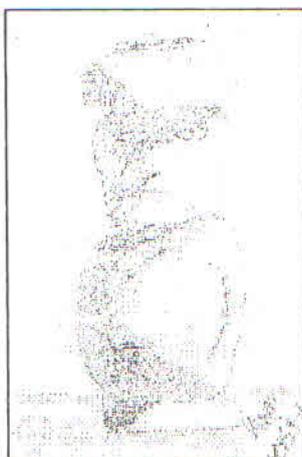


UNIVERSIDADE DO AMAZONAS - UA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**DESENHO: A CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO NA CRIANÇA E A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DO ARTE-EDUCADOR**

Denize Piccolotto Carvalho Levy



Dissertação apresentada à coordenação do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amazonas como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração em Fundamentos.

Manaus - Am
Setembro, 1997

UNIVERSIDADE DO AMAZONAS - UA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



000031

DESENHO: A CONSTRUÇÃO DO C

***** 000000 000000 *****

DESENHO: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA CRIANÇA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ARTE-EDUCADOR

Denize Piccolotto Carvalho Levy

Dissertação apresentada à coordenação do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amazonas como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração em Fundamentos.

Orientador:
Prof^a. Dr.^a Mirian Trindade Garrett

Manaus - Am
Setembro, 1997

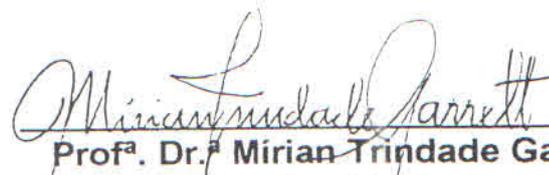
ACERVO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO
REGISTRO: 2018
CLASSE: 372
CUTTER: L66Bd
DATA: 18.4.05
<input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> P

TERMO DE APROVAÇÃO

Esta dissertação foi apresentada como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação, outorgado pela Universidade Federal do Amazonas, em cuja Biblioteca Central, encontra-se à disposição dos interessados.

Tese aprovada em 10 / 09 / 97.

Examinadores:


Prof.^a Dr.^a Mirian Trindade Garrett
Presidente


Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro de Farias Santiago
Membro


Prof. Dr. Paulo Renan Gomes da Silva
Membro



Ao Charles por sua imensurável colaboração.
Aos Amigos desta e de tantas outras jornadas.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, **professora Dr.^a Mirian Trindade Garrett**, pela autenticidade na orientação, pelo estímulo e valiosa contribuição durante todo o processo do curso e da pesquisa propriamente dita, pela demonstração de carinho e principalmente pelo valioso auxílio na parte do designer experimental e pelo uso que tivemos que fazer do Statistical Package for the Social Sciences - SPSS, que se encontra no corpo da tese.

À **professora Dr.^a Maria do Socorro de Farias Santiago**, pela participação como co-orientadora e valiosas contribuições durante a realização da pesquisa.

Ao **professor Dr. Paulo Renan Gomes da Silva**, pela participação, dedicação e importante contribuição durante a realização da pesquisa.

Ao **professor Walmir Albuquerque Barbosa**, pelas orientações e tanta ajuda dispensada na realização do projeto.

Ao **professor Ms. José Enos Rodrigues**, pela revisão ortográfica final da pesquisa.

Aos **Professores do Curso de Mestrado**, por proporcionaram os meios ao que chamamos "caminho para o saber", sem os quais nossa caminhada se tornaria impossível.

Aos professores Ms. Otoni Moreira de Mesquita, Ms. Maria Bernadete Mafra de Andrade, Es. Ivon Carlos da Silva Lobato pelo apoio e colaboração quanto a parte de História da Arte de nosso trabalho.

Aos professores do Curso de Educação Artística pelo apoio e compreensão.

À minha irmã Maritza Carvalho da Motta, pela prestimosa colaboração na revisão da pesquisa.

Ao meu marido Charles Levy Bentes de Brito, pelo estímulo, compreensão e tantas contribuições dispensados desde o começo do Curso até seu término.

Aos meus filhos: Somossis Carvalho Hörbe, Cimaia Carvalho Hörbe e Xeici Carvalho Hörbe, por toda a contribuição e compreensão.

A minha família, pelo apoio e palavras confortadoras e estimuladoras nos momentos difíceis.

As eternas e dedicadas amigas: Ana Maria Lasalvia e Socorro Picanço, pela contribuição e buscas que tivemos o prazer de compartilhar.

Aos Diretores do Centro da Universidade do Amazonas, Escola Estadual Alice Salerno e Escola Estadual Leonila Marinho por permitirem a realização da pesquisa nestes estabelecimentos.

Aos alunos e educadores que participaram da pesquisa, sem os quais não se tornaria possível concluí-la.

SUMÁRIO

TERMO DE APROVAÇÃO	ii
DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTOS	iv
LISTA DE FIGURAS	viii
LISTA DE TABELAS	x
LISTA DE QUADROS	xi
RESUMO	xii
ABSTRACT	xiii
I. DO ESTUDO	1
Problema	1
Justificativa	5
Objetivos e questões norteadoras	6
Quadro teórico	7
Definição de termos	10
Estrutura do estudo	13
Alcances e limites do estudo	14
II. Referencial Teórico	15
Introdução	15
A representação nas artes plásticas: breve perspectiva histórica	16
O múnco psicológico da criança	32
Segundo Jean Piaget	32
Segundo Henry Wallon	37
Segundo Lev Semenovich Vygotsky	44
A construção de conhecimento pelo desenho	49
O significado do desenho	49
A representação no desenho da criança	51
A relação do desenho com a aprendizagem	54
A criança que não tem contato com o desenho	54
A criança que tem o contato com o desenho	56
Desenho e Aprendizagem	58
A prática pedagógica do arte-educador	60
O arte-educador	60
A escola com arte-educador	67
A escola sem arte-educador	68
III. METODOLOGIA	71
Aspectos gerais	71
Descrição do design e das variáveis	72
Amostra	73



Análise de dados	75
Qui-Quadrado	75
Coeficiente de Correlação para Dados Ordinais	75
Parte experimental.....	76
Descrição do Teste TQCFC	77
IV. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	81
Análise Descritiva	81
Idade e Sexo	81
Série	83
Tipo de escola e se freqüentam ou não o Centro de Artes	84
Gosto pelo desenho	86
Sabe desenhar	88
Conhecimento de técnicas de desenho	89
Série que começou a desenhar.....	90
Tipo de profissional que trabalha o desenho com o aluno	92
Função do Desenho e a justificativa da reposta escolhida	93
Índice de reprovação e quantas vezes reprovou	95
Diferenças Entre os Grupos - Rendimento escolar	97
Série de maior contato com o Desenho	100
Etapa da vida escolar em que tiveram melhor rendimento	102
Resultado Referentes às Variáveis Independentes: Comunicação-Expressão e Criatividade	104
Diferenças Entre os Grupos - Análise Experimental: χ^2	104
Teste Experimental para a Primeira Hipótese	107
Coeficiente de Correlação de Postos de Spearman (r_s)	109
Análise dos Níveis de Criatividade e Comunicação-Expressiva	111
V. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	113
Conclusões	113
Recomendações	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
ANEXOS	123
ANEXO 1	124
ANEXO 2	126
ANEXO 3	128
ANEXO 4	130
ANEXO 5 (Entrevista realizadas com os alunos)	132

LISTA DE FIGURAS



Figura 1: Disposição inicial dos palitos.....	77
Figura 2: Resultado do problema.....	78
Figura 3: Disposição inicial do subteste contato íntimo.....	78
Figura 4: Resultado do problema.....	78
Figura 5: Disposição inicial do teste dos botões.....	79
Figura 6: Resultado do problema.....	79
Figura 7: Teste dos cubos.....	80
Figura 8: Idade dos grupos CAUA e ESCOGOV.....	81
Figura 9: Sexo do grupo CAUA.....	82
Figura 10: Sexo do grupo ESCOGOV.....	82
Figura 11: Série.....	83
Figura 12: Tipo de Escola.....	84
Figura 13: Se frequenta o Centro de Artes.....	85
Figura 14: Se gosta ou não de desenhar.....	87
Figura 15: Se o aluno sabe desenhar.....	89
Figura 16: Se conhece técnica de desenho.....	90
Figura 17: Quando começou a desenhar.....	91
Figura 18: Função do desenho.....	94
Figura 19: Índice de reprovação dos alunos.....	96
Figura 20: N.º de vezes que reprovou.....	96

Figura 21: Freqüência de rendimentos	98
Figura 22: Rendimento escolar atual	99
Figura 23: Série que mais trabalhou o desenho	102
Figura 24: Série que mais desenhou como atividade de classe	102
Figura 25: Série que teve melhor rendimento	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Freqüências dos Conceitos dos alunos do CAUA e do ESCOGOV	98
Tabela 2: Freqüências Observadas (fo) e Esperadas (fe) do Desenho Relacionado à Comunicação-Expressão e à Criatividade	104
Tabela 3: Resultado do Cálculo do Qui-Quadrado (χ^2) da Pesquisa	107
Tabela 4: Relação entre o Desenho e a Comunicação-Expressão e Criatividade	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estágios do desenvolvimento da criança, em Piaget.....	36
Quadro 2: Etapas do estudo de Wallon com as idades das crianças	43
Quadro 3: Subtestes realizados com os alunos do CAUA	125
Quadro 4: Subtestes realizados com os alunos da ESCOGOV	127
Quadro 5: Rendimento escolar dos alunos do CAUA	129
Quadro 6: Rendimento escolar dos alunos do ESCOGOV.....	131

RESUMO



Palavras-chave: Desenho - Conhecimento - Arte-educador

A educação atual encontra-se num crescente processo de desenvolvimento de pesquisas e estudos universitários no campo do ensino e aprendizagem de Artes. Em decorrência, propõe-se este estudo no intuito de demonstrar que o desenho pode interferir de maneira decisiva na construção do conhecimento na criança e que o Arte-educador é imprescindível para propiciar esta aprendizagem por meio da instrução. Para tanto baseia-se em pressupostos filosóficos e psicopedagógicos que discutem intensivamente a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento intelectual da criança. O estudo limita-se em discutir apenas o desenho, pois mostra desde os primórdios sua estreita relação com o homem sendo, sem dúvida, um dos elementos básicos da sua formação e também por não ser possível abranger, em um só estudo, este universo grandioso que é a Arte. Este estudo demonstra que a criança em contato continuado com o desenho, no decorrer de sua aprendizagem, tem mais facilidade em se expressar, comunicar e portanto em aprender, sendo este processo melhor desenvolvido com o auxílio do Arte-educador.

ABSTRACT

Key words: drawing; knowledge; Art-educator

Modern education is in an increasing process of development, research and university studies in the field of teaching and learning of Arts. As a consequence we propose this study with the purpose of demonstrating that drawing can in a very decisive way interfere in the construction of the child's knowledge and that the Art-Educator is necessary to provide such a learning through instruction. In doing so, we have based our proposal on philosophical and psychopedagogical assumptions which intensively discuss child acquisition of knowledge and its intellectual development. We have limited our study to the analysis of drawing and its strict relationship with man since the beginning of his evolution, since drawing is, no doubt, one of the basic elements for this development. This study demonstrates that the child in close contact with drawing throughout its learning-process, has facility in expresing itself in communicating and, therefore, in learning. This process is best developed with the help of an Art-educator.

CAPÍTULO I

DO ESTUDO

Problema

No contexto atual da educação, sente-se a necessidade de enfatizar a importância do ensino da Arte, tendo-se como preceptor o Arte-educador, estimulando a criança a revelar suas potencialidades, através de sua produção artística, e estreita ligação que a mesma possui, principalmente, com o desenho. Aparece uma questão norteadora para a formação profissional do Arte-educador e para a ação pedagógica das instituições comprometidas com o processo de ensino-aprendizagem:

De que forma as instituições educacionais podem contribuir para provocar mudanças no processo de ensino-aprendizagem? O Arte-educador tem espaço para desenvolver o seu papel? As escolas são cientes da necessidade deste profissional? A criança que tem mais contato com o desenho, mediada pelo Arte-educador, apresenta uma melhor *performance*? A criança que tem mais contato com o desenho, no decorrer de sua aprendizagem, tem mais facilidade em se expressar, comunicar e aprender?

Partindo-se de um simples exemplo, pode-se demonstrar a necessidade em discutir este problema: se for juntado papel reciclado, a tinta obtida de vegetais encontrados na natureza e o pincel fabricado com pêlos de animais domésticos oferecendo estes instrumentos a uma criança, certamente

teremos como resultado uma manifestação artística; se, ao invés de apenas oferecer-se os materiais supracitados, estimular-se a criança a confeccioná-los, acrescentando técnicas simples ou sofisticadas sobre o processo de utilização destes materiais, o resultado também será uma manifestação artística. Então, pergunta-se, qual a diferença entre as duas propostas?

Antes de responder a esta dúvida, gostar-se-ia ainda de evidenciar alguns conceitos que são relevantes no que tange ao contexto.

O que é Arte? E qual o papel do desenho?

De acordo com Susanne Langer, *"a arte, (...) pode ser definida como a prática de criar formas perceptíveis expressivas do sentimento humano"* (LANGER, 1971: 82), o que não se refere expressamente ao desenho. Pode-se criar formas de várias maneiras, ou seja, através da pintura, escultura, dança, música, cinema, entre outras. No entanto seu resultado sempre será a criação de uma forma que expressa os sentimentos.

Para João Francisco Duarte Jr., *"a arte, em todas as suas manifestações, é, por conseguinte, uma tentativa de nos colocar frente a formas que concretizem aspectos do sentir humano"* (DUARTE JR, 1994: 48). Pelo que se pode observar para os dois autores está sempre presente o sentimento, e Duarte Jr. enfatiza bem a diferença entre a arte e a linguagem, ou seja, para ele a arte não comunica significados e sim exprime sentimentos, pois é da natureza da linguagem manter o sistema, os códigos, e é da natureza da arte rompê-los.

De acordo com Lowenfeld-Brittain, *"a Arte desempenha um papel potencialmente vital na educação das crianças. Desenhar, pintar ou construir constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. No processo de selecionar, interpretar e reformar esses elementos, a criança proporciona mais do que um quadro ou uma escultura; proporciona parte de si própria: como pensa, como sente e como vê"* (LOWENFELD-BRITTAİN, 1970: 13). Portanto o desenho, por exemplo, além de ser uma forma racionalizada da Arte, nos fornece elementos essenciais para que se analise o comportamento da criança, bem como, meios de ajudar a desenvolver o seu intelecto, durante o processo de ensino-aprendizagem.

Voltando à pergunta: qual a diferença entre as duas propostas? Chegamos à conclusão: no primeiro caso, a criança teve a oportunidade, através de seus desenhos, de expressar seus sentimentos e, portanto, ser ajudada psicologicamente, bem como desenvolver aspectos relativos a sua educação. Enquanto que, no segundo caso, a criança que foi ensinada a confeccionar seus materiais e que teve a oportunidade de aprender técnicas para a sua utilização, conseguiu além do que já citamos, aumentar ainda mais seus conhecimentos, ser auxiliada durante o processo de ensino-aprendizagem, tendo, portanto, melhores meios para desenvolvê-lo.

A problemática deste estudo, de acordo com discussões situadas na Revisão de Literatura, diz respeito ao ensino do desenho pelo Arte-educador, de forma a auxiliar a criança no âmbito do processo de ensino-aprendizagem: Quais as contribuições deste profissional para a educação? A criança, que for direcionada por um Arte-educador, possui melhores condições de enfrentar o processo de ensino-aprendizagem? Este profissional poderia auxiliar, por exemplo, professores de magistério como os de pré-escola; a entender a importância do desenho e com isto, valorizar o aspecto construtivo e as técnicas a serem utilizadas quando se trabalha o desenho com a criança?

Estas questões, com relação ao desenho e a outras problemáticas fundamentais a este respeito, podem ser complementadas com outras análises específicas e mais direcionadas à psicopedagogia.

Deve-se ter em mente que a qualificação profissional é parte inerente da educação, sem a qual não se pode completar a concepção de mundo de cada ser. O ser humano necessita da qualificação profissional para afirmar-se no seu existir e ela é parte integrante de sua realização. Contudo, se o Arte-educador escolheu esta profissão, é papel da educação valorizá-lo, fornecendo meios para que pelo menos possa integrar-se ao contexto da educação. Só assim, ele poderá motivar a criança no acesso ao conhecimento e, a escola poderá melhor compreendê-la, aproximando-se do seu modo de pensar, de agir e com isto, inteirar-se de suas necessidades vitais.

Justificativa

Nos últimos anos, tem-se observado, dentro do sistema educacional, principalmente do Amazonas, que o mercado de trabalho para o Arte-educador tem diminuído sensivelmente. O desenho tem sido amplamente discutido por muitos educadores, mas não é empregado adequadamente. A perspectiva desta investigação tem por objetivo demonstrar que *“a arte pode constituir o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções”* (LOWENFELD, 1977: 19), produzindo no Sistema Educacional, indivíduos com saber e com equilíbrio, ou seja, através da arte, mais especificamente do desenho, pode-se estudar o indivíduo, ajudando-o a ser mais sensível e a utilizar melhor seu potencial.

É fundamental que se faça uma abordagem sob o aspecto da utilização do desenho no processo de ensino-aprendizagem, pois tendo conhecimento do papel do desenho junto a este processo, o educador pode ampliar significativamente o desenvolvimento do seu trabalho. É a partir desse pressuposto que sente-se a necessidade de propor este estudo.

Compreender que se pode alargar os meios para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, implica uma necessidade de recorrer-se a novos elementos e pressupostos que levem os educadores a trabalharem com uma visão de mundo inovadora, ou seja, utilizando o “velho desenho” ainda que com novas técnicas, mas sempre com profissionais qualificados. Evidencia-se, aqui, a

utilização de novas tecnologias, como o computador relacionado com o desenho através das artes gráficas e do desenvolvimento gráfico/plástico da criança, apenas este estudo não se deteve neste aspecto, por requerer um aprofundamento maior, devido ao grandioso universo que o envolve.

Objetivos e Questões Norteadoras

Direcionou-se este estudo tendo como base os seguintes objetivos:

- a) demonstrar, através do encadeamento do texto, que o Arte-educador é essencial dentro do processo de ensino-aprendizagem, para ajudar na construção do conhecimento da criança;
- b) discutir o papel do Arte-educador e valorizá-lo dentro do Sistema Educacional;
- c) verificar se a criança que tem possibilidade de estar em contato continuado com o desenho durante o seu desenvolvimento intelectual, tem maiores condições de se expressar, comunicar e portanto de aprender.

Esses objetivos foram discutidos na Revisão de Literatura, onde foram levantadas questões norteadoras e, ainda, evidenciados na análise descritiva cujos detalhes encontram-se na Metodologia. Houve, então, dois momentos: uma discussão sobre o Arte-educador, sua atuação e importância; e a evidência de que o desenho ajuda no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento intelectual da criança.

Quadro Teórico

Na República, livro VII, Platão, através do Mito da Caverna, representa os dois mundos em que o homem vive: "1º) *O mundo sensível, em que vivemos na sombra. Apresenta aos nossos sentidos as coisas, que são apenas de uma realidade aparente e nos leva a conjeturas e a crenças falsas ou à opinião (Doxa).* 2º) *O mundo inteligível, o mundo das idéias propriamente ditas, de uma realidade verdadeira e que nos leva ao conhecimento intelectual, pela razão ou inteligência (Nous)*" (FONTANA, 1969: 34). Platão não separa estes mundos e admite, na dialética, podermos levar o mundo sensível para o mundo inteligível. Ele considera ainda que "a arte é um órgão da vida que transmite as experiências razoáveis do homem em forma de sentimento" (FONTANA, 1969: 34).

Dentro das divisões da filosofia de Godofredo Telles em seu Tratado da Conseqüência (1969), a arte é conceituada da seguinte maneira: "As primeiras ações, internas e subjetivas, são intelectuais, e as segundas, externas e objetivas, são nossas operações transitivas. Assim, a ciência do dever das ações intelectuais chama-se LÓGICA e a ciência do dever das operações transitivas, chama-se ARTE, que se divide em belas-artes e artes úteis"(FONTANA, 1969: 7). Embora não concorde plenamente com esta equivalência entre Ciência e Arte, vê-se aqui a arte ligada ao fazer, ou seja, externar os sentimentos do indivíduo através de algo concreto e objetivo, como criar símbolos que os representem, então, assim como se pode levar o mundo sensível para o mundo inteligível, a sua recíproca é também verdadeira.

A arte começou a ser questionada enquanto forma de construção de conhecimento a partir de Kant. Ele nos coloca que *"se a arte, conformemente ao conhecimento de um objeto possível, simplesmente, executa as ações requeridas para torná-lo efetivo, ela é arte mecânica; se, porém, ela tem por intenção imediata o sentimento de prazer, ela se chama arte estética. Esta é ou arte agradável ou arte bela, ela é arte agradável se o seu fim é que o prazer acompanhe as representações enquanto modos de conhecimento"* (KANT, 1993:63).

A partir deste pressuposto, entende-se que a construção de conhecimento através do desenho, dá-se em virtude do prazer que a criança tem em expressar o que sente, desta forma, o que representa não está relacionado ao mundo real e sim à sua imaginação. Logo, *"A realidade é, então, recriada, reconstruída através de formas simbólicas, as quais são meios de pensar tanto nas artes como nas ciências"* (CASSIRER, 1960: 289), ou seja, o homem cria através dos símbolos seu próprio mundo, e estas formas simbólicas o ajudam no discernimento das coisas e na ampliação do seu conhecimento.

Já para Herbert Read, em seu livro: *As Origens da Forma na Arte*, *"a criança em crescimento perde gradualmente todo o contato com as coisas, toda a capacidade de manipular materiais ou discriminar formas"* (READ, 1981: 171), portanto, se oferecermos à criança a continuidade do contato com o desenho ou outra forma de arte, estaremos contribuindo com ela pois, *"(...), a inteligência se*

desenvolve (...) em contato com as coisas, e aumenta em seu alcance e capacidade na medida em que as imagens oriundas dessa experiência sensória básica são formadas e reformadas na atividade imaginativa" (READ, 1981: 165). A criança consegue, através da imaginação, inventar utilizando como meio a combinação, "(...) os "valores" estão envolvidos não só nos processos primários da vida, mas também na obra de arte" (READ, 1981: 166). É importante lembrar que a criança recebe diariamente um "bombardeio" de imagens virtuais, quer pelo computador, jogos eletrônicos ou outros meios, que também contribuem neste processo. Isto significa que a linguagem gráfica oferecida pela imagem virtual também participa do processo de ensino-aprendizagem, enriquecendo e auxiliando a criança a aumentar seus conhecimentos.

Ciente da dificuldade de trabalhar com a Arte de forma geral e do risco que isto pode trazer para este estudo, optou-se em direcioná-lo para o desenho, o que não interfere na citação de alguns tipos de outras formas de arte quando se fizer necessário. Por este motivo, também, são citados autores como Rabello que se preocupam mais especificamente com o desenho. Ele afirma que "*Na realidade entre as várias formas do comportamento infantil é o desenho uma das mais ricas e elucidativas*" (RABELLO, 1935: 13), o que se comprova através das contribuições que o desenho trouxe para a Psicopedagogia.

Dentro da Psicopedagogia, são discutidas as idéias de três autores, muito importantes, que propõem sobre a aquisição do conhecimento segundo o

construtivismo. Trata-se de Piaget, Wallon e de Vygotsky. Mesmo que epistemologicamente tenham visões diferentes e divergentes, para esta investigação é importante focar a aquisição de conhecimentos onde o sujeito é ação e interação com o meio social, conforme Piaget, e sob a ótica do sistema social, onde aparecem: rupturas e descontinuidades entre o indivíduo e o meio, posição discutida por Vygotsky e Wallon.

O horizonte teórico do presente estudo possui abordagens bastante abrangentes, entretanto esta pesquisa se coloca predominantemente dialética ao adotar as implicações vigotskianas para a educação.

Definição de Termos

Os termos abaixo descritos têm, por objetivo, situar este estudo dentro da linguagem técnica utilizada:

- a) Abóbada - construção em arco; teto arqueado, de pedra ou de tijolo;
- b) Afrescos - técnica de pintura aplicada em paredes e tetos, que consiste em pintar sobre camada de revestimento recente, fresco, de nata de cal, gesso ou outro material apropriado ainda úmido, de modo que possibilita o embebedimento da tinta.
- c) Arquivoltás - moldura ou contorno que acompanha o arco.
- d) Arte - *“a arte nos dá a possibilidade de comunicar a concepção que temos das coisas através de procedimentos que não podem ser expressos de*

outra forma. Na verdade, uma imagem vale por mil palavras não apenas por seu valor descritivo, mas também por sua significação simbólica. Na arte, assim como na linguagem, o homem é sobretudo um inventor de símbolos que transmitem idéias complexas sob formas novas. Temos de pensar na arte não em termos de prosa do cotidiano, mas como poesia, que é livre para reestruturar o vocabulário e a sintaxe convencionais, a fim de expressar significados e estados mentais novos, muitas vezes múltiplos. Da mesma forma, uma pintura sugere muito mais do que afirma. E, como no poema, o valor da arte encontra-se igualmente naquilo que ela diz, e como o diz. Mas qual o significado da arte? O que ela tenta dizer? Os artistas em geral não nos dão uma explicação clara, uma vez que a obra é a própria afirmação. Se fossem capazes de dá-la em forma de palavras, então seriam escritores" (JANSON E JANSOM: 7).

e) Arte-educador - pessoa graduada em Educação Artística, cuja habilitação pode ser em: música, desenho, artes plásticas ou artes cênicas.

f) Baixos-relevos - escultura em que as figuras sobrelevam muito pouco o plano que servê de fundo.

g) Coluna torsa - coluna torcida em espiral.

h) Coríntio - estilo de coluna mais ornamentado, procurando enriquecer a ordem jônica (outro estilo de coluna, mais delgado e com ligeiro estriado).

i) Desenho - arte de desenhar; reprodução de objetos por meio de linha e sombras; composição de um quadro; representação de formas sobre uma superfície, por meio de linhas, com objetivo lúdico, artístico, científico, ou técnico.

"O desenho como linguagem para a arte, para a ciência e para a técnica, é um

instrumento de conhecimento, possuindo grande capacidade de abrangência como meio de comunicação e de expressão. As manifestações gráficas não se restringem somente ao uso do lápis e papel. O desenho, como índice humano, pode manifestar-se, não só através das marcas gráficas depositadas no papel, (ponto, linha, textura, mancha), mas também através de sinais como um risco no muro, uma impressão digital, a impressão da mão numa superfície mineral, a famosa pegada do homem na Lua etc." (DERDYK, 1989:20).

j) Dórico - estilo de coluna mais pesada e fortemente estriada.

k) Estelas - monumentos comemorativos dos grandes feitos de reis e imperadores.

l) Estética - beleza física ou plástica; na filosofia, o estudo racional do belo.

m) Estuque - massa feita de gesso, cal fina, areia, cola, etc., empregado no revestimento de parede e tetos; revestimento feito com essa massa.

n) Flamejante - ostentoso; vistoso.

o) Frontões - ornatos arquitetônicos que terminam a parte superior de portas e janelas, ou que coroa a parte central da frente de um edifício.

p) Iluminuras - pinturas a cores, nos livros e manuscritos da idade média; colorido sobre marfim ou pergaminho.

q) Jônico - estilo de coluna mais delgado e com ligeiro estriado.

r) Mosaicos - pavimentos feitos de ladrilhos variegados embutidos de pequenas pedras ou de outras peças de cores que, por sua disposição, dão aparência de desenho.

s) Salomônica - coluna lavrada em espiral.

t) Terracota - argila cozida em forno especial; objeto modelado em barro e cozido no forno.

u) Tímpanos - espaço triangular limitado pelos três lados do frontão.

v) Transepto - galeria universal que, em certas igrejas forma cruz com a nave.

Estrutura do Estudo

Após a Introdução que trata do estudo propriamente dito, o Capítulo II descreve a Revisão da Literatura, na qual expõe-se um pequeno histórico sobre os estudos realizados acerca do desenho, o mundo psicológico da criança segundo a visão de Piaget, Wallon e Vygotsky, a construção do conhecimento pelo desenho, a relação do desenho com a aprendizagem e a prática pedagógica do Arte-educador. O Capítulo III aborda a metodologia seguida na investigação, a qual abrange os aspectos gerais, descrição do design e das variáveis, a amostra, a análise de dados e a estatística descritiva. O Capítulo IV descreve a discussão e resultados da pesquisa de campo. No Capítulo V estão as conclusões e recomendações às quais chegou a presente investigação. No corpus do estudo levantam-se as problemáticas novas e estabelecem-se os pressupostos filosóficos para uma mudança da utilização do desenho dentro do Sistema de Ensino. As referências bibliográficas fundamentam os aspectos gerais do trabalho. Nos anexos estão os quadros de escores de acertos referentes à coleta de dados, os

de notas do rendimento extraído do boletim escolar e o questionário do qual se extraíram as categorias para a análise descritiva.

Alcances e Limites do Estudo

Esta pesquisa teve como escopo mostrar para o Sistema Educacional a importância da arte como forma de conhecimento, através da prática pedagógica desenvolvida pelo Arte-educador. Para que se alcançasse essa intencionalidade partiu-se do aspecto filosófico, porque foram os filósofos os primeiros a preocuparem-se com a autonomia da arte. Em relação ao pensamento lógico chegou-se a uma evolução das idéias sobre a Arte e o desenho mais especificamente, tentando demonstrar que este estudo poderá participar da mudança do projeto pedagógico em vigor.

O aspecto avaliativo desta investigação relacionou-se com o desenvolvimento mental da criança, sem enfatizar o seu meio social, considerando apenas seu contato ou não com o desenho. Portanto este estudo necessitará de continuidade, pois dele saem muitas vertentes que levam a novas investigações com igual objetivo de conscientizar os responsáveis pela educação infantil.

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO

Introdução

Este capítulo divide-se em cinco partes. A primeira aborda a representação nas artes plásticas: breve perspectiva histórica, que desenvolve a idéia da arte a partir de sua história procurando relacionar representações com o povo e o processo histórico. A segunda descreve o mundo psicológico da criança, onde se discute as teorias de Piaget, Wallon e Vygotsky procurando dar ênfase ao que estes autores abordam em relação ao desenvolvimento do conhecimento na criança. A terceira trata da construção de conhecimento pelo desenho, onde os conceitos ligados ao desenho demonstram a idéia de seu significado de acordo com a opinião de vários autores. A quarta discute a relação do desenho com a aprendizagem, estabelecendo uma relação do conceito de aprendizagem entre as crianças que têm contato com o desenho e as que não têm. A Quinta e última parte trata da prática pedagógica do Arte-educador, identificando a função deste educador em uma abordagem comparativa da escola que possui este profissional e a que não o possui.

A Representação nas Artes Plásticas: Breve Perspectiva Histórica

Ao estudar-se a cultura material de algumas civilizações marcantes na formação ocidental é possível deduzir que desde os primórdios o homem vem-se expressando de acordo com os aspectos históricos, econômicos, geográficos, etc.

Desta maneira nota-se que a questão artística também aparece como um elemento específico de cada cultura. No entanto há algo comum a todas as civilizações, independente de seu processo histórico. Todas elas expressam as suas aspirações, seus interesses e, isto pode ser constatado através do estudo da História da Arte.

É preciso considerar que a pesquisa ora apresentada, necessita ser aprofundada, revelando que dentro de uma mesma cultura alguns fenômenos e tendências artísticas estão intimamente comprometidos com os diferentes momentos econômicos gerando assim, variadas tendências e expressões dentro da mesma cultura. Muitas vezes, nota-se um mesmo aspecto no todo de uma produção de determinado povo, no entanto, ao deter-se no estudo, é possível detectar-se infinitas variações nesta produção.

O homem procura representar aquilo que é de seu interesse, assim, a pintura primitiva, por exemplo, representava "*partindo da fidelidade linear à*

natureza, e na qual as formas individuais estão ainda exteriorizadas rígida e laboriosamente, se encaminha para uma técnica muito mais ágil e sugestiva, quase impressionista. Trata-se de um processo que revela como se foi aperfeiçoando a compreensão acerca da maneira de dar a impressão ótima final numa forma progressivamente mais pictórica, instantânea e aparentemente espontânea. A exatidão do desenho atingiu tal nível de virtuosismo que tornou possível traduzir atitudes e aspectos, sucessivamente, mais complicados, movimentos e gestos cada vez mais dinâmicos, assim como esboços e intersecções cada vez mais arrojados. Este naturalismo não constitui, porém, uma fórmula fixa e estacionária; apresenta antes um caráter vivo e cambiante, que aborda a tradução da realidade pelos meios de expressão mais variados e atinge o seu objetivo com maior ou menor perícia" (HAUSER, 1982:13), mostrando que o arte pré-histórica nos dá uma impressão visual de forma direta, livre de qualquer restrição intelectual, possibilitando fazer um paralelismo somente com o impressionismo, na arte mais recente.

É importante ressaltar que "A história da arte possibilita-nos, de fato, identificar e descobrir elementos de continuidade cultural na forma dos motivos artísticos que uma cultura transmite a outra, e estabelecer os elos que ligam os povos primitivos de qualquer período, tanto a seus vizinhos contemporâneos, como a seus predecessores" (LOMMEL, 1979: 8), por isso, pode-se afirmar que tanto naquela época como no passar dos tempos, o homem continuou a representar suas aspirações, seus interesses e estes sempre ligados a aspectos

econômicos, sociais e históricos, bem como é possível verificar através do estudo da História da Arte.

Na Arte Paleolítica, é que apareceram as primeiras manifestações artísticas, através de desenhos feitos nas paredes das cavernas, representando cenas de caça. Nesta época, o homem habitando em cavernas praticamente sobrevivia de caça e colheita de frutas nas florestas. Os exemplos mais importante são as cavernas de Altmira e Lascaux. Também, vamos encontrar as primeiras manifestações escultóricas. Primeiramente, o homem representava mais a figura humana ligada a símbolos ou ritos de fecundação. Mais tarde, a figura humana torna-se rara, sobressaindo-se a representação de animais. Para o artista deste período, "o mundo de ficção e o da representação, a esfera da arte e a da simples imitação, não constituíam ainda por si só um domínio especial, diferente e separado da realidade empírica; não punha ainda em confronto as duas esferas, considerando-as como distintas; via numa a continuação direta e indiferenciada da outra" (HAUSER, 1982:13), pintam apenas aquilo que vêem; somente o que conseguem observar em um determinado momento e numa certa perspectiva do objeto.

Em relação às técnicas utilizadas "*o homem foi primeiro escultor e depois pintor, dada a maior capacidade de abstração exigida pela pintura*" (BATTISTONI FILHO, 1989: 18), o que podemos constatar através de estatuetas, baixos-relevos em pedra, desenhos de incisão em osso e pedra, entre outros objetos encontrados. Foram encontradas ainda grandes extensões pintadas com

técnicas como de pistolar (encher a boca de tinta e soprar através de canudo de madeira ou osso), de fabricação de tintas a partir de elementos da natureza; souberam encontrar a passagem gradual de uma cor para outra, a olho nu, o que o homem atual só consegue descobrir através de instrumentos sofisticados.

No período da Arte Neolítica, ao contrário da Paleolítica, reproduzem-se as coisas de forma estilizada e idealizada, "o estilo formalista ornamental e geométrico entra num período de hegemonia indiscutida" (HAUSER, 1982:28), o homem já se organizava como uma sociedade mais complexa, cuja "tendência para uma organização homogênea da vida econômica, para formas autocráticas de governo, para concepções hieráticas da sociedade, da religião e dos cultos" (HAUSER, 1982:28), aproximam-se de organizações sociais de onde se originariam os Estados. A arte começa um processo de intelectualização e racionalização, onde não mais se representará os objetos de forma concreta e sim por meio de sinais e símbolos, abstrações e abreviaturas. A arte passa a ser a tradução de uma idéia. No período da Arte Neolítica, encontramos monumentos como as construções palafíticas (habitações rústicas de madeira) e as megalíticas (construções de pedra). Surgem os ceramistas, decrescendo o trabalho de escultores e pintores. Os escultores, após lascarem a pedra, a poliam com atrito, e este polimento assume escala industrial, produção em série dos utensílios utilizados no dia-a-dia, "as formas de transição entre o naturalismo e o geometrismo correspondem a estádios intermediários que conduzem, de uma fase de economia de exploração, para uma fase de economia de produção"

(HAUSER. 1982:31). Já a pintura terá um caráter mais decorativo, com uma completa revolução estilística.

Os egípcios organizavam-se politicamente por dinastias, em número de vinte e seis, que permaneceram por mais de um milênio no poder. Por ser um governo teocrático, isto é, governado pelos deuses, seu representante máximo era o faraó. Os sacerdotes davam suporte ao faraó e portanto tinham um poder imenso. Através deste poder conseguiam monopolizar a cultura e a arte. A Arte Egípcia destacou-se na construção de monumentos funerários e religiosos, uma vez que o povo era influenciado pela religião e acreditava na imortalidade da alma. Por acreditarem que a alma voltaria para habitar o corpo ou alguma coisa que lembrasse o morto, os ricos encomendavam a mumificação enquanto os pobres simplesmente pagavam aos sacerdotes por uma figura feita na casa do falecido a fim de que este nela reencarnasse não assombrando a casa.

Quanto à escultura, foram exímios no baixo-relevo e no desenho de incisão, sempre ligados à religiosidade. Também construíram estátuas com enormes dimensões. Na pintura, utilizavam principalmente a técnica do afresco, obedeciam à lei da frontalidade (técnica de desenho utilizada principalmente pelos egípcios, na qual os olhos e o corpo da pessoa eram representados de frente, enquanto as outras partes do corpo era representada de perfil), representavam principalmente imagens de deuses, reis e governantes. Aparecem, também, os papiros ilustrados, pinturas em túmulos, nas paredes e

em estelas. Surgem os artesãos preocupados em artes decorativas como móveis, utensílios e peças funerárias, jóias e máscaras. Foram responsáveis pela invenção do esmalte e do azulejo.

Os gregos eram povos que habitavam uma região acidentada e litorânea, favorecendo o desenvolvimento de comunidades e tribos isoladas, cuja evolução política culminou com a edificação das cidades-estados. Pela existência de muitas ilhas em sua região, houve a facilidade para o contato com outros povos da bacia do Mediterrâneo, constituindo, com isso, várias cidades. Battistoni afirma que *"a cultura grega foi o ponto de partida para boa parte da cultura do mundo ocidental"*, pois *"as contribuições deixadas por eles estão presentes na arte, nas escolas de todos os níveis e até mesmo nas palavras que usamos"* (BATTISTONI FILHO, 1989: 43).

A Arte Grega notabilizou-se pela arquitetura, que apresentavam aspectos de racionalidade e idealismo humanista, principalmente na construção de templos em estilos como: dórico, jônico e coríntio. Tem como característica principal a arquitetura estática, utilização de colunas que classificam os estilos dos templos, podendo ser conceituada através da medida e da proporção. Nos frontões, aparecem decorações em baixos-relevos com motivos que representavam os deuses, assim também como construíam suas estátuas e templos em homenagem a eles. Existiram três períodos: o pré-clássico, o clássico e o helenístico.

Na escultura, trabalharam principalmente com o bronze geométrico e estatuetas de marfim e terracota. As primeiras estátuas são de diversidade ainda esquematizadas chamadas xoanas, feitas de madeiras recobertas de metal. Surgem, pouco depois, as estátuas de Kouros (atletas nus), e das Kores (jovens vestidas), ambas dotadas de maior realismo e detalhes anatômicos. Estas estátuas, apesar da inexpressividade da face, apresentavam um sorriso característico, leve franzir dos lábios, que se convencionou chamar sorriso arcaico. Os tipos masculinos eram retratos idealizados de efebos (deuses) vencedores das competições esportivas que possuíam caráter religioso. Já no período clássico, as obras apresentam um equilíbrio, organização e sensibilidade pelos problemas estruturais e delicadeza da modelação. Os Kouros têm olhos suaves, serenidade conciliando o belo e o verdadeiro. O maior representante desta fase é Fídias, criador dos tipos de beleza humana ideal, calma, quase abstrata. Como o escultor procura representar a expressão do caráter humano acentua-se o gosto pelo trágico e o exótico. Também, vamos encontrar o sensualismo e o erotismo, "*representações de ninfas, nereidas, assim como de velhos, corpos deformados e, sobretudo crianças, além de tipos populares e étnicos, reflexos de cosmopolitismo das grandes, ricas e movimentadas capitais helenísticas*" (BATTISTONI FILHO, 1989: 18).

A cerâmica é considerada, na época primitiva da arte grega, como época das figuras geométricas. Encontramos aqui uma arte sóbria, puramente geométrica e decorativa. A partir de vasos, caracterizados por uma ânfora bojuda

com um simples gargalo alto, vemos o sentido de ordem, da articulação, da clareza na estrutura, das relações lógicas, da coerência e da harmonia. Encontramos ainda, durante a evolução da cerâmica afrescos, mosaicos e pinturas que eram copiadas pelos romanos. A Grécia é a forte influência em nossa cultura, impregnou toda a cultura ocidental, sendo sua arte assimilada inclusive, por povos que governamentalmente a dominou.

Já, na Arte Medieval, encontramos várias civilizações. Houve, neste período, um triunfo do cristianismo o qual consumou uma nova mentalidade. Isto se deu pelo fato de a nova religião valorizar os pobres e os oprimidos chegando a propagar, portanto, uma nova moral democrática a qual tinha como virtudes prioritárias a brandura, a humildade e o amor aos próprios inimigos. O principal alicerce desta nova cultura foi Jesus Cristo, pois pregava eloqüentemente a defesa dos humildes e necessitados. É importante salientarmos que a Idade Média não diz respeito somente à Europa e, sim, abrange civilizações como as bizantinas e árabes.

A Arte Bizantina tem, como característica, superfícies planas e mortas, a preocupação com o divino e o desconhecimento do volume e perspectiva. Na arquitetura, teremos a cúpula e a planta de eixo central ou de cruz grega. A pintura é muito rica, principalmente os mosaicos. Procuravam representar sempre Cristo e motivos religiosos.

A Arte Árabe teve, na arquitetura, como maior realização, as mesquitas (templos construídos na direção de Meca). Nas artes decorativas destacaram-se: os arabescos (ornatos caprichosos e imitantes a folhagens), as miniaturas, as ilustrações em livros ou pergaminhos, a cerâmica entre outros. Utilizava muito o bronze, o marfim, o gesso e foi exímia na confecção de tapetes e tecidos leves. Esta arte caracteriza-se pelo ecletismo, pois possuíam poucas raízes artísticas.

A Arte Românica foi uma arte monástica ao mesmo tempo que da aristocracia, mostrando a grande solidariedade entre o clero e a nobreza secular. Esta arte é mais simples e homogênea, menos eclética e diferenciada do que a arte bizantina, é uma arte de inspiração religiosa em que os elementos espirituais e seculares estão mais ou menos fundidos num todo, pois não era considerada como objeto de divertimento estético e, sim, como extensão do serviço divino. As características mais importantes são o formalismo estrito e a abstração da realidade, embora se sintam as tendências emocionais e expressionistas ao lado do abstracionismo estereotipado e do formalismo dominante. Seu aspecto externo tem como tendência básica manter-se antinaturalista e hierárquico. Ao contrário da arte da antigüidade clássica, que é restrita ao fisicamente belo, a arte românica interessa-se pela expressão do que é espiritual.

A Arte Gótica destaca-se por grandes progressos técnicos, tem uma filosofia ligada à igreja católica e aos pensadores místicos. Com as crescentes transformações que aparecem neste período, como as grandes invenções e os

progressos da imprensa, houve muitas mudanças no campo econômico e social e isto se refletiu na área artística.

A característica de sua arquitetura é de estrutura diáfana, com a utilização de grandes vitrais e arcos com quatro tipos bem definidos: ogival, lanceolado, irradiante e flamejante, baseados sobre colunas. Havia, também, o uso da abóbada com decorações e nervuras, vegetação ao redor da planta de duplo transepto com torre central, esculturas riquíssimas, fachadas com esculturas nos tímpanos e nas arquivoltas, portais decorados, motivos com figuras de santos, aplicação de pinturas nas catedrais e igrejas, miniaturas ou iluminuras, ilustrações de livros medievais, entre outros.

No Renascimento, o homem passou a dar importância a si mesmo como indivíduo, tendo como princípios estéticos:

"a - Arte como estudo da natureza (corpo humano e paisagens devem ser desenhados sem disfarce);

"b - Arte como propósito moral de melhoria social, aspirando ao ideal;

"c - A pintura e a escultura são coisas do espírito, da inteligência e não vistos como artes mecânicas;

"d - Descobrimto da perspectiva científica e a elaboração das teorias matemáticas da proporção" (BATTISTONI FILHO, 1989: 67).

Desta forma, o Renascimento procura reviver os modelos clássicos greco-romanos os quais não são puras cópias e sim formas adaptadas às necessidades e gostos da época. Utilizando as formas, os princípios racionais e lógicos dos gregos e romanos obtendo, com isto, construções funcionais e expressivas as quais foram objeto de estudos e interpretações originais na Renascença. *“No renascimento o desenho ganha cidadania, e se de um lado é risco, traçado, mediação para expressão de um plano a realizar, linguagem de uma técnica construtiva, de outro lado é desígnio, intenção, propósito, projeto humano no sentido de proposta de espírito. Um espírito que cria objetivos novos e os introduz na vida real”* (ARTIGAS, 1975).

O Barroco originou-se e definiu-se tanto histórica quanto estilisticamente na Itália, irradiando-se rapidamente aos demais países europeus e às suas colônias na América Latina, desde o México até a Argentina, assumindo expressões particulares devido às diferenciadas condições geográficas, históricas e sociais para onde se transferiu. Ele foge às regras criadas pelo Renascimento e por isto suas obras são consideradas como de padrão inferior, procuram também evidenciar o pictórico, as cores, a profundidade e o volume, antagonizando-se aos renascentistas que visavam à linha, ao desenho, aos planos e às superfícies. Desta forma, veremos, na arquitetura, plantas dinâmicas, complexas e irregulares, uso da voluta nas construções religiosas ou de maior porte que no rococó é substituído pela concha, a coluna torsa ou salomônica, cúpulas com elementos decorativos e pinturas.

A pintura desenvolveu-se favorecida pela arquitetura o que também a caracterizou, ou seja, existiu a utilização de recursos ilusionistas, forte contraste de luz e sombra, composição em diagonal, representava os homens rudes do povo em suas telas. Suas composições eram em torno de uma linha espiral dinâmica, atraindo para ela todas as formas. Na escultura houve diversificação do uso dos elementos escultóricos, chegando a serem confundidos com a própria arquitetura e a presença de peças isoladas. Foi utilizado muito dinamismo e movimento com um nível de técnica de execução alto atingindo diversos tipos de materiais como o mármore, o bronze, o estuque, a madeira, a terracota e no rococó, a porcelana.

A Arte no século XIX divide-se em vários estilos, entre eles o Neoclassicismo que se caracteriza pelo excesso de convencionalismo e teve como principal preocupação restaurar as artes da antigüidade clássica greco-romana.

No romantismo tem-se como característica principal, a predominância na criação artística do valores emocionais sobre os intelectuais preocupando-se com a realidade da reconstituição dos fatos do passado como na fixação dos contemporâneos. Os artistas deste período destacavam-se pelo sentimento nacionalista, a escolha de temas medievais e a volta à natureza. Na arquitetura, os românticos voltavam ao gótico; na escultura, ao barroco e na pintura tendiam a exagerar no colorido e representar a forma de maneira mais sintética.

No realismo, os artistas rompiam com o passado e tendiam a exprimir uma forte individualização da burguesia industrial. Aqui, "*o Belo é verdadeiro*" (BATTISTONI FILHO, 1989: 102). A arquitetura procurava satisfazer as necessidades individuais, e, na escultura e na pintura, os temas preferidos eram os contemporâneos.

O impressionismo é um dos movimentos revolucionários mais importantes ocorridos na pintura ocidental. Eram adotados novos processos técnicos para exprimir uma nova visão de mundo, e os artistas procuravam ser autênticos e inovadores.

Na Modernidade ou Pós-Impressionismo para alguns autores, assim como Herbert Read, é com o Impressionismo que nasce a tendência moderna e dentro desta nova tendência, surgem várias escolas que apresentam diferentes características, cada uma delas comprometida com uma ideologia ou maneira de expressar. Algumas são até direcionadas por manifestos e discursos, como é o caso do Expressionismo, que se caracterizou pela deformação da imagem visual, abuso dos contrastes de claro e escuro com a negação do aprendizado técnico, em exprimir o drama do homem e da sociedade e possuir raízes geográficas e raciais; o Dadaísmo teve como princípio estético fundamental o automatismo psíquico ou exploração das manifestações do subconsciente, na melhor linha freudiana; e o Surrealismo descobriu formas que o consciente não conhecia.

O Cubismo se propôs a traduzir sua visão através das formas geométricas considerando a arte um fato plástico independente da imitação direta e das formas naturais. Dividiu-se em três etapas: Cubismo Cezaneano seguia os princípios de Cézanne, ou seja, procurava reduzir os objetos às suas formas geométricas básicas; Cubismo Analítico caracterizava-se pela radicalização do princípios de Cézanne, abolindo as cores, transformando-as em cores pastéis e terrosos e decompondo a forma; Cubismo Sintético retomou os princípios de Cézanne resgatando a forma e as cores.

O Dadaísmo surgiu em consequência da guerra e tinha por objetivo expressar toda a decepção que os artistas experimentavam com os valores tradicionais da cultura partindo para a negação de tudo. Seu princípio fundamental foi o automatismo psíquico ou a exploração das manifestações do subconsciente o que o levou ao Surrealismo onde o artista descobriu formas que o seu consciente desconhecia. Divide-se em três correntes distintas: Arte Visionária, Arte Primitiva e Arte Psicopatológica, não poderíamos dizer que são fases do Dadaísmo e sim partes de um processo pensado onde o artista criava novas formas que deram origem a estas três correntes, demonstrando uma evolução amadurecida em cada uma até chegar no Surrealismo.

O Abstracionismo procurou exprimir uma pintura abstrata, onde as formas e cores não estavam associadas diretamente com as formas e cores da realidade visual. Dividiu-se em dois tipos: o Informal, baseado nos princípios

surrealistas, utilizando formas abstratas, e o Geométrico caracterizado pela utilização de elementos geométricos.

Na Arquitetura Moderna, que nasceu da evolução das transformações técnicas, sociais e culturais, vamos encontrar o "Art Nouveau" que foi essencialmente estético e procurou esquivar-se "*das possibilidades oferecidas pelos novos materiais como ossaturas metálicas, vidros modulados e cimento armado. O Art Nouveau tentou assim subtrair do homem à pressão do meio industrial*" (BATTISTONI FILHO, 1989: 140).

A Bauhaus foi formada por uma geração de artistas que teve como princípio romper com o passado e fazer com que a arte contemporânea encontrasse a sua originalidade, procurando, com isso, todos os tipos de manifestações para se expressar.

A escultura moderna revela novos conceitos estéticos e novos valores plásticos considerando o espaço interno ou externo, elemento igual a massa e o volume. Aqui houve a aceitação das formas abstratas inspiradas na natureza e também na mecanização. Observaram-se, nela, duas tendências: o abstracionismo orgânico e o construtivismo cinético, tendo como principais características a diversidade e heterogeneidade dos materiais utilizados pelos escultores, a descoberta da valorização plástica ao espaço ou ao vazio, a abstração e a inovação através do movimento.

O Pós-moderno é o termo criado para designar todo tipo de mudança ocorrido nas artes e nas ciências de sociedades avançadas. Aparecem aqui movimentos como a Minimal Art, que se preocupou com traços, em reduzir os objetos a uma estrutura primária. No "happening" só interessa a idéia e a criação mental do artista, há uma desmaterialização da arte com o desaparecimento do objeto, surge a arte conceitual. O espectador participa ativamente da obra.

Na Estética Industrial, o objetivo é "*a necessidade do ensino técnico na realização artística do que propriamente a arte em si*" (BATTISTONI FILHO, 1989: 158), o "designer" vai construir o objeto voltando-se à simplicidade da natureza ao formar as coisas, não existem projeções pessoais. É objetivo enquanto ajuda o objeto a formar-se por seus próprios meios.

Chegamos à conclusão de que a arte é a expressão mais direta do homem que não se fecha em si mesma, irradiando-se e participando da realidade do mundo, pois seu maior objetivo é expressar o sentimento humano fazendo com que o homem se proponha a ser criativo, inventivo e renovador, o que o leva a entender não só o exterior mas também o aspecto interior da existência humana, no entanto, "*a existência espiritual do artista está sempre em perigo; quer uma ordem de sociedade autoritária, quer uma liberal, não são isentas de perigos para ele; uma dá-lhe menos liberdade a outra mais segurança. Há artistas que só se sentem seguros, quando estão livres, mas há também aqueles que só podem respirar livremente, quando se sentem seguros*" (HAUSER, 1982: 619).

O Mundo Psicológico da Criança

Segundo Jean Piaget

Em nossa época, Jean Piaget desperta como um dos mais importantes pensadores. Ele tem contribuído, através de suas idéias sobre o desenvolvimento da cognição nas crianças, proporcionando um avanço de áreas da psicologia e da educação. A partir de Piaget, podemos compreender, por exemplo, *“o que esperar das crianças, de que modo elas percebem o mundo a seu redor nas diferentes idades, e porque formulam perguntas e interpretam as informações por meios que podem parecer estranhos aos adultos. (...) descobrir como as crianças aprendem a conhecer e como organizam seu pensamento”* (PULASKI, 1971: 9). Para se chegar até essa compreensão, partiu-se de uma interação complexa que se dá entre a criança e o meio, evoluindo para estruturas do pensamento, cada vez mais abundantes, complicadas e qualitativamente diferentes da antecedente. Pois de acordo com Piaget e Inhelder, *“Somente as influências do meio adquirem importância cada vez maior a partir do nascimento, tanto, aliás, do ponto de vista orgânico quanto do mental”* (PIAGET E INHELDER, 1980: 8), o que faz este estudioso considerar em seus estudos não só a maturação biológica da criança mas também a relação desta com a vida social em geral.

Piaget foi o primeiro a estudar a percepção e a lógica infantil trazendo, de acordo com Vygotsky (1993), para o seu objeto de estudo uma nova

abordagem: *"Em vez de enumerar as deficiências do raciocínio infantil, em comparação com o dos adultos, Piaget concentrou-se nas características distintivas do pensamento das crianças, naquilo que elas têm, e não naquilo que lhes falta. por meio dessa abordagem positiva, demonstrou que a diferença entre o pensamento infantil e o pensamento adulto era mais qualitativa do que quantitativa"* (VYGOTSKY, 1993: 9), com isso conseguiu transmitir a idéia de evolução.

Piaget sempre relacionou seus estudos com a biologia, entendendo que *"a adaptação é a essência do funcionamento intelectual, assim como a essência do funcionamento biológico"* (PULASKI, 1986: 22), pois a habilidade de adaptar-se a novas situações é inerente a todos os seres vivos, logo, o funcionamento intelectual, após várias experiências, tende a adaptar-se, e com isso evoluir a uma experiência mais complexa que ocorre através da organização.

A organização consiste em dois processos: a assimilação e a acomodação, que *"funcionando simultaneamente em todos os níveis biológicos e intelectuais, possibilitam o desenvolvimento tanto físico quanto cognitivo"* (PULASKI, 1986: 23). Então, à medida que a criança adapta-se às novas experiências, ao mesmo tempo, desenvolve-se intelectualmente, uma vez que ele não é um ser inerte e sim buscador. É interessante ressaltar que *"a mente da criança busca o equilíbrio entre o que compreende e o que experimenta em seu ambiente"* (PULASKI, 1986: 24), portanto "esse é um sistema aberto", ou seja, em

conseqüência da resposta do ambiente haverá uma reorganização interna constantemente, denominado por Piaget, *processo de equilibração*.

Para explicar a forma pela qual a criança aprende e consegue estágios mais elevados de desenvolvimento cognitivo, Piaget reconhece alguns fatores: a maturação, a experiência, a transmissão social e o processo de equilibração. No entanto, ainda de acordo com Piaget, "*os processos de desenvolvimento são independentes da aprendizagem, no sentido de que esta não influi sobre o curso do primeiro. E mais, os processos de desenvolvimento são condição prévia para a realização de um aprendizado, porém não são alterados por ele*" (CASTORINA, 1995: 18).

A maturação é o processo de crescimento fisiológico das estruturas orgânicas hereditárias, ou seja, fornece uma "condição de possibilidades" para que a criança responda ao meio, assimilando e estruturando novas informações a partir dele. Não se pode comparar o modo de pensar de uma criança com o de um adulto, pois a criança ainda não "*dispõe das estruturas lógicas, das organizações de pensamento e dos métodos de raciocínio*" (PULASKI, 1986: 25). Assim não é possível que possa entender conteúdos que exijam um certo grau de maturação. É somente com o crescimento e com o amadurecimento que obterá uma mente mais "alerta" e "ativa". De acordo com a expressão de Waddington (1980), a criança se tornará "competente" sensível às novas possibilidades, encontrando novas maneiras de manuseá-las.

Isto diz respeito "à experiência física ou empírica", ou seja, a troca que a criança tem com os objetos: tocar, jogar, amassar, etc. e depois vem o "conhecimento lógico matemático"; quanto mais a criança entra em contato com o objeto mais ela organiza "relações lógicas entre ou dentre eles", enfim todas as relações que possa fazer com os objetos até chegar em relações feitas em sua própria mente.

A transmissão social realiza-se através das informações que são passadas por pais, outras crianças, professores ou até mesmo por livros, no processo de educação. Aqui Piaget discutiu as afirmações contraditórias que chegam à criança, e a busca que a mesma faz para equilibrar-se novamente, o que "Um dos alunos de Piaget criou a expressão *conflito cognitivo para referir-se a esses estados de equilíbrio perturbado*" (PULASKI, 1986: 27). A mente da criança vai tornando-se cada vez mais desenvolvida, como se refere Pulaski, "*aprende a partir dos erros*". O processo de equilibração é o que, de acordo com Piaget, coordena e regula os outros fatores e faz surgirem estados progressivos de equilíbrio. Ele se faz presente em todos os níveis de desenvolvimento, não importando que haja diferença entre um estágio e outro.

É importante ressaltar que "*A própria noção de 'aprendizagem' significa processo de ensino-aprendizagem, justamente para incluir quem aprende, quem ensina e a relação social entre eles, de modo coerente com a perspectiva socio-histórica*" (OLIVEIRA, 1993).

Em síntese “a gênese do conhecimento se dá no sentido de uma espiral cada vez mais ampla e mais profunda transformando as estruturas no sentido de uma contínua reconstrução” (CATAPAN, 1994: 62). As estruturas vão se reorganizando, num sentido cada vez mais vasto, pelo fato de surgirem novos elementos que se integram ao processo e com isso a criança alcança seu desenvolvimento mental, que se considerará estruturado quando chegar à fase adulta, o que não cessa seu potencial de aprendizagem, mas começa uma evolução regressiva que conduz à velhice.

Pode-se, então, colocar o estudo de Piaget resumidamente, de acordo com a idade das crianças, no seguinte quadro:

Idade média (anos)	Estágio do desenvolvimento	Nível de linguagem	Nível de socialização	Nível de representação gráfica	Nível de representação do corpo
0 a 2-3 anos	Sensório motor	Monólogo	Individual	Realismo fortuito	Imitação com modelo
2-3 a 2-5 anos	Pré-operatório: simbólico	Monólogo coletivo	Pares móveis	Realismo gorado	Imitação sem modelo
4-5 a 7-8 anos	Pré-operatório: intuitivo	Informação adaptada	Pares fixos	Realismo intelectual	Jogo simbólico
7-8 a 11-12 anos	Operatório concreto	Diálogo	Bando	Realismo visual	Dramatização
11-12 em diante	Operatório abstrato	Discussão	Grupo	Técnicas de desenho	Teatro

Quadro 1: Estágios do desenvolvimento da criança de acordo com as idades. (PIAGET E INHELDER, 1980)

Ao relacionar-se Piaget a este estudo, enfatiza-se a importância da repetição das atividades em relação a assimilação e o processo de equilíbrio, pois “a criança, em suas garatujas, obedece às necessidades do sistema nervoso afinado com um desejo de significação e afirmação de seu ser no mundo.” (WINNICOTT, 1982). Logo, se a criança possuir atividades continuadas com o

desenho, que é uma forma de expressar seus sentimentos, além de desenvolver atividades gráficas que lhe permitam evoluir neste sentido, terá a possibilidade de expressar, criar, descobrir, divertir-se, enfim construir-se.

Segundo Henry Wallon

Wallon tem em sua formação a filosofia e a medicina, por isso preocupa-se com *“a infra-estrutura orgânica de todas as funções psíquicas que investiga”* (DANTAS, 1992: 35). Dessa forma interpreta as funções psíquicas com o auxílio da medicina, já que esta é a linguagem que é mais familiar a ele e um dos objetivos de seu estudo. Sua teoria é construtivista e como Vygotsky *prioriza “os fatores sociais no desenvolvimento intelectual. (...) encaram a aquisição de conhecimentos sob a ótica do sistema social, onde há oposições, rupturas, descontinuidades entre o indivíduo e o meio. Segundo os autores, o ser humano constitui-se na relação com o outro social, com a mediação dos símbolos construídos culturalmente”* (PILLAR, 1996: 25).

Em seu livro *“L'enfant turbulent”* (1925), Wallon descreve as etapas do desenvolvimento psicomotor da seguinte forma: os estágios impulsivos, emocional, sensório-motor e projetivo; apresentando depois as síndromes psicomotoras. Não é desconhecido que *“A história da educação especial revela que é freqüentemente através do estudo do anormal - deficiente mental, cego, surdo e emocionalmente perturbado - que se tem vislumbrado novos*

esclarecimentos sobre o problema ainda não compreendido de como qualquer criança, normal ou anormal, consegue aprender" (JOHNSON E HELMER, 1967: 1), isto leva este estudo a entender o porquê de Wallon ter como ponto de partida o patológico (seu estudo teve como matéria-prima 200 observações de crianças doentes, ou seja, que apresentavam retardo mental, epilepsia, anomalias psicomotoras em geral e mais tarde renovou e aprofundou suas conclusões com adultos traumatizados em consequência da guerra). *"Ele considera a doença, à maneira de Claude Bernard, uma experiência natural, a forma de experimentação mais apropriada à psicologia"* (DANTAS, 1992: 36). Para ele, as funções devem ser estudadas quando evoluem e quando regridem, confrontadas com suas equivalentes em distintas espécies animais e sem falar, na historicidade humana individual e coletiva.

A proposta de Wallon não é *organicista* por dois motivos: *"em primeiro lugar, que genético abrange a dimensão da espécie e abre espaço para a incorporação dos resultados da 'psicologia histórica', (...). E em segundo lugar, (...), para Wallon, o ser humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar"* (DANTAS, 1992: 36). Ele, além de observar as crianças no seu ambiente, concebe a psicologia como ciência qualitativa.

Wallon investiga a musculatura e as estruturas responsáveis pela sua organização, identificando, na atividade muscular, a função cinética ou clônica e a

postural ou tônica ou seja, a cinética é aquela que responde pelo movimento visível, e a postural a que responde pela manutenção da posição assumida e pela mímica. Para ele a medida que o ato mental evolui, o ato motor tende a se reduzir, assim primeiramente o bebê faz movimentos inoperantes evoluindo para movimentos comunicativos, mas em função das respostas do meio em que vive, estes se tornam de movimentos impulsivos para movimentos expressivos: sendo sua relação com o meio ambiente de natureza afetiva.

A atividade cognitiva desperta respostas afetivas, pois, para Wallon, a inteligência não se dissociou ainda da afetividade. O bebê depende de estímulos provocados pelo toque e trocas com outros seres, principalmente com a mãe. Para o bebê, é mais importante ouvir e observar os seres a sua volta do que os objetos que estes lhe apresentem.

A exploração direta do meio só é conseguida a partir da maturação das possibilidades sensoriais e motoras, ou seja, desde o momento em que consegue direcionar seu olhar até uma preensão palmar, por exemplo; mais tarde ocorrerá uma preensão mais eficiente e em seguida vai definir uma mão diretora e uma auxiliar na atividade. Quando aprender a andar seu interesse será muito grande pela realidade externa, o que resultará na manifestação de uma atividade exploratória exagerada.

Referindo-se ao caráter de exteriorização do processo ideativo, Wallon considera que a função simbólica depende, inicialmente, das manifestações motoras, o que mais tarde acabará se não em suprimir, mas pelo menos em “reduzir às manifestações puramente tônicas” (DANTAS, 1992: 93). O que pode-se observar na seguinte colocação: “No início, o gesto gráfico precede a intenção: o projeto é uma resultante, antes de ser um controlador do gesto que realiza o desenho. No discurso, a palavra disponível, seja em seu aspecto semântico, seja em seu nível puramente sensorial de ressonâncias e rimas, conduz a idéia. Só muito mais tarde, quando o processo pensante for mais sólido, a idéia presidirá a busca e a escolha da palavra” (DANTAS, 1992: 93).

Na próxima etapa que tem por peculiaridade a aproximação entre o sensório-motor e o simbólico, a criança adquire a possibilidade de lidar com o real e com o simbólico, ou seja, “os gestos simbólicos não são instrumentais nem expressivos: eles transportam uma idéia que não é determinada pelo objeto manuseado” (DANTAS, 1992: 94). A partir daí, a incompatibilidade entre o ato motor e o ato mental faz com que se inicie, lentamente, a interiorização da motricidade. Logo, a evolução psicomotora chegará a uma idealização dos atos motores, ou seja, primeiro o ser pensa depois reage, o que fará com que economize, especialize e virtualize gestos. Haverá, aqui, uma intensa atividade cognitiva o que levará a construção de si mesma.

Em síntese, primeiramente a criança faz um esboço do recorte corporal, ou seja, *"Conforme a criança vai-se desenvolvendo, cada pedacinho de seu corpo vai adquirindo autonomia, assumindo um significado, uma especificidade: a mão, o olho, o pé, a boca, o nariz, os braços, o tronco, relacionam-se com suas funções: pegar, olhar, andar, comer, cheirar"* (DERDYK, 1989: 71) após aparece a etapa centrífuga, a criança passa a conhecer-se de dentro para fora e depois de fora para dentro. Finalmente, após estar ciente da função simbólica e perceber a si mesma, assume a "consciência de si", conquistando, por fim, a inteligência. Mais tarde, numa sucessão de manifestações que oscilam entre *"a rebeldia e o negativismo em estado quase puro, à sedução do outro e depois à sua imitação"* (DANTAS, 1992: 95), aceita a relação com qualquer pessoa, não só com o pai. É interessante que o progresso da inteligência depende do seu nível de evolução, embora necessite de acontecimentos que ocorram nos dois níveis, o social e o biológico.

A seguir, passa para a etapa categorial, que é a *"aquisição da capacidade conceitual, e com ela a possibilidade de definir e explicar. Estreitamente dependente dos conteúdos, ela implica a superação, lenta e difícil, das tendências sincréticas da inteligência infantil, ainda pouco diferenciada da afetividade"* (DANTAS, 1992: 96). É a partir do conceito que a criança vai apreender o objeto relacionando-o ao seu significado; haverá uma racionalização deste em relação a sua forma, seu sentido físico e moral. *"Sem o conceito não saberíamos bem onde começa e onde acaba uma coisa; como impressões as*

coisas são fugazes, fugidias, deslizam de nossas mãos e não as possuímos. O conceito, interligando umas com as outras, acaba por fixá-las e aprisioná-las. (...). Se desenvolvermos a palavra percepção seu valor etimológico _ alusivo a acolher, apresar _ o conceito será o verdadeiro instrumento ou órgão da percepção e apresamento das coisas" (GASSET, 1967: 29), daí a importância dentro do processo cognitivo desta fase para a criança.

A etapa seguinte será a construção da pessoa, onde ocorrerá a segunda crise construtiva, ou seja, *"ela parte de uma ruptura profunda, que se dá no nível somático e impõe toda uma reconstrução do esquema corporal."* (DANTAS, 1992: 96). É a adolescência e esta tarefa torna-se tão difícil que o jovem deverá usar toda a extensão da inteligência para cumpri-la.

Na teoria walloniana, *"a sofisticação dos recursos intelectuais é utilizável na elaboração de personalidades ricas e originais. Neste sentido, a construção do objeto está a serviço da construção do sujeito: quem fala é nitidamente o psicólogo, e não o epistemólogo. O produto último da elaboração de uma inteligência, concreta, pessoal, corporificada em alguém, é uma pessoa. A construção da pessoa é uma auto-instrução"* (DANTAS, 1992: 97) e o processo de construir este sujeito como um indivíduo é um processo social, e que: *"a apreensão de si mesmo parece tão fugaz quanto uma bolha de sabão, ameaçada pelas simbioses afetivas, pelos estados pessoais de emoção ou mesmo de mero cansaço"* (DANTAS, 1992: 97). Assim, é muito difícil este construir individual,

tanto que o consideramos como uma construção sempre inacabada. Daí que a autora compara com a bolha de sabão, pois assim como ela se constrói tão bela e tão perfeita em um momento, no próximo ou não se pode mais tocá-la ou ela se desfaz como num passe de mágica, devido às condições do ambiente ou do indivíduo sobre o seu percurso. São raros os momentos em que se pode tê-la, tocá-la novamente e mesmo assim, não será por muito tempo. Pode-se sintetizar as etapas dos estudos de Wallon, de acordo com a idade da criança, no seguinte quadro:

Idade	Etapas	Ocorrências
0-3 meses	Orgânica	Acabamento da embriogênese fora do útero materno. Existência de fases centrípetas e anabólicas e centrífugas e catabólicas
4 meses a 1 ano	Sensório-motora	Fase mais arcaica da vida humana. Os movimentos impulsivos se transformam em movimentos expressivos, a relação mantida com o meio é de natureza afetiva. Despertam os estímulos auditivos e visuais. Ocorre a maturação das possibilidades sensoriais. Interesse pela realidade externa, surge a atividade exploratória.
2-4 anos	Projetiva/Ideativa	Primeiramente as manifestações motoras precedem a função simbólica. Aproximação entre o sensório-motor e o simbólico. Dissociação entre o significante e o significado. Intensa atividade cognitiva.
4-6 anos	Construção do Eu	Há manifestações que vão desde a rebeldia e o negativismo à sedução do outro e depois à sua imitação. Oferece-se em espetáculo. Dá colorido à relação com os outros em geral.
6 anos a puberdade	Categorial	Aquisição da capacidade conceitual. Possibilidade de definir e explicar. Superação das tendências sincréticas da inteligência infantil.
Puberdade	Construção da Pessoa	Aqui acontece a segunda e última crise construtiva. Há uma ruptura profunda a nível somático. Reconstrução corporal. Novas definições do eu. Requer toda a extensão da inteligência.

Quadro 2: Etapas dos estudos de Wallon de acordo com as idades das crianças.

Em Wallon, observa-se que o ser vai evoluindo até chegar a uma fase em que se autoconstrói, ou seja, torna-se uma pessoa. Necessita passar por várias fases, mas a que nos chama a atenção é a fase de construção do Eu, na qual a criança precisa de atividades expressivas, que provoquem a sua identificação, na qual se sugere: *“Uma dieta curricular exclusivamente constituída de atividades de conhecimentos da realidade estaria obstruindo grandemente o desenvolvimento, se esta concepção estiver correta”* (DANTAS, 1992: 95), ou seja, a criança precisa de outras atividades como desenhar, pintar, esculpir, modelar, dramatizar, escrever, falar, enfim agir expressivamente através do objeto, impondo-lhe novos significados. O que vem a constatar mais uma vez a teoria deste estudo

Segundo Lev Semenovich Vygotsky

Pode-se dizer que, dentre os autores aqui discutidos, Vygotsky é o mais eclético em sua formação, estudou direito, freqüentou cursos de história e filosofia, estudou psicologia e literatura o que deu oportunidade de trabalhar em áreas como: psicologia, pedagogia, filosofia, literatura e pedologia.

A idéia que Vygotsky tem em relação a psicologia poderia se condensar em três frases centrais:

1. *“as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral;*

2. "o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico;

3. "a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos" (OLIVEIRA, 1993.: 23) .

Ele fez seus estudos fundamentados principalmente nas "funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores", isto é, trabalhou com os mecanismos psicológicos mais complexos "que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes" (OLIVEIRA, 1993: 26), pois se diferenciam de mecanismos mais elementares como por exemplo, "ações reflexas", "reações automatizadas" ou "processos de associação simples entre eventos".

Para compreender-se a concepção de Vygotsky, é importante entender-se o conceito de mediação, que "(..), em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento." (OLIVEIRA, 1993: 26). Logo, esse elemento mediador acrescenta à relação "organismo/meio", um elo a mais, fazendo com que se torne mais complexa, e também ao longo da existência do indivíduo, este tipo de relação passa a superar em quantidade as relações diretas.

É importante ressaltar que Vygotsky fez uma distinção entre dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. Para ele, o instrumento é um elemento entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, fazendo com que haja uma ampliação das possibilidades de transformação da natureza, enquanto que *"O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho"* (VYGOTSKY, 1993: 59-60), porém os instrumentos *"são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele; sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza. Os signos, por sua vez, também chamados por Vygotsky de 'instrumentos psicológicos', são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo, dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos"* (OLIVEIRA, 1993: 31). Vygotsky faz uma relação de conformidade entre o papel dos instrumentos de trabalho, na mudança e no controle da natureza, e o papel dos signos enquanto *"instrumentos psicológicos"*.

Para Vygotsky, a criança possui dois níveis de desenvolvimento: **nível de desenvolvimento real**, que é a capacidade que tem em realizar tarefas sozinha e **nível de desenvolvimento potencial**, que é a capacidade que tem em realizar tarefas com a ajuda de outras pessoas. É muito importante este último nível de desenvolvimento na teoria de Vygotsky, uma vez que, *"não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer*

tarefa"(OLIVEIRA, 1993: 59). É justamente de acordo com sua idade que a criança alcança a possibilidade de realizar determinada tarefa. Observando-se o desenvolvimento dela, vê-se que, em determinadas fases, a criança não realiza certa tarefa sem a ajuda de outros, ao mesmo tempo que em outra fase já desempenha a mesma tarefa sozinha. E, também, considera-se de extrema importância *"a interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual"* (OLIVEIRA, 1993: 60).

Como foi visto anteriormente, as teorias de Piaget e Wallon são formuladas desde o nascimento até a idade adulta. Em Vygotsky, não se vê isto, mas é claro, para ele a importância do processo de aprendizado é relevante desde o nascimento, o qual está relacionado ao desenvolvimento, pois é *"um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas"* (VYGOTSKY, 1993: 108). É importante ressaltar que, na teoria de Vygotsky, o conceito de aprendizado envolve sempre uma interação social.

Então, pode-se concluir que esta teoria também vem juntar-se às idéias que se tem em relação ao desenho. Ora, se a criança não estiver em interação com outras crianças, ou com adultos, durante a fase de seu

desenvolvimento cognitivo, é possível que não tenha possibilidade de aumentar seus conhecimentos em relação às suas atividades gráficas. Portanto, se esta tiver orientação, o que em Vygotsky pode-se ver como "ajuda da realização de tarefas", e mesmo possa observar outras crianças na confecção de desenhos, esta poderá desenvolver melhor suas potencialidades, já que se necessita da integração social e do desempenho de outros seres para aprender e melhorar os próprios desempenhos. É importante enfatizar que *"se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento."* (OLIVEIRA, 1993: 62).

A Construção de Conhecimento pelo Desenho

O Significado do Desenho

É interessante como a Arte de modo geral tem influência na vida dos seres humanos. Existem muitas discussões sobre seu significado e tantos conceitos que não seria possível elencá-los. Como o desenho enquanto Arte é objeto deste estudo, procura-se transpor algumas idéias que se consideram esclarecedoras e relevantes.

Sabe-se que o desenho faz parte de nossas vidas desde que o homem estava na era pré-histórica. Autores como Di Leo, ao afirmar que "(...), *as pinturas das cavernas de Altamira e Lascaux atestam a necessidade humana de representar graficamente seus objetos de interesse e, desse modo, possuí-los pelo menos em sua imaginação, já há vinte ou trinta mil anos atrás*" (DI LEO, 1991: 18), confirmam que esta forma de expressar está entre os homens desde que, praticamente, eles começaram a povoar a terra.

No entanto não se sabe realmente o que o desenho expressa, se são os valores e atitudes da sociedade que os manifestou, mesmo que se admita ser esta uma de suas funções, pois à medida que se tenta dar significado a tudo que se tem ao redor, se faz de acordo com a concepção do homem e a sua maneira de ver o mundo. Logo, é muito comum ler-se frases que dizem "o significado do

desenho das cavernas tem um cunho religioso", ou *"eles desenhavam para aprisionar o espírito dos animais de modo que ao enfrentarem esse animal o faziam com maior facilidade"*, e tantas outras que já se ouviu ou leu em nossa vivência como se pode constatar com Battistoni Filho (1989), em seu livro *Pequena História da Arte*: *"O homem vivia dominado pela crença dos poderes mágicos. Para garantir a captura de animais, ele representava a caça ferida por flechas, fechada em cercados ou presa em armadilhas. Representa, sobretudo, os animais cuja carne, gordura, pele e ossos são necessários a sua existência e a sua indústria"* (BATTISTONI FILHO, 1989: 18).

Mas o que se gosta de expressar, sendo ou não o motivo pelo qual estas pessoas fazem seus desenhos, é o significado que alguns pensadores manifestam a respeito delas. Para Lowenfeld-Brittain, pode-se tirar das formas artísticas de sociedades passadas *"(...) conclusões sobre o tipo particular de sociedade em que se descobriram estas formas"* (LOWENFELD-BRITTAN, 1970: 375), o que levou muitos estudiosos à conclusão de que os desenhos encontrados nas cavernas, manifestavam uma intenção de religiosidade.

Para Suzanne Langer, por exemplo, *"a arte ajusta-se melhor à convicção da maioria dos artistas segundo a qual ela é o epítome da vida humana, o registro mais fiel dos vislumbres interiores e dos sentimentos, e de que a sociedade mais vigorosamente militar ou econômica, sem arte, é pobre em comparação com a tribo mais primitiva e selvagem de pintores, dançarinos ou*

entalhadores de ídolos" (LANGER, 1962: 81), o que vem fortificar a idéia de que a arte é o "resumo da vida humana", pois através do desenho pode-se expressar sentimentos, representar a realidade, fugir para o imaginário, concretizar sonhos, desvendar a historicidade do homem ou até mesmo compreendê-la.

Porém, quando o artista desenha, ele, ao mesmo tempo em que busca representar a realidade ou até mesmo evadir-se dela, coloca no desenho muito de si e de certa forma faz a sua leitura de mundo, em termos de realidade ou de sonho. O que leva este estudo à conclusão de que, realmente, o desenho faz parte do homem, está implícito nele, é capaz de dar significado e importância à sociedade, de desvendar sua historicidade, de trazer à tona seus fantasmas e por isto mesmo ajudá-lo no seu desenvolvimento intelectual.

A Representação no Desenho da Criança

Procurou-se analisar, nesta exposição, como a criança representa graficamente o desenho de acordo com estudos feitos por autores tais como: Luquet, Pillar, Piaget, Lowenfeld-Brittain, entre outros. Para Luquet (1969), o desenho da criança nunca é uma cópia pura e simples, não importando o fator que o levou a representar o objeto, uma vez que "*a representação do objecto a desenhar, devendo ser traduzida no desenho por linhas que se dirigem à vista, toma necessariamente a forma de uma imagem visual; mas esta imagem nunca é a reprodução servil de qualquer das percepções fornecidas ao desenhador pela*

observação do objecto ou de um desenho correspondente" (LUQUET, 1969: 81), pois a criança desenha de acordo com o modelo interno, ou seja, a sua representação mental do objeto a ser desenhado.

Pillar(1969), ao colocar a visão de Piaget sobre o desenho, diz que "é uma forma de representação que supõe a construção de uma imagem bem distinta da percepção. O que é desenhado não é , então, a reprodução da imagem percebida visualmente, nem a imagem mental que a criança tem do objeto, consiste, sim, na construção gráfica que dá indícios do tipo de estruturação simbólica que a criança tem naquele momento" (PILLAR, 1996: 42).

Realmente, pode-se dizer que o desenho é algo complexo e talvez esteja ligado diretamente com a natureza do pensamento humano, caracterizando inclusive a própria cultura da criança, assim, " A expressão procede da criança total e constitui um reflexo desta. Uma criança expressa os seus pensamentos, sentimentos e interesses nos seus desenhos e nas suas pinturas, e mostra o conhecimento do seu meio nas suas expressões criadoras" (LOWENFELD-BRITAIN, 1977: 21), ou seja, a criança passa para o desenho a sua visão de mundo, tendo como alusão o real, e este será reconstruído por ela para que possa apropriar-se dele.

Como estes estudos são construtivistas, "concebem a representação gráfica, a construção de conhecimentos no desenho como decorrente da ação da criança sobre o objeto. O significado da palavra representação no desenho da

criança tem, assim, um sentido de simbolização, de recriação, de reconstrução do seu mundo ao nível das imagens, do pensamento e da imaginação. Vê-se que difere em muitos da idéia de cópia mimética da realidade" (PILLAR, 1996: 43), pois mesmo quando a criança atinge o grau de representação fiel, ou seja, consegue desenhar o objeto tal como é na realidade obedecendo a regras de perspectiva e tudo mais, cada criança, cada artista, terá sua "marca registrada", sua característica própria de representação. O desenho será de acordo com suas idéias, e estas "idéias expressas pelas crianças evidenciam suas concepções sobre o processo do desenho, sobre a construção de conhecimentos nessa linguagem e sobre a reconstrução que fazem quando dele se apropriam" (PILLAR, 1996: 222), evidenciando, assim, a importância da visão da criança sobre o desenho.

No que diz respeito ao ensino da arte, pode-se dizer então que: "Não há expressão artística possível sem auto-identificação com a experiência revelada, assim como com o material artístico utilizado para esse fim. Este é um dos fatores básicos de qualquer expressão criadora: é a autêntica expressão do eu" (LOWENFELD-BRITTAIN, 1977: 28), o professor vai agir como um mediador, não será ele o responsável pela escolha do tema ou do material, por exemplo, deve partir da criança esta iniciativa.

A Relação do Desenho com a Aprendizagem

A Criança que Não Tem Contato com o Desenho

O que é aprendizagem? Para Duarte Júnior, "*Aprender é um processo que mobiliza tanto os significados, os símbolos, quanto os sentimentos, as experiências a que eles se referem*" (DUARTE JÚNIOR, 1994: 25). Portanto é necessário que existam dois fatores para que a aprendizagem ocorra: as vivências e as simbolizações, ou seja, o que se sente e se troca com o meio em que se vive e o que se pensa e se interpreta a partir deste meio.

Já para Lowenfeld-Brittain, "*Somente através dos sentidos a aprendizagem pode processar-se*" (LOWENFELD-BRITTAİN, 1977: 23), portanto a criança que não tenha tido a oportunidade de ver, tocar ou envolver-se pelo seu meio e até mesmo que não tenha sido estimulada a inteirar-se com ele, através dos sentidos, poderá ter grandes dificuldades durante seu desenvolvimento intelectual. Mesmo que, mais tarde, se dê a oportunidade a esta criança de entrar em contato com materiais diversos, ela não saberá o que fazer com eles. É importante que a criança seja estimulada desde o nascimento e continue desenvolvendo experiências sensoriais como um processo contínuo, e para tanto nada melhor do que o Arte-educador, na disciplina Educação Artística, como mediador deste processo.

É importante ressaltarmos que: *"A aprendizagem não significa, meramente, acumulação de conhecimentos; também implica uma compreensão de como esses conhecimentos podem ser utilizados"* (LOWENFELD-BRITTAIN, 1977: 27), assim, a criança traz consigo a vivacidade e a espontaneidade como métodos de desenhar de uma forma natural. Ela começa a fazê-lo a partir da simples impressão deixada por qualquer objeto em uma superfície, "Estágio das Garatujas", depois começa a fazer traços cada vez mais organizados, mas somente depois dos 4 anos é que consegue transmitir objetos reconhecíveis, criados por ela própria, tentando representar tudo o que está a sua volta e principalmente em seu interior. Em seguida, a criança evolui para a fase denominada "Estágio Pré-Esquemático"; é aqui que a criança faz suas primeiras tentativas de representação e esta fase evolui para o "Estágio Esquemático". Ele começa por volta dos 7 a 9 anos e temos, nele, uma criança que desenvolve o conceito definido da forma. Aos 9 anos de idade, ela entra no "Estágio do Realismo Nascente"; nesta fase os desenhos simbolizam mais do que representam objetos, há um interesse, por parte da criança, por minúcias deixando de lado desenhos enormes que ocupavam todo o papel. Na faixa dos 11 e 12 anos, a criança passa pela fase do Estágio Pseudonaturalista, aqui ela começa a preocupar-se com as proporções e a profundidade nos desenhos, é o período do raciocínio. Muitos autores reconhecem esta fase como o fim do desenvolvimento artístico, porém é comum encontrar muitos adultos cuja expressão assemelha-se a esta fase. E, finalmente, por volta dos 14 anos, o jovem é capaz de desenvolver um conhecimento consciente da arte e mostrar-se

que deseja veementemente aperfeiçoar suas aptidões artísticas pois, “A aprendizagem,..., é um processo constantemente renovado de síntese entre a continuidade e a novidade” (PULASKI, apud INHELDER, 1986: 200). Desse modo, se não for dada a possibilidade de incentivar a criança a usar seus sentidos livremente, estar-se-á aleijando este ser, tornando-a uma criança “desfavorecida” e esta, com toda a certeza, terá grandes dificuldades em outras áreas do desenvolvimento. Pode-se encontrar, em consequência disto, crianças com dificuldade de aprendizado, crianças que só desenham garatujas, ou seja, estacionárias, que não conseguem mostrar desenvolvimento pelo desenho. Dessa forma, conclui-se que terão dificuldades na aprendizagem. É importante ressaltar-se que a maioria dos autores concordam com os estágios em si, no entanto não se pode definir com exatidão quando as crianças passam de um para o outro, pois vai depender muito da criança, do meio em que vive, do grau de estímulo que recebe e também de sua idade mental.

A Criança que Tem Contato com o Desenho

A criança que é incentivada a usar suas potencialidades graficamente tem grandes possibilidades de expressar seus sentimentos, seus pensamentos e seus interesses. É importante que o faça com espontaneidade e use meios de expressão de acordo com suas experiências pessoais. As crianças “*mudam com o crescimento*”, diz Lowenfeld-Brittain (1977), e continua: “a auto-identificação abrange as mudanças sociais, intelectuais, emocionais e psicológicas que se

operam no íntimo da criança" (LOWENFELD-BRITAIN, 1977: 27). Portanto ela não será dependente se utilizar de seus próprios meios para expressar-se.

O desenho é único, ele é o retrato do interior da criança, "*Cada desenho reflete os sentimentos, a capacidade intelectual, o desenvolvimento físico, a acuidade perceptiva, o envolvimento criador, o gosto estético e até a evolução social da criança, como indivíduo*" (LOWENFELD-BRITAIN, 1977: 35). Com as produções artísticas das crianças, pode-se compreender o seu desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento emocional, intelectual, físico, perceptual, social, estético e criador, pois a arte é mais que um simples passatempo, ela é importante para a criança. Aqui entram muitos fatores que deve-se dar atenção, como por exemplo os métodos utilizados principalmente pelos professores para transmitir seus conhecimentos em arte. É preciso deixar sempre que a criança se expresse livremente, lembrando que "*A criança transmite sua experiência subjetiva do que é importante para ela no ato de desenhar ; unicamente demonstra o que se encontra de forma ativa em sua mente*" (LOWENFELD-BRITAIN, 1977: 53), com isso, o desenho fornecerá, ao educando, aquilo que é importante para a criança, e quem melhor poderá ativar seu conhecimento é o Arte-educador, já que este é capaz de incentivá-la adequadamente de acordo com o estágio em que a criança se encontra, oferecendo-lhe o material adequado para cada fase.

Desenho e Aprendizagem

Partindo-se do pressuposto de que *"Os desenhos podem refletir a capacidade da criança para manejar certas partes do seu meio de um modo muito prático o ensino de determinadas aptidões só se torna significativo, quando a criança pode dominar essa informação"* (LOWENFELD-BRITAIN, 1977: 60). Entende-se que o desenho pode colaborar decisivamente em sua aprendizagem, uma vez que *"a criança aprende lidando com o novo, o inesperado, enquadrando-o em sua estrutura já existente de conhecimento, através da abstração reflexiva"* (PULASKI, 1986: 200), e nada melhor do que o desenho para proporcionar a criança esta situação de desafio, de busca.

A criança passa por estágios. Dentro do desenho, estes estágios vão evoluindo não de acordo com a maturação da idade cronológica e sim de acordo com a maturação mental da criança. Então, se a criança obtiver mais desafios, for mais solicitada na prática do desenho, conseqüentemente ela superará mais rapidamente cada estágio, com isto, atingirá um amadurecimento mental mais acelerado.

No entanto não é este o objetivo deste estudo, e sim proporcionar à criança um melhor amadurecimento em cada estágio, através de formas adequadas, oferecendo-lhe estes desafios através das práticas do desenho, com o intuito de proporcionar-lhe constantemente a renovação e a novidade, uma vez

que, "(...), o desenvolvimento do indivíduo e a ulterior consolidação das funções psicológicas estão 'precedidos' pela aprendizagem. Nesta, a intervenção de professores ou outros adultos contribui para orientar o desenvolvimento rumo à *apropriação dos instrumentos de mediação cultural*" (CASTORINA, 1995: 20) que, ao entendimento desta pesquisa, seria a criança em contato com o desenho e o Arte-educador para ajudá-la a entender este processo, de forma a lhe possibilitar um desenvolvimento cognitivo resultando em uma melhor aprendizagem.

A Prática Pedagógica do Arte-educador

O Arte-educador

A área que trata da educação escolar em Artes enfrentou, ao longo da história, as transformações educacionais que caracterizaram o século XX, mesmo que se leve em conta um percurso relativamente recente.

A partir do início do século, algumas pesquisas contribuíram para o desenvolvimento da criança, seu processo criador e a Arte nas outras culturas. Com o advento da Antropologia, Filosofia, Psicopedagogia, Psicanálise, Crítica da Arte e das tendências estéticas da modernidade, surgiram autores que formularam o princípio do movimento da Educação através da Arte, fundamentado nas idéias de Herbert Read, influenciado pelo trabalho de Victor Lowenfeld, tendo como manifestação a "tendência da livre expressão".

Apesar da livre expressão ter trazido uma contribuição muito grande no sentido de valorizar a produção e criatividade da criança, gerou distorções na idéia original que resultaram em ações do tipo deixar a criança fazer Arte, sem nenhum tipo de intervenção, destinando ao professor um papel cada vez mais irrelevante e passivo, o que teve como resultado uma descaracterização progressiva da área.

No início da década de sessenta, começou-se a questionar a idéia do desenvolvimento espontâneo da expressão artística da criança, procurando definir a contribuição específica da Arte para a educação do ser humano, inaugurando-se, assim, uma nova tendência, cujo objetivo era "precisar o fenômeno artístico como gerador de conteúdos curriculares dentro da escola" (PCN-ARTES, 1996:3).

Na década de setenta, autores apoiados em John Dewey, chegaram à conclusão de que "o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e que, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce; é tarefa do professor propiciar esta aprendizagem por meio da instrução (...), as habilidades artísticas se desenvolvem através de questões que se apresentam à criança no decorrer de sua experiência de buscar meios para transformar idéias, sentimentos e imagens em um objeto material (PCN-ARTES, 1996:3).

No entanto o professor precisaria estar capacitado a responder às seguintes perguntas: " Qual a contribuição específica que a Arte pode trazer para a aprendizagem? Que tipo de conhecimento caracteriza a Arte? Qual a função da Arte na sociedade humana? Como as contribuições da Arte podem ser significativas e vivas dentro da escola? Como alguém aprende a criar, experimentar e entender a Arte? Qual a função do professor nesse processo?" (PCN-ARTES, 1996:3). Proporcionando a partir destas perguntas a manifestação

de novas tendências no Ensino de Artes e que resultaram o desenvolvimento de muitas pesquisas, cujos dados consideram tanto os conteúdos a serem ensinados na área quanto os processos de aprendizagem dos alunos.

O ensino de Artes no Brasil adquiriu contornos específicos, como também adotou diferentes denominações. Considerando apenas a área de Artes Visuais, encontramos em documento do MEC de 1994, que elenca um total de 234 cursos na área de Artes, os seguintes: Artes Plásticas (2,5%), Belas Artes (4,3%), Arte Práticas (2,5%), Composição de Interiores (0,4%), Comunicação Visual (0,8%), Composição Paisagística (0,4%), Decoração (1,7%), Desenho e Plástica (1,7%), Desenho Industrial (13,7%), além dos cursos de Educação Artística que constituem 45,3% do total e que nem sempre explicitam a habilitação específica.

Na primeira metade do século XX, "as disciplinas tinham por finalidade o treino de habilidades específicas de visão, audição, coordenação motora fina, memória, que eram ações circunscritas, de caráter reprodutivo e repetitivo" (PCN-ARTES, 1996:3). A partir dos anos 60, a Arte baseada nos princípios da Escola Nova assume um caráter mais expressivo, espontâneo, valorizando o crescimento ativo e progressivo do aluno, preparando-o para a vida na sociedade, o que resultou num ensino de Artes voltado ao desenvolvimento natural da criança, o qual respeitava suas necessidades e aspirações, valorizando sua forma de expressão e compreensão do mundo.

Como o ensino de Artes no currículo escolar é tratado, por parte dos legisladores e educadores, com incompreensão e desinteresse, já foi considerado matéria, disciplina, atividade e sempre é mantido à margem das outras áreas curriculares. Logo, "tende-se a desprezar a realidade sensível como uma narrativa que evoca multiplicidade de significações. O lugar das Artes na hierarquia das disciplinas escolares corresponde a um desconhecimento do poder da imagem e da percepção estética como fontes de conhecimento" (PCN-ARTES, 1996:3). Então, pode-se constatar esta situação, por exemplo, ao lembrar que até bem pouco tempo existiam poucos cursos que formavam professores neste campo no Brasil, o que justificava que qualquer profissional pudesse assumir disciplinas da área de Artes, como Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas, Música, Teatro.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, Lei 5692/71, o Ensino de Artes passou a denominar-se "Educação Artística" sendo considerado como "atividade educativa", e não como disciplina fazendo parte da área de Comunicação e Expressão com a finalidade de promover o "desenvolvimento integral" do educando. Isto provocou prejuízos, até porque professores formados em cursos de curta duração não conseguiriam abranger em seu total o conteúdo das diferentes habilitações, desvirtuando o papel da Arte na educação.

Houve muitas dificuldades com a introdução da Educação Artística no currículo escolar, pois, ao mesmo tempo que pretendeu o desenvolvimento do “ponto de vista do entendimento do sentido da Arte na formação dos indivíduos” (PCN-ARTES, 1996:3), a proposição de abrir espaço para a estimulação da sensibilidade, da percepção e ampliação das relações que a criança e o jovem teriam com o mundo ao redor obteve um resultado contraditório e até paradoxal, pelos motivos expostos acima. Logo, o sistema educacional vigente enfrentava dificuldades de base na relação entre a teoria e prática.

No início dos anos 80, estabeleceu-se no Brasil o movimento Arte-Educação, primeiramente com o intuito de conscientizar e organizar os profissionais tendo, como resultado, a mobilização de grupos de professores de Artes, tanto na educação formal como na informal. Este movimento provocou discussões sobre a “valorização e o aprimoramento do professor”, reconhecendo a discriminação por parte da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área.

A partir daí, surgiram novas concepções e metodologias para o ensino e a aprendizagem até que se consolidaram “novas tendências curriculares em Artes, já pensando no terceiro milênio. São características desse novo marco curricular as reivindicações no sentido de nomear a área como Ensino de Artes e não mais de Educação Artística, bem como no sentido de incluí-la como disciplina e não mais como atividade no currículo” (PCN-ARTES, 1996:3), a Lei N.º 9.394

de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, propõe no artigo 26, parágrafo 2º: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos." (Diário oficial N.º 248, 23 de dezembro de 1996: LDB 8/21).

Através de uma pesquisa realizada na Internet, encontrei na Home Page de Philip Hallawell a seguinte citação, "*O ser humano, quer tomado individualmente, quer em grupo, não pode viver, exclusivamente, sob o signo do dever. Necessita, também de lazer. A recreação dirigida leva o indivíduo a uma maior participação. Estimula o relacionamento, a observação e a percepção e ainda motiva todos para uma vida grupal mais ativa e conseqüentemente mais dinâmica e engajada*" (HALLAWEL, 1997: Internet), que pode esclarecer uma das mais importantes funções do ensino de Artes dentro da construção do conhecimento na criança. Considera-se ser o Arte-educador imprescindível para executar esta tarefa, por ser o profissional que tem, como objeto principal, o domínio da gramática e da sintaxe da linguagem artística, falando metaforicamente e especificamente deste estudo. A linguagem visual é um dos requisitos básicos para o aprendizado do desenho. Desta forma, o educando será capaz de conhecer elementos para depois tentar dominá-los, uma vez que o desenho é "*a interpretação de qualquer realidade visual, emocional, intelectual, etc., através da representação gráfica*" (HALLAWELL, 1997, Internet).

O Arte-educador é um profissional preparado, que pode atuar como professor de artes no caso específico de desenho, na mesma estrutura que qualquer profissional da Educação, pois na sua formação está implícito o desenvolvimento de conteúdos que incluem a *práxis* artística, a percepção e a consciência do objeto artístico, disciplinas que fundamentam e aprimoram o conhecimento científico e artístico além da fundamentação e da prática pedagógica.

De acordo com Derdyk (1989), *“A criança enquanto desenha canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina, ou até silencia... O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário”* (DERDYK, 1989: 19) então pergunta-se: outro profissional que não esteja preparado para o ensino da Arte, compreenderia estas manifestações da criança? Permitiria que a criança se expressasse livremente através do desenho mesmo que esta não permanecesse silenciosa e imóvel em sua carteira?

“Tratando-se de educação, a vivência entra em cena como personagem central na formação de pessoas capacitadas a lidar artesanalmente com crianças. Os educadores são os porta-vozes de uma visão de mundo, transmissores de comportamentos, interferindo direta e ativamente na construção de seres individuais e sociais” (DERDYK, 1989: 11), portanto os educadores em

Artes devem estar intimamente ligados e envolvidos com sua linguagem específica, pressuposto básico para sua formação e para sua prática.

A Escola Com Arte-educador

É notório que as disciplinas que compõem o currículo do nosso Sistema Educacional suscitam a capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar e significar, porém quando tratamos de arte, além de este estudo exigir, como em qualquer outra área, um educador especializado, não podemos deixar de enfatizar que o processo de criação é uma necessidade da existência do homem. Está implícito nele e, desta forma, está muito ligado à vivência de cada um. Esta vivência constitui para cada criança o alicerce para o seu próprio crescimento ampliando sua capacidade de expressão que nada mais é do que a base do ensino da arte. Neste sentido, *“compete à escola não apenas levar os indivíduos a dominarem uma área de conhecimentos específicos, mas também é necessário que proceda à conciliação da subjetividade com a objetividade mediante a valorização das várias formas de comunicação e de relacionamento, além de estimulação da capacidade de cada um atingir os vários domínios da percepção consciente, o que só poderá ser conseguido mediante uma ação coletiva, crítica e criativa, decorrentes de um corpo multidisciplinar onde não falem professores de artes devidamente preparados”* (SANTIAGO, 1997: 3), no nosso modo de ver, a escola que possuir este profissional estará preparada para formar indivíduos sensíveis, inventivos e capazes de expressar o

pensamento e a emoção, tornando-se, assim, de valor incalculável para a sociedade.

A Escola Sem Arte-educador

É muito comum em nosso Sistema Educacional, ver-se a área de Artes tratada com pouco caso, ou seja, qualquer professor que não estiver com sua carga horária completa pode assumi-la sem nenhum problema. Geralmente, quem o faz são os professores de Língua Portuguesa, por serem objeto do equívoco do aparelho educacional, que os considera os profissionais mais identificados ao ensino de Artes.

No entanto o que acontece são verdadeiros desastres, pois já que a instrumentalização do educador requer a vivência da linguagem específica, o profissional que assume a disciplina obedecendo a uma imposição do sistema, não terá a devida instrumentalização, não podendo portanto, passá-la a outrem.

Encontrar-se-á, adiante, indivíduos castrados artisticamente, que têm medo de desenhar, de expressar seus sentimentos por qualquer meio artístico e que odeiam a disciplina Educação Artística por experiências desastrosas que enfrentaram em sua vivência. Observe-se que a criança pequena expressa-se com naturalidade, pois, como colocamos em capítulos anteriores, ela sente

necessidade em se expressar, e se isto for incentivado adequadamente esta crescerá formando uma base sólida para o alicerce de seus conhecimentos.

De acordo com Louis Porcher (1982), as finalidades da arte na Educação não são unívocas e as seguintes formulações merecem ser adotadas como fundamentais:

1. *"A educação artística propõe-se a criar nos indivíduos não tanto um amor problemático e isolado por belas-artes e belas obras, mas sobretudo uma consciência exigente e ativa em relação ao meio ambiente, quer dizer, em relação ao panorama e à qualidade da vida quotidiana desses indivíduos."*

2. *"A educação artística propõe-se a criar nos indivíduos não tanto aptidões artísticas específicas, mas sobretudo um desenvolvimento global da personalidade, através de formas as mais diversificadas e complementares possíveis de atividades expressivas, criativas e sensibilizadoras."*

3. *"A educação artística, porém, não se contenta apenas com as virtudes instauradoras do acaso, do "laisse-faire" e da não intervenção, mas pressupõe, pelo contrário, a utilização de métodos pedagógicos específicos, progressivos e controlados, os únicos capazes de produzirem a alfabetização estética (plástica, musical, etc.), sem a qual toda expressão permanece impotente e toda a criação é ilusória" (PORCHER, 1982, 79).*

Então, a escola que não possuir um profissional qualificado para o ensino de Artes será uma escola pobre, terá alunos com sua capacidade de

aprendizagem prejudicada e com isso perderá a possibilidade de promover uma educação de qualidade, uma vez que a Arte, no caso específico o desenho ajuda na construção do conhecimento, aliado a uma prática pedagógica exercida pelo Arte-educador em conjunção com os demais membros da equipe da escola.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Aspectos Gerais

Este estudo investigou a importância do desenho na construção do conhecimento e a prática pedagógica do Arte-educador, baseando-se nas teorias construídas por Piaget, Wallon e Vygotsky. Enfatizando-se, no ensino da Arte, a mediação do Arte-educador, procurou responder a cinco questionamentos:

1. De que forma, as instituições educacionais podem contribuir para provocar mudanças no processo de ensino-aprendizagem?

2. O Arte-educador tem espaço para desenvolver seu papel?

3. As escolas estão cientes da necessidade deste profissional?

4. A criança que tem mais contato com o desenho, mediada pelo Arte-educador, apresenta uma melhor *performance* no processo de ensino-aprendizagem?

(Hp1)

5. A criança que tem mais contato com o desenho, no decorrer de sua aprendizagem, tem mais facilidade em se expressar, comunicar e aprender? (Hp 2)

Descrição do Design e das Variáveis

Para responder a estes questionamentos, dois tipos de análise foram elaboradas. A análise descritiva qualitativa das dezoito categorias que envolvem este estudo procura demonstrar o elo entre a Arte, mais especificamente entre o desenho, e o desenvolvimento da aprendizagem na criança. A análise experimental empregou o qui-quadrado - teste não-paramétrico e a correlação de postos de Spearman (r_s) - um coeficiente de correlação para dados ordinais, procurando demonstrar a relação entre o desenho e a comunicação-expressão e criatividade.

O Design Experimental:

Uma análise experimental será empregada nos escores obtidos de quatro testes incluindo oito tarefas, que serão usados como parâmetros estruturais para investigar a interação entre o efeito do desenho no desenvolvimento cognitivo das crianças. Este instrumento denomina-se: Teste Quebra-Cabeça com Fósforo, Botões e Cubos - TQCFBC, adaptado pela pesquisadora do livro de Wujec (1995).

Variáveis:

As variáveis independentes são: "comunicação-expressão" e "criatividade".

A variável dependente, o efeito do desenho no desenvolvimento cognitivo, será expresso através dos resultados obtidos nos escores de acertos no teste (TQCFBC) aplicado nas crianças para medir a comunicação-expressão e criatividade. Cada acerto será considerado um nível de aptidão em cada variável independente, sendo o maior número de acertos representativo do mais elevado nível da aptidão medida que demonstra o efeito do desenho na construção do conhecimento na criança pela prática do Arte-educador. Para determinar o grau de associação entre os escores do teste (TQCFBC) foi aplicado o Coeficiente de Correlação de Postos de Spearman (r_s).

Amostra

A amostra do grupo de alunos do CAUA foi extraída do universo de alunos do Centro de Artes da Universidade do Amazonas, órgão onde são desenvolvidas atividades artístico-culturais que atendem às necessidades da comunidade universitária e comunidade em geral. A amostra do grupo de alunos da ESCOGOV foi constituída do universo de alunos de duas escolas da rede estadual de ensino: Escola Estadual Alice Salerno e Escola Estadual Leonila Marinho.

O perfil do grupo experimental CAUA, formado por alunos do Centro de Artes da Universidade do Amazonas, possui uma educação especializada na área do desenho, sendo suas aulas ministradas por Arte-educadores ou alunos finalistas do Curso de Educação Artística da Universidade do Amazonas .

O perfil do grupo de controle ESCOGOV, formado por alunos de duas escolas da rede estadual de ensino, dentre as escolas que não ministram uma educação especializada na área de desenho, não tendo a mediação do Arte-educador como professor. Ambos os grupos foram escolhidos aleatoriamente.

A técnica de amostragem foi de grupo, pois a unidade de amostragem não é o indivíduo mas dois conjuntos de alunos. O primeiro, estudantes do Centro de Artes e o segundo de duas escolas da rede estadual de ensino. O procedimento na escolha de cada grupo foi o do sorteio para que fosse garantida a cada grupo igual possibilidade de ser sujeito da pesquisa.

Foram envolvidas cinquenta crianças neste estudo, todas residentes em Manaus, capital do Estado do Amazonas, com uma população hoje estimada em 1.500.000 habitantes. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados de uma população de 120 crianças, sendo que 25 crianças pertencem ao grupo CAUA, do Centro de Artes da Universidade do Amazonas e 25 crianças pertencem ao grupo ESCOGOV, das escolas da rede estadual de ensino. Mesmo que a seleção das crianças tenha sido feita aleatoriamente, todas participaram voluntariamente.

Para o propósito de comparação, a variável dependente escolhida foi o número de acertos de cada criança, esperando-se o maior número de acertos para o grupo CAUA e menor número de acertos para o grupo ESCOGOV. Cada acerto foi considerado um nível de desenvolvimento em cada variável independente, o que

mostrará o efeito do desenho na construção do conhecimento na criança pela mediação pedagógica do Arte-educador.

Análise de Dados

Os dados foram analisados com ajuda de um programa de computador para as Ciências Sociais, denominado, Statistical Package for the Social Sciences - SPSS. A análise inclui: Estatística descritiva, Qui-quadrado e Correlação de Spearman - r_s .

Qui-Quadrado (χ^2)

Para a variável dependente, foi computada a frequência dos escores de acertos de oito (8) subtestes que formam o teste Quebra-cabeça com Fósforos, Botões e Cubos (TQCFBC) dispostos numa Tabela 2x2 (tabela dois por dois) ou (tabela de dupla entrada).

Coefficiente de Correlação para Dados Ordinais

Para determinar a associação entre o desenho e comunicação-expressão e criatividade, foi aplicado o coeficiente de correlação de postos de Spearman (r_s), ordenando os respondentes em postos do nível de comunicação-expressão e

criatividade mais altos representado pelo ordinal 8 até o mais baixo representado pelo ordinal 1. Esses números são os escores de acertos obtidos pelo teste (TQCFBC).

Dividiram-se os resultados em duas partes: na primeira, foi realizada a análise descritiva e na segunda a análise experimental para responder aos cinco questionamentos demonstrando a importância do desenho no processo de ensino-aprendizagem sob a mediação psicopedagógica do Arte-educador, tendo como respaldo teórico Piaget, Wallon e Vygotsky.

Parte Experimental

Adaptou-se do livro: "Cabeça Cinco Estrelas", do autor Tom Wujec (1995), o instrumento que a pesquisadora denominou de Teste Quebra-Cabeça com Fósforos, Botões e Cubos (TQCFBC) constituído de oito tarefas ou subtestes para investigar a relação do desenho com o desenvolvimento das aptidões de comunicação-expressão e criatividade nos termos propostos especialmente por Piaget e seus colaboradores, que fizeram uso de questionamentos verbais, manuseio de objetos concretos, linguagem lógica da matemática para estimular a criatividade e a imaginação.

Descrição do Teste TQCFBC

Teste dos Fósforos:

Envolve dois subtestes que são o quebra-cabeça com fósforos e contato íntimo, eles requerem atenção, raciocínio e desenvoltura por parte do aluno, demonstrando se este é capaz de resolver pequenos problemas tendo em mente o desenho que os fósforos podem formar.

Subteste 1: Quebra-cabeça com fósforos:

Constitui-se de uma coleção de 24 palitos de fósforos que dispostos formam uma grade de três por três quadrados, envolvendo cinco tarefas. O aluno deverá reorganizá-los para conseguir os seguintes objetivos:

Tarefa 1. Cinco quadrados idênticos, removendo quatro palitos;

Tarefa 2. Seis quadrados idênticos, removendo seis palitos;

Tarefa 3. Três quadrados, removendo oito palitos;

Tarefa 4. Quatro quadrados idênticos, removendo oito palitos;

Tarefa 5. Dois quadrados, removendo oito palitos.

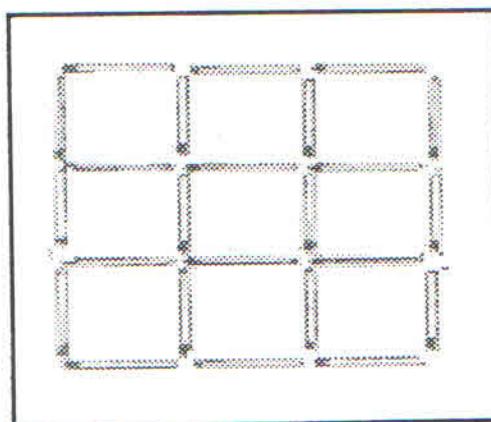


Figura 1, disposição inicial dos palitos.

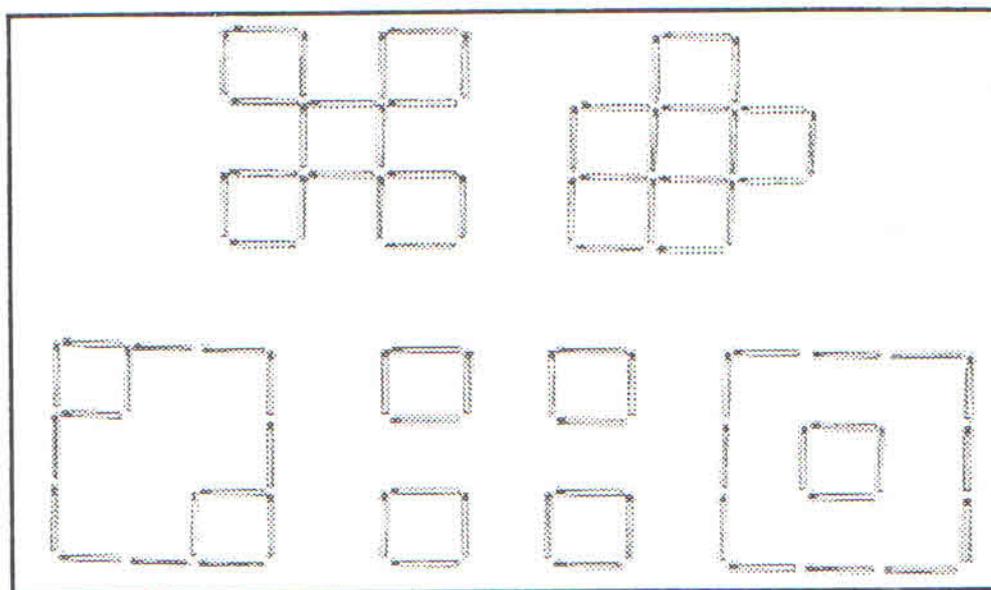


Figura 2, resultado do problema.

Subteste 2: Com Fósforos:

O subteste 2 é formado pela tarefa 6.

Tarefa 6. Constitui-se de uma coleção de 07 palitos de fósforos dispostos um ao lado do outro, com a cabeça voltada para o mesmo lado. O aluno deverá reordená-los de forma que cada um toque todos os outros.

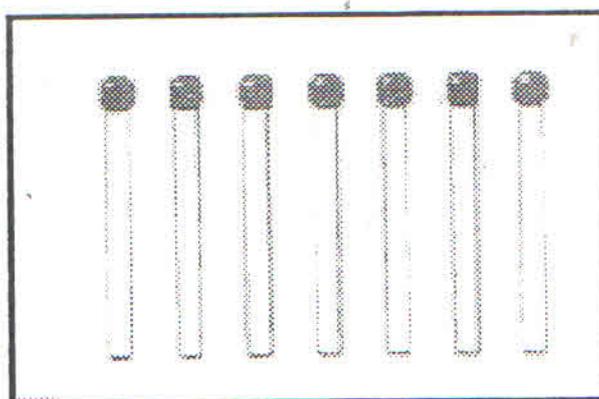


Figura 3, disposição inicial.

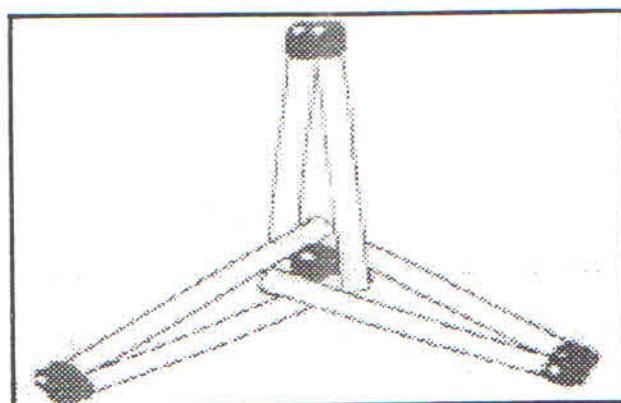


Figura 4, resultado do problema

Teste dos botões:Subteste 3 Com Botões:

É formado pela tarefa 7.

Tarefa 7: Este teste denomina-se Quatro Fileiras, aqui utilizam-se 06 botões dispostos de acordo com a figura 5, o aluno deverá deslocar dois botões para criar duas fileiras com quatro botões em cada fileira.

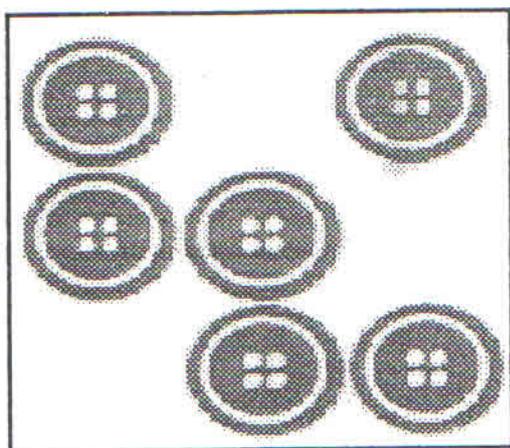


Figura 5, disposição inicial.

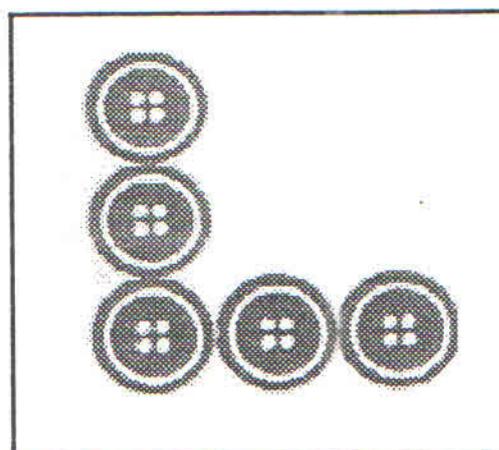


Figura 6, resultado do problema

Teste dos cubos:

É formado pela tarefa 8.

Tarefa 8: Este teste denomina-se Fora de Vista, mostramos ao aluno uma figura simétrica composta por cubos (figura 7), pedimos ao aluno que responda a seguinte pergunta: Quantos cubos há nessa figura simétrica? A resposta correta será: A figura é composta por 15 blocos.

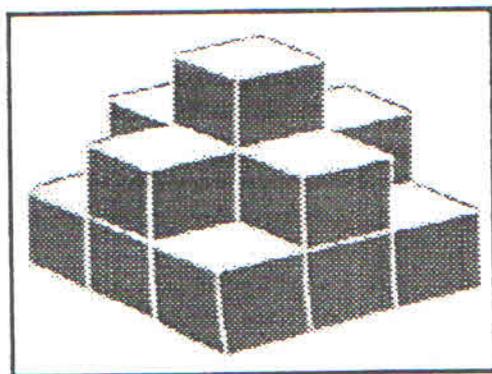


Figura 7 (Teste dos Cubos)

Com a descrição dos testes, encerra-se o aspecto teórico metodológico do presente estudo. Suas inferências estarão presentes no capítulo da análise de apresentação e discussão dos resultados.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados serão apresentados em duas partes: uma qualitativa através de Análise Descritiva. A outra uma Análise experimental incluindo o Qui-Quadrado e Correlação (r_s) para medir a hipótese da pesquisa (Hp2) sobre a influência do desenho na aprendizagem e a facilidade na comunicação-expressão e criatividade.

Análise Descritiva

Idade e Sexo

No que se refere à idade, tanto no grupo de alunos das escolas estaduais (ESCOGOV) quanto o grupo de alunos do Centro de Artes da Universidade do Amazonas (CAUA) possuem a mesma porcentagem como podemos observar na Figura 8, apresentada a seguir.

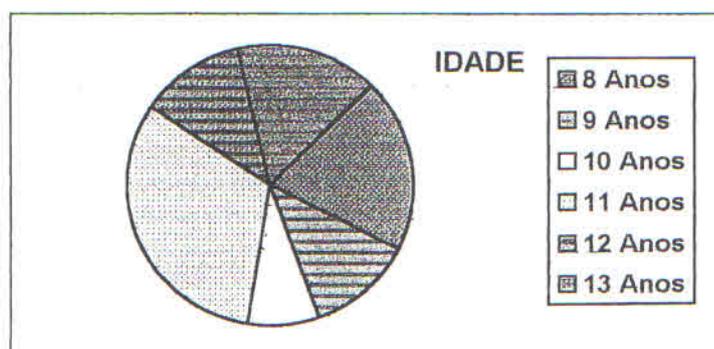


FIGURA 8 (IDADE DOS GRUPOS CAUA E ESCOGOV)

Em relação ao sexo: Figuras 9 e 10 abaixo, os 52% dos representantes do sexo masculino do grupo ESCOGOV, não assumem grandes proporções de diferença em relação aos 48% dos representantes do sexo feminino, enquanto que no grupo CAUA o sexo feminino é o predominante (60%), restando aos representantes do sexo masculino apenas 40%.

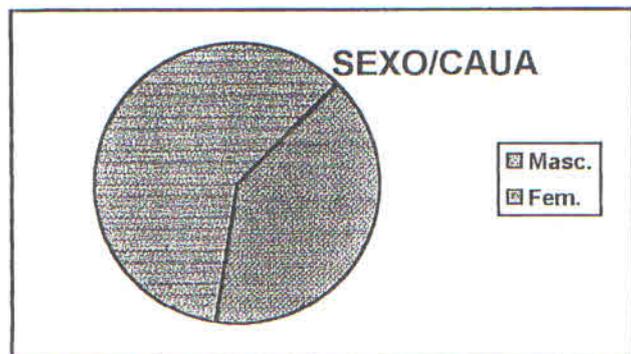


FIGURA 9 (SEXO DO GRUPO CAUA)

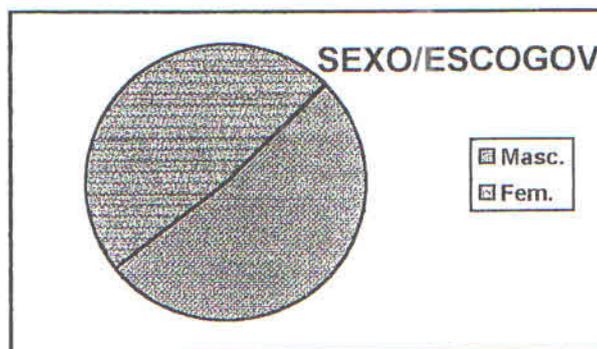


FIGURA 10 (SEXO DO GRUPO ESCOGOV)

Considerando-se que a escolha para freqüentar o Centro de Artes vem da própria criança, comprova-se uma maior tendência para a área artística do sexo feminino em relação ao sexo masculino, no entanto o fato de os alunos do sexo masculino, também, mesmo que em menor proporção, terem tido esta escolha dá-se em virtude de seu lado feminino, uma vez que, para Jung (1976), os seres humanos, de modo geral, são portadores de um lado feminino ao qual chamou *anima*, ou seja, é o lado feminino da personalidade, responsável pela parte afetiva da pessoa:

“o homem, enquanto consciente, na sua vida prática, exerce uma atividade predominantemente ligada ao conhecimento das coisas, à separação, discriminação delas. No seu inconsciente, então, é que reside o que se liga à emoção, a afetos. É esta parte que dizemos ser

feminina; é ela que constitui a alma. A alma, portanto, equilibra a consciência” (JUNG apud SANTOS, 1976: 41)

Série

Os alunos do grupo ESCOGOV estão distribuídos da seguinte forma:

48% estudam da 1ª a 3ª séries; 52% estudam da 4ª a 5ª séries, já os alunos do grupo CAUA 12% estudam na 2ª série, 80% da 3ª a 6ª séries e os 8% restantes na 7ª série, como podemos observar a Figura 11, abaixo:

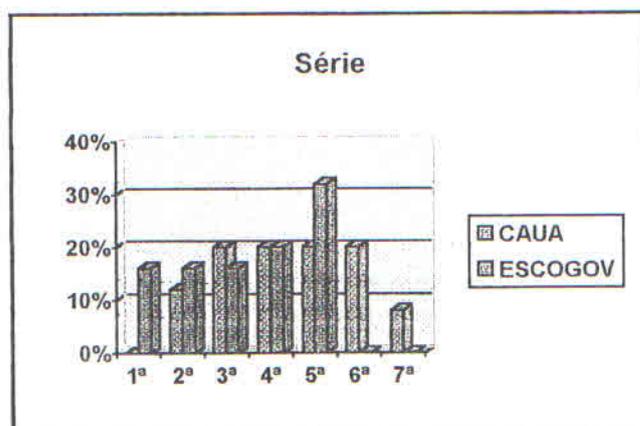


FIGURA 11 (SÉRIE)

Ao compararmos a idade cronológica com a série que freqüentam, observamos que, no grupo ESCOGOV, as crianças encontram-se com mais idade em séries menos avançadas, ou seja, são crianças que estão fora do período, em contraste com o grupo CAUA no qual encontramos, na sua maioria, crianças com idades correspondentes à série que estudam e, inclusive, crianças com menos idade em séries mais avançadas. Isto pode ocorrer porque *“(…), a inteligência se desenvolve (...) em contato com as coisas, e aumenta em seu alcance e*

capacidade na medida em que as imagens oriundas dessa experiência sensória básica são formadas e reformadas na atividade imaginativa” (READ, 1981: 165), logo os alunos do grupo CAUA não apresentam problemas em manter-se com a idade correta na série que cursam, demonstrando-se assim que *“a arte pode constituir o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções.”* (LOWENFELD, 1977: 19), uma vez que *“somente através dos sentidos a aprendizagem pode processar-se”* (LOWENFELD, 1977: 23).

Tipo de escola que freqüentam e se freqüentam ou não o Centro de Artes

Dos alunos do grupo de ESCOGOV, 60% são provenientes da escola pública e 40% admitem ter estudado em ambas as modalidades (pública e privada). Dos alunos do grupo CAUA, 48% são provenientes da escola pública, 24% cursaram só a escola privada e 28% admitem ter estudado em ambas as modalidades (pública e privada), como é possível observar na Figura 12:

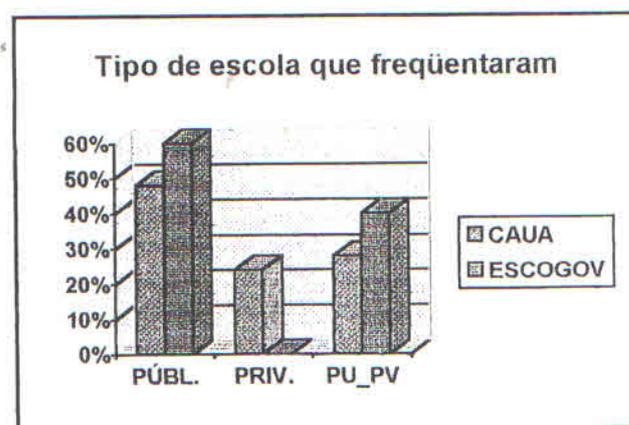


FIGURA 12 (TIPO DE ESCOLA)

Observando-se, ainda, que 100% dos alunos do grupo ESCOGOV não freqüentam e nunca tiveram acesso ao Centro de Artes; ocorrendo exatamente o contrário com os alunos do CAUA, ou seja, 100% freqüenta o Centro de Artes, como observa-se na Figura 13:

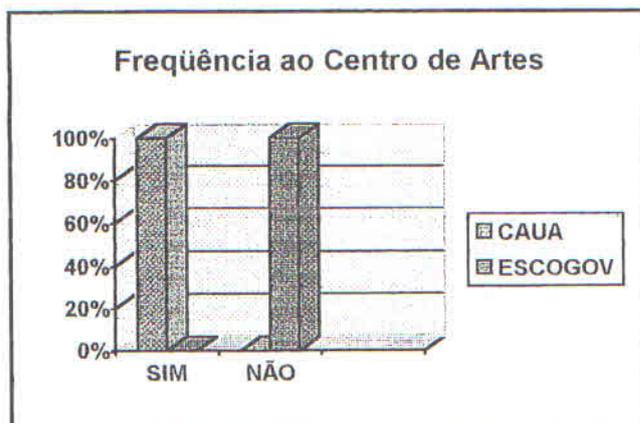


FIGURA 13 (SE FREQUENTA OU NÃO O CENTRO DE ARTES)

Os alunos do grupo CAUA possuem duas vantagens sobre os alunos do grupo ESCOGOV, pois, além de terem a possibilidade de freqüentarem o Centro de Artes que lhes oferece uma educação especializada na área artística, têm continuidade, na sua maioria, do contato com o desenho na escola que freqüentam, pois, apesar dos 26 anos da Lei 5.692/71, nem todas as escolas adotam o ensino da Arte. Espera-se, no entanto, que a Lei N.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, já aprovada, ao entrar em vigor, regulamente a obrigatoriedade das diretrizes e bases da educação nacional, propostas no artigo 26, parágrafo 2º: **“O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”** (Diário oficial N.º 248, 23 de dezembro de 1996: LDB 8/21). As escolas públicas não conseguem manter o ensino da Arte como componente obrigatório, devido ao fato de,

ou não possuírem o professor de Artes ou, simplesmente, não estarem estruturadas para este fim; já nas escolas particulares além de ser exigido do professor a especialidade, na área artística, sua estrutura permite o ensino da Arte. Ressalta-se que nem todas as escolas públicas são desprovidas do professor de Artes, no entanto o que acontece é que a sua maioria realmente não possui este profissional com o agravante, das que dispõem não permitirem que ele atue da pré-escola à 4ª série, trazendo com isto graves prejuízos ao desenvolvimento da criança.

Neste delineamento sujeito-aluno, assinalam-se alguns traços, os quais vão ao encontro dos dados emergentes do resto da investigação: trata-se de uma parcela da população que se encontra com a mesma faixa etária, ou seja, na fase da infância ao início da adolescência, egressa na sua maioria da escola pública. Apresentam a contradição de exatamente 50% freqüentarem o Centro de Artes e 50% não o freqüentarem, nos permitindo assim compará-los e dessa forma tentar responder aos questionamentos anteriormente colocados.

Gosto pelo desenho

Ao observar-se a Figura 14, que trata os dados relativos ao entendimento em relação ao desenho, é possível chegar-se à conclusão:



FIGURA 14 (SE GOSTA OU NÃO DE DESENHAR)

O grupo ESCOGOV respondeu que 88% gostam de desenhar, restando apenas 12% para a resposta negativa e o grupo CAUA respondeu 100% afirmativamente.

Ao somarmos os que gostam de desenhar, chega-se a uma elevação da porcentagem para 188%, evidenciando, desta forma, a importância de se propiciar à criança, o contato com o desenho, uma vez que **“o desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca; intercambiar, comunicar”** (DERDYC,1989: 51). Como podemos observar através das respostas das próprias crianças, o fato de não terem uma educação especializada na área de artes não impede em demonstrarem sua natureza, evidenciando-se a importância do contato da criança com a Arte, pelas palavras de Derdyc (1989):

“toda criança deseja, mas nem toda criança gosta, necessariamente, de desenhar. Algumas provavelmente preferirão outra atividade expressiva, como pintar, cantar, contar histórias, dançar, construir, representar. A estrutura mental e a

sensibilidade de cada criança, individualmente, se adapta a esta ou àquela atividade, que atenda a sua urgência expressiva. Mas o ato criativo estará sempre presente, envolvendo um grande potencial operacional e imaginário” (DERDYC,1989: 51).

Respondendo, ainda, aos dados chegamos à conclusão de que os 12% que não gostam de desenhar estão entre os alunos que tiveram uma experiência negativa em relação ao ensino de Artes, pois como Lowenfeld (1970), é possível acreditar-se que *“o professor tem a importante tarefa de proporcionar uma atmosfera conducente às expressões de inventiva, de exploração e de realização. Assim, no ensino artístico, um mau professor é pior do que não haver professor algum” (LOWENFELD-BRITTAIN, 1970: 78)*

Sabe desenhar

Quando se pergunta: Você sabe desenhar?, observa-se, como podemos comprovar através da Figura 15, que as crianças, na sua maioria, respondem afirmativamente, o que nos leva a entender que isto se deve ao fato de o desenho estar sempre presente em sua vida, desde a mais tenra idade.



FIGURA 15 (SE O ALUNO SABE DESENHAR)

No entanto algumas crianças mesmo respondendo, negativamente, a esta pergunta, fizeram um desenho com a maior naturalidade, quando solicitadas pela pesquisadora. Muitos ficavam indecisos ao responderem, dizendo: "*Mais ou menos*", ou "*Não sei muito bem*", mas sempre fizeram o desenho com naturalidade. Poucos tinham medo ou vergonha de desenhar.

Conhecimento de técnicas de desenho

O grupo ESCOGOV respondeu que 4% conhece e 96% não conhece em contraste com o grupo CAUA, onde 100% conhece, como se observa na Figura 16:

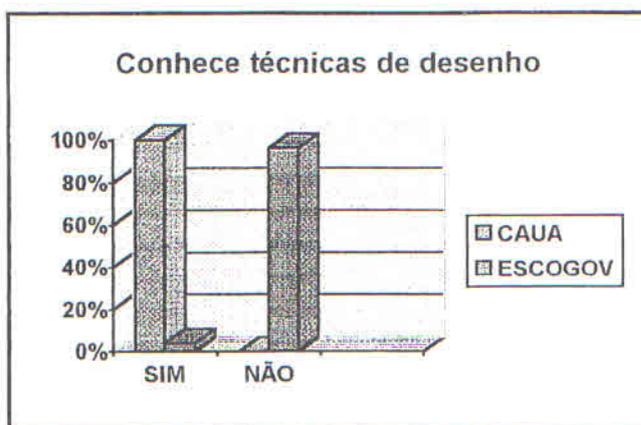


FIGURA 16 (SE CONHECE TÉCNICA DE DESENHO)

Aqui nos deparamos com a necessidade da valorização das várias formas de comunicação e de relacionamento, não negando à criança a possibilidade de oferecer-lhe a estimulação da sua capacidade, pois **“o ser humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar”** (WALLON, 1988), podendo, desta forma, atingir vários domínios da percepção consciente, propiciando à criança dominar várias áreas de conhecimento. Ao observar-se o resultado da pergunta: “você conhece técnicas de desenho?” constatamos, infelizmente, o descaso do sistema estadual de ensino em proporcionar à criança a estimulação adequada ao ensino de Artes.

Série que começou a desenhar

Em relação ao início do contato com o desenho, observa-se através da Figura 17 que os alunos do grupo ESCOGOV afirmam que 52% começaram a desenhar na pré-escola, 36% na alfabetização, 8% da 5ª a 8ª séries e 4% afirmaram nunca terem tido a oportunidade de desenhar. No grupo CAUA 68% começou a

desenhar na pré-escola, 16% na alfabetização, 8% no próprio Centro de Artes e 8% de 1ª a 4ª séries:

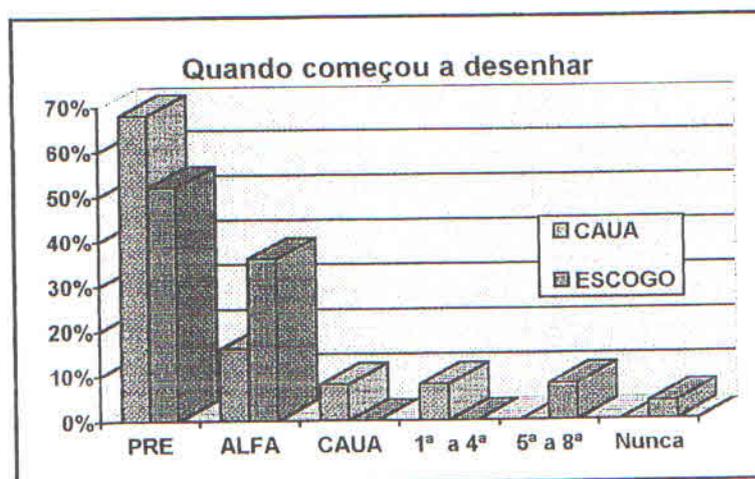


FIGURA 17 (QUANDO COMEÇOU A DESENHAR)

É interessante que a maioria dos alunos tiveram um contato inicial com o desenho, a partir da pré-escola, ou seja, a escola reconhece que:

“a aquisição verbal redimensiona a relação que a criança mantém com o desenho e com o ato de desenhar. Nomear desencadeia ações. A ação gráfica no papel sugere figuras. A palavra representa o objeto, a pessoa, o fato. Desenhar e falar são duas linguagens que interagem, são duas naturezas representativas que se confrontam, exigindo novas operações de correspondência” (DERDYK, 1989: 97).

No entanto a escola não possibilita a relação da criança com o ensino da Arte na continuação do seu desenvolvimento cognitivo, embora saiba que a aquisição de conhecimento processa-se na troca, na interação da criança com o objeto a conhecer, pois a inteligência pode ser definida como sendo **“o desenvolvimento de**

uma atividade assimiladora cujas sucessivas estruturas que lhe servem de órgãos são elaboradas por interação dela própria com o meio exterior” (PIAGET, 1982: 336). As instituições educacionais podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem provocando mudanças, por exemplo, no período em que a criança entra em contato com o ensino de Artes, ou seja, não apenas a partir da 5ª série e sim desde a pré-escola até o 2º grau. Uma das formas de proporcionar à criança a possibilidade de construir sua inteligência, pois esta poderia estar sempre em contato com novos conhecimentos, já que **“a aprendizagem é um processo constantemente renovado de síntese entre a continuidade e a novidade”** (INHELDER, 1974: 205).

Tipo de profissional que trabalha o desenho com o aluno

Os alunos do grupo ESCOGOV responderam que 32% são professores de outras disciplinas, 60% professores do magistério e 8% responderam que ninguém trabalha o desenho com eles. Os do grupo CAUA responderam que 60% são professores de Educação Artística e 40% alunos do curso de Educação Artística.

É notório que a intervenção de educadores envolvidos com a linguagem específica do desenho, como demonstra as Figuras acima, é essencial para a formação e desenvolvimento cognitivo da criança, pois:

“o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e que, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce; é tarefa do professor propiciar esta aprendizagem por meio da instrução (...),

as habilidades artísticas se desenvolvem através de questões que se apresentam à criança no decorrer de sua experiência de buscar meios para transformar idéias, sentimentos e imagens em um objeto material” (PCN-ARTES, 1996:3)

Só o professor de Artes pode propiciar à criança a possibilidade de desenvolver suas habilidades artísticas, *“o professor torna-se naquele que une, o mediador entre o indivíduo e o meio, a parteira pela ação de quem o indivíduo renasce para a sociedade, guiado para os seus caminhos mais vitais” (READ, 1958:353).*

Função do Desenho e a justificativa da resposta escolhida

Do depoimento de 50 alunos, emergem respostas referentes à função do desenho junto às atividades escolares, sendo que: 96% dos alunos do grupo ESCOGOV responderam que o desenho ajuda em suas atividades escolares, 4% responderam que não e 100% do grupo CAUA acredita, também, que o desenho ajuda em suas atividades escolares, como podemos ver através da Figura 18:

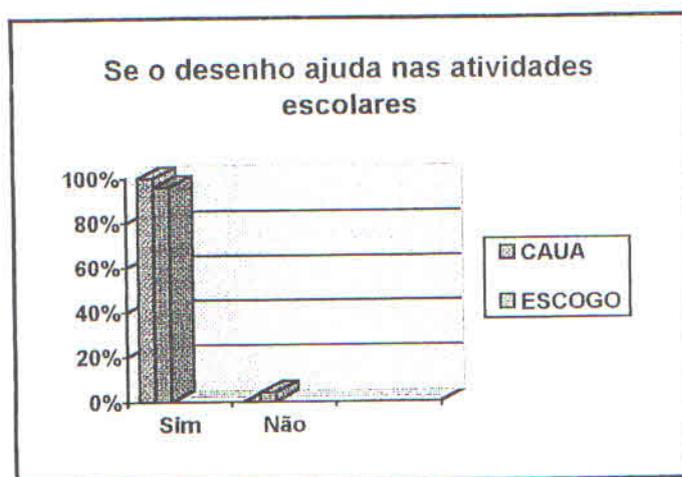


FIGURA 18 (FUNÇÃO DO DESENHO)

O grupo ESCOGOV justifica suas repostas da seguinte maneira:

a) 16% acreditam que o "desenho ajuda a lembrar o assunto dado", 16% que "aprender através do desenho é mais divertido", 20% que "o desenho ajuda a ilustrar trabalhos de forma a facilitar o entendimento do assunto", 44% que "através do desenho é mais fácil de expressar os conhecimentos" e 4% acreditam que "o desenho não interfere no aprendizado".

O grupo CAUA justificou da seguinte maneira:

b) 4% acreditam que "o desenho ajuda a lembrar o assunto dado", 4% que "aprender através do desenho é mais divertido", 48% que "o desenho ajuda a ilustrar trabalhos de forma a facilitar o entendimento do assunto", 44% que "através do desenho é mais fácil de expressar os conhecimentos".

Percebe-se que a criança é capaz de revelar, mesmo não tendo acesso ao desenho, a estreita ligação deste com o ensino-aprendizagem, mostrando à escola que o desenho é fundamental dentro deste processo:

“o desenho também é manifestação da inteligência. A criança vive a inventar explicações, hipóteses e teorias para compreender a realidade. O mundo para a criança é continuamente reinventado. Ela reconstrói suas hipóteses e desenvolve a sua capacidade intelectual e projetiva, principalmente quando existem possibilidades e condições físicas, emocionais e intelectuais para elaborar estas ‘teorias’ sob a forma de atividades expressivas” (DERDYK, 1989: 54).

Pode-se observar isto quando a criança responde: *“através do desenho é mais fácil de expressar os conhecimentos”*, que se somando às respostas entre os dois grupos teremos um total de 88%, ou seja, a maioria das crianças dos dois grupos optaram por ela; ou quando responde: *“o desenho ajuda a ilustrar trabalhos de forma a facilitar o entendimento do assunto”*, resposta escolhida em segundo lugar com um total de 68%, evidenciando que a própria criança é ciente da função do desenho junto ao seu processo cognitivo.

Índice de reprovação e quantas vezes reprovou

Um fator relevante, em nosso estudo, mostra-se a partir do índice de reprovação dos alunos:

No grupo ESCOGOV, 48% dos alunos já foram reprovados alguma vez e 52%, nenhuma vez. Já no grupo CAUA 4% dos alunos reprovaram apenas uma vez e 96% nenhuma, como pode-se observar nas figuras 19 e 20:

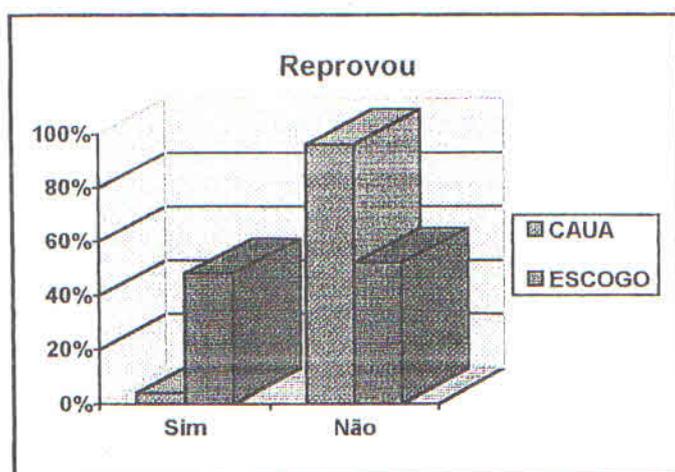


FIGURA 19 (ÍNDICE DE REPROVAÇÃO DOS ALUNOS)

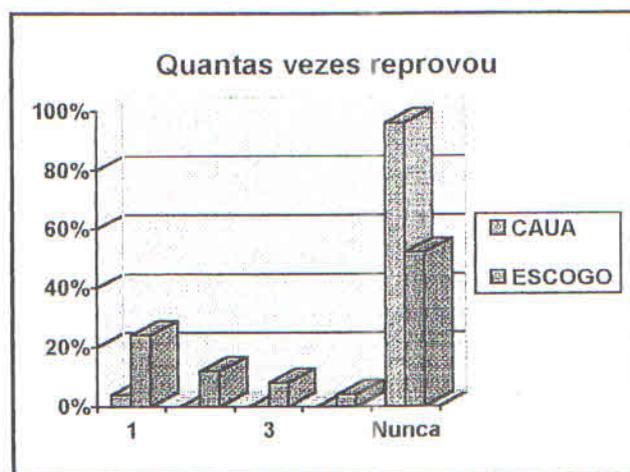


FIGURA 20 (N.º DE VEZES QUE REPROVOU)

O grupo CAUA está em constante contato com a Arte, isso nos leva a aceitar a afirmação:

“a arte pode desempenhar papel significativo no desenvolvimento das crianças. O foco de aprendizagem é a criança dinâmica, em desenvolvimento, em transformação, a qual se torna cada vez mais cônica de si própria e do seu meio. A

educação artística pode proporcionar a oportunidade de aumentar a capacidade de ação, de experiência, de redefinição e a estabilidade necessária numa sociedade prenhe de mudanças, de tensões e incertezas.” (LOWENFELD-BRITTAIN, 1970: 33).

Este é um ponto fundamental para este estudo. O fato de o grupo CAUA possuir um índice de reprovação muito pequeno em relação ao grupo de controle, e também ter contato estrito com o desenho, vem ao encontro de um dos pontos de nossa proposta: *“a criança que possui mais contato com o desenho, no decorrer de sua aprendizagem, tem mais facilidade em se expressar, comunicar e portanto em aprender”.*

Diferenças Entre os Grupos - Rendimento escolar

A tabela 1 mostra o resultado a que se chegou ao testar, através da análise descritiva, a 1ª hipótese da pesquisadora (Hp 1).

Hp 1: A criança que tem mais contato com o desenho, quando mediada pelo Arte-educador, apresenta uma melhor performance no processo de ensino aprendizagem.

TABELA 1: Freqüências dos Conceitos dos alunos do CAUA e do ESCOGOV

	CAUA	ESCOGOV
ÓTIMO	11	3
BOM	7	11
REGULAR	6	8
INSUFICIENTE	0	3

Como se observa na Figura (21) abaixo, comprova-se uma diferença bastante significativa entre os grupos envolvidos na pesquisa quanto ao rendimento escolar:

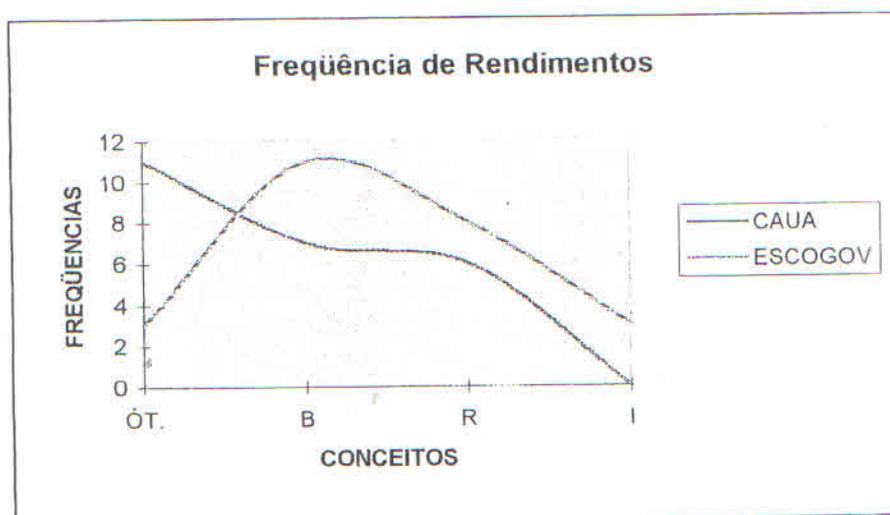


FIGURA 21: FREQUÊNCIA DE RENDIMENTOS (CAUA E ESCOGOV)

Através do rendimento escolar comprovado pelos boletins dos alunos, evidencia-se, em relação aos alunos do grupo ESCOGOV, que:

12% têm rendimento escolar ótimo, 44% bom, 32% regular e 12% insuficiente. Com relação aos alunos do grupo CAUA, 44% têm rendimento escolar ótimo, 32% bom, 24% regular, Figura 22:

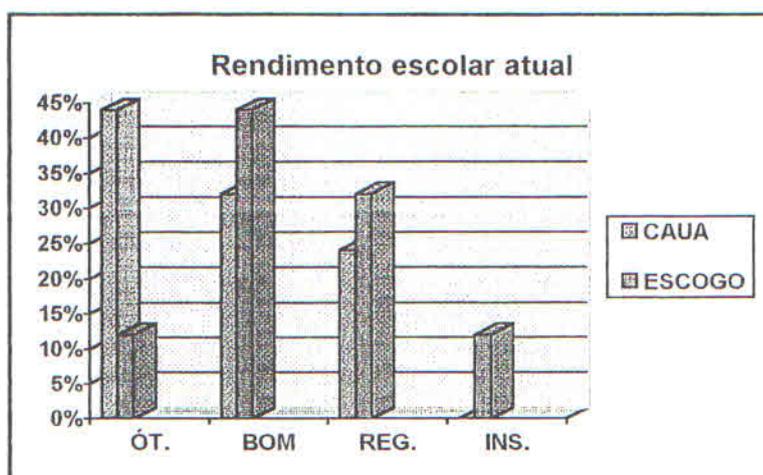


FIGURA 22 (RENDIMENTO ESCOLAR ATUAL)

Concluindo-se que 56% dos alunos do grupo ESCOGOV têm um rendimento ótimo ou bom, em relação a 76% dos alunos do grupo CAUA, reforça a questão referente ao índice de reprovação, ou seja, comprova-se o que Hayman (1973) observa sobre a arte, quando afirma ser uma atividade interativa, uma experiência vivida, compartilhada entre os homens. Ela diz:

“A arte poderia e deveria ser uma experiência compartilhada por todos os homens a cada dia de vida; o que não quer dizer que todos os homens devam ser pintores, arquitetos, escritores, compositores, nem que passem as noites em teatros e salas de concerto. O que se quer dizer é que se deve permitir que a sensibilidade inata do homem no que diz respeito à arte se

expresse e se desenvolva e que, estimulando e educando o ser humano desde a infância, deve-se fazer com que essa sensibilidade se afirme para que surja o homem completo e pleno (HAYMAN, 1973,:20).

Série de maior contato com o Desenho

Procurou-se ainda saber em que série as crianças estabeleceram um maior contato com o desenho, através das seguintes perguntas:

a) Desde que você começou a estudar, em qual série mais trabalhou com o desenho? Obtendo-se as seguintes respostas:

Do grupo ESCOGOV 28% responderam que foi na pré-escola, 40% na alfabetização, 12% na 1ª série, 4% na 2ª, 16% na 5ª e do grupo CAUA 32% na pré-escola, 8% na alfabetização, 20% na 1ª série, 8% na 2ª, 8% na 3ª, 4% na 4ª e 20% na 5ª.

É possível observar que a criança do grupo CAUA possui um contato continuado com o desenho, enquanto que a do grupo ESCOGOV não, o que vai interferir no seu desenvolvimento cognitivo de forma negativa.

b) Em que etapa da sua vida escolar, você mais desenhou como atividade de classe? Obtendo-se as seguintes respostas:

No grupo ESCOGOV 12% responderam que foi na pré-escola, 32% na alfabetização, 12% na 1ª série, 16% na 2ª, 8% na 3ª e 20% na 5ª. No grupo CAUA 20% na alfabetização, 16% na 1ª série, 12% na 2ª, 8% na 3ª, 4% na 4ª, 36% na 5ª e 4% na 6ª série.

As crianças nunca responderam “em todas as séries”, embora muitas ficassem em dúvida de qual a série escolheriam, tanto o grupo ESCOGOV quanto o grupo CAUA demonstraram que em outras séries também tiveram esta possibilidade, mesmo assim é evidente que a escola não proporciona essa continuidade e que muitas crianças relacionaram esta série que tiveram mais contato com o desenho com a de melhor rendimento, isto nos leva a propor que se repense o ensino da Arte em prol do desenvolvimento cognitivo da criança, pois:

“em educação, a razão (ou os processos cognitivos, racionais) passa a ser privilegiada em detrimento da sensibilidade (processos sensíveis), afirmando, assim, a hierarquização do conhecimento atual incorporado, de tal forma que se assume no âmbito da educação escolar a ênfase do ‘ler, escrever e contar’, com a abolição de todas as outras possibilidades de se trabalhar dimensões como o lúdico e o onírico, que fazem parte do conhecimento de Arte na escola” (AZEVEDO, 1995: 26).

O autor observa a preocupação da escola com os conteúdos lógico-

-matemáticos e salienta que o ensino de Arte é esquecido, e, pelo que foi

observado, a criança demonstra a necessidade de estar em contato com este ensino.

Como podemos observar nas Figuras 23 e 24 abaixo:

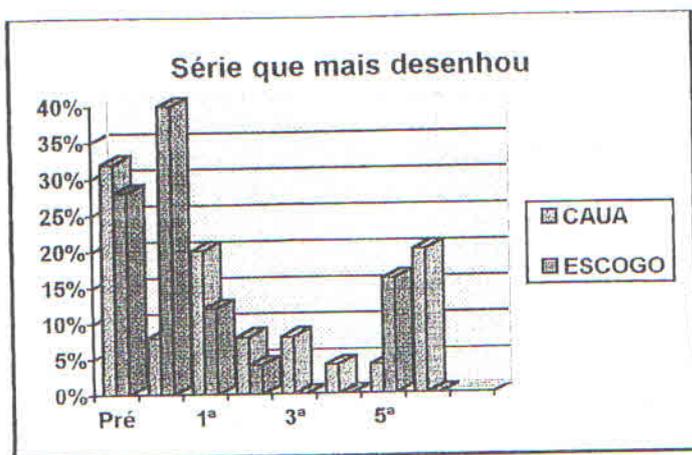


FIGURA 23 (SÉRIE QUE MAIS TRABALHOU O DESENHO)

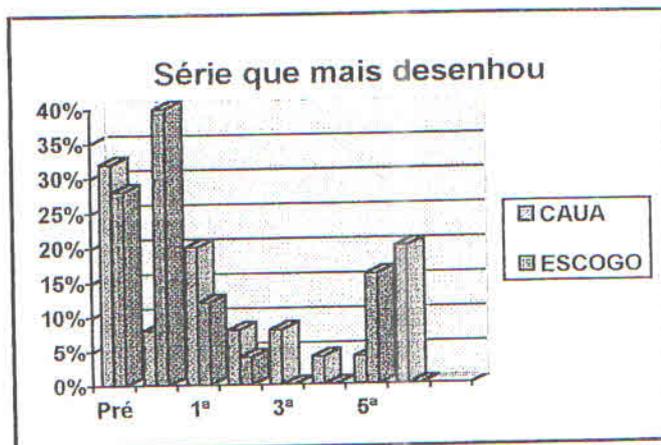


FIGURA 24 (SÉRIE DESENHOU COMO ATIV. DE CLASSE)

Etapa da vida escolar em que tiveram melhor rendimento

Em relação à etapa da vida escolar em que tiveram um melhor rendimento, obtiveram-se as seguintes respostas:

Do grupo de ESCOGOV, 12% responderam que foi na pré-escola, 20% na alfabetização, 24% na 1ª série, 12% na 2ª, 16% na 3ª e 16% na 4ª. Do grupo CAUA 8% na 1ª série, 40% na 2ª, 24% na 3ª, 20% na 4ª e 8% na 5ª, dados observados na Figura 25:

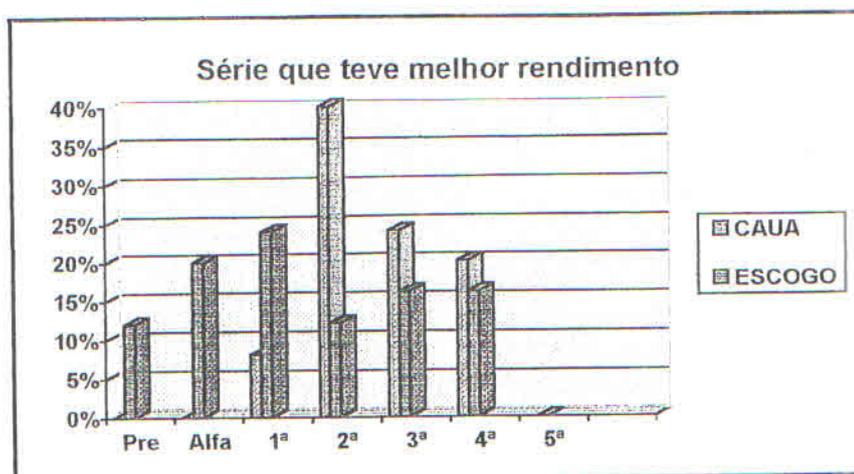


FIGURA 25 (SÉRIE QUE TEVE MELHOR RENDIMENTO)

Reforçando que, à medida que a criança passa a ter um maior contato com o desenho, aumenta seu rendimento escolar, pois:

“a arte está intimamente unida ao desenvolvimento mental e criador da criança. (...), é preciso salientar que a arte pode proporcionar a oportunidade para o desenvolvimento à custa de recursos jamais possibilitados por outras áreas disciplinares”
(LOWENFELD-BRITTAIN, 1970:404).

Logo, se a criança começa a ter contato com a Arte desde as primeiras etapas de sua vida escolar e der continuidade até alcançar o período de maturidade do desenho, tendo como mediador o Arte-educador (professor de Artes) obterá melhores resultados no seu desenvolvimento cognitivo, tornando-se assim, um indivíduo inteligente, expressivo e criativo.

RESULTADOS REFERENTES ÀS VARIÁVEIS INDEPENDENTES:

COMUNICAÇÃO-EXPRESSÃO E CRIATIVIDADE

Diferenças Entre os Grupos - Análise Experimental: χ^2

Foram encontradas significativas diferenças entre o grupo experimental constituído de alunos do Centro de Artes da Universidade do Amazonas - CAUA e o grupo de controle representado pelos alunos de duas Escolas Públicas Estaduais - ESCOGOV, quanto à comunicação-expressão e criatividade, medidas pelo Teste Quebra-Cabeça com Fósforos, Botões e Cubos - TQCFBC, conforme mostra a Tabela 2, disposta 2 X 2 denominada de Dupla Entrada ou de Contingência:

TABELA 2. Freqüências Observadas (fo) e Esperadas (fe) do Desenho Relacionado à Comunicação-Expressão e à Criatividade.

	CAUA	ESCOGOV	
Teste FBC Acertos 8 - 7	14 (fo) 9 (fe)	4 (fo) 9 (fe)	18 (fo)
Acertos 6 - 1	11 (fo) 16 (fe)	21 (fo) 16 (fe)	32 (fo)
	25 (fo)	25 (fo)	N= 50

O critério da constituição do grupo experimental foi possuir uma educação especializada na área do desenho, sendo suas aulas ministradas por Arte-educadores ou por alunos finalistas do Curso de Educação Artística da Universidade do Amazonas.

O grupo de controle foi formado por alunos sem educação especializada em desenho e nem Arte-educadores ou finalistas do Curso de Educação Artística como professores. Esses alunos foram selecionados de duas escolas: Escola Estadual Alice Salerno e Escola Estadual Leonila Marinho, da rede estadual de ensino. Ambos os grupos foram escolhidos aleatoriamente. Essa escolha, dentro do perfil de cada grupo, deu igual chance para a participação dos sujeitos na pesquisa.

O teste de significância nominado como Qui-Quadrado (χ^2) dispõe, como se observa na Tabela 2 acima, os dados da pesquisa em frequências observadas (f_o) e frequências esperadas (f_e). As frequências observadas (f_o) referem-se aos resultados encontrados na coleta de dados e, portanto, à hipótese experimental ou da pesquisadora. As frequências esperadas (f_e) referem-se à hipótese nula ou que se opõe à hipótese da pesquisadora. Estando as frequências observadas e as esperadas como vêm dispostas na Tabela 2, calculou-se o valor do qui-quadrado da pesquisa para compará-lo ao qui-quadrado crítico o qual consta de tabela específica para este teste de significância.

Observando a Tabela 2, relativa às frequências observadas (f_o) e as esperadas (f_e), verifica-se que a coleta de dados entre os dois grupos está assim disposta: nas duas colunas verticais estão as frequências observadas (f_o) relativas aos escores do Teste Quebra-Cabeça com Fósforos, Botões e Cubos - TQCFBC o qual mediu o efeito do Desenho no desenvolvimento da comunicação-expressão e na criatividade, tendo-se, como parâmetro de maior criatividade, o escore 8 e de menor o escore 1. Nas colunas verticais, situam-se os respondentes CAUA versus ESCOGOV.

Na frequência de acertos entre os dois grupos, observa-se que o grupo experimental (CAUA): 14 (catorze) alunos obtiveram os maiores escores (8 e 7) versus 4 (quatro) alunos do ESCOGOV. Enquanto o grupo experimental alcançou cerca de 56% nos escores entre 8 e 7, os alunos do ESCOGOV obtiveram 16%. Quanto aos acertos entre 6 a 1, considerados como de baixo nível de criatividade, observou-se o inverso: 11(onze) alunos do grupo experimental (CAUA) versus 21 do ESCOGOV, ou seja, uma performance de 44% versus 84% do grupo de controle. Que representa uma contradição, não no valor do nível, mas da quantidade de respostas de nível inferior.

No que se refere às frequências esperadas (f_e), há, também, significativas diferenças pelos cálculos do qui-quadrado. É esperada uma frequência de 16 alunos de ambos os grupos com escores de acertos de 8 a 7, no entanto, enquanto os alunos do CAUA ultrapassaram a previsão, os do ESCOGOV não

chegaram ao previsto. O fenômeno previsão foi diferente quanto aos escores entre 6 a 1: foi prevista uma freqüência de 16 (dezesesseis), enquanto os alunos do CAUA obtiveram menos do que o previsto, os do ESCOGOV excederam ao previsto.

Teste Experimental para a Segunda Hipótese

A 2ª Hipótese Experimental ou da Pesquisadora (Hp 2) foi a seguinte:

Hp2: A criança que tem mais contato com o desenho no decorrer de sua aprendizagem tem mais facilidade na comunicação-expressão e criatividade?

A Tabela 3, mostra o resultado alcançado:

TABELA 3. Resultado do Cálculo do Qui-Quadrado (χ^2) da Pesquisa

fo	fe	(fo - fe) ²	$\frac{(fo - fe)^2}{fe}$
14	9	25	2,78
11	16	25	2,78
4	9	25	1,56
<u>21</u>	<u>16</u>	<u>25</u>	<u>1,56</u>
T = 50	50	100	$\chi^2 = 8,68$
gl = 1	p = 0,01	χ^2 crítico = 6,64	

Comparando-se o qui-quadrado obtido com o qui-quadrado crítico estabelecido anteriormente pela tabela específica, pode-se chegar à seguinte conclusão: Com um grau de liberdade (gl) = 1.0 e ao nível de significância de $p = 0.01$, verifica-se que o qui-quadrado observado ou da pesquisa $\chi^2 = 8,68$, maior do que o qui-quadrado crítico $\chi^2 = 6,64$. Com este resultado, reuniu-se evidência suficiente para ACEITAR a Hipótese da Pesquisadora, de que o DESENHO realmente exerce influência sobre o comportamento comunicativo-expressivo e criativo de crianças. Há, pois, diferenças significativas na comunicação-expressão e na criatividade à medida que o contato com o desenho torna-se mais intenso.

Discutindo este resultado, cumpre ressaltar que o comportamento criativo apoia-se em Rogers (1961) quando sugere ao aluno uma grande liberdade simbólica, que vem através do desenho, a fim de oportunizar uma abertura e o jogo expressivo de percepções, conceitos e significações. Torrance (1964), também, assim se expressa:

“pode-se fomentar a criatividade ajudando a criança numa aprendizagem auto-iniciada que de acordo com a pedagogia procure desenvolver nos alunos a expressão livre ... essa expressão livre permite à criança empenhar-se no campo real, em termos de evolução, através do que Freinet denominou de tateio experimental” (97).

Ainda sobre o desenvolvimento criativo, comunicativo-expressivo, Lowenfeld e Brittain (1977) citam que diversos trabalhos ou pesquisas têm mostrado o valor das experiências artísticas como modo de se dar liberdade aos indivíduos, a fim de que eles possam explorar e se envolverem emocionalmente na criação.

Coeficiente de Correlação de Postos de Spearman (r_s)

Para determinar o grau de relação entre o efeito do desenho na comunicação-expressão e a criatividade medida pelo Teste Quebra-Cabeça com Fósforos, Botões e Cubos (TQCPBC), nos dois grupos: CAUA e ESCOGOV, foi aplicado o coeficiente de postos de Spearman (r_s). A Tabela 4 mostra a distribuição dos respondentes com atribuição do "posto-posição" para os escores do TQCPBC:

Tabela 4. Relação entre o Desenho e a comunicação-expressão e criatividade

Respondent es	Escores do Teste		0x - y = D	D ²
	X (CAUA)	y (ESCOGOV)		
1	6	3	3	9
2	6	2	4	16
3	7	6	1	1
4	8	3	5	25
5	7	5	2	4
6	8	6	2	4
7	8	2	6	36
8	7	2	5	25
9	7	5	2	4
10	7	3	4	16
11	6	4	2	4
12	6	6	0	0
13	6	5	1	1
14	5	1	4	16
15	6	4	2	4
16	7	3	4	16
17	6	6	0	0
18	5	7	-2	4
19	8	6	2	4
20	7	7	0	0
21	6	3	3	9
22	4	6	-2	4
23	8	7	1	1
24	8	3	5	25
25	7	7	0	0

*8 = Maior escore
0,91

** 1 = Menor escore

Aplicando a fórmula o $r_s =$

A aplicação da fórmula demonstra, portanto, uma correlação forte ($r_s = 0,91$), entre a "influência do desenho medida pelo Teste Quebra-Cabeça com Fósforos, Botões e Cubos" e os níveis de comunicação e criatividade" entre os alunos do CAUA e os do ESCOGOV. Os respondentes do grupo experimental - CAUA (X) que apresentam escores mais altos no teste tendem a demonstrar um maior nível de comunicação-expressão e criatividade quando comparados ao grupo de controle - ESCOGOV.

Observando-se a Tabela 4, é possível estabelecer as diferenças nos escores para cada respondente nos dois grupos. Foi usada a fórmula:

$$r_s = 1 - \frac{6 (D^2_2)}{N (N-1)}$$

Sendo:

r_s = coeficiente de correlação de Spearman

D = diferença entre os escores do Teste, numa relação de postos em que 8 representa o maior escore e 1 o menor escore.

N = número de cada grupo de respondentes.

Pela análise do resultado, vê-se que a criança em contato freqüente com o desenho desenvolve a afluência ideativa e associativa, bem como a flexibilidade espontânea, favorecendo, também, as habilidades de elaboração e originalidade (SANTOS, 1980: 87). Conforme já dizia Osborn (1975), o exercício contribui para maior criatividade sempre que faz com que a criança seja motivada a aplicar a imaginação criadora (96).

Análise dos Níveis de Criatividade e Comunicação-Expressiva

Consideram-se, nesta investigação como Nível mais Alto de Criatividade e Comunicação-Expressiva, os alunos de ambos os grupos: experimental (CAUA) e de controle (ESCOGOV) que em sua performance no Teste obtiveram escores de 8 a 7. O sexo masculino do CAUA, obteve nesse nível 36%, portanto mais

criativos do que o sexo feminino com 20%. O sexo masculino do ESCOGOV chegou a uma performance de 8%, portanto menos do que o CAUA, porém semelhante ao nível feminino de seu grupo que obteve 8% que se situa abaixo do nível do sexo feminino do CAUA que obteve 20%, diferenças bastantes significativas.

Num nível considerado pela pesquisa menor (6-1) de criatividade, o sexo masculino do CAUA obteve 8% *versus* 36% do sexo feminino, enquanto no ESCOGOV, o sexo masculino chegou a 44% *versus* 40% do sexo feminino do mesmo grupo. Em menor nível de criatividade e comunicação-expressão, o sexo feminino situa-se melhor do que o sexo masculino em ambos os grupos, principalmente levando-se em conta o maior nível de criatividade em que eles se encontram.

Conclui-se que o sexo masculino é mais comunicativo-expressivo e criativo do que o sexo feminino, pois embora o sexo feminino esteja em maior número de representantes, foi no sexo masculino onde encontramos os maiores escores, ou seja, escores de 8 a 7, isto demonstra que o sexo masculino possui maior atenção em relação ao sexo feminino.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Ao finalizar esta investigação, são as seguintes as conclusões e recomendações relativas ao principal objetivo deste estudo que foi o de investigar a contribuição do desenho dentro do processo de aprendizagem da criança tendo como mediador o Arte-educador.

Conclusões

Na escola, por se desconhecer o verdadeiro papel do ensino de Artes e do mediador que é o Arte-educador e, também, as contribuições que o desenho oferece ao desenvolvimento cognitivo da criança, são feitas propostas de trabalhos mal elaboradas e conseqüentemente prejudiciais ao educando. Este estudo pretende auxiliar a repensar o papel do Arte-educador o que poderá provocar mudanças no processo de ensino-aprendizagem, beneficiando, dessa forma, a criança, no que se refere a desenvolver sua capacidade de percepção, expressão, comunicação e apreensão da realidade.

Vale mencionar, ainda, que esta investigação não limita o papel do Arte-educador, ao simples ato de ministrar aulas e, sim, sugere sua contribuição, também, como parte integrante do corpo multidisciplinar da escola, de forma a intervir para o desenvolvimento cognitivo da criança desde seus primeiros

contatos com o ensino, e não apenas a partir da 5ª série, como o sistema educacional impõe. Santiago (1997) menciona que, "*atuando em conjunto com os demais professores da escola, o professor de Artes pode orientar atividades artísticas e criativas acopladas às diversas técnicas pedagógicas fazendo com que a arte se integre ao trabalho pedagógico e, em conseqüência, ao dia-a-dia do aluno, de um modo geral*" (SANTIAGO: 3), contribuindo, desta forma, para o melhoramento do processo ensino-aprendizagem.

Neste trabalho, como em muitas situações da prática docente, estão entrelaçadas pesquisa e educação. Assim, pode-se mencionar o trabalho de Pillar (1996) a respeito do "Desenho e construção de conhecimento na criança", que trata o desenho do ponto de vista do processo do sujeito, numa pesquisa longitudinal complementando este estudo que aborda o desenho do ponto de vista do objeto desenho, ambos enfocando os níveis de desenho e relacionando-os à construção de conhecimentos na criança: um buscando caracterizar o que a criança pensa acerca do processo do desenho e o outro o que o desenho representa na construção do desenvolvimento cognitivo da criança.

Chegamos, a partir dos resultados obtidos, à conclusão de que a criança tem necessidade de estar em contato com o desenho e que, à medida que o desenho desaparece do conjunto de atividades curriculares, o educando fica sensivelmente prejudicado, principalmente em seu rendimento escolar que é o principal objetivo, tanto do professor como do próprio sistema educacional: avaliar

o nível de cognição do aluno. Este estudo vem reforçar e comprovar que o desenho ajuda no desenvolvimento cognitivo da criança, sendo o Arte-educador imprescindível para executar a tarefa de mediador deste processo.

Recomendações

Sugerimos que se repense o número de horas-aula de que o professor de Arte dispõe para exercer o seu trabalho, pois, a partir da observação realizada no Centro de Artes, onde a criança pode entrar em contato com a Arte um maior número de horas e possui um ambiente devidamente equipado para o desenvolvimento de seus trabalhos, constatou-se que o ensino de Artes não busca simplesmente preencher uma carga horária, mas desempenha seu verdadeiro papel que é a auto-construção da criança, uma vez que toda arte é construção; e como construção, é linguagem; e como linguagem, é sistema; cujo fim é a expressão.

Recomenda-se que as escolas públicas, enquanto responsáveis pelo desenvolvimento da sociedade, preocupem-se em construir integralmente, seres individuais e sociais, pois é o aprendizado escolar que produz algo novo no desenvolvimento infantil. Para Vygotsky (1984) *o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual dos que as cercam* (VYGOTSKY, 1984: 99). Daí a

importância em se oferecer às crianças o ensino de Artes não apenas na educação informal, como no Centro de Artes da Universidade do Amazonas, mas principalmente na educação formal, pois é através desta interação que o indivíduo se tornará um ser criativo, sensível, expressivo, desenvolvido intelectualmente, enfim, um ser completo.

E ainda, que a Universidade do Amazonas repense a formação de Arte-educadores, procedendo a uma reestruturação do curso atual, proporcionando aos alunos tanto um melhor desenvolvimento de sua capacidade artística individual e nas várias habilitações de formação de recursos humanos em música, artes visuais, teatro e dança quanto ofereça melhores meios em termos de estrutura material para a formação não só de professores, mas sim de Arte-educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ARFOUILLOUX, J. C. tradução de Analúcia T. Ribeiro. *A entrevista com a criança*; São Paulo: Zahar Editores, 1976.
- ARTIGAS, Villanova. "O desenho". In: *Sobre o desenho*; São Paulo, FAUUSP, 1975.
- BARCELLOS, Fernanda. *A personalidade através do desenho*; Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint Ltda., 1984
- BATTISTONI FILHO, Duílio. *Pequena história da arte*; 3ª Ed.; Campinas: Papyrus, 1989.
- BIEDNA, Carlos J., D'LFONSO, Pedro G. tradução de Luiz Darós. *A linguagem do desenho*; São Paulo: Editora Mestre Jou, 1966.
- CASSIRER, Ernest tradução de Vicente Felix de Queiroz. *Antropologia filosófica*; São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.
- _____. *Ensaio sobre o homem*. Lisboa: Guimarães Editores, 1960.
- CASTORINA, José Antonio, FERREIRO, Emília, LERNER, Delia, et al tradução Cláudia Schilling. *Piaget - Vygotsky: novas contribuições para o debate*; São Paulo: Editora Ática, 1995.
- CATAPAN, Araci. *O conhecimento e o processo de trabalho escolar: para além do pedagogismo*; (dissertação de mestrado); Florianópolis, 1994.
- DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho - Desenvolvimento do grafismo infantil*; São Paulo: Editora Scipione, 1989.

- DEWEY, John traduções de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio S. Teixeira e Leônidas Gontijo de Carvalho. *Os pensadores - Dewey*; São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- DI LEO, Joseph H. tradução de Marlene Neves Strey. *A interpretação do desenho infantil*; 3ª ed.; Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- DUARTE JR, João-Francisco. *Por que arte-educação?*; 7ª ed.; Campina: Papirus, 1994.
- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*; 2ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1985.
- FERNANDES, Francisco, LUFT, Celso Pedro, GUIMARÃES, F. Marques. *Dicionário brasileiro Globo*; 39ª ed.; São Paulo: Editora Globo, 1995.
- FONTANA, Dino F. *História da filosofia psicologia e lógica*; 3ªed. São Paulo: Edição Saraiva, 1969.
- GASSET, José Ortega y. *Meditações do Quixote*; São Paulo: Ibero Americana, 1967.
- GRESSLER, Lori Alice. *Pesquisa Educacional*; 2ª ed.; São Paulo: Edições Loyola, 1983.
- HAUSER, Arnold. *História social da literatura e da arte*; São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- HAYMAN, D'arcy. *A arte: essência da vida in as três faces da arte*; O correio da UNESCO; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975.

- HOLANDA, Aurélio Buarque de, ANJOS, Margarida dos. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*; 2ª edição; Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*; São Paulo: Perspectiva, 1971.
- KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- _____. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. *Fundamentação da metafísica dos costumes*; São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.
- KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*; São Paulo: Editora Ática S. A., 1993.
- LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*; 3ª ed.; São Paulo: Editora Atlas S.A., 1991.
- LANGER, Susanne tradução de Jamir Martins. *Ensaio Filosófico*; São Paulo: Editora Cultrix Ltda, 1971.
- LOMMEL, Andreas. *O mundo da arte*; Belo Horizonte: HV. Walter, 1979.
- LOWENFELD, Viktor. *A criança e sua arte*; São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.
- LOWENFELD, Viktor, BRITAIN, W. Lambert tradução Álvaro Cabral. *Desenvolvimento da capacidade criadora*; São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.
- LUQUET, G. H. tradução de Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. *O desenho infantil*; Barcelos: Companhia Editora do Minho, 1969.
- MACEDO, Lino. *Os jogos e sua importância na escola*; 1995

- MARTINS, Míriam Celeste Ferreira Dias. *Temas e técnicas em artes plásticas*; São Paulo: Ece Editora, 1986.
- MARY, Ann Spencer Pulaski. *Compreendendo Piaget - uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança*; 2ª ed.; Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S. A., 1986
- MUNARI, Bruno. *Artista e designer*, 2ª edição; Lisboa: Editora Presença, 1984.
- OLIVEIRA, Márta Kohl de, *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*; São Paulo: Mestres da Educação, 1993.
- OSBORN, Alex F. *O poder criador da mente: princípios e processos do pensamento criador do brainstorming*; São Paulo: IBRASA, 1975.
- PIAGET, Jean, *A equilibração das estruturas cognitivas*; Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- _____. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*; 3ª edição; Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S. A., 1978.
- _____. *O nascimento da inteligência na criança*; Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- PIAGET, Jean, INHLEDER, Barbel tradução de Octavio mendes Cajado. *A psicologia da criança*; 6ª ed.; São Paulo: Difel - Difusão Editorial S/A, 1980.
- PILLAR, Aralice Dutra. *Desenho e construção de conhecimento na criança*; Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PLATAMURA, Vitangelo. *Formação profissional e compreensão do mundo*; (dissertação); Manaus, 1996.

- PORCHER, Louis. *Educação Artística luxo ou necessidade?*; Vol. 12; São Paulo: Summus Editorial, 1982.
- PULASKY, Mary Ann Spencer tradução de Vera Ribeiro. *Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança*; Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1986.
- RABELLO, Silvyo. *Psicologia do desenho infantil*; São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.
- READ, Herbert tradução de Waltensir Dutra. *As origens da forma na arte*; 2ª ed.; Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- _____ tradução de Ana Maria Rabaça e Luís Filipe Silva Teixeira. *A educação pela arte*; Lisboa: Edições 70, 1958.
- ROGERS, Carl R. *Tornar-se pessoa*. Santos: Martins Fontes Ed., 1961.
- RUDEL, Jean. *A técnica do desenho*; Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.
- SANTIAGO, Socorro. *Propostas para um documento sobre os parâmetros curriculares para o ensino superior de Artes no Brasil*; Salvador, 1997.
- SANTOS, Cacilda Cuba dos. *Individuação junguiana*; São Paulo: Sarvier, 1976.
- SANTOS, Jandira M. R.; MORAIS, Gizelda. *Criatividade na escola in pesquisa e realidade no ensino de 1º Grau*, São Paulo: Cortez, 1980.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*; 12ª ed.; São Paulo: Cortez Editora, 1985.
- SILVA, Algenir Ferraz Suano da; LINS, Maria Sidney G. V. *Guia para normalização de trabalhos acadêmicos e científicos produzidos pela Universidade do Amazonas*; vol. III; Manaus: UFAM, 1993

- SOUZA, Alcídio M. De. *Artes plásticas na escola*; 5ª edição; Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1980.
- SOUZA, Nelly Maria Falcão. *A expressão lúdica na educação da criança pré-escolar de 6 anos*; dissertação de mestrado; Universidade do Amazonas, 1991.
- STEIN, Suzana Albornoz. *Por uma educação libertadora*; 2ªed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1977.
- TAILLE, Yves de La, OLIVEIRA, Martha Kohl de, DANTAS, Heloysa. *Piaget Vygotsky Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão*; 2ª ed.; São Paulo: Summus Editorial, 1992.
- TORRANCE, E. *Educação e Criatividade*; In TAYLOR, Calvin W. *Criatividade: Progresso Potencial*; São Paulo: IBRASA, 1964.
- VYGOTSKY, L. S. tradução de Jeferson Luiz Camargo. *Pensamento e linguagem*; São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- WALLON, H. *As origens do pensamento na criança*; São Paulo: Manoele, 1988.
- WINNICOTT, d. w. *A criança e seu mundo*; Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- WUJEC, Tom. *Cabeça cinco estrelas*; São Paulo: Editora Best Seller, 1995.

ANEXOS

ANEXO 1

Quadro com os subtestes realizados com os alunos do CAUA:

	1	2	3	4	5	6	7	8	FREQUÊNCIA DE ACERTOS	FREQUÊNCIA DE ERROS
1	+	-	+	+	+	+	+	-	06	02
2	+	-	+	+	+	+	+	-	06	02
3	+	-	+	+	+	+	+	+	07	01
4	+	+	+	+	+	+	+	+	08	00
5	+	+	+	+	+	+	+	-	07	01
6	+	+	+	+	+	+	+	+	08	00
7	+	+	+	+	+	+	+	+	08	00
8	+	+	+	+	+	-	+	+	07	01
9	+	+	+	+	+	+	+	-	07	01
10	+	+	+	+	+	+	+	-	07	01
11	+	-	+	+	+	+	+	-	06	02
12	+	+	+	-	+	+	+	-	06	02
13	+	+	+	-	+	+	+	-	06	02
14	-	-	-	+	+	+	+	+	05	03
15	+	+	+	+	+	-	+	-	06	02
16	+	+	+	+	+	+	+	-	07	01
17	+	+	+	+	+	-	+	-	06	02
18	-	-	-	+	+	+	+	+	05	03
19	+	+	+	+	+	+	+	+	08	00
20	+	+	+	+	+	+	-	+	07	01
21	+	+	+	+	+	-	+	-	06	02
22	-	-	+	-	+	+	+	-	04	04
23	+	+	+	+	+	+	+	+	08	00
24	+	+	+	+	+	+	+	+	08	00
25	+	+	+	+	+	-	+	+	07	01
								F=	166	034

ANEXO 2

Quadro dos subtestes realizados com os alunos da ESCOGOV:

	1	2	3	4	5	6	7	8	FREQÜÊNCIA DE ACERTOS	FREQÜÊNCIA DE ERROS
1	-	-	+	-	+	+	-	-	03	05
2	-	-	+	-	-	+	-	-	02	06
3	-	+	+	+	-	+	+	+	06	02
4	-	+	-	+	-	-	+	-	03	05
5	-	+	+	-	+	+	+	-	05	03
6	+	+	-	+	+	-	-	+	06	02
7	-	-	+	+	-	-	-	-	02	06
8	-	+	+	-	-	-	-	-	02	06
9	-	+	+	+	-	+	-	+	05	03
10	-	-	-	+	-	-	+	-	03	05
11	-	-	+	+	+	+	-	-	04	04
12	-	+	+	-	+	-	+	+	06	02
13	-	+	+	+	+	+	-	-	05	03
14	-	-	-	-	-	+	-	-	01	07
15	-	+	+	+	+	-	-	-	04	04
16	-	+	+	-	+	-	-	-	03	05
17	+	+	+	-	+	+	-	+	06	02
18	+	+	+	+	+	+	+	-	07	01
19	-	+	+	+	+	+	+	-	06	02
20	+	+	+	+	+	+	+	-	07	01
21	-	-	-	+	+	-	+	-	03	05
22	-	+	+	+	+	+	+	-	06	02
23	+	+	+	-	+	+	+	+	07	01
24	+	+	-	-	-	-	+	-	03	05
25	+	+	+	+	+	+	+	-	07	01
								F=	112	88

ANEXO 3

Quadro do rendimento escolar dos alunos CAUA, relacionado ao sexo:

CAUA (SEXO FEMININO)	
RESPONDENTES	NOTAS
1	6,01
2	9,37
3	9,21
4	8,83
5	8,83
6	6,39
7	9,60
8	9,24
9	6,81
10	9,57
11	7,33
12	9,92
13	9,01
14	9,31
15	9,06

CAUA (SEXO MACULINO)	
RESPONDENTES	NOTAS
1	9,78
2	8,96
3	6,85
4	7,38
5	8,16
6	5,80
7	8,81
8	9,92
9	5,19
10	8,03

ANEXO 4

Quadro do rendimento escolar dos alunos do ESCOGOV, relacionado ao sexo:

ESCOGOV (SEXO FEMININO)	
RESPONDENTES	NOTAS
1	4,49
2	9,25
3	6,93
4	9,12
5	8,25
6	8,62
7	9,50
8	7,40
9	8,00
10	8,37
11	8,37
12	5,24

ESCOGOV (SEXO MASCULINO)	
RESPONDENTES	NOTAS
1	6,29
2	7,56
3	7,00
4	7,00
5	8,25
6	6,99
7	4,87
8	7,37
9	6,50
10	6,43
11	4,69
12	6,73
13	5,22

ANEXO 5

ENTREVISTA REALIZADA COM OS ALUNOS:

1. Qual a sua idade em anos completos?

_____anos completos.

2. Sexo:

() 01 masculino

() 02 feminino

0

3. Qual a série que você estuda?

() 01 alfabetização

() 02 1^a

() 03 2^a

() 04 3^a

() 05 4^a

() 06 5^a

() 07 6^a

() 08 7^a

() 09 8^a

4. Que tipo de escola você freqüentou?

() 01 pública

() 02 privada

() 03 pública e privada

5. Você freqüenta o Centro de Artes?

() 01 sim

() 02 não

6. Você gosta de desenhar?

() 01 Sim

() 02 Não

7. Você sabe desenhar?

() 01 sim

() 02 não

8. Você conhece técnicas de desenho?

() 01 sim

() 02 não

9. A partir de quando você começou a desenhar?

- 01 desde a pré-escola
- 02 desde a alfabetização
- 03 desde que ingressou no Centro de Artes
- 04 de 5ª a 8ª séries
- 05 nunca teve oportunidade de desenhar
- 06 da 1ª a 4ª séries

10. Qual o tipo de profissional que trabalha o desenho com você?

- 01 professor de Educação Artística formado
- 02 aluno do curso de Educação Artística
- 03 professores de outras disciplinas
- 04 professores de Magistério
- 05 profissionais de outras áreas
- 06 ninguém

11. Você acha que o desenho o ajuda em suas atividades escolares?

- 01 sim
- 02 não

12. Justifique sua resposta:

- 01 o desenho o ajuda a lembrar o assunto dado
- 02 aprender através do desenho é mais divertido
- 03 o desenho ajuda a ilustrar trabalhos de forma a facilitar o entendimento do assunto
- 04 através do desenho é mais fácil de expressar os conhecimentos
- 05 o desenho não interfere no aprendizado

13. Você já reprovou alguma vez?

- 01 sim
- 02 não

14. Se você respondeu "sim", quantas vezes?

15. Qual o seu rendimento escolar, atualmente?

- 01 insuficiente
- 02 regular
- 03 bom
- 04 ótimo

16. Desde que você começou a estudar, em qual série mais trabalhou com desenho?

-) 01 alfabetização
-) 02 1ª
-) 03 2ª
-) 04 3ª
-) 05 4ª
-) 06 5ª
-) 07 6ª
-) 08 7ª
-) 09 8ª
-) 10 pré-escola

17. Em qual etapa de sua vida escolar você teve um melhor rendimento?

-) 01 alfabetização
-) 02 1ª
-) 03 2ª
-) 04 3ª
-) 05 4ª
-) 06 5ª
-) 07 6ª
-) 08 7ª
-) 09 8ª

18. Em que etapa de sua vida escolar, você mais desenhou como atividade de classe?

-) 01 alfabetização
-) 02 1ª
-) 03 2ª
-) 04 3ª
-) 05 4ª
-) 06 5ª
-) 07 6ª
-) 08 7ª
-) 09 8ª

Ficha Catalográfica

(Catalogação na fonte por Tatiane dos Santos Cruz CRB 11/743)

L668d Levy, Denize Piccolotto Carvalho.
Desenho: a construção do conhecimento na criança e a prática pedagógica do arte-educador / Denize Piccolotto Carvalho Levy. – Manaus, Am: 1997.
149f.: il. color; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mirian Trindade Garrett.

1. Arte – Educação. 2. Arte-educador. 3. Desenho. 4. Conhecimento. 5. Prática pedagógica. I. Garrett, Mirian Trindade. II. Título.

CDU 372