

# CONSTRANGIMENTOS À EXPRESSÃO ARTÍSTICA

## RESTRICCIONES A LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA

### CONSTRAINTS TO ARTISTIC EXPRESSION

**SARA BAHIA**

sarabahias@gmail.com

FP-UL

Comunicação apresentada no Congresso Ibero-Americano de Educação Artística: Sentidos Transibéricos, Beja, 2008

Artigo original

#### RESUMO

A descoberta da expressão artística como forma de representação do mundo e de comunicação dita a nossa História pessoal e colectiva. O desenvolvimento do potencial criativo comum a todos nós possibilita a invenção flexível do futuro pessoal e contribui para o futuro da cultura e da própria sociedade (VYGOTSKY, 1978), embora a espontaneidade natural da expressão artística seja precocemente travada pela família e pela escola (e.g. PIAGET, 1954). Na base destes constrangimentos encontra-se a ideia Aristotélica de que a educação deve ambicionar a perfeição. Consequentemente, persistimos ainda hoje em valorizar um conjunto de práticas educativas e culturais, que bloqueiam a criatividade (e.g. NIEMAN e BENNET, 2002) e em banir oportunidades de desenvolvimento da expressão artística por não apostarmos na literacia simbólica, visual e artística.

Apresenta-se uma súmula de investigações realizadas em diversos contextos de educação artística formal e não-formal no Distrito de Lisboa. Os principais eixos das dezasseis investigações apresentadas centram-se nas formas de representação da arte por parte de professores e educandos, nomeadamente, em termos de percepção, compreensão e interpretação e, ainda, nas formas de expressão do potencial artístico e criativo. Os dados permitem elencar práticas de educação artística que inibem o pleno desenvolvimento da expressão artística e práticas que têm conseguido potenciar o desenvolvimento de diferentes modos de expressão artística. Outra linha de investigação permite identificar constrangimentos à expressão artística a partir da análise dos processos de expressão utilizados por artistas com deficiência e respectivos monitores.

#### RESUMEN

El descubrimiento de la expresión artística como una forma de representar el mundo dicta nuestra historia personal y colectiva. El desarrollo del potencial creativo común a todos nosotros permite la invención flexible del futuro personal

y contribuye para el futuro de la cultura y de la sociedad en si misma (Vygotsky, 1978), aunque la natural espontaneidad de la expresión artística se detuvo prematuramente por la familia y la escuela (e.g., Piaget, 1954). Sobre la base de estas limitaciones está la idea de Aristóteles de que la educación debe aspirar a la perfección. Por lo tanto, insistimos aún hoy en poner de relieve una serie de prácticas educativas y culturales que impiden la creatividad (e. g., NIEMAN; BENNET, 2002) y inhibir el desarrollo de oportunidades para la expresión artística por qué no apostamos en la alfabetización simbólica, visual e artística.

Se presenta un resumen de las investigaciones realizadas en diversos contextos de educación artística formal y no formal en el Distrito de Lisboa. Los principales ejes de la investigación se centran en las formas de representación del arte de los maestros y alumnos, particularmente en términos de percepción, comprensión y interpretación, y en todas las formas de expresión del potencial creativo y artístico. Los datos que permiten listar prácticas de la educación artística que impiden el pleno desarrollo de la expresión artística y prácticas que han sido capaces de impulsar el desarrollo de los diferentes modos de expresión artística. Otra línea de investigación ha determinado las limitaciones a la expresión artística a partir del análisis de los procesos de expresión utilizados por los artistas con retardo mental y sus monitores.

#### ABSTRACT

The discovery of artistic expression as a means of representation and communication dictates our personal and collective history. The development of our creative potential enables the flexible invention of the personal future and contributes to the future of the culture and society (Vygotsky, 1978), although family and school restrain the spontaneous artistic expression present in every child (e.g. Piaget, 1954). On the basis of these constraints is the Aristotelian idea that education should strive for perfection. As a consequence, we persist to value educational and cultural practices that block creativity (e.g. Nieman; Bennet, 2002) and reduce opportunities to enhance artistic expressions and develop symbolic, visual and artistic literacy.

This article presents a summary of research studies carried out in various formal and non-formal art education contexts in the District of Lisbon. The main axes of the sixteen researches presented focus on the ways teachers and pupils represent art, namely in terms of perception, understanding and interpretation. The data lists art education practices that inhibit the full development of artistic and creative expression and practices that successfully developed different modes of artistic expression. Another line of research identifies constraints to artistic expression based on the analysis of the processes used by artists with mental retardation and their monitors.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criatividade, Desenvolvimento humano, Expressão artística, Intervenção educacional, Representação.

**PALABRAS-LLAVE:** Creatividad, desarrollo humano, expresión artística, intervención educativa, representación.

**KEYWORDS:** Artistic expression, creativity, child development, educational intervention, representation

## Introdução

A construção de histórias, reais ou imaginárias, por imagens ou por palavras, parece ser uma necessidade humana universal e intemporal. A arte parietal e rupestre, a pintura, a escultura e a mitologia, as músicas, canções, lendas ou fábulas constituem aquilo a que MORIN (1966) chama os *murmúrios do mundo*, um conjunto complexo de normas, símbolos, mitos e imagens que invadem na intimidade de cada um, estruturam instintos e orientam emoções. Consequentemente, a necessidade de expressão criativa como forma de representação do mundo e de comunicação é parte integrante da natureza humana (VYGOTSKY, 1978) e, como, tal, é universal. No entanto, persistem muitos constrangimentos à expressão artística não obstante uma mudança de paradigma fruto da conjuntura social e cultural.

## Desenvolvimento da expressão artística

De entre as várias expressões criativas, a plástica surge muito precocemente em termos de desenvolvimento. Os primeiros rabiscos, aparentemente sem sentido, são uma forma de envolvimento num jogo criativo que desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo (MATTHEWS, 2003). Através do desenho, da pintura e da modelagem, as crianças de diferentes culturas aprendem por iniciativa própria a formar representações, a manipular signos e símbolos e a atribuir significado aos aspectos emocionais e temporais complexos das suas vidas (MATTHEWS, 1999). O desenho e outras formas de expressão simbólica, como a plástica ou a dramática, constituem modos espontâneos de exteriorização da personalidade e das experiências inter-pessoais (PIAGET, 1954). Mais

do que isso, as expressões artísticas são, para a criança<sup>1</sup>, formas de satisfação de desejos conscientes ou inconscientes e de adaptação ao mundo material e social e à realidade social e individual, e funcionam como ensaios de integração entre o que ela pensa e sente (PIAGET, 1954). Assim, os registos e marcas deixados pela expressão artística constituem alicerces significativos para todas as futuras actividades, como o desenho, a escrita ou a matemática “escrita” (MATTHEWS, 2003).

A expressão artística é inseparável de uma outra dimensão do desenvolvimento: a estética. O desenvolvimento estético segue um percurso natural de desenvolvimento que se inicia pela preferência por determinado objecto artístico e culmina na plena autonomia na sua interpretação subjectiva (PARSONS, 1987). Este é construído com base na beleza, na expressividade, no estilo e nas qualidades formais e progride para formas de interpretação da arte cada vez menos racionais, pois a arte não se limita ao objecto artístico em si, mas à sua relação com a vida interior. Pelo seu carácter público, a arte possibilita de uma diversidade de significações, por parte dos diferentes sujeitos (o artista, o espectador, o público) envolvidos no espaço social e histórico (PARSONS, 1987).

Consequentemente, a expressão artística e o desenvolvimento estético ultrapassam o domínio cognitivo. Como refere PIAGET (1954), a expressão simbólica é criada por cada um de forma individualizada com base em objectos representativos e imagens mentais e possibilita a realização dos desejos, a compensação do real, a satisfação das necessidades subjectivas e a expansão do “eu”. Tais realidades individuais são muitas vezes inadaptadas e

1 e que deveriam – ou poderiam – ser para o adulto

sempre inexprimíveis apenas pelos instrumentos coletivos de comunicação e requerem uma forma particular de expressão simbólica e artística. Consequentemente, o seu desenvolvimento possibilita, segundo VYGOTSKY (1978) a invenção flexível do futuro pessoal e contribui para o futuro da cultura e da própria sociedade.

### **Constrangimentos ao desenvolvimento da expressão artística**

A espontaneidade natural da expressão artística que as crianças revelam precocemente é travada pela família e pela escola (PIAGET, 1954). Os obstáculos que surgem no curso natural da evolução da expressão simbólica podem interrompê-lo ou adormecê-lo até ao ímpeto que ocorre na adolescência. Para PIAGET (1954), o maior obstáculo à evolução da expressão artística simbólica reside no sistema tradicional de educação e de ensino, nomeadamente a escola, que frequentemente impõe a repetição com vista à obtenção do sucesso sufocando a procura, a descoberta, a espontaneidade e a curiosidade. A pressão adulta torna-se, assim, ameaçadora contrariando as tendências artísticas naturais da criança em vez de as enriquecer.

Na origem destes constrangimentos encontra-se a ideia Aristotélica de que a educação, incluindo a artística, deve ambicionar a perfeição, a *entelekia*. A ideia da premência de perfeição traduz-se frequentemente num clima dogmático que se rege por padrões exigentes artísticos, avaliações constantes e um currículo que muitas vezes compromete o lugar das artes (e.g. ANNING, 2003). Este clima é parcialmente reflexo da crença culturalmente enraizada de que o jeito para desenho e para as outras expressões artísticas existe e é determinante para a execução de um produto de qualidade. No entanto, a expressão de talentos específicos num determinado domínio, como o das artes visuais, depende não só do potencial de cada pessoa mas também de dois conjuntos de catalisadores, um a nível pessoal, outro a nível ambiental, que inclui os contextos educacionais promotores do talento e cuja importância se revela crucial para a sua expressão (GAGNÉ, 1999). Não obstante, persistimos em adoptar uma visão

mítica do jeito, que tal como qualquer mito, é sempre obscuro e dificilmente definível (MORIN, 1966).

O mito do jeito concretiza-se no mimetismo formal e assenta no pressuposto de que a norma suprema da arte é a imitação fiel da natureza (FERRY, 1990) o que se manifesta numa tendência obsessiva para a segurança e precisão (MOLINA; CABEZAS e BORDES, 2003) e conduz à perpetuação e veiculação de muitas estereotipias. Deste modo, a história do ensino artístico, em particular do desenho, tem sido sinónima de adestramento. Não raramente ainda hoje se pede explicitamente uma execução “correcta” dos vários passos para obter um desenho estereotipado e banal, chegando mesmo alguns educadores a orientar o braço e a mão da criança pequena de maneira a corrigir a sua tendência espontânea e natural (MATTHEWS, 1994). Consequentemente, rotula-se quem não é capaz de produzir uma cópia fiel e perfeita do real como não sendo competente no domínio artístico.

O conceito de persecução da *entelekia* em Aristóteles salienta a necessidade de se alcançar um estado de perfeição, materializável na obtenção de um produto final de qualidade. Em termos de educação artística, a orientação para o produto reflecte-se na produção de uma obra completa em detrimento de uma orientação para o processo de expressão, experimentação e descoberta. Alguns autores salientam que o processo artístico não é devidamente valorizado nos contextos de educação formal. EISNER (2002) refere que a educação artística é frequentemente considerada frívola, inconsequente e é leccionada de forma descontextualizada das restantes disciplinas, não dando oportunidade para trabalhar sequencialmente problemas. MATTHEWS (2003) acusa o ensino artístico de não dar tempo ao aluno para experimentar e comunicar expressivamente. Por outro lado, persiste ainda o paradigma que não reconhece a relevância da arte no seio da família, contexto social e currículos escolares e para o qual o necessário apelo à inclusão da arte continua a revelar-se uma aposta ineficaz (ROLLING, 2008). Como reflexo assiste-se à insistência na valorização do conhecimento científico e tecnológico em detrimento do conhecimento artístico, repercute-se no modo como

a educação, na sua generalidade, não aposta na literacia simbólica, visual e artística, e quando aposta nem sempre dá oportunidade a que o potencial se desenvolva. Algumas iniciativas ainda assentam na perseguição da cópia fiel enquanto que outras acentuam um carácter totalmente não-directivo que pode ser contraproducente, ou seja, nem todas as iniciativas que procuram desenvolver a expressão artística acabam por surtir o efeito desejável (e.g. MATTHEWS, 1994). Como objecção à tirania da imposição de uma representação mimética “correcta” surgiram as abordagens *laissez-faire* à educação artística onde o oposto vigorava: a liberdade artística completa, sem uma orientação mínima e uma rejeição do termo «aprendizagem artística». Hoje, compreende-se que é necessário um equilíbrio entre a directividade e a liberdade (e.g. McARDLE, 1999), entre a orientação com apelo à cópia e à perfeição, em particular quando o jovem pretende melhorar o seu desempenho e a oportunidade de experimentar sem um julgamento inibidor.

Acrescem a todos os constrangimentos as práticas educativas, culturais, económicas e sociais que bloqueiam a criatividade (e.g. NIEMAN e BENNET, 2002). O apelo ao conformismo, à comparação, à pressão para o realismo, a falta de espaço e de tempo para o desenvolvimento da curiosidade (STERNBERG, 2001) inibem o desenvolvimento de uma série características pessoais que potenciam a expressão da criatividade, nomeadamente a vontade de ultrapassar obstáculos, de assumir riscos sensatos e de tolerar ambiguidades (e.g. STERNBERG e LUBART, 1996). Estas barreiras à criatividade estão em muitos casos presentes no contexto escolar, sendo este acusado de não promover o pensamento criativo (e.g. TORRANCE, 2001). No entanto, perspectivas pós modernas começam a contrariar esta tendência a partir de novas concepções que acentuam o carácter semiótico e comunicativo da expressão artística como manifestação social. Novas conceptualizações em que a arte é vista como um estado de fluxo perpétuo que toma forma através de práticas cada vez mais acessíveis parecem substituir as conceptualizações modernas anteriores que ainda parecem reger algumas práticas (PEARSON, 1992).

### Fundamentos da promoção da expressão artística

O combate à ideia de que a educação artística deve visar o ensino rigoroso das técnicas que permitem uma cópia perfeita da natureza surgiu pontualmente nalgumas práticas educativas ao longo dos tempos, e com uma força particular em meados do século passado com FRANCIS CIZEK (1921, op.cit. WILSON, 1985) que teorizava acerca do “relógio” artístico das crianças e da cultura que o inibia. Afim de evitar essa inibição, as crianças deveriam ser deixadas seguir naturalmente o seu próprio ritmo sem qualquer influência da cultura, para manterem a criatividade artística pura até à idade adulta, tendo estas correntes teóricas e práticas ganho aceitação no panorama da educação artística.

Contudo, a divulgação da teoria sociocultural de VYGOTSKY que coloca a tónica naquilo que a criança é capaz de alcançar com a orientação do adulto e não somente naquilo que ela consegue fazer sozinha oferece à educação artística uma leitura mais social, estética e cognitiva (e.g. KINDLER, 1996; MATTHEWS, 1999). Esta mudança também não foi alheia à disseminação da noção Piagetiana sobre o conflito sócio-cognitivo que resulta da interacção social e que se revela imprescindível para o desenvolvimento na medida em que a resolução desse conflito gera uma reestruturação e novas construções do conhecimento (e.g. PIAGET, 1977). A educação artística assume-se, assim, como uma co-construção do conhecimento e da realização artística num clima de colaboração (KINDLER, 1996), mais especificamente, num clima de aprendizagem colaborativa de troca de conhecimentos, competências e ideias (SMITH, 1982). Concomitantemente, a interacção com os pares durante a actividade de expressão artística facilita a passagem de uma perspectiva mais egocêntrica para uma forma de estar e de ser mais social (THOMPSON, 1995). As oportunidades de realização plástica constituem, assim, fontes de modelagem e de interacção com adultos e com pares. Como refere ANNING (2003), a arte deve ser ensinada sem se ensinar. Por isso, hoje perspectiva-se a educação artística como um equilíbrio entre a competência técnica e a criatividade aliando a componente da reprodução à da produção,

fruto da interação da acção própria com a acção do meio cultural. O reconhecimento dos constrangimentos que o contexto impõe ao desenvolvimento artístico ajuda colmatar os efeitos restritivos dessas inibições.

Um dos efeitos negativos do ensino artístico prescritivo pode ser a destruição do desejo e do prazer que se obtém ao desenhar, pintar ou modelar e ao desenvolver competências visuais (ANNING, 2003). Neste sentido, torna-se essencial a assunção de um paradigma que perspective a educação artística como uma prioridade, aumentando as oportunidades de fazer arte (e.g. ROLLING, 2008) e adoptando a posição de VYGOTSKY (1978) de que todas as pessoas são potencialmente criativas e a posição de EISNER (1985) de que a expressão desse potencial se constrói com base em diferentes modos de conhecimento, incluindo o visual e o plástico. Deste modo, a educação artística vale *per se*, como já foi avançado por um inúmeras investigações que revelam os benefícios em termos cognitivos, pessoais e sociais da educação artística e que dão força à ideia de que esta deve constituir uma finalidade educacional e social relevante por possibilitar o treino da visualização e da expressão gráfica, a reflexão crítica e interpretação da arte e de imagens científicas (CATTERALL, 2002). Uma das linhas que tem procurado alcançar este objectivo é a investigação de PARSONS (e.g. 1987) que procura desenvolver a compreensão da arte através da análise estudo e debate de obras artísticas, tendo em conta os interesses dos alunos e contextualizando-a em termos do seu mundo real, da comunidade e do meio envolvente. PARSONS (em FRÓIS, 1999) propõe que o ensino das artes seja integrado na globalidade do currículo escolar, o que implica uma reforma de toda a escola. Só essa mudança é que permite a verdadeira educação artística.

Outra linha de investigação mostra a influência de programas educacionais que associam múltiplas expressões artísticas no desenvolvimento de competências artísticas, verbais e matemáticas, bem como do pensamento criativo, motivação para a realização, envolvimento na tarefa, perseverança, assunção de riscos, autonomia, auto-confiança, empatia com os outros e outras aptidões

sociais. As suas vantagens também se reflectem na cultura e no clima da comunidade ou da escola, incluindo a diminuição do abandono escolar (CATTERALL, 2002). Um outro conjunto de investigações mostra como a educação artística pode melhorar o desempenho noutras áreas do conhecimento, em particular em termos de sucesso académico. Para WINNER; COOPER, (2000), a aprendizagem das artes e o desempenho académico parecem estar correlacionados, muito embora uma meta-análise de várias investigações não verificou uma relação causal. No entanto, o olhar crítico de HOROWITZ; WEBB-DEMPSEY (2002) salienta que estes estudos reflectem as limitações da utilização de resultados de testes específicos e de classificações, não revelando a multiplicidade de variáveis envolvidas na criatividade e no desempenho escolar. Um outro sinal promissor dos benefícios da educação artística prende-se com o aumento da criatividade. A meta-análise de MOGA; BURGER; HETLAND; WINNER (2000) sobre uma série de estudos correlacionais revela uma relação significativa entre a educação artística e os resultados em avaliações figurativas do pensamento criativo, embora esta correlação não se verificou com tanta força nos testes verbais. Outro estudo longitudinal (HARLAND; KINDER; LORD; SCOTT; SCAGEN e HAYNES, 2000) com mais de 2000 jovens britânicos verificou uma correlação positiva entre a participação em pelo menos uma actividade artística e uma dimensão relevante na criatividade: a percepção dos participantes de que a actividade artística é muito benéfica. Este corpo de conhecimentos permite compreender que é necessário restabelecer o lugar da educação artística e proporcionar mais oportunidades de desenvolvimento deste modo de expressão por forma a promover o desenvolvimento pessoal ao nível cognitivo, criativo, emocional e social.

Segundo ADORNO (1991), a ênfase modernista excessiva no objecto artístico e no seu criador perpetua a ideia de arte como produto cultural, ao qual está associado um sentido falso de segurança, impeditivo da expressão espontânea do *fluir* artístico. A possibilidade de fazer arte pode ser conceptualizada como um processo social de questionamento de ideias mesmo que não sejam materializáveis numa obra (SHANKEN, 2002). A defesa da

relevância das práticas artísticas na era da informação acarreta uma mudança para um paradigma diferente que possibilita a elaboração de um novo idioma para artes partilhado pelos profissionais e educadores das artes (ROLLING, 2008). A prática da arte ajuda também a ampliar o leque de recursos de representação. Segundo CASTELLÓ; FERMINIA (2008), o desenvolvimento da criatividade e da lógica têm como base o acesso a uma variedade de recursos específicos que possibilitam a efectiva representação e manipulação de objectos de natureza diversa.

Para KATZ (1993), a ausência de oportunidades de expressão artística priva quem aprende do processo e do resultado da descoberta anulando o desejo de aprendizagem e de experimentação e dando progressivamente lugar a preconceitos e atitudes de ressentimento para com a arte em geral. Estas possibilidades resultam da co-construção, em contextos de educação formal e também não-formal, do conhecimento artístico, bem como da realização artística, com base no desenvolvimento de competências visuais e de expressão, da reflexão crítica e da interpretação e da subsequente apreciação e valorização da arte (e.g. CATTERALL, 2002).

### Súmula de uma linha de investigação

Uma série de investigações<sup>2</sup> nacionais tem procurado esclarecer alguns dos constrangimentos presentes em diversos contextos de educação artística formal e não-formal no Distrito de Lisboa bem como implementar algumas estratégias promotoras da visualização e da expressão artística. O primeiro conjunto de investigações refere-se à presença de constrangimentos impeditivos do pleno desenvolvimento da expressão artística e criativa, desde o mito do jeito para o desenho à valorização do produto criativo em detrimento do processo e à valorização excessiva do conhecimento científico em detrimento do artístico. Estes constrangimentos reflectem-se numa certa dificuldade em visualizar e em interpretar imagens

<sup>2</sup> Catorze destas investigações foram realizadas no âmbito do módulo de Actividades de Integração da Profissionalização em Serviço da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa por professores de Artes Visuais, Economia e Contabilidade, Línguas e Literaturas Modernas, Filosofia e Geografia, tendo todas sido orientadas pela autora.

visuais. O segundo conjunto de investigações mostra como é possível intervir pontualmente na vontade e na necessidade de expressão artística bem como melhorar o desempenho a esse nível. Estas investigações ocorreram em várias escolas do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do Distrito de Lisboa. Uma terceira investigação refere-se ao julgamento social de obras de arte realizadas por artistas famosos e artistas portadores de deficiência mental e ao processo utilizado pelos artistas deficientes na sua produção e pelos seus monitores na sua potenciação.

O conjunto de investigações descritas envolve um total de 3810 participantes, distribuídos por 3053 alunos entre os 12 e os 18 anos, 542 professores do 3º Ciclo e Secundário de todos os grupos disciplinares e 215 profissionais de outras áreas.

#### 1 – Constrangimentos à expressão artística

A força que o mito do jeito para o desenho tem nas convicções acerca da possibilidade de desenvolvimento da expressão artística foi o objecto de um estudo que verificou que 232 alunos do ensino público e privado, do 3º Ciclo e do Ensino Secundário, 42 encarregados de educação e 40 professores acreditavam, em termos gerais, no conceito de “jeito” para o desenho e estavam convictos de que quem não possui jeito não consegue desenhar, muito embora os alunos e os professores de artes não apresentassem esta convicção tão enraizada (MORENO, SIMÕES, PINTO, GODINHO e NEVES, 2005). No entanto, esta crença pôde ser enfraquecida a partir da realização de um conjunto de exercícios que permitiram aos alunos do grupo sujeito à intervenção modificá-la, bem como melhorar o seu desempenho na realização de tarefas de expressão gráfica.

A ideia da perfeição de um produto como finalidade educativa esteve também presente nas definições pessoais de criatividade de 33 professores e 121 alunos do 11º ano do ensino secundário e do ensino profissional (TIMÓTEO, VINHAS, MOREIRA, FREITAS, AMARAL, AZEVEDO e CÔRTE-REAL, 2005). Alunos e professores do

ensino profissional davam definições de criatividade de cariz mais prático e valorizaram mais o produto enquanto que alunos e professores do ensino secundário regular davam definições mais abstractas e valorizaram mais o processo do que o produto. Neste âmbito, um outro estudo que procurou conhecer as teorias pessoais acerca da criatividade e da inteligência, verificou que 135 professores do 3º Ciclo e Ensino Secundário olhavam a criatividade como uma qualidade pessoal pouco influenciada pelo contexto enquanto que os mesmos professores viam a inteligência de uma forma dinâmica, atendendo aos aspectos processuais, aos produtos práticos e ao meio que a influencia (BAHIA, 2006). Estes professores escolheram como exemplos históricos de pessoas inteligentes cientistas e artistas, enquanto que referiram quase só artistas como exemplos de criativos. No entanto, 825 alunos das mesmas escolas associaram à criatividade quase exclusivamente artistas e à inteligência cientistas (BAHIA, 2007a) demonstrando uma atitude mais estereotipada do que os seus professores. Sabendo que as teorias implícitas da criatividade e da inteligência influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento (DWECK, 1999) e as atitudes e acções educacionais (PLUCKER e RUNCO, 1998), os resultados destes estudos indiciam que a perspectiva vigente é a de que a criatividade é um traço fixo, o que possivelmente dificulta a sua promoção.

Uma outra série de investigações debruçou-se sobre algumas das repercussões que um clima constrangedor pode surtir na capacidade de visualização por parte dos alunos. PINTO; SOUSA; CORREIA; COSTA (2003) procuraram observar o modo como 242 alunos do 3º Ciclo e do Secundário de quatro escolas diferentes analisam imagens visuais e escritas, verificando mais dificuldades na interpretação de imagens do que de textos escritos em termos do tempo utilizado, do grau de dificuldade percebida e ainda da sua interpretação e comunicação. Nesta linha, JACOB; VIANA; SILVA; PICHEL; DOMINGUES (2000) e PICHEL; VIANA; DOMINGUES (2001) verificaram que 239 alunos escolhem adjectivos concretos para descreverem rostos produzidos por artistas famosos, embora os adjectivos escolhidos pelos alunos do 9º ano tivessem sido menos concretos e literais do que os es-

colhidos pelos alunos do 7º ano e mesmo os do 8º ano de escolaridade. Do mesmo modo, os 30 professores inquiridos descrevem as reproduções dos rostos de forma concreta e literal à excepção dos professores de educação visual que os qualificavam de modo semelhante ao dos próprios artistas que os criaram. Esta tendência também se constatou num outro estudo que procurou esclarecer a importância que as imagens têm na educação formal e verificou que embora 103 professores reconheçam a relevância da imagem, nem todos mostram tirar o máximo partido desta e explorar as suas múltiplas possibilidades (MATIAS, SENRA, CARROLA, TOMÉ, SEQUEIRA e PEREIRA, 2002). O mesmo estudo também verificou que 60 alunos do 8º ano e 45 do 11º ano revelaram ser muito concretos nas suas descrições, embora os alunos do secundário mostrassem uma maior elaboração e abstracção nas descrições das imagens.

A capacidade de visualização no espaço constitui um dos pré-requisitos da compreensão da linguagem específica da Geometria Descritiva (REVEZ, ÓRFÃO, MAMEDE e LOPES, 2002). Segundo REVEZ; MAMEDE; LOPES; BAHIA (2005) os alunos com um rendimento mediano e negativo nesta disciplina apresentavam dificuldade em visualizar no espaço, em acompanhar demonstrações de exercícios no quadro ou no computador, em estudar por blocos de matérias e em inventar novos exercícios do que os seus colegas que atingem um nível de excelência. Um dos constrangimentos à capacidade de visualização no espaço parece ser a falta de persistência e a falta de autonomia que os alunos com dificuldades de visualização apresentavam na procura da segunda figura contida numa série de três figuras ambíguas e no estudo e na resolução de exercícios de geometria (BAHIA, JESUS, ROMEIRO e CAMPINO, 2007). Na base destes resultados parece estar a falta de prática na manipulação de objectos tridimensionais e na abstracção (TORRES, CAMPINO, GOMES, ROMEIRO, COELHO e JESUS, 2006).

Um outro tipo de constrangimentos que se encontra no currículo do 3º Ciclo é a falta de inclusão de referências artísticas de culturas diferentes da europeia. GOMES; LOPES; MELO; MÁXIMO; ORNELAS (2006) verificaram que

os alunos de origem africana não se identificam com a arte africana na medida em que não a conhecem e, por isso, adoptam referenciais artísticos europeus em vez de africanos.

## 2 – Estratégias de educação artística

As duas dimensões estimuladas pelos programas de educação artística incluíram a visualização e a execução. Relativamente ao treino da visualização, um dos estudos mostrou que é possível melhorar a capacidade de ver (AGRIA, BASÍLIO, RODRIGUES, ANDRADE e NABAIS, 2004). Um treino de cinco sessões procurou desenvolver capacidade de análise minuciosa e de interpretação de imagens visuais e permitiu que os alunos conseguissem reparar e apreender as subtilezas presentes num filme de animação no segundo visionamento após a intervenção. Os resultados foram comparados com os de um grupo controlo que não apresentou essas melhorias (BASÍLIO, AGRIA e NABAIS, 2005). Procurando avaliar a eficácia do debate de obras de arte na produção gráfica e escrita de adolescentes, FERREIRA; VALÉRIO; TEOTÓNIO; AMADOR; AMARAL (2001) verificaram que as descrições do percurso casa-escola dos alunos que haviam analisado e debatido vinte obras de pintura eram significativamente mais pormenorizadas e ricas do que as do grupo de controlo. Os efeitos positivos em termos do desenho após uma intervenção sensorial também foram constatados por ROMBA; GOMES; CABIDO (2003). A capacidade de ver através de todos os sentidos foi estimulada em alunos de 2 turmas do 3º Ciclo a partir de tarefas como sentir um objecto com os olhos vendados e depois a representá-lo a lápis numa folha de papel; representar diferentes músicas com linhas; expressar sentimentos diversificados e mesmo contrastantes; representar graficamente um poema; e, ainda, a nomear substâncias variadas que iam “vendo” com as mãos e com os olhos vendados. No final da intervenção os alunos os seus desenhos à vista foram avaliados por juízes externos como significativamente melhores do que os seus desenhos do pré-teste e os desenhos do grupo controle (ROMBA, GOMES, DIAS e CABIDO, 2001).

Nesta sequência, a visualização de imagens seleccionadas para ilustrarem as características diferenciadoras do conceito de espaço rural e urbano permitiu que alunos do 9º ano apresentassem composições escritas e gráficas menos estereotipadas e fossem capazes de relativizar os adjectivos que caracterizavam ambos os espaços, revelando uma atitude mais crítica e flexível em relação a distinção entre espaço rural e urbano (FERREIRA, MIRANDA e RAMOS, 2003). Outra intervenção conseguiu melhorar desempenhos em tarefas de análise crítica e criatividade de alunos de duas turmas do 7º ano através de uma sequência de tarefas de codificação, descodificação e re-codificação escrita e gráfica de um conceito abstracto (GARCIA, MATOS, BRILHANTE, FERREIRA, SARREIRA e ZAMITH, 2007).

## 3 - Julgamento das produções de artistas portadores de deficiência mental

Um outro campo de investigação consiste na análise de obras realizadas por alguns artistas portadores de deficiência mental, na sua apreciação por parte de professores e psicólogos e na descrição detalhada dos procedimentos utilizados pelos monitores dos ateliers onde estes artistas trabalham. Num estudo que envolveu 179 professores de artes, de economia e de humanidades e 173 psicólogos clínicos, educacionais e sociais, BAHIA (2007b) e BAHIA; MORENO (2007) verificaram que de entre 11 obras criadas por artistas internacionalmente reconhecidos e por artistas portadores de deficiência mental, a obra mais apreciada e reconhecida como criativa foi a de um artista com deficiência. A análise do processo de orientação e encaminhamento dos artistas com deficiência mental revela que a crença no seu talento, o respeito pela sua individualidade, o treino da visualização e da autonomia e a orientação técnica são ingredientes presentes nos ateliers e que podem explicar o sucesso destes artistas. Por outro lado, o processo de pintura dos artistas portadores de deficiência mental deixa transparecer que lidam com o erro e a sua antecipação de uma forma menos constrangida que os outros artistas (BAHIA e MORENO, 2007).

## CONCLUSÕES

Os dados obtidos permitem elencar algumas práticas de educação artística que inibem o pleno desenvolvimento da expressão artística e outras práticas que têm conseguido potenciar o desenvolvimento de diferentes modos de expressão artística. O adestramento implacável, o julgamento avaliativo punitivo da produção, a ênfase exclusiva no produto, a comparação, bem como o apelo ao conformismo e à perfeição parecem ser constrangimentos à naturalidade e à espontaneidade da expressão artística. A exposição a obras de arte, o treino da visualização, o apelo à análise minuciosa de imagens e à reflexão crítica, a diversificação de estratégias educacionais, a prática e o treino continuado e orientado por um especialista, o respeito pela individualidade expressiva do educando e a presença de um clima criativo parecem ser elementos facilitadores da compreensão e da expressão artística.

Ressalve-se ainda que estes estudos reflectem o estado da arte no que concerne a educação artística nalgumas escolas de Lisboa e arredores e não incluem muitas das experiências inovadoras que em muitos locais de Portugal começam a multiplicar-se numa lógica pós-moderna profícua nas oportunidades de prática artística e partilha de um idioma comum a diferentes linguagens.

Subsistem, contudo, algumas questões: Há grupos menos sujeitos a constrangimentos à expressão artística do que outros? Como é possível incentivar práticas facilitadoras da expressão artística que sejam passíveis de alterar as convicções profundas enraizadas e contraproducentes? Até que ponto o *zeitgeist* presente inibe o desenvolvimento de estratégias de educação artística?

A colocação destas questões permite não só reflectir acerca da essência da educação artística como também gizar um conjunto de procedimentos que poderão valorizá-la a um nível macro-sistémico capaz de mudar atitudes, paradigmas e, quiçá, políticas educativas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. (1991). *The culture industry: Selected essays on mass culture*. London: Routledge.
- AGRIA, C.; BASÍLIO, C.; RODRIGUES, M.F.; ANDRADE, I.; NABAIS, M. (2004). *Se podes olhar, vê; se podes ver, repara*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- ANNING, A. (2003). Pathways to the Graphicacy Club: the Crossroad of Home and Pre-School. *Journal of Early Childhood Literacy* 3: 5-35
- BAHIA, S. (2006). A cigarra, a formiga e as representações de inteligência e criatividade. Comunicação apresentada no VI Congresso da ANEIS: *Sobre Sobredotação, perícia e Meta desenvolvimento: Aprender a excelência*, Coimbra.
- BAHIA, S. (2007a). Artistas criativos e cientistas inteligentes: Uma dicotomia enraizada ao longo do desenvolvimento. In A. A. CANDEIAS; L.S. ALMEIDA (Orgs). *Inteligência humana: Investigação e Aplicações, Volume I* (485-495). Coimbra: Quarteto.
- BAHIA, S. (2007b). Talents against all odds. *Faisca Journal of High Abilities*, 12 (14). 118-128
- BAHIA, S.; MORENO, J. (2007). Os talentos de uma sociedade sem talento. *Cadernos Sociedade e Trabalho, Integração das Pessoas com Deficiência*, 8, 165-180
- BAHIA, S.; JESUS, P.; ROMEIRO, J.F.; CAMPINO, G.O. (2007). Entre o concreto e o abstracto: a geometria como elemento estruturante. *Boletim APROGED*, 27, 17-24
- BASÍLIO, C.; AGRIA, C.; NABAIS, M. (2005). Se podes olhar, vê; se podes ver, repara. Comunicação apresentada no V Congresso da ANEIS: *Processos de Desenvolvimento e Aprendizagem na Sobredotação, Faro: Auditório Municipal*.
- CASTELLÓ, A.; FERMINIA, D. C. (2008). Dirigir la creatividad: una aproximación al funcionamiento intelectual de los directores de cine. In F. MORAIS; S. BAHIA (Orgs). *Criatividade e educação: conceitos, necessidades e intervenção* (91-131). Braga: Psiquilibrios
- CATTERALL, J. S. (2002). Research on Drama and Theater in Education. In R. J. Deasy (ed.). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development* (58-62). Washington: Arts Education Partnership
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow: The Psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- DWECK, C. (1999). *Self theories: their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press
- EISNER, E. (1985). Aesthetic modes of knowing. In *Learning and teaching the ways of knowing: Eighty-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part 11, 23-36. Chicago: University of Chicago Press.
- EISNER, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- FERREIRA, A. M.; VALÉRIO, A.; TEOTÓNIO, C. J.; AMADOR, M. M.; AMARAL, M. L. (2001). *Saber ver*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

- FERREIRA, B.; MIRANDA, G.; RAMOS, L. (2003). *A imagem como forma comunicação e de apropriação do espaço*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- FERRY, L. (1990). *Le Sens du Beau*. Le Livre de Poche, Paris.
- FRÓIS, J. P. (1999). Entrevista com Michael Parsons. *Noesis*, 52. <http://www.dgidc.min-edu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe52/dossier6.htm>
- GAGNÉ, F. (1999). Is There Any Light at the End of the Tunnel? *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 191-234.
- GARCIA, A-C.; MATOS, I.; BRILHANTE, L.; FERREIRA, L. N.; SARREIRA, M.; ZAMITH, P., (2007). *Contextos (a)críticos para uma emergência crítica e criativa*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- GOMES, N.; LOPES, R.; MELO, A.; MÁXIMO, R.; ORNELAS, M. (2006). *África em Portugal; a necessidade de inclusão de referências culturais africanas no Curriculum de Educação Visual do 3º Ciclo*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- HARLAND, J.; KINDER, K.; LORD, P.; STOTT, A.; SCHAGEN, I.; HAYNES, J. (2000). *Arts education in secondary schools: Effects and effectiveness*. Slough, National Foundation for Educational Research.
- HOROWITZ, R.; WEBB-DEMPSEY, J. (2002). Essay: Promising Signs of Positive Effects: Lessons from the Multi-Arts Studies. In R. J. Deasy (ed.). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development* (151-157). Washington: Arts Education Partnership
- JACOB, A. C.; VIANA, B.; SILVA, M. J.; PICHEL, M.; DOMINGUES, P. (2000). *Pensar por imagens*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- KATZ, L. G. (1993). What can we learn from Reggio Emilia? In C. Edwards, L. Gandini; G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (pp. 19-37). Norwood, NJ: Ablex
- KINDLER, A. M. (1996). Myths, habits, research and policy: The four pillars of early childhood art education. *Arts Education Policy Review*, 97(4), 24-30.
- MATTHEWS, J. (1994). *Helping Children to Draw and Paint in Early Childhood* London: Hodder ; Stoughton
- MATTHEWS, J. (1999). *The Art of Childhood and Adolescence: The Construction of Meaning*- London: Falmer Press.
- MATTHEWS, J. (2003). *Drawing and Painting: Children and Visual Representation, (2nd Ed)* London: Paul Chapman Publishing.
- MATIAS, C.; SENRA, F.; CARROLA, F.; TOMÉ, J.; SEQUEIRA, L.; PEREIRA, N., (2002). *Ver pela imagem*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- MCARDLE, F. (1999). Art and young children: doing it properly. *Contemporary issues in early childhood*, 1(1), 102-105
- MOGA, E.; BURGER, K; HETLAND, L.; WINNER, E. (2000). Does studying the arts engender creative thinking? Evidence for near but not far transfer. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 91-104.
- MOLINA, J.J.G.; CABEZAS, L.; BORDES, J. (2003). *El manual de dibujo: estrategias de su enseñanza en el siglo XX*. 2ª Edição. Madrid: Cátedra,
- MORENO, J.; SIMÕES, J.; PINTO, M.R.; GODINHO, P.; NEVES, S. (2005). *A Representação Cultural do Jeito para o Desenho*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- MORIN, E. (1966) . *El Espirito del Tiempo*. Madrid: Taurus Ediciones.
- NIEMAN, G. ; BENNET A. (2002). *Business Management: A value chain approach*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- OLIVEIRA, A. S.; SOUSA, B.; CORREIA, C.; FERREIRA, C. (2003). *Iliteracia Simbólica*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- PIAGET, J. (1954). L'Education Artistique et la Psychologie de L'Enfant. In *Art et Education: recueil d'essais* (22-23). Paris: Unesco
- PIAGET, J. (1977). O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas. Lisboa: D. Quixote
- PICHEL, M.; VIANA, B. ; DOMINGUES, P. R. (2001). "... Ou pensar por imagens": Alternativa essencial na construção da identidade pessoal? Comunicação apresentada no *II Congresso Nacional na ANEIS, Sobredotação: Dinâmicas e projectos nacionais*. UBI, Covilhã.
- PINTO, A.S.; SOUSA, B.; CORREIA, C.; COSTA, C. (2003). *(I)literacia simbólica*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- PLUCKER, J.; RUNCO, M. (1998). The death of creativity measurement has been greatly exaggerated: Current issues, recent advances, and future directions in creativity assessment. *Roeper Review*, 21, 36-39.
- REVEZ, J.M.; MAMEDE, P.; LOPES, V.M.; BAHIA, S. (2004). Os mistérios da Disciplina de Geometria Descritiva desvendados por alunos com um desempenho excelente. *Sobredotação*, 6, 139-154.
- REVEZ, J. M.; MAMEDE, P.; ÓRFÃO, P.; LOPES, V. M. (2001). *Desenho e Geometria Descritiva: Que caminhos?* Lisboa: Universidade de Lisboa.
- ROLLING, J. H. Jr. (2008). Rethinking relevance in art education: Paradigm shifts and policy problematics in the wake of the information age. *International Journal of Education & the Arts*, 9 (1). 1-18
- ROMBA, I. M.; GOMES, M. C.; CABIDO, M. R. (2001). A outra capacidade de ver: Observar com todos os sentidos. Comunicação apresentada no *II Congresso Nacional na ANEIS, Sobredotação: Dinâmicas e projectos nacionais*. UBI, Covilhã.
- ROMBA, I. M.; GOMES, M. C.; DIAS, M. S.; CABIDO, M. R. (2001). *A outra capacidade de ver*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- SHANKEN, E. A. (2002). Art in the information age: Technology and conceptual art. *LEONARDO*, 35 (4), 433-438.
- SMITH, R. A. (1982). Elitism versus populism: The continuing debate. *The Journal of Aesthetic Education*, 16 (1), 5-10.
- STERNBERG, R.J. (2001). What is the common thread of creativity? Its dialectical relation to intelligence and wisdom. *American Psychologist*, 56(4). 360-2.
- STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677-688.
- THOMPSON, C. (Ed.). (1995). *The visual arts and early childhood learning*. Reston, VA: The National Art Education Association

TIMÓTEO, A.; VINHAS, C.; MOREIRA, F.; FREITAS, L.; AMARAL, P.; AZEVEDO, P. M.; CÔRTE-REAL, T. (2005). *A criatividade na visão dos alunos e no sentir dos professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa

TORRANCE, E. P. (2001). *Test Developer Profiles: E. Paul Torrance*. <http://www.mhhe.com/mayfieldpub/psychtesting/profiles/torrance.htm> Accessed 1 September 2002

TORRES, C.; CAMPINO, G.; GOMES, H.; ROMEIRO, J. F.; COELHO, M.; JESUS, P. (2006). Entre o concreto e o abstracto: a geometria como elemento estruturante. Lisboa: Universidade de Lisboa.

VYGOTSKY L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

WILSON, B. (1985). The artistic tower of Babel: Inextricable links between culture and graphic development. *Visual Arts Research*, 11, 90-104.

WINNER, E.; COOPER, M. (2000). Mute those claims: No evidence (yet) for a causal link between arts study and academic achievement. *Journal of Aesthetic Education*, 34 (3/4), 11 - 75.