
0810000849

BIBLIOTECA - UNESP - CAMPUS BAURU

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Artes, Arquitetura e Comunicação
Câmpus de Bauru

ASPECTOS DA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA INFATIL: POSSIBILIDADES E DIFICULDADES DA INTERVENÇÃO

Marília Pinto Ferreira Murata

Orientadora: Profa. Dra. Zilá Ap. P. de Moura e Silva

Dissertação apresentada à Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação - UNESP - Câmpus de Bauru, como parte das exigências para a obtenção do título de *Mestre em Comunicação e Poéticas Visuais*

Bauru - S.P.
1º Semestre de 1999

T. 849

"A tarefa do homem é sempre
aperfeiçoar-se, educar-se,
complementar-se e
superar a si mesmo."

(Narciso Irala)

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

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À orientadora,

Prof.ª Dr.ª ZILÁ AP. PEIGO DE MOURA E SILVA,

Pela orientação prestada, atenção dedicada e ensinamentos passados.

OFEREÇO

Aos meus pais,

ANTONIO PINTO FERREIRA MURATA
VANILDE BARBIERI PINTO FERREIRA

E ao meu irmão,

ROGÉRIO PINTO FERREIRA

Que me apoiaram, me ajudaram e estiveram sempre ao meu lado.

DEDICO

Ao meu marido,

AFONSO TAKAO MURATA

Pela dedicação, apoio e compreensão. E pela inestimável ajuda prestada.

"As melhores e mais lindas coisas do mundo não se podem ver, nem tocar, elas devem ser sentidas com o coração."
Te amo!

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

AGRADECIMENTOS

_ Aos integrantes da banca examinadora da defesa da dissertação: Profª. Drª. Zilá Ap. Peigo de Moura e Silva, Prof. Dr. Luiz Carlos Caneo, Profª. Drª. Ana Maria Freire Palma Marques de Almeida;

_ Aos integrantes da banca examinadora de qualificação: Profª. Drª. Cleide Santos Costa Biancardi e Prof. Dr. Luiz Carlos Caneo;

_ Às Profªs Luzia Pinto Ferreira e Maria Rosa Pinto Ferreira, pelas correções e revisão de Português do trabalho;

_ Ao Colégio Santo André e à sua coordenadora pedagógica de 1ª a 4ª Séries: Maria de Fátima Morello Brendolan, por ter permitido acesso às turmas desta escola para que a pesquisa pudesse ser realizada;

_ Aos professores das Terceiras Séries, do Primeiro Grau, do Colégio Santo André, pela compreensão e por ter permitido a utilização de suas aulas para a execução do trabalho;

_ Aos alunos das Terceiras Séries, do Primeiro Grau, de 1997 e 1998, por ter participado e colaborado com este trabalho;

_ Aos integrantes do Departamento de Pós-Graduação da FAAC, Câmpus de Bauru;

_ À UNESP pela colaboração na minha formação profissional;

_ Ao Silvio Carlos Decimoni pelo trabalho sério competente e pela compreensão.

_ Aos colegas e amigos que estiveram ao meu lado durante todo o tempo de elaboração desta dissertação;

_ E a todos que contribuíram de alguma forma na realização deste trabalho.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 01

1. APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: CONSIDERAÇÕES GERAIS 03

2. A IMPORTÂNCIA DO FAZER PEDAGÓGICO QUE SE UTILIZA DA ARTE-EDUCAÇÃO 30

3. A PESQUISA 43

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS 82

5. CONCLUSÕES 154

6. RESUMO 158

BIBLIOGRAFIA 159

unesp

ÍNDICE DE SLIDES

1º Slide ⇒ Coubert - Interior do meu Atelier 62
2º Slide ⇒ Jean Auguste Dominique Ingres – Odalisca 62
3º Slide ⇒ Auguste Renoir - La Grenoullère 63
4º Slide ⇒ Claude Monet - O Rio 63
5º Slide ⇒ Edgar Degas - Aula de Ballet 64
6º Slide ⇒ Edouard Manet - O Bar das Folies Bergere 64
7º Slide ⇒ Auguste Renoir - O Almoço dos Remadores 65
8º Slide ⇒ Edouard Manet - Monet em seu Barco-Estúdio 65
9º Slide ⇒ Georges Seraut - O Senna em la Grande Jatte na Primavera 66
10º Slide ⇒ Paul Gauguin - Bom Dia Monsieur Gauguin 66
11º Slide ⇒ Paul Cèzanne - Cinco Banhistas 67
12º Slide ⇒ Henri de Toulouse Lautrec - No Moulin Rouge 67
13º Slide⇒ Vincent Van Gogh - Seara de Trigo 68
14º Slide ⇒ Odilon Redon - Pégaso e o Dragão 68
15º ⇒ Matisse - Harmonia em Vermelho 69
16º Slide ⇒ Auguste Renoir – Auto Retrato 71
17º Slide⇒ Edouard Manet – Auto Retrato 71
18º Slide ⇒ Paul Cèzanne – Auto Retrato 71
19º ⇒ Camille Pissarro: Entrada da Aldeia de Voisins 72
20º ⇒ Paul Gauguin: Mulher de Le Pouldu 72
21º ⇒ Paul Cézanne: A Casa de Campo de Jourdan 73
22º ⇒ Auguste Renoir: Le Moulin de la Galette 73
23º ⇒ Georges Seraut: Tarde de Domingo na Ile de Grande Jatte 74
24º ⇒ Edouard Manet: Concerto nas Tuileries 74
25º ⇒ Auguste Renoir: Dançando no Campo 75
26º ⇒ Edgar Degas: Ensaio de Ballet no Palco 76
27º ⇒ Edouard Manet: Bailado Espanhol 76
28º ⇒ Henri de Toulouse Lautrec: Dançando no Moulin Rouge 77
29º ⇒ Georges Seraut: Estudo para Le Chahut 77
30º Slide ⇒ Edgar Degas: Hortence Valpiçon 78
31º Slide ⇒ Camille Pissarro: Camponesa com Vara 79
32º ⇒ Edouard Manet: O Tocador de Pífaro 79
33º Slide ⇒ Auguste Renoir: Claude Renoir com seus Brinquedos 80

unesp

ÍNDICE DE DESENHOS

Desenho 1. 5º dia. Tema: Crianças Aluna B. Detalhe: Pontos no fundo 86
Desenho 2. 5º dia. Tema: Crianças. Aluna F. Detalhe: Riscos Ondulados 86
Desenho 3. 5º dia. Tema: Crianças Aluna A. Detalhe: Riscos Ondulados 87
Desenho 4. 5º dia. Tema: Crianças Aluno H. Detalhe.: Riscos Ondulados 87
Desenho 5. 5º dia. Tema: Crianças Aluna G. Detalhe: Manchas e Pontos 87
Desenho 6. 5º dia. Tema: Crianças Aluna: Fl. - Manchas, Riscos e Mist. De Cores 87
Desenho 7. 3º dia. Tema: Cenas Campestres Aluna R. Detalhe.: Manchas e Mistura Cores 89
Desenho 8. 5º dia. Tema: Crianças. Alu. M. Detalhe: Manchas e Mistura Cores 89
Desenho 9. 3º dia. Tema: Cenas Campestres. Aluna Ma. Detalhe: Obj. do Slide – Prédios Antigos..... 89
Desenho 10. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluna S. Detalhe: Pontos 90
Desenho 11. 5º dia. Tema: Crianças Aluna S. Detalhe.: Obj. Slide – Prédio Antigo 90
Desenho 12. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluna L. Detalhe: Pontos 90
Desenho 13. 5º dia. Tema: Crianças Aluna L. Detalhe: Manchas 90
Desenho 14. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluna La. Detalhe: Manchas. 91
Desenho 15. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluna Mar. Detalhe: Manchas 91
Desenho 16. 2º dia. Tema: Auto Retrato Aluno Le. Detalhe Manchas 91
Desenho 17. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluno Le. Detalhe: Pontos e Mistura Cores 91
Desenho 18. 2º dia. Tema: Auto Retrato Aluno Mc Detalhe: Obj. Slide –Posição Auto Ret 92
Desenho 19. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluno Mc. Detalhe: Manchas e Mistura Cores 92
Desenho 20. 5º dia. Tema: Crianças Aluno: F. Detalhe: Pontos 94
Desenho 21. 5º dia. Tema: Crianças Aluno: L. Detalhe: Pontos 94
Desenho 22. 5º dia. Tema: Crianças Aluna: G. Detalhe: Pontos e Menino Tocando Flauta 94
Desenho 23. 5º dia. Tema: Crianças Aluno: E. Detalhe: Riscos 94
Desenho 24. 5º dia. Tema: Crianças Aluno: A. Detalhe: Pontos e Riscos 95
Desenho 25. 5º dia. Tema: Crianças Aluno: Al. Detalhe: Pontos e Riscos 95
Desenho 26. 5º dia. Tema: Crianças Aluno: R. Detalhe: Pontos e Riscos 95
Desenho 27. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluno: C. Detalhe: Pontos e Riscos 95
Desenho 28. 5º dia. Tema: Crianças Aluno: A. Detalhe: Pontos e Riscos 96
Desenho 29. 3º dia. Tema: Cenas Campestres Aluna: Ai. Detalhe: Manchas e Pontos 96
Desenho 30. 4º dia. Tema: Dança Aluna: Ai. Detalhe: Pontos e Riscos 96
Desenho 31.5º dia. Tema: Crianças Aluna: Ai. Detalhe: Pontos 96
Desenho 32. 5º dia. Tema: Crianças Aluno: J. Detalhe: Riscos 98
Desenho 33. 5º dia. Tema: Crianças Aluno: L. Detalhe: Riscos 98
Desenho 34. 5º dia. Tema: Crianças Aluno: R. Detalhe: Riscos 98

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

Desenho 35. 3º dia. Tema: Cenas Cam. Aluna: P. Detalhe: Pontos 98
Desenho 36. 5º dia. Tema: Cenas Campestres Aluno: Lu. Detalhe: Manchas 99
Desenho 37. 5º dia. Tema: Crianças Aluno: Lu. Detalhe: Riscos 99
Desenho 38. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluna: M. Detalhe: Manchas 99
Desenho 39. 4º dia. Tema: Dança Aluna: M. Detalhe: Roupa e Cenário 99
Desenho 40. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluna: Ma Detalhe: Manchas 100
Desenho 41. 4º dia. Tema: Dança Aluna: Ma. Detalhe: Roupas e Cenário 100
Desenho 42. 3º dia. Tema: Cenas Campestres. Aluna: T. Detalhe: Pontos 100
Desenho 43. Tema: Crianças. Aluna: T. Detalhe: Pessoa Pintando 100
Desenho 44. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluno: Y. Detalhe: Manchas 101
Desenho 45. 5º dia. Tema: Crianças. Aluno: Y. Detalhe: Riscos 101
Desenho 46. 4º dia. Tema: Dança Aluno F. Detalhe: Mistura Cores 103
Desenho 47. 5º dia. Tema: Crianças. Aluna A. Detalhe: Mistura Cores 103
Desenho 48. 5º dia. Tema: Crianças Aluno B. Detalhe: Riscos e Pontos 103
Desenho 49. 4º dia. Tema: Dança. Aluno Fe. Detalhe: Can Can 103
Desenho 50. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluna G. Detalhe: Mistura Cores 104
Desenho 51. 5º dia. Tema: Crianças. Aluna G. Detalhe: Pontos 104
Desenho 52. 3º dia. Tema: Cenas Campestres. Aluna Fer. Detalhe: Mistura de Cores 104
Desenho 53. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluno Fl. Detalhe: Manchas 105
Desenho 54. 5º dia. Tema: Crianças. Aluno Fl. Detalhe: Claude Renoir 105
Desenho 55. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluno M. Detalhe: Manchas 105
Desenho 56. 5º dia. Tema: Crianças. Aluno M. Detalhe: Claude Renoir 105
Desenho 57. 5º dia. Tema: Crianças Aluna J. Detalhe: Mistura Cores e Manchas 107
Desenho 58. 5º dia. Tema: Crianças. Aluno G. Detalhe: Mistura Cores e Manchas 107
Desenho 59. 3º dia. Tema: Cenas Campestres. Aluna L. Detalhe: Manchas 107
Desenho 60. 3º dia. Tema: Cenas Campestres Aluno P. Detalhe: Manchas 108
Desenho 61. 5º dia. Tema: Crianças. Aluno P. Detalhe: Pontos e Riscos 108
Desenho 62. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluna M Detalhe.: Mistura Cores e Manchas 108
Desenho 63. 5º dia. Tema: Crianças. Aluna M. Detalhe: Mistura Cores/ Manchas 108
Desenho 64. 4º dia. Tema: Dança. Aluno Le. Detalhe: Roupas e Cartola 111
Desenho 65. 2º dia. Tema: Auto Retrato. Aluna A. Detalhe: Referências 111
Desenho 66. 4º dia. Tema: Dança. Aluna A. Detalhe: Referências e Cavalete Pintura 111
Desenho 67. 3º dia. Tema: Cenas Campestres. Aluna M. Detalhe: Mistura Cores 112
Desenho 68. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluno H. Detalhe: Mistura Cores 112
Desenho 69. 2º dia. Tema: Auto Retrato Aluno Z. Detalhe: Mistura Cores 112
Desenho 70. 4º dia. Tema: Dança Aluno Z. Detalhe: Mistura Cores e Manchas 112

Desenho 71. 3º dia. Tema: Cenas Campestres Aluno Z. Não Detalhe: Impressionista 113
Desenho 72. 4º dia. Tema: Dança Aluno J. Detalhe: Roupas e Cartola 115
Desenho 73. 4º dia. Tema: Dança Aluno L. Detalhe: Roupas e Cartola 115
Desenho 74. 4º dia. Tema: Dança Aluno P. Detalhe: Mistura Cores 115
Desenho 75. 4º dia. Tema: Dança Aluna B. Detalhe: Mist. Cores, Roupas e Cartola 115
Desenho 76. 4º dia. Tema: Dança Aluno I. Detalhe: Teatro Ballet e Riscos 116
Desenho 77. 5º dia. Tema: Crianças. Aluno I. Detalhe: Riscos 116
Desenho 78. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluno R. Detalhe: Roupa/ Cartola/ Riscos 116
Desenho 79. 4º dia. Tema: Dança. Aluno R. Detalhe: Referências / Salão 116
Desenho 80. 2º dia. Tema: Auto Retrato Aluna F. Detalhe: Riscos e Mistura Cores 117
Desenho 81. 4º dia. Tema: Dança. Aluna F. Detalhe: Riscos e Mistura Cores 117
Desenho 82. 2º dia. Tema: Auto Retrato. Aluna F. Detalhe: Riscos e Mistura Cores 117
Desenho 83. 4º dia. Tema: Dança Aluno C. Detalhe: Cartola e Megafone 119
Desenho 84. 4º dia. Tema: Dança. Aluno B. Detalhe: Tocador de Pífaro 119
Desenho 85. 2º dia. Tema: Auto Ret. Aluna A. Detalhe: Referências 119
Desenho 86. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluna A. Detalhe: Mistura Cores 119
Desenho 87. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluno F. Detalhe: Mistura Cores 120
Desenho 88. 4º dia. Tema: Dança. Aluno F. Detalhe: Ropas / Cartola 120
Desenho 89. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluna Ca. Detalhe: Riscos 120
Desenho 90. 4º dia. Tema: Dança. Aluna Ca. Detalhe: Mistura Cores 120
Desenho 91. 4º dia. Tema: Crianças Aluna A. Detalhe: Roupas / Cartola 122
Desenho 92. 5º dia. Tema: Criança. Aluno E. Detalhe: Tocador de Pífaro 122
Desenho 93. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluno B. Detalhe: Mistura Cores 122
Desenho 94. 4º dia. Tema: Dança. Aluno B. Detalhe: Riscos/Roupa/Cartola 122
Desenho 95. 5º dia. Tema: Criança. Aluno L.
Detalhe: Mistura Cores / Camponesa com Vara..... 123
Desenho 96. 2º dia. Tema: Auto Retrato Aluno R. Detalhe: Fundo e posição 123
Desenho 97. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluno R. Detalhe: Van Gogh 123
Desenho 98. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluno E. Detalhe: Início de Perspectiva 124
Desenho 99. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluno L. Detalhe: Início de Perspectiva 124
Desenho 100. 4º dia. Tema: Dança. Aluna B. Ex.: Repetição Esquema de Homem..... 127
Desenho 101. 5º dia. Tema: Crianças. Aluna B. Ex.: Repetição Esquema de Homem 127
Desenho 102. 5º dia. Tema: Cenas Camp. Aluna M. Ex.: Repetição Esquema de Árvore 127
Desenho 103. 4º dia. Tema: Dança. Aluna M. Ex.: Repetição Esquema de Árvore 127
Desenho 104. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluno G. Ex.: Não Relação dos Objetos 128
Desenho 105. 5º dia. Tema: Crianças. Aluno P. Ex.: Não relação entre objetos 128

Desenho 106. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluna F. Ex.: Não Separa Sol do Céu 129
Desenho 107. 4º dia. Tema: Dança. Aluna B. Ex.: Não Separa Sol do Céu 129
Desenho 108. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluna B. Ex.: Desenho em Ângulo 130
Desenho 109. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluno A. Ex.: Desenho em Ângulo 130
Desenho 110. 5º dia. Tema: Crianças. Aluna B. Ex.: Transparência 130
Desenho 111. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluno G. Ex.: Transparência 130
Desenho 112. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluna M. Ex.: Manter Cor Objetos. 131
Desenho 113. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluno W. Ex.: Manter Cor Objetos 131
Desenho 114. 5º dia. Tema: Crianças. Aluna A. Ex.: Não Mistura Cores 132
Desenho 115. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluna M. Ex.: Não Mistura Cores 132
Desenho 116. 5º dia. Tema: Crianças. Aluno P. Ex.: Desenho Reduzido..... 133
Desenho 117. 5º dia. Tema: Crianças. Aluno P. Ex.: Desenho Reduzido 133
Desenho 118. 4º dia. Tema: Dança. Aluna A. Ex.: Plano Não Visível 134
Desenho 119. 5º dia. Tema: Crianças. Aluno A. Ex.: Plano Não Visível 134
Desenho 120. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluna L. Ex.: Ponto de Vista Particular 135
Desenho 121. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluna A. Ex.: Ponto de Vista Particular 135
Desenho 122. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluna G. Ex.: Esticar Membros 135
Desenho 123. 5º dia. Tema: Crianças. Aluna P. Ex.: Esticar Membros 135
Desenho 124. 5º dia. Tema: Crianças. Aluno L. Ex.: Ponto de Vista Particular 137
Desenho 125. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluno A. Ex.: Intuições Projetivas 137
Desenho 126. 3º dia. Tema: Cenas Camp.. Aluno I. Ex.: Transparência 137
Desenho 127. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluno P. Ex.: Intuiçõrd Projetivas 137
Desenho 128. 5º dia. Tema: Crianças. Aluno P. Ex.: Rosto de Perfil, Corpo de Frente..... 138
Desenho 129. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluno R. Ex.: Não Preocupaçâo com Perspectiva.... 138
Desenho 130. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluna F. Ex.: Intuições Projetivas 138
Desenho 131. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluno L. Ex.:Intuições Projetivas 138
Desenho 132. 5º dia. Tema: Crianças. Aluno L. Ex.:Realismo Visual..... 139
Desenho 133. 3º dia. Tema: Cenas Camp. Aluna M. Ex.: Realismo Visual..... 139
Desenho 134. 2º dia. Tema: Auto Retrato. Aluno B. Ex.: Corpo Inteiro Comum 139
Desenho 135. 2º dia. Tema: Auto Retrato. Aluna L. Ex.: Corpo Inteiro Comum 139
Desenho 136. 2º dia. Tema: Auto Retrato. Aluno A. Ex.: Corpo Inteiro Não Comum. 140
Desenho 137. 2º dia. Tema: Auto Retrato. Aluno G. Ex.: Corpo Inteiro Não Comum 140
Desenho 138. 2º dia. Tema: Auto Retrato. Aluno T. Ex.: Rosto Comum 140
Desenho 139. 2º dia. Tema: Auto Retrato. Aluna M. Ex.: Rosto Comum 140
Desenho 140. 2º dia. Tema: Auto Retrato. Aluno B. Ex.: Rosto Não Comum 141
Desenho 141. 2º dia. Tema: Auto Retrato. Aluno L. Ex.: Rosto Não Comum 141

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

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1: Número de alunos por turma e por período 53

TABELA 2: Porcentagem de alunos, por turma, em relação ao número total de alunos, do primeiro período, que apresentaram, em seus desenhos, detalhes que podem indicar apreensão das características impressionistas discutidas 84

TABELA 3: Detalhes dos desenhos das crianças da Terceira Série I, primeiro período, Primeira Turma, em relação ao dia em que apareceram e a etapa de desenvolvimento que a criança está 86

TABELA 4: Detalhes dos desenhos das crianças da Terceira Série I, primeiro período, Segunda Turma, em relação ao dia em que apareceram e a etapa de desenvolvimento que a criança está 88

TABELA 5: Detalhes dos desenhos das crianças da Terceira Série II, primeiro período, Primeira Turma, em relação ao dia em que apareceram e a etapa de desenvolvimento que a criança está 93

TABELA 6: Detalhes dos desenhos das crianças da Terceira Série II, primeiro período, Segunda Turma, em relação ao dia em que apareceram e a etapa de desenvolvimento que a criança está 97

TABELA 7: Detalhes dos desenhos das crianças da Terceira Série IV, primeiro período, Primeira Turma, em relação ao dia em que apareceram e a etapa de desenvolvimento que a criança está 102

TABELA 8: Detalhes dos desenhos das crianças da Terceira Série IV, primeiro período, Segunda Turma, em relação ao dia em que apareceram e a etapa de desenvolvimento que a criança está 106

TABELA 9: Porcentagem de alunos, por turma, em relação ao número total de alunos, do segundo período, que apresentaram, em seus desenhos, detalhes que podem indicar apreensão das características impressionistas discutidas ... 109

TABELA 10: Detalhes dos desenhos das crianças da Terceira Série I, segundo período, Primeira Turma, em relação ao dia em que apareceram e a etapa de desenvolvimento que a criança está 110

TABELA 11: Detalhes dos desenhos das crianças da Terceira Série I, segundo período, Segunda Turma, em relação ao dia em que apareceram e a etapa de desenvolvimento que a criança está 114

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

TABELA 12: Detalhes dos desenhos das crianças da Terceira Série II, segundo período, Primeira Turma, em relação ao dia em que apareceram e a etapa de desenvolvimento que a criança está 118

TABELA 13: Detalhes dos desenhos das crianças da Terceira Série II, segundo período, Segunda Turma, em relação ao dia em que apareceram e a etapa de desenvolvimento que a criança está 121

TABELA 14: Porcentagem de alunos, por turma, em relação ao número total de alunos, do primeiro período, que não apresentaram, em seus desenhos, detalhes que podem indicar apreensão das características impressionistas discutidas ... 125

TABELA 15: Porcentagem de alunos, por turma, em relação ao número total de alunos, do segundo período, que não apresentaram, em seus desenhos, detalhes que podem indicar apreensão das características impressionistas discutidas ... 126

TABELA 16: Tabela comparativa do número de crianças por turma e por período que apresentaram ou não detalhes em seus desenhos, que podem ser vistos como correspondentes as características impressionistas 142

TABELA 17: Número de crianças por turma e por período que apresentaram ou não Detalhes em seus desenhos que podem ser vistos como correspondentes as Características impressionistas, em relação à fase do desenvolvimento .. 145

TABELA 18: Detalhes que apareceram nos desenhos das crianças e o número de desenho em que apareceram, por período 149

TABELA 19: Número de crianças por período, em relação aos dias em que apareceram os detalhes que podem ser vistos como correspondentes as características impressionistas discutidas 151

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Número de alunos conforme detalhes dos desenhos que podem ser Relacionados com características da pintura impressionista 144

GRÁFICO 2: Detalhes que correspondem as características impressionistas em relação à fase do desenvolvimento da criança 147

GRÁFICO 3: Tipos de detalhes que apareceram nos desenhos das crianças, por período 150

GRÁFICO 4: Número de vezes que os detalhes apareceram 152

unesp

INTRODUÇÃO

Atualmente, se tem pensado mais em relação à educação e se discutido a sua importância. O acesso ao ensino é defendido por muitos e estuda-se maneiras de melhorar a sua qualidade.

Muito se fala também de vários métodos inovadores de ensino e se vê inúmeros trabalhos referentes a esse assunto. Além disso, os trabalhos realizados utilizando-se a arte em educação, vem ganhando espaço, como forma de estimular os alunos e melhorar a qualidade de ensino.

É inegável que o ensino vem sendo progressivamente valorizado e que, a educação vem sendo preconizada como um meio para a humanização e formação de cidadãos críticos e participantes.

Todavia, apesar de toda esta conscientização e da importância real da educação, o que se pode perceber, na maioria das vezes, é que, o ensino continua a seguir esquemas tradicionais e ainda não assimilando os princípios preconizados acima. Muitos alunos estão desestimulados e outros "não conseguem aprender".

Talvez essa situação apresentada em relação à educação recente no Brasil, esteja relacionada com o não respeito ao modo como a criança aprende e assimila os conhecimentos. Desse modo, se despreza dados que poderiam ser importantes aliados na construção do conhecimento e na formação das crianças. Informações sobre o modo de funcionamento da inteligência, além do respeito às fases de desenvolvimento, quando utilizados na escola, poderiam gerar mais interesse, maior rendimento e qualidade na aquisição e assimilação dos conhecimentos passados em sala de aula. Consequentemente, seria mais fácil atingir os objetivos da educação, assegurar ensino de qualidade e formar pessoas comprometidas com o desenvolvimento geral da sociedade.

Pensando nisso, na importância da arte na vida da crianças, no auxílio que ela pode representar para o crescimento destas, e levando-se em conta teorias sobre o desenvolvimento infantil e sobre os processos de aquisição de conhecimentos, foi realizado este trabalho, que utilizou a arte junto a crianças de sete a dez anos, com o objetivo de

unesp

investigar se estímulos externos apresentados às crianças podem acelerar, retardar, ou modificar o modo de pensamento e evolução do desenvolvimento infantil, ou interferir na representação gráfica infantil.

O resultado dos estudos e pesquisa vão relatados nos capítulos que seguem.

No primeiro capítulo deste trabalho foi feito um estudo sobre as fases do desenvolvimento infantil e da representação gráfica da criança, para que se pudesse durante a execução e planejamento das atividades propostas às crianças, saber-se em que fase esta estava e se houve ou não modificação da sua representação gráfica e de seu pensamento.

No segundo, capítulo estudou-se a importância do fazer pedagógico que se utiliza da arte, de forma a se considerar; se a arte seria um bom instrumento para se verificar os objetivos propostos.

No terceiro capítulo, apresenta-se o modo como foi feita a pesquisa junto às crianças, explica-se e justifica-se todos os procedimentos, sujeitos e materiais usados, assim como as fases da intervenção.

No quarto capítulo, mostra-se os resultados obtidos e no último, discorre-se sobre as conclusões a respeito dos resultados.

unesp

1. APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: CONSIDERAÇÕES GERAIS

A educação, desde os anos setenta até hoje, vem sofrendo várias crises. As escolas passaram a ser questionadas quanto ao seu modo de funcionamento, sua função social, e poder e sobre o ensino transmitido. Foi acusada de alienada, alienante e reprodutora das injustiças. Questionou-se suas abordagens, a relação entre teoria e prática e a capacidade de formar o homem de sua época.

Nos anos noventa, em que a preocupação está centrada na globalização, planejamento da cultura, comunicação e comercialização entre sujeitos de diferentes países; discute-se a homogeneização dos gostos, do consumo e das formas de divertir-se. Há um desencanto generalizado com a época atual e a escola continua a ser alvo de questionamentos e descontentamentos.

Hoje, vive-se inseguro, com medo de assaltos e da violência. Há um descrédito para com a política, a economia e a ideologia vigentes. O homem se preocupa em demasia com a acumulação de bens e com o consumo. Destrói-se o meio ambiente em nome do progresso e da produção. Há um aumento da produção de bens e serviços, mas a quantidade de empregos diminui devido a aplicação da tecnologia e o objetivo de diminuição dos custos. Oculta-se a concentração e má distribuição da riquezas. As pessoas estão indiferentes e impotentes frente à corrupção e falta de humanidade, levando a deterioração da saúde psicológica e a perda da noção e o sentido da vida.

Neste contexto, a educação também sofre com o aumento da demanda sem o correspondente aumento dos recursos disponíveis para atendê-la, devido a massificação e impossibilidade de se controlar a qualidade; a falta de líderes e professores preparados, e de modelos e recursos didáticos. Há um desnível de oportunidades educativas que se oferecem aos jovens das diversas classes econômicas. O estado descuidou-se da educação pública, permitindo o sucateamento da escola e reduziu ao mínimo os recursos financeiros destinados a educação, o que se vê é um distanciamento entre o que se ensina, e as necessidades e demandas sociais.

Segundo TAPIA (1997) a qualidade da educação depende de planos e programas de estudos melhor elaborados, que envolvam reformas educacionais contínuas pelos ministérios

unesp

de educação em todos os países; mudanças de nomenclatura e segmentos, de planos e programas e dos sistemas de avaliação e promoção. Depende ainda de mais e melhores recursos didáticos. E também de sistemas de supervisão eficazes: inversão para a contratação, formação e operação de grandes quantidades de supervisores educacionais, sistema de supervisão a nível nacional, a nível estatal e a nível de centro educativo. Precisa ainda de planejamento eficaz e de corrigir o excessivo número de alunos em sala de aula e a falta de professores e recursos.

Contudo, essas reformas não são fáceis de se conseguir. Isto pode ser constatado pelo fato de que nos últimos tempos vem se tentando inúmeras modificações no ensino, preconizando-se a melhoria da escola no Brasil, no entanto, boa parte delas foram superficiais e não tinham a intenção de repensar os verdadeiros objetivos da educação, pois coloca-se a educação em segundo plano nos investimentos e esforços.

É necessário uma conscientização do papel da escola para que as coisas mudem e as reformas sejam eficazes, caso contrário, continuarão como estão. Poderá ocorrer uma produção acadêmica sem pertinência social, um processo de ensino sem reflexão e construção por parte dos alunos, professores e dirigentes; a docência centrada no ensino e não na aprendizagem, a educação priorizando a informando em detrimento da formação de valores e da cidadania. Deste modo, a escola continuará a contribuir para a manutenção do status quo e da ideologia dominante, sem cumprir a sua função de formação de indivíduos pensantes.

Desde a década de setenta ou até mesmo antes disso, já se observava um descontentamento para com a escola, o que se verifica ainda hoje em muitas áreas da educação. O ensino que visa a transmissão passiva de informações, está ultrapassado e já não atinge os alunos. O conteúdo, quando passado ditatorialmente, não dá espaço para a construção dos conhecimentos e despreza o modo de funcionamento e aprendizagem das pessoas e os seus interesses.

Ao observarmos as pessoas podemos perceber que elas não são iguais. Ao contrário, elas reagem às situações, expressam-se, compreendem e tem maneiras próprias de agir e pensar frente a uma situação. Cada pessoa é única no seu modo de ser, mesmo que viva em um mesmo contexto histórico e cultural que outras pessoas. Apesar disso, os indivíduos podem se assemelhar em alguns pontos e em outros não. Assim, podemos ter as pessoas que gostam ou não de música, mas ao mesmo tempo teremos no interior do grupo dos que gostam de música,

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

os que preferem música popular e os que gostam de rock. E isto ocorre em todos os campos da nossa vida: com as coisas que gostamos ou não, com o que fazemos, com nosso trabalho ou estudo, com o nosso modo de aprender ou de nos expressarmos, etc. Deste modo, poderemos ter pessoas que possuem maneiras parecidas de compreender e apreender o mundo, tendo consequentemente, uma maneira peculiar de se expressar e que poderiam ser colocadas dentro de um mesmo grupo, o que não significa que elas sejam iguais, pois dentro destes grupos podem haver algumas variações.

Piaget, ao estudar crianças, esclarece muitos pontos do desenvolvimento dos indivíduos e seu processo de aquisição desconhecimento. Algumas idéias básicas desse autor serão expostas a seguir, pois considero que elas sejam fundamentais para se compreender o modo de funcionamento e aprendizagem das pessoas.

Segundo PIAGET e INHELDER (1980), o crescimento mental está intimamente ligado ao crescimento físico, no entanto, ele não descarta as influências do meio externo, que adquirem importância a partir do nascimento, tanto do ponto de vista orgânico quanto mental. Os fatores envolvidos no desenvolvimento dependem da experiência adquirida e da vida social em geral. Ele propõe que para estudarmos a criança, é necessário se estudar o seu desenvolvimento, que se dá por estágios, e considera o ser humano como um ser ativo, que pensa possibilidades sobre o que não conhece, reflete, é dotado de ações voluntárias e possui também estratégias inatas, instintos e reflexos. O social irá fornecer os estímulos. Vai ser estímulo aquilo que tiver a capacidade de chamar a atenção do sujeito à reação. Não é somente o novo que é estimulante. Quando o novo não tem vínculo com a realidade ele não estimula. Diante da apresentação do estímulo o sujeito será desafiado a reagir e irá gerar uma dada sensação no indivíduo, provocando a dúvida e o desconforto (inicialmente), o que gera um desequilíbrio, uma instabilidade. Instalado o desequilíbrio, por um processo natural, busca-se a equilibração.

O estímulo provoca o desafio. Chamado pelo desafio o sujeito sente o desequilíbrio. Sentindo o desequilíbrio, naturalmente se busca o equilíbrio. Se o estímulo é desafio suficiente, então se dá a adaptação, a tentativa de acordo. Para PIAGET a função do aparelho cognitivo é promover a adaptação, e esta é a interação entre o sujeito e o meio. Essa interação pressupõe a negociação e conhecimento de si mesmo e do meio. A adaptação é uma função, um propósito e um objetivo da inteligência. O melhor uso cognitivo resulta na melhor

unesp

adaptação. Só através do acordo (adaptação) é que se constrói o conhecimento. A adaptação vai acontecer através da assimilação e da acomodação. Assimilação é absorver, entender, incorporar e ter disponível para o uso. A acomodação é a busca da melhor resposta e é aqui que se dá a negociação. É nesse processo de assimilação e acomodação que ocorre o aprendizado. Depois disso ocorre a organização (colocar em ordem, organizar e trabalhar os dados). A organização vai dar forma e a qualidade da estrutura cognitiva. Ao longo do tempo, a qualidade da organização da assimilação vai mudando.

Quando o social cumpre o seu papel (fornecer estímulos), ocorre o processo de aprendizagem e esse é um processo contínuo. Quando se obtém uma resposta, logo vem uma nova pergunta. Primeiro ocorre a assimilação, depois a acomodação e depois uma nova assimilação. Nenhum conhecimento é construído se não tiver um conhecimento mais simples anterior.

É a partir dessa estrutura de funcionamento (que é utilizada a todo momento) que o indivíduo vai se desenvolver ao longo dos estágios propostos por Piaget. Esse desenvolvimento se dará através de estágios ou períodos de desenvolvimento, em que cada um deles anuncia, em parte, os estágios ou períodos seguintes e assinala um progresso parcial, em resposta aos estímulos exteriores. Toda aquisição se integra numa estrutura anterior, pois os estímulos exteriores só se tornam acessíveis ao sujeito, na medida em que são assimiláveis às estruturas já construídas, que por sua vez, serão enriquecidas e modificadas por essas novas assimilações, supondo uma reciprocidade entre elas.

Sendo assim, é interessante que vejamos algumas idéias de Piaget sobre o processo de desenvolvimento da criança e sobre os estágios desse desenvolvimento.

O primeiro estágio de desenvolvimento, proposto por Piaget, é o período sensório-motor. Ele compreende desde os 0 aos 2 anos. A criança ainda não apresenta "pensamento" (ela pensa com o corpo), nem função simbólica, não consegue representar pessoas ou objetos na sua ausência. Durante este período, vai elaborar estruturas que lhe permitirão, posteriormente, construções perceptivas e intelectuais e também desenvolverá reações afetivas que determinarão sua afetividade subseqüente. É uma inteligência essencialmente prática, que visa resultados favoráveis e se constitui de esquemas de assimilação e organização do real a partir de estruturas espácio-temporais e causais, sendo assim, a criança capta o mundo pelos



sentidos, responde pelos movimentos e efetua suas construções através de coordenação sensório-motora das ações.

Segundo PIAGET e INHELDER (1980: 18-19-30), "*O sistema dos esquemas de assimilação sensório-motores reverte numa espécie de lógica da ação, que comporta o estabelecimento de relações e correspondências (funções) encaixes de esquemas, em suma, estruturas de ordem e reuniões que constituem a subestrutura das operações futuras do pensamento. A inteligência sensório-motora (...) organiza o real construindo, pelo próprio funcionamento, as grandes categorias da ação que são os esquemas do objeto permanente, do espaço e da causalidade, subestruturas das futuras noções correspondentes. Nenhuma dessas categorias existe no princípio e o universo inicial está inteiramente centrado no corpo e na ação próprios, num egocentrismo tão total quanto inconsciente de si mesmo (por falta de consciência do eu). No curso dos dezoito primeiros meses (...) a criança acaba por situar-se como um objeto entre os outros num universo formado por objetos permanentes, estruturado de maneira espácio-temporalmente e sede de uma causalidade ao mesmo tempo espacializada e objetivada nas coisas. (...) A inteligência procede da ação em seu conjunto, na medida em que transforma os objetos e o real, e que o conhecimento, cuja formação pode seguir-se na criança, é essencialmente ativa e operatória.*"

O período sensório-motor está dividido em seis sub-estágios, devido ao grande número de mudanças que ocorrem nesta etapa da vida da criança. É o período de maior ganho qualitativo no processo de desenvolvimento.

O primeiro sub-estágio é o das ações reflexas. O reflexo se forma por diferenciação a partir de atividades mais globais e é capaz de apresentar uma atividade funcional, que se generaliza e acarreta a formação de esquemas de assimilação. São essas ações que vão explicar como vai ocorrer a assimilação e acomodação ao longo da vida.

O segundo sub-estágio é o das reações circulares com o próprio corpo. Neste estágio, a criança tem reações que se auto-alimentam. A criança volta a fazer a mesma coisa que lhe foi prazeroso. A reação circular é alimentada pela sua conseqüência. É uma formação de hábitos, um condicionamento. Não há diferenciação entre os meios e os fins de uma ação, não há uma finalidade anteriormente estabelecida.

Nos dois primeiros sub-estágios, "*(...) não existe, sem dúvida, nenhuma consciência do eu, isto é, nenhuma fronteira entre o mundo interior ou vivido e o conjunto das realidades*

unesp

exteriores.(...) o eu permanece inconsciente de si mesmo, portanto não diferençado, toda a afetividade continua centrada no corpo e na ação próprios.(...) Os afetos observados neste contexto adualístico dependem em primeiro lugar, de ritmos gerais, que correspondem aos das atividades espontâneas e globais do organismo (...) Tais ritmos se diferenciam em buscas de estímulos agradáveis e tendências para evitar os desagradáveis." (PIAGET e INHELDER, 1980: 25-26)

O terceiro sub-estágio é o das reações circulares com o meio, que inicia-se por volta dos quatro meses e meio, quando se dá a coordenação entre a visão e a preensão. Aqui, a criança passa a reagir diante de estímulos do meio. Passa a reconhecer as pessoas. Reage a estímulos satisfatórios e se inicia a diferenciação entre a finalidade e o meio.

No quarto sub-estágio ocorrem atos mais complexos de inteligência prática e então, a criança passa a estabelecer uma finalidade prévia para seus atos e a combinar estratégias para atingir seus objetivos (busca objetos), se locomove em relação ao objeto, porém os meios empregados são os esquemas conhecidos de assimilação.

No transcurso do terceiro e quarto sub-estágios, *"(...) as fontes de interesses assim se diversificam, observam-se igualmente estados novos em presença do desconhecido (...) O contato com as pessoas torna-se, destarte, cada vez mais importante e anuncia uma passagem do contágio à comunicação. (...) A criança passa, desde então, a reagir às pessoas de modo cada vez mais específico, porque estas agem de modo diferente das coisas e agem segundo esquemas que podem ser relacionados com os da ação própria. Chega mesmo a estabelecer-se, mais cedo ou mais tarde, uma espécie de causalidade relativa às pessoas, na medida em que proporcionam prazer, conforto, segurança etc. (...) o conjunto desses progressos afetivos é solidário com a estruturação geral das condutas."* (PIAGET e INHELDER, 1980: 27)

O quinto sub-estágio é o da experimentação, que se inicia quando a criança começa a andar e termina quando a criança adquire a linguagem. Neste estágio, a criança procura meios novos para atingir seus objetivos, por diferenciação dos esquemas conhecidos. No quarto e quinto sub-estágios a criança possui uma inteligência prática, e age pelo ensaio e erro, combinando duas ações para obter algo.

A combinação de estratégias e a experimentação, para Piaget, compõem a inteligência prática.

unesp

O último sub-estágio é a internalização de símbolos e marca o fim do período sensório-motor, é a transição para o período seguinte. Um símbolo é uma representação de uma realidade qualquer em caráter particular, dá uma idéia genérica. O símbolo permite atribuir significados, o que é especificamente humano. Quando o conhecimento se sistematiza passa da condição de símbolo para signo. A produção do conhecimento é um processo de atribuição de signos. Tudo o que se aprende na escola é signo. É um processo de internalização de signos. Neste sub-estágio, a criança torna-se capaz de encontrar meios novos para atingir seus objetivos, por meio de combinações internalizadas e não mais por tateios materiais.

No transcorrer do quinto e sexto sub-estágios, *"(...) na medida em que a criança deixa de relacionar tudo aos seus estados e à sua ação própria, para substituir um mundo de quadros flutuantes, sem consistência espácio-temporal nem causalidade exterior ou física, por um universo de objetos permanentes, estruturado de acordo com os seus grupos de deslocamentos espácio-temporais e com uma causalidade objetiva e espacializada, é manifesto que a sua afetividade se ligará igualmente aos objetos permanentes localizáveis e fontes de causalidade exterior em que se transformam as pessoas. Donde a constituição das relações objetais, em estreita ligação com o esquema dos objetivos permanentes."* (PIAGET e INHELDER, 1980: 28)

Quando a criança já é capaz de internalizar símbolos passa para o período pré-operacional, que é um período de organização e preparação que se estende dos 2 aos 6-7 anos. A criança não age com a intenção de alterar o meio. Ela muda o meio para ela própria. Sua inteligência é subjetiva, ela não tem noção do ponto de vista do outro. É uma inteligência egocêntrica. A criança já pode atribuir significados. Há ausência de noções de conservação, os raciocínios se dão apenas sobre os estados ou configurações, desprezando ou ignorando-se as transformações. As reações são centradas em configurações perceptivas ou acompanhadas de imagens.

A possibilidade de atribuir significados marca a possibilidade da existência de um campo espacial e um campo temporal. As coisas passam a representar, estar no lugar de alguma coisa. Quando é capaz de representar é capaz de atribuir significados.

A subjetividade da criança está marcada por três tipos de atividade mental: o artificialismo, em que a criança pensa que o mundo foi feito para ela; o animismo, em que a

unesp

criança atribui significado e dá vida a objetos inanimados; e o finalismo, em que a criança exercita seu domínio e manipulação do ambiente através da fala.

Quando a criança conquistar a objetividade, desenvolver o pensamento objetivo, e descobrir que não está sozinha no mundo, ela transcenderá para o período das operações concretas, que estabelecem a transição entre a ação e as estruturas lógicas mais gerais. Este período vai de 7-8 a 11-12 anos. A objetividade vai se dar com a internalização de signos e não mais de símbolos. A criança deixa de trabalhar com símbolos (coisas que ela define o significado) para trabalhar com signos (coisas que já tem significado). Intervém no meio com a intenção de alterá-lo. Os estados subordinam-se às transformações e as operações são descentradas da ação própria do sujeito para se tornarem reversíveis. Adquire-se a noção de inversão e reciprocidade. Contudo a criança ainda trabalha no nível do concreto, do que é conhecido para ela e é captável pelos sentidos. As operações se baseiam diretamente nos objetos, mas não ainda em hipóteses enunciadas verbalmente. A criança ainda não consegue trabalhar com noções que ela ainda não conhece e só aprende a partir do conhecido.

A classificação das coisas será feita por meio de duas habilidades: conservação (adição), em que a criança vê o que é semelhante, e reversibilidade (subtração), em que a criança vê o que é diferente. Através desse processo de classificação vão se construir os conceitos e a criança vai aprender. Forma-se o conceito por repetição. É através da construção de conceitos e da sua exercitação, que se consegue a objetividade. Ao passar pelo processo de classificação desenvolve a habilidade de estabelecer relação de inserção de classes. E a partir do domínio da inserção de classes se pode fazer relações mais amplas e se conhecer melhor o mundo.

Quando há o domínio do mundo conhecido, quando se trabalha e se conhece bem este mundo, é possível se imaginar outras coisas e passa-se para o estágio operacional formal, em que a criança passa a deduzir e seu raciocínio é hipotético dedutivo. Não precisa mais fazer para pensar. Pode pensar numa visão em perspectiva. Não precisa viver a situação para poder imaginá-la.

Como se pode perceber, a criança irá passar por várias fases até que possa chegar aos níveis mais elevados de pensamento. O pensamento como o conhecemos (o mundo dos adultos) será fruto de uma evolução e só ao final desta é que a criança será capaz de atingir os mais altos níveis de abstração. Para que esta evolução fique mais clara, será necessário expor

unesp

alguns itens desse processo proposto por Piaget. As considerações que serão feitas a seguir, também auxiliam a compreensão do motivo pelo qual Piaget acredita que o desenho da criança passa por algumas fases. Portanto, essas informações são importantes para que se fundamente essas fases, que serão usadas para a discussão dos dados obtidos na parte prática desta dissertação.

Como vimos, a criança passa por um processo evolutivo, que liga as estruturas do nível sensório-motor inicial às do nível de operações concretas, que se constituem entre sete e onze anos, passando, porém, por um período pré-operatório (2-7 anos) caracterizado pela assimilação sistemática à ação própria e que se constitui na preparação para a assimilação operatória. De modo geral, pode-se dizer que a diferença essencial entre os níveis pré-operatório e operatório é que, no primeiro, domina a assimilação à ação própria, ao passo que, no segundo, o que se sobressai é a assimilação às coordenações gerais da ação, portanto às operações.

A evolução afetiva e social da criança obedece às leis desse mesmo processo geral, pois os aspectos afetivos, sociais e cognitivos da conduta são indissociáveis. O objeto afetivo sensório-motor é um objeto de contato direto, que não pode ser evocado durante as separações. Com a imagem mental, a memória de evocação, o jogo simbólico e a linguagem, o objeto afetivo está, pelo contrário, sempre presente e atuante, até em sua ausência física, e esse fato fundamental acarreta a formação de novos afetos, tanto no que diz respeito a si mesmo ou a outros.

A partir daí se percebe que, no início do período sensório-motor, os objetos ainda não são permanentes e não podem ser evocados. No início o espaço está centrado no próprio corpo e a causalidade está situada na ação do sujeito, sem levar em conta seus contatos espaciais e progressivamente vão se coordenando e se efetuando materialmente, pois ao construir o esquema do objeto permanente a criança organiza o universo espacio-temporalmente e com sua estruturação causal. Ou seja, o esquematismo cognitivo, nos níveis sensório-motores, irá passar de um estado inicial centrado na ação própria à construção de um universo objetivo e descentrado. Ao mesmo tempo, o aspecto cognitivo e afetivo das condutas, passará de um estado de não diferenciação entre o eu e todos os elementos físicos e humanos que o cercam para construir, em seguida, um conjunto de trocas entre o eu diferenciado e as pessoas ou as coisas.

unesp

A constituição do esquema do objeto permanente e a do grupo prático de deslocamentos, que anunciam a reversibilidade e as conservações operatórias só se realizará entre sete e oito anos aproximadamente. Há no princípio o nível sensório-motor (de ação direta sobre o real), depois o nível das operações (se inicia por volta dos 7-8 anos, e há transformações do real por ações interiorizadas e agrupadas em sistemas coerentes e reversíveis); e entre os dois há, de 2-3 a 6-7 anos, um nível de transição em que se progride em relação à ação imediata, que será interiorizada através da função semiótica e assinala a passagem da ação à operação.

A função semiótica produz duas espécies de instrumentos: os símbolos apresentam alguma semelhança com os seus significados e podem ser construídos pelo indivíduo, e os sinais, que são arbitrários ou convencionais e portanto, coletivos. Ambos, são recebidos pela criança, através da imitação, porém, ao receber o sinal, a criança adquire modelos exteriores, modela-o imediatamente à sua maneira e o utiliza.

A função semiótica pode se apresentar de diversas maneiras: jogo simbólico, desenho, imagens mentais, lembranças-imagens ou de linguagem, no entanto, consiste sempre em permitir a evocação representativa de objetos ou acontecimentos não percebidos atualmente, possibilitando, dessa maneira, o pensamento, fornecendo-lhe ilimitado campo de ação, em oposição às fronteiras restritas da ação sensório-motora e da percepção, contudo, só progride graças às contribuições desse pensamento ou inteligência representativa. A imitação, o jogo, o desenho, a imagem, a linguagem e a memória se desenvolvem e se organizam através da mediação constante da estruturação própria da inteligência.

O desenvolvimento da criança vai se dando progressivamente e aos poucos vai se construindo o sistema de abstrações e generalizações. Iniciando-se das ações, vai interagindo com as percepções e experiências até construir as abstrações e generalizações. No período sensório-motor, a criança pode conferir significações às coisas, mas este significante ainda não está diferenciado. A partir de um e meio ou dois anos, a criança já é capaz de representar alguma coisa, através da linguagem, imagem mental, gesto simbólico, etc., ou seja, a criança pode evocar um objeto ausente, ela já pode empregar significantes diferenciados, que podem se referir a objetos presentes ou não.

No plano da representação, a reconstrução comporta a passagem de um certo estado inicial, em que tudo está centrado no corpo e na própria ação, a um estado de descentração, no



qual estes estão situados em suas relações objetivas referentes ao conjunto dos objetos e acontecimentos assinalados no universo.

Essa passagem para a representação se inicia com a imitação (a criança representa em ato e ainda não em pensamento). No início, a imitação é uma assimilação automática, uma espécie de contágio, depois o sujeito interessa-se pela reprodução em si, e inicia uma função pré-representativa. Quando constrói as correspondências a partir de uma série de indícios, generaliza-se a imitação. Portanto, a imitação é um instrumento essencial da construção complementar do outro e do eu. Quando termina o período sensório-motor, a criança entra num nível intermediário, onde a imitação se generaliza e ação se desliga do contexto se tornando um significante diferenciado e dá início a uma representação ao nível do pensamento. A partir daí, inicia-se o jogo simbólico, onde a representação é nítida.

A criança, ao interiorizar a imitação, é capaz de formular imagens mentais baseadas em quadros perceptivos. Os objetos e experiências perceptivas passadas do sujeito lhes fornece uma certa semelhança com os objetos simbolizados. Nos níveis operatórios (a partir dos 7-8 anos), essas imagens são influenciadas pelas operações. As crianças já reproduzem movimentos, transformações e imagens antecipadoras, isso graças à compreensão operatória. Antes deste período, em níveis não operatórios, as imagens mentais são estáticas, possuem uma espécie de conservação (não há transformações), o que de certo modo, traduz o nível de compreensão pré-operatória.

O jogo simbólico, assim como o desenho ou imagem gráfica reforçam a passagem da representação em ato para a representação em pensamento. Ele transforma o real por assimilação às necessidades do eu. O jogo simbólico exerce a função de assimilação do eu, a serviço, às vezes, de interesses cognitivos. A criança tem necessidade de um simbolismo mais direto, ela não consegue apenas pensar em algo impressionante, ela precisa de algo que lhe permita reviver o acontecimento em lugar de se contentar com uma evocação mental.

Segundo PIAGET e INHELDER (1980), o desenho aparece a partir dos dois anos ou dos dois e meio anos. No início, é intermediário entre o jogo simbólico e a imagem mental. Ele apresenta o mesmo prazer funcional do jogo simbólico e compartilha com a imagem mental, o esforço de imitação do real. Tanto a imagem gráfica quanto a imagem interior derivam diretamente da imitação e entre elas existem interações. A imagem mental é interiorizada e a representação que ela possibilita de esboços internos de ações irá tornar-se

unesp

pensamento. Já o desenho da criança até aproximadamente oito anos tem a intenção realista. O sujeito começa desenhando o que sabe de um personagem ou de um objeto, muito antes de exprimir graficamente o que vê nele. Esse realismo do desenho infantil irá, inicialmente, ignorar a perspectiva e as relações métricas e tomará em consideração ligações topológicas: vizinhanças, separações, envolvimentos, fechamentos etc. Depois, a partir dos 7-8 anos, aparecem os caracteres essenciais do realismo visual do desenho, a criança tem intuições projetivas e elabora uma métrica euclidiana. Nesta idade começa a se construir a perspectiva elementar. A criança já sabe copiar muito bem desde os três e meio anos, mas o desenho de representação acompanhada de imagem, e não a cópia, só se consegue, em média, dos sete anos para cima. A partir dos 9-10 anos se constitui a conservação de direção, o grupo representativo dos deslocamentos, a noção de medida, as semelhanças e as proporções e o remate da medida de duas e três dimensões em função de um sistema de referências ou coordenadas naturais. A evolução do desenho é solidária com toda a estruturação do espaço, conforme os diferentes estádios desse desenvolvimento.

Ainda segundo esses mesmos autores, pode se considerar que essa evolução do desenho acompanha o processo de desenvolvimento geral da criança. Por volta dos cinco meses, quando se dá a coordenação da visão e da preensão, começa a constância da grandeza (percepção da grandeza real de um objeto situado a distância) da forma (percepção da forma habitual do objeto independentemente da sua apresentação perspectiva) e vão aprimorando-se, desenvolvendo-se em número e qualidade, até os 10-12 anos ou mais. Entre os esquemas e as constantes nascentes existem interações. De modo geral, o mesmo irá ocorrer com as atividades perceptivas, que irão acompanhar os progressos operatórios. Inicialmente a percepção depende da ação e ambas se enriquecem reciprocamente. Mas antes que se constituam as operações do pensamento, é a ação que exerce o papel de orientação. Pelos 9-10 anos, a criança se torna sensível às referências de conjunto e começa a observar as direções. É nesta idade que as noções e representações de perspectiva encontram equilíbrio, apesar de terem aparecido desde os sete anos.

As estruturas topológicas de divisão da ordem (vizinhanças, separações, envolvimentos, abertura e fechamento, coordenação das vizinhanças em ordem linear e, em seguida, bi ou tridimensional etc.) precedem as estruturas projetivas e as métricas.



A imitação possibilita também, a aquisição da linguagem e esta irá permitir uma comunicação mais efetiva da criança com outras pessoas e com isto, a representação que está se iniciando, terá melhores condições de se efetivar e se ampliar, apesar de não depender da linguagem.

A linguagem é um meio de socialização da criança e se dá através de formas já prontas, enquanto que, o jogo simbólico, decorrente da imitação, é uma expressão própria da criança, com significantes construídos por ela e que se adequam à sua vontade. A linguagem evolui a partir do final do período sensório-motor e permite ao pensamento introduzir ligações com maior rapidez, apoiar-se em extensões espácio-temporais bem mais vastas e libertar-se do imediato, o que permitirá ao pensamento chegar à função semiótica em conjunto, que destaca o pensamento da ação e cria, de algum modo, a representação. Nesse processo formativo a linguagem desempenha papel importante pois, já está toda elaborada socialmente e contém um conjunto de instrumentos cognitivos (relações, classificações etc.) a serviço do pensamento.

Há uma estreita correlação entre a linguagem empregada e o modo de raciocinar, entre os estádios do desenvolvimento da seriação e a estrutura dos termos utilizados. Quando a linguagem e a função semiótica permitem a comunicação, o universo da representação já não é exclusivamente formado de objetos como no nível sensório-motor, mas de sujeitos, ao mesmo tempo exteriores e análogos ao eu. Ao contrário da maioria das ações, as operações, sempre comportam uma possibilidade de troca, e esse aspecto cooperativo constitui condição da objetividade da coerência interna (equilíbrio) e da universalidade das estruturas operatórias. As construções e a descentração cognitivas, necessárias à elaboração das operações, são inseparáveis das construções e da descentração afetivas e sociais. (PIAGET e INHELDER, 1980)

Inicialmente a criança tem dificuldade de se colocar no ponto de vista do parceiro, de fazê-lo compreender a informação desejada e de modificar-lhe a compreensão inicial. Somente depois de longo exercício é que a criança chega (no nível operatório) a falar não mais para si, porém na perspectiva do outro.

A criança vai descobrindo a si mesma em oposição à pessoa alheia. Nas relações entre adultos e crianças se transmite contribuições culturais educativas e lingüísticas, assim como, sentimentos específicos. Essas relações são, portanto, meio de socialização, e esta, se dará

unesp

progressivamente, indo do egocentrismo da primeira infância até a autonomia. No nível das operações concretas se constituem novas relações interindividuais, de natureza cooperativa, que não se limitam às trocas cognitivas, pois os aspectos cognitivos e afetivos da conduta são indissociáveis. É nas relações afetivas que se transmitem os sentimentos morais, sentimentos de obrigação, de culpa, obediência, consciência, valores e a noção de respeito. É nessas relações que se estabelecem os sentimentos de hostilidade, simpatia, agressividade, ciúmes, etc., ou seja, é nessas relações que se forma o eu.

Segundo PIAGET e INHELDER (1980), comparando-se o subperíodo de dois a 7-8 anos ao subperíodo de remate de sete-oito a 11-12 anos, assiste-se ao desenrolar de um grande processo de conjunto, que se pode caracterizar como passagem da centração subjetiva em todos os domínios à descentração a um tempo cognitiva, social e moral. A inteligência representativa inicia-se, por uma centração sistemática na ação própria e nos aspectos figurativos momentâneos dos setores do real, nos quais se apoia; e resulta numa descentração, fundada nas coordenações gerais da ação, que permite constituir os sistemas operatórios da transformações e as invariantes ou conservações que liberam a representação do real de suas aparências figurativas ilusórias. O jogo, domínio de inferência entre os interesses cognitivos e afetivos, principia no decorrer do subperíodo de dois a sete-oito anos, pelo apogeu do jogo simbólico, que é uma assimilação do real ao eu e a seus desejos, e evolui na direção dos jogos de construção e de regras, que assinalam uma objetivação do símbolo e uma socialização do eu. A afetividade, a princípio centrada nos complexos familiais, amplia a sua escala à proporção da multiplicação das relações sociais, e os sentimentos morais, a princípio ligados a uma autoridade sagrada mas que, por ser exterior ao sujeito, não chega a redundar senão em obediência relativa, evoluem no sentido de um respeito mútuo e de uma reciprocidade cujos efeitos de descentração são, em nossas sociedades, mais profundos e duráveis. Enfim, as trocas sociais, que englobam o conjunto das reações precedentes, porque são todas, ao mesmo tempo, individuais e interindividuais, dão lugar a um processo de estruturação gradual ou socialização, que passa de um estado de não coordenação ou de não diferenciação relativa, a um ponto de vista próprio e de cooperação nas ações e informações.

A partir dessas considerações, baseadas na teoria de Piaget, podemos perceber que as pessoas evoluem e se desenvolvem de acordo com um processo que vai se desenrolando progressivamente ao longo de suas vidas. Esse processo depende de uma série de fatores como

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

maturação biológica, interação social, estímulos provenientes do meio, do ritmo de evolução individual. Assim, é um processo que se dá a partir da interação do biológico com o social e que portanto, varia de uma pessoa para outra e de acordo com as condições em que ela vive.

Sendo assim, ao nos preocuparmos com o processo de desenvolvimento do indivíduo, como se dá esse desenvolvimento e com a história de vida do indivíduo, fica mais fácil situar o que o indivíduo já sabe e o que ele pode aprender.

VYGOTSKY (1994) acredita que o indivíduo possui um conhecimento real, que é o que ele já pode fazer sozinho e um conhecimento potencial, que é o que ele pode fazer com ajuda, e em uma região intermediária a esses dois pólos está a zona de desenvolvimento proximal. Esta zona de desenvolvimento proximal é a passagem entre o desenvolvimento real e o potencial. Quando se aprende, então o desenvolvimento potencial se torna desenvolvimento real.

Atuar na zona de desenvolvimento proximal (proposta por Vygostsky), fazendo com que o indivíduo dê um passo no desenvolvimento é desafiá-lo com um estímulo.

Deste modo, podemos perceber que tanto para Piaget como para Vygotsky o conhecimento se dá através de um processo, que é contínuo e construído ao longo da vida do sujeito. Para que uma informação se integre no rol de conhecimentos do indivíduo, esta precisa ser estimulante, impressionante ou despertar o interesse do sujeito. Se cumprir este requisito será assimilada (segundo Piaget) ou se transformará em conhecimento real (segundo Vygotsky). Ao se trabalhar com as idéias de Piaget poderemos saber em que estágio do desenvolvimento a criança está e que tipo de conhecimento é passível de assimilação para ela naquele momento e assim, podemos trabalhar com as idéias de Vygotsky, pois saberemos qual o conhecimento real da criança e o que está dentro da zona de desenvolvimento proximal, assim como, estimar o conhecimento potencial. Sendo possível portanto, saber quais os estímulos necessários e que atingirão a criança, para que ela se desenvolva e otimize suas capacidades e para que o que é ensinado seja interessante.

Assim, de acordo com as informações expostas até aqui, podemos perceber que pessoas não são iguais e cada uma delas possui determinadas características, modos de se relacionar com a realidade, de se expressar, agir e pensar, não nascem prontas ou de desenvolvem de uma hora para outra, mas sim, é necessário que se passe por um processo de evolução. Nesta evolução, existem características mais gerais que podem nortear o trabalho

unesp

dos indivíduos que pretendem trabalhar com seres humanos e que possibilitam a análise do alcance das atividades e experiências propostas e preparo atividades que possam atingir a todos os tipos indiscriminadamente.

Além desses dois autores, LOWENFELD e BRITTAIN (1972), também exploraram idéias parecidas com estas e a partir delas propuseram etapas de desenvolvimento infantil, através da análise da evolução das características da representação infantil.

À medida em que as crianças mudam também varia sua expressão criativa. Elas desenham de forma razoavelmente previsível, atravessando etapas, que partem dos primeiros traços e vão progredindo até os trabalhos da adolescência. Com algumas exceções (crianças anormais ou superdotadas) as etapas se sucedem ordenadamente. O conteúdo do desenho vai diferir de acordo com o ambiente em que a criança se encontra e o meio de que se valha para desenhar, porém é difícil dizer com precisão onde começa uma etapa e termina a outra. Nem toda criança passa de uma etapa para outra na mesma época. (LOWENFELD E BRITTAIN, 1972)

As etapas (fases do desenho da criança) propostas pelos autores citados no parágrafo anterior serão expostas a seguir:

O primeiro registro geral da criança do meio é feito sob a forma de rabiscos, por volta dos dezoito meses, e evolui da estrutura mais simples através de um processo de diferenciação gradativa. Primeiramente a criança pequena começa fazendo traços desordenados e correspondem ao adestramento motor. Esta etapa é denominada por estes autores de etapa da garatuja e dura normalmente dos dois aos quatro anos. No início são movimentos puramente musculares de acordo com o movimento de rotação do braço, dando expansão às suas necessidades motoras. Risca pelo prazer de riscar. Depois de certo tempo os rabiscos passam a ser o centro de interesse da criança que começa a perceber formas visuais em seus traços, que são mais largos. Já controla os rabiscos e o movimento da mão começa a predominar sobre o do braço. A satisfação deriva do controle visual das linhas. Quando percebe a relação entre os seus desenhos e os objetos que a rodeia, passa a relacionar os seus traços com determinados objetos, dando-lhes nomes. Passa a desenhar com uma intenção e desenvolve a base para a retenção visual. Agora a satisfação advém da relação entre as linhas e o mundo exterior. Tem enorme prazer em mostrar e explicar seus rabiscos para o adulto. Logo após tenta reproduzir partes de um objeto e o desenho de um adulto. A experiência do rabisco é principalmente uma

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

atividade motriz. Na fase das garatujas a cor é elemento secundário principalmente quando a criança está adquirindo sua coordenação motriz. Só quando a criança entra na etapa de dar nomes aos rabiscos é que deseja usar a cor.

Por volta dos quatro anos o controle visual começa a acentuar-se. A figura humana torna-se o assunto favorito. A perspectiva egocêntrica do mundo é, nesta época uma visão de si mesma (a criança está dedicada ao eu). Depois vai elaborando mais a representação do homem e acrescentando detalhes. Nesta fase começam as primeiras intenções de representação que durarão até os seis ou sete anos. Fase esta denominada de pré-esquemática. Aos cinco anos começa a desenhar objetos do ambiente (pessoas, árvores, casas, etc.) com os quais tem contato. Esses objetos quase sempre aparecem colocados sem ordem alguma e podem variar de tamanho consideravelmente. A criança não estabelece nenhuma relação do espaço fora do conceito que tem de si mesma. O espaço é aquilo que a rodeia. Ela se considera o centro do ambiente e o que está relacionado com ela é considerado o mais importante. As suas observações estarão ligadas mais com seus significados afetivos do que com a disposição ordenada dos fatos. O tamanho do objeto está relacionado com seu valor. A maneira de representar as coisas é um indício de relação que as crianças tem com elas. Nesta etapa, a criança está interessada na relação entre o desenho e o objeto. São as formas que lhe são importantes e compara os objetos mais pela forma do que pela cor. Não há muita relação entre a cor eleita para pintar a cor do objeto representado, porém desfruta usando a cor a seu gosto.

Logo após passará para a etapa esquemática que irá dos sete aos nove anos. Expressa tudo o que recorda e lhe interessa num tema. Os desenhos simbolizam partes do ambiente em forma descritiva. O mais característico desta etapa é que a criança adquire o conceito de forma, espaço, cor e através das repetições desenvolve um esquema. Depois de muita experimentação e da conquista do conceito de forma a criança desenvolve um símbolo para representar o homem, o esquema humano, e o repete muitas vezes até que tenha uma experiência particular que o faça mudar este conceito. O esquema torna-se mais fiel em detalhes e surge um crescente interesse por pormenores decorativos.

Se aceitarmos que o esquema é um conceito sobre o homem e o ambiente que a criança tem chegado a dominar, então os desvios tem significado importante de acordo com sua origem e significado para se obter melhor perspectiva das experiências das crianças. Existem três formas principais de desvios: o exagero de partes importantes, desprezo ou supressão de

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

partes não importantes e mudanças de símbolos para partes afetivamente significativas. O exagero e o desprezo se referem ao tamanho e a mudança se refere a forma. Porém, estes desvios são atos inconscientes da criança e sua origem reside nas experiências do eu corporal ou muscular, na importância relativa das partes específicas ou no significado emocional que certas partes tem para a criança. O principal descobrimento da criança nesta etapa é a existência de uma ordem de relações espaciais e de que ele é parte do ambiente. Esse conhecimento pode ser percebido pela linha de base, onde a criança inclui todos os objetos em uma relação espacial comum e que indica que a criança se dá conta da relação entre ele e o ambiente. Alguns desenhos podem apresentar também a linha do céu na parte superior do desenho, sendo o espaço entre as duas linhas indicativo do ar. As crianças representam os objetos um depois do outro sobre a linha, que simboliza a base sobre a qual as coisas se apoiam. Podem utilizar-se de mais de uma linha de base em seu desenho quando isso for necessário para expressarem o que desejam, o que indica um desenvolvimento maior em relação a perspectiva.

A linha de base é o meio mais utilizado de representação, entretanto algumas experiências afetivas podem obrigar a criança a desviar-se desse tipo de representação do espaço. Pode utilizar o dobrado em que é representado dois lados de uma cena em um mesmo desenho, como quando se anda de carro e se vê os dois lados da rua. Ou ainda pode apresentar uma mescla de plano e elevação, quando por exemplo necessita desenhar algo que está em cima da mesa, inclina o tampo da mesa (perpendicularmente a ela) a fim de que se possa vê-lo. Apresentam também representações de espaço-tempo que é a inclusão em um mesmo desenho de diferentes seqüências de tempo ou de impressões espaciais distintas, que pode decorrer da necessidade de comunicação, narrando diferentes episódios em distintos quadros em uma seqüência de desenhos. Ou ainda para representar distintas ações que tem lugar em diferentes momentos, devido à importância da ação. Outro tipo de representação são os desenhos do tipo raio X, usado para mostrar diferentes aspectos que não seriam possíveis de se perceber visualmente ao mesmo tempo, como por exemplo, o interior de uma casa.

Entre os sete e os nove anos a criança descobre naturalmente que há uma relação entre a cor e o objeto. Nas suas representações espaciais, desenha o meio mais objetivamente, configura relações espaciais definidas e descobre relações similares nas cores. O estabelecimento de uma cor definida para um objeto e sua constante repetição é um reflexo do

unesp

desenvolvimento progressivo do processo intelectual da criança, que começa a desenvolver a capacidade de categorizar e agrupar as coisas em classes e fazer generalizações.

Aos nove anos inicia uma etapa de crescente realismo, que dura até os doze, denominada etapa do realismo visual ou ainda etapa da pandilha. Nesta fase, os companheiros passam a ter grande importância e a influenciar uns sobre os outros. Formam grupos que são geralmente do mesmo sexo. A expressão da criança está mais ligada à natureza e passa do desenho memorizado e imaginativo ao desenho de observação, são muito mais detalhados, não são mais colocados em fila sobre o papel e passam a simbolizar os objetos. Desenvolve uma maior consciência visual, descobre o plano, dando os primeiros passos para a percepção consciente de profundidade, percebe que pode sobrepor objetos e já não emprega o recurso do exagero, omissões ou outros desvios. Para acentuar algo emprega o acúmulo de detalhes que são emocionalmente significativos. Nesta etapa tem mais consciência de si mesmo e da sua participação na sociedade, que se reflete nos seus desenhos. A mais importante descoberta dessa idade é que a criança é um membro da sociedade que é importante para a interação social e adquire a consciência de grupo. Desenvolve crescente independência do domínio dos adultos. Já não usa o esquema para representar a figura humana e se interessa por expressar características vinculadas ao sexo (a generalização esquemática não é suficiente). Não há intenção de demonstrar luz, sombra ou efeitos de movimento; se dedica a caracterizar seu ambiente e seus desenhos adquirem dureza e formalidade. Usa as cores com bastante coerência, utiliza relações rígidas de cor-objeto e ainda não percebe certas variações de cor no mesmo objeto, mas já possuem sensibilidade para as diferenças e semelhanças entre as cores.

Entre os onze e os doze anos toma maior consciência do ambiente que o rodeia e passa a se preocupar com detalhes de proporções e profundidade em seus trabalhos, dando início a etapa pseudo naturalista, que irá até os quatorze anos. Se preocupa com os seus problemas e os da sociedade, mas ainda não tem forças para mudar a situação das coisas. Almeja a liberdade individual e está descontente com as condições sociais existentes. Ocorrem modificações fisiológicas e alterações psíquicas e o jovem adquire uma grande dose de autocrítica, tornando-se crítico de suas próprias realizações, buscando algum tipo de reafirmação do valor de seu trabalho. Sua expressão já não é espontânea, nem livre de inibições. Passa a desenhar conscientemente o que vê e a apreciar diferenças e gradações de cores. Prefere os desenhos convencionais a figura humana, mas em relação a esta última possue maior consciência a

unesp

respeito dos detalhes e das características sexuais. Descobre as qualidades tridimensionais do espaço, a representação da profundidade e a perspectiva. Sua atenção está centrada no produto final. Para alguns esta idade marca o fim do desenvolvimento artístico. As reações frente a cor são muito individuais. O pré-adolescente tem um sentido intuitivo da cor e do desenho. Os problemas de cor e desenho podem adquirir um novo significado quando os adolescentes os examinam com sentido crítico. Sua produção artística reflete suas reações frente ao mundo, ainda que não seja de forma muito evidente. A atitude crítica frente ao mundo faz com que o jovem se preocupe mais com o naturalismo, mas deve-se deixá-los livres para usar distorções, cores e exagero da forma que podem desenvolver o impacto emocional no produto artístico.

O desenvolvimento das crianças por volta dos doze anos de idade passa a se caracterizar, entre outras coisas, por uma tendência para os tipos de expressão. A mentalidade háptica e visual, cujos extremos são relativamente raros. O indivíduo de mentalidade visual é observador, se relaciona com o mundo de forma primária (através dos olhos) como espectador, geralmente julga as coisas pela aparência. Tem grande capacidade de ver primeiramente o total e depois detalhes. Pode analisar as características da forma e da estrutura do objeto e sentir-se atraído pelas variações sofridas sob a luz, cor, distância. Para ele a aparência variável e complexa das formas é uma experiência prazerosa, o aspecto das coisas é de primordial importância, sendo até suas sensações táteis traduzidas para a forma visual. Já uma pessoa com tendência háptica se preocupa com as suas sensações corporais e suas experiências subjetivas, que o afetam emocionalmente. Utilizam as suas experiências relacionadas com o eu para estabelecer contato com o mundo exterior. Concede grande importância aos detalhes que para ele tem significado emocional. Aprecia texturas mas sem a finalidade de torná-las uma imagem visual. Os tamanhos e formas se determinam pela importância que tem para o indivíduo. Sua arte é subjetiva e são os valores subjetivos que determinam a cor e a forma dos objetos. O autor se torna parte do quadro.

Dos quatorze aos dezessete anos, a arte se torna produto de esforço consciente. Esta etapa se denomina período da decisão e assinala o começo do aprendizado voluntário da arte. Passa a se interessar por técnicas artísticas. O jovem possui independência da dominação dos adultos e consciência crítica de sua obra, luta por identidade, é autocrítico, introspectivo e idealista. É consciente da sua responsabilidade no mundo adulto, se preocupa com os problemas que a sociedade enfrenta e pode expressar estes sentimentos através da arte, que

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

pode ajudá-lo na sua auto-identificação e integração na sociedade. Porém muitos nunca chegam a esta etapa.

Como se pode ver, LOWENFELD e BRITTAIN (1972) trabalharam as etapas da representação infantil, que se dão em diferentes ritmos e modos para cada pessoa, mas possuem fases mais ou menos comuns para todos os indivíduos.

Conhecendo-se estas fases, é possível perceber a evolução e desenvolvimento da pessoa através das características de seus desenhos e identificar em que fase aproximadamente ela está. Isto permite a preparação de atividades adequadas para cada fase e possibilita que não se superestime ou subestime a capacidade dos indivíduos e que com isso, não se atrapalhe o seu desenvolvimento.

Ainda hoje, as idéias propostas por estes três teóricos continuam válidas. Além disso, a idéia de que os seres humanos não são todos iguais, mas que existem princípios gerais que podem nortear os trabalhos continuou sendo usada, apesar desses princípios não negarem que as pessoas possuem diferenças entre si.

Como exemplo disso, podemos citar vários autores. Entre eles: BECK, S. et all (1992), que diz que existem três tipos de estilos de aprendizado ou apreensão de estímulos e três estilos expressivos: visual (entende o mundo olhando para ele e considera primordialmente o aspecto visual e a ordem visual das coisas), auditivo (é atraído predominantemente por informações provenientes de fontes auditivas) e cinestésico-tátil (aprende melhor através da experiência e da manipulação dos materiais).

Essa classificação em grupos, de acordo com os estilos predominantes de aprendizado e de expressão, pode nos ser útil para entendermos melhor o modo de funcionamento do pensamento de um indivíduo. Esses estilos podem ser usados, não para classificar os alunos, mas na preparação de aulas que possam atingir todos os indivíduos com seus respectivos estilos de aprendizagem e expressão, a fim de otimizar a apreensão e entendimento dos estudantes. Ao se elaborar atividades que envolvam as diversas capacidades dos sujeitos se atinge os vários tipos de alunos. Ou pode se chegar a este resultado ao se oferecer aos alunos a oportunidade de escolher o modo como irão apresentar um determinado trabalho ou se o aluno puder participar e enriquecer as aulas com seus conhecimentos. Estes estilos podem ser ainda utilizados para propor atividades que desenvolvam as diversas capacidades dos sujeitos, não somente as que compõem o seu estilo, mas também as que ele utiliza com menor freqüência.

unesp

Estes estilos de aprendizagem e expressão são resultado de uma construção individual, que se processou e irá continuar se processando ao longo de toda a vida desse indivíduo. É uma composição de vários fatores e experiências com os quais o sujeito entrou em contato e que interage com as suas capacidades inatas.

Além deste autor, podemos citar também: GARDNER H. (1995), entende que o homem é um conjunto único composto pela combinação de sete inteligências ou aspectos delas. Essas inteligências são as seguintes: verbal/lingüística; musical/rítmica; lógico/matemática; espacial; corporal/cinestésica; intrapessoal; interpessoal. Cada indivíduo nasce com determinados perfis de inteligência, que não são iguais para todas as pessoas e que variam com o decorrer do seu desenvolvimento. Alguns desenvolvem mais certos aspectos de determinadas inteligências ou até mesmo a maioria dos aspectos de uma determinada inteligência em detrimento de aspectos de outras tornando assim, predominante um determinado modo de pensar ou agir. O que não quer dizer que ele não possua aspectos de outras inteligências, mas que esses aspectos estão menos desenvolvidos. Apesar disso, as várias inteligências irão funcionar juntas para resolver problemas e elaborar passatempos e ocupações (profissões), além de poderem ser subdivididas e reorganizadas em várias tarefas.

Sendo assim, estes tipos de inteligência, assim como os estilos de aprendizagem e expressão, podem ser utilizados para desenvolver as capacidades dos indivíduos, tanto as predominantes como as menos desenvolvidas, e para que se possa entender cada sujeito e levá-lo a participar e contribuir para o seu próprio desenvolvimento e o dos outros. Deste modo, mesmo as pessoas que não se saem muito bem em testes padronizados poderiam demonstrar seus talentos.

"*O propósito da escola deveria ser o de desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem seus objetivos de ocupação e passatempo adequados ao seu espectro particular de inteligências. As pessoas que são ajudadas a fazer isso se sentem mais engajadas e competentes, e portanto mais inclinadas a servirem a sociedade de uma maneira construtiva. Estes fatos conduzem a uma visão de escola centrada no indivíduo, voltada para um entendimento e desenvolvimento ótimos do perfil cognitivo de cada aluno, com avaliações das capacidades e tendências individuais, levando-se em conta as capacidades em outras áreas que não só a linguística e lógico-matemática. Sua tarefa seria a de ajudar a combinar os perfis, objetivos e interesses dos alunos a determinados currículos e determinados estilos*

unesp

de aprendizagem. Essa construção de escola se baseia em duas suposições: nem todas as pessoas tem os mesmos interesses e habilidades e nem todos aprendem da mesma maneira; e atualmente não se pode aprender tudo o que há para ser aprendido. A instalação dessa nova escola é uma questão de vontade e de resistência às enormes pressões atuais para a uniformidade e para as avaliações unidimensionais: pressões para comparar os alunos, comparar os professores e os países, utilizando uma dimensão definida, que valoriza unicamente o pensamento lógico, a racionalidade e as habilidades testáveis, esquecendo-se das capacidades que não são susceptíveis de se observar por estes testes que aí estão". (GARDNER, 1995)

Um outro autor, VITALE, B. M. (1982), ainda diz que: existem peculiaridades nas características de processamento do cérebro das pessoas, que irão influenciar no modo de ser, agir e pensar do indivíduo. Existem características próprias de processamento do hemisfério esquerdo e direito do cérebro. O hemisfério esquerdo do cérebro possui funções relacionadas com o processamento da linguagem e de informações lógicas e seqüenciais. Já o hemisfério direito mede áreas não verbais como a interpretação de padrões visuais, raciocínio e percepção visual/espacial e a retenção de padrões auditórios não-verbais complexos (música). O hemisfério direito processa as informações não linear e holisticamente, lidando simultaneamente com variáveis de diferentes tipos de informações. Parece especializado primordialmente em matéria não-verbal, concreta, espacial, analógica, emocional e estética.

Em nossas escolas, o que predomina e é reforçado é a utilização das habilidades do hemisfério esquerdo do cérebro, como: ler, escrever, fazer operações matemáticas, associação, utilização de símbolos, etc. Enquanto que as habilidades do hemisfério direito são deixadas para segundo plano, geralmente só são utilizadas em aulas de artes, música ou atividades esportivas, ou seja, atividades consideradas menos sérias ou menores, apesar de não o serem. Contudo, o hemisfério direito possui habilidades que podem ser utilizadas em várias áreas. Ele trabalha também com a criatividade, sentimentos, emoções, sensibilidades à cores, formas, padrões, música e arte, além de localização espacial, e expressão artística.

As capacidades dos hemisférios direito e esquerdo poderiam ser melhor exploradas e utilizadas, não só na escola como na vida diária das pessoas, se fossem melhor conhecidas e aliadas. Porém, não é o que ocorre, na maioria das vezes, elas são divididas e somente as capacidades do hemisfério esquerdo é que são valorizadas e mesmo assim, ainda são

unesp

subutilizadas. Os dois hemisférios são complementares e podem ser desenvolvidos cooperativamente. É necessário que se quebre com a crença de que somente as atividades "chatas" é que levam ao crescimento e desenvolvimento das pessoas.

A partir destas considerações, podemos dizer que, todos esses autores atuais, com seus modos diferentes de consideração do modo de funcionamento e de construção do pensamento e de desenvolvimento, assim como Piaget, Vygostsky e Lowenfeld, mostram que os indivíduos não são todos iguais e que possuem modos e ritmos de funcionamento que diferem de uma pessoa para outra, apesar de seguirem alguns princípios gerais.

Sendo assim, não se pode continuar a pensar a escola e o ensino como sendo a transmissão passiva de conhecimentos do professor para o aluno. É necessário que se tenha em mente o desenvolvimento da criança, a formação de suas funções mentais para que se possa entender como é que a criança pensa, aprende e de desenvolve a fim de que se possa ter parâmetros para se pensar a atuação tanto do aluno como do professor na escola.

No interior da sociedade capitalista, a concepção corrente de desenvolvimento, leva a acreditar que este se processa em escala ascendente na infância e juventude, atinge seu máximo na idade adulta e entra em declínio na velhice, devido ao pico de produção do indivíduo de dar na idade adulta. No entanto, essa idéia deve ser mudada e a capacidade do indivíduo deve ser otimizada para que o desenvolvimento seja um processo contínuo até a morte, não atinja um platô na idade adulta e entre em declínio na velhice.

Para que possa ser possível otimizar o desenvolvimento humano, é preciso que se parta do que é próprio da sua natureza, o seu processo de desenvolvimento. E ao se estudá-lo podemos descobrir como se dá esse desenvolvimento, o que irá nortear a proposta das suas conseqüências e criará condições de perceber as verdadeiras capacidades do indivíduo.

E nesse estudo do desenvolvimento humano e do processo de aquisição de conhecimentos, os autores (Piaget e Vygotsky) discutidos nesse capítulo são de primordial importância, pois explicam detalhadamente estes assuntos e dão conta de embasar o modo como eles ocorrem, sendo portanto, indispensáveis ao se elaborar qualquer projeto que envolva desenvolvimento e conhecimento humano.

Além de considerar estas informações, para que não se exclua nenhum tipo de funcionamento individual, que possa atingir cada sujeito em particular e que respeite o processo de desenvolvimento das pessoas, é preciso se rever alguns princípios da educação. É

unesp

necessário que se tenha claro os princípios, os fins e os meios, ou seja: para que, porque, o que e a quem ensinar. Isso vai envolver a definição de ensinar, de saber e de aprender, a concepção ética e de homem e os valores envolvidos. Inclui ainda a visão da realidade e a abordagem a ser usada.

A educação deve estar centrada no aluno e na aprendizagem, suas propostas devem atender os interesses e necessidades dos alunos. Precisa de princípios pedagógicos que valorizem e estimulem a criatividade, a socialização, a liberdade, a autonomia e a formação crítica e moral, ou seja, integral do estudante. O conhecimento e a aprendizagem devem ser construídos na sala de aula, através da reflexão e do pensamento, pois experiência, reflexão e ação estão intimamente ligadas e inseridas num contexto. A avaliação deve levar isto em conta. Para tanto, é preciso propor problemas que estejam de acordo com a realidade dos alunos e que cumpram a função da escola de formar cidadãos.

Segundo TAPIA (1997b) a escola deve levar em consideração o contexto em que está inserida para que possa educar. Por sua vez, educar é um processo de descoberta, construção e conquista da verdade, que se concretiza através de planos, programas e metodologia que estejam claros dentro de um modelo curricular. Além disso, os recursos devem ser otimizados e as ações empreendidas com o objetivo de alcançar coerência, qualidade e satisfação, que estão intimamente interligados e que podem levar à melhoria da realidade social.

Os programas devem enfatizar a qualidade, não a quantidade. Os assuntos a serem tratados devem ser claros, significativos e envolver os alunos. As suas relações, utilidade e limites devem ser explicitados e os objetivos expostos, pois nem toda atividade, nem toda informação é aprendizagem. Ao se utilizar várias fontes de informações se dá margem para se comparar, concordar, discordar e portanto, formar consciência crítica. As experiências e informações não são simplesmente passadas pelo professor, mas trocadas com os alunos. A elaboração do conteúdo deve ser feita a partir de discussões com os alunos, levar em conta as experiências e opiniões dos mesmos e a avaliação do aprendizado feita em função dos objetivos. Deve haver coerência entre o que se pensa, fala e faz.

Ao se elaborar tarefas, conteúdos e propostas de experiências, o contexto precisa ser levado em consideração para o que se vai ensinar possa ser pertinente e estimulante. O contexto educacional deve ser considerado, o processo deve ser avaliado como um todo e os instrumentos e meios utilizados devem ser alvo de constante reflexão.

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

Segundo TAPIA, (1997c) as novas formulações do paradigma devem levar a mudanças de lógica e de enfoques. Passar do ensino à aprendizagem, do ensinar ao ensinar a aprender. Da exposição (docente), a reflexão (centrada no estudante). Dedicar mais tempo na sala de aula para a reflexão. O aluno deve descobrir, conquistar o conteúdo. Deve passar-se do suposto de que todos aprendem igual, à personalização. Da entrega da informação, as operações intelectuais. Do atender passivo, à produção ativa. Do uso quase exclusivo da razão, ao uso dos sentidos, intuição e emoção. A partir disso, as práticas em sala de aula devem ser reformuladas, repensadas, a fim de que se cumpra o verdadeiro papel da educação. Não se pode mais simplesmente jogar informações para os alunos, é necessário que eles realmente aprendam. Não dá mais para continuarmos com o velho esquema de que o professor é quem sabe tudo e o aluno está ali para absorver o seu conhecimento, deve se entender que o conhecimento é construído e essa construção não é unilateral. Deve se buscar novas alternativas pedagógicas que auxiliem a alcançar nossos objetivos e se rever as formulações que baseiam a educação, repensar o que é ensino e quais são os objetivos ao ensinar. É preciso que sejam desenvolvidas novas atitudes pelos alunos.

Portanto, os alunos devem aprender a ser críticos, a ver as coisas inseridas num contexto, a procurar as causa e efeitos de uma determinada decisão ou atitude, não pensar somente de seu ponto de vista, a participar e tomar decisões e arcarem com as conseqüências de suas decisões. Devem aprender a construir o conhecimento e se tornarem cidadãos críticos. Isto deve ser aprendido desde cedo, e adaptados a cada etapa do desenvolvimento.

Para se obter melhor aprendizagem deve-se partir das evidências na sala de aula, reconhecer quanto e como aprendemos, levando-se em consideração o processo de desenvolvimento das pessoas, os seus ritmos de aprendizagem e os processos de aquisição do conhecimento. Tudo isso aliado pode fornecer melhores condições de se trabalhar na sala de aula e de se chegar mais próximo das necessidades do aluno, possibilitando a transformação da escola em algo agradável e estimulante para o educando, dando margem para a formação integral do indivíduo.

Nesse processo, a ciência e a construção dos conhecimentos científicos são muito importantes, mas a arte deve ser um recurso que aliado a esses conhecimentos vai além deles, porque cuida também das questões estéticas e das emoções, fatores que contribuem para o desenvolvimento da cidadania e da autonomia.

unesp

Considerando-se a idéia de que o desenvolvimento se dá de forma processual e a partir de todas as dimensões dos seres humanos e que a arte pode contribuir para esse desenvolvimento, a arte foi escolhida, para esta pesquisa, para verificar se a estimulação externa altera o processo de desenvolvimento infantil apresentado neste capítulo.

Sendo assim, no próximo capítulo será considerado o fazer pedagógico que se utiliza da arte.

unesp

2. A IMPORTÂNCIA DO FAZER PEDAGÓGICO QUE SE UTILIZA DA ARTE-EDUCAÇÃO.

O desenvolvimento é um processo que ocorre continuamente durante toda a vida do indivíduo. A atividade educacional deve estar atenta a este fato e ser flexível para que possa ser efetiva.

Segundo GAINZA (1988) o processo educativo deve estar intimamente ligado à noção de desenvolvimento. E este por sua vez, associado às técnicas pedagógicas, está intimamente ligado à noção de alegria e prazer, participação e motivação. Desenvolver-se sem alegria não é suficiente nem tampouco é educar.

O espírito pedagógico tem fé na pessoa que está ensinando, em si mesmo, e no poder daquilo que é ensinado; é curioso, criativo, inquieto. Recria a teoria a cada momento. Questiona e questiona-se. É flexível, capaz de mudar e adaptar-se às circunstâncias. É comunicativo e extremamente humano, porque vai ao encontro do outro, do homem.

Depende da mobilização da energia espiritual do professor, a possibilidade de desencadear um movimento de igual amplitude no educando, que lhe possibilite receber e absorver mais plenamente o que o ensino lhe oferece. Somente através da mobilização dessa energia é que o professor conseguirá transmitir e despertar no aluno o germe dessas tendências básicas, que são também inerentes à condição de artista, de homem do nosso tempo e poderá educar-se na música e na arte, e assim, crescer plenamente.

READ (1986: 46), por sua vez, diz que quando educamos, o fazemos para a paz e a liberdade. Segundo ele essa educação só é possível através da arte, porque este é o único meio ao qual os sentidos se submetem naturalmente: "*a arte é uma disciplina que os sentidos buscam em sua percepção intuitiva da forma, harmonia, proporção e integridade ou totalidade de qualquer experiência*". Esta disciplina é inata ao ser humano e não precisa ser imposta pelo professor; ela é inerente à criança e corresponde à previsão inteligente dos impulsos e tendências na sua individualidade.

A liberdade em educação, significa permitir a cada criança, seguir seu rumo natural de desenvolvimento e sua forma natural de integração. A partir daí, a individualidade pode ser desenvolvida pela disciplina artística e a arte infantil será o passaporte para a liberdade, para a

unesp

fruição de todos os talentos, transcendendo a si mesma e para a felicidade verdadeira e estável na vida adulta.

Muitas vezes, as pessoas possuem um discurso muito bonito em relação às novas tendências e propostas educacionais, assim como sobre as características de um ensino de qualidade, porém, quando observamos sua prática pedagógica constatamos que aquilo que é exposto na teoria, quase sempre, não se expressa na prática que continua com as velhas características que sempre carregou e que se mostraram infecundas.

A prática, que levará a transformações na qualidade do ensino, dependerá da preparação pedagógica do professor. Não se restringe ao domínio do conteúdo, mas inclui interesse, entusiasmo, convicção da utilidade daquilo que está sendo trabalhado e ainda deve estar plena de intuição, numa relação de mútua correspondência e influência. A intuição e a reflexão irão iluminar a prática e elas se alimentarão mutuamente, apoiando-se no conhecimento dos mecanismos que regem os processos de desenvolvimento, para que possam atingir com rapidez e eficácia as metas educacionais.

Contudo, isso só será conseguido com a experiência, persistência e convicção de se buscar o caminho certo, sem deixar de lado a constante análise da prática, a reflexão em relação às informações e fatos, e a humildade de admitir que se errou e que se deve tentar outros caminhos ou modificações para o seu aperfeiçoamento, quando se tornar necessário. Assim, os professores terão condições de melhorar sempre, conscientizarem-se e conscientizarem a seus alunos.

A prática não pode ser autoritária, mas se constitui numa troca entre professores e alunos. Os professores não devem pressupor que os alunos não sabem nada e que, não aprendem, mas devem aproveitar o que eles já sabem e o seu interesse para levá-los além. Aos poucos, o professor vai ajudando a ampliar o repertório dos alunos e alargando os seus horizontes. Deste modo, a educação se torna uma descoberta ativa, o aprendiz se entrega a ela como tarefa e o conhecimento vai se tornando parte de seu ser.

A criança traz consigo uma grande curiosidade, um enorme interesse pela descoberta em todos os domínios da vida. As atividades apresentadas à criança devem estar de acordo com seus interesses ou despertá-los e ainda fazer sentido para ela, caso contrário ela não gostará de executá-las, cansar-se-á facilmente, perderá o interesse e realizará a tarefa

unesp

mecanicamente. Para evitar o desinteresse é necessário que a criança envolva-se com a tarefa e que manifeste algum tipo de emoção ou sensibilidade enquanto a realiza.

Segundo READ (1986: 47) nossa civilização está intelectualizada como um todo podendo ser esta e a raiz de sua desintegração. Separa-se inteligência da sensibilidade e cria-se pessoas divididas em muitos pedaços, dando origem a uma falta de unidade individual e social. A base da união, segundo este autor, está na criatividade. "*Unimos para criar, e o modelo da criação está na natureza, e fazemos descobertas e nos conformamos a esse modelo por todos os métodos de atividade artística – pela música, pela dança e pelo teatro, mas também ao trabalharmos e vivermos juntos, pois, numa civilização sadia, tudo isso também são artes a partir do mesmo modelo natural.*"

Assim, o desenvolvimento se dará na medida em que se utilizar tanto o intelecto quanto a sensibilidade. A técnica deve ser desenvolvida de acordo com o objetivo de formar o aluno integralmente. Para tanto, deve ser possível a ele adquirir um repertório amplo e gradual, através de uma intensa exploração da realidade circundante, que esteja em estreita relação com a sua prática e a sua vivência. Isso lhe permitirá integrar, através de um processo natural, o individual e o universal.

A impressão ou sensibilidade e a emoção são sentidos por meio do corpo inteiro. Quando se inibe qualquer uma dessas reações se inibe também a reação psíquica correspondente, e consequentemente os êxitos e fracassos. Sem emoção a vida psíquica não existe. A sensibilidade deve ser usada para aumentar as capacidades individuais.

"*Nas circunstâncias imediatas de nossa vida, a busca de quaisquer atividades que liguem as faculdades sensoriais a habilidades práticas, e que levam a uma apreciação mais profunda da beleza ou da graça, é obviamente desejável como antídoto para as doenças nervosas e físicas de nossa civilização quase que completamente mecanizada (...) A arte é antes de tudo uma expressão de saúde: ela é exuberância, alegria, êxtase (...) A arte é, ou deveria ser, a qualidade ou virtude sensorial normal em tudo o que fazemos ou fabricamos. (...) Temos de viver a arte se quisermos ser permeados pela arte. Devemos pintar de preferência a apreciar quadros, tocar instrumentos em vez de ir a concertos, dançar, cantar e atuar nós mesmos, engajando nossos sentidos no ritual e na disciplina das artes. Então, uma coisa pode começar a nos acontecer: passarmos a ter influência sobre nossos corpos e nossas almas.*" (READ, 1986: 49-52)

unesp

Atualmente, estes fatos colocados por Read passam despercebidos. Na maioria das escolas, prefere-se não deixar fluir a vida sensível, concentrando-se na emissão pura e simples de conhecimentos e exigindo que as crianças prestem atenção e aprendam, quando na realidade, não podem realmente aprender senão se envolverem com o que estão fazendo. A aprendizagem puramente mecânica de uma técnica ou de uma informação não significa realmente aprendizagem, e será sempre um inimigo da expressão em qualquer campo.

GAINZA (1988: 27-28) também afirma este ponto de vista: *"Para Piaget, o afeto é o principal impulso motivador dos processos de desenvolvimento mental da criança. A afetividade e a inteligência são indissolúveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana."*

Também para HOWARD (1984) a emoção constitui parte essencial da própria vida. A formação do ser interior e da sua cultura pessoal são necessários para a percepção da música, da arte e de todos os assuntos. É preciso possibilitar às crianças as condições para que elas possam, por si mesmas, procurar a essência das coisas. É dever do professor orientá-las para que busquem sempre experiências e emoções novas, que enriqueçam a sua vida interior, conheçam a si mesmas e às suas responsabilidades, que progridam e aprendam sempre em sua atividade cotidiana e habitual, assim como, com as quais irão se confrontar.

Se uma atividade proposta é exterior a uma pessoa, não será suficiente para despertar o interesse pela sua execução. A dedicação a esta atividade só será possível quando ela despertar a emoção psíquica. Para que as emoções sejam despertadas é necessário que a pessoa possa agir e aprofundar as suas faculdades e interesses.

A sensibilidade faz parte do processo de desenvolvimento e as emoções alargam as nossas fronteiras e engrandecem o nosso ser. Sendo assim, o processo educacional não pode desprezar as emoções e a sensibilidade dos alunos, mas sim, usá-las para melhorar a qualidade do ensino.

De acordo com GAINZA (1988) a aprendizagem se concretiza com a aquisição, consciente ou não, de uma série de capacidades ou destrezas no campo sensorial, motor, afetivo e mental e assim a conduta é modificada com base nas experiências do sujeito.

Na escola, hoje, na maioria das vezes, articulam-se os conhecimentos já prontos. Cria-se um mundo teórico, abstrato, que em boa parte das vezes não tem vínculo com a vida dos estudantes. Há uma distância entre o que se fala e o que se faz e entre a teoria e a prática.

unesp

Assim, o mundo é fracionado, a emoção excluída e os indivíduos especializados, em nome de uma "aquisição de conhecimentos", chegando-se, em determinados momentos, a produzir a padronização do pensar e o individualismo. Com isso, separa-se a razão da emoção, por acreditar-se que as emoções atrapalham o processo produtivo dos indivíduos.

Os atuais sistemas de educação, podem ser descritos genericamente como partitivos, pois sua tendência não é para unir mas para dividir. Dividem ao separar as crianças por faixas de idade e ao decretar que provas podem determinar o direito delas de passar além de um estágio particular. Os testes irão determinar o lugar do indivíduo dentro de cada grupo e têm o efeito de atirar criança contra criança na luta por posições, e de dividir a comunidade em grupos, acentuando a divisão social e a desunião. (READ, 1986)

O modelo educacional brasileiro tem se assentado sobre bases utilitaristas e pragmáticas. Apesar de existir na Lei e ser por ela valorizada, na prática a educação artística e as artes estão relegadas a plano secundário e acabam sendo usadas como mais uma imposição de valores e modelos alheios ao educando.

Todavia a educação, especialmente no campo artístico, não é uma atividade "neutra", mas implica na expressão pessoal de valores, sentimentos e significações.

O processo educacional atual precisa ser repensado e questionado. A educação tradicional que, pensava o indivíduo como acumulador e decodificador de informações transmitidas de modo parcial e fragmentado, não pode mais ser considerada eficaz. Hoje, a pessoa deve ser encarada e trabalhada de modo integral, considerando sua afetividade, seus interesses, senso crítico, percepções, criatividade, entre outras características. A atual legislação brasileira prevê esta mudança de enfoque e, deve ser discutida a fim de produzir as necessárias transformações na prática da Arte, na escola.

O processo educacional deve permitir ao aluno ampliar seus referenciais, sua percepção das coisas e dos fatos, suas possibilidades de comunicação e reflexão, além de construir sua própria visão de mundo.

READ (1986) diz que a educação deve promover a integridade pessoal. Deve abranger a pessoa e o grupo e não enfatizar a pessoa contra o grupo, pois isto seria destruidor. Também é destrutivo o ideal intelectual de educação, onde se excluem as questões de valor e especificamente os valores morais. A moral tem sido intelectualizada e encarada mais como uma questão de julgamento racional que de ação espontânea. A união social ou moral social

unesp

deveria ser o objetivo da educação. A chave para a felicidade individual e unidade social é um certo tipo de educação: educação para a virtude ou educação moral. A educação moral, para ser efetiva deve envolver, em nível profundo, a imaginação ou a vida emocional. Nesse tipo de educação é mais importante os meios do que o fim, é uma educação nas coisas, na experiência poética, em atividades práticas. Só assim, se recuperará a qualidade de vida perdida e o entusiasmo, e não haverá separação entre lazer e trabalho, entre arte e indústria, profissão e recreação, jogos e poesia. O ser humano se torna um ser total e celebra a sua força e imaginação.

Isto é possível ao se trabalhar simultaneamente com várias linguagens e diversas maneiras de expressão e somente a partir do momento em que professores, diretores, alunos e todos que estão de alguma maneira envolvidos com a educação se comprometerem com o andamento desse processo e com a reflexão sobre o cotidiano pedagógico, a fim de melhorar sempre.

O ensino não deve ser separado da aprendizagem, ambos fazem parte de um mesmo conjunto. Tanto o professor como o aluno estão sempre aprendendo e aperfeiçoando-se. O professor é antes de tudo educador e depois professor desta ou aquela matéria e deve ter como objetivo maior, o desenvolvimento do educando. Ele deve ser um orientador e esta orientação deve ser dirigida de maneira que, ele funcione como um mediador entre os alunos e os conhecimentos, auxiliando-os nas suas dificuldades e possibilitando a construção do conhecimento e de uma visão própria do universo. O aluno precisa ser visto e trabalhado como uma pessoa integral e lhe ser garantida flexibilidade para que se expresse e para que possa ampliar suas referências do mundo. O professor precisa estar comprometido com a dinâmica da educação e nesse processo deve dar ao estudante a chance de trabalhar com todas as linguagens: escrita, sonora, dramática, corporal, expressão artística, etc.

O fazer pedagógico que se utiliza da arte pode ser um dos principais aliados no processo de ensino-aprendizagem. Este tipo de educação, que é chamada de arte-educação, leva em conta a emoção para o desenvolvimento intelectual, trabalha com a sensibilidade em relação ao mundo circundante e se preocupa com o como, o porque, para que e o que é ensinado. Emoção e razão seguem juntas para a criação de um sentido para a vida das pessoas. O meio pode ser constantemente modificado e construído, pois o homem relaciona vários objetos, percepções e ações com as quais toma contato, dá-lhes forma e imprime sentido às

unesp

suas ações, construindo o mundo ao seu redor, visando um futuro. Assim, adquire experiências e é da relação entre o que o indivíduo vive e o sentido que ele dá a essas experiências que se forma o conhecimento.

De acordo com READ (1986), interesse, concentração e imaginação são palavras-chaves no processo de educação. Sem interesse a criança não começa a aprender; sem concentração não é capaz de aprender e sem imaginação é incapaz de utilizar criativamente o que aprendeu. Um meio de se conseguir que estes três requisitos estivessem presentes no ensino, seria abrir-se um espaço, na educação geral, para que a arte pudesse se tornar a base para qualquer tipo de ensino. Isto seria dar às crianças a oportunidade de desenvolverem uma atividade e se expressarem, o que não provoca meramente uma reforma na educação, mas uma transformação na própria vida. A partir disso, a disciplina se torna o resultado da absorção da criança em sua experiência e não da imposição do professor. A liberdade torna-se uma condição espiritual, que é um estado de ser ou existir e envolve uma conduta ética.

DUARTE JR. (1986), também acredita que a educação deve envolver a criança em seu processo. Ele diz que o conhecimento é um jogo dialético entre o sentir e o pensar. Ao transformar nossas experiências em símbolos, abstraímos seu significado e podemos agir em novas situações com base em experiências passadas. A abstração do significado do conteúdo permite aplicá-lo a diferentes situações, ocorrendo a aprendizagem. No entanto, nossa mente é seletiva e só aprendemos aquilo que percebemos como importante para nossa existência. Portanto, a educação que transmite significados distantes da vida do educando não produz aprendizagem. É necessário que os conceitos estejam em conexão com as experiências dos indivíduos. Aprender é um processo que mobiliza tanto os significados, os símbolos, quanto os sentimentos, e às experiências a que eles se referem.

Arte-educação não significa a mera inclusão da "educação artística" nos currículos escolares, pois somente este ato não garante que ela irá trazer benefícios para os alunos, mas será apenas mais uma disciplina entre tantas outras. Ela pretende ser uma maneira mais ampla de se abordar o fenômeno educacional, considerando-o não apenas como transmissão simbólica de conhecimentos, mas como um processo formativo do ser humano. A educação deve ser entendida como uma atividade lúdica, fundada na relação e no diálogo. É uma atividade criadora em si mesma, que tem o sentido do jogo, do brinquedo, em que nos envolvemos prazerosamente em busca de um sentido, que deve fundamentar nossa

unesp

compreensão do mundo e da vida que nele vivemos. No espaço educacional comprometemo-nos com nossa visão de mundo, temos nossos pontos de vista, opiniões e desejos. Não estamos ali apenas para a transmissão de idéias de terceiros: a relação educacional se dá de pessoa a pessoa.

Arte-educação é um estímulo para que cada um exprima aquilo que sente e percebe, de maneira pessoal, e a partir da qual se pode vir a aprender qualquer tipo de conhecimento construído por outros. Envolve todos os modos de expressão individual e leva a uma apreensão integral da realidade. Na arte-educação o que importa é o processo de criação e expressão e não o objeto produzido, como se costuma valorizar.

O desenvolvimento, tanto nas artes como em qualquer instância da vida dos indivíduos e da sociedade deve se dar, não de maneira "impositiva", mas sim do modo espontâneo. READ (1986), diz que a questão principal que se relaciona com os problemas da vida, da sociedade, da cultura, da arte e da ética, reside no conceito de espontaneidade, está ligada ao desenvolvimento espontâneo e à educação criativa. Isto porque a mobilidade faz parte da essência da realidade, não pertencemos a um mundo de definições fixas, destinadas a moldar as pessoas a um padrão. O vital vai na direção do voluntário. Espontaneidade, originalidade de decisão, pertencem à essência do processo da vida. No entanto, o entusiasmo e a vitalidade em relação àquilo que se faz, depende de uma renovação contínua da inspiração e essa renovação deve ter lugar na infância, a fim de que não se dificulte o acesso para a inspiração, levando o indivíduo a uma inspiração debilitada e a uma ausência de espontaneidade.

As artes em geral, privilegiam a espontaneidade, provocam modificações em nossa vida interior, agem no íntimo do nosso ser e podem despertar nossas faculdades, que geralmente permanecem ignoradas e são difíceis de se fazerem conscientes, por isso se torna importante agir nesse sentido.

De acordo com DUARTE JR. (1986: 79), "*a arte continua a ser encarada, no interior da própria escola, como um mero lazer, uma distração entre as atividades "úteis" das demais disciplinas. O próprio professor de arte é visto como "pau para toda obra", como um "quebra-galhos".(...) Nesse sentido faz-se totalmente inócua a disciplina educação artística*"...

A arte é um fenômeno comum a todas as culturas. Ela é a criação de uma forma harmônica que expressa sentimentos de maneira que possamos percebê-los. Seus elementos

unesp

constituintes não guardam em si qualquer significação, mas quando arranjadas numa determinada estrutura, numa forma, é que se tornam expressivas. Ela nos remete a significados conceituais, mas não os transmite, apenas nos faz senti-los. O artista procura concretizar, nas formas, aquilo que é inexprimível pela linguagem conceitual, porém não exprime apenas os seus próprios sentimentos, mas capta através delas, os sentimentos dos homens de sua época e lugar, os sentimentos da comunidade humana e as devolve, em forma simbólica, para que as pessoas se reconheçam nelas.

A experiência estética é uma experiência de beleza, é uma forma de relacionamento com o mundo. O objeto é experimentado no âmbito dos sentimentos e o prazer da arte provém da harmonia entre as formas dinâmicas dos nossos sentimentos e as formas do objeto estético. O sentido da obra de arte é dado pelo espectador, que descobre os seus sentimentos nas formas que lhe são dadas e através deles identifica-se com o objeto estético, ficando deste modo, o sentido da obra de arte em aberto e nascendo da maneira como as pessoas o vivenciam, e portanto, para ser vivenciado, porque a sua função não é de comunicar significados (conceituais) mas a da exprimir sentidos. Na expressão artística, as ambigüidades e as múltiplas possibilidades de sentido são desejadas. Quanto mais sentidos possibilite uma obra, mais plena ela será.

A arte estimula a imaginação e a criação de novas possibilidades de ser e sentir-se, rompendo o estreito espaço que o cotidiano lhe reserva.

O estilo artístico mescla diversos campos do conhecimento - científico, filosófico, religioso, estético, etc. e encontra na arte a sua expressão. Assim ao vivenciar a produção artística de sua época, o indivíduo participa do sentimento que é comum a seus contemporâneos, pode compreendê-los e deste modo, ao vivenciar as obras passadas, pode compreender os sentimentos daquela época, podendo até chegar a compreender as transformações ocorridas, ao longo da história e as culturas de outros povos. Os símbolos artísticos são universais e permitem a quebra das barreiras lingüísticas.

Para que a arte na escola, não seja usada como entretenimento, ou seja vista apenas como um momento de relaxamento ou atividade menor em relação às outras disciplinas é necessário que se descubra o seu verdadeiro sentido e suas reais possibilidades. É preciso repensar o processo educacional.

unesp

O mesmo ocorre com toda a área das artes: comumente se pensa que a arte é algo que deve ser estudado e praticado à parte de um esquema de aprendizagem, que ela não é importante e que pouco contribui para a educação das crianças.

Entretanto, os campos das artes são muito favoráveis para o despertar e o desenvolvimento das faculdades, interesses e sensibilidade das crianças para todas as formas de impressões do mundo interior e exterior, abrindo novas perspectivas e possibilidades. Isto porque, o fazer artístico atua sobre as faculdades gerais da criança e pode exercer inúmeras influências, em nível psíquico e físico. Considerando-se que a criança realiza estas atividades por prazer, faculdades podem ser despertadas e generalizadas, pois nas artes a assimilação e a ação são praticadas ao mesmo tempo, tornando-as interessantes.

A expressão artística mobiliza no indivíduo emoções e sentimentos, em diversos graus em relação a aspectos qualitativos e quantitativos, que ao serem expressos, dão ao professor a possibilidade de trabalhar com aspectos da sua personalidade.

Quando esta expressão é diversificada e livre, leva a um contato com grande número de informações que suscitam diversas reações no indivíduo e isto, possibilita uma abordagem mais criativa dos fatos, o conhecimento e exploração de vários assuntos, portanto, permite ao sujeito se conhecer e conhecer o mundo.

Segundo GAINZA (1988), o aspecto quantitativo é importante na expressão artística, uma vez que compreende o volume de energia psicofísica mobilizada e a quantidade de áreas ou níveis pessoais comprometidos na ação expressiva (aspectos corporais, afetivos, metais e sociais). Se toda expressão parcial é, sem dúvida, comunicação, apenas a expressão integral é sinônimo de arte, sendo que essa integração é um ponto de referência para o qual orientam-se os processos e a atividade artística em geral.

Por ser a arte a concretização dos sentimentos em formas expressivas ela se constitui num meio de acesso a dimensões humanas não passíveis de simbolização conceitual. Através da expressão através da arte somos levados a conhecer melhor nossas experiências e sentimentos, que são vivenciados, sem tentar traduzi-los em palavras. Por conseguinte, é uma maneira de despertar o indivíduo para que dê maior atenção ao seu próprio processo de sentir e amplie o conhecimento de si próprio através da descoberta dos padrões e da natureza de seu sentir, pois encontra nas formas artísticas, simbolizações para seus sentimentos. Por outro lado, além de ser um meio de acesso aos sentimentos, também possibilita o desenvolvimento

unesp

destes: a convivência com os símbolos da arte refina os sentimentos e conduz a familiaridade com os símbolos do sentimento, propiciando o seu aprimoramento. As emoções são estimuladas a se expressarem, a vibrarem frente a símbolos que lhes sejam significativos. A arte é ainda um fator de agilização de nossa imaginação, pois na experiência estética, a imaginação amplia os seus limites ultrapassando as barreiras e deixando de lado a valorização somente daquilo que é concebido racionalmente. Quando, na escola, se reproduz aquilo que já existe, os educandos não têm oportunidade de elaborar sua visão de mundo, a partir de suas próprias percepções e sentimentos. Através da expressão pelas arte pode-se, então, despertar a atenção de cada um para sua maneira particular de sentir, sobre a qual se elaboram todos os outros processos racionais.

É necessário se recuperar, no interior das escolas, a expressão pessoal - tanto por parte dos alunos, quanto dos professores. É preciso superar o medo de ir contra os padrões oficiais impostos e não se priorizar os conhecimentos intelectualizados, mas a criação e reflexão.

Na criação opera a imaginação, através da qual o homem, juntamente com a linguagem, ordena o mundo numa estrutura significativa. A imaginação está presente mesmo nos atos mais simples do cotidiano. E, é através dela que o homem, situa a ação num mundo que estende os seus limites para além do imediatamente presente e da materialidade das coisas. O ato criativo mobiliza a razão, a esfera lógica e envolve também sentimentos, vivências, valores e emoções. Ao se criar ocorre uma movimentação dos nossos sentimentos, que vão sendo confrontados, aproximados, fundidos, para posteriormente serem simbolizados, transformados em formas que se ofereçam à razão, ao pensamento.

Quando se usa somente a cópia e a imitação de trabalhos alheios pode ocorrer a inibição da expressão criadora, pois a criança pode tomar como certos os valores, experiências e modos de expressão ali contidos, e que muitas vezes não são condizentes com os seus ou não dizem respeito às suas experiências. Para a realização da educação através da arte deve se estimular a expressão dos sentimentos, sentidos e experiências.

O ato criador é um ato de coragem, pois não aceita o estabelecido, propõe uma nova visão, uma nova ordem, uma nova correlação de forças. Precisamos de um comprometimento humano e pessoal com a educação.

Ao se deixar que o indivíduo explore livremente a arte e a música e descubra suas próprias formas de expressão, as regras, os materiais, os estilos, abrem-se novas perspectivas

unesp

em relação à criatividade e possibilita-se que o julgamento apreciativo e a crítica de si mesmo, do seu trabalho e do trabalho dos outros, se desenvolvam através dos êxitos e acertos. Deste modo, a integração de diversas formas de comunicação e expressão contribuem para o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo READ (1986: 89-92), a educação tem uma natureza prática. Não se trata de adquirir conhecimentos ou acumular fatos, mas tem a ver com o corpo, é uma cultura física que produz a excelência do espírito. A livre prática da arte é algo que faz valer a pena viver. Essa prática, que tem a possibilidade de arranjar livremente e é construída em momentos de inspiração, deve obedecer instintivamente as leis estéticas; e se constitui em um método de educação que se fundamenta na virtude e na moralidade, necessitando assim, de disciplina. Para ele, "*a disciplina é um ramo da aprendizagem e o que é aprendido constitui um ritual positivo, um controle ritualístico dos movimentos do corpo e dos focos de atenção (...) O valor da disciplina reside na liberdade que confere. Não se trata meramente de um mecanismo que libera a inspiração (...) ela assegura que a inspiração assim liberada possa fluir com facilidade por vários canais – que a mente como o corpo, possa agir com presteza, moderadamente e com precisão (....) e podemos, pelo exercício, estabelecer uma associação inevitável entre forma física e forma ética, sendo a transição efetuada por exercícios estéticos, que são em parte físicos e em parte espirituais.*"

Sendo assim, é possível entender que o fazer pedagógico que se utiliza da expressão artística, possa proporcionar ao indivíduo uma educação estética, moral, ética e espiritual. Possa levar à liberdade, à expressão e à disciplina, procurando tornar o indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno artístico, além de auxiliar e instrumentalizar os processos espontâneos e naturais de desenvolvimento, ao longo de toda a vida da pessoa e diante da enorme diversidade de circunstâncias, de caráter interno ou externo, com as quais ela irá se deparar. É algo agradável para a maioria das pessoas e pode fazer parte do processo de ensino-aprendizagem nas escolas, algo interessante e proveitoso para as crianças, tornando-se um poderoso meio de conscientização e desenvolvimento dos sentimentos humanos, proporcionando a educação e o desenvolvimento através das artes.

Tendo em vista as considerações acima sobre o valor da arte na educação e as informações do capítulo anterior sobre o desenvolvimento infantil, foi desenvolvida uma pesquisa com crianças com idade entre sete e dez anos de idade, utilizando-se a metodologia

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

da pesquisa participante para trabalhar com elas conceitos de um período histórico da arte, mais especificamente o Impressionismo, com o objetivo de investigar cientificamente se fatores externos (relacionados com a arte) podem influenciar no desenvolvimento do pensamento e das formas de expressão dessas crianças.

A pesquisa vai apresentada a seguir.

unesp

3. A PESQUISA

Após o estudo sobre as teorias do desenvolvimento infantil, sobre a aquisição de conhecimentos e do papel da arte na educação foi realizada uma proposta prática de trabalho, que teve como tema o Impressionismo. Esta etapa do trabalho foi realizada junto aos alunos das terceiras séries do primeiro grau, numa escola da rede privada de ensino: Colégio Santo André, no município de Jaboticabal, Estado de São Paulo. Este município possui aproximadamente 70 mil habitantes, está localizada na região norte do Estado e sua maior fonte de renda é a cana-de-açúcar.

Esta escola pertence à rede privada de ensino, existe há oitenta e três anos e atende a mil e quatrocentos alunos, no geral, e destes, quatrocentos cursam da primeira a quarta série do primeiro grau. É coordenada por religiosas de Santo André; oferece aulas somente no período matutino, para alunos de pré-escola, primeiro e segundo graus. À tarde fornece atividades extra curriculares, como aulas de reforço e atividades esportivas. A escola possui para os alunos de primeira a quarta série do primeiro grau, sala de artes, salão para apresentações, quadras esportivas, sala de música, de vídeo, de mapas e biblioteca infantil. Proporciona aulas de arte, de música, de filosofia, bem como atividades outras, desenvolvidas na biblioteca, incluídas no seu programa curricular e também aulas opcionais no período vespertino. Costuma ainda, trabalhar datas comemorativas, realizar festas típicas e Feira do Livro. As datas típicas e comemorativas são trabalhadas nas aulas de arte, música e biblioteca, em que se preparam exposições, festas, apresentações, com os trabalhos realizados pelas crianças, para estudo e reflexão sobre estas datas. A Feira do Livro é realizada a cada dois anos e consiste na exposição de livros por parte dos editores, exposição de trabalhos realizados pelas crianças, nas aulas na biblioteca e integração com outras escolas. Antes desta feira, em cada classe, as crianças realizam também um trabalho com um livro que uma das editoras vai expor (este trabalho também é mostrado na feira. Também são chamados escritores ou pessoas ligadas à produção de livros para darem palestras e oficinas sobre os livros ou sua construção.

As crianças vão para a biblioteca infantil uma vez por semana. As classes são divididas em duas turmas: metade vai para a aula de biblioteca e a outra metade fica na sala de aula com a professora da turma. Nas aulas de biblioteca elas retiram um livro para ler, de acordo com

unesp

sua preferência, devolvendo na semana seguinte, quando retiram um novo livro. Realizam também atividades como: escrever histórias e poesias, montar pequenos livros elaborados por eles, que incluem a história e as ilustrações, lêem histórias durante as aulas e fazem desenhos, pinturas ou redações sobre o tema lido, discutem as histórias, elaboram cartazes, fazem trabalhos integrados com reportagens de jornal. Nas aulas de música são preparadas músicas para serem apresentadas em festas da própria escola ou fora dela. Trabalham também músicas ligadas à cultura brasileira. Para as aulas de artes, a professora elabora projetos específicos para cada série, que incluem estudos dos pintores, trabalhos artesanais, releitura de obras de arte, exposição de trabalhos e debates. Para este trabalho são usadas fichas dos assuntos a serem tratados, vídeo, slides e trabalho com cores. Nas aulas de filosofia as classes não são divididas. A professora trabalha em círculos com toda a turma; conta histórias para as crianças e elas debatem sobre o assunto, com a intenção de levá-las a aprender a argumentar. À tarde, em relação às artes, esses alunos podem se dedicar à preparação de peças teatrais, festas comemorativas, exposições de trabalhos artísticos, coral e banda.

A escolha desta escola foi baseada no fato de que esta é uma escola tradicional do município, com muitos anos de experiência em ensino, e especialmente porque oferece aos alunos aulas de arte, música, filosofia e biblioteca infantil, o que raramente ocorre em escolas estaduais. Estes fatores são considerados, a princípio, como importantes para a formação das crianças, como contribuintes para uma melhor preparação das mesmas e também para que pudessem melhor entender os conteúdos a serem passados durante este trabalho.

O contato com a escola foi realizado da seguinte maneira: inicialmente, o trabalho foi proposto para a diretora e para a coordenadora pedagógica de primeira a quarta série do primeiro grau. Foi apresentado como um curso a ser dado às crianças, a faixa etária a ser trabalhada, a duração e os objetivos. Foi deixado claro também que fazia parte de um trabalho de mestrado. A proposta inicial era que o curso fosse dado à tarde, uma vez por semana. No entanto, a diretora disse que as crianças já tinham outras atividades neste período, dentro e fora da escola, e que por isso, não seria possível conciliar os horários para que elas viessem a tarde toda para o curso. Ela achou que o trabalho seria válido e propôs que fosse feito no período regular de aulas, no decorrer da disciplina de artes. O período reduzido de tempo (duração de tempo da aula de artes que as crianças já possuíam) foi aceito porque a intenção inicial era fazer um trabalho cujos resultados pudessem ser utilizados por professores, dentro

unesp

das escolas, e deste modo, seria interessante tentar fazer o trabalho de acordo com o tempo que esses professores têm atualmente para trabalhar, apesar de estar consciente que este não seria o ideal (o ideal seria que as escolas pudessem oferecer tempo ilimitado e diversidade de assuntos para o trabalho com artes, para que as crianças pudessem trabalhar de acordo com o seu ritmo, e dedicando-se a atividades de acordo com o seu interesse e escolha).

Com o consentimento da diretora e da coordenadora, a professora de artes foi procurada. Na segunda parte do trabalho (segundo período) foram procuradas também as professoras de outras disciplinas, que não a de artes, porque o trabalho foi desenvolvido em sala de aula comum. As professoras concordaram que fosse feito o trabalho no período da sua aula. A partir daí, foi marcado um primeiro dia de contato com os alunos. Neste dia, foi exposto para as crianças de todas as turmas: quem era a pesquisadora, o que fazia, o trabalho que seria feito com eles, a duração e o que seria feito com os trabalhos produzidos por eles. A partir daí foi pedida a colaboração deles e questionado se eles gostariam ou não de participar da pesquisa. O mesmo procedimento foi repetido, tanto para o primeiro como para o segundo período de trabalho; e tanto para os alunos como para os professores. Como todas as crianças aceitaram, e todas as professoras permitiram o uso de suas aulas, a pesquisa teve prosseguimento.

Os alunos da escola escolhida fazem parte da classe média e média-alta da cidade de Jaboticabal. Foram escolhidos de acordo com a idade e a série que estavam cursando. Foi estabelecido que as crianças que participariam da pesquisa deveriam ter entre sete e dez anos de idade e essa faixa etária foi encontrada, nesta escola, na terceira série do primeiro grau.

O estabelecimento dessa faixa etária foi feito devido ao fato de que as crianças com essa idade, segundo Piaget (1980), provavelmente estariam na fase operacional concreta de seu desenvolvimento e seu desenho também apresentaria características do realismo intelectual. Além disso, nesta fase do desenvolvimento as crianças apresentam desenhos com características bem específicas e de fácil reconhecimento, o que possibilita a delimitação mais eficaz do que o esperado e o que poderia ter aparecido em seus desenhos devido à influência externa.

Usou-se também como referência a teoria de Lowenfeld (1952 e 1977) sobre a representação gráfica infantil nesta idade. O estabelecimento da faixa etária é importante, neste trabalho, pois o **objetivo** do mesmo, era **estudar se a interferência externa** modifica,

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

acelera ou antecipa o desenvolvimento do pensamento e das formas de expressão gráfica das crianças, o que se pode verificar através da análise dos aspectos presentes na representação gráfica das crianças. Para isso, era necessário que elas estivessem numa fase determinada de seu desenvolvimento, a fim de que os resultados obtidos pudessem ser comparados com os esperados para aquela determinada faixa de idade ou período do desenvolvimento.

Os dados sobre representação gráfica e desenvolvimento infantil a serem comparados foram tirados das teorias de Piaget e Lowenfeld, pois estes pesquisadores são reconhecidos academicamente como importantes na área do desenvolvimento infantil.

Devido ao estabelecimento desta faixa de idade para o trabalho, e por se saber que nesta faixa etária, segundo Piaget e Lowenfeld, as crianças estão numa fase de desenvolvimento operacional concreto (portanto necessitam de uma base concreta para poderem entender as informações com as quais tomam contato) seria necessário que o período da arte a ser trabalhado com elas, apresentasse também imagens perceptíveis e que não fugissem completamente à realidade concreta; as imagens a serem apresentadas deveriam ter algum elo com as coisas que as crianças sabem que existem. Além disso, o período da arte a ser trabalhado deveria possuir características claras, facilmente reconhecíveis e que não se confundissem com as características específicas do desenho de crianças com a faixa de idade a ser trabalhada, a fim de que, os alunos pudessem reconhecer as características das obras e caso representassem em seus desenhos essas características percebidas, estas não se confundissem com as características próprias de representações gráficas infantis da idade que estava sendo trabalhada.

Sendo assim, se detalhes das obras apresentadas às crianças aparecessem nos seus desenhos, estas indicariam que as crianças perceberam as características e foram tocadas pelas obras. Isto porque, ainda segundo os dois autores citados, as crianças possuem características específicas de representação gráfica condizentes com cada fase de seu desenvolvimento e mudam estas características quando há um ganho qualitativo em seu desenvolvimento ou quando elas foram tocadas por alguma experiência, que as fizeram mudar ou acrescentar algo à sua representação.

A partir destas considerações procurou-se um período da arte que pudesse cumprir estes requisitos. O período escolhido foi o Impressionismo porque as obras deste período apresentam cenas cotidianas da época em que foram executadas, que podem ser reconhecidas

unesp

pelas crianças, como algo possível de acontecer, ou que já existiram algum dia, portanto, não é algo irreal, mas algo que poderia fazer parte da realidade concreta. Além disso, as características das obras Impressionistas são bem definidas e fáceis de perceber.

JANSON (1992: 620-623) ao falar sobre os artistas do Impressionismo e de sua pintura nos diz sobre as características e princípios desse movimento. Ao falar de Manet afirma " uma prerrogativa do pintor: combinar quaisquer elementos que lhe agradem para a obtenção de um efeito meramente estético. (...) Ou por outras palavras, o mundo da pintura obedece a leis naturais diferentes das que governam a realidade quotidiana e o pintor deve ser mais fiel a sua tela que ao mundo exterior. (...) sua obra atesta uma dedicação de toda a vida à pintura pura – a convicção de que as manchas e a cor, e não o que elas representam, constituem a primeira realidade do pintor. (...) técnica, ampla e aberta, a preocupação com valores da luz e da cor. (...) Manet rejeita todos os métodos criados desde o tempo de Giotto para transmudar uma superfície plana em espaço pictórico." Com relação a Monet diz: "O que provocou esta revolução da mancha de cor? Não o sabemos e o próprio Manet decerto não lhe previu as implicações. Tudo leva a crer que ele sentiu uma urgência de criar um novo estilo como resposta ao desafio da fotografia. (...) Monet tinha adotado a concepção de pintura de Manet e aplicou-a a paisagens realizadas ao ar livre. O Rio de Monet é inundado por uma luz tão brilhante que os críticos conservadores se queixaram que lhes feria a vista; nesta rede cintilante de manchas de cor, os reflexos da água são tão reais (....) - Última fase de Monet - Cerca de 1890, dedicou-se a pintar séries de quadros representando o mesmo assunto em diferentes condições de luz e atmosfera (...) se centrava nos efeitos da luz colorida, sem nunca se aventurar na fantasia subjetiva." Com relação à Renoir diz: "Cena do mundo do espetáculo – salões de dança, cafés, concertos, o teatro – foram assuntos preferidos dos pintores impressionistas (...) o jogo multicores de luz e sombra, irradiam um calor humano de todo encantador..." Sobre Degas diz: Muitas de suas melhores obras foram executadas a pastel, meio que exercia sobre ele forte atração, dado que lhe permitia obter simultaneamente efeitos de traço, tonalidade e cor, técnica flexível de que é um bom testemunho a Prima Ballerina."

LEICHT (1945: 480 - 484), em relação aos pintores Impressionistas, afirma que: "Naquelas imagens estavam presentes o pulsar do tempo, seu ritmo, sua aguda capacidade de observação. Mostravam a paisagem tal como era de relance, ao se atravessá-la nos novos e pápidos meios de comunicação ou como podia ser fixada pela nova técnica da fotografia,

unesp

inventada no meio tempo, ou ainda banhada por luz clara, de início deslumbrante, que a eletricidade tornara real. (...) Pintava-se o trem de ferro, o navio a vapor, a superfície do mar. (...) Esses artistas viram o mundo com novos olhos e isso, bem como a técnica moderna que a seguir empregaram, os torna precursores diretos das coisas que estavam por vir. (...) Essa nova arte, de inaudida intensividade de cores, teve o efeito de uma revolução e em toda a Europa sobrevieram violentos debates a seu respeito. (...) Para eles, luz, ar e cor eram tudo e o modelo bem pouco lhes significava."

MATHEY (1976: 7-8; 51; 215-216) diz sobre o Impressionismo e seus pintores: "Reconhecendo que as regras acadêmicas eram convenções tinham se libertado delas e haviam tentado construir um mundo interior livre e dinâmico. Afirmando o primado da luz, renovaram a noção da forma pictórica, ela própria condicionada à cor. Isso exigia novas técnicas, mas uma linguagem tanto mais simples e imediata quanto mais significativa. (...) A necessidade de traduzir as vibrações em mutação constante, da luz e da água, implicava, com efeito, uma técnica própria, toques rápidos, pontos, vírgulas vivas e brilhantes. (...) Foram eles que, depois de séculos de pintura em que os "grandes assuntos" eram a estrutura dos quadros, compreenderam que havia uma arte pela arte, uma real beleza nos objetos mais modestos e mais simples. Compreenderam, em especial, que a cor de um objeto era mais importante do que o próprio objeto. (...) Foi uma revolução e o começo de uma libertação total que permitiu aos pintores modernos, atuais, desenvolverem a arte da imaginação em vez da arte da imitação. A cor, também ela, foi libertada, isto é, antes da época moderna, um vermelho, por exemplo, só podia existir no espírito ligado ao objeto, um tecido, um corpo humano. Os modernos libertaram a cor, e um vermelho puro, um azul, um verde, são agora uma "realidade" em si mesmos. Isto permitiu o nascimento da arte abstrata. (...) Há daqui em diante um "novo realismo" fora da cópia e da imitação da natureza. (...) Libertaram o instinto, libertaram a cor e a forma. Apesar dos seus erros, das suas contradições, dos preconceitos aos quais permaneciam ainda ligados, deram à sensação, e depois ao sentimento, enfim, à idéia, a sua expressão específica, independente da expressão visual e da sua representação. Não é uma pequena vitória. Eles encontraram a beleza dos mundos invisíveis. Eles reconheceram a luz perdida".

Essas características do Impressionismo, que incluem expressão através de manchas de tinta, cores e luzes; paisagens e cenas comuns à época representada, são características que

unesp

não aparecem comumente nos desenhos infantis de crianças com idade entre 7 e 10 anos; e por isso, na análise da representação infantil, facilitariam a sua não confusão com a expressão gráfica comum nesta faixa etária.

Artistas ou movimentos históricos da arte brasileira ou contemporânea foram aventados para utilização na experiência. Todavia, muitas das características expressas em obras como as de Tarsila Amaral, Miró, Kandinsky, entre outros, podem aparecer como características muito próximas às que constam da expressão gráfica infantil, o que dificultaria a identificação da interferência ou não de fatores externos sobre o pensamento e formas de expressão das crianças, que é o objetivo deste trabalho.

Um outro fator para a escolha do Impressionismo é que, este movimento foi importante dentro da história da arte, pois marcou um grande passo da saída dos ateliers de pintura para a representação de cenas ao ar livre, foi também início de um rompimento com a pintura clássica, o que possibilitou e incentivou o nascimento de outros movimentos posteriores que quebraram totalmente as tradições artísticas anteriores; fatos estes que tornam o conhecimento e reconhecimento deste movimento, importante como um acréscimo de cultura para as crianças.

É claro que, o objetivo neste momento, para este trabalho, não é ensinar a história da arte para as crianças em tão pouco tempo, mas considero que este primeiro contato com essas obras é interessante, para desenvolver e aguçar a curiosidade desses alunos, para saberem mais sobre o assunto, ou mesmo como um primeiro contato com obras de um período, que eles nem imaginam existir. Serve também como forma de contato com a época em que as obras foram feitas, seus costumes e suas paisagens, levando a um enriquecimento de conhecimentos. Além disso, a minha intenção era verificar se a interferência externa modifica, acelera ou antecipa os aspectos presentes na representação gráfica infantil. Para isto, o Impressionismo se adequava bastante bem, porque as crianças de sete a dez anos (idade das crianças escolhidas para participarem do trabalho), possuem características definidas de representação gráfica, de acordo com os autores tomados como base para este trabalho: Piaget e Lowenfeld, assim como o Impressionismo, também possui características definidas de representação gráfica, que por sua vez, não coincidem com as das crianças. Sendo assim, seria possível identificar se a interferência, através da apresentação deste período da arte, se manifestaria nos desenhos das crianças.

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

Para se trabalhar este tema escolhido com a faixa de idade dos alunos que foi determinada, não se poderia trabalhar da maneira habitual como os professores costumam fazer. Era preciso se estabelecer uma maneira de trabalho que envolvesse os alunos no assunto, para que eles não dispersassem, se interessassem por buscar conhecer o período e as obras.

Para isso resolveu-se usar predominantemente a pesquisa qualitativa, de natureza descritivo exploratória, com alguns componentes de pesquisa-ação, participante, de exploração e descrição. Nesta pesquisa, o pesquisador e os pesquisados participaram na coleta dos dados. Optou-se por procurar envolver as crianças no assunto, aguçando-se sua curiosidade sobre o período e as obras. Assim, utilizou-se perguntas feitas pelo experimentador que chamassem a atenção das crianças para as características das obras e do período em que foram feitas. A maneira como se trabalhou e os materiais usados serão detalhadas mais adiante.

Segundo CHIZZOTTI (1995: 77-81) os pesquisadores que adotam a pesquisa qualitativa dedicam-se à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações no meio em que vivem, à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais ou dos vínculos das ações particulares com o contexto social em que estas se dão. Estes cientistas optam pela descrição do homem em um dado momento, em uma dada cultura; captam aspectos específicos dos dados e acontecimentos no contexto em que acontecem. Para ele, "A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.(...) O sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações." Neste tipo de pesquisa "o problema decorre de um processo indutivo que se vai definindo e delimitando na exploração dos contextos: ecológico e social, onde se realiza a pesquisa; da observação reiterada e participante do objeto pesquisado, e dos contatos duradouros com informantes que concebem esse objeto e emitem juízos sobre ele. (....) A identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema. (...) A delimitação é feita, pois, em campo, onde a questão inicial é explicitada, revista e reorientada a partir das informações da pessoas ou grupos envolvidos na pesquisa."



Neste tipo de pesquisa, "os dados são colhidos, iterativamente, num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos. (...) No desenvolvimento da pesquisa, os dados colhidos em diversas etapas são constantemente analisados e avaliados. (Chizzotti, 1995: 89-90)"

Ainda segundo este autor, um dos instrumentos de coleta de dados na pesquisa qualitativa é a observação participante, que é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural. Este tipo de observação pode visar a descrição dos componentes de uma situação: os sujeitos, o local, as circunstâncias, comportamentos. O observador pode participar em interação constante em todas as situações.

No entanto, no caso específico desta pesquisa, não houve apenas a observação, mas o pesquisador participou da pesquisa, elaborou, propôs e ministrou as atividades e colheu os dados a partir da convivência e execução das atividades com os pesquisados.

Assim, levou em conta alguns aspectos da pesquisa participante quando dá ênfase à produção coletiva do conhecimento, à participação ativa das pessoas pesquisadas. A investigação é organizada em torno de ações planejadas e objetivos definidos, mas os procedimentos não são rígidos; mudam a partir de reflexões e à medida em que a pesquisa avança, dependendo da ação e reação dos participantes.

Segundo BOTERF (1987: 52), "*não existe um modelo único de pesquisa partipante, pois trata-se, na verdade, de adaptar em cada caso o processo às condições particulares de cada situação concreta (os recursos, as limitações, o contexto sócio-político, os objetivos perseguidos, etc.)*."

Ainda de acordo com este autor, com relação as formas de trabalho pedagógico, ele cita três tipos (autor cita baseado em Marcel Lesne*): 1) de tipo transmissiva; 2) de tipo iniciativa; 3) de tipo apropriativa. Ele diz que a pesquisa paricipante oscila entre o segundo e o terceiro tipo e portanto, teria as seguintes características principais: concebe a educação como um processo de apropriação do conhecimento por parte das pessoas em formação; concebe o pesquisador como um interventor que informa, mas evita orientar os resultados das discussões; os pesquisadores organizam situações estímulos, que servirão para o desenvolvimento das ações educativas; utiliza o saber, as potencialidades e os recursos do grupo; privilegia os progressos do educando; avaliação dirige atenção especial aos aspectos qualitativos do

unesp

processo de pesquisa e de seus resultados; busca relacionar as atividades educativas com as atividades concretas das pessoas pesquisadas; o real é apropriado através do conhecimento e da ação, a fim de realizar uma unidade dialética entre teoria e prática.

E, de acordo com TOULMIN (1992: 91-92) interpreta a compreensão como um processo que ocorre basicamente numa situação de convivência social. Foi empregada como forma de resolver problemas práticos em diversas áreas, entre elas na educação, sendo a observação participante fundamental. Segundo ele: "Um dos pressupostos da pesquisa participante é o de que a convivência do investigador com a pessoa ou grupo estudado cria condições para que o processo de observação seja conduzido e dê acesso a uma compreensão que de outro modo não seria alcançável." Entretanto, o êxito em descobrir interligações significativas, vai depender de qualidades próprias (sensibilidade pessoal, acuidade intelectual, capacidade de identificação empática etc.).

Também leva em conta alguns componentes da pesquisa-ação como: os sujeitos não são considerados como passivos, havendo interação entre pesquisador e as pessoas implicadas na situação investigada. Os sujeitos participam da construção do conhecimento. O modo de funcionamento do grupo deve ser respeitado. O pesquisador não deve se considerar o detentor do conhecimento para que possa compreender o pesquisado. O pesquisador deve realizar uma constante reflexão crítica sobre as implicações teóricas e metodológicas de sua intervenção e do processo de pesquisa-ação e utilizando-se do saber do grupo, de suas possibilidades, dificuldades e recursos para a reelaboração da etapa posterior do trabalho, privilegiando os aspectos qualitativos do processo de pesquisa e buscando a relação entre as atividades educativas e de pesquisa e as atividades concretas das pessoas pesquisadas, a fim de realizar a unidade dialética entre teoria e prática.

Tendo estabelecido todos os parâmetros que norteariam a pesquisa (escolhida a escola, os alunos, o período da arte e o método a serem trabalhados), foi iniciada a coleta de dados. Para obter os dados de análise, a pesquisa foi dividida em duas etapas ou períodos: entre outubro e novembro de 1997 (Primeiro período) e fevereiro e março de 1998 (Segundo período).

O trabalho foi dividido em duas etapas para que se pudesse obter maior quantidade e qualidade dos dados, visto que estes dados seriam colhidos em duas ocasiões diferentes, com turmas de crianças diferentes, com bagagens culturais e conhecimentos distintos. Um outro

unesp

motivo para se realizar dois períodos foi que no primeiro período, as sessões foram feitas na sala de artes, com todo os materiais de pintura disponíveis (tintas de vários tipos, pincéis, colas coloridas, gliter, etc.). Estes recursos não estiveram disponíveis para as crianças do segundo período, pois ponderou-se que em escolas públicas, geralmente as crianças não possuem salas de artes para trabalhar, realizando suas aulas de educação artística na mesma sala, onde são ministradas as outras disciplinas do currículo; e também, na maioria das vezes, não possuem tintas à sua disposição, usando apenas lápis de cor e giz de cera para a sua expressão artística. Deste modo, as sessões feitas no segundo período foram realizadas em sala de aula comum, no período que seria destinado para as aulas de outras professoras, que não a de artes, com a devida permissão destas, e as crianças somente puderam utilizar lápis de cor, giz de cera, lápis preto, borracha e régua.

O fato de se utilizar outros materiais, que são muito mais comuns, as crianças terem à sua disposição, para a sua expressão, seria um dado interessante a ser verificado, no momento da análise, como um outro fator interveniente; poderia ainda, ser analisado se o material mais comumente utilizado nas escolas, influencia ou não a expressão das crianças, em comparação com o outro grupo; haveria a possibilidade de se comparar os dados do primeiro período com os do segundo período, pois há uma pequena diferença de idade e, portanto, de conhecimentos, há também uma diferença dos materiais oferecidos para a expressão, entre as crianças do primeiro e do segundo período. No dia-a-dia, as professoras deverão lidar com essas situações (falta de material ou espaço adequado para se trabalhar), sendo importante observar se estas condições são adequadas ou mesmo possíveis de se trabalhar com tais temas.

Assim, levando-se em conta todos estes fatores, ficou estabelecido que o trabalho seria realizado em dois períodos, sendo que o primeiro período foi feito, com 6 turmas de alunos, entre 27 de outubro e 28 de novembro de 1997 e o segundo período foi feito, com 4 turmas, entre 16 de fevereiro e 20 de março de 1998.

As crianças que participaram do trabalho, em ambos os períodos, cursavam a terceira série do primeiro grau e possuíam entre sete e dez anos. Entretanto, convém reforçar que as crianças do segundo período de trabalho, não são as mesmas participaram da pesquisa, no período de outubro e novembro de 1997, visto que, as crianças do primeiro período de trabalho (outubro e novembro de 1997) estavam no final da terceira série do primeiro grau e possuíam entre oito e dez anos (e em fevereiro e março de 1998, já estavam cursando a quarta

unesp

série do primeiro grau), enquanto que as crianças que participaram do segundo período de trabalho, estavam no início da terceira série do primeiro grau e possuíam entre sete e nove anos.

Para facilitar a realização do trabalho, as crianças foram divididas em turmas, da seguinte maneira:

	1º Per. (out./nov. 1997) idade entre 8 e 10 anos		2º Per. (fev./març. 1998) idade entre 7 e 9 anos	
Turma / Série	1ª Turma	2ª Turma	1ª Turma	2ª Turma
3ª Série I	15 alunos	15 alunos	15 alunos	14 alunos
3ª Série II	16 alunos	13 alunos	14 alunos	14 alunos
3ª Série IV	17 alunos	14 alunos		
Total Período	90 alunos		57 alunos	

TABELA 1: Número de alunos por turma e por Período.

Contudo, o trabalho realizado no primeiro período é basicamente o mesmo do segundo período, com exceção do primeiro dia, em que houve uma pequena modificação no número de slides apresentados do primeiro para o segundo período. Isto ocorreu porque no primeiro dia do primeiro período foram apresentados mais de um período da arte, o que causou confusão e não ajudou para que as crianças entendessem a evolução das obras no decorrer do tempo (talvez pelo número reduzido de slides usados), deste modo, estes slides foram retirados para o trabalho com as crianças do segundo período.

No primeiro dia, tanto do primeiro como do segundo período, o objetivo era dar uma visão geral do Impressionismo, mostrando as suas características, suas obras, seus pintores e sua época. Depois da apresentação dos slides houve uma discussão, onde os alunos participavam através de perguntas e respostas, que diziam respeito às obras. Neste dia, no primeiro período foram apresentados quinze slides, sendo que o primeiro , segundo e décimo quinto slides não pertenciam ao período Impressionista. Foram incluídos com a intenção de

unesp

auxiliar as crianças a entenderem a evolução das características das obras, pois acreditou-se que seria mais fácil para elas, observar esta evolução através da comparação, devido ao período de desenvolvimento em que elas se encontram (sete a dez anos - operacional concreto, segundo Piaget e Inhelder, 1980).

As mudanças efetuadas no decorrer da pesquisa e entre um período e outro foram realizadas por que o objetivo era observar se as interferências externas poderiam afetar a representação gráfica infantil, e deste modo, as mudanças de variáveis são importantes. Os procedimentos a serem utilizados não eram rígidos e estavam sendo reelaborados à medida em que se percebia que isto era necessário para o melhor andamento das sessões e quando isso se fazia necessário para que os alunos aproveitassem ao máximo a experiência pela qual estavam passando. As modificações de um período para outro, foram feitas a partir de reflexões sobre a ação executada e a interação com os alunos do período anterior. O mesmo ocorreu de uma sessão para outra ou dentro de uma mesma sessão, com relação às crianças de uma mesma turma, quando se percebia que o tipo de questionamento não estava levando as crianças a perceberem as obras ou que elas estavam confusas. Apesar dessa flexibilidade havia objetivos e meios estabelecidos para a ação a ser executada.

Levando-se em conta as diferenças entre os períodos e a flexibilidade exigida para este tipo de trabalho, o esquema de realização das sessões com as crianças, segundo a metodologia, foi basicamente o mesmo nos dois períodos, ou seja, os slides (com exceção de três slides do primeiro dia), as músicas e as perguntas utilizadas nas discussões foram as mesmas. Nos dois períodos, as crianças de cada uma das turmas participaram de cinco sessões, com o tema proposto, sendo que depois de cada sessão havia a discussão e posteriormente as crianças faziam desenhos ou pinturas (com exceção do primeiro dia, em que não desenharam). A metodologia utilizada será exposta a seguir e os dados obtidos serão discutidos no próximo capítulo.

Foram realizadas cinco sessões de trabalho sobre o Impressionismo com cada turma de alunos. Cada sessão, teve duração aproximada de uma hora, sendo que sua freqüência foi semanal. Esse período de duração de cada sessão foi estabelecido de acordo com o horário disponível para aulas de arte dentro do currículo da maioria das escolas, apesar de saber que o ideal não seria este. Como já foi dito, o ideal seria se ter tempo ilimitado para a execução das atividades artísticas ou aulas de artes e várias opções de tarefas, pois deste modo, as crianças

unesp

podem escolher a atividade que desejarem executar, têm liberdade para mudar de atividade quantas vezes quiser e podem seguir o seu ritmo de trabalho, sem precisar esperar que os outros acabem ou acelerar o seu ritmo para terminar ao mesmo tempo que os outros; e também por que a professora pode trabalhar multidisciplinarmente, abordando vários aspectos da questão, sem se preocupar se vai dar conta de cumprir o programa.

As sessões foram executadas seguindo uma ordem preestabelecida:

1º dia ⇨ Apresentação geral das obras selecionadas. Objetivo: Colocar as crianças em contato com as obras e o movimento artístico.

2º dia ⇨ Tema: Auto retrato. Objetivo: A criança teria possibilidade de trabalhar a visão de si mesma, além de serem discutidas algumas características das obras.

3º dia ⇨ Tema: Cenas Campestres. Objetivo: Trabalhar noção de mundo das crianças e espaço histórico das obras.

4º dia ⇨ Tema: Festas e Danças. Objetivo: Trabalhar a noção de outro e também a arte em diferentes formas de expressão (pintura e música) dentro de um mesmo movimento e discutir as características das obras.

5º dia ⇨ Tema: Crianças. Objetivo: Trabalhar com o cotidiano infantil e levar as crianças a comparar as obras e suas respectivas características, vistas nos diferentes dias.

Os slides eram apresentados para as crianças, de acordo com a ordem cronológica, em que foram executados por seus autores ou de acordo com a evolução das características das obras, dentro do movimento Impressionista, ou ainda, seguindo-se a ordem que as obras ocupam dentro do movimento, de acordo com a fase deste a que elas pertencem (esta foi a maneira mais usada para se estabelecer a ordem de apresentação dos slides). Após a apresentação dos slides o tema era discutido através de perguntas executadas pelo pesquisador e respondidas pelos alunos, levando-se em consideração o tema geral: Impressionismo, suas características, as características das obras e da época. Depois era solicitado que as crianças realizassem um desenho ou pintura.

No primeiro dia de trabalho, as crianças viam os slides e os discutiam, mas não fizeram desenhos, pois a intenção era somente familiarizá-las com o assunto e também porque o número de slides apresentados era muito grande, e não daria tempo para que as crianças desenhassem. Nos outros quatro dias, após as discussões, as crianças eram solicitadas a realizar um desenho.

unesp

Quanto ao método de trabalho com as crianças, foram feitas várias perguntas, que são basicamente as mesmas em todos os dias, e, em ambos os períodos, e que tem a intenção de fazer com que a criança perceba as características das obras impressionistas, e da época, relacionem as obras com a época, passem a olhar as obras de arte com olhar reflexivo e comparem as características das épocas e das obras. Foram utilizadas perguntas para isso por que deste modo se poderia envolver mais as crianças nos assuntos e exigir-se maior atenção por parte delas. As perguntas eram feitas com a intenção de fazer com que as crianças comparassem, classificassem, observassem as semelhanças, analisassem as diferenças, fizessem categorizações. Eles deveriam ainda, sintetizar as informações e usar argumentos para julgar e avaliar. Essas são operações, que segundo Piaget, são possíveis de serem realizadas por crianças de sete a dez anos. Se as crianças realizarem estas operações poderão apreender as características das obras e da época em que foram feitas e **se isso realmente ocorrer significativamente**, talvez posteriormente, generalizem esse modo de observar e constatar, para outras obras e outras coisas que já tenham visto antes ou que venham a ver, ou pelos menos possam reconhecer quando virem outras obras do mesmo período.

Todos os dias de trabalho repetiram-se, aproximadamente, as mesmas perguntas:

_ O que têm nesse quadro? O que vocês estão vendo?

_ O que tem de semelhante entre os quadros que eu mostrei? Vamos ver o que está parecido?

_ O que eles tem de diferente?

_ Onde será que é este lugar? Que lugar é esse?

_ Vai gente neste lugar?

_ É um lugar fechado ou aberto?

_ Quando será que este quadro foi feito?

_ Vocês sabem quem pintou este quadro?

_ Em que época será que ele viveu?

_ O que estes quadros que eu mostrei hoje, tem em comum com os quadros que eu mostrei a semana passada (nos outros dias?)

_ Então, quais serão as características dessas obras?

_ Será que são da mesma época?

unesp

_ E essa música? De quando será que ela é? Quando será que ela foi feita? Será que ela é moderna?

Em função da dificuldade de compreensão de algumas crianças ou para facilitar o entendimento, foram mantidos os temas básicos, mas as perguntas não foram feitas sempre do mesmo jeito, com as mesmas palavras ou na mesma ordem acima. As perguntas são feitas de acordo com o andamento das discussões. Às vezes, o rumo das discussões exigia que as perguntas fossem formuladas de outras formas para que se pudesse chegar aos objetivos.

As perguntas eram feitas com a intenção de fazer com que as crianças **comparassem, classificassem, observassem as semelhanças, analisassem as diferenças, fizessem categorizações. Transferissem essas observações e constatações para outras obras e outras coisas que já tivessem visto antes. Elas deveriam ainda, sintetizar as informações e usar argumentos para julgar e avaliar.**

Em todos os dias, de ambos os períodos, foram utilizadas também músicas da época, que fossem consideradas pertinentes com o tema a ser discutido no dia. Essa escolha foi feita a partir da melodia da música, observando-se suas características e as características dos quadros a serem apresentados às crianças. A música foi gravada várias vezes e colocada para ser tocada, com volume não muito alto, enquanto as crianças viam e discutiam as obras e enquanto faziam os desenhos.

As músicas e autores utilizados foram os seguintes:

No primeiro dia: CD: Brahms/Dvorak – Coleção Digital Concertos

No segundo dia: A–Dur in D. – Johannes Brams (1833-1897)

No terceiro dia: Cantos dos bosques de Viena – Johann Strauss

No quarto dia: 23 op.72 nr - Antonin Dvorak (1841-1904)

No quinto dia: B-Dur in flat (allegretto grazioso) - Johannes Brahms. (1833-1897)

Contudo, somente no quarto dia é que se chamou a atenção das crianças para a música, através de perguntas, e esta fez parte da discussão. Isto só foi feito no quarto dia porque o tempo de cada sessão era muito curto para se discutir tudo, em todas as sessões, mas como a música era colocada todos os dias, a criança já tomava contato com o tipo de música, que estava sendo apresentado, mesmo que não a relacionasse com a época em que estava vendo no slide. Além disso, optou-se por trabalhar a música neste dia devido ao tema apresentado (danças e festas), tema com o qual está mais diretamente ligado e que por isso estaria mais

unesp

dentro do contexto para ser discutido. Foi perguntado o seguinte com relação à música, no quarto dia:

_ Vocês prestaram atenção à música que está tocando ?

_ De que época vocês acham que ela é ?

_Vocês acham que esta música tem alguma coisa a ver com as figuras que eu mostrei antes ?

_Vocês acham que as figuras e música são da mesma época ou não? Por quê?

_O que tem na música e no quadro que faz vocês acharem que são (ou que não são) da mesma época ?

Depois foi exposto que em uma mesma época existem várias manifestações da arte, que traduzem um pouco do pensamento daquela época. Neste dia, também foram discutidas as obras e foram feitos desenhos pelas crianças.

Por fim, para que as crianças fizessem um desenho, também era usada uma pergunta, porém esta era diferente para cada dia, visto que os temas tratados nas obras e discutidos pelas crianças não eram os mesmos.

A realização de trabalhos (desenhos ou pinturas) pelas crianças, nos quatro dias, assim como as discussões das obras, tiveram como objetivo proporcionar às crianças um momento para a sua expressão e reflexão, e através destes é possível se analisar a evolução, o entendimento e a captação dos assuntos discutidos, assim como das características das obras e do movimento impressionista, apesar de não ter sido pedido, em nenhum momento, aos alunos, que desenhassem o que haviam entendido, guardado, ou gostado nas obras. **Cabe ressaltar também que o objetivo, não era que as crianças fizessem uma releitura das obras, mas que elas se expressassem através do desenho ou pintura.** Além disso, as discussões tinham também o propósito de fazer com que as crianças aguçassem sua percepção para os detalhes das obras, a fim de descobrirem as características do movimento impressionista implícitas nas mesmas, assim como as características da época que podiam ser nelas notadas. Era também objetivo fazer com que as crianças passassem a perceber as obras de arte de uma maneira diferente da que estão acostumadas a olhá-las, prestassem atenção a outras coisas, além de apreciar a sua beleza, como: tema, técnica utilizada para a pintura, época, sua relação com outras obras que já viram ou com outras obras da mesma época.

unesp

No primeiro dia não foi feito desenho, pois a intenção era mais de apresentação do impressionismo.

No segundo dia foram usadas as seguintes perguntas:

_ Como será que o pintor fez para pintar este quadro?

_ Será que ele se conhecia bem?

_ Será que ele se olhou no espelho?

_ Vamos nos pintar agora?

No terceiro dia foi perguntado o seguinte:

_ Como será que o pintor fez para pintar este quadro?

_ Será que ele foi neste lugar?

_ Será que ele imaginou este lugar?

_ Vocês acham que este lugar existia?

_ Vamos imaginar um lugar deste para nós?

_ O que vai ter neste lugar?

_ Vocês já viram este lugar?

No quarto dia, o tema era a dança e as perguntas foram as seguintes:

_ Vocês estão ouvindo a música?

_ Prestem atenção na música e tentem senti-la.

_ Vamos fazer um quadro diferente?

_ Vamos fazer com que o quadro dance com a gente?

No quinto dia as perguntas usadas foram:

_ Qual era o tema desses quadros? (Eles respondem)

_ Vocês são crianças também. O que vocês gostam de fazer?

_ Vocês brincam sempre?

_ Do que vocês costumam brincar?

_ Vocês brincam sozinhos, ou com outras crianças?

_ E o que vocês fazem?

_ Vamos fazer com que o quadro brinque também?

No entanto, as perguntas mencionadas como realizadas todos os dias e estas últimas (realizadas em cada dia específico) não são perguntas rígidas, que deveriam ser realizadas impreterivelmente, mas foram utilizadas como parâmetros para nortear o andamento das



discussões, mostrar os pontos a serem observados e estudados. As questões utilizadas deveriam ser adaptadas a cada tipo de grupo e conforme o tema tratado, a evolução, os questionamentos e respostas das crianças. As perguntas não poderiam ser rígidas porque os alunos participam ativamente do processo e como cada turma tem características próprias, era necessário que se respeitasse o modo de compreensão e funcionamento de cada grupo e de cada criança.

A partir daí, iniciou-se a pesquisa propriamente dita, que foi composta por cinco sessões com cada turma. Em cada sessão foram utilizadas figuras específicas de diversos autores do movimento Impressionista. Com exceção do primeiro dia, em que foram utilizados também autores e obras de movimentos posteriores e anteriores ao movimento Impressionista, por se achar que isto facilitaria a compreensão das crianças, em um primeiro momento, em que elas estariam tomando contato com o assunto.

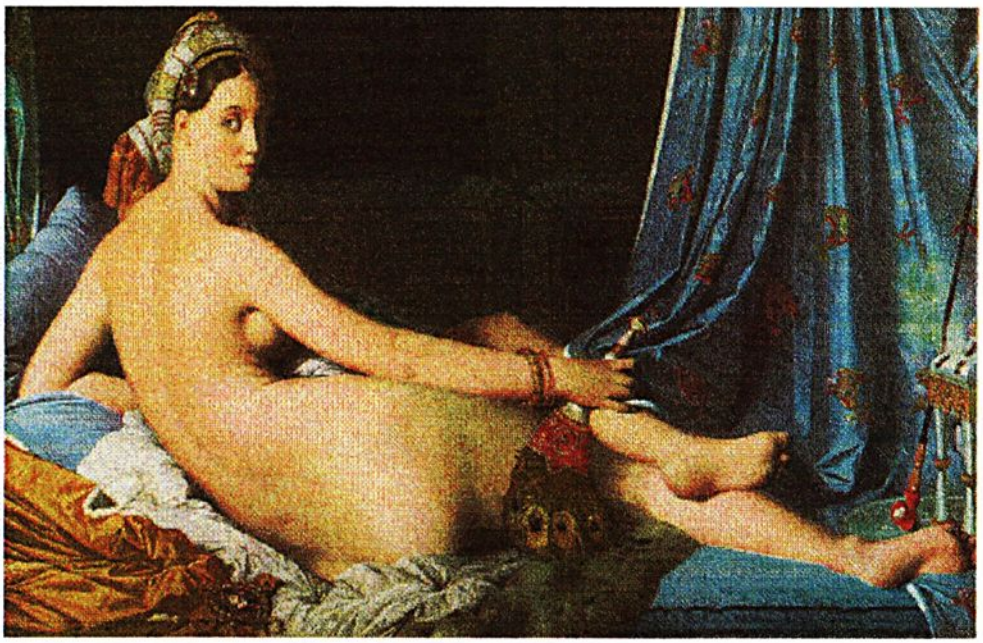
Convém ressaltar também que, neste primeiro dia de trabalho com as crianças, o artista "Redon" foi utilizado, pois estava incluído na literatura consultada como sendo pertencente ao período Impressionista, porém muitos outros autores (a maioria) o classifica como sendo simbolista. Foi incluído pois sua obra, apesar de possuir conteúdo Simbolista, tem forma Impressionista. Assim, como o objetivo era passar uma idéia geral sobre o movimento, e neste primeiro momento, estava centrado mais na forma do que no conteúdo, a obra de Redon foi utilizada a fim de ilustrar as características do final do Impressionismo ou início de outro período.

No primeiro momento da pesquisa (entre outubro e novembro) foram utilizados ao todo, 33 slides. No primeiro dia, deste período, foram mostrados 15 slides, referentes aos seguintes pintores e obras:

unesp



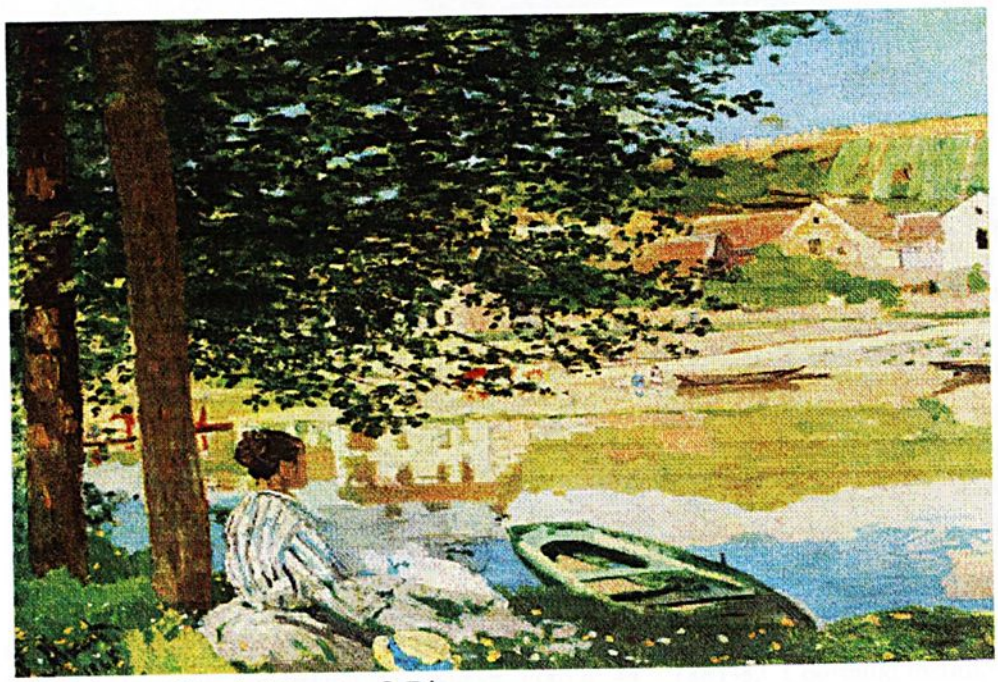
1º Slide ⇒ Gustave Coubert - Interior do meu Atelier, uma Alegoria Real.
Fonte: JANSON – História da Arte: Foto nº117– 1854-55. Museu do Louvre, Paris.



2º Slide ⇒ Jean Auguste Dominique Ingres - Odalisca
Fonte: JANSON – História da Arte: Foto nº113– 1814. Museu do Louvre, Paris.



3º Slide ⇒ Auguste Renoir - La Grenoullère
Fonte: Coleção Os Impressionistas/ Renoir: Foto nº 3 – 1869. Nationalmuseum, Estocolmo.



4º Slide ⇒ Claude Monet - O Rio
Fonte: JANSON – História da Arte: Foto nº119– 1868. The Art Institute of Chicago.



5º Slide ⇒ Edgar Degas - Aula de Ballet
Fonte: Coleção Os Impressionistas/ Degas: Foto nº 15 – 1874. Musée d'Orsay, Paris.



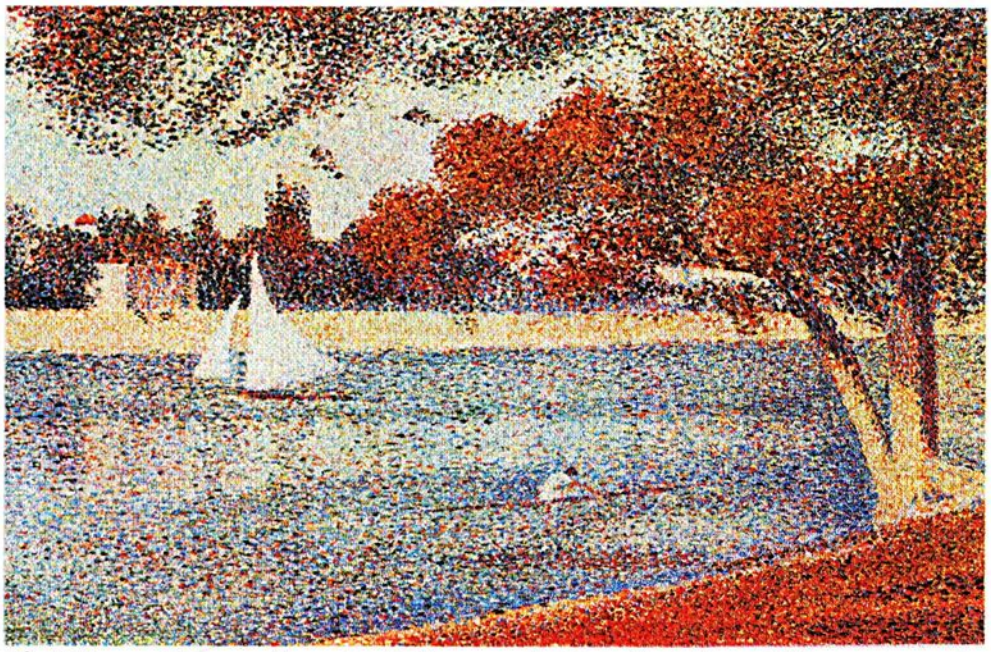
6º Slide ⇒ Edouard Manet - O Bar do Folies-Bergère
Fonte: Coleção Os Impressionistas/ Manet: Foto nº 44 – 1881-82. Courtauld Institute Galleries, Londres.



7º Slide ⇒ Auguste Renoir - O Almoço dos Remadores
Fonte: Coleção Os Impressionistas/ Renoir: Foto nº15 - 1880-81. Coleção Phillips, Washington.



8º Slide ⇒ Edouard Manet - Monet em seu Barco-Estúdio.
Fonte: Coleção Os Impressionistas/ Manet: Foto nº 27– 1874. Neue Pinakothek, Munique.

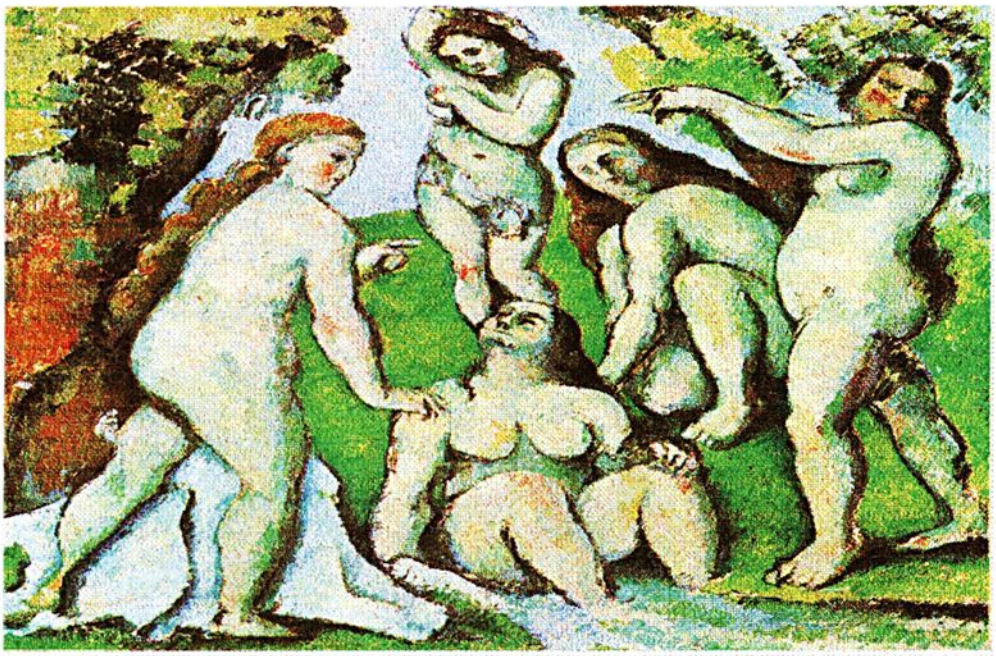


9º Slide ⇒ Georges Seraut - O Sena em la Grande Jatte na Primavera

Fonte: Coleção Os Impressionistas/ Seraut: Foto nº 33 – 1888. Musées Royaux des Beaux-Arts de Belgique, Bruxelas.



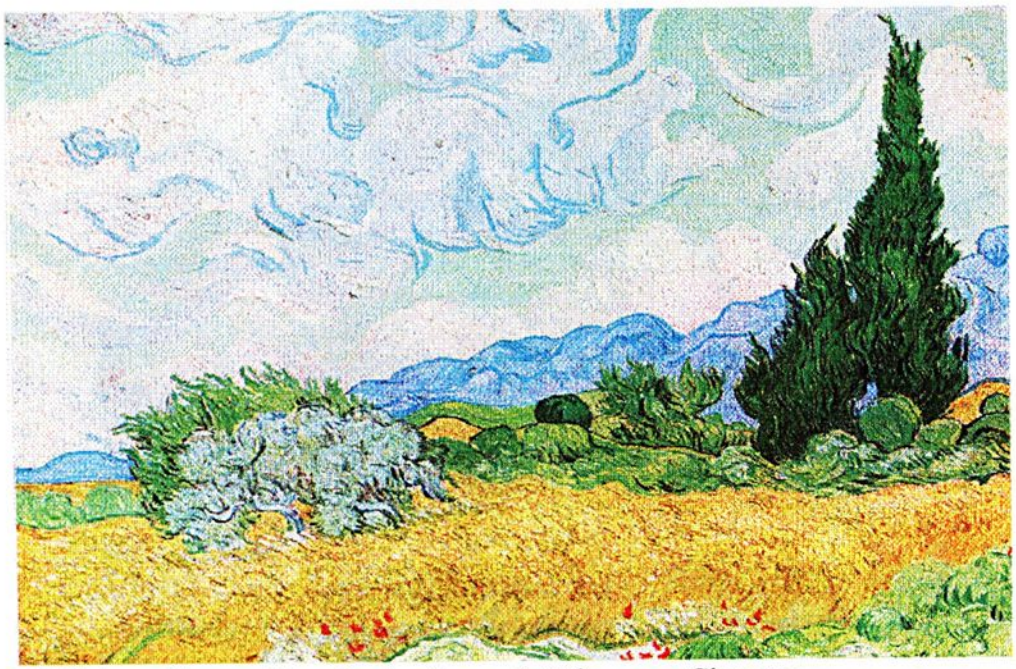
10º Slide ⇒ Paul Gauguin - Bom Dia, Monsieur Gauguin.
Fonte: Coleção Os Impressionistas/ Gauguin: Foto nº25 –1889. Valdstejnsky Palac, Praga.



11º Slide ⇒ Paul Cèzanne - Cinco Banhistas.
Fonte: Coleção Os Impressionistas/Cézanne: Foto nº14 –1885-87. Kunstmuseum, Basiléia.



12º Slide ⇒ Henri de Toulouse Lautrec - No Moulin Rouge.
Fonte: Coleção Os Impressionistas/Lautrec: Foto nº23 –1892. The Art Institute of Chicago.



13º Slide⇒ Vincent Van Gogh - Seara de Trigo com Ciprestes.
Fonte: JANSON – História da Arte: Foto nº126 – 1889. The National Gallery, Londres.



14º Slide ⇒ Odilon Redon - Pégaso e o Dragão
Fonte: Coleção Os Impressionistas/Redon: Foto nº26 – c.1907. Rÿksmuseum Kröller Müller, Otterlo.



15º ⇒ Matisse - Harmonia em Vermelho
Fonte: JANSON–História da Arte: Foto nº130–1908-9. Museu do Hermitage, Leningrado.

As obras expostas no primeiro dia, foram selecionadas e apresentadas na ordem em que foram listadas aqui, de modo a passar uma idéia das características gerais do movimento Impressionista, e também, como forma de mostrar a evolução das características das obras dentro do movimento e como forma de conhecimento de seus pintores. Optou-se por mostrar dois slides (os dois primeiros) que demonstravam as características de um período anterior ao Impressionismo, com o objetivo de se facilitar a comparação entre as obras e compreensão das suas características por parte das crianças. Os seis slides seguintes mostram as características mais marcantes do movimento: a paixão pela luz, pelas cores e pela natureza, a retirada do atelier, os temas do cotidiano dos pintores, o modo de pintar característico e, além disso, seus autores são alguns dos principais representantes do Impressionismo. Essas obras mostram as características de um "primeiro momento" do Impressionismo. Posteriormente, experiências com as luzes, cores, estações do ano, período do dia, que eram muito usadas pelos pintores dessa época, vão sendo modificadas e se exacerbam as técnicas de pintura, os temas e as obras vão lentamente mudando algumas de suas características. O nono, décimo, décimo primeiro e décimo segundo slides vão mostrar esta transição e pequenas mudanças. Já o décimo terceiro e o décimo quarto slides dizem respeito à obras de pintores (Van Gogh e Redon), que alguns historiadores consideram como estando no período final do Impressionismo, e alguns já os

consideram como não fazendo mais parte do Impressionismo. O último slide já é do período posterior ao Impressionismo. Estes três últimos slides foram mostrados para que a evolução das características nas obras, dentro da história, ficassem evidenciadas.

Como se viu, este primeiro dia tinha o objetivo de mostrar o Impressionismo de forma geral para as crianças, para que elas tivessem uma idéia da evolução das obras no decorrer do tempo. Assim, o primeiro, segundo, décimo quarto e décimo quinto slides foram incluídos, apesar de não pertencerem ao Impressionismo, visando auxiliar a compreensão das crianças, dessa evolução.

Para todos os dias de trabalho (com exceção do primeiro, segundo, décimo quarto e décimo quinto slides do primeiro dia do primeiro período) a escolha das obras e pintores foi feita obedecendo aos seguintes critérios gerais:

_ Os pintores e obras deveriam pertencer ao período Impressionista. A inclusão ou não dos pintores e obras no movimento Impressionista foi feita com base nos seguintes autores: PEREIRA, (1991), MATHEY (1976), JANSON (1992) e LEICHT (1945).

_ As obras deveriam ser de pintores significativos para o movimento.

_ As características impressionistas contidas nas obras deveriam ser facilmente observáveis.

No segundo dia de trabalho com as crianças, o objetivo era de transmitir mais especificamente algumas características do movimento impressionista, principalmente a época e a técnica usada nas pinturas, através de obras que falem do mesmo tema (auto-retrato), o qual se refere a um universo restrito, pessoal, individual, que deixa margens à exploração das próprias emoções e de si mesmo, por parte das crianças. Esse tema será ampliado no terceiro dia de trabalho com as crianças, onde serão expostas obras cujo tema é mais abrangente e mostra cenas campestres.

Ainda no segundo dia, foram mostrados alguns fatos da vida dos respectivos pintores, o modo como era a vida naquela sociedade e a visão das pessoas com relação à arte e aos pintores impressionistas daquela época, além de situar o período histórico em que se inserem as pinturas.

No segundo dia foram usados três slides, referente aos auto-retratos de Auguste Renoir, Edouard Manet e Paul Cézanne.

unesp



16º Slide ⇒ Auguste Renoir – Auto-Retrato
Fonte: Coleção Os Impressionistas/Renoir: Foto nº11 – 1876. Foog Art Museum, Cambridge.



17º Slide⇒ Edouard Manet – Auto-Retrato
Fonte:Coleção Os Impressionistas/Manet: Foto nº34 – 1879. Coleção Particular, Nova York.



18º Slide ⇒ Paul Cèzanne – Auto-Retrato
Fonte: Coleção Os Impressionistas/Cézanne: Foto nº 3 – c.1880-81. Musée du Louvre, Paris.

No terceiro dia, os seis slides utilizados referem-se aos seguintes pintores, com suas respectivas obras:



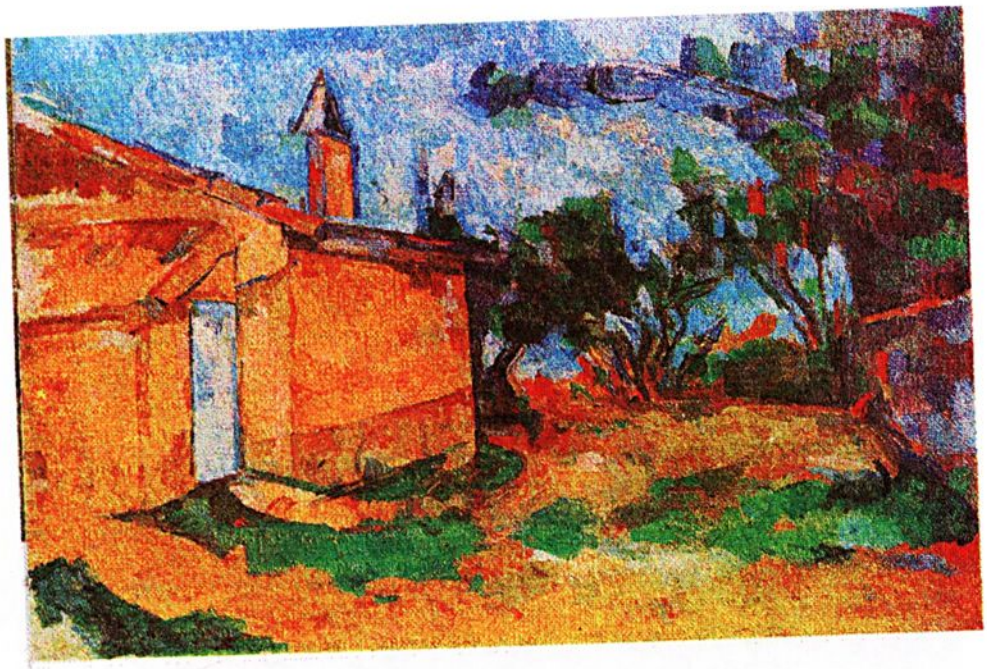
19º Slide ⇒ Camille Pissarro: Entrada da Aldeia de Voisins.

Fonte: Coleção Os Impressionistas/Pissarro: Foto nº6 – 1872. Musée d'Orsay, Paris.



20º Slide ⇒ Paul Gauguin: Mulher de Le Pouldu.

Fonte: Coleção Os Impressionistas/Gauguin: Foto nº30 –1890. Coleção Particular.



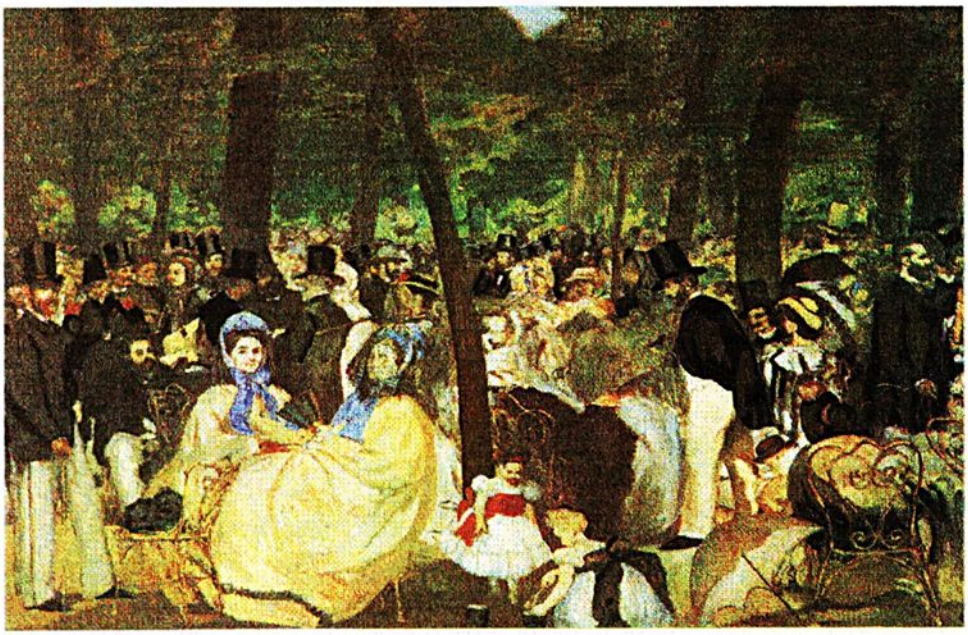
21º Slide ⇒ Paul Cézanne: A Casa de Campo de Jourdan.
Fonte: Coleção Os Impressionistas/ Cézanne: Foto nº44 – 1906. Coleção Ricardo Jucker, Milão.



22º Slide ⇒ Auguste Renoir: Le Moulin de la Galette.
Fonte: Coleção Os Impressionistas/Renoir: Foto nº 8 – 1876. Musée d'Orsay, Paris.



23º Slide ⇒ Georges Seraut: Tarde de Domingo na Ile de la Grande Jatte.
Fonte: Coleção Os Impressionistas/Seraut: Foto nº23 –1884-85. Art Institute of Chicago.



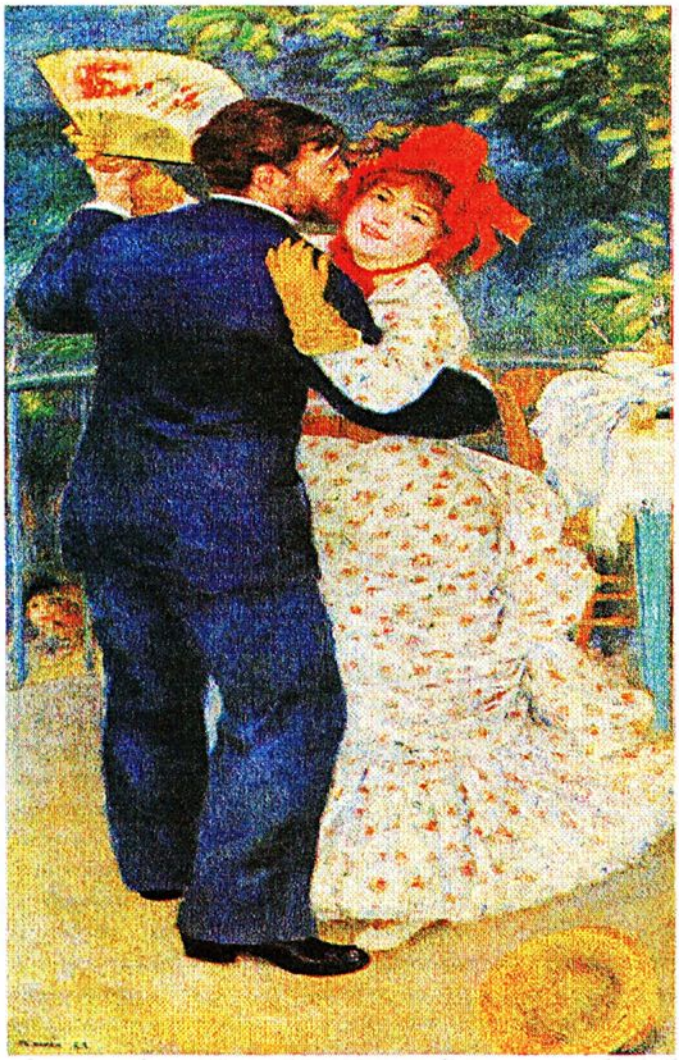
3. *Concerto nas Tuileries* — 1862. National Gallery, Londres

24º Slide ⇒ Edouard Manet: Concerto nas Tuileries.

Fonte: Coleção Os Impressionistas/Manet: Foto nº 3 – 1862. National Gallery, Londres.

As obras acima listadas representam cenas campestres. A apresentação dessas obras tem como objetivo salientar os assuntos preferidos pelos pintores do Impressionismo, as técnicas que caracterizam as suas obras e as variações de luzes e de cores que esses estudavam. A escolha desse tema se contrapõem a do tema do segundo dia de trabalho com as crianças (auto retrato), que mostra e trabalha os pintores individualmente. No terceiro dia é oferecida às crianças, a oportunidade de explorar cenas e objetos exteriores a elas. Depois de expostos, os slides foram discutidos e as crianças fizeram uma pintura relacionada ao tema proposto.

No quarto dia foram usados cinco slides, referentes aos seguintes pintores e obras:



25º Slide ⇒ Auguste Renoir: Dançando no Campo.
Fonte: Coleção Os Impressionistas/ Renoir: Foto nº19 – 1883. Musée d'Orsay, Paris.



26º Slide ⇒ Edgar Degas: Ensaio de Ballet no Palco (Detalhe).

Fonte: Coleção Os Impressionistas/Degas: Foto nº26 – c.1873. The Metropoltan Museum of Art (Coleção Havemayer), Nova York.



5. *Bailado Espanhol* — 1862. Coleção Phillips, Washington, D.C.

27º Slide ⇒ Edouard Manet: Bailado Espanhol

Fonte: Coleção Os Impressionistas/Manet: Foto nº 5 – 1862. Coleção Phillips, Washington.



28º Slide ⇒ Henri de Toulouse Lautrec: Dançando no Moulin Rouge.
Fonte: Coleção Os Impressionistas/Lautrec: Foto nº24 – 1890. Col. Henry McLhenny, Filadélfia.



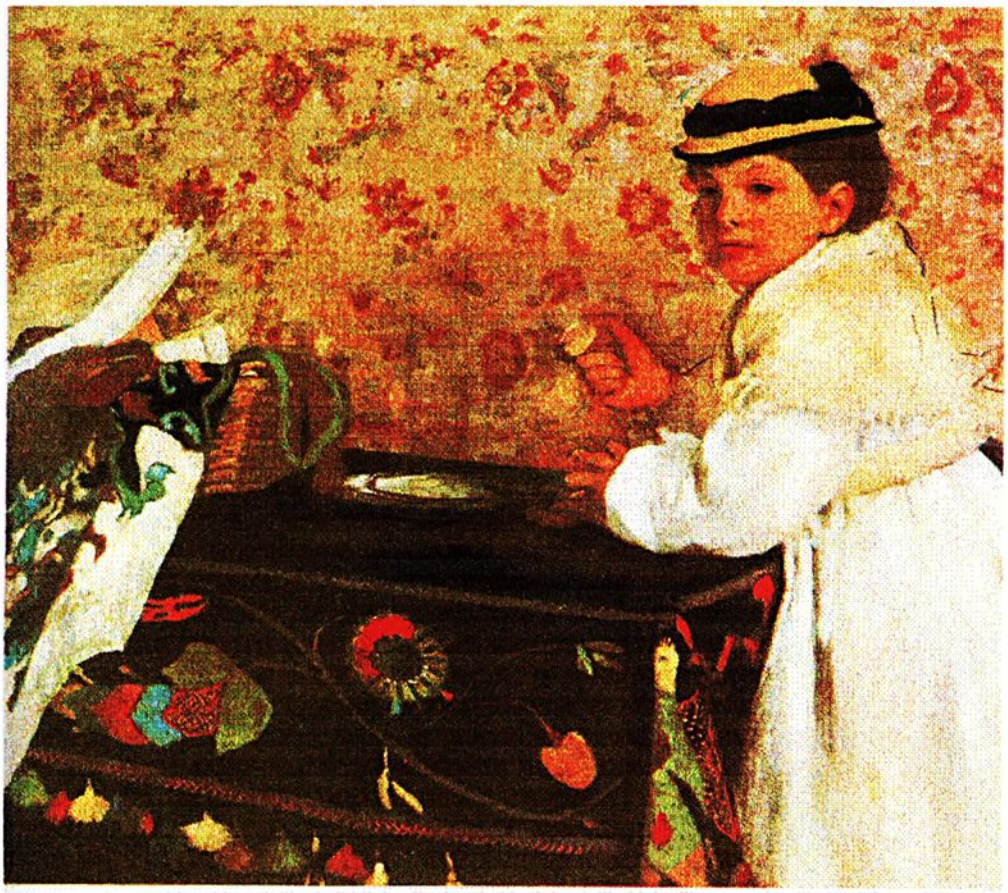
29º Slide ⇒ Georges Seraut: Estudo para Le Chahut.

Fonte: Coleção Os Impressionistas/Seraut: Foto nº 41–1889-90. Rijksmuseum, Otterlo.

Estas obras apresentam pessoas dançando e foram mostradas às crianças a fim de salientar a época, seus costumes e também os assuntos abordados pelos pintores, bem como para procurar transmitir as relações, que ocorrem nas artes de uma mesma época. Durante a apresentação dos slides foi colocado uma música de Dvorak, que possui ritmo e melodia com características da época. Durante as discussões, procurou-se evidenciar as características semelhantes entre a música e a pintura. Nestas obras é possível se observar os estudos impressionistas com relação às cores, luzes, contrastes e técnicas.

Depois da discussão sobre as obras, as crianças fizeram desenhos relacionados ao tema.

No quinto dia foram apresentados quatro slides, que referem-se aos seguintes pintores e telas:



30º Slide ⇒ Edgar Degas: Hortence Valpiçon.
Fonte: Coleção Os Impressionistas/ Degas: Foto nº 10 – 1869. Institute of Arts, Mineápolis.



31º Slide ⇒ Camille Pissarro: Camponesa com Vara.
Fonte: Coleção Os Impressionistas/Pissarro: Foto nº22– 1881. Musée d'Orsay, Paris.



32º Slide ⇒ Edouard Manet: O Tocador de Pífaro.
Fonte: Coleção Os Impressionistas/Manet: Foto nº14
– 1866. National Gallery of Art, Washington.



33º Slide ⇒ Auguste Renoir: Claude Renoir com seus Brinquedos.
Fonte: Coleção Os Impressionistas/ Renoir: Foto nº40 – 1906. Coleção Madame Jean Walter, Paris.

Os slides apresentados nesse dia mostram crianças. Este tema, relacionado com crianças foi escolhido devido à possibilidade de atingir as crianças, pois faz parte do seu universo e permite que elas se identifiquem. E através do desenho feito após e a partir das discussões, a criança pode expressar a si mesma e a sua vida.

No segundo período, realizado em fevereiro/março de 1998, foi feito basicamente o mesmo trabalho. Foram realizadas novamente cinco sessões com cada turma, porém, neste período trabalhou-se com 4 turmas e no primeiro período foram trabalhadas seis turmas. As crianças das turmas do primeiro período eram ligeiramente mais velhas que as do segundo período, pois estas últimas estavam no início da terceira série e as primeiras estavam no final da terceira série.

Uma outra diferença em relação ao primeiro dia, do segundo período, foram usados 12 slides. Foram retirados da lista apresentada (utilizados no primeiro período), os seguintes slides:

1º Slide ⇒ Coubert - Interior do meu Atelier

2º Slide ⇒ Jean Auguste Dominique Ingres – Odalisca

Os quais se referem a um período anterior ao Impressionismo e que inicialmente foram colocados para apresentação, para o primeiro período de trabalho.

Também no primeiro período foi utilizado o 15º slide da lista acima, que não fez parte dos slides apresentados no segundo período. Este slide se refere a um período imediatamente posterior ao Impressionismo:

15º Slide ⇒ Matisse - Harmonia em Vermelho

Inicialmente esses slides foram incluídos, no primeiro período, por acreditar que eles facilitariam a compreensão das crianças, pois estas poderiam comparar as características das pinturas, porém com ênfase no período impressionista, e tomando-o como base para as comparações, devido ao maior número de slides e discussão sobre os mesmos e suas características. Porém, o que foi constatado durante a apresentação dos slides, através das perguntas ou das respostas das crianças às perguntas feitas, foi que estes ou não acrescentavam nada à compreensão das crianças, ou às vezes, até atrapalhavam.

Os outros slides do primeiro dia do primeiro período foram mantidos no primeiro dia do segundo período de trabalho. Estes slides dizem respeito mais especificamente ao movimento Impressionista e a sua ordem não é aleatória, pois a sua progressão mostra a evolução das características que compõem as obras desde o início do Impressionismo até o seu final, quando as obras já apresentam características de transição para o período posterior ou até mesmo são consideradas desse período por alguns autores.

Assim, esses são os dados com relação à metodologia e materiais utilizados para a realização da pesquisa, com vistas a obter dados qualitativos, que serão expostos no capítulo a seguir.

unesp

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados serão apresentados inicialmente, em relação a cada turma. Nesta fase serão verificados os detalhes dos desenhos das crianças, que possam ser considerados como indicativos da compreensão desses alunos sobre o tema exposto (Impressionismo). Estes detalhes dizem respeito às principais características dos quadros Impressionistas e são as mesmas que foram abordadas nas discussões após a apresentação dos slides em cada sessão com as crianças. Elas serão enumeradas resumidamente, logo a seguir. Além disso, serão analisados também, a fase de desenvolvimento em que se encontram as crianças, de acordo com as característica apresentadas por elas em seus desenhos e segundo descrito por Piaget (1980) e Lowenfeld e Brittain (1972). Estas características, segundo os dois autores foram expostas no primeiro capítulo deste trabalho.

As características que dizem respeito ao Impressionismo, segundo as crianças são as seguintes: os pintores usaram grande quantidade de cores em suas pinturas; a técnica de pintura era usar manchas e risquinhos para compor os quadros; eles tinham como principais temas a natureza e fatos cotidianos, na maioria das vezes reais; a época em que foram pintados os quadros não é atual e sim antiga, concluídas pelas crianças através do tipo de pintura (que elas dizem que não se pinta mais assim), pelas cenas expressadas e pelas roupas usadas pelos personagens nos quadros (que elas dizem que não se usa mais este tipo de roupa e não se faz mais as coisas que se faziam naquela época, como festas em bosques e barcos, por exemplo).

A partir dessas características, levantadas pelas próprias crianças, e que são próprias do período Impressionista, juntamente com a consideração do tipo de pintura e desenho típico, das crianças para a idade entre sete e nove anos, segundo os autores citados acima, pode-se chegar às características que não seriam comuns aos desenhos infantis de crianças dessa faixa etária e que poderiam ser vistas como indicações de compreensão das características Impressionistas expostas e trabalhadas nas sessões com estes estudantes. Isto é possível porque as características levantadas como próprias das pinturas Impressionistas não coincidem com as características próprias dos desenhos de crianças com idade entre 7 e 9 anos, e portanto, não apareceriam nestes desenhos espontaneamente, levando à consideração de que teriam sido estimuladas pelo trabalho feito em relação ao assunto. No entanto, estes detalhes que apareceram nos desenhos infantis, não indicam que estes possam ser classificados como



desenhos Impressionistas, mas que houve uma interferência externa que chamou a atenção destas crianças e cuja compreensão foi expressa através do desenho.

Numa segunda parte da apresentação dos resultados serão comentados os casos em que não houve presença de detalhes, nos desenhos das crianças, que podem ser indicativos de compreensão de características Impressionistas contidas nos slides apresentados e discutidas nas sessões. Esta etapa será realizada com as turmas conjuntamente porque as características a serem discutidas aparecem de forma muito semelhante em todas as turmas. Por fim, será desenvolvida uma discussão geral dos resultados, levando se em conta todas as turmas a fim de se verificar, analisar e discutir os dados obtidos, para se chegar às possíveis conclusões do trabalho.

unesp

4.1- APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS POR TURMAS, LEVANDO-SE EM CONSIDERAÇÃO A PRESENÇA DE DETALHES NOS DESENHOS DAS CRIANÇAS, QUE PODEM SER VISTOS COMO CORRESPONDENTES A CARACTERÍSTICAS IMPRESSIONISTAS.

4.1.1 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DAS TURMAS DO PRIMEIRO PERÍODO

Inicialmente será apresentada uma tabela com os resultados gerais, de todas as turmas deste período que apresentaram características em seus desenhos que podem se vistas como correspondentes à características Impressionistas discutidas nas sessões.

PRIMEIRO PERÍODO:

TURMA	Nº TOTAL DE ALUNOS por TURMA	Nº de ALUNOS APRESENTARAM DETALHES DESENHOS	PORCENTAGEM DE ALUNOS
3ª Série I – 1ª Turma	15	6	40%
3ª Série I – 2ª Turma	15	9	60%
3ª Série I I– 1ª Turma	16	9	56,25%
3ª Série I I– 2ª Turma	13	9	69,24%
3ª Série I V– 1ª Turma	17	8	47,06%
3ª Série I V– 2ª Turma	14	5	35,72%
Total	90	46	51,11%

TABELA 2: Porcentagem de alunos por turma, em relação ao número total de alunos, do primeiro período, que apresentaram em seus desenhos detalhes que podem indicar apreensão das características Impressionistas discutidas.

A seguir os resultados serão apresentados em relação a cada turma do Primeiro Período, separadamente.

unesp

4.1.1.1 - TERCEIRA SÉRIE I – PRIMEIRO PERÍODO – PRIMEIRA TURMA

Essa turma possui quinze alunos. Todos eles fizeram somente três desenhos cada um, apesar de terem participado de todas as cinco sessões. No quarto dia (dança) foram apresentados os slides, houve a discussão dos mesmos, mas as crianças não desenharam porque a discussão foi bastante prolongada e não houve tempo suficiente para os desenhos. As outras turmas (possuem quatro desenhos cada criança).

Encontramos nesta turma, nove crianças que não apresentaram nenhum detalhe que pudesse ser visto como correspondente às características Impressionistas em seus desenhos; quatro que apresentaram um detalhe em um de seus desenhos, uma que apresentou dois detalhes (manchas e pontos) em um mesmo desenho e uma que apresentou vários detalhes (uso de manchas, riscos e mistura de cores) em um de seus desenhos.

Os desenhos dos nove alunos que não apresentaram detalhes que pudessem ser vistos como correspondentes à características do Impressionismo, possuem temas típicos encontrados com freqüência nas representações de crianças desta idade: como: árvores, jogos, campos e símbolos de time de futebol, montanhas, flores, pessoas (duas crianças fizeram este tipo de desenho em todos os dias). Todas essas nove crianças fizeram desenhos sem mistura de cores, com os objetos representados de forma real, dispostos uns ao lado dos outros, sem muita relação entre si, na maioria das vezes com o céu, sol e nuvens no alto da folha, linha de base e sem perspectiva. Essas são características comuns da etapa esquemática, descrita por LOWENFELD (1972), caracterizam o realismo intelectual de PIAGET (1980), e ambas as etapas correspondem aos desenhos das crianças com idade entre 7 a 9 anos, segundo estes autores.

As outras seis crianças dessa turma apresentaram pelo menos um indício de percepção das características do Impressionismo e também estão incluídos nas etapas ou fases descritas acima. Os detalhes observados nos desenhos das crianças, que poderiam ser indicativos de percepção das características do Impressionismo apresentado nos slides, o tema desenvolvido e o dia em que essas características apareceram, a sigla do nome da criança que a apresentou e o respectivo estágio de desenvolvimento ou representação (comparados com os estágios propostos pelos dois autores citados acima) de cada criança, levando-se em conta todos os seus desenhos, serão colocados no formato de tabela para melhor visualização.

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

DETALHES	DIA / TEMA	SIGLA	ESTÁGIO –PIAGET	ESTÁGIO-LOWENFELD
Pontos no Fundo	5º / Crianças	B	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Riscos Ondulados para Compor Partes Desenho	5º / Crianças	F; A; H	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Manchas em Partes e Pontos no Fundo	5º / Crianças	G	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Manchas, riscos e mistura de cores	5º / Crianças	Fl	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática

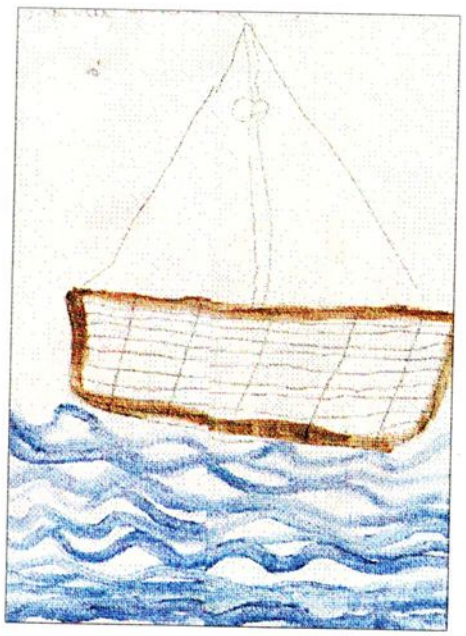
TABELA 3: Detalhes dos desenhos das crianças da Terceira Série I, Primeiro Período, Primeira Turma, em relação ao dia em que apareceram e à etapa de desenvolvimento que a criança está.

Esta última criança (Fl), apesar de ter feito um desenho abstrato no último dia, nos seus outros desenhos apresentou características do realismo intelectual (Piaget) e da etapa esquemática (Lowenfeld). Como são poucos os desenhos analisados, a opção foi colocar sua representação, de modo geral, nestas etapas, pois a maioria das características apresentadas vão de encontro às descritas por estes autores para estes estágios de representação e desenvolvimento.

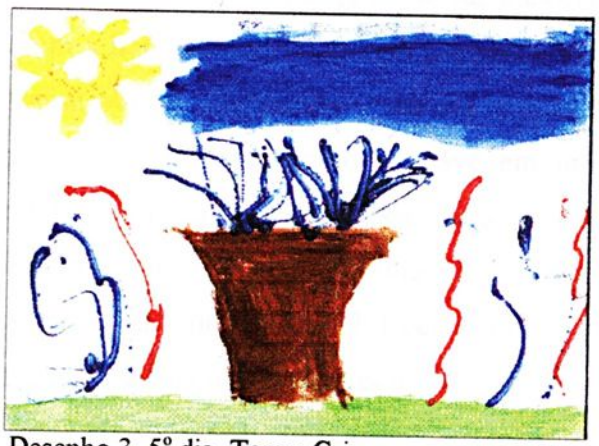
A seguir estão colocados os desenhos das crianças considerados com detalhes que pudessem ser vistos como correspondentes à características do Impressionismo discutidas nos slides.



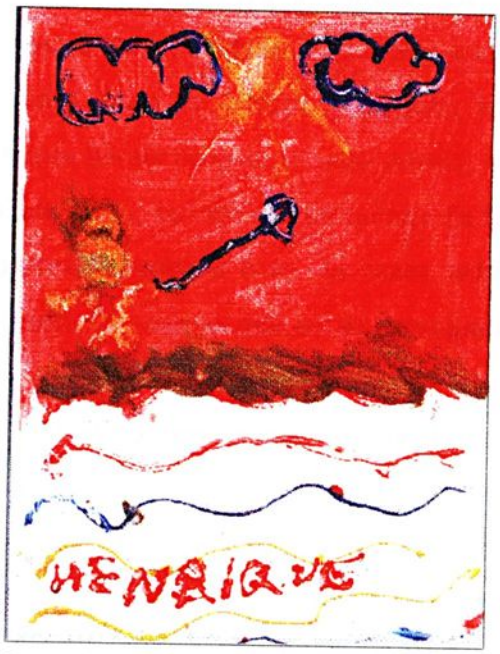
Desenho 1. 5º dia. Tema: Crianças
Aluna B. Detalhe: Pontos no fundo.



Desenho 2. 5º dia. Tema: Crianças
Aluna F. Detalhe: Riscos Ondulados



Desenho 3. 5º dia. Tema: Crianças
Aluna A. Detalhe: Riscos Ondulados



Desenho 4. 5º dia. Tema: Crianças
Aluno H. Detalhe.: Riscos Ondulados



Desenho 5. 5º dia. Tema: Crianças
Aluna G. Detalhe: Manchas e Pontos



Desenho 6. 5º dia. Tema: Crianças
Aluna: Fl. Detalhe:Manchas e Mist. Cores

4.1.1.2 - TERCEIRA SÉRIE I - PRIMEIRO PERÍODO - SEGUNDA TURMA

Esta turma era composta por quinze crianças. Seis delas não demonstraram, em seus desenhos, detalhes que pudessem ser vistos como correspondentes a características do Impressionismo. Seus desenhos são típicos de crianças de sua idade. Os temas estavam relacionados com as situações cotidianas de suas vidas (jogo de futebol, paisagens, super-homem, casas, etc.), apesar de estarem dentro dos temas gerais propostos: auto retrato, cenas campestres, danças, crianças). Na sua maioria desenham o céu, nuvens e o sol no alto da folha, usam a linha de base e deixam um espaço no meio para representar o ar. Às vezes, achatam algum objeto para que se possa ter uma visão de frente do mesmo que só se enxergaria de perfil, como por exemplo: a trave em um campo de futebol é desenhada com formato retangular e como se estivesse deitada no campo, o mesmo ocorre com os jogadores. Os desenhos não possuem movimento, nem perspectiva. Não há mistura de cores. Objetos são representados de forma real. Essas características indicam que essas crianças estão na fase do realismo intelectual de Piaget e etapa esquemática de Lowenfeld.

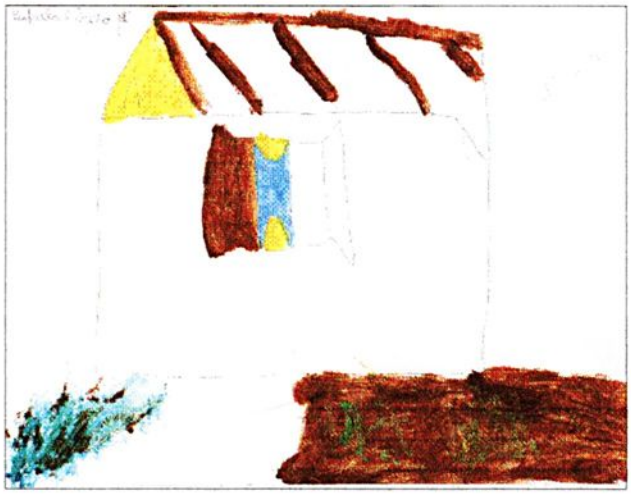
Das crianças dessa turma, nove apresentaram, em seus desenhos, um ou mais detalhes que podem ser vistos como correspondentes a características do Impressionismo. Será feita uma tabela, do mesmo modo que foi apresentada na turma anterior. Dessas nove crianças, sete apresentam a características do realismo intelectual e da Etapa Esquemática de Lowenfeld, na maioria de seus desenhos, aparecendo às vezes alguma característica da fase seguinte: Realismo Visual, para Piaget e Lowenfeld. E dois meninos apresentam maior quantidade de características dessa última fase.

DETALHES	DIA / TEMA	SIGLA	ESTÁGIO –PIAGET	ESTÁGIO-LOWENFELD
Mancha / mistura cores	3º / Cenas Cam	R	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Mancha / mistura cores	5º / Crianças	M	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Prédios Antigos	3º / Cenas Cam	Ma	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Prédios Antigos Pontos	3º / Cenas Cam 5º / Crianças	S	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Manchas E Pontos	3º / Cenas Cam 5º / Crianças	L	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Mancha para Compor o Desenho	3º / Cenas Cam	La; Mar	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Manchas Mancha / Mistura Cores	2º / Auto Ret. 3º / Cenas Cam	Le	Realismo Visual	Realismo Visual ou Etapa da Pandilha
Posição ¾ -Auto Ret. Mancha e Mistura Cores	2º / Auto Ret. 3º / Cenas Cam	Mc	Realismo Visual	Realismo Visual ou Etapa da Pandilha

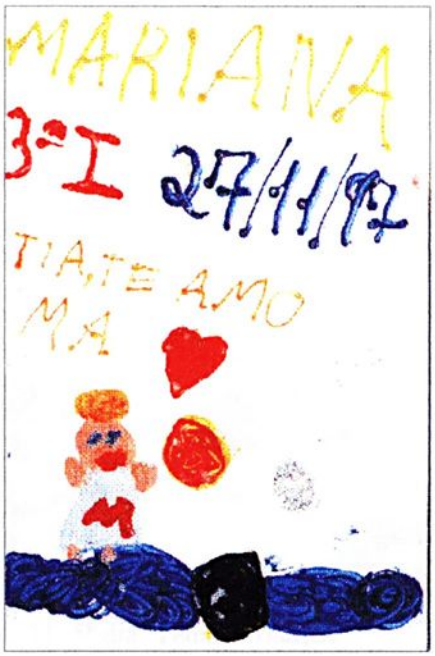
TABELA 4: Detalhes dos desenhos das crianças da Terceira Série I, Primeiro Período, Segunda Turma, em relação ao dia em que apareceram e à etapa de desenvolvimento que a criança está.

unesp

A seguir serão colocados os desenhos das crianças que apresentaram detalhes que correspondem à características Impressionistas.



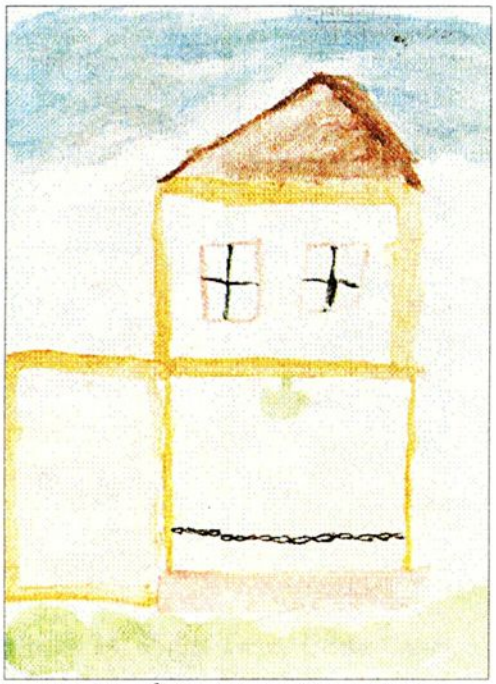
Desenho 7. 3º dia. Tema: Cenas Campestres
Aluna R. Detalhe.: Manchas e Mistura Cores



Desenho 8. 5º dia. Tema: Crianças
Alu. M. Detalhe: Manchas e Mistura Cores



Desenho 9. 3º dia. Tema: Cenas Campestres
Aluna Ma. Detalhe: Obj. do Slide - Prédios Antigos



Desenho 10. 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluna S. Detalhe.: Obj. Slide – Prédio Antigo



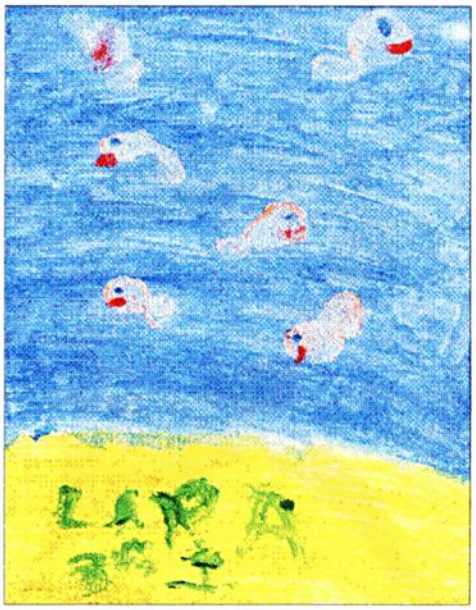
Desenho 11. 5º dia. Tema: Crianças
Aluna S. Detalhe: Pontos



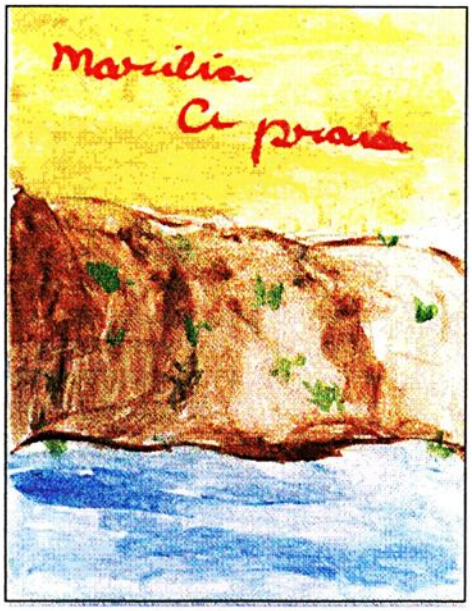
Desenho 12. 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluna L. Detalhe: Manchas



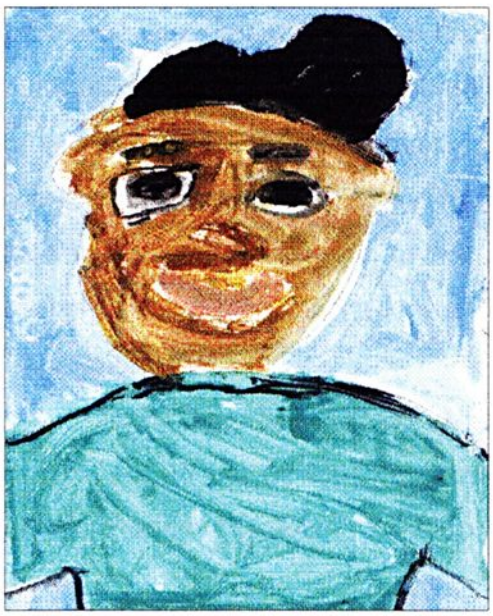
Desenho 13. 5º dia. Tema: Crianças
Aluna L. Detalhe: Pontos



Desenho 14. 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluna La. Detalhe: Manchas



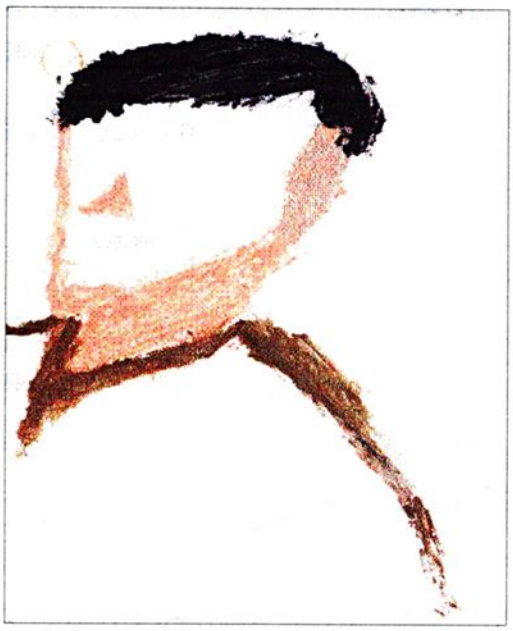
Desenho 15. 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluna Mar. Detalhe: Manchas



Desenho 16. 2º dia. Tema: Auto Retrato
Aluno Le. Detalhe Manchas



Desenho 17. 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluno Le. Detalhe: Pontos e Mistura Cores



Desenho18. 2º dia. Tema: Auto Retrato
Aluno Mc Detalhe: Obj. Slide-Posição Auto Ret.



Desenho 19. 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluno Mc. Detalhe: Manchas e Mistura Cores

Esta criança (Mc) talvez tenha tido uma influência do Impressionismo em seus dois primeiros desenhos, quando, ao fazer o auto retrato procurou imitar o modo Impressionista, colocando o rosto em posição de três quartos e pintando um pequeno pedaço do corpo. Pinta através de manchas não procurando delinear os contornos, porém não pinta todo o quadro. Em seu segundo desenho (terceiro dia) faz uma fogueira (o tema era cenas campestres). Utiliza para representar o fogo uma grande mistura de cores e pinta o fundo todo de azul. Procura expressar o calor do fogo e a profusão das cores, o que corresponderia a uma característica Impressionista.

Duas das crianças (Ma; S) podem ter tentado desenhar os prédios antigos que viram nos slides, em um de seus desenhos. O desenho se assemelha a um castelo ou um prédio grande e antigo e os dois foram feitos no terceiro dia.

4.1.1.3 - Terceira Série II – Primeiro Período – Primeira Turma

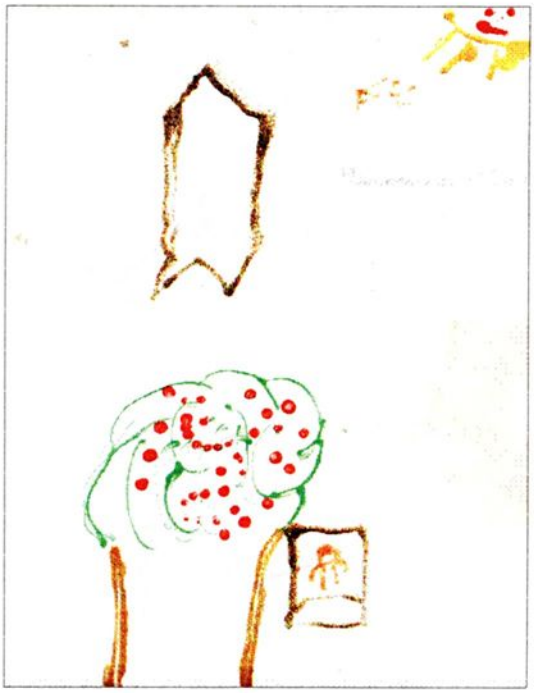
Esta turma é formada por dezesseis crianças. Sete dessas crianças não apresentaram, em seus desenhos, nenhum detalhe que pudesse ser visto como correspondente as características do Impressionismo. Todas elas possuem características de desenhos comuns para a sua idade: desenham linha de base, céu, sol, nuvens, seus esquemas de homem não possuem grandes detalhes. As paisagens são montanhas com árvores e sol. Isso ocorre em todos os desenhos, com raras exceções. Os desenhos dessas sete crianças, se enquadram na Etapa Esquemática de Lowenfeld e do Realismo Intelectual de Piaget.

Das dezesseis crianças dessa turma, nove apresentaram detalhes em seus desenhos que podem ser vistos como correspondentes às características Impressionistas. Todas elas apresentaram esses detalhes no último dia, porém, duas dessas crianças os apresentaram também em outros dias. Dessas nove crianças, seis apresentam as características do realismo intelectual (PIAGET, 1980) e também as propostas por LOWENFELD E BRITTAIN (1972) para a etapa esquemática; duas outras crianças apresentaram em seus desenhos as características do realismo visual (Piaget) e do realismo visual ou etapa da pandilha (Lowenfeld); e uma apresentou características de ambos os períodos, não sobressaindo uma ou outra etapa.

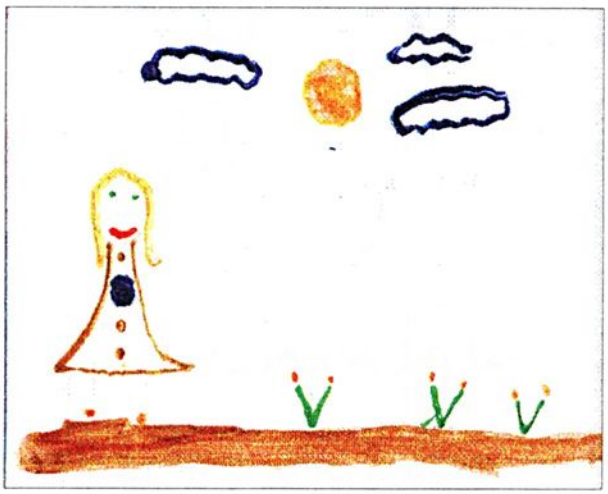
DETALHES	DIA / TEMA	SIGLA	ESTÁGIO –PIAGET	ESTÁGIO-LOWENFELD
Pontos na Copa Árvore	5º / Crianças	F	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Pontos no Fundo	5º / Crianças	L	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Pontos no Fundo e Menino Tocando Flauta	5º / Crianças	G	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Riscos no Fundo	5º / Crianças	E	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Pontos no telhado e Riscos na nuvem	5º / Crianças	A	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Pontos e Riscos no Desenho	5º / Crianças	Al ; R	Realismo Visual Realismo Visual	RV ou Et. da Pandilha RV ou Et. Da Pandilha
Riscos e Pontos para Compor o Desenho	3º / Cenas Cam 5º / Crianças	C	Realismo Visual	Realismo Visual ou Etapa da Pandilha
Mancha e Pontos Pontos e Riscos Pontos no Fundo	3º / Cenas Cam 4º / Dança 5º / Crianças	Ai	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática

TABELA 5: Detalhes dos desenhos das crianças da Terceira Série II, Primeiro Período, Primeira Turma, em relação ao dia em que apareceram e à etapa do desenvolvimento que a criança está.

A seguir serão colocados os desenhos em que há detalhes que poder ser vistos como correspondentes as características Impressionistas.



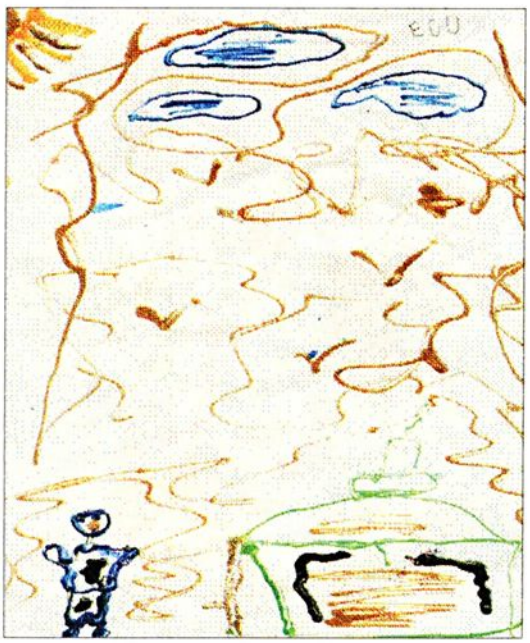
Desenho 20. 5º dia. Tema: Crianças
Aluno: F. Detalhe: Pontos



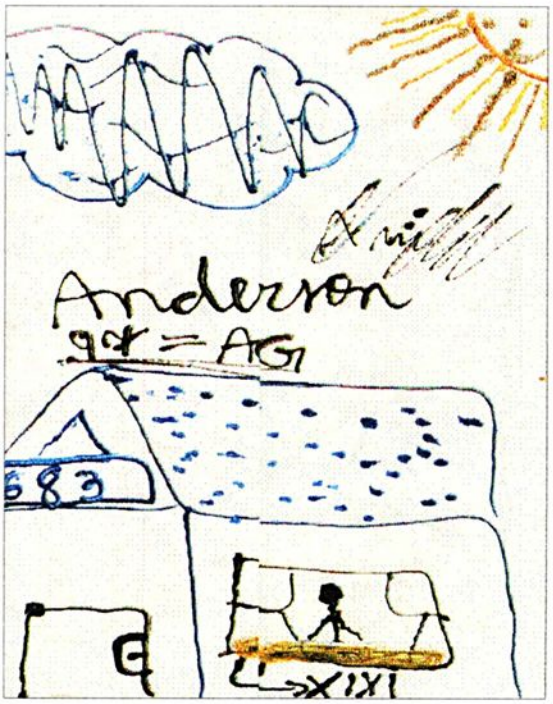
Desenho 21. 5º dia. Tema: Crianças
Aluno: L. Detalhe: Pontos



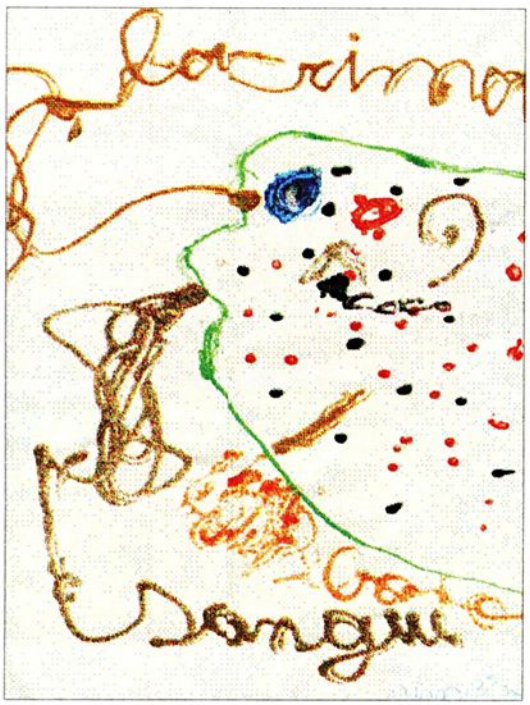
Desenho 22. 5º dia. Tema: Crianças
Aluna: G. Detalhe: Pontos e Menino Tocando Flauta



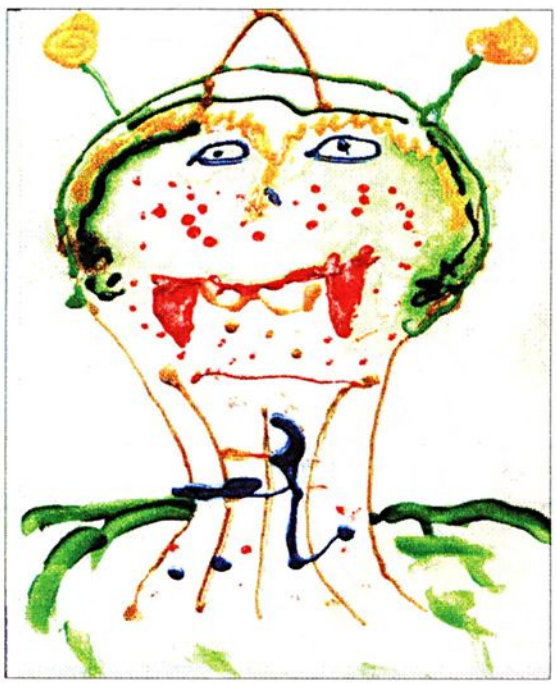
Desenho 23. 5º dia. Tema: Crianças
Aluno: E. Detalhe: Riscos



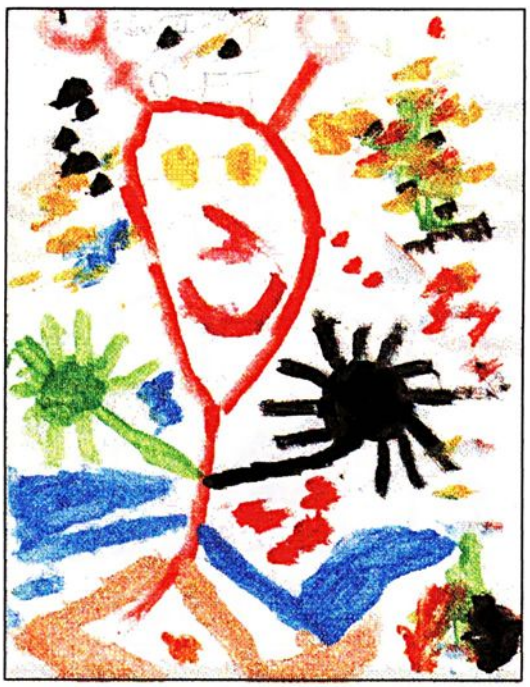
Desenho 24. 5º dia. Tema: Crianças
Aluno: A. Detalhe: Pontos e Riscos



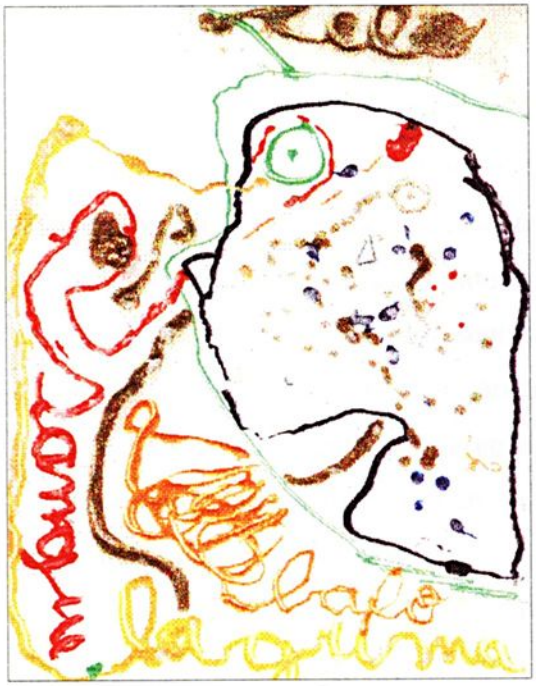
Desenho 25. 5º dia. Tema: Crianças
Aluno: Al. Detalhe: Pontos e Riscos



Desenho 26. 5º dia. Tema: Crianças
Aluno: R. Detalhe: Pontos e Riscos



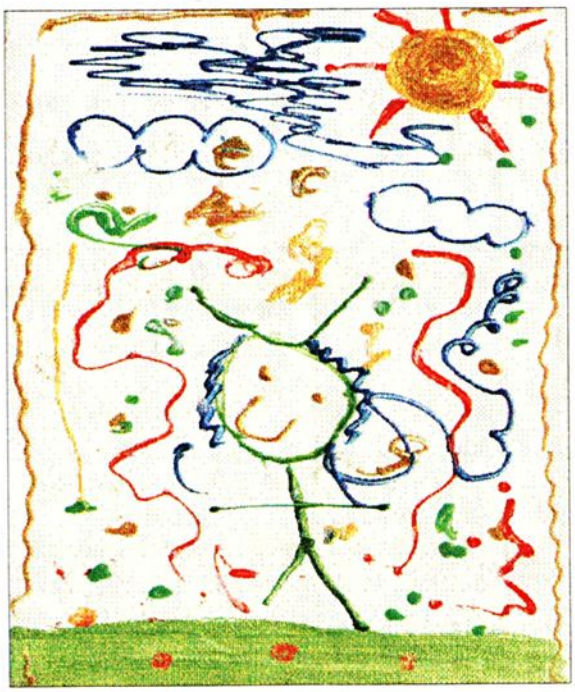
Desenho 27. 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluno: C. Detalhe: Pontos e Riscos



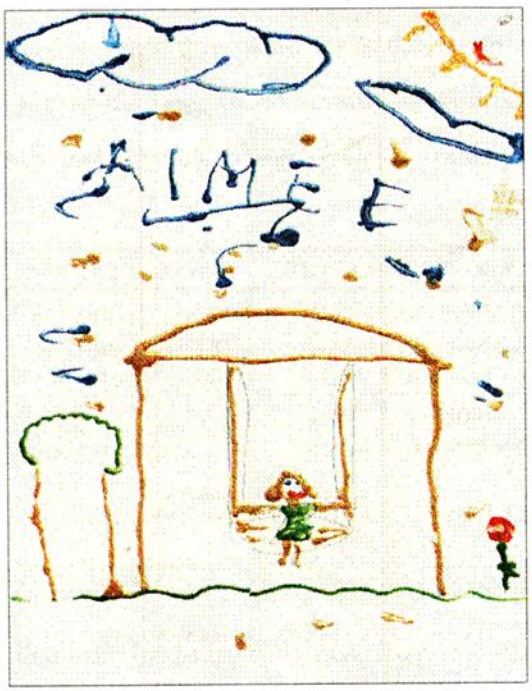
Desenho 28. 5º dia. Tema: Crianças
Aluno: C. Detalhe: Pontos e Riscos



Desenho 29. 3º dia. Tema: Cenas Campestres
Aluna: Ai. Detalhe: Manchas e Pontos



Desenho 30. 4º dia. Tema: Dança
Aluna: Ai. Detalhe: Pontos e Riscos



Desenho 31.5º dia. Tema: Crianças
Aluna: Ai. Detalhe: Pontos

4.1.1.4 - Terceira Série II – Primeiro Período – Segunda Turma

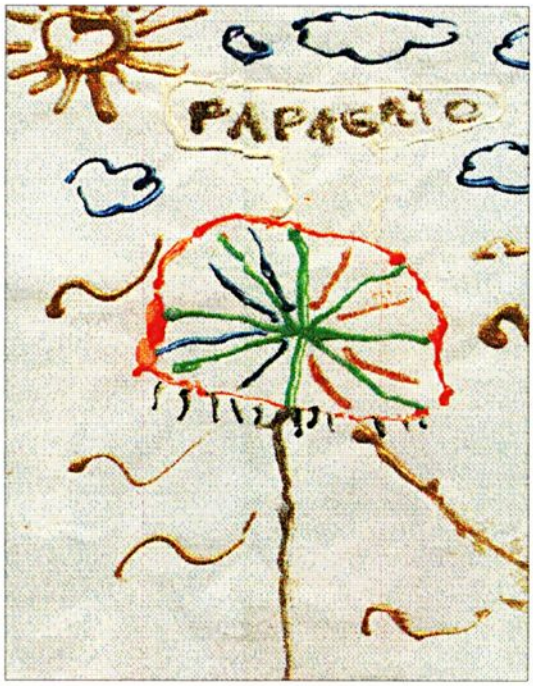
Esta turma é composta de treze crianças. Quatro dessas crianças não apresentaram, em seu desenho, detalhes que pudessem ser vistos como correspondentes as características do Impressionismo. Três crianças apresentaram manchas na composição de um de seus desenhos, mas não se pode saber se isso foi intencional ou não, devido ao uso de tintas e porque elas não repetiram esse detalhe e não apresentaram mais nenhum outro em seus desenhos. O restante dos seus desenhos dessas crianças são comuns nessa idade, com linha de base, céu, sol, temas cotidianos, sem movimento, sem grandes detalhes ou outras coisas que possam ser destacadas. Esses desenhos dessas quatro crianças, de modo geral, possuem características do realismo intelectual e da etapa esquemática.

Nove das crianças dessa turma possuem pelo menos um desenho que tem detalhes que podem ser vistos como correspondentes à características Impressionistas. A maioria deles está na etapa esquemática (Lowenfeld) e realismo intelectual (Piaget). No entanto, desenhos do terceiro dia de três meninas, apresentam características do realismo visual, mas apesar disso, somente o desenho de duas delas (M, Ma) tem a preocupação com a utilização dos planos e da perspectiva, demonstram também, já perceber que as coisas que estão atrás dos objetos não aparecem no desenho, já não usam mais somente a linha de base, o céu no alto da página, o sol inseparável do céu, levando-as a entrar na fase do realismo visual (Piaget e Lowenfeld).

DETALHES	DIA / TEMA	SIGLA	ESTÁGIO –PIAGET	ESTÁGIO-LOWENFELD
Riscos Coloridos para Compor o Desenho	5º / Crianças	J	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
		L	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
		R	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Pontos no Fundo	3º/Cenas Cam	P	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Manchas Riscos Fundo/Nuvens	3º/Cenas Cam 5º / Crianças	Lu	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Manchas Roupas e Cenário Slide	3º/Cenas Cam 4º / Dança	M; Ma	Realismo Visual	Realismo Visual ou Etapa da Pandilha
Pontos Partes Desenho Pessoa Pintando Quadro	3º/Cenas Cam 5º / Crianças	T	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Mancha Riscos	3º/Cenas Cam 5º / Crianças	Y	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática

TABELA 6: Detalhes dos desenhos das crianças da Terceira Série II, Primeiro Período, Segunda Turma, em relação ao dia em que apareceram e à etapa do desenvolvimento que a criança está.

unesp



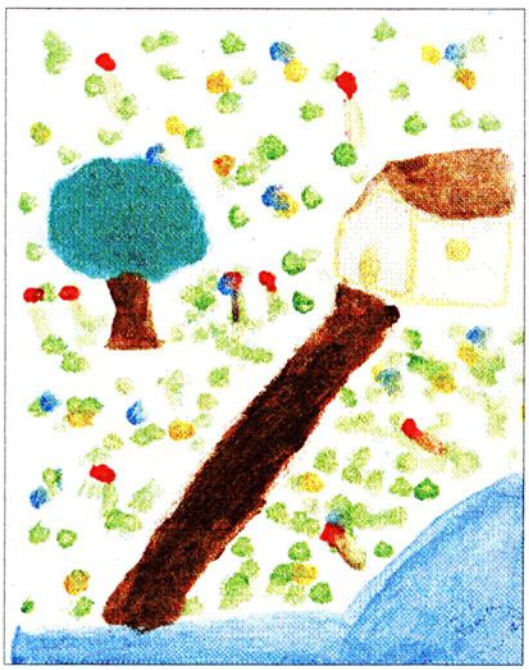
Desenho 32. 5º dia. Tema: Crianças
Aluno: J. Detalhe: Riscos



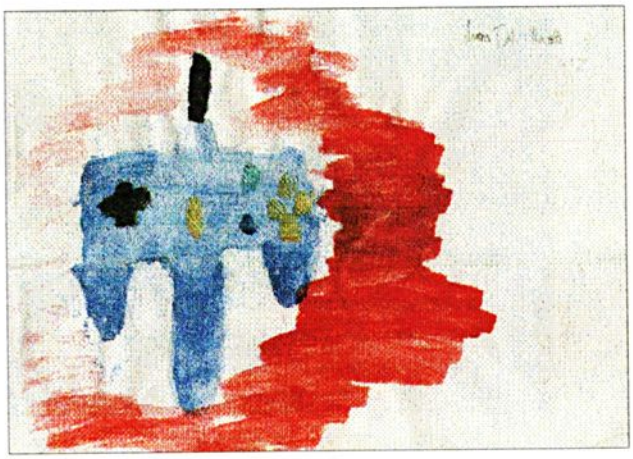
Desenho 33. 5º dia. Tema: Crianças
Aluno: L. Detalhe: Riscos



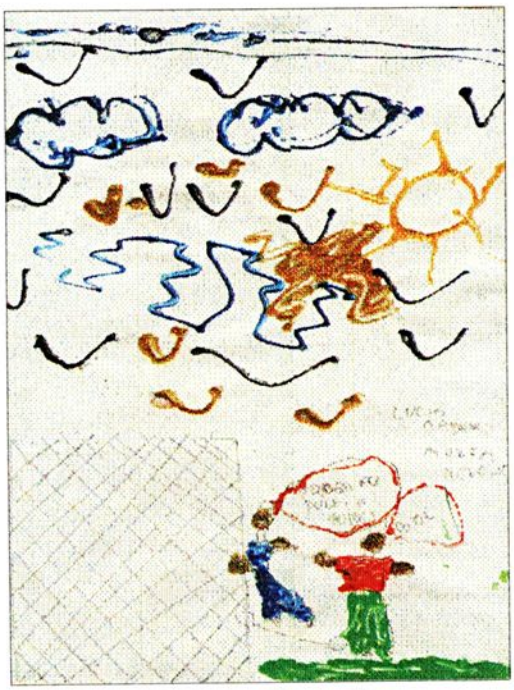
Desenho 34. 5º dia. Tema: Crianças
Aluno: R. Detalhe: Riscos



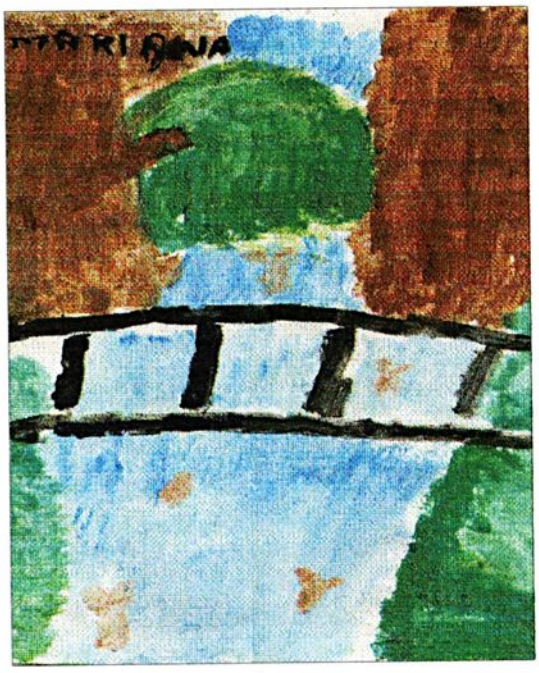
Desenho 35. 3º dia. Tema: Cenas Cam.
Aluna: P. Detalhe: Pontos



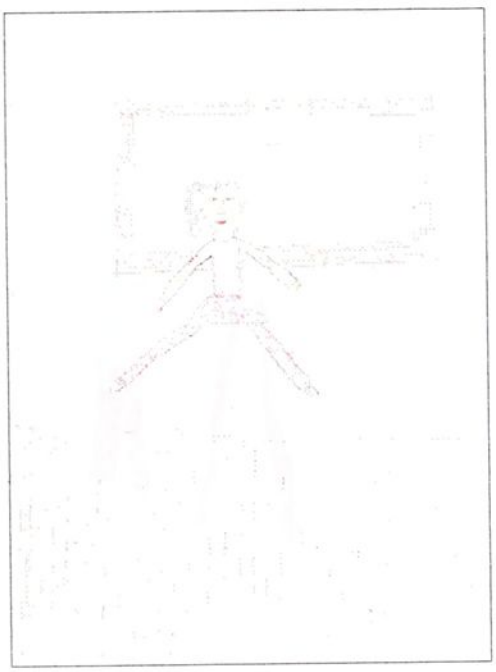
Desenho 36. 5º dia. Tema: Cenas Campestres
Aluno: Lu. Detalhe: Manchas



Desenho 37. 5º dia. Tema: Crianças
Aluno: Lu. Detalhe: Riscos



Desenho 38. 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluna: M. Detalhe: Manchas



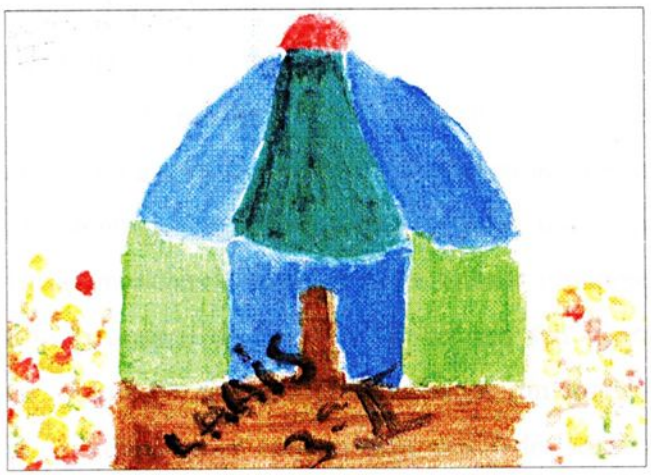
Desenho 39. 4º dia. Tema: Dança
Aluna: M. Detalhe: Roupa e Cenário



Desenho 40. 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluna: Ma Detalhe: Manchas



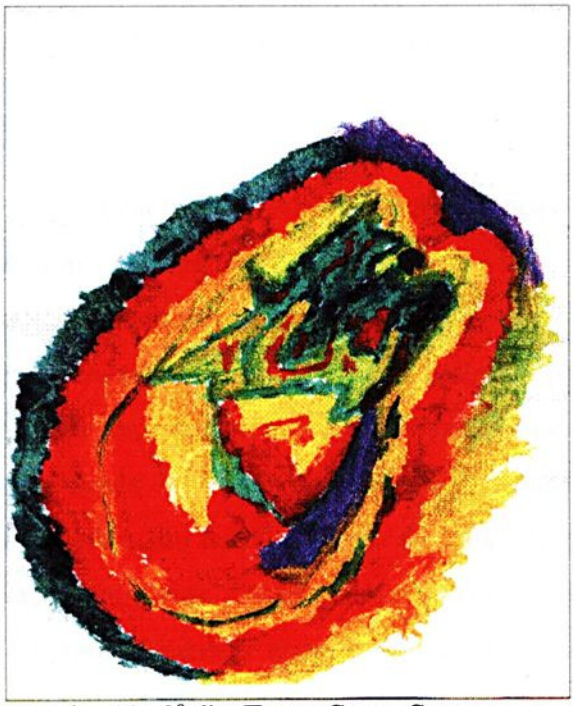
Desenho 41. 4º dia. Tema: Dança
Aluna: Ma. Detalhe: Roupas e Cenário



Desenho 42. 3º dia. Tema: Cenas Campestres
Aluna: T. Detalhe: Pontos



Desenho 43. Tema: Crianças
Aluna: T. Detalhe: Pessoa Pintando



Desenho 44. 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluno: Y. Detalhe: Manchas



Desenho 45. 5º dia. Tema: Crianças
Aluno: Y. Detalhe: Riscos

As duas crianças (M e Ma) que estão na fase do Realismo Visual, fizeram no quarto dia uma mulher, sobre um palco de madeira. Uma delas (M) fez a mulher com vestido comprido e rodado, com riscos, (pode ser visto como correspondente a uma característica Impressionista) e a outra menina (Ma) com roupa de bailarina e um espelho atrás. Ambas podem estar baseadas nos slides mostrados, em que havia um palco de madeira, roupa de bailarina, vestidos rodados.

Uma menina, T, fez várias manchas coloridas ao lado do prédio, o que pode ser visto como um início de representação das características Impressionistas. No quarto dia (dança) fez uma menina pintando um quadro sobre um cavalete. O quadro representado é composto por várias manchas e também pode indicar compreensão das características do Impressionismo, pois o quadro de Manet: "Monet em seu Barco Stúdio", mostrado em outro dia, havia a representação de um homem pintando um quadro e as crianças comentaram bastante, ou ainda pode indicar que a apresentação dos slides sobre pintura tenha lhe tocado ao ponto de merecer ser representado.

unesp

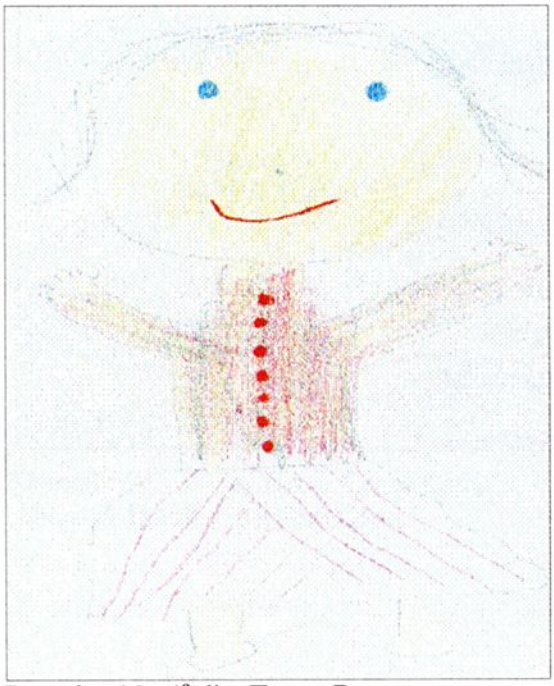
4.1.1.5 - Terceira Série IV – Primeiro Período – Primeira Turma

Nessa turma havia dezessete crianças. Nove delas não demonstraram em seus desenhos nenhum detalhe que possa ser visto como correspondente as características do Impressionismo. Todas essas crianças utilizaram a base da folha como linha de base ou a desenharam como grama ou terra e usam a parte superior da folha para fazer o céu ou nuvens, deixando uma parte em branco no meio, que é utilizada para desenhar pássaros ou borboletas, e na maioria das vezes, aparece o sol no meio das nuvens ou no céu. Quando isto não ocorre, os desenhos são feitos no meio da folha, como se flutuassem, ou espalhados pela folha e sem relação entre eles. Todas elas desenharam com lápis preto ou fizeram esboços antes de pintar. E os seus desenhos possuem características do realismo intelectual de Piaget e da etapa esquemática de Lowenfeld.

As outras oito crianças do grupo apresentaram pelo menos um detalhe que pode ser visto como correspondente as características do Impressionismo em seus desenhos.

DETALHES	DIA / TEMA	SIGLA	ESTÁGIO –PIAGET	ESTÁGIO-LOWENFELD
Mistura de Cores	4º / Dança	F	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Mistura de Cores	5º / Crianças	A	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Riscos e Pontos	5º / Crianças	B	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Can Can (Slide)	4º / Dança	Fe	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Mistura de Cores Pontos Nuvens	3º/Cenas Cam 5º / Crianças	G	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Mistura de Cores	3º/Cenas Cam	Fer	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Manchas Claude Renoir (Slide)	3º/Cenas Cam 5º / Crianças	Fl	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Manchas Claude Renoir (Slide)	3º/Cenas Cam 5º / Crianças	M	Realismo Visual	R.V. ou Etapa Pandilha

TABELA 7: Detalhes dos desenhos das crianças da Terceira Série IV, Primeiro Período, Primeira Turma, em relação ao dia em que apareceram e à etapa do desenvolvimento que a criança está.



Desenho 46. 4º dia. Tema: Dança
Aluno F. Detalhe: Mistura Cores



Desenho 47. 5º dia. Tema: Crianças
Aluna A. Detalhe: Mistura Cores



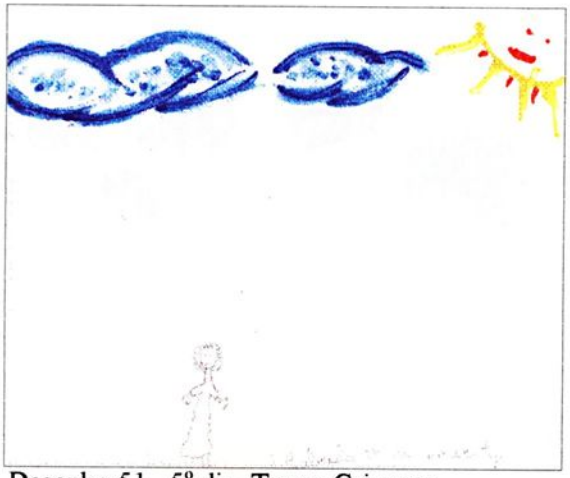
Desenho 48. 5º dia. Tema: Crianças
Aluno B. Detalhe: Riscos e Pontos



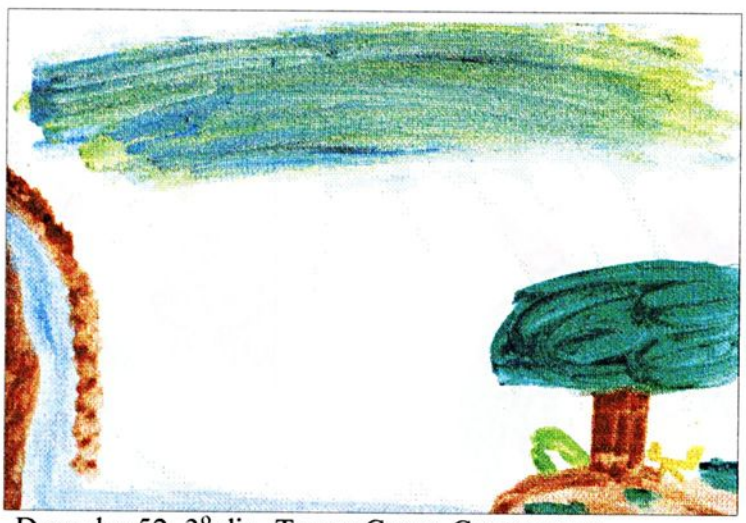
Desenho 49. 4º dia. Tema: Dança
Aluno Fe. Detalhe: Can Can



Desenho 50. 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluna G. Detalhe: Mistura Cores



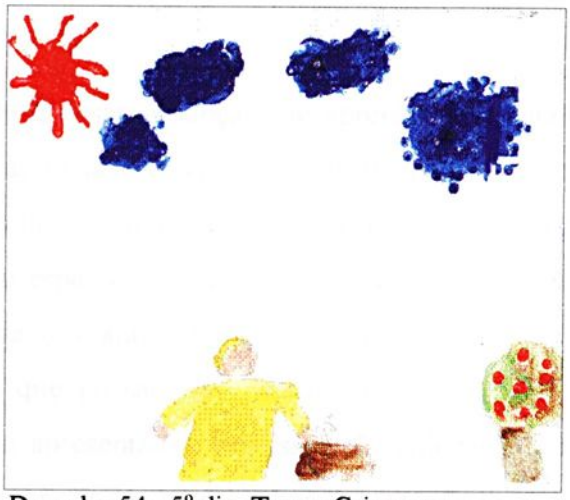
Desenho 51. 5º dia. Tema: Crianças
Aluna G. Detalhe: Pontos



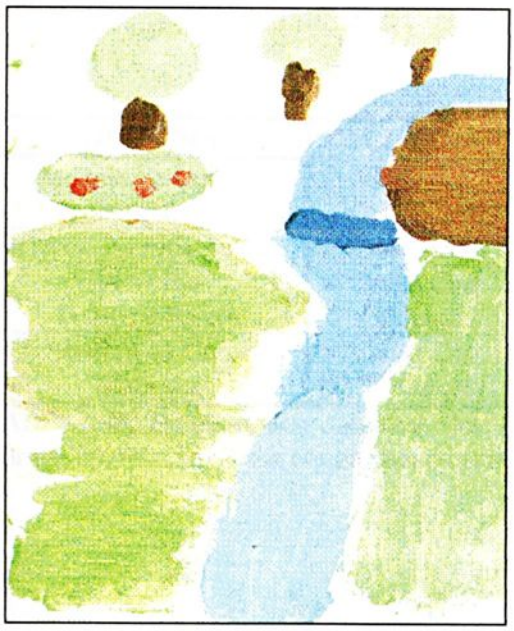
Desenho 52. 3º dia. Tema: Cenas Campestres
Aluna Fer. Detalhe: Mistura de Cores



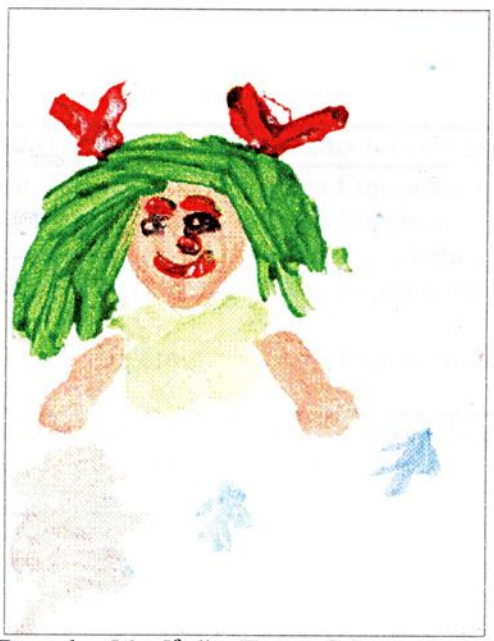
Desenho 53. 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluno Fl. Detalhe: Manchas



Desenho 54. 5º dia. Tema: Crianças
Aluno Fl. Detalhe: Claude Renoir



Desenho 55. 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluno M. Detalhe: Manchas



Desenho 56. 5º dia. Tema: Crianças
Aluno M. Detalhe: Claude Renoir

4.1.1.6 - Terceira Série IV – Primeiro Período – Segunda Turma

Essa turma possui quatorze crianças. Nove dessas crianças não apresentaram detalhes que possam ser vistos como correspondentes as características do Impressionismo em seus desenhos. A maioria dos trabalhos foi desenhado e não pintado. Quase todos os desenhos possuem linha de base, céu ou nuvens, com um espaço em branco entre o céu e o chão. São representados paisagens ou pessoas. Três crianças apresentaram algum detalhe, em seu desenho, que não se pode dizer com certeza que possam ser vistos como expressão da compreensão das características impressionistas apresentadas, por isso, são colocadas como não apresentando esses detalhes em seus desenhos. Todos os desenhos dessas nove crianças possuem as mesmas características gerais em seus desenhos que são do realismo intelectual de Piaget e da etapa esquemática de Lowenfeld.

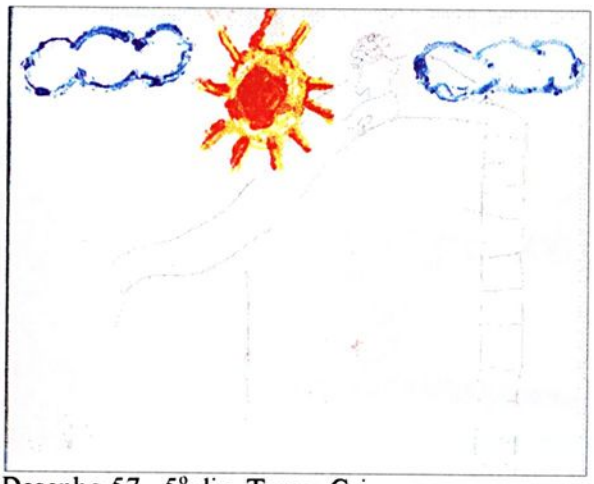
As outras cinco crianças dessa turma apresentaram detalhes que podem ser vistos como correspondentes as características Impressionistas em seus desenhos.

DETALHES	DIA / TEMA	SIGLA	ESTÁGIO –PIAGET	ESTÁGIO-LOWENFELD
Mistura de Cores e Manchas	5º / Crianças	J; G	Realismo Intelectual Realismo Intelectual	Etapa Esquemática Etapa Esquemática
Manchas toda Folha	3º/Cenas Cam	L	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Manchas Pontos e Riscos	3º/Cenas Cam 5º / Crianças	P	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Mistura de Cores Manchas	3º/Cenas Cam 5º / Crianças	M	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática

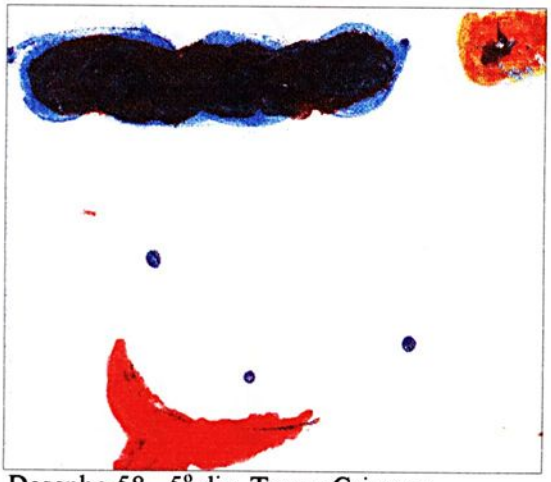
TABELA 8: Detalhes dos desenhos das crianças da Terceira Série IV, Primeiro Período, Segunda Turma, em relação ao dia em que apareceram e à etapa do desenvolvimento que a criança está.

A seguir srerão colocados os desenhos das crianças que apresentaram detalhes que correspondem às características Impressionistas discutidas nas sessões:

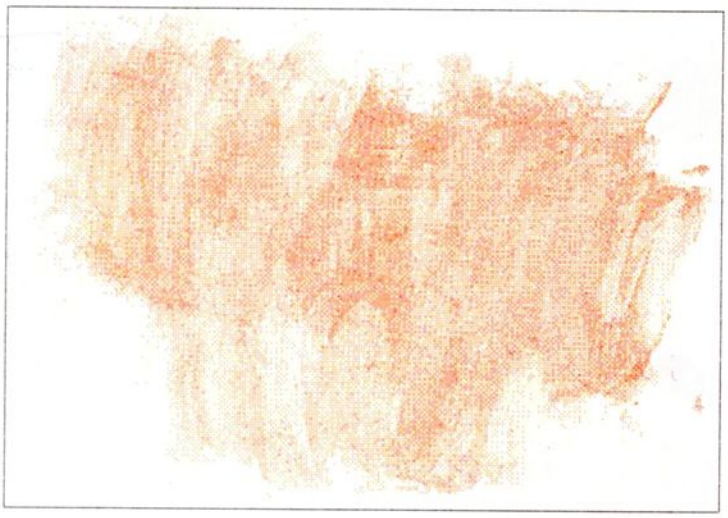
unesp



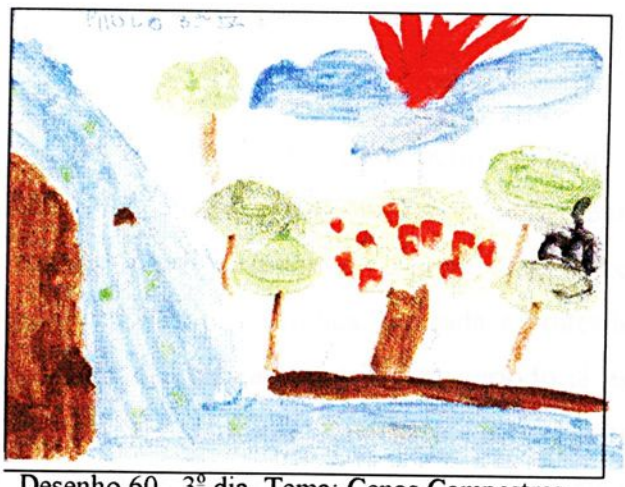
Desenho 57. 5º dia. Tema: Crianças
Aluna J. Detalhe: Mistura Cores e Manchas



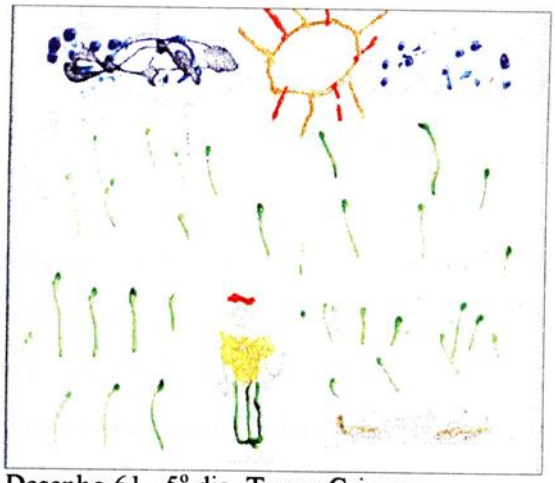
Desenho 58. 5º dia. Tema: Crianças
Aluno G. Detalhe: Mistura Cores e Manchas



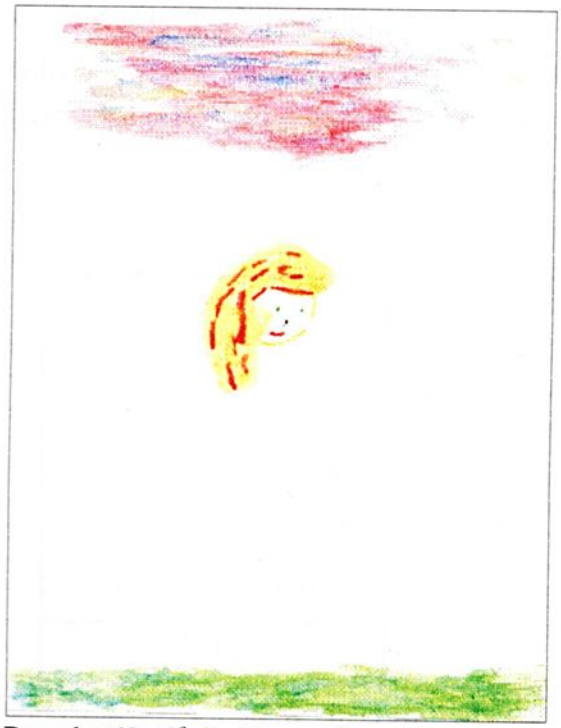
Desenho 59. 3º dia. Tema: Cenas Campestres
Aluna L. Detalhe: Manchas



Desenho 60. 3º dia. Tema: Cenas Campestres
Aluno P. Detalhe: Manchas



Desenho 61. 5º dia. Tema: Crianças
Aluno P. Detalhe: Pontos e Riscos



Desenho 62. 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluna M Detalhe.: Mistura Cores e Manchas



Desenho 63. 5º dia. Tema: Crianças
Aluna M. Detalhe: Mistura Cores/ Manchas

4.1.2 - Apresentação dos Resultados das Turmas do Segundo Período

Todas as turmas deste período tinham a disposição para fazer seus trabalhos, lápis de cor e giz de cera, canetas hidrocor, lápis preto, borracha, régua e compasso. Enquanto que as turmas do primeiro período usaram, além destes materiais, tintas de vários tipos (guache, tinta acrílica, plástica, metálica, dourada e prateada, entre outras). Uma outra diferença é que as crianças das turmas do primeiro período já estavam no final da terceira série e portanto, já haviam tido mais aulas de artes e a maioria das crianças eram mais velhas que as crianças das turmas do Segundo Período, que estavam apenas iniciando a terceira série, na época em que foi feito o trabalho com o Impressionismo.

Para a apresentação dos resultados dessas turmas, primeiro os dados gerais serão mostrados através de uma tabela, contendo o número de crianças de todas as turmas deste período em que apresentaram detalhes em seus desenhos que podem ser vistos como correspondentes às características Impressionistas discutidas nas sessões. Depois os resultados serão apresentados em relação à cada turma do Segundo Período separadamente.

SEGUNDO PERÍODO:

TURMA	Nº TOTAL DE ALUNOS por TURMA	Nº de ALUNOS APRESENTARAM DETALHES DESENHOS	PORCENTAGEM de ALUNOS
3ª Série I – 1ª Turma	15	5	33,33%
3ª Série I – 2ª Turma	14	7	50%
3ª Série I I– 1ª Turma	14	5	35,71%
3ª Série I I– 2ª Turma	14	5	35,71%
Total	57	22	38,60%

TABELA 9: Porcentagem de alunos por turma, em relação ao número total de alunos, do segundo período, que apresentaram em seus desenhos, detalhes que podem corresponder as características Impressionistas discutidas.

unesp

4.1.2.1 - Terceira Série I – Segundo Período – Primeira Turma

Nesta turma estavam quinze alunos. Dez dessas crianças não apresentaram, em seus desenhos, detalhes que podem ser vistos como correspondentes as características observadas nos slides do Impressionismo. A maioria possui o mesmo tipo de esquema de homem, com pequenas modificações. Os temas representados são comuns para esta idade: flores, árvores, montanhas, casas, rios, balanços, nuvens, sol, pessoas. Todas essas características mostram que todas essas nove crianças estão na fase do realismo intelectual (Piaget) e na etapa esquemática (Lowenfeld). Apenas uma dessas crianças apresentou em um de seus desenhos (4º dia), características do realismo visual (desenhou pessoas de costas para o observador e uma pessoa parcialmente encoberta pela outra), mas nos outros desenhos apresenta as mesmas características que as demais crianças, por isso pode estar numa fase de transição entre as etapas propostas pelos autores.

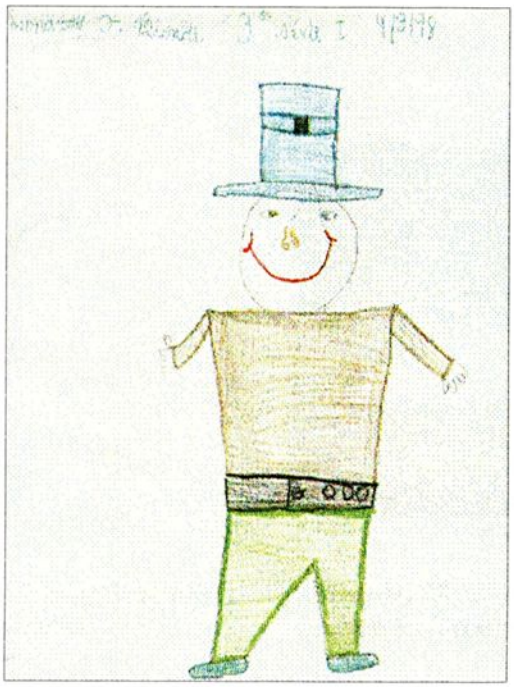
Apesar da dificuldade de expressar as características percebidas nos slides do Impressionismo, através de lápis de cor e giz de cera, cinco crianças podem ter tentado expressá-las em pelo menos um de seus desenhos. Essas crianças possuem desenhos com mais detalhes e alguns fogem um pouco dos temas comuns nesta faixa de idade, apesar de seus desenhos ainda possuírem, na maior parte, as características da etapa esquemática (Lowenfeld) e do realismo intelectual de Piaget.

DETALHES	DIA / TEMA	SIGLA	ESTÁGIO –PIAGET	ESTÁGIO-LOWENFELD
Roupas e Cartola	4º / Dança	Le	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Referências Cavalete de Pintura	2º/Auto Ret. 4º / Dança	A	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Mistura de Cores	3º/Cenas Cam	M; H	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Mistura de Cores Mistura e Manchas	2º/Auto Ret. 4º / Dança	Z	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática

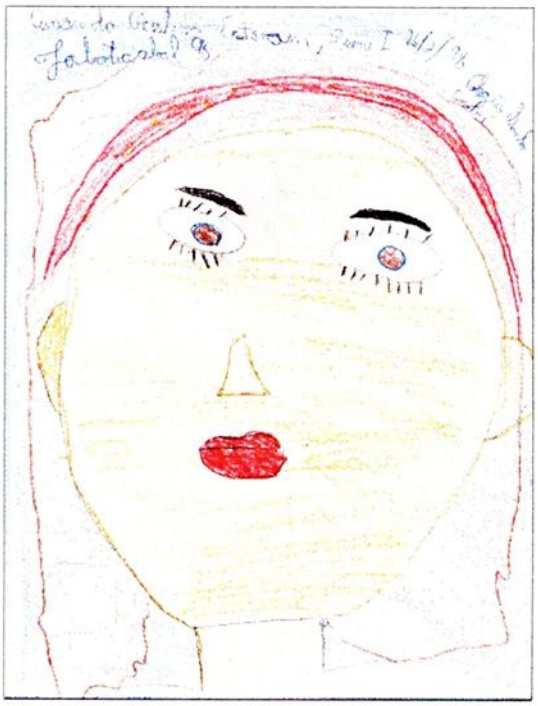
TABELA 10: Detalhes dos desenhos das crianças da Terceira Série I, Segundo Período, Primeira Turma, em relação ao dia em que apareceram e à etapa do desenvolvimento que a criança está.

A seguir serão colocados os desenhos que possuem detalhes que podem ser vistos como correspondentes às características Impressionistas vistas nos slides.

unesp



Desenho 64. 4º dia. Tema: Dança
Aluno Le. Detalhe: Roupas e Cartola



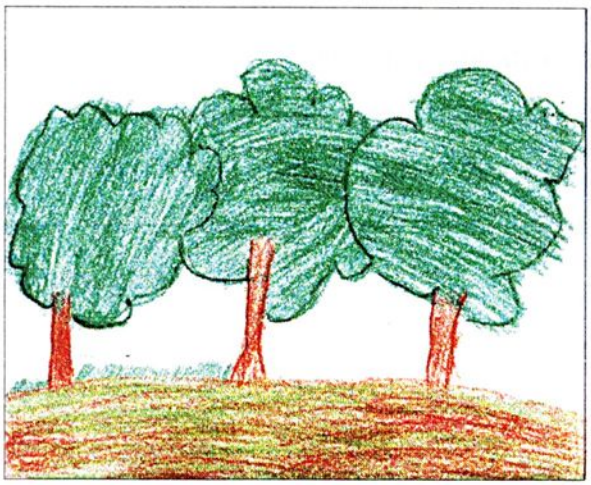
Desenho 65. 2º dia. Tema: Auto Retrato
Aluna A. Detalhe: Referências



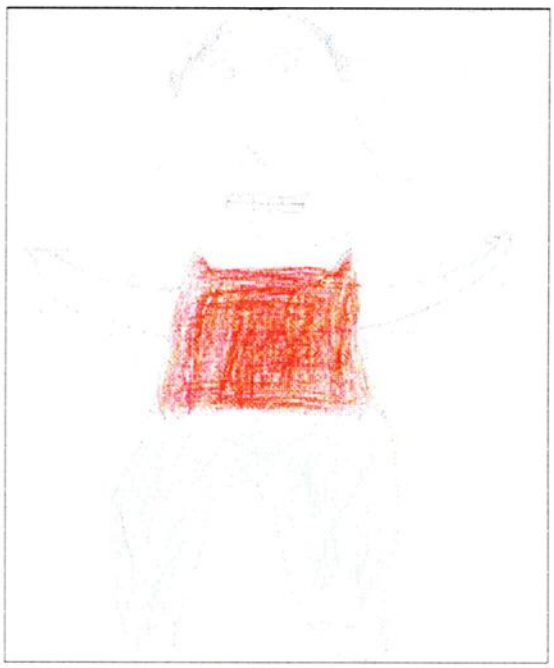
Desenho 66. 4º dia. Tema: Dança
Aluna A. Detalhe: Referências e Cavalete Pintura



Desenho 67. 3º dia. Tema: Cenas Campestres
Aluna M. Detalhe: Mistura Cores



Desenho 68. 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluno H. Detalhe: Mistura Cores

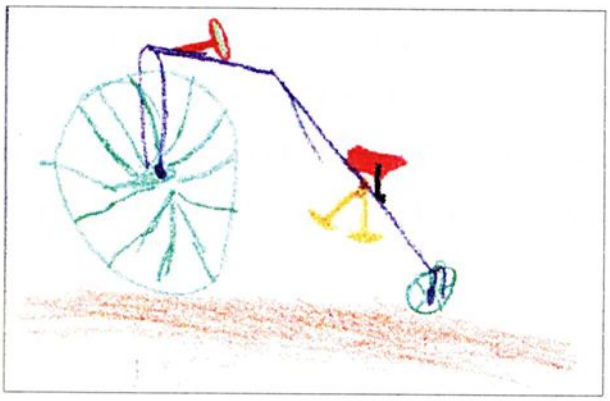


Desenho 69. 2º dia. Tema: Auto Retrato
Aluno Z. Detalhe: Mistura Cores



Desenho 70. 4º dia. Tema: Dança
Aluno Z. Detalhe: Mistura Cores e Manchas

Um menino (Z) no terceiro dia desenhou uma bicicleta antiga, do tipo triciclo. Talvez seja uma tentativa de expressar uma característica do Impressionismo, mas não de forma direta, porque nas discussões foi dito que a arte Impressionista não era uma arte atual. No quarto dia, usa sobreposição de cores no chão e através de rabiscos desenha a dançarina, que pode ser de can can ou balé, e várias pessoas de costas para quem vê o desenho, dando a impressão de dois planos, o que não é comum nesta faixa de idade, mas seus outros desenhos possuem características do realismo intelectual e etapa esquemática.



Desenho 71. 3º dia. Tema: Cenas Campestres Aluno Z. Não Detalhe: Impressionista

4.1.2.2 - Terceira Série I – Segundo Período – Segunda Turma

Esta turma possui quatorze alunos. Sete desses quatorze alunos não apresentam em seus desenhos, nenhum detalhe que pudesse ser visto como correspondente as características das obras Impressionistas. Seus desenhos apresentam componentes e temas comuns representados por crianças dessa faixa de idade: montanhas, rios, flores, pássaros (geralmente estilizados em forma de dois meio círculos), sol, nuvens, céu, grama, pessoas, árvores, casas, cachoeiras. Os desenhos dessas sete crianças possuem a maioria das características do realismo intelectual (Piaget) e da etapa esquemática (Lowenfeld).

As outras sete crianças dessa turma apresentaram pelo menos um detalhe que pode ser visto como correspondente as características Impressionistas, em no mínimo um de seus desenhos.

DETALHES	DIA / TEMA	SIGLA	ESTÁGIO –PIAGET	ESTÁGIO-LOWENFELD
Roupas e Cartola	4º / Dança	J; L	Realismo Intelectual Realismo Visual	Etapa Esquemática R. Visual/ Et. Pandilha
Mistura de Cores Céu	4º / Dança	P	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Mistura Cores Fundo e Roupas/Cartola	4º / Dança	B	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
"Teatro-Baleet" e Rabiscos Fundo	4º / Dança 5º / Crianças	I	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Roupas/Cartola/Riscos Referências / Salão	3º/Cenas Cam 4º / Dança	R	Realismo Visual	Realismo Visual ou Etapa da Pandilha
Riscos e Mistura de Cores	2º/Auto Ret. 4º / Dança 5º / Crianças	F	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática

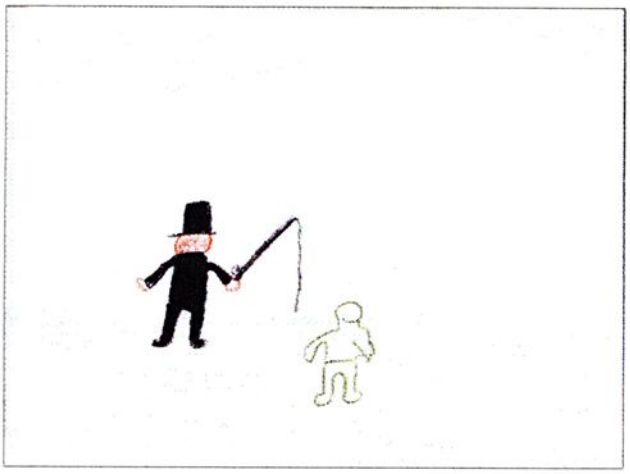
TABELA 11: Detalhes dos desenhos das crianças da Terceira Série I, Segundo Período, Segunda Turma, em relação ao dia em que apareceram e à etapa do desenvolvimento que a criança está.

Nas páginas seguintes estão colocados os desenhos das crianças dessa turma que apresentaram detalhes que podem ser vistos como correspondentes às características Impressionistas observadas nos slides e discutidas nas sessões.

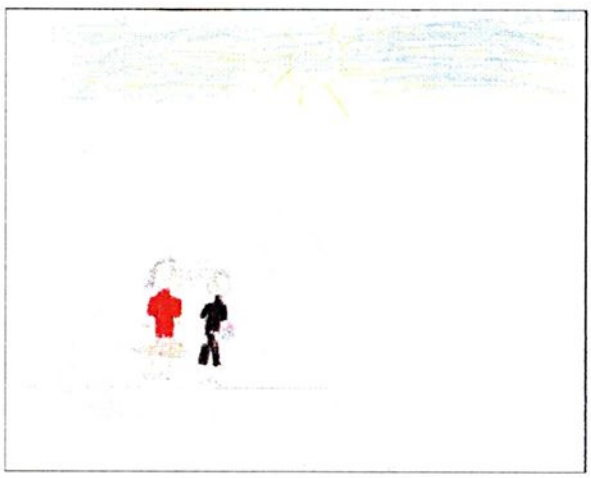
cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18



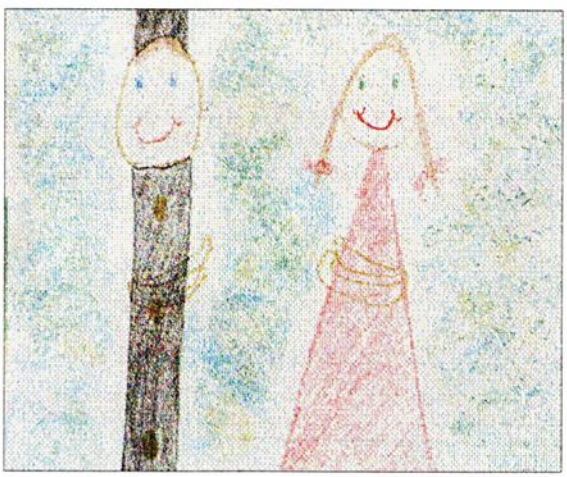
Desenho 72. 4º dia. Tema: Dança
Aluno J. Detalhe: Roupas e Cartola



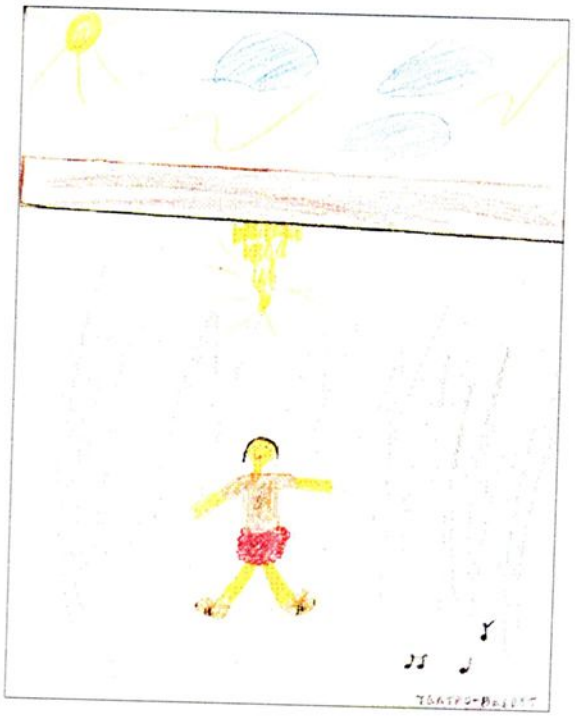
Desenho 73. 4º dia. Tema: Dança
Aluno L. Detalhe: Roupas e Cartola



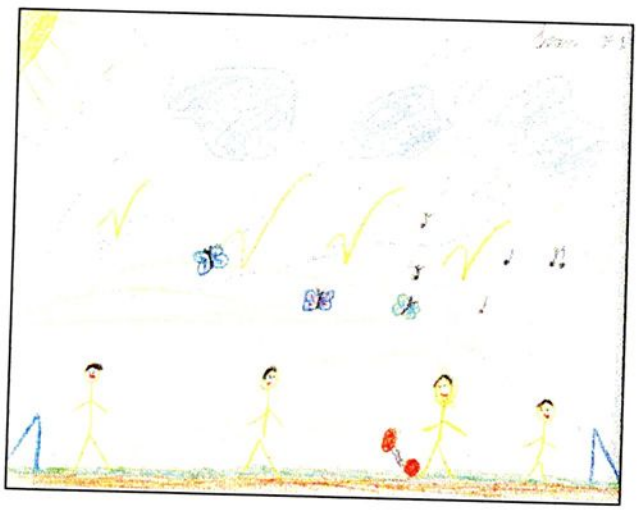
Desenho 74. 4º dia. Tema: Dança
Aluno P. Detalhe: Mistura Cores



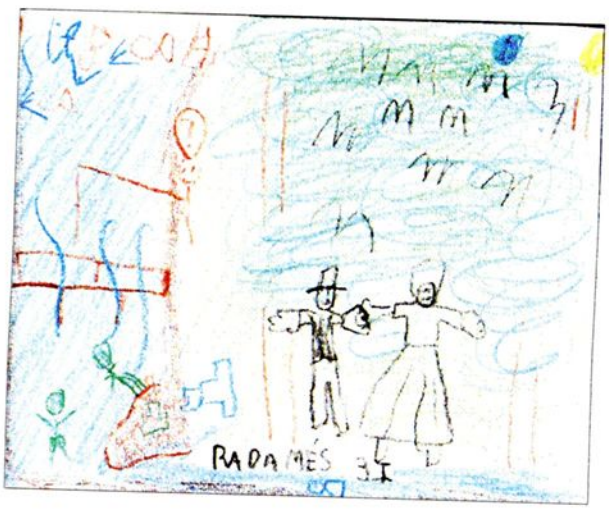
Desenho 75. 4º dia. Tema: Dança
Aluna B. Detalhe: Mist. Cores, Roupas e Cartola



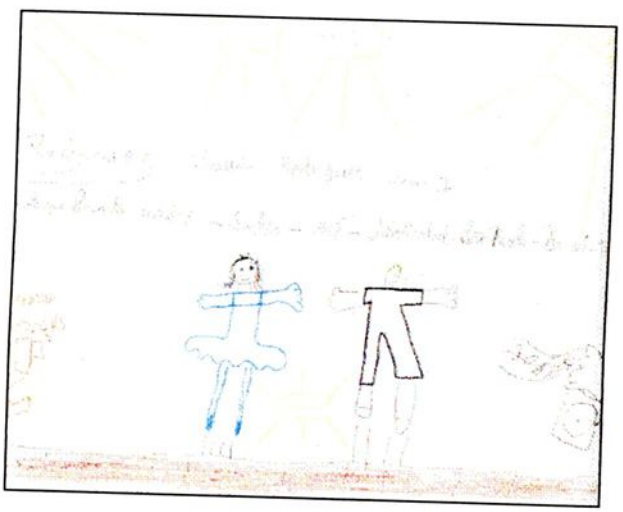
Desenho 76. 4º dia. Tema: Dança
Aluno I. Detalhe: Teatro Ballet e Riscos



Desenho 77. 5º dia. Tema: Crianças
Aluno I. Detalhe: Riscos



Desenho 78. 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluno R. Detalhe: Roupa/ Cartola/ Riscos



Desenho 79. 4º dia. Tema: Dança
Aluno R. Detalhe: Referências / Salão



Desenho 80. 2º dia. Tema: Auto Retrato
Aluna F. Detalhe: Riscos e Mistura Cores



Desenho 81. 4º dia. Tema: Dança
Aluna F. Detalhe: Riscos e Mistura Cores



Desenho 82. 2º dia. Tema: Auto Retrato
Aluna F. Detalhe: Riscos e Mistura Cores

4.1.2.3 - Terceira Série II – Segundo Período – Primeira Turma

Esta turma possui quatorze crianças. Nove crianças não apresentaram nenhum detalhe em seus desenhos que pudessem ser vistos como correspondentes as características Impressionistas. As características contidas em seus desenhos indicam que eles estão na etapa esquemática (Lowenfeld) e na fase do realismo intelectual (Piaget). Duas dessas nove crianças apresentaram detalhes, em seus desenhos, que poderiam ser vistos como correspondentes as características Impressionistas, mas que deixam dúvidas. Um deles fez riscos no fundo do desenho do quarto dia. Este pode ser um indício de percepção do Impressionismo, pois muitas crianças diziam nas discussões sobre os slides que os pintores pintavam através de risquinhos, porém pode ser também, simples ornamentos. Outra criança fez um teatro, com casais dançando e mesas de comida. Aqui também poderia se dizer que a mesa com comidas pode ter sido inspirada nos slides mostrados, mas não se pode dizer ao certo, pois não há outros indícios, além disso, o ambiente representado é fechado, as roupas também não são representações da época mostrada. Este segundo menino apresenta uma intenção de representar perspectiva em três de seus desenhos, ocupa toda a folha e tenta relacionar os objetos entre si, procura observar as proporções entre os objetos, e de acordo com estas característica está começando a entrar na fase do realismo visual.

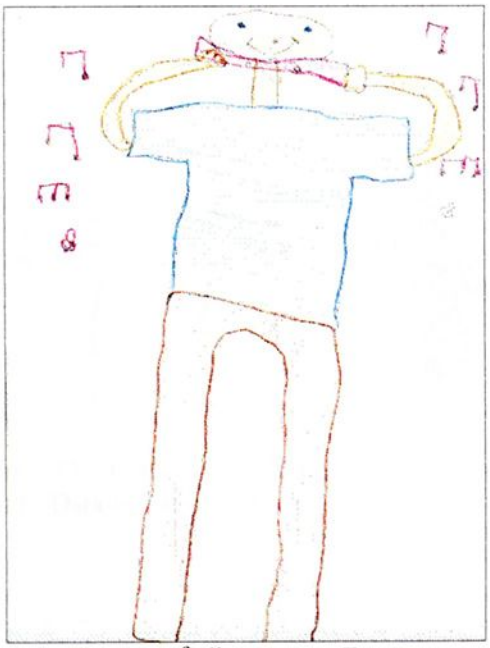
Cinco crianças apresentaram pelo menos um detalhe que pode ser visto como correspondente as características do Impressionismo.

DETALHES	DIA / TEMA	SIGLA	ESTÁGIO –PIAGET	ESTÁGIO-LOWENFELD
Chapéu e Megafone	4º / Dança	C	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Tocador de Pífaro	5º / Crianças	B	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Referências Mistura Cores Água	2º /Auto Ret. 3º/Cenas Cam	A	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Mistura Cores Fundo Cartola	3º/Cenas Cam 4º / Dança	F	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Rabiscos e Mistura Mistura de Cores	3º/Cenas Cam 4º / Dança	Ca	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática

TABELA 12: Detalhes dos desenhos das crianças da Terceira Série II, Segundo Período, Primeira Turma, em relação ao dia em que apareceram e à etapa do desenvolvimento em que a criança está.



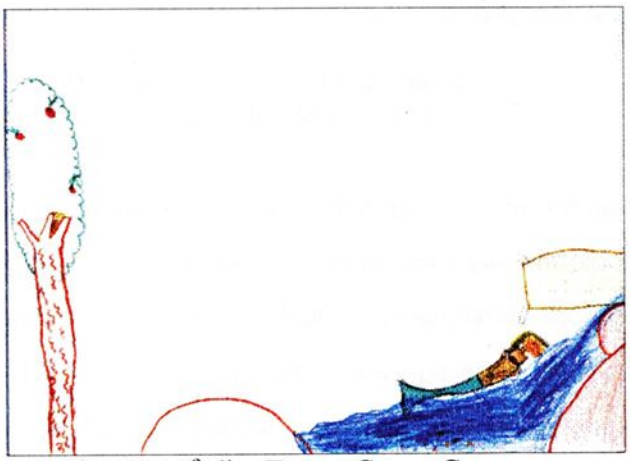
Desenho 83. 4º dia. Tema: Dança
Aluno C. Detalhe: Cartola e Megafone



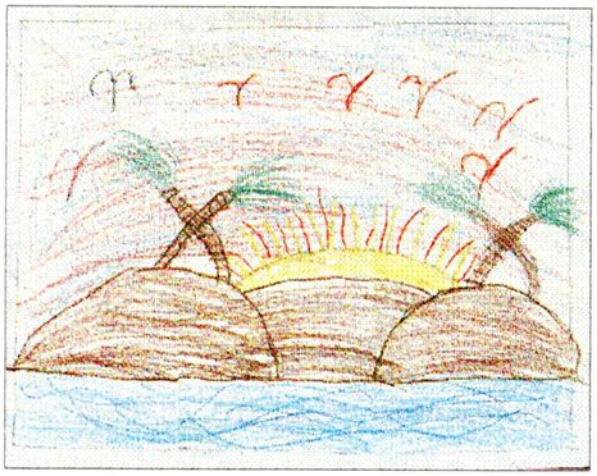
Desenho 84. 4º dia. Tema: Dança
Aluno B. Detalhe: Tocador de Pífaro



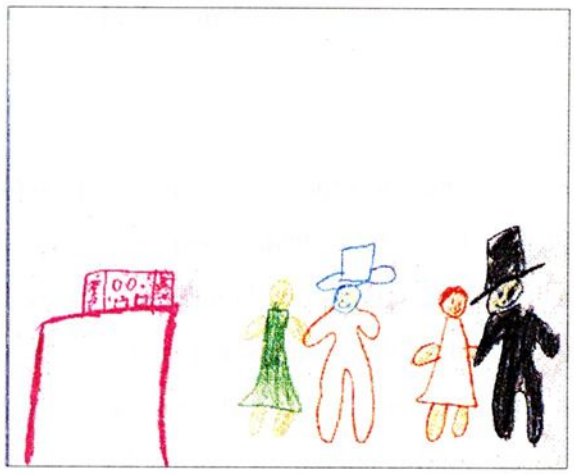
Desenho 85. 2º dia. Tema: Auto Ret.
Aluna A. Detalhe: Referências



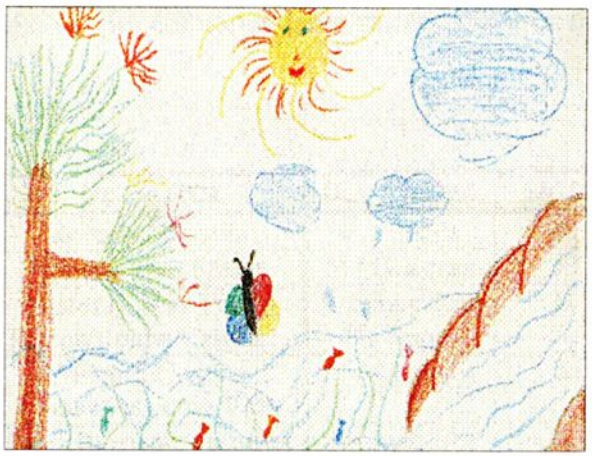
Desenho 86. 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluna A. Detalhe: Mistura Cores



Desenho 87. 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluno F. Detalhe: Mistura Cores



Desenho 88. 4º dia. Tema: Dança
Aluno F. Detalhe: Ropas / Cartola



Desenho 89. 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluna Ca. Detalhe: Riscos



Desenho 90. 4º dia. Tema: Dança
Aluna Ca. Detalhe: Mistura Cores

O menino (F), no terceiro dia desenhou uma paisagem que possui um início de perspectiva, no entanto, nos outros desenhos ele não apresentou mais esta característica e todas as características observadas fazem parte do realismo intelectual, desenhando inclusive, num jogo de futebol, os jogadores deitados para que pudessem ser vistos, apesar do campo ser visto numa visão de cima; faz flechas e várias bolas para indicar a trajetória da bola. Estas são características típicas do realismo intelectual.

4.1.2.4. Terceira Série II – Segundo Período – Segunda Turma

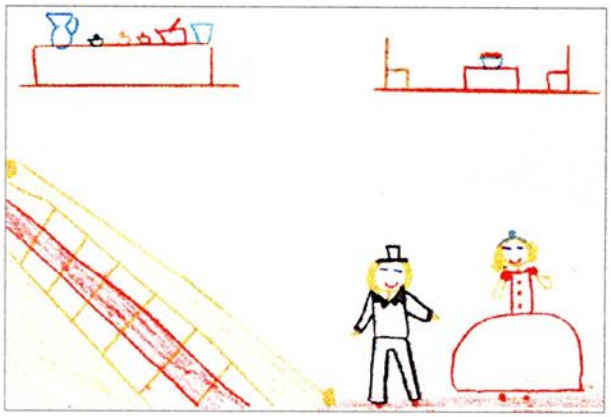
Esta turma possui quatorze crianças. Das quais, nove não apresentaram em seu desenho, detalhes que pudessem ser vistos como correspondentes as características Impressionistas. Todos eles estão na etapa esquemática de Lowenfeld e no realismo intelectual de Piaget, portanto, possuem características parecidas, como por exemplo: desenhar sob um único ponto de vista (frontal), não apresentar perspectiva e em alguns também não levam em consideração as proporções, muitos apresentam céu e sol no alto da página e linha de base, alguns fazem os desenhos acompanhando a linha de base, não há mistura de cores, nem movimento nos objetos desenhados.

Cinco das crianças desta turma apresentaram pelo menos um detalhe que pudesse ser visto como correspondente as característica Impressionista no mínimo um de seus desenhos.

DETALHES	DIA / TEMA	SIGLA	ESTÁGIO –PIAGET	ESTÁGIO-LOWENFELD
Roupas / Cartola	4º / Dança	A	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Homem com Flauta	5º / Crianças	E	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Mistura Cores Fundo Riscos/Roupa/Cartola	3º/Cenas Cam 4º / Dança	B	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática
Mistura Cores e Camponesa com Vara	5º / Crianças	L	Realismo Visual	Realismo Visual ou Etapa da Pandilha
Fundo/posição Auto Ret Desenho/ Van Gogh	2º / Auto Ret. 3º/Cenas Cam	R	Realismo Intelectual	Etapa Esquemática

TABELA 13: Detalhes dos desenhos das crianças da Terceira Série II, Segundo Período, Segunda Turma, em relação ao dia em que apareceram e à etapa do desenvolvimento em que a criança está.

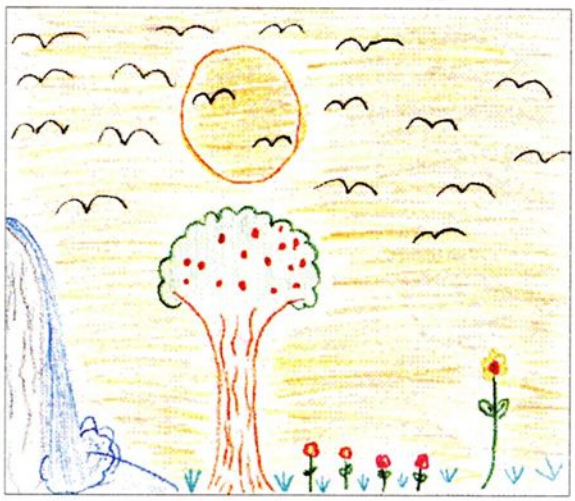
Os desenhos que possuem detalhes que podem ser vistos como correspondente às características Impressionistas discutidas, serão expostos a seguir.



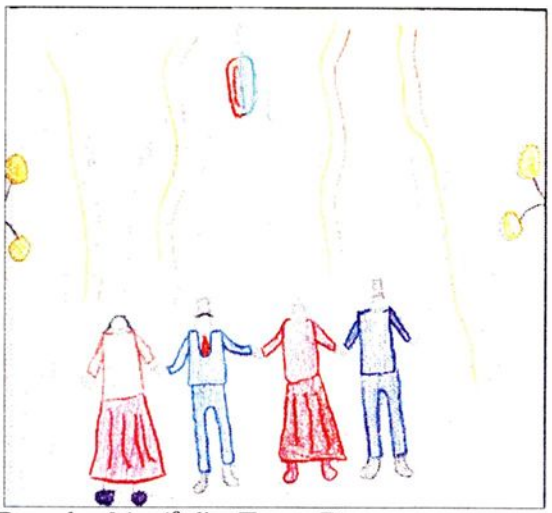
Desenho 91. 4º dia. Tema: Crianças
Aluna A. Detalhe: Roupas / Cartola



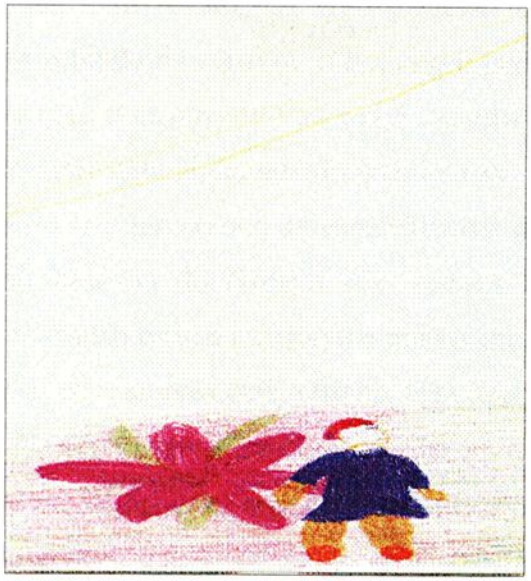
Desenho 92. 5º dia. Tema: Criança
Aluno E. Detalhe: Tocador de Pífaro



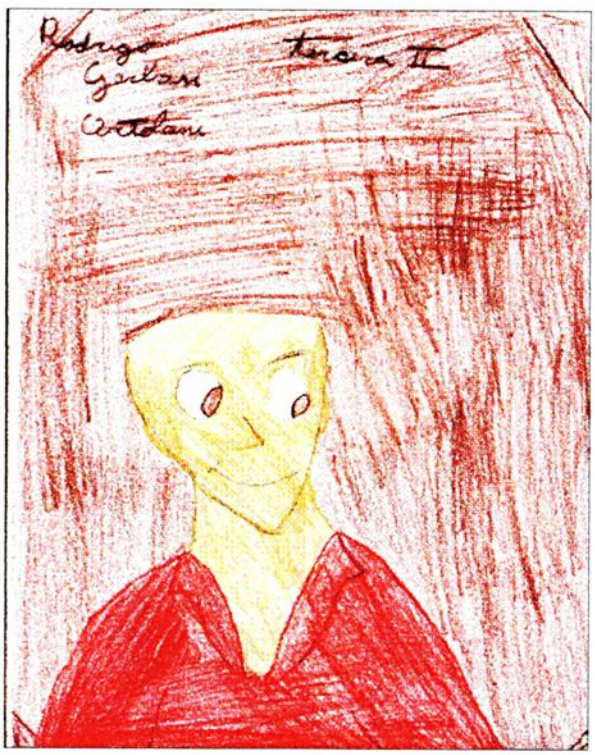
Desenho 93. 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluno B. Detalhe: Mistura Cores



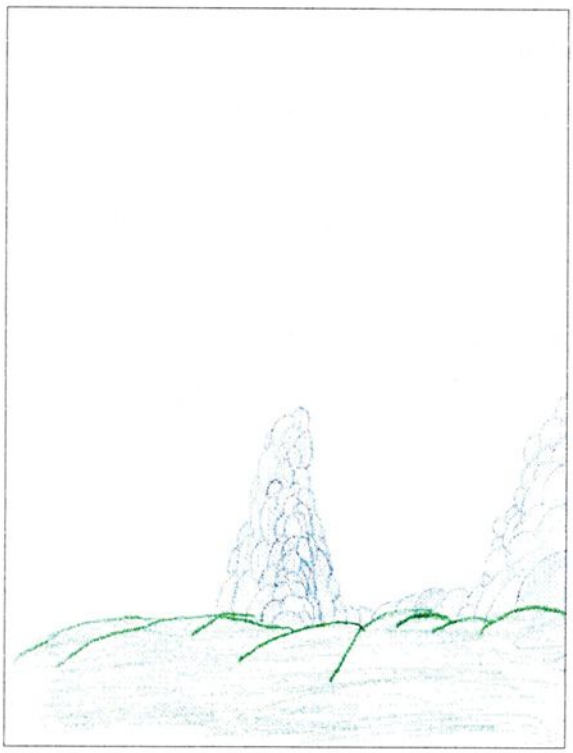
Desenho 94. 4º dia. Tema: Dança
Aluno B. Detalhe: Riscos/Roupa/Cartola



Desenho 95. 5º dia. Tema: Criança
Aluno L. Detalhe: Mistura Cores / Camponesa com Vara



Desenho 96. 2º dia. Tema: Auto Retrato
Aluno R. Detalhe: Fundo e posição

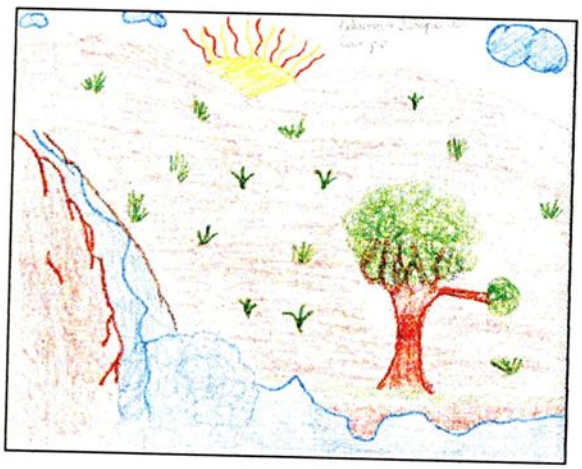


Desenho 97. 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluno R. Detalhe: Van Gogh

O menino (R) em seu auto retrato, faz algo parecido com a posição dos artistas mostrados nos slides e pinta o fundo de marrom, o que não é muito comum nesta idade. Em seu segundo desenho que lembra o quadro de Van Gogh exposto no primeiro dia e pode ser visto como uma tentativa de expressão do desenho Impressionista.

Os desenhos do garoto (E) apresentam as características do realismo intelectual e da etapa esquemática, mas no desenho do terceiro dia, começa a aparecer a tentativa de representar a perspectiva, colocando o rio e a cachoeira num plano frontal, a árvore um pouco mais atrás e as montanhas e o sol bem mais para o fundo. Mas isso só ocorre neste desenho e a maioria das características dos desenhos são das fases citadas.

O menino (L) no quinto dia faz uma mulher com um fundo pintado através de mistura de cores e diz que queria desenhar a "Camponesa com vara", mostrada nos slides, mas que não saiu do jeito que ele queria. Esta pode ser uma tentativa de expressão da percepção das características Impressionistas. Algumas características dos desenhos desse menino indicam que ele está saindo da etapa esquemática e do realismo intelectual, como por exemplo: desenhar uma mulher na frente de uma flor, que indica um início de perspectiva e que, ele começa a considerar que as coisas podem estar atrás de outros objetos. No terceiro dia também tenta colocar perspectiva na cachoeira. O arco-íris desenhado acima da cachoeira parece estar ao fundo, e no quarto dia, não desenha linha de base, céu ou sol. Por estas características, os desenhos deste menino estão muito mais próximo do realismo visual do que do intelectual.



Desenho 98. 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluno E. Detalhe: Início de Perspectiva



Desenho 99. 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluno L. Detalhe: Início de Perspectiva

4.2 - Apresentação dos Resultados em Relação aos Desenhos das Crianças que Não Contém Detalhes que Podem Ser Vistos Como Correspondentes as Características do Período Impressionista

Nesta parte da discussão, o critério de apresentação dos resultados é o não aparecimento de detalhes, nos desenhos que possam ser vistos como correspondentes as características do Impressionismo. Será apresentada uma tabela contendo o número de crianças em que este fato ocorreu por turma, por período. A seguir, as características dos desenhos serão discutidas conjuntamente para todas as turmas, por serem as mesmas para todas elas. Para a verificação dessas características comuns, serão consideradas as principais características dos desenhos infantis segundo PIAGET (1980) e LOWENFELD e BRITTAIN (1972), para crianças com idade entre sete e nove anos.

Inicialmente será apresentando o número de crianças por turma em que o critério de apresentação de resultados, para esta fase da discussão, seja satisfeito.

PRIMEIRO PERÍODO:

TURMA	Nº TOTAL DE ALUNOS por TURMA	Nº de ALUNOS NÃO APRESENTARAM DETALHES DESENHOS	PORCENTAGEM DE ALUNOS
3ª Série I – 1ª Turma	15	9	60%
3ª Série I – 2ª Turma	15	6	40%
3ª Série I I– 1ª Turma	16	7	43,75%
3ª Série I I– 2ª Turma	13	4	30,76%
3ª Série I V– 1ª Turma	17	9	52,94%
3ª Série I V– 2ª Turma	14	9	64,28%
Total	90	44	48,89%

TABELA 14: Porcentagem de alunos por turma, em relação ao número de total de alunos, do primeiro período, que não apresentaram em seus desenhos, detalhes que podem ser vistos como correspondentes as características Impressionistas discutidas.

unesp

SEGUNDO PERÍODO:

TURMA	Nº TOTAL DE ALUNOS por TURMA	Nº de ALUNOS NÃO APRESENTARAM DETALHES DESENHOS	PORCENTAGEM de ALUNOS
3ª Série I – 1ª Turma	15	10	66,67%
3ª Série I – 2ª Turma	14	7	50%
3ª Série I I– 1ª Turma	14	9	64,29%
3ª Série I I– 2ª Turma	14	9	64,29%
Total	57	35	61,40%

TABELA 15: Porcentagem de alunos por turma, em relação ao número de total de alunos, do segundo período, que não apresentaram em seus desenhos, detalhes que podem ser vistos como correspondentes as características Impressionistas discutidas.

A seguir colocarei algumas das principais características dos desenhos infantis, expostas por Lowenfeld e Brittain (1972), para crianças entre sete e nove anos, que segundo ele se incluem na fase esquemática, com os respectivos exemplos das turmas analisadas.

Segundo este autor, os desenhos de algumas crianças podem parecer muito rígidos por repetirem sempre as mesmas concepções com poucas mudanças. Contudo, essa rigidez pode fazer parte da inclinação natural da criança ou é devida à sua incapacidade para usar, flexivelmente, suas concepções e mudá-las de acordo com suas experiências individuais. A criança modifica apenas algumas partes da figura quando alguma experiência determina tal mudança, e este fato é perfeitamente natural para esse nível de idade e não pode ser considerado rígido. A linha de base também contribui para a aparente rigidez, contudo, esta "rigidez" faz parte do desenvolvimento natural da criança.

Algumas crianças mantém sempre o mesmo esquema de homem em todos os seus desenhos, com pequenas modificações. Ou, às vezes, mantém o esquema de um objeto (exemplo: árvore). Esta é uma característica tanto do realismo intelectual (Piaget, 1980), como da etapa esquemática (Lowenfeld e Brittain, 1972).

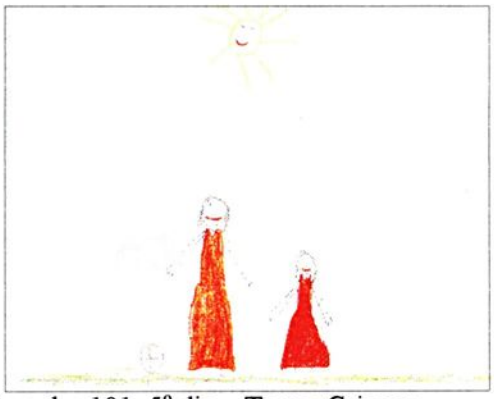
Abaixo estão colocados dois desenhos de uma criança da Terceira Série II, Segundo Período, Segunda Turma, que ilustra a repetição do esquema de homem; e também dois desenhos de uma menina da Terceira Série I, Primeiro Período, Segunda Turma, que

unesp

exemplifica a repetição do esquema de árvore (objetos). Este fato se repete com muitas outras crianças em todas as turmas.



Desenho 100, 4º dia – Tema: Dança
Aluna B: 3ª Série II – 2ª Turma – 2º Período
Exemplo: Repetição do Esquema de Homem



Desenho 101, 5º dia – Tema: Criança
Aluna B: 3ª Série II – 2ª Turma – 2º Período
Ex: Repetição Homem (mesma criança ant.)



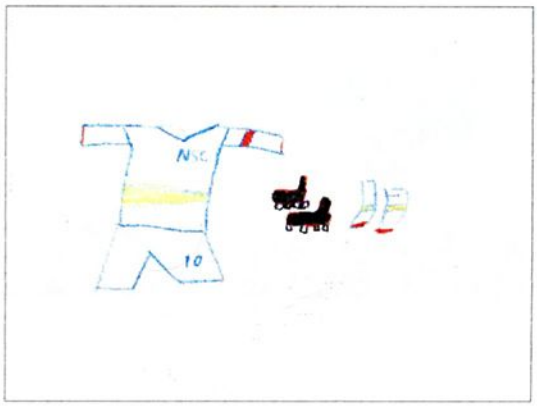
Desenho 102, 3º dia: Cenas Camp.
Aluna M: 3ª Série I – 2ª Turma – 1º Período
Exemplo: Repetição do Esquema de Árvore



Desenho 103, 4º dia – Tema: Dança
Aluna M: 3ª Série I – 2ª Turma – 1º Período
Ex: Repetição Árvore (mesma criança ant.)

Lowenfeld também diz que às vezes a criança não relaciona os objetos de seu desenho entre si. Eles estão dispersos no papel, sem sentido algum. Se uma criança entre sete e dez anos de idade, não mostra o desejo de se referir às coisas, é sinal que não sente necessidade de ver ou reconhecer tais relações. Porém, a maioria das crianças desta idade manifesta essa vontade, portanto, se isto não ocorre devemos concluir que houve alguma interferência. Quando a criança não usa linha de base para a sua ordem espacial, isso não significa que não tenha estabelecido esta ordem por outros meios. Qualquer analogia que a criança institua entre

os objetos deve ser reconhecida como tal. Para a criança é muito valiosa a descoberta de qualquer forma de relações, pois em sua vida futura a capacidade de relacionar coisas entre si desempenhará papel muito importante e deve ser incentivado.



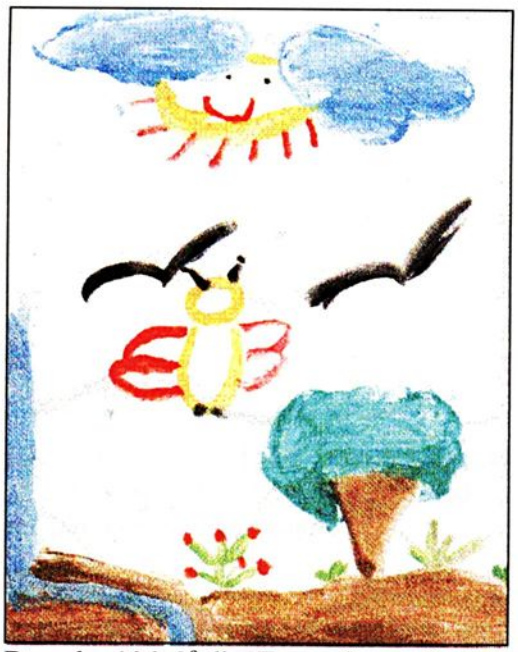
Desenho 104, 3º dia: Cenas Camp.
Aluno G: 3ª Série IV– 1ª Turma – 1º Período
Exemplo: Não relação dos objetos



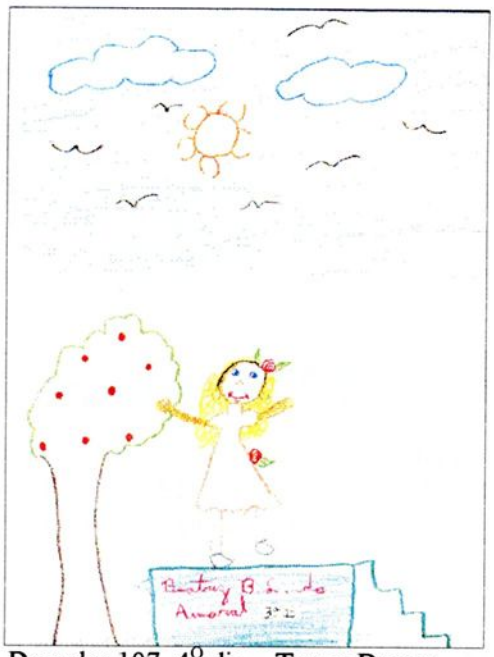
Desenho 105, 5º dia – Tema: Criança
Aluno P: 3ª Série IV – 1ª Turma – 1º Período
Exemplo: Não relação entre as cenas

Enquanto a criança não tiver consciência visual de seu ambiente, isto é, enquanto continuar avaliando o seu meio em termos do que este significa para ela, não pintará o que vê, mas o que as coisas significam. Por isso, existem crianças que sempre pintam o céu no alto do papel. Este conceito é muito coerente, pois a criança pensa que ela está sobre o chão, o céu está em cima e o ar está entre o céu e ela. Do mesmo modo, é fato muito comum, principalmente nos primeiros anos da infância, que as crianças nunca separem o sol do céu, em suas pinturas. Para muitas delas o sol pertence ao céu, assim como os olhos pertencem à cabeça de um homem que estão pintando. O sol passou a fazer parte da concepção do céu. Quando a criança começa a observar melhor, deixa de pensar em termos de concepções e vê que nem sempre o sol é uma parte do céu. Pintará, então, este de modo diferente.

A seguir são apresentados dois desenhos de crianças que exemplificam a colocação do céu sempre no alto da página e o sol inseparável do céu.



Desenho 106, 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluna F: 3ª Série IV – 1ª Turma -1º Período
Exemplo: Não separa sol do céu

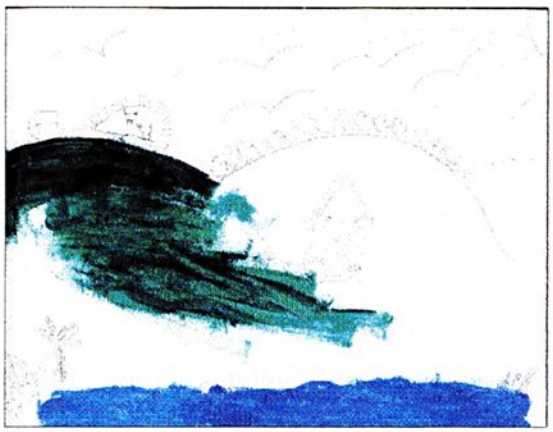


Desenho 107, 4º dia – Tema: Dança
Aluna B : 3ª Série I – 1ª Turma – 2º Período
Exemplo: Não separa sol do céu

Algumas crianças desenham, às vezes, as coisas "de cabeça para baixo" ou em ângulo, o que é a expressão de ambos os lados de alguma coisa e do sentido espacial muito interessante. Isto é muito comum entre as concepções criadoras das crianças. Também são comuns as chaminés inclinadas, cujo desenho em ângulo, é em direção ao teto, as árvores ou casas desenhadas inclinadamente, sobre a encosta de uma montanha. A origem desses tipos de expressão estão no fato de que para a criança o sentido de movimento é muito mais importante que o de como parece o desenho. A linha pode expressar melhor o movimento do que qualquer outra forma de representação. Se a linha sobre a qual as coisas estão colocadas fosse um arame, se movessemos o arame, as coisas sobre ele também se moveriam. Quando a criança sobe uma montanha, ela sente e quando fizer o desenho irá fazê-lo como se estivesse vivendo a experiência, desenha a linha ascendente da montanha e as árvores ou outras coisas que estão sobre ela, no ângulo correto. Esse tipo de expressão se origina no próprio pensamento da criança.



Desenho 108, 3º dia. Tema: Cenas Campestres
Aluna: B 3ª Série I– 1 ª Turma -2º Período
Exemplo: Desenho em ângulo



Desenho 109, quarto dia – Tema: Dança
Aluno A: 3ª Série II – 2ª Turma – 1º Período
Exemplo: Desenho em ângulo

Algumas crianças desenham objetos como se fossem transparentes e pudessem ver o seu interior. Nestes casos a criança usa o seu método lógico de expressão. Neste nível de desenvolvimento, as crianças não fazem distinção entre a realidade externa e as suas próprias reações emocionais. Não se importam com o que é possível na realidade, expressam tudo o que tem significado para elas. Se a parte interna de um objeto tem tanta importância emotiva quanto a externa, as crianças incluirão ambas as partes em sua expressão criadora. Se o que tiver valor for somente a parte externa, então só esta será desenhada. Se, ao contrário, a parte interna tiver maior significado para elas, desenharão apenas esta parte.



Desenho110, 5º dia. Tema: Crianças
Aluna B: 3ª Série I – 1ª Turma -2º Período
Exemplo de Transparência (Janela-cadeira)

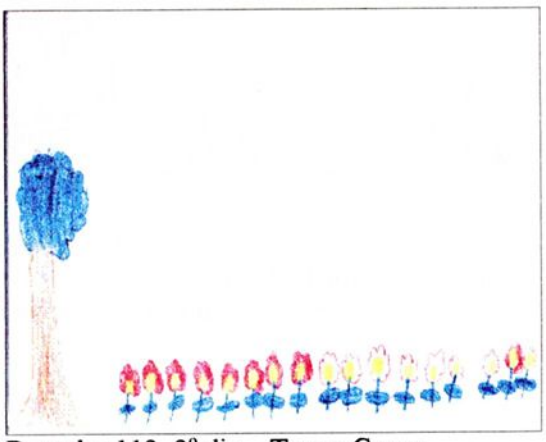


Desenho 111, 3º dia – Tema: Cenas
Aluno G: 3ª Série II – 2ª Turma – 2º Período
Exemplo: Transparência (galhos árvore)

Algumas crianças descobrem as relações entre as cores e os objetos mais depressa que outras. Quando percebem que um objeto possui determinada cor (o céu é azul, a grama é verde, etc.), sentem-se orgulhosas de suas descobertas e querem ter certeza de que realizaram algo importante, para tanto, passam a relatar o seu achado usando, no caso da pintura, sempre a mesma cor para o mesmo objeto. Tais repetições não significam rigidez, mas indicam a descoberta de uma nova experiência e a satisfação obtida ao dominá-la. Este gênero de repetição não é repetição pelo simples gosto de repetir. A criança não representará sempre a mesma grama, se ela tiver experiências diferentes, que lhe possibilitem representações diferentes, mas usará sempre a mesma cor (verde) para representá-las, pois esta é a cor que fixou, originalmente, como adequada para os gramados e os campos. Estas relações estabelecidas entre cor e objeto manter-se-ão inalteradas, até que uma experiência emocional bem definida provoque uma mudança. Cada criança fixa suas relações de cores extremamente individualizadas, baseadas em suas primeiras experiências fundamentais.



Desenho 112, 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluna M: 3ª Série I – 2ª Turma - 2º Período
Ex.: Manter Cor Obj. (árvores, frutos, pássaros)



Desenho 113, 3º dia – Tema: Cenas
Aluno W: 3ª Série I – 1ª Turma – 2º Período
Exemplo: Manter Cor Objeto (flores)

A criança, nesta idade, não mistura cores. Entre os sete e os dez anos, a criança está tão absorta pelo estabelecimento das relações entre cor e objeto, que não se preocupa com a qualidade dessas afinidades. O desejo de misturar as cores nasce da necessidade de exprimir matizes mais sutis, por isso, é perfeitamente natural que as crianças não as associem em seus trabalhos. A criança começará a misturar as cores quando distinguir entre diversas espécies de gramado, por exemplo, ou quando notar diferenças mais delicadas de coloração. O interesse

para isso, pode ser de origem emocional ou intelectual. É muito raro, as crianças deste nível de idade desenvolverem a capacidade visual que lhes permita captar as mais finas qualidades e distinções de cor. A faculdade de observação visual desenvolve-se geralmente mais tarde, quando a criança se torna mais minuciosa a respeito de seu ambiente.



Desenho 114, 5º dia – Tema: Crianças
Aluna M: 3ª Série I - 2ª Turma – 1º Período
Exemplo: Não mistura cores



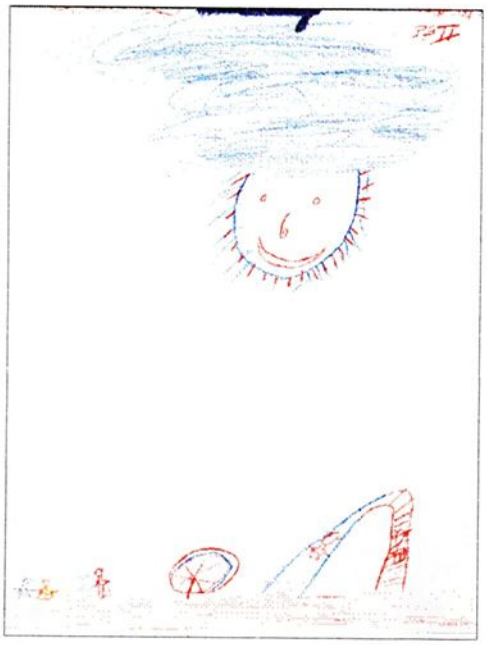
Desenho 115, 3º dia – Tema: Cenas Camp.
Aluna A : 3ª Série II – 2 ª Turma – 2º Período
Exemplo: Não mistura cores

A criança que não teve a possibilidade de criar livremente, não pode expandir-se em toda a superfície do papel. Ela pinta ou desenha em escala muito pequena, utilizando reduzida parte do papel para seus trabalhos. Usando uma pequena parte do papel a criança se sente mais protegida. Às vezes ela se sente perdida diante de uma grande folha de papel, neste caso, é melhor que se lhe dê uma folha menor. Se a criança persiste em desenhar em escala muito reduzida, é possível que seja devido a um sentimento de incerteza ou falta de confiança nela própria. Pode estar precisando de mais afeto, maior apreciação de seus esforços, de relações mais sensíveis e flexíveis com o meio em que vive, o que lhe daria mais consistência dos detalhes e determinaria relações mais significativas com seu próprio trabalho. Algumas crianças pensam como usar de modo mais econômico o espaço de que dispõem; outras não se

preocupam com o uso global do papel e com a distribuição das figuras em toda a superfície. Essa organização, por mais inconsciente que seja, não é somente parte vital da arte, mas também da personalidade integral da criança. O tipo de organização necessária para a atividade criadora engloba todo o indivíduo, seu pensamento, seu sentimento e sua percepção. Quando a criança consegue integrar suas sensações com seus pensamentos e expressá-los em seus desenhos, já obtiveram um bom trabalho de organização.



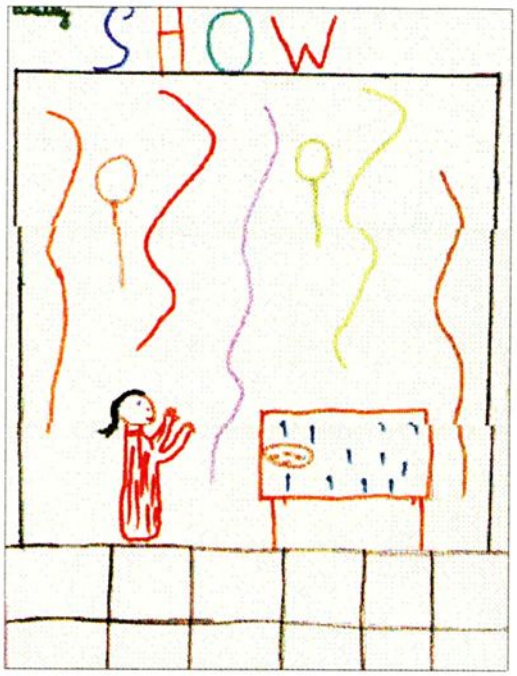
Desenho 116, 5º dia: Crianças
Aluno P: 3ª Série I - 2ª Turma – 2º Período
Exemplo: Desenho reduzido



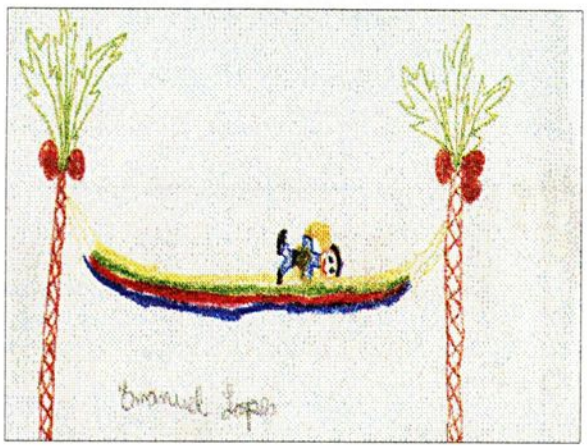
Desenho 117, 5º dia – Tema: Crianças
Aluno P : 3ª Série II – 1 ª Turma – 2º Período
Exemplo: Desenho reduzido

A idéia de que os objetos devem ser representados de forma real é uma idéia tipicamente adulta, por isso, muitas vezes, esse desejo em crianças de pouca idade, não pode ser encarada como originado de maneira espontânea. Na maioria dos casos, essa vontade foi imposta à criança por uma crítica errada. É raro que esse desejo seja genuíno nas crianças de pouca idade. Esse desejo caminha paralelamente com a capacidade de observação e as descobertas visuais da criança. Desde que a arte existe tem servido para transmitir nossas experiências com as coisas. Uma obra de arte é a expressão de idéias e de sentimentos humanos. Cada artista reproduz um objeto de acordo com seus sentimentos, relações e idéias

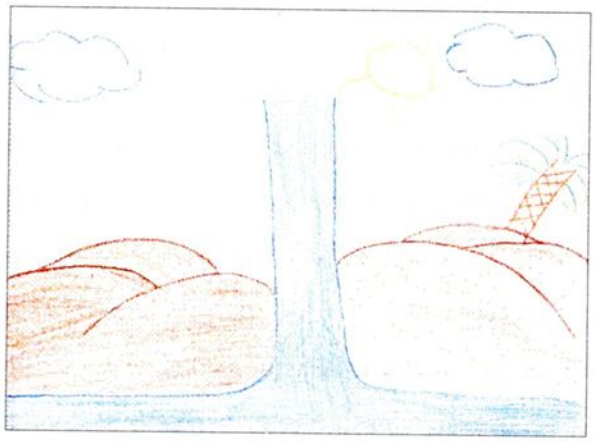
que teve a respeito dele. Cada artista utilizará sua experiência básica e a expressará a seu modo. Isso é verdadeiro principalmente, em relação às crianças entre os sete e dez anos de idade, que ainda não tomaram consciência do meio real em que vivem. Ela não se preocupa com o fato de o resultado final do seu trabalho não se parecer exatamente com o real, e por isto, certas experiências, nesta idade, são inconcebíveis para ela como: perspectiva, a expressão da distância, da profundidade e da qualidade tridimensional dos objetos. A criança expressa na arte as suas próprias experiências. Assim, muitas vezes, o seu desenho parecerá distorcido, ou usará de certos recursos para expressar o que deseja, como: inclinar objetos, usar transparências, representar um plano do objeto que não seria visto naquele tipo de desenho, esticar membros do corpo, visão de pontos de vista particulares, entre outros.



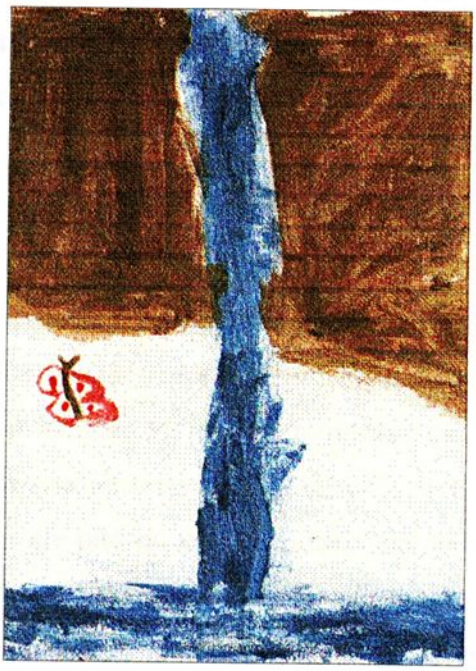
Desenho 118, 4º dia. Tema: Dança
Aluna A: 3ª Série II – 1ª Turma - 1º Período
Exemplo: Plano não visível (Tampo mesa)



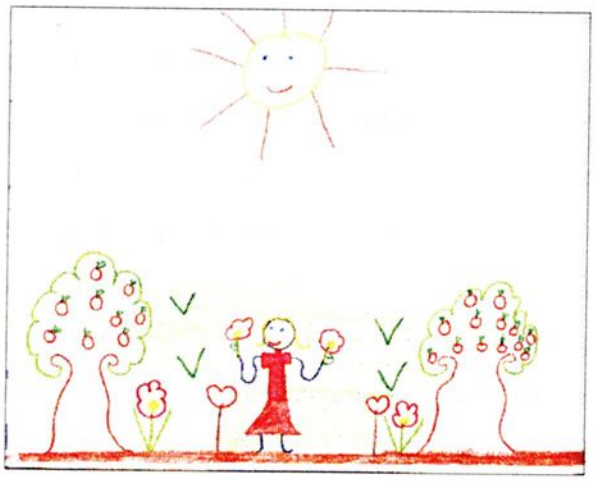
Desenho 119, 5º dia – Tema: Crianças
Aluno A: 3ª Série IV – 2ª Turma – 1º Período
Exemplo: Plano não visível (menino)



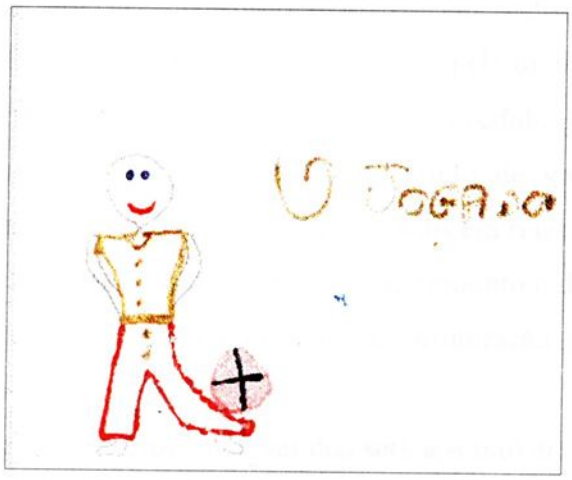
Desenho 120, 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluna L: 3ª Série II – 1ª Turma - 2º Período
Exemplo: Ponto de vista particular



Desenho 121, 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluna A: 3ª Série I – 1ª Turma – 1º Período
Exemplo: Ponto de vista particular



Desenho 122, 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluna G: 3ª Série I – 1ª Turma - 2º Período
Exemplo: Esticar Membros Corpo (Braços)



Desenho 123, 5º dia. Tema: Crianças
Aluna P: 3ª Série II – 2ª Turma – 1º Período
Exemplo: Esticar Membros Corpo (Perna)

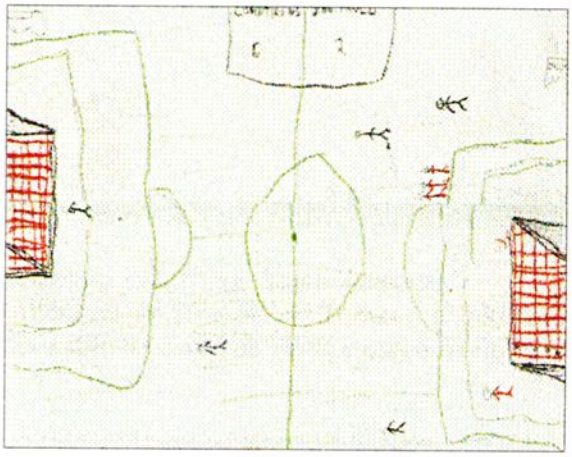
Além dos parâmetros dos desenhos típicos de crianças de 7 a 9 anos (Etapa Esquemática), dados por Lowenfeld, nas discussões serão levados em conta também, a teoria de Piaget sobre o desenvolvimento da criança, assim como suas indicações de como a criança desenha, de acordo com este desenvolvimento. Essas indicações de Piaget para o desenho infantil, serão expostas a seguir, resumidamente, com os respectivos exemplos ocorridos nas turmas analisadas:

Segundo PIAGET (1980: 56-59), a arte é uma forma de função semiótica. Ela possui o mesmo prazer funcional e autotelia do jogo simbólico e o mesmo esforço de imitação do real encontrado na imagem mental. Algumas vezes prepara a imagem mental e em outras, resulta dela. Entre a imagem mental e a imagem interior existem inumeráveis interações, pois as duas derivam da imitação. Para ele, o desenho da criança de até oito-nove anos é essencialmente realista na intenção, mas a criança começa por desenhar o que sabe de um personagem ou objeto e só posteriormente desenha o que vê nele. Por isso, o realismo no desenho, passa por diferentes fases: "realismo fortuito" (a criança descobre que seu desenho possui alguma significação – fase das garatujas); "realismo gorado" (os elementos da cópia estão justapostos e não coordenados num todo); "realismo intelectual" (apresenta os atributos conceptuais do modelo, sem preocupação com perspectiva visual, nem com as relações métricas, toma em consideração ligações topológicas). Aos sete-oito anos começam a aparecer as intuições projetivas e a elaboração da métrica euclidiana, que são caracteres essenciais do realismo visual do desenho. Desenha o objeto como se estivesse sendo visto de frente ou pela direita, por exemplo, de um observador. Aos oito-nove anos, esse realismo intelectual é sucedido por um "realismo visual" (o desenho não representa o que é visível de um ponto de vista perspectivo particular, os objetos de segundo plano são gradualmente apequenados em relação aos do primeiro plano (proporções), considera os objetos segundo um plano de conjunto e das proporções métricas). Essa evolução do desenho é solidária com toda a estruturação do espaço, conforme os diferentes estágios desse desenvolvimento.

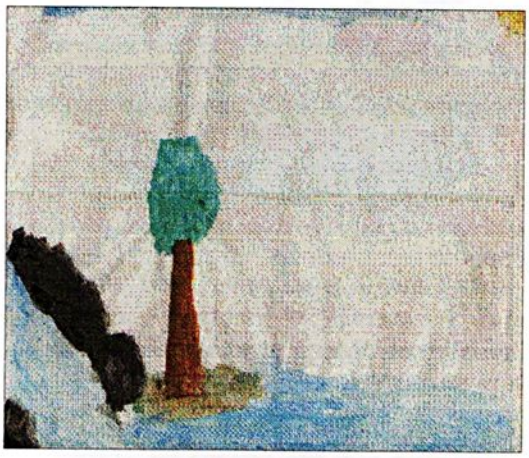
Na fase determinada por Piaget de realismo intelectual, que vai dos sete aos oito anos, os desenhos das crianças não apresentam perspectiva, nem relações métricas. Ela considera as relações topológicas (vizinhança, separações, envolvimentos, fechamentos, etc.). As intenções projetivas começam a aparecer. A criança desenha os objetos como se estivessem sendo vistos de um ponto de vista único, por exemplo, de frente ou pela direita de um observador. Às

unesp

vezes, desenha o rosto de perfil com dois olhos, ou a perna vista atrás do cavalo (transparência), ou ainda as raízes dentro da terra. Algumas vezes desenha vários planos no mesmo desenho.



Desenho 124, 5º dia. Tema: Crianças
Aluno: 3ª Série II – 1ª Turma – 1º Período
Exemplo de ponto de vista particular



Desenho 125, 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluno G: 3ª Série II - 1ª Turma – 1º Período
Exemplo de Intuições Projetivas



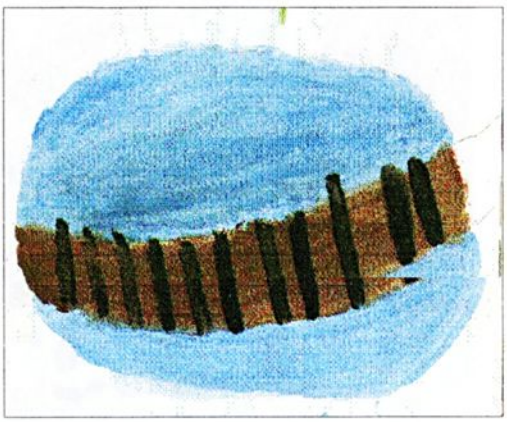
Desenho 126, 3º dia. Tema: Cenas Camp
Aluno I: 3ª Série II – 1ª Turma – 1º Período
Exemplo de Transparência



Desenho127, 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluno P: 3ª Série II – 1ª Turma – 2º Período
Exemplo de Intuições Projetivas



Desenho 128, 5º dia. Tema: Crianças
Aluna An: 3ª Série II – 1ª Turma – 1º Período
Exemplo de Rosto de Perfil e corpo de frente



Desenho 129, 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluno A: 3ª Série IV – 2ª Turma – 1º Período
Exemplo de Não preocupação perspectiva



Desenho 130, 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluna F: 3ª Série II – 1ª Turma – 1º Período
Exemplo de Intuições projetivas

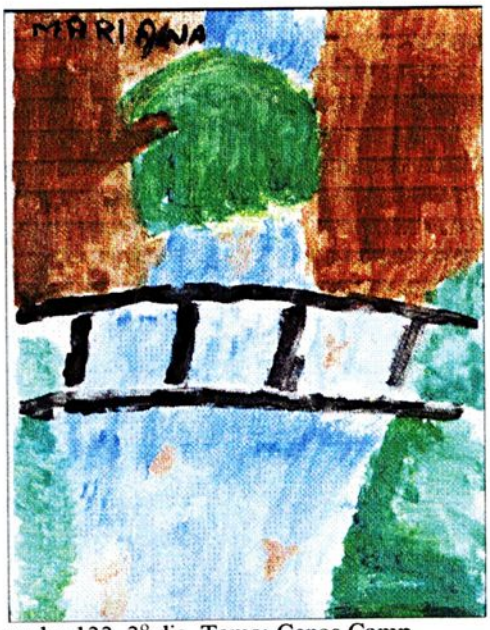


Desenho 131, 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluno Al: 3ª Série I – 1ª Turma – 1º Período
Exemplo de Intuições projetivas

Já no realismo visual (oito a nove anos), os desenhos não apresentam mais pontos de vistas particulares. A criança começa a considerar o plano de conjunto e as proporções gradualmente vão sendo desenhadas. Começa a perceber que quando as coisas estão atrás de objetos, elas não aparecem no desenho. Passa a se preocupar com a perspectiva. No entanto, não há nenhuma criança que apresente características do realismo visual e que não tenha apresentado também detalhes em seus desenhos que possam ser vistos como correspondentes às características da pintura impressionista.



Desenho 132, 5º dia. Tema: Crianças
Aluno L: 3ª Série II – 2ª Turma – 2º Período
Exemplo : Realismo Visual



Desenho 133, 3º dia. Tema: Cenas Camp.
Aluna M: 3ª Série II – 2ª Turma – 1º Período
Exemplo: Realismo Visual

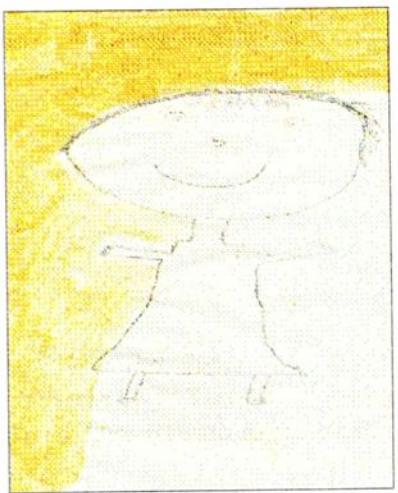
Além destas características do desenho, descritas resumidamente, existem outras características do desenvolvimento infantil que se relacionam com estas e que são comuns a determinadas fases do desenvolvimento da criança, e que já foram descritas anteriormente.

Além disso, podemos acrescentar mais algumas considerações sobre as turmas.

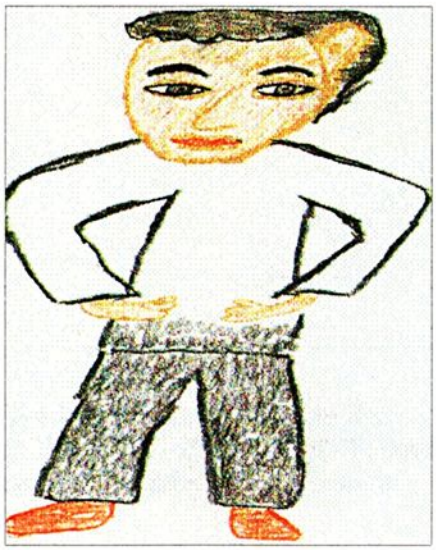
Com relação aos auto retratos, a maioria apresenta esquema de homem comum.



Desenho 134, 2º dia. Tema: Auto Ret.
Aluna: 3ª Série I – 2ª Turma – 2º Período
Ex. de Auto Ret. Corpo Inteiro comum



Desenho 135, 2º dia. Tema: Auto Ret.
Aluna: 3ª Série II – 1ª Turma – 1º Período
Ex. Auto Ret. Corpo Inteiro comum



Desenho 136, 2º dia. Tema: Auto Ret.
Aluno: 3ª Série II – 2ª Turma – 2º Período
Ex. Auto Ret. Corpo Inteiro não muito comum



Desenho feito 137, 2º dia. Tema: Auto Ret.
Aluno: 3ª Série II – 2ª Turma – 2º Período
Ex. Auto Ret. Corpo Inteiro não comum



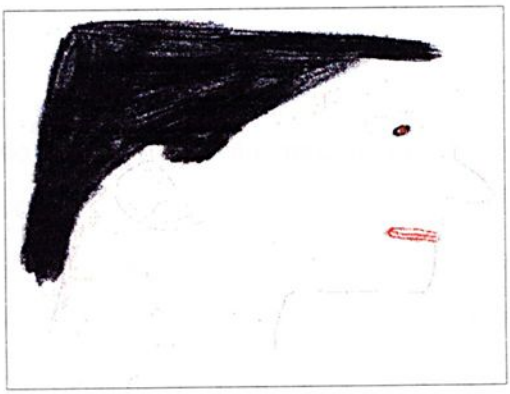
Desenho 138, 2º dia. Tema: Auto Ret.
Aluno: 3ª Série I – 1ª Turma – 2º Período
Exemplo Auto Retrato Rosto comum



Desenho 139, 2º dia. Tema: Auto Ret.
Aluno: 3ª Série I – 2ª Turma – 2º Período
Exemplo de Auto Retrato Rosto comu



Desenho 140, 2º dia. Tema: Auto Ret.
Aluno: 3ª Série II – 2ª Turma – 2º Período
Ex. Auto Ret. Rosto não muito comum



Desenho 141, 2º dia. Tema: Auto Ret.
Aluno: 3ª Série I – 2ª Turma – 2º Período
Exemplo de Auto Ret. Rosto não comum

A partir dessas considerações e obsevando-se os desenhos das crianças de um modo geral, o que se percebe é que, apesar de em alguns desenhos aparecerem intuições projetivas, na maioria dos desenhos das crianças, tanto do Primeiro como do Segundo Período, isto não é muito comum. O que prevalece são características como: uso de pontos de vista particulares, sol e céu no alto da página, linha de base, não uso de perspectivas, nem de intuições projetivas, assim como, não uso de mistura de cores. Aparecem "distorções" frequentemente como: usar planos que não apareceriam nos ângulos dos desenhos que estão sendo representados, desenhar em ângulo ou transparências, aumentar ou esticar membros do corpo dos personagens.

Para as turmas analisadas, para os dois períodos de trabalho, as características descritas acima, tanto por Piaget como por Lowenfeld, como sendo comuns para crianças de sete a dez anos, foram as que normalmente apareceram (com exceção do realismo visual) para as crianças que não apresentaram detalhes em seus desenhos que pudessem ser vistos como correspondentes às características Impressionistas discutidas nas sessões. Assim, a maioria destas crianças possuem em seus desenhos características comuns para representações de crianças de suas idades e deste modo, do realismo intelcetual (Piaget) e da etapa esquemática (Lowenfeld).

unesp

4.3 - Apresentação Geral dos Resultados

Nesta parte do trabalho, os dados dos dois períodos serão apresentados de forma comparativa a fim de se chegar às possíveis conclusões.

No Primeiro Período como um todo, o total de crianças que apresentaram detalhes, em seus desenhos, que podiam ser vistos como relacionados às características Impressionistas foi de quarenta e seis alunos (de um total de noventa crianças), o que corresponde a um índice de aparecimento destes detalhes de aproximadamente 51%. A turma que obteve maior índice foi a Terceira Série II, Segunda Turma (69,24%). E a que obteve menor índice foi a Terceira Série IV, Segunda Turma (35,72%).

No Segundo Período, o número de crianças que em seus desenhos havia apresentado detalhes que podiam ser vistos como correspondentes às características Impressionistas foi de vinte e dois, de um total de cinquenta e sete alunos que participaram das sessões, o que nos dá o índice de 38,60%. A turma que obteve maior índice foi a Terceira Série I, Segunda Turma (50%). E a que obteve menor índice foi a Terceira Série I, Primeira Turma (33,33%).

	NÚMERO DE CRIANÇAS			
	PRIMEIRO PERÍODO		SEGUNDO PERÍODO	
TURMAS	APRESENTA DETALHES	NÃO APRES. DETALHES	APRESENTA DETALHES	NÃO APRES. DETTALHES
3ª Série I – 1ª Turma	6	9	5	10
3ª Série I – 2ª Turma	9	6	7	7
3ª Série II – 1ª Turma	9	7	5	9
3ª Série II– 2ª Turma	9	4	5	9
3ª Série IV – 1ª Turma	8	9	_	_
3ª Série IV – 2ª Turma	5	9	_	_
TOTAL	46	44	22	35

TABELA 16: Tabela comparativa do número de crianças por turma e por período que apresentaram ou não detalhes em seus desenhos que podem ser vistos como correspondentes as características impressionistas.

A partir dos dados obtidos, podemos observar que em todas as turmas analisadas, do primeiro período, tiveram pelo menos 30% das crianças que não apresentaram nenhum indício

unesp

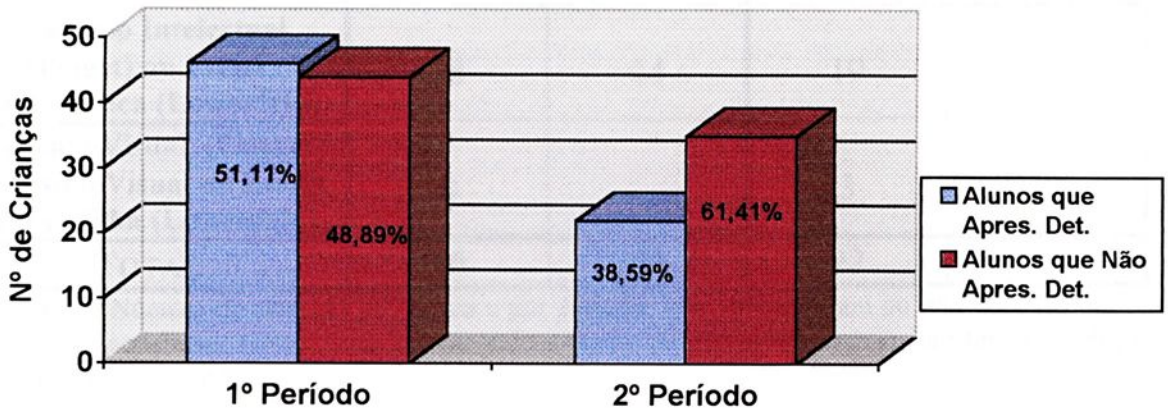
ou detalhe em seu desenho que pudesse ser correlacionado com as características Impressionistas discutidas nas sessões. E no segundo período, este índice sobe para pelo menos 50% das crianças. Dentre as quatro turmas analisadas, houve com aproximadamente 65% das crianças, uma com 60% e ainda mais duas com aproximadammente 50%, que não apresentaram esses detalhes.

A turma com maior índice de crianças que apresentou detalhes em seus desenhos que correspondessem às características Impressionistas discutidas foi a Terceira Série II, Segunda Turma, do Primeiro Período (± 69%), seguida pela Terceira Série I, Segunda Turma, Primeiro Período (± 60%). E a que teve menor índice foi a Terceira Série I, Primeira Turma, Segundo Período (± 33%), e depois as turmas: Terceira Série IV, Segunda Turma, Primeiro Período, Terceiras Série II, Primeira e Segunda Turmas, Segundo Período (todas essas três turmas com ± 35%).

Em ambos os períodos, das turmas analisadas, observamos também que, pelo menos 30% das crianças de cada turma apresentaram detalhes em seus desenhos que correspondem às características Impressionistas. Destas, econtramos quatro com aproximadamente 35%, uma com 40%, duas com aproximadamente 50%, duas com aproximadamente 60% e uma com aproximdamente 70% das crianças, que apresentaram esses detalhes. Convém observar que no Segundo Período, três das quatro turmas analisadas apresentaram aproximadamente 35% das crianças com detalhes Impressionistas em seus desenhos. Já no Primeiro Período os índices foram maiores, com no mínimo 35% (uma turma) e no máximo 69% (uma turma) das crianças.

Assim, de acordo com esses dados, o número de alunos de cada período trabalhado, que apresentaram ou não detalhes que podem ser vistos como relacionados com as características Impressionistas discutidas nas sessões, podem ser melhor observados no gráfico a seguir:

GRÁFICO 1: Número de alunos conforme detalhes dos desenhos que podem ser relacionados com características da pintura impressionista



Das 46 crianças (Primeiro Período) que apresentaram detalhes em seus desenhos que podiam ser vistos como correspondentes às características Impressionistas discutidas, oito (17,39%) possuiam características em seus desenhos, que em sua maioria, correspondem ao realismo visual, tanto de acordo com Piaget, como para Lowenfeld. As outras trinta e oito crianças (82,61%), apresentaram a maior parte das características de seus desenhos, que correspondem ao realismo intelectual (Piaget, 1980) e à etapa esquemática (Lowenfeld e Brittain, 1972). Os desenhos de todas as quarenta e quatro crianças que não apresentaram detalhes, no Primeiro Período que pudessem ser vistos como correspondentes às características Impressionistas discutidas, nas sessões, possuiam características somente do realismo intelectual ou da etapa esquemática, segundo estes mesmos autores.

No Segundo Período, das vinte e duas crianças que apresentaram detalhes, em seus desenhos, que podem ser vistos como relacionados com características do Impressionismo, em três (13,64%) foram constatadas características, que em sua maioria, pertencem ao realismo visual enquanto que as dezenove (86,36%) crianças restantes apresentaram, em seus desenhos, características que correspondem ao realismo intelectual (Piaget) ou etapa esquemática (Lowenfeld). As trinta e cinco crianças que não apresentaram, em seus desenhos, detalhes que correspondessem às características Impressionistas discutidas, também se enquadram no realismo intelcetual ou etapa esquemática.

Fase Desenvolvimento	Nº de Crianças			
	Primeiro Período		Segundo Período	
	Apres. Detalhes	/Não Apres. Det.	Apres. Detalhes/	Não Apres. Det.
Realismo Intelectual (Piaget) ou Etapa Esquemática (Lowenfeld)	38	44	19	35
Realismo Visual (Piaget) / Realismo Visual ou Etapa da Pandilha (Lowenfeld)	8	–	3	–
Total	46	44	22	35

TABELA 17: Número de crianças por turma e por período, que apresentaram ou não detalhes em seus desenhos que podem ser vistos como correspondetentes as características impressionistas, em relação à fase do desenvolvimento.

Dentre todas as crianças que participaram deste trabalho (cento e quarenta e sete no total), somente onze apresentaram em seus desenhos, características da Etapa da Pandilha ou Realismo Visual Essas crianças (aproximadamente 7,5% do total) apresentaram em seus desenhos detalhes correspondentes às características Impressionistas discutidas. Essas onze crianças correspondem a 16,18% do total de crianças que apresentaram detalhes (sessenta e oito crianças) em seus desenhos, que correspondem às características Impressionistas.

Os desenhos de todas as crianças, que não apresentaram detalhes, que correspondessem às características Impressionistas discutidas, possuiam características da Etapa Esquemática (Lowenfeld) e do Realismo Intelectual (Piaget). Seus desenhos são típicos da idade de sete a dez anos. Os temas desenhados estão relacionados com as situações cotidianas de suas vidas, apesar de estarem dentro dos temas gerais propostos: auto retrato, cenas campestres, danças, crianças). A maioria das crianças, em quase todos os seus desenhos, utilizaram a base da folha como linha de base ou a desenharam como grama ou terra usaram a parte superior da folha para fazer o céu ou nuvens, deixando uma parte em branco, no meio, que foi utilizada para desenhar pássaros ou borboletas, e aparece o sol, no meio das nuvens ou no céu.

Essas crianças, às vezes, achatam algum objeto para que se possa ter uma visão de frente do mesmo, o qual só se enxergaria de perfil, como por exemplo: a trave em um campo de futebol é desenhada com formato retangular e como se estivesse deitada no campo, o

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

mesmo ocorre com os jogadores. Alguns apresentam peculiaridades em seus desenhos como: virar o objeto de frente, para que possa ser visto em um desenho que deveria estar de perfil, corpo de frente e rosto de perfil, partes do desenho de frente para o observador e outras de perfil, braços ou outros membros esticados, repetição de esquema, duas cenas no mesmo desenho. Desenhar sob um único ponto de vista (frontal), não apresentar perspectiva e em alguns também não levam em consideração as proporções, nem movimento nos objetos desenhados. Utilizam a transparência, consideram relações topológicas, desenham os objetos como se estivessem sendo vistos de frente ou de um ângulo particular por um observador. Os desenhos não possuem movimento, nem apresentam perspectiva ou proporção. Não há mistura de cores. Os objetos são representados de forma real. Seus esquemas de homem não possuem grandes detalhes. Em alguns desenhos começam a aparecer intuições projetivas, mas ainda não passaram para o Realismo Visual. Outro recurso típico usado em desenhos por crianças, dessa faixa de idade, é escrever algo para indicar o que está acontecendo, ou ainda, fazer um rádio e/ou notas musicais, ou ainda balões de fala, para expressar música e dança, ou usar linha tracejada para indicar trajetória da bola ou linhas paralelas para indicar movimento.

Os temas representados são comuns para a idade sete a dez anos – Etapa Esquemática ou Realismo Intelectual: flores, árvores, grama, montanhas, cachoeiras, casas, rios, balanços, nuvens, sol, céu, pessoas, pássaros, paisagens, jogos de futebol, etc. Mesmo nas crianças que já apresentam características em seus desenhos que pertencem ao realismo visual, alguns destes temas também são comuns, porém o modo de representação é diferente.

Convém observar que na idade de sete a dez anos as crianças costumam desenhar as pessoas de corpo inteiro, sem lhes imprimir movimentos. Exageram partes de objetos ou membros das pessoas, seus temas são assuntos que lhe chamam atenção ou lhes são importantes. Começam a prestar atenção aos detalhes, mas isso não é o que mais lhes importa. Esses dados são importantes, pois muitas crianças, ao fazerem seus auto retratos, desenharam-se de corpo inteiro, com linha de base, céu, na maioria das vezes com a cabeça maior que o corpo, sem movimentos e sem detalhes. O mesmo ocorreu no quarto dia, com a dança, quando para mostrar o tema, usam recursos como: notas musicais, roupas ou sapatos característicos de dança, rádios, ou escrevem que tipo de dança ou música estaria tocando ou dançando. Isso mostra que as crianças entenderam o tema, foram envolvidas por ele, pois se expressaram através dele, porém o modo de expressão impressionista não foi captado ou não lhes envolveu

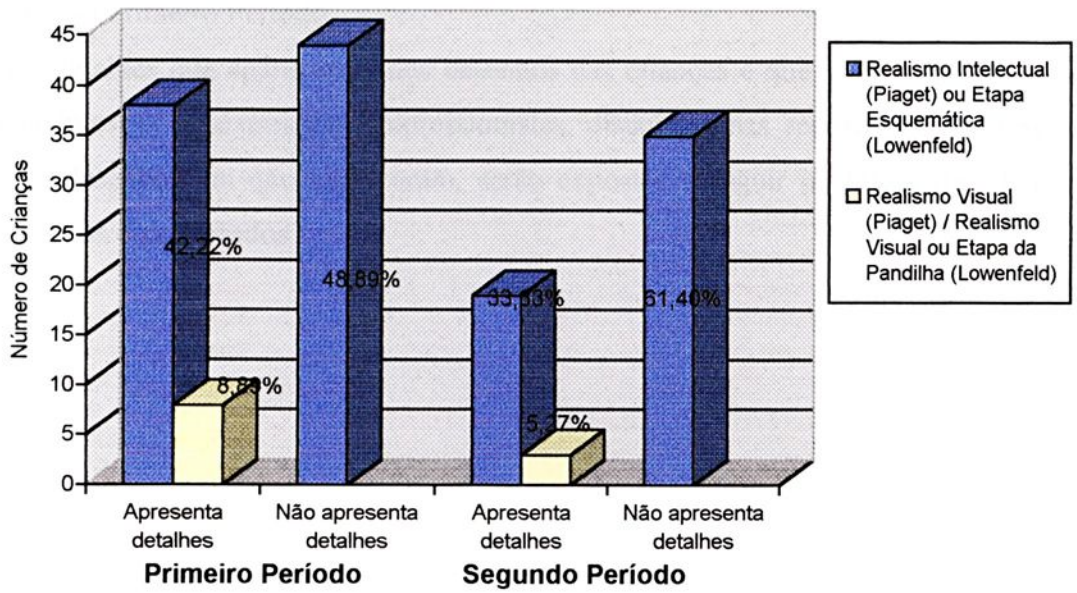
unesp

suficientemente, ou ainda que não possuem capacidades motoras e intelectuais para certos tipos de desenhos, como movimentos, por exemplo. Essas crianças possuem características em seus desenhos da fase de realismo intelectual (Piaget) e da Etapa Esquemática (Lowenfeld).

Já outras crianças, em alguns de seus desenhos, apresentam características que são da fase seguinte do desenvolvimento (realismo visual ou etapa da pandilha), como por exemplo: não precisar mais desenhar a linha de base e o céu, ocupar toda a folha, preocupando-se com o fundo, apresentando outros pontos de vista que não somente frontal. Consideram algumas proporções e surge a tentativa de desenhar a perspectiva e dar movimento aos personagens ou desenhos. Já não se preocupam tanto com as cores e formas reais dos objetos, usam mistura de cores, começam a imprimir movimentos as suas figuras, representam em perspectiva, não utilizam ponto de vista particular.

Os dados sobre o número de crianças, que apresentaram detalhes em seus desenhos, que podem ser vistos como relacionados com as características das pinturas impressionsitas, em relação à fase do desenvolvimento, em que estas crianças se encontram, podem ser observados no gráfico a seguir:

GRÁFICO 2: Detalhes que correspondem as características Impressionistas em relação à fase do desenvolvimento da criança



Considerando-se todas as turmas analisadas, os detalhes que mais apareceram, no Primeiro Período, foram: manchas (treze desenhos); desenhar cenas ou objetos vistos nos slides (dez desenhos); pontos (dez desenhos); riscos (oito desenhos); riscos e pontos (oito desenhos); manchas e mistura de cores no mesmo desenho (sete desenhos). As que menos apareceram foram: pontos e manchas no mesmo desenho (dois).

No Segundo Período, os detalhes que mais apareceram foram: desenhar e pintar cenas ou objetos vistos nos slides (dezenove desenhos) e mistura de cores (oito desenhos). E as que menos apareceram manchas e mistura de cores no mesmo desenho (um desenho) e riscos (um desenho). Um dos detalhes que mais apareceu no Primeiro Período (manchas = treze desenhos), não apareceu nenhuma vez no Segundo Período. O que indica que talvez o material utilizado tenha favorecido o aparecimento de manchas nos desenhos das crianças do Primeiro Período. Os detalhes "Pontos" e "Pontos e Riscos" também apareceram em grande quantidade nos desenhos do Primeiro Período (dez e oito desenhos respectivamente), enquanto que no Segundo Período não apareceram. E os detalhes "Manchas e Mistura de Cores" e "Riscos" apareceram em sete e oito dos desenhos das crianças do Primeiro Período e uma vez cada um desses detalhes no Segundo Período. E riscos e mistura de cores no mesmo desenho, que obtiveram o terceiro maior índice de aparecimento (quatro desenhos) no Segundo Período, não apareceram no Primeiro Período.

Os detalhes que apareceram nos desenhos das crianças e que podem ser vistos como correspondentes as características Impressionistas, discutidas nas sessões, com o respectivo número de desenhos em que apareceram, serão expostos a seguir na forma de tabela e de gráfico, para os dois períodos:

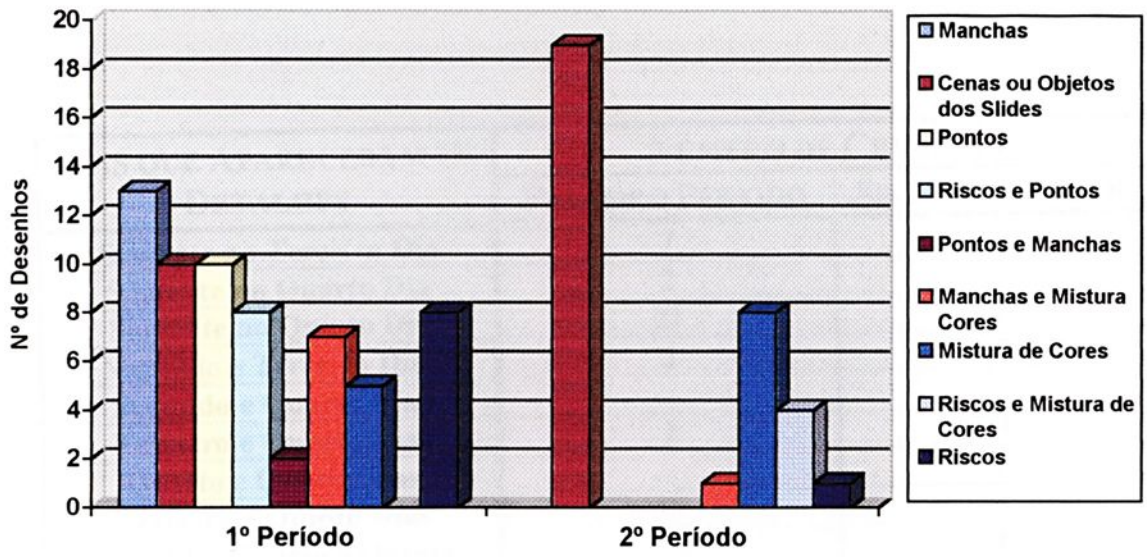


DETALHES QUE APARECERAM DESENHOS	NÚMERO DE DESENHOS	
	PRIMEIRO PERÍODO	SEGUNDO PERÍODO
Manchas	13	-
Pontos	10	-
Riscos	8	1
Mistura de Cores	5	8
Manchas e Mistura de Cores	7	1
Riscos e Mistura de Cores	-	4
Riscos e Pontos	8	-
Pontos e Manchas	2	-
Cenas ou Objetos Slides:	10 (total de cenas/objetos)	19 (total de cenas/objetos)
Claude Renoir	2	-
Tocador de Pífaro	-	2
Tocador de Pífaro e Pontos	1	-
Camponesa Com Vara e Mistura	-	1
Van Gogh	-	1
Can Can	1	-
Teatro-Ballet e Riscos	-	1
Prédios Antigos ou Cenários	2	-
Roupas / Cartola	-	6
Roupas e Riscos	-	2
Roupas e Mistura de Cores	-	1
Roupas e Cenários	2	-
Auto Retrato	1	1
Referências	-	4
Pessoa pintando	1	-
TOTAL DE DESENHOS QUE APRESENTOU DETALHES	63	33

TABELA 18: Detalhes que apareceram nos desenhos das crianças e o número de desenhos em que apareceram por período.

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

GRÁFICO 3: Tipos de detalhes que apareceram nos desenhos das crianças, por período



Esses detalhes, na maioria das vezes, apareceram somente em um dia.

No primeiro período, quarenta e seis crianças (total de crianças do período = noventa) produziram sessenta e três desenhos que posuíam detalhes que podem ser vistos como relacionados com as características impressionistas discutidas. A maior parte destes apareceu somente no quinto dia (vinte e uma crianças ⇒ 45,65% das crianças que apresentaram desenhos com detalhes); onze apresentaram no último e também no terceiro dia (23,91%); sete crianças (15,22%) apresentaram detalhes somente no terceiro dia; duas crianças (4,35%) no terceiro e quarto dias. Além dessas, duas crianças (4,35%) apresentaram os detalhes somente no quarto dia; e duas (4,35%) no segundo e terceiro dias; e uma (2,17%) apresentou os detalhes no terceiro, quarto e quinto dias.

Já no segundo período, o maior índice de aparecimento de detalhes ocorreu no quarto dia (sete crianças de um total de vinte e duas que apresentaram detalhes ⇒ 31,81%), seguido por mais quatro crianças que apresentaram os detalhes no terceiro e quarto dias (18,18%) e o restante dos detalhes apareceram espalhadamente pelos outros dias: duas (9,09%) somente no terceiro e três (13,64%) somente no quinto; duas (9,09%) no segundo e terceiro dias e duas (9,09%) no segundo e quarto dias; e ainda, uma (4,55%) no quarto e quinto dias e uma (4,55%) no segundo, quarto e quinto dias.

Os resultados, que correlacionam número de crianças que apresentaram detalhes em seus desenhos com os dias em que esses detalhes apareceram, para os dois períodos, serão expostos a seguir na forma de tabela, por ser de mais fácil visualização:

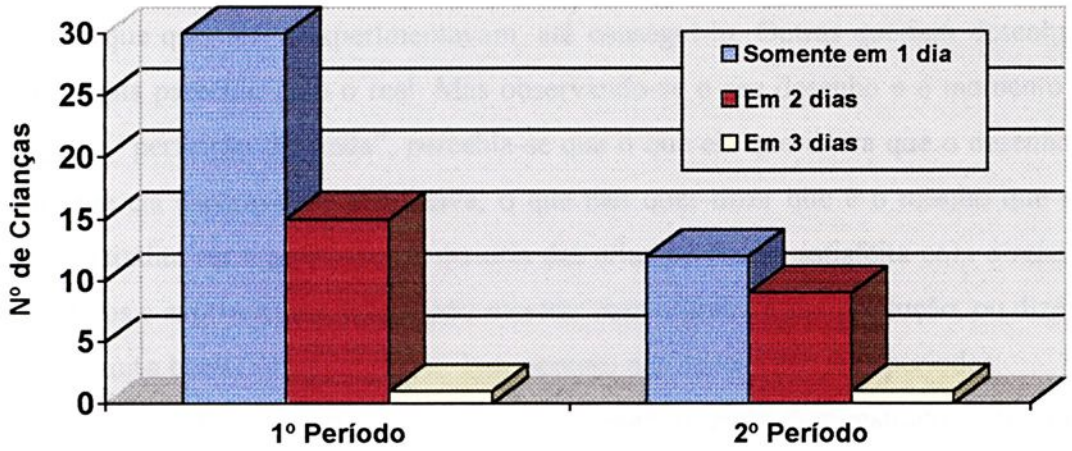
DIAS QUE APARECERAM OS DETALHES	NÚMERO DE CRIANÇAS	
	PRIMEIRO PERÍODO	SEGUNDO PERÍODO
Somente no Terceiro Dia	7	2
Somente no Quarto Dia	2	7
Somente no Quinto Dia	21	3
Segundo e Terceiro Dias	2	2
Segundo e Quarto Dias	-	2
Terceiro e Quarto Dias	2	4
Quarto e Quinto Dias	-	1
Terceiro e Quinto Dias	11	-
Segundo, Quarto e Quinto	-	1
Terceiro, Quarto e Quinto Dias	1	-
TOTAL DE DESENHOS QUE APRESENTARAM DETALHES	63	34
TOTAL DE CRIANÇAS COM DETALHES NOS DESENHOS	46	22

TABELA 18: Número de crianças por período em relação aos dias em que apareceram os detalhes que podem ser vistos como correspondetes as características Impressionistas.

Assim, no primeiro período, trinta (65,22%) das quarenta e seis crianças apresentaram detalhes somente em um dia, quinze (32,61%) apresentaram em dois dias e apenas uma criança (2,17%) apresentou em três dias. No segundo período, doze (54,54%) das vinte e duas crianças apresentaram os detalhes em apenas um dia, nove (40,91%) apresentaram em dois dias e uma (4,55%) apresentou em três dias.

unesp

GRÁFICO 4: Número de vezes que os detalhes apareceram



Outra coisa a ressaltar é que no quarto dia, as crianças se preocuparam mais com a música, que foi apresentada juntamente com as pinturas e que foi destacada durante as discussões. E em seus desenhos preocuparam-se em expressar a música e a dança mais do que as características impressionistas, que foram quase que totalmente esquecidas.

Também devemos destacar que muitas crianças, no auto retrato, perguntavam se tinham que desenhar elas mesmas, se não podiam desenhar outras pessoas, ou se não podiam desenhar outras pessoas, junto com elas, ou ainda se era para desenhar o corpo todo ou só o rosto. Estas perguntas eram respondidas da seguinte maneira: o que vocês acham que é um auto retrato? As crianças respondiam que era um retrato de si mesmas e com isso algumas percebiam que deviam desenhar elas mesmas e não outras pessoas. Para a pergunta se deviam desenhar o corpo todo ou somente o rosto era respondido para elas se lembrarem dos auto retratos que elas já tinham visto e desenhar do jeito que achassem que ficaria melhor. Surgiram também algumas crianças com dificuldades de se desenharem; não sabiam como fazê-lo e vinham perguntar. Era respondido para elas se lembrarem de como elas são, para tocarem seus cabelos, o seu rosto, ou a parte que estavam com dificuldades de desenhar. Na maioria das vezes, elas acabavam conseguindo desenhar o que queriam. Algumas vezes, faziam e apagavam várias vezes, antes de se sentirem satisfeitas. Estas dificuldades quanto ao auto retrato foram encontradas em todas as turmas, tanto do primeiro, quanto do segundo período, e foram respondidas e solucionadas da mesma maneira ou de modo semelhante.

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

A maioria das crianças, sempre sabia o que desenhar, com exceção de uma ou outra que pensava muito antes de decidir o que fazer. Algumas tinham dificuldade em como desenhar o que queriam e experimentavam, até consegui-lo. Outras queriam desenhar "mais perfeito", mais parecido com o real. Mas observando-se o seu desenho e o momento em que ela atingia a "perfeição desejada", percebia-se que o que ela queria era que o desenho ficasse igual ao que ela esperava ou imaginava, o que não quer dizer que é o mesmo que o adulto espera ou acredita ser a perfeição. A maioria das crianças ficava satisfeita com o resultado de seus desenhos e expressavam isso, vindo mostrar com orgulho a sua produção, ou dizendo que ele estava muito bonito ou muito legal. Isso ocorreu nas turmas dos dois períodos.

A maioria das crianças gostam de se expressar, o que é demonstrado quando elas não querem parar de desenhar, querem fazer mais desenhos, dizem que gostaram ou não querem ir embora da aula de artes.

A partir dos dados colocados neste capítulo e levando se em conta as informações dos capítulos anteriores, podemos tecer algumas conclusões a respeitos dos resultados. Essas conclusões serão expostas no capítulo seguinte.

unesp

5- CONCLUSÕES

Através da discussão geral das observações do trabalho das crianças podemos perceber o tipo de desenho que estas fazem, seus temas preferidos, seu entendimento do assunto exposto, sua evolução gráfica e intelectual, o que nos permite estabelecer algumas conclusões.

Se considerarmos os dados sobre a apresentação de detalhes nos desenhos das crianças, tenderemos a pensar que no primeiro período, estes foram altos pois das seis turmas analisadas, três obtiveram índices entre 55 e 70% e as outras três entre 35 e 50%. Já para as turmas do segundo período, tenderíamos a pensar que os índices foram baixos pois apenas uma turma obteve 50% de aparecimento dos detalhes e as outras três tiveram índices de aproximadamente 35%. O que nos levaria a pensar que houve interferência externa de estímulos em pelo menos três das turmas analisadas.

No entanto, os detalhes que apareceram nos desenhos das crianças e que foram considerados como correspondentes a alguma característica Impressionista foram: manchas (no fundo ou para compor o desenho), pontos, riscos, mistura de cores, tentativa de representação de alguma cena vista nos slides, ou de partes indicativas destes, como roupas, cartolas, cenários ou objetos discutidos nas sessões como que fazendo parte da época representada, ou ainda, alguns desses detalhes combinados.

Se analisarmos os dados obtidos veremos que alguns dos detalhes que mais apareceram (manchas, pontos, riscos e pontos, riscos) no primeiro período, nem sequer apareceram no segundo período (no caso do último, apareceu apenas uma vez). Assim, podemos cogitar a idéia de que o aparecimento destes detalhes possam estar ligados ao tipo de material usado no primeiro período para a expressão das crianças.

Outro fato a ser considerado é que os detalhes que apareceram em grande quantidade, nos dois períodos, referem-se a objetos ou cenas vistos nos slides. Mas isto não indica que houve apreensão das características Impressionistas discutidas.

Temos ainda que considerar que, a maior parte dos detalhes observados aparecem somente em um dia (65,22% dos casos, no primeiro período e 54,54% no segundo período). Sendo que somente uma criança em cada período demonstrou esses detalhes em três dos seus quatro desenhos.

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

Para que pudessemos dizer que houve interferência de estímulos externos, na expressão gráfica e no desenvolvimento das crianças, seria preciso que os detalhes fossem apresentados pela maioria das crianças, em todas as turmas e que passassem a fazer parte das representações futuras.

Como isso não ocorreu, não podemos afirmar que os estímulos externos apresentados interferiram na expressão gráfica das crianças analisadas. O que pudemos confirmar é que a maioria das crianças apresenta em seus desenhos, características que dizem respeito à fase de desenvolvimento esperada para a sua idade, pois 48,89% das crianças do primeiro período e 61,40% das crianças do segundo período não apresentaram detalhes em seus desenhos que pudessem ser correlacionados com as características impressionistas discutidas mas sim, as características da etapa esquemática ou realismo intelectual, segundo os autores estudados neste trabalho.

Além disso, das crianças que apresentaram detalhes em seus desenhos que podem ser correlacionados com as características impressionistas discutidas nas sessões, 42,22% das crianças do primeiro período e 33,33% das crianças do segundo período, expressaram características das fases referidas acima. No total, as crianças (tanto as que apresentaram como as que não apresentaram detalhes em seus desenhos) que expressaram em seus desenhos características da fase do realismo intelectual ou etapa esquemática somam 91,11% no primeiro período e 94,73% no segundo período.

Todas elas apresentaram características comuns em seus desenhos como: os temas representados são comuns ou cotidianos, usam linha de base, céu, sol, nuvens (espaço em branco entre céu e terra), usaram geralmente visão frontal dos objetos e cenas (ponto de vista particular) e consideraram relações topológicas. Não usaram perspectiva, nem misturaram cores, também não consideraram proporção ou representaram movimentos. Costumavam utilizar alguns recursos para expressarem o que queriam como: transparência, distorções (exagero de parte, esticar membros, etc.), balões de fala, escrevendo o que estava acontecendo, símbolos (como notas musicais por exemplo), linhas tracejadas para indicarem trajetória.

Devemos ainda observar que todas as crianças que apresentaram características do realismo visual ou etapa da pandilha, apresentaram também detalhes que podem ser correlacionados com as características impressionistas discutidas nas sessões.

unesp

Assim, de acordo com os dados desta pesquisa, podemos dizer que as crianças, apesar dos estímulos externos, mantêm as características típicas de representação e pensamento da fase de desenvolvimento em que estão.

Isto pode significar que as metodologias que empregam somente a técnica da releitura ou trabalham com pintores isolados não servem para modificar a qualidade da representação gráfica infantil.

As obras de arte devem ser apresentadas à criança numa relação com seu contexto e não necessariamente com a técnica usada para a sua execução. Esta, muitas vezes, decorre daquele e o que a criança precisa perceber é sobre a influência da história nos artistas e nas obras.

Além disso, o trabalho a ser realizado com obras e pintores deve ocorrer de maneira a não se tornar fragmentado, mas sim, proporcionar uma continuidade na educação da criança, integrando e abrangendo todas as manifestações da arte e fornecendo, para a criança, uma visão integrada do que ocorre em determinado período ou movimento histórico, em relação com outros períodos.

O que podemos supor também, é que o convívio da criança com as obras deve se dar de forma que ela esteja constantemente em contato com essas obras, e de maneira que este convívio não seja superficial e demasiado rápido, para que possa realmente apreender suas características, pois os contatos rápidos (como observado neste trabalho), não são suficientes para que a criança apreenda as características dos períodos ou movimentos artísticos.

O professor precisa trabalhar comparativamente os períodos da história da arte ou os artistas dentro dos diferentes movimentos. Desta forma, a criança vai aprender Arte e pode apreender os detalhes que, por escolha pessoal, no momento oportuno, expressará em seus trabalhos de expressão gráfica.

A Arte, no decorrer das diversas faixas de idade, pode ser trabalhada também, para promover o desenvolvimento geral do indivíduo. Através dela pode se trabalhar, junto às crianças, a apreciação gráfica e musical das artes, o senso crítico e reflexivo, incluindo questões de valor. Além de ampliar os seus referenciais, percepções, experiências e visão de mundo, e dar margens para a consideração da afetividade, interesse, emoção e criatividade.

Através da arte, a criança pode viver novas experiências, que muitas vezes estão carregadas de emoções. Ao transformar essas experiências em símbolos, estes podem ser

unesp

usados em experiências posteriores. Do jogo dialético entre o sentir e o pensar, surge o conhecimento. No entanto, para que isso realmente se efetive, é necessário que os conceitos e conteúdos estejam ligados às experiências dos indivíduos. Cabe à educação manter-se como atividade lúdica para que possa envolver a criança, na sua busca de sentido para o mundo. A arte, aliada à educação permite a expressão individual e a espontaneidade e envolve a apreensão integral da realidade, abrindo novas possibilidades e novas formas de ver o mundo, despertando interesses e sensibilidade.

unesp

6- RESUMO

Este trabalho foi realizado com o objetivo de investigar se estímulos externos apresentados às crianças, podem acelerar, retardar, ou modificar o modo de pensamento e evolução do desenvolvimento infantil, ou interferir na representação gráfica infantil. Para tanto, utilizou-se a arte para crianças de 7 a 10 anos de uma escola particular da cidade de Jaboticabal, SP. O trabalho foi realizado em dois períodos, sendo o primeiro realizado entre outubro a novembro de 1997, com 6 turmas, com aproximadamente 15 crianças cada, totalizando 90 alunos. O segundo período foi realizado de fevereiro a março de 1999, com 4 turmas, também com aproximadamente 15 alunos, totalizando 57 crianças. Com cada turma foram realizadas 5 sessões em que o tema principal a ser tratado era o Impressionismo. Em cada sessão era apresentado para as crianças "slides" das obras do período impressionista, que depois foram discutidas e as crianças realizavam um desenho. Os resultados foram obtidos a partir destes desenhos. Algumas crianças apresentaram em seus desenhos detalhes que podem ser vistos como correspondentes a características as obras e discutidas posteriormente. Apesar disto não podemos dizer que os estímulos externos apresentados interferiram na expressão gráfica das crianças, pois em 91,11% do primeiro período e em 94,73% no segundo período as crianças continuam a expressar em seus desenhos características da fase do realismo intelectual ou da etapa esquemática. Características estas comuns a faixa de idade analisada.

6. BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*, 21° ed., São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985.

ANTUNES, Celso. *Alfabetização Emocional,* São Paulo:Terra Editora, 1996.

AZANHA, José Mário Pires. *Uma idéia de Pesquisa Educacional*, São Paulo: EDUSP, 1990. (Tese de Livre Docência).

AZANHA, José Mário Pires. *Uma Idéia de Pesquisa Educacional,* São Paulo:EDUSP / FAPESP, 1992.

BEARD, Ruth M. *Como a Criança Pensa: A Psicologia de Piaget e suas Aplicações Educacionais,* Tradução de Aydano Arruda. 1ª ed., São Paulo:IBRASA (Instituição Brasileira De Difusão Cultural S. A.), 1970. (Psicologia e Educação; v. 65)

BOTERF, Guy Le. *Pesquisa Participante: Propostas e Reflexões Metodológicas.* In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Repensando a Pesquisa Paticipante. 3ª ed, São Paulo:Brasiliense, 1987. – p. 51-81.

CASTORINA, José Antonio, FERREIRO, Emília, LERNER, Delia, OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Piaget - Vygotsky: Novas Contribuições para o Debate,* Tradução de Cláudia Schilling. 1ª ed., São Paulo:Ática, 1995. (Série Fundamentos; v. 122)

COSME, Luiz. *Introdução à Música.* 2ª ed, Porto Alegre, R.S.:Editora Globo, 1959.

DUARTE JR., João-Francisco. *Por que Arte-Educação?* 3ª ed, Campinas:Papirus, 1986.

FARIA, Amália Rodrigued de. *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente Segundo Piaget,* 1ª ed, São Paulo:Ática, 1989.

FRIAS, Irvany Bedaque Ferreira. *Estudo Dirigido de Educação Musical nº 2,* 3ª ed., São Paulo:Editora Orfeu Ldta, 1972.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática,* Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre:Artes Médicas, 1995.

GARDNER, Howard. *As Artes e o Desenvolvimento Humano,* Porto Alegre:Artes Médicas, 1997.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de Psicopedagogia Musical,* Tradução de Beatriz A. Cannabrava. 1ª ed. São Paulo:Summus, 1988. (Coleção Novas Buscas em Educação; v. 31)

HOWARD, Walter. *A Música e a Criança,* Tradução de Norberto Abreu e Silva Neto. 3ª ed. São Paulo:Summus, 1984. (Novas Buscas em Educação; v. 19)

JANSON, H. W. *História da Arte,* Tradução de J. A. Ferreira de Almeida; Maria Manuela Rocheta Santos; Colaboração de Jacinta Maria Matos. 5ª ed. São Paulo:Martins Fontes, 1992.

LARK-HOROVITZ, Betty y otros. *La Educacion Artistica del Niño,* 1ª ed. Buenos Aires:Editorial Paidós, 1965. (Coleção Biblioteca del Educador Contemporâneo - vol. 35)

LA TAILE, Yves de, OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão,* 10ª ed. São Paulo:Summus, 1992.

LEICHT, Herman. *História Universal da Arte,* Tradução de Guttorm Hansen. 1ª ed. São Paulo:Melhoramentos, 1945.

LOWENFELD, Viktor, BRITTAIN, W.L. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora,* São Paulo:Mestre Jou, 1972.

LOWENFWLD, Viktor. *A Criança e Sua Arte,* Tradução de Miguel Maillet. 2ª edição em português. São Paulo:Mestre Jou, 1977.

MANVILLE, Avalon (Org.). *O Poder da Música,* São Paulo:Martin Claret, 1996.

MARIN, Alda Junqueira. *Educação, Arte e Criatividade,* São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1976.

MATHEY, Françóis. *O Impressionismo,* Trad.: Raul Correa. São Paulo:Verbo / EDUSP, 1976. (Coleção Artes Plásticas)

MIZUKAMI, M. G. Nicoletti. *Ensino: As Abordagens do Processo,* São Paulo:EPU, 1986. (Temas Básicos em Educação e Ensino)

MOTTA, Júlia M. C. *Jogos: Repetição ou Criação? Abordagem Psicodramática,* São Paulo:Plexus. 1994.

NOVAES, Maria Eliana. *Professora Primária: Mestra ou Tia,* 5ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992 (Coleção Educação Contemporânea).

PACHECO, Décio. *Tarefa de Escola: Análise dos Exercícios Propostos nos Livros Didáticos,* Campinas:Papirus. 1983.

PALANGANA, Isilda C. *Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: A Relevância do Social,* São Paulo:Plexus. 1994.

PIAGET, Jean. *A Linguagem e o Pensamento da Criança,* Tradução de Miguel Campos. 3ª ed. Rio de Janeiro:Editora Fundo de Cultura, 1971.

unesp

PIAGET, Jean. *A Linguagem e o Pensamento da Criança,* Tradução de Manuel Campos. 3ª ed. Rio de Janeiro:Editora Fundo de Cultura, 1973 a.

PIAGET, Jean. *Problemas de Psicologia Genética,* Tradução de Celia E. A. di Piero. 1ª ed. Rio de Janeiro:Forense, 1973 b.

PIAGET, Jean e PIERRE, Gréco. *Aprendizagem e Conhecimento,* Tradução da Equipe da Livraria Freitas Bastos. 1ª ed. Rio de Janeiro:Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, Jean. *O Nascimento da Inteligência na Criança,* Tradução de Álvaro Cabral. 2ª ed. Rio de Janeiro:Zahar; Brasília:INL, 1975 a. (Biblioteca de Ciências da Educação).

PIAGET, Jean. *A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação,* Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 2ª ed. Rio de Janeiro:Zahar / MEC; Brasília, INL, 1975 b. (Biblioteca de Ciências da Educação).

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* 6ª ed. Rio de Janeiro:Livraria José Olympio Editores/UNESCO, 1978.

PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. *A Psicologia da Criança,* Tradução de Octavio Mendes Cajado. 6ª ed. São Paulo:DIFEL (Difusão Editorial S. A.), 1980.

PIAGET, Jean. *Seis Estudos de Psicologia,* Tradução da Profa. Maria Alice Magalhães D 'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva - 18ª ed. - Rio de Janeiro:Forense Universitária, 1991.

READ, Herbert. *A Redenção do Robô: Meu Encontro com a Educação através da Arte,* Tradução de Fernando Nuno. São Paulo: Summus, 1986. (Novas Buscas em Educação; v. 25)

READ, Herbert. *O Sentido da Arte: Esboço da História da Arte, Principalmente da Pintura e Escultura, e das Bases dos Julgamentos Estéticos,* Tradução de E. Jacy Monteiro. 7ª ed. São Paulo: IBRASA, 1992. (Biblioteca Temas Modernos; v. 19)

SALVADOR, Ângelo Domingos, *Métodos de Pesquisa Bibliográfica, Elaboração e Relatórios de Estudos Científicos.* 10ª ed. Porto Alegre:Sulina, 1982.

SAWAIA, Bader Burihan. *Pesquisa Ação Participante – A práxis científica com vocação política,* **Enfoque**. São Paulo. 17 (3), 60-63, Set. 1998.

SCHMIDT, Maria Junqueira. *Educar pela Recreação,* 4ª ed. Rio de Janeiro:AGIR, 1969. (Coleção Família - nº 3)

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico: diretrizes para o trabalho científico na Universidade,* 3ª ed. São Paulo:Cortez e Moraes, 1978.

SILVA, Zilá Ap. Peigo de Moura e (Org.). *Diário de Classe: Reformulação da Pré-Escola, a construção do Projeto Pedagógico.* São Paulo: Prefeitura Municipal de Macatuba, 1995.

TAPIA, Alberto Vasquez. *Conferência: La Propuesta Pedagógica, Metodológica y el Papel del Profesor,* Seminário: Diálogo da Educação Católica nas Américas. Universidade do Sagrado Coração. Bauru. São Paulo. 1997a.

TAPIA, Alberto Vasquez. *Conferência: As Bases dos Paradigmas Educacionais,* Seminário: Diálogo da Educação Católica nas Américas. Universidade do Sagrado Coração. Bauru. São Paulo. 1997b.

TAPIA, Alberto Vasquez. *Conferência: O Contexto da Educação na América Latina, As Crises e o Porque dos Novos Paradigmas,* Seminário: Diálogo da Educação Católica nas Américas. Universidade do Sagrado Coração. Bauru. São Paulo. 1997c.

unesp

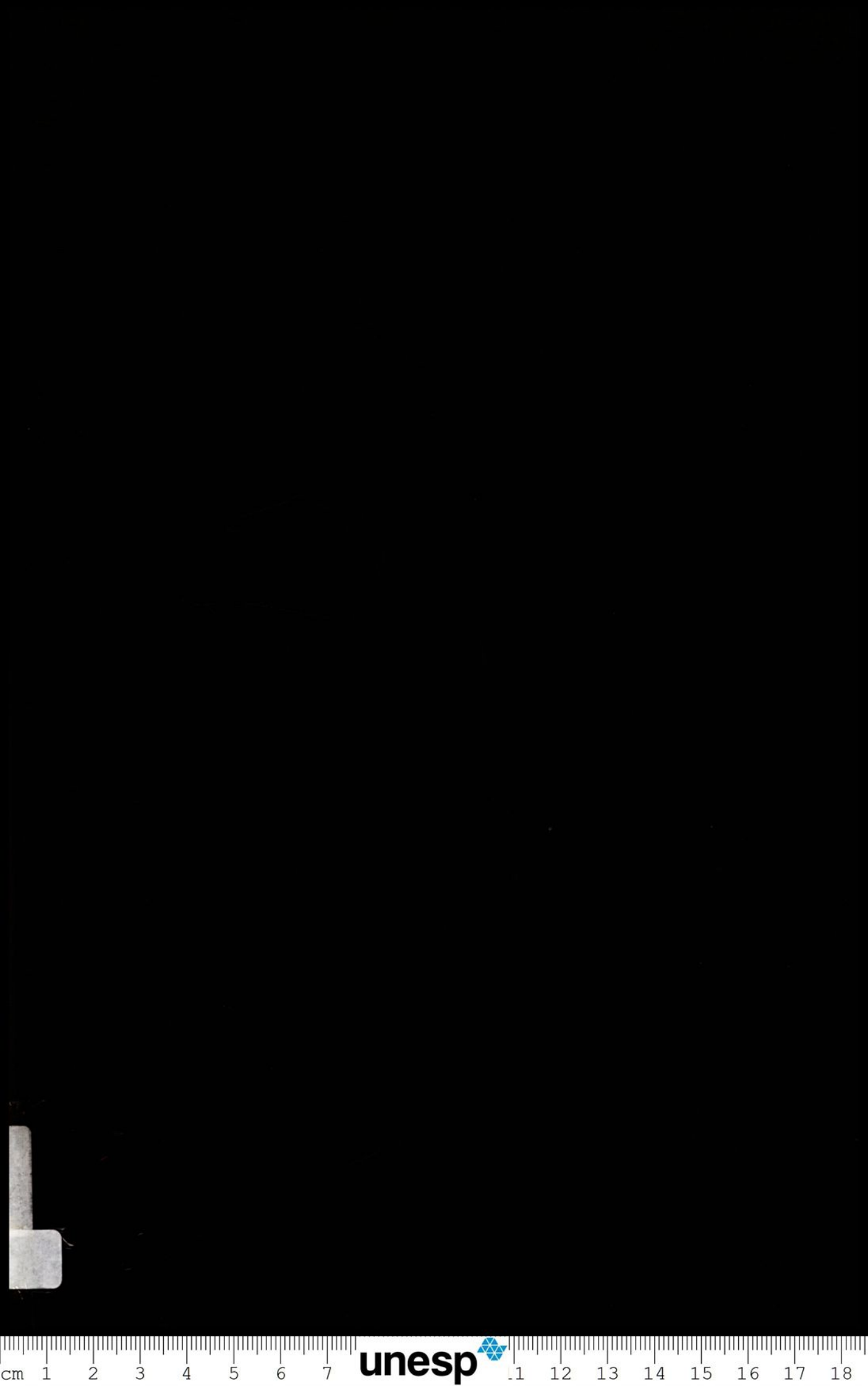
THIOLLENT, Michel Jean-Marie. *Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução,* **Cadernos de Pesquisa**, (49): 45-50, maio/1984.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. *Metodologia da Pesquisa-Ação,* 5ª ed. São Paulo: Cortez:Editores Associados, 1992.

VYGOTSKY, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem,* São Paulo:Ícone/EDUSP, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem,* 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Mentais Superiores,* 5ª ed. São Paulo:Martins Fontes, 1994.


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