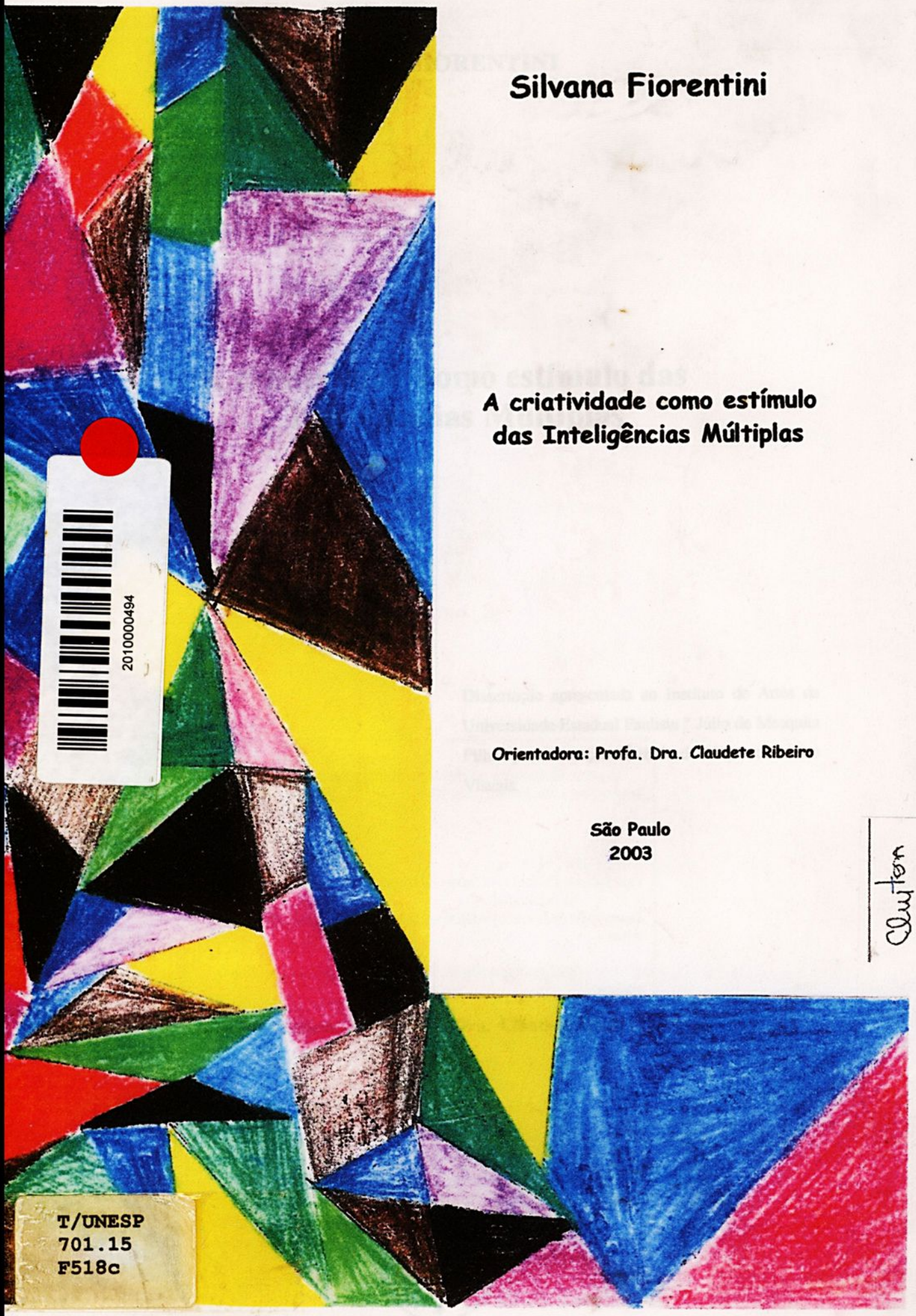


Silvana Fiorentini

A criatividade como estímulo das Inteligências Múltiplas

Orientadora: Profa. Dra. Claudete Ribeiro

São Paulo
2003

2010000494

T/UNESP
701.15
F518c

SILVANA FIORENTINI

A criatividade como estímulo das Inteligências Múltiplas

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista " Júlio de Mesquita Filho" para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Orientadora: Profa. Dra. Claudete Ribeiro

São Paulo

2003

INSTITUTO DE ARTES UNESP BIBLIOTECA

INSTITUTO DE ARTES
Registro N.o 494
São Paulo, 23-05-03

INSTITUTO DE ARTES
Aquisição d/Silvana Fiorentini
Custo R$ 10,00
Data 28-04-03

A-191361
B- 58663

fol. 15
F518c

1- Arte - Criatividade
2- Arte - Estudo e ensino

FIORENTINI, SILVANA
A criatividade como estímulo das Inteligências Múltiplas / SILVANA FIORENTINI. - São Paulo : [s.n], 2003.

111 f. : il.

Bibliografia
Orientadora: Profa. Dra. Claudete Ribeiro

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes

1. Arte - Inteligências múltiplas - Criatividade. 2. Arte - Estudo e ensino.

CDD: 707

À Professora Maria Tierno Fiorentini,
por minha admiração,
por meu profundo respeito,
por meu imenso afeto de filha.

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que conviveram comigo durante o precioso tempo em que elaborei este trabalho. Faço menção especial a alguns, mas expresso minha gratidão a todos.

À Professora Dra. Claudete Ribeiro que me dedicou preciosas horas contribuindo, primorosamente, para a elaboração desta pesquisa.

Às eminentes partícipes da Banca de Qualificação, Professoras Doutoras, Maria Luiza da Silva Christov e Eunice Ferreira Vaz Yushiura, pelas observações, críticas e sugestões que aquilataram este trabalho.

Aos Professores Doutores, Alberto T. Ikeda, João Cardoso Palma Filho e Reynúncio Napoleão de Lima.

Ao Instituto de Artes da UNESP, minha gratidão pela disposição em oferecer os recursos necessários para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Douta Professora Maria Apparecida Faria Marcondes Bussolotti, por seu brilhante profissionalismo e humanismo, dedicados à revisão deste trabalho.

Ao Dr. Renato Anghinah, por sua ampla visão humanista, por seus incentivos e sua ética científica.

A minha irmã Maria Aparecida Tierno Fiorentini, por ter me abraçado nos momentos mais difíceis e acreditado sempre em mim.

Ao meu irmão Roberto André Fiorentini, por seu apoio e acolhimento inestimáveis.

Em especial, aos alunos da 5.ª Série A e sua professora de Artes pela cooperação e participação na pesquisa, sem os quais não seria possível este trabalho.

E a toda a força divina que tive a oportunidade de receber em momentos inexplicáveis.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

SUMÁRIO

LISTA DE FOTOS E DESENHOS.....I
LISTA DE DEPOIMENTOS.....II
RESUMO.....III
ABSTRACT.....IV

INTRODUÇÃO.....1

1 MARCOS TEÓRICOS DA INTELIGÊNCIA.....8

CONCEPÇÕES DE INTELIGÊNCIA – ALGUNS PESQUISADORES QUE SE DESTACARAM A PARTIR DO SÉCULO XIX.....8

ABORDAGEM PSICOMÉTRICA.....9
ABORDAGEM EVOLUTIVA / BIOLÓGICA.....13
ABORDAGEM SOCIAL.....15
ABORDAGEM SISTÊMICA.....21
ABORDAGEM EMOCIONAL.....23

INTELIGÊNCIA E CRIATIVIDADE.....25

TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE A CRIATIVIDADE.....28

GARDNER, FEUERSTEIN, GOLEMAN – *As aproximações das abordagens dos teóricos para esta pesquisa*.....35

2 CONTEXTO E IMPLEMENTAÇÃO DA PESQUISA.....37

SUJEITOS ENVOLVIDOS NESTA PESQUISA.....37
ESPAÇO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....38
A ESCOLHA DO LOCAL.....38
O PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA E O PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE ARTE.....39
CONDIÇÕES AMBIENTAIS DA ESCOLA.....41

IMPLEMENTAÇÃO DA PESQUISA.....41

PROPOSTA PARA APLICAÇÃO DE LABORATÓRIOS DE CRIATIVIDADE.....41

PRODIMENTOS OPERACIONAIS.....46

QUESTIONÁRIO DE OPINIÃO: CONCEPÇÕES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À ARTE.....47
COMENTÁRIOS SOBRE AS RESPOSTAS.....48

AÇÕES E PRODUÇOES NOS LABORATÓRIOS DE CRIATIVIDADE.....50

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS DO LABORATÓRIO "QUADROS ANIMADOS".....50
DESCRIÇÃO DA PRÁTICA DO LABORATÓRIO "QUADROS ANIMADOS" –
AÇÕES E PRODUÇÕES DOS ALUNOS.....51

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS DO LABORATÓRIO "ESCULPINDO EM SABÃO".....64
DESCRIÇÃO DA PRÁTICA LABORATÓRIO "ESCULPINDO EM SABÃO" –
AÇÕES E PRODUÇÕES DOS ALUNOS.....65

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS DO LABORATÓRIO: "DESENHANDO A MÚSICA".....71
DESCRIÇÃO DA PRÁTICA DO LABORATÓRIO: "DESENHANDO A MÚSICA" –
AÇÕES E PRODUÇOES DOS ALUNOS.....72

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS DO LABORATÓRIO "CRIAR E CONTAR UMA
HISTÓRIA UTILIZANDO A MÍMICA".....77

DESCRIÇÃO DA PRÁTICA DO LABORATÓRIO "CRIAR E CONTAR UMA HISTÓRIA
UTILIZANDO A MÍMICA" – AÇÕES E PRODUÇÕES DOSALUNOS.....78

3 REFLEXÃO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO COMO ESTÍMULO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS.....87

REFLETINDO SOBRE A EXPERIÊNCIA PRÁTICA.....88

ANÁLISE E REFLEXÃO DO LABORATÓRIO "QUADROS ANIMADOS".....88
ANÁLISE E REFLEXÃO DO LABORATÓRIO "ESCULPINDO EM SABÃO".....92
ANÁLISE E REFLEXÃO DO LABORATÓRIO "DESENHANDO A MÚSICA".....96
ANÁLISE E REFLEXÃO DO LABORATÓRIO "CRIAR E CONTAR UMA HISTÓRIA
UTILIZANDO A MÍMICA".....98

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....101

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....105

ANEXO.....111

LISTA DE FOTOS E DESENHOS

LABORATÓRIO "QUADROSANIMADOS"..... 52

FOTO 1 - Alunos iniciando trabalho. 5.ª Série A.....52
FOTOS 2, 3 - Recorte, Colagem e reprodução da figura.....52
DESENHO 1- Figura/Fundo (S M).....53
DESENHO 2 - Figura posicionada sobre um traço (N V G M P).. 53
DESENHO 3 - Desenho da figura (M S S).....54
DESENHO 4 - Figura e traço horizontal (M T ..).....54
FOTO 4 - Organização do espaço para representação cênica, na Biblioteca..... 56
FOTO 5 - Primeira pintura a ser representada.....57
FOTO 6 - Início do posicionamento da cena. 57
FOTO 7 - Posicionamento concluído.....57
FOTO 8 - Segunda pintura escolhida para ser representada.. 59
FOTO 9 - Posicionamento da cena representada em sala se aula 59
FOTO10 - Conclusão da representação.....59

LABORATÓRIO " ESCULPINDO EM SABÃO" 64

DESENHO 1 - (F C S) 65
DESENHO 2 - (N M P).....65
DESENHO 3 - (B O C).....66
DESENHO 4 - (J V) ..... .66
DESENHOS 5, 6 - (N V P ; J O V) 67
DESENHOS 7, 8 - (F P; M T).....68
FOTOS 1, 2, 3 - Início do processo do Lab. " Esculpindo em Sabão".....69
FOTO 4, 5, 6 - Produção final do Lab. " Esculpindo em Sabão".....71

LABORATÓRIO " DESENHANDO A MÚSICA"

FOTOS 1, 2 - Iniciando o desenho da capa do CD 73
DESENHO 1 - "Morango do Nordeste" (L R O) 74
DESENHO 2 - "Gabriel Pençador" (F A F) 75
DESENHO 3 - "Ira" (J O V) 75
DESENHO 4 - "Chega de saudade" (J H) 76
DESENHO 5 - "Herois da Resistencia" (L C O). 76
DESENHO 6 - "Casa Nossa" (M S) 77

LABORATÓRIO "CRIAR E CONTAR UMA HISTÓRIA UTILIZANDO A MÍMICA" 77

FOTOS 1 - Tentativa de representar a "rosa". 82
FOTO 2 - Alunos em cooperação para realizar a proposta 82
FOTOS 3, 4 - Interação entre grupos para representar gestualmente a história 83
FOTO 5 - Momento de descontração e satisfação ao finalizarem o Laboratório 84

unesp

LISTA DE DEPOIMENTOS

DEPOIMENTO 1 - (F A F). 60
DEPOIMENTO 2 - (N V G M P) 60
DEPOIMENTOS 3 - (C M) 61
DEPOIMENTO 4 - (M S S).. 62
DEPOIMENTO 5 – (T C M C)....62
DEPOIMENTO 6 - (M C S) 63
DEPOIMENTO 7 - (K C R). 63
DEPOIMENTO 8 - (L N S) 85
DEPOIMENTO 9 - (M G S) 85
DEPOIMENTO 10 - (F P) 86
DEPOIMENTO 11 - (S G O) 87

FIORENTINI, S. **A criatividade como estímulo das Inteligências Múltiplas** São Paulo, 2003, 117 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" – Instituto de Artes Campus de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Artes, área de concentração: Artes Visuais.

RESUMO: Na presente pesquisa realizou-se uma reflexão sobre possibilidades de estímulo às Inteligências Múltiplas por meio das linguagens da Arte, tais como: a pintura a escultura, a dança a expressão corporal, a música, dentre outras, em sujeitos escolares do Ensino Fundamental, de uma Escola na Região Sul de São Paulo. Essa reflexão foi baseada em concepções extraídas da literatura sobre Inteligência e Criatividade. O trabalho de pesquisa alicerça-se na " Teoria das Inteligências Múltiplas" da obra de Howard Gardner (1995). Foram apresentados 21 Laboratórios de Criatividade para verificar se o procedimento criativo poderia servir como estímulo às Inteligências Múltiplas, assim classificadas: *espacial, lógico-matemática, lingüistica, cinestésica, musical, interpessoal e intrapessoal.* Nesta pesquisa empregou-se a abordagem qualitativa, cuja temática está inserida no contexto do ensino de Arte. As áreas de conhecimento envolvidas são: Artes; Educação; Educação Artística.

Palavras-chave: Arte; Inteligências Múltiplas; Criatividade; Ensino de Arte.

FIORENTINI, S. **The Creativity is an incentive of Multiple Intelligence** – Dissertation (Master) submited for the University Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Institute of São Paulo Arts, Programme of Postgraduate at Arts – Concentrated area: Visual Arts.

ABSTRACT: The research was conducted to the reflexive thinking relating to the Multiple Intelligence's encouragement possibilities, through of Art abilities, such as : the painting, the sculpture, the dancing, the body gestures, the music and so on, upon the students of Fundamental Teaching – made in the school of South area in São Paulo. This idea was based on conceptions extracted of literature about Intelligence and Creative Skills. The research was established on " Theory of Multiple Intelligence" from Howard Gardner's work (1995). It was purposed in 21 Creativity Laboratories in order to check if the creative procedure could serve as na stimulus to the Multiple Intelligence, which can be defined at the following: *spatial, logical-mathematics, linguistical, Kinaesthetic, music, interpersonal, and a capacity of self-knowledge*. This research procured the qualitative approach, whose it has a focus in the Art's teaching context. Here are the range of Knowledge: Arts; Education; Artistic Education.

Key-Words: Art; Multiple Intelligence; Creativity; Art teaching.

unesp

INTRODUÇÃO

Nessa pesquisa pretende-se realizar uma reflexão sobre a possibilidade de favorecer o desenvolvimento do potencial inteligente e criativo em sujeitos escolares do Ensino Fundamental, por meio das linguagens artísticas, tais como: o desenho, a pintura, a escultura, a dança, a expressão corporal, a música, dentre outras. Essa reflexão é realizada por concepções extraídas da literatura sobre inteligência e criatividade, para verificar se o procedimento criativo por meio das linguagens da Arte serve como estímulo para as Inteligências Múltiplas.

O enfoque teórico desta pesquisa está alicerçado na "Teoria das Inteligências Múltiplas", de GARDNER (1995), que aborda um conceito pluralista da inteligência. Esta teoria questiona a excessiva valorização dada aos indivíduos que apresentam aptidão para a linguagem e o raciocínio lógico-matemático, pois, segundo o autor, esta visão persiste nos procedimentos escolares do nosso cotidiano, gerando uma percepção limitada das capacidades do ser humano.

Estimular o potencial criativo é ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa, que está alicerçada na idéia de incitar as sete inteligências propostas pela teoria de GARDNER (1995), por meio das linguagens da Arte.

Entende-se pertinente ressaltar que as trajetórias históricas do Ensino de Arte no Brasil foram marcadas por muitas experiências, e somente a partir da implementação da Lei 5692/71 é que a disciplina de "Educação Artística" foi introduzida como obrigatória no Currículo Formal Escolar das instituições de ensino de primeiro e segundo graus, conforme define o artigo 7.º da Lei de Diretrizes e Bases Nacional.

Esclarece-se que não é objetivo desta pesquisa elaborar um resgate histórico da condição da Arte e Educação, porém é importante pontuar algumas transformações significativas que ocorreram ao longo do tempo.

Segundo *Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Arte* (1998), entre as décadas de 1970 e 1980, os professores do Ensino de Arte não estavam habilitados para lecionar as diversas das linguagens artísticas e o faziam de forma superficial. Um professor polivalente provocava sérios problemas, pois a formação destes docentes se dava apenas em Desenho e Plástica, Música ou Artes Cênicas, e as faculdades não estavam preparadas para formar esse

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

novo profissional especialista. Nessa época, surgiram muitas dificuldades pedagógicas em relação à teoria e à prática.

Dentro desse contexto, por volta do ano de 1980, ocorreu um movimento denominado Arte-Educação, que tinha como objetivo conscientizar e organizar os professores da época. A meta era para que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor. Participaram desse movimento as associações de professores, Universidades Públicas e Particulares, no intuito de discutirem o Ensino de Arte, fazendo surgir novas concepções e metodologias para o ensino de Arte. Destaca-se a autora ANA MAE BARBOSA que escreveu vários livros sobre o ensino de Arte, dentre estes: *Arte-educação no Brasil* (1978); *Recorte e colagem: influências de John Dewey* (1982); *Arte – Educação Conflitos e Acertos* (1984) e *A imagem no ensino de Arte* (1991), que muito contribuíram para esclarecer os professores das dificuldades da área de Arte.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, o Ensino da Arte se constituiu num componente curricular obrigatório da educação básica, com o objetivo de promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Para melhorar a formação do professor de Arte, os Parâmetros Curriculares (1998) contemplaram o descompasso entre a produção teórica e a prática, estimulando uma produção bibliográfica sobre o assunto, cuja aplicação devesse prever um espaço mais definido para o Ensino de Arte, com relação a outras disciplinas do currículo da escola formal. Entretanto, apesar das discussões, a "precária" formação docente no que se refere à estimulação da criatividade, assim como o escasso apoio das Instituições de Ensino para que ocorra o Ensino da Arte, parecem persistir, mesmo após tantas transformações e avanços nesta área.

Os problemas atuais e as condições adequadas para que este ensino se efetive nos levaram a refletir e discutir este complexo problema.

Nesse sentido, acredita-se que a aplicação de Laboratórios com as várias linguagens da Arte possam servir como uma força estimuladora no Ensino da Arte, de forma a favorecer o potencial inteligente do educando para a criatividade, independentemente da habilitação específica que o professor tenha adquirido em sua formação. Esta hipótese leva a crer que, talvez, a proposta de estímulo das inteligências e da criatividade em sala de aula poderia ser aplicada também por professores de outras disciplinas, a exemplo de SMOLLE (1996), que escreveu sua experiência no livro: *A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar*. Assim, a " Teoria das inteligências Múltiplas" talvez possa contribuir na antecipação da formação do aluno para posterior aquisição de conhecimentos específicos, favorecendo-o a conhecer o novo no velho, isto é, conhecer e

reconhecer em si mesmo o conhecimento acumulado de sua cultura (música, dança, pintura, dentre outras), com base na inteligência sensível e criadora.

Como sustentação teórica para esta pesquisa utilizam-se os conceitos contemporâneos formulados sobre a inteligência e a criatividade, extraídos de teorias da área da Neuropsicologia e Psicopedagogia, e propostos por GARDNER (1995), GOLEMAN (1996) e FEUERSTEIN (in BEYER 1996).

GARDNER (1995) é um psicólogo e professor que se dedicou à área da Neuropsicologia, escrevendo várias obras, das quais se destacam: *Estruturas da Mente* (1994) e *Inteligências Múltiplas – A teoria na prática* (1995), trabalhos de abordagem cognitivista da mente humana. Essas obras deram origem à teoria das *Inteligências Múltiplas*, nas quais GARDNER anunciou que a inteligência é multifacetada classificando-a em sete categorias: *espacial, lógico-matemática, lingüística, interpessoal, intrapessoal, musical e corporal – cinestésica.*

Ele rompeu com um paradigma da concepção de inteligência, o de "mais inteligente" para as pessoas com notável raciocínio lógico-matemático e lingüístico, conforme privilegiavam os testes de Quociente de Inteligência. A teoria de GARDNER (1995) repercutiu mundialmente, inspirando com seus avanços o meio acadêmico e sendo empregada como uma valiosa contribuição para esta pesquisa.

Usa-se, também, dos conceitos do psicólogo GOLEMAN, que escreveu sobre a *Inteligência Emocional* (1996), descrevendo nesse trabalho como as emoções atuam na mente humana, capazes de esmagar um simples raciocínio. Por considerar o componente emocional fundamental para auxiliar na compreensão de sua influência no pensamento, na construção da idéia, na sensibilidade e na criatividade do indivíduo, pretende-se incorporar esta contribuição ao presente trabalho.

Para melhor compreender como o indivíduo produz a criação artística mais elaborada, direcionada para uma abordagem cognitiva, utilizam-se, ainda, as idéias de FEUERSTEIN (in BEYER, 1996), pois, para ele, "inteligência se aprende". FEUERSTEIN (BEYER, 1996) é um psicopedagogo e educador, reconhecido no meio educacional pela relevante contribuição de seu método, o *PEI - Programa de Enriquecimento Instrumental*, que propõe aumentar o potencial cognitivo do indivíduo, alterando a condição genética e, portanto, modificando-a. Este autor afirma que a inteligência pode ser construída.

As três abordagens dos autores mencionados aproximam-se de forma propícia no que tange ao estudo da inteligência e da criatividade, visto que eles dissertaram sobre esses temas favorecendo a escolha desta abordagem teórica para a presente dissertação.

Aproveitam-se, aqui, as experiências e vivências da autora na área de Arte para desenvolver esta pesquisa, pois estudou Dança Moderna e Clássica, coordenou eventos e festivais culturais juvenis para uma entidade não-governamental, que se dedicava a promover a paz mundial. O trabalho na área de dança e expressão corporal foi desenvolvido por um período de dez anos. Após esse período, foram realizados Graduação, Licenciatura Plena em Educação Artística, e os cursos "Lato-sensu" em Pedagogia e "Stricto-sensu" em Educação. Hoje, como Arte-educadora e com experiência no ensino formal, justifica-se a opção por desenvolver esta pesquisa, que procura aplicar um procedimento metodológico que pretende estimular o potencial criativo de alunos de 5.ª Série, de uma Escola da Rede Pública, propiciando análises e reflexões sobre o fazer artístico desses sujeitos. Além disso, a pesquisa bibliográfica se estendeu a uma produção brasileira referente ao tema "inteligências múltiplas" e potencial criativo no ensino escolar, cujos títulos, aqui são elencados – ARANHA, (1992) *Criatividade em escolares e suas relações com a inteligência e percepção de companheiros;* BRAGA, (1995) *Inteligência e Criatividade: a dialética da criação;* RESENDE, (2000) *Te-Artes et Educação: Reflexões e Experiências*; ALVES, (2001) *Inteligências na educação: percepção dos alunos e relações com a escola;* SMOLLE, (1996) *A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar*; ANTUNES, (1998) *Jogos para a estimulação das Múltiplas Inteligências;* ANTUNES, (2000) *A teoria das Inteligências Libertadoras* – e se aproximam desta dissertação.

O ambiente considerado significativo para o desenvolvimento desta pesquisa foi uma sala de aula, local de indivíduos em formação, o que ensejou a oportunidade de trabalhar com os conteúdos de uma disciplina de Arte. A escolha dessa 5.ª Série ocorreu por se tratar justamente do primeiro contato do aluno da Escola Pública com um professor destinado especificamente para ministrar um conteúdo da área de Arte.

OBJETIVOS DA PESQUISA

1. Verificar a possibilidade da construção de um procedimento criativo voltado para o estímulo das inteligências múltiplas;
2. Investigar as possibilidades de aplicação da "Teoria das Inteligências Múltiplas" na construção de uma proposta de trabalho para o Ensino da Arte;

unesp

3. Verificar a adequação do emprego das Teorias de Inteligência Emocional e Aprendida nesta proposta de pesquisa;
4. Refletir sobre os resultados da produção de sujeitos com base na estimulação proposta a partir dos Laboratórios de Criatividade.

MÉTODO

O método empregado para o desenvolvimento desta pesquisa é da *abordagem qualitativa*, que por se tratar de um grupo específico de escolares, foi classificada como um *estudo de caso.* A metodologia desta pesquisa compreendeu as seguintes etapas:

1. Levantamento de cunho bibliográfico por meio de livros, teses, artigos especializados e investigações na Internet, que abordaram os conceitos de inteligência e criatividade;
2. Emprego de referencial teórico, alicerçado especialmente na *Teoria das Inteligências Múltiplas*, de GARDNER, e também que incorpore as idéias de GOLEMAN (1996) e FEUERSTEIN (in BEYER, 1996) nas Inteligências: *Emocional e Aprendida;*
3. Planejamento de um procedimento que utiliza as linguagens da Arte, tais como: o desenho, a pintura, a escultura, a modelagem, a fotografia, o cinema, a dança, a expressão corporal, o teatro e a música, como forças auxiliadoras na práxis do professor do Ensino de Arte;
4. Realização de vinte e um Laboratórios de Criatividade, e cada um deles apresenta um conteúdo específico, com objetivos definidos, construídos a partir dos potenciais de inteligências que serão estimuladas e dos procedimentos didáticos utilizados;
5. Sessões regulares com sujeitos adolescentes da faixa etária de onze a quatorze anos que pertencem a uma classe mista (sexo feminino e masculino) da 5.ª Série do Ensino Fundamental de uma Escola Pública do Estado de São Paulo, com uma turma de 42 alunos do período diurno.

Os objetivos de ensino decorrentes da aplicação do trabalho de campo são:

a) Analisar as contribuições das teorias de inteligência para uma classe de 5.ª Série do Ensino Fundamental;

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

b) Contribuir para a valorização do Ensino de Arte em uma 5.ª Série da Escola Pública;

c) Aproximar a pesquisa acadêmica da sociedade, contribuindo com um procedimento que utiliza a Arte como instrumento de estímulo da criatividade e das inteligências múltiplas no sujeito escolar;

d) Promover vivência em sala de aula por meio de laboratórios de criatividade para o desenvolvimento do potencial criativo e favorecimento das inteligências múltiplas , e também o desenvolvimento das aptidões artísticas e naturais dos sujeitos envolvidos;

e) Estimular o pensar e o fazer artístico, para que os alunos envolvidos nesta pesquisa ampliem suas capacidades cognitivas e criativas.

Cabe lembrar que, com estes procedimentos, foram respeitadas as habilitações específicas, visando propiciar a integração das linguagens artísticas com as *Inteligências Múltiplas*: *inteligência espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal, lingüística e lógico-matemática*, considerando os componentes emocionais e cognitivos para verificação do crescimento criativo a partir da análise e reflexão.

Esta dissertação apresenta-se com uma arquitetura construída por três capítulos.

1. MARCOS TEÓRICOS DA INTELIGÊNCIA:

Panorama geral sobre a inteligência e conceitos de alguns teóricos que estudaram o assunto nas abordagens psicométrica, biológica, social, sistêmica e emocional. Segue-se a exposição das idéias contemporâneas de GARDNER (1995) sobre a inteligência e a criatividade, e relaciona-se com as idéias de GOLEMAN (1996) e FEUERSTEIN (in BEYER, 1996).

2. CONTEXTO E IMPLEMENTAÇÃO DA PESQUISA

Apresenta-se de forma descritiva os sujeitos que participaram da pesquisa, os espaços utilizados e as condições encontradas para a realização da proposta.

Apresentam-se, também, a implementação prática da pesquisa aplicada em sala, as ações e produções dos sujeitos nos Laboratórios e os trabalhos considerados mais significativos, ou seja, aqueles que apresentaram ilustrativamente as melhores condições de estímulo para as diversas inteligências. Detalha-se, ainda, como os sujeitos envolvidos

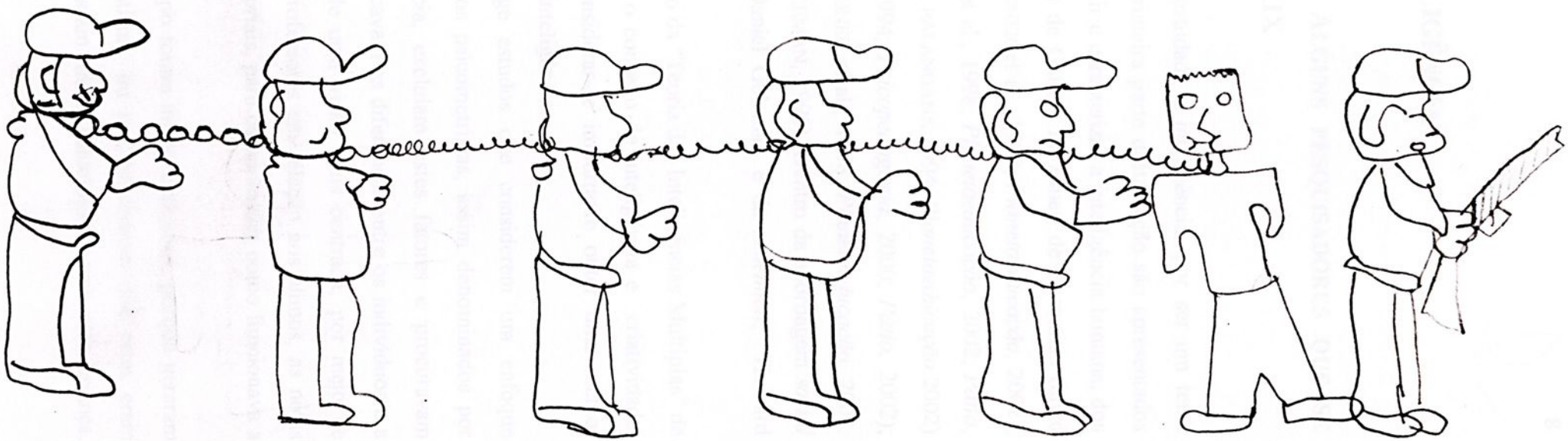
unesp

exercitaram seu potencial criativo, e também são apresentados registros de fotos dos trabalhos, falas e momentos singulares dos participantes.

3. REFLEXÃO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO CRIATIVA COMO ESTÍMULO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Apresentam-se reflexões e análises sobre a produção dos sujeitos da pesquisa e as considerações sobre as limitações e os avanços promovidos por esta experiência, de implementação dos procedimentos estimulativos nos Laboratórios de criatividade voltados para as Inteligências Múltiplas.

Bruno M n 3



unesp

1. MARCOS TEÓRICOS DA INTELIGÊNCIA

CONCEPÇÕES DE INTELIGÊNCIA - ALGUNS PESQUISADORES QUE SE DESTACARAM A PARTIR DO SÉCULO XIX

Muitos pesquisadores têm questionado e estudado a inteligência, por ser um tema inquietante e possuir inúmeras concepções. Na primeira parte desta seção são apresentados alguns teóricos que se destacaram por tentar definir e caracterizar a inteligência humana, dos quais se enfatizam as abordagens: ***psicométrica*** de Galton, de Binet, de Spearman (apud GARDNER et al., 1998) e de Guilford (apud GARDNER et al., 1998; *Planetaeducação,* 2002); ***evolutiva / biológica*** de Piaget (apud GARDNER et al., 1998; *Planetaeducação*, 2002; *Pátio*, 1997); ***social*** de Vygotsky (apud GARDNER, 1998; PALANGANA 1994; *Planetaeducação* 2002) e de Feuerstein (apud BEYER, 1996; VITÓRIA, 1994; *Psicopedagogia*, 2000; *Pátio,* 2002); ***sistêmica*** de Sternberg e de Gardner (apud GARDNER et al., 1998; *Planetaeducação*, 2002; *Pátio* 2000); e ***emocional*** de Goleman (apud GOLEMAN, 1996). Dentro da abordagem *social* destaca-se Reuven Feuerstein, da *emocional*, Daniel Goleman e da *sistêmica*, Howard Gardner.

Na segunda parte, aprofunda-se a exposição da "Teoria das Inteligências Múltiplas" de GARDNER (1995) e de suas contribuições sobre o conceito de inteligência e criatividade; organiza-se este capítulo dessa forma, por considerar-se importante obter uma melhor compreensão das diferentes perspectivas sobre a inteligência.

A inteligência é tema complexo e exige estudos que considerem um enfoque multifatorial e multicultural, porém, os primeiros psicometristas, assim denominados por elaborarem testes para mensurar a inteligência, excluíam estes fatores e procuravam compreendê-la sistematizando testes que identificavam as diferenças entre os indivíduos e a quantificação do grau de inteligência, dentro de uma visão mais centrada, por meio de investigações empíricas sobre as respostas de professores em relação aos alunos, as notas escolares, e análise de respostas a estímulos sensoriais, para compreender como funcionava a estrutura do intelecto.

Os testes de inteligência ao longo do tempo foram muito criticados, porque geraram controvérsias e debates entre os próprios cientistas, ou por concluírem que estes eram ineficazes ou por pensarem que os testes poderiam afetar psicologicamente uma criança.

classificando-a com um grau de inteligência "x", sem considerar a relatividade da avaliação das capacidades de um indivíduo.

Os testes para avaliar a inteligência têm sua aplicabilidade em diversos âmbitos: o educacional, pessoal ou profissional, quanto ao seu uso na área educacional, GARDNER (1998) ressalta:

> [...] o uso e a interpretação da testagem da inteligência para propósitos educacionais ou outros propósitos de políticas sociais estão longe de ser uma questão simples [...] Este estado de coisas continua controverso apesar dos avanços nos métodos estatísticos e no desenvolvimento de testes. Em parte, nós acreditamos que as controvérsias permanecem, porque apesar dos testes produzirem escores e esses escores poderem ser fidedignos e válidos, a interpretação dos testes e seus usos ocorrem numa paisagem social e política em constante mudança. (GARDNER et al., 1998, p.105).

Destacam-se, a seguir, dentro do enfoque *psicométrico*, alguns pesquisadores considerados significativos para o desenvolvimento deste capítulo: Francis Galton, Alfred Binet, Théodore Simon, Charles Spearman e J.P.Guilford.

ABORDAGEM PSICOMÉTRICA

FRANCIS GALTON — *Em busca da Eugenia*

GALTON foi um cientista do século XIX e influenciado pelas idéias de Darwin estudou a inteligência de forma a provar que esta seria advinda da hereditariedade e da seleção natural das espécies. Para GALTON (in GARDNER et al.,1998) a resposta estava na eugenia, que significa aprimoramento da raça humana por meio de uma reprodução seletiva.

Utilizando a Matemática, mais propriamente a Estatística, GALTON (in GARDNER et al.,1998) estudou e classificou a inteligência em indivíduos definindo proporções de *eminência* (grau de inteligência elevado) e de *imbecilidade* por meio de investigações empíricas, conforme exposto em sua obra *Hereditary Genius* (1869).

unesp

Os estudos de GALTON (GARDNER et al.,1998) procuravam identificar a variabilidade da inteligência humana, em 1884 criou o *laboratório antropométrico* com o propósito de medir a inteligência e provar sua tese de eugenia. Pesquisando por longos anos as características físicas e mentais dos indivíduos elaborou testes mentais centrados nas respostas sensoriais dos indivíduos, viabilizando, assim, a tentativa de um estudo científico para classificar as diferenças individuais da inteligência; convém ressaltar que mais tarde seus testes foram rejeitados por falta de validade e aceitação por parte da comunidade científica.

GALTON (GARDNER et al.,1998) descobriu que nem sempre pais inteligentes geram filhos inteligentes e que, com o passar das gerações ocorria uma tendência para se atingir uma média de inteligência, que foi chamada de regressão para a média. As tentativas de GALTON para aperfeiçoar a raça humana, em termos de inteligência, por meio de uma reprodução seletiva, não foram *bem-sucedidas*, mas esse pesquisador deixou importantes estudos que serviram de base para outros que vieram depois.

ALFRED BINET E THEODORE SIMON - *Testagem das diferenças individuais*

Por volta de 1904, o psicólogo e pesquisador BINET (in GARDNER et al.,1998) foi convidado pelo Ministério de Instrução da França para desenvolver e aplicar testes que pudessem avaliar o aproveitamento e as dificuldades de aprendizagem de crianças em fase escolar.

BINET (in GARDNER et al.,1998) e seu colega SIMON (in GARDNER et al.,1998) desenvolveram testes para aplicar, em massa, e classificar a inteligência de uma criança por meio da identificação de sua idade mental em relação à sua idade cronológica, observando comparativamente se uma criança em determinada idade correspondia adequadamente ao que era esperado dela intelectualmente.

Para compreender melhor algumas diferenças entre os estudos de BINET (in GARDNER et al.,1998) e os estudos de GALTON (in GARDNER et al.,1998) destaca-se:

> Para Galton, era importante obter dados sobre a variabilidade da inteligência a fim de desenvolver programas que encorajassem ou desencorajassem pessoas a ter filhos. Em contraste, Binet estudou as diferenças individuais porque estava interessado no desenvolvimento do pensamento nas crianças. Ele decidiu medir a capacidade porque acreditava que com essa informação poderiam ser tomadas melhores decisões educacionais. Binet sentia que a educação remediadora podia

> melhorar a capacidade mental das crianças retardadas. Embora atribuísse um número ao desempenho das crianças, Binet (diferentemente de Galton) nunca acreditou que a inteligência era um atributo imutável ou fixo de uma pessoa e não afirmou que a inteligência era herdada. (GARDNER et al.,1998, p.64).

BINET (in GARDNER et al.,1998) não acreditava na herança genética, e como considerava a inteligência muito complexa, a sua mensuração exigia avaliações diversificadas de acordo com a individualidade de cada criança.

WILLIAN STERN (1912 – 1965), psicólogo alemão que procurava compreender a inteligência infantil, foi quem elaborou o teste de Quociente de Inteligência (QI), e segundo esses testes seria possível observar se uma criança de sete anos poderia ter uma idade mental de cinco anos, demonstrando que existiam diferenças entre a idade mental e a cronológica. Foi BINET, porém, (in GARDNER et al.,1998) quem se destacou por aplicar os primeiros testes de inteligência em massa, que levavam em consideração as diferenças de idades nas crianças. Esses testes influenciaram toda a sociedade, especialmente no âmbito educacional, contribuindo significativamente para a formação do pensamento que privilegiava os indivíduos com aptidão em lingüística e raciocínio lógico-matemático, gerando uma descriminação em relação a outras aptidões que, sem dúvida, também são responsáveis pelo sucesso pessoal e profissional das pessoas.

CHARLES SPEARMAN - *O conceito de Inteligência Geral (g)*

Por volta de 1904, o psicólogo inglês SPEARMAN (in GARDNER et al.,1998) iniciou seus estudos comparativos com crianças escolares. Em suas pesquisas encontrou diferentes correlações advindas das avaliações das disciplinas escolares e das tarefas que avaliavam respostas sensoriais em relação às crianças observadas, formulando uma teoria que chamou de "dois fatores". O primeiro ficou conhecido como fator de "Inteligência Geral (g), afirmando que esse fator era utilizado em todas as tarefas intelectuais, o segundo fator foi denominado de "Inteligência Especifica" (s), neste caso "s" seria utilizado pelo intelecto da criança apenas em tarefas específicas.

A teoria de SPEARMAN (GARDNER et al.,1998) provocou muitas críticas:

unesp

> Os debates entre Spearman e seus colegas psicometristas centravam-se em dois pontos: a existência real de *g* e o número de entidades ou fatores que representavam a inteligência. Um colega britânico, analista fatorial e psicólogo, Sir Godfrey Thomson, argumentou que embora Spearman pudesse calcular coeficientes de correlação e encontrar uma ordem hierárquica entre eles, não havia nenhuma evidência de que esses achados representassem uma entidade subjacente no sistema nervoso. Thomson disse que a maioria desses testes media uma mistura de diferentes processos subjacentes e não alguma espécie de "*fator* puro". [...] juntamente com Thonson, vários outros pesquisadores também criticaram a noção de que *g* mede alguma coisa pura [...] ou qualquer outra coisa que está verdadeiramente dentro da cabeça [...].(GARDNER et al.,1998, p.80).

A teoria da "Inteligência Geral" de SPEARMAN (GARDNER et al.,1998) trouxe o conceito de mensuração da capacidade de trabalho intelectual, ou seja, medir a "força" intelectual geral que é utilizada quando uma criança realiza uma tarefa solicitada. Ele acreditava ser possível por meio do conceito de (*g*) avaliar estatisticamente o grau de raciocínio que uma criança poderia atingir, classificando o desempenho intelectual alicerçado em bases fisiológicas.

J. P. GUILFORD – *A estrutura do intelecto*

GUILFORD (in GARDNER et al.,1998) iniciou suas pesquisas psicométricas elaborando testes com o intuito de mensurar e analisar cientificamente o potencial de criatividade do indivíduo. Afirmava que a inteligência psicométrica era diferente da criatividade psicométrica, ou seja, um indivíduo pode ser criativo e demonstrar pouca inteligência ou demonstrar uma pálida criatividade e apresentar uma notável inteligência.

Por volta da década de 1960, GUILFORD (GARDNER et al.,1998) propôs a teoria da *Estrutura do Intelecto* que visava proporcionar uma visão da inteligência humana. De- dicou-se por mais de vinte anos a pesquisar o funcionamento intelectual.

Segundo GUILFORD (GARDNER et al.,1998), destacam-se na inteligência três categorias distintas: *operações, conteúdo* e *produtos*.

As *operações* eram identificadas como: cognição, memória, produção divergente, produção convergente e avaliação. O *conteúdo* como: figural, simbólico, semiótico e

unesp

comportamental. E os *produtos* como: unidades, classes, relações, sistemas, transformações e implicações.

Considerando esses aspectos da inteligência, GUILFORD (in *Planetaeducação*, 2002) concluiu, segundo seus testes, que por meio da multiplicação das categorias (4 conteúdos X 5 operações X 6 produtos) o resultado era de 120 fatores para classificar a inteligência. Para demonstrar as habilidades de raciocínio e de resolução de problemas, GUILFORD (in *Planetaeducação*, 2002) encontrou 30 capacidades diferentes. Em relação à função da memória, encontrou 30 habilidades diferentes, quanto à capacidade de o indivíduo tomar decisões, também, encontrou 30 capacidades distintas, e em relação às habilidades relacionadas à linguagem, encontrou 30 capacidades distintas, assim chegando aos 120 fatores. Mais tarde, assinalava a possibilidade de encontrar 150 fatores.

GUILFORD (GARDNER et al.,1998) desenvolveu uma grande quantidade de testes psicométricos que elucidam uma definição da condição operacional das diversas capacidades cognitivas propostas em sua teoria da *Estrutura do Intelecto*. Esses testes tinham a finalidade de proporcionar uma visão geral da inteligência humana e sua aplicação foi largamente utilizada na seleção e colocação de pessoal, e, também na área educacional.

ABORDAGEM EVOLUTIVA / BIOLÓGICA

JEAN PIAGET – *A Epistemologia Genética*

PIAGET (1896-1980) foi um biólogo e psicólogo suíço que se dedicou a estudar o desenvolvimento intelectual de crianças, influenciado por sua formação em Biologia. PIAGET (in GARDNER et al.,1998) entendeu que todo o organismo vivo adaptava-se e organizava-se conforme as mudanças ocorridas no meio ambiente.

Para PIAGET (in GARDNER et al.,1998), o intelecto não era separado do funcionamento geral do organismo, ambos faziam parte de um processo total do organismo que se adapta ao meio para organizar suas experiências. Assim, ele estipulou 4 conceitos básicos para explicar como ocorre o processo cognitivo: *esquema, assimilação, acomodação e equilibração*, e afirmou que o amadurecimento do intelecto passava por 4 estágios diferentes, que são:

unesp

a) *estágio sensório motor* (0-2 anos): a criança ainda não elabora o pensamento, apenas começa a construir esquemas de natureza reflexa via percepção sensorial e motora.

b) *estágio pré-operacional* (2-7anos): caracteriza-se pelo desenvolvimento da linguagem e outras formas de expressão e o raciocínio é pré-lógico.

c) *estágio das operações concretas* (7–11anos): a criança já é capaz de utilizar o raciocínio lógico e resolver problemas concretos.

d) *estágio das operações formais* (11–15 anos): o jovem já alcança o raciocínio mais elaborado e adquire a capacidade de abstração.

> Ao formular esses estudos, Piaget desenvolveu um método clínico que se tornou muito influente. Em estudos anteriores, os investigadores ou tratavam todas as crianças de maneira idêntica, independentemente de como elas reagiam, ou, cometendo o oposto, "levavam" a criança até a resposta desejada. Piaget tentou evitar esses perigos [...] ele tomava um extremo cuidado para não orientar o comportamento ou a resposta de uma criança noutra direção. [...] Graças à sua habilidade como entrevistador clínico, Piaget conseguiu descobrir o que realmente estava na mente da criança, indo além das expectativas do experimentador ou teórico adulto. (GARDNER et al.,1998, p.115)

PIAGET (apud GARDNER et al.,1998) é considerado um dos mais importantes pesquisadores da inteligência, ele desenvolveu investigações não só com seus próprios filhos, mas com um grande número de crianças, e também deixou um importante legado para a área educacional: a importância de a criança *construir o conhecimento*, sendo o professor um facilitador da aprendizagem e não um mero transmissor, pois se a criança não constrói o seu conhecimento ela não aprende, decora.

MACEDO (1997, p.13) entende que, para Piaget, a maturação intelectual não pode ocorrer sem que haja as etapas do desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento intelectual na criança se dá por estágios respeitando seu amadurecimento natural; Piaget também considerou

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

que o aspecto afetivo exercia uma profunda influência no desenvolvimento intelectual da criança.

Para melhor expor as idéias de Piaget em relação à afetividade, BECKER (1997, p.24) elucida que na *Epistemologia Genética* tanto a razão quanto a emoção são consideradas, porém, não se confundem. Elas são aspectos da atividade cognitiva humana, afirmando que, para Piaget, a afetividade é o aspecto energético das estruturas, ou o motor da ação. E que, sem a afetividade, a estrutura e a ação que esta possibilita ficam sem energia como automóvel sem bateria ou combustível.

ABORDAGEM SOCIAL

EDWARD L. THORNDIKE - *Inteligência Social*

Por volta de 1900, o psicólogo americano THORNDIKE (in GARDNER et al.,1998) de influência comportamentalista, realizou experiências de "aprendizagem comparativa" com animais, e percebeu que o exercício da repetição aumentava a velocidade de resposta a um problema.

A partir dessas experiências, THORNDIKE aplicou esse conhecimento em relação à aprendizagem infantil em salas de aula, propiciando a busca pelas respostas rápidas. Essa maneira de ver a aprendizagem de certa forma contribuiu para a minimização da reflexão para respostas, exigindo um raciocínio rápido e automático provocado por estímulos calculados, que visavam a uma resposta rápida. Assim, na época, muitos livros didáticos se dedicaram a explorar esse tipo de aprendizagem.

Por volta de 1920, THORNDIKE (GARDNER et al.,1998) apresentou o conceito de *Inteligência Social*, que se refere à capacidade de compreensão e de relacionamento com as outras pessoas. THORNDIKE (in GOLEMAN, 1996) influenciou as idéias de DANIEL GOLEMAM autor de *Inteligência Emocional* (1996) quando explana sobre as *inteligências pessoais*.

As inteligências pessoais também são tratadas por HOWARD GARDNER em sua obra *Teoria das Inteligências Múltiplas – a teoria na prática* (1995).

unesp

LEV VYGOTSKY - *A influência do fator social*

LEV VYGOTSKY (1896–1934) foi o psicólogo russo que se dedicou a estudar a influência sociocultural no processo da aprendizagem, considerando as *ferramentas* (máquinas, aparelhos, embarcações etc.), criadas pelas pessoas, e os *símbolos* representativos da cultura como fatores que interferem no desenvolvimento cognitivo.

Segundo o pesquisador, o conjunto dos fatores citados, por meio da interação das pessoas, demonstra relevante importância no desenvolvimento mental das crianças.

VYGOTSKY (in PALANGANA, 1994) procurava explicar a inter-relação que existe entre o biológico e o cultural, ou seja, para ele a cognição elaborada ocorre pelo *interacionismo*, primeiro a criança responderia por meio de sua estrutura elementar (biológico), depois, pelo estímulo advindo da interação de pessoas adultas que interfiram no seu processo de aprendizagem, construindo um raciocínio mais elaborado, ativando o que VYGOTSKY (in PALANGANA, 1994) chamou de *funções superiores*, que se desenvolvem a partir do contato com objetos de sua cultura e com as pessoas que a circundam.

O pesquisador, também, apresentou o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (estado de desenvolvimento mental no qual o potencial cognitivo latente da criança poderá ser ampliado de acordo com a qualidade da intervenção humana), isto é, o pleno desenvolvimento cognitivo da criança ocorre no tempo em que houver a interação da criança com o social (neste caso, o termo social representa a interferência das pessoas no processo de aprendizagem), e a potencialidade da criança pode ser desenvolvida pela intervenção de pessoas adultas, realçando que esse aproveitamento pode ser menos produtivo se ela estiver sozinha.

> Pode-se dizer que Vygotsky fecha sua proposta em torno do paradigma interacionista ao superar o entrave representado pelas condições maturacionais, produzindo com isso uma verdadeira revolução em um dos conceitos chave para a psicologia da educação: a relação desenvolvimento/aprendizagem. (PALANGANA, 1994, p.87)

VYGOTSKY (PALANGANA, 1994) centrou suas pesquisas no estudo do desenvolvimento da linguagem em crianças e preocupou-se em demonstrar que primeiro a criança absorve as expressões e a fala dos adultos, para depois interiorizar, construir e dominar sua própria linguagem.

unesp

Para VYGOTSKY (in GARDNER et al.,1998) o contexto sociocultural é fator fundamental para o desenvolvimento cognitivo.

REUVEN FEUERSTEIN - *"Inteligência se aprende"*

FEUERSTEIN nasceu em 1921, formou-se em Psicologia e Pedagogia em Bucareste, e adquiriu seu título de Doutor (Ph.D) em Psicologia do Desenvolvimento na Universidade de Sorbonne, Paris. Desde 1964 atua como Diretor do Instituto de Pesquisas Hadassah-Wizo-Canadá em Jerusalém. É professor convidado de várias universidades, e hoje ocupa no meio educacional internacional um expressivo destaque como educador.

FEUERSTEIN (in BEYER, 1996) criou um método educativo denominado PEI -Programa de Enriquecimento Instrumental, que se caracteriza por um método de psicodiagnóstico: o LPAD (*Learning Potential Assesment Device*), Abordagem da Avaliação do Potencial de Aprendizagem, resultando em trabalho de sucesso com muitas crianças israelenses com baixo nível intelectual; dedicou-se a este trabalho ao longo de 40 anos.

O PEI é um programa pedagógico composto por 15 instrumentos num total de 500 páginas, e tem por objetivo potencializar a capacidade intelectual do ser humano, modificando o seu potencial cognitivo. Essa modificabilidade ocorre quando o *mediador* (figura representada por qualquer pessoa adulta preparada para interferir na aprendizagem da criança) utiliza os preceitos básicos do método LPAD (método que investiga o nível de modificabilidade cognitiva de crianças por uma avaliação específica, primeiro avaliando seu potencial de modificabilidade para depois interferir com a ação psicopedagógica proposta por este método).

> Nós propomos substituir o alvo estático do procedimento diagnóstico por um dinâmico, o qual, em vez de investigar as capacidades manifestas do indivíduo e usá-las como base para a construção de interferências em relação ao desenvolvimento futuro deste, procura medir, antes o grau de modificabilidade do indivíduo por meio de experiências específicas de aprendizagem. (FEUERSTEIN (1979), in BEYER ,1996, p.88)

RUBENSTEIN (2000) é psicopedagoga e membro do Conselho Nato da Associação Brasileira de Psicopedagogia com especialização no PEI, método criado por FEUERSTEIN; para

esta profissional, o programa tem por finalidade: "[...] corrigir funções cognitivas deficientes, ajudar na aquisição de conceitos básicos, produzir motivação pelas tarefas e passar de uma atitude passiva reprodutora de informação a auto-geradora".

Este programa é utilizado em cursos de aperfeiçoamento para docentes e também é adotado por algumas escolas formais em nosso País (cf. *Psicopedagogia on line*, 2000).

FEUERSTEIN (in VITÓRIA, 1994) acredita que os cromossomos não determinam definitivamente o potencial de inteligência, mas que a ***inteligência se aprende***. Segundo ele, todas as pessoas podem aumentar seu potencial cognitivo, inclusive crianças deficientes.

Seguidor das idéias de PIAGET (in VITÓRIA, 1994) e VYGOTSKY (in VITÓRIA, 1994), seu trabalho está baseado na construção da inteligência, porém FEUERSTEIN apresenta uma divergência com PIAGET (in PALANGANA, 1994) – que considerava a inteligência como um produto da maturidade biológica combinada com a interação do ambiente – pois, para ele, a inteligência não atinge uma maturidade biológica, ela está em constante crescimento.

A escola conceitua regularmente a criança como um produto acabado, ou seja, se esta é inteligente é porque nasceu assim, e se, ao contrário, tem dificuldade de aprendizagem pouco se faz. Mas, quando FEUERSTEIN diz que *"os cromossomos não têm a última palavra"* confirma suas próprias experiências com crianças portadoras de *Síndrome de Down*, e de outras tantas sobreviventes do *Holocausto,* que chegaram a Israel como *esqueletos humanos* e não possuíam o menor domínio sobre seus pensamentos e ações. Com excelentes resultados no progresso cognitivo dessas crianças, FEUERSTEIN (in BELMONT, 1994) mobilizou uma legião de discípulos educadores espalhados pelo mundo, que passaram a admirar seu trabalho.

Destacando o papel do educador como mediador FEUERSTEIN (in BEYER, 1996) diz ser esse o grande diferencial de seu método, o envolvimento e a especialização do educador são fundamentais para que se obtenha sucesso. Entendendo que a inteligência é mutável e seu progresso é constante, não aceita a idéia de padronizar a capacidade das pessoas, argumenta que é possível modificar o potencial de inteligência em crianças ou adultos, e que muitos gênios continuam adormecidos por falta de um mediador capaz de potencializar as capacidades intelectuais de cada um. Estes mediadores podem ser os pais, os professores ou um adulto que facilite a aprendizagem e considere que o ser humano está em estado de aprendizagem constante.

> Por meio do conceito da experiência de aprendizagem mediada (EAM) nós nos referimos à forma como os estímulos emitidos pelo meio são transformados por um agente "mediador", usualmente um pai, um irmão ou outra pessoa próxima do

unesp

> círculo da criança. Este agente mediador, motivado por suas intenções, cultura e envolvimento emocional, seleciona e organiza o mundo dos estímulos para a criança. O mediador seleciona os estímulos que são mais apropriados e então os filtra e organiza; ele determina o surgimento ou desaparecimento de certos estímulos e ignora outros. Através desse processo de mediação, a estrutura cognitiva da criança é afetada. (FEUERSTEIN, (1980), apud BEYER, 1996, p.75)

Para FEUERSTEIN (in BEYER, 1996), o desenvolvimento cognitivo é decorrente da interação da criança com o seu meio, quando ocorre a utilização da percepção e assimilação dos estímulos que a circundam, advindas das relações com as pessoas.

Com o objetivo de promover uma mudança no processo cognitivo do indivíduo é possível, segundo o método proposto, potencializar a inteligência, provocando uma permeabilidade entre os diversos sistemas do indivíduo, tais como; o afetivo, o cognitivo e o volitivo. "[...] toda aprendizagem é um processo reorganizador de nossos conhecimentos, ao incorporar novas relações entre eles. Toda a pessoa pode aumentar seu potencial, sua capacidade de aprender através da mediação" (FEUERSTEIN, in BELMONT, 1994, p.14).

FEUERSTEIN (in BEYER, 1996) credita considerável importância à qualidade da relação professor / aluno durante o processo de aprendizagem. Quando o mediador se torna um facilitador do conhecimento, o educando percebe a *relação de troca* que é estimulante e os aproxima. Mas quando o mediador confunde autoritarismo com autoridade, a relação enfraquece, evidenciando que o professor/mediador evidencia maior preocupação com o erro e acerto do aluno, em vez da cumplicidade da troca, *minando* a aprendizagem. FEUERSTEIN (in BEYER, 1996) considera que a qualidade das relações pessoais estabelecidas entre o professor e o aluno devem envolver fatores, tais como: *confiança, respeito e troca*; neste caso, o termo *troca* tem o sentido da horizontalidade entre o professor e o aluno, quando se está buscando que o aluno adquira conhecimento, desprezando a hierarquia para não gerar distanciamento.

> A relação pedagógica entre o educador e a criança propicia a esta um ambiente de maior confiança, onde a criança, em vez de sentir-se sob avaliação ou em situação de prova, percebe que a relação é muito mais uma relação de troca, vindo assim, a evidenciar com maior tranqüilidade suas virtuais condições de aprendizagem. (BEYER, 1996, p.71)

unesp

Segundo FEUERSTEIN (in BEYER, 1996), essa relação se aplica, também, a qualquer pessoa adulta que interfira na educação de uma criança ou adolescente. A cumplicidade que deve ser criada entre o educador e o aluno é muito importante, ou seja, uma relação de cumplicidade e a confiança em vez de reprovação e distância, por parte do educador, poderá ser mais positivo para o aluno.

FUERSTEIN (in VITÓRIA, 1994) reafirma a importância que ele atribui à forma como se estabelecem as relações interpessoais na aprendizagem e declara:

> Piaget considerava a inteligência como um produto da maturidade biológica do ser humano combinada com sua interação ao ambiente. Em minha teoria, o mais importante é o processo de aprendizagem mediado por um educador.[...]. E a figura do mediador, aquele que intervirá, que induzirá a análise, a dedução e a percepção. O educador é uma peça chave. (apud VITÓRIA, 1994, p.5)

FEUERSTEIN (in BEYER, 1996) estudou as idéias de VYGOTSKY, e se aproxima muito deste pesquisador em relação às suas idéias, pois, para FEUERSTEIN, a figura do mediador – qualquer pessoa que interfira no processo de aprendizagem – é tão importante quanto era para VYGOTSKY a interação das pessoas e da cultura impregnada de historicidade no processo de aprendizagem, no desenvolvimento do potencial de aprendizagem da criança.

> A hipótese que interpreta serem as experiências de aprendizagem mediada fundamentais para o desenvolvimento cognitivo da criança aproxima-se do conceito cultural da inteligência de Vigotsky. Conforme já verificado, segundo este conceito o ambiente sócio-cultural intermedia a aprendizagem da criança.(...) Sem dúvida, ambos autores acentuam a função do mediador junto aos processos cognitivos da criança. Porém, enquanto o primeiro enfatiza o papel desempenhado pelo ser humano junto aos processos de aprendizagem infantil, a teoria de Vigotsky abrange tanto a ação do mediador humano como também a importância dos conteúdos semânticos-culturais da linguagem. (in BEYER,1996, p.75-76)

Outro fator fundamental na teoria deste pesquisador é a importância da *motivação* e do fortalecimento da *auto-estima,* para gerar no aluno a autonomia e o controle da aprendizagem, pois este passara de uma postura passiva para uma postura ativa em relação ao processo de aprendizagem.(FEUERSTEIN, in BEYER,1996)

unesp

ABORDAGEM SISTÊMICA

ROBERT STERNBERG – *A Teoria Triárquica*

STERNBERG (in GARDNER et al., 1998) é um professor da Universidade de Yale (EUA) que por volta de 1980 propôs a *Teoria Triárquica* que é uma visão global da inteligência, dividindo-a em três subteorias:

a) *Componencial*: esboça os mecanismos dos processos de informação internos do pensamento, considerando os diversos componentes cognitivos que os indivíduos utilizam para resolver problemas, como: planejamento, controle, monitoramento, avaliação e processamento, que são estratégias empregadas pelo indivíduo durante o curso da resolução dos problemas, quando este aprende a decodificar, combinar e comparar as informações para assim conseguir resolver os problemas que se apresentam.

b) *Experiencial*: considera aspectos internos e externos do indivíduo e analisa a inteligência conforme a experiência do indivíduo, ou seja, como este utiliza a inteligência diante de determinadas experiências. Para melhor explicar a importância da experiência para o desempenho inteligente, STERNBERG (in GARDNER et al.,1998) afirma que as pessoas não utilizam os componentes da inteligência no mesmo grau para resolver problemas, variando de pessoa para pessoa. A realização de tarefas torna-se quase que automática para quem já adquiriu os mecanismos internos para realizá-las, portanto já adquiriu a experiência. Assim, esta subteoria mensura a capacidade de o indivíduo resolver tarefas em face de situações novas, e também avalia a capacidade de automatizar o processamento das informações e resolução de problemas pelos mecanismos internos adquiridos.

c) *Contextual*: analisa como a inteligência do indivíduo reage perante a sua cultura e como a cultura interfere na sua inteligência, para, assim, formar um conceito individual de inteligência do sujeito analisado, outrossim, estuda os processos cognitivos utilizados pelo indivíduo para se adaptar ao meio ambiente ao qual está inserido, explicando que o indivíduo passa por três fases: *adaptação, seleção* e *transformação*, ou seja, primeiro ele procura adaptar-se ao meio, se não

unesp

obtiver sucesso selecionará outro meio, mas se ainda assim não conseguir, tentará transformá-lo para melhor adaptar-se.

Segundo GARDNER et al.,1998, a maior expressividade dessa teoria está na união de vários aspectos da inteligência por englobar estas três subteorias: a subteoria *componencial* que enfatiza os componentes de processamento subjacentes à inteligência (mecanismos internos); a subteoria *experiêncial*, que destaca o papel da experiência do indivíduo (experiência); e a subteoria *contextual*, que aborda uma visão de inteligência de alto nível por considerar a importância da adaptação ao mundo real (adaptação).

STERNBERG (in GARDNER et al., 1998) criou a *Teoria Triárquica* para explicar a inteligência excepcional como aptidão ou como retardamento mental, para assim poder avaliar o intelecto em crianças por meio do raciocínio silogístico, ou seja, concluindo por meio da avaliação, comparação e dedução a classificação do intelecto das crianças analisadas.

Embora essa teoria procure direcionar para uma visão sistêmica, mais completa em relação à compreensão da inteligência, ela obteve suas críticas:

> [...] ela ignora amplamente os aspectos biológicos da inteligência. Os vários componentes discutidos por Sternberg não estão ligados ao funcionamento do cérebro. Portanto, eles parecem mais rótulos verbais convenientes do que processos mentais reais. Como Sternberg reconheceu (1985, 1986b), nenhuma teoria da inteligência pode abranger tudo. No entanto, numa época de avanços neurocientíficos, a ausência da biologia é uma lacuna notável numa teoria que tenta ser abrangente. (GARDNER et.al.,1998, p.241)

HOWARD GARDNER - *A multiplicidade da inteligência.*

GARDNER (in *Pátio*, 2000) é um dos mais famosos psicólogos da atualidade, é especializado na área da Neuropsicologia, leciona na Universidade de Harvard (EUA) e pesquisa a inteligência e a criatividade. Notabilizou-se por sua revolucionária *Teoria das*

Inteligências Múltiplas (1995). GARDNER sistematizou o conceito de inteligência classificando-a em sete tipos diferentes: *lógico-matemática, lingüística, espacial, interpessoal, intrapessoal, musical e corporal-cinestésica*, e aponta outras duas ainda em estudo a *naturalista* e a *existencial*.

GARDNER (1995; 1996; 1998; 1999) possui várias obras publicadas, nas quais disserta sobre temas que investigam a inteligência, a criatividade e a Arte. Na segunda parte desta seção serão apresentadas com mais profundidade as idéias deste autor.

ABORDAGEM EMOCIONAL

DANIEL GOLEMAN - *O poder da emoção*

GOLEMAN (1996) enfoca a inteligência pelo ângulo emocional e complementa o conjunto de idéias, já mencionadas neste trabalho, sobre a inteligência e a criatividade.

Inteligência Emocional, obra literária de muito sucesso tanto no meio educacional, quanto empresarial, foi publicada em português em 1996, por DANIEL GOLEMAN. Ele disserta, sobre a fisiologia das emoções, como elas atuam na mente humana e provocam situações desastrosas ou não.

> Quando as emoções esmagam a concentração, o que está sendo esmagado é a capacidade mental cognitiva que os cientistas chamam de "memória funcional", a capacidade de ter em mente toda informação relevante para a tarefa imediata.[...] A memória funcional é uma função executiva por excelência na vida mental, possibilitando todos outros esforços intelectuais desde dizer uma frase até enfrentar uma embrulhada proposta lógica. O córtex pré-frontal executa a memória funcional - e lembrem-se , é onde os sentimentos e as emoções se encontram. Quando os circuitos límbicos que convergem no córtex pré-frontal estão tomados por angústia emocional, um dos custos é na efetividade da memória funcional: não podemos pensar direito, como eu descobri naquela pavorosa prova de cálculo. (GOLEMAN, 1996, p.92)

Segundo GOLEMAN (1996), o termo *inteligência emocional* foi utilizado inicialmente pelos psicólogos STERNBERG & SALOVEY em 1990, divulgando um modelo de inteligência

que eles chamaram de *inteligência pessoal* apontada como uma qualidade principal das pessoas *bem-sucedidas*. Estabeleceram para esse modelo de inteligência cinco domínios principais, a saber: *conhecer as próprias emoções; saber lidar com as emoções; favorecer a automotivação; possuir empatia reconhecendo os sentimentos e emoções nas outras pessoas; ter habilidade com relacionamentos sociais.*

Apoiado nestes cinco domínios principais, GOLEMAN (1996) desenvolveu a *alfabetização emocional*, explicando que existe um modelo educacional chamado *círculo do eu*, que coincide com essas idéias. Esta proposta é aplicada há mais de vinte anos em um centro educacional dos Estados Unidos, destacando-se como um modelo de ensino de inteligência emocional. O autor afirma que os cursos de *alfabetização emocional* têm suas raízes mais longínquas nos anos 60, por meio de um movimento chamado *educação afetiva* que utilizava o afeto para motivar e ensinar. No entanto, a *alfabetização emocional* de GOLEMAN vai além, ensinando a descobrir o que é o afeto e como beneficiar-se dele. Muitos desses programas educacionais visavam lidar melhor com diferentes problemas, tais como: drogas, violência ou sexo, terminando por sobrepor-se aos problemas cotidianos educacionais do adolescente.

Um dos pontos centrais da teoria de GOLEMAN (1996) trata basicamente das inteligências pessoais, ou seja, a *inteligência interpessoal* e a *intrapessoal*, as mesmas empregadas por GARDNER (1995) em sua teoria sobre as *Inteligências Múltiplas.*

Segundo GOLEMAN (1996), possuir autoconsciência a fim de conhecer a si próprio, seus limites, controlar as emoções, e compreender o que está por traz de um sentimento, é possuir notável inteligência intrapessoal. Possuir empatia, (aptidão para lidar com grupos sociais), saber relacionar-se com as pessoas percebendo as diferenças entre elas e reconhecer emoções nos outros, é possuir inteligência interpessoal.

Em termos de benefícios educacionais, GOLEMAN (1996) propõe programas de ensino especiais para equilibrar essas emoções de forma a torná-las força auxiliadora do raciocínio e não força esmagadora deste raciocínio.

GOLEMAN (1996) relata inúmeras experiências em seu trabalho sobre programas aplicados a centros educacionais, em que os índices de violência eram assustadores, cujos resultados positivos foram obtidos com seus métodos. Mas, segundo o autor, esse processo exige capacitação para que possa ser implementado com sucesso.

Refletir sobre a importância das emoções na prática educativa, também, é tema de amplas discussões; referente a esse assunto; VALDEZ (2002) afirma que a prática educativa não atribui a devida importância aos fatores afetivos e, no entanto, as emoções são muito

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

significativas na construção e nos significados que entretecem a trama na qual as práticas educativas são realizadas, pois a construção de significados compartilhados entre professor e aluno está intimamente ligada à construção de um vínculo afetivo entre ambos: "A experiência pedagógica – o ensinar e o aprender – é desenvolvida no vínculo: tem uma dimensão histórica, intersubjetiva e intra-subjetiva" (p.24). E complementa que as relações afetivas envolvidas na prática educativa são experiências emocionais que podem ser negativas ou positivas, e que afetam a estruturação do conhecimento e dos significados decorrentes do processo ensino/aprendizagem.

INTELIGÊNCIA E CRIATIVIDADE

HOWARD GARDNER - *O rompimento do paradigma do conceito de inteligência*

Dentre os pesquisadores da Inteligência, da contemporaneidade, destaca-se GARDNER (1995) como um dos mais importantes para esta pesquisa, pelo seu trabalho na área do estudo da inteligência. Outros dois teóricos também importantes para este trabalho são: FEUERSTEIN (in BEYER, 1996) e GOLEMAN (1996), já apresentados neste capítulo. No entanto nesta segunda parte procura-se explicar por que o olhar desses três teóricos são importantes para a presente pesquisa.

O psicólogo GARDNER (1995) iniciou suas pesquisas na área de Neuropsicologia quando elaborou uma monografia sobre a cognição humana, fazendo parte de um grupo de pesquisadores da Universidade de Harvard.

Como resultado de seus estudos, ele escreveu *Estruturas da Mente* (1.ª ed.1983) – publicada em português em 1994, da qual se faz uso presentemente – apresentando a sua teoria referente às inteligências múltiplas, mapeando a função cognitiva da mente humana e tendo como fonte de pesquisa, inicialmente, adultos com danos cerebrais e, também, crianças na fase pré-escolar.

Em razão do grande sucesso de *Estruturas da Mente*, GARDNER escreveu *Inteligências Múltiplas – a teoria na prática* (ed. orig. 1993), editado no Brasil em 1995, e apresenta um especial enfoque para a educação, pelo grande interesse dos educadores americanos pela teoria. Porém, GARDNER (1995) não criou um método pedagógico, justamente, porque a teoria não visava à área da educação, e afirmando que: "[...] foi o interesse dos educadores que me

unesp

levou a focar a teoria mais tarde, objetivando contribuições na área educativa" (GARDNER, in *Pátio*, 2000).

A Teoria das Inteligências Múltiplas defende a idéia de que a mente humana possui várias faces dentro do sistema cognitivo. As pessoas são únicas, mas possuem forças e estilos cognitivos bastante diferenciados, ou seja, a inteligência não é unidirecional, ela possui vários caminhos que exigem que se encontrem as *vias de acesso*, de forma a se chegar à multiplicidade proposta por GARDNER(1995).

O autor destaca que não se deve mensurar a inteligência humana com dados conclusivos e definitivos, criticando a forte tendência de testes de Quociente de Inteligência privilegiarem o raciocínio lógico-matemático e lingüístico, conceitos que influenciaram a área da educação, muitas vezes atrofiando e massacrando as outras aptidões ou inteligências.

Mas o que é inteligência?

Para GARDNER (1995) uma pessoa inteligente é aquela capaz de encontrar a solução para seus problemas. Se uma pessoa é *bem-sucedida* em qualquer esfera, pessoal ou profissional, ela estará sendo inteligente, pois o importante é que cada um desenvolva seu potencial. Dentro deste conceito, GARDNER (1995) observa que algumas celebridades mundiais, tais como: músicos, atletas, bailarinos, navegadores entre outros, que não foram expoentes no mundo acadêmico, nem tampouco os primeiros alunos em salas de aula, mas muitas vezes, na vida, atingiram posições que talvez seus professores e pais nem sequer ousassem sonhar.

GARDNER (1995) classificou sete das inteligências observáveis, e anunciou mais outras duas que ainda estão em estudo, deixando claro que a possibilidade de existência de outras inteligências está aberta.

O espectro de inteligências classificado por GARDNER (1995) compreende: *lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, intrapessoal, interpessoal e musical*, sendo estas consideradas aptidões ou competências, e ainda pesquisa mais duas inteligências: a *naturalista* e a *existencial*.

> É da máxima importância reconhecer e estimular as variadas inteligências humanas. Nós todos somos tão diferentes em grande parte porque possuímos diferentes combinações de inteligências. Se reconhecermos isso, penso que teremos pelo menos uma chance melhor de lidar adequadamente com os muitos problemas que enfrentamos neste mundo. (GARDNER, 1995, p.18)

unesp

Avaliar um indivíduo dentro dos conceitos padronizados é falho e muito perigoso; GARDNER (1995) alerta para o fato de que a sociedade ainda está apoiada em conceitos de avaliação arcaicos.

O autor descortina uma nova perspectiva para a educação do futuro, onde o indivíduo é visto como um ser de amplas potencialidades, convidando os educadores a lançarem um novo olhar sobre a inteligência, que deve ser percebida de diversas maneiras, possibilitando assim a descoberta de outras potencialidades.

Para GARDNER (2002), as inteligências atuam em conjunto, mas, são independentes.

> Uma importante fonte de informações sobre a independência de uma inteligência provém de estudos que identificam indivíduos que se sobressaem em uma determinada capacidade ou que carecem dela, bem como regiões neurais "dedicadas" que parecem promover essas capacidades. Assim, a existência e a independência das inteligências musical e lingüística são salientadas tanto pela identificação de centros cerebrais que medeiam o processamento lingüístico e musical quanto por indivíduos, variando de prodígios a eruditos, que apresentam capacidades singulares precoces ou surpreendentemente ausentes. (p.56)

A seguir, descrevem-se *as sete inteligências* estudadas por GARDNER (1995) e identificam-se algumas profissões que as exemplificam:

a) *Inteligência Espacial*: compreende a capacidade de formar imagens, dominar espaços internos e externos e operar sobre estes. Alguns profissionais que utilizam esta inteligência são os escultores, os pintores, os cirurgiões e os marinheiros.

b) *Inteligência Musical*: compreende a percepção para sons, a habilidade com instrumentos musicais, a sensibilidade para a melodia e o ritmo. Alguns compositores apresentaram essa inteligência, dentre eles: Mozart, Lizt, e Beethoven.

c) *Inteligência Lingüística*: compreende a habilidade relacionada à linguagem, às palavras, à fluência verbal e à linguagem tanto escrita quanto falada, alguns exemplos são: escritores, poetas, oradores, teatrólogos, entre outros.

unesp

d) Inteligência Lógico-Matemática: compreende a capacidade para o raciocínio abstrato, a organização e utilização da estrutura lógica, como exemplo tem-se: cientistas, engenheiros, matemáticos ou físicos.

e) Inteligência Interpessoal: compreende a habilidade social, a comunicabilidade, as pessoas com senso de cooperação e líderes. Têm-se como exemplo: os professores, políticos ou comunicadores.

f) Inteligência Intrapessoal: compreende o autoconhecimento, as pessoas intuitivas, a habilidade para reconhecer e utilizar as próprias capacidades. Eles podem ser: conselheiros espirituais, filósofos, terapeutas, entre outros.

g) Inteligência Corporal-Cinestésica: compreende as habilidades motoras, o controle dos músculos, a destreza, a sensibilidade e a expressão corporal. Pode-se exemplificar com os atletas, bailarinos, mímicos, entre outros.

Segundo GARDNER (1995), observar os talentos individuais poderá ser fascinante, no entanto esta tarefa requer conhecimentos específicos por parte dos educadores, pois avaliar essas aptidões não é tarefa simples.

GARDNER (1995) enfatiza a importância de um currículo escolar melhor elaborado em conjunto com uma avaliação diferenciada por parte dos educadores. De outra forma, muitos talentos podem ficar ocultos.

TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE A CRIATIVIDADE

A criatividade é tema de muitos estudos, o presente trabalho, reflete sobre ela tendo como base o ponto de vista de GARDNER (1996;1999). Se é aceito como um dos conceitos de criatividade, a capacidade de formar novas conexões de pensamento que levem à concepção de novas idéias, haverá possibilidade de se começar a compreender um pouco mais sobre a criatividade, para se extrair uma nova percepção sobre o raciocínio comum, ou eliminar os vícios de um pensamento acomodado, adquirido com o tempo, e com a falta de estímulos mais adequados.

No tocante à criatividade, GARDNER, em *Mentes que criam* (1996), acreditou que para estudá-la era necessário centrar a atenção em três fatores que compunham uma superestrutura:

unesp

a) A relação entre a criança e o mestre: que implica a percepção do mestre em aproveitar o potencial latente e emergente de uma criança;

b) A relação entre o indivíduo e o trabalho em que ele está empenhado; caracterizando cada indivíduo que trabalha em domínios, utilizando sistemas simbólicos existentes ou planejando novos, como forma de o indivíduo criar seus modos, suas ferramentas próprias para construir seu conhecimento;

c) A relação entre indivíduos e as outras pessoas do seu mundo, quando GARDNER aponta como as relações que cercam o indivíduo criativo no meio ao qual ele está inserido, ou seja, como os pais, os professores, os amigos próximos etc. influenciam a sua criatividade, confirmando que, ao contrário do que se imagina, um indivíduo que cria não está em isolamento (1996, p.26-27).

Para GARDNER (1996) o trabalho num domínio de campo é a descoberta de uma área ou objeto de interesse em que o criador exerce um domínio natural, deparando-se com conflitos, geradores da necessidade de elaborar um novo sistema de significados, favorecendo a criação de uma nova linguagem.

> Cedo na vida, o criador descobre uma área ou objeto de interesse de que é consumidor. A principio, o criador busca desenvolver o trabalho naquele domínio da mesma maneira dos outros que trabalham na cultura; entretanto, cada vez mais o próprio relacionamento com o domínio se torna problemático. Então o indivíduo, voluntária ou involuntariamente, se sente obrigado a tentar inventar um novo sistema simbólico - um sistema de significado – que seja adequado aos problemas ou temas escolhidos, e que possa eventualmente ser compreendido também pelos outros. (GARDNER, 1996, p.27)

GARDNER (1996) entende que os indivíduos extremamente criativos desde a mais tenra idade são inquietos, querem descobrir coisas, são aventureiros, nunca se satisfazem em seguir o grupo ao qual pertencem, costumam não aceitar as idéias impostas, argumentam constantemente, querem descobrir as suas verdades por si próprios e, às vezes, isso é

unesp

confundido com insubordinação e rebeldia. O sujeito criador tende a interferir nos sistemas e domínios preestabelecidos.

Em sua obra *Mentes que Criam* (1996), o autor faz um estudo sobre a criatividade escolhendo sete personalidades do século XX, para demonstrar como essas pessoas exercitaram de forma brilhante seus talentos naturais. Entre eles, Einstein na Física, Picasso na Pintura e Martha Graham na Dança, são exemplificados como pessoas que criaram um novo sistema simbólico, novas linguagens e romperam paradigmas em suas épocas. Para que isso ocorresse foi necessário realizar uma criação sobre aquilo que não lhes bastava, não satisfazia seus anseios e suas questões.

Para GARDNER (1995), o potencial do espectro de inteligências ou aptidões, é inerente ao ser humano. É preciso encontrar as vias de acesso para o desenvolvimento das capacidades que se acham mais ou menos evidenciadas. E é justamente aí, que parece se tornar evidente que o meio ao qual se está inserido pode influenciar muito no desenvolvimento do indivíduo.

Pesquisadores como VIGOTSKY (in PALANGANA, 1994) e FEUERSTEIN (in BEYER, 1996) falam da importância do *meio sociocultural* e do *meio estimulador* influenciando o potencial de aprendizagem do ser humano.

Para esses pesquisadores, tudo o que permeia a vida do indivíduo, como os pais, a escola, os amigos, o ambiente, o País, também influenciam diretamente o desenvolvimento da inteligência, porque o indivíduo, antes de tudo, é um *percebedor* de seu meio, daquilo que o circunda, reagindo aos estímulos ao qual é submetido. Não se afirma que ele é *produto* do meio, mas que ambos, *sujeito e meio* interagem constantemente.

Segundo GARDNER (1996), o processo criativo não passa pelo sujeito, apenas por sua capacidade natural, mas é uma decorrência da interação do ser humano com o mundo que o cerca.

Observa-se, dessa forma, que o fenômeno da criatividade é complexo, GARDNER (1996) afirma que a maior parte deste conceito foi investigada por pesquisadores da área da psicologia e por disciplinas centradas no indivíduo, mas que é necessário estender-se para uma visão *multidisciplinar*, propiciando uma investigação mais completa, e, para tal, ele menciona uma frase do imunologista Peter Medawar, ganhador do *Prêmio Nobel*.

> A análise da criatividade em todas as suas formas está além da competência de uma única disciplina aceita. Ela requer uma associação de talentos: psicólogos, biólogos, filósofos, cientistas da computação, artistas e poetas, todos eles deveriam

> ser ouvidos. "Que a criatividade está além da análise" é uma ilusão romântica que devemos superar. (MEDAWAR, in GARDNER, 1996, p.32)

Grandes nomes, como os de Van Gogh na Pintura ou Mendel na Biologia, não foram aceitos e reconhecidos em sua época. Segundo GARDNER (1996), a avaliação de um produto artístico, também, está intrinsecamente relacionada com a comunidade e a cultura e com o grupo de críticos e juizes de seu tempo; o potencial criativo será reconhecido e aceito conforme o juízo de uma determinada cultura, num determinado tempo, para ser ou não considerado como patrimônio e, também, provocar a crítica da própria cultura.

Para GARDNER (1996), se o exercício da criatividade promove novos arranjos de idéias e conceitos já internalizados, viabilizando a resolução de um determinado problema, entende-se que o sujeito foi criativo, mas se houve a ruptura de uma linguagem já estabelecida, abrindo um outro universo que permita navegar em um novo sistema simbólico, aí então se constata o surgimento de um indivíduo criador, como Darwin, que com a sua teoria do evolucionismo rompeu um paradigma da Biologia, desafiando seu tempo.

Retomando a questão da inteligência, GARDNER (1996) observou que Freud possuía uma notável inteligência pessoal, e sua capacidade lingüística foi igualmente notável, pois interpretou e classificou uma série de patologias da psique humana, como a neurose e a histeria, criando uma taxionomia de patologias psicológicas. Mas nas áreas da inteligência espacial e musical ele era bem pouco habilidoso. Einstein, por sua vez, não possuía uma destacada inteligência lingüística, porém o seu raciocínio lógico- matemático foi fenomenal. Dessa forma, observam-se as diversas faces da inteligência, manifestadas nos indivíduos conforme a sua aptidão natural.

Conforme exposto por GARDNER (1996), a criatividade parece habitar o espírito contestativo dos grandes mestres que primavam por não aceitar os convencionalismos, e também, não se importar com a aceitação social, os seus questionamentos eram constantes e se algo não os satisfazia, saíam em busca de suas respostas, muitas vezes advindo de si mesmos. Tome-se como exemplo Freud e Einstein, que criaram novos sistemas em seus campos de estudo.

As pessoas muito criativas parecem não perder o seu vínculo com a infância, no sentido do espírito curioso, segundo aponta GARDNER (1996): "Conforme Einstein disse muitas vezes, os problemas sobre os quais eles refletiam eram aqueles que as crianças levantavam espontaneamente, mas que a maioria dos adultos já deixou para traz há muito tempo"(p.111).

unesp

GARDNER, em seu livro *Arte Mente e Cérebro – Uma abordagem cognitiva da criatividade* (1999), abordou a importância da elaboração da criatividade na mente humana; argumentou que a criança em sua fase pré-escolar ainda não domina os sistemas simbólicos, e sua criatividade é liberta de uma forma mais significativa, pois ela não está presa aos sistemas numéricos, da escrita e da linguagem e isso a faz soltar sua imaginação, livre das imposições da sociedade que domina os diversos sistemas simbólicos.

É interessante destacar a importância desses fatores em relação à criatividade, pois, os estudos de GARDNER (1999) sugerem que a partir do momento que a criança começa a dominar os sistemas simbólicos, automaticamente ela passa a copiar e repetir a linguagem que lhe foi transmitida, os novos códigos apreendidos por ela, e isso começa a bloquear sua criatividade e espontaneidade. No entanto, isso pode se estender para a fase adulta no bloqueio da expressividade, pois raramente uma pessoa *comum* expressa-se com desenvoltura se for convidada a desenhar, pintar ou dançar.

> Em minha opinião, há diferenças claras entre a atividade artística da criança e a do adulto, Embora a criança possa estar ciente de que está fazendo coisas diferentemente dos outros, ela não aprecia plenamente as regras e as convenções das esferas simbólicas: seu espírito aventureiro tem pouca importância. Em contraste, o artista adulto está plenamente ciente das normas adotadas pelos outros: sua disposição, sua compulsão para rejeitar a convenção é adquirida, no mínimo, com pleno conhecimento do que ele está fazendo e freqüentemente com considerável custo psíquico. Conforme Picasso certa vez observou: "Costumava desenhar como Rafael, mas levei uma vida inteira para aprender a desenhar como uma criança". (GARDNER, 1999, p.85)

Para GARDNER (1999), o momento livre da criação tão bem desenvolvido em crianças na fase pré-escolar parece ser interrompido pelo *domínio dos sistemas*. O que não quer dizer que os adultos bloqueiem totalmente a criatividade, apenas tornam-se mais complexos; o sistema cognitivo começa a ficar mais elaborado e amadurecido pela incorporação e sistematização de novas informações. Ao mesmo tempo em que isso pode *prejudicar* a criatividade, também pode contribuir para potencializá-la, através dos novos conhecimentos adquiridos ao longo da vida, porém, exigirá uma constante vigília para se navegar pela linguagem dos símbolos e libertar a criatividade.

unesp

GARDNER entende que não se sabe, com certeza, por que se interrompe a atividade artística, ou o que realmente diferencia as pessoas que chegam a atingir a grandeza artística. Na escola, o ambiente em que se passa a desenvolver a criatividade e as habilidades artísticas é importante. É nesse momento que as crianças anseiam pelo conhecimento, elas querem aprender como fazer, por exemplo, tocar um instrumento ou dançar. A instrução adequada, por professores preparados, torna-se essencial, pois é a partir do momento em que se passa a dominar certas habilidades artísticas, pelo conhecimento de instrumentos, materiais de pintura, cenários ou peças teatrais, que se inicia o caminho para as aptidões de cada um, surgindo por meio do experimento e do fazer artístico. Num momento posterior é possível, então, criar a produção pessoal, pela qual o aprendiz irá expressar o que incorporou dos novos conhecimentos e domínios, juntamente com as suas habilidades naturais, de forma a extrair de si, uma linguagem que não poderia ser expressa pela linguagem convencional, tornando-se a expressão da criatividade de cada um (1999).

PIAGET (in PALANGANA, 1994) argumentou que o organismo humano cria mecanismos para adaptar-se ao meio, e dentro do contexto dessa idéia acredita-se que a mente humana, quando procura estabelecer novas conexões de pensamento, está enfrentando o *desconforto* ou os problemas apresentados pelo meio, e assim procura encontrar uma solução para gerar um estado interior mais tranqüilo. Talvez nesses momentos, em que a mente cria mecanismos para encontrar soluções, é que se está utilizando efetivamente o potencial criativo.

Dentro da abordagem cognitiva, GARDNER (1996) discute a criatividade como um processo que sofre mutações, servindo-se das estruturas já advindas da abstração e internalização dos sistemas simbólicos, com os quais os indivíduos entram em contato no decorrer de suas experiências. O cérebro humano procura coligar padrões de identificação perceptual para criar novas abstrações.

Em relação à especial importância dos sistemas simbólicos nas artes, GARDNER (1995), elucida:

> O Projeto Zero foi fundado em 1967 na Howard Graduate Scholl of Education pelo notável filósofo Nelson Goodman. Epstemologista por formação, Goodman desafiou a noção universal de que os sistemas simbólicos linguísticos e lógicos têm prioridade em relação a outros sistemas expressivos e comunicativos. Então seguindo tentativas anteriores de Charles Sanders Peirce (1940), Ernest Cassirer (1953-57) e Suzane Langer (1942), Goodman (1976;1978) formulou uma taxinomia dos principais sistemas simbólicos utilizados pelos seres humanos.

unesp

> Incluída em sua discussão, estava uma descrição dos sistemas simbólicos de especial importância nas artes (tais como o musical, poético, gestual, visual gráfico), assim como os modos de simbolização por eles abrangidos (representação, expressão, metáfora, múltiplos significados). [...] Um "escritor" artístico é capaz de utilizar formas abstratas e cores para sugerir estados de espírito melancólicos ou triunfantes, ou variar frases musicais para criar as impressões das diferentes estações do ano ou dos estados psicológicos.(p.118)

A criatividade que se manifesta nas expressões artísticas, segundo GARDNER (1995), parece ter uma especial vantagem para transitar pelos diferentes sistemas simbólicos, talvez, gerando uma riqueza inestimável de percepções, significados e expressões dos talentos do ser humano.

Também observa-se que, talvez, um dos aspectos fundamentais para a expressão da criatividade é a *espontaneidade*, conforme elucida D'MBROSIO (in SPINELLI et.al.1999)

> Isso me traz à lembrança uma entrevista recente de Dorival Caymmi. Ao comentar sobre um convite que lhe foi feito para escrever um manual sobre a arte de compor, ele disse que sua resposta havia sido "Não sei música, não aprendi música e, terceiro, não me deixaram aprender música. E talvez um quarto. Fui proibido de aprender música. Aí achei graça e achei que estava certo. Fui proibido porque diziam " Se você aprender música perde esse espontâneo que você cria". (p.18)

Conforme elucida GARDNER (1999), a criatividade é um processo de vivência única e individual, o qual não se pode ensinar. Ao longo das experiências de cada indivíduo talvez se encontre a oportunidade de conhecer determinados sistemas simbólicos, como, por exemplo, a música e até se aprenda a praticá-la, mas, entre o reproduzir e o criar existe uma grande diferença.

GARDNER cita uma frase de Immanuel Kant em relação à expressão artística:

> Portanto, podemos aprender tudo o que Newton expôs em sua obra imortal em *Principle of Natural Philosophy*, por maior que fosse a inteligência necessária para descobrir isso; mas não podemos aprender a escrever poesia vigorosa, por mais expressos que possam ser os preceitos da arte e por mais excelente que seja o modelo.(1999, p.51)

unesp

GARDNER, FEUERSTEIN, GOLEMAN – *As aproximações das abordagens dos teóricos para esta pesquisa*

Embora o eixo principal deste estudo para o afloramento do potencial criativo e inteligente esteja alicerçado na teoria da multiplicidade da inteligência de GARDNER (1995), julga-se necessário expor as idéias de GOLEMAN (1996), para pontuar a importância do fator emocional e compreender melhor a manifestação das emoções em face do processo criativo.

A sensibilidade, os sentimentos e as emoções, muitas vezes, se apresentam como elementos que afloram naturalmente nas expressões dos alunos, por meio de exercícios em sala de aula; nesse sentido parece importante estar atento a este componente tão essencial que é a emoção. "[...] todo processo educativo está entrelaçado com algum tipo de transformação do sujeito e de sua forma de perceber o mundo, no ensino de arte as emoções e os sentimentos participam deste mesmo processo" (TOURINHO, 2002, p.43).

Quanto às idéias de FEUERSTEIN (in BEYER,1996), já expostas, julga-se importante a conscientização que este autor transmite sobre as pessoas, quer sejam crianças ou adultos, de modificar seu potencial de aprendizagem em qualquer área de conhecimento pelos estímulos adequados e, especialmente, da interação com o seu meio e compreensão de que as situações se modificam constantemente.

Observa-se, também, que FEUERSTEIN (in BEYER, 1996)) alinha-se com as idéias de GARDNER (1995), pois, ambos postulam que a inteligência deve ser observada de vários ângulos, não confinando a capacidade de inteligência a uma visão estanque, seja no âmbito genético ou social.

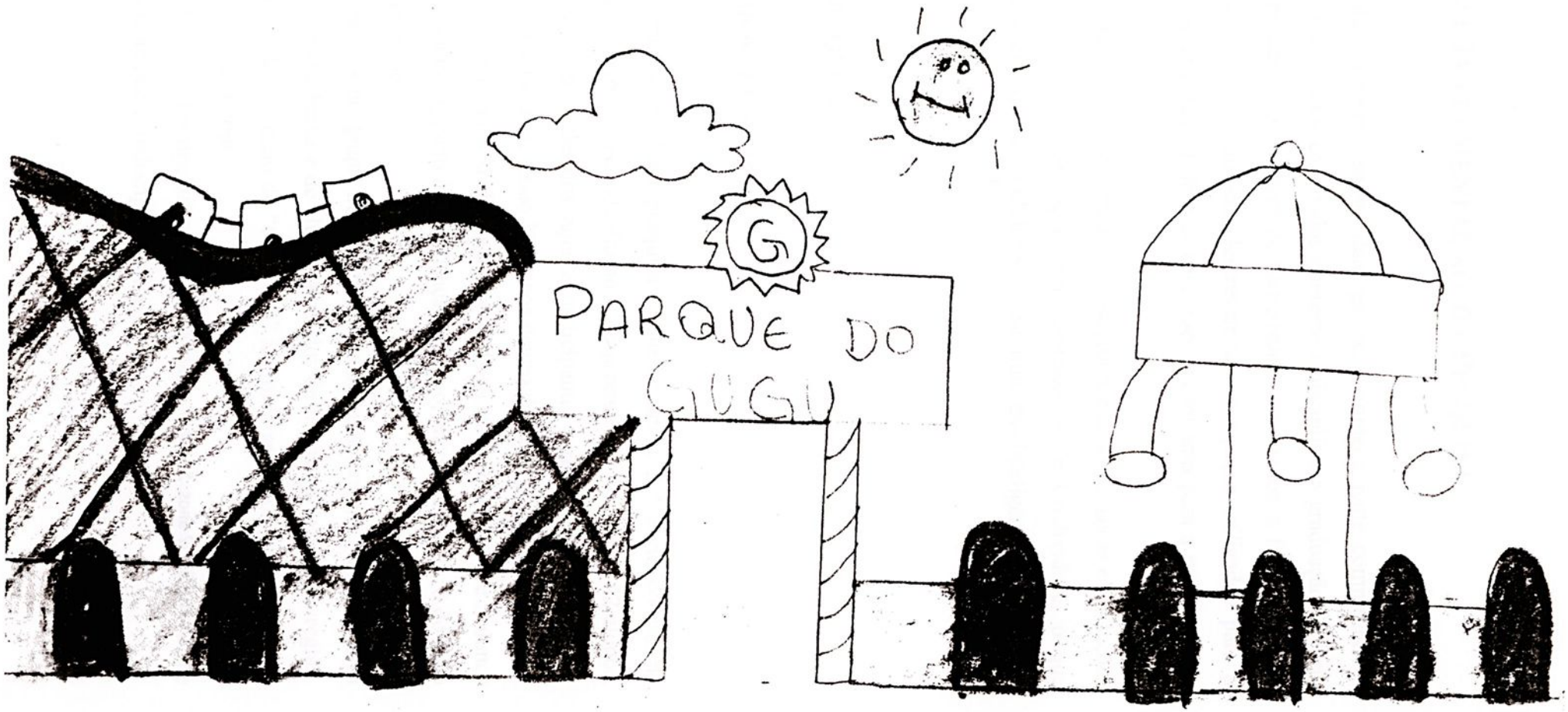
A teoria de FEUERSTEIN (in BEYER, 1996) auxilia o aluno a se adaptar às constantes modificações que ocorrem, aprendendo a interagir com novas situações. Esse autor afirma que a figura do *mediador* é fundamental neste processo para gerar motivação e auxiliar a elevar a auto-estima do aluno propiciando, dessa forma, um ambiente fértil para a criação.

Entendem os autores que não existem receitas ou fórmulas prontas de criatividade. A criatividade parece fazer parte de um processo complexo do sistema cognitivo.

Pode-se entender que olhar o potencial de inteligência do indivíduo pela ótica da *multiplicidade* (GARDNER, 1995), compreendendo o poder das *emoções* sobre o raciocínio humano (GOLEMAN, 1996), e percebendo que o *potencial de aprendizagem* pode ser ampliado qualitativamente (FEIERSTEIN, apud BEYER, 1996), parecem ser algumas contribuições para

unesp

analisar as possibilidades de estimular as inteligências e o potencial criativo, sugerindo talvez uma melhor compreensão da interação dos sujeitos escolares com o mundo que os cerca, e a compreensão de que durante todo o tempo o sujeito escolar estará percebendo, assimilando, associando e relacionando as informações recebidas das diferentes áreas do conhecimento humano.


PARQUE DO
GUGU

2. CONTEXTO E IMPLEMENTAÇÃO DA PESQUISA

Este segundo capítulo apresenta-se em duas partes, a primeira parte compreende a classificação e descrição dos sujeitos envolvidos referente à disciplina, à graduação da série escolar, ao período de freqüência, ao número de participantes envolvidos, à faixa etária, ao sexo e ao perfil socioeconômico. Também descrevem-se os espaços utilizados para a aplicação dos Laboratórios de Criatividade e as condições encontradas para a realização da pesquisa.

A segunda parte refere-se à implementação da pesquisa por meio das ações e produções observadas em situações práticas e aplicações em Laboratórios de Criatividade, o que objetivou a descrição da análise das possibilidades de estímulo das inteligências múltiplas e do potencial criativo.

CONTEXTO DA PESQUISA

SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

Os sujeitos que participaram desta pesquisa freqüentavam a 5 ª Série do Ensino Fundamental da disciplina de Arte no período diurno. Compreendendo o total de 42 alunos, observou-se que, nessa classe, as idades dos sujeitos participantes apresentavam-se díspares, com idade variando entre 11 e 14 anos, sendo 23 alunos dentro da faixa etária de 11 anos; 11 alunos dentro da faixa etária de 12 anos; 6 alunos dentro da faixa etária de 13 anos, e 2 alunos dentro da faixa etária de 14 anos. Quanto à classificação de sexo, encontraram-se 18 do sexo masculino e 24 do sexo feminino.

As características básicas do grupo delinearam-se predominantemente, em um perfil socioeconômico de classe média baixa e de alunos advindos de favelas próximas da região. Esta coleta de dados foi obtida por meio de "entrevista" informal com a Coordenadora da Escola, responsável pelo período diurno.

O perfil de comportamento dos sujeitos revelou uma classe de alunos com episódios de comportamento, predominantemente, indisciplinado e agressivo.

ESPAÇO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O espaço utilizado para a coleta de dados desta pesquisa foi uma Escola da Rede Municipal do Ensino Público, localizada na região Sul da cidade de São Paulo, com um total de 2.880 alunos matriculados. Esta escola oferece Nível I e II do Ensino Fundamental, mas por motivos éticos é preservada a identificação da escola e das pessoas envolvidas nesta pesquisa. A escola está localizada em um bairro que apresenta acentuada desigualdade social.

Destaca-se nesse bairro o comércio como atividade, e não se caracterizando como residencial.

Existem nas proximidades da Escola algumas casas e prédios de classe média, com espaços intermediários ocupados por favelas. O perfil dos alunos revela-se de forma heterogênea composto por alunos de classe média baixa e de alunos advindos das favelas próximas da região.

A infra-estrutura dessa Escola compreende 15 salas de aula, um laboratório de informática, um laboratório de Ciências, uma biblioteca, uma sala de vídeo, dois pátios, uma quadra de esportes, nove banheiros, uma sala para os professores, uma secretaria, uma diretoria, uma sala para assistente de direção e uma cozinha .

Os períodos do Ensino Fundamental I e II compreendem manhã e tarde, e um corpo docente de 90 professores, dos quais apenas seis lecionam a disciplina de Arte.

A ESCOLHA DO LOCAL

A escolha específica desta Escola para desenvolver a proposta desta pesquisa recai sobre os seguintes fatos:

a) foram visitadas oito escolas na região Sul, levou-se em consideração a proximidade da região de habitação da pesquisadora e destaca-se que essa Escola foi a única em que a Coordenação autorizou o desenvolvimento da presente pesquisa

b) a possibilidade, dentro do Projeto Pedagógico da Escola, de aplicar procedimentos didáticos específicos para contribuir no aprimoramento pedagógico do educando;

unesp

c) a necessidade dentro da vivência em sala de aula com alunos, cuja orientação didática e comportamento pareciam inibir as suas potencialidades criativas.

O PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA E O PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE ARTE

a) O Projeto Pedagógico da escola, extraído do documento original fornecido pela instituição, enfatiza o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, visando à construção constante do cidadão, para estar apto a atuar e transformar o mundo que o cerca. Para tanto, estabeleceram como meta e prioridades os itens que se seguem:

- trabalhar a auto-estima, explorando a solidariedade, generosidade, respeito e resgate de valores;
- trabalhar a organização entre os membros da equipe docente e administrativa;
- estabelecer os critérios de avaliação em conjunto com os alunos;
- melhorar os canais de comunicação entre os professores;
- formar uma comissão para organizar vídeos e jogos pedagógicos;
- buscar uma melhor organização interna tentando disciplinar mais a entrada e saída de alunos nos períodos de aulas;
- promover a integração das áreas do conhecimento;
- colocar em funcionamento o código disciplinar;
- conscientizar os alunos quanto à preservação do prédio como um todo;
- fazer reuniões constantes com os profissionais que trabalham na unidade para a resolução de problemas;
- elaborar jogos para as atividades dos alunos nas aulas vagas.

Propõem, ainda, como ações para o aprimoramento pedagógico os itens que seguem :

- a capacitação e formação do educando para o real e integral desempenho da cidadania;

unesp

- aulas de informática que complementem a atividades pedagógicas, no intuito de se aproveitar o avanço tecnológico para um melhor desempenho da cidadania;
- sala de leitura que proporcione a todos o acesso ao campo cultural e informativo, enriquecendo a formação cultural por meio de palestras, debates, sessão de vídeos educativos, etc.;
- feira cultural baseada em atividades desenvolvidas durante o ano letivo;
- preocupação em promover excursões culturais e de lazer para se conseguir uma socialização dos alunos e uma maior integração dos professores e alunos dos dois ciclos do ensino regular.

b) O Plano de Ensino da Disciplina de Arte estabeleceu como *objetivos*:

- despertar no educando a auto-estima e a sua relação com o meio ambiente;
- despertar no aluno a consciência de suas responsabilidades em face das relações humanas;
- conceber o educando como parte de um processo dinâmico para o aprimoramento da boa relação comportamental em sociedade.

A avaliação, ao final de cada módulo, tem como forma a aferição dos alunos que serão submetidos a provas, trabalhos e exercícios individuais e em grupo.

Apresenta-se como conteúdo para as 5 ª séries a reflexão, criação e a pesquisa de textos; exposição da teoria das cores (primárias, secundárias, quentes, frias neutras); cartaz; textura; arte oriental (origami e tangram); agenda cultural.

Entende-se oportuno destacar que no planejamento anual da disciplina de Arte, dessa 5.ª série, a Escola inclui excursões, visitas a exposições e museus. As visitas, entretanto, são poucas tornando as atividades culturais minimizadas dentro deste contexto escolar.

unesp

CONDIÇÕES AMBIENTAIS DA ESCOLA

As condições de trabalho, encontradas nessa escola, apresentaram limitações quanto à infra-estrutura. Não havia nessa Escola um auditório ou um espaço específico para se desenvolver Oficinas ou Laboratórios de Arte.

A Escola também não facilitava o acesso à biblioteca, aos aparelhos de som e a utilização da sala de vídeo, tudo era muito burocratizado exigindo a solicitação de uso dos espaços e equipamentos com muita antecedência.

O espaço efetivo para a aplicação dos Laboratórios de Criatividade reduziu-se à sala de aula e apenas por uma vez foram utilizados o laboratório de Ciências e o pátio interno, pois esses espaços estavam constantemente ocupados. Não havia disponibilidade de um auditório ou de um laboratório para a prática das artes plásticas com bancadas, pias etc., nem tampouco, uma sala equipada com aparelho de som e espelhos afixados em uma das paredes para facilitar a prática, por exemplo, da expressão corporal, da dança ou da mímica. Nessas condições o rendimento pode ser prejudicado, pois os alunos estão limitados em um espaço pouco estimulante, que é a sala de aula.

IMPLEMENTAÇÃO DA PESQUISA

PROPOSTA PARA APLICAÇÃO DE LABORATÓRIOS DE CRIATIVIDADE

Apresenta-se, aqui, de forma descritiva, como se fundamentou a proposta para estimular as inteligências múltiplas e o potencial criativo dos sujeitos envolvidos na pesquisa; esta proposta compreendeu 21 Laboratórios de Criatividade, explicados posteriormente.

Como Arte-educadora foi possível perceber que na Escola onde a pesquisa foi realizada, as aulas da disciplina de Arte eram pouco elaboradas; esta análise fundamentou-se por meio de informações obtidas em diálogos iniciais com a professora dessa classe. Foi-lhe perguntado quais linguagens artísticas utilizava em sala de aula, ao que respondeu: "*Nas aulas de Arte,*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

trabalho mais com plástica, com desenho e colagem" [1]; também foi inquirido na ocasião, se ela conhecia a Teoria das Inteligências Múltiplas, a que respondeu que não.

Foi possível observar que o ensino de Arte, nessa classe, parecia distante das orientações expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Arte de 1998, que têm por finalidade nortear os objetivos e os conteúdos da disciplina de Arte no Ensino Fundamental da Rede Pública. Destaca-se a flexibilidade que os PCNs (1998) apontam para o professor do Ensino de Arte:

> Cabe ao professor escolher os modos e recursos didáticos adequados para apresentar as informações, observando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas porque ensinar Arte com arte é o caminho mais eficaz. Em outras palavras, o texto literário, a canção e a imagem trarão mais conhecimentos ao aluno e serão mais eficazes como portadores de informação e sentido. O aluno, em situações de aprendizagem, precisa ser convidado a exercitar-se nas práticas de aprender a ver, observar, ouvir, atuar, tocar, e refletir sobre elas.(p.27)

Entende-se oportuno, também, ressaltar os objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da Arte (1998):

> • expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, imaginação, a emoção a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;
> • interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música; Teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais;
> • compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos. (p.31)

Respeitando a flexibilidade e a diversidade apresentadas pelos PCNs (1998), nas propostas para os Laboratórios pririzou-se como ***objetivo*** estimular o potencial inteligente e

[1] Registra-se em itálico, a partir deste capítulo, as falas e comentários de alunos, professora de classe e intermediadora, dentro dos Procedimentos propostos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

criativo dos alunos desse grupo, servindo-se da *Teoria das Inteligências Múltiplas* (GARDNER, 1996) e sensibilizá-los por meio das linguagens da Arte, levando em consideração o fator emocional (GOLEMAN,1996) e o conceito de aprendizagem da inteligência (FEUERSTEIN in BEYER, 1996), utilizando para as experiências a figura do intermediador (neste caso, a pesquisadora).

Foi empregado nas propostas dos Laboratórios o uso das linhas, formas, cores, sons, gestual, entre outros, ou seja, elementos das linguagens plástica, cênica e musical, com a intenção de provocar a sensibilização artística.

Como ***proposta*** desenvolveram-se Laboratórios que solicitavam o emprego das diferentes inteligências (GARDNER, 1995), e das expressões das linguagens da Arte. Foram escolhidos para posterior descrição e análise, as experiências de aplicação de quatro laboratórios considerados mais significativos, por apresentarem melhores condições para descrição por meio de falas dos alunos, desenhos, fotos, textos e depoimentos, e que poderão servir de reforço para analisar e refletir as possibilidades de estímulo ao potencial inteligente e criativo dos alunos dessa classe. Os Laboratórios são: *Quadros animados*; *Esculpindo em sabão*; *Desenhando a Música*; *Criar e contar uma história utilizando a mímica*.

A ***avaliação*** compreendeu a percepção do professor para observar se o aluno conseguia evidenciar, na utilização das linguagens da Arte solicitadas pelo laboratório em questão, possíveis evidências das inteligências múltiplas (*lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, interpessoal, intrapessoal* e *cinestésica*), conforme será analisado posteriormente. Aqui, levou-se em consideração a advertência de GARDNER para não se estabelecerem comparações entre a produção de um aluno, e outro mas respeitar a singularidade de cada aluno (1995).

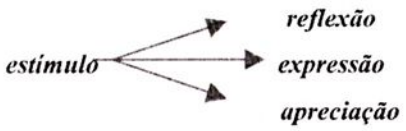
Fez parte desta proposta incentivar a auto-avaliação, para estimular a crítica ao próprio trabalho, adotando como procedimento perguntar aos alunos o que achavam do que estavam produzindo.

Ressalta-se que, durante o período de desenvolvimento dos Laboratórios, houve preocupação constante para não interferir na livre expressão dos alunos, evitando de antemão mostrar modelos prontos aos alunos.

Também foram considerados os fatores: emocionais (GOLEMAN, 1996), observando-se reações emocionais durante o exercício de laboratório tais como: alegria, euforia, agitação, raiva etc., e se procurou favorecer as relações de grupo (relações interpessoais) por meio de laboratórios que solicitaram atividades de grupo.

unesp

Procurou-se em cada Laboratório provocar o *estímulo*, a *reflexão*, a *expressão* e a *apreciação* dos trabalhos realizados pelos alunos, conforme o paradigma:



O ***estímulo*** foi realçado pelo *prazer em fazer*, procurando solicitar propostas que envolvessem as diferentes expressões artísticas e as múltiplas inteligências, dentro de um tema relacionado com a cultura acumulada e o meio ambiente ao qual os alunos estão inseridos e pelas referências de Livros, TV, Cinema, Revistas, CD etc. A exemplo do Laboratório "Desenhando a Música" que empregou o desenho, a pintura e a sensibilização musical, juntamente com as inteligências *espacial*, *lógico-matemática* e *intrapessoal,* conforme será descrito posteriormente no item "Ações e produções nos Laboratórios de Criatividade".

Entende-se por ***reflexão*** o período que antecede a expressão do aluno em relação ao que irá produzir por meio da proposta solicitada.

Entende-se, aqui, ***expressão*** como o resultado da produção do aluno (desenhos, pinturas, expressão corporal etc.), e ressalta-se que a interferência do professor ocorreu somente quando solicitada, era explicado o mínimo necessário para não se correr o risco de se apresentar modelos.

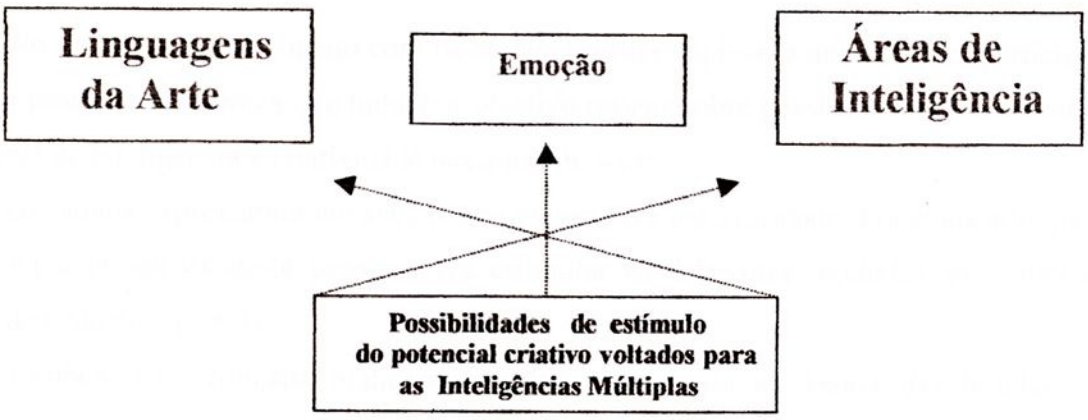
Outro fator considerado foi a ***apreciação*** do aluno pelo próprio trabalho e a autocrítica, incentivada por meio de fotos e depoimentos orais e escritos por parte dos sujeitos envolvidos, conforme será relatado posteriormente na descrição das ações e produções dos sujeitos envolvidos.

Os instrumentos utilizados para descrever o *processo* foram relatórios com observações do intermediador (pesquisadora), sobre os laboratórios desenvolvidos, as fotografias das produções dos alunos, os trabalhos desenvolvidos, os questionários respondidos por eles e seus depoimentos.

Conforme já exposto anteriormente, para melhor explicitar estas experiências foram escolhidos quatro Laboratórios, considerados como mais significativos para serem apresentados.

unesp

Síntese da Proposta



teatro, dança, expressão corporal: poderá favorecer a inteligência corporal -cinestésica;

teatro, dança, expressão corporal, folclore, história da arte, pintura, desenho, fotografia, vídeo: poderá favorecer a inteligência interpessoal;

desenho, pintura, escultura, fotografia, vídeo, dança, teatro: poderá favorecer a inteligência intrapessoal[2];

desenho, pintura, escultura, fotografia, desenho geométrico, arte digital, dança: poderá favorecer a inteligência espacial;

desenho geométrico, pintura, escultura, desenho, música, desenho em quadrinhos: poderá favorecer a inteligência lógico-matemática;

teatro, cinema, fotografia, vídeo-arte: poderá favorecer a inteligência lingüística;

música instrumental, canto e coral: poderá favorecer a inteligência musical.

[2] Inteligência intrapessoal: o conhecimento dos aspectos internos de uma pessoa; capacidade de reconhecer as próprias emoções e discriminá-las. Esta inteligência requer a utilização de uma outra para que se perceba funcionar, como, por exemplo, da inteligência musical, para que por meio da música a pessoa a expresse (GARDNER, p.28,1995).

PROCEDIMENTOS OPERACIONAIS

Neste tópico apresenta-se o desenvolvimento da pesquisa nos Laboratórios de Criatividade.

No primeiro dia de contato com os alunos foi-lhes explicado que estariam participando de uma pesquisa acadêmica que tinha por objetivo refletir sobre possibilidades de estímulo do potencial de inteligência e criatividade nas aulas de Arte.

Os alunos expressaram em seus rostos expectativa e curiosidade. Foi explicado que um dos pontos principais desta pesquisa era estimular as diferentes inteligências conforme a teoria de GARDNER (1995).

Também foi explicada oralmente e exposta na lousa a "Teoria das Inteligências" Múltiplas, de forma sucinta e com uma linguagem compreensível para esse grupo.

Quando inquiridos sobre o que consideravam ser inteligente, um dos alunos respondeu: "*É saber tudo...*" ; outro explicou: "*Ah.... é ser muito inteligente!* "; alguns riram e outros nada responderam. Um outro aluno perguntou: "*Professora, a inteligência não é uma coisa só?*" Este momento foi interessante para que pudesse ser oferecida uma explicação.

> *A inteligência é uma capacidade que todos nós possuímos, porém, segundo o autor da Teoria das Inteligências Múltiplas (1995) um psicólogo e professor americano chamado Howard Gardner, a inteligência foi classificada em sete tipos diferentes [foi escrito na lousa as sete inteligências], e é como se ela estivesse contida dentro de um grande depósito que é a nossa mente e que vamos utilizando conforme a necessidade, por exemplo se vamos jogar bola, ou dançar, utilizamos principalmente a inteligência cinestésica tornando-se possível "vê-la" funcionar pela utilização do corpo, ou então, se vamos fazer um exercício de matemática ou jogar dominó, por exemplo, utilizamos de forma mais acentuada a inteligência lógico-matemática. Ficou mais claro?* (INTERMEDIADORA).

Houve murmúrios e risos, um aluno perguntou: " *Que legal, então a gente tem todas essas sete aí?*" E apontou para a lousa. Foi respondido que todos as possuímos. Outro perguntou: "*E como a gente vai fazer isso?*" Ao que foi respondido: "*Esse é justamente um dos objetivos dos laboratórios, começar a estimular as diferentes inteligências*".

unesp

A professora da classe comentou: "*Olha que legal para vocês, vão ficar mais inteligentes!* ". Alguns alunos sorriram, outros levantaram, outros fizeram algumas perguntas como: "A gente vai fazer esses laboratórios aqui?" ou "Acho que vai ser legal... vai começar hoje?".

A próxima etapa foi a aplicação de um questionário na aula seguinte, conforme se relata a seguir.

QUESTIONÁRIO DE OPINIÃO:

CONCEPÇÕES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO A ARTE

Considerando importante saber o que os alunos conheciam sobre Arte, e quais contribuições tinham tido até então, advindas da formação escolar sobre a Arte e como eles a viam de uma forma geral, procurou-se observar estes aspectos aplicando-lhes um questionário.[3]

Questionário de opinião: O que representa a Arte para você?

1) O que você mais gosta de fazer em uma aula de Arte?

2) Como você imagina um espaço para se ter aula de Arte? O que você gostaria que tivesse?

3) Você gostaria de fazer passeios culturais em museus, galerias teatros, cinemas, concertos musicais, centros culturais, parques etc.?

4) Cite três desses passeios que você mais gostaria de fazer e explique as preferências.

5) O que é Arte para você?

6) Quais das aulas de Arte que você participou, que mais gostou? E qual a que menos gostou?

[3] O questionário foi distribuído aos alunos para que eles pudessem responder, e alguns exemplos constam na parte "anexo" desta pesquisa.

7) Você gostaria de ter mais aulas por semana de Arte? Ou o número de aulas suficiente?

8) Que tipo de aulas você gostaria que houvesse mais? – pintura, dança, teatro, modelagem, música, canto, desenho – , escolha no mínimo três.

COMENTÁRIO SOBRE AS RESPOSTAS

Nas respostas dos alunos observou-se que quando inquiridos sobre o que mais gostavam da fazer na disciplina de Arte houve respostas predominantes para desenho ou pintura. Poucos foram os que escreveram Dança ou Teatro: "*desenhar, é por que eu me sinto livre, mais não sei desenhar muito bem*" (L F S, 11 anos); "*Eu gostaria que tivesse mais desenhos para pintar ou passatempo*" (S M, 11 anos); "*Desenhar e fazer pinturas*" (H S, 12 anos); "*O que eu mais gosto de fazer é desenhar*" (S C V; 12 anos); "*Aprender a fazer quadros igual aos pintores famosos*" (M T M A, 11 anos); "*Desenho e teatro*" (B S M, 13 anos); "*Eu adoro desenhar e dançar para eu demonstrar a minha criatividade*" (C P C, 11 anos).

Referente ao espaço que eles gostariam de ter para as aulas, observou-se que revelaram preferência por um espaço maior para desenvolverem as atividades, e impressões que sugeriam insatisfação: "*Num lugar próprio que todos poderiam usar materiais à vontade. Numa sala grande com prateleiras*" (H S, 12 anos); "*Eu imagino um lugar onde você desenha, pinta, canta e dança etc.. um espaço pra desenhar, muitos lápis de cor para pintar, um som para dançar*" (L F S, 11 anos); "*Imagino um parque, que teria por toda parte desenhos, um lugar bem verde e também bem grande*" (S C K, 12 anos).

Quando perguntados se gostariam de fazer passeios culturais, notou-se que os alunos pareciam não ter a oportunidade de realizar esses passeios e, tampouco, a *escola* facilitava esta atividade: "*Eu gostaria muito de ir no museu por que, nunca fui, tenho vontade de ir*" *(L F S, 11 anos); "Sim principalmente para centros culturais*" (B S M, 13 anos); "*Sim*" (M T S A, 11 anos); "*Sim, gostaria. Gostaria de ir ao cinema*" (S C V, 12 anos), "*Sim. Pois neles há diferentes culturas, que seria muito interessante fazermos hoje em dia! E só de conhecê-los já seria muito cultural*" (C V N, 12 anos); "*Museu, cinema e parque, porque é muito interessante ver o que teve no passado*" (F A F, 12 anos).

unesp

Quando indagados acerca do que entendiam por Arte, as respostas foram bem subjetivas: "*Arte para mim é uma cultura geral, lazer, passeio, diversão, teatro (que eu adoro), pintar, desenhar em geral* "(C V N, 12 anos); "*É pintar, desenhar, mexer com massinhas etc.*" (G P M, 12 anos); "*Arte para mim é quadros para pintar*" (S O, 12 anos); ou então, relacionaram com objetos conhecidos por eles, expressando falas como esta: "*...quadros para pintar*" S.G.O. (12 anos); "*Pra mim Arte são obras que expressa muitas coisas, desenhos etc. É a cor, que dá vida ao mundo*" (S C V, 12 anos).

Observou-se também que, quando perguntados quais aulas eles queriam ter com mais freqüência, responderam de forma diversificada apontando outras modalidades como escultura , dança ou teatro: "*Pintura, modelagem, canto e desenho*" (G P M, 12 anos); "*Gostaria que tivesse mais aulas de teatro, música, desenho*" (C P C, 11 anos) "*Eu gosto de teatro, dança pintura*" (L R, 14 anos); "*Eu gostaria que tivesse mais aulas de dança*" (T R V, 12 anos).

Percebeu-se, por meio das respostas, que esta escola não possuía espaços adequados conforme já exposto no item "Condições ambientais da escola", e também não disponibilizava materiais, como tintas, argila, papéis, telas, instrumentos musicais etc. e tampouco os alunos tinham condições de trazê-los. Dessa forma, as aulas se tornavam muito limitadas. Entende-se que trabalhar com materiais recicláveis para diminuir custos é importante, porém, os alunos precisam conhecer outros materiais e ter acesso a uma sala de Teatro ou a um laboratório. Para praticar a Arte, as condições apresentadas nessa escola não pareceram favoráveis para uma disciplina como esta.

Indaga-se, aqui, se os alunos não deveriam ter acesso a outros materiais, como produtos industrializados de qualidade para produção artística, tais como: tintas, pincéis, telas, argila, dentre outros. Reciclar, utilizando materiais mais baratos e acessíveis também é necessário, mas, reitera-se, essa não deveria ser a única opção oferecida numa unidade de Ensino Fundamental como a escolhida.

Numa escola onde prevalece a falta de opções, justamente pelas limitações de infra-estrutura, parece evidenciar uma forma de Ensino Público que desconsidera as necessidades artístico- pedagógicas. Conforme explicitou a professora titular dessa 5.ª Série: " [...] *muitas vezes nós professoras temos que comprar alguns materiais como guache ou cola para fazer algo diferente*" (Professora).

INSTITUTO DE ARTES UNESP BIBLIOTECA

unesp

AÇÕES E PRODUÇÕES NOS LABORATÓRIOS DE CRIATIVIDADE

Dentre os "Laboratórios de Criatividade" desenvolvidos apontam-se os quatro mais significativos, conforme comentado anteriormente (p.43): 1) *Quadros animados;* 2) *Esculpindo em sabão*; 3) *Desenhando a Música;* e 4) *Criar e contar uma história utilizando a mímica.*

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS DO LABORATÓRIO "QUADROS ANIMADOS"

Este laboratório teve por objetivos: favorecer a compreensão do conceito de espacialidade; diferenciar a figura e fundo dentro de um espaço pictórico; facilitar a abstração do conceito de espaço bidimensional e tridimensional; estimular as Inteligências Múltiplas; estimular o potencial criativo; provocar a sensibilização por meio das linguagens artísticas e propiciar o senso crítico e estético.

O conteúdo desta proposta compreendeu a transmissão das noções básicas do conceito de espacialidade; a identificação da figura e fundo em uma composição plástica; desenvolver as atividades plásticas e cênicas.

Nesta proposta considerou-se que é o docente quem executa os laboratórios, portanto, julga-se importante descrever os procedimentos didáticos utilizados para a realização desta proposta.

Iniciou-se expondo no quadro negro o conceito de figura e fundo. A partir do desenho de um vaso de forma cilíndrica delimitado dentro de um espaço retangular, hachureando a figura com traços horizontais e o fundo com traços verticais. Este procedimento na lousa diferenciava a figura do fundo. Foi solicitado aos alunos que desenhassem na folha de sulfite algumas figuras (forma livre) dentro de um espaço, para se observar se os alunos conseguiram entender essa diferença.

Posteriormente, junto com professora, os alunos foram conduzidos à biblioteca da Escola para que escolhessem algumas pinturas em livros específicos. Em seguida, retornou-se à sala de aula e foi-lhes solicitado que representassem cenicamente, por meio do gestual, as obras escolhidas.

unesp

Ao final da proposta foram fotografados os trabalhos e sugerido aos alunos que comentassem as impressões em relação ao que haviam produzido.

Neste laboratório procurou-se estimular as seguintes inteligências e linguagens artísticas:

- **Inteligências:**

  espacial
  lógico-matemática
  cinestésica
  interpessoal.

- **Linguagens utilizadas para provocar a sensibilização artística:**

  plástica
  cênica

DESCRIÇÃO DA PRÁTICA DO LABORATÓRIO "QUADROS ANIMADOS" – AÇÕES E PRODUÇÕES DOS ALUNOS

Este Laboratório teve como conteúdo principal a apresentação aos alunos das noções básicas do conceito de espacialidade no espaço "gráfico-plástico" e no espaço "cênico". O objetivo, neste laboratório, visava à identificação de figura e fundo, inicialmente num espaço "gráfico-plástico" e, posteriormente, num espaço "cênico", e a abstração do conceito de espacialidade bidimensional e tridimensional.

As inteligências que se pretendeu estimular foram: *espacial, lógico-matemática, cinestésica* e *interpessoal*. Também foram utilizados elementos das linguagens **plástica** (emprego da linha, da forma, da cor etc.) e **cênica** (emprego do gestual, da cinestesia, da expressividade dramática etc.), conforme descrito a seguir.

O laboratório teve início com um desenho no quadro-negro da imagem de um vaso de forma cilíndrica inserido em um plano delimitado, criando a imagem da figura sobre o fundo e procurando esclarecer com este procedimento a diferenciação da figura e do fundo.

unesp

Percebeu-se que, a principio, os alunos prestaram atenção, pois para eles estava sendo uma novidade iniciar esses laboratórios. No entanto, quando feitas algumas perguntas sobre o que se havia explicado, as respostas foram pouco expressivas.

Houve murmúrios, meneios de cabeça e algumas interjeições: "*Ah!...*", "*Hummm...*". Foi pedido, então, que recortassem algumas figuras, colassem sobre uma folha de sulfite e depois desenhassem em outra folha a figura e o fundo, para que pudessem diferenciá-los. Expõem-se as Fotos 1, 2, 3 de alguns momentos dos alunos trabalhando:

FOTO 1 – Alunos iniciando trabalho. 5ª série A. - Lab. "Quadros Animados".

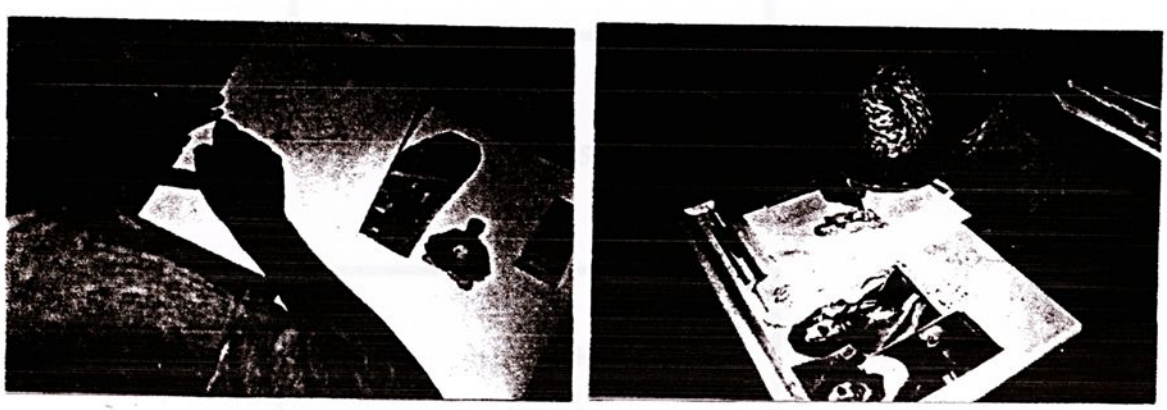
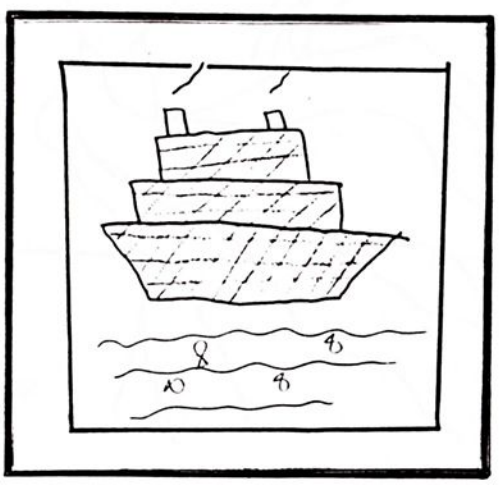


FOTO 2 , 3 – Recorte, Colagem e reprodução da figura - Lab. "Quadros Animados".

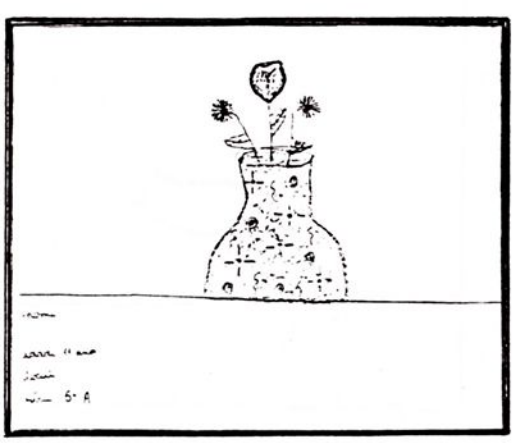
Verificou-se cada produção, juntamente com a professora, para observar se os alunos apresentavam dúvidas, alguns tinham mais facilidade para desenhar, outros menos, mas a maioria pareceu compreender a diferença entre figura/fundo. Para um dos alunos que não fez

o desenho foi perguntado o por quê, e ele respondeu: "*Ah não sei...*" Foi explicado novamente a ele que desenhasse uma figura num espaço criado para aquele desenho, assim foi feito, e respondido: " *entendi...*". (Desenho 1, S M, 11 anos). Seguem alguns exemplos que se julgou importante expor para observar como cada aluno se expressa, são desenhos de alunos que abstraíram a proposta.

No Desenho 1, observa-se que o aluno desenhou uma figura contornada por uma linha demarcatória, no Desenho 2, observa-se que a outra aluna posicionou a figura sobre uma base representada por um traço.

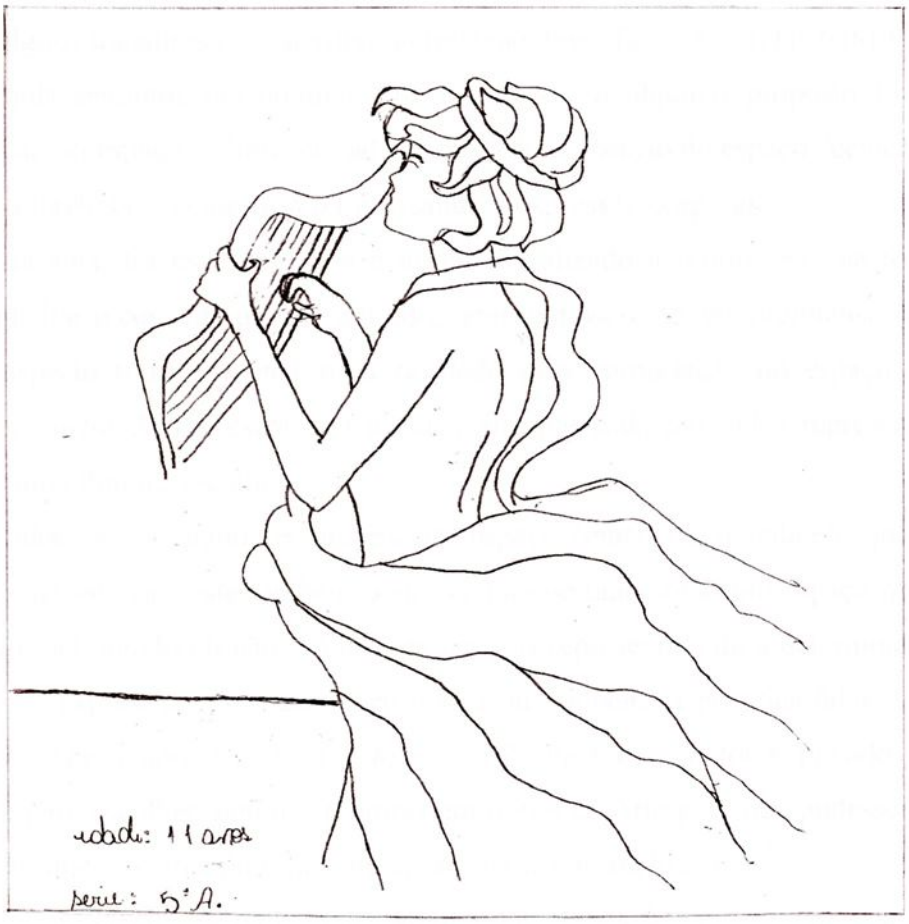


DESENHO 1 – Figura/fundo (S M, 11 anos, 5ª A).

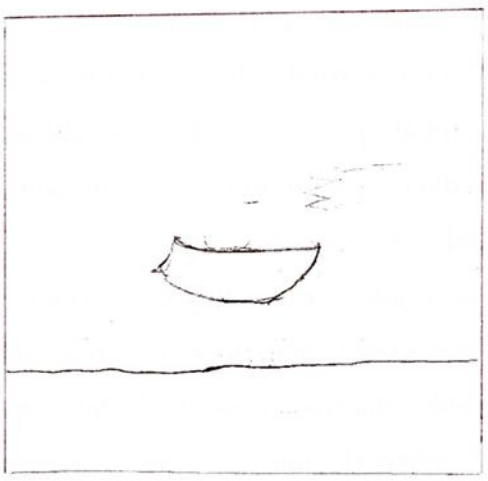


DESENHO 2 - Figura posicionada sobre um traço (N V G M P, 11 anos, 5ª A).

No Desenho 3, o aluno expressou um notável desenho, e no Desenho 4 o aluno pareceu exibir uma figura de forma abstrata.



DESENHO 3 – Desenho da figura (M S S, 11 anos, 5ª A).



DESENHO 4 – Figura e traço horizontal (M T, 11 anos, 5ª A).

Nessa etapa do Laboratório procurou-se estimular a inteligência *espacial* pela prática do desenho e a inteligência *lógico-matemática*, em razão da percepção e abstração de um conceito novo (figura/fundo).

Pontua-se que não é possível expor todos os trabalhos dos alunos, porém, serão expostos alguns trabalhos para auxiliar na reflexão desse Laboratório posteriormente.

Na aula seguinte, em continuidade à anterior, o objetivo proposto foi favorecer a compreensão do espaço tridimencional por meio da utilização do espaço "cênico", procurando favorecer a inteligência *cinestésica* (utilizando a expressão corporal).

Nesta aula, foi explicado que o desenho realizado anteriormente na folha de sulfite, para a explicitar o conceito de figura/fundo, representava o aspecto bidimensional, e que nesta etapa, o aspecto tridimencional seria revelado pela apropriação do espaço físico (espaço cênico), por meio da representação gestual, em que cada um deles representaria uma das figuras de uma Pintura escolhida.

Elucidou-se aos alunos o que era um espaço cênico argumentando que, do ponto de vista das artes cênicas, este também pode ser interpretado como um espaço qualquer, aberto ou fechado, delimitado ou não, no qual as pessoas representam uma determinada mensagem, utilizando as expressões e os gestos corporais ou também as próprias falas. Um dos alunos perguntou: "*Mas como a gente vai fazer isso?*" Para o qual foi explicado que iríamos à biblioteca, para escolher algumas pinturas em livros de Arte para que pudéssemos identificar a figura e o fundo de uma pintura e tentar encená-los gestualmente.

Foram momentos de muita agitação, um dos alunos falou: " *Eu não vou fazer...*"; outra disse "*ah eu não sei e não gosto... , não quero fazer*", e em meio a toda essa excitação, os alunos foram encaminhados à biblioteca para escolher algumas pinturas em livros de Arte, para que pudessem identificar a figura e o fundo de uma pintura.

Na biblioteca, os alunos foram divididos em grupos e distribuídos alguns livros, solicitando-lhes que escolhessem algo para representar. Os alunos ficaram indecisos, culminando por não escolher nenhuma obra. Foram escolhidas, então, junto com a professora, duas obras de Arte que apresentavam bastante expressividade e a possibilidade de se trabalhar em grupo, porque as pinturas continham a representação de várias figuras, consideradas úteis para o exercício desta aula, o de representar em grupo a pintura escolhida.

Por entender-se que, talvez, fosse importante observar em sala de aula as reações emocionais, como a expressão da agressividade, da apatia, da euforia, da alegria, da satisfação entre outros comportamentos que podem ser evidenciados (GOLEMAN, 1996), procurou-se observar reações desse tipo que eventualmente surgissem para identificar a motivação ou o

unesp

desinteresse dos alunos durante o desenvolvimento da proposta. Na realização desse laboratório, os alunos pareciam muito eufóricos e agitados. Após a definição das obras que seriam encenadas, um dos alunos disse "*Ai que chato, eu não quero representar isso, essas figuras de Cristo é muito antiga...*", uma outra gracejou, "*Ah! Eu sei, fazer essa cena...*" e gesticulou com os braços tentando imitar a figura de modo debochado. Houve risos e gritinhos, em seguida iniciou-se o exercício de representação, que ocorreu na biblioteca, e os próprios alunos ajudaram a arrumar o espaço, conforme se observa no momento registrado pela Foto 4.

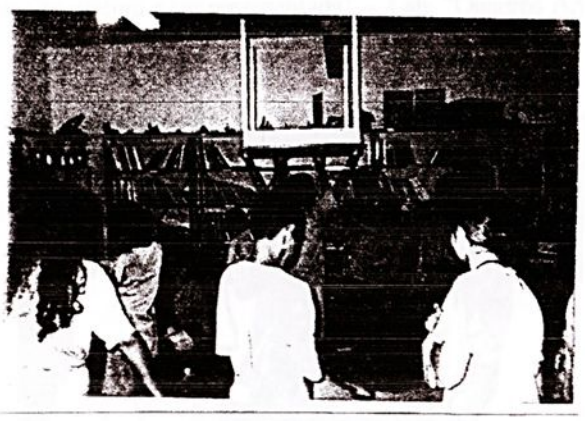


FOTO 4 – Organização do espaço para representação cênica, na Biblioteca. – Lab. "Quadros Animados"

Em seguida, os alunos foram divididos em dois grandes grupos: um grupo encenaria a obra escolhida e o outro ajudaria a dirigir a cena. Depois o grupo da direção de cena encenaria a outra obra escolhida.

A primeira cena foi extremamente difícil de ser executada, a professora interferiu várias vezes para conseguir montar a cena, pois estava difícil controlar os alunos em suas emoções, alguns alunos evidenciavam agitação empurrando uns aos outros, ouviam-se gritos eufóricos, dois alunos puseram-se no canto e recusaram-se a participar, e quando perguntado o por quê, um deles respondeu: "*eu não gosto*", e o outro evidenciou timidez permanecendo quieto. Solicitou-se que apresentassem maior empenho porque seriam fotografados, gostaram de saber disso e um deles disse: "*legal professora, a gente nunca fez uma coisa assim.*" e outra aluna falou: "*nunca fotografaram a gente na aula!* "

As Fotos 5, 6, e 7 ilustram esses momentos.

FOTO 5 – Primeira pintura a ser representada[4] - Lab. "Quadros Animados".

FOTO 6 – Início do posicionamento da cena – Lab. "Quadros Animados".

FOTO 7 – Posicionamento concluído - Lab. "Quadros animados".

[4] TICIANO, V. *A Descida do Túmulo*. 1566. Original de arte, óleo sobre tela.

A Foto 5 apresenta a pintura escolhida, que exibia algumas figuras humanas com muita expressividade, propiciando a representação da cena em grupo. A principio os alunos evidenciaram muitas dificuldades para utilizar a expressão corporal, uns se jogavam pelo chão e outros riam muito, mas pareciam gostar do que estavam fazendo, um aluno disse; " *eu quero ser o Cristo da pintura...*" e outra aluna gritou: "*Eu quero ser aquela que segura ele!* "... outro, " *Não, eu é que quero ser o Cristo!* " foi então solicitado ao grupo que dirigia a cena para determinar a posição de cada um na montagem, aos poucos foram tentando representar (Foto 6), até que conseguiram finalizar a cena (Foto 7).

Nos momentos relatados acima, o que se procurou foi estimular as inteligências *espacial* (visualização do espaço cênico), *cinestésica* (gestual) e *interpessoal* (relacionamento entre o grupo).

Pontua-se que não é pretensão desta pesquisa comprometer-se com a comprovação da "Teoria das Inteligências Múltiplas" nos sujeitos escolares desse grupo, mas despertar, mesmo que de forma sutil, pequenos estímulos que talvez possam contribuir para diversificar o uso da inteligência e da criatividade, conforme reflexão a ser desenvolvida posteriormente.

A encenação da outra obra ficou para a aula seguinte, pois as aulas são de apenas 45 minutos.

Na outra aula, trabalhou-se com o segundo grupo em sala de aula; esse grupo foi formado somente pelos meninos da classe, talvez por se tratar da representação de uma Pintura que retratava uma "cena de guerra", (exposta na Foto 8), as meninas da classe não quiseram participar, então dirigiram a cena.

Nesta, representação, também foi muito difícil fazê-los trabalhar em conjunto, pois os alunos estavam agitados, mas, talvez pela identificação dos meninos com a cena, apresentaram um certo entusiasmo, um deles disse: "*Eu quero ser o soldado que está voltando...*" , outro: " *eu quero ser o que está segurando o fuzil*!" Para incentivá-los, foi-lhes informado novamente que também seriam fotografados, um dos meninos disse: "*Vamos fazer direito pra foto ficar legal*", o outro falou: "*Professora a gente vai ver as fotos depois*?" Percebia-se que se esforçavam para utilizar o gestual, e assim conseguiu-se finalizar a cena, conforme se observa nas Fotos 8, 9 e 10.

unesp

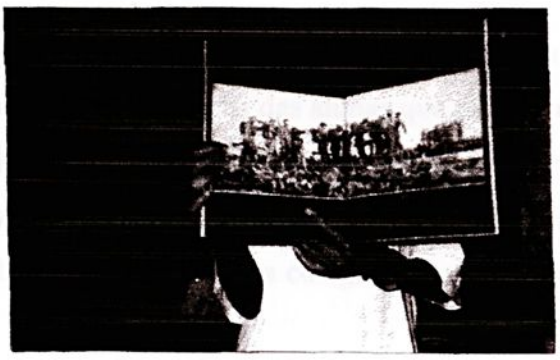


FOTO 8 - Segunda pintura escolhida para se representada[5] – Lab. " Quadros Animados".

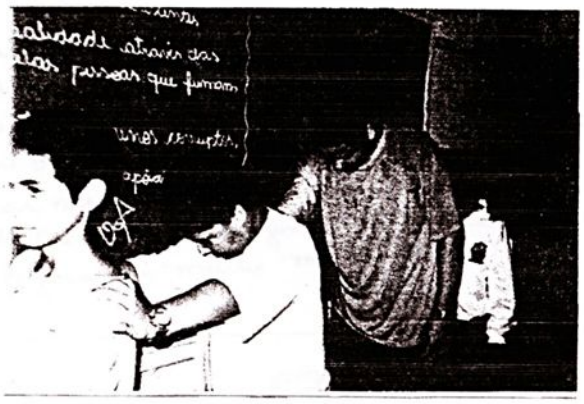


FOTO 9 - Posicionamento da cena representada, na sala de aula – Lab. "Quadros Animados".

FOTO 10 - Conclusão da representação – Lab. "Quadros Animados".

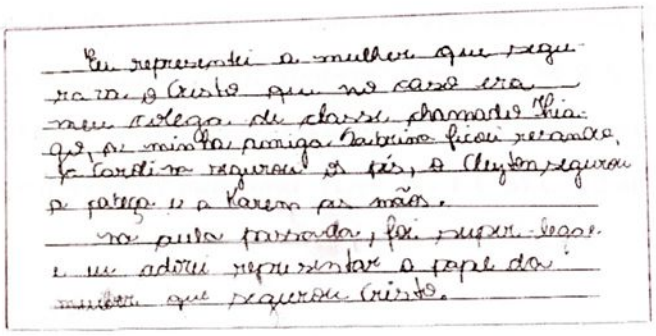
[5] SARGENT, J.S. *Os envenenados*. 1918.original de arte, óleo sobre tela. 2,30 X 6,10.

Em momentos como esses foi possível perceber a iniciativa e improviso por parte dos alunos, ao tentarem reproduzir a cena; uma das alunas que tentava representar uma das figuras da obra escolhida olhava com atenção para a pintura e procurava imitar o gestual perguntando: "*Está bom assim?*" Como o "personagem trajava mantos", ela pegou a jaqueta do colega e colocou sobre a cabeça, mas sua colega falou: "*Tira, se não todo mundo tem que pôr pra ficar igual*".

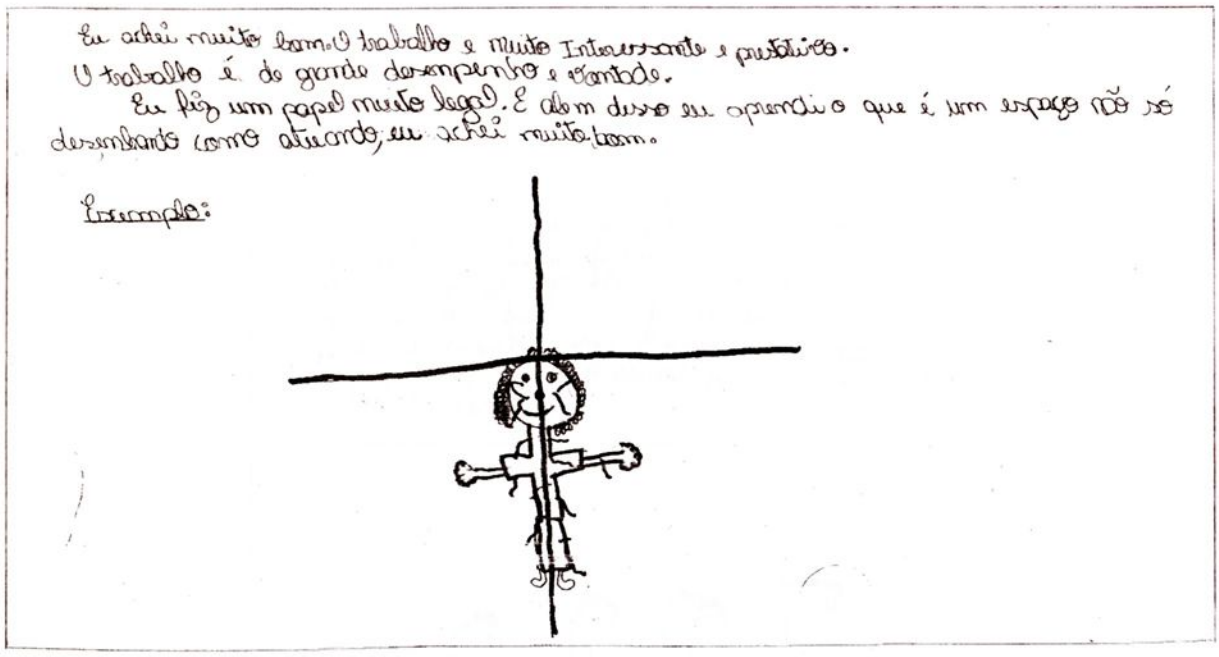
Para melhor compreender como os alunos abstraíram esta proposta, solicitou-se que escrevessem o que haviam entendido desta atividade e trouxessem no próximo encontro. Seguem-se alguns Depoimentos (1, 2, 3, 4, 5, 6, e 7):

A aula passada foi super diferente. desenhar as cenas, representar o espaço foi super diferente, estamos representando cenas sem o papel.
Atuar nas cenas foi maravilhoso, são trabalhos da arte. a gente representou a figura foi muito muito legal.

Depoimento 1 - (F A F, 12 anos, 5ª A).


Eu representei a mulher que segurava o Cristo que no caso era meu colega de classe, chamado Tia. Que, ao mesmo tempo, também ficou revoltado, e também segurou os pés, o Clayton segurou o peito e a Karen as mãos.
Na aula passada, foi super-legal e eu adorei representar o papel da mulher que segurou Cristo.

Depoimento 2 - (N V G M P, 11 anos, 5.ª A).

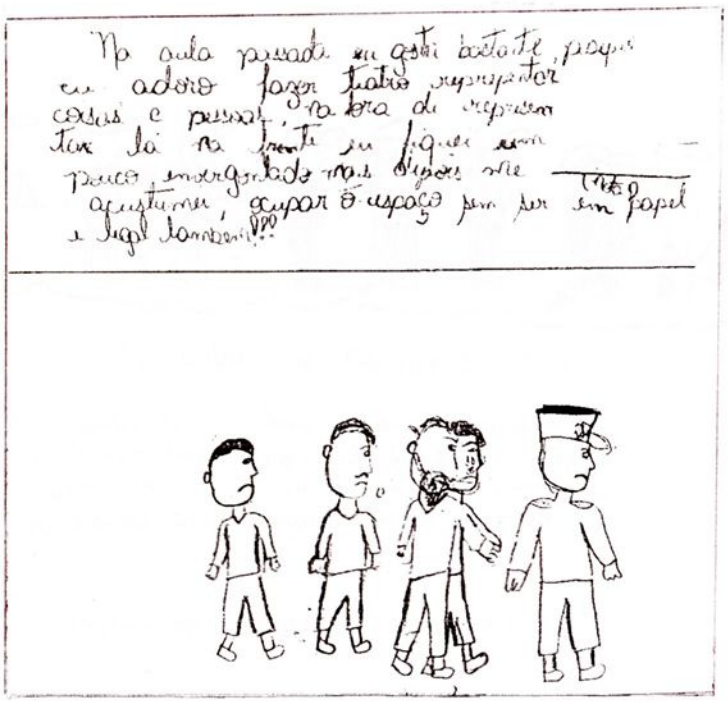


Depoimento 3 - (C M, 11 anos, 5ª A).

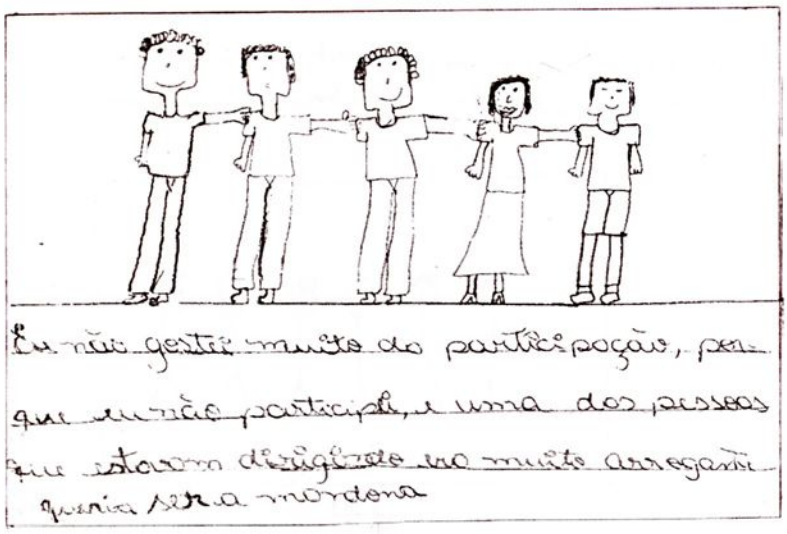
Os espaços utilizados para o desenvolvimento da proposta foram considerados pouco adequados; na sala de aula havia excesso de carteiras, minimizando o espaço, e a biblioteca também oferecia um espaço muito pequeno, no entanto, foi a única opção que se teve disponível naquele momento.

Apesar de se ter conseguido trabalhar em grupo, criando condições de sociabilidade, observa-se que foi muito difícil realizar esta atividade.

Alguns alunos evidenciaram inibição e não quiseram participar da proposta colocando-se à parte; e outros apresentaram relutância em participar da proposta, expressando má vontade: "*não quero fazer*" ou "*acho chato, não gosto*" mas boa parte foi participativa, porém, quanto à expressividade, muitos alunos pareciam acanhados, talvez pela falta do hábito de representar o gesto, conforme alguns depoimentos dos alunos: "*Na aula passada eu gostei bastante, porque eu adoro fazer teatro representar coisas e pessoas, na hora de representar lá na frente eu fiquei um pouco envergonhado mas depois me acostumei, ocupar o espaço sem ser em papel é legal também*" (Dep. 4 - M S S, 12 anos); ou "*Eu não gostei muito da participação, porque eu não participei, e uma da pessoas que estavam dirigindo era muito arrogante e queria ser mandona*" (Dep. 5 - T C M C, 12 anos).

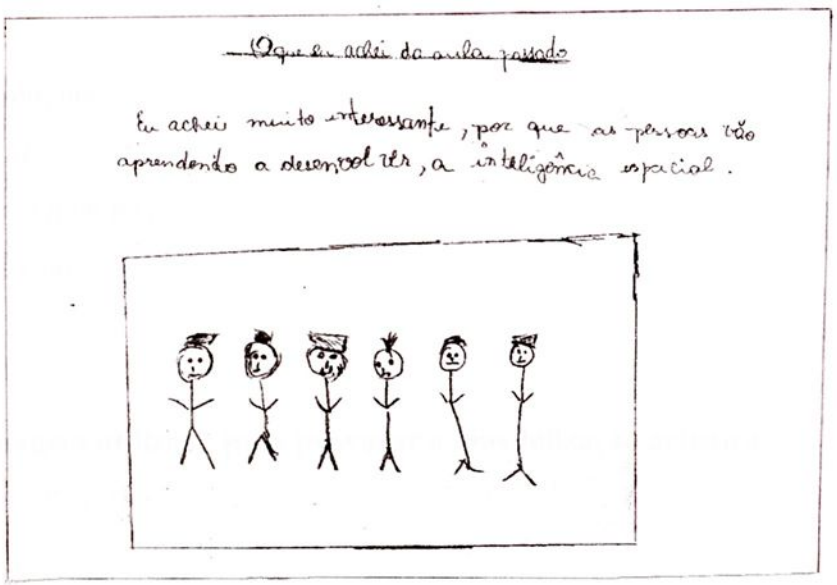


Depoimento 4 - (M S S, 12 anos, 5ª A).



Depoimento 5 - (T C M C, 12 anos, 5ª A).

Depoimento 6 - (M C S, 12 anos, 5ª A)



Depoimento 7 - (K C R, 11 anos, 5ª A)

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS DO LABORATÓRIO "ESCULPINDO EM SABÃO"

Este Laboratório teve por objetivos exercitar a observação e a percepção da forma; construir a forma tridimensional; favorecer a prática da destreza manual; ativar as Inteligências Múltiplas; estimular o potencial criativo; provocar a sensibilização por meio das linguagens artísticas e propiciar o senso crítico e estético.

O conteúdo desta proposta compreendeu a identificação das formas tridimensionais, e a representação espacial.

Como procedimentos didáticos para a realização da proposta iniciou-se distribuindo para os alunos livros de Arte que registravam obras escultóricas, para exercerem a observação em sala de aula. Foi desenhado na lousa a figura de um cubo para explicar o conceito de tridimensionalidade e, em seguida, solicitado que cada um esculpisse em uma pedra de sabão a forma que desejasse. Ao final, fotografaram-se os trabalhos dos alunos e sugeriu-se que avaliassem o próprio trabalho.

Neste Laboratório procurou-se estimular as seguintes inteligências e linguagens artísticas:

- **Inteligências:**

  espacial

  lógico-matemática

  intrapessoal

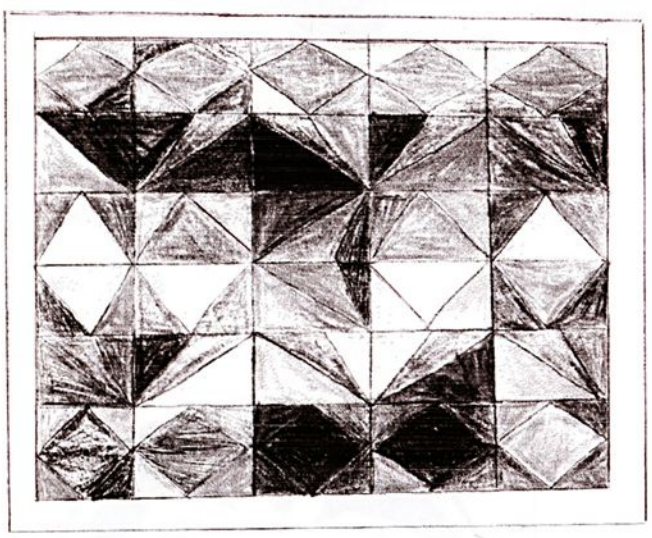
- **Linguagem utilizada para provocar a sensibilização artística:**

  plástica

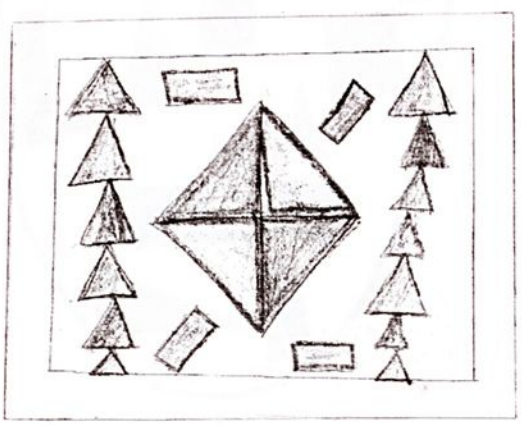
DESCRIÇÃO DA PRÁTICA DO LABORATÓRIO "ESCULPINDO EM SABÃO" – AÇÕES E PRODUÇÕES DOS ALUNOS

A experiência realizada em sala de aula teve como propósito favorecer a assimilação do conceito de espaço tridimensional, por intermédio da iniciação à prática de esculpir em uma pedra de sabão. (Fotos 1, 2, 3, 4, 5, e 6)

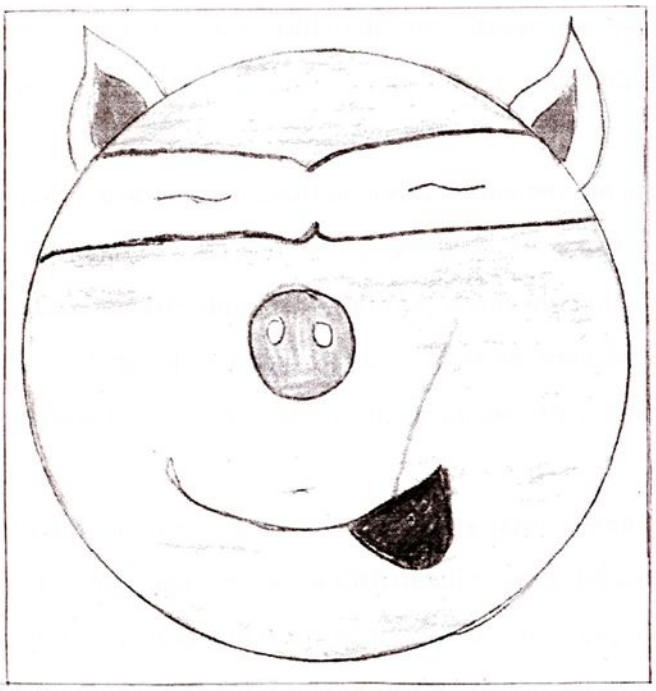
Para facilitar a compreensão da forma tridimensional, os alunos foram estimulados a utilizar o espaço imaginário pensando em formas variadas, foram sugeridos desenhos com formas geométricas: retângulos, triângulos, círculos e quadrados, para desenharem "livremente" na folha de sulfite.



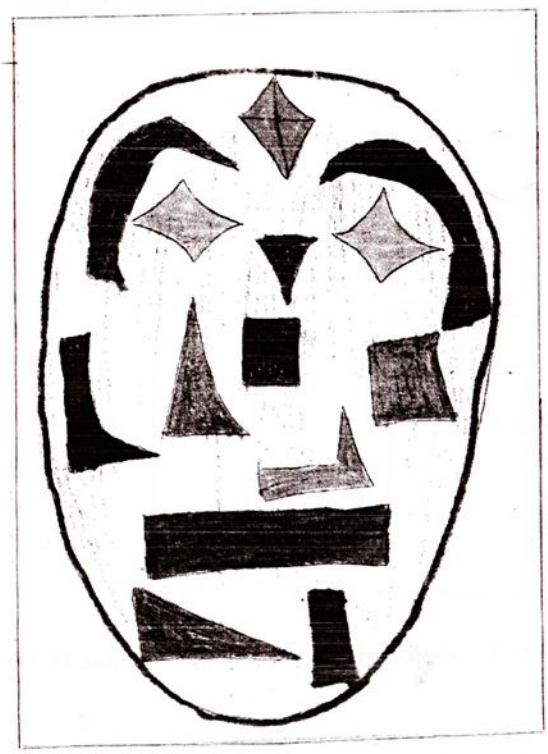
DESENHO 1 - (F C S, 12 anos, 5ªA).



DESENHO 2 - (N M P, 11 anos, 5ªA).



DESENHO 3 - (B O C , 11 anos, 5ª A).



DESENHO 4 - (J V, 14 anos, 5ª A).

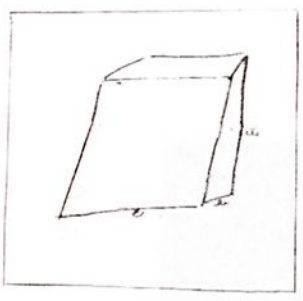
Nesta etapa, procurou-se estimular a *inteligência* espacial por meio do emprego do desenho.

Na semana anterior havia sido solicitado aos alunos que cada um trouxesse uma pedra de sabão, palitos e colheres de chá, para, dessa forma, possibilitar a realização do trabalho proposto.

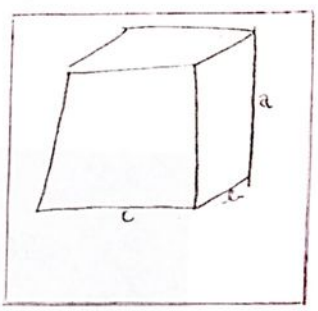
Iniciou-se o Laboratório explicando na lousa o conceito de tridimensionalidade por meio da utilização das figuras geométricas. Foi desenhado no quadro a figura de um cubo para facilitar a compreensão das três dimensões: altura, comprimento e largura.

Solicitou-se aos alunos que desenhassem o cubo em uma folha de sulfite, sugeriu-se que indicassem onde estava localizada a altura, o comprimento e a largura da figura geométrica em questão.

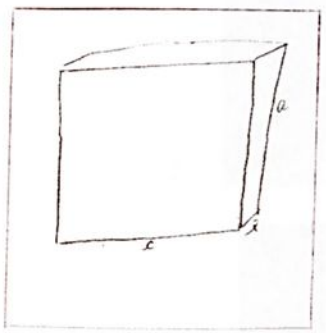
A maior parte dos alunos conseguiu executar a tarefa identificando as três dimensões (Desenhos 5, 6 e 7), outros apresentaram dificuldades para indicar as três grandezas, como o caso de um aluno que desenhou a parte frontal do cubo; sua reação, ao ser perguntado por que não havia desenhado o restante, foi de desinteresse, " *não sei fazer*..." e empurrou a folha de papel. Um outro aluno, (Desenho 8) desenhou uma forma que pareceu representar a parte frontal do cubo. Posteriormente serão apresentadas algumas reflexões sobre esses desenhos. Seguem-se exemplos dos Desenhos (5,6,7, e 8) dos alunos,



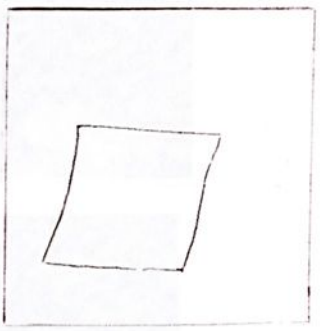
DESENHO 5 - (N V P, 11 anos, 5ª A).



DESENHO 6 - (J O V, 14 anos, 5ª A).



DESENHO 7 - (F.P. 12 anos).



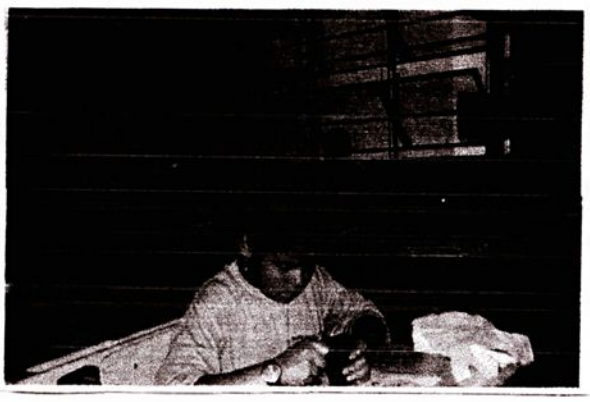
DESENHO 8 - (M T, 12 anos, 5ª A).

Após esse exercício, foram distribuídos alguns livros de Arte que apresentavam obras escultóricas do artista contemporâneo Botero, para que exercessem a observação e se sensibilizassem com as figuras expostas. Os alunos pareceram gostar das obras, surgiram alguns comentários como: "Que engraçadinho, são todos redondinhos "; outro aluno perguntou: "Por que eles são todos gordinhos ? e um outro: "A gente vai ter que fazer igual? " Foi respondido que a forma seria livre.

Em seguida, solicitou-se aos alunos que iniciassem o processo de esculpir na pedra de sabão que haviam trazido, conforme exposição das Fotos (1, 2 e 3).

1.

2.



3.

FOTOS 1, 2, 3 – Início do processo do Lab. "Esculpindo em Sabão".

Nesta etapa, pretendia-se estimular a inteligência *intrapessoal* possivelmente favorecida pela elaboração de um produto "artístico".

Pôde-se observar que as reações dos alunos nesse laboratório foram variadas, alguns preferiram sentir-se livres para criar suas expressões artísticas, sem se submeterem a imposições, apresentando maior motivação para realizar a proposta, pois, quando sugerido que a forma a ser esculpida era "livre" ouviu-se: "*Oba!*", ou "*ah! Legal*", no entanto, outros alunos ficavam indecisos quanto à forma que iriam construir, um dos alunos levantou da carteira e timidamente perguntou em voz baixa: " *Professora, o que eu faço? Não tenho idéia....*", foi-lhe respondido para que pensasse em algo que pudesse dar uma forma e que poderia ser a representação de uma figura que gostasse, ou então, algo de forma abstrata, irregular, sem forma definida.

Uma outra aluna destruiu completamente sua pedra de sabão picando-a em pedacinhos, e disse: " *eu não consegui fazer nada...* " ; como o tempo estava se esgotando, foi solicitado que refizesse em casa o trabalho e trouxesse na aula seguinte. Outros, depois de receberem um

pequeno incentivo, melhoravam a disposição para realizar seus trabalhos, e poucos foram os que não conseguiram desenvolver a proposta em sala de aula.

A proposta aqui relatada procurou estimular diferentes inteligências no decorrer das atividades, entendendo-se não ser necessário o docente apontar para os alunos qual inteligência está trabalhando, num determinado momento ou outro. Pareceu importante que a proposta empregasse diferentes inteligências, para talvez, dessa forma, favorecer idéias mais criativas. No início da proposta os alunos pareciam não saber muito bem o que fazer com as pedras de sabão, mas depois pareceram soltar a imaginação como se pode observar em alguns exemplos de trabalhos que foram fotografados (Fotos 4,5 e 6):

4.

5.

6.

FOTOS 4, 5, 6 – Produção final do Lab. "Esculpindo em Sabão".

Entende-se que esse gesto pareceu importante para que os alunos adquirissem auto-estima, pois além de apreciarem o próprio trabalho, expressando falas como: " *Olha o meu como ficou legal, eu fiz um coração pra mim...!* , outro aluno: *"Professora o meu tem duas partes, é uma torre de dois andares!* ou, " *Achei dez fazer uma coisa dessas dando forma*". Também perceberam que os colegas e a professora participaram dessa admiração, quando chegavam perto uns dos outros para ver o que cada um havia feito. Isso pareceu estimulante e positivo para o aluno. Em certos momentos foram identificadas nos alunos expressões de encantamento, como: " *Olha o que eu fiz!!!* ", referindo-se ao objeto esculpido com admiração, e também certa timidez, pois houve os que ficaram quietos e nada disseram, mas a maior parte deles demonstrou orgulho e satisfação pelo trabalho realizado, pela questão que fizeram em fotografar imediatamente sua produção.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS DO LABORATÓRIO "DESENHANDO A MÚSICA"

Ao realizar este laboratório priorizaram-se os seguintes objetivos: motivar os alunos a criarem uma ilustração artística; favorecer a sensibilização artística com elementos da cultura musical; induzir a utilização das cores primárias e secundárias; ativar as Inteligências Múltiplas; estimular o potencial criativo; desenvolver a linguagem **plástica**; cultivar o senso crítico e estético.

Os conteúdos desta atividade compreenderam: o exercício do desenho de observação; a identificação e diferenciação das cores primárias e secundárias; a sensibilização para a criação artística por meio de estímulos musicais.

Para o desenvolvimento desta proposta foram utilizados alguns procedimentos didáticos, descritos a seguir.

Solicitou-se aos alunos que escolhessem uma música e desenhassem uma ilustração para a capa de um CD. Os materiais empregados foram: cartolina, papel sulfite, lápis e canetas de cor.

Após a realização desse Laboratório, os trabalhos foram fotografados para posterior análise e apreciação dos alunos.

Apresentam-se as inteligências e as linguagens artísticas que se procurou estimular neste Laboratório:

- **Inteligências:**

espacial
musical
intrapessoal

- **Linguagens utilizadas para a sensibilização artística:**

plástica
música

DESCRIÇÃO DA PRÁTICA DO LABORATÓRIO "DESENHANDO A MÚSICA" – AÇÕES E PRODUÇÕES DOS ALUNOS

Para desenvolver esta atividade, cada aluno já havia sido informado que deveria escolher uma música, para que fosse possível ilustrar a capa de um CD. No intuito de auxiliar na produção do trabalho sugeriu-se que prestassem atenção na mensagem implícita na música, pois facilitaria a elaboração das imagens ilustrativas.

Foi solicitado aos alunos que, se possível, trouxessem cartolina, lápis, tesoura, régua e canetas para colorir. A maior parte dos alunos não trouxe cartolina nem canetas para colorir, provavelmente em razão de seu baixo poder aquisitivo.

Para contornar o problema da falta de material adequado, os alunos utilizaram folha de sulfite A4 fornecida pela própria Escola, e as canetas foram substituídas por lápis de cor, poucos foram os que conseguiram fazer uso das canetas para colorir.

Reforçou-se que o desenho ilustrativo deveria representar o que a música significava para cada um deles, conforme exporemos em alguns trabalhos mais adiante.

Foi perguntado se haviam escutado e feito a escolha da música, alguns alunos responderam afirmativamente com o meneio da cabeça, outros trouxeram CDs e colocaram em cima da carteira. Nesta atividade, os alunos demonstraram muito interesse; um aluno comentou: "*O meu vai ser dez...*", outro disse: "*A minha capa vai arrepiar* ", outros nada disseram, mas percebia-se em seus rostos uma expressão de entusiasmo pela proposta, sem que fosse necessário intervir, com incentivos, pois, logo se empenharam para medir o comprimento e a altura do modelo da capa de um CD; sugeriu-se a medida 24,05 cm por 12cm.

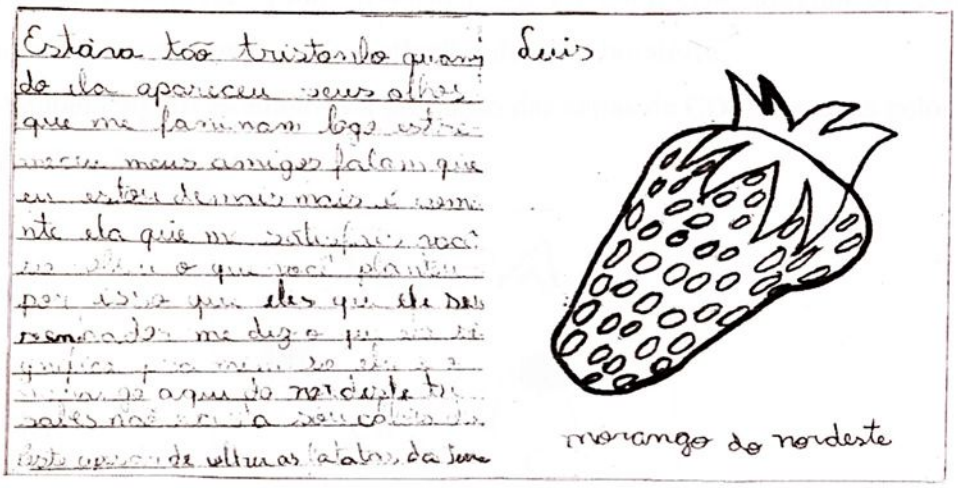
Apresenta-se a seguir, a título de exemplo, fotos de momentos de concentração e interesse dos alunos realizando a proposta (Fotos 1 e 2):

FOTOS 1 e 2 – Iniciando o desenho da capa do CD - Lab. "Desenhando a Música".

Foi recomendado para pintarem utilizando as cores primárias e secundárias. Para saber se os alunos identificavam as cores primárias e as secundárias, foi pedido que escrevessem em uma folha de caderno, pois a professora titular havia informado que os alunos já tinham adquirido o conhecimento das cores primárias e secundárias em aulas anteriores.

Quando se verificou o grau de conhecimento dos alunos em relação às cores, pôde-se observar que a maior parte dos alunos escreveu corretamente as cores primárias (vermelho, azul e amarelo), mas não se lembravam de todas as cores secundária (laranja, violeta, verde); posteriormente foram escritas no quadro para que os alunos pudessem se orientar no momento de criar a ilustração.

Durante a realização do laboratório destacam-se alguns episódios ilustrativos das ações dos alunos, como de um aluno (L R O, 12 anos) que trouxe a letra da sua música predileta escrita para fazer o desenho (Desenho 1); um outro (F A F, 12 anos) veio com um CD nas mãos perguntar: "*Professora eu gosto de Rap, então eu trouxe este CD para desenhar a capa igualzinho*". Foi-lhe, então, respondido: "*Não é para você copiar, já que você gosta tanto desse gênero musical, crie, invente uma capa para a música que você mais gosta, poderá ficar mais interessante, senão você só estará copiando*". O aluno pareceu aceitar, voltou para sua carteira e seu desenho não foi cópia, ele realmente procurou criar o seu desenho (Desenho 2).



DESENHO 1 – " Morango do Nordeste" – letra da música e desenho. (L R O).

DESENHO 2 – " Gabriel Pençador ". (F A F).

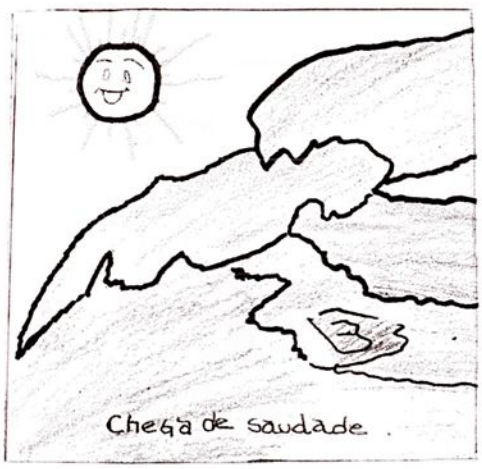
Neste Laboratório as inteligências que se procurou estimular foram: a *musical* (por meio da sensibilização), e espacial (por meio do desenho).

Esta experiência pareceu causar grande satisfação aos alunos que deixaram em seus depoimentos frases como: " *Fazer essa aula valeu a pena, nós aprendemos coisas diferentes", ou, "Adorei fazer a capa do CD, foi super, super legal!*". E também pelo capricho nos desenhos aqui apresentados.

O empenho que os alunos demonstraram em realizar estes laboratórios foi gratificante para a intermediadora que pôde observar no rosto de vários alunos expressões de alegria e satisfação quando exibiam o desenho para a "capa de um CD" que haviam feito. Destacam-se alguns depoimentos interessantes dos alunos: "*Eu achei super legal desenhar e pintar uma música do meu jeito*" ou "*Pintar a música, isso é legal a gente aprende de forma diferente*". Posteriormente serão apresentadas reflexões deste Laboratório.

Seguem alguns exemplos da produção das capas de CD elaboradas pelos alunos da 5.ª A : (Desenhos 3, 4, 5, e 6).

DESENHO 3 – " Ira" (J O V, 14 anos).



DESENHO 4 - " Chega de Saudade" (K H, 12 anos).

DESENHO 5 - " Heróis da Resistencia" (L C O, 11 anos).

DESENHO 6 – "Casa Nossa" (M S , 11 anos)

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS DO LABORATÓRIO: "CRIAR E CONTAR UMA HISTÓRIA UTILIZANDO A MÍMICA"

Este Laboratório teve por objetivos: exercitar a capacidade lingüística por intermédio da elaboração de um texto; favorecer a expressão corporal e interpretação "cênica" por meio do gestual; estimular a sociabilidade; ativar as Inteligências Múltiplas; estimular o potencial criativo; provocar a sensibilização por meio das linguagens artísticas e propiciar o senso crítico e estético.

O conteúdo desta proposta compreendeu: estimular o aluno a exercitar a linguagem textual; incentivar a prática da mímica; favorecer a criação e interpretação de um texto; exercitar a habilidade cinestésica.

Como procedimentos didáticos, inicialmente, solicitou-se aos alunos que escrevessem uma história. Após esse procedimento, foi explicado a eles que cada um deveria representar por meio da mímica o que haviam escrito.

As inteligências e as linguagens artísticas que se procurou estimular são apresentadas a seguir:

- **Inteligências:**

lingüística
intrapessoal
interpessoal
cinestésica

- **Linguagem utilizada para provocar a sensibilização artística:**

Mímica

DESCRIÇÃO DA PRÁTICA DO LABORATÓRIO "CRIAR E CONTAR UMA HISTÓRIA UTILIZANDO A MÍMICA" – AÇÔES E PRODUÇÔES DOS ALUNOS

Para desenvolver esta proposta, convidou-se os alunos para redigirem um texto de aproximadamente vinte a trinta linhas; esse texto teve por finalidade expressar o conteúdo de uma história, para posteriormente ser representada pela utilização da Mímica[6].

Após explicar como seria executado o Laboratório, convencê-los a escrever foi difícil, assim que souberam alguns alunos manifestaram-se com expressões: " Ai que chato, eu não gosto de ficar escrevendo..." , "Professora eu prefiro desenhar ... não vou querer encenar...".

No início, os alunos queriam um tema definido para desenvolver a história, no entanto, como não se queria influenciar a liberdade de imaginação de cada um deles, foi explicado que o tema deveria ser absolutamente individual e livre de qualquer direcionamento.

Nem todos foram relutantes, alguns alunos escreveram sem reclamar, porém observou-se que as histórias foram apresentadas com poucas "linhas escritas" com o máximo de 15 linhas, nenhum aluno entregou com trinta linhas.

Apresenta-se como Exemplo 1 a seguinte história de um aluno:

---

[6] Mímica: Arte ou ato de exprimir o pensamento por meio de gestos; mímico: Artista que interpreta cenas mudas, que representa por meio da mímica (MICHAELIS, 2000, p.406).

unesp

EXEMPLO 1 - O jogo de futebol.

Eu fui no jogo de futebol Brasil X Argentina.
Começou o jogo Brasil foi driblando até o gol o jogador chutou e o goleiro defendeu o chute. O goleiro chutou, o jogador da Argentina driblou e chutou, fez o gol.
No relógio marcava 45 minutos o juíz apita e acaba o primeiro tempo.
No segundo tempo o Brasil fez o gol.
Já faltava 10 minutos para acabar o jogo o Brasil fez outro gol e acaba o jogo.

(R H S S, 12 anos).

As inteligências que se pretendeu aqui, estimular foram: a *lingüística* pela prática da linguagem escrita, a *cinestésica* pelo uso do gestual e a *interpessoal* pela "leitura corporal" de um grupo em relação ao outro.

Surgiram muitas dificuldades para que os alunos encadeassem uma história com idéias claras e que tivesse sentido. Alguns escreviam poucas frases como o Exemplo 2 a seguir:

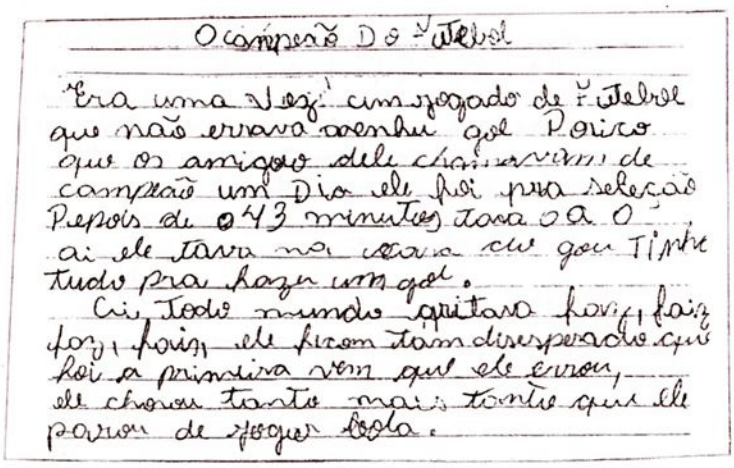
EXEMPLO 2 - O esquecido

Um belo dia um cara chamado Pedro foi fazer uma carteirinha.
Pedro saiu atrasado, lembrou que esqueceu a carteirinha, o comprovante de residência e mais coisas.
Se ele voltasse em casa não ia dar tempo para ele voltar.
Pensou voltar na manhã
Na manhã ele saiu, e não esqueceu dos negócios e nunca vai esquecer nada.
Fim!

(F C S, 12 anos).

unesp

O conhecimento de gramática demonstrado foi aquém do esperado para alunos de uma 5.ª série. Muitos cometeram graves erros ortográficos, os quais se evidenciavam de forma explícita, como o Exemplo 3 de um aluno que escreveu: "*Era uma vez um jogador de Futebol que não errava nenhu gol porico que os amigo...*" (BV, 12 anos).



O campeão Do futebol

Era uma Vez um jogado de futebol que não errava nenhu gol Porico que os amigos dele chamavam de campeão um Dia ele foi pra seleção Depois de 43 minutos tava 0 a 0 ai ele tava na cara do gol Tinha tudo pra fazer um gol.

Ai Todo mundo gritava foi, foi foi, foi, ele ficou tão desperado que foi a primeira vez que ele errou, ele chorou tanto mais tanto que ele parou de joguer bola.

EXEMPLO 3 – "O Campeão de Futebol" - (B V, 12 anos 5.ª A).

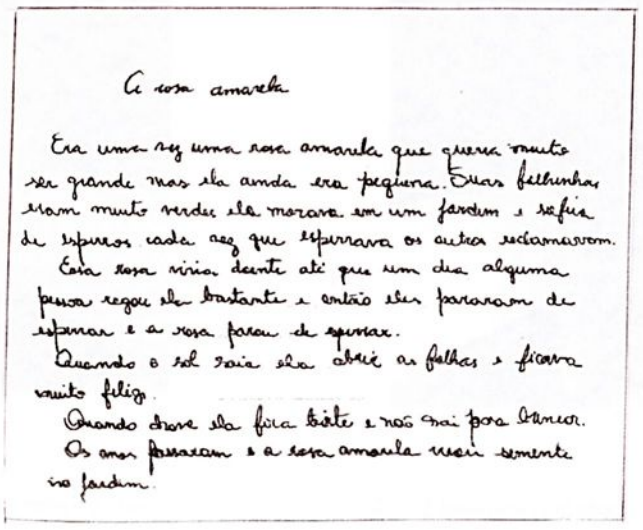
Em 45 minutos de aula, constantemente, não era possível realizar todas as etapas de um laboratório, por isso nessa aula os alunos conseguiram apenas esboçar a história.

No encontro que houve na semana seguinte, os alunos que compareceram à aula, trouxeram suas histórias. Nesse dia, muitos alunos faltaram, e se apresentaram apenas vinte e cinco alunos, o que de certa forma facilitou o adiantamento da proposta pelo número reduzido de participantes.

Nesta etapa os alunos deveriam representar a história escrita; para que isso fosse possível, os alunos participantes foram divididos em seis grupos (1), (2), (3),(4),(5) e (6). Após a acomodação dos grupos, sugeriu-se que cada grupo escolhesse uma história para representar, por exemplo: enquanto um representante do grupo (1) expressava gestualmente a história para o grupo (2), este interpretava a mensagem que estava sendo transmitida. Esse

procedimento ocorreu sucessivamente até que todos os grupos se inter-relacionassem e desenvolvessem a proposta.

Para melhor exemplificar um desses momentos, relata-se o desempenho de um dos grupos que utilizou a mímica para representar a história "A rosa amarela" (Exemplo 4) :



A rosa amarela

Era uma vez uma rosa amarela que queria muito ser grande mas ela ainda era pequena. Suas folhinhas eram muito verdes ela morava em um jardim e sofria de espinhos cada vez que esperava os outros reclamavam.

Esta rosa vivia doente até que um dia alguma pessoa regou ela bastante e então eles pararam de espinhar e a rosa parou de espinhar.

Quando o sol saia ela abria as folhas e ficava muito feliz.

Quando dava ela ficava bonita e não ia para dançar.

Os anos passaram e a rosa amarela viveu somente no jardim.

Exemplo 4 – "A rosa amarela" (S M M, 11 anos, 5ª A).

As histórias foram sorteadas, e a que se relata a seguir, " A rosa amarela " não foi muito diferente em termos de "comportamento" dos alunos do que em outras.

Entende-se, aqui, "comportamento" como reações manifestadas pelos participantes desse grupo; riram muito, debocharam da história com expressões como:
" *que ridículo... eu não vou fazer...*" ou, "*Ih... pára! faz aí....*", e fizeram muita algazarra.

Apresenta-se na Foto 1, exposta a seguir, uma das alunas que se esforçava para representar gestualmente a "rosa" da história. Na Foto 2, uma aluna auxiliava a colega a se posicionar melhor para a representação.

FOTO 1 – Tentativa de representar a "rosa" - Lab. " Criar e contar uma história utilizando a Mimica".

FOTO 2 – Alunos em cooperação para realizar a proposta - Lab. " Criar e contar uma história utilizando a Mimica".

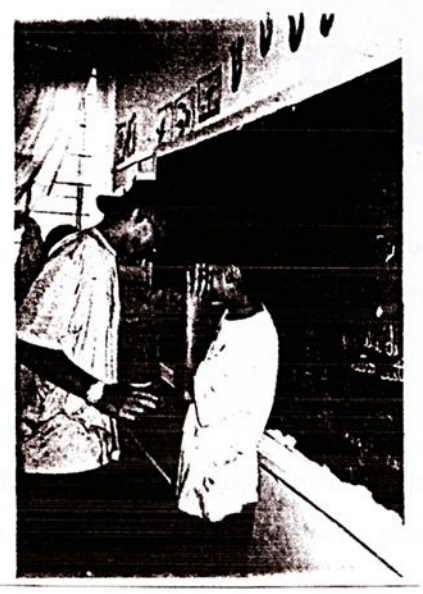
O grupo que procurou decifrar demorou para entender algo da história, um aluno disse: "*Ela tá parecendo um espantalho plantado...*", riram , ou então "*vai logo, não dá pra entender..*" , somente quando a outra colega encenou que estaria regando algo, uma aluna falou: "Ela tá regando uma planta". Embora tenha sido difícil organizar este Laboratório, pois os alunos demonstravam muita euforia e ansiedade, pareceram gostar de ter participado Surgiram comentários, como: "*Foi engraçado...*", ou então faziam caretas uns para os outros, expressando alegria e euforia.

Destaca-se a participação de outro grupo que representou a história " A segunda feira" (Exemplo 5 e Foto 3 e 4). Segue exemplo de momentos de interação e cooperação desse grupo que procurava representar a história.

A segunda feira

Acordo sempre com sono tomo café e vou de bicicleta.
Quando quero ir ao bar compro com minha mãe doce de leite ela não gosta.
Amanhã vou buscar minha avó que é velha e não tem gelo.
Gosto de correr na frente porta de minha casa e jogar bola lá tem sempre alguns gatos que correm.
Kati é meu cachorro que se joga no chão e rola muito quando ele late eu não quero muito mais ele late.
Toda segunda feira é muito chata eu gosto do São Paulo que joga domingo!

EXEMPLO 5 - " A segunda feira (M S, 12 anos, 5 ªA).



Fotos 3 e 4 – Interação entre grupos para representar gestualmente a história - Lab. " Criar e contar uma história utilizando a Mímica".

Destaca-se que a participação dos grupos, que representaram e interpretaram a história relatada, apresentou momentos de descontração, improviso e alegria. Um dos alunos procurava representar quando estava acordando pela manhã, jogou-se no chão e roncou em tom alto fazendo graça. O que havia escrito a história gritou "*Não é assim, não pode falar ô !!!*" Riram alto, e um outro aluno começou a imitar uma avó de bengala, e um outro aluno que fazia parte do grupo que procurava interpretar o gesto, gritou: "*É uma velha que vai acordar ele!!*" Dessa forma, foram tentando representar as frases da história, culminando por "quase" conseguir expressá-la de acordo com o tema.

Não foi possível fotografar seqüencialmente esses momentos, porque eram muitos alunos e tinha-se que coordenar a proposta. Observa-se, também, que muitas fotos não apresentaram qualidade em sua revelação, o que em nada contribuiria para enriquecer por meio da imagem estes momentos.

FOTO 5 - Momento de descontração e satisfação ao finalizarem o Laboratório - Lab. "Criar e contar uma história utilizando a Mímica"

Encerra-se este capítulo, com os Depoimentos finais (8, 9, 10 e 11) dos alunos que participaram de todos Laboratórios desta pesquisa. Seguem alguns exemplos:

Meus Comentários

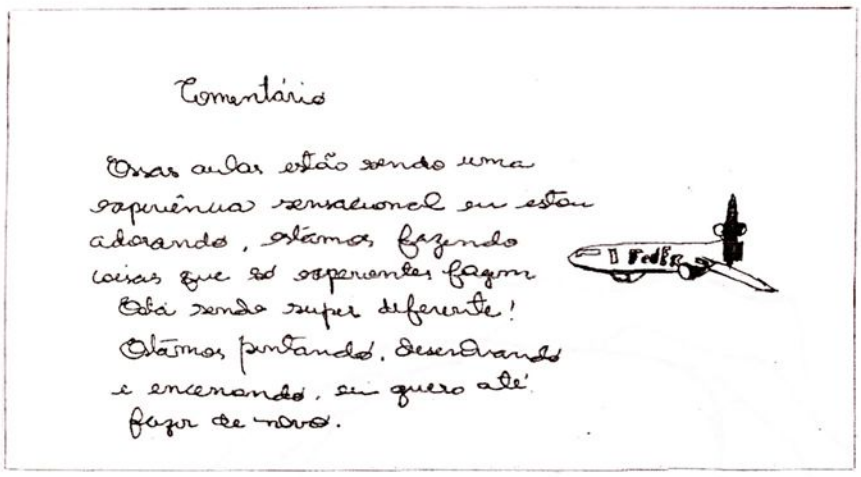
Nas ultimas aulas fiz trabalhos que valeram a pena, pois me ajudaram a ter noção de como preencher o espaço, como por exemplo separam fundo de figura, o que ajuda muito a desenhar.

DEPOIMENTO 8 - (L N S, 12 anos, 5ª A).

Comentários

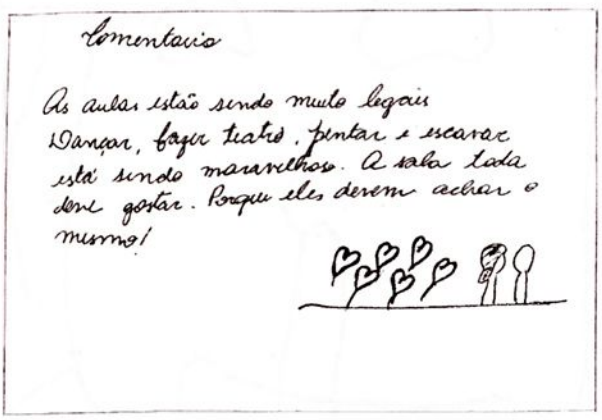
Estamos fazendo cenas com colagens, desenhando cenas, tirando fotos, as aulas estão sendo super diferentes! está valendo a pena! aprendemos sobre o espaço. O que mais gostei foi de fazer o meu CD na aula que desenhava a letra da musica!

DEPOIMENTO 9 - (M C S, 14 anos, 5ª A).


Comentários

Essas aulas estão sendo uma experiência sensacional eu estou adorando, estamos fazendo coisas que só experientes fazem. Está sendo super diferente! Estamos pintando, desenhando e encenando, eu quero até fazer de novo.

DEPOIMENTO 10 - (F P, 11 anos, 5ª A).


Comentario

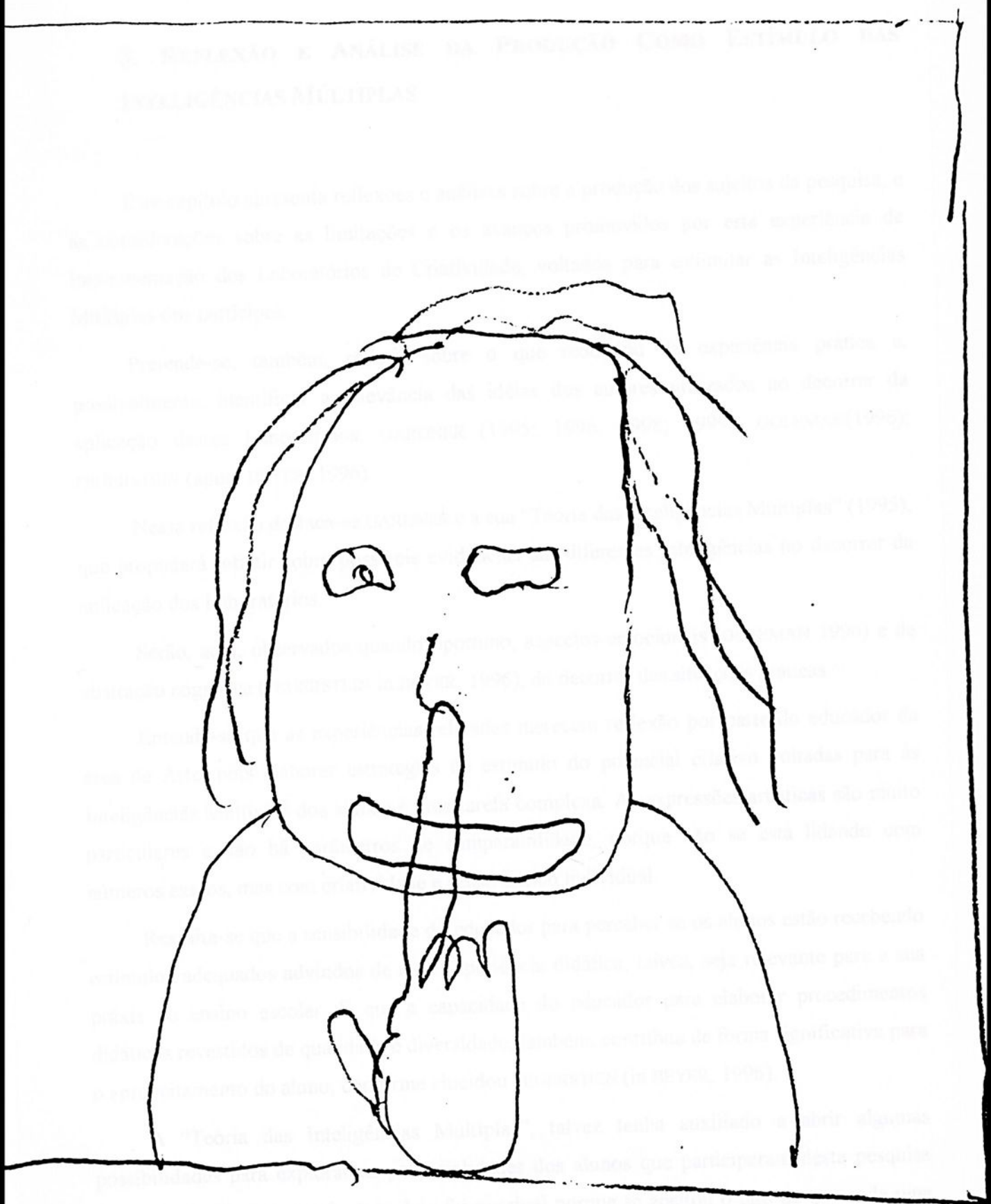
As aulas estão sendo muito legais Dançar, fazer teatro, pintar e esculpir está sendo maravilhoso. A sala toda deve gostar. Porque eles devem achar o mesmo!

DEPOIMENTO 11 - (S G O, 11 anos, 5ª A).

Nos exemplos destacados, observa-se que os alunos transpareceram em seus comentários, aspectos que pareceram importantes para eles, como mencionar que estavam elaborando diversas formas de se expressar; ou que estavam aprendendo algo novo, ou até que gostariam de repetir a experiência, Esses aspectos revelam a riqueza dos momentos vivenciados por eles e como perceberam determinadas situações

Muitos depoimentos vieram acompanhados de desenhos, talvez uma forma de expressarem o apreço por essa experiência na disciplina de Arte.

Houve em sua maioria comentários positivos como os expostos anteriormente. Poucos foram os que não entregaram. Não houve nenhum depoimento que apresentasse "descontentamento" nos comentários finais.



unesp

3. Reflexão e Análise da Produção Como Estímulo das Inteligências Múltiplas

Este capítulo apresenta reflexões e análises sobre a produção dos sujeitos da pesquisa, e as considerações sobre as limitações e os avanços promovidos por esta experiência de implementação dos Laboratórios de Criatividade, voltados para estimular as Inteligências Múltiplas dos partícipes.

Pretende-se, também, refletir sobre o que redundou da experiência prática e, possivelmente, identificar a relevância das idéias dos autores utilizados no decorrer da aplicação desses Laboratórios: GARDNER (1995; 1996; 1998; 1999); GOLEMAN(1996); FEUERSTEIN (apud BEYER, 1996).

Nessa reflexão destaca-se GARDNER e a sua "Teoria das Inteligências Múltiplas" (1995), que propiciará refletir sobre possíveis evidências das diferentes inteligências no decorrer da aplicação dos Laboratórios.

Serão, aqui, observados quando oportuno, aspectos emocionais (GOLEMAN 1996) e de abstração cognitiva (FEUERSTEIN in BEYER, 1996), do decorrer das situações práticas.

Entende-se que as experiências relatadas merecem reflexão por parte do educador da área de Arte, pois elaborar estratégias de estímulo do potencial criativo voltadas para às Inteligências Múltiplas dos alunos é uma tarefa complexa. As expressões artísticas são muito particulares e não há parâmetros de comparabilidade, porque não se está lidando com números exatos, mas com criatividade e senso crítico individual.

Ressalta-se que a sensibilidade do educador para perceber se os alunos estão recebendo estímulos adequados advindos de uma experiência didática, talvez, seja relevante para a sua práxis no ensino escolar. E que a capacidade do educador para elaborar procedimentos didáticos revestidos de qualidade e diversidade, também, contribua de forma significativa para o aproveitamento do aluno, conforme elucidou FEUERSTEIN (in BEYER, 1996).

A "Teoria das Inteligências Múltiplas", talvez tenha auxiliado a abrir algumas possibilidades para explorar as potencialidades dos alunos que participaram desta pesquisa por meio das linguagens da Arte. Isto foi possível porque se aceitou o fato de que cada uma das inteligências poderia ser ativada pela diversidade das modalidades artísticas.

unesp

Um dos propósitos destes Laboratórios foi explorar a diversidade das capacidades cognitivas referente à criação artística no ensino de Arte, voltado para o grupo que participou desta experiência.

Os procedimentos estimulativos dos Laboratórios de Criatividade buscaram mobilizar conteúdos expressivos advindos das diferentes áreas de inteligência supostamente pouco estimuladas nas aulas de Arte do grupo que participou desta pesquisa.

Aplica-se, aqui, para a análise, o mesmo procedimento seqüencial em que foram descritos os Laboratórios de Criatividade no capítulo anterior.

REFLETINDO SOBRE A EXPERIÊNCIA PRÁTICA

ANÁLISE E REFLEXÃO DO LABORATÓRIO "QUADROS ANIMADOS"

Neste laboratório, quando, de início, se solicitou que os alunos desenhassem a figura e o fundo, conforme exemplos dos Desenhos 1, 2, 3 e 4, procurava-se, com esse procedimento, estimular a inteligência *espacial* pela prática do desenho para favorecer a visualização espacial. Para GARDNER (1995), as artes visuais utilizam a inteligência *espacial*, tal como pintores ou escultores, portanto, entende-se que a prática do desenho possa favorecer o estímulo dessa inteligência. E a inteligência *lógico-matemática* que em razão da percepção e abstração de um conceito novo (figura/fundo), solicitava a capacidade de raciocínio lógico dos alunos.

Em termos da linguagem **plástica**, referente à diferenciação da figura/fundo, solicitada nesta proposta, conforme ilustram os Desenhos 1, 2, 3 e 4 dos alunos, destaca-se PEDROSA (1979):

> Todo objeto sensível só existe, pois, em relação a certo "fundo". Esta expressão se aplica não só às coisas visíveis mas a toda espécie de objetos ou de fatos sensíveis. Um som se destaca sobre um fundo constituído de outros sons ou ruídos ou sobre um fundo de silêncio, como um objeto sobre um fundo luminoso ou escuro. Koffka[1] mostrou que existe um fundo no terreno auditivo como no terreno

[1] Koffka, *Teoria de La Estructura*, p. 60-61 (nota extraída do original).

> visual ou em outro qualquer campo sensível. Tal campo pode ser o "silencio" ou a mistura de ruídos da rua, por exemplo." (p, 27)

Observa-se nos Desenhos 1, 2, 3 e 4 que os alunos procuravam evidenciar a relação figura/fundo, e também criar uma figura que se contrapusesse a um fundo, conforme explica PEDROSA (1979), quando se refere a uma força de organização que induz a uma ordem espacial, denominada "lei da clausura" ou preenchimento da forma. E, complementa:

> O campo visual, em sua qualidade de luz é de algum modo heterogêneo. É entretanto sem tardança e de uma só vez que ele se organiza em dois elementos opostos: *em uma figura contra um fundo*. Toda imagem se apresenta nesse dualismo dinâmico, a unidade dos contrários. Uns impulsos se unem num todo visual estável, outros são largados em estado fluído, inorganizado. Esses servem apenas de fundo e só por momentos são percebidos.(p.28) (grifo da Intermediadora)

Nos Desenhos 1, 2 e 3, as figuras desenhadas pareceram revestidas de significados: um navio, um vaso, uma Musicista; e no Desenho 4, observa-se que a forma é abstrata, nota-se, no entanto, que as figuras pareceram *reforçadas* em relação ao fundo. Entende-se, aqui, oportuno ressaltar a explicação de ARNHEIM (1980):

> *Deve-se lembrar que, mesmo num simples desenho linear, a figura limitada possui maior densidade do que o fundo mais amplo.* Pode-se dizer que as duas áreas têm diferentes texturas. Seguindo este exemplo, descobrimos que, quando a densidade de textura é aumentada por meios gráficos, a situação *figura-fundo* criada pelo *contorno* pode ser *reforçada* [...] ou invertida [..].A textura favorece a figura. (p. 219) (grifo da Intermediadora)

Os Desenhos 1, 2, 3 e 4 apresentaram densidade de textura pelo recurso gráfico linear, e o contorno evidenciou-se, portanto a situação figura/fundo pareceu ter sido reforçada.

Segundo ARNHEIN (1980): "A bidimensionalidade como sistema de planos frontais é representada na sua forma mais elementar pela relação figura/fundo"(p.218). Considerando que um dos objetivos dessa etapa foi favorecer as noções básicas da relação figura/fundo, entende-se satisfatória a resposta dos alunos em relação à diferenciação figura/fundo, pelos desenhos que apresentaram.

unesp

Na etapa seguinte deste Laboratório, procurou-se simular a "passagem" do aspecto bidimensional exercitado pela prática do desenho na folha de papel para a compreensão do aspecto tridimensional, sem utilizar o espaço gráfico- plástico. Para tanto, utilizou-se o recurso da apropriação do espaço "cênico" que foi utilizado como "suporte" para uma representação por meio da expressão corporal.

Quando os alunos representavam gestualmente uma Pintura, conforme exemplos das Fotos 5, 6 e 7 deste Laboratório, buscava-se facilitar para eles a visualização do aspecto tridimensional no espaço.

ARNHEIM (1980, p.231), quando se refere ao volume tridimensional observado na escultura, destaca os aspectos de concavidade e convexidade que são captados visualmente pelo observador, traduzindo a relação entre o espaço ocupado por uma estátua e o espaço circundante, a isto ele denominou de "dois volumes" , ou seja, se for considerado o ambiente como um volume, ao invés de um vazio, e a estátua como "apropriadora" de determinado espaço, esta relação é chamada de volumes contíguos, ou seja, que se contatam, criando relações côncavas e convexas. Encontra-se aqui, nas percepções de ARNHEIM, uma significativa elucidação para o aspecto tridimensional que a percepção visual do indivíduo capta ao se deparar com os "volumes' dos objetos, das coisas e da natureza.

Esta elucidação de ARNHEIM (1980) é propícia para explicar a intenção desta etapa do Laboratório, que deveria favorecer a percepção visual do aspecto tridimensional no espaço físico.

Neste Laboratório, o que se pretendeu com a representação cênica por meio do gestual, como se observa nas Fotos 5,6,7,8,9 e 10 foi que os alunos tivessem a sensação de ser as próprias figuras da Pintura, ocupando o espaço físico, para, dessa forma, auxiliar na compreensão do aspecto tridimensional dissociado da representação gráfico-plástica, e associada à representação da imagem tridimensional no espaço físico. As ações, produções e reações destes já foram apresentadas por meio de desenhos, fotos e depoimentos no capítulo 2 desta pesquisa. Para melhor exemplificar retomam-se alguns comentários dos alunos já expostos no referido capítulo: "[...] *representar o espaço foi super diferente, estamos representando cenas sem o papel*" (F A F, 12 anos); ou " [...] *eu aprendi o que é um espaço não só desenhando como atuando, eu achei muito bom*" (C M, 11 anos); e "*eu achei muito interessante porque as pessoas estão aprendendo a desenvolver a inteligência espacial*" (K C R, 11 anos).

Diante destas percepções dos alunos, entende-se que o Laboratório atingiu um patamar satisfatório referente à compreensão desses aspectos (abstração das diferenças dimensionais do espaço gráfico-plástico e do espaço físico), por parte dos alunos.

Retomando a questão do estímulo das Inteligências Múltiplas, ressalta-se que no momento em que os alunos se esforçavam por representar gestualmente a Pintura, estava-se procurando estimular a *inteligência espacial* pelo favorecimento da visualização do aspecto tridimensional no espaço físico, e não mais no espaço gráfico-plástico da folha de papel, simulando uma espécie de "apropriação" do espaço físico da sala da Biblioteca, onde os alunos ocupavam com seus corpos o espaço físico enquanto representavam as figuras das Pinturas escolhidas, conforme se observa nas Fotos 5, 6, 7, 8, 9 e 10, deste Laboratório.

A inteligência *cinestésica*, possivelmente, foi estimulada pela expressão dos movimentos corporais e da "interpretação dramática" por meio dos gestos, pois as cenas escolhidas das obras pictóricas para a representação solicitavam gestos carregados de emoção, como dor, tristeza, compaixão, dentre outros. Segundo GARDNER (1995), a *inteligência cinestésica* sugere: " [...] a capacidade de utilizar o próprio corpo para expressar uma emoção (como na dança), jogar um jogo (como num esporte) [...] é uma evidência dos aspectos cognitivos do uso do corpo" (p.24). Partindo das idéias desse autor, entende-se que, talvez, os estímulos provocados por esse Laboratório ativassem essas inteligências referidas acima.

Supõem-se que as inteligências *inter* e *intrapessoal* tenham sido estimuladas por meio da participação e do trabalho desenvolvido em grupo.

As dificuldades encontradas foram de ordem ambiental, como espaços pequenos e desconfortáveis (a sala da Biblioteca e a sala de aula) para o desenvolvimento do Laboratório. Episódios de indisciplina, irritabilidade e agitação, também, ocorreram por parte de alguns alunos. Porém, foi possível contornar essas situações por meio de constantes incentivos no decorrer do desenvolvimento da proposta.

Fotografar os trabalhos, solicitar comentários e depoimentos pareceu contribuir para motivar os alunos, conforme se pode observar no capítulo 2 desta pesquisa.

Considerou-se satisfatória a participação dos alunos, porque estes realizaram produções artísticas e responderam às propostas que foram inéditas para eles, como observar figuras de uma Pintura e representá-las; "dirigir" uma representação cênica e escrever depoimentos.

Este Laboratório pôde evidenciar de forma significativa que os alunos, quando provocados, responderam, ousaram e improvisaram e, principalmente, gostaram da inovação, conforme pode-se observar nos Desenhos (1, 2, 3 e 4), nas Fotos (4, 5, 6, 7, 8, 9 e10) e nos Depoimentos (1, 2, 3, 4, 5, 6, e 7) deles apresentados no capítulo 2.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

ANÁLISE E REFLEXÃO DO LABORATÓRIO "ESCULPINDO EM SABÃO"

Iniciou-se este Laboratório, sugerindo aos alunos elaborar desenhos utilizando figuras geométricas. Este foi o primeiro passo para estimulá-los à pratica posterior, de esculpir em uma pedra de sabão uma forma tridimensional.

As figuras geométricas, inicialmente, foram utilizadas como sugestão para os desenhos dos alunos, porque eles utilizariam a forma retangular para iniciar a prática da escultura, em uma pedra de sabão, uma espécie de um "bloquinho" em miniatura, que possibilitaria a retirada de material, o qual faz parte do processo de escultura.

Os desenhos feitos pelos alunos apresentaram diversidade no uso das figuras geométricas e das cores; alguns alunos desenharam figuras geométricas impregnadas de significados, como: uma máscara, um gato, uma casa, e houve também os que elaboraram composições plásticas somente utilizando as figuras geométricas.

Os exemplos que foram apresentados no capítulo 2, desta pesquisa, ilustram essa reflexão. No Desenho 1, observa-se que o aluno utilizou uma diversidade de padrões geométricos, como o retângulo, o triângulo e o trapézio, apresentando uma composição plástica com características de textura, ritmo e diversidade de cores, e o Desenho 2, também, foi fortemente marcado pelo padrão geométrico.

No Desenho 3, o aluno dispensou um tratamento revestido de significado à figura do círculo, pois pareceu desenhar a figura de um *porquinho* com uma *máscara nos olhos.* Sua expressividade apresentava uma tendência ao aspecto figurativo.

No Desenho 4, o aluno utilizou a diversidade das formas geométricas e das cores, e apresentou uma subjetividade em sua forma de expressão, apresentando uma "visualidade plástica" significativa, talvez, pela forma como ele relacionou os espaços entremeados pelas figuras, possivelmente, evidenciando o dualismo da figura/fundo, contornada por uma linha acentuada. Em especial, para análise deste Desenho 4 talvez seja pertinente retomar PEDROSA (1979): " Toda imagem se apresenta nesse dualismo dinâmico, a unidade dos contrários. Uns impulsos se unem num todo visual estável, outros são largados em estado fluído desorganizado. Esses servem de fundo e só por momentos são percebidos"(p.28).

Os Desenhos 1,2,3 e 4 pareceram evidenciar a criatividade dos alunos em relação à utilização das figuras geométricas, porque elaboraram composições plásticas, interpretaram as

formas geométricas, expressando-as com o uso da linguagem plástica, ou seja, interferiram e criaram no espaço gráfico-plástico.

Os procedimentos utilizados nesta etapa do Laboratório procuraram estimular a inteligência *espacial*, pois, segundo GARDNER, a inteligência *espacial* é inicialmente ativada pela construção da forma por meio da *visualização mental* e somente depois ocorrerá a construção ou *materialização da forma visual* (apud GARDNER et al, 1998); apoiando-se nestas idéias, é que se iniciou este laboratório solicitando aos alunos que desenhassem figuras geométricas, para favorecer a visualização mental, pois estariam começando a "pensar" a forma para, posteriormente, construí-la durante a prática da escultura.

A etapa seguinte deste Laboratório consistiu em solicitar aos alunos que desenhassem a figura de um cubo, para, assim, favorecer a assimilação das noções básicas das três dimensões, que segundo a Geometria é: comprimento, largura e altura.

No capítulo 2 desta pesquisa, foram expostos os Desenhos 5, 6, 7 e 8, os quais servem para algumas reflexões. Nos Desenhos 5, 6 e 7, os alunos identificaram, segundo o conceito da Geometria, as três grandezas: altura, comprimento e largura, e no Desenho 8, o aluno pareceu esboçar algo como a parte frontal do cubo; destaca-se, aqui, ARNHEIM (1980):

> [...] Em um nível inicial, a criança representa um objeto cúbico, por exemplo, o corpo de uma casa, como um simples quadrado ou retângulo [...] isto não é uma face frontal mas o equivalente ao bidimensional não marcado do cubo como um todo. A etapa seguinte da diferenciação surge da necessidade de subdividir o cubo em várias faces. O quadrado ou o retângulo originais agora assume a função mais particular da fachada, à qual faces laterais são acrescentadas simetricamente, [...]. Em seguida vem a necessidade de diferenciar entre dimensão frontal e dimensão de profundidade. Isto é conseguido pela descoberta de que sob certas condições a obliqüidade é percebida como recuo em profundidade – uma invenção das mais importantes. A *deformação*, disse antes, é o principal recurso pelo qual se representa a *profundidade* no plano. (p.252)

Nesta parte, o autor explica sobre a identificação da *profundidade*, no espaço tridimensional. Se uma criança na sua percepção visual pode perceber inicialmente um objeto cúbico como um simples quadrado, conforme explica ARNHEIM (1980), arrisca-se a pensar

unesp

que, possivelmente, o aluno que fez o Desenho 8[2] pareceu expressar a evidência da *profundidade* da figura do cubo por meio da *deformação*.

A última etapa deste laboratório compreendeu a iniciação à prática da escultura em pedra de sabão. Segundo ARNHEIM (1980) :

> Os objetos podem participar da *terceira dimensão* de dois modos: afastando-se por inclinação do plano frontal e adquirindo *volume ou rotundidade*. Esta outra diferenciação de concepção espacial pode ser observada em todas as artes visuais, na escultura, na arquitetura, na cenografia e coreografia [...].(p.247)

Propiciar o aparecimento do *volume* e da *rotundidade* foi um dos motivos de solicitar-se aos alunos que trabalhassem com os pequenos "bloquinhos de sabão"; foi interessante perceber como eles, aos poucos, munidos apenas de palitos e colheres de chá, foram conseguindo extrair a forma. Esses momentos exigiram concentração e empenho por parte dos alunos, pois permaneciam bastante absortos enquanto desenvolviam a proposta, conforme se pode observar nas Fotos 1, 2 e 3 desse Laboratório. E também apresentaram encantamento, conforme alguns comentários deles, já citados anteriormente no capítulo 2.

Não é possível afirmar que os alunos compreenderam como ocorre este processo *plasticamente*, conforme analisa ARNHEIM (1980), porém pela prática e vivência da experiência escultórica, é possível que tenham introjetado algumas noções básicas do aspecto tridimensional, no espaço físico, quando percebiam a forma adquirindo volume e contorno, resultando em pequenos objetos representativos para eles, como algumas exclamações pronunciadas pelos alunos no decorrer da elaboração de suas "esculturas": "*Olha, eu fiz uma torre!*" ou "*eu fiz um coração!*" Alguns exemplos dos resultados dos *produtos artísticos* criados por eles foram apresentados nas Fotos 4, 5 e 6 (capítulo 2).

Referente ao estímulo das Inteligências Múltiplas, pontua-se que, no decorrer deste Laboratório, quando os alunos iniciaram o desenho da figura do cubo na folha de sulfite, e posteriormente começaram a construir a forma por meio da escultura, possivelmente, estavam ativando a inteligência *espacial* pois, conforme elucidou GARDNER (1995), essa inteligência é iniciada pela visualização mental, para depois ocorrer a materialização da forma. E também a inteligência *lógico-matemática* pela abstração do conceito de dimensão espacial .

A inteligência *intrapessoal* estaria sendo ativada no desenvolvimento dessa atividade, porque, explica-se, os alunos foram motivados a criar um "produto" e o ato de criação sugere

---

[2] Observar Desenho 8, do Laboratório "Esculpindo em Sabão", no capítulo 2 desta pesquisa.

unesp

o favorecimento para o indivíduo entrar em contato com o seu interior, conforme GARDNER (1995):

> [...] a inteligência intrapessoal nos permite compreender a nós mesmos e trabalhar conosco. No senso do eu do indivíduo, encontramos uma fusão de componentes inter e intrapessoais. Na verdade, o senso de eu emerge como uma das mais maravilhosas invenções humanas - um símbolo que representa todos os tipos de informações sobre uma pessoa e é, ao mesmo tempo, uma invenção que todos os indivíduos constróem para si mesmos. (p.29)

Observa-se que numa classe de 42 alunos é muito difícil dedicar uma atenção individual, surgiram muitas dificuldades de relacionamento com alunos, que se apresentaram, muitas vezes, irrequietos ou dispersos, e que também revelaram timidez e irritabilidade, conforme já comentado no capítulo 2. Procurou-se contornar esse problema com uma aproximação aos alunos que apresentavam mais problemas de participação, procurando estimulá-los com palavras de incentivo, ou mesmo interagindo; destaca-se, aqui, o caso de um aluno que logo começou a esmagar e despedaçar sua pedra de sabão. A intermediadora aproximou-se e perguntou se ele iria fazer a escultura, ao que ele respondeu: "*não quero mais fazer*", e então, foi sugerido que tentasse outra vez, pois, se tinha certeza que ele poderia fazer algo bem interessante, talvez algo que ele desejasse. A resposta do menino foi surpreendente, fez um jacaré de minúsculos pedacinhos. Não se sabe se era o que desejava, mas o importante foi ele retomar o exercício.

Nesses momentos percebeu-se a importância do "ambiente emocional"; as relações estabelecidas entre o intermediador (ou professor) e os alunos, segundo FEUERSTEIN (in BEYER, 1996), interferem sensivelmente nas situações de ensino – aprendizagem, e o docente que é sensível a essa percepção poderá favorecer o equilíbrio do ambiente estabelecendo uma relação de cumplicidade, oferecendo apoio e motivação. Esse autor também pontua que construir relações favoráveis entre o docente e o aluno favorece a confiança , e uma vez que o aluno se sinta confiante, melhora sua produtividade e ao perceber seu progresso, conseqüentemente, reforça sua auto-estima. BEYER (1996), quando interpreta as idéias de FEUERSTEIN, pontua: " Os fatores *afetivo-motivacionais* influenciam os processos cognitivos, podendo tal influencia dar-se, como é de se esperar, de forma positiva ou negativa"(p.103).

Ainda referente ao aspecto emocional, entende-se pertinente destacar que, segundo GOLEMAN (1996), a emoção interfere diretamente no processamento do raciocínio lógico, e

unesp

que a *memória funcional*, explica ele, é responsável pela resposta imediata diante de uma situação a ser resolvida, e a emoção interfere sensivelmente na *memória funcional*, comprometendo o raciocínio lógico.

O aspecto emocional (positivo ou negativo) pareceu relevante para a intermediadora desse grupo, porque houve constante preocupação em observar aspectos emocionais que se evidenciavam nos alunos, e que poderiam ser indicadores de como reagiam diante das propostas, transparecendo irritabilidade, alegria, admiração, motivação, apreço, agitação etc., e também os momentos que exigiram uma maior aproximação dos alunos para incentivá-los a participar, conforme foram expostos no capítulo 2.

Neste laboratório, os alunos evidenciaram o sentimento de alegria e apreço pelas formas que esculpiram, percebeu-se em seus rostos a satisfação de ver uma simples pedra de sabão se transformar em algo, possivelmente, significativo para eles, como um "coração", um "peixinho", uma "flor", uma "torre", um "vestido"; conforme os exemplos apresentados nas Fotos 5, 6 e 7 (capítulo 2). Em momentos como esses, talvez, os alunos tivessem percebido o progresso de seus trabalhos artísticos.

Entende-se que os aspectos de inteligência e criatividade possam ter sido evidenciados pela diversidade da proposta, que procurou estimular as diferentes inteligências, tendo como esteio a linguagem plástica que, por meio do desenho, favoreceu a utilização da linha, da forma, da cor, da textura, e da prática inicial da escultura que favoreceu a construção da forma tridimensional.

ANÁLISE E REFLEXÃO DO LABORATÓRIO "DESENHANDO A MÚSICA"

Neste Laboratório, a prioridade foi estimular as inteligências *espacial* e *musical*, para tanto, serviu-se das linguagens plástica (desenho) e da sensibilização musical por meio da escolha de uma música para criar a ilustração de uma "capa para um CD".

Segundo GARDNER (1995), [...] certas partes do cérebro desempenham papéis importantes na *percepção e produção* da música. Estas áreas estão caracteristicamente localizadas no hemisfério direito, embora a área musical não esteja claramente localizada em uma área tão específica quanto à linguagem"(p.23).

Entendeu-se que a sensibilização musical, favorecia também a percepção musical, pois, quando foi solicitado aos alunos que ouvissem a música e procurassem, por meio da percepção do som e do ritmo, criar um desenho, a intenção foi justamente provocar a

percepção musical procurando ativar a inteligência *musical* e depois direcioná-la para a inteligência *espacial*, por meio da prática do desenho, que poderia estar contribuindo para estimular a inteligência *espacial* ao explorar o espaço gráfico-plástico.

Nesse Laboratório, também, se procurou utilizar a inteligência *intrapessoal* que também se evidencia na expressão dos conteúdos interiores (GARDNER, 1995), e, possivelmente, os conteúdos interiores são extravasados quando se utiliza a linguagem artística (neste caso, pelo emprego do desenho).

A intenção desse Laboratório foi promover um conjunto de estímulos que pudesse auxiliar no processamento de novas idéias, a se transformar em produções mais criativas.

Supõe-se que, por meio da experiência deste Laboratório, os estímulos provocados tenham favorecido as áreas de inteligência aqui citadas, conforme se pode observar nas produções artísticas dos alunos que responderam a esta proposta de forma significativa, (Desenhos 1, 2, 3, 4, 5 e 6, expostos no capítulo 2).

O aluno que elaborou o Desenho 1, além de sugerir um título para sua capa de CD, fez questão de escrever a letra da música, reforçando sua predileção por essa música. Seu desenho pareceu marcado pelo uso da linha de contorno representando a figura de um "morango", que correspondia ao título da letra da música "Morango do Nordeste", revelando o aspecto de uma figura revestida de um significado, provavelmente, advindo da influência da cultura acumulada.

Acredita-se, aqui, ser pertinente pontuar que para GARDNER (1996), o produto artístico está intrinsecamente relacionado com a cultura[3] do indivíduo, e que a avaliação quanto à conceitualização do que se considera algo criativo, ou não, está relacionado às pessoas que foram designadas por determinado âmbito da sociedade para avaliarem esses produtos, como os indivíduos que ocupam o lugar de *críticos* em determinados meios.

A Música, como uma das expressões da cultura artística, foi propositadamente utilizada para auxiliar na sensibilização e criação artística dos alunos desse grupo.

Os Desenhos 1, 2 e 5, respectivamente, "Morango do Nordeste"; "Gabriel Pençador", e "Heróis da Resistência" (desenho do personagem "Fantasma"), pareceram apresentar de forma mais explícita, uma possível influência do aspecto cultural nas produções desses alunos.

No Desenho 3 ("Ira"), o aluno, possivelmente apresentava características do aspecto emocional, pois a figura criada por ele evidenciou a expressão de um ícone da rebelação

---

[3] Cultura (Sociologia): Sistema de idéias, conhecimentos, técnicas e artefatos, padrões de comportamento e atitudes que caracteriza uma sociedade. (apud MICHAELIS, 2000, p. 166.).

unesp

própria do contexto adolescente, e provavelmente esse aluno referia-se a um grupo musical brasileiro denominado "Ira". E, a aluna que fez o Desenho 6 ("Casa Nossa") procurava expressar uma relação de afeto entre duas pessoas na figura criada por ela.

Notou-se que no decorrer dos Laboratórios os alunos se apresentavam mais confiantes quanto à produção de seus desenhos, parecendo expressar progressivamente desenhos mais elaborados e criativos; talvez pelos constantes estímulos das múltiplas inteligências. Este fato, também, estaria realçando as idéias de GARDNER (1996), quando pontua que a partir do momento que os indivíduos entram em contato com a diversidade dos sistemas simbólicos, a criatividade torna-se mais elaborada.

ANÁLISE E REFLEXÃO DO LABORATÓRIO "CRIAR E CONTAR UMA HISTÓRIA UTILIZANDO A MÍMICA"

Neste Laboratório procurou-se direcionar estímulos para a inteligência *lingüistica* e *cinestésica* .

Por meio do estímulo da escrita, o que se pretendeu foi despertar nos alunos a inteligência *lingüistica* que, segundo GARDNER (1995), significa aptidão para o pronunciamento da linguagem escrita e falada: "[...] Um indivíduo pode decidir se vai empregar a inteligência lingüistica como escritor, advogado, vendedor, poeta ou orador."(p.46) Entende-se que, quando o aluno foi convidado a escrever uma história, estaria ativando a sua inteligência *lingüistica*, e por entrar em contato com seu interior, pelo fato de extrair de si conteúdos do "mundo imaginário", possivelmente ativaria a inteligência *intrapessoal*.

Conforme já exposto no capítulo 2 desta pesquisa, as dificuldades de escrita que os alunos apresentaram foram consideráveis. Problemas de ortografia e de encadeamento de idéias, muitas vezes, evidenciaram histórias sem nexo, com problemas de estrutura e coerência de texto, alguns exemplos também foram apresentados no capítulo 2, como as histórias: " O esquecido" e "O Campeão de Futebol".

Mesmo sendo o principal objetivo deste Laboratório estimular as inteligências, entende-se pertinente refletir sobre o que foi relatado anteriormente por fazer parte do contexto de ensino - aprendizagem , pois esta pesquisa está inserida dentro do contexto do ensino de Arte. Pontua-se que, para FEUERSTEIN (in BEYER, 1996), a criança possui conteúdos "latentes" e algumas vezes ela não consegue se expressar dentro do processo de aprendizagem que lhe foi

transmitido. Aproveitando as idéias desse autor, entende-se, aqui, que os alunos que apresentaram dificuldades para escrever as histórias mencionadas evidenciaram problemas, talvez, por ineficiência do processo de ensino- aprendizagem, e também pela falta de estímulos mais adequados, não conseguindo exteriorizá-las dentro dos preceitos da linguagem escrita.

BEYER (1996), quando analisa as idéias de FEUERSTEIN, que defende o conceito da modificabilidade do potencial inteligente, afirma que uma das maiores contribuições de seu método, o "PEI" (cf. capítulo 1), é assessorar professores e psicopedagogos tanto no diagnóstico quanto na intervenção de apoio, para a superação das dificuldades específicas do pensamento da criança.

Entende-se que FEUERSTEIN se aproxima das idéias de GARDNER, pois o primeiro defende a importância da aprendizagem mediada, e o segundo afirma a importância de serem criadas diferentes "vias de acesso" para se estimular as inteligências menos evidentes, porém, latentes na criança.

Também houve alunos que escreveram histórias mais elaboradas, alguns exemplos já foram apresentados no capítulo 2.

nesse laboratório, também, se procurou estimular a inteligência *cinestésica*, pois como explica GARDNER (1995), esta inteligência é representada pela habilidade dos movimentos corporais, por exemplo, um talentoso bailarino ou um esportista apresentam uma evidência acentuada desta inteligência.

Neste Laboratório utilizou-se o recurso da Mímica para ativar a cinestesia. As Fotos 1 e 2, apresentadas no capítulo 2, ilustram alguns momentos do esforço dos alunos para se expressarem por meio da Mímica, no caso, a "personagem da rosa", referente à história "A rosa amarela". Momentos como esse propiciaram a evidência das dificuldades que os alunos apresentavam para representar gestualmente, pareciam "desajeitados", denunciando uma pálida aptidão ou o pouco estímulo que receberam para o desenvolvimento da inteligência *cinestésica.*

Evidenciou-se, também, a cooperação do grupo que, apesar de alguns alunos apresentarem manifestações de deboche, outros procuravam cooperar, conforme fica explícito na Foto 2, em que a aluna auxiliava a colega a se posicionar melhor para representar a "rosa". Aponta-se, aqui, a possibilidade de estímulo da inteligência *interpessoal*, pelo relacionamento que era favorecido entre os alunos.

Foi solicitado propositadamente pela intermediadora, que enquanto um grupo expressava a história por meio da Mímica, o outro procuraria decifrar a história por meio da

unesp

leitura corporal, sendo esse exercício de leitura, uma possibilidade de estímulo à inteligência *interpessoal*, conforme GARDNER (1995) define: "A inteligência interpessoal está baseada numa capacidade nuclear de perceber distinções entre os outros; em especial, contrastes em seus estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções" (p.27) .

O objetivo principal deste Laboratório foi estimular a inteligência *cinestésica* pela manifestação da expressão corporal, associada ao estímulo da inteligência *interpessoal* favorecida pela leitura do gesto da mímica, que um grupo exibia ao outro, e também pela interação que essa atividade gerava entre eles.

O estímulo e a associação dessas inteligências procuraram favorecer o potencial criativo; observou-se nos alunos a manifestação de improviso, de participação e de organização, conforme se observa nas Fotos 3 e 4, em que um outro grupo se empenhava para representar a história " A segunda feira".

Limitações de espaço e número elevado de alunos foram constantes, mas mesmo com dificuldades como essas, entende-se que os alunos participaram de forma satisfatória porque o interesse em participar foi despertado, talvez!

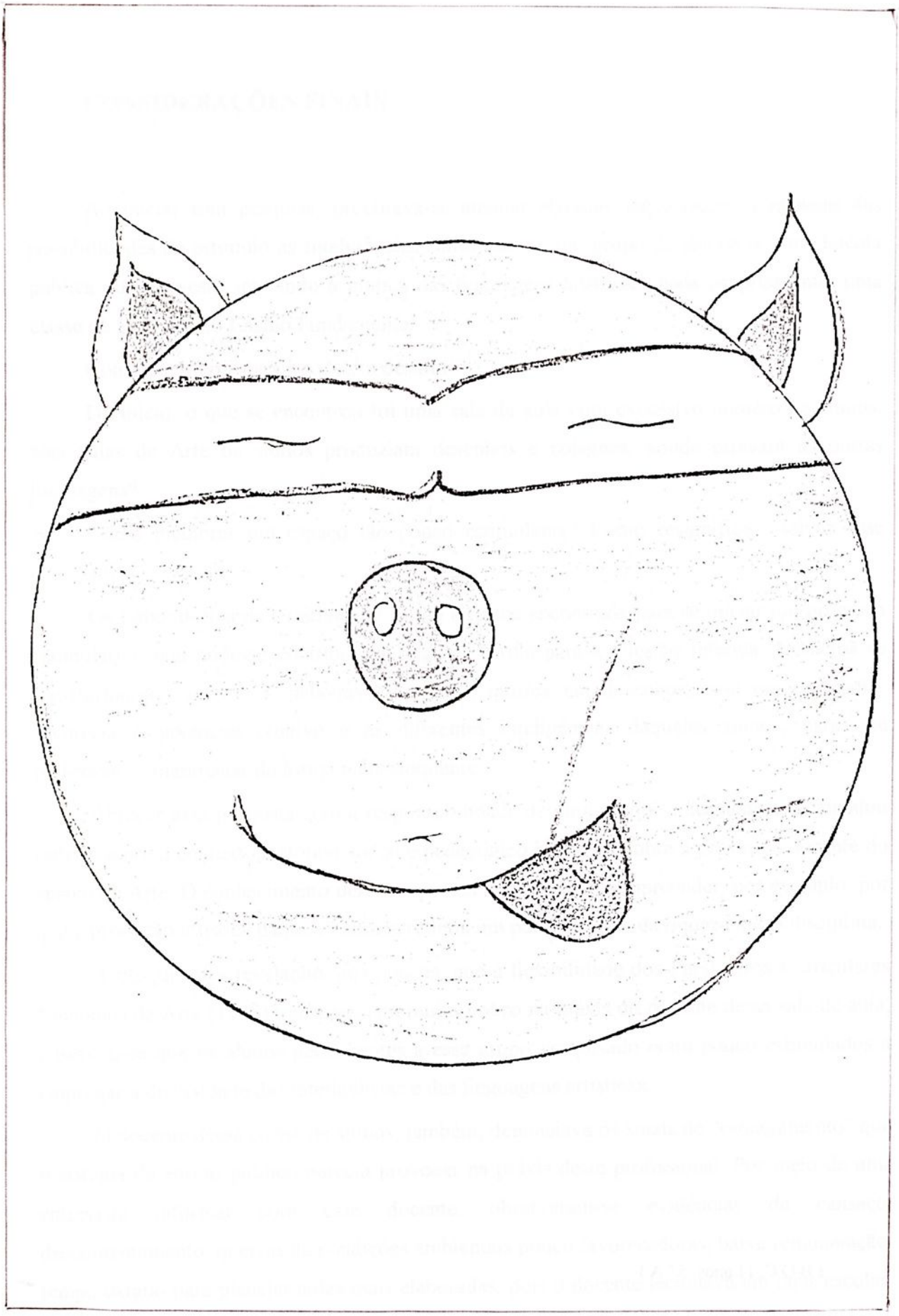
Não se pode afirmar que as diferentes inteligências foram ativadas nos alunos desse grupo, mas uma experiência como essa trouxe em seu bojo a riqueza da vivência com esses alunos. A diversidade de estímulos que se procurou favorecer nesses Laboratórios, por meio das inteligências e das linguagens artísticas, evidencia-se nas falas, depoimentos, fotos e produções dos alunos.

Acredita-se ter contribuído de alguma forma, para diversificar a potencialidade dos alunos em relação ao estímulo das Inteligências Múltiplas e da criatividade, conforme expressou uma aluna: "*Fazer teatro, interpretar cenas, desenhar a música, escavar em sabão, aprender o espaço do papel e da escultura é muito, muito legal!* " (N M P 11 anos).

E quem sabe, se excedeu o pensamento de ISADORA DUNCAN (in GARDNER,1999, p.86):

"Se eu pudesse dizer isso, não teria que dançar isso".

unesp



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa, procurava-se atenuar algumas inquietações a respeito das possibilidades de estimulo às Inteligências Múltiplas em um grupo de alunos de uma Escola pública que estivesse iniciando a prática das linguagens artísticas, mais propriamente, uma classe de 5.a Série do Ensino Fundamental.

Como contribuir para isso? Um desafio...

De início, o que se encontrou foi uma sala de aula com excessivo número de alunos. Nas aulas de Arte os alunos produziam desenhos e colagens, aonde estavam as outras linguagens?

Como melhorar um espaço tão pouco estimulante? Como resignificar talvez esse contexto?

Os Laboratórios de Criatividade foram a forma encontrada para se iniciar um processo estimulativo que pudesse contribuir de alguma forma para a questão referida. Números se transformariam em cores, palavras em gestos, música em desenhos; esse era o desafio, favorecer o potencial criativo e as diferentes inteligências daqueles alunos, para que pudessem se manifestar de forma mais eloqüente.

Abraçar essa proposta com a responsabilidade de uma pesquisa acadêmica, demandou refletir sobre o contexto histórico-social e pedagógico que recai sobre a práxis do docente do ensino de Arte. O conhecimento desses aspectos auxiliaram a compreender, por exemplo, por que a produção artística daqueles alunos refletia um pálido retrato da riqueza dessa disciplina.

A pesquisa foi revelando, aos poucos, que a flexibilidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Arte (1998) transpareciam muito pouco na práxis do docente dessa sala de aula; observou-se que os alunos pertencentes a esse grupo pesquisado eram pouco estimulados a empregar a diversidade das inteligências e das linguagens artísticas.

O docente dessa classe de alunos, também, denunciava os sinais de "esmagamento" que o sistema de ensino público parecia provocar na práxis deste profissional. Por meio de uma entrevista informal com esse docente, observaram-se evidências de cansaço, descontentamento, queixas de condições ambientais pouco favorecedoras, baixa remuneração, tempo exíguo para planejar aulas mais elaboradas, pois o docente lecionava em duas escolas, e às vezes até três, para obter uma melhor remuneração. Não se trata aqui, de justificar o

unesp

docente, mas acredita-se não ser justo ignorar esses aspectos, encobrindo a precariedade explícita de um sistema educacional orgânico em descompasso com a demanda requerida.

A incoerência da práxis deste docente com a efetividade do Projeto Pedagógico da escola e com o Plano de Ensino desta classe, reforçou a evidência dos fatos referidos anteriormente. Entretanto, mesmo diante de todas essas observações, foi possível construir procedimentos criativos que visavam estimular as Inteligências Múltiplas desse grupo participante.

Quando se pensou em estratégias para articular a teoria (estudo da inteligência e da criatividade baseado nos autores pesquisados neste trabalho) com a prática (ensino de Arte para a sala de aula pesquisada), é que se formularam os Laboratórios de Criatividade.

Entende-se que foi possível experimentar a "Teoria das Inteligências Múltiplas" de GARDNER (1995) nesta proposta de trabalho, uma vez que a disciplina de Arte tem por base a flexibilidade das linguagens de expressão, e os conteúdos podem favorecer uma "certa liberdade" para a criação e expressão artística do aluno.

Embora a disciplina de Arte esteja vinculada a uma estrutura "funcionalista" de ensino, ela também traz, como área de conhecimento humano, o registro das expressões da cultura acumulada pelo indivíduo; portanto, esta disciplina considera que o aluno faz parte da tecitura artístico-cultural, e incentiva-o a expressar-se por meio da Arte. Isto contribuiu para a elaboração de uma proposta que utilizasse procedimentos estimulativos das Inteligências Múltiplas e da criatividade, voltados para esse grupo de alunos.

Referente ao exposto, pontua-se que o potencial criativo dos alunos desse grupo pareceu se evidenciar, apesar da falta de componentes básicos para se trabalhar com Arte, como: tintas, telas, pincéis, argila, papéis diversos, dentre tantos outros, e também do "ambiente artístico - pedagógico" (espaço físico para auditório, laboratório e equipamentos como: câmeras fotográficas, de vídeo etc.) não disponível, conforme exposto anteriormente na pesquisa. Os alunos dispuseram apenas de lápis coloridos, papel sulfite, pedras de sabão, colheres e palitos, fato que parece ter contribuído para o afloramento das Inteligências Múltiplas e da criatividade por parte destes alunos, para elaborarem suas expressões artísticas.

Os Laboratórios de Criatividade procuraram favorecer diversas inteligências, estimulando os alunos a "pensar" suas produções artísticas e não apenas copiar desenhos e fazer colagens.

Percebeu-se que, progressivamente, os trabalhos dos alunos tornaram-se mais elaborados, possivelmente pelo emprego das linguagens do desenho, do gestual, da

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

sensibilização musical, da escultura e da linguagem textual, que auxiliaram no estímulo às Inteligências Múltiplas.

No decorrer da experiência prática dos Laboratórios, acredita-se que foram denunciadas as dificuldades dos alunos quando apresentavam maior aptidão em uma área da inteligência, como, por exemplo, a *espacial* ou a *cinestésica*, e dificuldades para outras, denotando que, possivelmente, as áreas de maior dificuldade, talvez, se devesse ao pouco estímulo recebido. Dessa observação redundou que, na prática, quando estimulados, os alunos respondiam às propostas solicitadas, e isso transparecia em suas produções artísticas; alguns alunos que pareciam pouco à vontade em expressar-se gestualmente, depois relataram em seus depoimentos que gostaram de representar. Talvez seja um indicativo de que os estímulos foram positivos.

Arrisca-se a ressaltar que talvez uma das contribuições desta pesquisa, também, tenha sido reunir três autores contemporâneos, GARDNER , GOLEMAN e FEUERSTEIN, que trouxeram idéias contributivas para a compreensão dos processos cognitivos e emocionais dos alunos analisados, dentro de um contexto educativo. Estes autores também auxiliaram na construção dos procedimentos estimulativos que compuseram os Laboratórios utilizados neste trabalho.

Referente ao alcance desta pesquisa, entende-se que este grupo de participantes, possivelmente, tenham abstraído novas concepções de elaboração artística decorrentes das propostas apresentadas.

Implementar mudanças nos conteúdos do contexto educativo, foi uma experiência valiosa que apontou para uma possível descoberta de que os procedimentos criativos incitaram a diversidade das inteligências nos alunos desse grupo, pois se observou que todas as vezes que foram introduzidas novas propostas, eles apresentaram resistência e também dificuldades, mas depois conseguiram participar de forma mais ativa e desenvolta; para nós, mais um indicativo da importância do estímulo.

Nesta experiência, aprendemos juntos, intermediadora e alunos, por que inventamos, criamos, desanimamos, retomamos, e até "achamos graça" em alguns momentos, e principalmente ficamos felizes ao nos deparar com a generosidade da "troca", que se fez presente em forma de *conhecimento*.

Entende-se que com a implementação desta pesquisa tenha-se contribuído para que os alunos desse grupo ampliassem seu potencial inteligente e criativo, arriscando-se a refletir que isso talvez advenha das constantes intervenções estimulativas que receberam, pois, acredita-se que possivelmente, quanto mais estímulos se recebe, mais áreas da inteligência são utilizadas. ou seja, talvez esses procedimentos aplicados tenham auxiliado esses alunos a ampliarem o

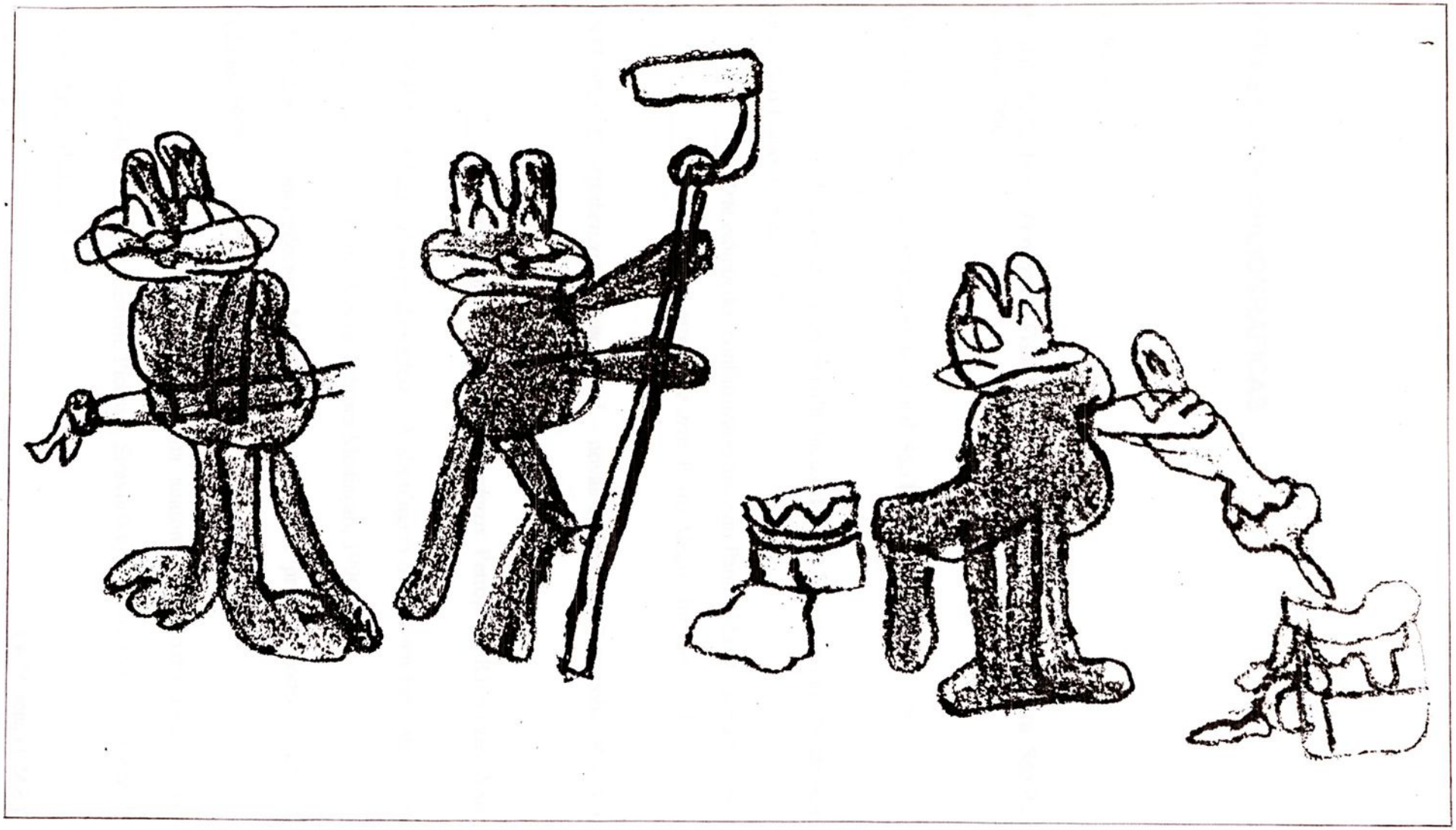
unesp

seu potencial perceptivo voltado para o ambiente circundante e mais interativos, porque responderam às propostas solicitadas durante a aplicação dos Laboratórios.

Almeja-se que esta pesquisa possa contribuir para outros contextos educativos, incitando para uma reflexão sobre como pode ser significativo experimentar e ousar novas propostas didáticas. Acredita-se que para melhor explorar as dimensões do ensino de Arte voltados para esse grupo, exigiu constantes reflexões da pesquisadora quanto à identificação de possíveis defasagens naquele pequeno contexto, e para elaborar estratégias de uma intervenção didática por meio da aplicação dos Laboratórios. Isso nos levou a crer que, possivelmente, sem uma visão multidirecional das capacidades humanas, não se pode avançar nas questões de ensino-aprendizagem, e contribuir para resignificar as aulas de Arte para esse grupo. Pontua-se, aqui, que não se pretendeu "formar" artistas, mas estimular, sensibilizar os alunos desse grupo para uma produção mais criativa dentro do contexto do ensino de Arte.

Com esta pesquisa pretende-se fazer um convite para a reflexão sobre as possibilidades de se pensar que por meio das linguagens da Arte e da multiplicidade das inteligências, talvez se possa esboçar um caminho para a "Inteligência Criativa", uma possível área de inteligência que reflita a inexplicável capacidade criativa do ser inteligente, inexplicável, porque, o indivíduo é complexo, porque ele está em constante mutação, o que amplia de forma absoluta seu potencial inteligente e criativo.

unesp



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIVROS

ARNHEIN, R. *Arte e Percepção Visual* – Uma Psicologia da visão criadora. São Paulo: Pioneira, 1980.

BARBOSA, A. M. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____ *Recorte e Colagem*: influências de John Dewey no ensino de Arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1982.

_____ *Arte educação*: conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

_____ *A imagem no ensino de arte*. Porto Alegre: Iochpe, 1991.

ANTUNES, C. *Alfabetização Emocional* – novas estratégias. Petrópolis, R.J: Vozes, 1999.

_____ *A Teoria das Inteligências Libertadoras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BEYER,H.O. *O Fazer Psicopedagógico* – A abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas* – a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____ *Mentes que criam*. Uma anatomia da Criatividade Observada através das vidas de Freud, Eistein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi. Porto Alegre: Artes Médicas,1996.

GARDNER et al. *Inteligência* – Múltiplas Perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GARDNER, H. *Arte, Mente e Cérebro*. Uma abordagem cognitiva da criatividade. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional*. São Paulo: Objetiva, 1996.

PALANGANA, I. C. *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky*. São Paulo: Plexus, 1994.

PEDROSA, M. *Arte, Forma e Personalidade* - 3 estudos. São Paulo: Kairoz, 1979.

SMOLE, K.C.S. *A Matemática na educação infantil*: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

SPINELLI, J. et al. *Criatividade* – Uma busca Interdisciplinar. São Paulo: UNESP, 1999.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia* . São Paulo: Ática, 1995.

FERRAZ, M.H. FUSARI, M.F. *Metodologia do ensino de Arte* . São Paulo: Editora Cortez, 1993.

FONSECA, V. *Educação especial*: Programa de estimulação precoce; Uma introdução às idéias de Reuven Feuerstein. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, H. *Estruturas da Mente* – a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____ *A criança Pré – escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LÉVY, P. *As tecnologias da Inteligência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

KHALSA, D. S. *Longevidade do Cérebro*. 13. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações-Dom Quixote, 1992.

READ, H. *A Redenção do Robô* – Meu encontro com a Educação através da Arte. 2.ed. São Paulo: Summus. 1986.

unesp

SAVIANI, D. *A nova Lei da Educação* - LDB Trajetória Limites e Perspectivas. 6. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

SEVERINO A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2000.

VEIGA, A. P. I. CASTANHO, L.M.E. et al. *Pedagogia universitária* - A aula em foco. Campinas : Papirus, 2000.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ARTIGO DE PERIÓDICO

MACEDO, L. Piaget e a nossa inteligência. *Revista Pátio*, Porto Alegre, ano I, n.1, p.11-13,mai/jul.1997.

BECKER, F. No princípio era a ação! Ação, função simbólica e inteligência emocional. *Revista Pátio*, Porto Alegre, ano I, n.1, p.22-24, mai/jul.1997.

GARDNER, H. Inteligência Naturalista. *Revista Pátio*, Porto Alegre: ano V, n.19, p.55-57, nov/2001/jan/2002.

TOURINHO, I. Emoções e sentimentos: Polêmicas sobre o ensino de Arte. *Revista Comunicação & Educação* (CCA – ECA – USP). São Paulo, n.25 , p. 36 - 44, dez. 2002.

VALDEZ, D. As relações interpessoais e a Teoria da Mente no contexto educativo. *Revista Pátio*, Porto Alegre, ano VI, n.23, p.24-26, set /out. 2002.

MACEDO, E. Múltiplas Expressões do Conhecimento. *Revista de Educação*, Brasília: AEC. V.31,-n.123, abr/jun 2002

ARTIGO DE PERIÓDICO EM MEIO ELETRÔNICO

MOYSES, M.A. COLLARES, C. A. L. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: As atividades de inteligência. *Psicologia*. n.1, vol.8, 1997. Disponível em:< http:// www. scielo.br > Acesso em 20 dez.2002.

unesp

PRIMI, R. S. ANGELI, A. VENDRAMINI, C. et al. Competências e habilidades cognitivas: diferentes construtos. *Psicologia, Teoria e Pesquisa.* n. 2, vol.17, Mai/ago 2001. Disponível em:< http://www.scielo.br . Acesso em 20 dez.2002.

PLANETAEDUCAÇÃO. Pedagogia – As Teorias. Epistemologia Genética (Jean Piaget). Disponível em: <http://www.planetaeducação. com.br> Acesso em: 22 abr.2002

PLANETAEDUCAÇÃO. Pedagogia – As Teorias. Teoria do Desenvolvimento Social ((L. Vygotsky). Disponível em: <http://www.planetaeducação. com.br> Acesso em: 22 abr.2002

PLANETAEDUCAÇÃO. Pedagogia – As Teorias. Teoria Triárquica (R. Sternberg). Disponível em: <http://www.planetaeducação. com.br> Acesso em: 22 abr.2002

PLANETAEDUCAÇÃO. Pedagogia – As Teorias. Estrutura do Intelecto (J.P. Guilford). Disponível em: <http://www.planetaeducação. com.br> Acesso em: 22 abr.2002

MATÉRIA DE REVISTA

BELMONTE, L. T. O otimismo educativo de Reuven Feuerstein. *Revista Psicopedagogia*, n.13, p.14 – 15, 1994.

VITÓRIA, G. Inteligência se aprende. *Revista ISTOÉ*, São Paulo, p.5-7 abr.1994.

MATÉRIA DE REVISTA NÃO ASSINADA EM MEIO ELETRÔNICO

REVISTA PÁTIO. Entrevista com Gardner. São Paulo, 1999. Disponível em

<http://www.abrae.com.br/entrevistas.html >. Acesso em: 11 dez. 2000.

RUBEINSTEIN, E. *Psicopedagogia on line*. PEI – Programa de Enriquecimento Instrumental. Disponível em: <http://www.uol.com.br/psicipedagogia/pei1html> Acesso em: 11 nov.2000.

TESES CONSULTADAS

ARANHA, M.A.R.C. **Criatividade em escolares e suas relações com a inteligência e a percepção de companheiros.**1992. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ALVES, U. S. **Inteligências na Educação**: Percepção dos alunos e relações com a escola. 2001. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BRAGA, M .P. J. G. **Inteligência e Criatividade:** a dialética da criação. 1995. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RESENDE,V.A.V. **Te Arts et Educação**: Reflexões e Experiências. 2000.

(Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes – Universidade Estadual Paulista " Julio de Mesquita Filho", São Paulo.

YUSHIURA, E. F.V. **Desenvolvimento Criativo**: Uma Proposta metodológica e sua Verificação. 1982. (Mestrado em Comunicação e Artes) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo.

OBRA DE REFERÊNCIA

MONTEIRO, J. *Dicionário da Pintura Moderna.* São Paulo: Hemus Livraria Editora Ltda., 1981.

MICHAELIS. *Moderno Dicionário da língua Portuguesa.* São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2000.

FONTE DOCUMENTAL

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TECNICAS. *Apresentação de citações em documentos*: NBR 10520. Rio de Janeiro, Julho 2001.4p.

_____ *Trabalhos acadêmicos – Apresentação*: NBR 14724. Rio de Janeiro, Julho 2001. 6p.

_____ *Referências – Elaboração*: NBR 6023. Rio de Janeiro, Agosto, 2000. 22p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais da Arte*, 1998.

SARGENT, J.S. Os envenenados.1918.original de arte, óleo sobre tela, 2,30 X 6,10. Coleção Os Grandes Artistas Modernos, vol. II, São Paulo: Nova Cultural, 1984.

TICIANO, V. A Descida do Túmulo. 1566. Original de arte, óleo sobre tela. Coleção de Arte, São Paulo: Globo S.A. 1997.

HIP HOP

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18
unesp

ANEXO

1. QUESTIOÁRIO DE OPINIÃO

RESPOSTAS DOS ALUNOS - EXEMPLOS

Camila nº 05 5ª A

2

1) O que você mais gosta de fazer em uma aula de Educação Artística?

R: Eu adoro de cantar e dançar para eu demonstrar a minha criatividade.

2) Como você imagina um espaço para se ter aula de E.A. O que você gostaria que ele tivesse?

Deveria ser um espaço único, onde tudo fosse bem à vista um espaço grande, amplo, que fosse feito tudo bem reciclável.

3) Você gostaria de fazer passeios culturais (museus, galerias, cinemas, centros culturais, parque, etc)?

Eu gostaria de fazer um passeio para o museus e a galerias de arte moderna.

4) Cite três desses passeios que você mais gostaria de fazer e explique o porque.

Eu gostaria de ir a museus, galerias e cinemas. Tudo isso demonstra cultura, arte, demostra a arte do brasileiro e a criatividade de nós.

5) O que é arte para você?

Arte para mim é o sinônimo de criatividade e cultura e pintura, dança, teatro, modelagem música, canto desenho esta é a nossa arte e cultura que todos tem na pratica.

6) Das aulas que você participou, qual a que você mais gostou? E qual a que você menos gostou?

7) Você gostaria que tivesse mais aulas por semana de educação artística? ou o número de aulas é suficiente?

Eu gostaria que tivesse mais aulas por semana, nós jovens precisamos de mais cultura.

8) Que tipo de aulas você gostaria que houvesse mais? (pintura, dança, teatro, modelagem, música, canto, desenho), escolha no mínimo três.

Eu gostaria que houvesse mais aulas de teatro, música, desenho.

Questionário

Helen – nº 14 – 5ºA – 12 anos

1- O que você mais gosta de fazer em uma aula de Educação Artística?
R: Desenhar e fazer pintura

2- Como você imagina um espaço para se ter aula de Educação Artística? O que você gostaria que ele tivesse?
R: Num lugar próprio que todos poderiam usar materiais a vontade Numa sala grande com prateleira

3- Você gostaria de fazer passeios culturais (museus, galerias, cinemas, centros culturais, parques etc)?
R: Sim

4- Cite três passeios que você mais gostaria de fazer e explique o porque.
R: Cinema/Parques/Centros Culturais. Porque esses lugares é muito divertidos.

5- O que é arte para você?

É pintura, cultura, e muitas coisas que tenha cor.

6- Das aulas que você participou qual a que você mais gostou? E qual a que você menos gostou?
R: Quase todas.
menos a de teatro.

7- Você gostaria que tivesse mais aulas por semana de educação artística? Ou o número de aulas é suficiente?
R: Sim. O nº de aulas não é suficiente

8- Que tipo de aulas você gostaria que houvesse mais? (pintura, dança, modelagem, música, conto, desenho) escolha no mínimo três.
R: Dança, música e conto.

nathália 11 anos

1) O que você mais gosta de fazer na aula de educação artística?
R: Pintar.

2) Como você imagina um espaço para se ter aula de E. A? O que você gostaria que ele tivesse?
R: Uma sala com muitas mesas, uma sala colorida com muita luz.

3) Você gostaria de fazer passeios culturais (museus, galerias, cinemas, centros culturais, parque, etc.)?
R: Sim.

4) Cite três desses passeios que você mais gostaria de fazer e explique o porque.
R: Cinemas, museus e parques, porque esses lugares são muito legais e são muito frequentados.

5) O que é arte para você?
R: É poder usar a imaginação com coisas que são simples.

6) R: A aula que mais gostei foi aquela que tivemos que fazer uma cena, não tem a aula que não gostei.

7) R: É o suficiente.

8) R: Dança, teatro, música e pintura.

Educação Artística

1) O que eu mais gosto de fazer é desenhar.

2) Imagino um parque, que Tera por toda parte dese-nhos, um lugar bem verde e tombém bem grande.

3) Sim, gostaria. Gostaria de ir ao cinema.

4) Parques = para o diversão, Cinema = para ver filmes de artes, Centros culturais = Pinturas, e muitas outras coisa

5) Pra mim arte, são obras, que expressa muitas coisa desenhos etc... É a cor, que dá vida ao mundo.

6) Sei quando Tivemos que fazer uma animação, de um desenho. Não Tinho uma aula que não gostei

7) Gostaria, mais ou menos umas 3 a 4 aulas por semana

8) Gostaria que Tivesse mais aulas de animação, que seu o Teatro, pintura e música.

Responder

Bianca nº 2

11 anos.

1-rs; Desenhar, pintar e escrever.

2-rs; ——— " ———

3-rs; Sim.

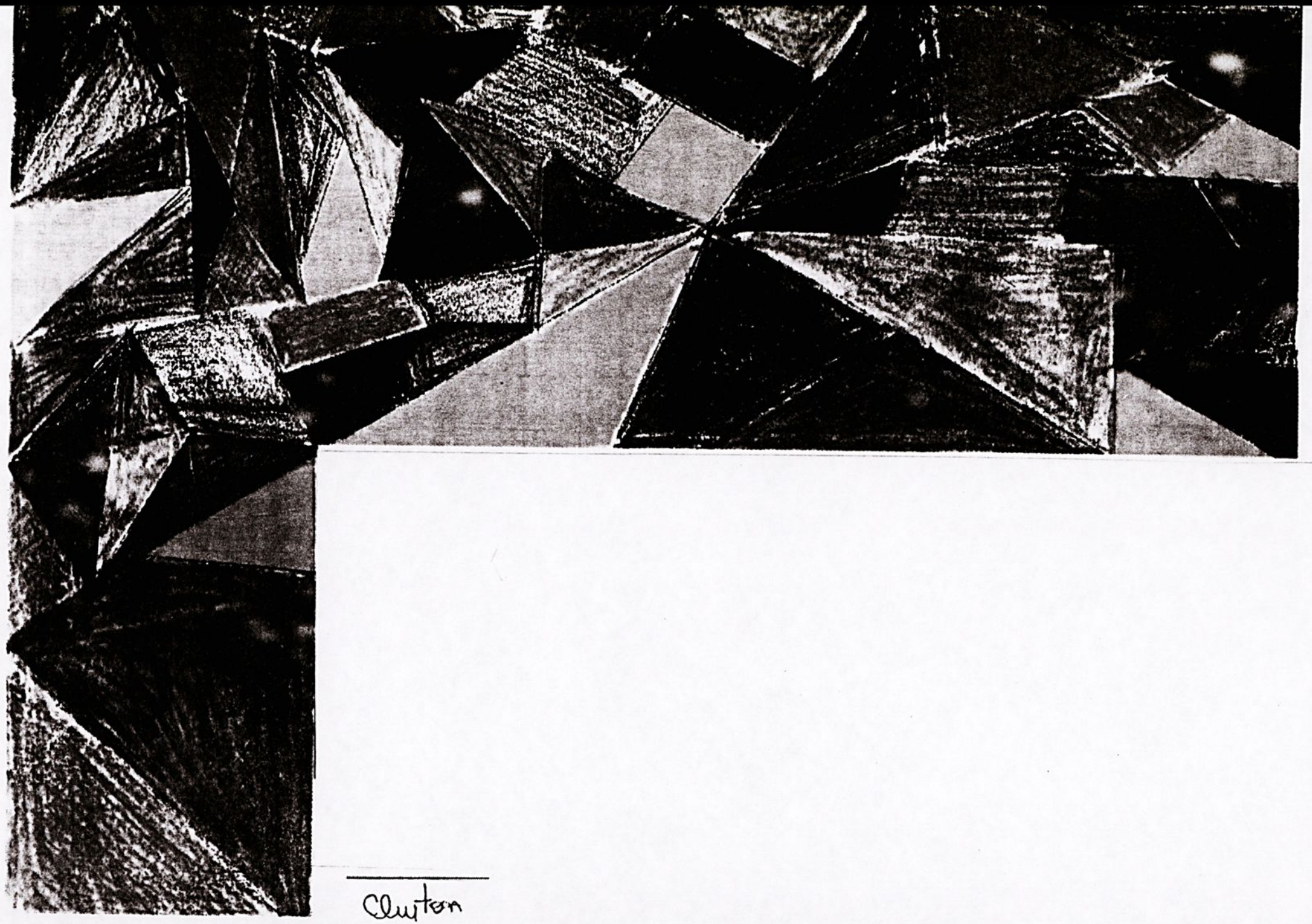
4-rs; Museus porque tenho curiosidade.
— " —, — " —

5-rs; Arte é pintura bonita.

6-rs; A aula de escultura.

7-rs; Não. Sim o numero de aulas é suficiente

8-rs; Pintura, dança, modelagem, teatro.



Clinton