

SEMANA DAS ARTES- Maio de 2005
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VIANA DO CASTELO

Eduarda Coquet

São Mateus, cap. XXV, v. de 14 a 30
ou, de como os caminhos da investigação, retomam as parábolas do Sec. I

Apresentação

A passagem bíblica citada no título é a de uma parábola de todos nós conhecida. Permitam-me que, rapidamente, vos conte:

A parábola dos talentos

O Senhor age como um homem que, devendo fazer uma longa viagem para fora do país, chamou seus servidores e lhes colocou nas mãos seus bens. E tendo dado cinco talentos a um, dois a outro e um a outro, segundo a capacidade diferente de cada um, logo partiu. Aquele, pois, que tinha recebido cinco talentos, foi-se embora; negociou com seu dinheiro e ganhou cinco outros. Aquele que havia recebido dois, ganhou da mesma forma outros dois. Mas aquele que não havia recebido senão um, foi cavar na terra e aí escondeu o dinheiro do seu senhor. Muito tempo depois, o senhor desses servidores tendo retornado, pediu-lhes conta. E aquele que havia recebido cinco talentos veio lhe apresentar cinco outros, dizendo-lhe: Senhor, me havíeis colocado cinco talentos nas mãos, eis aqui cinco outros que ganhei. Seu senhor lhe respondeu: Bom e fiel servidor, porque fostes fiel em pouca coisa eu vos estabelecerei sobre muitas outras; entrai no gozo do vosso Senhor. Aquele que havia recebido dois talentos veio logo se apresentar a ele, dizendo-lhe: Senhor, me havíeis colocado dois talentos nas mãos, eis aqui dois outros que ganhei. Seu senhor lhe respondeu: Bom e fiel servidor, porque fostes fiel em pouca coisa, eu vos estabelecerei sobre muitas outras; entrai no gozo do vosso Senhor. Aquele que não havia recebido senão um talento, veio em seguida e lhe disse: Senhor, sei que sois um homem duro, que ceifais onde não haveis semeado, e colheis onde nada haveis empregado; por isso, como eu o temia, escondi vosso talento na terra; ei-lo, restituo o que é vosso. Mas seu senhor lhe respondeu: Servidor mau e preguiçoso, sabíeis que ceifo onde não semeei, e que colho onde nada empreguei, devíeis, pois, colocar meu dinheiro nas mãos dos banqueiros, a fim de que, no meu retorno, eu retirasse com juro o que era meu. Que se lhe tire, pois, o talento que tem, e dêem-no àquele que tem dez talentos; porquanto dar-se-á a todos aqueles que já têm, e eles serão cumulados de bens; mas, para aquele que não tem, tirar-se-lhe-á mesmo o que pareça ter; e que se lance esse servidor inútil nas trevas exteriores; ali haverá choros e ranger de dentes.

Deus age connosco, como um homem que foi fazer uma viagem e deixou aos seus criados os seus bens. Deu a um cinco partes, duas a outro e uma a outro. O que tinha recebido cinco partes, negociou e ganhou outro tanto. O que recebeu duas, duplicou o dinheiro da mesma forma. Mas o que recebeu só uma, guardou o dinheiro. Muito tempo depois, o senhor veio e pediu-lhes contas. Os criados prestaram contas do que tinham feito. Aos que tinham duplicado o dinheiro, o homem elogiou e prometeu ainda recompensá-los. Ao que tinha guardado o dinheiro para não o perder, o homem chamou de preguiçoso e mau servidor, dizendo que é impossível colher onde não se semeia e que não era digno nem sequer de ter o que julgava já ter certo. E como tal, despediu-o.

Conclusão: não interessa a quantidade de “talentos” que tens à partida, interessa sim a forma como os usas e como os fazes render e aumentar.

Esta parábola é a prova de que, no início da era Cristã, mais de 2000 anos atrás, era já assunto de recomendação fundamental para se singrar na vida, social e culturalmente, aquilo que nos dias de hoje é objecto de estudo e investigação: a teoria das inteligências múltiplas ou também poderemos adiantar, como usar e duplicar os talentos que temos.

Este assunto sobre o qual me propus vir aqui hoje conversar é hoje muito citado, mas, regra geral, pertence ao foro da psicologia. Atrevi-me a meter a foice em ceara alheia, não para construir teorias ou para argumentar novas investigações, mas somente para traduzir em palavras simples de educadora e professora de crianças e adultos que sou, um assunto que, só aparecendo publicado e creditado na época de 80, é no entanto, para mim, um assunto intuído nas várias décadas de experiência de trabalho de expressão artística com crianças.

A motivação

Corria o mês de Março do ano de 1997, quando ao folhear a Revista *Grande Reportagem* foi despertada por um artigo, escrito por Fernanda Pratas, intitulado: A RAZÃO DAS EMOÇÕES.

Acompanhava o artigo, uma imagem de Fernanda Fragateiro. Essa imagem de duas semi cabeças, estão rotuladas: EMOÇÃO do lado esquerdo e INTELIGÊNCIA do lado direito. Além disso tem ainda algumas palavras dispersas,

em pequenas letras, onde se pode ler, do lado esquerdo: Sentimentos, Sucesso, Decisão, Sensação, Orientação, Emoção, Integração, Resposta, Convivência social, Centro das emoções, Evolução; e do lado direito: Sentimentos, Sucesso, Decisão, Relação, Obstáculos, Trabalho colectivo, Escolha, Capacidade, Sucesso, Reacção, Percepção emocional, Eu e os outros, Mecanismos.

Pela primeira vez me vinha ter à mão algo de concreto que eu sabia estar a ser estudado mas que ainda não me tinha despertado de forma suficientemente forte a curiosidade para me fazer procurar literatura sobre o assunto.

Começa o artigo com a **história do Bruno**, que aqui resumo:

O Bruno aos 15 anos tem excelentes resultados escolares. Aprendeu a ler aos 5 anos e sempre foi muito expedito em lidar com computadores. Aos 10 anos ajudou a mãe a programar o novo vídeo e pelos 13 anos já sabia guiar, só de ver o pai a fazê-lo. Interessasse por fotografia e quer ser engenheiro de qualquer coisa. O Bruno parece ser o filho ideal. No entanto este adolescente só gosta de trabalhar sozinho, no seu quarto, onde se fecha batendo ruidosamente com a porta. Amua quando o interrompem, recusa todos os convites para festas e recusa-se a mostrar as fotografias que tanto gosta de fazer, pois não admite críticas. Recusa-se a participar nas aulas de educação física e detesta trabalhos oficinais.

Esta história termina com mais algumas “informações” sobre o Bruno e com a inerente constatação de que, de facto, esta criança de QI tão elevado poderá não vir a ser um bom profissional, e de certeza que terá muitos dissabores pela vida fora.

Nesta sequência, o artigo refere um site na Internet com um teste de QI disponível, cujos autores, logo de início, apresentam as “Precauções para a vida real” e que constam das seguintes ressalvas: “Um QI elevado não é garantia de que um indivíduo alcance a felicidade, mantenha a sanidade ou obtenha crescimento espiritual” e “um baixo QI não significa que um indivíduo seja mal sucedido financeiramente, emocional ou moralmente.”

Entrava assim, a autora do artigo, no campo do estudo das várias inteligências e, principalmente, a vertente emocional, de grande potencial, e que começava a ter vários adeptos, principalmente no mundo empresarial, político, administrativo, etc.. E acrescentava: “E é por essas e por outras que esta bateria de qualidades, afinal mais importante que o tradicional QI, anda agora tão valorizada

quando se trata de recrutar novos quadros para as empresas. O problema é que esta nova filosofia ainda não chegou ao lugar de onde devia começar: a escola.”

A autora do artigo, desenvolve este tema – a inteligência emocional, o treino das emoções as aprendizagens e as limitações destas áreas que fazem parte de nós para se poder ser usado em proveito próprio, para alcançar sucessos ao longo da vida - através de várias referências ao trabalho de investigadores portugueses que elaboraram, desenvolveram e desenvolvem ainda, estudos nestas áreas, dando destaque a uma conclusão de que se foi apercebendo: “A boa notícia é que estas habilidades não dependem só de competências inatas. Pode-se ensinar às crianças, encorajar nos adolescentes e treinar pelo resto da vida. A má notícia é que a nossa filosofia de educação não está para aí virada.”

Estávamos em 1997, mas embora muita coisa tenha sido estudada e algumas coisas, pelo menos em teoria, possam ter sido mudadas, na prática, para a parte mais significativa das nossas escolas, todas estas reflexões continuam actualizadas.

A partir deste artigo achei que tinha chegado a hora de começar a procurar qualquer coisa escrita sobre a Inteligência Emocional.

“Zangar-se é fácil. Mas zangar-se com a pessoa certa, na justa medida, no momento certo, pela razão certa e da maneira certa, isso não é fácil.” (Aristóteles, citado por Daniel Coleman, *in*: “Inteligência Emocional”)

Percurso histórico:

Desde meados do século XX, que os estudos mais pormenorizados do cérebro, demonstraram que os processos emocionais tal como os cognitivos, podem ser explicados por funcionamento combinado das nossas hormonas e neurónios. Podemos dizer que tudo o que pensamos e sentimos é fruto de complexas associações e interacções das nossas células nervosas. Faz parte da ancestral sabedoria popular que os sentidos alteram as nossas capacidades de raciocínio. Ao dizer que estamos “cegos de raiva” ou “loucos de paixão”, mais não é, do que admitir que em situações como estas, de nada vale a razão, o que prevalece é a emoção.

Os percursos científicos nunca são fáceis. Tanto quanto eu encontrei, a primeira vez se falou das emoções humanas tentando dar a este discurso um certo carácter científico foi, na Antiga Grécia. Empédocles (450 a. C.), a partir da teoria dos quatro elementos da natureza, tentou agrupar o género humano, conforme o seu tipo de temperamento: colérico (*cholera*) conotado com o fogo, melancólico (*melancholia*) ligado à terra fria e seca, sanguíneo (*sanguis*) emparceirava com o ar e fleumático (*phlegma*) andava a par com a água.

Saltando para um tempo mais próximo, encontramos, no último quartel do século XIX, Charles Darwin (1872) que retoma a ligação entre o pensar e o sentir. Darwin tentou demonstrar que existem esquemas de comportamento congénitos para as emoções que mais pontuam a nossa vida: alegria, tristeza, medo ou indignação. Darwin estuda algumas dessas emoções e verifica que elas desencadeiam reacções psicológicas, anímicas e até mímicas, do mesmo modo em todas as pessoas, estabelecendo assim relações entre experiências emocionais e componentes biológicos.

Na mesma época, surgem as teorias de Freud, que determinam o ambiente, a educação, a socialização cultural e principalmente as experiências da primeira infância, como sendo os factores decisivos na formação do carácter e da personalidade do indivíduo.

Viram-se de costas as duas ciências: A neurobiologia e a psicologia: a medicina e as experiências neurológicas, ocupam-se do cérebro humano; a psicologia, observa, mede, classifica e trata o comportamento humano. São "habitantes de mundos diferentes", como mais tarde escreveu Gardner.

No início do século XX, em Paris, o psicólogo da moda era Alfred Binet. Com algumas mudanças que entretanto estavam a surgir nas estruturas escolares e nos conceitos pedagógicos, os pais franceses das crianças da época, na tentativa de anteverem as vantagens ou não de escolarizarem os seus filhos, pressionam Binet para que ele invente uma forma de medir e prever o sucesso que as crianças poderiam vir a ter. Binet conseguiu de facto uma forma de medir a inteligência: o vulgarizadíssimo teste de QI.

Embora desde o início este instrumento de medida tenha sido muito bem aceite, só foi verdadeiramente disseminado, quando, no início da Primeira Guerra Mundial, os Estados Unidos o utilizou para "ordenar e catalogar" todos os recrutas que entravam para o Exército.

A partir dessa altura os testes de avaliação do QI (há uns mais simples outros mais sofisticados), foram aceites por toda a comunidade científica ocidental.

No primeiro quartel do século XX, Maria Montessori, Freinet, ou Petersen, os chamados pedagogos reformistas, defendiam um conceito de aprendizagem “com a cabeça, as mãos e o coração”. A sua meta era o desenvolvimento simultâneo das capacidades criativas, intelectuais, emocionais, sociais e motrizes.

Todas as novas descobertas feitas sobre o funcionamento do nosso cérebro, vem mostrar como estavam próximos da verdade estes pedagogos. Hoje temos a certeza que o cérebro não comanda apenas os processos mentais, mas também e de igual forma, os movimentos corporais, os órgãos sensoriais e as sensações emocionais.

Com o passar dos tempos e o avanço dos estudos da psicologia e da neurologia começou a surgir uma visão pluralista da mente. Avançam os estudos da ciência cognitiva (estudo da mente) e a neurociência (o estudo do cérebro).

O estudo sistematizado do neurobiologista Damásio, divulgado no livro tão conhecido “O Erro de Descartes”, pretende estudar em pormenor a geografia do cérebro humano para, em situação ideal, poder vir a “desenhar” um rigoroso mapa do nosso cérebro, mapa esse que poderia definir logo à partida, em caso de danos cerebrais, quais as capacidades que se perderiam, quais ficariam intactas, quais poderiam ser trabalhadas para tentar substituir outras, quais as recuperáveis, etc., etc..

Presentemente a investigação em torno da inteligência caminha a passos largos para o abandono completo da separação entre o pensar e o sentir. A ideia das múltiplas inteligências, avançada por um grupo de psicólogos coordenados por Howard Gardner, começa a consolidar-se. Foram definidas sete inteligências:

- a inteligência linguística, aquela que mais se evidencia das pessoas ligadas às ciências da linguística e da literatura bem como aos criadores desta áreas: literatura de ficção, poesia, etc..

- a inteligência lógico-matemática, aquela que mais sobressai a nível do calculo, e da capacidade científica. Nos clássicos teste de QI, esta era a inteligência

que era mais avaliada, pois nas ciências da cognição é aquela que mais facilmente é reconhecida e observada.

- a inteligência espacial é a que nos permite formular modelos mentais de formas espaciais, entender as várias dimensões do espaço, o nosso e o que nos rodeia, e manobrar e funcionar capazmente nesse mesmo espaço. Têm esta inteligência desenvolvida, os marinheiros, engenheiros arquitectos artistas plásticos, etc..

- a inteligência musical é a que mais sobressai em todos os que utilizam o som e a música como trabalho quotidiano.

- a inteligência corporal-cinestésica é particular mente desenvolvida em atletas, ginastas, cirurgiões, bailarinos ou actores de teatro, pois permite-lhes terem uma consciência muito definida de cada uma das partes do seu corpo como um todo e como elementos próprios que são capazes de funcionar quase autonomamente.

- a inteligência interpessoal é que nos dá a possibilidade de entender os outros, pormo-nos no lugar dos outros, anteciparmos o que os outros poderão pensar, sentir, agir. É essa a capacidade que deverá prevalecer nos professores, nos políticos, nos vendedores, nos médicos, e em qualquer líder.

- a inteligência intrapessoal, completando a anterior, dá-nos a capacidade de nos conhecermos a nós próprios, de nos controlar-mos, e de traçar metas e propósitos de vida.

Esta relação que aqui apresento, pela mesma ordem com que Gardner a apresentou, não é uma relação de prioridades ou importância. Por isso, a questão de serem citadas em primeiro lugar a inteligência linguística e lógico-matemática, embora elas não sejam de facto mais importantes que as outras cinco, para a boa capacidade mental e qualidade de vida de um indivíduo, são aquelas que tradicionalmente estão ligadas ao nosso, ainda, preconceito escolar do "ler, escrever e contar". Quando chamo nosso a este preconceito, penso que, se bem que não possa ser referido como universal, pois as culturas orientais, nestes aspectos são, de forma tradicional e intuitiva, muito diferentes de nós, imagino que talvez possamos indicá-los como, ainda, um preconceito do mundo ocidental.

A inteligência interpessoal, que Gardner define "como uma forma de inteligência mais ampla; uma inteligência verdadeiramente nova; uma forma

destinada, em definitivo, a assumir o controlo sobre as inteligências de ordem 'primária', foi baptizada pelos psicólogos seus colegas de "inteligência emocional".

Que caminho foi percorrido pela ciência para justificar estas novas perspectivas e chegar a estas conclusões:

Uma das fontes é referente aos diferentes tipos de capacidades encontrados nas crianças; outra é a informação que se recolhe da forma como certas capacidades falham sob condições de danos cerebrais.

Após esta catalogação, esta equipa foi confrontada com questões tais como: algumas destas inteligências, até à data são áreas de conhecimento chamadas de "dons ou talentos", porquê a mudança de estatuto? É precisamente neste ponto que a teoria das Inteligências Múltiplas dá um grande salto em relação aos preconceitos iniciais estabelecidos social e culturalmente em relação a uma cultura que privilegia os conhecimentos – ler, escrever e contar – em relação aos conhecimentos artísticos e emocionais. Gardner declarou formalmente que não encontrava razão científica ou formal, para que uns fossem valorizados perante os outros, por isso ou eram todos "talentos, dons" ou eram todos "inteligências".

Gardner também pensa, pelos estudos feitos, que o perfil particular de cada indivíduo quando nasce, e até durante a sua infância, certamente não será o mesmo com que vai concluir a sua vida. As inteligências são potenciais puros, biológicos, que só se encontram de forma pura em indivíduos excêntricos, diferentes ou tecnicamente doentes, pois no indivíduo comum, as inteligências funcionam juntas para se completarem na resolução dos problemas diários, no estudo, no trabalho, no lazer, etc..

Sistematizando o estudo sobre as Inteligências Múltiplas e o que tem de significativamente diferente em relação à forma de as avaliar, pensando no tradicional método de avaliação de inteligência – o Q I, começamos por ver que a "inteligência" como uma faculdade humana nata, é convocada sistematicamente para a resolução de qualquer problema. A partir daí, Gardner começou por estudar a forma como os seres humanos resolvem os problemas e ver quais as "inteligências" que foram intervenientes na sua resolução.

Embora todas as inteligências, no indivíduo comum, sejam convocadas de alguma forma para a resolução dos problemas, umas em maior, outras em menor grau, elas são no entanto independentes, tal como foi confirmado nos indivíduos com danos cerebrais, de nascença ou ao longo da vida, por acidente, que perdem completamente algumas capacidades enquanto as outras ficam intactas. Partimos de um princípio válido de que todos os seres humanos possuem certas capacidades básicas e essenciais em cada uma das inteligências, pensa-se que, possivelmente, o total das inteligências é superior à soma das partes, isto é, um indivíduo sem muita capacidade em nenhuma das várias inteligências ou até numa específica, pode vir a tornar-se muito bom em determinada área, se se empenhar em trabalhar todos os seus campos cognitivos de forma a valorizar um deles.

A trajectória natural de desenvolvimento de cada inteligência começa, à nascença com a **capacidade pura** que de forma geral se mantém durante o primeiro ano de vida. A partir daí inicia-se um **sistema simbólico** de apresentação das inteligências: a linguagem através das histórias, a música através das canções, o entendimento espacial através dos riscos, a descoberta corporal-cinestésica através dos gestos, etc.. A criança expõe as suas capacidades nas várias inteligências por meio de compreensão dos vários sistemas simbólicos. Na fase seguinte é representada num **sistema notacional**. São sistemas simbólicos de segunda ordem, pois a criança começa a registar também através de símbolos, os números, as letras, os desenhos, fase esta que se desenvolve por norma dominados pelos aspectos formais da educação. Mais tarde a partir da adolescência são nos **passatempos e nas actividades profissionais** que se reflectem estas capacidades, levando, por exemplo, os que tem a sua inteligência espacial mais desenvolvida a serem topógrafos, arquitectos ou jogadores de xadrez, ou os que têm as inteligências pessoais mas apuradas a serem administradores, políticos e óptimos companheiros de viagem.

No caso de alguma das inteligências estar apta a ser desenvolvida ao seu mais elevado expoente, os indivíduos tornam-se no que se convencionou designar como **promissores** (os sobredotados). No entanto a trajectória dos promissores não é linear ou pré-estabelecida, pois muitos dos promissores "**correm perigo**", isto é, a falta de ajudas específicas, fundamentalmente em idade inicial, pode deixar cair completamente uma criança dada como promissora. Por outro lado, um estímulo eficaz, uma intervenção intensiva, dado em idade inicial, pode elevar uma criança a um nível promissor.

O conhecimento das estruturas da mente tem uma diversidade de enfoques contemporâneos aplicáveis ao ensino. A teoria desenvolvida por Gardner mostra que o tratamento adequado às inteligências que afloram em situações de prática educativa deve ser do conhecimento do docente a fim de que possa auxiliar seu aluno a desenvolver-se.

Se pensássemos no plano de acção para uma escola em situação ideal teríamos que ter em conta que:

- nem todos os alunos tem o mesmo tipo de interesses e habilidades, nem todos aprendem da mesma maneira e, neste momento, já temos alguns conhecimentos que nos permitem começar a avaliar e discernir as diferenças;

- nem todas as crianças podem aprender tudo o que há para ser aprendido, partindo de uma base de que no entanto tudo é igualmente necessário ao funcionamento de uma comunidade, de um país, de uma civilização e portanto só a diversidade de conhecimentos se completa.

Uma escola centrada na criança em vez de ser centrada no conhecimento ou nos professores, seria um espaço extremamente rico de avaliação de capacidades e tendências individuais. Uma escola informada, poderia ser um espaço diversificado não só naquilo que ensina a cada criança, mas também na forma como o ensina.

A variada gama de relações simbólicas apontadas nas múltiplas inteligências, dimensionam um patamar para o grau de inventividade humana, possibilitando o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e fazendo gerar produções inovadoras.

É muito importante falar-se de uma cultura da imaginação na escola, a par da cultura física e da cultura do raciocínio. A problemática da imaginação na escola leva a repensar as orientações fundamentais ligadas à própria configuração do saber. Isto convida-nos a descobrir, no sistema educativo, as relações que podem ser estabelecidas entre os campos e as actividades do pensamento racional, positivista e objectivo e os campos do imaginário e as actividades do sujeito imaginante.

Se o objectivo que pretendemos com a nossa escola é realmente o de preparar as crianças para a vida, teremos que rever algumas das prioridades até

hoje estabelecidas. O défice emocional e social com que muitas das nossas crianças chegam hoje à escola, só poderá ser de alguma forma minorado, com um desenvolvimento efectivo da personalidade da criança, a par do seu desenvolvimento cognitivo. O ensino não pode limitar-se aos aspectos lógico-matemáticos e linguísticos da inteligência, descorando toda a formação emocional, intuitiva, dos seus alunos.

Na educação, formal ou não formal, a criação de atmosferas positivas e de acordo com o que se pretende transmitir às crianças, por quanto tempo e com que intensidade, depende de cada um de nós, os adultos. As crianças, na grande maioria das vezes, principalmente durante o tempo escolar, não têm a possibilidade de preparar o seu ambiente. Tem de ficar sentados no mesmo sítio durante o tempo estipulado no horário, em salas, na maioria das vezes impessoais, em ambientes frios e de pouco conforto. Sofrem pressões para um bom desempenho de tarefas e de aquisição de conhecimentos, é-lhes pedida uma aprendizagem mental sem ter em conta as suas emoções perante a escola, o grupo, o professor e até perante o seu maior ou menor grau de conhecimento das matérias.

Muitas crianças têm carências emocionais e sociais que as impedem de se integrar no “grupo”. Como poderão os adultos ou os professores *ensinar* às crianças as regras básicas que regem as emoções? O professor é o modelo mais próximo que as crianças têm e é com ele que a criança vai aumentar o seu repertório de comportamentos. Se o professor for empático com os seus alunos, for criativo na sua forma de actuar, tiver uma atitude positiva perante a vida, então está em boas condições para ter alunos mais confiantes, mais motivados menos indisciplinados.

A escola pode ser desde muito cedo o lugar privilegiado onde as crianças apreendem e reproduzem, o papel das palavras e das imagens, bem como as escalas de valor onde se encontram ordenadas a razão e a imaginação, e todas as marcas culturais que a cercam.

A linguagem simbólica, onírica e poética, pertence essencialmente à infância, e a sua exploração prepara a idade adulta, a idade do conhecimento e das atitudes positivas.

E aqui, entro no campo de trabalho que esteve na origem de toda a minha experiência de actividades com crianças: as expressões artísticas. Os processos artísticos representam processos de inteligências. Ruy-Vidal escreveu: “o facto de estas inteligências parecerem perigosas porque põem em questão a realidade,

parece-me suficientemente interessante para que adultos e crianças se sintam envolvidos por estes questionamento da realidade”.

Gardner destaca a *inteligência espacial*, a *inteligência cinestésico-corporal* e as *inteligências pessoais*, como sendo aquelas que se aplicam perfeitamente ao trabalho artístico.

De uma forma geral, o ensino das expressões artísticas na escola é feito de forma centrada na produção de trabalhos práticos, e assim as crianças desenhavam, pintam, modelam, dançam, cantam, tocam um instrumento, enfim, por vezes produzem, mas a maior parte das vezes reproduzem e o resultado invariavelmente é o de, a grande maioria da criança comum, se afastar destas actividades quando atingem os 13, 15 anos, produzindo somente o indispensável para cumprir o essencial dentro do sistema escolar. Já há, em muitos países, exemplos de escolas que experimentaram enquadrar o ensino das expressões artísticas com actividades “periarísticas” tais como: a aprendizagem da história das Artes, da crítica de Arte, da estética, actividades essas que desenvolvem não só as inteligências directamente ligadas às actividades de expressão Artística, mas também, as lógicas e as linguísticas. Esta experiência teve como consequência um prolongamento do interesse do adolescente por estas actividades, um aumento da criatividade e o inerente consenso de que, no trabalho artístico, somente a produção não é suficiente, é necessária a análise, a discussão dos contextos culturais, a crítica construtiva e quanto mais precoce for, mais benefícios produzem.

Finalmente

“Constatai, no decurso da minha carreira pedagógica, que os docentes desconfiam da Arte...”, outra afirmação de Ruy-Vidal. Acho que de facto os professores desconfiam e não querem conviver com as múltiplas inteligências de cada criança, que por sua vez as levam a processos criativos e explorações artísticas, o que me parece muitíssimo cruel para nós, professores e educadores, porque desconfiar da Arte, e do que leva a criança até ela, é também desconfiar do imaginário, pois são as actividades artísticas que sacodem o bom senso e os preconceitos enraizados. Estas actividades alimentam-se de sonhos que estão sempre presentes. Jogam na fronteira do real e do imaginário. Podem ser sérias, ou podem não ser sérias, podem ser divertidas, podem ser superficiais, mas podem também ser profundas, conscientes e libertadoras.