

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO

INSTITUTO DE ARTES

GIULIANNA FELICIO OREFICE

**O ENSINO DE ARTE COMO POTENCIALIZADOR DA CRIATIVIDADE,
INTELIGÊNCIA E IMAGINAÇÃO**

São Paulo

2016

Giulianna Felicio Orefice

**O ENSINO DE ARTE COMO POTENCIALIZADOR DA CRIATIVIDADE,
INTELIGÊNCIA E IMAGINAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como parte dos requisitos para a conclusão do Curso de Licenciatura em Artes Visuais no Instituto de Artes da UNESP, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Rejane Galvão Coutinho e coorientação da Prof^a. Dr^a. Valéria Peixoto de Alencar

São Paulo

2016

Giulianna Felicio Orefice

O ENSINO DE ARTE COMO POTENCIALIZADOR DA CRIATIVIDADE,
INTELIGÊNCIA E IMAGINAÇÃO

Trabalho de conclusão de curso aprovado como parte dos requisitos para a conclusão do Curso de Licenciatura em Artes Visuais no Instituto de Artes da UNESP, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Rejane Galvão Coutinho
Instituto de Artes da Unesp – Orientadora

Prof^a. Dr^a. Valéria Peixoto de Alencar
Instituto de Artes da Unesp – Coorientadora

Local e data da aprovação

Agradecimentos

Dentro dos jardins de minha vida, me deparei com diversas flores que brotavam na diversidade. Estas flores, de raízes sólidas e folhagens frondosas, por vezes, me impressionaram e me fizeram refletir sobre minha vida e meus ideais. Elas, por meio dos agentes polinizadores da educação, me ajudaram a desenvolver e florescer, de modo a colher frutos mais amadurecidos de conhecimento e de convicções. Portanto, aqui agradeço os polinizadores do meu eu:

Agradeço a Professora Dr^a. Rejane Galvão Coutinho, por tantas aulas, por tantos pensamentos compartilhados e por tanta sabedoria dividida. Cada momento ao seu lado sempre representou um novo aprendizado e uma reconstrução do meu eu, e tudo aquilo que aprendi ao seu lado foi fundamental para aguçar mais ainda meu amor pela educação de arte. Sem você este trabalho nunca teria sido possível, por isso, muitíssimo obrigada.

Agradeço a Professoras Dr^a. Valéria Peixoto de Alencar, que por mais que tenha passado brevemente em nossa graduação, foi uma das pessoas fundamentais para a minha formação, conduzindo suas aulas com leveza e ao mesmo tempo com solidez, o que me possibilitou edificar o pensamento. Agradeço a paciência, a persistência e sabedoria compartilhadas. Você me mostrou como é preciso, por meio da reflexão, realizarmos processos de construções e desconstruções continuamente, e que nossas capacidades vão muito além do que acreditamos, por isso, obrigada imensamente.

Agradeço a minha família querida, principalmente porque sem vocês nada disso teria sido possível.

Agradeço a minha mãe, Érica Felício de Carvalho Orefice, por me dar a vida, por acompanhar meus passos e por estar sempre ao meu lado. Pelo apoio e por acreditar sempre em mim. Pelas tantas conversas sobre educação, sobre a escola e sobre o ensino, que muitas vezes me serviram para amanhecer o pensamento. Muito obrigada.

Agradeço ao meu pai, Rogério Marcos Orefice, por também dar a minha vida, e estar sempre por perto, guiando e ajudando. Por todo o incentivo e toda a fé que você sempre colocou em minhas capacidades. Pela paciência quando ao lidar comigo, quando eu por vezes apareço com pensamentos tão divergentes e pelas

tantas vezes que, com o seu lado lógico, você me mostrou outros lados que eu precisava ver. Muito obrigada.

Agradeço a minha irmã, Giovanna Felicio Orefice, por ser minha parceira e minha amiga, e por ajudar a edificar o que sou. Por me dar suporte e me auxiliar em qualquer área de minha vida, e sempre mostrar as coisas de outros ângulos. Por me apoiar e por se desconstruir junto de mim. Muito obrigada.

Agradeço também aos meus amigos artistas, Núria Pratginestós, Lucas Lima e Elise Kretzschmar, por estarem ao meu lado na graduação e ajudarem a deixar os pesos das responsabilidades mais leves.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a Deus, pela vida e pela oportunidade de mais uma vez traçar um caminho na Terra, e pelos grandes amigos Pintor e Vó Ana, que estão sempre por perto, olhando por mim, protegendo e me ajudando a crescer como pessoa.

Obrigada a todos.



Um livro é a prova de que os homens são capazes
de fazer magia.

Carl Sagan.

Resumo

A criatividade, a inteligência e a imaginação são capacidades importantíssimas para o desenvolvimento pleno do ser humano. Porém, pouco se discute sobre os importantes aspectos que elas abarcam, e sobre como temos uma visão estereotipada delas. Dentro do âmbito educacional, estas três competências são fundamentais para encontrar soluções possíveis para flexibilizar o currículo e renovar o sistema educacional. Tendo em vista este aspecto, a arte e o ensino de arte são recursos para potencializar estas três faculdades. Desta forma, por meio de uma pesquisa exploratória e de exemplos de vivências pessoais, este Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Artes Visuais procura explicar sobre estes três constructos e demonstrar que eles são fundamentais para a educação. Além disso, procura evidenciar como a educação de arte deve ser mais valorizada, e como a arte pode ser uma ferramenta eficaz no estímulo e no desenvolvimento da criatividade, da inteligência e da imaginação. Será discutido que, por meio da arte e das três habilidades citadas, é possível formar cidadãos mais conscientes de si mesmos e do mundo que os cerca, capazes de tecer reflexões e concatenar ideias dentro de todas as áreas do conhecimento. Por fim, propõe-se uma atividade, que sugere uma reflexão de significação, uma apreciação e uma leitura de obras de arte, para culminar em uma produção de cunho artístico, colocando a criatividade, a inteligência e a imaginação em ação.

Palavras-chave: Ensino de arte, criatividade, inteligência, imaginação.

ABSTRACT

Creativity, intelligence and imagination are very important skills for the full development of human beings. However, very little is discussed about the important aspects covered by these abilities and how we have a stereotyped view of them. Within the educational field, they are of the utmost importance in finding possible solutions in order to flexibilize the curriculum and renew the educational system. Taking into consideration this aspect, art and the teaching of art are resources that can enhance these three faculties. In this way, through exploratory research and examples from personal experience, this Final Term Paper for the Licentiate Degree in Visual Arts attempts to explain these three constructs and demonstrate that they are fundamental to education. In addition, it seeks to highlight how artistic education should be more valued and how art can be an effective tool to stimulate and develop creativity, intelligence and imagination. It will be argued that, through art and these three skills, it's possible to shape citizens who are more aware of themselves and the world that surrounds them, capable of linking and reflecting on ideas within all areas of knowledge. Finally, an activity is proposed which suggests a reflection on meaning, observation and reading of works of art, culminating in an artistic production which puts into practice creativity, intelligence and imagination.

Keywords: Art teaching, creativity, intelligence, imagination.

Sumário

Introdução.....	10
1. Colocando os pingos nos “Is”.....	13
1.1. Criatividade.....	13
1.2. Inteligência.....	15
1.3. Imaginação.....	19
2. Entre a base e o topo da pirâmide.....	22
2.1. Entre a criatividade, a inteligência, a imaginação e a sala de aula.....	22
2.2. Escola, e não skholé.....	26
3. Entre os encontros da arte.....	31
3.1. A arte dentro de sala de aula.....	31
3.2. O ensino de arte e seu potencial de estímulo à criatividade, à inteligência e à imaginação.....	34
Considerações Finais.....	41
Referências.....	44

Introdução

Criatividade. Inteligência. Imaginação. Três substantivos abstratos que comportam conceitos extremamente complexos e cheios de significados. Durante a história, diversos autores se propuseram a trabalhar com estes conceitos, tentando entender, e até mesmo delimitar, suas acepções por meio de pesquisas em campos diversos, como filosofia, sociologia, e principalmente psicologia. O grande problema é que, na maior parte das vezes, estas discussões não tem um grande alcance, e os sentidos denotados por estes três constructos são limitados a visões estereotipadas, que foram reafirmadas durante séculos dentro de nossa sociedade, nossa cultura e nossa educação.

Estas três faculdades do ser humano são muito importantes dentro do sistema de ensino e da formação de cada um, por se tratarem de instrumentos facilitadores para nosso entendimento sobre o mundo que nos cerca, além de serem ferramentas de apoio para a inserção dentro da realidade presente. Os processos cognitivos conversam diretamente com a habilidade criativa, com a inteligência e com a capacidade imaginativa dos alunos e, neste sentido, ater-se a estas visões limitadas pode ser extremamente prejudicial às instituições educativas, aos educadores e aos aprendizes (BARBOSA, 2014; GARDNER, 1995; ROBINSON, 2011).

Dentro de nosso sistema de educação, uma das áreas que se relaciona fortemente com a criatividade, a inteligência e a imaginação é o campo da arte. Sabe-se por exemplo, que a arte, há muito tempo, é considerada como um dos grandes estimuladores da criatividade dentro da sala de aula (BARBOSA, 1989), porém é necessário avaliar o que vem sendo feito com o ensino de arte dentro da escola e dentro de sala de aula, no sentido de estimular estes três domínios da mente humana.

Tendo em vista tais aspectos, com este trabalho procuro responder como a criatividade, a inteligência e a imaginação devem ser valorizadas dentro das instituições educativas e porque o ensino de arte pode ser uma ferramenta de potencialização destas três competências humanas. Para tanto, utilizo-me de uma pesquisa exploratória sobre o referencial teórico levantado, recorrendo sobretudo aos pensamentos de Ken Robinson (2011, 2015), Ana Mae Barbosa (1992, 2003, 2014, 2011), Howard Gardner (1995, 1996, 2007) e Lev Semenovitch Vigotski

(2014), e a algumas de minhas vivências como educadora em formação, com o intuito de mostrar como a criatividade, a inteligência e a imaginação são recursos de flexibilização do currículo e do sistema educativo vigente e apontar a importância do ensino de arte dentro da escola, como formador da consciência do estudante, tornando-o capaz de exercer a capacidade de julgamento e o entendimento emocional, para que ele possa se desenvolver de forma plena e empregar conscientemente estas três faculdades anteriormente citadas.

Dentro de meus exemplos de vivências em sala de aula, trago duas escolas por onde passei. Uma delas é Colégio Piaget de São Bernardo do Campo, onde realizei um estágio de observação junto a professora de Arte, no período de março a julho de 2015. Nesta instituição, observei as crianças do Ensino Fundamental I do período da tarde durante a aula de arte, acompanhando as práticas de ensino da professora em dois segundos anos, dois terceiros anos, um quarto ano e um quinto ano. A outra instituição onde busquei exemplos é a Escola Municipal de Ensino Fundamental (E.M.E.F) Desembargador Theodomiro Dias. Minhas experiências nesta escola começaram juntamente ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Instituto de Artes da UNESP, programa em que estou inserida desde agosto de 2016 e do qual ainda faço parte até o momento presente. Por meio do PIBID, é possível aos estudantes do Instituto de Arte experienciar a docência fazendo proposições de aulas sob a supervisão do professor de Arte das escolas que participam do programa. Trago, portanto, algumas de minhas vivências juntamente às crianças do Fundamental I no período da tarde, incluindo primeiros, segundos e terceiros anos da E.M.E.F citada.

Utilizo-me destes recursos teóricos e práticos para mostrar que o entendimento sobre o que é criatividade, inteligência e imaginação dificilmente sai fora de um lugar-comum e raramente é desconstruído; O valor delas precisa ser reafirmado dentro da nossa sociedade. A arte e o ensino de arte também são desvalorizados dentro do âmbito educacional, e muitas pessoas não percebem o quanto eles são importantes para a nossa formação.

Assim sendo, a pesquisa aparece como forma de confirmar ao leitor a necessidade de rever estes fatos e com o objetivo compreender como o ensino de artes pode contribuir para potencializar o pensamento criativo, a inteligência e a imaginação, formando sujeitos autônomos e capazes de tecer reflexões diversas em diferentes áreas do conhecimento. Dessa maneira, delimitarei no capítulo um os

conceitos de criatividade, inteligência e imaginação de acordo com a visão de autores com quem compactuo ideias e explanarei durante o capítulo dois a necessidade da valorização destas três competências dentro do âmbito escolar. Já no capítulo três, o leitor poderá entender os mecanismos de potencialização dos três elementos por meio da arte-educação, porque procurarei demonstrar como a aula de artes pode ser um espaço de fortalecimento e abertura para a criatividade e para as manifestações criativas, de compressão e assimilação das diversas formas de inteligência e de estímulo à imaginação.

1. Colocando os pingos nos “is”

1.1. Criatividade

A palavra criatividade permeia há muito tempo o campo da arte, sendo imputada a diversos artistas durante a nossa história. Porém muitas vezes esquecemos de refletir sobre o significado do que é ser criativo. Segundo Valqueresma e Coimbra (2013, p.132), “o conceito de criatividade, derivado do latim *creare* (que significa dar existência), se encontrava inicialmente vinculado à figura divina”. Essa ideia histórica e etimológica de que o processo criativo apresenta um caráter divino pode ser observada desde a idade antiga na cultura grega, em que deuses como Apolo (o deus da música), Dionísio (deus do teatro), Terpsícore (deusa da dança e do canto) ou Euterpe (deusa da poesia lírica) designavam os “abençoados” com o dom da criação, e os incentivavam e inspiravam a produzir todas as diversas formas de arte (BULFINCH, 2013). Esse fato pode ser associado à construção de um imaginário acerca de uma visão estereotipada da capacidade criativa, fazendo com que fosse considerada um traço ou uma competência de apenas uma pequena parcela da população adulta (GARDNER, 2007; ROBINSON, 2011; VIGOTSKI, 2014)

Esta associação da criatividade com as figuras divinas, de acordo com Valqueresma, Coimbra (2013, p.133) e Kneller (1978, p.32), também contribuiu para alimentar a concepção de que a criatividade é algo que surge do nada e que no momento da criação, o artista perde controle de si mesmo. Com isso, formou-se uma visão romantizada da arte e do artista, pelo fato destes permearem sempre a expressão, a emoção e a imaginação por meio do potencial criativo (ROBINSON, 2011).

Para Robinson (2011), durante o auge do Iluminismo e do movimento artístico Renascentista, surgiram diversas figuras históricas versadas nos mais plurais campos do conhecimento, que trabalhavam de forma interdisciplinar, perpassando pela arte e pela ciência, como Leonardo da Vinci, Galileu, Shakespeare e outros. Porém, as movimentações ocorridas após este período, como a reforma e a contrarreforma dentro da filosofia cristã e da igreja católica; a colonização; as invenções tecnológicas como telescópio, os instrumentos de navegação e o relógio;

e as mudanças do pensamento filosófico vigente fizeram com que ocorresse uma valorização das atribuições do poder crítico e do conhecimento individual, que acabaram por sustentar o crescimento do método científico na Europa nos séculos 17 e 18. Desta forma, construiu-se a noção de que arte e ciência são áreas do conhecimento incompatíveis e consolidou-se as imagens estereotipadas do cientista como “um pesquisador com avental branco, envolto em números e cálculos em busca de uma compreensão objetiva do funcionamento do mundo” (ROBINSON, 2011, p.106) e do artista como “um espírito livre, em meio a um turbilhão de ímpetos criativos” (ROBINSON, 2011, p.106). Por isso, é necessário desmistificar o que chamamos por criatividade e potencial criativo.

Durante anos, as pesquisas em criatividade seguiram de diferentes formas, procurando diversos tipos de abordagens para o tema, passando por aproximações biográficas e históricas, intervenções clínicas, psicométrica, estudos correlacionais, estratégias aplicadas, abordagens sistêmicas, estudos desenvolvimentais, estudos de caso, consultas interculturais, modelagens computacionais (SULLIVAN, 2013) entre outras. Estas diversas formas de analisar a criatividade trouxeram a atualidade uma série de definições divergentes sobre o que é criatividade e quando, como e porque ela se manifesta (SULLIVAN, 2013). Porém, ao meu ver, muitas delas ainda apresentam construções problemáticas.

Como exemplo é possível citar Joy Paul Guilford, psicólogo americano que desenvolveu pesquisas sobre temas como inteligência, personalidade, psicofísica e que foi um dos pioneiros no assunto criatividade (COMREY, 1993; KNELLER, 1978). Ciente de que os testes convencionais de inteligência ignoravam as habilidades criativas, Guilford desenvolveu inúmeras investigações empíricas sobre criatividade e habilidades mentais com o objetivo de demonstrar que crianças podem ser “treinadas para serem mais inteligentes”. Deste modo, o psicólogo desenvolveu seu modelo de estrutura das inteligências, onde lida com as manifestações inteligentes e criativas do ser humano por meio de testes de psicométrica (COMREY, 1993).

O grande problema das abordagens de psicométrica é que “A validade de critério de um teste consiste no grau de eficácia que ele tem em prever um desempenho específico de um sujeito” (PASQUALI, 2009, p.996). Guilford considerava em suas pesquisas um tipo de resposta determinada como criativa, limitando a criatividade a certos conceitos/pensamentos que acreditava serem criativos e acabava por descartar outras possibilidades. Com esta abordagem, o

psicólogo acabou aproximando a criatividade dos próprios testes de inteligência que criticava e restringiu mais uma vez a criatividade como uma habilidade de uma parcela restrita da população (GARDNER, 1996).

Um dos pontos chave ignorados por Guilford em sua pesquisa, e que, a meu ver, é fundamental na manifestação da criatividade foi o repertório. Segundo Vigotski (2014, p.1) “Chamamos atividade criativa a atividade humana criadora de algo novo, seja ela uma representação de um objeto do mundo exterior, seja uma construção da mente ou do sentimento característicos do ser humano”. Sendo assim, ela vem a depender de fatores culturais, sociais e históricos, já que, ao julgarmos se uma ideia é criativa ou não, precisamos contextualizar a época e o cenário em que aparecem. “A cultura analisada e a cultura receptora são de fundamental importância para considerar se algo é ou não criativo [...] a criatividade se manifesta de maneiras diferentes dependendo do contexto e do domínio a que pertencem” (STERSI; HERNÁNDEZ, 2001, p.77).

É necessário também, levar em conta as vivências pessoais e coletivas de cada um, “compreendendo a criatividade como uma construção social entre aqueles que compartilham a mesma cultura, as mesmas experiências” (STERSI; HERNÁNDEZ, 2001, p.78), e os inconscientes pessoais e coletivos, na medida em que estes são formados por “imagens latentes [que] dependem *inteiramente* das experiências do indivíduo” e que podem ser liberadas a qualquer momento.

É igualmente importante levar em consideração as capacidades imaginativas e cognitivas de cada um, já que “Facilitar o desenvolvimento criativo é um processo sofisticado, que deve encontrar equilíbrio entre o aprendizado das habilidades e o estímulo à imaginação na busca de novas ideias” (ROBINSON, 2011, p.156), e é preciso salientar que ainda existem muitas outras variáveis que atuam sobre a criatividade, afinal, como afirma Robinson (2011):

A criatividade é mais um processo do que um acontecimento, e definir algo como um processo indica uma relação entre vários elementos; revela que cada aspecto e fase do que acontece está relacionado entre si. Ser criativo envolve diversos processos inter-relacionados. (ROBINSON, 2011, p.148).

1.2. Inteligência

Outro assunto de extrema importância para esta pesquisa é conceito de

inteligência. Os estereótipos do cientista mencionados anteriormente estão intimamente ligados com os constructos de inteligência existentes em nossa sociedade. Gardner (1995), Kneller (1978) e Robinson (2011) discutem o termo inteligência e o rumo que este termo tomou durante os séculos na história da humanidade. Os três questionam o advento do conceito de quociente de inteligência, conhecido popularmente como Q.I., desenvolvido pelo psicólogo alemão William Stern. Durante o início do século 20, o psicólogo pedagogo francês Alfred Binet desenvolveu testes de inteligência com crianças de modo a criar a “escala de inteligência” para definir índices de “retardo” no ensino. Em 1912, Stern então propõe uma variável baseada na escala de inteligência de Binet na qual compara a idade mental de uma pessoa com sua idade cronológica, e dá o nome de quociente de inteligência. Apesar das especificidades do surgimento do Q.I., o projeto original para qual ele foi desenvolvido caiu no esquecimento e o teste, como outras modas parisienses, chegou aos Estados Unidos e passou a ser utilizado nos testes de recrutamento estadunidenses. A partir daí, o Q.I. tornou-se célebre pelo mundo inteiro e ainda, um século depois, em alguns lugares, permanece nas principais bases de seleção como nas instituições de educação, patentes militares e diversos tipos de emprego (GARDNER, 1995; ROBINSON, 2011).

A ideia difundida pelo Q.I. de que cada um nasce com uma quantia fixa de inteligência permeia a educação de muitas formas e trouxe uma série de consequências à ela até os dias atuais (ROBINSON, 2011; ROBINSON; ARONICA, 2015). Ela contribui para essa imagem do pesquisador como gênio que tem “momentos dramáticos de percepção, quando obras e teorias grandiosas nascem inteiras” (ASHTON, 2016, p.14) e de que ele faz parte de uma pequena parcela da população que nasceu inteligente.

Outro legado é a avaliação formal da maioria das escolas, baseada comumente em provas escritas com lápis e papel, e que dependem em grande parte da capacidade de memorização e do registro de fatos pontuais. Esse sistema de medida é claramente meritocrático e muitas vezes não tem eficácia em medir o conhecimento para a maior parte das pessoas (GARDNER, 1995; ROBINSON, 2011). É evidente que este tipo de avaliação nasceu com o intuito de satisfazer certas necessidades do ensino formal: “A testagem formal é um meio contemporâneo de comparar o desempenho de milhares de alunos que estão sendo educados nas escolas” (GARDNER, 1995, p.141). Porém, por vezes, as instituições

de ensino se esquecem ou até mesmo ignoram tantas outras formas avaliativas possíveis que abrangeriam com maior eficácia a pluralidade de alunos existentes em uma escola.

Como exemplo deste esquecimento, trago minha vivência no Colégio Piaget. Apesar de a escola utilizar a base curricular em cima do “Sistema de Ensino Multimídia J. Piaget”, a parte significativa das avaliações dos alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental são feitas nesse padrão dissertativo e manual citado anteriormente, e pude perceber durante minhas observações que muitas crianças tinham dificuldades para atingir os objetivos cognitivos que a escola estabelecia, já que as professoras utilizavam o espaço da sala de artes para dar reforços particulares para crianças que não tinham desempenho esperado nas provas durante os períodos em que a sala estava livre ou durante o intervalo de recreação das crianças.

As pessoas não podem ser divididas entre as que têm perfil acadêmico e as que não têm. Cada um de nós apresenta um conjunto particular de habilidades intelectuais, com pontos fortes distintos [...] Não se trata de condenar o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, mas de propor um *novo conceito* de inteligência, capaz de incluir horizontes mais amplos. (ROBINSON, 2011, p.123).

Em seu livro *Inteligência múltiplas: a teoria na prática*, Gardner (1995) comenta sobre a habilidade dos marinheiros de se localizarem no mar por meio da observação da costa, das ilhas e das estrelas e constelações e questiona mais tarde o que é inteligência, já que para uma comunidade de marinheiros esta capacidade é um tipo de inteligência. Segundo ele “Na medida em que uma capacidade é valorizada numa cultura, ela pode contar como uma inteligência; mas na ausência desse endosso cultural ou “de campo”, a capacidade não seria considerada inteligência” (GARDNER, 1995, p.52) e por isso passaria a ser desvalorizada por esta cultura específica.

Durante a infância, o cérebro humano apresenta incrível flexibilidade para as possibilidades de exploração do mundo ao nosso redor. As crianças, de modo geral, começam a fazer esta exploração de forma semelhante, devido aos seus instintos básicos e as necessidades que precisam satisfazer, porém os contatos com o mundo a sua volta e suas experiências definem diferentes relações e possibilidades (RANCIÈRE, 2002; ROBINSON, 2011). Com isso, é possível afirmar que a

inteligência, assim como a criatividade, depende fortemente de fatores culturais e da vivência individual (GARDNER, 1995; RANCIÈRE, 2002; ROBINSON, 2011).

A medida que crescemos, nosso cérebro acaba se “customizando” de acordo com os usos que fazemos dele, e, se deixarmos de exercitar algumas de nossas habilidades, elas acabam por se enfraquecer, já que nossas “aptidões neurais” passam a atender outras demandas (ROBINSON, 2011). Durante minhas observações no Colégio Piaget, várias crianças entre seis e dez anos vinham até mim dizendo que “não sabiam desenhar” e me procuravam para desenhar coisas específicas para elas. Me preocupei muito com o fato de que, quando estes pedidos eram feitos à professora de artes, ela os atendia. Para aqueles que vinham até mim, passei a explicar que cada um de nós desenha de formas diferentes e que poderíamos pegar exemplos de como outras pessoas desenhavam para, por fim, tentar fazer o nosso próprio desenho. Estas crianças então, passaram a desenhar seus próprios desenhos sem voltar a pedir para mim ou para a professora e pude observar que cada vez mais seus desenhos ficaram ricos em detalhes e passaram a apresentar mais complexidade de composição. A questão presente nesta situação não era a falta de capacidade para realizar um desenho, mas a falta de referências visuais e recursos técnicos, e conforme estas crianças exercitavam a prática de desenho, mais elas fortaleciam esta prática.

Casos como este repetem-se inúmeras vezes durante toda a educação, desde o ensino básico até o superior. Quantas vezes ouvimos amigos dizendo coisas como “Não sei matemática”, “Não sei história”, “Não sei semiótica”, “Não sei mecânica de fluidos” e por aí vai. Esquece-se de levar em consideração que “a inteligência humana é altamente *diversificada, dinâmica e peculiar*” (ROBINSON, 2011, p.116), que “as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes” (GARDNER, 1995, p.13) e que “O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p.50).

Portanto, aqui considero inteligência como “a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural” (GARDNER, 1995, p.21), “a capacidade de formular e de expressar nossos sentimentos de forma coerente [...] de lidar efetivamente com os desafios da vida prática” (ROBINSON, 2011, p.118), e “o poder do pensamento simbólico” (ROBINSON; ARONICA, 2015, p.125, tradução nossa). Ela é uma

habilidade intrínseca ao ser humano, que engloba nossas capacidades cognitivas e que nunca deve ser subestimada, afinal, cada um de nós é igualmente inteligente e só podemos desenvolver a inteligência quando não existe subjugação de uma inteligência sobre a outra (RANCIÈRE, 2002).

1.3. Imaginação

O termo imaginação vem ao encontro a este trabalho não por conta de uma necessidade de ser redefinido, mas de ser discutido de maneira aprofundada. Digo discutido porque é possível perceber uma certa confusão entre os constructos de imaginação e criatividade. É claro que os dois tem relações muito estreitas, porém não podem ser tomadas como iguais. Durante o tópico “O que é a criatividade?” comento a retrospectiva histórica e etimológica do termo criatividade feita por Valqueresma e Coimbra (2013), onde os autores falam sobre a vinculação do termo às figuras divinas. Este fato, para eles, “justificou que, durante séculos, [o termo criatividade] tivesse sido substituído pelo termo imaginação, fomentando a ambiguidade que, ainda hoje, tende a estar associada ao conceito” (VALQUARESMA; COIMBRA, 2013, p.132).

Uma forma facilitadora de diferenciarmos os dois conceitos é por meio da observação do ato do brincar. Durante nosso processo de desenvolvimento, é possível flagrar uma atividade combinatória de imaginação e criatividade sobretudo enquanto uma criança brinca. O lúdico infantil realiza um transporte da imaginação para o senso de realidade, colocando o processo criativo em vigor (VIGOTSKI, 2014). Como exemplo deste transporte Vigotski (2014) traz a imagem de uma criança que cavalga um cabo de vassoura. Esta criança se vê, por meio da imaginação, como o cavaleiro sobre o seu cavalo e, num ato criativo, desempenha uma imitação do cavalo na atividade lúdica por meio do cabo, usando a experiência prévia para reelaborar a realidade e chegar ao resultado que sua imaginação demandava (VIGOTSKI, 2014).

É possível captar um movimento semelhante a esse nos atos de criação infantil. Durante minhas observações dentro do Colégio Piaget e em minhas vivências na E.M.E.F. Desembargador Theodomiro Dias pude flagrar, principalmente entre primeiros e segundos anos do ensino fundamental, crianças que narravam as

histórias e acontecimentos que registravam durante seus atos de criação. Histórias de princesas, de super-heróis, ou mesmo histórias de cotidiano apareciam durante o processo. O ato imaginativo se desenrolava no imaginário destas crianças, enquanto estas colocavam em prática suas criatividadees.

Porém, “Para compreendermos mais profundamente o mecanismo psicológico da imaginação e da atividade criativa à qual está relacionada, convém começar explicando a vinculação que existe entre a fantasia e a realidade no comportamento humano” (VIGOTSKI, 2014, p.9). Os movimentos de criação da fantasia no imaginário humano podem ser desenvolvidos de formas diferentes. Na maior parte das vezes eles aparecem ligados aos fatos da realidade extraídos por meio da experiência humana. Para tanto, quanto mais repertório de vivências uma pessoa tem, maior capacidade imaginativa ela poderá apresentar (VIGOTSKI, 2014).

Seria válido, no entanto, nos perguntarmos como, na maior parte das vezes, uma criança pode parecer muito mais imaginativa do que uma pessoa adulta. O que pode ser observado na criança, na verdade, é uma facilidade de ativar a imaginação, e não necessariamente a de criar uma fantasia. Devido ao repertório de vivências, um adulto é capaz de produzir histórias fantasiosas com muito mais complexidade que uma criança, porém, normalmente ele apresenta maior dificuldade em ativar esta capacidade, enquanto que a criança, devido ao lúdico envolvido no ato de brincar, recorre constantemente a imaginação (ROBINSON, 2011; VIGOTSKI, 2014).

Uma segunda forma de vincular a fantasia à realidade é na construção de realidades contadas. Este tipo de imaginação é ativado quando ouvimos um relato qualquer, seja do cotidiano de um conhecido ou de um acontecimento histórico. Ele muitas vezes requer um repertório mais complexo, já que exige conhecimentos e vivências de fenômenos específicos (VIGOTSKI, 2014). Muitas vezes ele toma como base apreensões que conseguimos por meio de um repertório construído por imagens, sejam elas estáticas ou não. Se, por exemplo, uma pessoa nos contar que andou em cima de um elefante, muitas vezes podemos imaginar a cena mesmo que nunca tenhamos visto um elefante ao vivo, porque acessamos um repertório construído previamente do que é um elefante e como certas culturas se utilizam do animal como meio de transporte.

A mente humana ainda pode ir mais além destas duas relações e combinar, junto com o real e com a imaginação, os fatores emocionais. Este tipo de relação nos leva a implicações muitas vezes surpreendentes ou inesperadas e nos induz a

uma quarta decorrência, onde real e fantasia juntam-se com a presença do emocional, para a produção ou objetificação de uma realidade palpável (VIGOTSKI, 2014). Estas duas últimas formas de relacionar a fantasia à realidade são muito presentes durante a apreciação e a construção de qualquer tipo de manifestação artística.

Quando apreciamos uma música e sentimos felicidade ou melancolia; quando vemos uma peça de teatro e sentimo-nos tristes com a infelicidade do personagem; quando ficamos emocionados ao apreciar um quadro específico ou uma apresentação de dança. Todas estas relações são feitas por meio de uma junção do emocional ao real e ao imaginário, porque nos remetem a construções de vivências parecidas com as nossas.

Estas conexões também são muito presentes no ato de criação artística, onde o criador despeja sua realidade, sua subjetividade, e por vezes sua emoção, na elaboração de um produto artístico. Neste caso, podemos então dizer que a imaginação foi um mecanismo de suporte ou um facilitador para a expressão da criatividade.

Desta modo, torna-se possível afirmar que “o constructo de imaginação acumula dimensões cognitivas, afetivas e contextuais, sendo basilar para o processo criativo” (VALQUARESMA, COIMBRA, 2013, p.133), e definir imaginação como o “processo de trazer à mente coisas que não estão presentes em nossos sentidos” (ROBINSON, 2011, p.18) e como uma “atividade criadora do cérebro humano baseada nas capacidades combinatórias, atribuindo a elas um sentido diferente daquele que lhe é atribuído cientificamente” (VIGOTSKI, 2014, p.4).

2. Entre a base e o topo da pirâmide

2.1. Entre a criatividade, a inteligência, a imaginação e a sala de aula

Se antes questionei os significados e as complexidades dos constructos de criatividade, imaginação e inteligência, neste momento passo a me perguntar sobre algo muito mais complicado: a educação. Para que serve a educação?

Esta pergunta pode levantar grandes polêmicas e receber diferentes respostas entre justificativas políticas, sociais, culturais, econômicas, levantando uma grande diversidade de argumentos de extrema complexidade e que na maior parte das vezes responderiam em grande estilo a pergunta feita. Porém, aqui venho com uma das respostas mais simples possíveis, dada por Robinson e Aronica¹ (2015), no livro de coautoria *Creative schools: Revolutionizing education from the ground up*. Aprender é o processo intrínseco ao ser humano de adquirir novos e diferentes conhecimentos e habilidades. Desde o momento que nascemos temos o apetite de aprender, das coisas mais simples as mais complexas. A educação simplesmente assume o papel de sistematizar o aprendizado por meio de programas organizados de ensino. Desta forma, “a premissa da educação formal é que pessoas jovens precisam saber, entender, e serem capazes de fazer coisas que não fariam se fossem deixadas à própria sorte” (ROBINSON; ARONICA, 2015, p.122, tradução nossa), e sua função é atender a essas necessidades, potencializando as capacidades, as habilidades e a inteligência do aprendiz, respeitando seu desenvolvimento físico e psicológico de forma a empoderá-lo (GARDNER, 1995; ROBINSON; ARONICA, 2015).

Porém, na maioria das vezes às coisas não são bem assim. Grande parte do ensino leva em conta um princípio de linearidade, em que se aprende algo apenas para que seja possível se aprender algo depois. O estudante acumula recursos educacionais durante a infância para que possa amplia-los conforme cresce (ROBINSON, 2011). Robinson (2011, p.67) zomba deste sistema, chamando-o de

¹ Sir Ken Robinson é professor, escritor, pesquisador, assessor e palestrante especialista em educação, educação em arte e criatividade, e Lou Aronica é escritor e publicador, que escreveu algumas obras em colaboração com Robinson. É possível encontrar mais informações sobre estes dois autores nos sites <http://sirkenrobinson.com/> e <http://louaronica.com/>

“modelo do tanque de gasolina”, e compara o estudante a um tanque que, na teoria, se abastece durante a juventude com uma provisão que deve acompanhá-lo para o resto de sua vida, mas conclui que “Na prática, a maioria das pessoas sai da escola com meio tanque [...] As certezas lineares sobre oferta e demanda excluem muitas experiências potencialmente valiosas com base no fator da utilidade”.

A isso, podemos acrescentar ainda, as palavras de Stersi e Hernandez (2001), no que concerne a outros conteúdos que poderiam potencializar uma educação voltada às questões de diversidade cultural:

Se pensarmos na postura educativa diante da diversidade, encontraremos muitas vezes sistemas escolares que tem como objetivo promover a unidade, a homogeneidade ideológica, cultural e linguística, ou que não consideram relevante refletir sobre questões éticas e emocionais.

A educação ainda encontra sérias dificuldades de lidar com processos de inclusão, de trabalhar com a heterogeneidade, de pensar em intervenções nas relações e em trabalhar e construir em cima dessas distintas subjetividades. Presos pelo currículo ou planejamentos anuais, os educadores em muitos casos deparam com dificuldades em flexibilizar o dia a dia, trabalhando com esse tema de maneira superficial. (STERSI; HERNÁNDEZ, 2001, p.88).

Como um exemplo desta dificuldade de flexibilização do dia a dia e dos temas curriculares trabalhados de maneira superficial, trago minha vivência na E.M.E.F. Desembargador Theodomiro Dias. A professora de Arte relatou que as crianças de um dos primeiros anos do Ensino Fundamental vinham demonstrando dificuldades para o reconhecimento das cores e que não sabia por que isso vinha acontecendo, já que ela havia trabalhado cores com a sala há pouco tempo atrás. Questionei a professora quanto às especificidades do problema, querendo saber quantos alunos apresentavam dificuldades e se eram meninos ou não, pensando que poderiam existir crianças Daltônicas na turma, levando em consideração que a incidência de daltonismo é maior em homens do que mulheres (VESPUCCI, 2009). Ela então relatou que não eram muitos, porém tratava-se de grupo misto. Neste momento também me chamou a atenção um painel pendurado na sala, onde havia círculos de cores com seus respectivos nomes em baixo, porém muitas das cores não apareciam bem definidas no quadro e algumas delas até estavam erradas de acordo com os nomes que as acompanhavam. Não questionei imediatamente a professora sobre o quadro para não causar constrangimentos e porque tinha desejo de avaliar a turma antes para entender o que estava acontecendo.

Na outra semana, para testá-los, levei uma proposta de brincadeira com o intuito de convergir o lúdico infantil e o divertimento com a minha necessidade de avaliação, sem causar as pressões normalmente causadas por ações avaliativas, afinal “Brincar é absolutamente fundamental para o aprendizado: é o fruto natural da curiosidade e da imaginação” (ROBINSON; ARONICA, 2015, p.92). A brincadeira que propus chama-se “Elefantinho Colorido”, uma espécie de pega-pega que eu costumava jogar em minha infância e que muitas crianças ainda jogam. O jogo consiste em um pegador que escolhe uma cor para ser salva e passa a pegar apenas aqueles que **não possuem** peças de roupa ou acessórios da cor escolhida e, quando este pegador tiver êxito em alcançar um colega, o alcançado passa a ser pegador e antigo pegador vira novamente fugitivo. Troquei algumas regras da brincadeira de forma a serem convenientes para mim: eu seria a pegadora fixa das crianças e em vez de pegar pessoas que **não possuíam** roupas ou acessórios na cor escolhida, pegaria aqueles que **tinham** a cor no vestuário. Fiz isso para entender se as crianças percebiam a presença das cores em suas roupas quando eu investia sobre elas. Durante o processo, constatei que mais de uma delas não reconhecia a cor pelo nome ou trocava algumas, como verde e amarelo, mesmo se tratando de tons bem definidos que não davam abertura para confusões.

Ao término da aula, comentei com a professora que realmente alguns deles estavam com dificuldades em relacionar as cores aos seus nomes e que precisaríamos trabalhar isso. Neste momento ela franziu o cenho em forma de questionamento, e só então percebi que ela não havia compreendido o intuito do jogo com as crianças, e só consegui entendê-lo quando me expliquei. Questionei logo em seguida o painel existente na sala, e ela relatou que ela tinha feito o cartaz sem as crianças, e que ele havia desbotado por causa do sol, por isso as cores pareciam estranhas e erradas. Falei então que poderíamos trocar o painel e fazer um novo com estas crianças, mas ela interviu em minha ideia, dizendo que ia começar a realizar uma atividade já programada nos planejamentos com eles, e que não poderia voltar ao assunto cores.

A não compreensão da professora quanto à atividade que realizei com a turma assim como o prosseguimento nas atividades sem retomar o assunto defasado com as crianças foi uma amostra dessa falta de flexibilização do currículo e do dia a dia dentro da escola e mostra que “em geral, o que acontece é que a razão e a imaginação são colocadas em compartimentos separados” (BARBOSA, 2014, p.30)

e que, mesmo que o valor da criatividade seja considerado nas escolas, “as demandas curriculares e as responsabilidades do sistema de ensino percebem a criatividade como estando em desacordo com os indicadores mais facilmente mensuráveis da qualidade educacional” (KAUFMAN; BEGHETTO; POURJALALI, 2011, p.61).

O cartaz com as cores erradas também me preocupou, pensando que ele representa uma referência visual para as crianças na sala de aula. A escola é, de certa forma, um representante do conhecimento, e para os alunos, aquele painel dentro de sala de aula feito pela professora é uma representação do conhecimento. A referência visual para as crianças é fundamental (BARBOSA, 2014). “A leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal” (BARBOSA, 2014, p.28), portanto as cores nomeadas de forma errada dentro da sala de aula devem causar muitas confusões nos pequenos.

Tendo em vista que tantos outros problemas semelhantes a este acontecem dentro de sala de aula, não apenas na disciplina de arte, mas também com as tantas outras matérias existentes no currículo escolar, podemos perceber como é fundamental que exista uma flexibilização no currículo e no ensino, afinal “Sem currículos substanciosos, a experiência educacional das crianças será superficial. Sem um ensino inteligente, os benefícios de um currículo substancioso continuarão adormecidos” (EISNER, 2013, p.119). Também é necessário investir na formação do educador, na medida em que ele possa ter contato com práticas inovadoras que permitam-no apropriar-se de diferentes e novas maneiras de compreender e lidar com a realidade, de atribuir significados ao mundo a nossa volta, conferir sentidos que de início parecem invisíveis aos olhos e ampliar a visão de mundo dos estudantes (SOUZA; PLACCO, 2011). Desta forma, professor e aluno conseguem se conectar com mais facilidade, fazendo com que o educador passe a entender a visão de mundo de cada aluno com mais presteza e possa realizar uma orientação que potencialize o processo cognitivo.

Apesar das inúmeras barreiras à criatividade identificadas no ambiente escolar, não é possível ignorar a grande influência da escola sobre o desenvolvimento do potencial criativo de alunos e professores.

[...]

Quanto ao conteúdo e metodologia da disciplina, espera-se que os principais conceitos e princípios sejam apresentados e conectados à realidade do aluno, que tópicos representativos da área sejam selecionados e que os métodos de pesquisa empregados e problemas ainda não solucionados na área sejam discutidos em sala de aula. Dessa forma, o aluno será levado a analisar, avaliar, questionar, criticar e solucionar

problemas. Um currículo criativo e desafiador oferece ainda ao aluno a oportunidade de usar a sua imaginação, de visualizar consequências para acontecimentos futuros, de analisar uma situação sob diferentes ângulos e de vivenciar o processo de aprendizagem com prazer. (FLEITH, 2011, p.34)

Com este panorama, é possível notar a necessidade da valorização dentro das instituições de ensino dos três constructos que explanei anteriormente: a criatividade, a inteligência e a imaginação. De fato, estas três capacidades humanas podem ser estimuladas de diversas formas diferentes e interessantes dentro do processo educativo, mas entre a teoria e a prática ainda existem lacunas significativas. Pensando na criatividade, é notório que as configurações predominantes do sistema educacional atuam como repressores das condições essenciais para o seu desenvolvimento, e muitas vezes, ao final do ensino médio, muitos estudantes já perderam a confiança em seus potenciais criativos (ROBINSON, 2011). O mesmo pode acontecer com o educador quando suas ações são restringidas e punidas inúmeras vezes dentro das instituições de ensino, seja por intolerâncias ou por regras impostas (WECHSLER; NAKANO, 2011). No caso da inteligência, é possível constatar a valorização da inteligência logico-matemática, citadas no capítulo anterior, e o esquecimento de outros tipos de inteligências, assim como uma desvalorização da capacidade intelectual de cada um, supondo uma desigualdade de inteligências nas relações entre educador-educando (GARDNER, 1995; RANCIÈRE, 2002). Quanto à imaginação, é preciso combater o “desconhecimento da complementaridade que existe entre a razão e a imaginação em todo o processo genuíno de aprendizagem” (BARBOSA, 2014, p.30), desconhecimento este que leva, muitas vezes, com que a imaginação seja colocada como atributo infantil, artístico ou da falta de lucidez (BARBOSA, 2014).

2.2. Escola, e não *skholé*

Pensando no panorama histórico da educação brasileira, foi apenas durante o nascimento do movimento escola novista, na década de 30, que estudiosos da educação começaram a questionar intensamente a falta de um ensino gratuito e garantido a todos, o analfabetismo e os problemas da educação vigente. A Escola Nova e os questionamentos que ela levantava emergiam como reflexo das ideias

humanistas, que difundiam que a tecnologia e a ciência deviam estar a serviço e a disponibilidade do homem. Eles se espelhavam na realidade educativa de alguns países europeus onde já se pensava nas individualidades dos alunos. O movimento aparece com proposições de reformar o ensino para melhorá-lo, entretanto, as turbulências políticas existentes nesta época, acabaram impedindo que o movimento adquirisse força suficiente por todo o país, e causou instabilidades educacionais (BITTAR; BITTAR, 2012; RIBEIRO, 1993).

Logo após a instauração do Estado Novo por Getúlio Vargas em 1937 e o estabelecimento de um modelo nacional-desenvolvimentista, baseado na industrialização, a educação brasileira acabou seguindo um caminho diferente do escolanovismo e repetiu os trajetos educacionais que as escolas europeias tinham trilhado perto das décadas de 1860 e 1870 por conta da revolução industrial. Balizando-se na demanda de formação de mão de obra para as novas funções que o mercado de trabalho abriu, a educação estatal passou a crescer de acordo com as necessidades econômicas de mercado (RIBEIRO, 1993; ROBINSON, 2011).

Seguindo estas lógicas, o ensino fundamentou-se na divisão do trabalho. O ensino técnico tornou-se um recurso para aqueles que necessitavam de uma formação mais especializada e que não tinham a condição de realizar uma graduação e, enquanto isso, as universidades continuaram sendo espaços quase que exclusivos das elites, o que mantinha as hierarquias já existentes anteriormente entre trabalhadores e detentores dos meios de produção como estavam (BITTAR; BITTAR, 2012; RIBEIRO, 1993). Dentro das escolas, a mesma lógica de hierarquias também passou a ser reproduzida quanto às disciplinas ministradas:

No topo das prioridades estão a matemática, os idiomas e as ciências; em seguida, aparecem as ciências humanas (história, geografia e estudos sociais) e educação física; por fim, está o ensino das artes [...] [e] artes visuais em geral desfrutam de um status mais alto do que o teatro e a dança. (ROBINSON, 2011, p.69)

Desde os anos trinta para cá, houveram diversas mudanças estruturais na educação, baseando-se nos modelos econômicos e políticos vigentes, porém esta hierarquia continuou sendo reproduzida durante anos, e ainda pode ser observada na maior parte do ensino atual (BITTAR; BITTAR, 2012; ROBINSON, 2011). Isso influencia diretamente nas lógicas de mercado atual, porque algumas disciplinas acabam sendo consideradas mais importantes para o mercado de trabalho, e

automaticamente refletem na valorização dos profissionais e de seus salários (ROBINSON, 2011; ROBINSON; ARONICA, 2015).

Outro fator que acaba atuando sobre essa hierarquização das disciplinas dentro das escolas nos dias de hoje, são os constructos difundidos de conhecimento e inteligência. “Se um pilar da educação convencional é a industrialização, o outro é o academicismo” (ROBINSON, 2011, p.73). O termo acadêmico é muitas vezes utilizado pelas pessoas como sinônimo de educação e de inteligência. Estamos acostumados a ouvir dentro de discursos políticos que é necessário elevarmos os padrões acadêmicos quando na verdade, o intuito é a elevar os padrões educacionais (ROBINSON, 2011). Como exemplo desta situação, podemos citar as Diretrizes do Programa Ensino Integral (2011) do Governo do Estado de São Paulo², que apresenta durante todo o documento discursos sobre formação acadêmica e excelência acadêmica, como forma de mostrar o êxito do progresso cognitivo dos alunos. O que esquecemos de refletir, é que a maior parte da produção acadêmica atual se concentra em determinadas áreas que valorizam certos tipos de raciocínios verbais e matemáticos, que reforçam as visões restritas de inteligência (ROBINSON, 2011).

É pensando neste aspecto que muitas das reformas políticas realizadas e idealizadas, quando desejam elevar os padrões educacionais, acabam não apresentando graus de envolvimento grandes com o ensino de arte, isso quando eles existem. De forma geral os currículos artísticos acabam sofrendo cortes, afinal para muitos, “A arte é vista um “extra” na educação; algo relacionado à autoexpressão, ao relaxamento e ao lazer” (ROBINSON, 2011, p.72). Porém, mesmo que a arte só representasse isso dentro de um currículo, por que estes três aspectos são considerados irrelevantes dentro da educação? A auto expressão, o relaxamento e o lazer não são importantes dentro do processo cognitivo de uma criança, ou mesmo de um adulto?

A palavra escola “deriva do grego *skholé*, [...] significa, antes de tudo, “tempo livre”, mas também [significa]: resto, atraso, estudo, discussão, palestra, prédio da escola” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.160). É importante que consideremos todas estas definições quando tratamos desta instituição. E não só isso. É preciso

² A Diretrizes do Programa Ensino Integral pode ser encontrada no site da Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo pelo link <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/confira-os-documentos-e-manuais-do-novo-modelo-de-escola-de-tempo-integral>. Acesso em 13 de outubro de 2016.

também considerar as necessidades dos alunos que estão na escola, escutar o que é importante para eles e fortalece-los emocionalmente, de modo a estimular seu potencial cognitivo e criativo (FLEITH, 2011; ROBINSON; ARONICA, 2015).

Tendo estes aspectos em vista, é possível perceber que os moldes do sistema educacional, de modo geral, são desatualizados e não condizem em diversos aspectos com as necessidades educativas e com o mundo atual. Tentar apurar os padrões educacionais reforçando esses modelos convencionais não trará resultados para os desafios que a educação vem apresentando (ROBINSON; ARONICA, 2015; STERSI; HERNÁNDEZ, 2001). Precisamos entender que o ensino não pode ser fragmentado, fracionado e hierarquizado. Deve ser integrado, relacionado, e todas as matérias devem ser vistas como igualmente importantes, pois se completam e tem conexões muito fortes. Muitos relatos de grandes cientistas, estudiosos e produtores de novos conhecimentos de todas as áreas mostram como é preciso integrar o conhecimento e utilizar como forma de articulação a inteligência, a imaginação e a criatividade, pois “a imaginação e a intuição estão na base de qualquer investigação científica” (BARBOSA, 2014, p.31) e a criatividade integra de forma inteligente e inovadora os diversos saberes para, desta forma, quebrar paradigmas (GARDNER, 1996). “Para chegar a uma verdade nova, que contribua para o avanço da ciência, o investigador precisa arriscar, perguntar, transgredir o que já está dado como certo, como logicamente possível”(BARBOSA, 2014, p.31).

Para que a criatividade tenha um papel significativo na sala de aula, os educadores precisam reconhecer que a criatividade pode ter um lugar em muitos aspectos do currículo, frequentemente inesperados. Isso pode incluir encorajar os alunos a encontrar novas maneiras de resolver problemas de matemática, desenvolver os próprios tópicos e experimentos científicos, desenvolver narrativas imaginativas de eventos históricos e assim por diante. (KAUFMAN; BEGHETTO; POURJALALI, 2011, p.67).

Precisamos, enfim, empregar a “criatividade como um instrumento útil para enfrentar esse contexto de crise que atinge a Instituição educativa e, sobretudo, para criar e sugerir soluções criativas” (STERSI; HERNÁNDEZ, 2001, p.75) e entender como a arte e o ensino de arte é um importante recurso para estimular o ser humano a pensar de forma criativa, inteligente e a ser mais imaginativo. Afinal, “Por meio das artes é possível desenvolver a percepção e imaginação, apreender a realidade do ambiente, desenvolver uma capacidade crítica que permita perceber e analisar essa

realidade e desenvolver a criatividade a fim de modificá-la” (BARBOSA, 1992, p.6, tradução nossa).

3. Entre os encontros da arte

3.1. A arte dentro de sala de aula

Se nos capítulos anteriores trouxe questionamentos como “o que é”, “para que serve”, neste espaço trago meus questionamentos em forma de “por quês”. Afinal, por que ensinar arte? Por que o ensinar arte dentro das instituições de ensino é importante?

Comentei anteriormente que muitas pessoas enxergam o ensino de arte como um adicional dentro dos currículos, e aparece quase que deslocado dentro da realidade das instituições educacionais. Por muito tempo o sistema de ensino do Brasil não exigia notas dentro do currículo para a disciplina de artes, colocando-a em um patamar de atividade. As poucas escolas que o faziam, procuravam atribuir os valores de avaliação ao bom comportamento, à dedicação dos alunos nos trabalhos propostos ou mesmo ao interesse deles pelo que era passado (BARBOSA, 2014; ROBINSON, 2011). Essa realidade era usual durante a década de 1970, porém o que me surpreende é que ela ainda exista nos dias de hoje.

Durante o meu período de vivências de estágio no Colégio Piaget, perguntei à professora de arte sobre os seus métodos avaliativos e ela afirmou que na realidade não existiam avaliações para as matérias artísticas dentro da instituição. O que se fazia era atribuir notas pela participação dos alunos e por suas posturas dentro de sala de aula. Este fato contribui para esse deslocamento da Arte dentro dos currículos, criando visões estereotipadas da matéria e colocando-a como matéria menos importante dentro das hierarquias curriculares (ROBINSON, 2011). A arte, no entanto, não se trata de um “a mais” dentro dos currículos.

Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano.(BARBOSA, 2014, p.4).

A arte está dentro de nossas vidas de forma tão inseparável que muitas vezes nem nos damos conta de sua tremenda importância. Está nas roupas que usamos, nos móveis que compramos e nas casas que habitamos. Está nas propagandas, nos

filmes, nas rádios e nos livros. Ela aparece na cidade, nos grandes projetos de engenharia, no design dos prédios e nas ruas onde circulamos. Está nos projetos de inovação, nas invenções e nos aparelhos da tecnologia que nos cerca. Está também dentro da biologia, nas simetrias, nos sistemas corporais e nos sistemas naturais, e da matemática, na elegância das expressões, nos estudos geométricos e trigonométricos (BARBOSA, 2014; ROBINSON, 2011). Enfim está em diversos lugares e áreas do conhecimento e, nessa medida, apresenta-se a nós como forma de trabalho, afinal o homem naturalmente se conecta com mundo ao seu redor de forma estética³, e “A estética constitui uma força poderosa em todas as formas de trabalho criativo” (ROBINSON, 2011, p.165).

A arte também é parte imprescindível e indissociável de nossa cultura. Se pensarmos nas manifestações artísticas desde os primórdios da civilização e em todas as épocas que decorreram até os dias de hoje, podemos perceber como ela é, e sempre foi, uma forma relevante para traduzir nossas crenças, sentimentos, vontades, obsessões, enfim, expressar nossas necessidades e anseios. O mais interessante de se pensar é que os frutos destas manifestações chegam até a atualidade como legados históricos que refletem os caminhos e as ideologias que perpassaram a história de cada povo e ajudam a compor o que hoje nomeamos de cultura (SOUZA, PLACCO, 2011). O desenvolvimento de uma cultura (seja ela local, regional, nacional, continental ou mundial) aparece sempre atrelado ao desenvolvimento de formas artísticas diversificadas (BARBOSA, 2014), e é por meio delas que podemos entender melhor esta cultura.

As culturas são repletas de valor e emoções [...]. Por esse motivo, os relatos factuais de outras culturas não conseguem capturar toda a sua complexidade. Se você procurar uma noção real de vivência em outras épocas e em comunidades distantes pode ser mais eficiente ouvir a música específica, provar a culinária, observar as referências visuais, apreciar a poesia ou embalar-se ao ritmo das danças, pois é nessas formas de expressão que a sensação de uma cultura se torna mais tangível. (ROBINSON, 2011, p.198).

Nossa cultura também apresenta fortes lastros na produção das imagens com as quais convivemos em nosso dia-a-dia. Desde a mais tenra idade, somos bombardeados o tempo todo com imagens, propagandas, figuras, desenhos, etc.

³ Assumo neste momento a palavra estética com toda a complexidade de significados que vem atrelados a ela, porém não entrarei em discussão sobre estes significados devido a extensão deste tema, que geraria por si só outro trabalho como este.

Toda essa massa imagética compõe culturas visuais que tocam cada um de nós e que, muitas vezes, nós nem ao menos sabemos interpretar (BARBOSA, 1992, 2011). Levando em conta este aspecto, a arte também pode nos “[...] alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando o público para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa” (BARBOSA, 2014, p.36)

Ensinar gramática e sintaxe visual por meio da arte e fazer as crianças conscientes da produção humana da mais alta qualidade é uma forma de prepará-los para compreender e avaliar todos os tipos de imagens, e de torná-los conscientes do que eles estão aprendendo com essas imagens.(BARBOSA, 1992, p.7).

Essa alfabetização comentada por Barbosa (2014) também é necessária dentro dos outros campos da arte, como a música, a dança e o teatro. Todas as linguagens da arte são exemplos de “símbolos esquemáticos” que adquirem acepções expressivas com forte lastro de significação dentro das formas originais que foram criadas (ROBINSON, 2011). Por isso “O significado de uma obra de arte só existe sob a forma particular em que ela expressa [...] são formas complexas e originais, criadas a partir de um senso de forma e de conhecimento cultural” (ROBINSON, 2011, p.146). Mesmo em obras onde existe uma inter-relação entre diferentes formas de arte, como apresentações de dança com músicas de acompanhamento ou teatros que apresentam projeções de imagens poéticas, os símbolos esquemáticos são ressignificados, criando uma obra completa, onde os elementos, separadamente, apresentam significados diferentes da obra total.

A partir disso, Barbosa (2014, p.4) também afirma que “Arte é qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras. E o limite da nossa consciência excede o limite das palavras”. Por meio do ensino de arte, é possível aprimorar o entendimento destes significados e símbolos estéticos, formando sujeitos sensíveis a expressão do sentimento e a nossa condição de seres humanos, e dessa forma contribuir para desenvolver nossa consciência (SOUZA; PLACCO, 2011). É por meio do desenvolvimento de nossa consciência que o ensino de arte acaba se relacionando com a criatividade, a inteligência e a imaginação, afinal “A criatividade se relaciona com toda as áreas da consciência – nossas emoções, nossas intuições e a forma

como brincamos com a nossa capacidade de imaginar, além dos conhecimentos e das habilidades práticas” (ROBINSON, 2011, p.163).

3.2. O ensino de arte e seu potencial de estímulo à criatividade, à inteligência e à imaginação

O ensino de arte dentro das escolas brasileiras passou a ser obrigatório no ano de 1971, com a reformulação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação e só no ano de 1973 foram criados cursos universitários de licenciatura em arte, que na sua maioria, restringiam-se a cursos de dois anos, onde os estudantes pretensamente deveriam ser preparados para ensinar as quatro linguagens da arte, além de desenho e desenho geométrico. Seguindo essa realidade, em meados dos anos oitenta, segundo Barbosa (2014), o conceito de criatividade era confundido como espontaneidade, partindo de uma compreensão de senso comum, por conta dessa má preparação dos educadores, e, muitas vezes, também aparecia como sinônimo de auto liberação, como resposta as situações políticas da época, contidas entre o fim da Ditadura Militar em 1983, seguido pelo início do processo de redemocratização do país.

O grande problema é que nos dias atuais ainda é possível encontrar dentro da rede educativa a difusão dessa definição de criatividade como apenas um tipo de auto liberação e de espontaneidade. Essas ideias são trabalhadas dentro de sala de aula sem que exista um complemento das atividades por meio da apreciação e da contextualização artística e este tipo de abordagem não é suficiente no âmbito educativo (BARBOSA, 2003, 2014).

Aqueles que defendem a arte na escola meramente para liberar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a Arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estamos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. (BARBOSA, 2003, p.112)

A arte, quando aliada apropriadamente a educação, a ação e a pesquisa possibilita ao educador descobrir formas mais eficientes de ensino, que desenvolvam o apetite de aprender e a capacidade de cognição dos alunos, e que

sejam mais eficientes nesta orientação da emoção (BARBOSA, 2014). Fortalecer esse aprendizado emocional, pode estimular o potencial criativo de um aluno, fazendo com que ele valorize mais suas próprias ideias, confie em suas capacidades e competências, adquira maior autonomia, acredite que pode realizar tarefas desafiadoras e entenda seus erros como etapas de um processo criativo (FLEITH, 2011).

A produção, a leitura e a contextualização das formas artísticas também levam ao aluno a pensar de forma inteligente, expressiva, coerente, criativa e inventiva sobre as produções imagéticas, e ajudam-no a refletir sobre a linguagem visual e a cultura (BARBOSA, 2014). Dessa forma, um estudante torna-se capaz de entender que “nenhuma forma de arte existe em um vácuo descontextualizado” (EISNER, 2013, p.118) e que “as culturas são complexas e diversas porque a inteligência é rica e criativa. Como a inteligência, as culturas não são somente diversificadas, mas também bastante dinâmicas” (ROBINSON, 2011, p.193).

A cultura é um importante fator de abordagem dentro do ensino de arte. Ela aparece dentro de nossa sociedade como um sistema de códigos de conduta que balizam nossas vidas e trazem sentido às nossas ações, comportamentos, expressões, vestimentas e hábito, e nossa inserção dentro dela depende de nossa compreensão dos códigos que ela determina (CUCHE, 2002; ROBINSON, 2011). Desta maneira, a cultura aparece a nós como um determinador da criatividade, pois “Um produto, uma ideia, uma atitude criativa surgem em resposta a determinada pergunta” (STERSI; HERNÁNDEZ, 2001, p.77) e estas perguntas surgem dentro de contextos únicos que qualificam as respostas encontradas.

Essa ligação do processo criativo com a cultura e atividade artística é imensamente relevante por acrescentar um cunho social ao processo, afinal, o encontro e as relações entre pessoas de diferentes contextos e vivências faz com que o processo criativo encontre novos caminhos e possibilidades para se realizar quando é mediado pelos símbolos e significados da arte (SOUZA; PLACCO, 2011). O processo criativo se beneficia imensamente destas trocas, porque “A criatividade depende das relações, e é movida mais pela colaboração do que por esforços individuais” (ROBINSON, 2011, p.201). O ensino de arte dentro da escola é um facilitador para esse compartilhamento de experiências e vivências porque permite a convivência entre pessoas de diferentes contextos e prioriza o trabalho coletivo em detrimento do individual.

Um ensino de arte bem orientado também estimula o desenvolvimento da inteligência e da criatividade por meio da compreensão das formas artísticas. A produção, o julgamento de qualidade e a alfabetização dos símbolos esquemáticos artísticos são importantes dentro da arte-educação, e permitem ao estudante pensar de forma inteligente e crítica quanto ao seu dia a dia e ao mundo que lhe cerca, além de balancear a articulação entre aprendizado de habilidades e os estímulos imaginativos que são utilizados como ferramentas de criação (BARBOSA, 2014; ROBINSON, 2011).

[...] a capacidade crítica se desenvolve através do ato de ver, associado a princípios estéticos, éticos e históricos, ao longo de quatro processos, distinguíveis mas interligados: prestar atenção ao que vê, *descrição*; observar o comportamento do que se vê, *análise*; dar significado à obra de arte, *interpretação*; decidir acerca do valor de um objeto de arte, *julgamento*. (FELDMAN, 1970 apud BARBOSA, 2014, p.45).

Quando aprendemos a realizar estes processos, desenvolvemos nossa capacidade de pensamento visual e de ideias visuais. Como uma constatação deste processo, apresento outra de minhas vivências dentro da E.M.E.F. Desembargador Theodomiro Dias. A professora de arte relatou a mim que, dentro de seus planejamentos de aula, tinha programado realizar com os alunos dos primeiros anos um trabalho em que as crianças construiriam um pomar feito de massinha, e como as massinhas haviam chegado, pediu para que eu realizasse a atividade com uma das salas. Dessa forma, primeiramente, perguntei aos alunos se alguém sabia o que era um pomar, e instiguei uma conversa breve para que eles pudessem entender o que é um pomar e começar a realizar o trabalho. Durante o processo de produção das crianças, percebi que uma garotinha estava construindo uma “árvore de bananas” usando os moldes que tinha usado para construir uma macieira e uma laranjeira. Perguntei a ela se já tinha visto uma bananeira, e como a resposta foi não, e não seria possível mostrar uma bananeira ao vivo naquele momento, mostrei por imagens da internet como era uma bananeira, como eram as folhas da árvore e como era a configuração dos cachos de banana. No término da aula, percebi que a garotinha acabou mudando a configuração de sua árvore, que tinha sido construída nos moldes das outras por uma falta de referências visuais.

Por conta deste acontecido, lembrei-me do quadro *“Bananal”*, de Lasar Segall e resolvi levar uma proposta para realizar com as crianças na próxima aula caso a professora de arte permitisse. Com o aval para colocar em prática minhas ideias, comecei trazendo às crianças o conceito de tropicalidade. Instiguei-os para saber o que eles entendiam como tropical, para então explicar o conceito geográfico envolvido por trás deste termo. Para fazer um gancho com aula anterior, levei o quadro *“Bananal”* e algumas outras obras do modernismo onde podemos encontrar a presença de árvores e frutas: *“O vendedor de frutas”*, de Tarsila do Amaral; *“Colonos”*, de Di Cavalcanti; *“Tropical”* e *“Itanhaém”* de Anita Malfatti. Desta forma, discuti como os modernistas procuravam ressaltar a brasilidade e a identidade nacional por meio das cores, das árvores e das frutas (MENEZES, 2013) e propus que eles construíssem uma produção visual envolvendo as coisas que eles identificavam como características da cultura brasileira de acordo com as vivências deles, de forma a fugir dos estereótipos como o futebol e o carnaval, e procurar outras formas de manifestações culturais brasileiras que eles já tivessem visto ou



Lasar Segall, **Bananal**, 1927. Óleo sobre tela, 87 X 127 cm. São Paulo, Pinacoteca do Estado de São Paulo



Tarsila do Amaral, **Vendedor de frutas**, 1925. Óleo sobre tela, 108 X 84 cm. Coleção particular



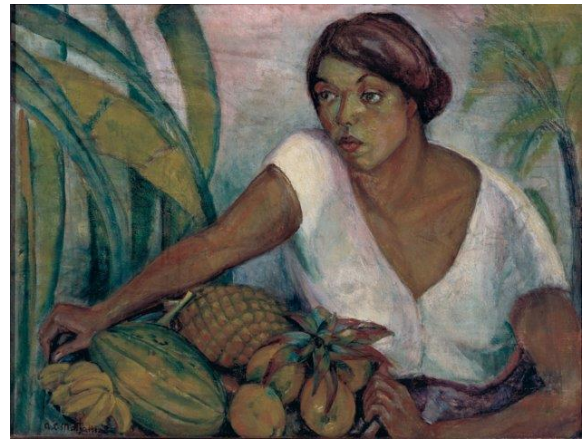
Di Cavalcanti, **Colonos**, 1940. Óleo sobre tela, 97 X 130 cm. Rio de Janeiro, Museu Nacional

participado. Com esta atividade, foi possível instigar os alunos a pensar inteligentemente em relação as suas próprias produções e as produções artísticas, trazendo reflexões sobre nossa cultura e nossa sociedade, e iniciar uma percepção de significação quanto as produções nos alunos.

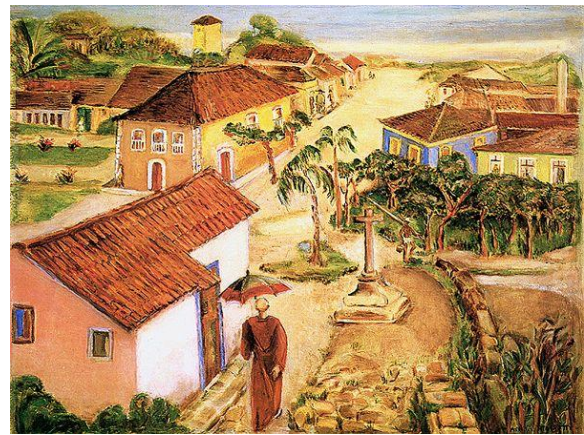
Trabalhos como este são recursos para que o cérebro comece a entender os significados artísticos e coerências dentro destes tipos de produção naturalmente, possibilitando a compreensão mais rápida e espontânea das imagens, e facilitando nossa capacidade de formular e expressar nossos sentimentos por meio da arte de forma lógica e adequada, afinal “[...] as relações entre pensamento e as emoções constituem o centro do processo criativo” (ROBINSON, 2011,

p.180). Assim, a arte-educação consegue formar seres humanos fruidores, conhecedores e decodificadores de produções visuais e possibilita o estabelecimento de uma “sociedade artisticamente desenvolvida” que produz, interpreta e julga imagens com propriedade no assunto (BARBOSA, 2014).

Se analisarmos o ensino das outras linguagens da arte (a música, a dança e o teatro), também podemos perceber contribuições em diversos campos do saber. A música aumenta o aproveitamento de estudantes dentro dos campos da matemática e da física, por possuir fortes lastros com estes campos devido as estruturas de composição e as propriedades de propagação de som. A dança, por sua vez, é um facilitador no campo da biologia, por meio do entendimento das articulações corporais, dos músculos e das partes fundamentais ao movimento, enquanto que o teatro apresenta fortes ligações com as dialéticas, a articulação textual e a expressão das emoções. O aprendizado de todos os campos artísticos ajuda no



Anita Malfatti, **Tropical**, 1917. Óleo sobre tela, 77 X 102 cm. São Paulo, Pinacoteca do Estado de São Paulo



Anita Malfatti, **Itanhaém**, 1948-49. Óleo sobre tela, 72 X 92 cm. São Paulo, Coleção Manuel Alceu Affonso Ferreira

desenvolvimento de nossas aptidões mentais, como “A imaginação, a formulação, a discriminação, a seleção, a rejeição, a avaliação, a orientação e a estruturação” (ROBINSON, 2011, p.126) e é também um facilitador para o aprendizado de outras áreas do conhecimento.

Outro aspecto que não é muito discutido é que “Apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam a sociedade” (BARBOSA, 2014, p.20). Ainda, segundo Barbosa (2014), muitos autores discutem os perigos do estímulo da imaginação, porque ela seria um meio de alienação do sujeito social e o impediria de atuar no mundo, mas é fundamental pensarmos que a alienação não aparece apenas por meio da fantasia e muito menos que ela se restringe a uma forma de alienação. A imaginação e a fantasia são ferramentas para promover a capacidade de criação, e são capazes de mostrar diferentes ângulos de nossa realidade. O ensino de arte, por meio de discussões pertinentes a este assunto, pode ser um disparador de reflexões que questionam os costumes, a moral, a ética, a política, a sociedade e a história de nossa civilização.

Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar, e não existe visão desinfluciada e isolada. Constituímos a história a partir de cada obra de arte[...], estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais. (BARBOSA, 2014, p.20).

Por fim, mas não menos importante, o ensino de arte aparece como forma de estimular um aprendizado de ordem técnica que nos possibilita articular melhor nossas ideias no ato de criação artística. “Assim como acontece com a escrita, aprender a desenhar é uma conquista técnica e cultural e não uma façanha biológica” (ROBINSON, 2011, p.155). O mesmo se aplica à música, ao teatro e à dança, que também apresentam especificidades desta ordem para conseguirmos concatenar ideias em suas variadas formas e para podermos nos expressar por seu intermédio. Sem um aprendizado e um ensino adequado, o aluno ainda consegue manifestar-se de forma artística, porém suas possibilidades criativas permanecem limitadas, e torna-se mais complexo para ele investigar, explorar novos horizontes e usar sua imaginação. O aprendizado de ordem técnica aparece como recurso de fortalecimento da criação dentro das formas artísticas.

Tendo em vista esta infinidade de aspectos citados acima é possível perceber que o ensino de arte é fundamental dentro do âmbito escolar, e aparece como espaço propício para a manifestação da criatividade, para o ajudar no desenvolvimento da inteligência, assim como estimular o poder imaginativo dos estudantes.

Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte.

Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade. (BARBOSA, 2014, p.5).

Considerações Finais

Se pararmos para refletir sobre os constructos de criatividade, inteligência e imaginação, é possível perceber que muitas das informações que chegam até nós destes três conceitos não espelham grande parte da complexidade intrínseca a eles. Quando dizemos que certa pessoa é muito criativa, ou inteligente ou que tem a imaginação muito fértil, normalmente embutimos em nossas falas certos tipos de juízos de valor que aprendemos durante nossa vida, sem parar para pensar no real significado destas palavras e nem desconstruir aquilo que entendemos delas.

A capacidade criativa não é, como muitos pensam, um dom destinado a poucas pessoas. É uma característica inerente a todo ser humano e depende de diversos fatores como: a cultura na qual estamos inseridos, as vivências pessoais e coletivas que passamos, a capacidade imaginativa que apresentamos, a habilidade cognitiva que exibimos, e tantos outros aspectos. Nossa capacidade criativa é muito maior do que imaginamos e muitas vezes a subestimamos por conta da construção que fazemos sobre ela.

O mesmo acontece com a inteligência. Quando uma pessoa se julga pouco inteligente, quase sempre é balizada pela estruturação de um conceito de inteligência edificado historicamente sobre as habilidades lógico-matemáticas, quando na verdade ela extravasa essa visão. A inteligência é um conjunto de capacidades e competências que cada indivíduo possui, e os processos cognitivos podem ajudar para que, cada vez mais, estas capacidades e competências sejam desenvolvidas em prol de nós mesmos, auxiliando no aprimoramento e no desenvolvimento de aptidões e na emancipação do aprendizado.

Quanto ao conceito de imaginação, é possível perceber um certo desprezo que o rebaixa como atributo irrelevante para a sociedade. Porém, o processo imaginativo apresenta ligações intrínsecas com nosso entendimento de mundo e com a apreensão da realidade que nos cerca, e é fundamental para o processo criativo e para a reflexão do nosso cotidiano e de nossas vidas.

Tendo em vista estes aspectos, dentro de minhas pesquisas recorro a Robinson (2011, 2015) e a Barbosa (1992, 2003, 2014, 2011) e a algumas de minhas vivências como educadora em formação para mostrar o papel destas três competências dentro da sala de aula e do nosso sistema de ensino, assim como a

importância da arte dentro da escola para a formação dos alunos e para a potencialização da criatividade, da inteligência e da imaginação.

Estudando certos aspectos da educação brasileira, é possível perceber que a criatividade, a imaginação e a inteligência são fundamentais para o ensino. É por meio destas três capacidades, que o professor pode refletir sobre os parâmetros educativos e se utilizar de diferentes artifícios para flexibilizar o currículo e potencializar o processo de aprendizado e o desenvolvimento destas três faculdades nos seus alunos.

Pensando ainda nesta perspectiva, é importante também apontar como a arte é fundamental dentro da escola, e que ela deveria ser mais valorizada dentro do sistema de ensino de nosso país. Na maioria das vezes, ela rebaixada como desnecessária ou perda de tempo, quando, na verdade, aparece não só como ferramenta de articulação do pensamento crítico e da cognição, mas também como uma forma de combater, e até mesmo transformar, o sistema educativo atual, facilitando na renovação e na atualização da estrutura educacional atual.

Neste âmbito, a arte-educação mostra-se, não apenas como importante, mas como fundamental, dentro de sala de aula. Ela é um recurso que ajuda a aperfeiçoar nosso pensamento analítico sobre a realidade que nos cerca, e auxilia o estudante a desenvolver a consciência sobre si mesmo, sobre o mundo a sua volta e sobre a cultura na qual está inserido. Estudar arte alfabetiza o aluno para a linguagem do mundo visual criando bases para que o aprendiz possa entender os signos de nossa sociedade, e desta forma perceber que a arte está ligada com todas as áreas do conhecimento e é fundamental também para o mercado de trabalho.

É por meio destas construções que o ensino de arte se torna um grande, e se não o maior, potencializador da criatividade, da inteligência e da imaginação. Ele abre espaço para a manifestação criativa, lançando mão do entendimento emocional, cultural e do pensamento crítico. Ele estimula o aprendiz a pensar de forma inteligente, desenvolvendo um pensamento divergente, que o ajuda a desenvolver suas capacidades e adquirir novas habilidades, flexibilizando seu processo cognitivo e capacitando-o a flexionar suas ideias de forma inovadora. E ainda, o ensino de arte exercita a nossa imaginação, que é um importante recurso para a compreensão de nossas realidades e nossas vivências e para a criação em todas as áreas do conhecimento.

Para concluir, como forma de amarrar as discussões e reflexões apresentadas, proponho ao leitor um exercício artístico, que pode ser realizado tanto em grupos quanto individualmente, abarcando a possibilidade de ser trabalhado em sala de aula em diversas instâncias e com vários graus de profundidade diferente.

Primeiramente sugiro que olhe um relógio. Pense no seu design, na estrutura, no funcionamento interno. Agora, proponho que pense os significados deste relógio, sejam eles quais forem. Em seguida, convido-o a virar este relógio, para que as horas marcadas não possam ser vistas, e sugiro que novamente seja realizada uma reflexão sobre o que significa um relógio o qual não podemos ver as horas, encontrando os sentidos metafóricos envolvidos nisso.

Neste momento suscito ao leitor, tentar transferir este exercício lúdico à produção artística de forma geral, pensando que dentro das diversas formas artísticas podemos ler significados, emoções, sensações, intensões, histórias. Desta forma, proponho a realização de uma pesquisa nas diversas linguagens da arte, e um exercício de leitura e apreciação. Dentro do campo visual, pensar na composição, no suporte (ou na falta dele), nas cores, nos cheiros. Na música, as sonoridades, as intensidades, as pausas, as suspensões. Em uma peça de teatro, a dramaticidade dos atores, as luzes, os movimentos dentro de palco de cada personagem. Perante uma performance de dança, os movimentos, as expressões, a fluidez, a ocupação do espaço. Cada uma das formas artística, por meio de suas peculiaridades, contém dentro de si uma possibilidade diferente de significação e de expressão, e a mistura delas encontra dentro dos símbolos esquemáticos artísticos novas possibilidades de eloquência.

Desse modo, proponho que seja feita uma repercussão da ideia de metáforas, iniciada com o exercício do relógio, para dentro de uma produção artística que envolva duas ou mais linguagens da arte, resultando em uma produção de caráter híbrido que contenha um pensamento metafórico, ativando a criatividade, o pensamento inteligente e a imaginação.

Referências

- ASHTON, K. **A história secreta da criatividade**. Rio de Janeiro: Sexante, 2016.
- BARBOSA, A. M. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, v. 3, p. 170–182, 1989.
- BARBOSA, A. M. **Contribution of education to cultural development** Geneva, 1992.
- BARBOSA, A. M. O ensino da arte no Brasil nos inícios do século XXI. **Revista APRENDER**, v. n.º 27, 20, p. 109–113., 2003.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 9. ed. [s.l.] Perspectiva, 2014.
- BARBOSA, A. M. A cultura visual antes da cultura visual. **Educação**, v. 34, n. 3, p. 293–301, 2011.
- BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 2, p. 157–168, 2012.
- BULFINCH, T. Introdução. In: **O Livro Ouro da Mitologia: A Idade da Fábula**. 1. ed. São Paulo: Martin Claret, 2013. p. 26–37.
- COMREY, A. L. **Joy Paul Guilford 1897—1987**. Disponível em: <<http://www.nasonline.org/publications/biographical-memoirs/memoir-pdfs/guilford-joy-paul.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2016.
- CUCHE, D. Introdução. In: **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2002. p. 9–15.
- EISNER, E. Estrutura e mágica no ensino da Arte. In: **Arte-educação: leitura no subsolo**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 111–129.
- FLEITH, D. D. S. Desenvolvimento da criatividade na educação fundamental: teoria, pesquisa e prática. In: **Criatividade e aprendizagem: Caminhos e descobertas em perspectiva internacional**. São Paulo: Loyla, 2011. p. 33–51.
- GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GARDNER, H. **Mentes que criam: uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GARDNER, H. **Cinco mentes para o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- KAUFMAN, J. C.; BEGHETTO, R. A.; POURJALALI, S. Criatividade na sala de aula: uma perspectiva internacional. In: **Criatividade e aprendizagem: Caminhos e descobertas em perspectiva internacional**. São Paulo: Loyla, 2011. p. 53–72.
- KNELLER, G. F. **Arte e ciência da criatividade**. 13. ed. São Paulo: IBRASA, 1978.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. Experimentum Scholae: o mundo mais uma vez... mas (ainda) não terminado. In: **A Pedagogia, a democracia e a escola**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 159–170.
- MENEZES, J. L. S. Modernismo brasileiro: muito além da semana de arte moderna de 1922. **sÆculum - REVISTA DE HISTÓRIA**, n. 28, p. 225–238, 2013.

- PASQUALI, L. Psicometria. **Rev Esc Enferm USP**, v. 43, p. 992–999, 2009.
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- RIBEIRO, P. R. M. História da Educação Escolar no Brasil: Notas para uma reflexão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 4, p. 15–30, 1993.
- ROBINSON, K. **Libertando o poder criativo**. 1. ed. São Paulo: HSM, 2011.
- ROBINSON, K.; ARONICA, L. **Creative schools: Revolutionizing education from the ground up**. London: Pengin Group, 2015.
- SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa Ensino Integral** São Paulo Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo, , 2011.
- SOUZA, V. L. T. DE; PLACCO, V. M. N. DE S. Arte e formação de professores: aportes ao desenvolvimento de práticas criativas nas escolas. In: **Criatividade e aprendizagem: Caminhos e descobertas em perspectiva internacional**. São Paulo: Loyla, 2011. p. 125–149.
- STERSI, F.; HERNÁNDEZ, F. Alternativas de atuação na educação: um caminho para a criatividade. In: **Criatividade e aprendizagem: Caminhos e descobertas em perspectiva internacional**. São Paulo: Loyla, 2001. p. 73–101.
- SULLIVAN, G. Creativity as research practice in the visual arts. In: BRESLER, L. (Ed.). **International Handbook of Research in Arts Education**. Urbana-Champaign: Springer, 2013. v. 16p. 1181–1194.
- VALQUARESMA, A.; COIMBRA, J. L. Criatividade e educação: A educação artística como o caminho do futuro? **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 40, p. 131–146, 2013.
- VESPUCCI, K. M. Daltônicos ao volante. **Revista Trânsito da CET-SP**, p. 1–7, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda., 2014.
- WECHSLER, S. M.; NAKANO, T. DE C. Criatividade: encontrando soluções para os desafios educacionais. In: **Criatividade e aprendizagem: Caminhos e descobertas em perspectiva internacional**. São Paulo: Loyla, 2011. p. 11–31.