

A criatividade, o eu e a educação não formal: os frutos da parceria

Creativity, me and informal education: results from partnerships

*Zula Garcia Giglio**

Resumo

De um ponto de vista privilegiado entre as teorias sobre o desenvolvimento da criatividade e a prática pedagógica em oficinas de criatividade para adolescentes, este estudo faz uma reflexão sobre as ligações intrínsecas entre autoconceito, auto-estima, pertencimento cultural e produção criativa. Conclui que quanto mais um indivíduo é independente e cômico de si, mais a sua originalidade, característica essencial do ato criativo, manifesta-se com facilidade e pertinência. Discute ainda o papel da linguagem verbal na consciência de si e as vantagens da educação não formal para os trabalhos com criatividade.

Palavras-chave: Identidade. Criatividade. Linguagem verbal. Educação não formal.

Abstract

The aim of this study was to discuss, from a point of view between theories on creative development and pedagogical practices, the intrinsic associations between self-esteem, self-concept, cultural belonging and creative thinking. The results are based on research held during workshops with adolescents from suburb neighborhoods of a big city. The extent to which an individual's originality – an essential characteristic of creativity - presented itself and was found to be persistent, depended on his/her independence and self-awareness. In addition, the role of verbal language in the creative and identity-formation processes are discussed. Finally, methods related to informal education are viewed as the most adequate to develop creativity in groups.

Keywords: Identity. Creativity. Verbal language. Informal education.

Résumé

La créativité, le Je et l'éducation non formelle : les fruits d'être partenaires

D'un point de vue privilégié entre les théories sur le développement de la Créativité et la pratique pédagogique dans des ateliers de créativité pour adolescents, cet étude fait une réflexion sur les liaisons intrinsèques entre le concept de soi, l'auto-estime, l'appartenance culturelle et la production créative. Il conclut que plus un individu est indépendant et conscient de soi-même, plus son originalité, caractéristique essentielle de l'acte créatif, se manifeste avec facilité et pertinence. Il discute en plus le rôle du langage verbal dans la conscience de soi et les avantages de l'éducation non formelle dans les travaux de créativité.

Mots clefs : Identité. Créativité. Langage verbal. Éducation non formelle.

* Pesquisadora do Centro de Memória da Unicamp. E-mail: zula@obelix.unicamp.br

Sempre que sou convidada a dar aulas sobre criatividade ou a escrever sobre este tema tão instigante, minha primeira reação é de encantamento, pois tenho estado há muitos anos envolvida de coração nesta área. A segunda reação, entretanto, é sempre de um certo constrangimento, pois na verdade ainda sabemos todos muito pouco sobre o fenômeno da criatividade. Temos muitos dados, mas é como se fossem pedrinhas coloridas dentro de um caleidoscópio: a cada movimento da mente forma-se uma configuração sedutora... mas instável. Cada incidência do pensamento, cada ângulo ideológico, vem nos mostrar novas possibilidades de compreender os dados, de pesquisar, de exercitar. Mesmo assim, eu sempre aceito, porque a cada vez ganho uma oportunidade de refletir mais um pouco, de partilhar, de trocar perguntas, as quais sempre são como mola propulsora para o nosso avanço.

A necessidade de criatividade é hoje indiscutível. De dom com o qual algumas pessoas são agraciadas ela passou a ser entendida como uma potencialidade humana, portanto, comum a todos da espécie. De característica genial, ela passou a instrumento de trabalho indispensável. Sua natureza, entretanto, ainda conserva algum mistério, embora as Psicologias e a Neurologia, dentre outros campos de investigação, tenham trazido contribuições significativas para o seu conhecimento.

Uma das perguntas que nos provocam insistentemente é: o que produz a originalidade? Temos na literatura muitas definições de criatividade, e “novo” é a palavra chave que é comum a todas elas. Como muitas palavras qualificativas de nossa linguagem diária, esta é uma que pode soar confusa, ou mesmo vazia, se não precisarmos bem seu significado a cada inflexão do contexto. Podemos ter o novo em um determinado momento da cultura, considerando aquilo que o antecedeu; também isto se aplicaria a um grupamento social menor; podemos encontrar o novo num corte do presente, apenas relacionando práticas costumeiras em ato e assinalando diferenças. O novo pode ser detectado na esfera pessoal, tanto na inter como na intrapsíquica. Enfim, o valor de “novo” é relacional.

O recorte deste texto

Dentre os inúmeros recortes que poderíamos fazer – e que têm sido feitos em estudos sobre a criatividade – vamos trazer à discussão o novo em semente, a sua gestação dentro do indivíduo, a sua fonte.

A nossa hipótese é de que cada pessoa, ao constituir-se como um ser único, adquire o poder de produzir o novo, de exercer a criatividade. O ato criativo seria uma representação da afirmação da identidade do indivíduo.

Quando estudamos o processo criativo é comum encontrarmos referências a um elenco de características que podem predispor a pessoa a desenvolver e a manifestar sua criatividade (ALENCAR, 1990; SANTOS e GIGLIO, 1987; WECHSLER, 1993). As mais referidas são: abertura, coragem, curiosidade, flexibilidade, fluência de linguagem e de idéias, imaginação, intuição, perseverança.

Como não se sabe precisamente – porque este não é um campo de exatidões – como se cultiva e desenvolve a criatividade, supõe-se que investir no cultivo dessas características pode dar resultados.

Encontramos a independência na base de muitas dessas habilidades, a segurança que advém da auto-estima bem posta, firme. Evidentemente não estamos trabalhando com uma visão simplista, ou seja, de que a independência, pura e simples, basta para garantir as possibilidades criativas do sujeito. Estamos escolhendo falar sobre ela dentre outros fatores, e, ainda, fazendo um recorte que vai necessariamente deixar de fora neste momento muitos aspectos relativos à inserção sócio-temporal do indivíduo e à sua história familiar.

A independência advém basicamente da diferenciação do eu em relação aos outros e é confirmada positivamente a cada ação em que o sujeito é bem sucedido. Vamos priorizar, na independência, a consciência de si. Saber-se independente é mais do que simplesmente sê-lo, pois traz segurança à pessoa mesmo nas suas horas de crise, de dúvida, de conflito. Quando tudo parece adverso e o ponto de vista emocional sobre si mesmo está abalado, a consciência pode entrar em cena e dizer: “*Ei, você pode! você é capaz! você consegue!*”

Quanto ao espaço da criatividade no campo do pedagógico, sabemos que a escola regular não é onde ela é melhor acolhida. Embora se faça referência ao desenvolvimento da criatividade nos objetivos oficiais do Ensino Fundamental, o trabalho nessa área fica difuso e a ser realizado a critério de cada professor, sem que haja uma área específica, ou um planejamento, ou uma política para tal – conseqüentemente, também não há uma avaliação ou “cobrança” desse objetivo. Por outro lado, as práticas de reprodução de conhecimento criaram em nossa escola um viés contrário ao processo criativo, o qual é crítico e produtivo. Cabe observar também que a chamada democratização do ensino deu-se sem ter sido acompanhada da ampliação necessária das condições para realizar-se, gerando classes grandes, defasagens entre o programa escolar e necessidades e expectativas de culturas locais, e um rebaixamento do nível de exigência tanto para o ensino como para a aprendizagem. Isto é uma descrição grosseira de problemas bastante complexos, muitos dos quais já têm sido alvo de políticas públicas e já têm angariado propostas de solução; entretanto, há

obstáculos sistêmicos na nossa educação cuja superação demanda tempo e envolvimento de diferentes setores da sociedade. Há tantas urgências na escola regular a serem satisfeitas em tão pouco tempo, que a criatividade deixa de ser atendida... porque ela na verdade não está na lista das prioridades, embora em entrevistas com professores (GIGLIO, 1992; 1996) tenhamos encontrado o reconhecimento do valor da criatividade.

Em contrapartida, nas organizações a criatividade faz parte do kit de sobrevivência. Empresas têm investido em pesquisa, financiado publicações e treinamentos para seus empregados (ALENCAR, 1996). No âmbito dos movimentos comunitários e das organizações não governamentais encontramos também uma preocupação com o desenvolvimento da criatividade, embora de forma muito menos explícita e sistemática do que no setor empresarial. Atividades que abrem espaço para o desenvolvimento e manifestações da criatividade são deliberadamente explorados, como na área do teatro pela releitura de obras, montagem de pequenos espetáculos, ou através busca de criação mesmo de textos de dramaturgia; na área da música, seja promovendo a formação de grupos de instrumentistas, ou composições, ou mesmo criando re-letramento de canções; pelo artesanato, através da pesquisa e criação de novas técnicas de produção e de re-aproveitamento de objetos. A criatividade é um meio posto a serviço da socialização, do fortalecimento de laços grupais, da formação de consciência política, e da luta pela inserção das pessoas no setor terciário do mercado.

Tem sido, pois, no âmbito da educação não formal que os conhecimentos sobre o processo criativo encontram um canal de difusão e as pessoas têm oportunidades de descobrir e aprimorar a criatividade.

Educação não formal é um conceito que começou a ser precisado nos anos 70, como vemos, por exemplo, em Brembeck (1978); teve sua definição bem colocada, por exemplo, em Almerindo Janela Afonso (1989), e entre nós ela foi firmada de maneira muito clara e operativa em *Educação Não-Formal – Cenários da Criação* (SIMSON; PARK e FERNANDES, 2001). Trata-se, basicamente, de um processo de educação que responde a necessidades específicas de um determinado grupo em um determinado contexto. Ela não precisa necessariamente de um lugar geográfico fixo ou exclusivo, não se preocupa com a certificação nem dos aprendizes nem do educador, mantém a flexibilidade e adaptabilidade durante seu decurso, tem caráter voluntário e participação descentralizada. Por suas características ela é a que melhor serve aos processos de educação em contextos marcados pela instabilidade, por conflitos e pela exclusão social. A educação não formal não se opõe à formal.

Ao contrário, pode complementá-la, valendo-se de sua agilidade e desinstitucionalização, ao mesmo tempo em que metodologias desenvolvidas no seio dela podem ser incorporadas pela educação formal, vivificando as relações da escola regular com o processo de ensino e aprendizagem.

O cenário de uma experiência

Gostaria de mencionar uma experiência recente de educação não formal na área da criatividade que nos traz elementos para ampliar a discussão das benesses do desenvolvimento das habilidades criativas das pessoas.

O Centro de Memória da Unicamp tem, dentre outros, um projeto de pesquisa que visa construir a memória de bairros populares na cidade de Campinas¹. Uma das estratégias para aproximação entre pesquisadores e a população, adotada em um desses bairros, foi oferecer oficinas para os adolescentes do local centradas em atividades educacionais complementares ao ensino da escola regular, que poderiam servir para facilitar o encontro de canais de inserção social de uma população marcada com fortes elementos de exclusão. Foi criado e executado um programa que, ao mesmo tempo em que permitiu uma certa entrada dos pesquisadores no bairro, constituiu a contrapartida da Universidade ao auxílio que os adolescentes participantes prestaram à pesquisa, fazendo entrevistas simples com moradores antigos e fotografando – atividades para as quais foram preparados pela equipe executora do projeto. A título de colaboração voluntária com este programa de educação não normal, ofereci oficinas de criatividade aos adolescentes interessados, com a finalidade de partilhar com eles o conhecimento de algumas técnicas de desenvolvimento do potencial criativo, tendo como moldura o objetivo pedagógico de colaborar na formação e no fortalecimento da identidade dos participantes. Nessas oficinas trabalhei basicamente com técnicas elementares de comunicação, privilegiando a linguagem verbal como a tecnologia mais acessível para a expressão do eu, que é o centro da originalidade essencial a toda criação.

As atividades – realizadas num espaço cedido pela paróquia do bairro – sempre foram adaptadas aos parques recursos disponíveis, que se resumiram em uma sala de mais ou menos 5m x 3m, carteiras escolares comuns, lousa, giz, papel jornal de tamanho duplo e sobras de giz de cera recebidas como doação dos filhos de um dos educadores.

Os participantes (divididos em grupos de 11 a 14 anos e de 14 anos e mais) eram adolescentes de um bairro popular, de classe social “média baixa”, todos eram freqüentadores da escola regular e a maioria estava cursando 8ª série ou 1º colegial. A maioria também era constituída por meninas, e por brancos. Com

estes grupos de adolescentes (foram quatro grupos com um número médio de 12 participantes em cada), a cada encontro era levantado o assunto de interesse, e as técnicas usadas foram desenhos, montagens com sucatas, re-criação de contos maravilhosos e criação de histórias em quadrinhos. Foram utilizadas dinâmicas de grupo, técnicas de associação de idéias, exploração de memórias de experiências anteriores dos adolescentes, observação do cotidiano, exploração de significados por similaridade e por contigüidade, montagem de painel com sucata, mural com desenhos livres e desenhos segundo a técnica dos quadrinhos.

Assim que passamos dos contatos introdutórios e corriqueiros em situações de encontros dessa natureza, e passamos efetivamente às atividades, o aspecto mais flagrantemente observado nos grupos foi a dificuldade muito grande de expressão verbal oral, a disponibilidade de um vocabulário muito reduzido, a incapacidade de formular frases com mais de três ou quatro palavras cada, e um encadeamento lógico aparentemente precário entre as frases. Pensar – exercer a consciência reflexiva – parece ser uma atividade estranha aos hábitos mentais dos grupos atendidos, e o levantamento das idéias que eles próprios podiam ter a respeito do que seria criatividade foi árdua e chegou a um resultado insuficiente.

Quando trabalhamos com desenhos, os resultados foram sem exceção reprodução de figuras de traços simples padronizados, como estrelinhas, nuvens, corações, florzinhas de quatro pétalas. A figura humana raramente apareceu, e, quando surgia, era em geral representada por um conjunto de traços retos, como se fosse bonequinho feito de palitos.

Os exercícios de percepção visual e auditiva causaram surpresa aos participantes, confirmando nossa impressão de que lhes é estranho o pensamento reflexivo. Parece que ouvir e ver são habilidades que costumam exercer de forma absolutamente automática e sem crítica.

A experiência de produção de textos escritos repetiu a indigência da expressão gráfica-figurativa do grupo; observamos um domínio suficiente do mecanismo da escrita, mas de curto fôlego e com recorrências a frases prontas: *slogans*, máximas veiculadas pela propaganda televisiva, frases de letras de músicas popularmente difundidas pelas rádios. Se quisermos comparar desenho e linguagem verbal, encontraremos semelhanças no nível da estruturação: apenas esboço, signos indiciais.

Esse uso de linguagem padronizada, enfaticamente observável também na fala dos adolescentes, indicaria uma acomodação mental e afetiva? Essa apropriação de expressões prontas dar-se-ia em detrimento da busca de uma expressão mais livre e pessoal? Será que a repetitividade, que é a característica da linguagem televisiva à qual eles se expõem *ad nauseam*, os estaria

predispondo a manifestações também de reprodução? ou, pior, a um funcionamento mental excessivamente calcado em padrões? O predomínio da organização da linguagem por justaposição, e eventualmente por coordenação, denotaria incapacidade de percepção de nexos causais, expressos normalmente pela subordinação, e indicariam uma insuficiência do pensamento lógico? Sem dúvida, é necessário que o educador coloque essas questões em pauta para uma discussão, a qual só pode ser levada a cabo na interdisciplinaridade, porque a linguagem é um fenômeno cujo exame pede a confluência de muitas áreas, tais como Lingüística, Neurologia, Psicologia, Sociologia, Pedagogia, Filosofia da Linguagem... Assim, vamos deixando perguntas ao longo de nosso texto, como sementes na leira.

As tentativas de trabalho em grupo foram, por um lado, bem sucedidas, uma vez que as poucas idéias somavam-se e chegavam a gerar outras que surpreenderam os próprios participantes. Por exemplo, quando re-contaram alguns contos maravilhosos (Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve) alguns grupos conseguiram introduzir inovações tanto na caracterização das personagens como no encaminhamento da narrativa. Terminar as histórias é que foi sempre um problema, pois todos os grupos, sem exceção, sentiram-se compelidos a terminar as histórias com um ensinamento moral simplificado e padronizado: “*E ela nunca mais pensou em parar de trabalhar*”; “*E ela jurou obedecer para sempre*”, “*E ele viu que seu pai tinha razão*”, “*E ele prometeu a Deus...*” etc. Cabe assinalar que a narração dos contos originais (que muitos não conheciam) manteve-se fiel à forma mais tradicional, ou seja, sem incluir nenhum ensinamento explícito ou implícito no final, fosse da cultura judaica cristã ou de outra.

Observamos uma certa dificuldade de assimilação do que constituía para eles novidade em termos de atitudes ou de reconhecimento de fontes de conhecimento e aprendizagem. Evidente que fazem transferência de conhecimentos e generalizam, atividades inerentes à inteligência, de que não são absolutamente desprovidos. Mas sem reflexão. Automaticamente. Como qualquer telespectador que repete caras e frases e atitudes.

Os adolescentes demonstraram uma postura mental conservadora, e limitada, que gerou bloqueios de ordem cognitiva/afetiva. Uma outra hipótese que nos ocorre é de que a dificuldade de aprendizado esteja **também** correlacionada com uma certa privação cultural, ou seja, pela falta de referências que funcionem como um ancoramento das informações novas, eles não conseguem assimilá-las; defrontam-se com informações para cuja decodificação faltam referências conceituais ou o código disponível é insuficiente.

O vivido como reflexão

Do ponto de vista da reflexão pedagógica sobre a criatividade – que é o ângulo elegido por este texto – queremos considerar o que emerge desse quadro quase desastroso que pareça significar um bloqueio ao processo criativo, como é que os conhecimentos que temos sobre desenvolvimento da criatividade puderam auxiliar na remoção das barreiras e sobretudo como o contexto de uma prática de educação não formal foi uma situação de privilegiada para lidar com elas.

A linguagem verbal foi o enfrentamento essencial, e não no que respeita a registros, mas pela afasia.

O registro de linguagem dos adolescentes era o que eu chamaria de “tribal-periférico”, e suponho que essa nomeação já sugere uma cultura adolescente semiletrada, com seu jargão próprio e um certo tom de deboche. Numa sala de aula eu me veria obrigada de certa forma a lidar professoralmente com isto, limitando excessos e oferecendo a contrapartida dos modelos cultos. Na informalidade das oficinas, entretanto, em que só importa ensinar aquilo que o grupo quer aprender, e respaldada pelo princípio da educação não formal de aceitar sempre como uma contribuição relevante as peculiaridades do grupo e de cada um, acolhi e adaptei-me à linguagem deles e devo dizer que até aprendi algumas expressões interessantes.

Mas o fato é que a linguagem verbal era a “tecnologia de base”, o suporte das conversas, das propostas de atividades, a forma viável de expressão deles, o instrumento de trabalho. Por exemplo: “*Como você melhoraria esta sala para os nossos encontros?*” era uma pergunta simples para abrir um processo educativo complexo: (1) criar insatisfação para motivar melhorias, que é a atitude básica para desencadear o processo criativo; (2) propiciar a percepção de que uma situação dada (a sala) não é estática e pode-se interferir a qualquer momento, que é o princípio da cidadania; (3) demonstrar que o plano das idéias é o lugar privilegiado de início de qualquer ação, o que significa planejamento e aumento das probabilidades de sucesso; (4) mostrar que um grupo serve para somar idéias e depois, poder nas ações, que é o princípio da participação social, comunitária. A resposta à pergunta feita deveria vir pela linguagem verbal oral, só que o verbal deles não dava conta... A expressão das idéias ficava prejudicada pela insuficiência da manifestação lingüística.

A educação não formal pode lidar mais livremente do que a educação formal com prazos e com o planejamento de seus conteúdos, ao mesmo tempo em que o trabalho com criatividade é tanto mais eficaz quanto for ele próprio flexível e criativo na sua forma de realizar-se. Assim, “com a faca e o queijo na

mão”, foi que passamos para o desenho da invenção da sala de aula melhorada. O desenho também é uma linguagem de que os adolescentes participantes tinham apenas um domínio grosseiro, mas por ser o pensamento imagético mais arcaico que o lingüístico, pode ser um coadjuvante funcional para organizar e trazer à consciência as idéias das pessoas. Como produção gráfica, os resultados foram primários e até ininteligíveis, mas a meninada envolveu-se profundamente na sua realização, a ponto de ter então do que falar quando fomos, eu e eles, desenhar o mapa completo da sala imaginada, composto pela soma de todas as idéias do grupo – situação de participação coletiva bem diferente da inicial, quando da formulação da pergunta, deixada para ser respondida oralmente.

O que se passou, numa visão analítica, a nosso ver foi: (1) uma demora da resposta por falta de hábito de imaginar, falta de prática de gerar idéias; (2) uma dificuldade de acessar as próprias idéias, e aí vejo um problema de linguagem, pois é onde teria seu papel aquela fala interna, a que se referia Vigotski, que faria a ponte entre a mente e a consciência do pensamento (a mente como lugar de elaboração de idéias, percepções, emoções) (VIGOTSKI, 1991; LURIA, 1981); (3) uma inibição da fala – ou melhor, da voz – pela sensação do sujeito de que não é capaz de contribuir, não tem o que oferecer; (4) um bloqueio, pelo medo de que o que eventualmente traga não seja valorizado.

Nossa apreensão do mundo é mediada pela linguagem. O mundo é linguagem. Essa alteridade – o mundo como o Outro – é exatamente o que vem delimitar o EU e permitir a diferenciação e, conseqüentemente, a escolha e a transformação. E é a linguagem verbal que preponderantemente nos traz a consciência do pensamento. Isto está dito muito rapidamente, mas acredito que sejam familiares aos educadores esses elementos do processo da consciência humana e do estabelecimento da identidade.

Uma vez apreendida a linguagem do mundo, nos tornamos aprendizes do dizer. Essa coisa coletiva [a Língua] internalizada passa pela alquimia do pensamento e das emoções individuais, pelas particularidades da história de cada um em seu grupo específico e retorna ao mundo como linguagem individual, com o poder de interferir, de transformar, de criar novas simbolizações. Entretanto, se o processo sofrer algum bloqueio, temos uma estagnação. Um indivíduo ou uma comunidade incapaz de simbolizar se desumaniza. Está irremediavelmente alienada do processo de construção da própria história, que é consciência / memória / transformação.

O que poderia obstaculizar a produção da linguagem? Ora, a produção da linguagem é inerente ao sujeito. Se não há sujeito, temos meras re-produções de linguagem, nada de novo, de criativo, de transformador. Não há novidades, nem surpresas... nem riscos!

Há muitas coisas no nosso mundo que ameaçam as pessoas, que as assujeitam, impedindo-as de serem sujeitos [= livres] (FOUCAULT, 1992). Sendo a linguagem verbal uma forma simbólica de expressão do eu e de comunicação com o outro, o uso de linguagem padronizada que flagramos entre os adolescentes de nossas oficinas, ou mesmo os silêncios deles, tão freqüentes, não seriam signos de uma incapacidade de colocar-se no mundo como sujeito?

Pois isso seria o **eu** no mundo: ser sujeito. Isto seria o patamar necessário para a criatividade. No entanto, num mundo em que não se promove a consciência, o pensamento crítico, a parceria, e sim a subordinação e a alienação, num mundo em que até as marcas identitárias das culturas são pasteurizadas e apagadas (globalização), o sujeito perde-se. Nesse moinho, contra forças que já permeiam invasivamente a cultura dentro de um espírito de modernidade decadente, ou seja, de pluralidade justaposta (caótica) e não coordenada (solidária, parceira, complementar), provavelmente só os agrupamentos teriam força para lutar.

Quando as pessoas não têm oportunidade de pensar e de desenvolver-se, de atingir o estágio da simbolização, que é onde a criação se dá, elas ficam infantilizadas. Contribuem para isto a linguagem redundante da TV, a carência de espaços para a iniciativa, o aprisionamento na luta pelas necessidades básicas (alimentação, vestuário, moradia), o medo, a inibição da imaginação e a falta de um projeto de vida, de uma perspectiva de futuro realizador. A identidade não se completa, não tem pujança suficiente para vir à tona e fazer o indivíduo sentir: **Eu sou**.

Cabe aqui comentar uma outra dificuldade na execução das oficinas que também é esclarecedora: Atividades que dependiam de dispor de material produzido pelos próprios alunos para que fizessem críticas, transformações, melhorias, ficaram bastante prejudicadas, porque a grande maioria não fez os trabalhos individuais cuja realização deveria ter ocorrido em horários extraclasse.

Qual é o mundo – a linguagem – onde, imersos na inevitável dimensão temporal, esses adolescentes aprendem a ser? É um mundo intransitivo, onde apenas tornam-se. (Tornam-se, e ponto.). Um mundo de solidão, onde o contato com o outro é falseado, seja pela televisão, que preenche seguramente metade de seu dia, seja pelas relações funcionais: quem mora perto anda junto até a escola, por exemplo. Na Escola, há raros professores: encontram falsas tias, que lhes oferecem falsos conceitos de aprovação para manter a média de 75% de aprovados, etc. ... Quando se despediam de mim e diziam a frase: *A gente se vê por aí, Dona*, eu reconhecia a frase feita do *slogan* em curso da TV Globo, que com intenções sedutoras falseava uma mutualidade, mas que tinha o

poder de fazer com que, na linguagem cotidiana, a expressão também perdesse parte de seu sentido essencial. Assim como me disseram a frase esvaziada de sentido e compromisso “a gente se vê por aí”, transferiam para as oficinas a mesma atitude passiva que aprenderam (via TV e também via Escola) – ou seja, eles vêm, e olham: recebem e não se mobilizam para nenhum esforço, ou seja, não fizeram os trabalhos. Foram atentos mas a-críticos, e não fazia parte de seu repertório a participação genuína, a partilha, o envolvimento. Não enxergaram outras dimensões do ato, ficando presos a uma visão dos trabalhos como “tarefa escolar”, portanto sem sentido, já que não haveria “avaliação”.

A educação não formal como o lugar da descoberta da voz

Fiz um pinçamento de alguns aspectos, uma vez que não posso apresentar aqui a discussão em detalhes do andamento das oficinas. Com estas referências, eu quis ilustrar como fui encadeando procedimentos e reflexões, sem perder de vista os objetivos que me levaram a encontrar aqueles adolescentes, e como fui descobrindo não só meios expressivos e comunicativos adequados, como também ampliando a compreensão do fenômeno da criatividade. Criatividade e identidade formam um par que se retro-alimenta para dar voz ao sujeito. A instrumentalização dessa voz pela linguagem verbal também adquire um novo valor desta perspectiva.

A falta de linguagem que primeiramente emergiu nas vivências do grupo pode ser compreendida como expressão da exclusão, experimentada não necessariamente no nível da consciência. A exclusão se dá primeiramente por causa do desfavorecimento social; a isto se soma a própria idade “de passagem”, que é a adolescência (ERIKSON, 1972; SANTROCK, 1997). Em um mundo em que a construção da identidade pessoal passa a ser regida pela capacidade de consumo e acumulação de bens – signos visíveis de sucesso – o adolescente das camadas sociais mais pobres sente-se especialmente desamparado. Há ainda a sensação de impotência que a pós-modernidade impõe a todos nós, porque instaurou um universo plural, de verdades instáveis e precárias; as transformações são tantas e tão rápidas, que o sujeito transformador sente-se em vias de ser destruído... A mundialização desterritorializa a língua, a moeda, a religião, os modos de organização política e promove relações interpessoais muito mais funcionais do que afetivas (FREITAS, 1997). O indivíduo anseia pela autonomia, mas está tão só e coisificado que fica muito frágil. A emancipação do indivíduo fica comprometida, pois uma identidade regida pelo objeto – coisas descartáveis, transitórias – perde seu eixo fundamental, que seria sua inserção em um conjunto definido de relações sociais.

Analiso as dificuldades de linguagem observadas nos adolescentes dos grupos atendidos mais como **afasia** do que como propriamente uma questão lingüística; vejo relações com privação cultural, mas é lendo o *não fazer* dos adolescentes como *fazer*, à moda dos sofistas², que compreendo melhor a extensão do trabalho com que se depara a educação e a função emergente do desenvolvimento da criatividade. Talvez o ceticismo que se respira entre nós pela descrença no projeto iluminista da modernidade faça com que a própria capacidade lingüística não seja retro-alimentada, e ocasione uma diminuição no impulso para a elaboração de significados pessoais. A falta de critérios, de verdades, leva a um ceticismo. O ceticismo leva à afasia: dizer o quê? para quê? se não se pode interferir? se a voz não tem valor? se não se sabe onde está a verdade – o ideal, o objetivo, o sentido?

O objetivo das oficinas de criatividade foi alcançado, considerando que a pretensão delas era a de funcionar como coadjuvantes no processo de formação de identidade de um pequeno grupo de uma comunidade, cuja história aponta para a discriminação e a marginalização dos supostos benefícios trazidos pelo crescimento e conseqüente transformação da cidade. A postura do educador não formal, que está dispensado dos cânones de avaliação é um fator de superação do medo dos participantes, pois quando os participantes sentem que estão livres do fio cortante que divide o lado do certo do lado do errado (o bem do mal, o belo do feio, o esperado do inesperado...) sentem-se encorajados a manifestarem-se. Podem experimentar ser o que são e ensaiam a afirmação de sua identidade no grupo.

De acordo com os depoimentos dos meninos e das meninas, as oficinas lhes oportunizaram o aprendizado de como “*encontrar na cabeça as idéias que a gente já tinha*”. Eles puderam experimentar técnicas simples de intensificação de percepção, de desinibição de linguagem, de fluência de idéias. Tanto de nossa parte como da dos adolescentes, foi possível lidar com a rivalidade de gênero, natural nesta etapa do desenvolvimento, de forma criativa e divertida. As oficinas foram um estímulo para habilidades que lhes podem ser de muita valia nas lides da escola regular e eventualmente em outras atividades que venham a exercer. Aliás, a coordenadora da Oficina de História Oral recebeu o depoimento espontâneo de alguns adolescentes relatando que uma professora da escola lhes havia observado que estavam tendo um rendimento escolar nitidamente melhor.

O estímulo da criatividade através da proposição de problemas, geração de idéias, desafios, busca de meios de resposta fez com que os adolescentes valorizassem a si mesmos, tivessem sua auto-estima elevada, fortaleceu-os no

processo de formação da identidade, o que, por sua vez, por hipótese, alimenta a capacidade criativa. Sobretudo, as oficinas lhes despertaram a consciência de si como capazes de produzir a própria individualidade. A educação não formal, ao responder a necessidades imediatas do sujeito, pode permitir que ele reconstrua sua potência, encontre-se como ser agente e interferente, recupere a voz, ou ao menos a possibilidade de dialogar com o mundo ao invés de ser um silencioso espectador ou uma vítima alienada do curso das coisas.

A educação não formal e a criatividade: parceria perfeita

A temática elegida como pretexto para a ação educativa flexibilizou-se para atender à demanda, que nem sempre foi explícita, mas que minha sensibilidade – ajudada pela prática de coordenar grupos – podia captar claramente. Ao sabor das falas, dos olhares, das dificuldades, fui trazendo para o nosso espaço assuntos do “EU”, aspectos da existência deles que emergiam como prioritários. Isto – a modificação e/ou introdução de itens – é uma prática não só respaldada pela teoria, mas desejável dentro da educação não formal. Trazer aquela demanda para a consciência do grupo foi um trabalho fácil e sem demoras, porque era uma resposta ao desejo das pessoas. A criatividade, então, simultaneamente foi conteúdo e método, isto é, a oficina era de práticas criativas (“conteúdo”) e essas práticas serviram de meio para trazer a questão da identidade à tona, questão que se mostrou ser, afinal, o conteúdo desejado.

Os participantes das oficinas estavam em um momento muito especial em relação à identidade, como é sabido (ELKIND, 1991). Isto, aliado ao fato de ser um trabalho de educação não formal, que por princípio é acolhedor e flexível, acabou sendo uma oportunidade privilegiada para que eu pudesse examinar de forma flagrante um eixo relacional cuja existência eu já intuía e que às vezes eu tinha a impressão de “ver” ao lidar com grupos. mesmo de outras faixas etárias³. Eu diria que existe uma via de retroalimentação entre identidade e criatividade. Quando a criatividade é promovida, o sujeito se sente mais dono de si mesmo, experimenta uma sensação de poder, começa a sentir na própria pele não só **quem** realmente é, mas, num nível mais profundo, sente que **está sendo**. Ser é confirmar-se, é re-criar-se, respondendo dinamicamente à vida que flui, modifica-se, exige. Neste sentido a criatividade é um mecanismo de saúde. A percepção de que pode manifestar-se criativamente alimenta a segurança e a integridade da pessoa. É assim que ela genuinamente sente que sua existência tem sentido e faz sentido para o mundo.

De certa forma, acredito que as pessoas percebem que a fonte da própria criatividade está dentro de si, naquele “lugar” [no sentido bem metafórico] em

que todas as vozes dos outros que nos habitam finalmente silenciam, em que os padrões deixam de ter poder, onde reina a pequena essência intransferível do Eu-sou, a indivisível, a que faz de cada um de nós um ser único e inigualável. Ali a originalidade é possível, e se formos bem corajosos, ela emana.

Referências

- AFONSO, A. J. Sociologia da educação não-formal: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática?. In: ESTEVES, A. J. e SOER, S. R. *A sociologia na escola*. Porto: Afrontamento, 1989.
- ALENCAR, Eunice M. L. S. *Como desenvolver o potencial criador*. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.
- _____. *A gerência da criatividade: abrindo as janelas para a criatividade pessoal e nas organizações*. São Paulo: Makron Books, 1996.
- BREMBECK, Cole S. Formal Education, Non Formal Education, And Expanded Conceptions Of Development. Em: *Occasional Papers*. Non-formal Education Information Center, Institute for International Studies in Education. Michigan State University, East Lansing, Michigan 48824, 1978.
- ELKIND, D. *All grown up & no place to go: teenagers in crisis*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1991.
- ERICKSON, E. H. *Identidade, juventude e crise*. Trad. S. Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FREITAS, Lenita de A. *Uma carreira profissional sólida se desmancha no ar: um estudo psicossocial da identidade*. Taubaté: Cabral Ed. Univ., 1997.
- GIGLIO, Zula G. *Sobre criatividade e escola*. In: GIGLIO, Z. G. (Org.). *De criatividade e de educação*. Campinas, SP: NEP/Unicamp. Cap. IV, p. 91-135, 1992.
- _____. *Criatividade na produção de textos: a concepção de criatividade entre professores de português que lecionam de 5ª a 8ª série*. Tese de Doutorado. Departamento de Psicologia Educacional, Faculdade de Educação, Unicamp, 1996.
- LURIA, S. R. *Language and cognition*. Ed. por J. V. Wertsch. New York: Wiley Intersciences, 1981.
- SANTOS, Lucila M. e GIGLIO, Zula G. *Psicodinâmica da criatividade*. *Estudos de Psicologia*, v. 6, n. 1, p. 135-147, 1990.
- SANTROCK, W. J. *Life: span development*. Chicago: Brown & Benchmark, 1997.
- SIMSON; PARK e FERNANDES (Orgs.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: EdUnicamp, 2001.
- VIGOTSKI, Lev S. *Pensamento e linguagem*. Trad. J. L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *A formação social da mente*. Org.: M. Cole et alii. Trad. J. C. Neto, L. S. M. Barreto e S. C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WECHSLER, Solange M. *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas, SP: Editorial Psy, 1993.

Notas

¹ Bairro, Identidade e Memória de Espaços Negros de Campinas: da Bastilha Negra à Proletarização. Coord. Olga R. de Moraes Von Simson (Apoio: CNPQ) - Colaboração dentro do subprojeto: Memória, educação não-formal e cidadania: trabalho com adolescentes na Vila Costa e Silva. Relatório Técnico (Centro de Memória da UNICAMP e CNPQ): julho 2001.

² Encontramos no primeiro momento do período humanista da filosofia grega, com os sofistas, a descoberta do divórcio entre o ser e o pensamento, e a afirmação de que o ser é inexprimível: a palavra não pode transmitir verazmente coisa nenhuma que não seja ela própria. [Górgias, 480 a.C.]. O homem não pode ter verdade, mas somente opinião (doxa). Toma-se consciência de que a palavra tem um aspecto que lhe permite, prescindindo de toda verdade, ser portadora de persuasão, crença e sugestão. Mais tarde, Pirro (323 aC) cria um novo modo de pensar sob o impacto de suas viagens acompanhando expedições de Alexandre ao Oriente; ele viu como podia ser imprevisivelmente destruído tudo o que era considerado indestrutível... aprendeu com sábios da Índia que tudo é vaidade. Pirro mostrou que é possível viver com arte uma vida feliz, ainda que sem a verdade e sem os valores... tal como eram considerados no passado, eternos e imutáveis. Posição atípica em relação ao racionalismo característico dos gregos... A partir do pressuposto de que os sentidos e a razão não podem discernir o que é verdadeiro ou o que é falso, conclui-se que o homem não pode ter nenhuma fé, tem que permanecer sem opinião. Tem que se abster de julgar (opinar é julgar). Ou seja, permanecerá indiferente. Essa ausência de juízo conduz à afasia. Na Metafísica, Aristóteles repisa o conceito de que quem nega o princípio supremo do ser, para ser coerente com essa negação, deveria calar e não expressar absolutamente nada. Assim, por essa mesma conclusão, Piro proclama a afasia. [Um pouco mais de um século adiante, em decorrência, temos o ceticismo acadêmico (Carnéades. 200 a. C), que diz não existir nenhum critério de verdade – nem o pensamento, nem a sensação, nem a representação “todas as coisas, em seu conjunto, nos enganam”.]

³ Levantei esta questão no trabalho:

Relações entre identidade e processo criativo na segunda metade da vida
apresentado na Mesa Redonda: Propostas e Modelos para o Desenvolvimento da Criatividade. II Congresso Norte Nordeste de Psicologia
– Psicologia e Realidade Brasileira. Dept. de Psicologia da Universidade Federal da Bahia e Conselho Regional de Psicologia CRP-03. Salvador, 23 a 26 / maio/ 2001.

Recebido: 11.09.2002

Aceito: 01.10.2002

Résumé (p. 247-264)

L'apprentissage artistique : une forme de perception qualitative

Pour ceux qui ont voyagé dans des pays comme le Mexique, les contradictions nécessaires dans les différents projets sociaux. Les mythes qui prévalaient sur le rôle de l'art dans le processus éducatif et le manque de connaissance sur la relation de la didactique des arts dans les différents niveaux de l'enseignement, ont déterminé la place marginale qu'occupe l'éducation artistique dans le curriculum scolaire. Dans ce texte, je prétend partager les réflexions qui sont survenues d'un travail de recherche où, en plus de connaître le rôle que les maîtres de l'éducation primaire attribuent aux arts et leurs conceptions sur celles si dans le processus d'enseignement/apprentissage, je réalise une recherche sur quelques aspects des processus de l'apprentissage de contenus artistiques. La conviction qui a guidé mon travail de recherche jusqu'à la recherche sur le rôle de l'art dans le développement et dans l'apprentissage a surgit de quelques suppositions de base qui ont orienté la recherche réalisée jusqu'à présent sur le champ de l'Art et Éducation. Celles si se soutiennent sur les théories du développement de l'art, la psychologie Gestalt et ce qui a été dénommé de « nouvelle vague de l'éducation artistique », théories sur lesquelles je me détiendré au long de ce texte.

Mots clefs : Apprentissage de l'art. Éducation de base. Créativité.

Résumé (p. 289-307)

Une solution alternative à la problématique de la formation de maîtres en exercice

Les sociétés actuelles requièrent que les personnes reçoivent des informations actualisées qui leur permettent de se développer avec plus de liberté et d'effectivité, produisant des changements innovateurs dans leur milieu de travail. Par contre, les cours de formation avertissent au sujet de: a) une rupture entre ce qui est « dit et fait » et ce qui se «réalise dans les milieux de travail» et l'usage qui est fait de vocabulaire «moderne» non conceptualisé ; b) que les blocus qui naissent de l'affectivité, la motricité et/ou le cognitif se changent en barrières qui perturbent au maximum le rendement dans toute activité d'apprentissage. Ces noeux critiques amènent à penser à l'éducateur/facilitateur comme un producteur de la créativité y comprenant la formation comme un produit créatif que l'on espère de la haute qualité et de l'excellence où l'être, le faire et le savoir de chaque participant acquière son idéalisation et communication maximum comme être intégral-cognitif-expressif.

Mots clefs : Formation. Créativité. Maîtres en exercice.