque sem esta, nós não poderemos exercê-la corretamente. Esta disciplina, como todo o curso, exige sempre uma grande capacidade criadora, e uma sensibilidade ainda maior, para podermos captar e transmitir de maneira criativa e explícita.

## Sujeito nº 6

### Importância da criatividade para a existência

Já que minha escolha profissional foi em Artes Plásticas e Arquitetura a criatividade para mim é fundamental. Sem a capacidade criadora o meu trabalho se tornará frustrante, porque assim eu não alcançarei os meus objetivos e não me realizarei.

## Sujeito nº 7

### Importância da criatividade na disciplina

A criatividade insere-se nesta disciplina mais como um fim, e não como um meio. Isto é, na realidade, é a disciplina que se insere na criatividade e não o contrário.

Ora, para compor um elemento qualquer da melhor maneira possível, não basta criatividade, deve-se ter um "background", uma certa "cancha", de maneira que já se saiba de antemão soluções que podem não dar certo, e soluções que podem dar certo. É mexendo no baú do (in) consciente que você pensa consigo: isto já foi tentado e não deu certo; ou deu certo. Em resumo; as aulas são vivência, experimentação.

Tenho dito, e di-lo-ei eu.



## Sujeito nº 7

### Importância da criatividade para a existência

Minha existência tem por objetivo:

- 1º) subsistência da espécie animal (homo sapiens).
- 2º) prazer: quanto mais, melhor.

Logo, já que a sobrevivência do animal homem se dá pela reprodução, de maneira natural, devo tentar ter prazer em tudo que faço e uma das coisas que me dá mais prazer é criar.



... "crio, logo existo"

Sujeito nº 8

Importância da criatividade na disciplina

A criatividade é essencial na resolução dos trabalhos da disciplina. É o ponto principal a ser desenvolvido, trabalhado.

Sujeito nº 8

Importância da criatividade para a existência

A criatividade é necessária em todos os momentos, em tudo que se faz, em tudo que se olha, que se fala, que se sente.

Dá um motivo melhor à vida, cria novos interesses, novos mundos. Nos leva ao prazer e à auto-realização, nos aproxima das coisas e das pessoas.



Sujeito nº 9

A importância da criatividade na disciplina

A criatividade deve encontrar-se presente nessa disciplina, pois, ajudará a solucionar os problemas apresentados; e também é o auxílio que temos para elaborar os trabalhos com maior êxito.

Sujeito nº 9

Importância da criatividade para a existência

Para minha existência encaro a criatividade como um auxílio.

Sendo mais clara, tratando-se de nossa época, nossos costumes a pessoa tem que possuir uma certa dose de criatividade para tornar a vida mais fácil.

Acho também, que a criatividade não encontra-se apenas na realização de um trabalho artístico, mas ao que toca simplesmente no cotidiano da vida de cada um.

Sujeito nº 10

Importância da criatividade na disciplina

A criatividade é importante na disciplina, na medida em que se começa um trabalho, para, a partir dele, poder desenvolver mais ainda essa criatividade.

Penso que esta cadeira serve para exercitar a criatividade , mais do que tudo, mexer com ela, para desenvolver um trabalho razoável.

Sujeito nº 10

Importância da criatividade para a existência

Criatividade, para mim, significa conseguir me expressar em tudo que faço, de uma maneira autêntica sô minha. É pôr um pouco da nossa personalidade nas coisas que fazemos, não sô na arte, mas em todas as coisas, relações, através das quais nos expressamos.

## Sujeito nº 11

### Importância da criatividade na disciplina

A criatividade:

- Obter soluções novas e originais, para os trabalhos que serão desenvolvidos.
- Possibilitará encontrar várias maneiras de expressar as idéias.
- Despertará o interesse de representar formas conhecidas, como por exemplo, da natureza ou do dia a dia, de maneira original.
- Permitirá que eu aceite a melhor solução para o trabalho desenvolvido, mesmo que esta solução não seja a mais interessante para os demais.

## Sujeito nº 11

### Importância da criatividade para a existência

- Permitirá que os problemas sejam solucionados da melhor forma possível.
- Mostrará a maneira de encarar a vida com bom humor.

Existem fatos na vida que não são como nós gostaríamos que fossem, a criatividade entrará nesta fase possibilitando encontrarmos a maneira mais agradável de viver.

Sujeito nº 12

Importância da criatividade na disciplina

Acredito ser importante colocar o máximo de criatividade — possível a mim — dentro desta cadeira para ter oportunidade de disciplinar, em maior número de opções, o meu trabalho habitual. Observe-se que disciplina não significa limitação, mas uma melhor coordenação das minhas próprias idéias, dentro de conceitos estéticos reconhecidos e exigíveis.

Sujeito nº 12

Importância da criatividade para a existência

Existencialmente, penso que criar é a base do "estar vivo". O exercício contínuo de amadurecer e vivenciar o mundo exige criatividade, pique.

É através da criatividade que encontramos a solução — Soluções — para o desafio de viver e o enigma do estar dentro de um mundo que não é manejado por nós e que, portanto, exige uma constante adequação.

ANEXO 24

Sujeito nº 1

Como eu me vejo como pessoa criativa?

1. O sujeito criativo tem percepção intuitiva.

Essa característica combina bem comigo pois eu geralmente ajo por intuição. Talvez mais de uns tempos para cá, desde que fiz um curso de controle mental e estudei o poder que a mente tem e o valor das intuições.

2. O funcionamento intelectual do sujeito criativo se caracteriza pela maleabilidade cognitiva e pela facilidade ideativa.

Posso dizer que também me enquadro nessa característica por estar pronta para idéias novas, mas nem sempre tenho facilidade ideativa. Acho que isso depende muito do estado do espírito da pessoa.

3. O sujeito criativo é curioso.

Isso de ser curioso, acho que não são só as pessoas criativas.

4. O sujeito criativo é persistente.

Acho que não sou tão persistente quanto deveria ser, mas em todo caso, sou bem mais persistente do que muitos.

5. O sujeito criativo revela abertura à experiência.

Sim, gosto de experimentar coisas novas.

6. O sujeito criativo tem grande extensão de interesses.

Acho que tenho mesmo pois, por mim, só na faculdade gostaria de fazer quase todos os cursos.

7. O sujeito criativo tem senso de humor.

Também entro aí. Basta ver que até já tenho "pés-de-galinha" em volta dos olhos.

8. O sujeito criativo tem grande sensibilidade estética.

Acho, embora sendo suspeita para falar, que tenho facilidade de combinar cores, formas ou materiais de modo a conseguir um resultado agradável.

9. Num sujeito criativo, a visão dos outros é empática.

Não consegui compreender direito essa característica.

10. O sujeito criativo tem fortes interesses simbólicos (e por outras espécies de transposição).

Sim, posso dizer que tenho interesse em símbolos, principalmente os da antiguidade.

11. O sujeito criativo tem gosto pelo risco.

Não entendi se é "risco" do verbo "riscar" ou "risco" do verbo "arriscar". De qualquer maneira me encaixou,

12. O sujeito criativo tem personalidade complexa.

Não, aí certamente não me encaixo, pois não tenho uma personalidade complicada.

13. O sujeito criativo tem, a seu respeito, uma opinião ao mesmo tempo boa e especial.

Acho que não somente os criativos mas os outros também. É claro que tem os momentos de que discordo.

14. O sujeito criativo tem julgamento independente.

Tenho julgamento realmente independente, mas gosto que os outros concordem comigo.

15. O sujeito criativo é autônomo.

Pretendo ser mas ainda não consegui.

## Sujeito nº 2

Como eu me vejo como pessoa criativa?

1. O sujeito criativo tem uma percepção intuitiva.

Noto, em mim mesma, muita intuição.

2. O funcionamento intelectual do sujeito criativo se caracteriza pela maleabilidade cognitiva e pela facilidade ideativa.

Tenho, geralmente, muitas idéias que fluem, mas (que) eu encontro dificuldades para expressá-las por palavras. Acredito, porém, que, ao desenhar, eu interprete muito do que penso e sinto. O desenho é a maneira mais completa que encontro para revelar-me, já que não tenho o "dom da palavra", e não costumo me expandir por outros meios. Tenho, também, o costume de fazer barreiras quanto à mudança de opinião. Antes de adquirir novos conhecimentos, costumo analisá-los bem, antes de aceitá-los. Sei que tenho muita coisa dentro de mim, mas é difícil colocá-la para fora. Por isso, sinto a constante necessidade de ter um lápis e um papel para manifestar-me.

3. O sujeito criativo é curioso.

Eu sou muito curiosa, no sentido de analisar tudo o que existe ao meu redor, e querer desvendar os outros e eu mesma.

4. O sujeito criativo é persistente.

Sou persistente com minhas idéias. Se me abro para novos caminhos, é porque estes conseguiram passar por um "funil" que seguro. Mas é claro que, às vezes, eu adquiero uma nova idéia sem a perceber, pelo menos, ao nível do consciente. Há um caso em que eu não sou persistente: quanto tento me expressar à outra pessoa e não consigo. Aí, eu desisto facilmente de impor a minha opinião, talvez por não me sentir forte o suficiente. Mas eu estou tentando melhorar.



5. O sujeito criativo revela abertura à experiência.

Aparentemente, eu evito as novas experiências; mas, no fundo, acho que eu procuro me abrir para elas.

6. O sujeito criativo tem uma grande extensão de interesses.

Acho que tenho interesse pelo tudo ou pelo nada; ou seja, não devo ter me definido ainda, mas sei os caminhos que quero seguir. (Nota-se através destas linhas que realmente sinto dificuldade para me expressar). Acho que o meu maior interesse é o de desvendar todos os mistérios, mistérios estes que não são impossíveis de serem desvendados, mas, ao contrário, estão ao nosso alcance.

7. O sujeito criativo tem senso de humor.

Acho que eu não tenho muito senso de humor.

8. O sujeito criativo tem grande sensibilidade estética.

Acredito que eu seja dotada desta sensibilidade.

9. Num sujeito criativo, a visão dos outros é empática.

Geralmente eu procuro, em cada pessoa, uma característica que coincida comigo.

10. O sujeito criativo tem fortes interesses simbólicos (e por outras espécies de transposição).

Eu procuro, através do simbolismo, explicações, traduções, revelações.

11. O sujeito criativo tem gosto pelo risco.

Acho que não tenho nenhum gosto pelo risco.

12. O sujeito criativo tem personalidade complexa.

Eu sou muito complexa.

13. O sujeito criativo tem, a seu respeito, uma opinião, ao mesmo tempo, boa e especial.

Eu me considero especial. Principalmente agora, ultimamente, porque estou me conhecendo cada vez mais, sabendo quais são os meus propósitos, que descubro pouco a pouco, e vou me afirmando mais.

14. O sujeito criativo tem julgamento independente.

No íntimo, acho que tenho um julgamento independente, o que não acontece, muitas vezes, na prática, justamente pela dificuldade de expressão. Mas isto não significa que eu julgue de acordo somente com o que os outros julgam. (Ver item nº 4)«

15. O sujeito criativo é autônomo.

Acho que sou muito dependente, mas sinto que estou criando forças próprias, cada vez mais, para resolver os meus problemas.

EU:

- Sou um pouco tímida, fechada, introvertida.
- Sou de poucas palavras. Manifesto-me por desenhos, pensamentos escritos, etc.
- Sinto-me realizada quando exteriorizo o meu ser profundo.
- Não gosto de mudanças radicais.
- Não gosto de pessoas que dizem uma coisa e, ao mesmo tempo, fazem outra.
- Mas procuro entender todo mundo.
- Adoro pensar, filosofar, refletir.
- Analiso todo mundo e o mundo que nos rodeia.
- Gosto de ambientes calmos e de pessoas calmas; eu sou calma.
- Detesto radicalismos.
- Procuro o equilíbrio, o meio-termo.
- Sinto falta de alguns minutos para, sozinha, refletir sobre mim e tudo.
- Não tenho muita iniciativa.
- Quando é necessário, crio coragem para agir e tomar decisões.
- Aprecio demais a natureza.
- Tenho fome de conhecimentos; de saber coisas que, no subconsciente, já se sabe.
- Sou muito sensível.
- Necessito de companhia.
- A Religião é muito importante; a fé para mim é vital.
- Preocupo-me com facilidade, mas procuro me acalmar.
- O lápis e o papel são de extrema importância para mim.
- Sou compreensiva.
- Não esqueço as ofensas, mas tento perdô-las.
- Geralmente não penso por palavras, penso sentindo.
- Raramente me saliento num grupo.
- Gosto da discrição, exceto na arte.

### Sujeito nº 3

#### Importância da criatividade em minha vida

Meu nome é ..., tenho 19 anos e estou no 2º semestre de Arquitetura na Unisinos e no 1º semestre de Artes Plásticas, Bacharelado na UFRGS.

Estou achando muito difícil falar sobre mim pois sou uma pessoa fechada e introvertida.

Acho que todas as pessoas, no fundo são criativas; apenas algumas conseguem "por para fora" e mostrar sua criatividade com uma maior facilidade do que outras.

No meu caso eu me encaixo mais no segundo grupo; o das pessoas criativas mas que ainda não desabrocharam. Quais são minhas características?

1. Considero-me uma pessoa curiosa pois gosto de ficar sabendo tudo o que acontece ao meu redor.
2. Acho que tenho uma grande sensibilidade estética porque gosto do que é belo, harmônico e equilibrado.
3. Sou uma pessoa mais ou menos persistente pois gosto que as coisas sejam perfeitas e por isso eu as vezes faço e refaço até que elas fiquem como eu tinha imaginado.
4. Tenho bastante maleabilidade cognitiva pois sempre procuro ouvir o que os outros tem a dizer e as vezes quando é preciso eu mudo meu modo de pensar ou mudo um posicionamento meu.

Quanto à facilidade ideativa, não a tenho muito presente em mim pois levo bastante tempo pensando numa idéia que me agrada e acho que geral

mente eu tenho poucas idéias, talvez por preguiça de pensar, ou por co  
modismo.

5. Sou uma pessoa que não gosta de se arriscar, talvez por medo das conse-  
quências.

Também não me sinto "aberta" a qualquer tipo de experiência, acho que  
por medo; não sei direito, nunca tinha pensado nisso.

6. Não tenho senso de humor; não sei direito porque, mas gosto muito de  
me divertir e dar boas gargalhadas.

7. Sou intuitiva e tenho uma razoável extensão de interesses.

8. Geralmente tenho julgamento independente, mas às vezes sou influencia-  
da pelas pessoas ou pelo meio. Não sou autônoma, mas nunca pensei por-  
que.

9. Como sou uma pessoa sensível, procuro compreender os outros e às vezes  
me coloco no lugar deles.

10. Quanto a minha personalidade ser complexa ou não, nunca pensei nisto.  
Na maioria das vezes eu tenho uma boa opinião sobre mim mesma.

#### Sujeito nº 4

##### Importância da criatividade em minha vida

1. Existe em mim uma tendência a bloquear minha percepção intuitiva, uma vez que sinto necessidade de esclarecer e classificar os meus sentimentos racionalmente, mas não nego que existe uma boa dose de intuição dentro de mim.
2. Apesar de eu ser uma pessoa mais de agir do que pensar, muitas vezes me perco em pensamentos, e das idéias poucas eu realizo.
3. O objeto principal de minha curiosidade, a princípio sou eu mesma, embora a personalidade de outras muitas vezes me fascine. Situações, sensações e mesmo objetos podem despertar minha curiosidade.
4. Sou persistente e mesmo cabeça-dura ao tentar impor meus posicionamentos ou caprichos. Mas, infelizmente não consigo ser persistente no que mais preciso batalhar (muitas vezes).
5. Essa é uma característica que assumo por inteiro. Nenhum medo frente a uma nova experiência.
6. Outra verdade, mesmo porque não deixa de ser causa da anterior.
7. Acho que tenho bom humor para rir de mim mesma, quando necessário. E isso já basta.
8. Sim. Valorizo a beleza e a harmonia nas pessoas e objetos que me cercam.
9. A minha identificação com as pessoas se dá na medida em que sinto que elas se tornam uma extensão de mim mesma, assumem idéias e posicionamentos que se identifiquem de algum modo com os meus.

10. O objetivo me desperta grande interesse. É o que me move em direção às novas situações.
11. Acho que esse fascínio muito grande pelo risco existente em mim tem um lado muito negativo de que não posso ignorar, a coragem e a auto-destruição estão lado a lado.
12. Sei que sou uma pessoa extremamente complexa, e, muitas vezes, para me conhecer por inteiro faço psicanálise.
13. Se não sou boa e especial (como realmente me sinto), sou pelo menos egocêntrica.
14. Verdade. Muitos choques ideológicos com as pessoas que me cercam.
15. Posso dizer que sim quanto a pensamentos, posicionamentos e ações. Quanto ao resto, dependo de outras pessoas.

Sujeito nº 5

Importância da criatividade em minha vida

Bom, eu como pessoa criativa me julgo assim:

Primeiramente quero esclarecer que não gosto muito de escrever sobre as minhas características de pessoa criativa, mas deixando isto de lado vou começar.

Eu sou uma pessoa bastante curiosa e persistente (teimosa). Tenho grande extensão de interesses, mas quanto ao meu senso de humor não posso dizer que seja ótimo.

Quanto a minha sensibilidade estética, eu posso classificá-la boa.

Tenho gosto pelo risco, geralmente tudo o que é novo me fascina, claro que no sentido artístico.

Geralmente eu não consigo trabalhar em grupo, pois acho muito difícil acertar as idéias com, digo, acertar, combinar as minhas idéias com a dos outros componentes do grupo.

Tenho uma boa opinião formada a meu respeito, pois se eu não tiver, quem terá?

Acho desnecessário escrever mais do que já escrevi, pois "igual, que nem, que eu, sô eu".



## Sujeito nº 6

### Importância da criatividade em minha vida

Eu (Nome) tenho 19 anos e ao longo desses anos todas as minhas características (personalidade) pouco se alteraram. Desde cedo eu resolvi achar que seria mais lucrativo para mim, ouvir mais e falar menos, e assim foi. Assim eu consegui perceber muito mais as coisas e pessoas que me rodeiam.

Isso não quer dizer que eu não possua uma opinião própria; inclusive possuo uma opinião, uma auto-crítica bastante aguda dos trabalhos realizados por mim. Acho que isso é uma vantagem por que me permite trabalhar com uma maior auto-confiança (se o trabalho estiver bom).

Quando acho que não alcancei um resultado satisfatório, então continuo tentando até chegar a uma solução que me satisfaça e que recompense o esforço da busca. Se me proponho a fazer um trabalho, procuro fazer da melhor maneira, o mais perfeito possível já que estou gastando um tempo em determinada atividade, por que não fazer o melhor por ela? Sou uma pessoa exigente, gosto do que é bom para mim.

Sou quieta, me sinto bem estando sozinho ou com meus amigos. Adoro conhecer novas pessoas e coisas. Não gosto muito de rotina, procuro sempre estar mudando; porque acho que isso é o melhor que a vida pode nos proporcionar, coisas novas sempre, novas emoções e sensações, mesmo sendo ruins.

Acho que a vida é um acúmulo de experiências, quanto mais melhor, seja ela boa ou ruim, isto serve para eu estar em um crescimento contínuo, sempre renovando.

Quanto ao meu humor, dizem que possuo um humor negro, sarcástica, não sei, talvez seja pelo pouco de revolta que existe dentro de mim.

Procuro sempre conhecer tudo que me cerca, acho fundamental ter uma noção geral de tudo que nos rodeia, seja ele no aspecto social, político, cultural e outros.

Aprecio muito as artes plásticas assim como todas as outras artes. Elas estão todas direta ou indiretamente ligadas entre si, pois mesmo que não cheguem a um mesmo resultado visual, possuem um mesmo fim que é de transmitir algo. E todos eles necessitam constantemente de uma capacidade criativa.

Sujeito nº 7

Importância da criatividade em minha vida

1. Sim, mas intuitiva no sentido de deixar a fantasia rolar em cima do que ele sente ou vê ou ouve realmente no momento.
2. Às vezes a maleabilidade é tanta, que facilmente algo (uma opinião, um passeio, um som) muda de idéia (em relação a algo já decidido). Facilidade ideativa? Sim, algo assim como imaginação espacial.
3. Sou extremamente curioso. Porém nem sempre confiro o lance. Por exemplo: estou fazendo esculturas em argila. E no que resultaria misturar farinha de trigo a argila e depois levar ao forno, para a queima? Não sei, nunca tentei. Mas....tentarei [?][!]
4. Sou persistente. Nas poucas coisas que gosto. Mas normalmente sou até o contrário de persistente: dersistente. Talvez porquê em nossa sociedade poucas coisas (das que você tem que fazer) dão prazer. Ninguém me ama, ninguém me quer. Ninguém me chama de Baudelaire.
5. Tranquilidade. Acho que dá pra resumir bem: "tô abraçando tôdas".
6. Sim. E isso é bom porquê é como uma visão bem geral do mundo. But ... às vezes tô ouvindo um som em casa, e resolvo limpar o toca-discos. Aí começo a limpar o dito cujo e percebo que a luz está fraca. paro de limpar o toca-discos e vou construir mais um novo abajour. Começo. Aí vejo que.... ad finitum. Amem.
7. Bastante. Normalmente tô fazendo palhaçadas (principalmente quando tenho que trabalhar por um longo período).
8. Táí o meu verdadeiro chão! E eu ativo esta sensibilidade estética numa atividade que é minha grande paixão: ambientação (cenografia, etc...)

9. Sim, E isso é bom pra todos. Pra mim e pra eles e pra Maga.
10. Principalmente a nível subconsciente.
11. Também sim. Desde que isto não esteja além dos limites da realidade da fantasia, isto é, seja, manchete, desde que o risco seja, por exemplo, um camburão passando do teu lado e tu com um baseado na mão.
12. Ninguém menos indicado para opinar sobre isto do que meu subconsciente. Acho que ele me faria mentir se eu respondesse. Ah, não adianta perguntar pra Mamãe que ela diz que não! E nem pro meu pai, ele não responderia. Já morreu.
13. Digamos que, minha auto-estima é mais ou menos constante. Mas não creio que chegue ao narcisismo (pelo menos na maior parte do dia. Ou da noite).
14. Sim, mas é um julgamento aberto a fatores dialéticos, isto é, influenciável.
15. Pode crê! So que ... dentro dos limites do capitalismo selvagem.

Sujeito nº 8

Importância da criatividade em minha vida

Sou curiosa demais.

Gosto de novas experiências.

Procuro manter, cada vez maior, uma abertura nesse sentido.

Meu gosto pelo risco ainda é meio [limitado].

Tenho uma sensibilidade ESTÉTICA muito aguçada.

Sou excessivamente crítica.

Interiorizo mais do que exteriorizo meus julgamentos, idéias, opiniões.

Sinto necessidade de conhecer mais, aprender, experimentar, absorver, consumir para depois colocar para fora.

Trabalho melhor num ambiente MEU, tenho mais facilidade de exteriorizar.

Muitas pessoas me causam um pequeno bloqueio.

Existe uma certa facilidade ideativa.

Gosto da perfeição, das coisas limpas, bem feitas.

Gosto da OBJETIVIDADE, clareza e senso de humor.

## Sujeito nº 9

### Importância da criatividade em minha vida

Quando queremos descrever um fato, procuramos expressar-nos de maneira mais precisa possível, usando termos adequados, gestos significativos, dando de uma forma ou de outra o colorido desejado para alcançarmos nosso objetivo.

Mas, quando se trata de falar de nós mesmos, torna-se mais difícil, pois, por natureza por mais que nos esforcemos, guardamos no nosso âmago, aquilo que de mais íntimo forma o nosso ser.

Para fazer uma auto-análise se faz necessária uma introjeição e, por conseguinte, trazer para fora um pouco do que julgamos ser o mais sincero e autêntico de nossa personalidade.

Como pessoa criativa me identifico muito pela persistência e abertura à experiência, dessa forma me sinto plenamente atuante no meio em que vivo.

Procuro sempre contribuir para o grupo em que estou inserido e ao mesmo tempo crescer com ele.

Quanto à realização profissional, escolhi aquilo que julgo me trazer maiores satisfações e realizações.

No mundo atual onde o "ter mais" prevalece sobre o "ser mais", faz-me pensar na grande responsabilidade como pessoa integrante dessa sociedade e no papel que me cabe desempenhar, através da educação, de modo a contribuir para uma transformação onde passamos a nos sentir mais gente.

Sujeito nº 10

Importância da criatividade em minha vida

1. Não sei se tenho muita percepção intuitiva, mas acho que um pouco, pois me considero uma pessoa muito observadora, mas ao mesmo tempo desligado, dando atenção apenas ao que realmente me interessa.
2. Meu funcionamento intelectual ocorre da seguinte maneira: Não tenho muitas idéias criativas em pouco tempo, mas quando tenho idéias, considero-as boas.
3. Me considero curiosa, mas sô para as coisas que me interessam.
4. Acho que sou uma pessoa muito persistente, chegando, às vezes, até a teimosia.
5. Sou aberta às experiências. Acho que a pessoa sô aprende vivenciando as coisas. Todas as experiências, negativas ou positivas, servem para nos ensinar a viver melhor. E quanto maior o número de experiências diferentes que vivenciamos, mais preparadas estaremos para o que vier.
6. Tenho bastante interesses dentro daquilo que eu vivo, ou seja, meus interesses são de acordo com minha idade (mudando com a mesma), meu ambiente, meus amigos, minha formação e minha predileção por certos assuntos (coisas que eu faço, pratico).
7. Não me considero uma pessoa muito bem humorada nem mal humorada. Acho que sou sêria, um pouco fechada, me abrindo mais sô com meus amigos mais íntimos, aí tendo senso de humor.
8. Minha sensibilidade estêtica está de acordo com meu gosto, podendo não coincidir com a sensibilidade estêtica de outras pessoas. Acho que cada um tem sua sensibilidade estêtica, não tendo esta, uma verdade absoluta.

9. Acho que não tenho uma visão empática dos outros, pois me considero uma pessoa ou pouco egoísta.
10. Não entendi muito bem esta característica de interesses simbólicos. Se é ter interesse por representar as coisas simbolicamente, acho que tenho esse interesse.
11. Tenho muito gosto pelo risco, pelo desafio de qualquer coisa, acho que por ser uma pessoa persistente. Não só na "arte" ou maneira de se expressar, onde nem sempre se encontra um desafio, mas mesmo em outras atividades, como o esporte, ou atração por fazer coisas perigosas. Acho que é porque essas atividades me trazem satisfação.
12. Não considero minha personalidade complexa, mas sim, forte.
13. Minha opinião sobre mim é mesmo boa e especial. Sinto que gosto de mim, consigo viver em paz comigo mesma a maior parte do tempo.
14. Sim, tenho julgamento independente, opinião própria, mas não deixo de sofrer um pouco de influência dos outros.
15. Sou autônoma na medida do possível; sou uma pessoa que gosto de ficar sozinha, mas as vezes preciso dos outros, e também sofro influência dos outros, como já disse.



Sujeito nº 11

Importância da criatividade em minha vida

Considerando os itens sugeridos pelo texto, não me considero uma pessoa criativa pois sinto que faltam em mim uma série destas características.

Muitas vezes, em situações que pedem a minha criatividade, sinto a necessidade de uma opinião alheia, por exemplo, na confecção de um blusão em tricô, peço a opinião de outra pessoa a respeito do modelo que imaginei.

Com este exemplo acima, posso claramente dizer que não sou autônoma.

Como sujeito criativo, deveria ser, ousada e audaciosa, e penso que sou um pouco mais reservada. Além disso, sinto um pouco de dificuldade na fluência de idéias.

Examinando outras características de um sujeito criativo, sinto que sou aberta a novas experiências, e tenho uma grande extensão de interesses. Para exemplificar esta afirmação, gostaria de citar a minha situação de professora de Matemática. Muitas pessoas dentro do curso de Artes Plásticas, têm um verdadeiro pavor da palavra Matemática, mas eu penso que consegui conciliar perfeitamente estes dois campos do conhecimento.

Na verdade, algumas vezes, chego a pensar que a minha dificuldade de criar é devida à Matemática, pois nela, tudo é lógico e correto. Neste momento é que me apego muito às artes, pois sinto a necessidade de acabar com esta barreira.

Espero que, com a ajuda dos professores, eu desenvolva todo o potencial criativo que existe dentro de mim.

## Sujeito nº 12

### Importância da criatividade em minha vida

Como me vejo ante as características da pessoa criativa.

1. Sim, tenho percepção intuitiva, mas não sempre. Há dias, ou momentos, em que a minha percepção está, ou se faz presente de maneira até surpreendente, mas, em outras oportunidades, simplesmente não se apresenta.
2. Assim como no caso da percepção intuitiva, a "maleabilidade cognitiva" e a minha "facilidade ideativa" variam. A fluência é quase constante, mas há períodos — especialmente em situações limite — que é maior.
3. Acho que curiosidade, até excessiva, é uma das características da minha personalidade. Costumo ler, pesquisar e perguntar muito porque tenho necessidade de descobrir, decifrar o mundo que me rodeia, as pessoas e tudo o que houver ou acontecer e que me seja desconhecido ou incompreensível.
4. Persistência é um fator constante na minha vida. Vou fazer o quinto vestibular para Medicina e, se necessário, farei mais vinte.
5. Como sou curiosa, preciso ser aberta a experiências.
6. De fato tenho uma grande extensão de interesses. Meu interesse principal está no fazer médico, mas também gosto de Artes Plásticas e Administração. Dentro da minha vida há um lugar determinado para tudo, assim como tudo está inter-ligado.
7. Senso de humor não é o ponto alto da minha personalidade. Sou bastante fechada, muito séria e extremamente crítica. Sou, também uma pessoa ocupada, não só quanto a horários, mas em termos de mente para poder dedicar-me ao cultivo do chamado "senso de humor".

8. Penso que tenho grande sensibilidade estética. Observe-se, no entanto, que esta sensibilidade estética está muito ligado ao meu senso crítico e gosto pessoal.
9. Nem sempre a visão dos outros me é empática. Talvez seja até o contrário.
10. Sou excessivamente crítica e lúcida para ter interesses simbólicos e re-interpretar a realidade. Sou realista e analítica ao máximo.
11. Gosto de jogar poquer e xadrez. O desafio intelectual e o saber blefar são riscos que me fascinam, mas o risco emocional ou físico é, para mim, algo completamente sem sentido.
12. Definitivamente minha personalidade é complexa. Minha família e meus amigos podem atestar isso continuamente.
13. Tenho o devido senso crítico, minha opinião pessoal é, de fato, boa, especial, talvez em tanto.
14. Meu julgamento é bastante independente.
15. Sou autônoma ao exagero; por vezes, e por isso, até mesmo solitária.

A N E X O 2 5

JUSTIFICATIVAS PARA SOLUÇÕES ORIGINAIS CONSCIENTES DOS  
TRABALHOS PLÁSTICOS: GRUPO ALFA

Sujeito nº 1

Acho que o meu trabalho teria ficado melhor se deixasse sō a parte externa da folha sem os "veios". Tive dificuldade em colar e cortar os "retangulozinhos".

Acho também que poderia fazer mais uma "ponte" entre o claro e o escuro, pois achei que não foi mudando gradativamente e sim dos quadrados grandes direto para os pequenos.

Sujeito nº 2

Gostei muito do trabalho. A figura me dá a sensação de liberdade, de "dar-se conta" e da capacidade de expansão. Lembra um pássaro saindo do ovo. Fiz este trabalho de forma muito espontânea.

## Sujeito nº 2

Gostei muito do meu trabalho. Faz parte das pequenas coisas que me realizam. Posso dizer que foi feito intuitivamente; mas senti um pouco de dificuldade em posicionar os 2 triângulos maiores, pois não foram colocados tão rapidamente quanto os outros elementos. (Geralmente, na hora de recortar a grade, eu já visualizo alguma forma que resulte no trabalho final).

### Sujeito nº 3

#### Justificativa:

- esta foi a composição da folha que mais me agradou.
- preocupei-me para que a composição se parecesse com a folha real.
- usei apenas triângulos, pois sendo a minha folha de borda irregular, o triângulo adaptou-se melhor que o quadrado e o círculo.
- senti uma certa dificuldade em misturar as formas.



Sujeito nº 4

Seccionar o



Esse trabalho eu fiz antes com lãpis, desenhando; quando fui recortar o trabalho mudou muito, coloquei mais coisas e tirei outras.

Ficou bem, apesar de não haver muita diferença nas proporções.

Acho que o detalhamento chama a atenção e está bem estruturado.


Observei o negativo e positivo.

Sujeito nº 4

Decompor o triângulo:



O problema do triângulo são as pontas, que direcionam.

Para solucionar este problema, tentei criar outra forma que não fosse o .

Através da rede, fui cortando, seccionando as partes sem saber o que surgiria.

Tentei criar um detalhe que acho que não realçou muito, pois outras partes anularam.

Gostei deste trabalho, pois já tinha tentado outras vezes e nenhum resultado me foi satisfatório.

Gostei porque:

- consegui outra forma (paralelogramo)
- há diferentes proporções
- cuidei do espaço positivo e negativo

Não gostei:

- os detalhes se anulam
- a forma ficou direcionada.

## Sujeito nº 5

1. A forma que me chamou mais a atenção foi a circular e foi por onde comecei o trabalho. Talvez seja porque ela me sugere uma idéia de volume mais do que as outras formas, e eu gosto de trabalhar com formas que me dêem idéia de algo tridimensional.

Preferi trabalhar diretamente no papel preto (exceto 3 círculos que eu fiz os esboços em aula), porque acho que assim eu consigo visualizar melhor como vai ficar a arte final, digo o aspecto final. Geralmente aconteceu o seguinte:

Primeiramente parti de uma idéia que eu tinha mentalizada a respeito do que eu queria que fosse a forma final, mas à medida que eu comecei desenhar a figura interna eu descobri que modificando uma linha ou uma curva, conseguiria um resultado melhor e em alguma coisa diferente da minha idéia original.

Na esfera 4 por exemplo a minha primeira idéia era de fazer uma esfera partindo de um hexágono perfeitamente dividido, mas depois de recortadas todas as partes, na hora de colá-las eu achei que colocando-as de maneira desorganizada eu conseguiria um resultado melhor. E realmente eu gostei mais dela como ficou do que como ela era na minha idealização.

Já no quadrado 4 acho que ela não correspondeu à minha idéia mentalizada. Acho que isto ocorreu porque eu queria que as partes ficassem mais juntas, aliás eu detestei este quadrado do jeito que ele ficou

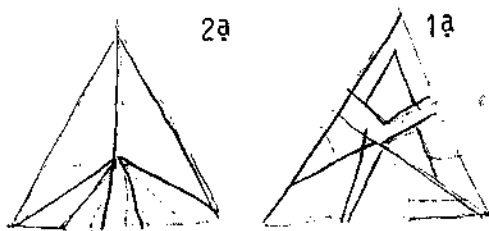
feio e não tem significado algum, nem sei porque eu não desfiz ele.

2. A minha dificuldade foi que depois de recortadas algumas figuras ficaram com frestas brancas que não planejei e onde isto ocorreu sem que eu desejasse eu procurei diminuir as frestas passando em algumas partes caneta hidrográfica preta (caso da esfera 5 e do quadrado 4).

3. Sinceramente eu não sei que aspectos ressaltar para o desenvolvimento de minha criatividade, talvez uma outra pessoa consiga me mostrar quais são os aspectos a serem ressaltados, sozinha eu não consigo distinguí-los. Acho que quanto mais livre for o tema mais eu conseguirei ser criativa.

Sujeito nº 5

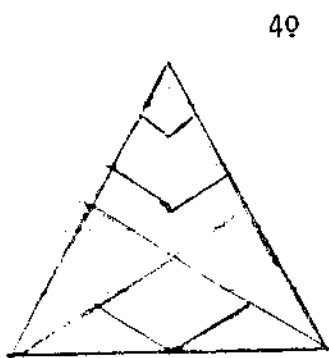
O problema é criar em cima da estrutura do triângulo outras formas de representação, sendo que o trabalho final será uma estrutura que teve origem no triângulo porém sofreu uma transformação apoiada na subdivisão do triângulo e na diferenciação destas subdivisões em tamanho e valores (positivo e negativo).



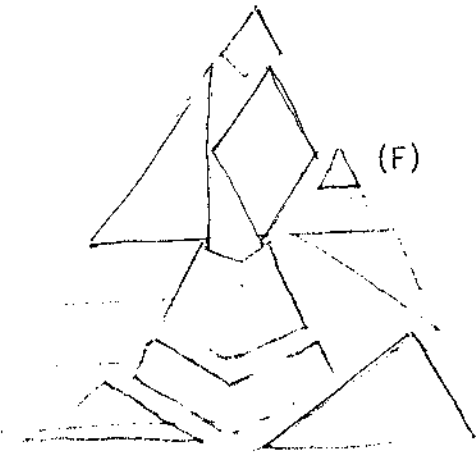
A minha primeira idéia tinha muitos defeitos como: subdivisões em demasia e falta de ordem, e pouca diversificação no tamanho das subdivisões. A minha segunda idéia era de pouca opção criativa (um triângulo subdividido como na fig. 2).



A minha terceira idéia era assim como o desenho ao lado. Eu não a executei por considerar que na base havia uma quebra de equilíbrio da estrutura do triângulo e esse particular dificultaria o meu trabalho final.



A minha 4ª idéia foi a escolhida e está representada na figura abaixo. Subdividindo o triângulo como mostra a 4ª figura eu parti para a execução do trabalho, jogando com os elementos que dispunha. Fiz várias tentativas até chegar a configuração final. Procurei fugir da simetria que geralmente neutraliza o efeito visual de meus trabalhos. O resultado ficou assim:



relação de afinidade entre o espaço negativo com o positivo.

Escolhi esta 4ª idéia porque me pareceu a melhor, mas eu gostei mais de fazer o trabalho anterior (subdivisão do círculo) do que este.

Sujeito nº 5

Eu não gostei de ter que fazer este trabalho, muito menos de refazê-lo. Mas quanto ao resultado eu achei que refazendo-o eu cheguei a um resultado bem melhor. Acho que o trabalho agora apresenta uma folha com muito mais leveza que anterior.

Também esta folha apresenta ordem interior e não está tão estática quanto a anterior.

Eu escrevi que não gostei de fazer este trabalho <sup>é</sup> porque eu gostei de trabalhar quando o tema <sup>é</sup> livre.

## Sujeito nº 5

Para fazer este trabalho eu parti de um estudo (1, 2), para ter uma idéia de qual seria a melhor subdivisão para o meu trabalho.

Nessa subdivisão procurei ter elementos pequenos, médios e grandes.

Procurei manter sempre integrados esses elementos para que o trabalho final apresentasse uma unidade.

No trabalho final, a partir deste estudo, eu descobri outras novas subdivisões que me ajudaram na integração dos elementos com o todo.

Depois de feita as subdivisões parti para análise dos valores (preto e branco). A partir do momento que já sabia o que seria preto e o que seria branco, passei para a fase dos cortes e colagem.

Depois de ter todos os elementos colados eu achei necessário escurecer um pouco algumas partes, porque percebi que o contraste muito acentuado (preto e branco) quebrava a unidade do meu trabalho, além de anular certas subdivisões, que conforme a idéia que eu tinha de como deveria ficar o meu trabalho, deveriam ficar bem caracterizadas. Depois de resolvido este problema dei por encerrado o meu trabalho.

Eu gostei de fazer este trabalho e também gostei do resultado final do meu trabalho. Dentro do que eu entendi ser a proposta do trabalho eu acho que atendi aos objetivos propostos e, mesmo que eu não tenha atendido não vou deixar de achar que o resultado do meu trabalho foi bom, porque eu gostei do meu trabalho.



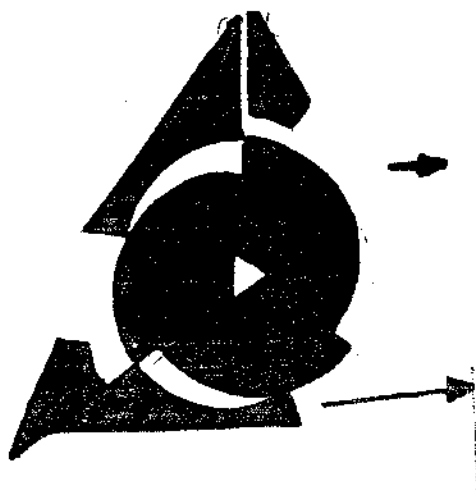
## Sujeito nº 6

Neste trabalho procurei levar em consideração a proporção da forma, o espaço positivo e negativo, (a sua polaridade) fazendo com que essas soluções fossem resolvidas da melhor maneira possível na composição entre o triângulo, quadrado e círculo.

Ao iniciar o trabalho me senti um pouco insegura em colocar a primeira peça. Mas depois o trabalho foi tomando forma e proporcionando novas soluções através das quais cheguei a este resultado, que no meu ver está satisfatório.

Sujeito nº 7

1. Problema: Partindo de um  $\triangle$  e tendo em mente sua estrutura energética e expansiva, decompô-lo e re-ordená-lo, visando criar um elemento novo, agradável visualmente.
2. Idéias: Conseguir um elemento com as seguintes características: expansivo, energético e sólido (firma).
3. Alternativas: Ver anexo.
4. Escolha: Foi escolhido o nº 1 porque é um elemento que corre, gira, ao mesmo tempo que se expande. O nº 2 está bom, mas muito preso, com um movimento muito lento. O nº 3 está muito caótico.
5. Solução: Resolvi conseguir duas coisas: manter o movimento (giro), e aumentar a expansão.



RESULTADO:

Conseguí confusão. Há muitas linhas de escape (negativo), e o centro de rotação das foices é muito pequeno.

Anulei o movimento foical, pois criei um movimento em "L", oposto ao foical.

Aí decidi centralizar o giro foical em um ponto forte, triangular, aumentando o  $\triangle$  central. Porém, então, as foices estavam sem cabo, o que isolava seu movimento em relação ao centro. Aí, criei os cabos.

O negativo (foices + cabo) cria movimento, e as foices criam explosão, reforçada pelos espaços negativos que circundam estes fragmentos.

Sujeito nº 8

Estas foram as quatro primeiras tentativas.

Desde o começo a idéia era estilizar as formas para ficar um trabalho mais de acordo com os anteriores; uma continuidade; um passo a-lém, mas usando os elementos já trabalhados.

Todos estes 19s eu achei com muitos elementos, muitos detalhes. E o que eu queria era uma composição bem simples.

Daí comecei a repetir apenas uma parte, um elemento que eu havia gostado de uma das composições e elaborar outra.

Assim cheguei a estas duas últimas.

Gostei mais da 5; está mais equilibrada e mais de acordo com a proposta.

Foi difícil porque eu não tive muito tempo para a elaboração.

Com mais tempo eu conseguiria mais satisfação, pois chegaria num trabalho melhor.

Sujeito nº 8

Gostei de fazer este trabalho. De ficar descobrindo, através da rede, os possíveis caminhos.

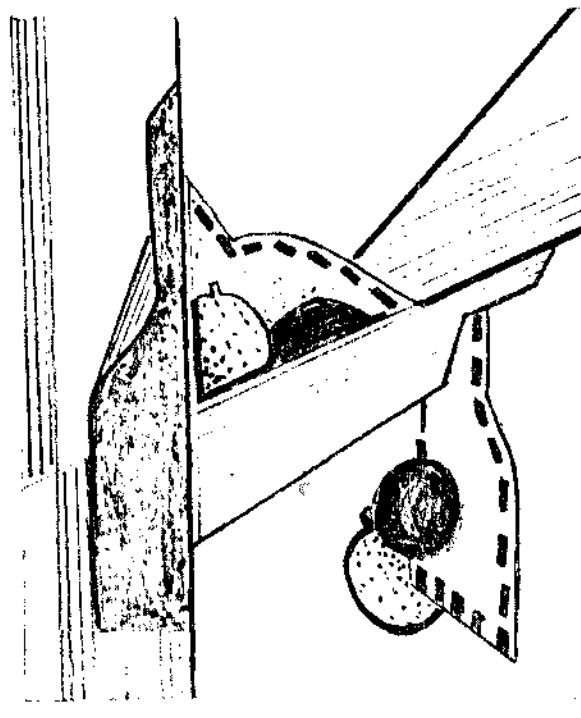
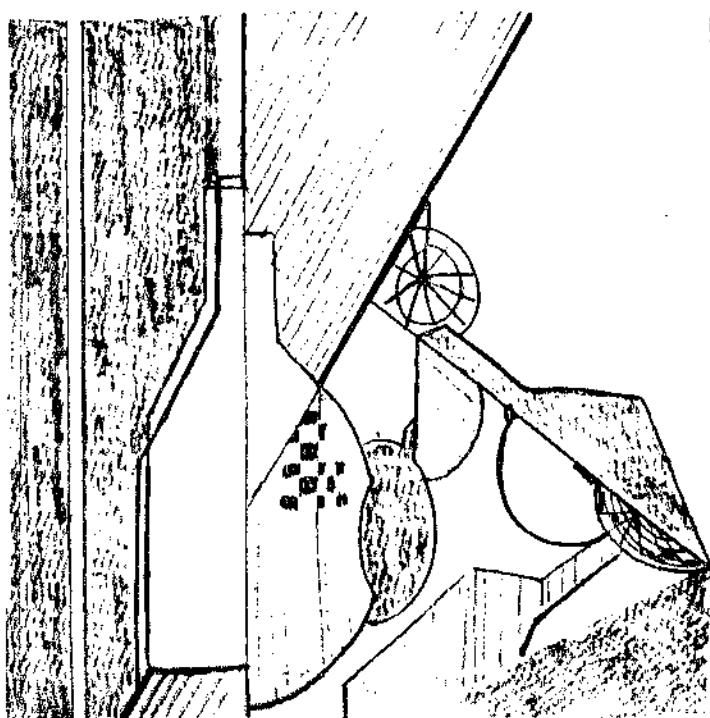
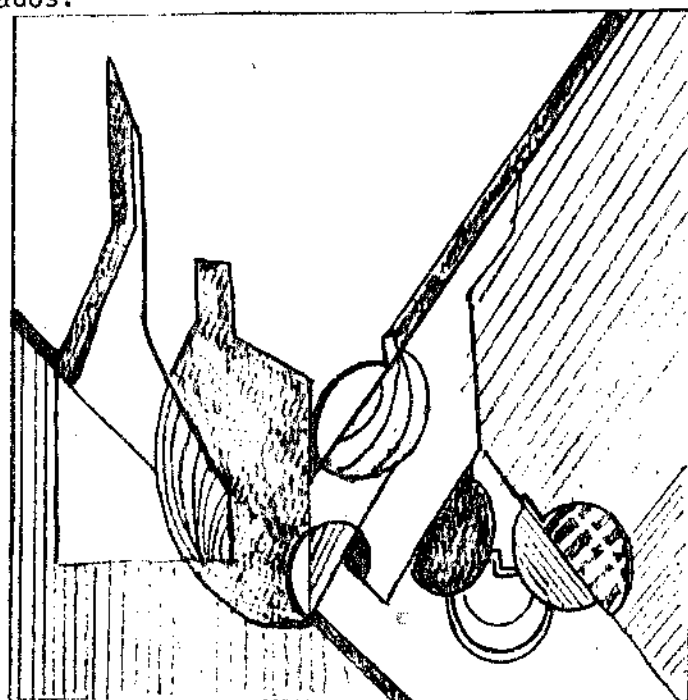
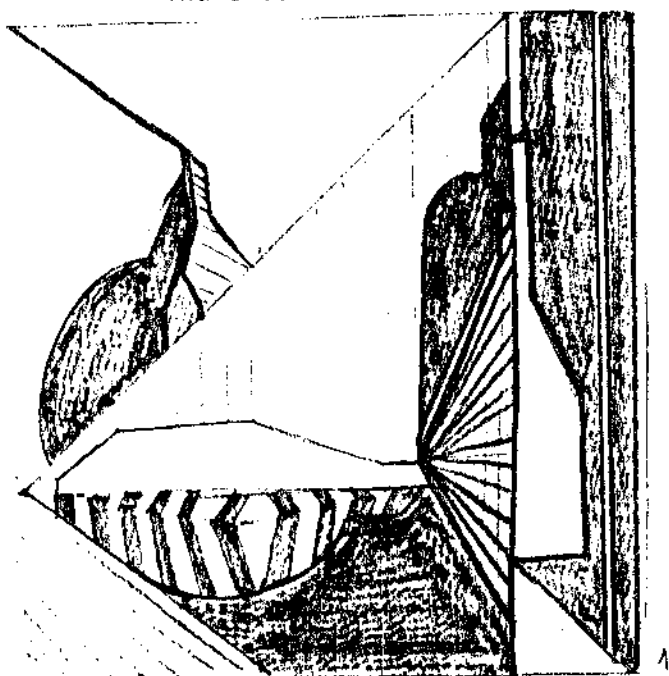
Achei várias soluções, mas gostei mais desta, achei a mais equilibrada.

Senti um pouco de dificuldade em encontrar o momento de parar.

Sujeito nº 8

Depois da discussão em cima dos trabalhos, vi que antes realmente não tinha entendido a proposta. E nesse novo trabalho tentei unir todos os itens: forma, textura, maleabilidade e estética.

Fiz vários esboços; até gostei bastante de outras soluções, mas achei que esta está mais dentro da proposta, mais de acordo com a folha e com todos os itens considerados.



Sujeito nº 8

Como a proposta não ficou muito clara (não assisti a explicação da professora), senti dificuldade na elaboração do trabalho.

Fiquei em dúvida sobre onde deveria dar mais importância: forma, textura, maleabilidade, estética, flexibilidade, ou como eu sentia a folha.

Resolvi levar em consideração a forma e a textura apenas.

Sujeito nº 9

1. Definir o problema?
2. Que idéias surgem?
3. Alternativas?
4. Escolha de uma alternativa?
5. Solução — elaboração

1. O problema é achar uma solução para uma forma simples, no caso, o triângulo, transformando e criando em cima de sua estrutura.

2, 3, 4 e 5. Há uma certa dificuldade na busca de idéias que venham coincidir com a proposta do trabalho, mas toda que surge aproveito e coloco em prática para ver o resultado.

Faço a rede do triângulo, dou o primeiro corte, jogo com as partes até achar a posição que mais me agrada.

Examino a forma conseguida e parto para novos cortes.

Alguns cortes não dão certo e ocasionalmente concorrem para outras alternativas.

Finalmente, depois de mudar várias vezes as peças de lugar encontro uma solução agradável para os meus olhos e espero que estejam dentro do tema proposto.

Nesta solução, vejo que o trabalho ficou simples, sem exageros e ao mesmo tempo possui uma certa harmonia.

Resolvi seguir adiante, fiz outro triângulo e comecei tudo de novo, o que resultou em uma solução bem mais trabalhada.

Gostei das duas soluções.

Sujeito nº 9

O meu trabalho foi inspirado em uma folha de samambaia.

A combinação de quadrados e triângulos foi usada neste trabalho, de modo que estes se identifiquem mais com a estrutura da folha.

A folha de samambaia possui muitas pontas, deste modo, o triângulo foi usado com maior intensidade, dando o volume que a própria requer.



## Sujeito nº 10

### 1. Definir o problema

Fazer uma subdivisão no triângulo que mostre harmonia, movimento, mas que não tenha demais pontos de direção, ou seja, criar formas associadas não dispersando demais a forma inicial (triangular).

### 2. Que idéias surgem

Surgem idéias a partir da subdivisão progressiva que a professora deu, mostrando a estrutura do triângulo.

### 3. Alternativas

a) Subdividir o triângulo em formas pequenas e em vários pedaços;

b) Subdividi-lo simplesmente com poucas formas maiores.

### 4. Escolha de uma alternativa

b) Preferi dividir o triângulo em formas simples e grandes para poder deixar o trabalho mais claro e limpo. Também para não fazer demais pontos de direção.

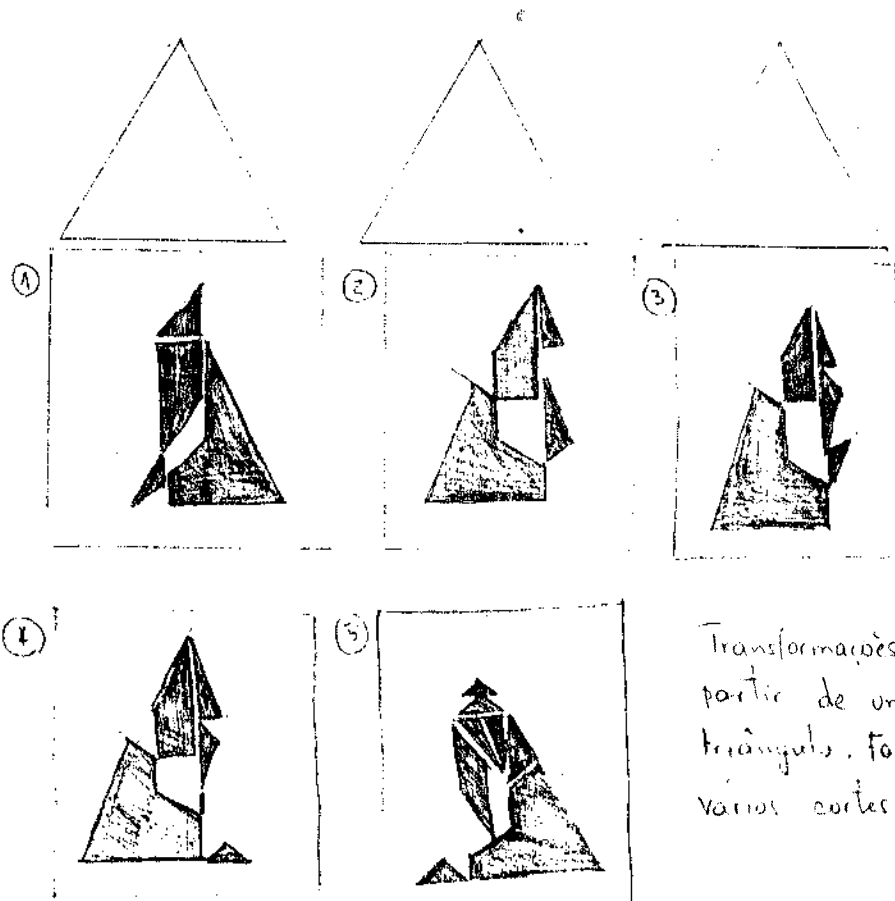
### 5. Solução — elaboração

Formas claras, simples que indicam movimento, harmonia e equilíbrio foi uma solução progressiva com espaçamentos maiores e menores, formas que também vão de grandes a pequenas.

Sujeito nº 11

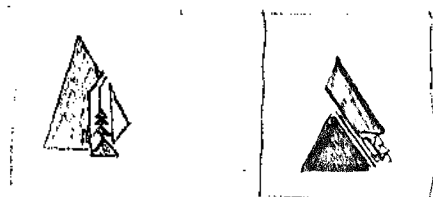
Usando uma estrutura básica, como o triângulo, e transformá-lo, percebendo as relações de positivo e negativo, estrutura interna, de talhes e proporções. Neste trabalho é importante verificar que através de uma forma básica, podemos obter formas originais diferentes.

IDÉIAS QUE SURGEM





Transformações a partir de um único triângulo, foram feitas vários cortes

- Outro triângulo equilátero.



1ª) Seccionei o triângulo em duas partes. A parte menor em ou tras duas. Tentei estabelecer o local dos detalhes. Usei a linha para acentuar o movimento direcional e reforçar o detalhe.

2ª) Dividi o triângulo em duas partes muito simples , de pois , usei linha e ponto para o detalhamento. Achei uma solução simples, mas boa.

Sujeito nº 11

Justificativa

A princípio, não gostei do trabalho; acho que fiquei um pouco preocupada com aspectos como variedade, peso da figura, e figura, e por isso acho que não consegui uma figura que fosse atrativa.

Tentei destacar a nervura central e o peso da figura, deixando, nestes lugares a cor preta.

Coloquei espaços brancos e detalhes a medida que a folha ia afinando.

Senti que algumas figuras em negativo se anularam pela presença de outras de igual valor.

Não consegui fazer um trabalho melhor.

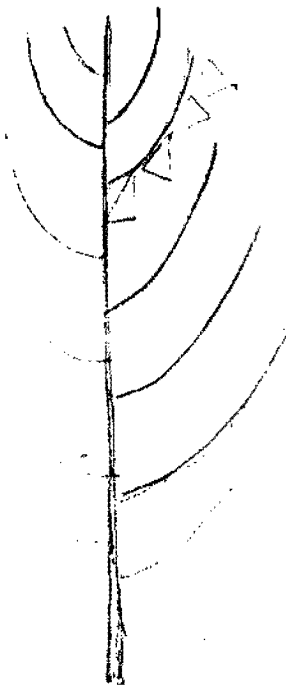
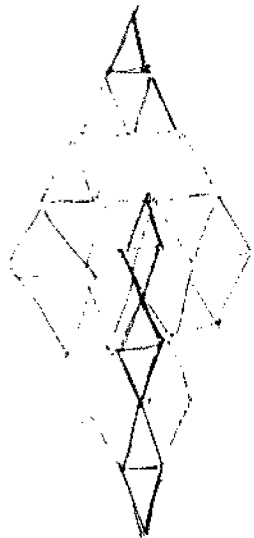
Sujeito nº 11

Justificativa

Organizei as peças geométricas desta maneira, pois tentei expressar a força da nervura central da folha. Agrupei as peças pretas tentando dar maior destaque ao eixo central da figura.

Os triângulos laterais foram colocados desta forma para indicar a expansão lateral do folha.

Os dois triângulos em cima foram assim dispostos para indicar o crescimento da folha.



BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

Sujeito nº 12

Decomposição do círculo - 1º trabalho

1. Definir o problema: através da rede básica do círculo, realizar uma composição com a figura.
2. Que idéias surgem? Antes de recortar em três partes com diferentes dimensões, eu não tinha idéia alguma. Comecei, então, a jogar com as peças e fazer alguns outros recortes; como em um quebra-cabeça onde se desconheça a figura a ser formada.
3. Duas alternativas.
4. Escolha de uma alternativa. Justificativa. Escolhi a que numerei como 1, por que me satisfez mais quando a coloquei na parede.
5. Solução — elaboração. Gostei da solução 1, mas a elaboração foi mal feita. Tradução: coloquei mal as peças e só descobri tarde demais.  
Parti para uma retomada da figura inicial mas não consegui voltar a ela.

Decomposição do círculo - 2º trabalho

Como não estava satisfeita com a primeira, optei por um segundo. Neste segundo as "condições técnicas" eram um pouco adversas, mas conseguí montar algo que me satisfazia visualmente.

Após a colagem, fiquei com a impressão de que o centro do círculo pouco ou nada tinha a ver com a parte exterior.

Como estou no meio do campo e não disponho de mais material não poderei refazer agora o trabalho.

Pretendo, quando for possível, tentar resgatar alguma das duas boas idéias-soluções que, acho, havia encontrado.

Sujeito nº 12

Iniciei o trabalho com o desenho da composição, mas sem muita idéia relativa ao tratamento gráfico posterior.

Tentei colagem, mas logo desisti. O efeito foi muito pesado e em recortes menores seria quase impraticável.

Livre da colagem, me senti estimulado a uma nova tentativa. Achei que a solução era bem melhor, mas ainda não me satisfazia.

Tive, então, a idéia de mexer também na composição e não apenas na parte gráfica.

Tirei o que estava mais ao fundo e procurei um efeito que acentuasse a sobreposição dos objetos e um bom jogo de luz e sombra. Finalmente acho que cheguei onde queria, no terceiro trabalho.



Sujeito nº 12

As dificuldades não foram poucas e a solução não me satisfez.

Em termos de criatividade, o problema estava na limitação que senti ao ter que utilizar círculos e quadrados, figuras que praticamente não coincidiam com a folhinha. Obtive, por minha conta, resultados melhores com triângulos.

Em termos técnicos, minhas dificuldades concentraram-se na parte da colagem das figuras menores.

O resultado pareceu-me bastante ruim e pobre, mas não consegui, com estes elementos — círculo, quadrado e triângulo — melhores soluções.

Sujeito nº 12

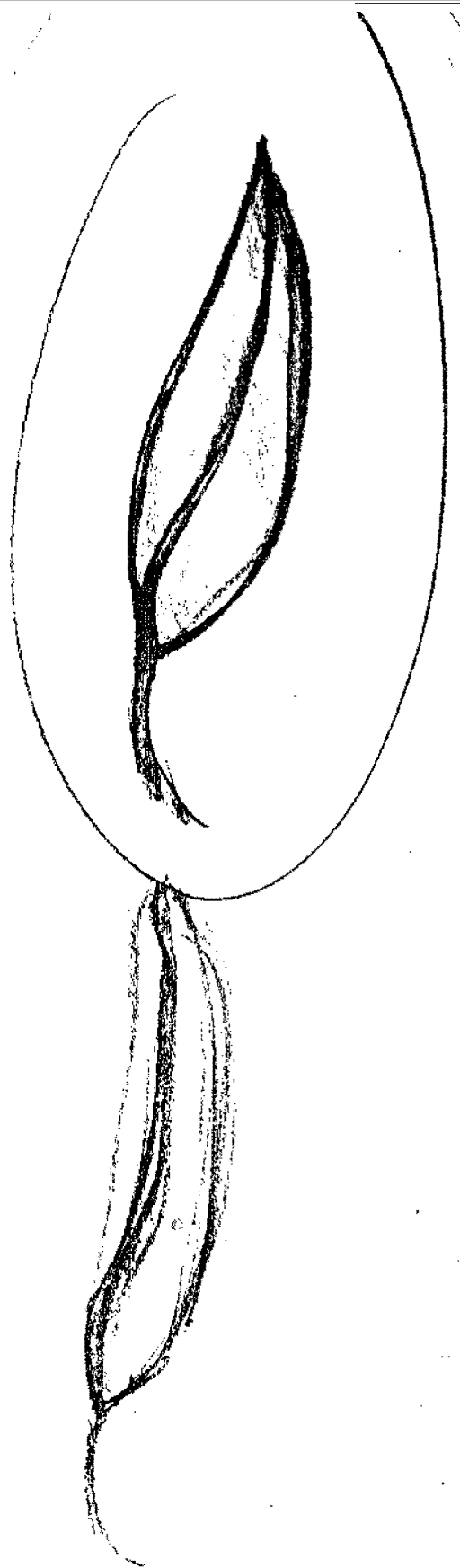
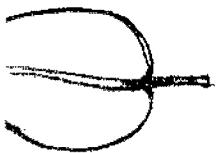
Procurei, inicialmente, uma posição adequada para a folha com o recurso do desenho.

Depois de encontrar a posição que me satisfez, desenhei, sobre o papel branco, em traços básicos, o que pretendia.

Posteriormente, procurei colocar as peças — como em um quebra-cabeça — sobre o desenho. Eliminei os quadrados, tentei só triângulos e só círculos até optar por triângulos de diferentes tamanhos e pequenos círculos. Utilizei, então, os triângulos para marcar a estrutura e os pequenos círculos para completar o efeito.

Gostei do resultado.

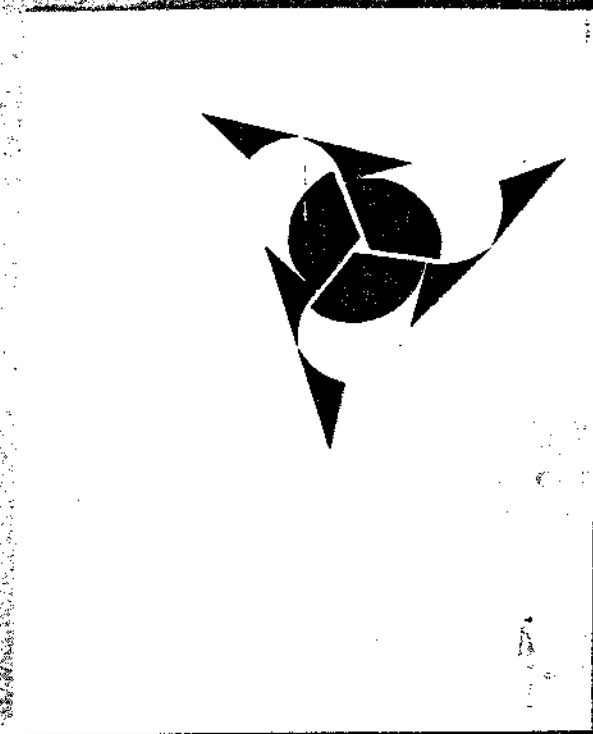
A dificuldade maior foi a colagem que me é particularmente desagradável.



2/18

ANEXO 26

FOTOS DOS TRABALHOS: EXPERIÊNCIA ALFA



1. O trabalho apresentado é uma obra de arte abstrata, caracterizada por formas geométricas e cores vibrantes. A composição é baseada em um círculo central, dividido em três segmentos curvos, que se conectam a triângulos pontiagudos nas extremidades. A obra é apresentada em um formato quadrado, com uma borda preta que define o espaço da arte.

2. A obra é uma expressão de equilíbrio e harmonia, utilizando formas simples para criar uma sensação de movimento e dinamismo. O uso de cores fortes e contrastantes contribui para a visualidade e o impacto da obra.

3. A obra é uma demonstração de criatividade e originalidade, explorando as possibilidades das formas geométricas e da composição abstrata. A obra é uma contribuição para o campo da arte contemporânea, refletindo a busca por novas linguagens e expressões artísticas.

4. A obra é uma expressão de liberdade e autonomia, permitindo ao artista explorar suas ideias e sentimentos de forma livre e espontânea. A obra é uma demonstração de domínio técnico e sensibilidade artística, refletindo a maturidade e a experiência do artista.

5. A obra é uma expressão de identidade e personalidade, refletindo a visão de mundo e os valores do artista. A obra é uma contribuição para a diversidade cultural e artística, promovendo o diálogo e a troca de ideias e experiências.

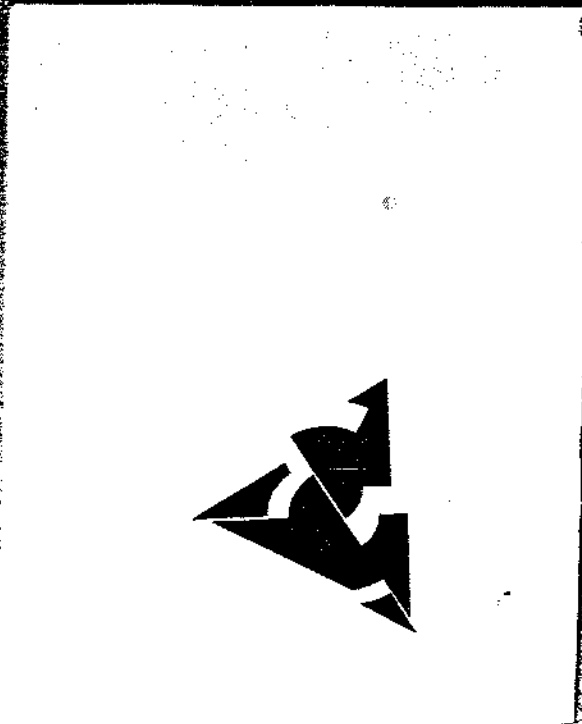
6. A obra é uma expressão de inovação e experimentação, explorando novas técnicas e materiais para criar efeitos visuais únicos e surpreendentes. A obra é uma demonstração de coragem e disposição para arriscar, refletindo a busca por novos horizontes e descobertas artísticas.

7. A obra é uma expressão de respeito e reconhecimento, valorizando o trabalho e a criatividade do artista. A obra é uma contribuição para a valorização da arte e dos artistas, promovendo o acesso e a apreciação da arte por todos.

8. A obra é uma expressão de responsabilidade e compromisso, refletindo o papel do artista como cidadão e agente de transformação social. A obra é uma contribuição para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, promovendo o diálogo e a participação cidadã.

9. A obra é uma expressão de esperança e otimismo, refletindo a crença na capacidade humana de superar desafios e criar um futuro melhor. A obra é uma contribuição para a promoção da cultura e da arte, refletindo a importância da expressão artística para a qualidade de vida e o bem-estar social.

10. A obra é uma expressão de amor e paixão, refletindo o compromisso do artista com sua arte e com a busca por excelência. A obra é uma contribuição para a valorização da arte e dos artistas, promovendo o acesso e a apreciação da arte por todos.



Justificativas para soluções originais dos trabalhos plásticos

Foto 2  
Sujeito 11

Foto 3  
Sujeito 11

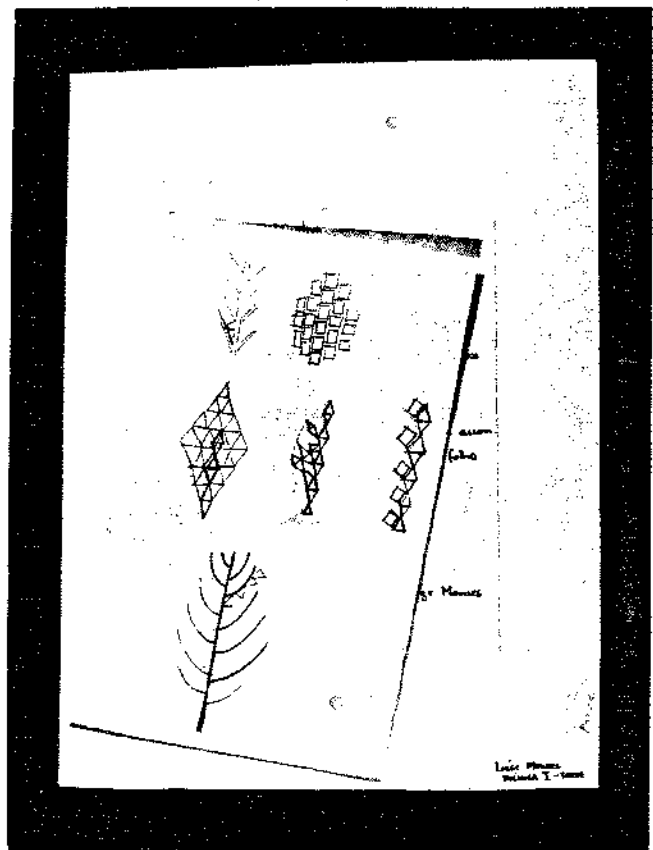
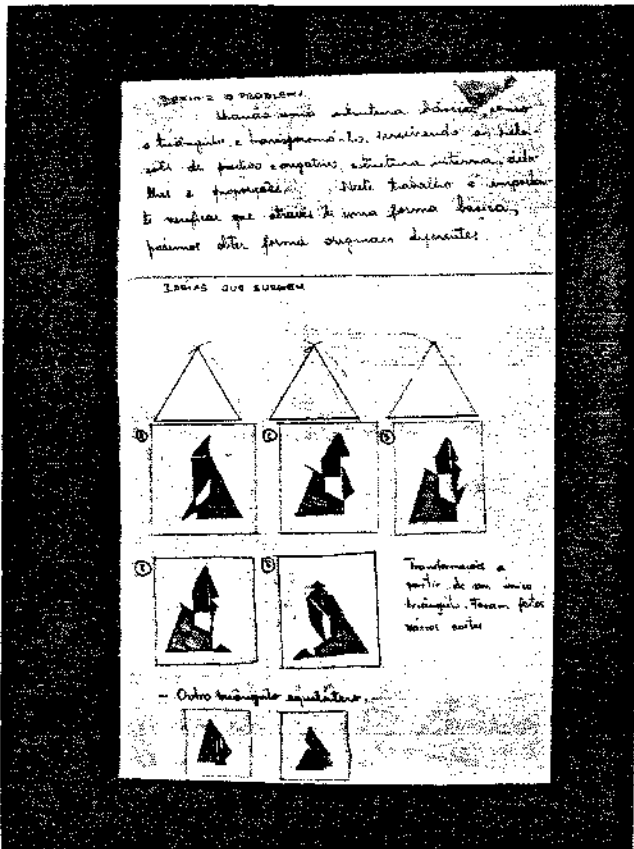
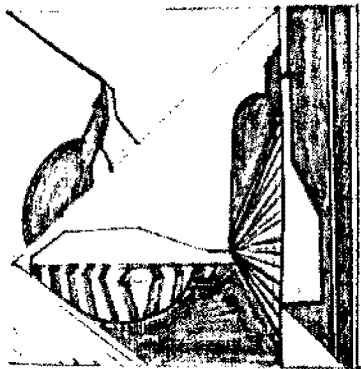
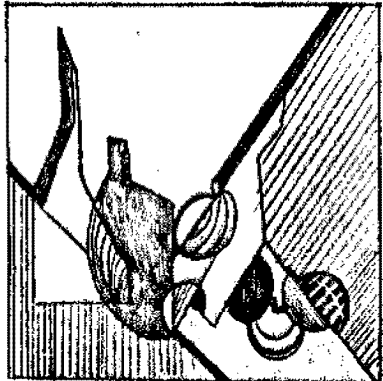


Foto 4  
Sujeito 8

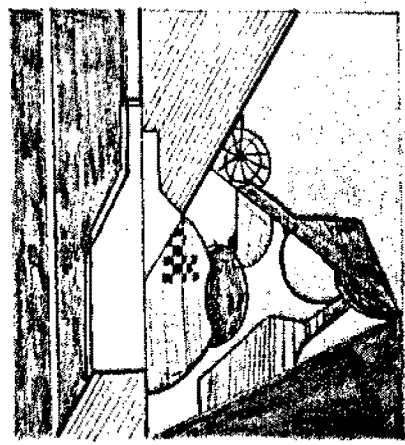
Soluções Alternativas para um trabalho de composição



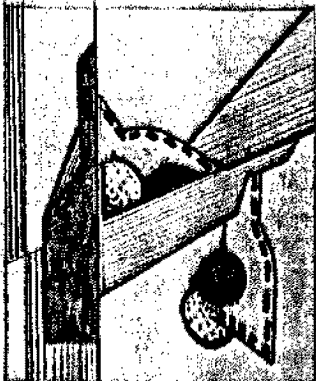
1



2



3



4



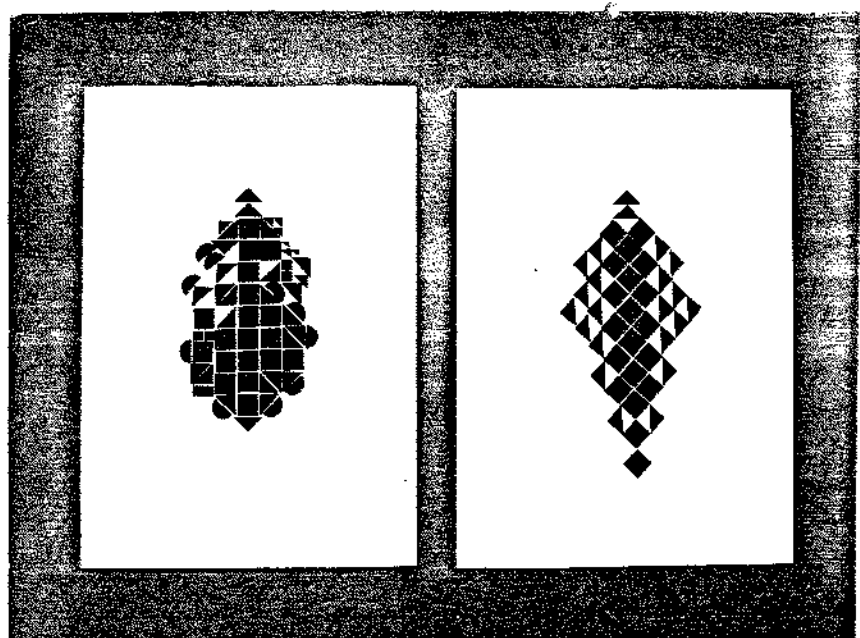
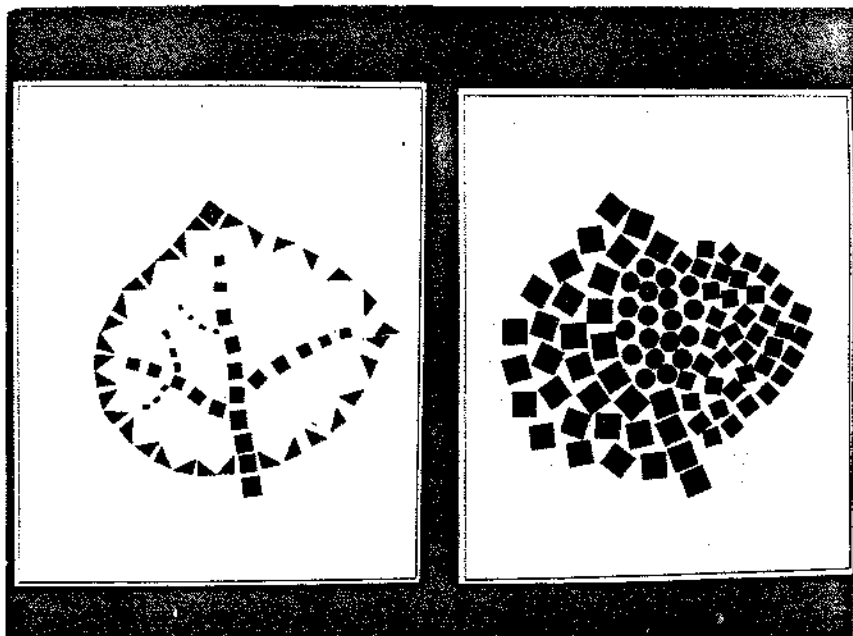


Foto 8  
Sujeito 11

Foto 7  
Sujeito 11

Exercícios 01 e 02  
Estudos de composição  
de uma folha com pon-  
tos

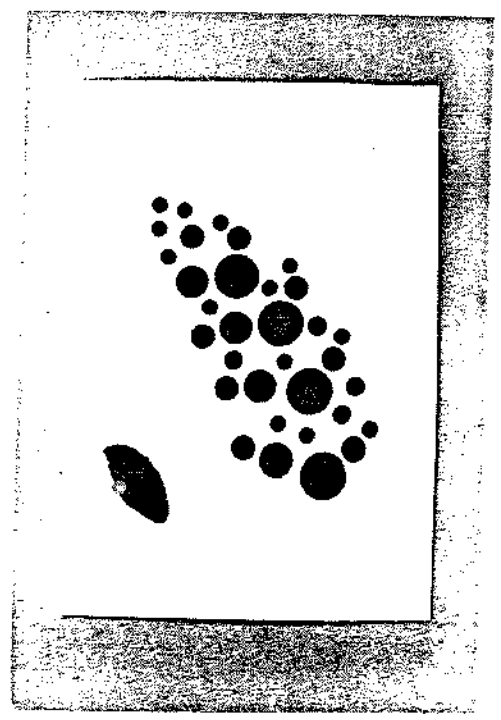
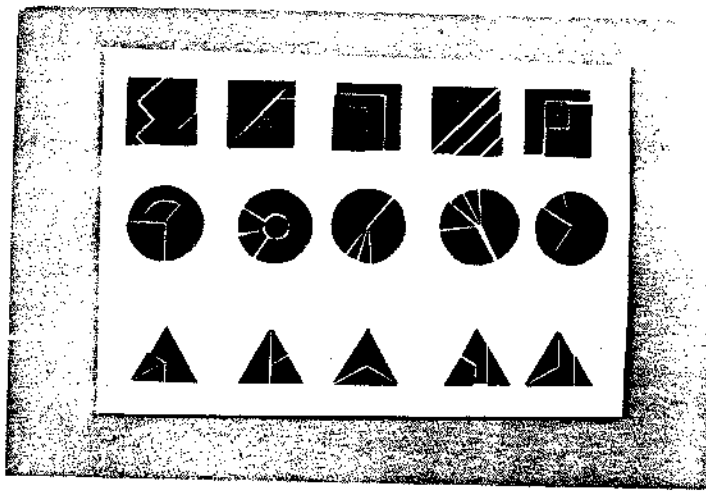


Foto 9  
Sujeito 7



Sujeito 8

Foto 10  
Sujeito 2

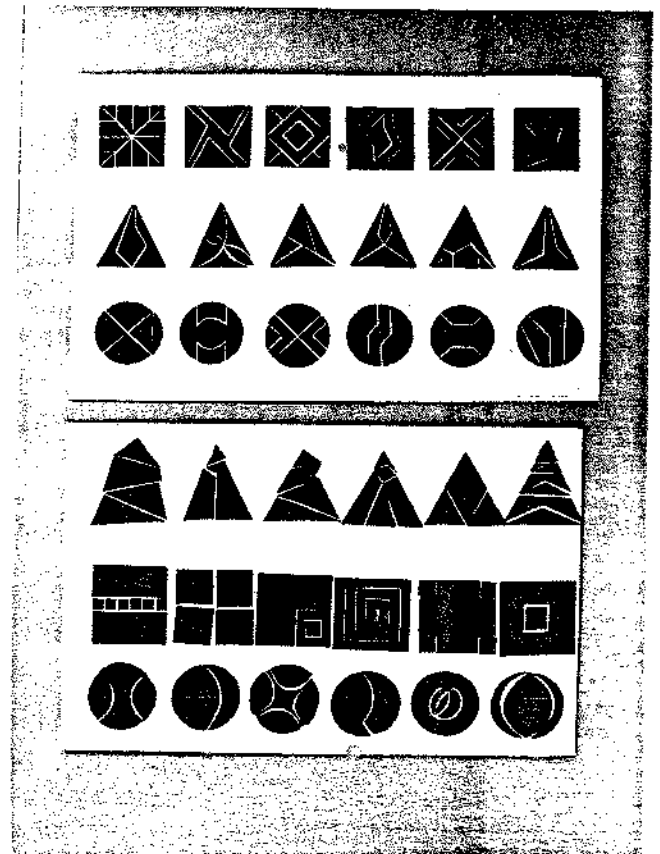
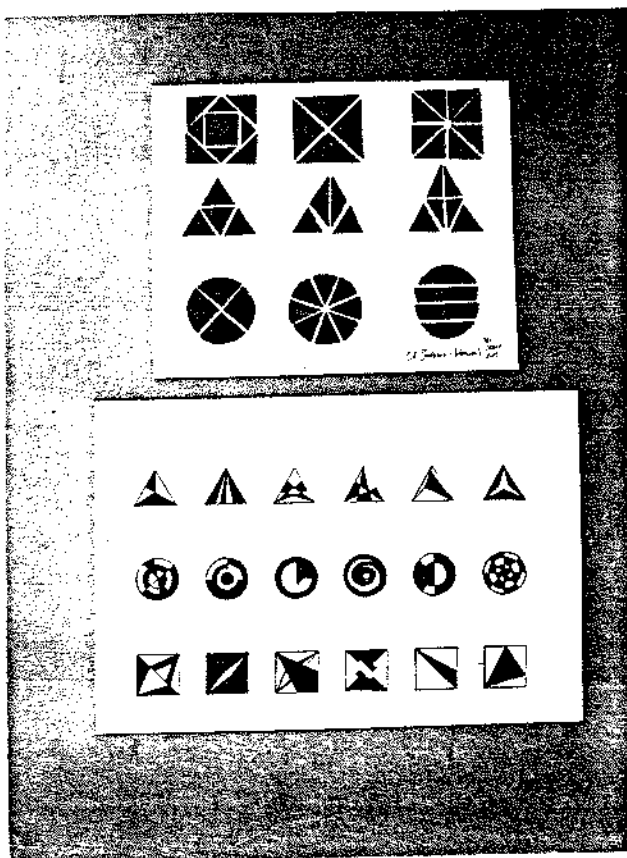


Foto 11

Foto 12  
Sujeito 4



Exercício 03: Subdivisão das estruturas básicas do quadrado, triângulo e círculo

Sujeito 9

Exercício 04:  
Exploração criativa  
do quadrado

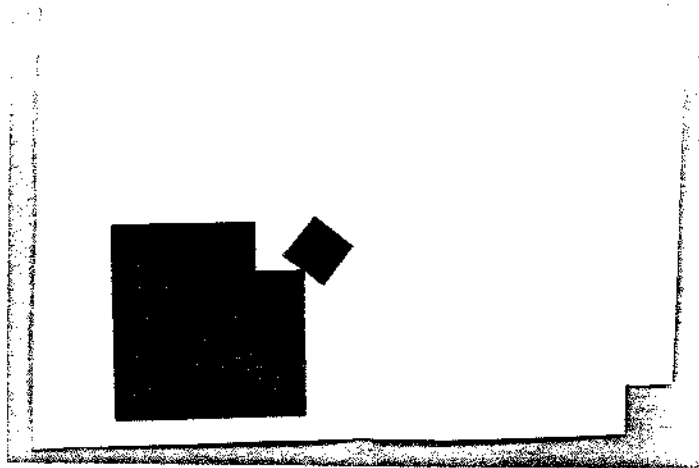


Foto 14  
Sujeito 7

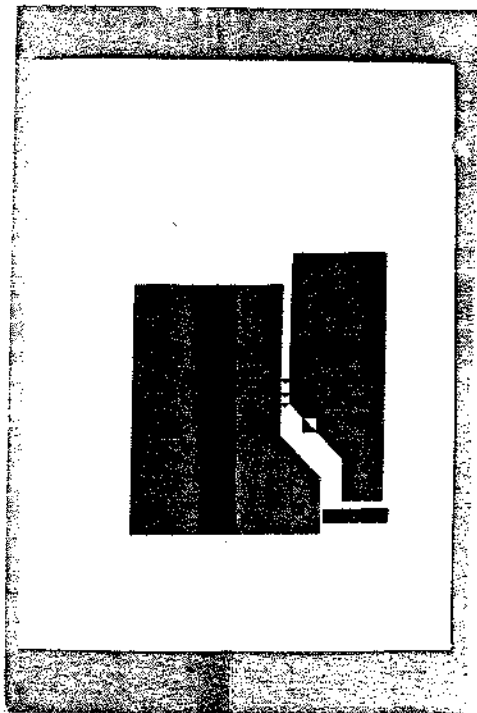


Foto 13  
Sujeito 11

Exercício 05:  
Exploração criativa  
do círculo

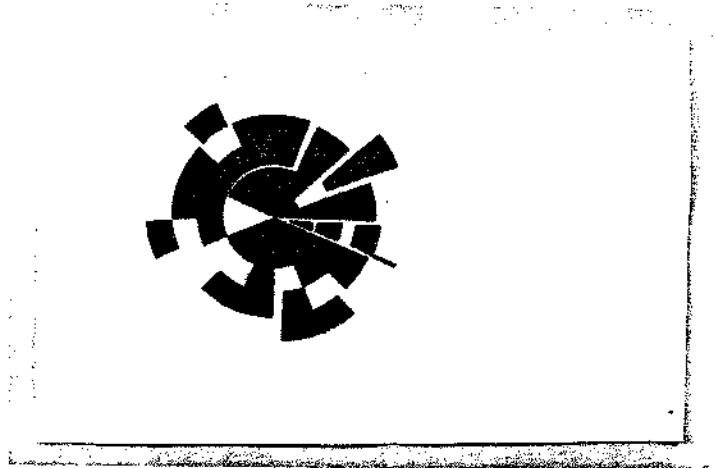


Foto 15  
Sujeito 7

I

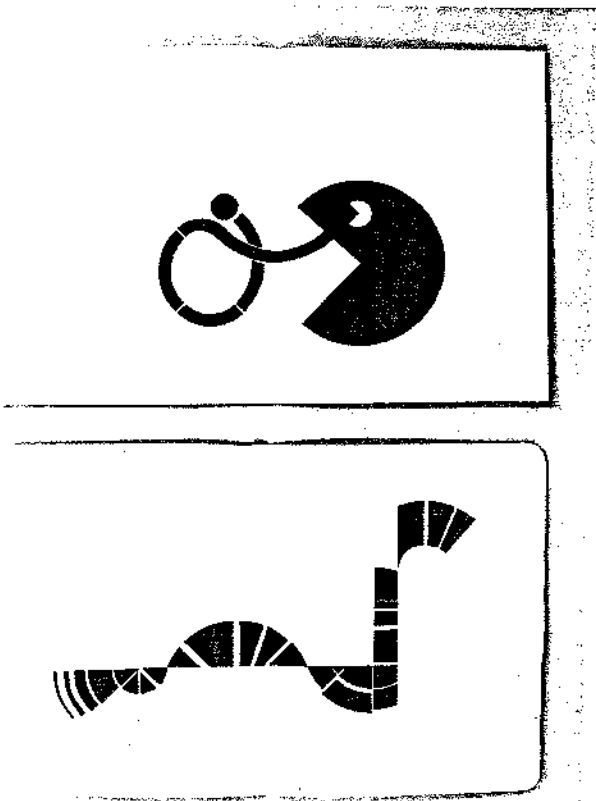


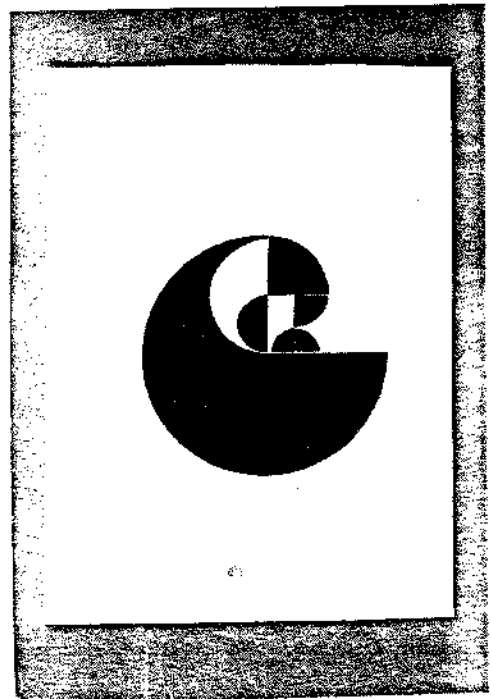
Foto 17  
Sujeito 7

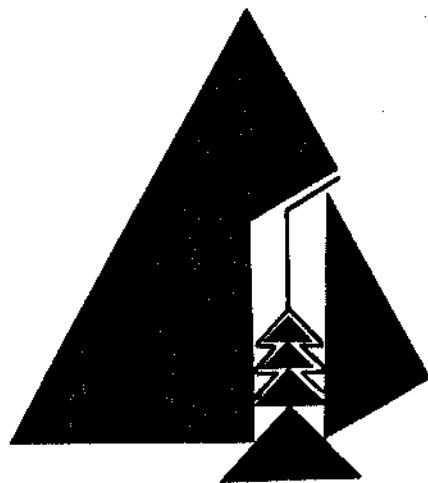
II



Foto 18  
Sujeito 7

Foto 16  
Sujeito 11





21/09/02  
Técnica I - V. Aguiar

Defina o problema

Obtido um o elemento básico, como o triângulo, o trapézio, o retângulo, as setas, etc. de vários ângulos, situações, cores, etc. e proporções. Neste trabalho é importante a escolha das situações de uma forma básica, porém, obter formas originais diferentes.

Tabela de sugestões

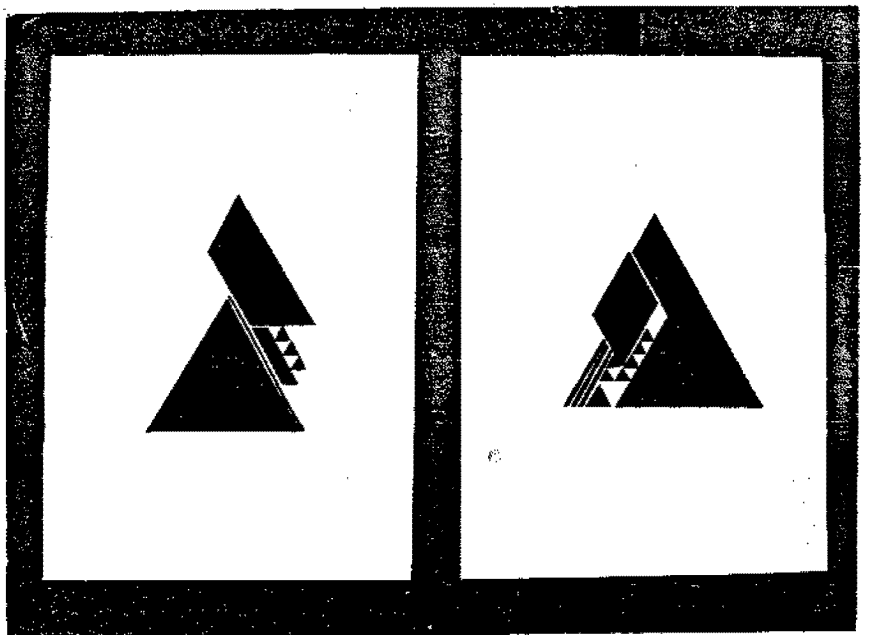
1	2	3
4	5	6

Outras sugestões para o trabalho

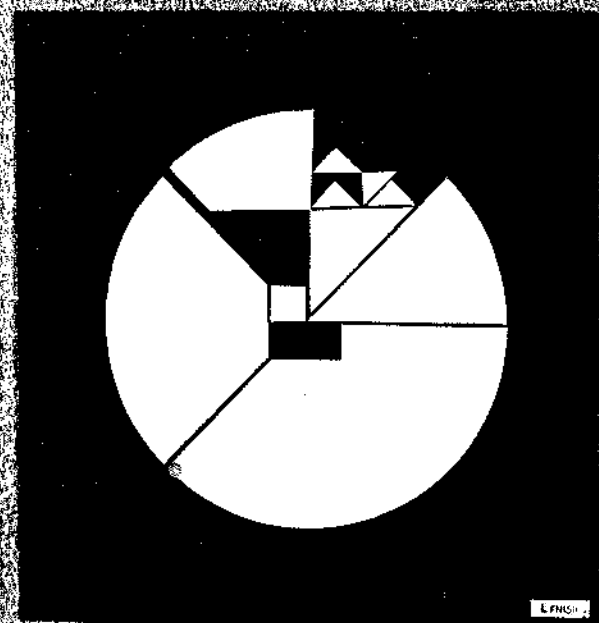
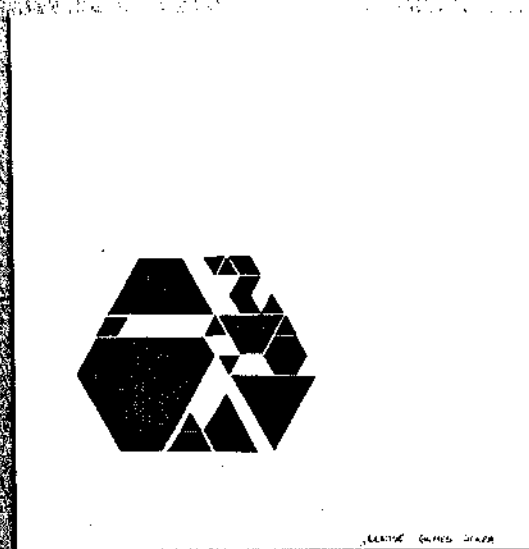
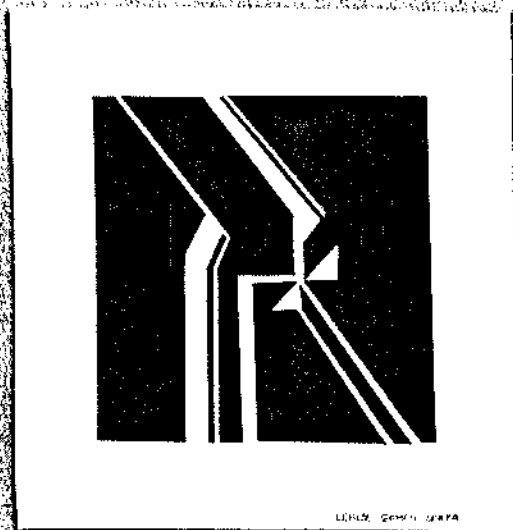
7	8
---	---

Observações: Este trabalho é importante a escolha das situações de uma forma básica, porém, obter formas originais diferentes.

Exercício 06: Exploração criativa do triângulo



Exemplos de  
posições criativas  
do quadrado, triân-  
gulo e círculo



III

Foto 21  
Sujeito 8

Exercício 07: Composição com as formas básicas (quadrado, círculo e triângulo), com estudo de proporção áurea

Foto 7

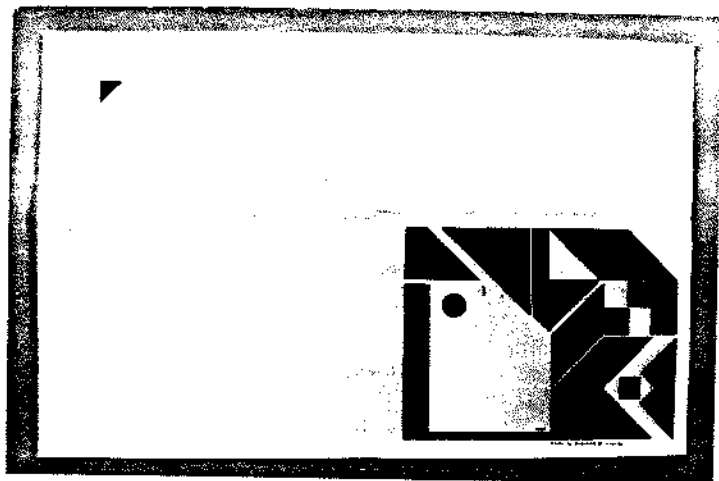
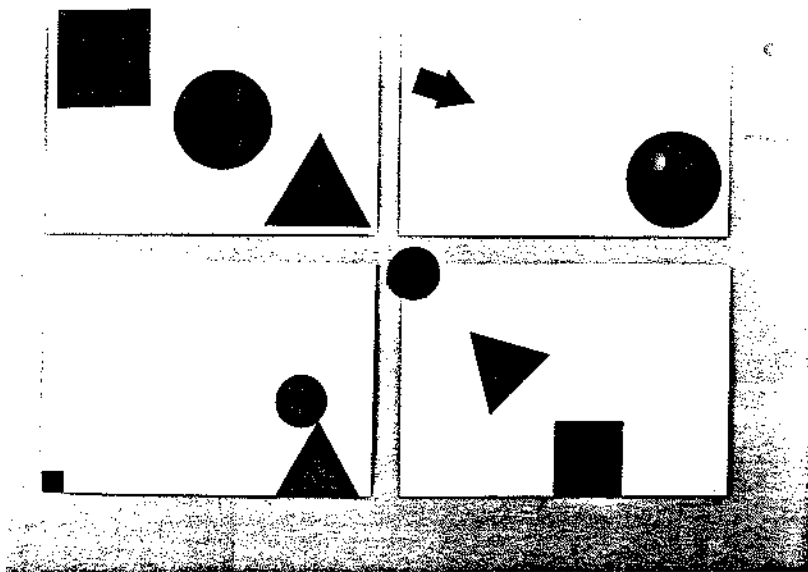


Foto 23

I II

Foto 22



III IV

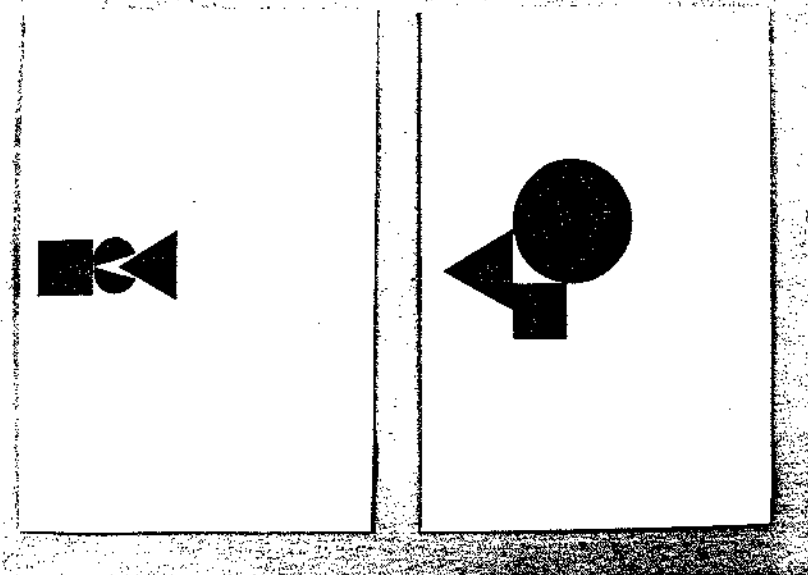


Foto 24

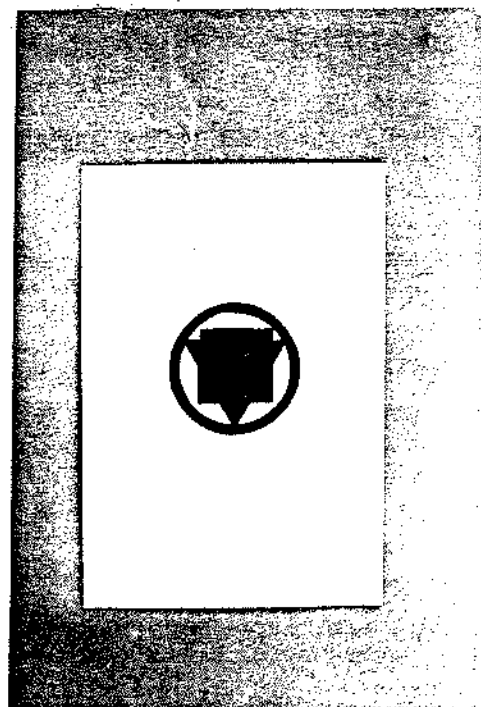
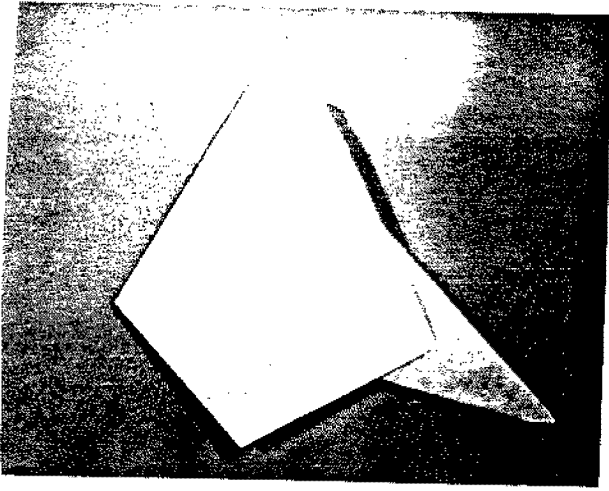


Foto 25



Sujeito 7



6

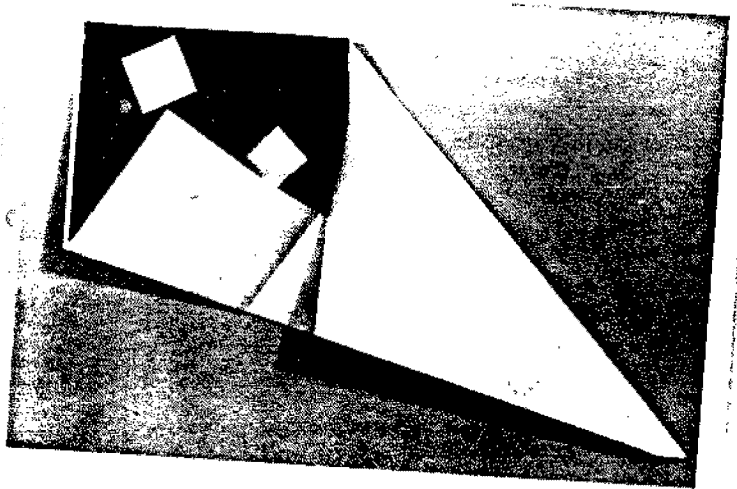
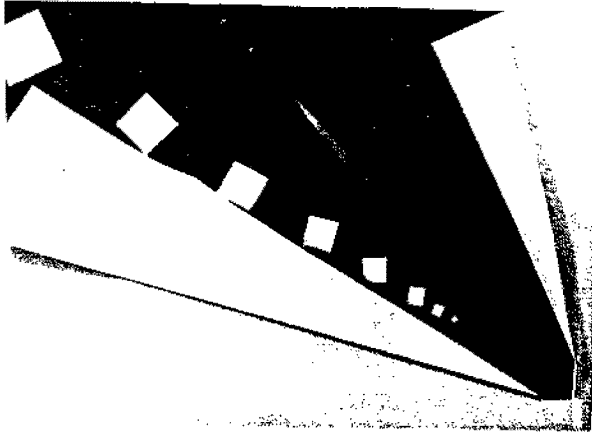


Foto 27



28

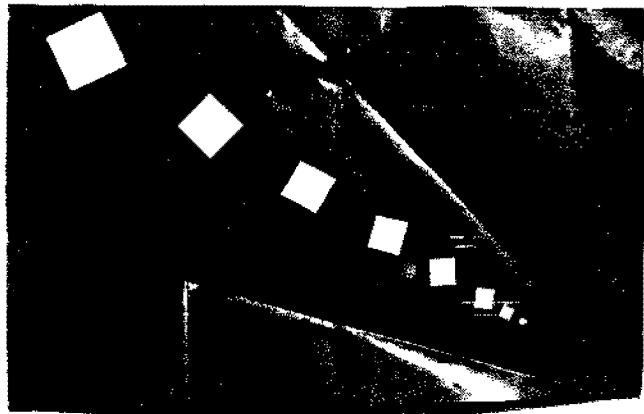


Foto 28

Exercício 08: Composição abstrata, com as formas primárias básicas: estudo de texturas planas e interferências de efeitos de figura x fundo

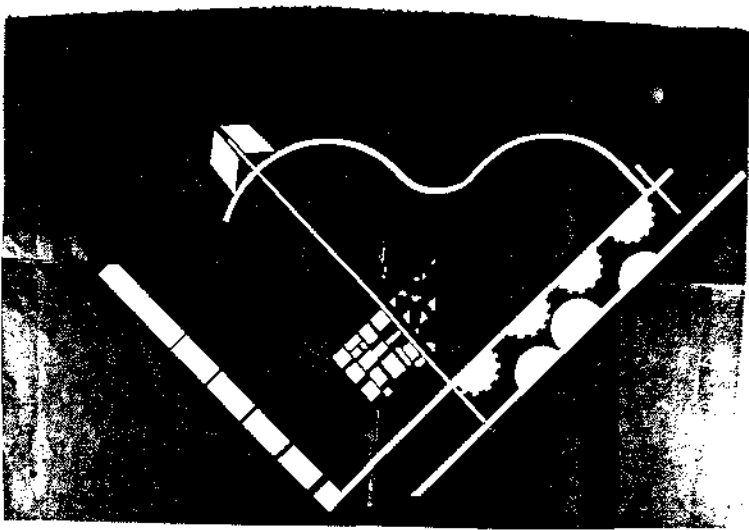
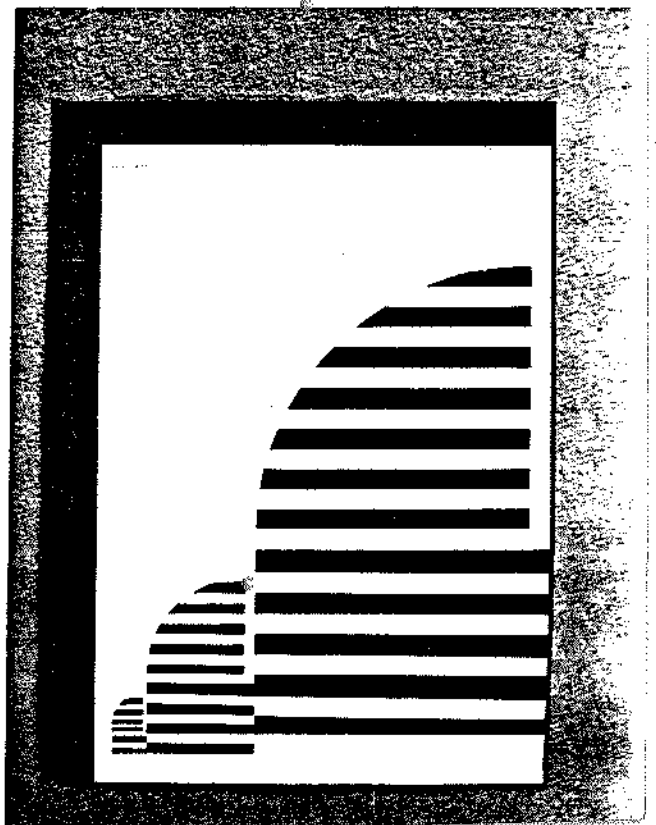


Foto 31

0

Sujeito 7



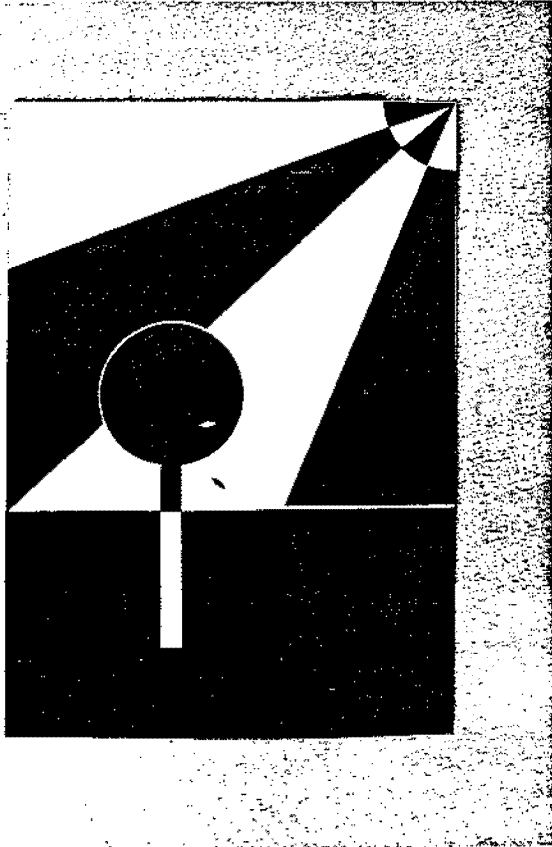
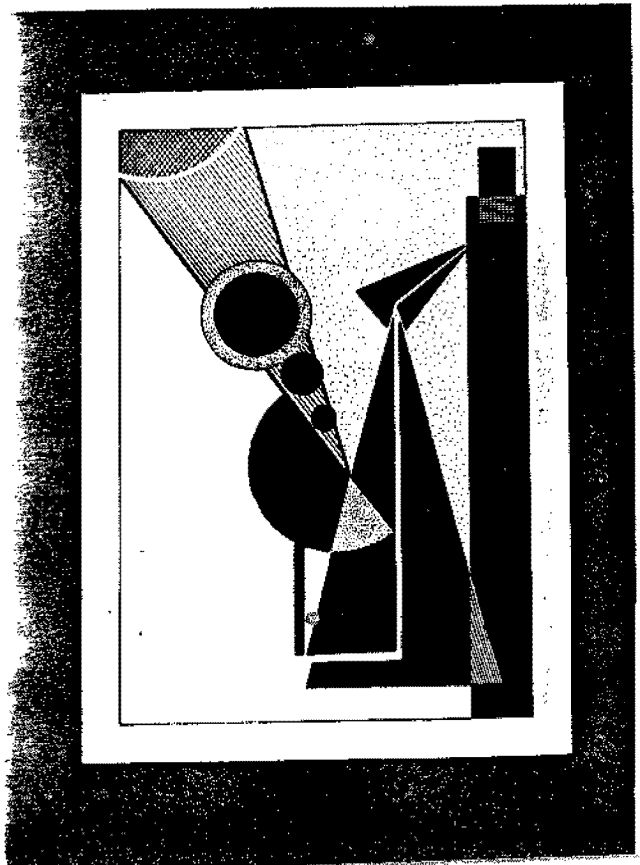
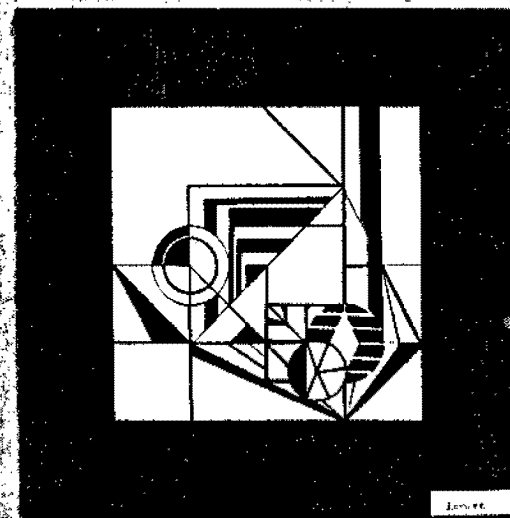
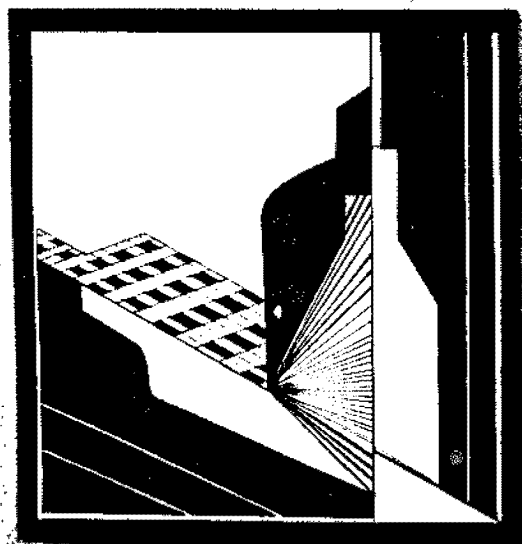
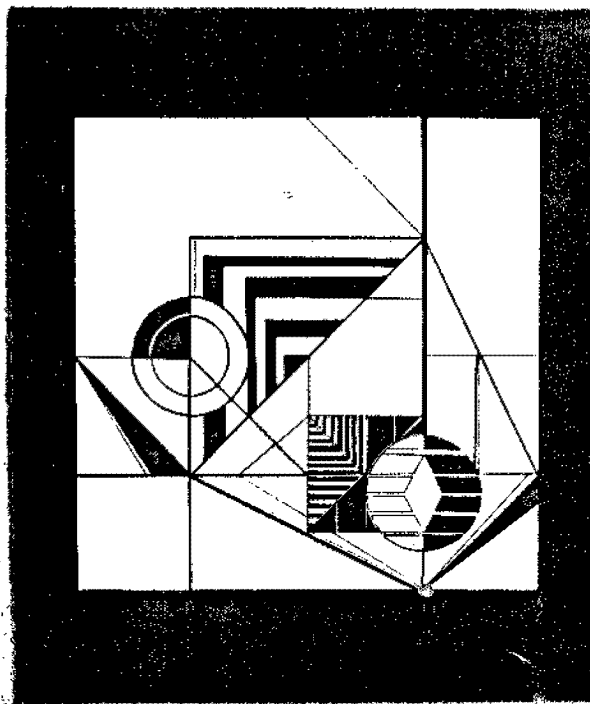
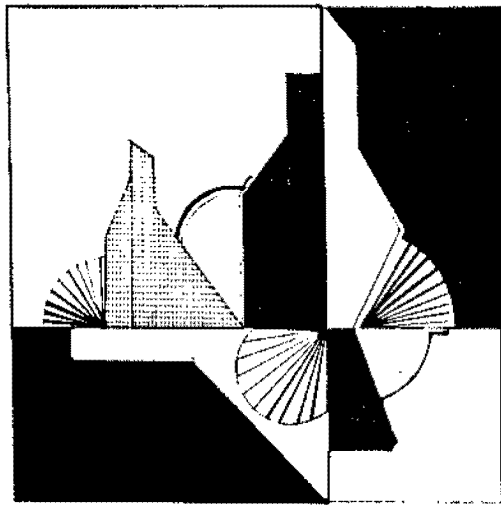


Foto 32  
Sujeito 7

Foto 33  
Sujeito 11



Exercício 09: composição figurativa: estudos de proporção áurea, texturas planas, interferências figura x fundo.  
(Foto 34I e II)



ANEXO 27

RESPOSTAS EM FICHAS SOBRE "COMO TRABALHAR EM ARTE E  
VIVER CRIATIVAMENTE?": GRUPO BETA

Sujeito nº 1

Como trabalhar em arte criativamente?

Meu trabalho futuro é uma grande interrogação?

As experiências e as emoções (algumas intensas) vividas nes  
te curso, por certo provocarão mudanças, de acordo com a modificação in  
terior que se faz a cada dia. Não creio poder continuar a me expressar  
da forma como o tenho feito até agora, mas não sei como será...

Também estou muito curiosa...

Sujeito nº 1

Como viver criativamente?

Não sei qual foi a interferência, de onde partiu o estímulo,  
mas sei que houve "um momento", uma conscientização da necessidade de  
criar, de uma busca de realização através da arte. E, então, passei a  
absorver ao máximo as experiências surgidas a cada dia.

Vivi momentos de desânimo, outros (raros) de euforia e entu-  
siasmo, outros, ainda, de total incapacidade de imaginar algo criativo,  
mas também tive algumas satisfações (poucas, é verdade).

Mas o principal é o meu crescimento interior e o que ainda  
está por vir".

## Sujeito nº 2

### Como trabalhar em arte criativamente?

Penso que minha postura diante da arte, trabalhando criativamente, não mudou. O que mudou foi a minha valorização como um ser criativo.

## Sujeito nº 2

### Como viver criativamente?

A cada dia eu sou criativa. Exemplos: quando escrevo cartas, seleciono os selos, decoro a casa, guardo lixo, crio roupas, seleciono comidas, a maneira como me coloco no espaço, faço cartões, colagens ... quando monto audiovisuais, sou criativa junto com meus alunos quando fazem jogos dramáticos. Sou criativa quando olho a paisagem e a vejo diferente, já no desenho.

Daqui para diante pretendo ter mais coragem, sem esquecer de saber selecionar um trabalho de qualidade.

### Sujeito nº 3

#### Como trabalhar em arte criativamente?

Trabalhar em arte é sempre criativo. E criar é parir. E parir não é sempre fácil. Mas é lindo, é altamente gratificante e realizador. Como qualquer processo gerador, leva um tempo que é de busca interior, intensa, para se descobrir e se identificar.

Quando crio, primeiro trabalho intensamente até encontrar a linguagem que quero usar. Esse trabalho é ao mesmo tempo com material e intelectual, nunca uma coisa isolada da outra. Encontrando a identificação, a sensação é de alegria intensa. Aí o processo é de aprimoramento dessa linguagem, que é uma fase que pode durar meses ou anos, até se esgotar.

Normalmente, quando se esgota, vem de novo a busca dolorosa de se achar. Quase sempre essa procura não leva tempo. Mas também acontece levar e aí é muito sentido e sofrido. É como se eu me tornasse não fértil, incapaz de criar novamente. E então passo o tempo a procurar e desejar encontrar o meu caminho, para continuar me auto-realizando, me gratificando.

### Sujeito nº 3

#### Como viver criativamente?

Num primeiro momento, a percepção é muito mais emocional do que intelectual. A alegria, o sonho, as fantasias, a decepção, a dor, são sempre artes, sensações que, depois, registradas, amadurecidas, às vezes esgotadas, entram num processo intelectual. São então, na maioria das vezes, é-me possível pesar e perceber a importância de cada experiência, crescer e conviver com ela.



Porém em vivências artísticas como espectadora (cinema, teatro, literatura e artes plásticas), essa percepção emocional, intensa, é maravilhosa e não gostaria jamais que fosse diferente.

Já nas experiências da vida, se o registro fosse mais maleável, menos intenso, o viver e conviver com a alegria, a dor, o sonho, a decepção, seria mais equilibrado.

O meu projeto de vida é exatamente isto: encontrar o equilíbrio para achar a tranquilidade.

Sujeito nº 4

Como trabalhar em arte criativamente?

Estímulos

Sensibilidade

Descoberta - conscientização

Investigação - compreensão

Auto-realização através da criação

Sujeito nº 4

Como viver criativamente?

Processo futuro:

O fato de ter optado a vir a participar do próprio curso está explicitado num projeto de vida, dentro de propostas criativas.

### Sujeito nº 5

#### Como trabalhar em arte criativamente?

Antes, a minha obra não se caracterizava pelo desenvolvimento metodológico, ordenado e pesquisado. Era fruto de meus sentimentos interiores.

Agora, tentarei usar o método da descoberta, desenvolvendo a observação, o conhecimento, na pesquisa, dando minha marca profunda no produto final.

A técnica que desconheço deverá me dar caminhos através da reflexão e doação.

### Sujeito nº 5

#### Como viver criativamente?

As experiências registradas nas aulas até agora têm permitido meu autoconhecimento.

Foram várias as descobertas:

Na 1ª aula — a submissão, a facilidade de se adaptar às ordens, o retorno às técnicas de execução de desenho, a linha como elemento expressivo de maior força individual.

Na 2ª aula — como estive ausente, pude descobrir o ruído e o som e encontrar nas colegas outras identificações.

Na 3ª aula — a expressão pessoal, a descoberta das individualidades e o início de um sentimento de valorização pessoal, o conhecimento do mundo fantástico que está além de nossa visão normas (microscópio).

Na 4ª aula — houve prejuízo (?), isto é, mostrei a minha agressividade contida e confusão. Em termos comparativos, se é que se pode dizer, senti-me frágil e pesada, marcada por coisas passadas, mas que a partir da catarse (purificação) ao expor minha vida, sobreveio um forte sentimento de liberação. Houve também identificação com as pressões que as mulheres têm no acúmulo de tarefas sob sua responsabilidade: mãe, dona-de-casa, profissional, etc.

As palavras das professoras ao colocar o desvelamento, a exteriorização como base para a criação artística, a doação interna do artista para com o mundo, tudo isto me cedeu a alegria de poder me desvelar, da possibilidade de retornar à criação, já que eu estava liberando meus sentimentos através da linguagem e expressão (choro).

Isto me levou ao questionamento: Por que eu havia parado de criar?

Lembrei minha últimas obras de arte:

- desenhos com lápis de cor - aristocrata e o índio
- desenhos com lápis 6 B - os cavalos - Tormenta e brisa
- pintura com lápis de cor - o peso (filhos, prisão, solidão)

Cheguei à conclusão que quando pinto expresso tão claramente o que sinto que me assusto, me rompo, me arreendo por dentro. Ver a obra finalizada, demonstrando um câncer interno, gera mais dor que alegria.

Então, o bloqueio. Pãro de criar para não ver meus sentimentos.

Na 5ª aula — Importante conhecer as professoras nos seus sentimentos e na sua riqueza humana. Na escolha unânime da foto do Sujeito nº 1, a sensação de todas na busca da saída do buraco, para a luz: o criar. Descobri que não sei trabalhar o corpo. - Reflexão sobre o áudio-visual.

A importância das experiências registradas é vital. As descobertas foram fundamentais.

Retornar ao método, buscando criar, não apenas a partir de imagens internas (doloridas ou não), mas a partir da sensação, percepção, reflexão causadas por um ser fora de mim e que pode me levar a mundos fantásticos.

A folha exerceu esta função. Ela marcou o início e a continuidade deste processo que tentarei desenvolver.

No projeto de vida, isto vai atuar como reflexão. Reflexão do antes, do agora e do que farei vir na minha vida e na minha criação.

## Sujeito nº 6

### Como trabalhar em arte criativamente?

"O curso dá um forte estímulo à criação. Esta, impele a despir-nos de preconceitos e opressões ligados à arte.

Acho que vai me proporcionar um pouco desses "rasgos de liberdade" que às vezes temos. Dessa forma, voarei um pouco mais alto.

Certa vez, fiquei um pouco receoso de fazer uma exposição no interior do R.S., porque a minha proposta era de estudos de nus, enfocando movimentos do corpo como liberdade de expressão (esses estudos continuo até hoje, são que de maneira evolutiva); então por serem trabalhos de nus, achei que seria uma mostra agressiva para uma população bitolada.

Bitolado fui eu, pois a exposição foi um sucesso. Vendi tudo!

Nesse sentido, acho que um trabalho passa a ser criativo quando é sem preconceitos.

## Sujeito nº 6

### Como viver criativamente?

"Onde se tem uma proposta de vida definida, acho difícil que este curso venha a influenciar diretamente nessa proposta.

Ele pode refletir mais adiante, uma vez que minha vida é muito ligada à arte, e ele funcionaria como um estímulo para a arte e esta para a vida".

ANEXO 28

RELATOS E FOTOS SOBRE UM RETRATO SIGNIFICATIVO: GRUPO BETA

Sujeito nº 1

PASSADO — Tarde calma. Margem do Guaíba. Densa vegetação e grandes árvores. E em meio à exuberância da natureza um elemento contrastante, feito pela mão do homem. Construção estranha, escura, que mistérios ocultaria? Curiosidade, questionamentos, conjecturas. Coragem! Enfrentemos o desconhecido... É a surpresa da descoberta: a estranha construção era apenas proteção para uma fonte. Água. VIDA.

PRESENTE — Insatisfação, curiosidade, novos questionamentos. Busca de liberdade, de uma nova realidade, da essência das coisas, de novos caminhos. Um querer muito grande de comunicação com o outro. Procura da própria identidade.

"Há uma luz no final do túnel e uma força muito grande para alcançá-la."



SUSEITO 1



## Sujeito nº 2

Olhar fotografias é viajar a um passado mais remoto ou menos remoto, mas é viajar.

Aqui estou no Carnaval com meu 1º namorado lá estou num Baile com meu 2º namorado.

Essas fotos contam histórias. Cada uma delas contam histórias. Umas continuam, outras não. Cã estou com amigos viajando de carona, de trem, de ônibus, de metrô até o Rio. Passo pelo litoral paulista, chego em Angra e paro na Ilha Grande. Mas agora, já estou em Cabo Frio numa barraca. Será que sou eu essa? Cabelos lisos e mechados. Continuo vendo as fotos. Vejo-me numa fila. É uma imensa fila no Rio, só para ver uma peça de teatro. Imaginei, quando "A Ópera do Malandro" viria para Porto Alegre. Agora já estou sentada numa praça em frente ao Museu Histórico de Petrópolis. Alguém um dia me disse que nessa eu parecia "um vendedor de jornal". Já sei. Foi por causa do chapéu. Aqui pinto crianças para o Carnaval. Lá estou tentando nadar. Socorro, eu não sei nadar. São Paulo. Ilha Anchieta. A água é verde lá, às vezes azul. Por fim, Gramado. Pinheiros. A luz do sol entre eles.

Mas, ao olhar essas fotos, as mais antigas da minha mãe, do meu pai, dos meus irmãos. Fica uma marca tão forte nessas fotos antigas. O tempo mesmo passou sobre elas.

E esse meu pai que eu não conheci ... é melhor parar por aqui.

SUJEITO 2





SUJEITO 2



AI

### Sujeito nº 3

Uma foto as pessoas se mostram alegres. Estarão mesmo?

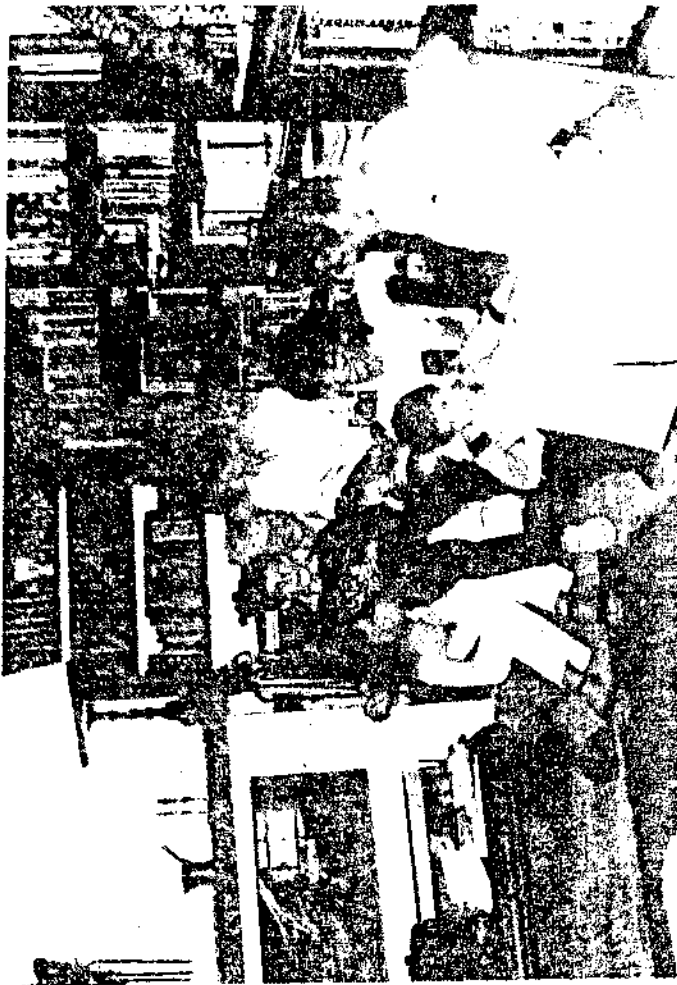
A fotografia é um retrato fiel de uma situação? Sempre?

Não. Ela pôde retratar uma realidade exterior, aparente. Mas o que está por trás, por dentro, nunca, por melhor que seja o autor da mesma.

Então a realidade interior das pessoas fotografadas poderá ser percebida por alguma alma mais sensível ao observar a foto? Nunca! Esta "alma" poderá questionar coisas a partir de dados da própria foto, como posições, olhares. Isto, se não conhecer os retratos. E se conhecer, poderá ir um pouco além. Mas nunca terá certeza.

Deve ser por isso que eu não gosto de ser fotografada. E dificilmente tenha prazer ao ver fotos recentes ou não. São algumas são muito gostosas: as dos meus filhos, dos meus trabalhos (filhos também), ou aquelas que realmente retratam uma realidade que foi boa, alegre.

SUJEITO 3



## Sujeito nº 4

### Interpretação das imagens fotográficas

1)- Infância: 1º dia de aula - 1951.

Fisionomia aparentemente alegre, mostrando uma satisfação não condizente com a realidade imposta, a monotonia do dia a dia escolar que é quebrada pela presença do companheiro de brincadeiras (cachorrinho). Seria a incerteza do futuro distante ou a fragilidade do momento, ou ainda, o receio de enfrentar um novo ano escolar, com incertezas, descobertas, angústias?

2)- A necessidade do registro dos pais, num momento de descontração e alegria.

Seria a necessidade de registrar na memória este momento que não fez parte de minha infância? (Quando nasci meus pais já eram idosos).

3)- A imposição das tarefas diárias, rotineiras; a presença física se faz necessária, mas o pensamento voa tão rápido. Nestes momentos vêm os questionamentos de que a vida é básica, as condições de sobrevivência são básicas, nada tendo a ver com o espírito. (Que rotina - -chão - idéias e ideais mil).

4)- Assunto de paz, relaxamento, sossego, mas o registro da satisfação deste momento é unilateral. Qual é realmente o sentido de amor a dois? Onde estão os devaneios do poeta? Satisfaz a ambos?

5)- Satisfação dupla: a filha querida (verbo querer), companheira, amiga, mulher, participante e o trabalho realizado, pensado, com o companheiro, gratificante, o ego exaltado, o sentido de colocar-se, mostrar-se aos outros em temas que atingem a todos (e as atitudes tão individualistas...)

6)- Descontração que conduz à informação.



SUJEITO 4

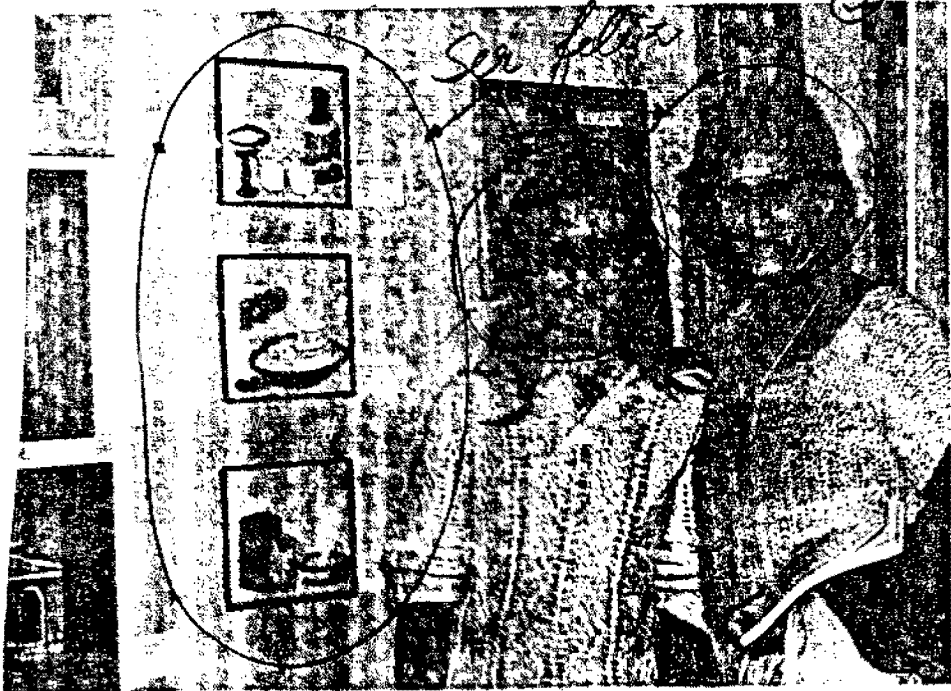
3



4



5





Sujeito nº 5

Esta tarefa mexe muito comigo porque fotos de família sempre marcam bons momentos ou grandes acontecimentos. Dificilmente se registram fatos doloridos. Mexer em lembranças, faz com que se renovem saudades, dores, passagens doloridas.

Foto de filho é foto boa. Conscientização do tempo que passa e do que passou. Sinal que estamos conseguindo ir em frente, sinal que estamos envelhecendo. Sinal de esperança e alegria.

Foto de pais, marcam tempos de infância, de dependência maior, de sol, luz, água e passarinho, mas também de medo, insegurança, chantagem emocional, perdas.

Fotos são fragmentos do tempo que passou. Importantes para reavivar a memória, clarear caminhos já trilhados passo a passo, com chuva e com sol.



SUJEITO 5





SWEITO 5

Sujeito nº 6

Super lazer  
Sub lazer  
Infra lazer

Lazer, lazer, lazer, lã

Sup  
Sub  
Infra  
Supra lazer



A N E X O 2 9

## PLANOS DE ESTUDO: GRUPO BETA

### Sujeito nº 1

#### PLANOS DE ESTUDO

##### 1ª AULA — REPRESENTAÇÃO GRÁFICA

- . A idéia, primeira, é de representar através de grafismo, um aspecto ou um elemento do ambiente de aula (GALERIA).
- . O processo será: dando-se ênfase à linha e usando como material o grafite, realizar 3 ou 4 trabalhos até encontrar a melhor solução.

##### 2ª AULA — COMPOSIÇÃO

- . Fazer uma composição, livre, podendo ser aproveitada a solução encontrada na 1ª aula.
- . Os recursos serão buscados em revistas e o processo utilizado: recortes e colagem.
- . Pela exigüidade do tempo para coletar elementos e executar a colagem, prevê-se apenas um trabalho.

### 3ª AULA — FOLHAS

- . Elaborar trabalho com FOLHA(S), que poderá ou não ser seqüência dos dois primeiros.
- . Serão usadas folhas (de árvore), papel manteiga, pastel, desenho e colagem, dando-se ênfase, desta feita, à cor.

### 4ª AULA — RETOMADA DA FOTO

- . A partir da foto escolhida pelo grupo, expressar: crescimento, busca de novas dimensões, liberdade.
- . O processo não será a expressão corporal pois nada tem a ver com a minha forma de expressão. Seria nova frustração.
- . Usarei desenho, colagem (recorte) e uma frase escrita.

## Sujeito nº 2

### PLANOS DE ESTUDO

A idéia de fazer um trabalho já existe em mim. Eu tentarei colocar no papel como essa idéia surgiu e como poderia ser transformada num plano de estudos para quatro aulas. Eu fico preocupada com a metodologia e as etapas evolutivas da criação, que no decorrer desse relatório poderão estar presentes, daí a necessidade de captá-las e de conscientizá-las.

Tudo começou com as aulas que tivemos sobre a folha. Lemos um texto. Vimos "slides". Trabalhamos diretamente com folhas. Alguma coisa ficou incubada, pois muitas vezes eu via a imagem da folha caindo no espaço e o som do projetor de "slides" que a trazia de volta com um simples apertar de botão. Com o texto, eu vi uma floresta e a folha única e solta, de novo caía no espaço. Quando trabalhamos diretamente com a folha sobre o papel, eu fiz a forma da folha com textura em que usei a escrita. Eu não queria dizer nada, mas acabei escrevendo a partir da folha, primavera, verão, outono, inverno, quatro estações, que me lembraram a música "quatro estações". Associei logo com Vivaldi e na verdade eu não me lembro se é dele essa música. Enfim, a continuação do trabalho está aqui. Nas duas primeiras aulas eu posso iniciar colocando a música "As quatro estações". Posso começar um estudo com papel-jornal rasgado e lápis 6 B. Quando eu conseguir quatro estudos que serão do meu agrado, farei a mesma tentativa e usarei mais duas aulas, utilizando-me, dessa vez, do papel de seda, com sobreposição e mais o efeito do lápis 6 B.

Se ainda não for esse o resultado desejado, poderei usar o acrílico com bastante água e tentarei tirar as diferenças da cor que acontecem nas quatro estações com essas aguadas e manchas de cor, que poderão ser enriquecidas com o lápis 6 B ou com lápis de cera.



### Etapas do processo criativo que ocorrem no meu Plano de Estudos

1. Preparação: Quando tento reconhecer a música do Vivaldi. Quando seleciono o material a ser utilizado.
2. Incubação: Leitura do texto, projeção de slides, composição com folhas.
3. Iluminação: Quando escrevo quatro estações, Vivaldi em forma de folha, procurando textura e me veio a idéia relatada.
4. Possíveis soluções são sugeridas: Quando vejo o resultado do trabalho final, procurando soluções através do efeito de vários materiais. Aqui eu já posso imaginar o efeito de cada material.

### Justificativa:

- Eu quero encontrar uma linguagem minha, com características próprias.

Sujeito nº 3

PLANOS DE ESTUDO

A intenção era, a partir da folha, desenhar, crescer, obter um resultado gráfico satisfatório.

As primeiras tentativas foram meras repetições de um tema que uso muito.

Apareceu a idéia de utilizar um papel com textura. Não houve resultado positivo.

Mas a textura continuou fazendo falta e aí surgiu a necessidade de desenhar em tecido. Trouxe o tecido errado, queria fazer um mini-têxtil. Não foi possível, então resolvi ficar no papel mesmo.

Tema: metamorfose: vegetal-mulher.

Metamorfose minha? Do meu processo de trabalho? Do meu trabalho? Porque?

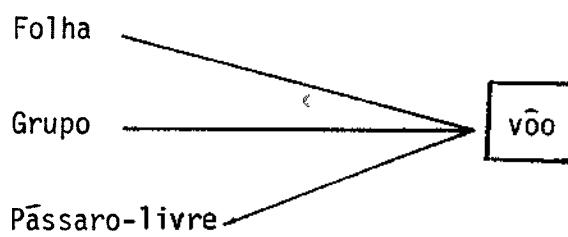
Necessidade anterior ao curso. Resultados e conseqüências primeiras do mesmo?

Provavelmente. Só o tempo dirá.

Sujeito nº 4

PLANOS DE ESTUDO

Relatório:



+

RENATA DIONE  
LIANA SEVERO  
LIANE M. ELENA  
MARILICE MÔNICA



=

(CRIATIVIDADE)

Sujeito nº 5

PLANO DE ESTUDOS PARA 4 AULAS

Método individual, de acordo com os estímulos dados.

1. Composição com estímulo visual
2. Composição com estímulo auditivo
3. Composição com elemento tátil
4. Composição com elemento fotográfico - idem
5. Composição com estímulo corporal

1. Identificação do problema: modelo de escolha livre

Objetivo: simplificação máxima formal - busca da essência, dando unidade ao conjunto

Desenvolvimento: desenhos sob vários ângulos, sobreposição, compor com vários elementos, etc. - luz e sombra

Análise das soluções encontradas - escolha da melhor.

Reestudo sobre o escolhido - aprimoramento

Resultado final

2. Identificação do problema: composição com estímulo (sonoro) auditivo

Objetivo: compor sensorialmente, instintivamente através do som

Material: som e elementos geométricos - em uma única folha no final.

Pesquisa: tipos de sons e tipos de elementos geométricos

Desenvolvimento: escolha dos sons e do(s) elemento(s)

Unidade entre som e elemento, sendo um som (agressivo) de um compositor oposto ao outro (melodioso). Exemplo.

Análise, escolha e composição final.

3. Identificação do problema: composição com elemento natural  
Objetivo: conhecimento micro e macro de um elemento da vida  
Pesquisa de elementos para escolha  
Desenvolvimento: definição do elemento, uso das mãos (participação ativa do autor), variações sobre o elemento. Estudo de técnicas de textura  
Análise - escolha do estudo  
tentativas de técnicas do estudo  
Produto final
  
4. Identificação do problema: composição com estímulo fotográfico  
Objetivo: compor a partir de um sentimento escolhido e relacionado com as fotos  
Pesquisa fotográfica e estudo de composição  
Escolha de um motivo para uso das fotos  
Tentativas com uso de xerox  
Escolha da melhor composição  
Elaboração final
  
5. Identificação do problema: composição com estímulo corporal  
Objetivo: conhecer expressão corporal  
Pesquisa de técnicas de conhecimento corporal  
Escolha do que expressar  
Expressar de duas formas diversas  
Apresentação

## Sujeito nº 6

### PLANO DE ESTUDO

Em processo consciente:

1. Analisar a foto e escolher um motivo para o trabalho, seja a própria pessoa, um objeto, uma coisa qualquer.
2. Depois de escolhido esse motivo, estudar o que já existe sobre ele, identificar com outras criações, conhecer fisicamente, observar, analisar:
3. Fazer composições sobre o motivo.
4. Escolher um módulo rico, a partir de uma composição interessante. Trabalhar com esse módulo formando novas composições.
5. Existem duas opções para a seqüência do trabalho:
  - a)- Escolher o módulo que apresentou em composições mais ricas e partir do plano para o volume fazendo essas combinações dos módulos através do corpo. Pode ser utilizada uma música que combine com a expressão do trabalho para auxiliar na interpretação.
  - b)- Partir desse módulo. Passar para o volume através do sabão ou gesso, formando novas composições.
6. Pode ser explorado dessas composições, novos planos através da arte-xerox.

A N E X O 3 0

FOTOS DOS TRABALHOS: EXPERIÊNCIA BETA



Foto 1

Foto 2

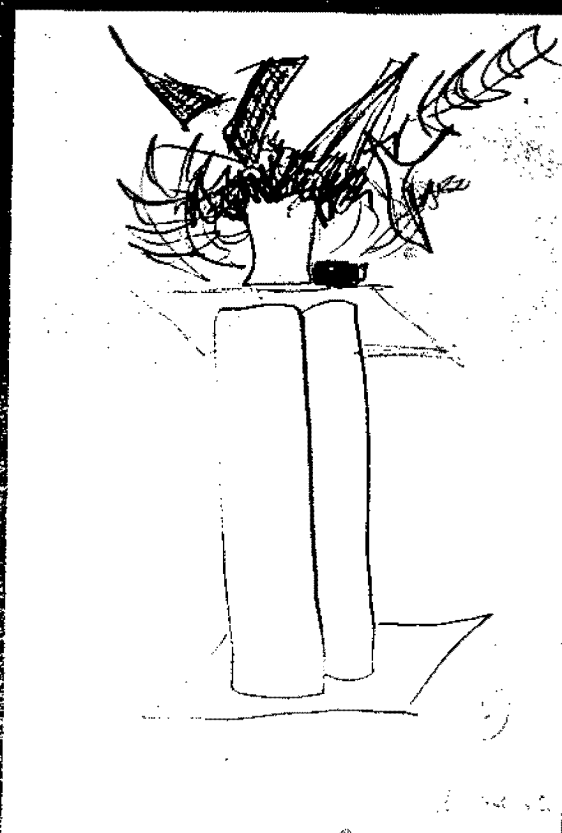
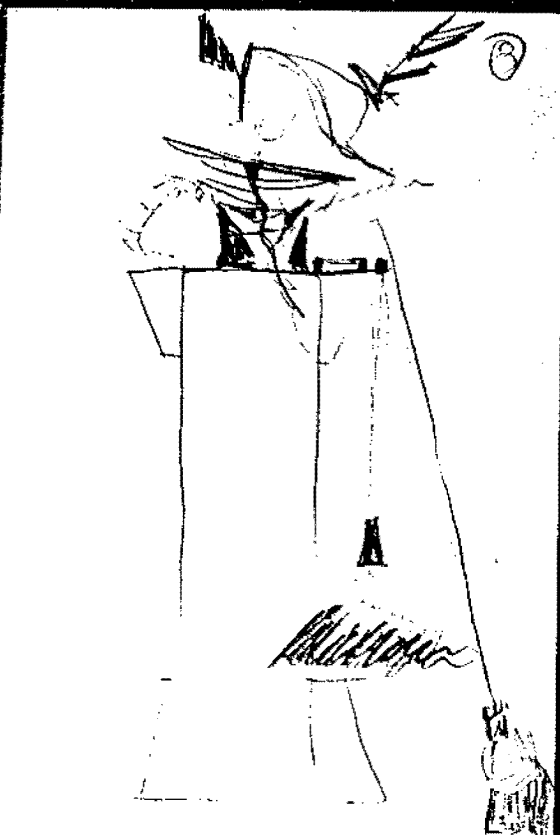


Foto 3

Foto 4  
Sujeito 2

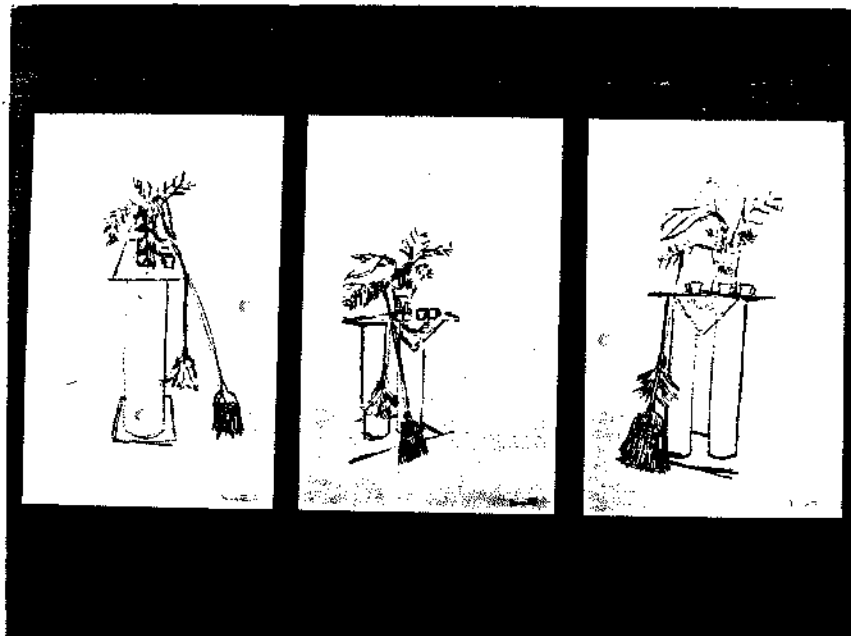
Exercício Ia e Ib: Desenho de representação  
fiel de natureza morta

Foto 5

Foto 6

Foto 7

Sujeito 3



Sujeito 4

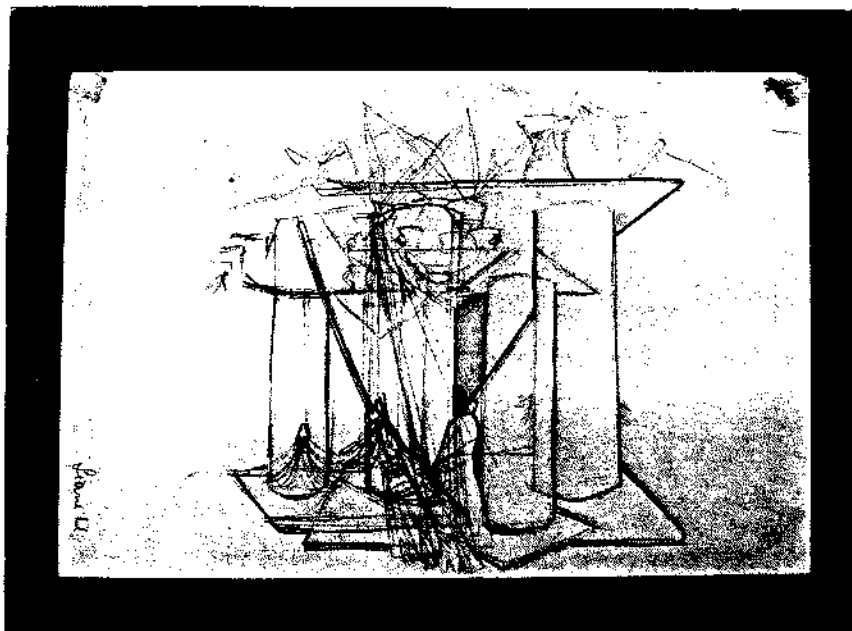


Foto 4

Exercícios Ia e Ib: Desenho de  
representação fiel de natureza  
morta



Foto 9  
Sujeito 4



Foto 10

Foto 11

Foto 12  
Sujeito 1

Análise em conjunto dos resultados dos Exercícios Ia e Ib.



Foto 13



Início do Exercício IIa

Foto 14

Exercício IIa:  
Postura do Sujeito 4

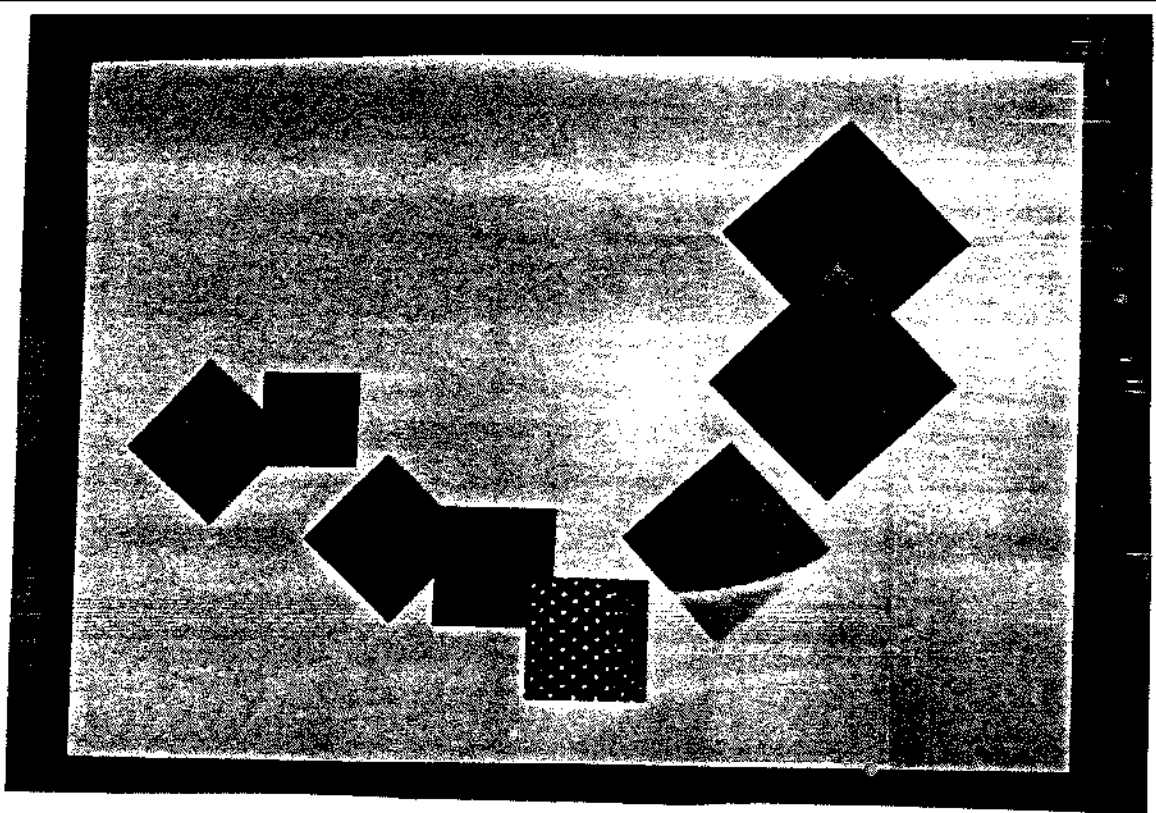


Foto 15

Exercício IIb:  
Postura do Sujeito 4



Foto 16



Exercício IIa: Composição bidimensional  
com quadrados pretos e coloridos ao som  
da Tocata de Fuga de Bach

Foto 17  
Sujeito 4

Exercício IIb: Reformulação da  
composição, ao som de uma T.V.  
em alto volume e imagem desfoca-  
da.

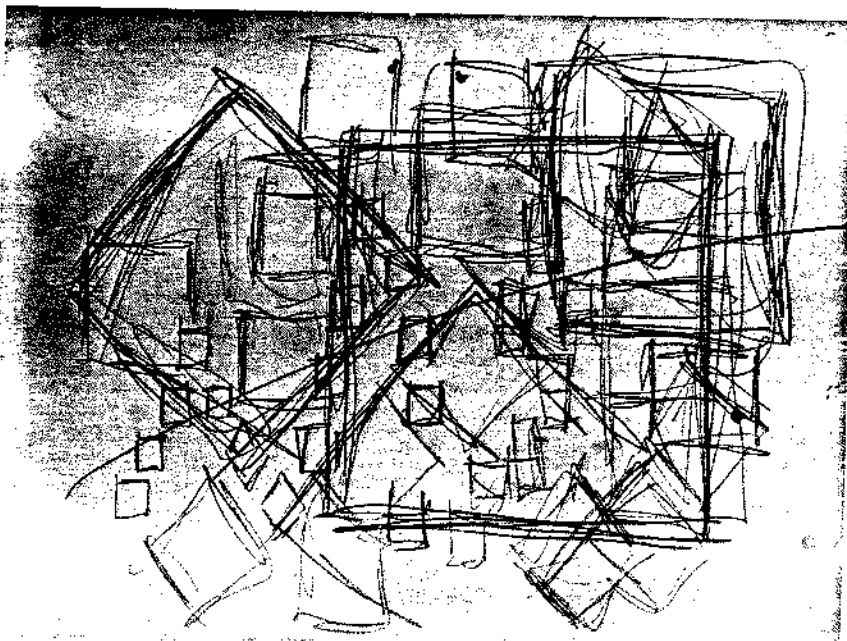


Foto 18  
Sujeito 4

Continuação do Exercício IIb,  
do Sujeito 4

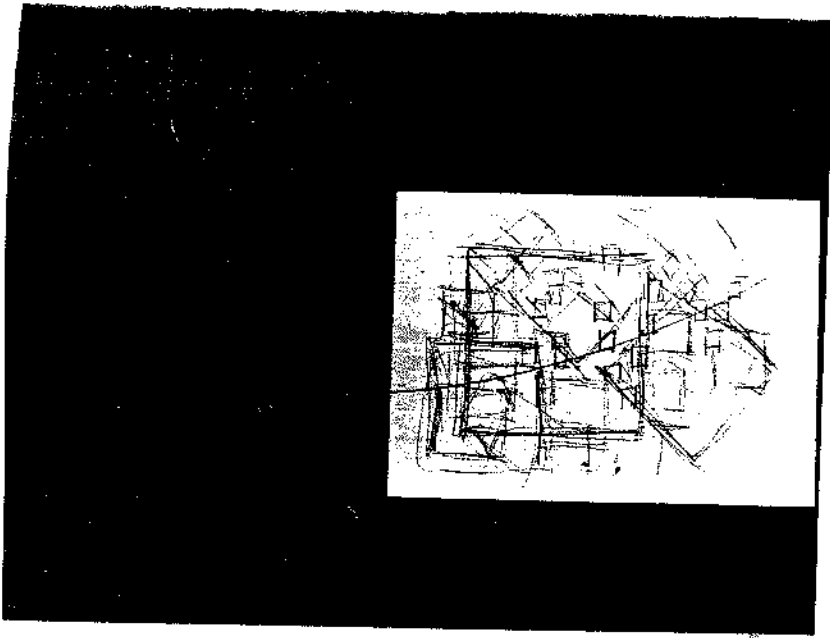


Foto 19

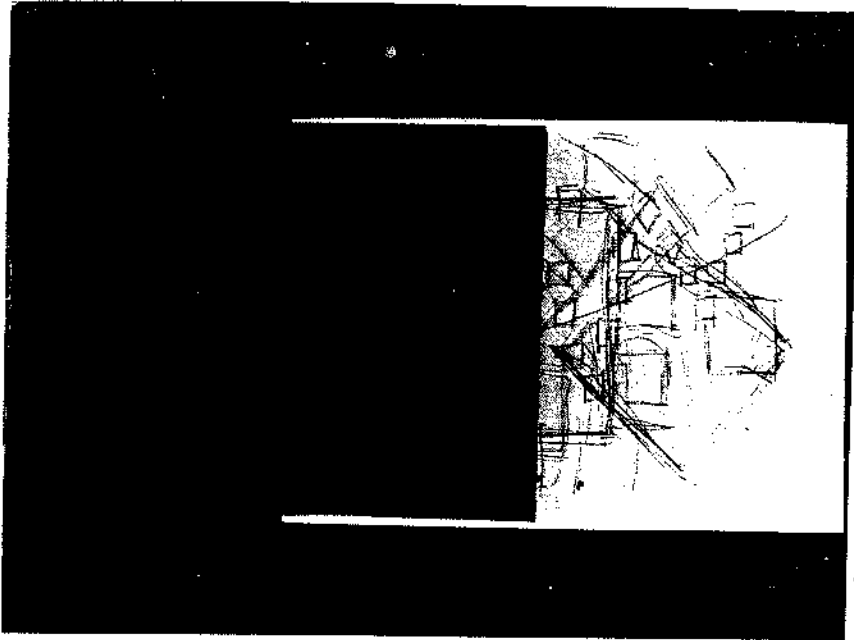


Foto 20

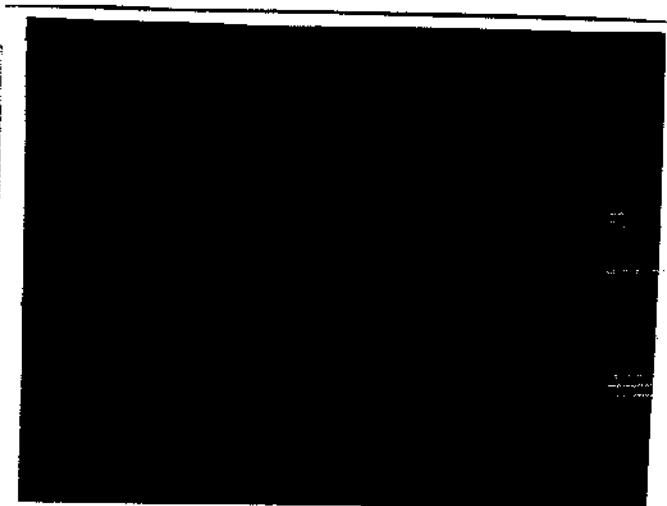
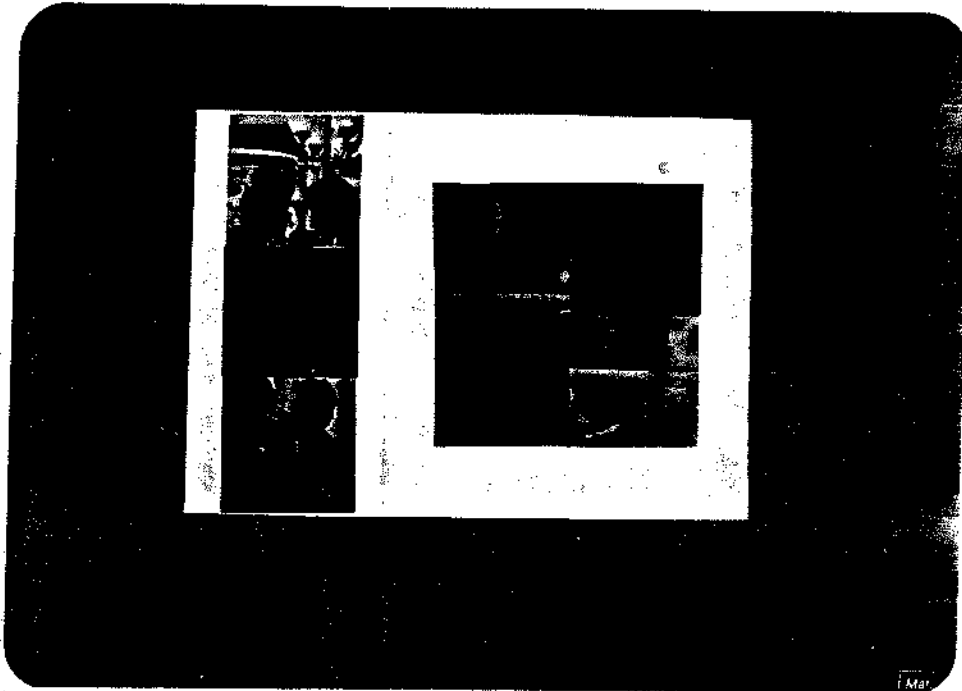
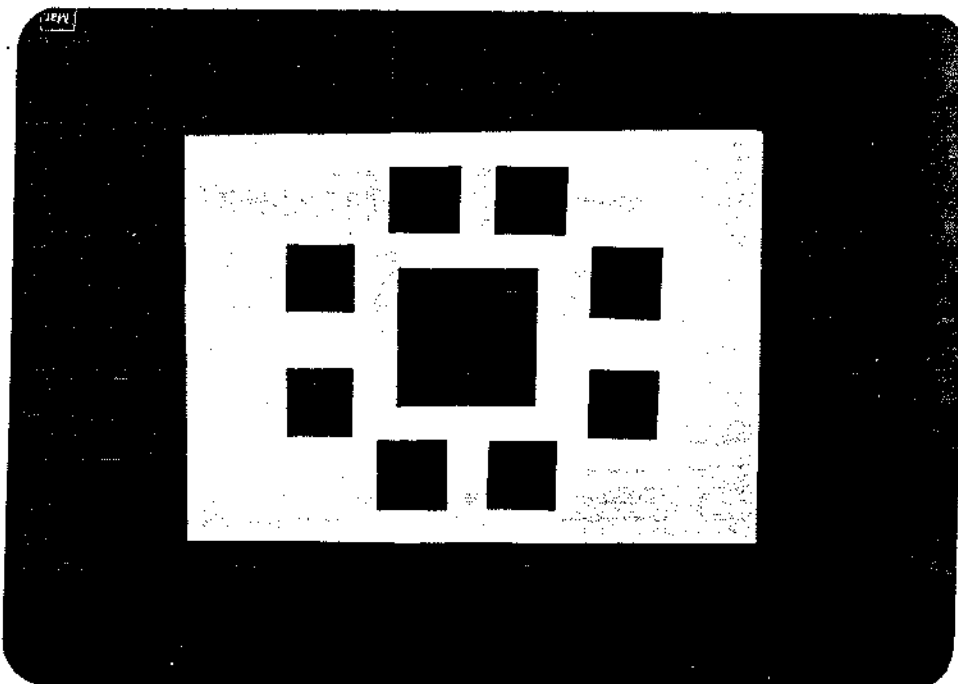


Foto 21



Exercício IIa  
Foto 22  
Sujeito 3

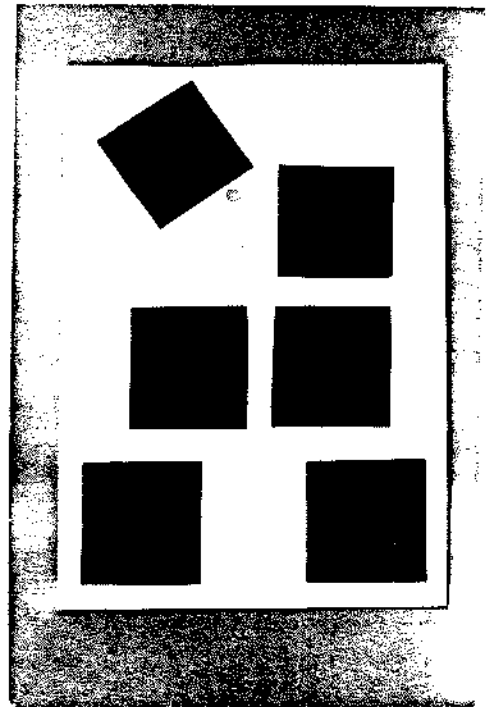


Exercício IIb  
Foto 23  
Sujeito 3



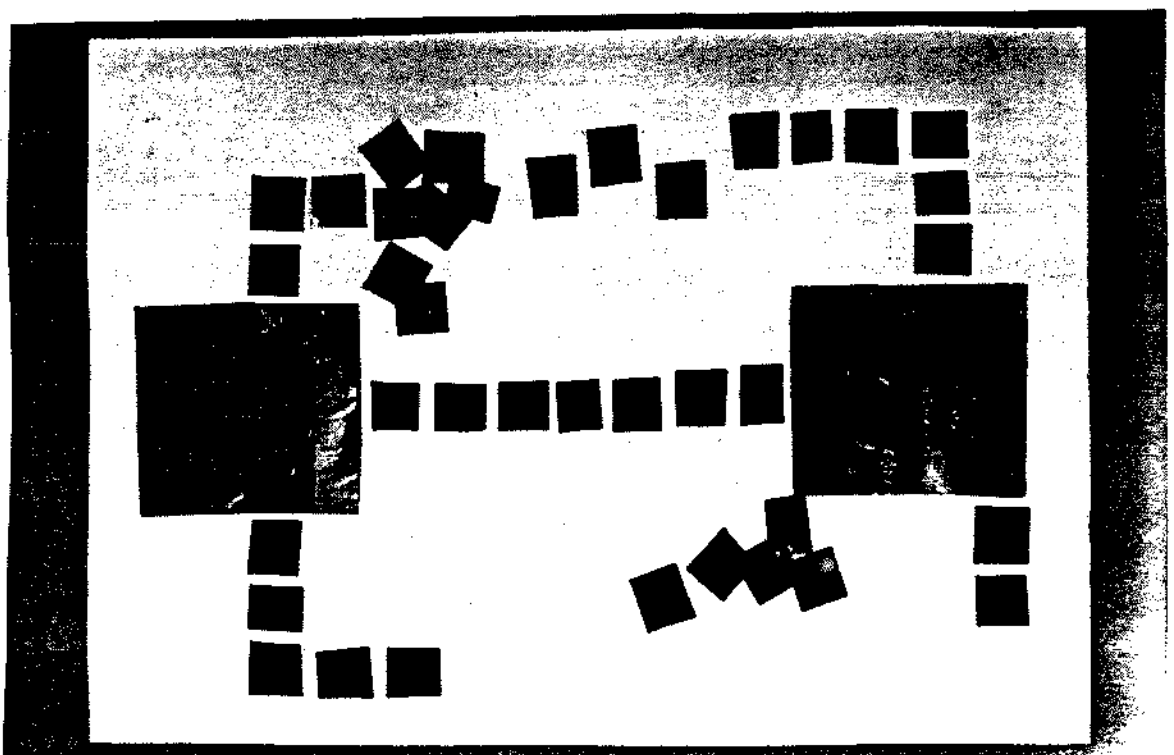
Exercício IIa

Foto 24  
Sujeito 2



Exercício IIb

Foto 25  
Sujeito 2



Exercício IIa  
Sujeito 1

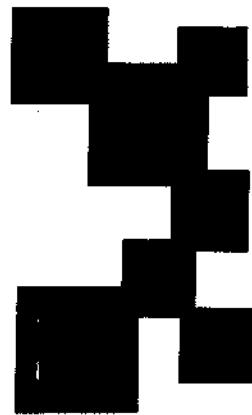


Foto 26

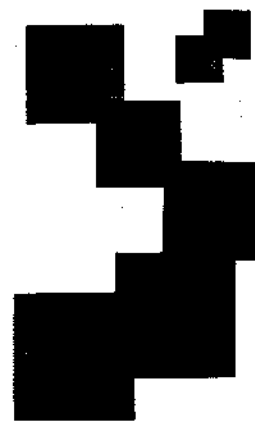


Foto 27



Exercício IIb  
Foto 28  
Sujeito 1

Exercício IIIa: Composição com o Vocabulo "folha" — utilização de materiais diversos, que se referem ao vocabulo.

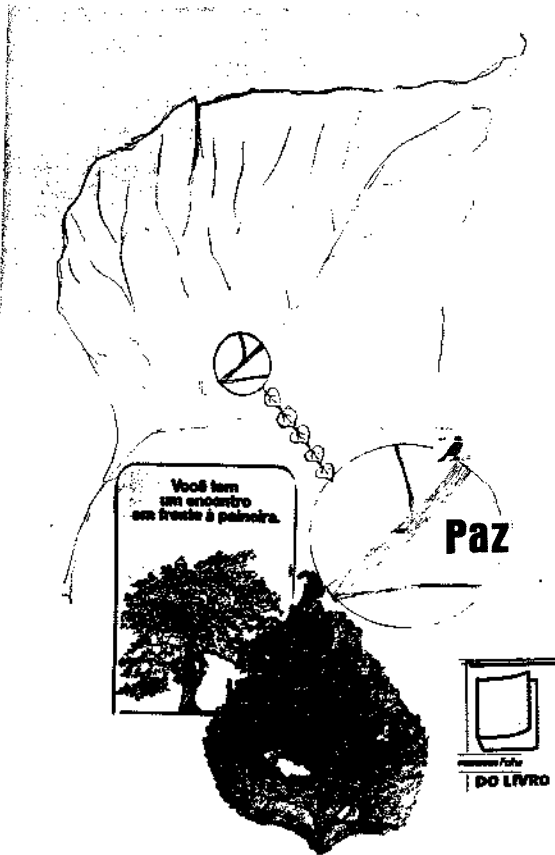


Foto 29  
Sujeito 1



Foto 30  
Sujeito 3



Foto 31



Foto 32

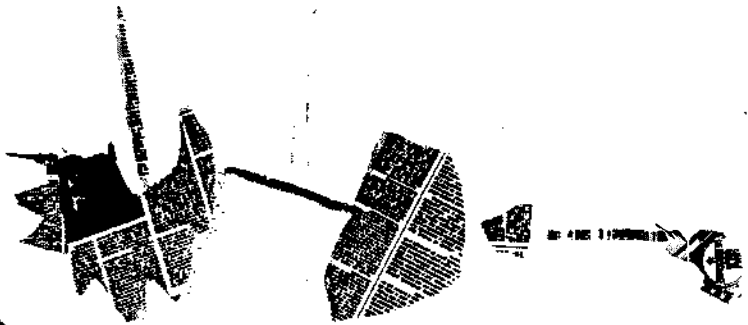


Foto 33

Exercício IIIa  
Sujeito 2

Exercício IIIc: Estudo grupal  
de desenho em campo-limite de  
1 m x 0,70 cm.

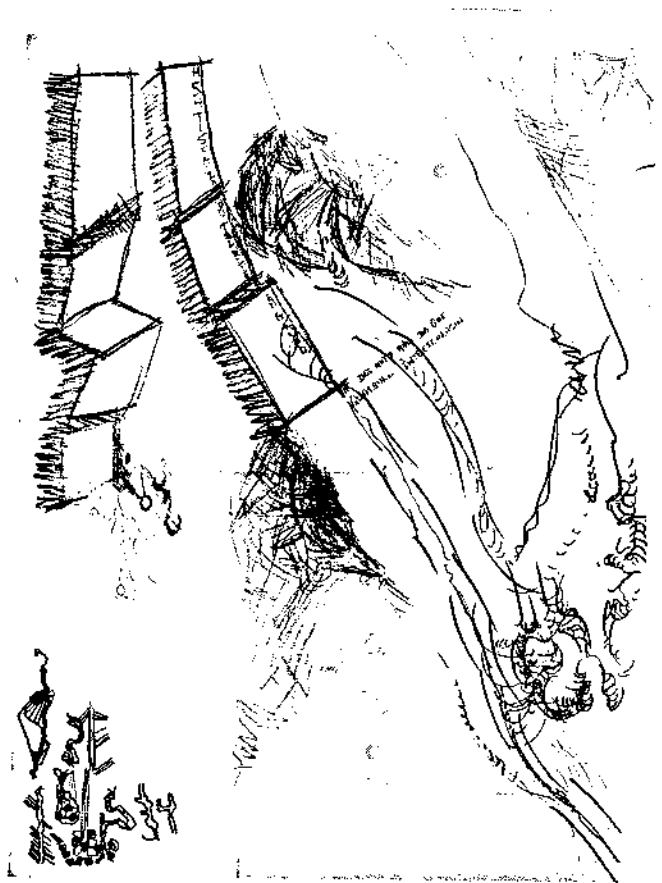


Foto 34

Fase de execução do Plano  
de Estudos.

Sujeito 1  
Exercício A

Foto 35

Foto 36

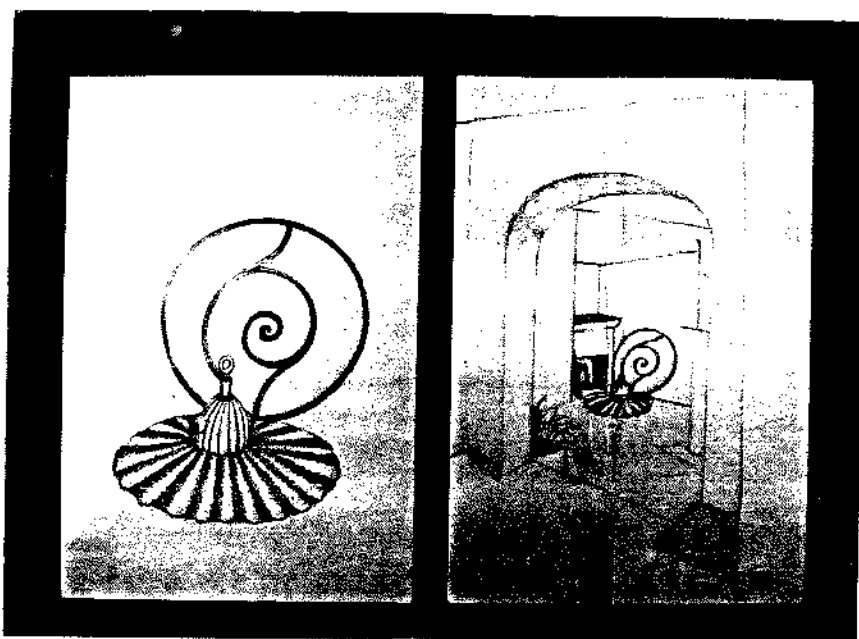
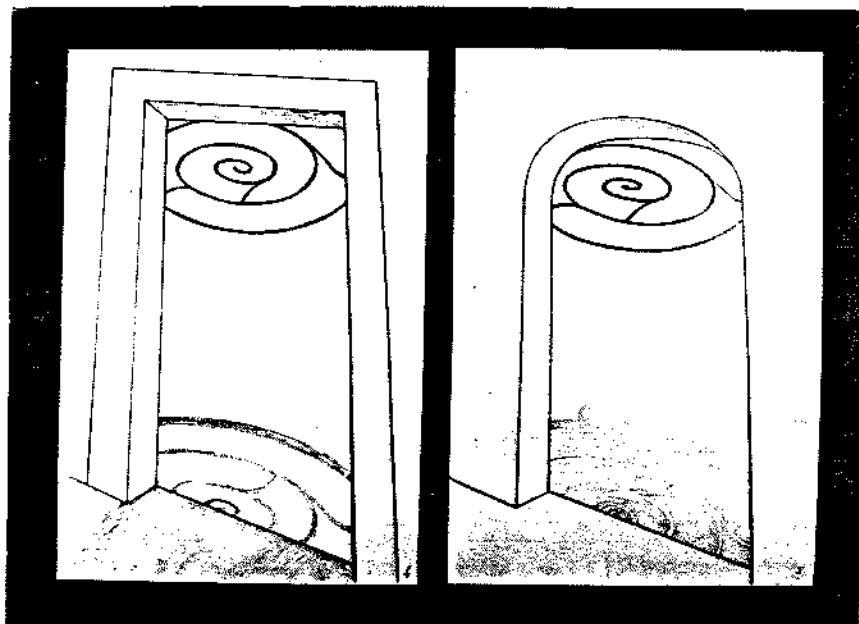


Foto 37

Foto 38



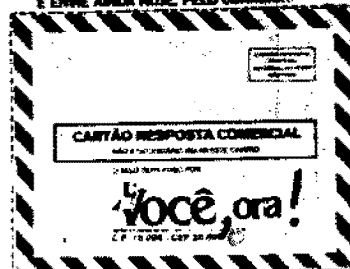


Deixe sua imaginação voar



E agora, o que é que você acha?

PREENCHA, DESTAQUE  
E ENVIE AINDA HOJE, PELO CORREIO



Fase de Execução do Plano de estudos.

Sujeito 2  
Exercício C

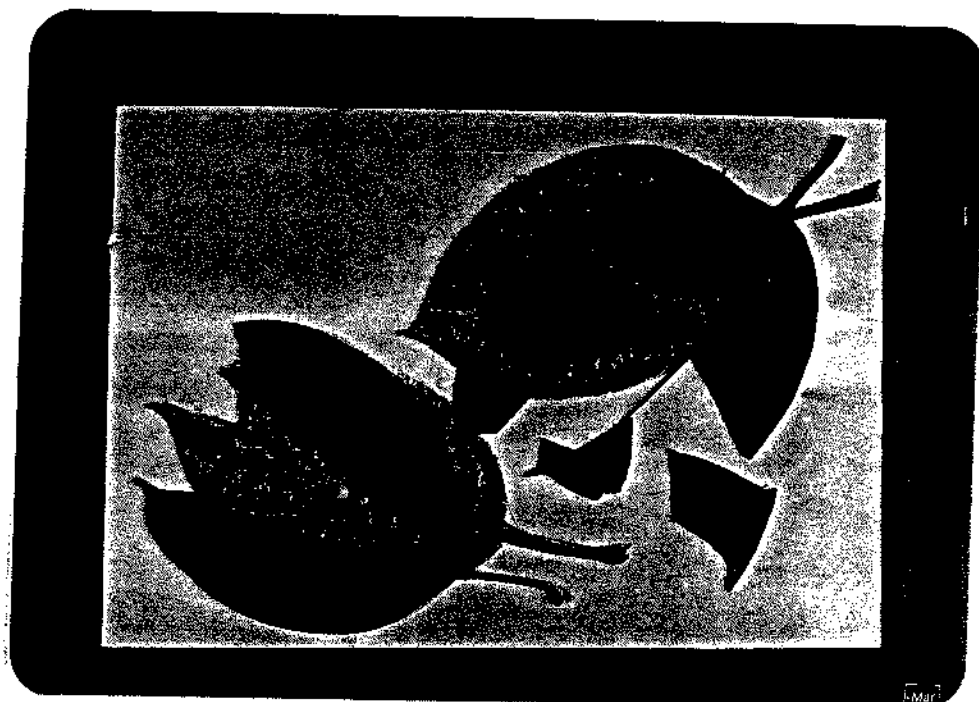


Foto 40

Exercício C

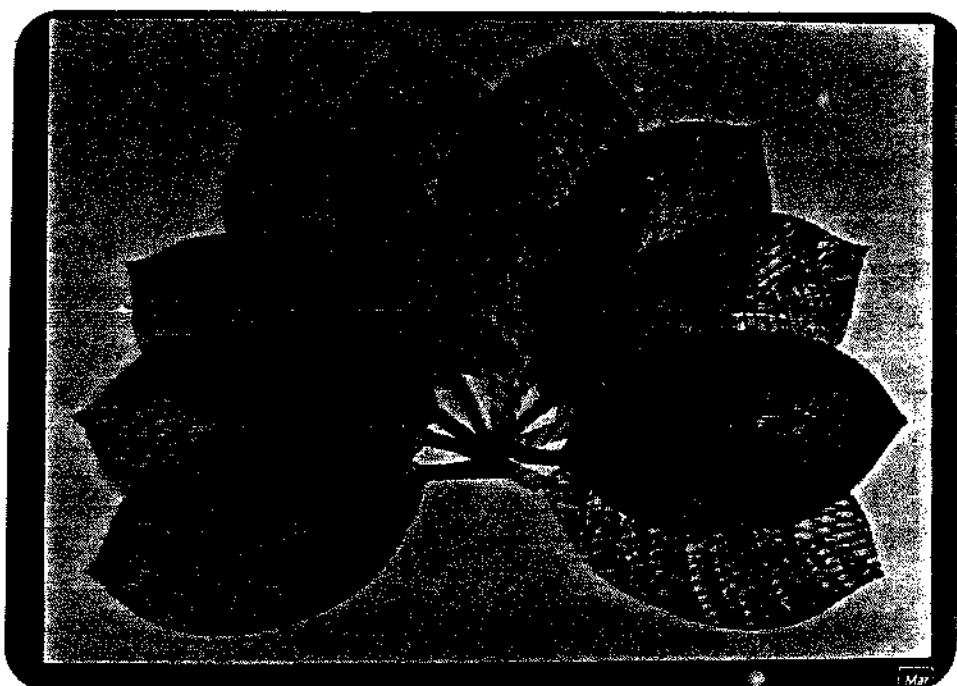
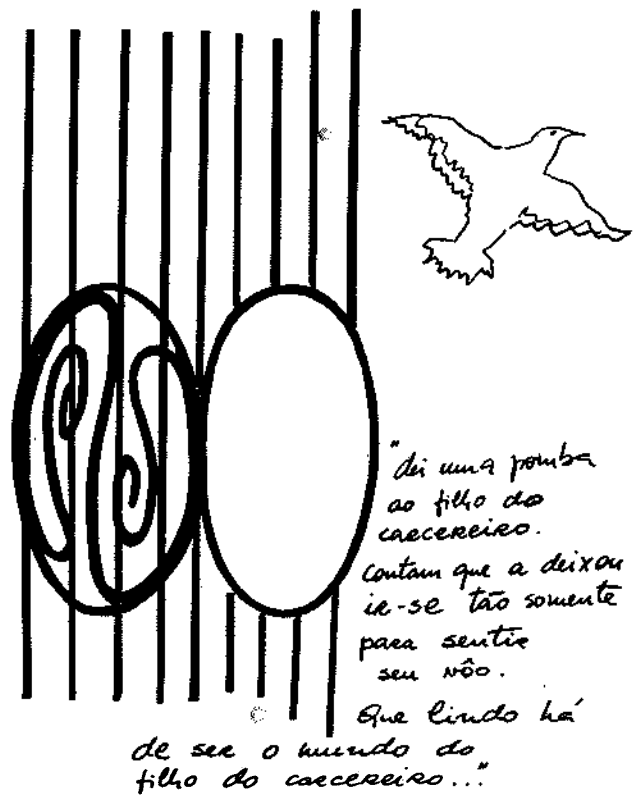


Foto 41



Fase de Execução do Plano de  
Estudos.

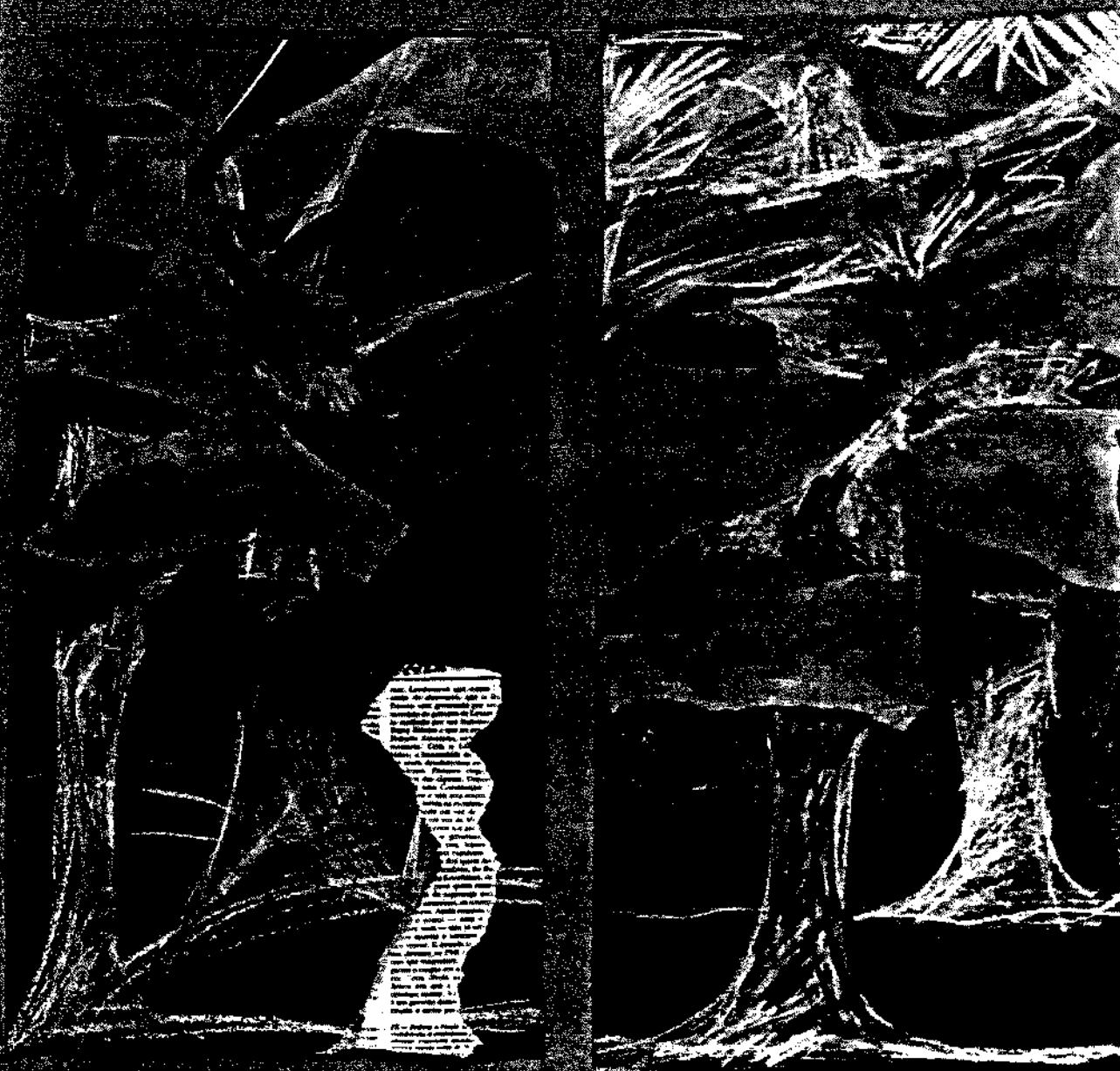
Sujeito 1  
Exercício D



Fase de Execução do Plano de Estudos.

Sujeito 2  
Exercício A





Fase de Execução do Plano de Estudos.

Sujeito 2  
Exercício C

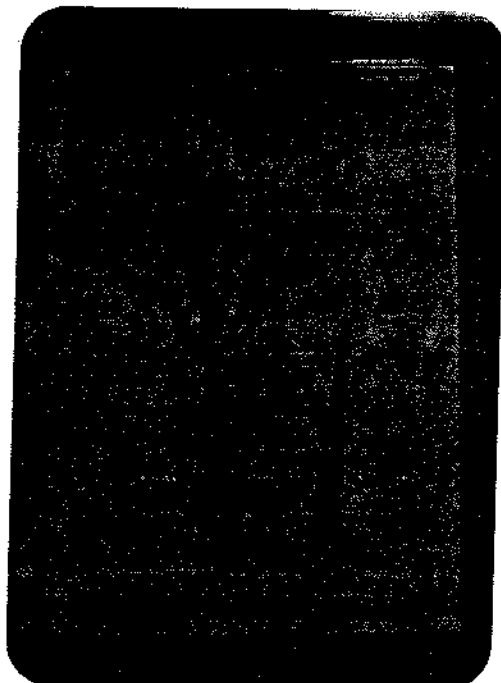


Foto 45

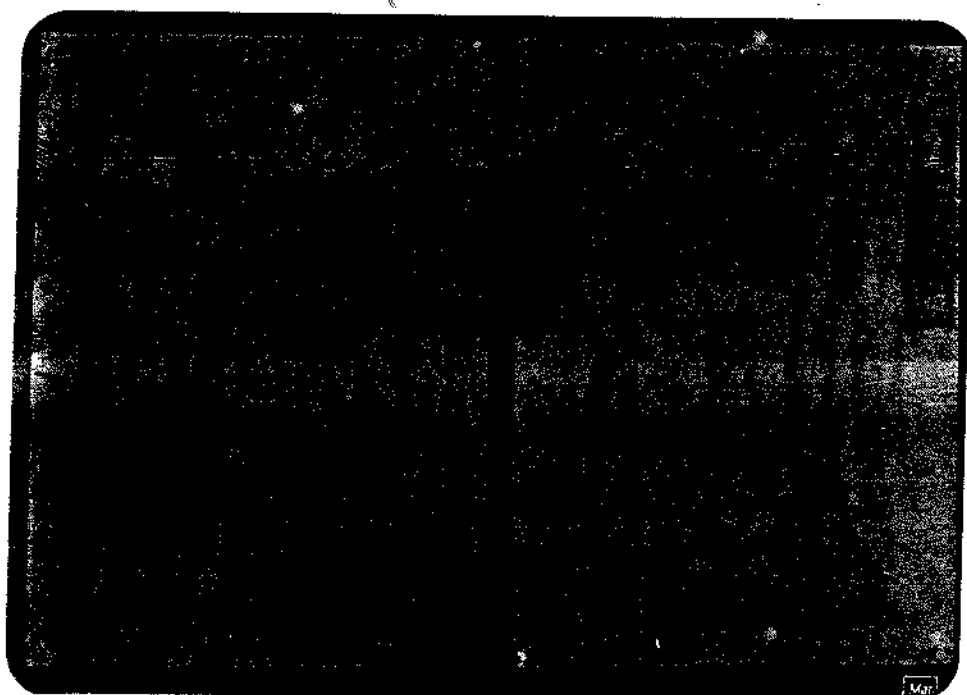
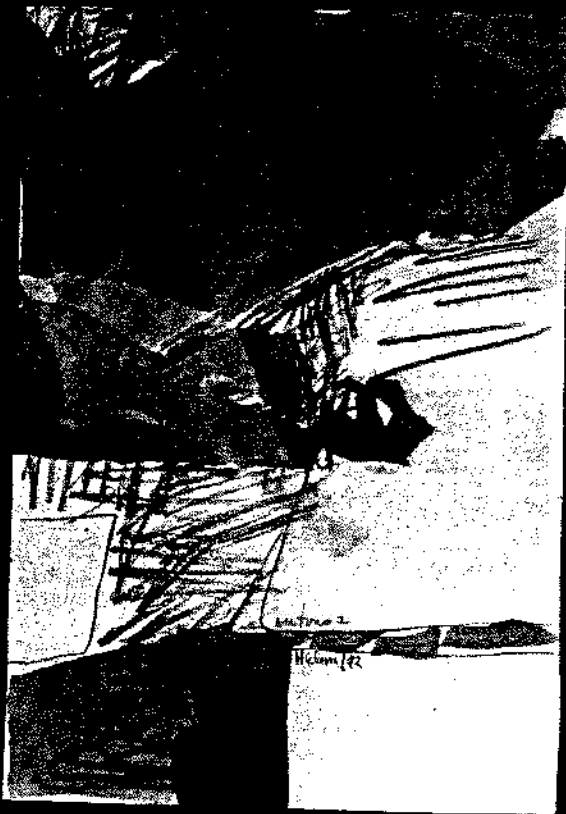


Foto 46



Foto 47

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS



Fase de execução do Plano  
de Estudos.

Sujeito 3  
Exercício A

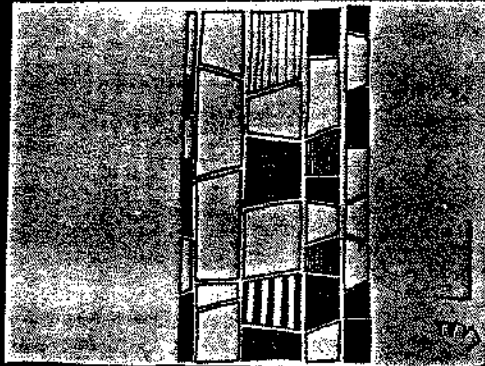


Foto 54

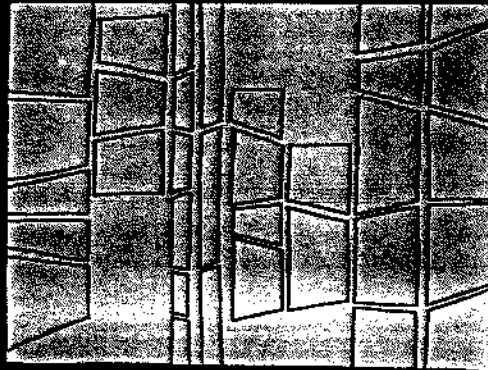
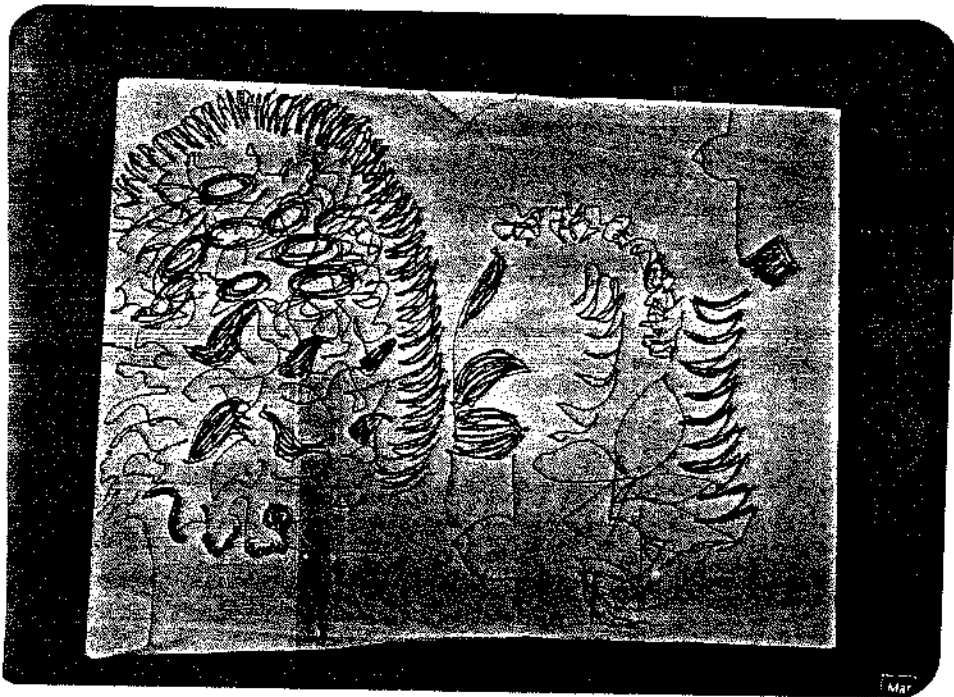


Foto 55



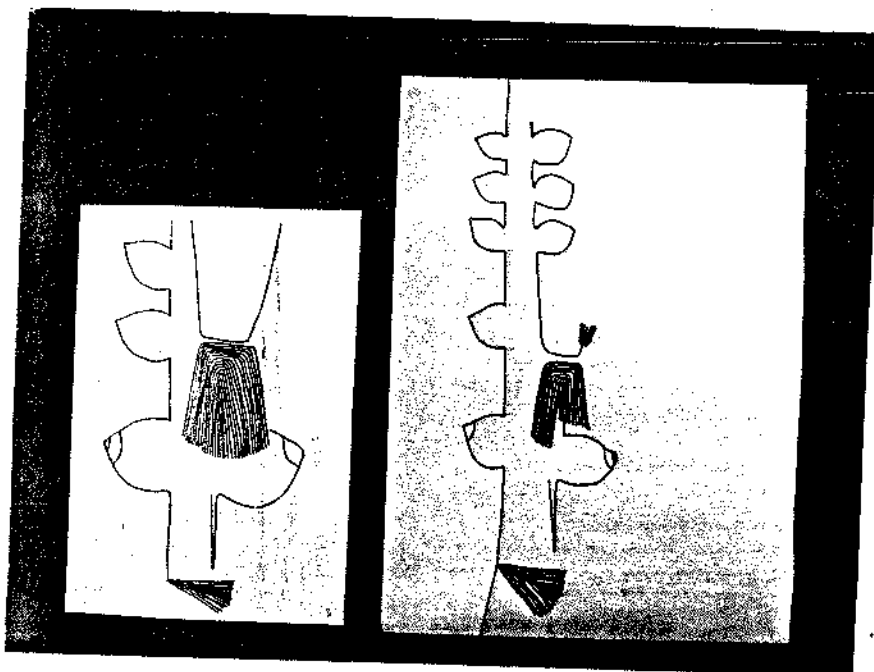
Foto 56



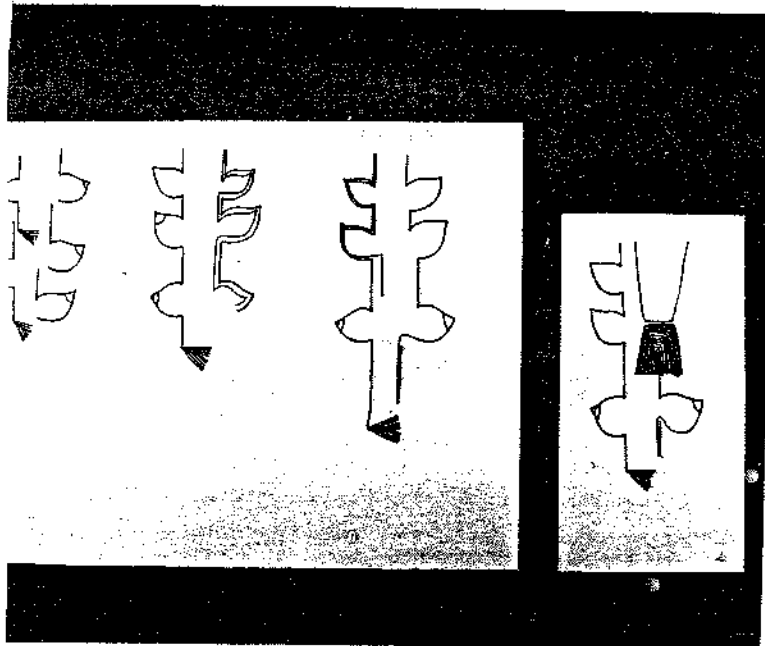
Fase de Execução do Plano  
de Estudos.

Sujeito 3  
Exercício B

Foto 57



Exercício C  
Foto 58



Exercício C

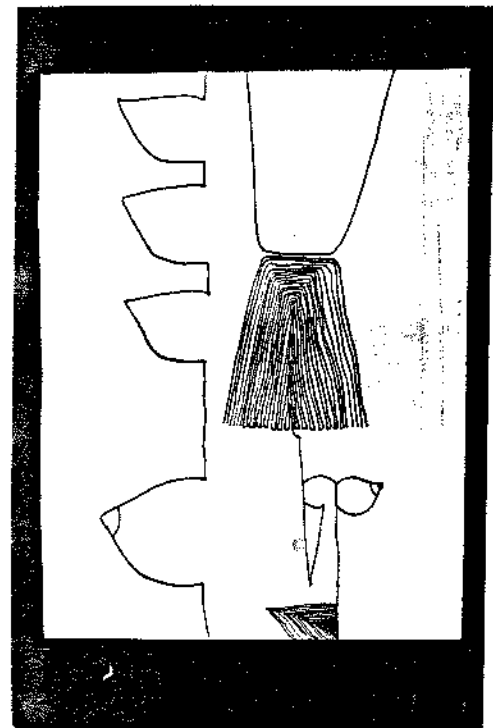


Foto 60

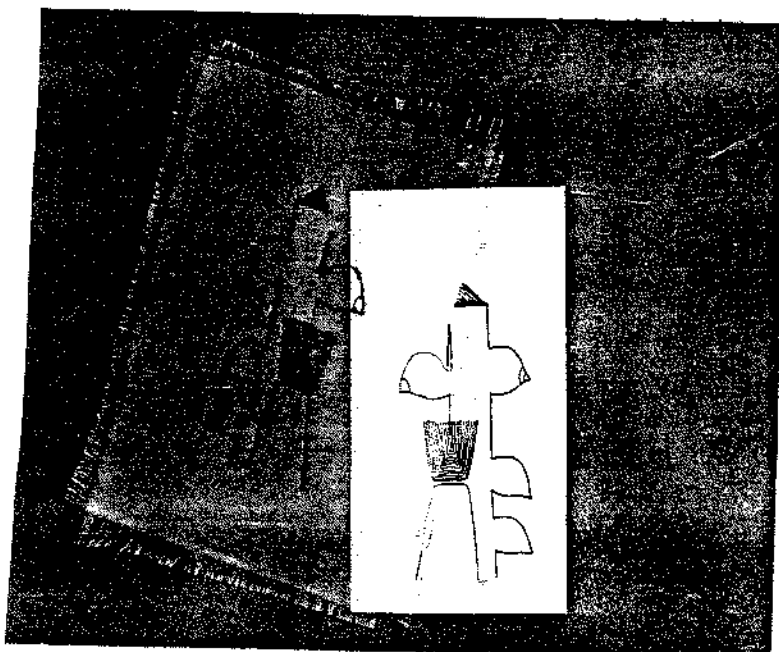


Foto 61

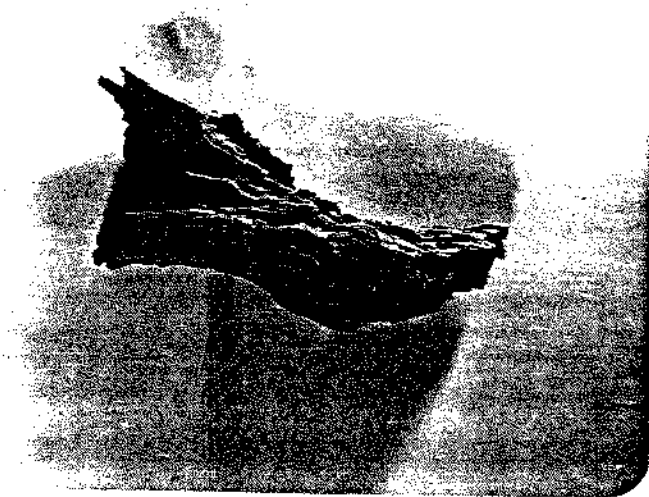
Exercício D



Fase de execução do Plano de Estudos.

Sujeito 4

Foto 62



Exercício A

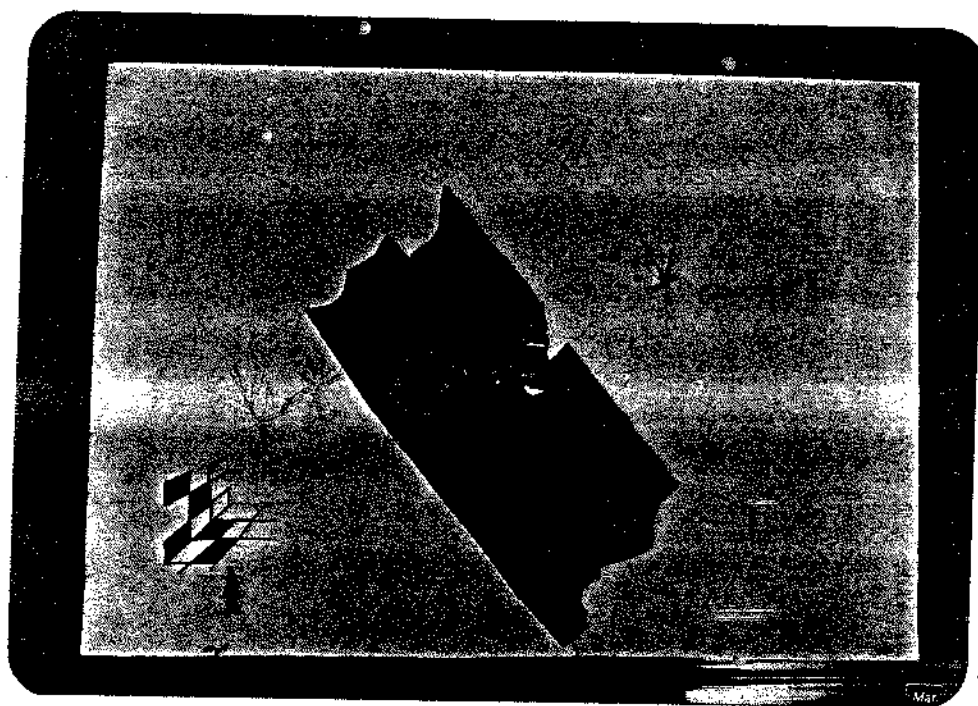


Foto 63

Exercício B

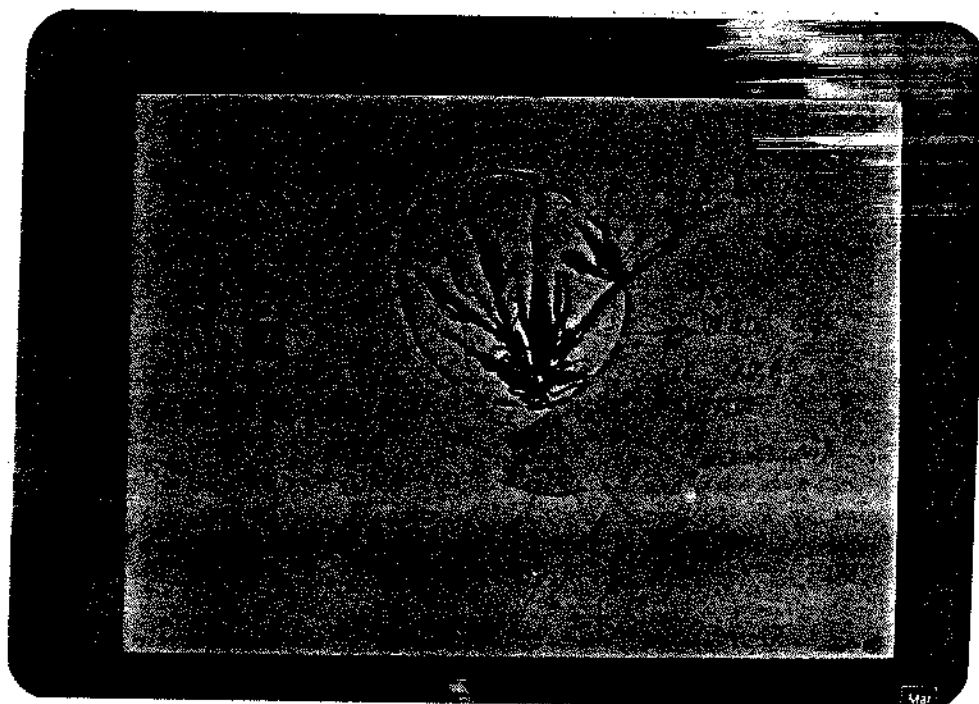


Foto 64

Fase de execução do Plano de estudos.

Sujeito 4  
Exercício D

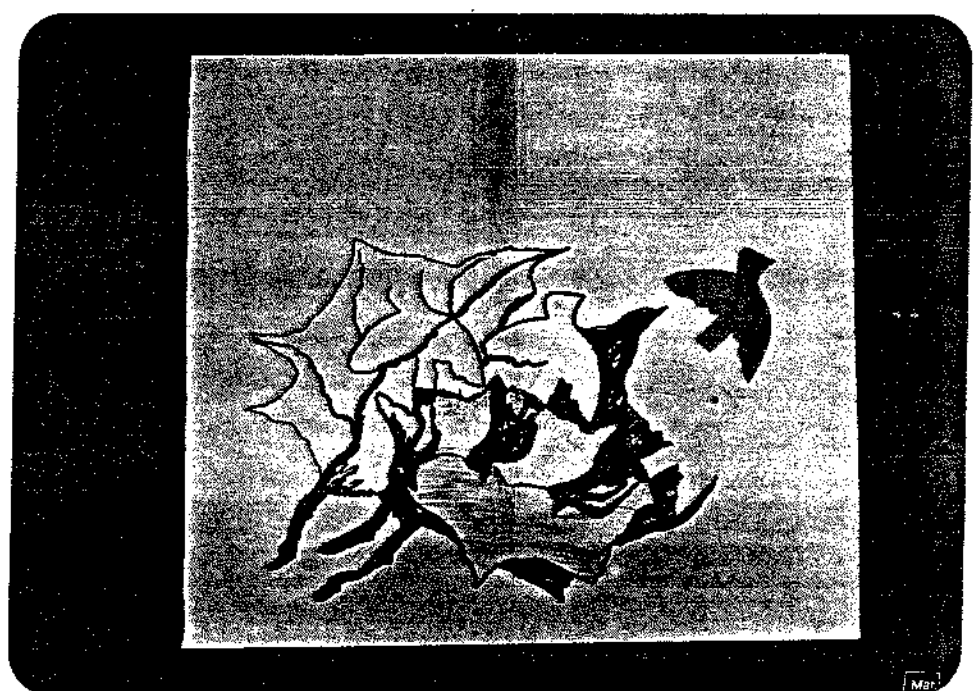
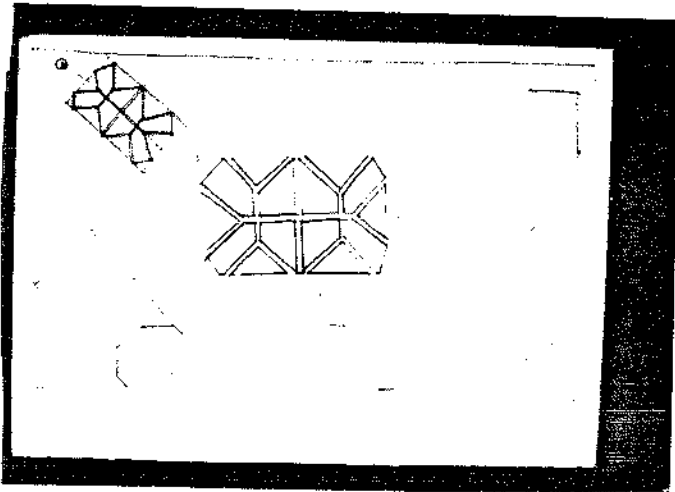


Foto 65



Exercício A

Foto 66

Fase de execução do Plano  
de Estudos.

Sujeito 5

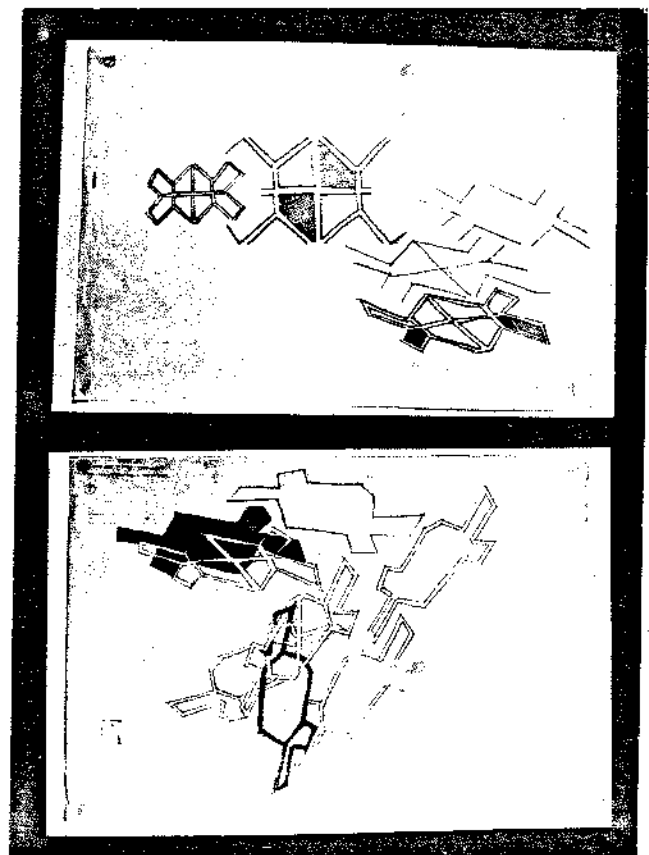


Foto 67

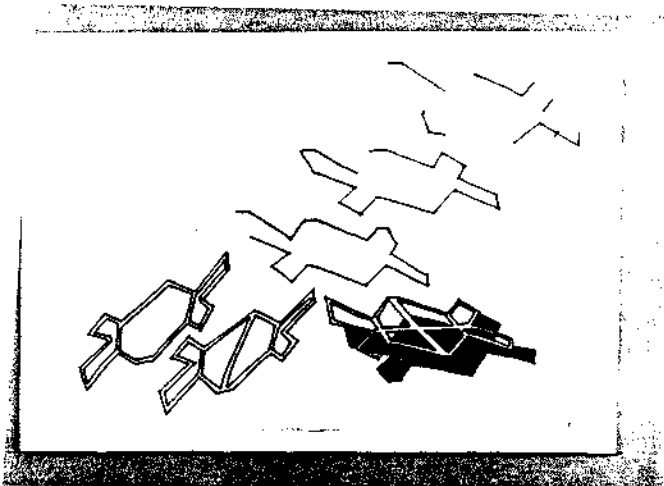


Foto 68

Exercício B

Fase de execução do Plano de Estudos.

Sujeito 5  
Exercício C



Foto 69

Fase de execução do Plano de Estudos.

Sujeito 6  
Exercício A

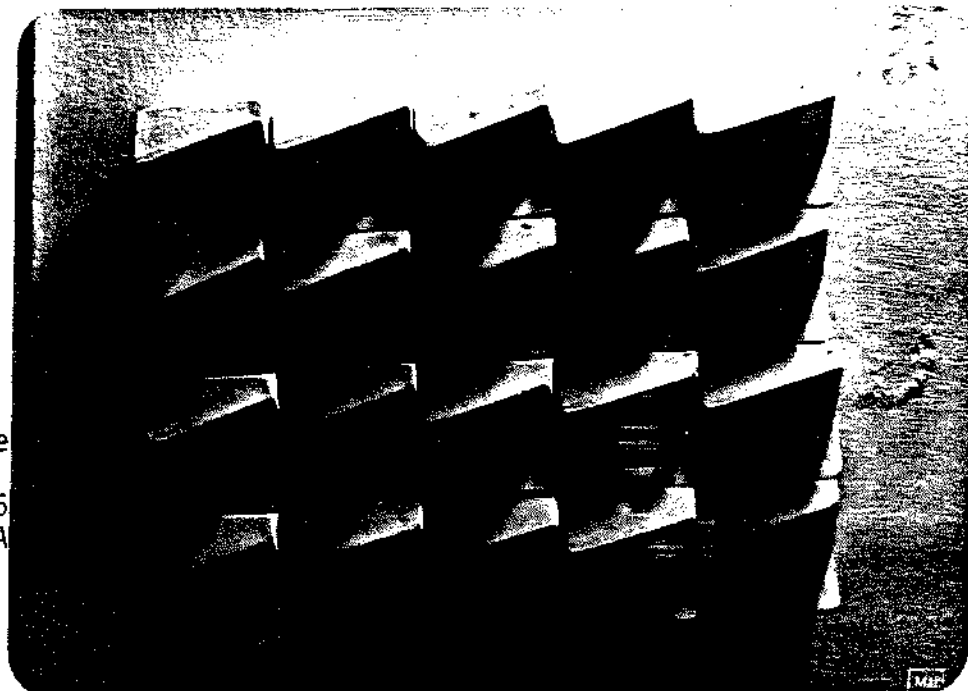


Foto 70

ANEXO 31

RELATÓRIOS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS MAIS SIGNIFICATIVAS:  
GRUPO BETA

Sujeito 1

Relatório 1

O impacto inicial foi positivo e a expectativa em relação ao que está por vir é muito grande.

Neste segundo dia partimos de uma retomada da aula anterior, fazendo-se uma análise comparativa dos dois trabalhos. Foi salientada a forma como foi "obedecida" a ordem para refazer o trabalho e, especialmente, as reações de cada um.

Após este primeiro momento foram dadas noções de composição e, então, fomos colocados de frente para a parede, sentados, para fazermos a "nossa composição", estimulados pela música de Bach.

A forma como fomos colocados, longe uns dos outros, sem poder sair do lugar até nova ordem e o som muito alto (para mim), causaram-me uma crescente inquietação, seguida de irritação e mesmo de angústia, desejando, interiormente, que alguém baixasse ou então desligasse o som. Mesmo assim, "bem mandada", mas também preocupada com a combinação de elementos para obter uma composição "agradável", fiz dois trabalhos.

Como "crianças obedientes" mantivemo-nos no lugar até ser dada nova ordem: outra composição, também usando somente quadrados, recortados e colados, agora com 2 estímulos — sonoro e visual, vindos de um televisor colocado à nossa frente, com o som no volume máximo e sem imagem sincronizada (somente linhas horizontais, trêmulas). O barulho era infernal e não podia ser ignorado, como fizemos com a imagem. Sob constantes protestos conseguimos acabar o trabalho.

Passamos, então, para a avaliação dos mesmos e, surpresos, vimos que mais uma vez tínhamos feito tudo o que fora ordenado, sem sequer tentar modificar a situação porposta. "Agüentamos" tudo, até o som infer -

nal da T.V. sem que ninguém tivesse a iniciativa ou a coragem de levantar e ir baixar o volume e acertar a imagem.

Somos "cordeirinhos"?

## Sujeito 1

### Relatório 2

Após alguns dias minha cabeça permanecia num turbilhão, por uma ambivalência de sentimentos: se, por um lado, era evidente a importância daquele momento de ENCONTRO vivenciado na aula anterior, por outro, havia a preocupação por conseqüências que poderiam (?) advir, causadas por emoções e situações, algumas dolorosas, revividas.

O mesmo aconteceu com outros componentes do grupo, mas fomos tranquilizados pelas explicações sobre a intenção e a validade da técnica aplicada. Novos momentos de empatia, emoção e encontro nos estavam reservados pelas Orientadoras, que complementaram o trabalho falando sobre suas próprias fotos e seu significado.

Ainda fomos surpreendidos por um maravilhoso áudio-visual em que é representada, de forma brilhante, a seqüência do PROCESSO CRIATIVO.

Para finalizar deveríamos fazer um trabalho de RECRIAÇÃO de uma foto, escolhida pelo grupo, usando a EXPRESSÃO CORPORAL.

Em termos de grupo, o resultado não foi satisfatório, pois somente dois componentes conseguiram boa expressão. Para mim foi difícil e, conseqüentemente, minha mensagem não foi entendida.



## Sujeito 2

Dessa vez improvisamos uma aula que foi ao ar livre. Nesse dia fiquei sem o papel de seda. Minha intenção era recomeçar os trabalhos sempre procurando os efeitos diferentes de cor com as 4 estações.

Como ficamos ao ar livre, usei aqueles materiais que estavam comigo: lápis 6 B, lápis de cera e papel vegetal. Comecei desenhando as árvores. Afinal, eu tinha um grande recurso nesse dia, pois era um belo dia de verão. Nas árvores eu podia ver a luz que o sol dava sobre elas, aparecendo assim, quantidade de tons de verde.

Mesmo assim, usei somente o lápis 6 B, tirando tons em claros e escuros. Ficou simplesmente um desenho de árvores, nada mais.

Peguei então o lápis de cera e ao apoiar o papel vegetal sobre uma pasta de desenho que tinha uma textura em relevo; senti que pela leveza do papel vegetal e que, usando o lápis de cera deitado, eu conseguia alguns efeitos de textura, que me agradavam muito. Comecei então a explorar esses efeitos. Ouvindo a música de Vivaldi, (As quatro estações) comecei a dar um ritmo aos troncos das árvores, deslizando suavemente o lápis de cera deitado. Assim fiz em tons cinzas, pretos, marrons o inverno e usando tons em amarelos, laranjas, vermelhos e verdes, o outono.

Talvez eu continue essa experiência que ainda poderá ser explorada, usando um fundo branco com papel de seda.

### Sujeito 3

Foi solicitado um relato pessoal sobre a primeira tarde-aula do curso. Como foi explicado no final dessa tarde, parece que os objetivos de reação psicológica e emocional dos participantes foram alcançados.

Para mim, como participante "aluna", foram horas de um crescente mistério e tensão. O mistério já existia pela falta (intencional) de informações. Mas isso me atraiu e me fez curiosa. A tensão foi crescendo com o decorrer dos trabalhos. Na avaliação norte-americana, pode-se perceber claramente a repetição de imagens e isso sugeriu que se tratava de um teste muito mais profundo do que a princípio parecia. Um teste até de avaliação da personalidade de cada um, onde as contradições apareceriam.

Aí a tensão se fez sentir na medida que se assemelhava muito a testes tipo "psico..." que se enfrenta em situações difíceis, como exames de trânsito, empregos vocacionais. A ninguém estava lá para enfrentar qualquer dessas situações.

A tensão chegou a ser maior quando foi MANDADO que se desvendasse uma composição ridícula, disposta no meio de uma sala. Sem material adequado e pelo tom de voz das orientadoras, sentia-se que os desenhos seriam depois examinados. A insegurança foi tomando conta e, tensos, todos, ilustramos a situação cada um à sua maneira. Eu, por conhecer relativamente as orientadoras, ainda por um momento, achei que se tratava de algum artifício e que depois os desenhos nem seriam olhados e, sim, rasgados e jogados fora (desejo inconsciente!). Mas os desenhos foram colados numa parede e foram criticados num tom duro, estranho. Não foi aceito, por parte das orientadoras, qualquer avaliação ou interpretação pessoal dos "autores", por que a regra imposta, por várias razões, não foi obedecida.

A tensão chegou ao ponto máximo quando foi imposto uma nova execução do mesmo tema, com maior perfeição. Cheguei a duvidar da seriedade das orientadoras, que além das posições radicais e autoritárias, tinham acessos de riso, enquanto desenhávamos. E tive muita vontade de não refazer o desenho. Um dos motivos que me levou a não tomar essa atitude, foi o de ter en-

trado para o curso por acreditar nas professoras. Nesse momento eu não estava mais acreditando nas duas e mesmo assim resolvi dar um último crédito.

A primeira sensação depois de explicado todo o procedimento e as razões que levaram a isso, foi de alívio. Depois, alívio com um se dar conta da relação entre as situações da aula e da vida. Uma esperança de poder enfrentar melhor algumas situações. E O MEDO de gerar conflito entre a realidade e o ideal. É de se questionar a validade desses propósitos.

Ainda estou assustada quanto à continuação do curso. Resultado dessa tarde tensa e densa de hoje!

#### Sujeito 4

Baseada na solicitação de trazer uma folha (vegetal) foi orientado, o trabalho a ser realizado, que preencheria três requisitos:

- . representação gráfica da folha
- . representação figurativa
- . representação descritiva

Como primeira reação surgiu a idéia de fazer um trabalho em grupo (como reação de posicionamentos anteriores pelos orientadores). Apresentei uma proposta que desde a formulação do trabalho me pareceu que preenchia os requisitos pedidos, que foi recusada pelo grupo por ser uma proposta totalizada e que não era de grupo e sim minha. Resolvi levá-la adiante.

A primeira idéia seria a de interferência no espaço, usando a folha da janela como elemento básico. Sobre a mesma, estava uma folha de jornal e esta com a palavra "SOCORRO".(Talvez uma fuga do ambiente?)

Ao ser questionada, por uma colega, o que representava esta palavra dentro do trabalho solicitado, a resposta não veio. A partir daí a minha atitude foi de negação.

Questionamento: Porque sempre a procura de temas de caráter social, em todo o meu trabalho, quando tomo atitudes sempre tão individuais?

## Sujeito 5

### Relatório 1

Ao serem analisados os desenhos, fiquei questionando o poder. O poder no sentido de delimitação, de obrigatoriedade, de cumprimento às ordens, de submissão, e a segurança que isto me teria causado. Senti-me tão adaptável ao mando, tão flexível, que fiquei com medo de mim mesma. Mesmo que eu tivesse me corroendo por dentro, a minha flexibilidade externa era uma grande máscara, não demonstrando meu potencial, nem minha raiva, inibindo o desenvolvimento criativo. Na verdade, eu entendi o que o Sujeito 4 fazia, pois ele se achava (e eu também...) no direito de reivindicar. Eu conseguia verbalizar e compreender sua posição, mas me sentia na obrigação de cumprir a tarefa para garantir a "nota final".

Foi uma experiência incrível, pelas grandes descobertas que fiz. A descoberta de meus mecanismos de adaptação. Posso ter sentido raiva, desgosto, mas teria sido incapaz de expressá-los através da linguagem, postura ou desenho. Fiquei contida.

Apenas, perguntava o porquê de tudo aquilo, pois precisava de uma satisfação, compreender. Havia símbolos nos elementos colocados para serem desenhados? Por que 3 vezes? Por que não aceitar estes três modelos? De certa forma, os argumentos quanto ao tipo, detalhe e outros não me eram satisfatórios. Por isso, fiz outro, pensando em fazê-lo melhor que o anterior e pela curiosidade que o desenvolvimento dos fatos despertara.

## Sujeito 5

### Relatório 2

Após a dificuldade de ver com o microscópio, senti que gostaria de ter visto mais do que vi. A beleza da última folha vista, a vermelha e amarela me impressionara muito. O fantástico, o desconhecido tão próximo da gente, a beleza tão aqui e ali, esquecida. Lembrei-me que tem tanta coisa boa que passa despercebida, simplesmente por não nos darmos tempo a nós mesmas de descobrir o belo. O mundo microscópico fascinante pela cor, luz, textura. Belíssimo. Bravo!

Senti dificuldade ao desenhar no vegetal porque a beleza estava tanta na minha cabeça e senti vontade de usar a cor. A textura, precisava de um tratamento especial, como valorização do que vi.

As células ovaladas, e as fibras "com orvalho" eram belíssimas. Senti vontade de ver milhares de folhas para escolher dentre elas a que eu apreciara mais. Usar a cor. Uma das minhas dificuldades. Queria por a cor para projetar, pois não consegui ver em branco e preto.

Sinto-me muito estimulada e perceptiva pois todos os meus sentidos se sentiram aguçados e soltos.

## Sujeito 5

### Relatório 3

Era a aula das fotografias. Levei montes delas. Era difícil achar entre elas as que me faziam falar melhor. Em muitas delas, as situações sociais eram marcas infelizes. O que aparecia não era o meu interior.

Quando as pessoas começaram a falar, e sō expressavam coisas boas, fiquei apavorada. Sō depois que o Sujeito 2 falou, mostrando uma parte de sua vida dolorida, ē que pude me identificar e iniciar o meu relato.

Aī veio tudo aquilo que quando vou criar eu expresso e me assusto. A minha parte dolorida, feia, funda, com marcas tōo fortes, veio ā tona e cheguei a nōo saber o que fazia com elas. Senti-me distante das pessoas. Sinto-me valorizada tāmbeem por ter superado tudo aquilo, sabendo das minhas limitaōes criativas por causa do turbilhōo que foi minha vida durante muitos anos. Entōo, tudo veio num sufoco. Foi uma descoberta maravilhosa saber quando comecei a caminhar (foto do acampamento de Triunfo). Descobrir que Gerson foi a primeira pessoa que me permitiu mostrar meu interior; aceitando-me. Reaprender o lado bom da vida a seu lado, tem me feito muito feliz.

Desvelei-me e me senti bem porque a atitude do grupo nōo foi de espanto, mas de solidariedade. Como foi bom!

Saī da aula radiante com a descoberta dos outros e com a importância em desvelar-se — abrir! O artista se desvela, se abre e descobre quando cria. Fiquei questionando meus desvelamentos e minhas repressōes e analisando os momentos de bloqueio que tive.

Projeto de vida? Nōo tenho. Nunca tive tempo para pensar e refletir sobre isto. Fui de roldōo, sendo polivalente e sendo pai e mēe, e tudo o mais que eu poderia ser e deveria ser para as crianōas. Perdi-me de mim. Comeōo a me encontrar!

## Sujeito 6

Agora me pergunto: Por que tão feliz?

- Acho que alcancei a proposta, e fui muito mais além do que esperava.

O que realmente eu queria, era um trabalho que me proporcionasse volume, além de fazer técnicas que pouco conheço, numa tentativa de tentar conhecê-las.

Ao chegar ao final e tão feliz, notei que alegria era fruto da realização de criar e que realmente a proposta gerou margens para novas evoluções além do xerox, pode-se partir para a litografia, e explorar outras técnicas.



ANEXO 32

FICHA DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DE FREQUÊNCIA ÀS AULAS  
DOS SUJEITOS DO GRUPO ALFA

SUJEITOS	FREQUÊNCIA	TOTAL DE ENCONTROS 11
1	9	
2	11	
3	10	
4	7	
5	11	
6	6	
7	10	
8	11	
9	11	
10	7	
11	10	
12	11	

ANEXO 33

FICHA DE REGISTRO DA PONTUALIDADE DOS SUJEITOS DO GRUPO ALFA  
 NOS ENCONTROS RELATIVOS À EXPERIÊNCIA ALFA.

SUJEITOS	SEMPRE	QUASE SEMPRE	POUCAS VEZES	NUNCA	
1	X				
2	X				
3		X			
4					
5	X			X	
6			X		
7			X		
8		X			
9	X		X		
10					
11		X			
12	X				
TOTAL	5	3	3	1	12

A N E X O 3 4

FICHA DE REGISTRO DA PERMANÊNCIA DOS SUJEITOS DE GRUPO ALFA  
EM AULA, APÓS O PERÍODO

SUJEITOS	SIM	ÀS VEZES	NÃO	
1			X	
2		X		
3			X	
4			X	
5		X		
6			X	
7	X			
8	X			
9		X		
10			X	
11		X		
12		X		
TOTAL	2	5	5	12

ANEXO 35

FICHA DE REGISTRO DE APRESENTAÇÃO CONSTANTE DE  
TRABALHOS DOS SUJEITOS DO GRUPO ALFA

SUJEITOS	SIM	NÃO	
1	X		
2	X		
3	X		
4		X	
5	X		
6		X	
7	X		
8	X		
9	X		
10		X	
11	X		
12	X		
TOTAL	9	3	12



ANEXO 36

FICHA DE REGISTRO DE ATITUDE PRAZEROSA EM AULA,  
DURANTE A EXPERIÊNCIA DO GRUPO ALFA.

SUJEITOS	ENTUSIASMO			ENVOLVIMENTO COM AS TAREFAS			BOM HUMOR		
	SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA	SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA	SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA
1		X		X			X		
2	X			X			X		
3		X			X			X	
4			X			X			X
5		X		X				X	
6			X			X		X	
7	X			X			X		
8	X			X				X	
9		X		X				X	
10			X			X			X
11	X			X				X	
12	X			X				X	
TOTAL	5	4	3	8	1	3	3	7	2

A N E X O 3 7

FICHA DE REGISTRO DE FREQUÊNCIA DOS SUJEITOS DO GRUPO BETA  
AOS ENCONTROS RELATIVOS À EXPERIÊNCIA BETA

SUJEITOS	FREQUÊNCIA	TOTAL DE ENCONTROS 11
1	11	
2	11	
3	11	
4	11	
5	9	
6	8	

ANEXO 38

FICHA DE REGISTRO DE PONTUALIDADE DOS SUJEITOS DO GRUPO BETA  
 NOS ENCONTROS RELATIVOS À EXPERIÊNCIA BETA

SUJEITOS	SEMPRE	QUASE SEMPRE	POUCAS VEZES	NUNCA	
1	X				
2	X				
3	X				
4	X				
5		X			
6		X			
TOTAL	4	2	0	0	6

ANEXO 39

FICHA DE REGISTRO DA PERMANÊNCIA EM AULA DOS SUJEITOS DO GRUPO  
BETA EM AULA, APÓS O PERÍODO

SUJEITOS	SIM	ÀS VEZES	NÃO	
1	X			
2	X			
3	X			
4	X			
5	X			
6	X			
TOTAL	6			6



ANEXO 40

FICHA DE REGISTRO DE APRESENTAÇÃO CONSTANTE DE  
TRABALHOS DOS SUJEITOS DO GRUPO BETA

SUJEITOS	SIM	NÃO	
1	x		
2	x		
3	x		
4	x		
5	x		
6		x	
TOTAL	5	1	6

A N E X O 4 1

FICHA DE REGISTRO DE ATITUDE PRAZEROSA EM AULA, DURANTE A EXPERIENCIA DO GRUPO BETA

SUJEITO	ENTUSIASMO			ENVOLVIMENTO COM AS TAREFAS			BOM HUMOR		
	SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA	SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA	SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA
1	X			X			X		
2	X			X			X		
3	X			X			X		
4	X			X			X		
5	X			X			X		
6		X			X		X		
TOTAL	5	1		5	1		6		

ANEXO 42

RELATÓRIOS FINAIS EM RESPOSTA ÀS QUESTÕES DO ANEXO 21:  
GRUPO BETA

Sujeito 1

1. Descreva a visão que você tem de si mesmo(a) como uma pessoa criativa.

Quando tenho que realizar uma tarefa criativa, acontece uma espécie de bloqueio dentro de mim, que vai se dissipando à medida que eu tenho: tempo disponível (em termos de prazo) e que não haja alguém me cobrando ou observando. Então consigo encontrar soluções.

2. Descreva detalhadamente o(s) sentimento(s) que você manifesta ao criar.

Ligando as respostas 1 e 2, posso dizer que o primeiro sentimento é de insatisfação, mas somente até o momento em que aparece a solução do problema. Os outros são sensação de vitória, auto-realização, satisfação interior e, porque não, de felicidade por obter êxito.

3. Opine se este curso contribuiu de alguma forma para o desenvolvimento de seu processo criativo (de que modo?) e para seu crescimento como pessoa. (Seja bem sincero).

Como pessoa, tenho plena consciência de que cresci muito e isto se refletiu no relacionamento com as pessoas com quem convivo. (De forma positiva, devo acrescentar).

Quanto ao processo criativo, acho que, agora, já consigo desenvolver um trabalho, observando uma certa seqüência e unidade. Porém sinto que é um pouco mais do que isto, mas não sei descrever como nem o quê aconteceu. Também busco uma resposta.

## Sujeito 2

1. Descreva a visão que você tem de si mesmo(a) como uma pessoa criativa.

Quando faço uma seleção de materiais e imagino que efeito ele pode dar quando tenho dificuldade de aceitar as pessoas que fazem da sua vida um ato rotineiro, mecânico, quando sinto que criar é viver, quando seleciono roupas, comidas, selos, cores. Quando alguma coisa me sensibiliza e a vejo com cores ou em colagem. Quando tomo iniciativas sonho e fantasia.

2. Descreva detalhadamente o(s) sentimento(s) que você manifesta ao criar.

Angústia, ansiedade, curiosidade, prazer, realização, alegria, paz, esgotamento físico e mental.

3. Opine se este curso contribuiu de alguma forma para o desenvolvimento de seu processo criativo (de que modo?) e para seu crescimento como pessoa. (Seja bem sincero).

Processo criativo: Senti que deu para perceber uma originalidade do trabalho, que era o que mais me preocupava. Daqui por diante penso que terei mais coragem de continuar um trabalho, sem me preocupar se ele vai satisfazer aos outros, senão a mim mesma. Também me libertei de alguns preconceitos de crítica.

Crescimento como pessoa: da maneira como foi feita a análise do trabalho acho que adquiri mais confiança em mim mesma. A partir do momento que me senti valorizada no grupo e por quem dirigia o curso, o "eu" agigantou-se.

### Sujeito 3

1. Descreva a visão que você tem de si mesmo(a) como uma pessoa criativa.

Tenho apenas, por enquanto, a visão de mim criativamente, na área que quero expressar-me com criatividade. Não me vejo como uma pessoa criativa sempre. Pena!

2. Descreva detalhadamente o(s) sentimento(s) que você manifesta ao criar.

Procura, procura ansiosa, muita procura e trabalho, resultado surgindo, alívio, consciência de um caminho a ser seguido, soluções mais fortes, finais, alegria. Um monte de alegria e satisfação. Encontro.

3. Opine se este curso contribuiu de alguma forma para o desenvolvimento de seu processo criativo (de que modo?) e para seu crescimento como pesoa. (Seja bem sincero).

É muito cedo ainda para poder ter certeza de qualquer coisa. Mas como primeira sensação, impressão, observação de mim e do meu processo criativo, de algumas posturas, perguntas e respostas, acho que fundamentalmente me abriu a cabeça, ou seja, me fez cuidar a ter menos preconceitos, me aceitar e aos outros melhor; ao mesmo tempo tolerar e saber me posicionar.



#### Sujeito 4

1. Descreva a visão que você tem de si mesmo(a) como uma pessoa criativa.

A potencialidade de busca de novas soluções criativas sempre foi uma constante de minha pessoa. Era latente este potencial, consciente, mas necessitando de uma afirmação.

2. Descreva detalhadamente o(s) sentimento(s) que você manifesta ao criar.

Tensão: ocorre ao ter a sensação de algo crescendo dentro de mim. Iluminação: ao visualizar os símbolos que farão parte da mensagem que desejo transmitir. Emoção: faz parte de todo o processo de elaboração do trabalho, até mesmo do trabalho concluído, acompanhado de um sentimento de gratificação.

Expectativa: ainda é muito forte em mim a aceitação do meu trabalho por parte das outras pessoas, talvez seja a visão minha de mim mesma.

3. Opine se este curso contribuiu de alguma forma para o desenvolvimento de seu processo criativo (de que modo?) e para seu crescimento como pessoa. (Seja bem sincero).

É claro que contribuiu, pois algo que se processava inconscientemente passa a ter gradativamente consciência e talvez, num futuro, a metodologia do processo criativo seja vital para o meu trabalho.

Conhecer pessoas que têm os mesmos anseios e buscas fortalece cada vez mais o meu crescimento e porque não dizer até mesmo a segurança no processo de trabalho, o que me faz sentir um ser integrado num contexto.

## Sujeito 5

1. Descreva a visão que você tem de si mesmo(a) como uma pessoa criativa.

Sendo uma pessoa criativa, sinto necessidade constante de imprimir minha marca em tudo que faço. Talvez seja a forma de eu ser notada, de existir, de chamar a atenção sobre mim. Isto num primeiro momento, a mi nha necessidade de ser notada, de ser, de existir com os outros.

Para mim, a criatividade se libera na ação, quando a área afetiva está segura. Sentimentos de perda (antecipados, geralmente, e muitas vezes, uma ansiedade tal qual instinto de defesa) são bloqueios para o agir. Quando me sinto amada, aceita, vôo. Vôo tanto que me assusto e desdono os limites.

Criatividade, para mim, é esta capacidade de resolver os problemas de várias formas, discernindo entre elas, a melhor, para sofrer menos ou ser mais feliz.

2. Descreva detalhadamente o(s) sentimento(s) que você manifesta ao criar.

— sentimentos quando estou sô —

Ansiedade, "vou-não-vou" (medo e insegurança), grande vontade de descobrir (vontade maior que o medo), ação: sentimentos internos + estímulos externos = poder = sentimento de poder, de usar o potencial, prazer em estar fazendo, prazer em descobrir (desde que não sejam coisas doloridas), alegria das descobertas, vontade de mostrar a todos minha alegria, ex pansão; grande necessidade de dividir e dar aos outros o sentimento de pra zer que sinto. Impossível conter! O privilégio de ter prazer dá ou gera a necessidade de levar isto aos outros, porque quando os outros não têm também este prazer (também e/ou angústia), sinto-me sô.

3. Opine se este curso contribuiu de alguma forma para o desenvolvimento de seu processo criativo (de que modo?) e para seu crescimento como pessoa. (Seja bem sincero).

Este curso me trouxe tanta coisa boa que minha letra está dizendo o quanto dói terminá-lo. Contribuiu muito para a conscientização do processo criativo: no autoconhecimento, no conhecimento do outro, na afetividade e empatia, na solidariedade, na descoberta das individualidades, no afeto.

Cresci, vibrei, e estou com medo de perder. Mesmo assim foi válido e não gostaria jamais de perder este conhecimento amoroso, artístico, criativo, enfim humano.

## Sujeito 6

1. Descreva a visão que você tem de si mesmo(a) como uma pessoa criativa.

Sou sempre aberto a novas coisas, adepto às novidades. Estou sempre procurando inovar, diferenciar. Tenho essa ansiedade desde que comecei a formar minha personalidade sozinho. Acho que isso nasceu comigo e pretendo ter isso sempre, essa busca por novas coisas, essa ânsia de novas descobertas que me fazem feliz.

2. Descreva detalhadamente o(s) sentimento(s) que você manifesta ao criar.

Jamais parei para analisar, mas acho que às vezes passamos muitos sentimentos. Lembro que uma vez pintei um quadro com muito carinho; era para minha irmã, outra vez, pintei outro com muito ódio: não gostava do tema, nem da técnica, mas queria fazê-lo. Assim os mais variados sentimentos passam imperceptivelmente no ato da criação.

3. Opine se este curso contribuiu de alguma forma para o desenvolvimento de seu processo criativo (de que modo?) e para seu crescimento como pessoa. (Seja bem sincero).

No processo criativo: acho que o curso influiu muito. Hoje sou consciente daquilo que faço. Tenho certeza que vou conseguir cada vez mais. Adquirit uma certa ordem no processo criativo, o que antes me acontecia numa forma nebulosa.

Como pessoa, amei-o. Amei as pessoas que conheci. Adorei cada momento que passamos juntos. Foi muito bom ver várias cabeças diferentes reunidas, com tanta vontade de crescer juntas.

Lembro com carinho de cada uma de vocês. Espero que continue - mos sempre trocando experiências e passando momentos juntos.

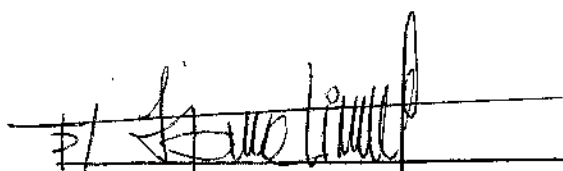
Um beijo


ANEXO 43


ATESTADO DE PARTICIPAÇÃO COMO AVALIADORES  
DA VARIÁVEL ORIGINALIDADE, ATRAVÉS DO FI-  
CHA DE ORIGINALIDADE DE TRABALHOS PLÁSTI-  
COS DOS GRUPOS ALFA E BETA

A T E S T A D O

Atestamos, para os devidos fins, que procedemos à avaliação dos trabalhos dos Grupos ALFA e BETA, referentes à Dissertação de Mestrado "E-FEITOS DO MODELO HUMANÍSTICO DE CRIATIVIDADE EM ARTES PLÁSTICAS: UM ESTUDO EM ABERTO". Nossa avaliação prendeu-se à variável Originalidade, no preenchimento das "Fichas de Avaliação sobre Originalidade dos Trabalhos Plásticos".

  
\_\_\_\_\_  
Profa. DIANA DOMINGUES  
Artista plástica. Professora de Desenho da Escola de Artes da Universidade de Caxias do Sul.

  
\_\_\_\_\_  
Profa. MARIA BEATRIS CARUSO DE ALMEIDA  
Artista plástica. Professora de Desenho do Atelier Livre do Centro Municipal de Cultura de Porto Alegre.

  
\_\_\_\_\_  
Prof. FERNANDO BARIL  
Artista Plástico. Professor de diversos Cursos de Pintura e Desenho e atuante na área de Criatividade.

Porto Alegre, 19 de janeiro de 1983.

