

Rede São Paulo de

Formação Docente

Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP
Ensino Fundamental II e Ensino Médio

Emoção, percepção e criatividade:
a contribuição da Psicologia para Artes e
Ensino de Artes

d03

Rede São Paulo de

Formação Docente

Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP
Ensino Fundamental II e Ensino Médio

São Paulo
2011

Sumário

1. Diálogo entre psicologia e artes: um exemplo a partir da contribuição de Freud.....	4
2. Psicologia e ensino de artes.....	14
3. A palavra percepção e sua importância para o ensino de artes .	25
4. Emoção: outra palavra que interessa às artes e ao seu ensino ...	34
5. A palavra criatividade como conceito integrador entre psicologia, artes e ensino de artes	44
Referências Bibliográficas.....	55

1. Diálogo entre psicologia e artes: um exemplo a partir da contribuição de Freud



Neste primeiro tema, destacamos a contribuição de Freud para iniciar estudo sobre relações entre psicologia e artes. O objetivo é oferecer fundamentos para visitarmos mais um lugar para pensar artes e ampliar nossa compreensão sobre contextos e conceitos destes dois campos do saber humano. As obras de Freud sobre arte e sobre cultura são clássicos obrigatórios em qualquer processo de formação de educadores graças à sua contribuição para entendimento do humano.

Este tema está organizado em dois tópicos. No primeiro, apresentamos conceitos chaves da teoria freudiana. No segundo, focamos especificamente o pensamento de Freud sobre artes.

4

1.1 Conceitos chaves para dialogar com Freud

O pensamento filosófico e os estudos no campo da Fisiologia aliaram-se ao contexto histórico e político do século XIX para oferecer as bases da constituição da Psicologia como ciência.

O século XIX, restringindo-nos ao mundo ocidental e especialmente à Europa, foi um período de grandes transformações históricas - Revolução Industrial, Revolução Francesa -, as quais geraram uma profunda ruptura com as estruturas tradicionais do passado; conseqüentemente, favorecendo grandes inovações intelectuais nas artes, na filosofia, na economia, na arquitetura, e, evidentemente, na psicologia. Sendo assim, as transformações históricas obrigaram o indivíduo a buscar uma nova identidade e a sociedade européia deparou-se com a tarefa de rever e substituir valores e crenças ultrapassadas por todas essas transformações, iniciando a proliferação de novas relações sociais e novos interesses, quer seja ao nível pessoal como coletivo.

O contexto europeu da segunda metade do século XIX, de crescente urbanização e políticas educacionais para organização da população em torno das necessidades de produção e consumo, bem como a constituição das ciências humanas como lugares de investigação, experimentação e aportes para políticas de controle social favorecem a fundação da psicologia como ciência que busca definir seu objeto e sua epistemologia.

Desde sua origem como campo de conhecimento, no século XIX, a psicologia apresenta pesquisa sobre temas que se aliam aos interesses da reflexão em arte e o campo mais específico da psicologia da educação ou psicologia cognitiva ou ainda psicologia do desenvolvimento cognitivo e, oferecem-se como âmbito de pesquisa e conceitos para o ensino da arte.

Um primeiro exemplo de uma fértil contribuição pode ser encontrado na psicanálise.

A psicanálise tem origem com a investigação iniciada por Sigmund Freud, nascido em 06 de maio de 1856 em Freiberg (antiga Checoslováquia). Em 1873, Freud inicia seus estudos na Universidade de Viena. Admirador da teoria da evolução de Darwin decide estudar medicina, campo no qual desenvolve suas pesquisas. Fez várias experiências com uso de cocaína em casos de depressão e digestão. Após sua formatura, Freud dedicou-se inteiramente às pesquisas neurológicas, ao lado de Josef Breuer (1842-1925).

Em 1885, recebeu bolsa de estudos para pesquisar em Paris e ao lado do pesquisador Charcot (1825-1893) deu início às bases de sua teoria, elaborando hipóteses sobre importância da análise dos fatores relacionados à sexualidade e ao inconsciente para compreensão de certas doenças e da própria estruturação da personalidade. Desenvolveu auto-análise, utilizando registros sobre seus sonhos.

Em 1923, tornou-se vítima de um câncer na boca. Mas só veio a falecer em 21 de setembro de 1939, na Inglaterra.

Em 1896, Freud concebe o termo psicanálise e as bases centrais de sua teoria. Tais bases fundamentam o entendimento freudiano de que há conflito entre impulsos baseados no princípio do prazer – ou libido ou impulso vital – e superestruturas morais derivadas de proibições pertinentes à vida social e à imersão em meio cultural humano que, segundo ele, são identificadas como outro princípio regulador do comportamento humano que é o princípio de realidade. O conflito entre princípio de prazer e princípio de realidade engendra sonhos, mecanismos de defesa e doenças. Ao longo de sua existência, o ser humano desenvolve sua personalidade, caracterizada, segundo Freud, por três estruturas: id, ego e superego.

O id é o território inconsciente das pulsões, sempre ativas a impelir o indivíduo para a satisfação de suas necessidades vitais. Regido pelo princípio do prazer, o id abarca impulsos vitais como libido e é lugar privilegiado de fundação do desejo. O ego é território de consciência e pré-consciente, embora podendo ser influenciado pelo id, por mecanismos inconscientes. Regido pelo princípio da realidade, o ego é marcado por racionalidade e capacidade reflexiva. O superego é estrutura que se desenvolve a partir de conhecimento moral e valores socialmente transmitidos ao indivíduo. Representa a moral que se estrutura no indivíduo e é assumida internamente por este. É território no qual se localizam fundamentos para sentimentos de culpa.

As estruturas acima se desenvolvem durante trajetória de vida do ser humano, perpassadas por conflitos entre princípio de prazer e princípio de realidade. Ego e superego são estruturados a partir de maturidade que envolve compreensão - e aceitação - de que nem todos os nossos desejos são passíveis de realização.

O inconsciente é conceito fundamental para se compreender o conflito entre os dois princípios citados.

Empregado pela primeira vez como termo técnico em língua inglesa em 1751 (com a significação de não consciente) pelo jurista escocês Henry Kames (1696-1782), o termo inconsciente se popularizou mais tarde na Alemanha, na época romântica, (por exemplo, em um poema de Goethe “À lua” (1777) utiliza-se pela primeira vez o termo em alemão: “*unbewusst*”) designando um depósito de imagens mentais, uma fonte de paixões cujo conteúdo escapava à consciência.

Introduzido na língua francesa em 1860 com a significação de vida inconsciente pelo escritor suíço Henri Amiel (1821-1881), foi admitido no *Dictionnaire de l'Académie française* em 1878. Desde a Antiguidade, a ideia da existência de um processo mental que não fosse a atividade da consciência sempre deu lugar a reflexões. Ao longo do século XIX, tanto a Filosofia como a Psicologia nascente admitem a existência de um lado sombrio da alma e começam a pensar este lado não apenas como não-razão, mas como algo distinto, com características próprias.

Para a psicanálise, o inconsciente não se opõe mecânica e imediatamente à consciente, não se define por ser apenas o contrário de consciente, mas tem conteúdo próprio, leis e mecanismos. A partir de Freud, o inconsciente pode ser pensado como um universo autônomo em relação à consciência e capaz de determinar comportamentos. Em meio aos conflitos resultantes das contradições entre princípio de realidade e princípio de prazer, o ser humano, segundo Freud, deposita no inconsciente experiências traumáticas e frustrações, como forma de não estar permanentemente defrontando-se com más lembranças. No processo de aprendizado e maturidade para lidar com frustrações decorrentes do princípio de realidade, o ser humano elabora mecanismos de defesa que foram mapeados por Freud e seus seguidores. Podem ser classificados em dois grandes grupos: os mecanismos bem sucedidos que favorecem superação de neuroses e outras patologias psíquicas e mecanismos não tão bem sucedidos que reforçam patologias. Uma observação, ainda que superficial, das pessoas com as quais convivemos cotidianamente permite afirmar que, diante de frustrações e de conflito entre princípio de prazer e princípio de realidade, nem todos logram sair-se vitoriosos no sentido de elaborarem relações de aprendizado diante de experiências de frustração de desejos sem se tornarem neuróticos, angustiados ou depressivos.

Alguns dos mecanismos de defesas mapeados pela psicanálise são importantes para nos ajudar a pensar a concepção sobre arte inspirada nesta teoria. São eles: repressão, recalque, racionalização, regressão, deslocamento, fantasia, compensação, negação, projeção, sublimação.

Repressão: processo pelo qual um indivíduo reprime desejos e impulsos que causam transtornos e recalca, isto é, desvia, para o inconsciente, os afetos e idéias desagradáveis. Recalque e repressão se aliam neste processo de esquecimento do que é desagradável.

Racionalização: é um processo pelo qual o sujeito procura apresentar uma explicação coerente do ponto de vista lógico, ou aceitável do ponto de vista moral, para uma ação, uma idéia, um comportamento cujos motivos reais não são percebidos. Trata-se de processo muito comum em indivíduos não necessariamente patológicos.

Regressão: processo pelo qual o indivíduo retoma comportamentos associados a etapas já ultrapassadas de sua maturidade. Diante de frustrações sucessivas, o indivíduo pode desencadear um processo de manifestar comportamentos próprios de alguém menos maduro emocionalmente e até mesmo infantil, no caso de alguns adultos ou de fases anteriores à idade presente, em caso de crianças.

Deslocamento: é um processo psíquico por meio do qual uma visão sobre o todo, sobre um contexto mais amplo é representado por uma parte ou vice-versa. Também pode ser uma idéia representada por uma outra idéia, que, emocionalmente, possam ser associadas. Esse mecanismo não tem qualquer compromisso com a lógica. Se um indivíduo vivenciou uma experiência desagradável com um médico, por esse processo, ele tende a reagir com agressividade ou receio em relação a todo profissional de saúde que encontrar. É comum nos sonhos, onde uma pessoa ou objeto representa outra pessoa ou outro objeto.

Fantasia: é um processo psíquico em que o indivíduo concebe uma situação em sua mente, que satisfaz uma necessidade ou desejo, que não pode ser, na vida real, satisfeito.

É um roteiro imaginário idealizado pelo em que o sujeito e que permite a realização de um desejo em processos imaginários ou em experiências cotidianas transformadas, ou melhor, acrescidas de elementos fantasiosos.

Negação: o ser humano tem forte tendência a negar sensações dolorosas e experiências que causam dor. Com crianças, é comum a negação de realidades desagradáveis, substituindo tais situações por narrativas imaginárias. Negação e fantasia se completam neste caso.

Projeção: No sentido propriamente psicanalítico, trata-se de operação pela qual o sujeito

expulsa de si e localiza no outro, pessoa ou objeto, características, sentimentos e desejos.

Sublimação: é o mais eficaz dos mecanismos de defesa, na medida em que canaliza os impulsos vitais associados ao princípio do prazer, para uma postura socialmente adequada e legitimada. Por meio da sublimação, há uma substituição e não anulação do impulso vital com focalização de desejo em ações tidas como produtivas socialmente. Freud entendia que a produção científica, filosófica e artística fundam-se neste processo de sublimação.

E aqui podemos começar a pensar na contribuição da psicanálise para ampliar nosso entendimento sobre artes.

Para saber mais

Sugerimos o filme *Freud além da alma* produzido em 1962 e dirigido por John Huston, apresenta biografia romanceada sobre Freud, mas contextualiza suas principais indagações e descobertas.

1.2. Construindo formas de entender artes: a contribuição de Freud

O interesse de Freud por questões de arte e de estética fica evidente quando se entra em contato com sua obra que é diretamente direcionada para tais questões, como é o caso de *Os chistes e sua Relação com o Inconsciente* (1905), *Escritores Criativos e Devaneio* (1908), *O Estranho* (1919), *Delírios e Sonhos na 'Gradiva' de Jensen* (1907), *Uma lembrança Infantil de Leonardo da Vinci* (1910), *Moisés de Michelangelo* (1914) e *Dostoiévski e o parricídio* (1928). Mas também pode ser percebido ao longo de toda sua obra sobre psicanálise, tais como *O Futuro de uma ilusão* (1927) e *O Mal-Estar na Civilização* (1930), *Terapia analítica, conferência XXVIII e O caminho da formação dos sintomas, conferência XXIII, ambas pertencentes às Conferências Introdutórias sobre Psicanálise* (1916-1917).

Neste tópico, não percorreremos cada um dos textos acima citados, pois estaríamos fugindo ao objetivo do curso e desta disciplina, mas destacaremos três afirmações de Freud que trazem sinais para pensarmos sua forma de entender artes. São elas:

1. Conhecemos uma solução muito mais conveniente, a chamada sublimação, pela qual a energia dos desejos infantis não se anula, mas ao contrário permanece utilizável, substituindo-se o alvo de algumas tendências por outro mais elevado, quiçá não mais de ordem sexual. Exatamente os componentes do instinto sexual se caracterizam por essa faculdade de sublimação, de permutar o fim sexual por outro mais distante e de maior valor social. Ao reforço de energia para nossas funções mentais, por essa maneira obtido, devemos provavelmente as maiores conquistas da civilização. A repressão prematura exclui a sublimação do instinto reprimido; desfeito aquele, está novamente livre o caminho para a sublimação. **Cinco Lições de Psicanálise**, de Sigmund Freud, **Pronunciadas por ocasião das comemorações do vigésimo aniversário da Fundação da Clark University, Worcester, Massachusetts, setembro de 1909. Tradução de Durval Marcondes e J. Barbosa corrigida, revista e modificada por Jayme Salomão** (Fonte na Internet: http://www.geocities.com/psicosaber/psica/cinco_licoes.htm).

2. A natureza deu ao artista a capacidade de exprimir seus impulsos mais secretos, desconhecidos até por ele próprio, por meio do trabalho que cria; e estas obras impressionam enormemente outras pessoas estranhas ao artista e que desconhecem, elas também, a origem da emoção que sentem. (FREUD, 1910, p. 64)

3....as obras de arte exercem sobre mim um poderoso efeito, especialmente a literatura e a escultura, e com menos freqüência, a pintura. Isso me levou a passar longo tempo contemplando-as, tentando apreendê-las à minha própria maneira, isto é, explicar a mim mesmo a que se deve seu efeito. Uma inclinação racionalista ou talvez analítica, resiste em mim contra o fato de comover-me sem saber porque me comovo e o que é que me comove (FREUD, 1914, p. 103)

Com a primeira afirmação, retomamos a compreensão freudiana de que arte, assim como a ciência e a religião, faz parte de um processo de substituição de alvos de desejo, na qual impulsos associados à libido e sexualidade são substituídos por impulsos ou instintos legitimados socialmente. A energia vital que nos impele para satisfação de nossa libido é assim transformada em energia que se volta para criação artística, científica e de narrativas e rituais religiosos que oferecem sentidos à nossa existência e a de nossos grupos de pertencimento. Esta substituição é denominada por Freud de sublimação.

Com a segunda afirmação, temos uma outra marca atribuída à arte por Freud além da sublimação. Trata-se do entendimento de que por meio da criação ou da apreciação artística, conteúdos alojados em nosso inconsciente são acionados e manifestos por meio de recriações simbólicas intuitivas e misteriosas. A arte assim, além de sublimação, é oportunidade de contato com expressões associadas ao lado sombrio de nosso ser. Sombrio porque relativo ao inconsciente, este lugar de se guardar medos, desejos, traumas. Imaginação e fantasia são processos centrais nesta transformação de desejos, sobretudo, em expressões da arte.

Com a terceira afirmação, temos um sinal de conflito, presente no contato com a arte, traduzido pela ambigüidade entre razão e emoção, entre pensar e sentir uma obra. Freud admite a inclinação racionalista para analisar a obra em oposição à comoção provocada por ela. Admite ausência de conhecimento sobre os fatores que conduzem à emoção.

Como todo pensador que não economiza palavras e cujo pensamento resulta de intensa atividade reflexiva e questionadora sobre o real, Freud não se permitiu enclausurar sua investigação sobre arte em uma definição única e geométrica, assim como não o fez com reflexão sobre a importância desta para o ser humano passível de ser psicanalisado. A força de seu pensamento e a ausência de definições abrem seu discurso para ambigüidades e contradições. E são justamente estas que potencializam nosso pensamento, leitores de Freud e de artes.

Noemi Kon (2004), do Departamento de Psicanálise do Instituto Sedes Sapientiae de São Paulo, sugere que há uma ambigüidade por parte de Freud diante da produção artística e que merece ser valorizada pela prática psicanalista. Essa ambigüidade fundamenta-se em duas alternativas para a relação psicanálise e arte. A primeira alternativa traz o entendimento de que a arte poderia favorecer uma prática psicanalítica cujo objetivo seria encontrar essência anterior à obra escondida sob as formações inconscientes ou, a segunda alternativa, ao contrário, a abordagem analítica – psicanalítica – teria como referência a atualidade da obra, com produção de sentidos no momento mesmo do encontro analítico, negando essências anteriores a sua presença, ao seu presente. O sentido é dado assim por quem vê ou pelo artista que fala sobre sua obra.

A ambigüidade destacada por Kon parece sintetizar duas visões sobre arte bastante debatidas e que, de certa forma, foram criticadas pelo pensamento contemporâneo sobre arte, ou seja, de um lado a visão de que existe uma essência, um sentido, anterior à obra a determiná-la

e, de outro lado, a visão de que a obra ganha sentido no presente de sua materialização e na relação com seus intérpretes.

Não podemos esquecer que Freud escreve na virada do século XIX para o XX e nosso objetivo com este tópico não é apresentar uma visão atual e inquestionável, mas sim propor mais um lugar de onde e por onde pensar artes e seu ensino.

Para saber mais

1. Sugerimos a leitura do livro de Noemi Kon, *Freud e seu duplo: reflexões entre psicanálise e arte*. São Paulo, EDUSP/ Fapesp, 1996.

O livro traz a relação de Freud com a arte e os artistas, bem como suas teorias psicanalíticas sobre a arte. O livro inclui a correspondência de Freud com filósofos, psicanalistas e historiadores. É leitura interessante para aprofundar compreensão sobre relações entre psicologia e artes.

2. Sugerimos também a leitura do texto *Freud dialogando com as artes: a estética no pensamento freudiano* de Alex Wagner Leal Magalhães, publicado nos anais do II Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental e VIII Congresso Brasileiro de Psicopatologia Fundamental - 2006

O texto pode ser acessado pelo site do congresso e traz análise sobre arte como sublimação e como prática valorizada por Freud.

Site: <http://www.fundamentalpsychopathology.org/anais2006/5.89.1.htm>

Referências do tema 1

- FRANÇA, M. I. *Psicanálise, Estética e Ética do Desejo* - São Paulo: Perspectiva, 1997.
- FREUD, Sigmund, *Edição Standard Brasileira das Obras Completas – (ESB)*. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

- FROMM, Erich. Grandeza e Limitações do Pensamento de Freud. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar. 1980, 115 p.
- GARCIA-ROZA, L. A. Freud e o inconsciente - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- GAY, Peter. Freud: uma vida para o nosso tempo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- JIMENEZ, M. O que é estética? São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 1999.
- KON, Noemi. Freud e seu Duplo. Reflexões entre Psicanálise e Arte. São Paulo: Edusp-Fapesp, 1996.
- MEZAN, R. Freud, pensador da cultura. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.
- RIVERA, T. Arte e Psicanálise - 2º ed. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

Site:

- Kon, Noemi Moritz. Psicanálise e a Arte.
- <http://www.trapezio.org.br/website/images/ectEscritos/2009/11/24/DB8EB8C0-BA73-B26A-4A57-EBA8DD4A3437.pdf> em 10 de fevereiro de 2011
- http://www.geocities.com/psicosaber/psica/cinco_licoes.htm

2. Psicologia e ensino de artes



O campo de saber humano que reúne teorias específicas sobre processos cognitivos e construção de conhecimentos conceituais é tradicionalmente identificado pelo menos por três expressões: psicologia da educação; psicologia cognitiva ou psicologia do desenvolvimento e aprendizagem.

Quatro autores são associados às teorias deste campo mais divulgadas entre educadores: Jean Piaget, Lev Vigotski, Henry Wallon e Howard Gardner.

Apesar de Piaget e Wallon terem elaborado conceitos relativos à construção de conhecimento em geral que podem favorecer a compreensão aprofundada sobre os processos cognitivos em arte, foram Vigotski e Gardner os autores cujas teorias mais diretamente abordam desafios e oferecem análises para educação estética ou construção de conhecimentos em artes. Serão, por isso, destacados neste tema B.

2.1. A contribuição de Vigotski para o ensino de artes

Lev Semyonovitch Vigotski nasceu na Rússia em 1896 e morreu ainda jovem, de tuberculose, em Moscou em 1934. Foi casado e teve duas filhas.

Aos 18 anos, ingressou na Universidade de Moscou para estudar literatura e advocacia. Trabalhou como crítico literário e de teatro. Produziu ensaios sobre literatura e educação estética. Após a revolução de 1917, tornou-se professor de literatura e seu interesse por psicologia intensificava-se com a leitura de Freud. Como professor, passou a se preocupar cada vez mais com os problemas relativos ao desenvolvimento da aprendizagem.

Aos 28 anos, foi convidado para pesquisar no Instituto de Psicologia de Moscou, pois havia escrito algumas críticas a Pavlov e sua teoria do condicionamento de comportamentos. Após trabalhar no Instituto de Psicologia, criou o Instituto de Estudos das Deficiências. Coordenou grupos de pesquisas sobre estados patológicos e não patológicos em psicologia. Foi acompanhado durante dez anos por dois amigos pesquisadores que deram continuidade às suas investigações e publicaram postumamente sua obra: Luria e Leontiev.

Entendia que o processo de conhecimento é criativo sempre, é ação de quem conhece e esta ação abarca interações com contexto, com objetos, com outras pessoas, com desafios e contempla respostas a provocações cognitivas e afetivas produzidas nestas interações. O indivíduo, em seu processo de conhecimento, não é passivo, não é mero depósito de informações, mas é agente que também produz informações e reelabora aquilo que vê, lê e ouve.

O pensamento de Vigotski não foi inicialmente valorizado, mas retomado somente nos anos cinquenta.

Vigotski viu-se obrigado a responder aos desafios de seu tempo, posicionando-se entre comportamentalistas e seus críticos, entre evolucionistas, materialistas e positivistas.

Além dos desafios epistemológicos, seu tempo lhe impôs viver uma revolução social e ser perseguido por distorções de um processo que culminaram com política estalinista.

Sua referência epistemológica era o materialismo dialético e ele responde aos comportamentalistas com uma teoria que nega padrão de comportamento imposto, pois sua visão dialética permite o entendimento de que o sujeito é construído em interação conflituosa

com seu meio. Homem e contexto se produzem mutuamente em processo não mecânico, não linear, mas complexo e denso de contradições. Nega a idéia de um padrão comportamental único e imposto culturalmente, pois entende que historicidade marca e faz surgir diversidade, não há padrão único. Questiona idéia de desenvolvimento humano como processo imposto e padronizado e defende que este desenvolvimento é resultante de determinações e relação dialética entre sujeito e objeto, o que implica dizer que não existem determinações absolutas e tampouco liberdade absoluta, mas no jogo de relações, assim como já vimos na disciplina 1 com Josso, por exemplo, em sociedade, o ser humano sofre constrangimentos e alargamentos de sua liberdade.

Ao assumir a valorização da cultura e das relações nas quais os indivíduos produzem cultura e são produzidos culturalmente, Vigotski rompe com idéia de determinação exclusivamente biológica para o ser humano. A crítica a esta determinação tem como conseqüência o entendimento de que as condições de aprendizagem não estão determinadas de forma absoluta pelo desenvolvimento biológico de um indivíduo. Em outras palavras, para Vigotski não é preciso esperar que se atinja certa idade – sete anos, por exemplo, para se alfabetizar.

Ao contrário de Piaget, não entendia que o desenvolvimento biológico seria uma condição necessária à aprendizagem. Acreditava que é possível aprender antes mesmo de se desenvolver uma estrutura para tanto. Acreditava que em muitas situações, conquista-se maturidade, ou seja, desenvolve-se após aprendizagens.

Quando se demonstrou que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob a orientação de um professor, variava enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria, obviamente, diferente. Essa diferença entre doze e oito anos ou entre nove e oito anos, é o que nós chamamos a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. (A formação social da mente, 1988, p. 97)

Em síntese, o autor distingue dois níveis de desenvolvimento: desenvolvimento real e desenvolvimento potencial. O desenvolvimento real é constatado pelas tarefas cognitivas que o indivíduo realiza sem auxílio de um parceiro mais experiente. O desenvolvimento potencial é manifesto nas tarefas que se realiza com auxílio, daí a valorização por Vigotski e seus seguidores de experiências interativas, coletivas de conhecimento. Sua teoria é também conhecida como sóciointeracionismo por esta valorização: podemos amadurecer intelectualmente e atingir nosso nível real de desenvolvimento cognitivo se formos desafiados por nossos parceiros. Aprendizado e desenvolvimento estão assim também em uma relação de mútua criação.

Até aqui, apresentamos a contribuição de Vigotski relativa à construção de conhecimento em termos gerais. Mas é importante lembrar que destacamos este autor porque ele se dedicou a pensar sobre psicologia e arte e sobre educação estética.

Duas obras são referências para nosso destaque: *Psicologia da Arte e Psicologia Pedagógica*, traduzidos e publicados no Brasil pela Editora Martins Fontes. Em *Psicologia da Arte*, o autor reflete sobre o sentido da arte para a experiência humana e a concebe como prática necessariamente mediada pela linguagem e marcada por caráter transformador de emoções e idéias. Diz Vigotski:

A verdadeira natureza da arte sempre implica em algo que transforma, que supera o sentimento comum e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo a mais supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte. (Vigotski, *Psicologia da arte*, 2001, p. 307)

Para o autor, a função central da arte não se reduz a contagiar e provocar emoções, pois constatamos uma infinidade de obras que não contagiam a um grande número de pessoas. Esta diversidade indica que entre o fruidor e a obra há uma série de fenômenos que impedem transitividade mecanicista e objetiva da obra para quem a percebe.

A função da arte para Vigotski também não se limita à expressão de sentimentos. Ele entende que por meio da arte, criamos linguagem, saberes, conceitos e transformamos nossos sentimentos. Arte não é uma prática humana absolutamente determinada exteriormente, quer

para o criador ou fruidor e não é também uma prática espontânea, direta que emana de artista ou de quem frui sem mediações de linguagem, de pensamento e síntese entre emoção e razão.

O que é possível pensar, então para o ensino de artes? Como o autor caracteriza processos de educação estética?

Uma primeira resposta pode ser formulada: educação estética é processo de aproximação à arte como conhecimento e é ação mediada por linguagem e pensamento, porém em articulação com experiência emocional. Como leitor e admirador de Freud e suas formulações sobre o inconsciente, Vigotski defendia:

É provável que os futuros estudos mostrem que o ato artístico não é um ato místico celestial da nossa alma, mas um ato tão real quanto todos os outros movimentos do nosso ser, só que, por sua complexidade, superior a todos os demais. ... o ato artístico é criador e não pode ser recriado por meio de operações puramente conscientes...(Psicologia Pedagógica, 2001)

Tal aproximação acontece em pertencimento cultural e requer educação que não associe e não reduza a arte à moral, à política, a conteúdos de campos diversos.

É educação que permite consciência sobre emoções e o trabalho sobre as mesmas. É trabalho que permite ampliação de modos de pensar e dizer o mundo. É experiência de criação de linguagem em dialética entre consciente e inconsciente, entre emoção e razão, entre individual e cultural.

Para Vigotski, a educação estética não se limita à formação do artista, porque é aproximação da arte e do mundo de forma a ampliar universo cultural e condições de pensar e de expressar o mundo. Esta ampliação que inclui criação de linguagem e de melhores condições de compreensão do mundo consiste um direito de todos os homens. Por isso, para o autor, a arte não pode ser entendida como mera complementação no conjunto da experiência humana, mas é prática essencial para formação do ser humano. É oportunidade de transformação por três processos: **1. catarse:** transfiguração da emoção, liberação das paixões, superação; **2. sublimação:** transformação de energias psíquicas não utilizadas e que merecem liberação do inconsciente e substituição de objetos de desejo; **3. criação** de pensamento e linguagem.

Vigotski oferece elementos para pensarmos uma antiga questão sempre presente no campo do ensino de artes: a questão do talento. Segundo ele, talento não é algo com o qual alguns nascem, como pensa o senso comum, mas é algo com o qual todos nascem e alguns perdem. Esta perda é motivada por diversos fatores, dentre os quais um processo educacional que busca padrões únicos e universais para manifestações culturais e padrões únicos e universais para inteligências e criações artísticas.

Educação estética não deve permitir esta perda

O talento se torna também uma tarefa da educação, enquanto na antiga psicologia figurava apenas como condição e fato dessa educação...

A possibilidade criadora para que cada um de nós se torne um co-participante de Shakespeare em suas tragédias e de Beethoven em suas sinfonias é o indicador mais nítido de que em cada um de nós existem um Shakespeare e um Beethoven. (Psicologia Pedagógica, 2002)

Para saber mais

Sugerimos a leitura do capítulo *Educação estética* de VIGOTSKI, L. S no livro *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2ª edição, 2002.

Neste texto, o autor desenvolve uma crítica às reduções da arte à pedagogia, à educação moral e à idéia de educação estética como ferramenta para estudo de outras disciplinas, sem que se valorize a importância do preparo da sensibilidade e da reflexão sobre fruir arte e sobre fazer arte.

2.2. Projeto ZERO e teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner

Howard Gardner nasceu em 11 de julho de 1943, na Pensilvânia, Estados Unidos. Estudou sociologia, história e psicologia e fez estágio de pós doutoramento em neuropsicologia.

Tornou-se Professor da disciplina Cognição e Educação na Universidade de Harvard, em 1986. Casou-se em 1982 com Ellen Winner, também pesquisadora em Harvard, na área de psicologia do desenvolvimento com ênfase para estudos sobre cognição em artes.

Gardner é um dos membros fundadores do Projeto Zero da Universidade de Harvard, grupo que se dedica a estudar processos cognitivos focalizando especialmente criatividade e artes. O projeto Zero foi criado por Nelson Goodman (1906-1998) em 1967, pois este acreditava que a arte deveria ser seriamente estudada como atividade cognitiva, e propunha-se a estabelecer um marco zero, um ponto de referência inicial no campo da psicologia cognitiva, daí o nome Projeto Zero. Uma das questões iniciais de pesquisa deste grupo era: se a aprendizagem artística se transfere para outras disciplinas do curricular escolar. Sobre seu encontro com Goodman, diz Gardner:

Em 1967, tive a sorte de encontrar um lar intelectual num novo projeto de pesquisa, o Projeto Zero, da Universidade de Harvard, onde, sob a tutela do notável filósofo Nelson Goodman, vários alunos e jovens acadêmicos tinham a oportunidade de discutir e pesquisar aspectos da cognição artística. (As artes e o desenvolvimento humano, p.25, 1997)

Atualmente, o Projeto Zero é composto por diferentes equipes comprometidas com 32 sub-projetos associados. Um objetivo comum une os pesquisadores, - compreender o processo de desenvolvimento cognitivo humano a partir da análise sobre este desenvolvimento no campo das artes. As pesquisas são realizadas a partir da presença de observadores em contextos reais de aprendizagem, respeitando-se as diferentes maneiras pelas quais cada indivíduo aprende em diferentes estágios da trajetória de vida. Uma das pesquisas analisa especificamente como grupos de indivíduos percebem o mundo e expressam suas percepções por meio de diferentes linguagens artísticas. Outras pesquisas investigam a formação de professores de artes e avaliação de ensino e aprendizagem em artes. As pesquisas sobre cognição em artes, lideradas por

Gardner, possibilitaram a formulação de uma teoria identificada como Teoria das Inteligências Múltiplas.

Gardner e sua equipe partiram de estudos do campo da neurologia para questionar concepção tradicional de inteligência. Tais estudos demonstraram flexibilidade cerebral e modos diferentes de processar informações pelo cérebro, bem como a distinção de regiões específicas mais importantes para certas tarefas, acrescentando-se o fato de que os mapeamentos cerebrais realizados permitiram constatar que uma tarefa mobiliza mais do que uma região do cérebro. A plasticidade cerebral constatada favoreceu a revisão de paradigmas segundo os quais um indivíduo nasce e morre com mesma condição cognitiva e de que indivíduos vítimas de acidentes cerebrais não poderiam mais recuperar funções e habilidades. A concepção de inteligência em vigor até os anos setenta baseava-se na idéia de capacidades lógico-matemáticas exclusivamente. Os estudos do campo da neurologia e as pesquisas sobre desenvolvimento cognitivo levaram à nova formulação para inteligência que passa a ser entendida como habilidade para resolver problemas ou criar produtos que sejam significativos em um ou mais ambientes culturais, sem se reduzir às capacidades lógico-matemáticas medidas em testes de Quociente de Inteligência. Gardner e os pesquisadores do Projeto Zero aproximam-se de Piaget e mesmo de Vigotski ao conceberem a construção de conhecimento como processo não mecânico, que requer ação do sujeito que conhece, construindo conceitos e estruturas lógicas para abarcar novos conhecimentos. Porém, a Teoria das Inteligências Múltiplas distancia-se de Piaget no que se refere ao entendimento sobre funções de simbolização. Para Piaget, todos os aspectos da simbolização originam-se de uma mesma função – a capacidade de simbolizar. Gardner propõe a hipótese de que processos psicológicos independentes são empregados quando o indivíduo lida com símbolos lingüísticos, numéricos, gestuais ou outros. As observações de Gardner levaram à constatação de que alguns indivíduos com grande facilidade de abstração lógica apresentavam pouca habilidade motora. E vice-versa. Esta constatação permitiu a formulação de que seres humanos dispõem de graus variados de cada uma das inteligências e maneiras diferentes de combinar, organizar e empregar capacidades intelectuais para resolver problemas e criar produtos. Embora estas inteligências sejam, até certo ponto, independentes uma das outras, elas raramente funcionam isoladamente.

Breve descrição de cada uma das inteligências identificadas por Gardner

Inteligência lingüística - sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras e capacidade de percepção das diferentes funções da linguagem. Habilidade para lidar com palavras de maneira criativa e de se expressar de maneira clara e objetiva. É a inteligência da fala e da comunicação verbal e escrita.

Inteligência musical - Capacidade de entender a linguagem sonora e de se expressar por meio dela. Esta inteligência se manifesta através de uma habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical. Inclui discriminação de sons, habilidade para perceber temas musicais, sensibilidade para ritmos, texturas e timbre, e habilidade para produzir e/ou reproduzir música.

Inteligência lógico-matemática - Habilidade para raciocínio dedutivo e para solucionar problemas matemáticos. Os componentes centrais desta inteligência são descritos por Gardner como uma sensibilidade para padrões, ordem e sistematização. É a habilidade para explorar relações, categorias e padrões, através da manipulação de objetos ou símbolos, e para experimentar de forma controlada; é a habilidade para lidar com séries de raciocínios, para reconhecer problemas e resolvê-los.

Inteligência espacial - Capacidade de reproduzir, pelo desenho, situações reais ou mentais, de organizar elementos visuais de forma harmônica; de situar-se e localizar-se no espaço. Permite formar um modelo mental preciso de uma situação espacial, utilizando-o para fins práticos (orientação/disposição). Capacidade de transportar-se mentalmente a um espaço. Gardner descreve a inteligência espacial como a capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa. É a habilidade para manipular formas ou objetos mentalmente e, a partir das percepções iniciais, criar tensão, equilíbrio e composição, numa representação visual ou espacial.

Inteligência cinestésica - Capacidade de utilizar o próprio corpo para expressar idéias e sentimentos. Facilidade de usar as mãos. Inclui habilidades como coordenação, equilíbrio, flexibilidade, força, velocidade e destreza. Esta inteligência se refere à habilidade para resolver problemas ou criar produtos através do uso de parte ou de todo o corpo. É a habilidade para usar a coordenação grossa ou fina em esportes, artes cênicas ou plásticas no controle dos movimentos do corpo e na manipulação de objetos com destreza.

Inteligência interpessoal - Capacidade de compreender as pessoas e de interagir bem com os outros. Esta inteligência pode ser descrita como uma habilidade para entender e responder adequadamente a humores, temperamentos, motivações e desejos de outras pessoas. Na sua forma mais primitiva, a inteligência interpessoal se manifesta em crianças pequenas como a habilidade para distinguir pessoas, e na sua forma mais avançada, como a habilidade para perceber intenções e desejos de outras pessoas e para reagir apropriadamente a partir dessa percepção.

Inteligência intrapessoal - Capacidade de conhecer-se e de estar bem consigo mesmo, de administrar os próprios sentimentos a favor de seus projetos. Inclui disciplina, auto-estima e auto-aceitação. Esta inteligência é o correlativo interno da inteligência interpessoal, isto é, a habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e idéias, para discriminá-los e lançar mão deles na solução de problemas pessoais. Inclui a capacidade para formular uma imagem precisa de si próprio e a habilidade para usar essa imagem para funcionar de forma efetiva.

Inicialmente, Gardner distinguiu os sete tipos de inteligências acima descritos e mais recentemente, acrescentou duas novas inteligências – a naturalista ou capacidade de entender o mundo da natureza e a existencial, capacidade de fazer perguntas básicas sobre a vida, a morte, o universo. Cada domínio, ou inteligência, pode ser visto em termos de uma seqüência de estágios: enquanto todos os indivíduos possuem os estágios mais básicos em todas as inteligências, os estágios mais sofisticados dependem de maior trabalho ou aprendizado. Dependem de estímulos da ambiência cultural.

Como decorrência pedagógica de sua teoria, Gardner recomenda 5 esforços para estímulo às diferentes inteligências:

1. Conhecer cada aluno
2. Oferecer oportunidades diversas
3. Valorizar tendências
4. Ampliar interesses

Administrar relações entre o geral e o particular (tendência individual x cultural)

Para saber mais

1. Para conhecer um pouco mais a contribuição do Projeto Zero, sugerimos a visita ao seu site no endereço <http://pzweb.harvard.edu/>.

O site apresenta as linhas de pesquisa do Projeto Zero, bem como referências a publicações de resultados e projetos. Traz ainda agenda atualizada sobre congressos, conferências e eventos educacionais em geral que contam com a participação dos diversos pesquisadores do Projeto.

2. Sugerimos ainda a leitura do livro de Howard Gardner *As artes e o desenvolvimento humano*, editado por Artes Médicas, de Porto Alegre em 1997.

O livro discute importância das artes para o desenvolvimento humano, entrelaçando abordagens da psicologia e da filosofia, além de apresentar reflexão sobre fundamentos de estética. É leitura obrigatória para professores de artes, pois colabora para construção de argumentos em defesa da presença de artes nos currículos de educação básica.

Referências do tema 2

- GARDNER, HOWARD. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- _____. *As artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Editora Martins fontes, 1988.
- _____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.
- _____. *A psicologia da arte*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2ª edição, 2001.
- _____. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.
- Site consultado: <http://pzweb.harvard.edu/>

3. A palavra percepção e sua importância para o ensino de artes



Embora o título deste tema C associe diretamente a palavra percepção ao ensino de artes, convém lembrar que sua importância não se restringe a este lugar. No contexto da vida biológica e da vida cultural, nos contextos de qualquer profissão e especialmente aqueles que envolvem a observação e colaboração com desenvolvimento de pessoas, a palavra percepção assume relevância por abarcar diretamente, em seu significado mais estável e generalizado, a idéia de relações de cada ser com o mundo, de cada ser com seus semelhantes. Tradicionalmente, dois grandes campos do conhecimento abarcam teorias sobre percepção: a filosofia e a psicologia. Mais recentemente, investigações no campo de artes assumem fundamentos ora da filosofia, ora da psicologia para contextualizar percepção.

Por assumir papel central, quer seja em termos de fruição em artes – de que forma percebemos a obra – como em termos de produção – de que forma percebemos elementos e suas

articulações em uma composição artística – a percepção é palavra também relevante para o ensino de artes e algumas questões desdobram-se desta relevância: como é orientada a percepção visual, musical e, no caso das artes cênicas: como se orienta e se aguça a percepção relacional, incluindo-se aqui o espaço e as pessoas?

No desenvolvimento deste tema, dois tópicos são propostos: no primeiro, fazemos recuperação dos diferentes significados da palavra percepção recortando brevemente sua trajetória no campo da filosofia e no segundo, destacamos uma teoria da psicologia que destinou especial atenção para investigar percepção, enquanto fenômeno humano: a teoria da Gestalt.

3.1. A palavra percepção e sua história

A idéia de percepção foi explorada pelos pensadores da antiguidade grega, sobretudo Protágoras, Platão e Aristóteles em um contexto teórico que buscava compreender relações possíveis entre o ser humano e o mundo, considerando o conhecimento como uma mediação privilegiada para caracterizar tais relações. No esforço de pensar as relações entre o homem e o mundo, a filosofia grega – e ocidental – volta sua atenção para a questão sobre o que é conhecimento. Quais os movimentos do pensamento e do corpo, ou da alma e do corpo, que fazem parte da experiência de conhecer o mundo?

A primeira resposta, com a qual todos concordam é que no processo de conhecimento entram em jogo sensação e reflexão. Sentir o mundo e pensar o mundo constituem investigações para uma aproximação teórica que visa, sobretudo, responder quais as condições para se sentir e para se pensar o mundo. A idéia de percepção começa a ser elaborada como processo que ocorre entre sentir e pensar.

Merecem destaque três concepções distintas sobre percepção no contexto da filosofia grega antiga: a dos sofistas representados, nesta discussão, por Protágoras (480 a.C. - 410 a.C); a platônica e a aristotélica.

Protágoras afirmava que perceber é conhecer. Tudo o que conheço é o que me aparece e verdadeiro é o que percebo. A depender do sujeito que percebe, o mundo aparece como lugar de infinitas possibilidades de verdades, porque de infinitas possibilidades de percepção. O objeto percebido torna-se existente no encontro com quem o percebe.

Platão (428 a. C. - 348 a. C.) discorda deste relativismo sofista e afirma que perceber é receber na alma os objetos sensíveis através do corpo. As etapas que relacionam homem e mundo são, no entender de Platão, sentir, perceber, conhecer. Para ele, percebe-se o sensível pela ação de nossa faculdade de raciocinar, pelo pensamento, portanto. A sensação não tem capacidade de discriminar o que recebe no corpo, isto é feito pelo raciocínio. Nosso perceber se dá pela alma, pelo pensar, que resulta em ação de identificar as qualidades do sensível. Sentir e perceber não são o conhecimento em si. Diferentemente de Protágoras, Platão não iguala conhecer e perceber. A percepção é processo que está a meio caminho do conhecimento.

Aristóteles (384 – 322 a.C.) discorda de Platão e de Protágoras e defende que conhecimento e sensação não devem ser idênticos ou distintos de modo absoluto (Aggio, 2006), ou seja, não é possível dizer que sensação e percepção não representam conhecimento e tampouco é possível dizer que representam imediata e diretamente conhecimento como afirma Protágoras. Aristóteles entende que existe um substrato presente nos objetos percebidos que independem do sujeito que percebe. Entende também que a afecção provocada neste sujeito por aquele substrato existe na medida e no momento em que durar a percepção. Em outras palavras, Aristóteles não reputa autonomias absolutas nem ao objeto percebido nem ao sujeito que percebe. No encontro entre mundo ou objeto a ser percebido e sujeito que percebe há um movimento que altera o órgão sensível e coloca em exercício a faculdade perceptiva (Aggio, 2006).

Descartes (1596 – 1650) prossegue com aproximação que já estava presente no pensamento, a saber, a ideia de que perceber é processo que se situa entre sentir e pensar. A partir de reflexão sobre sensação ele caracteriza percepção como uma espécie de sensação, porém já associada à consciência. Distingue três graus de sensação. O primeiro se limita ao estímulo imediato dos órgãos corpóreos, quando somos tocados por um objeto externo ao nosso corpo. O segundo grau de sensação está associado à consciência, quando identificamos sensações, nomeando-as: dor, frio, fome. Descartes afirma que este segundo grau pode ser chamado de percepção porque abarca juízos e valores. O primeiro grau de sensação seria, portanto, puramente mecânico, não consistindo, em sensação propriamente dita, mas sim apenas no movimento de partículas dos órgãos e na mudança de forma e posição que resulta desse movimento. Esse grau de sensação Descartes admite ser comum a todo animal, seja humano ou não. O segundo, na medida em que se trata de uma percepção, envolveria consciência e seria resultante do fato de que a mente está de tal modo intimamente unida ao corpo que é afetada

pelos movimentos que ocorrem nele; e o terceiro seria pensamento puro e consistiria no juízo que concebemos quando somos afetados por uma sensação e este último é dependente apenas do intelecto. (Rocha, 2004)

Na mesma tradição que distingue sensação de percepção, Kant (1724 – 1804) aprofunda esta diferença com a formulação de que nossas sensações ganham forma por meio de percepção, ou seja, as sensações são identificadas e ganham sentido por meio de um processo no qual pensamento intuitivo alia-se a noções já presentes no sujeito que percebe para dar forma à sensação. Kant dizia que quando percebemos o que chamamos de objeto, encontramos os estados mentais que parecem compostos de partes e pedaços. Para ele, estes elementos são organizados de forma que tenham algum sentido e esta é a tarefa da percepção. Em síntese, identificamos e podemos conhecer nossas sensações por meio da percepção.

A partir de Kant e na busca de responder sobre como percebemos o mundo, Husserl (filósofo alemão, 1859 – 1938) funda as bases da corrente filosófica Fenomenologia e amplia abordagem de que perceber é apreensão de um objeto em suas relações, em sua inserção no mundo, situação que implica necessariamente em múltiplas relações e múltiplos significados. Aquilo que percebemos do mundo depende, para Husserl, da forma como esse algo é apreendido por cada um dos sujeitos no momento de percepção. Todas as percepções de um objeto, de diferentes sujeitos, são reais, constituem verdades, pois todas constituem consciências possíveis sobre o objeto. Não existe uma percepção mais autorizada do que outras. Segundo Kant, a percepção não é uma impressão e combinação passiva de elementos sensoriais, mas uma organização ativa desses elementos numa experiência coerente. Logo, a mente confere forma e organização ao material bruto da percepção.

As bases filosóficas presentes no pensamento de Husserl serão aprofundadas e ampliadas por outros filósofos no século XX. Destacamos, neste texto, apenas mais um pensador que exerce influência em reflexões sobre arte e tem se apresentado como referência de diversas pesquisas no campo de artes cênicas e artes visuais e, também, no ensino de artes. Este pensador é Merleau-Ponty (1908 – 1961) para quem a percepção nunca poderia ser neutra, imparcial ou pura. Ela sofre influências, contágios culturais e sociais e é sempre consciência perceptiva de alguma coisa. Na percepção, as decomposições analíticas são precedidas pela imagem do todo. Em toda percepção, tem-se o paradoxo da imanência (o imediatamente dado) e da tran-

scendência (o além do imediatamente dado). Imanência e transcendência são os dois elementos principais, estruturais de qualquer ato perceptivo.

3.2. Percepção segundo a Gestalt

A palavra gestalt não apresenta tradução que possa ser resumida em apenas uma outra palavra em Língua Portuguesa. O substantivo alemão gestalt, na passagem dos séculos XIX para o XX, quando a teoria tem sua origem, apresenta dois significados: 1. a forma e 2. uma composição que articulando vários elementos atinge uma forma. Considerando o segundo significado, com o qual a teoria em questão se aproxima, temos que gestalt pode ser entendida como configuração. Fazer uma gestalt pode ser traduzido por realizar uma configuração, integrando elementos de um todo.

A preocupação com a forma e configurações decorrem, porém, de outra curiosidade, mais central para os teóricos da Gestalt, que é o universo da percepção humana. A teoria da Gestalt surgiu na Alemanha, em 1912, com as primeiras publicações de Max Wertheimer, motivadas por suas pesquisas sobre percepção visual.

Em um momento europeu no qual a psicologia se funda como ciência e cada recente teoria busca definir seu objeto e método, Max Wertheimer (1880-1943), Kurt Koffka (1886-1941) e Wolfgang Köhler (1887 – 1967) propõem que este objeto é a percepção e que esta merece ser estudada com os rigores da observação, experimentação e teorização próprios da ciência em geral.

Wertheimer propõe pesquisa na qual registra percepções de diferentes pessoas sobre diferentes ambientes e imagens. Descreve movimento em percepção visual de objeto parado. O artigo publicado em 1912, 'Estudos Experimentais Sobre a Percepção do Movimento', praticamente inaugura o movimento da Gestalt na Alemanha. Porém, somente em 1923 com análises que integravam pesquisas dos três fundadores, são apresentados os princípios de organização da percepção. Tais princípios fundamentam-se na idéia de que o cérebro, por um sistema dinâmico, identifica imediatamente o que lhe é apresentado, fazendo relações e comparações por meio de agrupamentos e combinações. São eles:

- ★ Vizinhança ou proximidade: partes próximas são percebidas em conjunto.

- ★ Semelhança: partes semelhantes são percebidas como formando um grupo.
- ★ Fechamento: tendência para completar as figuras incompletas.
- ★ Pregnância: tendência a simplificar para ver boa configuração para compreensão.

A indissociabilidade da parte em relação ao todo permite que quando vemos o fragmento de um objeto ocorra uma tendência à restauração do equilíbrio da forma, proporcionando assim o entendimento do que foi percebido. Esse fenômeno perceptivo é norteado pela busca de **fechamento, simetria e regularidade** dos pontos que compõem um objeto (Bock, 2004).

A partir de suas observações e dos princípios acima, os teóricos da Gestalt formulam seu conceito sobre percepção. É um fenômeno complexo que resulta de totalizações, de imagens em contexto, de um todo que é síntese de partes e não ocorre a partir dos fragmentos do real, mas de configurações que relacionam tais fragmentos, que relacionam partes de um todo. Um fenômeno não pode ser observado isoladamente do seu contexto, a organização da percepção permite a atribuição de significado ao fenômeno. Significado só é possível por relações, pelo todo que é síntese de partes. Percebemos o todo, em primeiro lugar, e não as partes. Não teríamos tempo de vida para perceber a partir de partes. Dito de outro modo, ou por meio de alguns exemplos:

1. quando nosso olhar se depara com um automóvel, de imediato, não o percebemos a partir de suas linhas, suas pigmentações, seus ângulos, mas o percebemos imediatamente como algo automóvel, ou seja, como algo cuja função reconhecemos, como algo que tem inúmeras referências em nossa sociedade e em nosso tempo. E alguns de nós o percebem como algo que tem um significado particular, para além daqueles socialmente já definidos. A visão imediata de um automóvel pode acionar lembranças de histórias trágicas ou felizes.
2. quando nosso aparelho auditivo se depara com o som de uma música, não o percebemos por meio de suas notas, harmonias ou arranjos, a não ser que sejamos músicos, mas de forma imediata, sem o conhecimento sobre as partes que compõem a música, percebemos o som em uma configuração inteira, associando-o a emoções, imagens, histórias.

Se cada uma destas experiências de percepção ocorresse de forma imediata com a identificação das partes, não teríamos tempo de vida suficiente para perceber 1% do mundo a nossa volta.

Este é o fundamento do que os teóricos da Gestalt e da filosofia, desde Kant, com amplo aprofundamento em Merleau-Ponty, declararam sobre percepção como fenômeno ancorado em significados culturais. Percebemos significando, configurando contextos.

Os teóricos da Gestalt enfatizaram a percepção visual em suas pesquisas, mas convidam a pensar a percepção configuradora e significadora em outros campos.

Convidam a pensar que somente em um processo reflexivo, não imediato, que requer método de análise, percebemos por partes. Aliás, a palavra análise, do grego antigo, remete exatamente a decompor um fenômeno em suas partes. Ao contrário da palavra síntese, também de origem grega, que sugere esta configuração integradora de elementos do real.

Com os fundamentos oferecidos pela Gestalt e por Merleau-Ponty, podemos afirmar que percebemos de imediato por sínteses configuradoras possíveis graças ao nosso repertório de significados culturalmente engendrados. Por meio de análises, saímos do imediato e decomponemos os fenômenos percebidos e identificamos elementos e relações, além de causas e novas possibilidades de configurações.

Associado ao conceito de percepção, segundo a Gestalt, temos o conceito de insight, entendido como processo de percepção aparentemente espontânea e imediata que permite relacionar vários aspectos (partes, fragmentos) de certo ambiente ou certo fenômeno e certa experiência. Ao nível do senso comum, esta palavra é associada à idéias que podem solucionar problemas. Mas os teóricos da Gestalt advertem que esta associação pode não ocorrer. Segundo esta teoria, insight é uma compreensão imediata e intuitiva sobre determinada realidade, sem que possamos identificar com certeza os caminhos que nos levaram a ela. Nem sempre esta compreensão é uma solução, mas pode ser apenas a percepção de alguma relação que anteriormente ao insight não conseguíamos perceber.

Como um pesquisador em artes e fundamentado na teoria da Gestalt, Rudolf Arnheim (1904-2007) afirma que nenhuma pessoa dotada de um sistema nervoso normal apreende a forma alinhavando os retalhos da cópia de suas partes (...) (Arnheim, 2004).

Segundo o autor, o pensamento e a percepção não podem operar separadamente e neste processo de percepção, intuição está sempre presente. O ato perceptivo não é exclusivamente racionalizado de forma que elementos intuitivos sejam expulsos do processo. Lembra que na relação com o objeto de arte é necessário um olhar mais atento, um exame completo de todas as relações que constituem o todo, porque a obra de arte é complexa, resultando de múltiplas relações, densas de ambiguidade que fogem das situações cotidianas. Esse exame atento das características visuais inclui intuição, reflexão e gestalts ou configurações capazes de colocar em diálogo a obra e quem a observa.

O artista cria um mundo, oferecendo-o ao espectador e este atua como um ativo examinador, envolvido em um jogo de sensações e percepções. Esse mundo criado pelo artista, além de ser uma etapa em seu desenvolvimento artístico, torna-se uma proposição para o outro. Um convite ao espectador, no qual ele vai usar sua intuição e intelecto para estabelecer uma relação compreensiva, interpretativa com a obra.

Nossa experiência junto a jovens pesquisadores em artes visuais tem demonstrado que os cânones oferecidos por Arheim para percepção visual muitas vezes constituem referências que engessam interpretações e ameaçam acesso à contribuição do autor sobre o valor da intuição e das relações estabelecidas em cada experiência singular de apreciação artística. Esta constatação, porém, mereceria investigação futura e rigorosa, por isso não a discutiremos aqui. Limitamo-nos a destacar seu alinhamento à concepção da Gestalt sobre percepção e sua valorização da relação entre reflexão e intuição no processo de aproximações às obras e arte.

Para finalizar este tópico e este tema, ressaltamos que percepção é processo que tem a marca da cultura. Em relações e trocas de significados, os seres humanos aprendem códigos para perceber o mundo e criam códigos novos para esta percepção. O sujeito percebe orientado por seu repertório cultural, mas ampliando este repertório também.

Referências do tema 3

- ROCHA, Ethel Menezes. Animais, homens e sensações segundo Descartes. In *Kriterion* vol.45 nº.110 Belo Horizonte July./Dec. 2004
- ARNHEIM, R. *Arte e percepção visual*. Trad. Ivonne Terezinha de Faria, São Paulo: Pioneira, 2004.

- _____. Intuição e intelecto na arte. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- DONDIS, Donis A. Sintaxe da Linguagem Visual, 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997
- PEDROSA, Israel. Da Cor à Cor Inexistente. Rio de Janeiro, Léo Christiano Editorial, 1977
- PEDROSA, Mario. Forma e Percepção Estética: Textos Escolhidos II. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.
- BOCK, Ana Maria. Psicologias. Uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2004.

4. Emoção: outra palavra que interessa às artes e ao seu ensino



Inserimos este panorama com entendimentos sobre emoção porque esta palavra está presente nos mais diferentes discursos quer seja de professores de artes, de artistas ou mesmo de educadores em geral com visões muitas vezes reducionistas que limitam reflexão sobre emoção à busca de relações interpessoais não conflituosas ou, no campo das artes, valorizam emoção como livre expressão. Em ambos os casos, falta a atenção para sua relevância na constituição do ser humano e para a sua relevância como aspecto profundamente imbricado ao processo cognitivo e ético.

Uma busca aos dicionários leva à constatação de que, de modo geral a palavra emoção vem associada a uma reação orgânica de intensidade e duração variáveis, geralmente acompanhada de alterações respiratórias, circulatórias e de grande excitação mental. Porém, a pesquisa sobre a origem etimológica da palavra revela camadas mais instigantes. Origina-se do latim, a partir

de duas raízes: motio e ex. Motio é raiz associada à idéia de movimento e ex é raiz associada à ideia de exteriorização, de colocar-se para fora de si mesmo. Na origem, então, emoção é expressão de ação, de movimento que revela externalização de algo. Discutir as relações deste movimento em contextos de artes e de ensino de artes é um dos objetivos deste tema dividido, assim como os anteriores, em dois tópicos: 1. filosofia e psicologia pensam a palavra emoção e 2. emoção e conhecimento

4.1. Filosofia e psicologia pensam a palavra emoção

A primeira documentação do francês *émotion* é de 1538. A do inglês *emotion* é de 1579. O italiano *emozione*, o português *emoção* datam do começo do século XVII. Nas duas primeiras línguas, a acepção mais antiga é a de “agitação popular, desordem”. No século XVIII, é documentada no sentido de “agitação da mente ou do espírito”. Sofre um deslocamento de um conteúdo social para um conteúdo individual.

Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C) admite o que ele chama de *afecção* da alma acompanhada por prazer ou pela dor. São associadas a valores que cada *afeição* tem para a vida de cada um, de cada polis. São reações imediatas a partir destes valores. Segundo Aristóteles, nem todos os males são temidos, somente aqueles que se conhece a ameaça, o risco, a possibilidade de produzir grandes dores.

Aristóteles analisa as *afecções* da alma como algo complexo, associadas a certos órgãos corporais, mas que contém também uma parte cognitiva, sem a qual a *afecção* ou *emoção* não ocorre. Assim, Aristóteles define o medo como uma dor ou inquietação provenientes da imaginação de um mal iminente que possa causar destruição ou dor. Não basta que algo presente possa causar destruição ou dor; é preciso que seja considerado por alguém como podendo ter tal efeito para provocar *emoção*. Aliás, nem é necessário: alguém pode ter um medo meramente imaginário, sem que nada exista que possa objetivamente ser causa iminente de dor ou destruição. E, contrariamente, algo altamente destrutivo ou doloroso pode ser iminente sem que alguém tenha medo: basta para isso que não creia que seja destruidor ou causador de dor.

A *emoção* é assim algo complexo em que o elemento cognitivo tem um papel preciso a desempenhar. É tese aristotélica que a *emoção* não é razão, mas é também tese aristotélica que a *emoção* não pode ser avessa à razão. Em outros termos, embora uma *emoção* possa estar

privada de razão, toda emoção é tal que tem de poder ser acompanhada de razão (Zingano, 2011). Em outras palavras, Aristóteles relacionava emoções a valores, a princípios valorizados na polis que contextualizavam temores, alegrias, prazer e dor.

O quadro abaixo registra o que pensavam sobre emoção 4 filósofos que influenciaram o pensamento ocidental.

<i>Filósofo</i>	<i>Idéias associadas à emoção</i>
S. Tomás de Aquino	Emoção se une à mudança física, está mais associada ao apetite sensível da alma que ao apetite espiritual, já que muda o corpo.
Hobbes	Emoções são princípios invisíveis que movimentam o corpo. São apetites: desejo, deleite que movem os seres humanos para a vida. São molestas as emoções que impedem o apetite vital.
Descartes	Emoções tem função de incitar a alma a permitir conservação do corpo. Tristeza e alegria são fundamentais: tristeza dá sinais sobre destruição do corpo e alegria sobre preservação. Razão deve frear emoções que podem destruir a vida.
Kant	Emoção tem função biológica. Alegria e tristeza ligadas ao prazer e à dor servem para alertar sobre situações que preservam ou que ameaçam a existência.

Se para Aristóteles, emoções são cunhadas em contextos culturais, engendram-se na polis, assentadas em valores e aproximam-se à razão justamente no processo de valorar aquilo que provoca dor e prazer, os filósofos destacados no quadro acima enfatizam o aspecto biológico

das emoções e merecem atenção, pois podem dar sinais sobre preservação e destruição da vida.

No interior da filosofia e em pleno século XVII, Espinosa (1632-1677), contemporâneo de Descartes, enfatiza a idéia original de movimento presente na palavra emoção, apesar de usar a palavra afeto. Afetos são afecções instantâneas provocadas por imagens de coisas em mim, provocadas pelas relações que estabeleço com outros corpos. São modificações, são movimentos, pois envolvem sempre um aumento ou diminuição da capacidade dos corpos para a ação e obriga o pensamento a mover-se em uma direção determinada. A depender da direção deste movimento, pode-se dizer que existem afecções boas e más. Segundo Espinosa, as boas afecções geram alegria e as más, tristeza, as quais constituem as duas grandes tonalidades afetivas do homem.

Na filosofia contemporânea, Jean Paul Sartre (filósofo francês, 1905 -1980) escreve uma crítica às teorias sobre emoção em 1939. Afirma que emoção é um novo modo de consciência, manifesto quando a inserção no mundo exige mudança de intenção, de modo de ser. Sem a provocação emocionada do mundo, o ser não muda. Para Sartre, há uma profunda união entre o ser emocionado e o objeto emocionante ou as relações criadas no mundo que tocam o ser emocionado a ponto de fazer com que ele se mova e passe a ver e considerar e ser tocado pelo mundo a partir de novos lugares. Assim, o estado emocional complexo desmembra-se em reações corporais e conduta que deslocam o corpo, mas também em estados de consciência correspondentes à percepção do que emociona e de si mesmo como ser capaz de se deixar tocar pelo mundo. O sujeito emocionado e o objeto emocionante estão unidos numa síntese indissolúvel. A emoção é uma transformação do mundo, quando não é possível encontrar caminhos ou quando não é possível seguir caminhos difíceis. Há uma tentativa de ver o mundo pela magia, ou pela necessidade de magia transformadora. Elementos inconscientes, não reflexivos, intuitivos entram em jogo e provocam o surgimento de uma nova consciência no sentido de obrigarem o ser emocionado a criar novas relações. Consciência e inconsciente se entrelaçam para provocar mudança de lugar e superação de sofrimento, de medo, de dor ou para preservar satisfação, alegria. Para Sartre, a emoção não é não é um comportamento puro: é o comportamento de um corpo que se percebe provocado pelo mundo em que está, por profundo enraizamento em seu contexto. E embora reúna elementos nem sempre reflexivos, nem absolutamente conscientes, a emoção permite a consciência de que somos seres tocados pelo mundo.

No campo da psicologia, destacamos abordagens do behaviorismo – comportamentalismo

- e psicanálise e, ainda as abordagens de Vigotski e de Wallon a respeito da palavra emoção.

Na perspectiva comportamentalista, Watson (1878-1958) entendia que as emoções não passavam de simples respostas fisiológicas a estímulos específicos. Um estímulo (como a ameaça de uma agressão física) produz mudanças físicas internas, tais como o aumento do batimento cardíaco, acompanhado das respostas explícitas apropriadas e adquirias. Mas é importante ressaltar que, nesta mesma perspectiva teórica, Skinner (1904-1990) apresenta uma visão mais complexa, defendendo que não bastam estímulos externos de natureza física para provocar emoção, mas que esta resulta também de ação do sujeito em seu ambiente criando novas relações e situações que podem provocar emoções. O sujeito não é passivo a receber estímulos, mas gera relações e estímulos também que, por sua vez, fazem surgir novas formas de tocar e ser tocado.

Na perspectiva da psicanálise, temos que a palavra afeto corresponde ao que Freud formula para emoção. O afeto não é um conceito em Freud, mas vários. Ele fala em afeto de diversos modos, em vários sentidos diferentes. Ora num sentido mais genérico como sinônimo de emoção e sentimento, ora como quantidade/quota de energia ou excitação, ora como processo de dispêndio de energia. Os afetos relacionam-se ao corpo, ao impulso vital e às representações. Não estão separados da consciência, mesclam consciência e inconsciência e impulso de vida e de morte.

Emoções desenvolvem-se a partir de apropriação dos significados da língua e da sua relação com a nossa formação de conceitos. Sem certas idéias sobre nós, as outras pessoas, os objetos, também não há dinâmica emocional humana.

Na perspectiva da psicologia cognitiva, Vigotski, autor com quem já entramos em contato nesta mesma disciplina, entende que emoções desenvolvem-se a partir de apropriação dos significados da língua e da sua relação com a nossa formação de conceitos. Sem certas idéias sobre nós, sobre as outras pessoas, sobre os objetos, não há dinâmica emocional humana.

Vigotski acredita que na percepção global e confusa da criança, as impressões exteriores estão unidas com o afeto que lhes matiza o tom sensitivo da percepção. Ela percebe antes o afável ou o ameaçador, e não os elementos objetivos da realidade exterior. A partir de suas investigações com crianças, constatou que entre as formas de comportamento entre cinco e

seis meses de vida, observam-se os primeiros movimentos defensivos, movimentos de alegria, até os primeiros desejos.

Para este autor, as emoções precisam ser pensadas numa totalidade dinâmica e aberta na qual não se destituem de identidade, mas adquirem singularidade como processo psicológico circulante na vida social, nas negociações institucionais e discursos que lhe dizem respeito, numa certa cultura, no encontro com o mundo.

Não distingue sentimento como algo superior, humano, de emoção como algo mais biológico, animal e primitivo. Entende que certas funções mais simples têm algo em comum com as mais complexas. Somos emoções e sentimentos ao mesmo tempo. Somos emoções menos culturalizadas e mais culturalizadas.

Com o desenvolvimento da psicologia como ciência, ao longo do século XX, surge consenso entre diferentes teorias no que se refere à distinção entre sentimento e emoção. Sentimento seria revestido de um número maior de elementos intelectuais e racionais. No sentimento, existira alguma elaboração no sentido do entendimento e da compreensão sobre a emoção. Seria inútil fazermos uma listagem de sentimentos e outra de emoções. Eles se confundem. Este esforço de distinção é apenas analítico e serve para vislumbrarmos que há um aspecto de nosso aparato emocional que está assentado em valores forjados culturalmente que fundamentam o que sentimos.

Ainda na perspectiva da psicologia cognitiva, temos outra referência que se constitui já em uma teoria e está presente na obra de Henri Wallon (filósofo, médico e psicólogo francês, 1879-1962) que iniciou suas pesquisas com crianças lesadas neurologicamente e elaborou uma teoria da emoção. Para ele, a emoção tem dupla origem – é tanto biológica quanto social e garante a sobrevivência da espécie humana.

Afetividade é o termo usado por Wallon para identificar um domínio funcional abrangente que contempla diferentes manifestações: desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos e as paixões.

Para Wallon, existem dois níveis de emoção que ele denomina de afetividades: afetividade orgânica e afetividade social. Afetividade orgânica abarca reações generalizadas, mal diferenciadas com estados de bem-estar e mal-estar associados às primeiras expressões de sofrimento

e de prazer que a criança experimenta com a fome ou saciedade. Há uma impulsividade para a sobrevivência. A afetividade social prepara a redução da impulsividade, pois a afetividade sofre impacto das condições sociais; constituem-se em reações instantâneas e efêmeras que se diferenciam em alegria, tristeza, cólera e medo. Engendram sentimentos que são as emoções reguladas por representações simbólicas, são nomeadas, são associadas a valores e identificadas e legitimadas em cada contexto cultural.

Para finalizar este tópico, registramos que no campo da psicologia, de forma mais geral, há uma tendência em se afirmar que emoção é um impulso neural que move um organismo para a ação. Este impulso sofre transformações no emaranhado de realções socioculturais nos quais os seres humanos são inevitavelmente mergulhados. Os sentimentos seriam as diferentes formas assumidas por este impulso e estão fundados em valores, representações simbólicas e como tal na linguagem. Os sentimentos abarcam elaboração de valores e conceitos à respeito de emoções.

4.2. Emoção e conhecimento

Se há um autor que estabeleceu a relação entre emoção e conhecimento em profundidade este autor foi John Dewey. Nós já o convidamos a nos ajudar a pensar por ocasião dos estudos desenvolvidos no primeiro módulo e, neste momento, ressaltamos novamente sua contribuição, para com ele nos aproximarmos um pouco mais da palavra emoção enquanto categoria relevante para a elaboração de conhecimentos.

Vamos partir de algumas imagens atribuídas por Dewey ao conhecimento. Nosso autor não parte do conhecimento como um produto acabado, para indagar de sua validade ou de sua possibilidade, mas dos fatos crus da existência: o que faz e como faz o homem para obter o conhecimento? O conhecimento, em Dewey, é o resultado de uma atividade que se origina em uma situação de perplexidade e que se encerra com a resolução desta situação. A perplexidade é uma situação indeterminada e o conhecimento é o elemento de controle, de determinação da situação. Se tudo, na existência, transcorre em perfeito equilíbrio, não há, propriamente, que buscar saber ou conhecer, mas, quando muito, um re-conhecer automático. Conhecer, assim, não é aprender noções já sabidas, não é familiarizar-se com a bagagem anterior de informações e conhecimentos; mas, descobri-las de novo, operando como se fôssemos seus descobridores originais.

Para Dewey a experiência de aprendizagem só é de fato experiência quando o aprendiz tem a oportunidade de percebê-la integralmente, de estabelecer relações diversas com o que já sabe, com outras experiências, com signos já construídos e com hipóteses que poderá então produzir.

A experiência requer uma ação ativa do sujeito que aprende e um pensar e agir compreendendo o todo. Dewey faz uma crítica aos que acreditam que para aprender é preciso primeiro conhecer as propriedades de um objeto ou aprender a manusear seus instrumentos, pois para ele o sujeito que aprende tem que operar com o todo e colocar em jogo suas potencialidades corpórea, intelectual e emocional. Uma experiência se constitui em experiência de conhecimento se abarcar três movimentos essenciais:

1. **DO INTELECTO:** para pensar, analisar, para nomear e conceituar o real.
2. **DA PRÁTICA:** para sair do lugar, mudar de perspectiva, para manusear e intervir material e moralmente no mundo.
3. **DA EMOÇÃO:** para padecer e se permitir ficar em estado de perplexidade diante da realidade, para sofrer e deixar-se tocar por curiosidades sempre mais radicais, para integrar a prática e a reflexão em experiência única de conhecimento.

Segundo Dewey, a emoção pertence certamente ao eu, ou seja, ao aspecto mais subjetivo e introspectivo do sujeito que vive uma experiência. Mas é produzida em um sujeito relacionado, um sujeito que é tocado pelo mundo no qual está imerso e é produzida ainda em um sujeito que almeja algo, que é constituído por desejos e valores. As emoções são mais que simples reflexos automáticos, são mais que gestos reativos manifestos, por exemplo, quando nos assustamos. As emoções duram para além de uma reação momentânea, pois estão conectadas, segundo Dewey, a um contexto no qual o sujeito que as vivencia mantém profundas relações com outras pessoas, com objetos e com resultados circunscritos a estes vínculos.

Enquanto nossa capacidade intelectual, lógica e reflexiva permite que nos distanciemos para melhor observar e analisar os processos e resultados de uma experiência, nossa capacidade de sentir emoção permite justamente que sejamos tocados, contagiados e comovidos pelo mundo que nos oferece linguagem e patrimônio cultural em geral, assim como vínculos pessoais e desejos. Nosso aparato emocional permite o padecimento que nos deixa perplexos e nos move para saber mais e para criar novas condições e novos modos de ser e de estar no

mundo. Nesta perspectiva, Dewey afirma que a emoção permite a culminância da experiência de conhecimento e por isso, toda experiência de conhecimento seria uma experiência estética, uma experiência que inclui necessariamente o sensível em profunda aliança com o intelectual.

Para finalizar este tema, registramos que o objetivo deste breve panorama sobre diferentes entendimentos a respeito da palavra emoção pode favorecer a construção conceitual dos leitores de modo a circunstanciar suas abordagens sobre si mesmos, sobre suas relações com o mundo, mas, sobretudo, sobre seus alunos e seus diferentes modos de ser e de se mobilizarem nas experiências de conhecimento.

Para saber mais

É fundamental que você leia o capítulo TER UMA EXPERIÊNCIA do livro *Arte como experiência*, de John Dewey, publicado pela Editora Martins Fontes em 2010.

O texto aborda as relações entre conhecimento e experiência estética, conceituando esta última por meio de exemplos com grande força metafórica. O livro todo é de leitura obrigatória para o arte-educador porque desenvolve fundamentos como percepção, objeto expressivo, arte e civilização.

Referências do tema 4

- ALMEIDA, Laurinda R. e Mahoney, Abigail A. *Henri Wallon: Psicologia e educação*. São Paulo, Loyola, 2000.
- CHAUI, M. *Sobre o Medo*. In *Os Sentidos da Paixão*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.
- CHAUI, M. *As Nervuras do Real*. São Paulo: Cia da Letras, 1998.
- CHAUI, M. *Espinosa - uma filosofia da liberdade*. São Paulo: Editora Moderna, 1995.
- DANTAS, H. *A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon*. In: *La Taille*,

Yves de et al. Piaget, Vygotski, Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

- DEWEY, John. Tendo uma Experiência está traduzido no volume John Dewey da coleção Os Pensadores da Editora Abril Cultural, 1980.
- DEWEY, John. Ter uma Experiência. In Arte como experiência. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010.
- ESPINOSA, B. Ética. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2008.
- GONZÁLEZ Rey, F. O Emocional na Constituição da Subjetividade. In Lane, S.T.M. e Araujo, Y. (org.) Arqueologia das Emoções, Petrópolis: Vozes, 1999
- SARTRE, J. P. Esboço para uma teoria das emoções. Porto Alegre: L &PM, 2008.
- VYGOTSKY, L.S. (1932). Las Emociones y su Desarrollo en la Edad Infantil. In Obras Escogidas, vol.2. Madrid: Visor, 1977b.
- VYGOTSKY, L.S. (1996). Teoria e Método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- VYGOTSKY, L.S. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa, Edições 70, 1998.

Sites

- 1. <http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/viewFile/953/1392>
- com o texto Karthasis poética em Aristóteles de Marco Zingano
- 2. http://www.psicanaliseefilosofia.com.br/adverbun/Vol3_2/03_2_5consciencia_emsartre.pdf
- com o texto A consciência entre o formalismo e a psicologia em Sartre de Marcio Luiz Miotto

5. A palavra criatividade como conceito integrador entre psicologia, artes e ensino de artes



A palavra criatividade é associada pelo senso comum à inventividade, à inteligência e ao talento, natos ou adquiridos, para criar, inventar, inovar, quer no campo artístico, quer no científico, esportivo ou no cotidiano profissional e doméstico.

Ainda não se conquistou um significado único e capaz de responder de forma definitiva a um entendimento único sobre criatividade. Porém, há convergência, tanto em nível de senso comum, como de estudiosos que o ser criativo é aquele que elabora novas respostas para desafios em todas as áreas. Como se chega a estas respostas é processo que continua um mistério.

Encontra-se hoje o consenso entre teóricos da psicologia, da educação, do campo da administração e gestão empresarial e da arte de que toda a pessoa pode ser criativa, mesmo em

condições especiais de limitações físicas e psicológicas. Cada ser é capaz de criar suas respostas aos seus desafios de acordo com suas condições físicas, emocionais e, no caso dos seres humanos, de acordo com seus contextos culturais, seu repertório lingüístico e conceitual.

Neste momento final da disciplina, traremos fundamentos teóricos para circunstanciar a idéia de criatividade com o objetivo de auxiliar você, professor (a) de artes, a identificar potencialidades criativas de seus estudantes e de sua própria experiência docente. O tema subdivide-se em dois tópicos: 1. historicidade da idéia de criatividade e 2. a contribuição da psicologia cognitiva para a reflexão sobre criatividade.

5.1. Historicidade da idéia de criatividade

A origem etimológica da palavra criatividade é localizada em criar, do latim CREARE que significa erguer, produzir. Também aparece relacionada a CRESCERE, do indo-europeu KER, que significa aumentar, crescer. Esta é uma informação que pode ser encontrada em diversos dicionários. Traz originalmente, então, a ideia de uma obra que é criada e se desenvolve.

No pensamento grego da antiguidade, sobretudo a partir da obra de Platão e Aristóteles, temos duas imagens associadas à criatividade: a imagem de uma divindade que inspira atos criativos e a imagem da loucura. Em Aristóteles, esta junção entre loucura e inspiração divina pode ser encontrada em sua investigação sobre a felicidade. Na obra *A Política* e também na obra *De Anima* – sobre a alma – Aristóteles defende que a felicidade pressupõe o desempenho excelente da nossa função, tal como a saúde é o resultado de um bom funcionamento dos nossos órgãos. A essência do ser humano desenvolve-se pelo uso da inteligência criativa, tanto na construção do conhecimento como na expressão de sua conduta moral. Aristóteles formula o conceito de *eudaimonia* que significa uma vida feliz, não no sentido de satisfação imediata de desejos e prazeres, mas uma vida dedicada ao estudo e à inteligência criativa. O ser capaz de vivenciar a *eudaimonia* é inspirado pelos deuses. Os artistas e estudiosos que criam obras excelentes são semelhantes aos deuses. Uns e outros são capazes de criar a perfeição. A *eudaimonia* constrói-se; resulta da aprendizagem, do uso da inteligência criativa e necessita de sorte também, de amparo dos deuses para manifestar-se. A palavra *eudaimonia* é composta pela palavra grega *daimon* ou *daimonion*, cuja origem etimológica está na palavra *daimon* derivada do indo-europeu *da* ou *dad*, significando dividir, repartir e gerando outro significado: um ser

que “reparte o destino dos humanos”. Na antiguidade grega, acreditava-se que cada pessoa tem um daimon ou um daimonion pessoal, um protetor que inspira obras e comportamentos. Um mesmo daimon inspira inteligência reflexiva e inteligência intuitiva, emocional, capaz de questionar e superar convenções e fazer surgir o novo, o surpreendente. Este é o fundamento de se associar a Aristóteles – e a Platão também – a ideia de que a criatividade resulta de inspiração divina que opera na direção da perfeição e resulta também da liberdade intuitiva e das forças não racionais associadas à loucura, à insanidade.

Somente no período helenista, após o império de Alexandre (356 a.C – 323 a.C), dividiram-se os daimones em dois grupos: os bons e os maus. Com o advento do cristianismo, a palavra grega daimon foi geralmente usada na Bíblia para se referir aos maus espíritos que, segundo as crenças judaicas e de outras culturas do Oriente Médio, possuíam vítimas humanas e animais para provocar doença e loucura e deviam ser expulsas por meio de exorcismos. A maioria dos milagres de Jesus e dos apóstolos refere-se a expulsão desses daimones ou demônios e a palavra acabou associada exclusivamente a espíritos malignos que, segundo os primeiros cristãos, habitavam os ídolos e fingiam ser deuses para iludir os pagãos.

Nossa cultura, marcadamente influenciada por referências judaico-cristãs, separa assim deus e demônio, o que era inconcebível segundo pensamento grego antigo.

Originalmente, portanto, tendo como referência sobretudo o pensamento de Aristóteles, podemos afirmar que ser criativo é ter o demônio dentro de si, é ser inspirado pelos deuses para gerar obra perfeita, o que não ocorre sem que este mesmo deus inspire, também, alguma espécie de insanidade, de liberação de forças intuitivas que permitem transgredir convenções e fazer surgir o novo.

Só para recuperar a historicidade da ideia de criatividade, vamos fazer um recorte tendo a Europa como cenário, porque, afinal, deste cenário saíram algumas tradições que marcaram o pensamento ocidental. Nosso recorte sobrevoa brevemente o renascimento cultural, o Iluminismo e o Romantismo.

Renascimento ou Renascença são os termos usados para identificar o período da história européia aproximadamente entre fins do século XIII e meados do século XVII. É o momento em que a criatividade vem associada à possibilidade de o homem ver-se como deus, como

capaz de criar ele mesmo obra semelhante ou aperfeiçoada com relação à natureza. O antropocentrismo que decorre da crítica ao pensamento teocrático formula concepção de homem como aquele que é capaz de pensar o mundo, dizer o mundo e reproduzir a perfeição com auxílio da razão. Nas artes, o Renascimento se caracterizou, em linhas muito gerais, pela inspiração nos antigos gregos e romanos, e pela concepção de arte como uma imitação da natureza, tendo o homem nesse panorama um lugar privilegiado. Seguindo as regras da razão, a natureza poderia ser bem representada, passar por uma tradução que a organizava sob uma óptica racional e matemática. Na pintura, tem-se a recuperação da perspectiva, representando a natureza por meio de relações geométricas.

Iluminismo foi o movimento cultural e intelectual europeu que, herdeiro do Renascimento, fundamentava-se no poder da razão humana para organizar a vida política, a cultura em geral, a pesquisa científica, a moral. Concebia o ser humano como capaz de ter consciência plena sobre seus erros e acertos por meio de educação e informação. A capacidade criativa do homem é exacerbada e as inúmeras produções filosóficas, científicas e artísticas dos séculos XVII, XVIII e XIX reforçam esta valorização do homem como ser capaz de controlar a natureza por meio do conhecimento, por meio da razão. A criatividade humana é, assim, submetida aos cânones da razão, às regras do esclarecimento. Criatividade pode ser entendida no contexto iluminista como a capacidade de matematizar o mundo, de identificar suas leis e de inventar mecanismos de controle das mesmas. No começo do século XIX, deixadas definitivamente para trás, especialmente no seu aspecto socioeconômico, as estruturas da civilização agrícola e artesanal e a visão medieval do mundo, a humanidade se encaminha para um rápido desenvolvimento industrial e para transformações socioeconômicas profundas, que trarão bem-estar, mas também graves problemas e profundos conflitos. No setor político, a revolução francesa assinala uma reviravolta decisiva, não só abatendo instituições políticas, sociais e religiosas, que pareciam intocáveis, e abolindo privilégios inveterados, mas também e principalmente propagando aqueles princípios que, preparados e elaborados através do longo trabalho da Idade Moderna, tiveram sua mais perfeita formulação na consciência iluminista do século XVIII. Estes princípios eram, em particular, os de liberdade, igualdade e fraternidade, destinados a transformar as relações entre governados e governantes, entre classes dirigidas e dirigentes e também as relações dos cidadãos entre eles.

Com referência ao pensamento, o Iluminismo, que foi hegemônico no século XVIII, mostra

agora claramente os seus limites e começa a ceder o lugar àquelas instâncias espirituais que ele tinha ignorado ou reprimido. Já na segunda metade do século XVIII, a força da tradição recomeça a exercer o seu fascínio, e a história a revelar um valor novo; a beleza e o fascínio da religião reacendem o sentimento e o culto do divino. Em poucas palavras, exalta-se o que há de crítica ao predomínio da razão e o espontaneísmo é valorizado, assim como o poder dos sentimentos. O movimento romântico desenvolve propagando valorização da natureza em detrimento da vida cultural e urbana; sentimento e fantasia tornam-se fundamentos para a prática de ações heróicas e generosas e, neste movimento, o ser humano não mais é entendido como um ser superior aos demais, capaz de controlar por meio da razão, a natureza. Ao contrário, o Romantismo entende o homem como um ser integrado à natureza.

O sujeito criativo é aquele que, em consonância com a natureza e seu ritmo, volta-se para sua interioridade e produz o que exacerba seus sentimentos e pensamentos. Os processos criativos não se confundem mais exclusivamente com as regras da razão, mas apóiam-se na singularidade de cada sujeito criador em compromisso com a natureza e com sua subjetividade.

A recuperação histórica dos diferentes significados elaborados em torno da palavra criatividade auxilia em uma genealogia cujo objetivo é questionar a idéia de criatividade como formulação universal, válida para qualquer contexto e que fundamenta tentativas de se construir escalas matemáticas capazes de medir graus de criatividade de diferentes indivíduos com intenção de distinguir pessoas mais ou menos criativas.

Este questionamento ganhará maiores condições de argumentação a partir do tópico que se segue, mediante contribuição da psicologia cognitiva.

5.2. Abordagens contemporâneas sobre criatividade

Neste tópico, trazemos autores que contribuíram para a elaboração de abordagens contemporâneas sobre criatividade. Começamos por autores do campo psicologia cognitiva ou da educação e seguimos com recorte que destaca autores que refletem sobre arte e cultura de forma geral.

Em outro trabalho de nossa autoria, comparamos as visões de Piaget e de Vigotski sobre o tema criatividade.¹

1. Christov, L H S. Sobre a palavra criatividade: o que nos levam a pensar Piaget e Vigotski. In Arte-educação: experiências, questões e possibilidades. São Paulo: Arte e Expressão, 2006.

Ao discorrer sobre como acontece a criatividade, Piaget apresenta pressupostos e hipóteses decorrentes de sua concepção de conhecimento e de inteligência. Um primeiro pressuposto é de que inteligência é criação contínua. Assim, em cada estágio de desenvolvimento cognitivo, tem-se a produção de novas condições (estruturas) para conhecimento. Haveria processos criativos, de criação de novas estruturas, em cada etapa do desenvolvimento.

Outro pressuposto de Piaget: a inteligência não é cópia do real, não está representada no objeto a ser conhecido e resulta da ação do sujeito sobre o objeto.

Para Piaget, a criação do novo ocorre devido a um processo de abstração reflexiva. E esta hipótese é central para entendermos sua visão sobre criatividade. Ele distingue dois sentidos para a palavra reflexão: sentido físico, que sugere reflexo no espelho e sentido intelectual que sugere alguém na ação de pensar, refletindo sobre algo. Piaget entende que a abstração reflexiva é um processo que inclui os dois sentidos, ou seja, no ato de refletir, de pensar, de criar condições para conhecer, o sujeito cria representações que refletem o objeto conhecido em sua inteligência, em sua consciência, como se um espelho mostrasse à consciência o objeto agora conhecido, representado.

Ao analisar as condições que seriam favoráveis para a criatividade, volta-se para a própria experiência e identifica três condições:

1. Inicialmente, trabalhar sozinho e suspeitar de qualquer influência de fora;
2. Em seguida, ler muito em diferentes áreas, sair de seu próprio campo;
3. Em terceiro lugar, dialogar com um adversário, tomar idéia de alguém como contraste.

Piaget nos leva a pensar na criatividade como um processo que resulta de esforços de nossa consciência e de nossa capacidade de abstração e reflexão crescentes de acordo com nosso desenvolvimento cognitivo. Assim, pode-se inferir que quão maior nossa condição de abstração reflexiva, maior nossa condição de criação.

Divergindo deste entendimento – de que nossa capacidade criativa está diretamente associada à nossa capacidade reflexiva – Vigotski afirma:

...Nem do poeta nem do leitor conseguiremos saber em que consiste a essência da emoção que os liga à arte e, como é fácil perceber, o aspecto mais substancial da arte consiste em que os processos de sua criação e os processos do seu emprego vêm a ser como que incompreensíveis, inexplicáveis e ocultos à consciência daqueles que operam com ela. (Psicologia Pedagógica, 2001)

Vigotski defende, ainda, a idéia de que o inconsciente não está separado da consciência por uma muralha intransponível, mas de que existe uma relação dinâmica, viva e permanente entre consciência e inconsciência, de forma que na criação estão sempre presentes elementos e processos que conhecemos bem, sobre os quais podemos operar reflexões e abstrações e processos desconhecidos, sobre os quais nada podemos pensar e dizer.

A leitura destes dois autores pode inspirar a compreensão de que não ensinamos alguém a ser criativo e sim convidamos esse alguém a manifestar sua criatividade em experiências de conhecimento e construção de linguagens. Tal processo contempla aspectos cognitivos, intuitivos, abstrações, consciências, inconsciências, hipóteses, dúvidas, avanços e retrocessos. Se com Piaget aprendemos que criamos ao conhecer, com Vigotski podemos mergulhar mais fundo nos mistérios desta criação, considerando aspectos não apenas racionais ou reflexivos como traz Piaget, mas também emocionais, intuitivos e inconscientes.

Outra pesquisadora sobre criatividade, Albertina Martinez, ressalta, em seu livro *Criatividade, personalidade e educação* a importância da dialética entre razão e emoção no processo criativo:

Nenhuma atividade criativa é possível ou explicável só por elementos cognitivos ou afetivos que funcionam independentemente uns dos outros. Atividade criativa é aquela de um sujeito que precisamente, no ato criativo, expressa suas potencialidades de caráter cognitivo e afetivo em uma unidade indissolúvel. E essa unidade é condição indispensável para o processo criativo. (Martinez, 1997)

Esta mesma autora traz outro fundamento valorizado por abordagens mais contemporâneas, além da relação dialética entre emoção e reflexão. Trata-se da concepção de que criatividade é processo que se enraíza e se constitui para as sociedades humanas enquanto produtoras de cultura, ou seja, enquanto produtoras de linguagens e de universo simbólico que representa o continente de criações em diferentes campos e experiências.

Sem desmerecer a enorme importância que os fatores hereditário e biológico têm na determinação de capacidades específicas para obter sucesso relevante em alguns tipos de atividade, como, por exemplo, a música e o esporte, aceita-se cada vez mais que a criatividade, em seus distintos níveis de expressão e na grande maioria de formas de ação humana, não se baseia de modo substancial nesses fatores. (...)...É precisamente função das influências histórico-sociais e culturais com as quais interage, que se constitui em determinante principal da criatividade e, mais especificamente, o fator psicológico como forma superior de organização do psíquico em sua função reguladora de comportamento” (Martinez, 1997)

Na mesma perspectiva, Fayga Ostrower defende que a cultura oferece as referências necessárias à criação artística e que por meio do trabalho, entendido em seu sentido mais amplo, a saber, como prática por meio da qual os seres humanos transformam a realidade natural e social em que vivem. A autora afirma que as possibilidades, normas e materiais próprios a cada área de trabalho, ao mesmo tempo em que limitam, também orientam a criação. São suas palavras:

A natureza criativa de um homem se elabora em um contexto cultural e que importa-nos mostrar como a cultura serve de referência a tudo o que o indivíduo é, faz, comunica, a elaboração de novas atitudes e novos comportamentos e, naturalmente, a toda possível criação. (Ostrower, 2007)

A criação se desdobra no trabalho porquanto este traz em si a necessidade que gera as possíveis soluções criativas. Nem na arte existiria criatividade, se não pudéssemos encarar o fazer artístico como trabalho, como um fazer intencional, produtivo e necessário que amplia em nós a capacidade de viver. (Ostrower, 2007)

Além de se admitir a criatividade como processo no qual convergem razão e emoção e ocorre profundamente enraizado em um contexto cultural, marca também o pensamento contemporâneo sobre criatividade a crítica ao estabelecimento de padrões universais, bem como à postulação de perfis de pessoas criativas e escalas com graus de criatividade para distinguir pessoas mais ou menos criativas.

Kneller adverte:

Existem, então, pessoas não criativas? Parece que não. O gênio e o homem médio talvez aparentem pouca coisa em comum, mas a diferença entre eles deve ser quantitativa. No gênio, a imaginação, a energia, a persistência e outras qualidades criadoras são mais altamente desenvolvidas do que no comum de nós, mas felizmente ele não possui monopólio delas. (...) Em outras palavras, a criatividade jamais pode ser totalmente predita porque em cada homem a criação é até certo grau singular e até certo grau produto de livre escolha. Não deixa de haver, certamente, no ato de criação um elemento de mistério que sempre fugirá à análise. (Kneller, 1999)

Para o professor de artes, o desafio está no planejamento e desenvolvimento de aulas nas quais os estudantes sejam provocados a pensar; a relacionar conceitos próprios, é claro, de cada linguagem artística; a selecionar elementos simbólicos que expressem suas intenções; a explicitar critérios desta seleção; a expressar, sem receio de cometerem equívocos, seus insights e inspirações intuitivas. E, sobretudo, é importante o planejamento de ações que permitem o desenvolvimento da capacidade de leitura e diálogo com contextos e tempos nos quais devem criar respostas, soluções, hipóteses e artes.

Para finalizar as reflexões propostas nesta disciplina

A fronteira entre psicologia, arte e educação não é um lugar de respostas simples e imediatas, mas é lugar de problematização do humano. É o lugar da problematização, porque ocupado por habitações misteriosas como desejo, inconsciente e cognição. Cognição, por sua vez, não é povoada exclusivamente por motivações racionais e lógicas, mas é habitada também por percepção, emoção e criatividade.

Durante as cinco semanas de reflexão desta disciplina, propusemos uma aproximação desta fronteira por meio de um panorama sobre historicidade e atualidade destas habitações.

Em síntese, este panorama chama a atenção para a idéia de percepção como processo que entrelaça sensação e reflexão, processo de ser tocado pelo mundo e de pensar o mundo e que tem a marca da cultura. Em relações e trocas de significados, os seres humanos aprendem códigos para perceber o mundo e criam códigos novos para esta percepção. O sujeito percebe

orientado por seu repertório cultural, mas ampliando este repertório também. Emoção é um impulso neural que move um organismo para a ação. Este impulso sofre transformações no emaranhado de relações socioculturais nos quais os seres humanos são inevitavelmente mergulhados. Os sentimentos seriam as diferentes formas assumidas por este impulso e estão fundados em valores, representações simbólicas e como tal na linguagem. Os sentimentos abarcam elaboração de valores e conceitos a respeito de emoções.

Criatividade como processo acessível a diferentes indivíduos desafiados por suas necessidades orgânicas, emocionais e intelectuais e no qual convergem razão e emoção. Assim como percepção e emoção, é processo que ocorre profundamente enraizado em um contexto cultural.

Referências do tema 5

- CHRISTOV, Luiza H.S. Sobre a palavra criatividade: o que nos levam a pensar Piaget e Vigotski? In CHRISTOV, L.H.S. e MATTOS, S. (orgs) Arte-educação: experiências, questões e possibilidades. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2006.
- GARDNER, Howard. Arte, mente e cérebro. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- KNELLER, George F. Arte e Ciência da criatividade. 14^a. ed. São Paulo: Ibrasa, 1999.
- MARIN, Alda Junqueira. Educação, arte e criatividade: estudo da criatividade não verbal. São Paulo: Pioneira, 1976.
- MARTINEZ, Albertina M. Criatividade, personalidade e educação. 3^a ed. Campinas: Papyrus, 1997.
- NOVAES, Maria Helena. Psicologia da Criatividade. 3^a. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.
- OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. 21^a.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- PARÂMETROS Curriculares Nacionais: arte / Ministério da educação. Secretaria de educação fundamental. 3^a. Ed. Brasília: A Secretaria, 2001.
- PIAGET, J. Criatividade. In Vasconcelos, M.(org.) Criatividade, psicologia, educação e conhecimento do novo. São Paulo: Ed. Moderna, 2001

- PIAGET, J. O. Nascimento da Inteligência na Criança. 4a.ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.
- PIAGET, J. A Equilibração das Estruturas Cognitivas. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1976.
- PIAGET, Jean. Criatividade. In VASCONCELOS, M. (org.) Criatividade: Psicologia, Educação e Conhecimento do Novo. São Paulo: Moderna, 2001.
- SPOLIN, V. A experiência Criativa. In SPOLIN, V. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- VASCONCELOS, M. (org.) Criatividade: Psicologia, Educação e Conhecimento do Novo. São Paulo: Moderna, 2001.
- VIGOTSKI, L.S. A psicologia da arte. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2ª edição, 2001.
- _____. Pensamento e Linguagem. São Paulo: E. Martins Fontes, 2000.
- _____. A formação social da mente. São Paulo: E. Martins Fontes, 1988.
- _____. Psicologia Pedagógica. São Paulo: E. Martins Fontes, 2001.

Referências do tema 1

- FRANÇA, M. I. *Psicanálise, Estética e Ética do Desejo* - São Paulo: Perspectiva, 1997.
- FREUD, Sigmund, Edição Standard Brasileira das Obras Completas – (ESB). Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- FROMM, Erich. *Grandeza e Limitações do Pensamento de Freud*. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar. 1980, 115 p.
- GARCIA-ROZA, L. A. *Freud e o inconsciente* - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- GAY, Peter. *Freud: uma vida para o nosso tempo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- JIMENEZ, M. *O que é estética?* São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 1999.
- KON, Noemi. *Freud e seu Duplo. Reflexões entre Psicanálise e Arte*. São Paulo: Edusp-Fapesp, 1996.
- MEZAN, R. *Freud, pensador da cultura*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.
- RIVERA, T. *Arte e Psicanálise* - 2º ed. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

Site:

- Kon, Noemi Moritz. *Psicanálise e a Arte*.
- <http://www.trapezio.org.br/website/images/ectEscritos/2009/11/24/DB8EB8C0-BA73-B26A-4A57-EBA8DD4A3437.pdf> em 10 de fevereiro de 2011
- http://www.geocities.com/psicosaber/psica/cinco_licoes.htm

Referências do tema 2

- GARDNER, HOWARD. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- _____. *As artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Editora Martins fontes, 1988.

- _____.Pensamento e Linguagem. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.
- _____.A psicologia da arte. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2ª edição, 2001.
- _____.Psicologia Pedagógica. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.
- Site consultado: <http://pzweb.harvard.edu/>

Referências do tema 3

- ROCHA, Ethel Menezes. Animais, homens e sensações segundo Descartes. In *Kriterion* vol.45 nº.110 Belo Horizonte July./Dec. 2004
- ARNHEIM, R. Arte e percepção visual. Trad. Ivonne Terezinha de Faria, São Paulo: Pioneira, 2004.
- _____.Intuição e intelecto na arte. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- DONDIS, Donis A. Sintaxe da Linguagem Visual, 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997
- PEDROSA, Israel. Da Cor à Cor Inexistente. Rio de Janeiro, Léo Christiano Editorial, 1977
- PEDROSA, Mario. Forma e Percepção Estética: Textos Escolhidos II. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.
- BOCK, Ana Maria. Psicologias. Uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2004.

Referências do tema 4

- ALMEIDA, Laurinda R. e Mahoney, Abigail A. Henri Wallon: Psicologia e educação. São Paulo, Loyola, 2000.
- CHAUI M. Sobre o Medo. In *Os Sentidos da Paixão*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.
- CHAUI, M. As Nervuras do Real. São Paulo: Cia da Letras, 1998.
- CHAUI, M. Espinosa - uma filosofia da liberdade. São Paulo: Editora Moderna, 1995.

- DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: La Taille, Yves de et al. Piaget, Vygotski, Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- DEWEY, John. Tendo uma Experiência está traduzido no volume John Dewey da coleção Os Pensadores da Editora Abril Cultural, 1980.
- DEWEY, John. Ter uma Experiência. In Arte como experiência. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010.
- ESPINOSA, B. Ética. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2008.
- GONZÁLEZ Rey, F. O Emocional na Constituição da Subjetividade. In Lane, S.T.M. e Araujo, Y. (org.) Arqueologia das Emoções, Petrópolis: Vozes, 1999
- SARTRE, J. P. Esboço para uma teoria das emoções. Porto Alegre: L &PM, 2008.
- VYGOTSKY, L.S. (1932). Las Emociones y su Desarrollo en la Edad Infantil. In Obras Escogidas, vol.2. Madrid: Visor, 1977b.
- VYGOTSKY, L.S. (1996). Teoria e Método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- VYGOTSKY, L.S. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa, Edições 70, 1998.

Sites

- 1. <http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/viewFile/953/1392>
com o texto Karthasis poética em Aristóteles de Marco Zingano
- 2. http://www.psicanaliseefilosofia.com.br/adverbium/Vol3_2/03_2_5consciencia_emsartre.pdf
com o texto A consciência entre o formalismo e a psicologia em Sartre de Marcio Luiz Miotto

Referências do tema 5

- CHRISTOV, Luiza H.S. Sobre a palavra criatividade: o que nos levam a pensar Piaget e Vygotski? In CHRISTOV, L.H.S. e MATTOS, S. (orgs) Arte-educação: experiências, questões e possibilidades. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2006.
- GARDNER, Howard. Arte, mente e cérebro. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- KNELLER, George F. Arte e Ciência da criatividade. 14ª. ed. São Paulo: Ibrasa, 1999.
- MARIN, Alda Junqueira. Educação, arte e criatividade: estudo da criatividade não verbal. São Paulo: Pioneira, 1976.
- MARTINEZ, Albertina M. Criatividade, personalidade e educação. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 1997.
- NOVAES, Maria Helena. Psicologia da Criatividade. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.
- OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. 21ª.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- PARÂMETROS Curriculares Nacionais: arte / Ministério da educação. Secretaria de educação fundamental. 3ª. Ed. Brasília: A Secretaria, 2001.
- PIAGET, J. Criatividade. In Vasconcelos, M.(org.) Criatividade, psicologia, educação e conhecimento do novo. São Paulo: Ed. Moderna, 2001
- PIAGET, J. O. Nascimento da Inteligência na Criança. 4a.ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.
- PIAGET, J. A Equilibração das Estruturas Cognitivas. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1976.
- PIAGET, Jean. Criatividade. In VASCONCELOS, M. (org.) Criatividade: Psicologia, Educação e Conhecimento do Novo. São Paulo: Moderna, 2001.
- SPOLIN, V. A experiência Criativa. In SPOLIN, V. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- VASCONCELOS, M. (org.) Criatividade: Psicologia, Educação e Conhecimento do Novo. São

Paulo: Moderna, 2001.

- VIGOTSKI, L.S. A psicologia da arte. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2ª edição, 2001.
- _____. Pensamento e Linguagem. São Paulo: E. Martins Fontes, 2000.
- _____. A formação social da mente. São Paulo: E. Martins Fontes, 1988.
- _____. Psicologia Pedagógica. São Paulo: E. Martins Fontes, 2001.

Ficha da Disciplina:

Emoção, percepção e criatividade: a contribuição da Psicologia para Artes e Ensino de Artes



Autoria:

Dra. Luiza Helena da Silva Christov

Profª. Dra. Luiza Helena da Silva Christov possui mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992) e doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). Atualmente é professora assistente doutora do Instituto de

60

Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Realizou estágio de pós doutoramento junto à Universidade de Barcelona sob a orientação do Prof. Dr. Jorge Larrosa Bondia. Foi assistente de pesquisa da Profa. Dra. Bernardete Gatti, junto à Fundação Carlos Chagas. Leciona Psicologia da Educação e Psicologia e Arte em nível de graduação e atua também junto ao mestrado em Artes do Instituto de Artes da Unesp. Orientou 16 dissertações de mestrado já defendidas. Coordena, no Instituto de Artes, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, financiado pela CAPES, com projeto de parceria com rede estadual paulista pública na área de formação docente. Assessora a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo em diferentes projetos de formação e elaboração de material didático.

Ementa

A fronteira entre psicologia, artes e ensino de artes. Representações de senso comum sobre emoção, percepção e criatividade. Os conceitos de emoção, percepção e criatividade segundo diferentes abordagens da Psicologia e da Filosofia. A importância desses conceitos para a arte e para o ensino de arte. A importância desses conceitos para fundamentar planejamento do ensino de arte na perspectiva curricular da rede estadual paulista.



UNESP – Universidade Estadual Paulista
Pró-Reitoria de Pós-Graduação
Rua Quirino de Andrade, 215
CEP 01049-010 – São Paulo – SP
Tel.: (11) 5627-0561
www.unesp.br



Governo do Estado de São Paulo
Secretaria de Estado da Educação
Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
Gabinete da Coordenadora
Praça da República, 53
CEP 01045-903 – Centro – São Paulo – SP



**SECRETARIA
DA EDUCAÇÃO**



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador
Geraldo Alckmin

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Secretário
Paulo Alexandre Barbosa

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Reitor Afastado
Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Vice-Reitor no Exercício da Reitoria
Julio Cezar Durigan

Chefe de Gabinete
Carlos Antonio Gamero

Pró-Reitora de Graduação
Sheila Zambello de Pinho

Pró-Reitora de Pós-Graduação
Marilza Vieira Cunha Rudge

Pró-Reitora de Pesquisa
Maria José Soares Mendes Giannini

Pró-Reitora de Extensão Universitária
Maria Amélia Máximo de Araújo

Pró-Reitor de Administração
Ricardo Samih Georges Abi Rached

Secretária Geral
Maria Dalva Silva Pagotto

FUNDUNESP - Diretor Presidente
Luiz Antonio Vane

Pró-Reitora de Pós-graduação

Marilza Vieira Cunha Rudge

Equipe Coordenadora

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Coordenadora Pedagógica

Ana Maria Martins da Costa Santos

Cláudio José de França e Silva

Rogério Luiz Buccelli

Coordenadores dos Cursos

Arte: Rejane Galvão Coutinho (IA/Unesp)

Filosofia: Lúcio Lourenço Prado (FFC/Marília)

Geografia: Raul Borges Guimarães (FCT/Presidente Prudente)

Antônio Cezar Leal (FCT/Presidente Prudente) - *sub-coordenador*

Inglês: Mariangela Braga Norte (FFC/Marília)

Química: Olga Maria Mascarenhas de Faria Oliveira (IQ Araraquara)

Equipe Técnica - Sistema de Controle Acadêmico

Ari Araldo Xavier de Camargo

Valentim Aparecido Paris

Rosemar Rosa de Carvalho Brena

Secretaria/Administração

Márcio Antônio Teixeira de Carvalho

NEaD – Núcleo de Educação a Distância

(equipe Redefor)

Klaus Schlünzen Junior

Coordenador Geral

Tecnologia e Infraestrutura

Pierre Archag Iskenderian

Coordenador de Grupo

André Luís Rodrigues Ferreira

Guilherme de Andrade Lemeszenski

Marcos Roberto Greiner

Pedro Cássio Bissetti

Rodolfo Mac Kay Martinez Parente

Produção, veiculação e Gestão de material

Elisandra André Maranhe

João Castro Barbosa de Souza

Lia Tiemi Hiratomi

Lili Lungarezi de Oliveira

Marcos Leonel de Souza

Pamela Gouveia

Rafael Canoletti

Valter Rodrigues da Silva