

Universidade Federal da Paraíba  
Universidade Federal de Pernambuco  
Programa de Pós-graduação em Artes Visuais  
Mestrado em Artes Visuais

**AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E MUDANÇAS NO DESENHO  
DE ADOLESCENTES DA ESCOLA ESTADUAL DE PAULISTA  
(PE)**

Ana Lídia Paixão e Silva

Universidade Federal da Paraíba  
Universidade Federal de Pernambuco  
Programa de Pós-graduação em Artes Visuais  
Mestrado em Artes Visuais

**AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E MUDANÇAS NO DESENHO  
DE ADOLESCENTES DA ESCOLA ESTADUAL DE PAULISTA  
(PE)**

Dissertação apresentada ao Programa  
Associado de Pós- Graduação em Artes  
Visuais da UFPB/ UFPE como requisito  
parcial para a obtenção do grau de Mestre  
em Artes Visuais.

Linha de Pesquisa: Ensino das Artes  
Visuais no Brasil.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria Betânia e Silva  
Ana Lídia Paixão e Silva

João Pessoa, 2013

Universidade Federal da Paraíba  
Universidade Federal de Pernambuco  
Programa de Pós- graduação em Artes Visuais  
Mestrado em Artes Visuais

**AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E MUDANÇAS NO DESENHO DE  
ADOLESCENTES NA ESCOLA ESTADUAL DE PAULISTA (PE)**

Ana Lúdia Paixão e Silva

Banca Examinadora

---

Presidente da Banca: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Betânia e Silva (UFPE)

---

Membro Externo: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lucia Batezat Duarte (UDESC)

---

Membro Interno: Prof. Dr. Erinaldo Alves do Nascimento (UFPB)

João Pessoa, março de 2013.

## RESUMO

O desenho, talvez a mais antiga manifestação artística que se têm registro, ainda hoje é alvo de estudos e questionamentos sobre sua natureza e motivações, assim como o é a própria arte, a despeito dos preconceitos que os envolvem. O presente estudo tem por objetivo verificar se um grupo de estudantes do 8º ano da Escola Estadual de Paulista, na cidade de mesmo nome, no estado de Pernambuco, Brasil, após terem vivenciado estratégias pedagógicas com base na teoria das Inteligências Múltiplas, experimentou alguma mudança no desenvolvimento da sua expressão gráfica, mais especificamente o desenho.

Por muito tempo, o ensino artístico se iniciava e se consumava no desenho. Assim, inicialmente, este estudo fez um levantamento das metodologias usadas no ensino de desenho no Brasil para se analisar as concepções subjacentes a cada uma delas. Em seguida apresentamos uma retrospectiva dos estudos sobre a inteligência e as diferentes formas de concebê-la para se compreender a relação existente entre cognição e expressão gráfica, buscando ampliar o debate em torno da habilidade artística e do dom. A descrição das atividades aplicadas e os resultados obtidos com as mesmas compõem os dois últimos capítulos.

A pesquisa produzida foi de caráter qualitativo e de cunho exploratório, envolvendo entrevistas semiestruturadas e a aplicação de jogos baseadas na Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, sugeridos por Celso Antunes. Adotamos a pesquisa ação, também chamada de pesquisa intervenção, como concepção metodológica e como forma de geração e de análise dos dados.

A análise dos dados mostra que a expressão gráfica dos alunos foi ativada, porém, como qualquer outro método de ensino-aprendizagem artístico tem suas especificidades e precisa ser significativa e constantemente estimulada para que os resultados sejam maximizados, não se tratando, portanto, de um método mais rápido de adquirir a competência artística. Também se constatou que o mito do dom ou da habilidade artística, tanto quanto a exaltação das inteligências acadêmicas continuam presentes na escola e estes têm grande influência na relação entre empenho e estímulo na atividade artística e uma produção artística que tenha significado tanto para o produtor quanto para o apreciador da mesma.

**Palavras-chave:** Desenho. Inteligências Múltiplas. Ensino Artístico

## **ABSTRACT**

Drawing, maybe the most ancient human artistic manifestation ever known, is still subjected to studies and research about their very nature and motivations, so as Art, regarding some misconceptions about them. The present study aims to investigate whether a group of students at the 8<sup>th</sup> grade in a state institution named Escola Estadual de Paulista, located in Paulista, in the State of Pernambuco, Brazil, experienced any particular change in their own development of graphic expression, to be precisely, in drawing, after taking part in games and being submitted to some pedagogical strategies.

This study is qualitative and explanatory and it encompasses semi-structure interviews, surveys and practical activities based on multiple intelligences theory. We considered action research, also known as intervention research, as a methodological assumption as well as a means to collect and analyses our data.

Data analysis shows that the students graphic expression was activated, however, as any particular method used in the teaching/learning process of Art, graphic expression needs to be more meaningful and a part of an ongoing process in order to maximize the results. It does not mean, thought, a fast way to acquire the artistic competence. We also noticed that the myth of innate gifts or abilities for Arts as well as the academic intelligence are still high-valued within educational institutions having therefore great influence on the relation between engagement and stimulus in the realization of an artistic activity as well as in the production of a meaningful art work to its producer.

**Key words:** Drawing. Multiple Intelligences. Art Education

## **AGRADECIMENTOS**

A minha professora e orientadora Maria Betânia e Silva, pela paciência e exigência.

Aos amigos e amigas, em especial a Sílvia Teles, Clícia Coelho e João Bosco Euclides da Silva, amigos nas horas mais tristes e mais alegres também.

À Escola Estadual de Paulista, em especial a Maria das Neves Raia de Oliveira, gestora da referida escola, que com firmeza, exigência e carinho contribuiu para a minha formação profissional.

Aos colegas, professores e técnicos do PPGAV-UEPB/UEPE.

## SUMÁRIO

|                                                                                               |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                        | <b>08</b> |
| <br><b>1. ABORDAGENS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DO ENSINO DE DESENHO.....</b>                   | <b>14</b> |
| 1.1. Abordagem tradicional e o ensino de desenho.....                                         | 16        |
| 1.2. Abordagem modernista e o ensino de desenho.....                                          | 20        |
| 1.3. Abordagem tecnicista e o ensino de desenho.....                                          | 22        |
| 1.4. Abordagem contemporânea e o ensino de desenho.....                                       | 23        |
| 1.5. Adolescência: Características e especificidades do ensino – aprendizagem do desenho..... | 32        |
| <br><b>2. PRINCIPAIS ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE A INTELIGÊNCIA HUMANA.....</b>                 | <b>39</b> |
| 2.1. Da Teoria da Evolução à medida da inteligência – O teste de QI.....                      | 40        |
| 2.2. A inteligência na perspectiva genético-cognitiva de Jean Piaget.....                     | 45        |
| 2.3. Lev Vigotsky e a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento.....                  | 47        |
| 2.4. A Teoria das Inteligências Múltiplas (T.I.M.) e sua aplicação educacional.               | 51        |
| 2.4.1. A Teoria das Inteligências Múltiplas e o ensino artístico.....                         | 55        |
| 2.4.2. A Teoria das Inteligências Múltiplas e o ensino de desenho.....                        | 59        |
| 2.4.2.1. A Inteligência Espacial.....                                                         | 59        |
| 2.4.2.2. A Inteligência Cinestésico – corporal.....                                           | 61        |
| <br><b>3. UMA EXPERIÊNCIA COM ADOLESCENTES DE ESCOLA PÚBLICA</b>                              | <b>63</b> |
| 3.1. Jogo travessia do rio e desenho do mapa mudo.....                                        | 71        |
| 3.2. Jogo das expressões faciais e desenhando/contando uma história.....                      | 77        |
| 3.3. Jogo dos caranguejos e desenho dos movimentos .....                                      | 93        |
| 3.4. Jogo pega varetas e desenhando na parede .....                                           | 95        |
| 3.5. Jogo polícia científica e desenho da figura humana.....                                  | 101       |
| 3.6. O que os adolescentes desenharam e o que pensam sobre o desenho?.....                    | 104       |

|                                                                         |                |
|-------------------------------------------------------------------------|----------------|
| <b>4. ANÁLISE COMPARATIVA DOS DADOS COLETADOS.....</b>                  | <b>114</b>     |
| 4.1. Imagens produzidas pelos alunos: o antes e o depois dos jogos..... | 115            |
| 4.2. Paisagem.....                                                      | 116            |
| 4.3. Figura humana.....                                                 | 131            |
| <br><b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                    | <br><b>150</b> |
| <br><b>REFERÊNCIAS.....</b>                                             | <br><b>157</b> |

## INTRODUÇÃO

Atuando na rede pública estadual há mais de dez anos, percebemos a dificuldade de expressão através do desenho principalmente entre os adolescentes. Nesta fase, a autocrítica e a crítica estão no auge, aliadas ao fato de que desde o início da alfabetização a expressão plástica é colocada em plano inferior, dando uma ênfase maior ao domínio e aquisição da escrita. Poucos alunos mantêm a prática do desenho na adolescência, e os que o fazem em geral têm trabalhos com características marcadamente realistas.

Esta realidade nos leva a crer que a prática do desenho talvez não seja adequadamente estimulada na escola, apesar de o mesmo ser ferramenta básica para profissionais como o arquiteto, o engenheiro e atividades diárias, como fazer o esquema de um móvel ou imóvel que se quer reformar ou fazer, ou mesmo um mapa com instruções para se chegar a algum lugar, necessitam do domínio de certas convenções do desenho (DERDICK, 1989).

Marjorie e Brent Wilson (2001) defendem que a escola seria o lugar onde as crianças e adolescentes deveriam receber instruções específicas sobre esta linguagem, de forma a produzirem desenhos criativos, libertando-se da imposição da representação realista. Pesquisas destes autores, entretanto, revelam que os alunos não recebem estas instruções na escola, mas através de ilustrações e imagens midiáticas; que as instruções artísticas que deveriam ser recebidas na escola os habilitariam a dominar a técnica do desenho, a desenvolverem seu potencial criador e se expressarem nesta linguagem gráfica de forma satisfatória. Além disso, a frustração do adolescente com o seu desenho pouco realista e a valorização de professores e de alunos ao desenho que corresponde à exigência realista perpetua esta visão distorcida da prática do desenho na escola. Embora questionando o papel decisivo atribuído ao ensino artístico pelos autores citados acima, visto que a influência da mídia na produção gráfica nesta fase não pode ser desconsiderada, acreditamos que o desenho deveria ser rediscutido na escola, o que nos leva em busca de uma maior compreensão desta prática.

Na década de 90 do século XX, a Teoria das Inteligências Múltiplas passou a ser divulgada com a publicação no Brasil do livro do professor Howard Gardner, da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, “Estruturas da Mente – A Teoria das

Inteligências Múltiplas”. Neste livro, Gardner defende que existem pelo menos sete tipos diferentes de inteligências e que se desenvolvem de forma relativamente independentes umas das outras: a inteligência linguística, a inteligência lógico-matemática, a inteligência musical, a inteligência cinestésico-corporal, a inteligência espacial e duas inteligências pessoais. Estas inteligências atuam em domínios específicos, por exemplo, as inteligências espacial e cinestésico-corporal, que são exigidas na expressão gráfica.

O fato de esta teoria ter nascido de um projeto, o Projeto Zero, em Harvard, EUA, que pesquisava sistemas simbólicos artísticos, contribuiu para uma reflexão sobre o ensino da Arte diante da estrutura organizativa e disciplinar do sistema educativo brasileiro, que ainda privilegia as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Aprofundando um pouco mais estas ideias, surgiu a motivação para realizar uma pesquisa que tivesse a base teórica nas reflexões da Teoria das Inteligências Múltiplas, que também foi divulgada em palestras, textos e livros pelo professor brasileiro Celso Antunes. Segundo Gardner (1998), a escola, da forma como ela se constitui, privilegia a inteligência acadêmica, centrada no domínio de estruturas lógico - matemáticas e linguísticas, e este é um dos fatores que estimulam esta forma de inteligência, em detrimento de outras. Além disso, a expressão e a avaliação de outras disciplinas ainda são feitas através de perguntas e respostas, lápis e papel, instrumentos utilizados pelos sistemas linguísticos e lógicos, não respeitando as inteligências envolvidas na compreensão e expressão da linguagem artística, no caso especificamente da disciplina de Artes.

Uma das experiências envolvendo as inteligências múltiplas que nos chamou a atenção foi a pesquisa de mestrado da professora Márcia Moreno, desenvolvida na Universidade Federal de Santa Maria, concluída em 2005. A dissertação intitulada “O Desenho de Observação como Processo para o Desenvolvimento das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner: um estudo realizado com jovens universitários” foi uma das poucas pesquisas encontradas por nós em língua portuguesa na área de artes visuais associada à Teoria das Inteligências Múltiplas. Acreditamos que talvez haja uma carência de pesquisa na área das artes visuais associada às inteligências múltiplas no Brasil, levando em conta que este é um campo bastante amplo e promissor.

Na pesquisa da professora Márcia Moreno, o desenho de observação é um meio para se chegar a um fim: desenvolver as três inteligências mais diretamente envolvidas com as artes visuais, de acordo com o autor da Teoria das I. M.: a inteligência cinestésico-corporal, a espacial e as inteligências pessoais. A mesma toma como elemento de investigação o desenho de observação, técnica tradicional de aprendizado, bastante questionada, criticada, mas que persiste nas metodologias atuais. Por este motivo, foi importante para nos guiar na construção da nossa questão de pesquisa, estabelecendo objetivos diferenciados, que consideramos mais apropriados para nosso campo de pesquisa (escola pública). A partir destas leituras, refletimos sobre a possibilidade de ampliar e desenvolver a expressão gráfica de adolescentes através do estímulo das inteligências múltiplas. Então, a Teoria das Inteligências Múltiplas seria um meio para se trabalhar as artes visuais com adolescentes.

Assim, motivados pelo interesse nesta temática, nós desenvolvemos no curso de especialização um trabalho monográfico, com o título “Contribuições das Inteligências Múltiplas para o Ensino Contemporâneo das Artes Visuais no Ensino Fundamental II”<sup>1</sup>, através de uma pesquisa bibliográfica. Naquela ocasião verificamos que muito ainda havia por se investigar na relação entre cognição e arte, e que a associação destas duas áreas forneceria subsídios para aprofundar o conhecimento no campo da Arte/Educação. Desta forma nossa pretensão foi darmos continuidade a este estudo, desenvolvendo uma pesquisa empírica, investigando se a expressão gráfica dos alunos do 8º ano “C” da Escola Estadual de Paulista, localizada no município de Paulista, em Pernambuco, poderia ser ampliada através da aplicação de jogos e estratégias embasados na Teoria das Inteligências Múltiplas.

A pesquisa foi realizada com alunos desta turma, onde a maioria tem como características principais, afirmada pelos professores da mesma, dificuldade e resistência em se concentrar nas explicações do professor que sejam eminentemente teóricas, sem vinculação imediata com a prática, sem costume de pensamento reflexivo, com tendência a escapar destas demandas escolares através de brincadeiras ou atitudes agressivas.

---

<sup>1</sup> Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), orientadora Prof.<sup>a</sup>. Mestra Olga Matilde Borges Córrea de Albuquerque (2010).

O objetivo principal da nossa pesquisa é verificar se há mudanças no desenho de adolescentes, através de jogos e estratégias elaborados para este fim, com base na Teoria das Inteligências Múltiplas. Para isso, investigamos a possibilidade de o professor utilizar como estratégia de aprendizado o que os alunos já vivenciam de forma lúdica, encontrando-se assim um atalho para a prática e a teoria do desenho, introduzidos geralmente de forma acadêmica na escola (estudo dos elementos da linguagem visual, composição, perspectiva, proporção) de maneira gradativa e constante, talvez com um nível menor de resistência ao aprendizado e aquisição de habilidades para desenhar, de maneira que o método se adapte inicialmente ao aluno, e não o contrário. Concluindo a importância desta pesquisa recorreremos à Howard Gardner (2000) que afirma ser um objetivo da escola deste milênio propiciar a todos os alunos sucesso na escola, de forma que se sintam mais produtivos e cooperativos na sociedade em que vivem. Acreditamos que o adolescente que aprende a se expressar através do desenho, amplia o seu conhecimento de mundo, e conseqüentemente, a compreensão deste. A consideração das peculiaridades e desafios típicos desta fase da vida foi fundamental para nossas escolhas metodológicas neste trabalho. Uma destas considerações diz respeito à busca da representação realista pelo adolescente, fato este que caracteriza sua expressão gráfica.

Para tanto, inicialmente, pesquisamos nos livros do professor Celso Antunes jogos e estratégias elaborados por ele para desenvolver/estimular as diversas inteligências. São jogos e estratégias desenvolvidos e aplicados por ele por vários anos, a maioria em escolas particulares em São Paulo, onde ocupou diferentes cargos no corpo pedagógico das escolas.

Nosso interesse foi pesquisar jogos e estratégias que segundo o autor, ao serem aplicados, indicavam um desenvolvimento da inteligência cinestésico-corporal e da inteligência espacial, que, por sua vez, de acordo com Gardner (1994) são duas inteligências diretamente envolvidas nas artes visuais. Em seguida, adaptamos estes jogos e estratégias às atividades que tivessem relação com a disciplina de Artes e com atividades, brincadeiras ou jogos que os adolescentes já conhecem. As atividades foram elaboradas de forma a dar ao grupo uma ideia de continuidade, uma ligação com a atividade seguinte, de forma a ser possível verificar um possível progresso, tanto por parte dos alunos como por parte dos pesquisadores. Algumas atividades como o jogo da

polícia científica, o jogo das expressões faciais, o mapa mudo, foram elaborados diretamente por nós. Já o jogo pega-varetas foi adquirido em uma papelaria.

A primeira ação concreta para realização da pesquisa foi apresentá-la e convidar os alunos do 8º C para participar da mesma. Esta ação foi feita em um dia de aula da professora de Artes, Rosa<sup>2</sup>. Neste dia fizemos uma demonstração de como seriam as atividades que desenvolveríamos. Exemplificamos fazendo com alguns alunos o jogo do alfabeto bagunçado (Antunes, 2006c), indicado para desenvolver a inteligência espacial<sup>3</sup>.

Em seguida pedimos um desenho com tema livre, individual. Nossa intenção era recolher material que me indicasse o estágio em que se encontrava o desenho destes alunos, e que fosse possível fazer uma comparação entre estes desenhos e os produzidos depois da aplicação dos jogos visando estimular as inteligências espacial e cinestésico-corporal envolvidas no processo de expressão gráfica.

Fizemos a proposta para participar da pesquisa aos 52 alunos do 8º C, portanto, todos os que estavam presentes poderiam fazer o desenho livre. A maioria deles escolheu como tema o desenho de paisagem, seguido de desenhos isolados, como denomina Duarte (2010) e finalmente de figura humana, geralmente personagens de desenhos em quadrinhos e desenhos animados.

O passo seguinte foi reunir o grupo selecionado e aplicar as atividades, registrando por meio de imagens fotográficas a atuação do grupo, recolhendo o material produzido pelos alunos sendo a maioria desenhos, e ao final de cada atividade, registrando o encontro por meio de relatório escrito por nós (diário de campo). Os encontros tiveram início em março de 2012, e aconteceram duas vezes por semana, tendo, entretanto, alguns contratempos, o que não permitiu que todos os encontros fossem realizados, tais como feriado, falta d'água na escola, data comemorativa etc. Os encontros se estenderam até o final de junho, quando ainda fizemos entrevistas com os alunos.

---

<sup>2</sup> Antunes (2006a) destaca que atividades em grupo trabalham as inteligências pessoais. Entretanto, neste trabalho, as Inteligências pessoais, denominadas de interpessoal e intrapessoal não serão alvo de verificação, por entendermos que isto tornaria mais complexa a pesquisa, o que extrapolaria os limites temporais da mesma.

<sup>3</sup> Todos os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios, de forma a preservar a identidade dos mesmos.

Trinta alunos (mais da metade da turma, portanto) alegaram não poder comparecer aos encontros por terem compromissos em um ou nos dois dias dos encontros, à tarde. Assim, 22 alunos se comprometeram a participar, no entanto, somente 13 deles compareceram a pelo menos 5 encontros. Ao todo, foram realizados 12 encontros, entre os meses de fevereiro a junho de 2012. Atividades práticas, com aplicação de jogos e atividades de desenho totalizaram 7 encontros, com duração de 2 horas cada encontro e os outros 5 encontros foram destinados às entrevistas. Todos, encontros e entrevistas, foram realizadas no interior da escola.

Foram realizadas 19 entrevistas, variando cada uma de 10 a 25 minutos.

Este trabalho se caracteriza com uma pesquisa qualitativa e exploratória, quanto à natureza e ao objetivo, respectivamente, e se caracteriza como uma pesquisa ação/intervenção.

Esta pesquisa está organizada em quatro capítulos. O primeiro trata das relações entre as diversas abordagens pedagógicas e o ensino do desenho desde a educação jesuíta até abordagens contemporâneas do ensino do desenho. O segundo aborda as relações existentes entre inteligência e desenvolvimento gráfico, e como as diversas teorias sobre a inteligência tratam deste assunto. Busca fazer um histórico de várias teorias sobre a inteligência, e como estas colaboraram para a construção da Teoria das Inteligências Múltiplas, num constante exercício dialético. A TIM é a teoria sobre a qual o estudo mais se detém. O terceiro relata a aplicação dos jogos e estratégias a um grupo de adolescentes, alunos de uma escola pública, além de discutir as características deste grupo etário e o reflexo destas no ensino aprendizagem do desenho neste grupo. O quarto apresenta a análise comparativa entre os trabalhos produzidos antes e depois da aplicação dos jogos baseados na TIM, e os resultados obtidos nesta pesquisa.

## CAPÍTULO I

# **ABORDAGENS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DO ENSINO DE DESENHO**

Neste primeiro capítulo buscamos refletir sobre os métodos e os processos pedagógicos que foram e são utilizados na prática do ensino do desenho no Brasil, iniciando pela educação jesuítica, ainda no Brasil Colônia, cujo interesse maior era a difusão da fé cristã. A vinda da família real portuguesa e a chegada da Missão Artística Francesa produziram modificações no ensino de artes no Brasil, com relação aos objetivos, conteúdos, métodos e público a quem eram dirigidos.

A República trouxe significativas mudanças ao sistema educacional brasileiro, e consequentemente ao ensino de artes; com o golpe militar na segunda metade do século XX a Educação Artística tornou-se obrigatória nas escolas e um novo curso foi criado para atender a esta demanda.

Toda tendência pedagógica que precede a anterior surge como a redentora, alegando que possui em seu arcabouço os elementos para conferir os progressos ao ensino de arte que a anterior falhou em trazer. Entretanto, na prática as tendências pedagógicas tradicionais, escolanovistas e tecnicistas, como veremos a seguir, encontram-se mescladas entre si no ensino de arte contemporâneo, juntamente com tendências pedagógicas recentes.

Em seguida, refletiremos sobre algumas metodologias de ensino de desenho aplicadas atualmente por três professores, sendo dois brasileiros e uma norte-americana. São eles: Betty Edwards, o potiguar Luiz Elson Dantas e o paulista Sílvio Dworecki.

As três metodologias têm pontos em comum que muito nos interessam, apesar das diferenças aparentes, e que nos fez considerar as amplas possibilidades para o ensino aprendizagem do desenho, fora da esfera de ensino tradicional e clássico, aproximando-se da esfera lúdica.

Finalizando a reflexão deste capítulo, abordaremos o processo de desenvolvimento gráfico do adolescente, nosso público alvo, pois consideramos de muita importância o conhecimento e compreensão deste processo para atuar de forma positiva na formação deste público, estimulando-os a explorarem a expressão gráfica com confiança, e nos respaldando para lançarmos a nossa proposta de intervenção pedagógica.

### **1.1. Abordagem tradicional do ensino de desenho**

Sob a tutela jesuítica, os primeiros processos metodológicos de ensino de arte no Brasil apontam para cópias de modelos trazidos pelos europeus. Expulsos do Brasil na metade do século XVIII deixaram aqui suas marcas: os estudos retóricos e literários eram considerados por eles como superiores às atividades manuais, com as quais as artes plásticas se assemelham. Desta forma, a linguagem literária tinha uma predominância sobre a linguagem plástica, esta última ensinada aos índios, negros e mestiços, através do estilo Barroco, com influência marcadamente católica e catequizadora. Assim, as atividades manuais foram entendidas como ofício de classe inferior, entendimento este já proveniente do pensamento grego. Consequentemente, o preconceito vivenciado pelos portugueses foi trazido e implantado no Brasil.

Mais tarde, esta forma de expressão artística entraria em choque com o estilo neoclássico da Missão Artística Francesa, que tinha na pintura, na escultura e na arquitetura seus maiores expoentes. (BARBOSA, 1995).

Neste contexto, as artes plásticas foram assimiladas pela então elite brasileira como um adorno cultural, um enfeite, praticada por uma classe privilegiada em seus momentos de ócio, como uma arte decorativa, diferenciando assim a criação artística produzida pelos mestres artesãos, que seguiram e recriaram o estilo barroco.

A arte enquanto distinção social estava se delineando no Brasil desta forma: para os estudantes da Academia Imperial de Belas Artes, novo nome dado a antiga Escola de Ciências, Artes e Ofícios, a arte de estilo neoclássico, o estudo do Desenho e da Pintura, eram vistos como atividade de uma classe privilegiada, rica, em oposição ao estilo barroco, praticado por artistas que não frequentaram esta escola de ensino formal.

Desde o início do século XIX, nas escolas públicas, nas escolas normais, na educação secundária, nos Liceus de Artes e Ofícios, no Seminário de Olinda, havia o ensino do desenho.

Nestas escolas, a aula de arte segue a pedagogia tradicional, que remonta a João Amós Comenius (Jan Amos Komensky) religioso e clérigo tcheco, que publicou o livro “Didática Magna”, em 1627. Segundo Comenius, os princípios para ensinar as artes eram: a observação e reprodução de modelos, apresentação de novos modelos para serem adaptados às reproduções, e apresentação de obras de arte de boa qualidade.

Assim, na aula de desenho o aluno fazia reproduções a partir de modelos propostos pelo professor, que repetidos várias vezes, chegariam a ser “completos e perfeitos” (FUSARI; FERRAZ, p. 25, 1993).

Em instituições católicas, o ensino de arte era dirigido à educação feminina, e se limitava ao trabalho manual.

Depois da Proclamação da República, a nossa primeira escola de ensino artístico em nível superior sistemático passou a se chamar Escola Nacional de Belas Artes, determinando os objetivos do ensino da Arte nas escolas de nível médio. Estas ainda têm no ensino do Desenho o principal conteúdo do ensino artístico, que pouco vai se alterar nas décadas seguintes. Ainda de acordo com Fusari; Ferraz (1993) o ensino do desenho nestas instituições fundamentava-se na Pedagogia Tradicional, e tinha basicamente as seguintes modalidades: desenho do natural, desenho decorativo, desenho geométrico e desenho pedagógico, este último mais especificamente nas Escolas Normais, o antigo Magistério, enfatizando a linha, o contorno, o traçado e a configuração, de acordo com as tendências neoclássicas. O desenho pedagógico, de acordo com Barbosa (1998), muito comum nas décadas de 40 e 50 nos cursos normais tem origem em uma bem intencionada tentativa do estado de Minas Gerais de incluir na sua reforma educacional as mais avançadas ideias a respeito do ensino artístico, no início do século XX, quando predominavam as ideias da Escola Nova<sup>4</sup>.

Artus Perrelet, colega de importantes educadores como Claparède e Piaget, desenvolveu um método de desenho através da observação e apreciação do meio ambiente, onde o aluno identificaria nesta ação os elementos da linguagem visual, como a linha, cor, volume, perspectiva. Só, então, os alunos desenhavam o que viam, de forma simplificada, mas com expressão pessoal, não somente uma cópia da realidade, que era apresentado depois de um longo trabalho exploratório.

Talvez pela mesma razão exposta acima, a adoção de métodos educacionais sem o correspondente investimento econômico a longo prazo, o método de Perrelet foi deturpado, oferecendo aos alunos os modelos simplificados para serem copiados, produzidos pelas professoras, que persistem em muitas escolas até hoje (BARBOSA, 1998).

Entretanto, de acordo com Duarte (2005), não podemos confundir os desenhos

---

<sup>4</sup> O desenho pedagógico é um tipo de desenho simplificado de uma casa, de uma árvore, que a professora faz no quadro e os alunos copiam e que servem para “ilustrar” as aulas (FUSARI, FERRARI, 1993).

que denominamos estereotipados, tradicional desenho da casa com um triângulo em cima de um quadrado, com os desenhos pedagógicos (Figura 1) denominados por esta autora de esquemas gráficos repetitivos, imagens que compõem o ‘álbum de magistério’ de futuras professoras, para ilustrar datas comemorativas, por exemplo. De acordo com a autora, os desenhos estereotipados tem uma função comunicacional, e são culturalmente determinados.

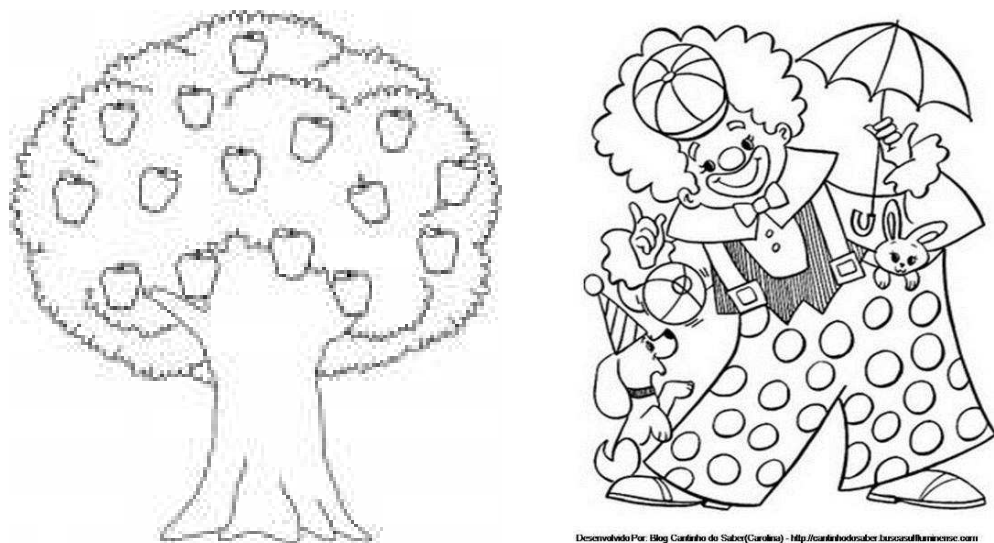


Figura 1 – Exemplos de desenhos pedagógicos

Fonte: <http://atividadesartesanais.blogspot.com.br/2012/03/circo-27-de-marco.html>

A influência das metodologias de ensino artístico desenvolvidas nos Estados Unidos vai ser determinante para a configuração deste ensino no Brasil, a partir da Proclamação da República até os dias de hoje, visto que encontramos referências desta nas metodologias aplicadas ao ensino artístico no Brasil, do final do século XIX até o tempo presente. Estas se encontram mescladas na prática dos professores de Arte brasileiros (FISH, 2006).

Segundo Nascimento (2010), o ensino de desenho nos Estados Unidos foi fortemente influenciado pela Bauhaus, através das ideias de Walter Smith. Para esta escola criada na Alemanha, nas três décadas iniciais do século XX, a criatividade dos alunos era importante, por isso estimulada, de forma a apresentarem soluções criativas para problemas que envolviam as características naturais dos materiais com os quais os alunos trabalhavam, desenhando produtos funcionais e estéticos ao mesmo tempo.

Entretanto, nos Estados Unidos, esta importante característica da escola alemã foi suprimida em favor da produção de bons desenhos de produtos que seriam replicados em escala industrial.

Aqui no Brasil, as ideias de Walter Smith influenciaram Rui Barbosa, no início do século XX, que acreditava que poderia incrementar a economia do país através do desenvolvimento industrial. Para isso, implantou nos Liceus de Artes e Ofícios o ensino do desenho com o objetivo de educar técnica e artesanalmente o povo, mas que se resumia na utilização do desenho para fins industriais (BARBOSA, 1995).

Na reforma do ensino primário e secundário, em 1882 e 1883, Rui Barbosa, então relator da mesma, defendeu o ensino do desenho para a educação pública, orientando os rumos pedagógicos do país até o início do século XX, além de influenciar decisivamente a educação brasileira. Para ele, o desenho era a base de toda a instrução industrial. Tendo feito grande parte de sua formação nos Estados Unidos, acompanhou o desenvolvimento industrial americano de perto, onde o desenho técnico era fundamental nas escolas primárias e secundárias, e base para toda a educação formadora de mão de obra especializada para a indústria.

Acreditando que aqui no Brasil aconteceria o mesmo desenvolvimento econômico industrial, Rui Barbosa publicou o manual “Primeira Lições de Coisas”, uma tradução de “Primary object lessons”. Este manual foi originalmente escrito pelo professor norte americano Norman Calkins. Baseado no método educacional do filósofo e educador suíço Jean-Henri Pestalozzi, o professor desenvolveu o método intuitivo-analítico, o qual está descrito neste manual. O método tinha um custo relativamente baixo e foi adaptado ao caso brasileiro, procurando amenizar principalmente a falta de preparo ou formação dos professores; o mesmo preconizava a observação dos fenômenos naturais, através dos sentidos, que deveriam ser educados.

Assim, os alunos observariam objetos que tivessem relação com o assunto em pauta; depois, de forma gestual e verbal, diferenciariam as formas apresentadas; e finalmente, como avaliação, realizariam os exercícios propostos, de acordo com os exemplos extraídos da observação das coisas e dos objetos (NASCIMENTO, 2010). O método intuitivo foi implantado inicialmente no sistema de educação pública de São Paulo. Contando com livros, revistas e jornais, que fizeram um trabalho persistente de divulgação e promoveram uma sintonia entre os campos da psicologia e da pedagogia,

o que lhe conferiu um refinamento teórico convincente.

Porém, mesmo com esta vasta difusão das ideias, teorias e propostas metodológicas, um fator importante precisava ser levado em consideração: a formação de pessoal treinado para executá-las na prática cotidiana escolar. Esta é uma lacuna que insiste em permanecer na educação escolar brasileira atravessando governos e desafiando as secretarias de educação de todas as gestões públicas.

Desse modo, o despreparo docente e o excessivo diretivismo do método contribuíram para redução do método intuitivo-analítico a questionários pouco estimulantes e à análise visual. Utilizado nas Escolas Normais até 1916, e nas escolas primárias até 1920, os professores regulares eram os encarregados das lições de desenho (BARBOSA, 1999). A autora sugere que os planos de Rui Barbosa poderiam ter libertado as escolas do ensino básico da estagnação imposta pela Academia de Belas Artes, se tivessem funcionado de acordo com o pensamento do autor, e colocando-o sob a orientação das Escolas Normais de Arte Aplicada. Talvez, naquele momento, a orientação do ensino artístico para aplicação na indústria fosse mais produtiva.

## **1.2. Abordagem modernista e o ensino do desenho**

Nos Estados Unidos, na Europa e no Brasil, na primeira metade do século XX, surgiu um movimento de renovação de ensino, em reação à pedagogia tradicional, denominado Movimento Escola Nova.

Na América, um dos idealizadores da Escola Nova foi o filósofo e pedagogo John Dewey, que influenciou fortemente as ações de importantes educadores brasileiros: Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Augusto Rodrigues.

O artista pernambucano Augusto Rodrigues foi um dos mentores do Movimento Escolinhas de Arte (MEA), e fundador da Escolinha de Arte do Brasil, em 1948, no Rio de Janeiro. Este movimento fundou mais de 100 Escolinhas de Arte por todo o Brasil, concebendo o ensino da arte a partir de uma perspectiva de ensino oposta ao modelo de ensino tradicional das Escolas de Belas Artes. Nas escolinhas predominava a livre expressão e a arte da criança e do adolescente era investigada e considerada de fundamental importância para os escolanovistas.

De acordo com Varnieri (*apud* Silva, 2010) o nome “Escolinhas de Arte” foi escolhido em oposição à elitizada Escola Nacional de Belas Artes, por alunos de

Augusto Rodrigues. A Escola Nacional de Belas Artes localizava-se no centro do Rio de Janeiro.

Além de buscar a renovação do ensino de educação artística e promover a arte infantil, o MEA foi um importante centro de formação e aprimoramento de professores de arte, ministrando um curso de 510 horas de atividades, distribuídas em 4 meses (SILVA, 2010). Ainda de acordo com a autora, em Pernambuco, a reforma educacional de 1º e 2º graus de 1970 foi norteadada pela proposta do MEA.

Entretanto, segundo Ferraz; Fusari (1993) nas aulas de Artes nas escolas brasileiras entre os anos 30 e 70 do século XX ainda persistia o ensino tradicional do desenho: desenho de ornatos, o desenho de observação e o desenho geométrico, mesclando-se à nascente pedagogia da Escola Nova.

Segundo Fish (2006) a proposta metodológica denominada “Creative self-expression” (EISNER, 2002, p. 32) teve grande influência no ensino de Arte no Brasil neste momento. Esta perspectiva de ensino de arte foi formulada como uma reação ao sistema educacional alemão durante a Segunda Guerra Mundial, por Viktor Lowenfeld e Herbert Head. A proposta nega a interferência do professor, de técnicas e padrões, argumentando que estas produziriam inibições e frustrações à expressividade artística do aluno, naturalmente criativa. O professor deveria estimular os impulsos criativos provenientes do inconsciente do aluno, revelando aí as influências de Carl Jung e Freud.

Porém, mais uma vez a tentativa de adaptação de métodos estrangeiros para a realidade brasileira, com baixo investimento e a falta de uma política educacional comprometida com resultados a longo prazo, levaria a um desvirtualização de mais uma proposta pedagógica.

Na década de 70, a criação dos cursos de Licenciatura em Educação Artística foi influenciada pela Pedagogia Nova, como uma reação à Pedagogia Tradicional, mas na verdade sofreram influências destas duas tendências, como também (paradoxalmente) da Pedagogia Tecnicista, sendo esta última a mais influente na educação escolar brasileira (FRANZ; KUGLER, 2010).

### 1.3. Abordagem tecnicista e o ensino de desenho

Desde a década de 1950, a tendência pedagógica tecnicista ganhava força nos Estados Unidos. Com o objetivo de alimentar o processo capitalista com indivíduos competentes para atender ao mercado em ascensão, a escola deveria ser uma formadora eficiente de mão de obra especializada.

No início dos anos 70 do século XX, a dependência do Brasil da política norte americana, após o golpe militar, era evidente em todos os setores da sociedade brasileira. Uma das interferências norte americana na educação se fez sentir através da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 5692/71, que previa a educação profissionalizante desde a 7ª série, atual 8º ano, até o 2º grau, atual ensino médio.

E quanto ao ensino de arte, o que mudou na forma como vinha ocorrendo? A cultura humanista e científica que caracterizaram as tendências pedagogias anteriores é substituída pela valorização da tecnicidade e da profissionalização, eliminando o espírito crítico e reflexivo das escolas. Os conteúdos deveriam privilegiar a objetividade do conhecimento, portanto, a subjetividade deveria ser eliminada, prevalecendo uma sequência lógico-psicológica na aquisição do conhecimento.

Barbosa (1996) nos lembra que a arte, entretanto, parecia ser a única matéria do currículo que ainda possuía algum espaço para a reflexão. Em um governo militar, porque ela foi criada, e de certa forma, mantida, quando Filosofia e História foram retiradas do currículo?

Esta lei introduz a obrigatoriedade da Educação Artística no currículo escolar. A lei também determina que os professores deveriam ter curso universitário para ensinarem Educação Artística. Ora, as universidades brasileiras, neste período, não tinham curso de formação de professores, o que havia era um curso de formação de professores de desenho, principalmente de desenho geométrico (BARBOSA, 1996). A maioria dos professores formados pelas Escolinhas de Arte que atuavam nas escolas não tinha o curso superior. Para resolver isso, em 1973 foram criados os cursos de Educação Artística, permitindo formar professores em dois anos, para ensinar várias modalidades artísticas.

A nova reforma educacional sugeria à Educação Artística uma variedade enorme de técnicas com o uso de materiais diversos, acompanhados de uma grande quantidade de sugestões. O importante era fazer, não havia nenhuma indicação

pedagógica, ou filosófica, que aprofundasse a reflexão e sugerisse o questionamento (SILVA, 2010). O nacionalismo e o patriotismo eram exacerbados através da exaltação do folclore e datas comemorativas, manipulados de forma a manter a ordem por amor à pátria. Estes são os motivos por que o ensino artístico foi mantido na escola. Com outro nome, com conteúdo esvaziado, somente como atividade para entreter as mentes e alimentando uma passividade em prol do bem estar da pátria, que exatamente em 1970 ganha o campeonato mundial de futebol.

Pesquisas comprovaram que após dezessete anos de ensino de arte obrigatório, sob influência da pedagogia tecnicista, a maioria dos professores formados que ensinam arte tem nos livros didáticos sua maior fonte de recursos para planejar suas aulas. Porém, os livros didáticos, então utilizados, eram os mesmos do ensino de desenho geométrico dos anos 40 e 50 do século XX, somente com uma aparência gráfica modernizada (BARBOSA, 1996). E ainda assim era exclusividade do professor, pois a escola pública não os tinha na sua biblioteca, nem os alunos tinham recursos para comprá-los. Podemos dizer, então, que predominava o ensino do desenho. O desenho geométrico, o desenho pedagógico e o desenho de observação, além de uma grande variedade de técnicas, sem clareza de objetivos, ou estabelecimento de métodos, funcionando como um passatempo ou um *laissez faire*.

Barbosa (1996) salienta que os professores de arte brasileiros sofrem de uma “anemia teórica”. A falta de embasamento teórico específico da área e o desconhecimento da história do ensino de arte brasileiro, e do próprio processo de formação dos cursos superiores de Educação Artística, neste período, alimentaram a ausência de autocrítica, de questionamentos em torno da profissão docente, culminando com a falta de clareza quanto à finalidade do ensino de arte na escola. A autora salienta que o mesmo acontece com outras disciplinas, mas o caso do ensino artístico, ao ser instituído por imposição do governo militar viria intensificar os ataques a sua presença na escola nos anos que se seguiram.

#### **1.4. Abordagem contemporânea e o ensino de desenho**

Barbosa (1998) e Eisner (2004) propõem novos caminhos metodológicos para uma arte-educação contemporânea: Critical Studies, DBAE (Discipline-Based Art Education), Proposta Triangular e Arts Propel.

O Critical Studies, o DBAE e a Proposta Triangular originam-se de questionamentos quanto ao papel social do ensino da arte na sociedade pós-moderna, propondo que a arte passe a ser conscientizadora dos problemas sociais, e não um paliativo ou uma válvula de escape com função catártica para estes mesmos problemas.

Desde os anos 60, na Inglaterra, um movimento de educadores se contrapunha à noção vigente na época, de que a intuição era a origem de toda a expressão, e requisitavam para o ensino das artes processos lógicos e conscientes no desenvolvimento de um produto artístico como também na compreensão da obra de arte. Na Inglaterra, este movimento passou a se chamar de Critical Studies. Podemos dizer, então, que o Critical Studies foi precursor do DBAE americano.

Desde o século XVII, na Inglaterra, o conhecimento da história da civilização grega até o seu renascimento no século XVI era indispensável a todas as pessoas “bem nascidas” e cultas. Estes ensinamentos se formalizavam através de uma disciplina bastante complexa, chamada de “Critical Studies” (Estudos Críticos), onde o aspecto mais acadêmico de História da Arte tem seu lugar, e onde a apreciação artística é indispensável, entendida como “a possibilidade de ler, analisar e até reconhecer a obra como um bom exemplo de estilo ou técnica, embora não goste dela” (BARBOSA, 1996, p. 39).

É destes estudos críticos tradicionais que se origina o “Critical Studies” atual, que mantém de herança de seu criador o fato de considerar a obra de arte como uma fonte de conhecimento, e não apenas de deleite, e para tanto é necessária uma metodologia de ensino para compreender esta extraordinária conquista do homem.

“[...] Estudos Críticos é a esfera do ensino de arte que transforma os trabalhos de arte em percepção precisa e não casual, analisando sua presença estética, seus processos formativos, suas causas espirituais, econômicas e políticas e seus efeitos culturais” (THISTLEWOOD, 2001, p. 145).

O DBAE (Arte educação como disciplina) foi uma metodologia desenvolvida nos Estados Unidos, na década de 80, através do apoio financeiro da Getty Foundation, que reuniu uma equipe de pesquisadores do campo da arte, com o objetivo de colocar o ensino da arte em sintonia com as exigências da reforma educacional americana ocorrida nesta década. A partir da iniciativa do Getty Center for Education in the Arts, nos anos 80 a educação artística nos Estados Unidos desenvolveu-se como ainda não

tinha tido oportunidade. Tendo um enfoque fundamentalmente contextualista, o DBAE enfatiza as quatro formas de a arte estar presente na vida das pessoas: sendo produzida, sendo vista, julgando sua qualidade e contextualizando a arte na cultura e tempo em que é produzida. Para tanto, são eleitas quatro disciplinas em torno das quais se reúne um mesmo ato de conhecimento: Produção da Arte, Crítica da Arte, História da Arte e Estética da Arte (BARBOSA, 1996).

O que se pretende mostrar é que as artes são modos de obtenção de conhecimento e que a estética, ou filosofia da arte, tem como finalidade explicar como se obtém esse conhecimento.

No Brasil, estudos teóricos e práticos realizados pela professora Ana Mae Barbosa sobre o Critical Studies inglês, pelo DBAE americano, as Escolas al Ar Libre no México, fundamentaram a Proposta Triangular, sistematizada por ela, doutora em arte-educação e professora da pós-graduação da USP (Universidade de São Paulo), além de todo o aporte teórico que a autora possuía.

No Festival de Inverno de Campos do Jordão de 1983, a Proposta Triangular, então denominada pela autora de Metodologia Triangular, foi trabalhada em oficinas, e discutida em palestras. O bom resultado desta experiência levou a professora Ana Mae, gestora do MAC/USP, nesta época, a exercitá-la neste espaço. A Proposta Triangular, sua tese de doutorado, foi divulgada em vários encontros nacionais de arte-educadores e pelos livros escritos pela professora Ana Mae. Devemos ponderar também que sua ampla divulgação se deve ao fato de, naquele momento, no Brasil, quase não existirem pesquisas no campo da arte, principalmente no campo do ensino de arte.

Tanto o Projeto “Arte na Escola” (financiado pela Fundação Iochpe, desde 1988) quanto a proposta metodológica dos PCN/Arte foram fundamentados pela Proposta Triangular, tendo a própria Ana Mae como mentora, no caso do Projeto. Desse modo, podemos avaliar o quanto a Proposta Triangular influenciou grandemente os rumos que a arte-educação brasileira tomaria a partir daí.

Às críticas feitas à Proposta Triangular, de que esta seria uma adaptação de propostas importadas, Ana Mae argumenta que “[...] como participante da sociedade pós-moderna não sou contra a cópia, desde que inscrita no tempo e na locação adequadas, e frutos de reconstrução” (BARBOSA, 1998, p. 37). Assim, a Crítica de Arte e a Estética de Arte foram incorporadas à Leitura de Obra de Arte, formando com

o fazer (produção artística) e o contextualizar (contextualização que pode ser histórica, ecológica, social, psicológica) o tripé de apoio da Proposta. Entretanto, Barbosa (1993) e Gardner (1998) alertam que estes processos não devem ocorrer de forma dissociada, separando-os em disciplinas que não se comunicam entre si, e sem relação com a vida cotidiana do aluno. É o que tem acontecido de forma distorcida com o DBAE nos Estados Unidos.

Do MAC/USP, a Proposta Triangular chegou à rede estadual de ensino do estado de São Paulo, quando Paulo Freire ainda era secretário de educação (1989 a 1992). A Fundação Iochpe financiou uma proposta com o uso do vídeo e da Proposta Triangular, e os resultados foram positivos como já haviam sido no estado de São Paulo: as crianças haviam desenvolvido mais o conhecimento sobre arte e sua produção artística ganhou mais expressividade e qualidade estética.

O outro caminho metodológico para uma arte-educação contemporânea sugerida por Eisner (1994) é o Arts Propel. É uma metodologia que propõe uma nova abordagem principalmente ao currículo e avaliação nas artes, sob a direção de Howard Gardner. O Arts Propel foi adotado por vários sistemas escolares nos Estados Unidos, e em 1991 foi escolhido como um dos melhores programas educacionais neste país, sendo utilizado com sucesso também em áreas educacionais não artísticas, como a História ou mesmo a Matemática. O livro “A Teoria das Inteligências Múltiplas”, lançado nos Estados Unidos em 1984 e o Arts Propel foram desenvolvidos a partir de um projeto idealizado e fundado pelo filósofo e epistemólogo da Arte, Nelson Goodman, em 1967, na *Harvard Graduate School of Education*, denominado pelo mesmo de “Projeto Zero”.

Na década de 70, o Projeto Zero passa a ser dirigido por Howard Gardner e David Perkins. As pesquisas nesta área praticamente não existiam, os pesquisadores estavam partindo do “zero”: buscando provar que havia outros sistemas simbólicos utilizados pelos seres humanos, como os utilizados nas artes, desenvolvidos do lado direito do cérebro, e que eram tão ou mais eficientes que os sistemas simbólicos linguísticos e lógicos, medidos pelo teste de Q.I. (quociente de inteligência).

O Arts Propel tem origens intelectuais diferentes das outras três metodologias citadas acima, como podemos constatar, e encontramos nele semelhanças com outra importante concepção contemporânea de ensino de Arte, também proposta por Eisner

(2002), *The Arts and Cognitive Development*. Esta visão liga a Arte fortemente à cognição, enfatizando que a Arte promove o desenvolvimento de formas complexas e sutis de pensamento. Rudolf Arnheim e Ulric Neisser são representantes desta visão, entendendo a percepção como um evento cognitivo. Psicólogo da arte, Arnheim sustenta que nossos processos cognitivos advêm diretamente da nossa percepção de mundo, que é absorvido pelo sistema sensorial da visão, e que é no domínio da imaginação que o pensamento produtivo em qualquer área da cognição ocorre (GARDNER, 1994). No próximo capítulo, a metodologia do Arts Propels desenvolvida dentro do Projeto Zero serão aprofundadas, devido a sua importância para este trabalho<sup>5</sup>.

Eisner (2004) ainda propõe outra concepção metodológica, denominada de Visual Culture.

Nesta perspectiva de ensino as imagens que nos cercam, sejam elas obras de arte, ou componentes da cultura visual (publicidade, televisão, cinema, cultura popular, arte do cotidiano) são textos visuais, e como tal, obedecem a uma codificação, que deve ser apreendida pelo cidadão, como forma de defender seus direitos, interpretando as imagens que legitimam certos interesses. Tal concepção, permeada pelo contexto social da arte, defende que o ensino da arte deve promover a interpretação de significados como uma análise social e política (FISH, 2006). A diversidade cultural é um ponto de fundamental importância nesta concepção de ensino da arte, defendendo que uma educação interessada no desenvolvimento cultural de seu povo deve promover o entendimento e a aceitação da variação cultural, fortalecer a identidade cultural e a autoestima, além de estimular a inclusão social (FRANZ; KUGLER, 2010).

Após o estudo destas concepções de ensino artístico, selecionamos três metodologias de ensino de Arte, que trabalham especificamente com o desenho, e que, de acordo com os estudos realizados, podem ser classificadas como contemporâneas, visto que influenciadas pelas propostas de ensino de arte enumeradas acima: a metodologia da professora americana Betty Edwards, autora do livro “Desenhando com o Lado Direito do Cérebro”, a proposta do professor brasileiro do Rio Grande do Norte, Luiz Elson Dantas, contida no livro intitulado “Desenho na Sala de Aula. Um livro para

---

<sup>5</sup> Gardner discorda desta ideia, argumentando que Arnheim minimiza o papel da linguagem oral e escrita no pensamento produtivo, e que a inteligência visual ou espacial contribui, sim, para o pensamento científico e artístico, mas que não é a base para os processos cognitivos, como quer esta visão de ensino artístico, ainda em fase de investigação nos Estados Unidos (GARDNER, 1994).

professores. Apresentando o Método Cacimba”, e a metodologia de ensino de desenho apresentada por Sílvio Dworecki, professor universitário e de artes visuais em São Paulo, no livro “Em Busca do Traço Perdido”. Além disso, o público a que se destinam estas metodologias é adolescente e adulto, de acordo com os autores, e por isso, nossa escolha pelos mesmos.

O livro da professora Betty Edwards expõe o método desenvolvido pela autora para ensinar arte. Apoiada nos estudos do Dr. Roger Sperry, fisiologista e neurobiologista, ganhador do Prêmio Nobel de Medicina de 1981, criou um método de aprender a desenhar eficaz e muito rápido, reunindo as competências do hemisfério direito do cérebro (intuitivo) e do hemisfério esquerdo (racional). O Dr. Sperry comprovou que os hemisférios cerebrais têm diferentes funções e formas diferentes de cognição. No livro, Edwards salienta que as descobertas a respeito do cérebro começam a ser aplicadas a outros campos que não o científico, mas ao campo educacional, por exemplo, o que vai permitir que haja o desenvolvimento de vários métodos de ensino que poderão ser escolhidos de acordo com o perfil dos alunos.



Figura 2 - Desenhos realizados por aluna do curso da professora Betty Edwards (o primeiro no início do curso e o segundo, no final do curso)  
Fonte: EDWARDS, 1984.

A autora refere à dificuldade que é colocar em palavras como ver de maneira diferente e desenhar a partir daí. Propõe então uma série de exercícios com o objetivo de ver de forma diferente, que devem ser realizados na ordem em que são apresentados, e primeiramente deve ser feito pelo professor que vai ensinar a desenhar. Também destaca que é importante saber por que e como os exercícios foram preparados e escolhidos, de forma que o leitor aprenda como seu cérebro funciona, e tire vantagens deste conhecimento.

Em “Desenhando com o Lado Direito do Cérebro” encontramos um manual de desenho, onde o leitor, sozinho, seguindo a sequência de exercícios propostos irá fatalmente aprender a desenhar. O método exige disciplina e persistência na execução dos exercícios, além de concentração e introspecção. Entretanto, os exercícios não são enfadonhos, mas diferentes do que normalmente se pratica em um curso de desenho convencional. Os resultados são apresentados como surpreendentemente rápidos, e satisfatórios do ponto de vista realista.

O livro do professor Luiz Élon Dantas toma como ponto de partida o que o aluno já sabe e o que já desenha, acrescentando a partir daí novos conhecimentos. O método é baseado na memória visual, na observação da realidade circundante, na pesquisa e estudo de imagens e na imaginação criadora do aluno. O autor propõe uma versão moderna de antigas formas de ensinar a desenhar, como o desenho de observação o estudo da proporção do corpo humano, e da perspectiva com pontos de fuga, como exemplos. Os resultados são relatados pelo professor como satisfatórios (DANTAS, 2007).

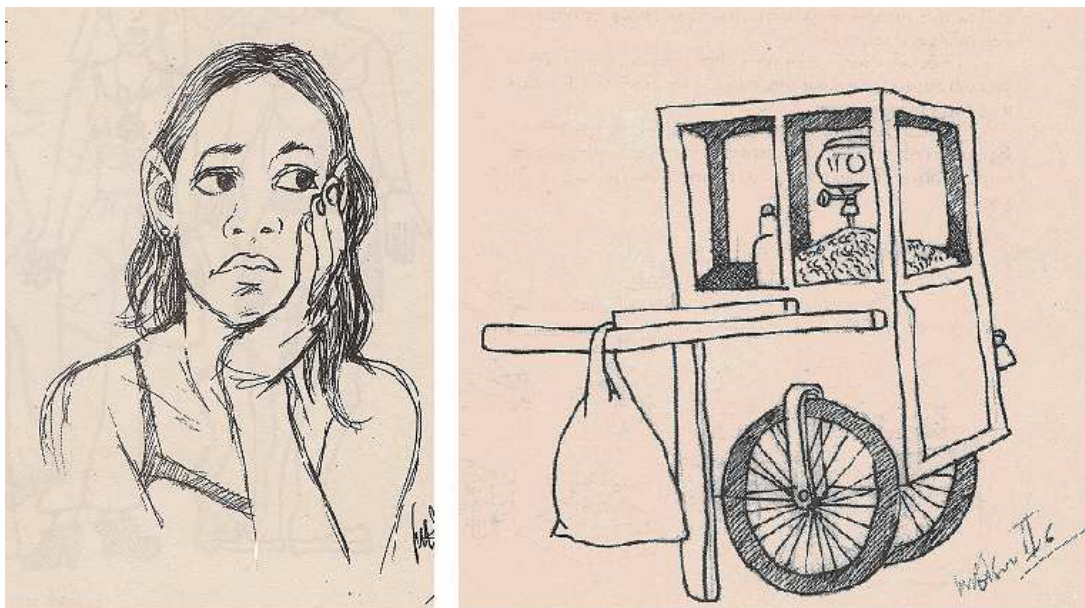


Figura 3 - Desenhos realizados por alunos do professor Elson Dantas  
Fonte: Dantas, 2007

Sílvio Dworecki desenvolveu uma metodologia que pode ser dividida em duas etapas: na primeira, denominada por ele de Desinibição do Traço, o autor busca levar o aluno a reconhecer seu traço e seus preconceitos e o quanto a busca pelo domínio da técnica, tolhe a sua expressão. Ou quanto é necessário superar o domínio da técnica, subvertê-la, para chegar a considerar o desenho uma forma de expressão e comunicação.

Na outra etapa, denominada de Criação de Linguagem Plástica Pessoal o aluno vai, com a ajuda do professor desenvolver uma expressão pessoal, que, já de posse do controle dos elementos da composição visual, do domínio da técnica, o aprendiz pode então subverter a técnica de forma a jogar com os elementos da composição visual e desenvolver um estilo pessoal, e expressar assim a sua visão dos relacionamentos pessoais, do mundo social e natural.

O objetivo final do curso é este, fazer com que o aluno considere a linguagem gráfica uma linguagem tão ou mais expressiva que a linguagem verbal. Que a linguagem gráfica se torne para ele tão familiar quanto a linguagem verbal, que ele recupere a capacidade de figurar/ expressar perdida ainda na infância, substituída pela

linguagem verbal e matemática. O curso busca provar que as muitas linguagens podem e devem conviver e podem ser igualmente desenvolvidas.

O professor tem um papel essencial nesta metodologia. É ela que proporciona os estímulos necessários para o aluno descobrir, e se desenvolver. As sugestões oferecidas pelo professor levam o aluno de uma etapa a outra, em avanços e retrocessos, necessários para reconhecer suas limitações e preconceitos, que foram aprendidos durante muitos anos, e até chegarem a reconhecer que precisam desaprender o que lhes foi ensinado, para liberar sua expressão gráfica.

O autor utiliza muitos exemplos da História da Arte, de várias obras de arte consagradas.

Percebemos que as metodologias se assemelham em muitos pontos, tais como a exigência da observação do que se vai desenhar, os exercícios em sequência, atividades que utilizam o espaço da sala de aula ou o atelier, e lápis e papel.

Como os próprios autores referem nos seus textos, estas técnicas para desenhar já vêm sendo utilizadas por artistas há bastante tempo. Betty Edwards menciona a estratégia utilizada por Albrecht Durer, no século XVI para representar a perspectiva que difere da forma clássica tradicional de representar a perspectiva como linhas que correm para um mesmo ponto no infinito (EDWARDS, 1984).

A forma acadêmica de aprendizado, onde um professor expõe o conhecimento teórico aos alunos têm sua origem nas antigas escolas gregas. De acordo com Gardner (2000) as inteligências podem ser treinadas através de métodos informais e não acadêmicos, como a observação, demonstração e treinamento no contexto. Aprender com os jogos e estratégias elaborados a partir de práticas lúdicas familiares aos alunos iria um pouco mais além do método informal e não acadêmico, de acordo com as pesquisas do professor Celso Antunes.

Ainda de acordo com suas pesquisas, começar a partir do que o aluno já domina e gosta, funciona como uma rota alternativa a outras formas de aprendizagem e acesso a conteúdos que os alunos têm direito de dominar e a escola tem o dever de oferecer (ANTUNES, 2006). No caso específico do ensino de arte, o trabalho com jogos diversos que trabalhem a noção de espaço, da função da linha enquanto elemento visual, da memória visual, é uma rota alternativa para os conceitos mais teóricos ou

abstratos da linguagem visual, e a consequente mudança em sua expressão através do desenho.

Parece-nos que tanto a metodologia da prof<sup>a</sup> Betty, quanto do professor Dantas requerem esta capacidade de concentração, de descobrir outra maneira de ver. Seria possível associar a estas metodologias um elemento lúdico, que envolvesse mais ação, para ensinar a desenhar, a desenvolver a expressão gráfica destes alunos? E que utilizasse além do espaço da sala de aula, do lápis e a folha de papel, brincadeiras e jogos já conhecidos dos alunos, que observamos serem praticados nos intervalos de aula, com empenho e prazer?

Pensamos que talvez esta estratégia pudesse produzir um resultado igualmente satisfatório e mais atraente aos alunos adolescentes. Por isso, mais eficaz. Discutiremos com mais propriedade esta temática no último capítulo deste trabalho.

Ao conhecer a teoria das I. M. e os livros do professor Celso Antunes ficamos intrigados com a possibilidade de estimular determinadas inteligências, mais exigidas no trabalho com as Artes Visuais, e isto resultar em uma expansão na expressão gráfica de alunos. Estas são as inteligências cinestésico-corporal e a espacial, que serão estimuladas nos alunos através de jogos e estratégias baseadas nas pesquisas do autor acima, que salienta que os mesmos não são planejados por disciplinas, como Geografia ou Artes, por exemplo. Cabe ao professor determinar qual a inteligência que lhe interessa incentivar, ampliar, em determinada atividade, nestas ou em outras disciplinas, e adaptá-las ao seu campo de conhecimento.

No próximo tópico trataremos das etapas gráficas vivenciadas pelos adolescentes de acordo com estudos empreendidos por autores influenciados pela ótica piagetiana de desenvolvimento cognitivo, e da concepção que os adolescentes têm da prática do desenho.

### **1.5.Adolescência: características e especificidades do ensino -aprendizagem do desenho**

O desenvolvimento gráfico do adolescente é um elemento central no nosso estudo. Nosso público alvo é o adolescente que cursa o 8º ano do ensino fundamental, na faixa etária de 12 a 15 anos. Inicialmente, para nosso estudo, recorreremos à teoria de desenvolvimento de Jean Piaget. O penúltimo período de desenvolvimento, o estágio

das operações concretas, e o último período de desenvolvimento, o estágio das operações formais, têm grande importância para nós.

Pesquisas revelam que as crianças entre 6 e 7 anos são capazes de operações mentais sem correspondente ação física para que seja considerada as implicações das mesmas (PALANGANA, 1998). Piaget define este período como o estágio das operações concretas. Nesta fase a criança operacional superou a fase egocêntrica, consegue se colocar no ponto de vista de outra pessoa e considerar outra visão de mundo, diferente da sua, características necessárias para iniciar a educação formal.

A operação de inclusão de classe é outro esquema importante nesta fase. Enquanto a criança pré-operacional não consegue manter uma consciência do todo e da parte ao mesmo tempo, a criança operacional consegue comparar fisicamente um conjunto com seu subconjunto, e considerar a formação de subconjuntos.

O último período de desenvolvimento estabelecido por Piaget é o estágio das operações formais, que ocorre entre 11 e 15 anos. O adolescente que inicia a escolarização secundária, ou o ensino médio, consegue resolver problemas mentalmente, sem a necessidade de serem esses problemas vinculados a entidades concretas. O adolescente pensa sobre ideias e conceitos abstratos, sem necessidade de que estes tenham uma correspondente física para que sejam considerados (PALANGANA, 1998).

Nesta fase, segundo Piaget, as estruturas para o pensamento lógico atingem o seu desenvolvimento máximo, ou seja, a capacidade de lidar com novos conteúdos e com os antigos não sofre mais mudanças qualitativas. A criança liberta-se inteiramente do objeto, do concreto, é capaz de pensamento hipotético, dedutivo. Ponderamos, porém, que como a escola ocidental é basicamente orientada para a intelectualização e para conteúdos concretos, o último período de desenvolvimento piagetiano já seja uma consequência desta orientação, que têm reflexo na produção gráfica infantil deste período, chamada de “fase realista”.

Segundo Di Leo (1991) Georges Henri Luquet elaborou fases de desenvolvimento gráfico que podem ser relacionados aos estágios de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget: no estágio das operações concretas de Piaget, Luquet denomina de estágio de realismo visual: a subjetividade da criança diminui, procura desenhar o que realmente é visível. Não utiliza mais a técnica do raio- X

(transparência), as figuras humanas são mais realistas e perseguem a proporcionalidade. As cores são mais convencionais. Faz distinção entre o lado direito do esquerdo na figura desenhada.

Com relação ao estágio das operações formais, de acordo com a classificação piagetiana, Luquet define assim as características desta fase do desenvolvimento gráfico: o adolescente encara criticamente sua produção, o que vai fazer com que a maioria perca o interesse em desenhar aliado ao fato de que a escolarização passa a privilegiar a linguagem escrita e falada e a lógico-matemática, como já ponderamos anteriormente. Sem orientação, somente os talentosos tendem a continuar desenhando e aperfeiçoando o traço. Seus desenhos irão refletir o nível de desenvolvimento intelectual (DI LEO, 1991).

Betty Edwards (1984) classifica o desenvolvimento gráfico em estágios consecutivos, sem se deter rigidamente ao tempo cronológico: estágio dos rabiscos, estágio dos símbolos, estágio da narrativa histórica, e da criação de paisagens. Segundo a autora, neste último estágio é desenvolvido um senso de composição harmonioso, que as crianças perdem na adolescência, cuja recuperação é bastante trabalhosa.

No estágio dos rabiscos, as crianças estão experimentando suas marcas em qualquer lugar, e o lápis ou qualquer outro instrumento que deixe marcas é um prolongamento de seu corpo. Garatujas desordenadas vão se desenvolvendo em rabiscos organizados.

O estágio dos símbolos é denominado pela autora como aquela fase em que as crianças associam traços a uma determinada coisa, e este passa a representar o que a criança deseja. Por volta dos 5 ou 6 anos, os desenhos se desenvolvem em torno de uma história, que pode ser um problema a ser resolvido, sentimentos a serem expressos. A criação de paisagens é o estágio seguinte: as crianças associam as representações desenvolvidas no estágio anterior, para comporem uma cena.

Os pré-adolescentes, em torno de 10 anos, chegam ao estágio da complexidade, depois do estágio da criação de paisagens. No estágio da complexidade, a coerência e a unidade que existia na composição é substituída pela preocupação com a aparência realista do que está representado no desenho. A autora denomina de estágio de realismo o estágio subsequente, onde a paixão pelo realismo está no auge. Ela dá uma justificativa bastante interessante a esta paixão adolescente: eles estão tentando

aprender a ver, e tem grande interesse em resolver esta questão, desde que os resultados sejam satisfatórios.



Figura 4 - Desenho de paisagem produzido por Gê, aluna participante da pesquisa  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Se não conseguirem desenhar de forma realista, desistem do empreendimento de aprender a desenhar. Podemos perceber que há uma semelhança entre os estágios, ou fases propostas pelos autores que estudam o desenho, mesmo que não os determinem por meio da idade cronológica, como Derdik (1989), e que é importante determinar, ou delimitar estas fases, através de algumas características dos desenhos e das atitudes das crianças e adolescentes.



Figura 5 - Desenho de paisagem produzido por aluna da Escola de Paulista, não participante da pesquisa  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Para Derdik, a divisão por faixa etária tem por objetivo agilizar o trabalho. A autora defende que é mais importante dividir a produção gráfica infantil pela presença ou ausência de elementos gráficos no desenho, e que estes elementos correspondem a determinadas características que definem o desenvolvimento neurológico, físico, perceptivo e gráfico da criança.

Iniciando a reflexão sobre a concepção que os adolescentes têm sobre o desenho, percebemos que na cultura ocidental, é notório que a presença de imagens tem se intensificado cada vez mais no mundo contemporâneo e que tais imagens buscam produzir realidades muito convincentes. Isto é confirmado por Suzana Vieira da Cunha, ao visitar uma região da Espanha, chamada Alhambra, invadida pelos mouros no século V, quando da conquista muçulmana da Península Ibérica. Apesar de saber da iconoclastia da cultura moura, a ausência de imagens deixou Suzana perplexa, pois ela percebeu o quanto a cultura ocidental é figurativa e representativa e alimenta assim a crença no poder de verdade das imagens. Os tetos dos prédios do conjunto arquitetônico mouro são compostos de uma minuciosa e rica decoração, e o chão, fontes e jardins, são ornamentados com azulejos e ladrilhos, predominando a arte decorativa e não figurativa, como podemos observar nas imagens que se seguem:



Figura 6 – Portal do Hotel Plaza Nova  
Fonte: <http://rafaellafigueiredo.blogspot.com.br/>

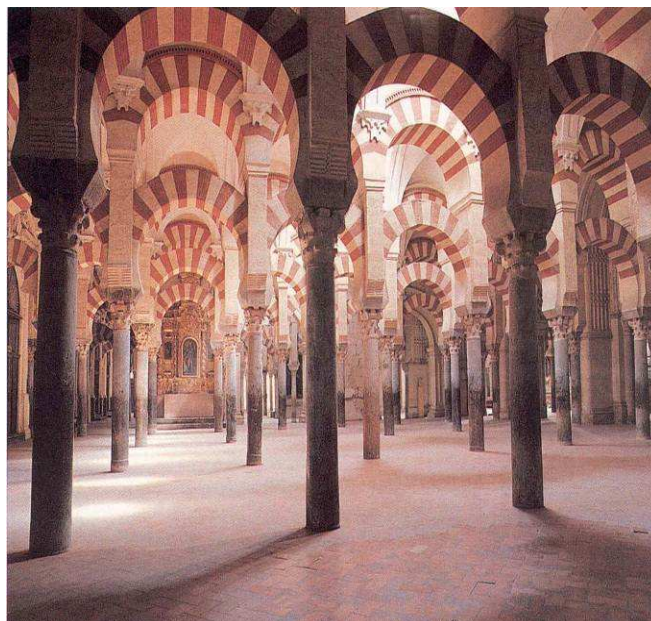


Figura 7 – Interior de mesquita em Córdoba, Espanha  
Fonte: <http://sobreespana.com/2008/11/18/los-10-monumentos-arabes-mas-interesantes-de-espana/>

Estas considerações complementam a nossa compreensão a respeito da frustração do adolescente com o seu desenho pouco realista na nossa cultura. A valorização do desenho que corresponde à exigência realista, tradicional, por parte de professores e alunos, estabelece padrões estéticos rígidos à prática do desenho na escola. Como adolescentes, eles se veem compelidos a contrariar a tradição, mas ao mesmo tempo, desejam ser aceitos no grupo “tradicional” da escola, aquele que é admirado em exposições dentro da própria escola, por seus desenhos realistas. Desse modo, criam outro grupo, que se opõem diretamente a estas tradições, na impossibilidade de atender aos pré-requisitos do grupo tradicional, alardeando, inclusive, que desenho é coisa de criança. Essa postura dos adolescentes é referência direta destes alunos e para entendê-la Bertol e Souza (2010) nos ajudam a ampliar nossas reflexões afirmando que “(...) os sujeitos **aprendem que**, para se realizar e obter reconhecimento, é preciso se reinventar, quebrar as tradições, criar, **o que colide** com a demanda hierárquica e com as práticas de normatização postas na e pela escolarização”. (grifos nossos).

Na entrevista sobre o desenho feita com uma das alunas participante da pesquisa, a mesma, ao ser questionada se gostava de desenhar, afirmou que sim. E à

pergunta: o que você gosta de desenhar?, ela respondeu: “*O que vier na cabeça eu desenho*”.

Na entrevista com Rafa, aluno participante da pesquisa, ao lhe ser perguntado por que ele gostava de desenhar, ele respondeu: “Porque quando eu não tô fazendo nada, serve de passatempo”. Mais adiante, ao ser questionado se gostaria de aprender a desenhar outras coisas (Rafa disse desenhar ‘bem’ somente carros), através de um curso, por exemplo, ele respondeu que sim. E continuou: “porque seria melhor pro meu desenho, prá eu aprender a desenhar mais... e outras coisas”. “que outras coisas, Rafa?” Ele responde: “... eu ser um pintor, um artista, fazer desenhos bonitos...”.

Digo, em sua entrevista, ao ser questionado em que lugar ele desenhava, respondeu: “*Desenho em casa, na escola, quando ‘tô’ sem fazer nada*”.

Cado foi mais contundente na sua resposta. Não gosta de desenhar, e não quer aprender: “*Não gosto de desenhar, só faço perder tempo*”.

O que podemos inferir nestas respostas? Qual a concepção que os adolescentes pesquisados têm de desenho? Esta concepção interfere no valor atribuído à prática do desenho na escola, e na continuidade e investimento nesta prática? Bertol e Souza (2010) nos alertam que a adolescência, no mundo ocidental, é vista por uma perspectiva desenvolvimentista, onde a razão é o meio mais eficiente de apreensão e construção do mundo.

No capítulo seguinte, faremos uma retrospectiva dos estudos sobre a inteligência. É importante conhecer como estes estudos influenciaram a construção da TIM, nova teoria da inteligência, que contesta mas também se apropria de elementos de teorias anteriores, de forma a construir uma teoria que busca distender o conceito de inteligência para além das habilidades historicamente valorizadas pela escola.

## CAPÍTULO II

### **PRINCIPAIS ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE A INTELIGÊNCIA HUMANA**

Neste capítulo, discutiremos e procuraremos refletir de que forma o conceito de inteligência continua sendo alvo de estudos e de interesse tanto da comunidade científica quanto de leigos, além de acompanhar o desenvolvimento deste conceito pelas diversas teorias da inteligência, chegando à Teoria das Inteligências Múltiplas, doravante denominada TIM, referencial teórico nesta pesquisa.

A ideia de que a inteligência é uma capacidade geral, e que se apresenta em níveis diferentes nos indivíduos, tem dominado o pensamento ocidental a esse respeito desde o tempo de Platão. Esta capacidade geral se traduz e se resume em competências relacionadas à linguagem e ao pensamento lógico-matemático (GARDNER, 1998). A Psicologia tem especial interesse pelo estudo da inteligência, várias teorias surgiram e continuam se esforçando em apreender esse conceito. Algumas, que já teriam seu espaço conquistado e incontestado, são questionadas por outras mais modernas.

## **2.1. Da Teoria da Evolução à medida da inteligência – O teste de QI**

A teoria da evolução de Charles Darwin teve uma grande importância no estudo da inteligência. Comparando a inteligência humana e a animal, pesquisando a herdabilidade e as diferenças individuais da inteligência, Darwin abriu caminho para a Biometria e mais tarde para a Psicometria<sup>6</sup>.

A investigação sobre o desenvolvimento humano inicia-se pelo estudo da infância. Até o século XVII acreditava-se que a criança era um adulto em miniatura, ou um adulto deficiente. Elas trabalhavam no campo ou comércio, aprendiam um ofício, e não era raro as crianças serem maltratadas pelos adultos e crianças maiores, que se prevaleciam também de sua maior estatura. As crianças participavam com os adultos de festas coletivas e orgias, e se casavam logo no início da adolescência (CORIA - SABINI, 1993). Aos poucos, e inicialmente nas classes privilegiadas, alguns pensadores passaram a defender a ideia de que a mente da criança não era inferior a do

---

<sup>6</sup> A Eugenia foi outra ciência desenvolvida a partir dos estudos de Darwin, por Francis Galton. Esta ciência tinha por objetivo descobrir formas de aperfeiçoar a raça humana, ‘ajudando’ a seleção natural como forma de, através do controle reprodutivo, criar e selecionar seres humano mais inteligentes. Foi usada como justificativa para o genocídio nazista, a dominação colonial e a escravidão dos povos africanos (CONT, 2010).

adulto, mas sim diferente. Isto vai refletir na forma de organizar o sistema escolar: a idade da criança e o gênero passam a ser considerados.

Na França, o desenvolvimento tecnológico do século XIX passa a exigir trabalhadores mais qualificados, jovens instruídos para trabalharem nas fábricas. Diferentemente do que aconteceu no século XVIII, na primeira revolução industrial, em que não era necessário um conhecimento especializado nem geral. Estes jovens deveriam ser preparados pela escola, selecionados entre crianças capazes de aprender e fáceis de ensinar (CARRAHER, 1989). Para atender a esta necessidade, inicia-se o processo de democratização do acesso à escola, e as várias classes sociais inundam a mesma. O que vem a se tornar um problema para esta instituição e para o governo francês, pois até então, a maioria das crianças que a frequentavam eram de famílias abastadas e já traziam um arcabouço de conhecimentos que esta exigia. Muitas crianças não tinham o perfil exigido por uma escola organizada para aquelas cujo meio social já as habilitava para ela. Entretanto, isso só era descoberto quando a criança já frequentava a escola, e o investimento já havia sido feito.

Na mesma época, dois psicólogos franceses, Alfred Binet e Théodore Simon estudavam habilidades características dos seres humanos. Essas habilidades, chamadas de superiores, compunham-se de habilidade para julgar, compreender e raciocinar, ligadas ao pensamento abstrato (GARDNER, 1998). Sem se preocuparem com a definição de inteligência, eles criaram uma série de tarefas para avaliar as habilidades superiores em crianças consideradas normais, de acordo com a idade.

Assim, em 1904, o governo francês da época, a par das pesquisas de Binet e Simon, pediu-lhes que criassem um teste que fosse capaz de antecipar quais crianças poderiam ter sucesso na escola, em quais valeria a pena um investimento. Para ter sucesso na escola, os alunos devem preencher certos requisitos: dominar os sistemas linguísticos e lógico-matemáticos. Os testes elaborados por Binet e Simon, seriam os antecedentes do teste de QI (quociente de inteligência). “O desempenho nestes testes passou a ser conhecido como uma medida da inteligência, uma habilidade mental geral para aprender” (CARRAHER, 1989, p. 17). Os alunos eram selecionados em função das habilidades exigidas pela escola, e dominadas pelas classes privilegiadas, que nasciam e viviam embebidas num ambiente cultural com linguagem, hábitos e costumes adotados pela escola.

Binet e Simon elaboraram testes que podiam prever se a idade mental da criança era compatível com sua idade cronológica, com base em uma pesquisa com 50 crianças que atendiam a critérios de normalidade, e com idades entre 3 e 5 anos. A partir de um padrão formado, calculavam a idade mental (IM) da criança, que correspondia às questões que ela poderia resolver. Assim, uma criança que conseguisse resolver questões próprias para sua idade e também questões elaboradas para crianças mais velhas, tinha uma inteligência acima da média.

Até a forma final, em 1911, o teste foi revisado várias vezes.

De acordo com Pisani (1998), nos Estados Unidos, Lewis Terman, psicólogo do exército americano e professor da universidade de Stanford, criou o mais famoso descendente do teste de Binet e Simon, o teste de QI, ou “quociente de inteligência”, que era calculado através de uma fórmula:

$$QI = \frac{IM \text{ (idade mental)}}{IC \text{ (idade cronológica)}} \times 100$$

Com esta fórmula e com uma tabela composta de vários níveis de QI, a inteligência de um indivíduo era apurada em termos quantitativos. Também é conhecido como teste Stanford-Binet. Ainda de acordo com a autora citada cima, este teste foi utilizado durante a Primeira Guerra Mundial para medir a inteligência dos soldados, uma forma de justificar as escolhas entre os que assumiriam postos de comando e os que iriam para a frente de batalha.

A partir desses estudos, esta escola procura justificar o fracasso escolar em termos de diferenças individuais, através dos testes de QI. Um aluno que fracassa na escola tem alguma deficiência. O problema não está na escola que não consegue ensinar, mas no aluno que não consegue aprender. Pensando desta forma, a escola acaba sendo mais uma barreira social. Através dos testes de QI, procura-se justificar o insucesso na escola por um processo de seleção natural, negando-se que a escola é uma instituição social, construída pelos homens, e portanto, pode ser engendrada de forma a favorecer uma classe em detrimento de outra, de acordo com a conveniência de um grupo, geralmente que detém o poder econômico.

No Brasil, o acesso de todos à escola, a partir da Constituição de 1988, passou a incluir as classes populares, tanto urbanas quanto rurais. Sem um correspondente investimento tanto de formação de profissionais e de infraestrutura, que pudesse

atender de forma satisfatória às demandas e ao perfil deste novo público, a escola vai ampliar esta discussão para a relação entre desempenho escolar e origem social. Apesar de não mais atender predominantemente as classes médias e altas, a escola ainda não se estruturou de forma a atender o seu atual público (SOUZA, 2013).

A possibilidade de existência de mais de uma forma de inteligência, “a distinção entre inteligência acadêmica e inteligência prática é central à compreensão do comportamento inteligente” (CARRAHER, 1989, p. 29-30). Os testes de QI são uma medida da inteligência acadêmica, que ainda hoje avalia uma habilidade mental geral ou uma capacidade geral para aprender, mesmo que modernamente tenha se associado a outras ciências, como a genética, ao medir esta inteligência acadêmica acaba por se tornar uma forma de justificar a exclusão das crianças e adolescentes que não alcançam esta medida.

Durante a nossa pesquisa, foram realizadas entrevistas com oito alunos da turma selecionada (8º ano C) a respeito da inteligência. A entrevista foi semiestruturada, e procurou saber qual a concepção de inteligência que eles tinham. Assim, foi estruturada uma série de 11 (onze) questões, que variavam de acordo com a resposta dada. Trazemos neste momento 5 (cinco) perguntas que melhor demonstram a relação entre escola e inteligência, e que foram aplicadas aos alunos na mesma sequência a seguir:

- 1) Para você, o que é uma pessoa inteligente?
- 2) Você conhece alguém assim?
- 3) Fora da escola, você conhece alguém inteligente? (vizinho, parente, amigo)
- 4) Para você, como é uma pessoa que “se deu bem na vida”?
- 5) Você acha que esta pessoa é inteligente?

Todos os alunos, sem exceção, associaram a inteligência ao desempenho na escola, e particularmente relacionado a receber boas notas, estudar muito, cumprir com as tarefas e exercícios na sala de aula, permanecer sentado ou sentada, prestando atenção à explicação do professor ou professora. Alguns alunos mencionaram especificamente o desempenho nas disciplinas de Português e Matemática como determinante na definição de “ser inteligente”. Todos os alunos apontaram como inteligente uma pessoa, geralmente um colega da escola, que correspondia a este perfil.

Entretanto, as respostas à terceira pergunta, demonstram uma desvinculação do comportamento inteligente na escola, ligado ao sucesso acadêmico, com o sucesso na

vida. A maioria dos alunos respondeu que não conhecia ninguém inteligente fora da escola. Quando instigados a pensar em como esta pessoa se “deu bem na vida”, é que eles levantam a hipótese de que essas pessoas poderiam ter estudado muito, além de terem trabalhado bastante. De acordo com Gardner (1994) pesquisas revelam que o sucesso acadêmico não garante o sucesso profissional, e o sucesso na vida. Outros fatores são apontados como determinantes para que o sucesso acadêmico possa refletir na vida prática, como a condição social e econômica. Neste ponto, recorremos ao pensamento de Vygotsky, que, como veremos ainda neste capítulo, acredita que as condições de vida material são determinantes para um comportamento inteligente e para que o sucesso acadêmico contribua com o sucesso na vida, contrariando as teorias que até ainda sustentavam (e ainda sustentam) a inteligência hereditária, com bases genéticas, e a aferição desta inteligência, através dos testes de Q.I.

Segundo Gardner (1998), a escola, da forma como ela se constitui, privilegia a inteligência acadêmica, centrada no domínio de estruturas lógico-matemáticas e linguísticas, e isto é um dos fatores que estimulam essa forma de inteligência, em detrimento de outras. Tanto é assim que o teste de Q.I. consegue medir com êxito as inteligências lógico- matemática e a inteligência linguística, visto que o mesmo é centrado nos princípios destas inteligências.

O mito do dom, do talento ou da aptidão é tão presente no ensino artístico quanto é na escola a medida da inteligência baseada no Q.I. É também uma forma de cristalizar o ensino artístico como um aprendizado baseado em um saber pré-definido geneticamente, ou uma benção divina, que não se constrói, que não necessita de esforço, treinamento e persistência para se desenvolver. O envolvimento de um componente cognitivo no ato de desenhar é desconhecido na escola, assim como se acredita que esta mesma escola não pode ensinar a desenhar. O que podemos concluir pelas respostas recebidas na entrevista sobre a relação entre inteligência e desenho é que quem desenha não é considerado uma pessoa inteligente, mas uma pessoa que recebeu um dom, sem esforço nenhum, que praticamente “já nasceu sabendo”.

A seguir, discutiremos as bases teóricas de uma concepção de aprendizagem que pretendeu considerar igualmente as contribuições genética e social na produção do conhecimento e da inteligência, e as possíveis falhas resultantes desta pretensão teórica.

## 2.2. A inteligência na perspectiva genético-cognitiva de Jean Piaget

Duas correntes antagônicas de pensamento a respeito da origem do conhecimento estavam bem delineadas no século XVII: os racionalistas, que acreditavam que o conhecimento era herdado ou inato, e atribuíam suas ideias ao filósofo francês René Descartes, que foi buscá-las no filósofo grego Sócrates; e a corrente dos empiristas, que acreditavam que é através da experiência que se dá o conhecimento, inspirados pelas ideias do filósofo britânico John Locke, influenciado pelo pensamento do filósofo grego Aristóteles. Buscando conciliar essas duas correntes, o filósofo alemão Immanuel Kant afirmou que a mente humana nasce com noções do que ele denominou de “categorias”, tais como: unidade, relação e quantidade, e de “modos de aparecimento”, como tempo e espaço. Através destes elementos, a mente interagia com o meio externo, adquirindo o conhecimento do mundo físico. A influência deste pensador foi decisiva no desenvolvimento da psicologia e da ciência cognitiva. (GARDNER, 1994).

Um dos descendentes desse pensador foi o teórico Jean Piaget, que, desejando saber mais a respeito do conhecimento e da inteligência, foi trabalhar com Alfred Binet, no projeto do governo francês, como mencionamos anteriormente. Mas, Piaget passou a ficar muito mais interessado em saber como e porque a criança dava determinada resposta, de que forma ela raciocinava, do que nas respostas certas ou erradas que esta apresentava.

O mais importante teórico da inteligência infantil ficou famoso pela utilização do “método clínico” para demonstrar as notáveis modificações ocorridas na mente das crianças, de acordo com sua idade. O método clínico experimental é a conjugação do método de interrogação clínica, utilizado especialmente pelos psiquiatras Freud e Jung, e o método experimental tradicionalmente usado na Biologia (PALANGANA, 1998). Piaget fez um estudo da forma como as crianças pensavam, revelando que elas tinham uma visão de mundo totalmente diferente da visão do adulto.

Ele não apenas observava as crianças. Utilizando os métodos de pesquisa aplicados na biologia, transformou-se em psicólogo. Criava situações intrigantes e inusitadas às quais as crianças eram expostas, e as questionava a respeito da resposta que davam, não se contentando com uma primeira postura por elas assumida. A seguir,

registrava as respostas, atitudes e ações da criança, e depois tirava dessas anotações conclusões a respeito do processo de pensamento infantil. “Foi a partir de um indivíduo treinado na tradição do Q.I. que obtivemos uma concepção de intelecto que, em muitas áreas, substituiu a moda da testagem da inteligência” (GARDNER, 1994, p.14.).

Com base nessas investigações, Piaget construiu a sua Epistemologia Genética, que se inicia com os primeiros movimentos concretos do bebê até as ações do adolescente orientado para a teoria. Esta nova ciência inaugurada por Piaget, diferentemente das epistemologias tradicionais que tomam como fato de pesquisa o conhecimento acabado, a Epistemologia Genética pesquisa o processo de formação do conhecimento com o apoio da Sociogênese, pesquisa histórica das ideias científicas e pré-científicas e da Psicogênese, pesquisa das raízes psicogenéticas das funções psicológicas como a memória, percepção, representações imagéticas e conceituais, estruturas afetivas, cognitivas e morais, por exemplo (DONGO MONTOYA, 1995).

São inúmeras as ideias piagetianas aproveitadas na educação, tendo como base a Epistemologia Genética, tais como pesquisas sobre os conhecimentos lógico-matemático, físico, sociais e culturais, desenvolvimento moral e o conhecimento sobre as origens e desenvolvimento da linguagem, entre um dos mais reconhecidos, as descobertas de Emilia Ferreiro sobre a aquisição da escrita. Piaget elaborou a definição de estágios de desenvolvimento, explicados e demonstrados minuciosamente, que influenciou de forma acentuada estudos do desenvolvimento humano em várias áreas do conhecimento, inclusive no desenvolvimento gráfico. Ainda no campo da arte, uma pesquisa busca provar que a criação literária no adulto seria uma continuidade do exercício simbólico e lúdico da criança e do adolescente, mesmo tendo certas normas específicas de organização (DONGO MONTOYA, 1995).

Uma das críticas mais contundentes diz respeito à forma como Piaget expõe a produção do conhecimento. Ele procurou entender e provar que a interação do sujeito com a realidade é que promove o conhecimento. É na relação sujeito-objeto que se dá a construção do conhecimento e do próprio sujeito que conhece. É a psicologia do sujeito como criador de si mesmo e do mundo, muito mais do que o mundo como criador do sujeito. Aí reside o principal ponto de divergência entre os teóricos da inteligência. Principalmente na educação, Piaget foi e continua sendo bem aceito, apesar de que em seus aspectos centrais e em suas afirmações originais, sua teoria não tinha um interesse

especial pela mesma. Piaget afirma que “os indivíduos aprendem basicamente da mesma maneira, e podem basicamente atingir o mesmo nível de desempenho elevado” (Op. cit., p. 272), levando a crer que a escola não influenciaria sobremaneira o desenvolvimento que já estava naturalmente determinado a acontecer.

Gardner argumenta que Piaget considera o ápice do pensamento humano a formalização do pensamento científico, enraizado em estruturas lógico-matemáticas, e que estas seriam um mecanismo geral de resolução de problemas. Ainda pondera que Piaget não considera que o pensamento científico não é universalmente perseguido por todas as culturas, pois nem todas produzem ciência, além de reforçar desta forma o argumento de uma inteligência única.

Em seguida, examinaremos uma teoria da inteligência que afirma que o fator cultural não só influencia o desenvolvimento cognitivo, como este não ocorre sem a mediação do meio cultural e social.

### **2.3. Lev Vygotsky e a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento**

Desejando ultrapassar as noções psicométricas de inteligência e a metodologia pedagógica tradicional arraigada na repetição de conceitos, muitos estudiosos encontraram no trabalho do psicólogo soviético Lev Seminovitch Vygotsky a base teórica para elaborar uma nova proposta que pudesse atender aos anseios de uma educação inovadora.

Com o objetivo de propor um novo modelo que explicasse os processos psicológicos humanos de forma mais abrangente, Vygotsky e um grupo de jovens cientistas empreenderam uma pesquisa para avaliar a situação da psicologia na Rússia e no mundo. Neste estudo, ficou evidenciado o conflito entre duas abordagens antagônicas da Psicologia: uma corrente liderada por psicólogos americanos, principalmente com pressupostos filosóficos baseados em John Locke, que defendiam que a atividade psíquica humana derivava de estimulação ambiental; e uma corrente liderada por psicólogos europeus com base na filosofia de Descartes e Kant, para quem o nível de consciência abstrata é função própria e inata do psiquismo humano (PALANGANA, 1998), conforme referimos anteriormente.

A partir daí, ele se esforça em elaborar uma teoria do desenvolvimento intelectual, como forma de explicar as origens sociais das funções mentais superiores,

convencido de que somente nas relações humanas é que o conhecimento se constrói, e que a linguagem e a aprendizagem têm um papel fundamental neste processo. Enfatizando as origens sociais da linguagem e do pensamento, e tendo como base a epistemologia dialética-materialista para estudar os fenômenos psíquicos, tentava fazer uma psicologia que fosse ao encontro da problemática político-social de seu país naquele momento.

Vygotsky retomou os estudos de Karl Marx, realizados no século XIX, que apontavam que:

[...]os homens não são dotados de muita ou pouca inteligência[...]não são ricos ou pobres por uma decisão divina, mas devido ao lugar que ocupam nas relações sociais – que, diga-se de passagem, foram criadas pelos homens ao longo da história –, também não têm mais ou menos capacidades, mais ou menos habilidades, mais ou menos aptidões para as artes, para a filosofia e para a ciência por um dom divino, mas devido às suas condições materiais de vida e de educação, que são condicionadas pelo lugar que ocupam nas relações sociais. (MELO, 2004, p. 136)

Vigotsky entendeu que precisava construir um novo método que tornasse possível sistematizar uma abordagem que buscava compreender as funções cognitivas complexas de um sujeito contextualizado, e, portanto, histórico. A produção das funções complexas do pensamento humano é a questão central em suas pesquisas. Profundamente envolvido na abordagem dialético-materialista, sua teoria é considerada não somente construtivista, como a teoria de Piaget, mas sócio-construtivista, ou sócio-histórica, ou ainda, sócio-interacionista.

Mesmo sendo contemporâneo de Piaget, sua obra só chegou ao Ocidente nos anos 60, em razão da censura imposta pelo regime totalitário stalinista. Entretanto, Vigotsky conheceu a obra de Piaget, a qual fez críticas e elogios. A principal diferença entre os dois teóricos construtivistas é o fator cultural, ao qual, contrariamente à Piaget, ele atribui uma importância fundamental para a aprendizagem.

Para a teoria sócio-histórica, um pressuposto essencial é o desenvolvimento do cérebro: a percepção da realidade pela criança se dá à medida que ela aprende a controlar seus instintos, suas reações biológicas, através da experiência com o meio cultural e social em que vive. A maturação do cérebro por si só não é responsável pela aquisição dos comportamentos específicos da espécie humana (funções psicológicas superiores). É a partir das interações que a criança estabelece com pessoas mais

experientes que ela supera as funções psicológicas inferiores, com as quais nasce. Ela amadurece ao ser ensinada e educada (MELO, 2004).

A partir daí, a criança passa a ter sua própria visão de mundo, por um processo de internalização. No processo de internalização, o conhecimento e a aprendizagem, os papéis e as funções sociais ocorrem por assimilação de ações exteriores, que, através da mediação, é internalizada, reelaborada a partir de ações mentais e abstratas específicas de cada indivíduo, com diferentes formas de manifestação, para então se tornar ações externas.

Outro elemento importante nesta abordagem, segundo Palangana (1998) é o conceito de mediação. Diferentemente do construtivismo, que entende o conhecimento como uma ação do sujeito sobre a realidade, o sócio-interacionismo não concebe o conhecimento sem a mediação feita por outros sujeitos entre a pessoa que conhece e o objeto de conhecimento. O conhecimento é sempre mediado pelo uso de instrumentos que podem ser de natureza física ou simbólica e pelos signos. Tanto o signo quanto o instrumento são mediadores da ação dos homens. A diferença entre eles é que o instrumento media a ação dos homens sobre o exterior, o meio ambiente, e o signo, volta a sua ação para o controle interior do indivíduo.

A interação social é determinante no desenvolvimento humano, o conhecimento é mediado por outros sujeitos, não há um acesso direto ao conhecimento. Assim, "... o sentido ou significado que as pessoas criam para si próprias, mesmo quando estão sozinhas, têm suas origens na interação com os outros" (GARDNER, 1998, p.212).

O principal instrumento de mediação do conhecimento entre os seres humanos é a linguagem, sistema simbólico que diferencia a espécie humana, e que se altera de acordo com o grupo social. É através da linguagem que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas. Unindo a fala e a atividade prática da mediação por instrumentos, Vigotsky constrói todo um entendimento de como operam as funções cognitivas superiores, fazendo uma descrição do desenvolvimento linguístico em estágios, de acordo com a idade, mas salientando que este não tem um caráter universal, considerando a enorme diversidade das condições sócio-históricas em que as crianças vivem (PALANGANA, 1998).

As funções psicológicas chamadas de elementares (nos mamíferos e primatas são os reflexos e a atenção involuntária) vão dar lugar às funções elementares

denominadas de superiores, que são os processos e ações conscientes e voluntários, e dependem do processo da aprendizagem. De acordo com Palangana (1998) na teoria vigotskyana, a tomada de consciência é o estado supremo do homem. A intencionalidade da consciência vem à medida que o homem toma consciência da sua própria consciência, o que significa ser capaz de pensar dialeticamente sobre a sua realidade, enquanto ser histórico e social, ativando os processos mentais superiores. Seus atos são guiados por pensamento abstrato, planejando ações de modo consciente, controlado ou voluntário.

No campo da Psicologia, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é um ponto essencial. Na perspectiva sócio-histórica, cada um desses processos torna o outro possível; no entanto, eles são fenômenos diferentes e interdependentes. A competência linguística é vital na interação entre esses dois processos, pois a criança se desenvolve apreendendo e internalizando a linguagem.

O homem não traz, ao nascer, o conjunto de habilidades que vai desenvolver ao longo de sua vida adulta, ele precisa aprender as habilidades que lhe serão necessárias e que poderá desenvolver, o que dependerá do meio sócio-histórico-cultural em que está vivendo, do acesso à cultura historicamente acumulada. A criança aprende tais habilidades através da mediação de pessoas mais experientes, pela escola, que vão selecionar as informações que são necessárias naquele dado momento. Assim, o processo de desenvolvimento resulta do processo de aprendizagem, então é preciso criar situações que possibilitem o aprendizado (MELO, 2004).

Nesta teoria, inteligência é entendida como habilidade para aprender.

Tanto Vigotsky quanto Piaget não deixaram um programa pedagógico explícito para serem usados pelos educadores, então suas teorias são usadas de forma indireta. Entretanto, Vigotsky dava grande importância ao estímulo oferecido pela escola para o desenvolvimento da criança. É papel do professor interferir no processo de aprendizagem formal, que é de natureza diferente daquele aprendido na vida cotidiana.

Percebe-se que na visão sócio-interacionista não há definição de estágios de desenvolvimento, demonstrados minuciosamente, como na teoria piagetiana. “Para a teoria histórico-cultural, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ganha uma nova perspectiva: não é o desenvolvimento que possibilita a aprendizagem, mas, ao

contrário é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento”. (MELO, 2004, p. 142-3).

O pensamento vygotskiano influenciou fortemente as mais recentes teorias da inteligência, que buscam entendê-la e explicá-la, discutindo criticamente as teorias psicométricas, propondo ideias novas e provocativas. Assim, a preocupação com a interação entre meio ambiente e as bases genéticas da inteligência é um ponto de fundamental atenção, e o contexto onde o indivíduo vive é de extrema importância, como veremos a seguir.

#### **2.4. Teoria das Inteligências Múltiplas (T.I.M.) e sua aplicação educacional**

Em 1979, uma fundação holandesa sem fins lucrativos pediu à Universidade Harvard um panorama do conhecimento científico referente ao potencial humano e suas possibilidades de realização. Esta fundação apoia financeiramente projetos que possibilitem a crianças e jovens desprivilegiados e com dificuldades de ordens diversas a descobrirem e desenvolverem seu potencial. Foi reunido um grupo de pesquisadores com formação diversa, e nasceu o “Projeto sobre o Potencial Humano”.

Entre estes pesquisadores estava Howard Gardner, que procurou unir ao novo projeto uma linha de pesquisa em que estava envolvido havia mais tempo: O “Projeto Zero”, fundado pelo filósofo e epistemólogo Nelson Goodman, em 1967, na mesma universidade. Goodman pesquisava outros sistemas simbólicos humanos de comunicação, os que eram utilizados nas artes, por exemplo, desafiando a ideia universal de que os sistemas linguísticos e lógicos eram insubstituíveis e mais eficientes.

Gardner se engajara ao Projeto Zero no início da década de 70. Paralelamente a isto, a reforma do ensino americano ocorrida no início dos anos 60 do século XX trouxe novamente os questionamentos em torno da inteligência.

Para ajudar neste estudo, os mais recentes estudiosos da inteligência acrescentam a contribuição de outras disciplinas para construção de suas teorias, como a sociologia, a antropologia, a biologia evolutiva, e dentro da psicologia, as psicologias cognitiva e desenvolvimental, entre outras igualmente importantes.

Para estes novos teóricos da inteligência é indispensável conhecer o contexto social em que está imerso o ser humano, para ampliar e entender o conceito de

inteligência. Assim, duas importantes instituições do mundo contemporâneo, o local de trabalho e a escola e as relações travadas dentro deles são alvo de atenção e investigação por parte destes pesquisadores. É ali que a interferência da família, do meio social e da cultura se manifesta.

Todo este instigante cenário de pesquisa científica deu origem, em 1983, ao livro “Estruturas da Mente – A teoria das Inteligências Múltiplas”, de H. Gardner e outros pesquisadores da universidade Harvard. O resultado da investigação solicitada pela fundação holandesa sobre o potencial humano encontra-se neste livro, onde ele constata que a inteligência humana é múltipla, e não se limita às inteligências detectadas pelos testes de QI. Para Gardner, inteligência é a capacidade de resolver problemas e elaborar produtos que sejam valorizados num determinado ambiente cultural ou comunitário, o que pode ser feito de variadas formas (GARDNER, 1994).

Gardner (1994) salienta que a T.I.M. não provocou entusiasmo ou mesmo críticas entre pesquisadores de sua área de atuação, a Psicologia, mas que foi surpreendentemente bem recebida no meio educacional, por pais e mães de alunos e professores. Desde então, o autor tem direcionado sua pesquisa, seus livros, artigos e palestras, além de consultoria, a este público.

Na apresentação original da teoria, foram sugeridos sete tipos diferentes de inteligências, que não agem individualmente, mas se combinam, em menor ou maior grau, para bem executar uma tarefa, ou resolver um problema, ou desenvolver um produto. São elas:

**1) Inteligência Linguística** – Poetas, jornalistas, publicitários e advogados necessitam deste tipo de inteligência. É a competência mais democrática e ampla da espécie humana. H. Gardner destaca quatro aspectos desta inteligência que é fundamental na comunicação humana (GARDNER, 1994): o aspecto retórico da linguagem, a capacidade de convencimento através das palavras; o potencial mnemônico da linguagem, a capacidade de memorizar, através da palavra falada ou escrita; o aspecto instrutor da palavra, meio ideal para transmitir informações; e o aspecto metalinguístico, a capacidade de refletir a respeito da linguagem, usando a própria linguagem.

**2) Inteligência Musical** – É um dos talentos que surge mais cedo, e que, diferente da inteligência linguística, precisa de instrução formal para se desenvolver em alto grau em diferentes culturas; precisa de treinamento formal para evoluir do puro talento observado já na criança pequena, para atingir o ápice da conquista musical. Os principais elementos componentes da música são: o tom (ou melodia), o ritmo e o timbre; a sensibilidade para estes elementos vai ser encontrada no compositor, no intérprete, e no apreciador de música. A música, assim como a linguagem é uma competência que não depende de objetos físicos no mundo, pois se origina na esfera auditivo-oral (FERNANDES; OLIVEIRA; SANTOS, 2012).

**3) Inteligência Lógico-Matemática** – Os principais elementos constituintes dessa inteligência são os padrões, a sistematização, a ordem, relações entre objetos e símbolos, a habilidade para o raciocínio lógico, domínio das equivalências e quantidades e a resolução de problemas matemáticos é evidente, além da habilidade para criar formas práticas de registrar seu raciocínio. De acordo com Corrêa (2007), criança pequena com esta aptidão reconhece as diferenças entre os objetos, e os agrupa de acordo com essas diferenças

**4) Inteligência Corporal-Cinestésica** – é a capacidade de trabalhar ou se expressar habilmente com o corpo ou partes do corpo, como o movimento delicado das mãos ao trabalhar com objetos ou o movimento coordenado das várias partes do corpo, com uma noção bem aguçada de ritmo. Nas crianças pequenas, se manifesta através de movimentos graciosos e surpreendentemente bem ritmados. É encontrada em atletas, dançarinos, cirurgiões (CORRÊA, 2007).

**5) Inteligência Espacial** – é a habilidade para manipular objetos, tanto em duas quanto em três dimensões, de forma mental ou real; habilidade para se orientar em um lugar, criando um mapa mental deste lugar. É a habilidade desenvolvida pelos cegos, segundo Gardner, e por esta razão, ele evita associá-la ao sentido da visão. Crianças com esta habilidade são observadoras, registram os mínimos detalhes de objetos e lugares, tem facilidade para quebra cabeças (GARDNER, 1994).

**6) Inteligência Interpessoal** – Juntamente com a inteligência intrapessoal forma o que Gardner denominou de inteligências pessoais. É a habilidade para decifrar os sentimentos e intenções de outras pessoas, mesmo que estes estejam sendo camuflados, e de suprir desta forma, as expectativas alheias, reagindo apropriadamente

com empatia e buscando gerar harmonia. Líderes religiosos e políticos, professores, pais, terapeutas têm esta competência bem desenvolvida. Crianças com essas habilidades são sensíveis e solidárias aos sentimentos de outras pessoas, adultos ou crianças (GOLEMAN, 1996).

**7) Inteligência Intrapessoal** – Facilidade de ter acesso aos próprios sentimentos, conseguindo defini-los e diferenciá-los, identificando-os, agindo a partir daí de forma apropriada, de acordo com o que está sentindo. A busca da harmonia interior é o objetivo desta inteligência, reconhecendo habilidades, desejos, sonhos, necessidades e orientar-se de forma a satisfazer seus anseios. Construir um modelo acurado de si mesmo é uma consequência desta forma de inteligência. É possível observar essa inteligência em pessoas que usam códigos simbólicos para se expressar, através da música, da dança, da literatura. É a inteligência encontrada nos romancistas, nos terapeutas, e nos pacientes (GOLEMAN, 1996).

Em 1995, Gardner acrescentou uma oitava inteligência: a naturalista, que é a capacidade de reconhecer e categorizar elementos do meio natural. Charles Darwin, John James Audubon (naturalista especializado na ilustração científica de aves) e Rachel Carson (zoóloga, bióloga e escritora americana, que chamou atenção para a necessidade de conservação do meio ambiente) exibem esta forma de inteligência.

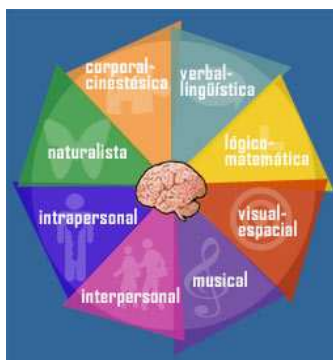


Figura 7 – Simulação gráfica das inteligências múltiplas  
Fonte: <http://www.idadecerta.com.br/blog/?tag=inteligencias-multiplas>

Atualmente, Gardner considera a possibilidade da existência de uma nona inteligência: a inteligência existencial, que é a capacidade de ponderar sobre questões fundamentais sobre a finitude e finalidade da existência humana, sobre a vida e a morte. No entanto, ainda são necessárias mais evidências para se confirmar se esta

realmente é mais uma forma de inteligência. O pensador religioso Dalai Lama, o filósofo Jean-Paul Sartre são exemplos da preponderância deste tipo de inteligência.

#### **2.4.1. A Teoria das Inteligências Múltiplas e o ensino artístico**

O “Project Zero” é um grupo de pesquisa educacional idealizado e fundado por Nelson Goodman, em 1967, na *Harvard Graduate School of Education*, buscando provar que havia outros sistemas simbólicos utilizados pelos seres humanos, como os utilizados nas artes, desenvolvidos do lado direito do cérebro, e que eram tão ou mais eficientes que os sistemas simbólicos linguísticos e lógicos, medidos pelo teste de Q.I., o qual abordamos anteriormente. A finalidade desse projeto ainda continua sendo compreender o processo de aprendizagem e o pensamento criativo nas artes e nas ciências. Seguindo a premissa defendida por seu fundador, as obras de arte são regidas por determinados sistemas simbólicos, assim como o são a escrita e a fala. Goodman trabalhou neste projeto até sua morte, em 1998.

Na década de 70, o Projeto Zero passa a ser dirigido por Howard Gardner e David Perkins, e concentra seus estudos principalmente no campo psicológico, mas persiste ainda em mostrar que as artes, da mesma forma que as ciências, são formas de aquisição de conhecimento, vistas como uma atividade cognitiva muito importante. Ambas, ciência e artes, buscam compreender e aprimorar a existência humana, dar respostas aos questionamentos que fazemos sobre a vida, mas se utilizam de instrumentos ou sistemas de símbolos diferentes. Mais de cem pesquisadores já participaram do Projeto Zero investigando as capacidades do cérebro humano e buscando ampliar a noção simplista de inteligência, que predomina desde o início do século XX.

Uma abordagem geral de educação artística foi planejada nas primeiras décadas de nascimento do projeto: discutir e analisar do ponto de vista de várias disciplinas tais como Psicologia, Pedagogia, Estética, Filosofia, os principais conceitos e processos cognitivos envolvidos no fazer artístico em Música, nas Artes Visuais, na Literatura, no Teatro (GARDNER, 2000). A percepção, a detecção de padrões de composição, o reconhecimento e a classificação dos meios simbólicos artísticos (tais como a metáfora, a expressão, a representação e seus múltiplos significados) foram discutidos e analisados.

Apesar de ainda não ter sido possível compreender e esclarecer o desenvolvimento artístico como os pesquisadores fizeram com o desenvolvimento científico, os achados resultantes das pesquisas com o desenvolvimento artístico determinaram importantes descobertas, contribuições consideráveis para as ciências humanas e sociais.

Aplicando os métodos de investigação desenvolvidos por Piaget, com pequenas modificações, em crianças da pré-escola, as investigações resultaram em achados importantes e surpreendentes com relação ao desenvolvimento artístico, que contrastam bastante com o desenvolvimento científico (GARDNER, 1993): a aprendizagem artística, contrariando a aprendizagem no campo científico ou da linguagem, é muito intensa na primeira infância, e vai declinando na infância média.

Também parece que as capacidades de produção artística se desenvolvem muito à frente da compreensão da arte, diferente do que se dá em áreas não-artísticas; a aquisição da competência e mesmo do conhecimento nas artes pode ocorrer sem instrução formal dos pais ou da escola, como foi observado nos desenhos das crianças, que aprendem a desenhar a partir de imagens em duas dimensões com as quais as crianças convivem diariamente (WILSON; WILSON, 2001); uma competência em uma área artística não prediz o mesmo grau de competência em outra área artística, como ocorre na esfera cognitiva, onde há uma maior sincronia entre as mesmas; o córtex cerebral possui áreas específicas para cada habilidade cognitiva.

Como a criatividade quase sempre esteve associada à arte, o que levou à crença de que atividades artísticas estimulam a criatividade, questionou-se então se haveria uma inteligência artística localizada em alguma área do cérebro. Na visão de Gardner, a *inteligência* é um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura. Fazem parte desse conceito, portanto, a criatividade, ou seja, busca de novas ideias e soluções (FERNANDES; OLIVEIRA; SANTOS, 2012).

O criador das I. M. afirma que o que existem são indivíduos criativos em diferentes domínios, cuja criatividade pode convergir para a produção artística ou para outro tipo de produção. Assim sendo, segundo Gardner (2000), o uso estético de cada uma das oito inteligências, a nona inteligência se encontra em fase de pesquisa, conforme mencionamos acima, pode ser favorecido ou não por ação de fatores

individuais (genética) e/ou fatores culturais (contexto): a inteligência espacial pode ser usada por um engenheiro, um cirurgião ou por um escultor; a inteligência musical, inclusive, pode ser usada não esteticamente, como os toques de corneta usados nos quartéis (GARDNER, 2000), outro seria o reconhecimento de timbres variados, pelo médico, em uma ausculta pulmonar (FERNANDES; OLIVEIRA; SANTOS, 2012).

Em determinadas culturas o desenvolvimento de uma inteligência é estimulado e orientado para determinado uso pelo meio ambiente ou grupo, se aquela inteligência é imprescindível para a própria sobrevivência, como usar a inteligência espacial para se orientar no mar, tomando somente as estrelas como pontos de referência. (GARDNER, 1994).

Partindo destas descobertas, O Projeto Zero fez considerações básicas a respeito do ensino artístico, que elencamos em seguida, conforme nos traz Gardner (2000):

- 1) A necessidade de treinamento artístico dos professores fora da esfera tradicional de produção artística é premente. Os professores de arte devem ser indivíduos que tenham domínio da linguagem artística em que atuam (que pensem musicalmente ou visualmente), para que não introduzam a linguagem artística pela linguagem oral ou pela lógica;
- 2) Cada forma de arte deve ser avaliada de forma a medir a compreensão do aluno naquela forma específica de arte, e não através de perguntas e respostas, lápis e papel, respeitando-se as inteligências envolvidas na compreensão e expressão daquela linguagem artística, e não se privilegiando os sistemas linguísticos e lógicos, ignorando outros potenciais do aluno (ANTUNES, 2006);
- 3) O fazer artístico deve continuar a ser enfatizado até aproximadamente os dez anos. As crianças têm mais facilidade de perceber os elementos visuais em um objeto artístico, ocasião propícia para estimular esta percepção. Elas também aprendem muito mais e melhor quando trabalham diretamente com meios e materiais, e consigam como resultado um objeto artístico;
- 4) A aprendizagem deve ser significativa, persistente e duradoura. O trabalho por projetos atende a estes requisitos. Reunidos com um objetivo comum, cada componente do grupo teria uma habilidade diferenciada e valorizada, o que ampliaria e melhoraria a capacidade de cada aluno individualmente;

- 5) Atividades de reflexão, leitura visual, histórica e crítica, chamadas por Gardner de “atividades periartísticas” (GARDNER, 2000, p. 123), devem começar do próprio objeto artístico produzido pela criança;
- 6) Os alunos devem ser induzidos a ter consciência da importância do discernimento de valor e de gosto entre as obras artísticas, e que estas características da obra ou objeto artístico são relativas, depende de inúmeras variáveis. As pessoas que vão trabalhar com os alunos devem explicitar seus valores e preferências, não se valendo de sua posição como professor para dar a entender aos alunos que a sua opinião ou escolha é correta. Para isso, é necessário que estejam abertos a pontos de vista alternativos ou divergentes;
- 7) As linguagens ou modalidades artísticas são muitas e cada uma delas se abre em um leque maior ainda de opções, principalmente as artes visuais.

O Projeto Zero acredita que o mais prático e possível, mas não o ideal, é que fosse escolhida uma das linguagens artísticas e aprofundá-la, em vez de fazer com que os alunos “passem” por cada uma delas superficialmente, visto que são muitas competências para serem distribuídas em um calendário escolar já muito fracionado.

Gardner, explicitamente, defende um ensino musical, ou dança, ou teatro (GARDNER, 2000). Talvez pelo fato do próprio Gardner ter sido um excelente aluno de música, e um promissor pianista, ou ainda pelo fato de artes visuais estarem cada vez mais complexas, principalmente com o advento da cultura visual (GARDNER, 1982). Entretanto, na área de artes visuais que foram selecionados os exemplos mais significativos na abordagem de ensino-aprendizagem artístico derivada do Projeto Zero. Um destes resultados mais diretos foi o *Arts Propel*, metodologia que propõe uma nova abordagem ao currículo e avaliação nas artes. Foi elaborada em colaboração com professores e pesquisadores do *Harvard Project Zero* e do *Educational Testing Service*, órgão do governo americano encarregado de planejar avaliações anuais nas escolas americanas (GARDNER, 2000).

O *Arts Propel* tem como objetivos melhorar a educação artística no ensino médio e avaliar os alunos de forma mais justa. Aplicado em escolas de alguns estados americanos, evoluiu para uma abordagem curricular que pode ser utilizada nas Artes e em qualquer outra disciplina.

Entretanto, para que não se pense que o ensino artístico está concentrado no fazer artístico, os pesquisadores do Projeto Zero defendem que é inevitável e

indispensável a inclusão de história da arte ou estética no ensino de artes, entre outras disciplinas, mas que não precisam necessariamente ser aprendidas e ensinadas através de métodos acadêmicos, contrariando a ideia de disciplinarização da educação artística.

Esta também é a preocupação da autora da Proposta Triangular, Ana Mae Barbosa (1996). Barbosa alerta para o retorno ao academicismo, ao se separar as áreas que compõem o ensino da arte, que deveriam ser aprendidas de forma integrada, em forma de ações como componentes curriculares.

Tradicionalmente, o ensino-aprendizagem de arte é historicamente pautado na observação direta e reflexiva, na reprodução do modelo do mestre, até a recriação deste modelo, culminando com sua própria criação, a partir de acertos e descompassos desta reprodução, entre outros atos, para surpresa de seu criador (GARDNER, 2000). O treinamento das inteligências humanas, ao longo da história, foi efetivado principalmente por meio de duas modalidades distintas: de maneira informal e não-acadêmica, como no tradicional aprendiz-mestre, que incluem observação, demonstração, e treinamento no contexto; e em ambientes acadêmicos formais, no modelo das antigas escolas filosóficas gregas, onde um sábio passa seus ensinamentos teóricos a seus discípulos.

#### **2.4.2. A Teoria das Inteligências Múltiplas e o ensino de desenho**

Pesquisas revelam que a inteligência espacial é a mais mobilizada na expressão gráfica. Também as inteligências cinestésico corporal e pessoais têm relação direta com a linguagem gráfica (CORRÊA, 2007). Optamos neste trabalho por investigar, além da inteligência espacial, também a inteligência cinestésico corporal, pois estas duas inteligências se originam nas ações sobre o mundo (bem como a inteligência lógico-matemática, mas esta vai se tornando abstrata, e se afastando da linguagem gráfica). Além disso, incluir as inteligências pessoais (interpessoal e intrapessoal), no nosso entendimento, extrapolaria os limites temporais deste trabalho, pois a mesma envolve dimensões complexas e diferenciadas.

##### **2.4.2.1. Inteligência espacial**

A inteligência espacial manifesta-se na habilidade de trabalhar com objetos, ou imagens de objetos, tanto em duas quanto em três dimensões. Pessoas com inteligência

espacial desenvolvida transformam, combinam e recombina objetos e imagens, recriando aspectos da experiência visual. Segundo Antunes (2006b) é também a capacidade de reconhecer rapidamente a posição que seu corpo ocupa (distância, ângulo de visão, altura) em relação a outras pessoas, lugares e objetos. Para Gardner (1994), uma pessoa cega atua com esta inteligência ao tatear os objetos e construir dele uma imagem, e por isso, ele não concorda em associá-la especificamente à visão.

A inteligência espacial e a inteligência linguística foram as mais estudadas na área da neuropsicologia, sendo uma considerada como o oposto da outra, já que uma usa um código verbal (localizado no hemisfério esquerdo do cérebro) e a outra um código imagético (localizado no hemisfério direito do cérebro).

Piaget viu a inteligência espacial como parte do pensamento lógico matemático, talvez pelo fato de as duas derivarem da ação sobre os objetos. Entretanto, há diferenças notáveis em relação ao desenvolvimento de cada uma delas: enquanto a lógico-matemática vai se tornando gradativamente mais abstrata, a inteligência espacial permanece ligada aos objetos do mundo concreto, e a sua localização neste mundo. A maioria dos estudiosos da inteligência, apesar da prevalência das inteligências lógico-matemática e linguística, não se convence de que a capacidade espacial tivesse alguma relação com estas duas inteligências (GARDNER, 1996). Eles a consideram especial e, independente das demais, englobando vários aspectos, tais como memória visual, orientação espacial, aptidão gráfica bi ou tridimensional, discernimento dos elementos da linguagem visual (cor, linha, formas, etc.), entre outras. Sustentam ainda que estes aspectos interagem entre si, isto é, o desenvolvimento em um deles afetaria de igual maneira os outros.

Em todas as culturas humanas conhecidas, a inteligência espacial é muito importante. Na sociedade ocidental a inteligência espacial é especialmente necessária em algumas ocupações, como escultores, cientistas, inventores, engenheiros e arquitetos que constroem modelos espaciais reais ou abstratos de suas ideias, que não podem ser descritos de forma verbal. Em culturas mais remotas, se observa que a inteligência espacial data de muito tempo, como a capacidade de orientar-se tomando como referência elementos do meio natural, a capacidade de observar detalhes refinados no momento da caça ou na previsão de condições climáticas (GARDNER, 1996).

Mais especificamente nas Artes Visuais, a habilidade espacial vai estabelecer as relações entre o mundo dos objetos no espaço, permitindo a percepção das múltiplas possibilidades de transformação destes objetos. Pessoas com esta habilidade têm capacidade de propor variadas representações do mundo, apropriando-se de transformações e deslocamentos que este mundo lhe sugere, ampliando-os, através da manipulação de variados materiais e técnicas artísticas, recriando graficamente aspectos da informação visual (CORRÊA, 2007).

#### **2.4.2.2. Inteligência cinestésico–corporal**

Esta inteligência se caracteriza pela capacidade de solucionar problemas e de criar produtos com o envolvimento de todo o corpo, ou de parte dele, controlando e utilizando-o em atividades motoras complexas e na manipulação criativa e diferenciada de objetos. De acordo com Antunes (2006c), a força, o equilíbrio, a flexibilidade físicas entre outros elementos caracterizam esta inteligência, acrescentando ainda que o aprimoramento da mesma implica em qualidade de vida melhor, quando direcionada a atividade física. O autor salienta que esta inteligência é denominada por Gardner de cinestésica - corporal, e não somente de corporal, incluindo na mesma a percepção de movimentos finos do corpo, como os obtidos pelo tato, olfato e audição. O estímulo a estes sentidos tem correlação com movimentos musculares extremamente sutis, comandados pelo cérebro.

Assim como a inteligência espacial, que permite o domínio corporal no espaço à bailarinos, e atletas, movimento voluntário, como fizemos referência no parágrafo anterior, e a possibilidade de prever qual o deslocamento espacial mais adequado a determinada situação, a inteligência cinestésico – corporal também se relaciona ao movimento, e na relação com objetos, assim como a inteligência lógico- matemática e a inteligência espacial. Na inteligência cinestésico-corporal esta relação com os objetos se inicia intimamente, no exercício do nosso próprio corpo, que, agindo sobre os objetos do mundo, se externaliza. Focalizando internamente, é limitada ao exercício do nosso próprio corpo e, olhando para fora, acarreta ações físicas sobre os objetos do mundo (GARDNER, 1994, p.183).

Gardner (2007) diferencia claramente os movimentos com o corpo todo, a que chama de movimentos grossos, como no futebol e no box, e o movimento com as mãos

e os dedos, que ele chama de movimentos finos, e são de tal importância que é característica de uma evolução exclusivamente implementada pelos seres humanos. O uso de ferramentas e a produção cada vez mais sofisticada destas são exemplos contundentes desta habilidade.

Um trabalho plástico necessita de um refinamento da habilidade cinestésico–corporal, principalmente do movimento fino. Neste estudo, é o que investigaremos: a relação entre a coordenação motora fina dos movimentos dos braços, mãos e dedos e a expressão gráfica através do desenho. Usar partes do corpo, especialmente as mãos, para manipular, organizar, fabricar e transformar objetos tanto diretamente com nosso corpo quanto através de instrumentos/ ferramentas é uma das características desta inteligência. No estudo da expressão gráfica, interessa-nos desenvolver a habilidade de trabalhar com objetos físicos com precisão, como o lápis.

De acordo com Gardner (1994) a coordenação motora fina característica desta inteligência se desenvolve por imitação. O autor afirma que a imitação é o componente central do pensamento cinestésico, então o ensino e a aprendizagem imitativos podem ser a maneira mais adequada de transmitir habilidade neste domínio. Experiências passadas de manipulação de determinados objetos, como o lápis, caneta, pincel, que são adquiridas comumente na infância, baseiam-se em memórias musculares adquiridas nesta época. Assim, experiências de volume e densidade estão simbolizadas numa linguagem cinestésica ligadas ao corpo, sem necessidade de nenhuma outra intervenção simbólica. No Japão, a criança aprende a experimentar os movimentos rítmicos controlados antes mesmo de escrevê-los ou reconhecê-los. É condição indispensável e primeira para aprender a fazer os ideogramas. Até o manejo dos palitos para comer vai contribuir no domínio manual para fazer os ideogramas (GARDNER, 1994, p. 184).

É uma inteligência que aprende menos através de instrução verbal, e mais por observação e imitação, treinamento, portanto, tal como explica a teoria vygotyskiana, ao definir os conceitos de interação e mediação. É a partir desta percepção cinestésica que surge um sentimento bem balanceado de equilíbrio e controle motor fino.

### CAPÍTULO III

## **UMA EXPERIÊNCIA COM ADOLESCENTES DE ESCOLA PÚBLICA**

Dos treze anos de trabalho docente no estado de Pernambuco, deste tempo, dez anos foram dedicados a uma só escola, a Escola de Paulista, localizada no município de mesmo nome, no litoral norte do estado.



Figura 8 – Vista frontal da Escola Estadual de Paulista – Paulista – PE (2012)

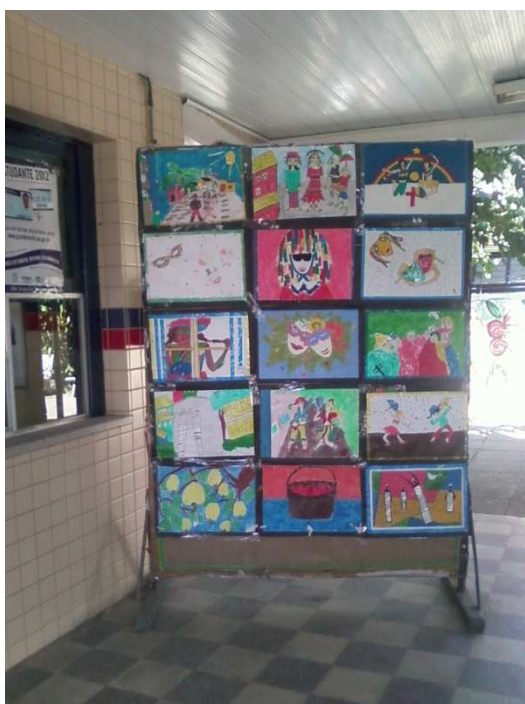
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Tendo trabalhado anteriormente em escolas estaduais e municipais como estagiária e professora concursada, mesmo depois de concluir a graduação em Artes Visuais, era chamada a desenvolver atividades como ensaiar peças de teatro, corais, decorar festas, etc, o que me rendeu alguns entraves com o corpo dirigente das escolas. Ao chegar à Escola de Paulista, passei a trabalhar somente Artes Visuais, assim como a outra professora que havia me antecedido, que com um trabalho bem embasado teórica e metodologicamente, desenvolvido por sete anos conseguiu mostrar à direção da escola a importância e especificidade do ensino de Artes. O resultado foi a conquista de uma sala de artes (mesas, balcão de aço com uma torneira, pincéis e tintas etc).

A escola mantém, ainda hoje, um grupo de dança, dirigido por uma professora de Educação Física da escola, composto por alunos, e o projeto “Escola Aberta”, do

governo do estado, que oportuniza aos alunos e à comunidade um contato com a música através de oficinas de percussão, e com as artes cênicas, através de oficinas de teatro, contemplando as quatro linguagens artísticas.

Eu deveria, periodicamente, entregar à equipe gestora toda a produção artístico-visual dos alunos. Logo na entrada da escola, dois grandes painéis são ocupados com essas produções. São eles o cartão de visitas da escola, como podemos observar nas imagens abaixo.



Figuras 9 e 10 - Painéis móveis localizados na entrada da Escola Estadual de Paulista (2012)

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Na primeira exposição dos trabalhos dos alunos sob minha orientação destacavam-se os que correspondiam à abordagem tradicional do ensino do desenho. Estes apresentavam domínio da técnica de representação naturalista do desenho e da pintura. Os trabalhos que não preenchiam estes pré-requisitos estavam dispostos nas bordas dos painéis, por vezes até dobrados, para “encapar”, dar acabamento, ou atrás de um dos painéis, que se assemelha a um biombo.

Os alunos cobravam a presença de suas produções, questionando o porquê da sua não ser escolhida, e eu me sentia responsável por isso. Pensei em um “salão dos recusados”, em alusão ao conhecido episódio da História da Arte, mas não encontrei respaldo por parte dos alunos com trabalhos ausentes nos painéis da escola, ou não soube motivá-los de forma eficiente.

Passei a observar e comparar as produções dos alunos. Havia algumas, que, mesmo se distanciando desta representação, tinham imagens de formas inusitadas, com uma solução gráfica criativa para representar que se afastava da representação realista, aproximando-se de uma abordagem modernista do ensino do desenho, que exatamente por isso, chamavam a atenção. Os desenhos veementemente recusados eram os estereotipados e os desenhos decalcados ou copiados.

Observando os alunos no intervalo das aulas percebi que eles se envolviam em atividades que envolviam o movimento corporal amplo, e a interação entre eles, uma variedade de jogos conhecidos da comunidade. Estes alunos mostravam-se desenvoltos e cooperativos, quando requisitados a desenvolver alguma atividade que envolvesse a atividade física, diferentemente de serem requisitados a demonstrar habilidades que a escola mais valoriza, mas que os alunos não desenvolveram, como a oralidade, a escrita e a leitura, os cálculos matemáticos.



Figura 11 - Alunos jogando futebol durante o intervalo de aula na E. E. de Paulista (2012)

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Nas aulas de Artes eu havia conseguindo uma fluidez e criatividade gráfica muito restrita, resultando, quando muito, em uma precária representação realista, além de aumentar a resistência a desenhar nas aulas de Artes, acredito que devido aos frequentes insucessos sofridos pelos alunos na tentativa de desenhar. No estado de Pernambuco do 6º ano ao 1º ano do ensino médio os alunos têm duas aulas de Artes de 50 minutos cada, por semana, que são distribuídas germinadas ou separadas na carga horária semanal, o que causa uma quebra na continuidade e envolvimento com a disciplina. Na Escola de Paulista, estas aulas são ministradas juntas, num mesmo dia da semana, a cada turma, importante para desenvolver com relativa qualidade o conteúdo da disciplina. As turmas têm em média 45 alunos.

A professora que ministra as aulas de Artes, Rosa, tem formação em Pedagogia, e durante a pesquisa, especializava-se em Psicologia Educacional. Tem como vínculo com o estado de Pernambuco um contrato temporário de dois anos, na categoria de professor substituto. Durante a entrevista com a professora, ela nos informou que o curso de Pedagogia habilita o professor a ensinar Arte nas escolas do estado no 6º ao 9º ano, e no ensino médio, as disciplinas de Filosofia e Sociologia, além de disciplinas pedagógicas para o curso Normal Médio, como a disciplina de Didática. Observe que a professora afirma que o curso de Pedagogia habilita o profissional para ministrar Arte na Educação Infantil e séries iniciais, assim como todas as outras disciplinas do currículo, nesta modalidade. Já para o Ensino Fundamental, Médio e EJA a habilitação para o ensino de Arte é ou deveria ser, na prática, com o professor licenciado em Arte.

Como objetivo para o ensino de Arte a professora Rosa elencou a valorização do patrimônio da humanidade e da cultura pernambucana, além de trabalhar com temas transversais, como a ética. Utiliza como recursos didáticos o DVD e pesquisas na internet sobre a vida dos artistas, na sala de computação da escola, durante as aulas de Artes.

Os alunos do 8º ano C estão na escola desde o 6º ano, e, pela prática da escola, permanecem na mesma turma até o 9º ano “C”. Fui professora desta turma durante um ano, no 6º ano, quando iniciaram o Ensino Fundamental II na Escola de Paulista, em 2010.

Sabemos que a entrada no ensino fundamental II marca também, para a maioria, a entrada na adolescência, e com ela, a busca de uma identidade grupal, da afirmação

social, e com relação à expressão gráfica, uma autocrítica crescente. Os adolescentes desejam se expressar graficamente com mais realismo, e sem a orientação para desenvolverem técnicas para desenhar realisticamente, acabam por desistir de desenhar. São sensíveis às exigências sociais, e quando percebem que para desenvolverem seu desenho, como desejam, necessita de esforço, treinamento, persistência, eles desistem, reflexão que já fizemos neste trabalho.

Os alunos do 6º ano C não fugiram a esta regra: a necessidade de se apropriar do mundo a sua volta modela o interesse do adolescente por temas desta realidade, numa constante busca por modelos identitários.

A exigência do domínio da expressão escrita e da habilidade matemática torna-se crescentemente prioritária conforme vai avançando a escolaridade. Os estudantes desenhavam cada vez menos na escola, que deveria ser o espaço por excelência onde os alunos poderiam adquirir instruções específicas sobre as convenções do desenho, para a realização dos temas e configurações de imagens mais elaboradas e desejadas pelos adolescentes, como comprovaram os estudos de Wilson; Wilson (2001) e mais condizentes com a realidade que estes desejam apreender.

Ainda de acordo com estes autores, as principais fontes gráficas de imagens, de modelos para serem seguidos vêm de desenhos feitos por outros desenhistas próximos (amigo, irmãos, etc), e dos meios de comunicação populares, ou de massa, como as revistas em quadrinhos e os desenhos animados da televisão.

O resgate do período da minha adolescência foi importante para que eu compreendesse o interesse do adolescente por esses elementos da cultura visual, ou veiculados pela mídia.



Figura 12 e 13 - Imagens de personagem criado por Sarah Kay.

Fonte: [http://imagensdecoupage-borboleta-azul.blogspot.com.br/2011/04/sarah-kay\\_25.html](http://imagensdecoupage-borboleta-azul.blogspot.com.br/2011/04/sarah-kay_25.html)

Sarah Kay, na década de 1980, encantava as adolescentes com seus personagens românticos, vestidos com tecidos floridos, campestres, levando as adolescentes da época a sonharem com uma vida pacata e romântica, segura, e sem sobressaltos. A desenhista, que mora na Austrália, relata que procurou registrar em seus personagens seu próprio estilo de vida, já que mora em uma casa localizada em um bosque, em Sidney. Nesta fase, eu possuía acessórios escolares que, como toda adolescente da época, trazia o romantismo dos personagens de Sarah Kay para a escola, em cadernos, agendas, estojos escolares, e os famosos papéis de carta, e partindo daí, oferecendo uma opção de estilo de vida para adolescentes como eu, nesta época.

Estas imagens não só influenciaram minha expressão gráfica, como representaram um estilo de vida, um ideal de beleza, e uma fórmula de felicidade.

Imagino que o mesmo acontece com os adolescentes que desenhavam os Pokemons, os mangás etc.

Acompanhando os alunos do 8º “C” desde o 6º ano na Escola de Paulista, verificamos que os mesmos não têm em seu ambiente cotidiano os estímulos e treinamentos necessários ao desenvolvimento de competências acadêmicas desejadas na escola, para que tenham êxito na mesma, tais como a prática da leitura, disciplina no estudo, concentração em temas onde predomine a teoria, conforme afirma Carraher

(1989). Consideramos também o fato destes alunos estarem na adolescência, uma fase de mudanças, descobertas, buscas, também no que se refere à expressão gráfica.

No entanto, pensamos que eles têm mais contato e prática com as competências corporal-cinestésica e espacial. Acreditando que o que lhes falta é estimulá-las adequadamente em direção ao desenvolvimento da expressão gráfica, pensamos que talvez fosse bem mais produtivo desenvolver a expressão gráfica dos alunos através das competências espacial e cinestésico-corporal, já que estas duas competências são as mais mobilizadas nas artes visuais, de acordo com Gardner (1994), juntamente com uma terceira competência, a pessoal (intra e interpessoal), que não será especificamente trabalhada nesta pesquisa, no entanto, a mesma se fez perceber durante as atividades realizadas. Seria usar estas inteligências (ou competências) como uma rota alternativa, como sugere Celso Antunes (2006) para aprender a desenhar.

Estas competências são acionadas nos jogos e brincadeiras que os alunos praticam em casa e no intervalo da escola, de forma espontânea e assistemática, ou pelo menos, não sistematizada de forma a serem pesquisadas. Jogo: Porque esta estratégia metodológica?

Escolhemos, desta forma, alguns jogos que seguem uma sequência, e tem como base principal o objetivo que pretendemos atingir: verificar o impacto no desenvolvimento da expressão gráfica de adolescentes, em uma experimentação com o uso de jogos e estratégias para estimular o uso das inteligências cinestésico-corporal e espacial.

As propostas do professor Celso Antunes foram utilizadas para reelaborarmos e escolhermos, a partir delas, jogos e estratégias para alcançar nosso principal objetivo. Planejamos, após o jogo, usar como estratégia uma atividade de desenho, de forma a verificar se era notada alteração ou intervenção na expressão gráfica dos alunos, motivada pela atividade com o jogo.

Assim, norteados por estas ideias, criamos alguns jogos e adaptamos outros. Também nos apropriamos de jogos já conhecidos, mas não incluídos especificamente entre as propostas de Antunes (ANTUNES, 2009 a; ANTUNES, 2009b), mas que consideramos que poderiam colaborar com nosso objetivo, de acordo com os estudos realizados por nós. Assim, trabalhamos cinco jogos nesta sequência:

- 1) Jogo travessia do rio;

- 2) Jogo das expressões faciais;
- 3) Jogo dos caranguejos;
- 4) Jogo pega varetas;
- 5) Jogo polícia científica<sup>7</sup>.

Nos subtópicos a seguir descrevemos as regras de cada um dos jogos e como foram praticados, e analisamos alguns dos desenhos resultantes desta atividade.

### **3.1. Jogo travessia do rio e desenho do mapa mudo**

Neste jogo, estipula-se que determinado espaço é um rio. Cada aluno recebeu duas folhas de jornal, que eram as “pedras” com as quais “o rio” vai ser atravessado, sem se molhar, isto é, só é permitido pisar em cima das “pedras”. Em duplas, cada aluno espera o outro retornar à “margem oposta do rio”. Para atravessar, é preciso colocar uma “pedra no rio”, pular sobre ela, jogar a outra “pedra” à frente, e se virar prá apanhar a “pedra” que ficou atrás, e assim sucessivamente. Ao chegar à margem oposta, onde está seu colega, entrega a ele a “pedra”, que reiniciara a travessia para a outra margem, colocando uma “pedra” à frente da outra (ANTUNES, 2009b, p. 29). A dupla que fizer mais travessias *sem se molhar*, em determinado tempo, ganha o jogo.

Este jogo é indicado para desenvolver a inteligência cinestésico-corporal. Entretanto, nosso objetivo ao utilizá-lo foi o de introduzir o conceito de jogo que seria utilizado dali por diante. Os jogos deveriam permitir um aprimoramento gradual das habilidades, trabalhando de forma didática o conceito de “erro”, oferecendo assim a possibilidade de progresso a todos os participantes, e destaca a necessidade de cooperação entre eles. O clima de competição existe, mas é ameno, contribuindo com a autoestima individual e do grupo (ANTUNES, 2006).

Praticamos este jogo no pátio de entrada da escola, à tarde, um local onde há sombra de uma grande árvore, já que na quadra da escola estava havendo aula de Educação Física. Entretanto, o estacionamento era “transferido” para este local, à tarde, onde fazia sombra. Fomos várias vezes interrompidos por carros sendo estacionados, além de diminuir o espaço para a execução das atividades.

---

<sup>7</sup> O jogo “Pega varetas” e o jogo “Polícia científica” não foram retirados e/ou adaptados do livro professor Celso Antunes, mas elaborado/escolhido sob a influência de suas ideias. No texto, mais adiante, os fundamentos destes jogos serão explicados.



Figura 14 - Pátio de entrada da Escola Estadual de Paulista  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Após este jogo, partimos para a segunda atividade do dia, o desenho do “mapa mudo”. A proposta é que os participantes desenhasssem um mapa que mostrasse o caminho percorrido por cada um para ir de sua casa para a escola.

Porque um mapa?

Os primeiros mapas geográficos tinham uma função mágica, uma tentativa de apreensão do real, unindo-se à cor para corresponder a uma cópia do terreno. Eram então mapas topográficos, com desenhos de casas, ondas, barcos. Era um mapa imagem, um desenho da realidade, uma ilustração.

Com o tempo, o grau de abstração vai aumentando, chegando à utilização dos símbolos, que condensa uma convenção social de um grupo, é arbitrariamente construído. Assim, no mapa, a reprodução do real e o símbolo passam a disputar espaço. Símbolos passam a ser explicados por legendas, através da escrita, esta uma abstração mais elevada, que faz sentido por convenção e aprendizagem coletiva (GERVEREAU, 2007). O mapa assume a função de instrumento de comunicação social, um “desenho informacional”, de acordo com Duarte (1998).

Nosso objetivo ao aplicar esta atividade era repetir a função dos primeiros mapas geográficos, recuperar o mapa imagem.

Fizemos uma caminhada pelas ruas próximas da escola, visto que a maioria dos alunos morava por perto, ou tinha colegas da escola ou ainda parentes que moravam ali, o que facilitava o reconhecimento do bairro. Durante o percurso fomos chamando a atenção do que havia de interessante e diferente, possíveis pontos de referência que poderiam constar do mapa, que passam despercebidos na pressa de chegar (à escola ou em casa) e por causa da distração causada pela conversa com os colegas.



Figura 15 - Muro de casa próxima à Escola Estadual de Paulista, com figuras em alto relevo (2012)  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Voltando à escola, os alunos começaram a construir o mapa com o menor número possível de informação escrita (o que justifica o nome de “mapa mudo” a este jogo) explorando o uso de símbolos, ícones, para representar os pontos de referência que chamamos a atenção na caminhada. Acreditávamos que com estas instruções seria possível ter como resultado um mapa – imagem. Uma legenda poderia ser utilizada, para auxiliar na leitura do mapa.

Reunimos em um só jogo (que chamamos de “desenho do mapa mudo”) dois jogos: “*aprendendo a ler um mapa rodoviário*” e “*caminhando e aprendendo a mapear o trajeto*” (ANTUNES, 2009a, p. 34 – 7). Esta atividade é indicada para desenvolver a inteligência espacial, uma das inteligências envolvidas no desenvolvimento da expressão gráfica.

Também é exigida a memória visual, pois o desenho inicialmente feito será um desenho de memória. Depois do mapa pronto, recomenda-se “conferir”, através de um

novo passeio, o que foi realizado e o que ainda pode ser selecionado como ponto de referência por cada aluno. Desta atividade, esta última etapa não foi realizada.

Dos treze alunos participantes da pesquisa, dez participaram desta atividade, e fizeram os mapas. Nove destes mapas foram representados da forma que mais comumente se representa um mapa: com um ponto de partida (a escola) e um ponto de chegada (a sua casa) havendo entre eles um caminho que os interliga, mesmo quando estes pontos não estão claramente indicados.

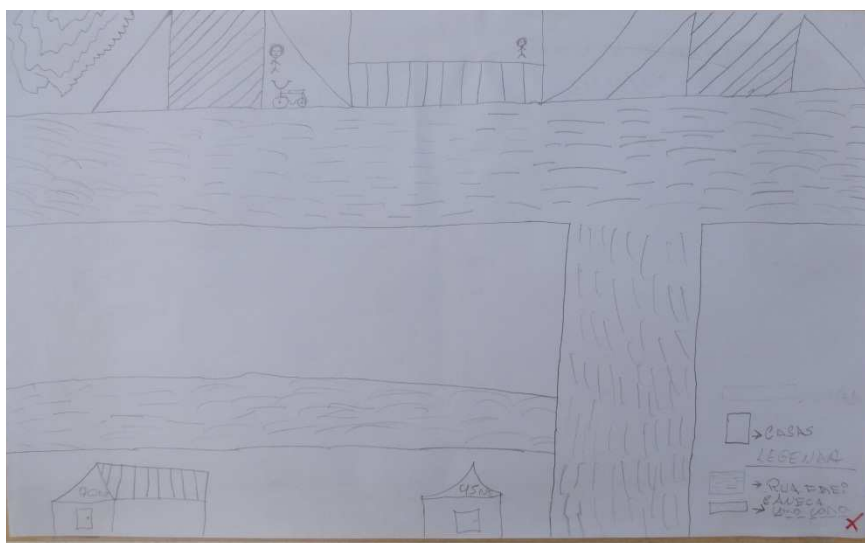


Figura 16 - Mapa desenhado por Dado, 13 anos, aluno participante da pesquisa (2012)

Fonte: Arquivo pessoal da autora

No mapa acima há mudanças de direção (direita, esquerda), entre os pontos de chegada e partida. Porém somente a escola é desenhada de forma mais semelhante com sua aparência real (na parte superior do papel). Não são representados pontos de referência significativos, somente duas casas (na parte inferior do papel) indistintas. A legenda indica somente a rua da escola (Rua Frei Caneca) não auxiliando mais do que isso na leitura do mapa (como destacamos acima).

Não percebemos que houve ativação da memória visual nos desenhos, os mesmos não são representativos da percepção visual dos objetos ('aquela' casa, 'esta' árvore), visto que não contém detalhes que os caracterizem e os diferenciem como pontos de referência (pois na impossibilidade de usar palavras para designar estes

pontos, a semelhança mais próxima da representação real é que os diferenciaria de outros do mesmo tipo) mas uma memória interna do que é o desenho de uma casa, ou de uma árvore. São iconotipos, ativados por uma memória procedural<sup>8</sup>.

O desenho abaixo se assemelhou com um desenho de paisagem. Não fica claro o caminho percorrido de casa para a escola, pois não é especificado o ponto de chegada e o ponto de partida.

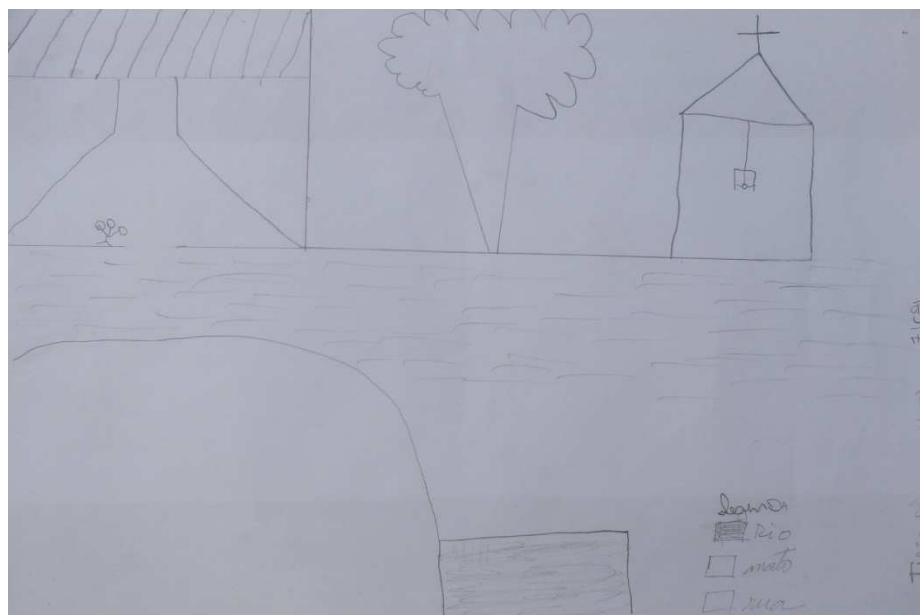


Figura 17 - Mapa desenhado por Tião, 14 anos, aluno participante da pesquisa (2012)

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Os mapas desenhados também se configuraram como um “desenho de cenário”, de acordo com a classificação proposta por Duarte (1998). Nestes desenhos, não há ação humana e por isso mesmo o tempo é imobilizado. Vemos casas, prédios, veículos, estradas, e elementos da natureza, principalmente árvores.

<sup>8</sup> “Os esquemas de desenho que se repetem (muitas vezes por toda a vida) são chamados por Darras de ‘iconotipos’... A representação destes esquemas através da infância leva a uma “memória procedural” (de procedimentos) responsável pela automatização da produção dos iconotipos” (DUARTE, LA PASTINA, 2013, p. 118-20).

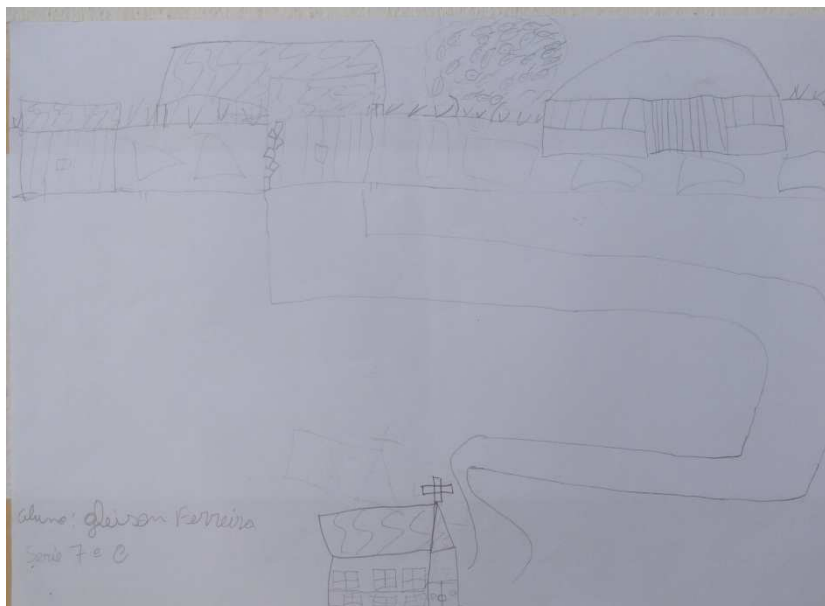


Figura 18 - Mapa desenhado por Gil, 13 anos, aluno participante da pesquisa (2012)  
Fonte: arquivo pessoal da autora

A imagem abaixo é um desenho que se aproxima da imagem real a qual representa. As árvores são representadas de formas diferentes do estereótipo comum. Observamos, no canto inferior direito a vista frontal da escola, com o muro grafitado. O caminho que leva da escola à casa é mostrado com mudanças de direções. Lula é um aluno que desenha continuamente. Seus desenhos não se assemelham com os temas preferidos dos colegas, retirados de mangás ou animes. Lula não foi apontado como alguém que sabia desenhar em nenhuma das entrevistas sobre o desenho.

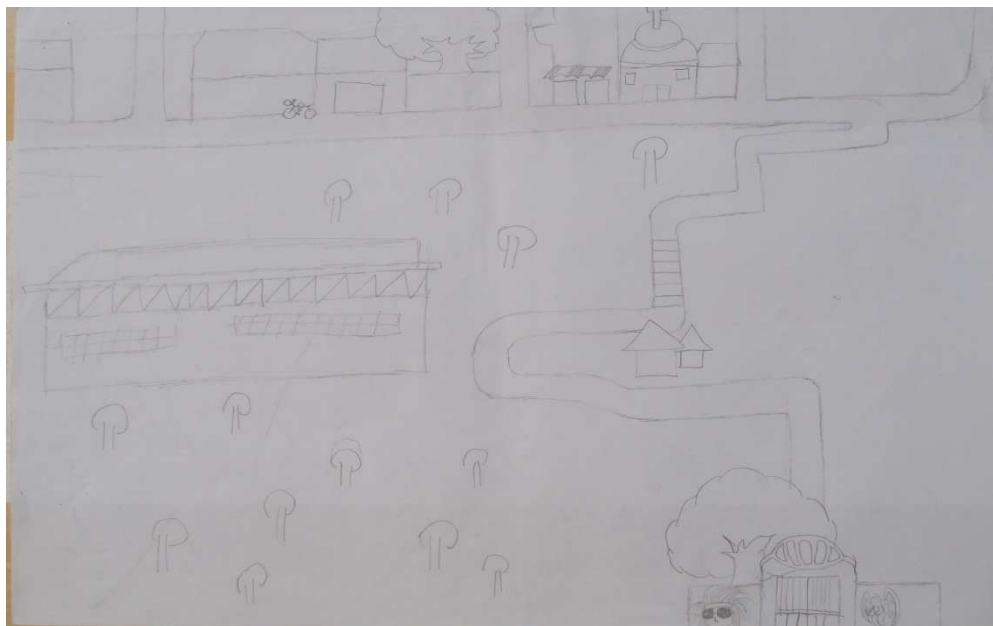


Figura 19 - Mapa desenhado por Lula, 13 anos, aluno participante da pesquisa (2012)  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Qual a leitura que podemos fazer destes desenhos? Talvez o aluno tenha desenhado o que para ele eram pontos de referência importantes (a escola e a praça) que não condiziam com o que foi apontado por nós durante o passeio, como o muro da casa próxima à escola, com desenhos em alto relevo (Figura 15), e por essa razão a memória visual não parece ter sido ativada. A sua casa foi registrada como um ponto de referência, mas sem destaque, talvez porque não possua um elemento visualmente significativo que mereça ser destacado no desenho, como acontece com a escola. Há presença de iconotipos em todos os mapas, principalmente relativos às árvores e casas, em substituição à representação do elemento real ou a criação de alternativas a estas representações.

### 3.2. Jogo expressões faciais e desenhando/ contando uma história

Neste encontro reunimos em um só jogo (ao qual demos o nome de “jogo das expressões faciais”) três jogos: “*empatia e estímulo visuoespacial*”, “*quem pensa, pensa o que*” e “*fotografias... sentimentos*”, sugeridos pelo professor Celso Antunes (Antunes, 2009 a, p. 28 - 33). Praticado em duplas, são indicados pelo autor para estimular a inteligência espacial, exercitando a criatividade ao inventar personagens,

histórias e pensamentos para estes e a capacidade de decodificar expressões. A construção da habilidade de dedução das expressões faciais é outra indicação para estes jogos. O autor salienta que o mais importante é que todas as ideias sejam expressas e compreendidas, através da justificativa de cada escolha. Ideias mais criativas e originais são bem vindas, mas não devem ter mais importância do que a expressão do pensamento e o respeito à esta expressão pelo grupo.

Mostramos aos alunos fotografias e desenhos recortadas de revistas e jornais e coladas em retângulos de papel-cartão, mostrando imagens de pessoas expressando diversas emoções. Uma lista bem variada de emoções e sentimentos além de vários balões (daqueles usados em histórias em quadrinhos, que expressam o que os personagens pensam ou falam) foram distribuídas aos alunos.

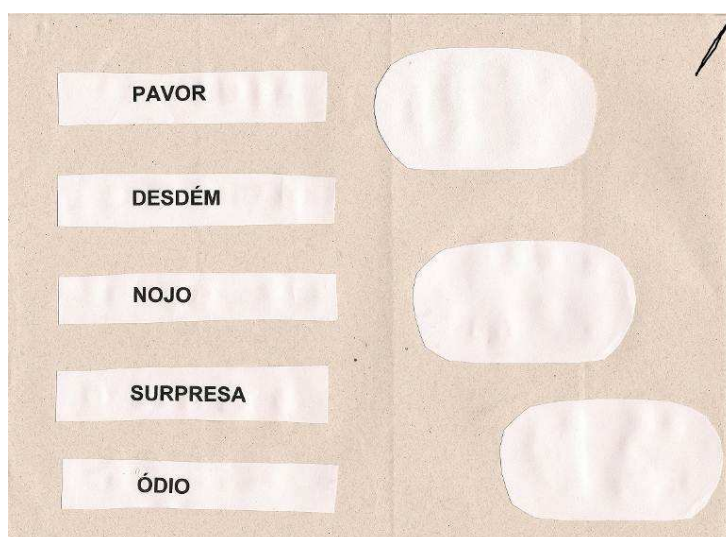


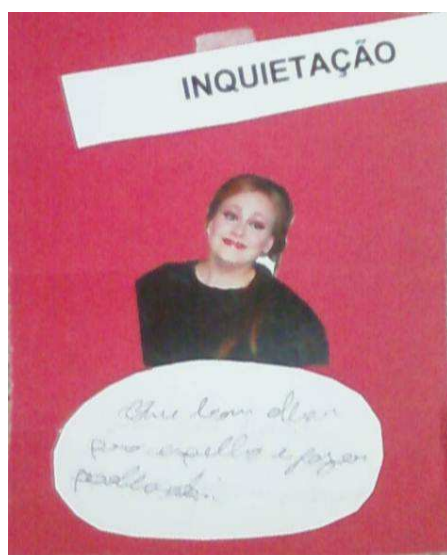
Figura 20 - Material produzido para a pesquisa - jogo das expressões faciais (2012)

Fonte: Arquivo pessoal da autora

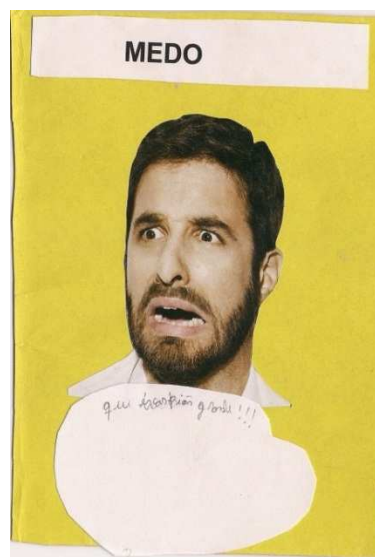
Inicialmente, explicamos a eles o que eram aquelas imagens, e pedimos que cada um deles escolhesse cinco delas. Depois, colocamos sobre a mesa as tiras com as palavras, e cada aluno deveria selecionar as emoções que eles achavam que correspondiam às imagens escolhidas, e colar na imagem. Logo em seguida, cada um explicou porque escolheu aquela emoção ou sentimento. Fizemos perguntas de forma a fazê-los perceber que o ‘desenho’ da boca, dos olhos, das sobrancelhas, da testa,

compunham expressões. Por exemplo: em todas as gravuras onde se escolheu a emoção ‘medo’ (pânico, terror, ansiedade etc) observamos a boca aberta e repuxada para trás; os olhos abertos e os cantos internos erguidos; sobrancelhas elevadas e franzidas; rugas no meio da testa. A partir daí os alunos conseguiram eles mesmos determinar como o desenho dos elementos que compõem o rosto determinava aquela expressão.

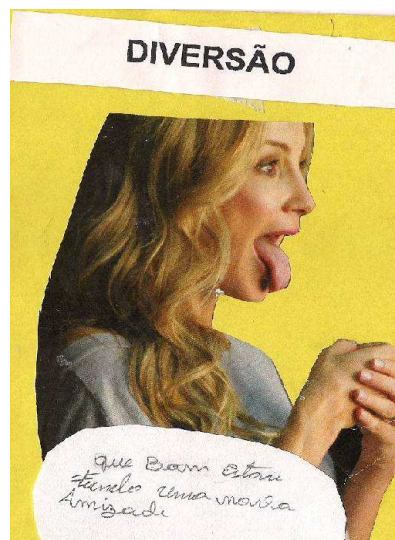
Começamos a usar os balões. Expliquei que eles deveriam escrever frases que aqueles personagens mostrados na imagem, diante daquela emoção, fariam ou pensariam. Naturalmente, cada aluno acabou compondo uma história para justificar porque o personagem estava se sentindo de tal maneira, pensando ou falando tal coisa.



“Que bom olhar para o espelho e fazer palhaçada”



”Que escorpião grande!!!”



“Que bom estou fazendo uma nova amizade”

Figuras 21, 22 e 23 - Material produzido para a pesquisa, com intervenção dos alunos participantes  
jogo das expressões faciais (2012)  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Finalizamos com a seguinte proposição: qual dessas imagens e emoções era mais parecida com cada um? Tião e Nildo escolheram para eles “inquietação”. Os outros escolheram, sem exceção, “alegria”. Eles tiveram alguma dificuldade em entender que deveriam escrever uma frase exclamativa, interrogativa etc, no balão que expressasse a emoção do personagem, e não a ideia que eles tinham da emoção, geralmente condensada em palavras o significado de tal emoção, não em frases.

Neste encontro, do grupo de 13 alunos compareceram 6 alunos: João, Rei, Tião, Gil, Rico e Nildo. Inicialmente, precisamos impedir a participação de Tião e Nildo para poder continuar a fazer o jogo com os outros alunos. Os dois perturbavam-se mutuamente e aos outros colegas também, com brincadeiras. Entretanto, depois os dois se reuniram ao grupo e conseguimos trabalhar.

Rei e Gil nos chamaram a atenção. Rei se apresentou com um temperamento afável. Em sala de aula ele não é tão colaborativo. Geralmente ele ocupa as cadeiras no fundo da sala de aula, não participa da aula, e quando é instigado a participar, é ríspido e arisco. Gil, sempre muito calado e observador, se classificou como alegre, para estranheza do grupo.

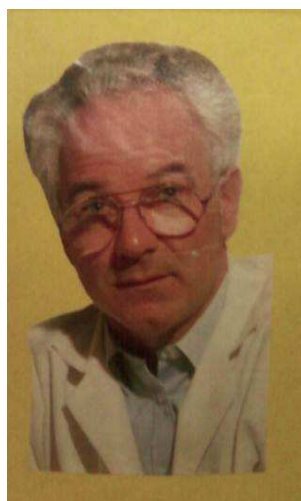
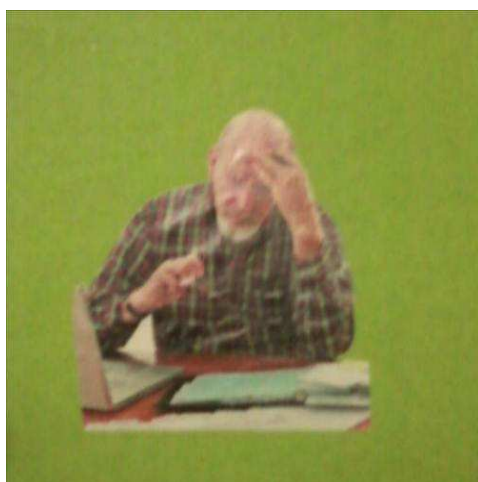
No encontro seguinte, ainda trabalhamos com este jogo, utilizando os cartões com imagens expressando diferentes emoções. Como compareceram 7 alunos, Cado,

Fê, Rei, Nildo, Rico, Dado e João, organizamos 2 duplas e um trio. Desta vez distribuí a cada dupla e ao trio vários cartões, mas eles deveriam escolher somente 5 (cinco) cartões para criar uma história com base nas imagens destes cartões, que poderia ser escrita e/ou contada através de desenhos. Eles desejaram trocar as imagens por outras que estavam comigo, sugeri que eles trocassem somente entre si, temendo que mais brincadeiras dispersassem a atenção do grupo, como já havia acontecido no encontro anterior.



Figura 24 - Alunos do 8º “C” participando de ação da pesquisa, com o jogo expressões faciais (2012)  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Nesta atividade, a dupla Digo e João, escolheram as seguintes imagens:



Figuras 25 a 29 - Material produzido para a pesquisa  
jogo das expressões faciais (2012)  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Esta dupla produziu o seguinte desenho, acompanhado de um texto:



Figura 30 - Desenho produzido por Digo e João, alunos participantes da pesquisa (2012)

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Uma vez um homem que gostava de medir um objeto  
 Udaque que todo o dia que os testes da Universidade  
 os testes quebra com o homem sempre quebra, e depois de  
 havia em mente que havia uma certa coisa de um teste e quase  
 todos os testes ajudava a terminar e do lado da teste que esse  
 homem estava tinha uma Clínica de médico Ricardo e da loja da  
 Clínica tinha uma mãe que abraça gente numa maneira  
 de abraço e o filho estava com uma venda nos olhos  
 Um homem que tinha levado Ricardo com um sorriso  
 de São João por o filho de São João. Este homem era de São João  
 preocupado como um de São João.  
 Este homem para um político. Este homem é um advogado.  
 Ela tá com certeza pronta de amor.

Figura 31 - Texto produzido por Digo e João, alunos participantes da pesquisa (2012)

Fonte: Arquivo pessoal da autora

*“Era uma vez um homem que gostava de mexer em eletricidade... que todos os dias que os postes da vizinhança (...) quando os postes quebravam o homem sempre ajeitava... e um dia desses havia um menino que sempre estava perto desses postes e quase todas às vezes ajudava o homem (...) e do lado do poste que este homem estava tinha uma clínica do médico Ricardo e do lado da clínica tinha uma mãe que estava fazendo uma surpresa para a filha (...) e a filha estava com uma venda nos olhos.*

*Um homem que tinha barba parece um contador de São João,(...) que é contador de São Pedro. Este homem está muito preocupado com as contas de São João<sup>9</sup>. Este homem parece um político. Este homem é um advogado.*

*Ela tá com uma fantasia de carnaval“.*

De acordo com a classificação proposta por Duarte (1998) o desenho de narrativa é aquele... “nos quais figuras isoladas apresentam a configuração de uma cena com personagens em ação.” (Duarte, 1998, p. 287). Ainda de acordo com a autora, os desenhos de narrativa contêm significações sócio- culturais percebidas pelos produtores dos mesmos.

As imagens foram escolhidas de revistas conhecidas dos alunos, tais como “Veja” e “Caras”, que, como produtos midiáticos de comunicação, reproduzem os valores da sociedade, e isto não passa despercebido pelos alunos. Acreditamos que a leitura feita destas imagens estavam, portanto, impregnadas destes valores. As ocupações de advogado, contador, médico, político são mencionadas no texto, em contraponto com a profissão de “...um homem que gostava de mexer em eletricidade.” Porque não é mencionada o nome desta profissão, eletricista? As profissões que são exercidas em lugares específicos, uma clínica, e com muita responsabilidade como o contador de “São Pedro” são as quatro primeiras, enquanto que a de eletricista é exercida de forma improvisada e aleatória, tendo como ajudante um menino. A grande maioria dos pais ou provedores das famílias destes alunos não tem formação profissional, e muito menos curso superior. E muitas vezes, os filhos já trabalham, ajudando os pais.

Não parece haver um vínculo entre o serviço que o eletricista presta e o pagamento pelo mesmo, como acontece com as outras profissões. Além disso, a figura escolhida como sendo o eletricista é um homem com os cabelos eriçados, com uma

---

<sup>9</sup> A camisa xadrez usada pelo homem remete às estampas de tecidos usadas no Nordeste brasileiro durante as festas juninas. Tem, portanto, um elemento cultural.

expressão de riso e de espanto, diferente da expressão grave dos outros dois profissionais. Um deles, inclusive, reúne as profissões de político, advogado e contador.

No texto, é possível perceber que os alunos compreendem e reproduzem a estrutura social, ao classificar as profissões de maior e de menor prestígio social, de acordo com a análise que fizemos. Tanto, que as outras imagens, a mulher com uma fantasia e a mulher com uma venda nos olhos, são elementos deslocados da história.

Entretanto, a história escrita não apresenta elementos básicos de uma narrativa, como início, meio e fim. A ausência destes elementos pode indicar que estes alunos não têm em seu ambiente cotidiano meios de adquirir competências de forma a produzir um texto neste formato. Estes elementos podem ser adquiridos pelo aluno inicialmente em seu ambiente cotidiano, e reforçado na escola, através da aquisição de regras de construção de texto, com o consequente domínio da norma padrão culta (SOARES, 2005). É imprescindível que eles adquiram estas competências, pois elas são valorizadas socialmente. É a escola que pode suprir esta lacuna na formação destes alunos.

A T.I.M. se propõe a fazer isso usando as competências que eles já possuem como um “atalho” para estimular outras que os alunos ainda não desenvolveram. Então, no caso deste jogo, qual a competência que o aluno já possui, ou do que ele já gosta e conhece, como defende Vincent Lanier, que foi utilizada como um atalho? Em seu cotidiano, eles convivem com uma infinidade de imagens móveis e imóveis, as quais são atribuídos sentidos, mesmo quando elas são deslocadas do seu contexto de origem. Estes sentidos atribuídos à imagem são construídos social, econômica e culturalmente. Carregam consigo valores, oferecem estilos de vida, e o adolescente é extremamente sensível a isto<sup>10</sup>.

Utilizamos então a imagem, de forma a estimulá-los a pensar sobre o que veem, objetivando o desenvolvimento da expressão gráfica, no caso específico desta pesquisa, o desenho.

A dupla Cado e Fê produziu cópias de três das imagens. Podemos observar nas três imagens a influência das instruções dadas inicialmente sobre como desenhar as expressões faciais.

---

<sup>10</sup> LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. P. 43-55.

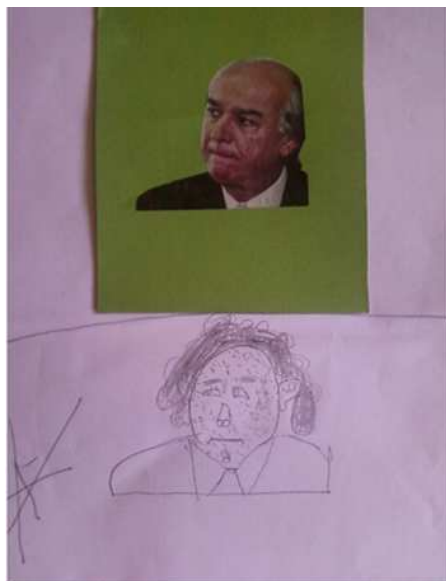


Figura 32 - Material produzido para a pesquisa e respectiva atividade Jogo das expressões faciais (2012)  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Nesta primeira imagem, feita somente com lápis grafite, os traços foram precisos, mesmo se tratando de fazer uma reprodução a partir de uma imagem fotográfica, isto é, é uma imagem que não tem uma configuração prévia com linhas em duas dimensões. Mesmo não se tratando de um desenho de observação de modelo vivo, a configuração apresentada pela fotografia envolve claro e escuro, volume, profundidade, textura.



Figura 33 - Material produzido para a pesquisa e respectiva atividade  
Jogo das expressões faciais (2012)  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

A segunda imagem mostra um rosto sobre um fundo preto. A linha do desenho captou o olhar risonho nas sobrancelhas erguidas. O sorriso largo foi bem marcado com o desenho dos dentes e contorno com caneta hidrocor vermelha. A camisa, que se sobressai sobre o fundo preto, foi somente contornada com o mesmo material vermelho. O cabelo negro recebeu o mesmo tratamento, contorno com caneta hidrocor preta.

Acreditamos que neste desenho, a cor foi utilizada para dar o necessário contraste do preto e vermelho apresentado na imagem. Como se houvesse necessidade desta ajuda para tornar o desenho mais semelhante à imagem.

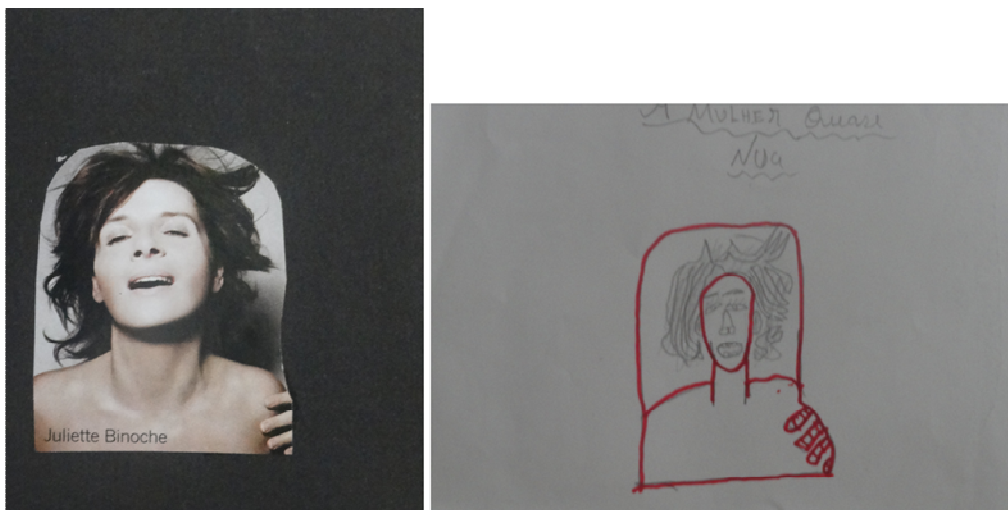


Figura 34 - Material produzido para a pesquisa e respectiva atividade  
Jogo das expressões faciais (2012)  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

O terceiro e último desenho recebeu o título de “a mulher quase nua”, no desenho de Cado (título acima do desenho). Ele captou elementos da imagem que mais chamaram atenção, os cabelos desalinhados, a boca entreaberta, mas a ausência de traços mais sutis não permitiu que o desenho captasse a sensualidade contida na imagem.

As outras duas imagens, mostradas em seguida, fizeram parte da história, mas não foram feitos desenhos a partir delas, como aconteceu com as três anteriores.



Figura 36 - Material produzido para a pesquisa  
Jogo das expressões faciais (2012)  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Para finalizar, a dupla Cado e Fê produziu o seguinte texto, com base nestas imagens:

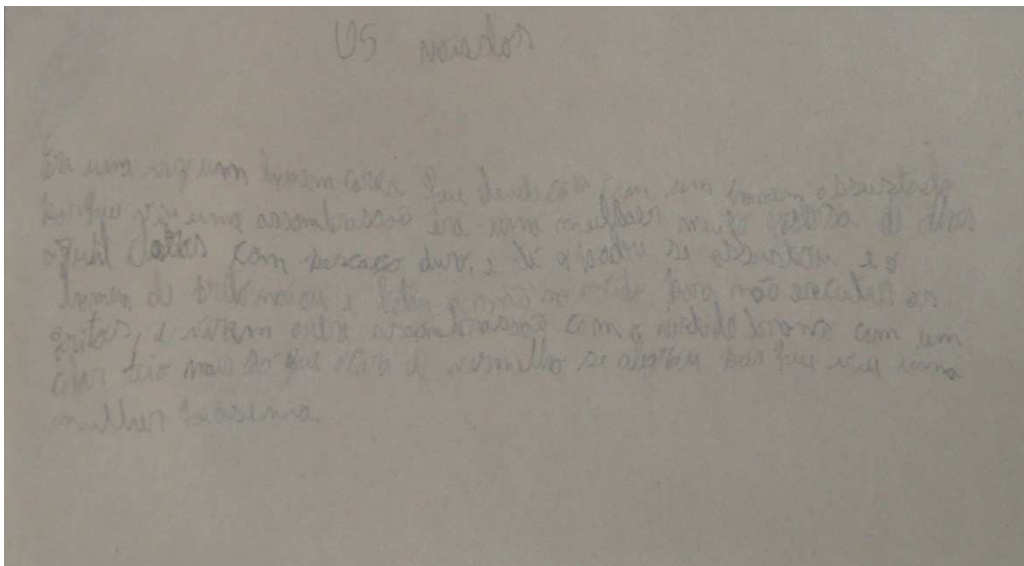


Figura 35 - Texto produzidos por Cado e Fê, alunos participantes da pesquisa  
Jogo das expressões faciais (2012)  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

*“Era uma vez um homem careca que “deudecara” com um homem assustado porque viu uma “assombrassão” (...) era uma mulher muito gostosa de olhos “azul” claros com pescoço duro, (...) e até o padre se assustou e o homem de preto “noiou” e botou a mão no ouvido para não escutar os gritos, (...) e viram outra “assombrassão” com o vestido branco e com colar feio “mais” só que o cara de vermelho se alegrou porque viu uma mulher quase nua.”*

Este texto e o texto produzido por Dado e João têm características semelhantes, do ponto de vista da construção de texto: ambos não possuem os elementos básicos de uma narrativa, o início, o suspense ou um problema a ser resolvido (o meio ou desenvolvimento) e o fim (o desfecho, onde o problema apresentado pela narrativa é resolvido). As frases não têm encadeamento, são escritas como forma de incluírem as imagens no texto, mas não compõem uma narrativa.

As duas imagens acima das quais não foram produzidos desenhos constam da história escrita (... e o homem de preto “noiou” e botou a mão no ouvido para não escutar os gritos, (...) e viram outra “assombrassão” com o vestido branco e com colar

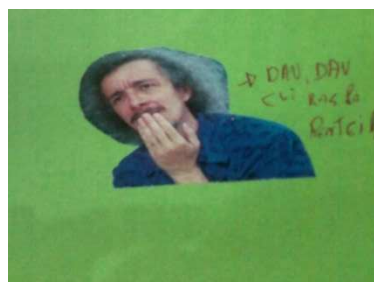
*feito*), mas não foram reproduzidas em desenhos, possivelmente por não apresentarem expressões tão explícitas quanto às outras três.

Soares (1995) defende que as relações entre linguagem e classe social não podem ser desconsideradas no ensino de qualquer disciplina na escola. É através da linguagem falada e escrita que as disciplinas são ensinadas, e avaliadas. A aquisição do capital cultural pelo aluno depende do seu domínio da língua materna, em que as relações entre linguagem e classe social se apresentam com mais intensidade.

Seguindo este argumento, o processo de construção do capital cultural, dos alunos relacionado à arte, também dependeria da eliminação da distância que separa a cultura considerada legítima da cultura do aluno.

No caso específico deste trabalho, podemos concluir que as instruções dadas verbalmente juntamente com as imagens romperam a barreira que separa a cultura dos alunos Cado e Fê e a cultura padrão. Os desenhos desta dupla captam as emoções expressas nas imagens. Entretanto, a opção pelo desenho de narrativa da dupla Dado e João não foi assistida com instruções verbais sobre as imagens, para que eles pudessem copiar.

O trio composto por Rei e Naldo conseguiu apenas produzir um texto. As brincadeiras comuns entre eles, envolvendo a ocupação profissional dos pais de um e de outro geralmente em tom depreciativo foi a tônica da história, ausente de contexto e sequência.



Figuras 37 a 41 - Material produzido para a pesquisa  
Jogo das expressões faciais (2012)  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

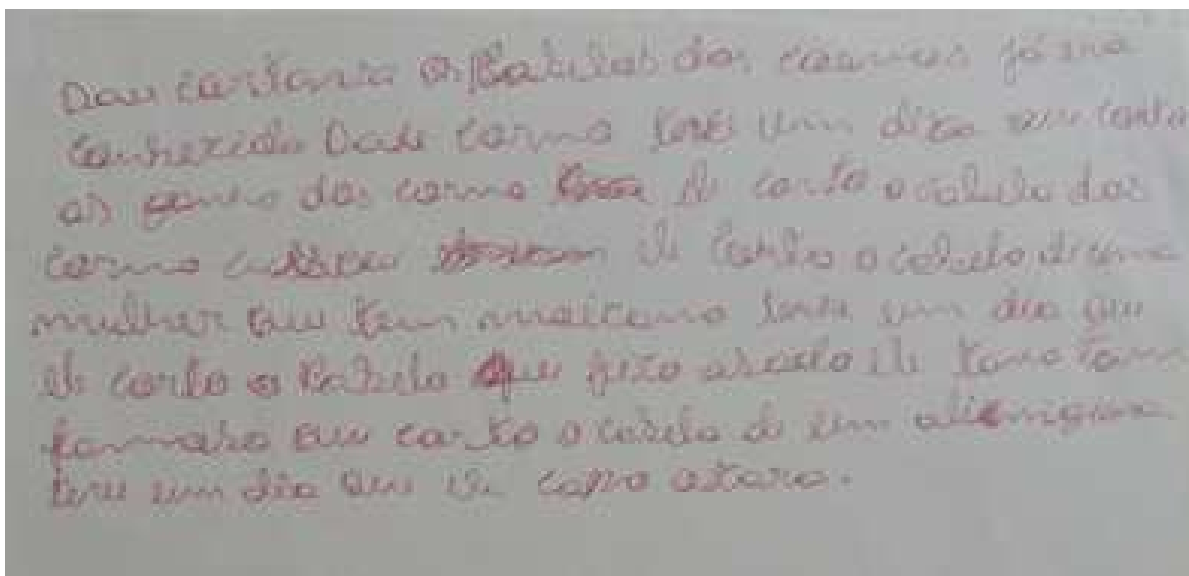


Figura 42 - Texto produzidos por Rei e Naldo, alunos participantes da pesquisa “Jogo das expressões faciais” (2012)  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

*“Dau cortava os cabelos dos cornos... já era conhecido... Dau corno teve um dia que cortou as (galha) dos cornos.... ele cortava o cabelo dos corno cuscuz.... ele citou o cabelo de uma mulher que tem moicano... teve um dia que ele cortou o cabelo que ficou a(s)ado... ele tornou tão famoso que cortou o cabelo de um alienígena... teve um dia que ele coprou (comprou?) arara.*

Sugerido por Celso Antunes (2009a) para estimular a inteligência espacial, além da sensibilidade para decodificar as expressões faciais, foi uma das atividades que mais proporcionou entrosamento entre os participantes da pesquisa, principalmente na atividade inicial de associar emoção e expressão, e se colocar diante do grupo, escolhendo uma expressão que melhor representasse cada um. Foi um momento de tranquilidade e harmonia entre os participantes da pesquisa. De acordo com o autor, o trabalho com jogos mobiliza e estimula as inteligências pessoais, o que pode ser observado com mais ênfase nesta atividade, apesar deste não ser o foco desta pesquisa, pelos motivos explicitados anteriormente.

### 3.3. Jogo caranguejos e desenho do movimento

Esse jogo é realizado em duplas. Em pé, de costas um para o outro, os alunos entrelaçam seus braços apoiando as mãos na cintura. Unidos dessa forma, eles se agacham formando cada dupla um “caranguejo” que deverá deslocar-se cumprindo diferentes ações, tendo como ponto de apoio as costas um do outro, deslocando-se ao moverem as pernas de forma sincronizada, já que um movimento para frente exige que a dupla coordene o movimento lateral de suas pernas.

Este jogo reforça a harmonia e a solidariedade dos movimentos, numa coordenação motora da dupla. Pode-se determinar a ação de chegar a determinado ponto, pegar um objeto (uma bola, um livro), seguindo um caminho, e voltar ao ponto inicial. A dupla ganhadora é que faz o percurso completo e consegue chegar com o objeto, visto que a posição não é confortável, e a coordenação dos movimentos entre as duplas é difícil.

Indicado para estimular a inteligência cinestésico–corporal (ANTUNES, 2009, p. 47-8), escolhemos este jogo pelo desafio envolvido: a ação coordenada de movimentos, de pernas e braços, como se fossem de um corpo só, executando o movimento incomum de caminhar de lado, até mesmo individualmente, e agachado. O desempenho do “caranguejo” depende igualmente dos dois alunos, do movimento harmônico entre eles, o que vai requerer, durante o processo de caminhar, tentativas, erros, acordos para correção de ações, estabelecimento de consensos, para chegar ao acerto. Estes mesmos aspectos estão envolvidos quando se executa uma produção em grupo, seja ela um seminário, ou um desenho em duplas, esta última, importante dado para nossa pesquisa (o desenho).

Este jogo foi realizado no mesmo lugar e por isso prejudicado pelos mesmos problemas do jogo “travessia do rio”. O relativo desconforto da posição dos alunos seria superado com uma interação harmoniosa entre a dupla e a insistência em alcançar o objetivo proposto pelo jogo: fazer a caminhada para alcançar um caderno colocado na calçada. Não foi o que aconteceu.

Além das condições expostas acima, a dificuldade do jogo excedeu o planejado. O entusiasmo inicial foi substituído por impaciência e irritação, e a atividade não pode ser concluída, bem como o desenho relativo à ela. Para não perdermos o restante da tarde, o professor de Educação Física nos cedeu uma bola, a nosso pedido.

Começamos a fotografar os alunos jogando bola, para depois imprimir estas fotos, estudar os movimentos do corpo através delas, e construir o material para o jogo de polícia científica, mais adiante.



Figuras 43 a 45 – Alunos participantes da pesquisa jogando futebol

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Os alunos nos contaram, então, que a bola só poderia ser emprestada sob a supervisão e responsabilidade de um professor, pois várias bolas já haviam sido emprestadas aos alunos e não foram devolvidas.

Era um objeto cobiçado pelos alunos, assim como o espaço da quadra coberta. Um dos alunos participantes da pesquisa, Nildo, foi suspenso porque pulou o muro da quadra e entrou por uma abertura na rede de proteção para jogar bola, sem autorização da direção da escola.

Isto confirma que estes alunos têm um constante estímulo e treinamento de sua inteligência corporal- cinestésica associada a esta atividade física, o jogo de futebol.

Neste jogo, a interrelação entre a inteligência espacial e a inteligência cinestésico-corporal não foi percebida. A atividade de desenhar os movimentos através das fotografias dos alunos jogando futebol seria executada juntamente com as atividades do jogo polícia científica e desenho da figura humana, visto que esta dependia da impressão das imagens das fotografias dos alunos.

### 3.4. Jogo pega varetas e desenhando na parede

O jogo pega varetas pode ser encontrado em livrarias, papelarias e lojas de brinquedos. É um jogo muito antigo e popular, de destreza manual. Consiste em um determinado número de varetas coloridas, sendo que cada cor de vareta corresponde a uma pontuação diferente. O feixe de varetas é solto na vertical apoiado sobre uma superfície plana, e os jogadores (de 2 a 6) devem retirar cada uma das varetas, sem mexer nas outras. O jogador que ao pegar uma vareta deslocar outra vareta passa a vez ao outro, e assim por diante. Ganha o jogo quem fizer o maior número de pontos.

Este jogo é tradicionalmente trabalhado na escola para desenvolver o raciocínio matemático. Entretanto, o mesmo, por exigir a destreza de movimentos, trabalha a coordenação motora fina, elemento da inteligência cinestésico- corporal necessário ao ato de desenhar. Gardner (2000), Antunes (2006) e Lanier (2001) defendem que é importante começar do que o aluno já conhece, domina e gosta, para estimulá-los em direção ao desenvolvimento cognitivo, servindo este elemento conhecido (o jogo) como um atalho para se chegar a ampliação do conhecimento. Desta forma, o jogo “pega varetas” foi escolhido para estimular a inteligência cinestésica- corporal (movimentos finos, como afirma Gardner) e consequentemente, o desenvolvimento gráfico.

O jogo já era conhecido dos alunos, só foi preciso revisar as regras, como a pontuação de cada vareta de acordo com a cor, no que as instruções contidas na embalagem do jogo nos ajudaram.



Figura 46 - Alunos do 8º “C” participando de ação da pesquisa, jogando pega varetas (2012)  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Esta atividade foi feita na biblioteca da escola, numa tarde quente. A biblioteca estava fechada, então pegamos a chave na direção da escola, e ficamos somente o grupo fazendo esta atividade. Dos quatro aparelhos de ar condicionado, somente um funcionava. Considerei que foi a atividade que mais prendeu a atenção dos alunos, do começo ao fim do jogo. A atenção deles é muito dispersa, talvez o próprio ambiente escolar contribua para isso. Apesar de ser considerada uma boa escola, a Escola Estadual de Paulista padece dos mesmos males de outras escolas estaduais: falta de infraestrutura, ambiente muito quente, salas superlotadas. Os professores vivem assoberbados de trabalho, mal remunerados e com tempo somente de estar em sala de aula, ministrando aulas.

Foram formados três grupos: G1, composto por Digo, Gil e Fê; G2, composto por Nildo, João e Rico; e G3, composto por Tati, Maria e Rei. Os grupos chegaram a jogar até 10 partidas.

No G1, Digo foi quem mais se destacou, não somente por fazer mais pontos, demonstrando boa destreza manual e coordenação motora fina, mas também formulando regra conveniente para o grupo, que foi acatada pelos outros dois componentes, contribuindo assim na organização interna deste, demonstrando com isso que possuía espírito de liderança.

No G2, Nildo foi o que mais pontuou, entretanto, o grupo não conseguiu a organização do grupo anterior (G1), faltou interação dos componentes na atividade, talvez pelo excesso de brincadeiras. Conseguiram finalizar poucas partidas. Nildo conseguiu se concentrar, e com leveza e calma, recolher um número grande de varetas.

No G3, Tati foi a que mais fez pontos, entretanto, na busca por seguir à risca as regras do jogo (sem procurar adaptá-las às características do grupo, estabelecendo um consenso, como aconteceu com o G1), jogaram poucas partidas, e muitas foram interrompidas por incerteza quanto à regra que deveria ser seguida. Tati, mesmo ainda muito agitada, conseguiu vencer a maioria das partidas.

Todos os grupos demonstraram raciocínio rápido para calcular, fazendo as contas de memória, sem deixar dúvidas quanto à exatidão destes cálculos ao grupo. A partir daí passamos sempre a iniciar um encontro com algumas partidas de pega varetas. Foi um dos jogos em que a competição existente no ato de jogar foi mais

amena, interessando mais ao grupo o prazer e a excitação de continuar jogando do que o resultado final.

No encontro seguinte, continuamos a jogar pega varetas. Só compareceram Tati e Maria. Solicitamos a elas que começassem jogando algumas partidas de “pega-varetas”, que já havíamos trabalhado no encontro anterior. Depois, propusemos uma atividade de desenho a partir de uma história que circulava na mídia naquele momento, e que elas desenhasssem na vertical, em pé, como se desenhasssem numa parede. Colamos os papéis nos armários da biblioteca<sup>11</sup>.



Figura 47 - Alunas participando de atividade da pesquisa (2012)  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Tati nos deixou angustiados, pois resistiu muito em começar a desenhar. Tivemos que estimular, sugerir, e ela sempre se queixando que não sabia desenhar. Tati finalmente começou a desenhar, mas agora pareceu mais à vontade para desenhar

---

<sup>11</sup> Derdick (1989) sugere que a mudança na posição de desenhar (geralmente na horizontal) para a vertical, produz uma forma diferente de ver o espaço gráfico do papel.

letras, semelhante à grafiteagem, geralmente executada nesta posição, em paredes e muros. Talvez desenhar em pé tenha lhe facilitado esta escolha. Deixou o traço fluir, desleixado e descomprometido, mas menos resistente.

Chamou-nos atenção no desenho de Tati a clara influência do passeio de reconhecimento pela vizinhança quando trabalhamos com o “mapa mudo”, e a ausência do relato da história contada, como observamos no desenho de Maria. Tati faz referência à praça (Praça Airton Senna) localizada próximo à escola, e ponto de encontro dos adolescentes para jogar bola, conversar e namorar, de acordo com o relato dos alunos durante meus anos de trabalho na escola, e confirmada “in loco”, ao visitar a praça com o grupo da pesquisa, durante o reconhecimento do entorno da escola para a execução do “mapa mudo”.

Ela também arrisca o desenho de figura humana, desenhando a estátua do piloto que dá nome à praça à esquerda do papel.



Figura 48 - Imagem de desenho produzido na posição vertical por Tati, aluna participante da pesquisa

Fonte: Arquivo pessoal da autora

A resistência de Tati em desenhar confirma os estudos que defendem que há uma progressiva queda da atividade gráfica e de sua qualidade com o início da escolarização, ao priorizar o domínio da linguagem verbal e do raciocínio lógico-

matemático. Além disso, o adolescente torna-se extremamente crítico, ansioso por escolher um modelo representativo, com o qual possa se identificar em sua realidade sócio-cultural, em busca do sentimento de pertencimento, como já expusemos no primeiro capítulo deste trabalho.

Gardner (1999) apresenta para compreender esta resistência de Tati a desenhar, a má orientação ao que ele denomina de “estágio literal”. O estágio literal de Gardner corresponde à pré- adolescência. O pré-adolescente concentra todos os seus esforços gráficos em executar cópias do que vê ao seu redor, uma forma de apropriação e reconstrução do que vê, numa tentativa de conhecer e dominar seu meio ambiente, não só através da linguagem gráfica, mas das mais variadas formas de linguagem.

No caso específico da linguagem gráfica este é o momento crucial para aprender as regras de desenho (profundidade, sobreposição, transparência ou opacidade, distâncias e proporções dos objetos). Se o estágio literal foi mal orientado (o que geralmente acontece, e que provavelmente aconteceu com Tati), o desenvolvimento gráfico estaciona neste ponto. Os pré-adolescentes podem não mais desenhar, e quando desenhavam, exibem um traço conservador, e não toleram experimentações e novidades (Gardner, 1999). Assim, é possível compreender a depreciação e a resistência ao desenho demonstrada pelos adolescentes, nosso público alvo.

Já Maria desenvolveu bem o tema, detalhando a história, mas em cenas independentes uma da outra, negligenciando a integração entre elas, como relata Betty Edwards, ao descrever o estágio do realismo (neste mesmo capítulo) e Duarte (1998), referindo-se à figuras graficamente isoladas entre si. Não há nenhum elemento gráfico que as una, como uma linha de base, por exemplo (as figuras flutuam no ar).



Figura 49 - Imagem de desenho produzido na posição vertical por Maria, aluna participante da pesquisa  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Maria poderia ter escolhido uma única cena para representar a história, um “desenho de narrativa” (Duarte, 1998, p. 286). No entanto, ela subdividiu a história em várias cenas, como se fosse uma história em quadrinhos, mas que vão se desdobrando num mesmo espaço gráfico. O que une as figuras não é o elemento gráfico, mas a temática do desenho, a história contada. Há também elementos que são estranhos à história, que parecem estar presentes como forma de ocupar de forma equilibrada o espaço gráfico do papel.

Observando o desenho de Maria, percebemos que ela não se furta a desenhar várias figuras humanas, de perfil, de frente, deitadas. Na entrevista sobre o desenho feita com a aluna, a mesma, ao ser questionada se gostava de desenhar, afirmou que sim. E à pergunta: o que vc gosta de desenhar? Ela respondeu: “*O que vier na cabeça eu desenho*”. Poderíamos afirmar que M<sup>a</sup> Fernanda teve boa orientação no estágio literal, proposto por Gardner, mas será que poderíamos dizer que ela vá se tornar uma artista gráfica, ou mesmo praticar esta forma de expressão e comunicação de forma integrada a sua vida cotidiana? Ainda de acordo com Gardner (1999), há necessidade para isso de pedagogia apropriada, alta habilidade e talento nato.

A teoria que fundamenta o nosso trabalho se filia a uma corrente de pensamento e de pesquisas que investiga o papel da hereditariedade e da genética na compreensão das habilidades, diferenças que habilitariam alguns indivíduos mais do que outros para determinadas tarefas. Mas a TIM também considera a influência do meio cultural no processo de aquisição de habilidades, afirmando que “...quanto mais inteligente e diversificado for o ambiente e quanto mais incisivas as intervenções de mediadores, mais capazes se tornarão as pessoas e menos importante será sua herança genética” (FERNANDES; OLIVEIRA; SANTOS, 2012).

Para ilustrar como o meio cultural pode ser determinante no desenvolvimento de um talento, recorremos a uma pequena história:

*Havia um cientista (possivelmente um psicólogo) interessado em realizar um estudo sobre a vida do maior general existente na face da terra. Após muito tempo de procura, este pesquisador foi informado que esta pessoa já morrerá. Foi ele, então, ao céu, onde pediu a São Pedro para mandar vir até ele a pessoa sobre a qual necessitava de informações para a sua pesquisa. Quando a suposta pessoa chegou, o pesquisador logo retrucou:*

- *Não é esta pessoa com quem desejo falar. Esta, São Pedro, eu a conheci por muitos anos. Foi um simples sapateiro na cidade onde vivi.*

*São Pedro, porém, respondeu:*

- *Teria sido, porém, o maior de todos os generais, se tivesse tido as oportunidades e as condições ambientais adequadas para o seu desenvolvimento*<sup>12</sup>.

Entretanto, para embasar a nossa investigação e avaliar os resultados, não nos deteremos nesta questão, visto que o aprofundamento deste ponto extrapolaria os limites deste trabalho.

A habilidade com que todos conseguiram retirar as varetas demonstra que os participantes da pesquisa não tem dificuldades referentes à habilidade motora fina. Podemos concluir que a dificuldade de expressão através do desenho não se deve a pouca habilidade de manipulação de objetos pequenos, que necessitam de movimentos delicados, como o ato de desenhar, a coordenação entre a mão e o cérebro.

### **3.5. Jogo polícia científica e desenho da figura humana**

Assim como o jogo pega varetas nos servimos do que o aluno já conhece para planejarmos este jogo. Nos primeiros anos escolares, a professora usa a estratégia de contornar o corpo de um dos alunos deitado sobre um papel com um lápis ou giz de cera, para nomear e localizar as diversas partes do corpo. Também é conhecido dos alunos principalmente pelos noticiários da televisão e filmes o trabalho de perícia realizado pela polícia, quando acontece uma morte, em que a posição do corpo caído no chão traz pistas importantes para elucidar o crime, sendo feita esta marcação no chão, antes do corpo ser retirado do local. O objetivo do jogo é trabalhar o desenho da figura humana, conferindo movimento a ela, desenhando-a em posições variadas.

Neste jogo, um aluno contorna o corpo de um colega com um giz branco, deitado no chão forrado com papel madeira. Formam-se duplas. Depois, as silhuetas em tamanho natural desenhadas vão ser recortadas com tesoura, dispostas no chão e desenhadas em papel ofício (serão reduzidas, portanto).

---

<sup>12</sup> ALENCAR, Eunice Soriano de. *Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula*. Ed. Vozes: Petrópolis, 1992.

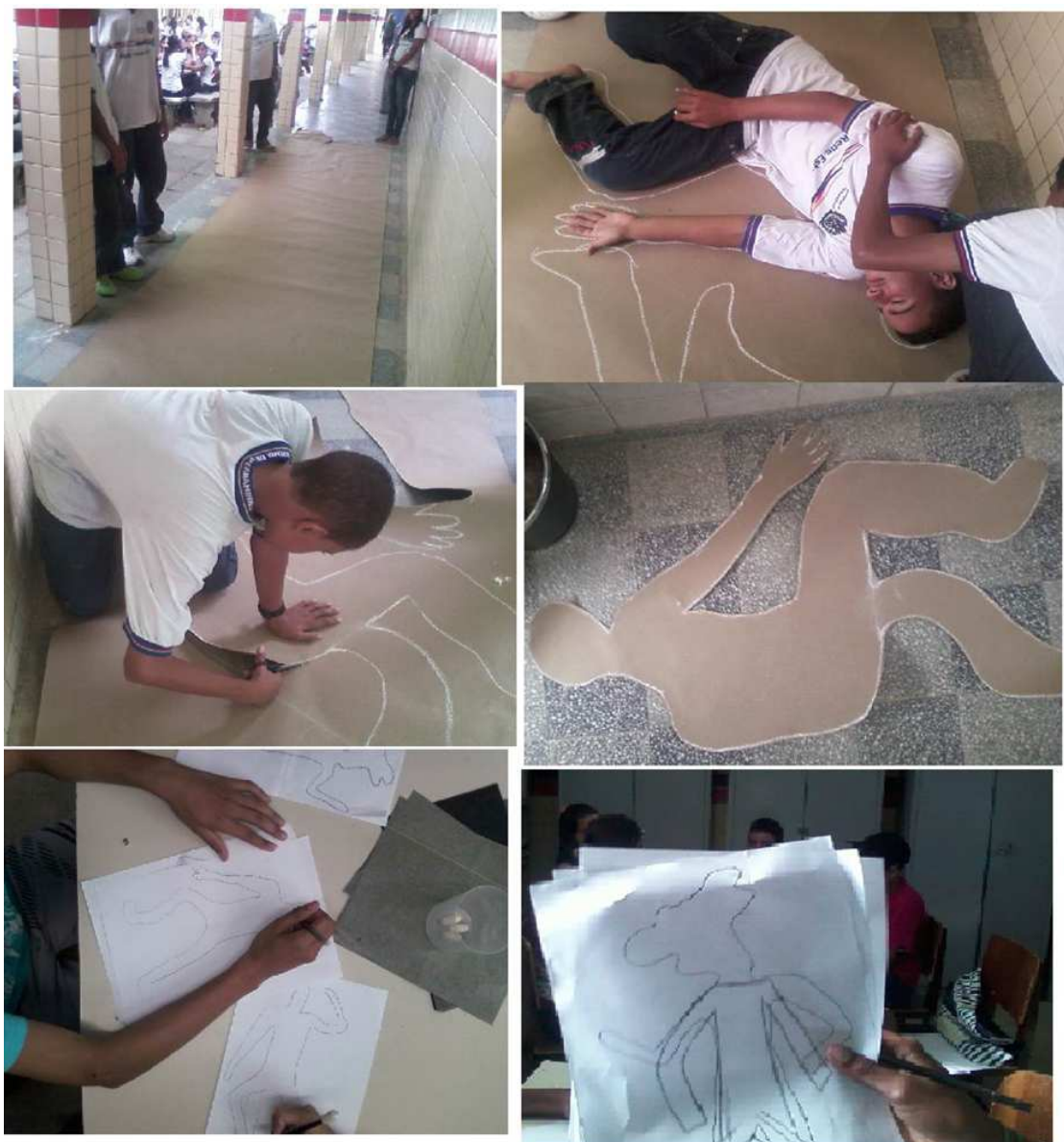


Figura 50 - Alunos do 8º “C” participando de ação da pesquisa, brincando de “Polícia Científica” (2012)

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Acreditamos que desta forma as imagens poderiam ser mais facilmente manipuladas, podendo ser redesenhadas (copiadas do desenho inicial da silhueta com o auxílio do papel carbono) em várias posições, mudando uma hora o braço direito, depois levantando a perna esquerda, etc.

Depois, para dar a ideia de movimento ao desenho, trabalhamos com fotos de um jogo de futebol (as fotos tiradas depois da tentativa malsucedida do jogo “caranguejos” e “desenho do movimento”) cujos jogadores são os próprios alunos. Em seguida, imprimimos estas fotos e observamos como estavam as pernas e os braços daquele aluno que fez um drible, do outro que agarrou a bola, e outro ainda que estava parado esperando um passe do colega. E então, vamos traduzir o que vemos através de linhas retas, curvas, inclinadas, perpendiculares, formando ângulos, definindo as linhas de contorno, como fizemos com o desenho da silhueta do corpo do colega. A última etapa seria fazer uma composição com as figuras humanas desenhadas, inseridas em um contexto (jogo de futebol, corrida, “queimado”, etc) mudando a posição das figuras de “estática e horizontal” para “em movimento e vertical”.

Para isso, utilizamos as fotos que tiramos no dia em que tentamos fazer o jogo dos caranguejos e não conseguimos, e o professor de Educação Física nos emprestou uma bola, a nosso pedido, com recomendações para garantir o retorno dela.

Entretanto, esta estratégia não funcionou como o esperado e planejado por nós, como observamos nos desenhos realizados neste dia. Trabalhamos à tarde, no refeitório da escola, um lugar aberto, mas bastante quente, já que a biblioteca estava ocupada. Os alunos se mostraram dispersos, inquietos, brincando muito entre eles. Perguntei o que estava havendo, já que a atividade anterior tinha sido satisfatória. Eles me responderam que era muito difícil desenhar assim. “Assim como?”, perguntei. “De uma figura já pronta, prá modificar”, foi a resposta de um deles, ao que os outros concordaram.



Figura 51 - Material produzido por aluno participante da pesquisa “Jogo polícia científica” (2012)  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

As relações entre a espacialidade corporal e a espacialidade gráfica foi incipiente. Os alunos não se mostraram dispostos a investir nesta atividade de desenho da figura humana, e não foi possível dar continuidade ao resgate das imagens impressas das fotografias do jogo dos caranguejos.

Esta atividade foi realizada no refeitório da escola, muito quente e abafado no turno da tarde. A biblioteca estava ocupada com uma turma de estudantes, em pesquisa escolar. Além disso, um dos alunos participantes da pesquisa, Rafa, chegou atrasado e calçava uma sandália muito popular há algum tempo, mas que atualmente é mais usada por crianças pequenas. Podemos observar em algumas produções o desenho da sandália nos pés da figura, e até mesmo a marca :”Guga”, apelido do tenista brasileiro, Gustavo Kuerten, ‘garoto propaganda’ da marca de calçados Grendene.

### **3.6. O que os adolescentes desenharam e o que pensam sobre o desenho?**

Dos 14 alunos do 8º “C” que participaram da pesquisa, dez deles estavam no dia de apresentação, em que pedimos um desenho com temática livre. Dos dez presentes, seis deles desenharam paisagens. Podemos afirmar que a maioria da turma, mesmo aqueles alunos que não participaram da pesquisa, escolheram a paisagem como

tema. Por quê? Será que, sendo parte do real, e pela frequência em que são desenhadas, a paisagem é o que os adolescentes gostam mais de desenhar?



Figura 52 - Imagem de desenho com temática livre produzida por Lula, aluno participante da pesquisa (2012)  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Os outros temas foram figura humana, com características dos desenhos de mangá e temas únicos, como o contorno das próprias mãos, uma tentativa de desenhar o logotipo da revista “Playboy”, o que Duarte (1998) denomina de “desenho de objeto”. Durante meus 15 anos ensinando Artes, percebi que os adolescentes adoram desenhar logotipos de marcas famosas. A razão desta preferência me é desconhecida, mas levanto duas hipóteses: é um signo configuracional, como explica Wilson; Wilson (2010), então já é um padrão em duas dimensões para desenhar, é mais fácil, portanto. São marcas que eles (os adolescentes) consomem ou desejam consumir, e que carregam uma identidade que eles desejam assumir, e um estilo de vida que eles desejam possuir, como “Seaway” e “Bad Boy”, só para citar algumas<sup>13</sup>.

Além destes temas, dois alunos desenharam o telefone celular. Acredito que isto se deve a um dos trabalhos que desenvolvi com os alunos do 8º ano “C”, quando

<sup>13</sup> De forma geral, *mangá* são as histórias em quadrinhos japonesas, com características muito peculiares, tipicamente orientais, e os *animes* são estes quadrinhos que ganham animação (desenhos animados japoneses) IZAWA, Eri. *O que é anime?* Disponível em: < <http://www.animesdistro.com/anime.htm>>. Acesso em; 23 dezembro 2012.

estes estavam no 6º ano, na tentativa de resgatar a expressão gráfica destes, e também a importância desta para os mesmos: foi o desenho de observação de objetos que a maioria trazia consigo diariamente. Nesta atividade, ensinei-lhes as regras do desenho de observação, e muitos deles se surpreenderam com o resultado do seu trabalho. Acredito que foi por este motivo que este tipo de desenho se repetiu neste momento, dois anos depois de termos trabalhado o desenho de observação.

Porém, as instruções para desenhar observando um objeto não foram seguidas exatamente como foram ensinadas. Por exemplo, uma das regras seria não reproduzir o mesmo tamanho do objeto, isto é, não “decalcá-lo” sobre a folha de papel. O desenho deveria ser maior (no caso de objetos pequenos, como o aparelho de telefone celular), deveria ser ampliado, portanto. Na imagem abaixo, podemos observar que o objeto foi contornado sobre o papel, resultando em uma cópia exatamente do tamanho natural do mesmo, e no interior dela foram desenhados detalhes que caracterizam o objeto, como o visor, as teclas, outros botões de controle, e algumas palavras, simbolizando a marca do aparelho, uma delas uma famosa marca de roupa e acessórios direcionados aos jovens (Seaway).

A escolha deste tema para desenhar, que fugiu à maioria (paisagem e figura humana) pode indicar que as instruções para aprender a desenhar é bem recebida e desejada pelos adolescentes (Ibid., 2010), ou tão somente que não houve incremento no seu repertório de imagens em duas dimensões.



Figura 53 - Imagens de desenhos com temática livre produzidas por alunos participantes da pesquisa (2012)  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Na classificação proposta por Duarte (1998), com base na relação entre discurso verbal e desenho, este é um “desenho de objeto”, uma ou mais figuras isoladas, que não se relacionam entre si, não formam uma composição. São desenhados de forma a serem reconhecidos (detalhes como o visor/display, as teclas) não confundidos com outro semelhante, e, portanto, nomeados.

Entretanto, acredito que a preferência pela paisagem, diferentemente do que acontece com as logomarcas, se deve mais pela facilidade de desenhá-las, pois já estão traduzidas para uma configuração em duas dimensões (WILSON; WILSON, 2001). Isto também garante uma conclusão rápida do trabalho pedido, e sem maiores investimentos e comprometimento com o aprendizado de desenho.

Na série de entrevistas realizadas com os alunos, a respeito da concepção que tinham do desenho, ao serem questionados sobre que tema gostariam de aprender a desenhar, a maioria disse desejar aprender a desenhar personagens de histórias em quadrinhos, com preferência pelo mangai, ou anime, que os alunos denominam de “bonecos de filmes da televisão”.

A entrevista individual sobre desenho procedeu da seguinte forma: foram mostrados a cada um dos alunos uma série de imagens (mais precisamente 22 imagens), compostas quase que exclusivamente de desenhos, e lhes era pedido para descrever o que viam. Antes, porém, era questionado se o aluno gostava de desenhar. Em caso afirmativo, a pergunta seguinte era “o que você desenha”, e em caso negativo, “porque você não gosta de desenhar”. Foram entrevistados 10 alunos participantes da pesquisa. Somente 5 deles afirmaram gostar de desenhar (Digo, 13 anos, Maria, 14 anos; Nildo, 14 anos; e Tião, 14 anos e Rafa, 12 anos). Os outros 5, entretanto, responderam que não gostavam de desenhar, porque desenhavam feio ou porque não sabiam desenhar (Fê, 12 anos; Rico, 14 anos; Tati, 13 anos, Rei, 14 anos; e João, 14 anos).

- *Você gosta de desenhar?*

- Gosto.

- *O que você gosta de desenhar?*

- Boneco, carro...

- *Onde você desenha?*
- Desenho em casa e na escola quando eu tô sem fazer nada.
- *Você conhece mais alguém que também gosta de desenhar?*
- Conheço, Adriano.
- *Adriano desenha o que?*
- Boneco, carro, nome... **(grafitagem?)**
- *Você acha bonito o desenho dele, acha legal?* (não responde, apenas balança a cabeça acenando que sim, e sorri timidamente)

**(Digo, 13 anos)**

As imagens foram organizadas em uma série de paisagens (urbanas e naturais), um desenho de carro personalizado (conhecido como “tunado”), uma série de figuras humanas (de quadrinhos e realistas), alguns desenhos abstratos e finalizando com caricaturas, e um desenho incomum da figura humana, criado a partir da linha curva de um gráfico.

Durante mais de uma década ensinando Arte, observei que os alunos atribuíam diferentes valores para as diversas formas de cópias. Assim, uma das perguntas procurou identificar se o adolescente reconhecia a diferença entre os desenhos decalcado, copiado e criado (criativo ou artístico), e se eles atribuíam a um deles mais valor que a outro, e o porquê desta atribuição. Ficou claro que eles diferenciavam um desenho decalcado de um copiado, considerando que o decalcado tinha um valor menor que o copiado.

O valor menor do decalcado vinha da facilidade de se fazer o desenho “cobrindo com o papel em cima” (Tião, 13 anos) ou “vendo a sombra e fazendo” (João, 14 anos).

O desenho copiado, já é um desdobramento do decalcado. Geralmente, depois de decalcar, o desenhista se arriscava a copiar: colocava o desenho original do lado, e ia realizando a cópia. Isto acontece várias, contínuas vezes. Na fase seguinte, quando já havia se apropriado das configurações gráficas do objeto ou personagem, o desenhista já conseguia fazer o desenho “de cabeça”, ou seja, um desenho de memória. Até chegar a esta fase, houve investimento de tempo neste treinamento, e persistência, até que o desenvolvimento de habilidades para desenhar, aguçamento da percepção visual, entre outros fatores, aconteçam. Estas observações condizem com as categorias de

escolha de desenhos para comporem o painel de entrada da escola, escolha esta feita por um grupo de gestão da escola.

E quanto aos desenhos criativos, ou artísticos, que deveriam ser desenvolvidos nas aulas de Artes como defende Wilson; Wilson (2010)? Como operar mudanças em desenhos já conhecidos, ou mesmo desenhar coisas novas, que pode resultar em desenhos criativos? Este é um grande desafio para o adolescente, faixa etária com a qual trabalhamos nesta pesquisa. Ao ser mostrado para os alunos entrevistados o desenho abaixo, e perguntar que desenho era aquele, a reação foi de estranheza. “É uma palhaçada de um menino, na aula de matemática”, respondeu Maria. João disse que era muito difícil de desenhar.

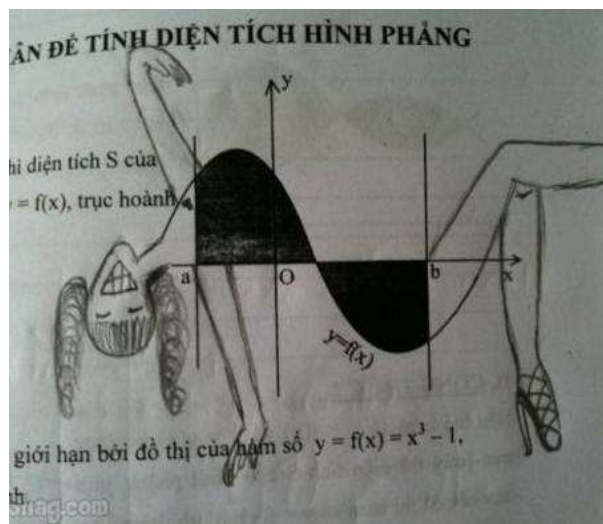


Figura 54 - Exemplo de desenho supostamente criativo  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Nesta fase, os adolescentes são muito rígidos, estão divididos entre obedecer às regras e adequar-se a elas, ou contestá-las; entre abandonar comportamentos infantis e adotar atitudes adultas (Gardner, 1999; Bertol; Souza, 2010). Eles tornam-se - apesar de mostrarem-se abertos ao novo, questionadores, irreverentes – conservadores. O mesmo se dá com relação às invenções gráficas, que podem resultar em desenhos criativos.

Após estas reflexões sobre estes dados, levantamos a seguinte questão: então, porque estes mesmos alunos não investem no seu aprendizado do desenho? Acreditamos que, primeiramente, como afirma Edwards (1984), os adolescentes

desejam aprender a desenhar, estão ávidos por instruções de desenho. Entretanto, desejam resultados rápidos, e o aprendizado do desenho, como a maioria dos aprendizados, incluindo o aprendizado nas artes, é um processo lento de aquisição de habilidades, percepções sendo apuradas, pré- conceitos revistos e substituídos. Além disso é um período em que o pretendo desenhista está se apropriando de regras e convenções, não somente sociais, e quebrar com elas é contraditório para o adolescente, como nos lembra Bertol e Souza (2010), “...os sujeitos **aprendem que**, para se realizar e obter reconhecimento, é preciso se reinventar, quebrar as tradições, criar, **o que colide** com a demanda hierárquica e com as práticas de normatização postas na e pela escolarização.” (grifos nossos).

Esta colisão de valores tem reflexo no seu desenvolvimento gráfico. Nas entrevistas realizadas por nós, ao final da apreciação e comentários das imagens, como expusemos acima, perguntamos a todos os entrevistados, o que eles gostariam de aprender a desenhar se ganhassem um curso de desenho.

Na entrevista com Rafa, aluno participante da pesquisa, ao lhe ser perguntado por que ele gostava de desenhar, ele respondeu: “Porque quando eu não tô fazendo nada, serve de passatempo”. Mais adiante, ao ser questionado se gostaria de aprender a desenhar outras coisas (Rafa disse desenhar ‘bem’ somente carros), através de um curso, por exemplo, ele respondeu que sim. E continuou: “porque seria melhor pro meu desenho, prá eu aprender a desenhar mais... e outras coisas”. “que outras coisas, Rafa?” Ele responde: “... eu ser um pintor, um artista, fazer desenhos bonitos...”.

Dado, em sua entrevista, ao ser questionado em que lugar ele desenhava, respondeu: “*Desenho em casa, na escola, quando ‘tô’ sem fazer nada*”.

Cado foi mais contundente na sua resposta. Não gosta de desenhar, e não quer aprender: “*Não gosto de desenhar, só faço perder tempo*”.

O que podemos inferir nestas respostas? Qual a concepção que os adolescentes pesquisados têm de desenho? Esta concepção interfere no valor atribuído à prática do desenho na escola, e a continuidade e investimento nesta prática? Bertol e Souza (2010) nos alertam que a adolescência, no mundo ocidental, é vista de uma perspectiva desenvolvimentista, onde a razão é o meio mais eficiente de apreensão e construção do mundo.

O desenho, como uma linguagem da arte, tem como componente importante de realização a subjetividade do ser humano, não somente a razão. Além dos aspectos

cognitivos, envolve as sensações e emoções, mobiliza vários aspectos que constituem o que é “ser humano”. Então, de acordo com a perspectiva desenvolvimentista, o desenho precisa ter alguma “utilidade”, pra ser valorizado enquanto expressão ou para justificar a demanda de tempo: passatempo ou profissionalização. Como passatempo, não precisa de grandes investimentos, é “perda de tempo” aprender a desenhar. A outra motivação importante seria a geração de fonte de renda, o retorno financeiro, a profissionalização, que justificaria o investimento de tempo de formação.

O adolescente, dividido entre as demandas sociais de seu tempo, e suas demandas internas, se vê compelido a fazer escolhas. Ao privilegiar a forma de conhecimento proporcionada exclusivamente pela razão, a escola não ensina que há outras formas de conhecimento, e que elas não são excludentes, ao contrário, se completam.

O desenho, como forma de arte, também proporciona conhecimentos, além dos de natureza cognitiva. Proporciona o conhecimento de si, a construção da subjetividade que se processa no relacionamento com o mundo exterior, e que somente a razão não consegue construir.

Mesmo quando a preferência é aprender a fazer “paisagem” ou “o dia a dia, o que a pessoa vê no dia a dia” (Digo, 13 anos), o desejo de aprender a fazer desenhos veiculados pelos meios midiáticos, televisão, publicidade, desenhos em quadrinhos etc, sempre está presente, mesmo como uma última opção. Para Dado, o desenho de carros “tunados”. Assim como o desenho do celular, mostrado anteriormente, este também é um “desenho de objeto”, de preferência dos meninos (DUARTE, 1998).

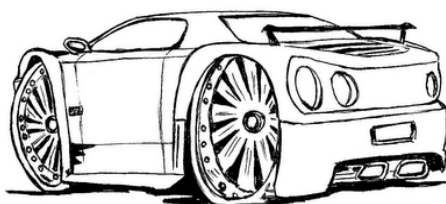


Figura 55 - Desenho de carro “tunado”

Fonte: <http://colorindodesenhos.wordpress.com/category/desenho-de-carros/>

Outro tipo de desenho, também preferido pelos adolescentes, são os personagens de desenho animado e de histórias em quadrinhos. Duarte (1998) classifica estes desenhos como “desenho de personagem”. Neste tipo de desenho há uma qualificação do personagem representado, é um referencial identitário. Então, a expressão facial, o gesto, o penteado, ampliam as características deste personagem, pra além do gênero, ou idade: o personagem é agressivo, ou dócil, misterioso, poderoso, esperto etc.



Figura 56 - Imagem de *mangá/anime*, produzida por aluno não participante da pesquisa  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Para Tati, a primeira opção do que aprender a desenhar em um curso de desenho seria caricatura, mas não a percebi empolgada com as imagens das mesmas. Ao contrário, ao ver modelos de cabecinhas femininas de mangás/ animes, ela mostrou-se entusiasmada :“que lindo!”, disse ela. Segundo ela, esta seria sua segunda opção.

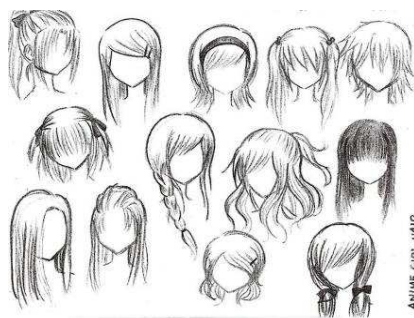


Figura 57 – Modelos de penteados femininos de mangás / animes  
Fonte: <http://www.arcasdearte.com/2012/02/como-desenhar-garotas-parte-2.html>

Talvez eu tenha deixado transparecer a minha preferência por caricaturas, e Tati tenha percebido isto. E procurou corresponder a expectativa adulta, afirmando desejar aprender a desenhar caricaturas.

Porque os adolescentes adotam estas fontes gráficas para tomarem como modelo? Acreditamos que isto ocorre não somente porque já são imagens bidimensionais, portanto “traduzidas” do objeto real em três dimensões, como afirma Wilson; Wilson (2001), mas também porque oferecem aos adolescentes sedutores modelos de uma identidade definida e definitiva, de um indivíduo autônomo e livre, um ideal das modernas sociedades ocidentais. (BERTOL; SOUZA, 2010).

## CAPÍTULO IV

### **ANÁLISE COMPARATIVA DOS DADOS COLETADOS**

#### 4.1. Imagens produzidas pelos alunos: o antes e o depois dos jogos

A seleção dos trabalhos para comporem a avaliação desta pesquisa seguiu os seguintes critérios: primeiramente, os alunos deveriam pertencer ao 8º ano “C” da Escola Estadual de Paulista; deveriam participar das atividades realizadas em dois dias da semana, à tarde, e de duas entrevistas: uma sobre a concepção que os mesmo têm de desenho, e a outra sobre a concepção de inteligência. Das 7 atividades realizadas, em sete encontros, foram selecionados os alunos que participaram e realizaram no mínimo 5 destas atividades e no mínimo, uma das entrevistas. Assim, do total de 13 alunos, foram selecionados 9 destes, que atendiam a estes critérios. Rico, Gê, Gil e Lula foram os alunos não selecionados.

As categorias de análise foram escolhidas a partir do tema: figura humana e paisagem. Esta escolha se deve ao fato de serem temas mais comumente encontrados em trabalhos anteriores destes adolescentes, que serviram de comparação entre os que foram executados depois da aplicação dos jogos baseados na TIM. Dentro de cada um dos temas foram analisados:

Paisagem:

- a) presença de linha de base, e de perspectiva
- b) ocupação equilibrada do espaço gráfico
- c) presença de novas formas visuais, com iconotipos ou não

Figura humana:

- a) presença de movimento corporal
- b) presença de expressão facial
- c) presença ou ausência de iconotipos e interferência nos mesmos, de forma a dar-lhes uma identidade particular

Foram analisados e comparados desenhos produzidos antes da aplicação dos jogos baseados na TIM, e os produzidos depois da aplicação destes jogos.

Os desenhos escolhidos para serem comparados com os depois da TIM foram produzidos em diferentes momentos: a maioria dos desenhos da figura humana foi produzido com a professora Rosa por ocasião da data comemorativa do Dia dos Pais; os desenhos de paisagem foram resultado de um exercício de desenho com perspectiva, e alguns relacionados com a data de comemoração do aniversário de Paulista, cidade

onde se localiza a escola, ainda sob orientação da professora Rosa; e também de uma proposta de desenho com tema livre, orientada por nós.

#### 4.2. Paisagem

Neste subtópico iremos comparar os desenhos produzidos pelos participantes da pesquisa, cujo tema é a paisagem. Como mencionamos anteriormente, esta é uma temática que se repetiu com frequência nos desenhos produzidos, sendo por isso um dado relevante para a pesquisa. Inicialmente destacaremos os desenhos realizados por Digo, de 13 anos.

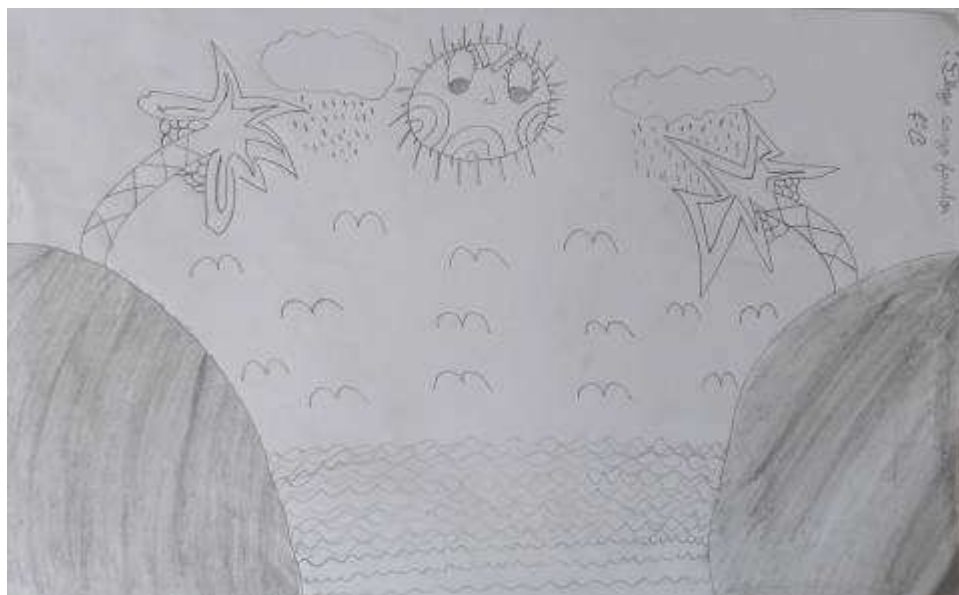


Figura 58 - Desenho de paisagem produzido por Digo, com tema livre, ANTES da aplicação dos jogos

Fonte: Arquivo pessoal da autora



Figura 59 - Desenho de paisagem produzido por Digo, DEPOIS da aplicação dos jogos

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Tanto o desenho quanto a temática da primeira imagem (Figura 58) são estereotipados: um sol entre duas porções de terra onde crescem dois coqueiros, tendo o mar entre eles. O que chama a atenção neste desenho é a presença da textura. Este elemento formal objetivo foi trabalhado com cuidado por este adolescente, com traços fortes e insistentes, seguros. No verso do papel é possível ver as marcas fortes do lápis. Entretanto, o mesmo não acontece no desenho seguinte.

Na figura 59, a economia das linhas do desenho revela a rapidez e urgência com que foi feito. Olhando o verso do papel não se advinha o desenho, como acontece com o desenho anterior. Não há textura alguma, somente linhas quase contínuas compõem este desenho, nos levando a concluir que a assimilação deste conceito foi falha, pois a textura não foi empregada para dar expressão ao desenho. Há elementos estereotipados, como a casa e as figuras humanas, entretanto a temática não o é. Não são crianças sorridentes de mãos dadas, ao lado da sua casa. A necessidade de expressão suprimiu a busca pela representação realista, o que não impossibilita o seu entendimento: há uma figura humana que sobe em uma escada, encostada a um poste. O desenho estereotipado da casa é transformado em uma clínica, com a ajuda da palavra. De acordo com Duarte (1998), este é um desenho de narrativa, e o mesmo contém significações sócio-culturais percebidas pelos seus produtores.

Ainda de acordo com a classificação proposta pela autora, os desenhos de narrativa são organizados de acordo com sua significação para quem desenha, no caso do estudo desta autora, pré-adolescentes, em dez tipos, como já foi mencionado no segundo capítulo deste trabalho. Este desenho foi identificado com um destes tipos: “o cotidiano na cidade: o trabalho, as ruas”. Ainda na figura 59, observamos o desenho de uma casa, que se identifica como uma “clínica” pelo letreiro colocado na frente do prédio, um comércio, portanto. As figuras humanas, em número de quatro, interagem neste recorte da cidade.

Do ponto de vista da avaliação gráfica, o desenho não apresenta linha de base. As figuras humanas são esquematizadas, e não há diferenciação entre elas. Não há profundidade ou perspectiva, todas estão no mesmo plano. Dentro da clínica, provavelmente está o médico, mas talvez a superação do estágio da transparência não tenha permitido que esta figura humana fosse mostrada dentro da casa.

Neste desenho, a necessidade de emitir a sua forma de compreensão das regras sociais, e dos valores que percebe da cultura e da sociedade em que vive, suplanta a auto- crítica do adolescente, e ele se expressa através deste desenho, que foge do figurativismo realista que ele persegue, independente da qualidade da forma. Desta maneira “...A figura palavra é a mais simples, a mais direta, sintética e precisa, para dizer do aprendizado da vida.” (DUARTE, p. 295, 1998).

Observaremos em seguida os desenhos de paisagem produzidos por Fê, 12 anos.



Figura 60 - Desenho de paisagem produzido por Fê, em comemoração ao aniversário de Paulista, ANTES da aplicação dos jogos

Fonte: Arquivo pessoal da autora



Figura 61 - Desenho de paisagem produzido por FÊ, DEPOIS da aplicação dos jogos

Fonte: Arquivo pessoal da autora

No primeiro desenho (Figura 60) a ausência da linha de base traz a paisagem para a base do papel, esvaziando ainda mais o conteúdo do desenho, ao ocupar de forma desequilibrada o espaço gráfico. Ainda que seja possível ver uma igreja, e que esta não seja uma representação estereotipada de uma igreja, as linhas azuis no fundo colorido, acentuam a transparência dos elementos desenhados. A figura humana é ausente, bem como de qualquer marca pessoal de seu produtor.

O bom preenchimento do espaço gráfico do papel, na segunda imagem (Figura 61) e com uma temática semelhante, onde há também o desenho de uma igreja confere equilíbrio e personalidade à cena. Assim como a igreja, desenhada na mesma posição do papel do primeiro desenho, é retratada de lado neste desenho.

A busca de uma representação que se aproxime da realista pode ser observada no desenho da árvore, que surge por trás do muro da escola, eliminando a transparência. Assim esta também, a escola, é representada por um longo muro, a entrada com seu pórtico, revelam o envolvimento do adolescente com o ato de desenhar.

Cado, 13 anos, produziu os seguintes desenhos, com o tema da paisagem:

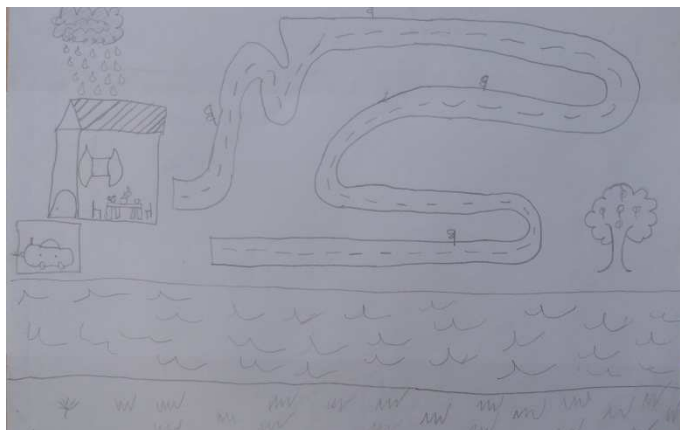


Figura 62 - Desenho de paisagem produzido por Cado, com tema livre,  
ANTES da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

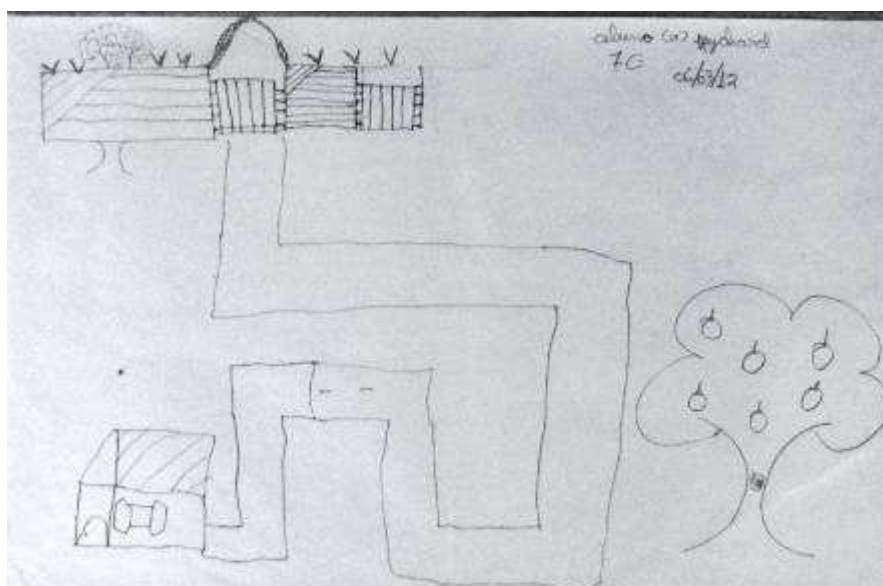


Figura 63 - Desenho de paisagem produzido por Cado, DEPOIS da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

As semelhanças entre os dois desenhos são muitas: os elementos desenhados (casa, árvore) são comuns à grande maioria dos desenhos de paisagem. O caminho dá preenchimento e equilíbrio ao espaço gráfico onde foi feito o desenho. Cado iniciou o desenho da esquerda para a direita, e de cima para baixo, assim como aprendeu a escrever, como observa Dworecki (1999).

Em um dado momento da execução do segundo desenho (Figura 63), parece-nos que Cado percebeu que “só estava fazendo perder tempo”, conforme nos relatou durante sua entrevista sobre desenho. Abandonou as linhas que construíram os portões de ferro que ocupam a entrada da escola, e seu pórtico, na árvore por trás do muro, onde iniciou seu desenho, na parte superior esquerda do desenho.

Então, seu traço se tornou apressado e comum, na representação do caminho que conduz da escola à casa, bem como na representação da casa e da árvore, estereotipados (Figura 63). A ausência do recurso da transparência parece se dever mais à pressa em terminar o desenho do que à reflexão sobre este recurso que apontaria para um desenvolvimento de sua expressão gráfica.

Uma das meninas, Maria, de 14 anos, realizou os desenhos que analisamos comparativamente logo abaixo.



Figura 64 - Desenho de paisagem produzido por Maria, exercício de desenho com perspectiva, ANTES da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

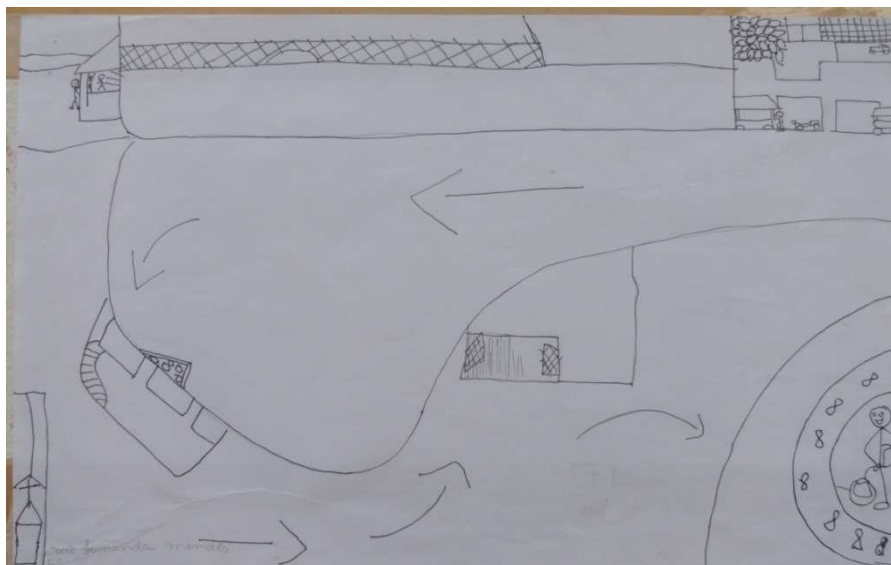


Figura 65 - Desenho de paisagem produzido por Maria DEPOIS da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Na sua entrevista sobre o desenho, Maria nos conta que desenha tudo o que lhe vem à cabeça. O primeiro desenho (Figura 64) cuja temática é a perspectiva, apesar de não ter recebido orientação para domínio deste recurso gráfico, mas somente uma paisagem para ser copiada, Maria demonstra compreender o que significa. Ao usar o giz de cera de forma a dar a ideia da direção do movimento da água, e na relação de proporcionalidade existente entre as árvores mais próximas e mais distantes, consegue dar a ideia de profundidade que a perspectiva proporciona.

No desenho seguinte (Figura 65) produzido depois de vivenciar um dos jogos, Maria desenvolve com detalhes uma cena complexa, no canto direito superior do desenho: nela se confirma o seu domínio da perspectiva. O detalhamento da entrada da escola, as folhas da grande árvore que domina o pátio à esquerda. Seu traço é leve e seguro, pouco usou a borracha ao desenhar.

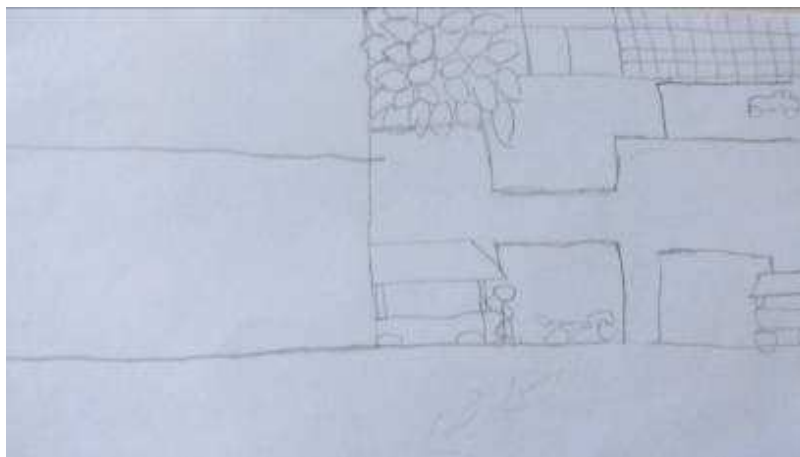


Figura 66 - Detalhe do desenho de paisagem produzido por Maria, DEPOIS da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Apesar de o restante do desenho ser menos detalhado, e com traços mais amplos, ainda assim Maria consegue imprimir seu traço pessoal à cena.

A pequena cena desenhada por Maria que destacamos anteriormente (Figura 66) serviu de modelo para outras duas alunas que participaram da pesquisa: Tati e Gê, o que pode evidenciar a aprovação de seu traço pelos colegas de turma, e consequentemente, sua autoconfiança em desenhar.

A outra menina do grupo, Tati, 13 anos, nos forneceu os seguintes desenhos de paisagens, também analisados por nós:



Figura 67 - Desenho de paisagem produzido por Tati, ANTES da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora



Figura 68 - Desenho de paisagem produzido por Tati, DEPOIS da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

As formas livres de Tati, no desenho produzido depois do passeio de reconhecimento dos arredores da escola, para a produção de um mapa (Figura 68) contrastam com a cópia que ela fez do desenho de perspectiva de Maria (Figura 67). A artificialidade dos traços no primeiro desenho não compreende a perspectiva, enquanto que a invenção de novas formas visuais para compensar a ausência de instruções de como desenhar em perspectiva, ao retratar as ladeiras e as barreiras que dão acesso à escola, indicam a busca pela compreensão dela, no segundo desenho de Tati.

A distribuição destas formas visuais se dá de forma equilibra no espaço gráfico, como se a liberdade para tanto tivesse sido auto concedida depois de ser ancorada por mais uma cópia do desenho da amiga Maria, como se vê no canto esquerdo superior do desenho. Talvez confirmando a influência da escrita no seu desenho, preso ainda à representação realista, a qual a amiga corresponde, “desenha bem”, como Tati nos fala durante sua entrevista sobre o desenho.

Os desenhos que observamos em seguida foram produzidos por João, de 14 anos, ainda dentro da mesma temática deste subtópico.



Figura 69 - Desenho de paisagem produzido por João, ANTES da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora



Figura 70 - Desenho de paisagem produzido por João, DEPOIS da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

A representação realista da paisagem com perspectiva só se realiza com relação às cores, no desenho de João. Mesmo essas, são distribuídas apressadamente no papel,

assim como a linha do desenho. Calado mas muito atento às brincadeiras dos colegas, calmo, João se envolveu mais com elas que com os jogos ou as atividades de desenho.

Isto se reflete no desenho que ele realizou depois do nosso passeio de reconhecimento pelos arredores da escola, com o objetivo de desenhar um mapa, mostrando qual o caminho percorrido de sua casa para a escola. João se decidiu por fazer uma paisagem, com elementos que ele já dominava, paisagem costumeira, não se arriscando em uma proposta diferente da mesma.

Durante a entrevista sobre o desenho, João afirmou não saber desenhar, e por isso não gostava de desenhar. Ainda na entrevista, reconheceu que é preciso praticar para aprender a desenhar, que gostaria de aprender a desenhar paisagem e casa, o que nos leva a supor que João não está satisfeito com o seu desenho de paisagem, com sol, árvores, um barco ancorado com um homem pescando.

Rei, de 14 anos, realizou os desenhos de paisagem que apreciamos a seguir.

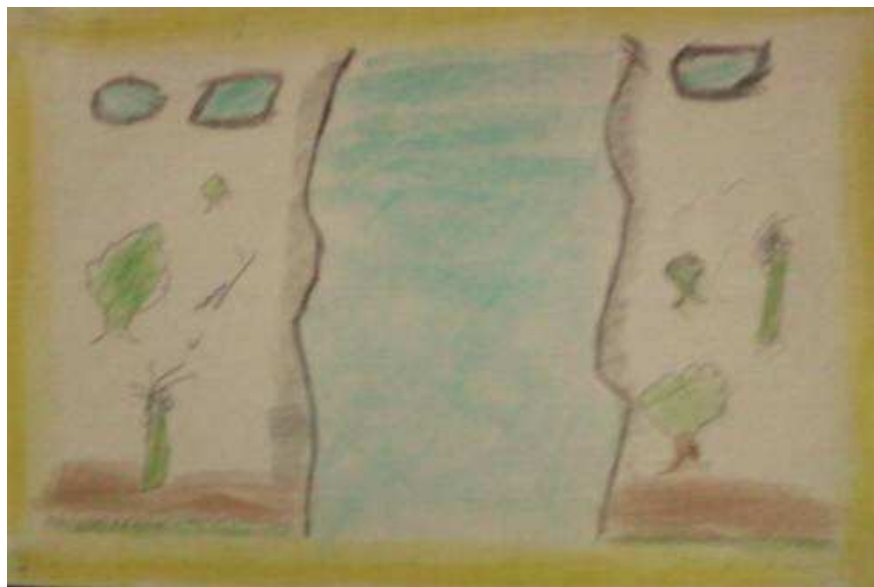


Figura 71 - Desenho de paisagem produzido por Rey, ANTES da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

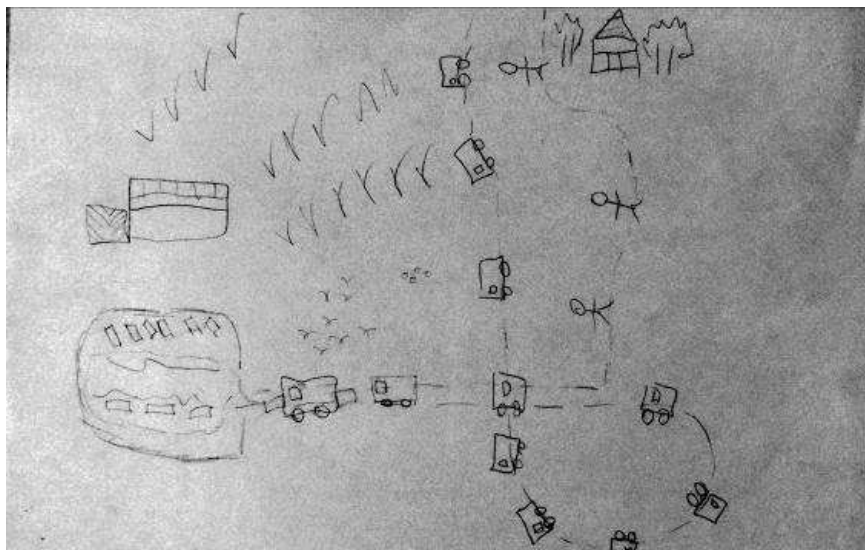


Figura 72 - Desenho de paisagem produzido por Rei, DEPOIS da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Durante a entrevista sobre desenho, Rei afirmou não gostar de desenhar porque não sabia. Contou também que tem um irmão mais velho, que desenha desde pequeno, e o que ele mais admira nos desenhos do irmão é a grafitação.

O desenho de paisagem em perspectiva de Rei revela que este conceito não foi assimilado (Figura 71). A linha de base foi intensificada com o lápis de cera marrom, terra onde nascem as árvores. As demais, são distribuídas aleatoriamente logo acima. Embora haja variação de tamanho das árvores, as nuvens desenhadas no plano superior do papel, confirmam que Rei não compreendeu o conceito de perspectiva.

O desenho do mapa (Figura 72) foi somente esboçado, como um desenho informacional (DUARTE, 1998). A vista aérea predomina, mas não há presença de qualquer dos pontos de referência que apontamos no passeio de reconhecimento em torno da escola. Para que estes fossem reconhecíveis, Rei teria que se dedicar um pouco mais, observar os desenhos dos colegas, e ele não se mostrou disposto a isso.

Os desenhos de paisagem de Nildo, 14 anos, são apresentados para análise a seguir.



Figura 73 - Desenho de paisagem produzido por Nildo, ANTES da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

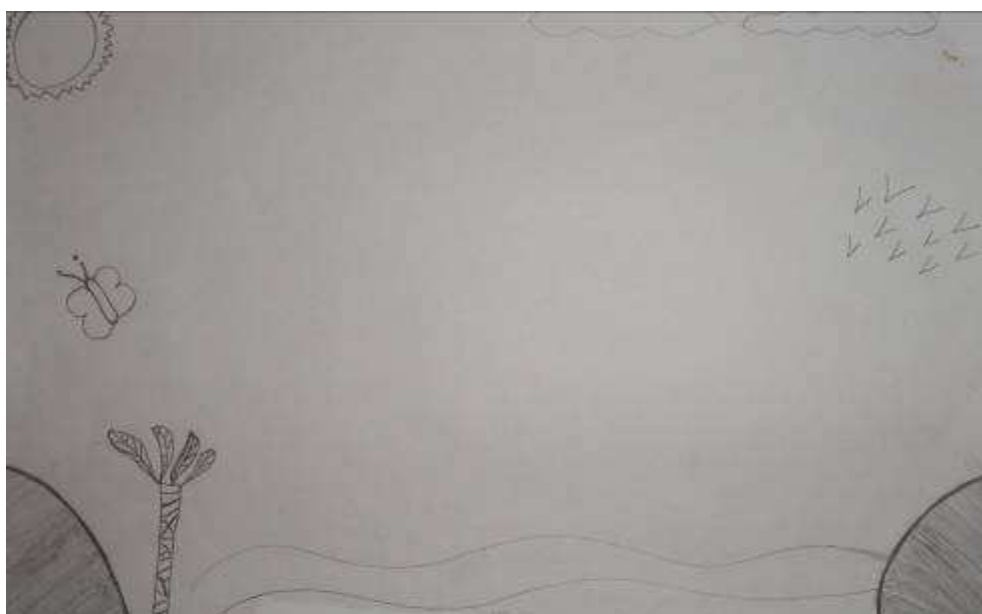


Figura 74 - Desenho de paisagem produzido por Nildo, DEPOIS da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Semelhante ao desenho da paisagem em perspectiva produzido por Rei, este desenho de Nildo (Figura 73) revela que este conceito não foi compreendido por ele.

A confirmação é dada pelo próximo desenho (Figura 74), em que ele desenha uma paisagem com um primeiro plano chapado, a ausência de profundidade é

acentuada pela ausência de linha de base gráfica. A linha de contorno escura e bem marcada contribuem para salientar um único plano, nos dois desenhos.

O uso do lápis de cera, criando uma aparência ondulada e suave poderia sugerir a existência de mais de um plano no primeiro desenho, mas o mesmo não foi intencional, visto que a técnica não foi explorada.

Os últimos desenhos de paisagem analisados são expostos em seguida. Foram realizados por Tião, de 14 anos.



Figura 75 - Desenho de paisagem produzido por Tião, ANTES da aplicação dos jogos

Fonte: Arquivo pessoal da autora

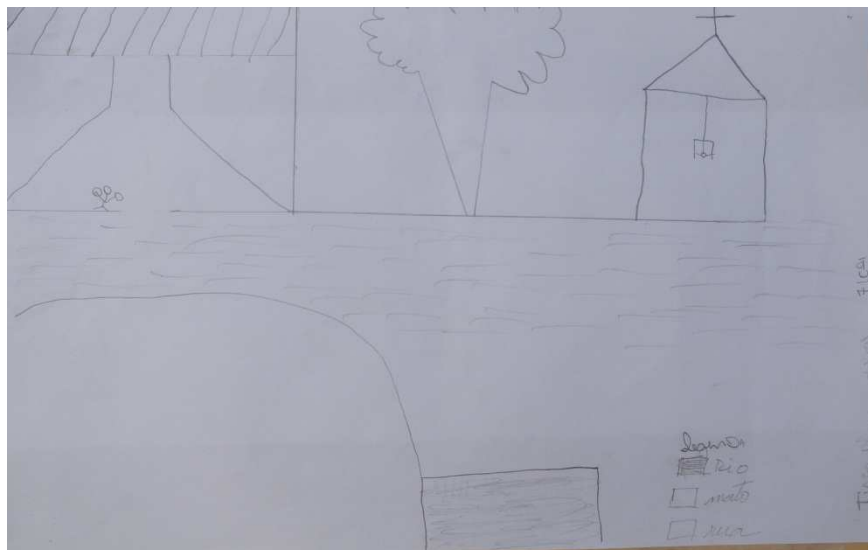


Figura 76 - Desenho de paisagem produzido por Tião, DEPOIS da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Tanto quanto Rei e Nildo, Tião teve dificuldades em se envolver com as atividades, fossem elas jogos ou o desenho. Isto é demonstrado pela produção do desenho com perspectiva, produzido antes da pesquisa, em sala de aula, com a professora Rosa (Figura 75) quanto no desenho do mapa (Figura 76).

No desenho com perspectiva há um título colocado próximo a margem superior do papel, que sugere o que se vê desenhado, mas não está legível, demonstrando um alheamento à atividade, produzida somente para cumprir uma tarefa, com pouco envolvimento de ordem cognitiva ou expressiva. O lápis de cor preto não complementa a suposta paisagem, mas somente preenche o espaço, aleatoriamente.

Há mais semelhanças com uma vista aérea da paisagem, o que nos leva a crer que ele compreendeu o conceito de representação do espaço no plano, ao sair da linha de base. Entretanto, Tião não insistiu neste aprendizado, ou não foi estimulado para ele.

Tião não dispensou o auxílio da régua para produzir o desenho do mapa, até mesmo para desenhar a árvore, o que torna os traços impessoais, meramente técnicos (Figura 76).

Diferentemente dos outros participantes, Tião não busca referências nos desenhos dos colegas, nem tão pouco no que foi observado durante o passeio de reconhecimento para produção posterior do mapa. Na entrevista sobre desenho, tanto

Tião como Nildo afirmaram gostar e saber desenhar, entretanto, seus desenhos, produzidos em momentos e circunstâncias diferentes, não demonstram isso.

#### 4.3. Figura humana

De acordo com estudos realizados, a figura humana é um dos primeiros desenhos realizados com a intenção de figurar de forma a ser reconhecido pelos adultos. Continua sendo uma temática constante nos desenhos na adolescência. Assim, iniciamos este subtópico apresentando os desenhos de figura humana produzidos por Digo, 13 anos.



Figura 77 - Desenho de figura humana produzido por Digo, ANTES da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

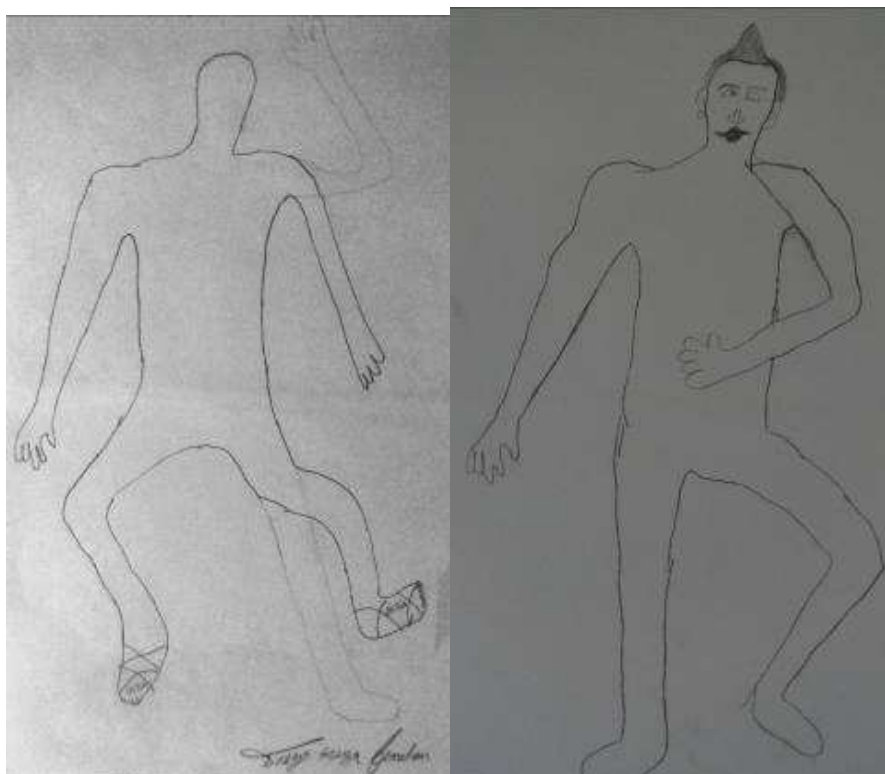


Figura 78 - Desenhos de figuras humanas produzido por Digo, DEPOIS da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

No primeiro desenho (Figura 77) chama a atenção a linha com que o mesmo foi feito, forte e bem marcada, quase uma linha única. É evidente a influência da mídia nesta produção de Digo, que com poucos traços confere ao personagem, como denomina Duarte (1998), uma expressão ao rosto, único desenho no espaço gráfico. Observamos a mesma tentativa de conferir expressão ao rosto (Figura 78, direita), mas agora com linhas mais sutis, além do cabelo, que conferem um tom mais pessoal ao desenho, mais autonomia ao desenhista, o que não se observa no desenho com influências midiáticas.

O desenho de Digo da figura humana concentra a sua atenção no rosto, na expressão facial, evidenciado pela dificuldade em lidar com as posições das pernas, no segundo desenho (Figura 78, esquerda).

Os desenhos de Fê, de 12 anos, dentro da mesma temática, podem ser observados a seguir.



Figura 79 - Desenho de figura humana produzido por Fê, ANTES da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

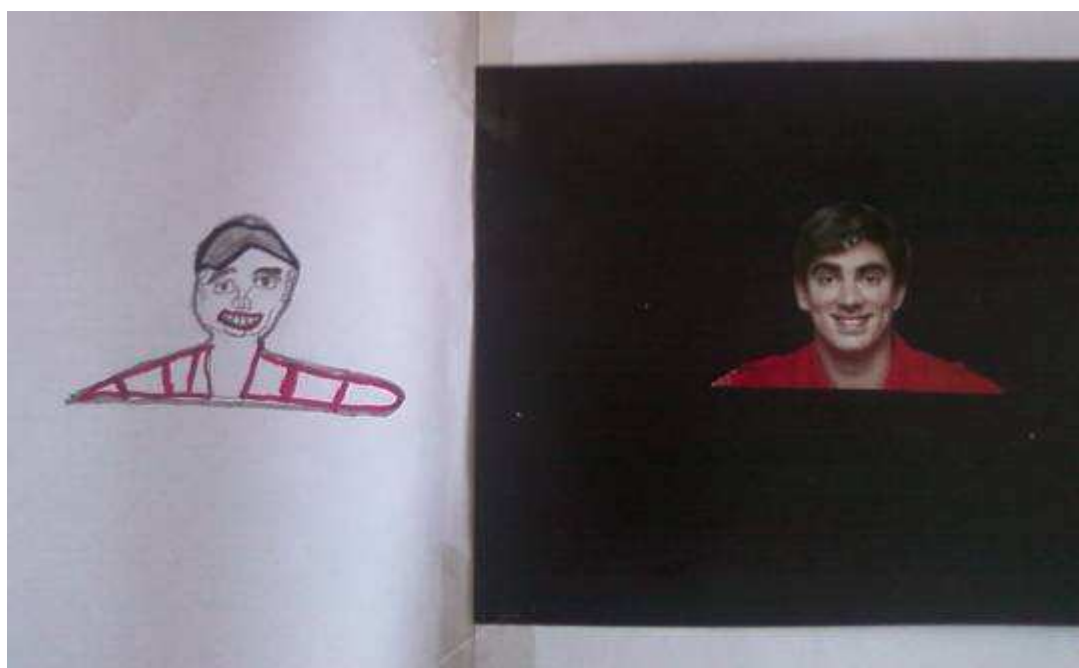


Figura 80 - Desenho de figura humana produzido por Fê, DEPOIS da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Neste desenho de personagem (Figura 79) o corpo aparece por inteiro. A presença da mídia se confirma neste desenho de personagem. Ainda que sutil, dada por poucas linhas, o rosto tem expressão, desafiante, irreverente, assim como a posição do corpo.

Na Figura 80 a expressão divertida e espontânea da imagem fotográfica foi captada com linhas precisas e minuciosas no desenho de Fê, contrastando com o desenho de personagem, mais rígido, até pelo uso da linha grossa neste desenho. O uso da cor na roupa e na boca, o vermelho, acentua o sorriso e a expressão do rosto, demonstrando autonomia e criatividade no seu desenho.

Os desenhos analisados em seguida são de Cado, 13 anos.



Figura 81 - Desenho de figura humana produzido por Cado, ANTES da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

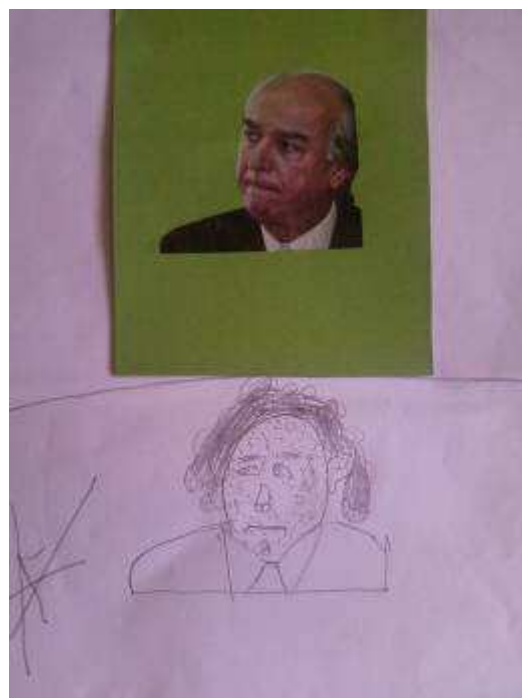


Figura 82 - Desenho de figura humana produzido por Cado, DEPOIS da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Assim como nos desenhos de Digo e Fê, figura humana de Cado é o desenho de personagem, e como tal, nos parece ainda um tanto rígido, procurando ainda conquistar a autonomia necessária para tornar-se mais pessoal, um manifesto de identidade. As expressões do rosto da criança e do adulto são obtidas com poucas linhas, apresentando desenhos rígidos em suas linhas, se aproximando mais do desenho decalcado, que os participantes da pesquisa consideraram de pouco valor.

No entanto, ao que parece, as instruções dadas foram suficientes para, somente com as linhas do desenho, dar a ideia da textura da pele do rosto do homem retratado, marcada pela acne; o seu olhar, transmitindo desconfiança; a boca presa, em tom de apreensão; o volume do nariz e a saliência da orelha. O modelo, careca, ganhou vastos cabelos encaracolados; o pescoço está escondido dentro da camisa com a gravata e o paletó, acentuando a expressão de temor do personagem.

Já no desenho de figura humana a partir de uma imagem fotográfica (Figura 82), Cado conseguiu captar com traços livres a expressão de apreensão da figura, bem como se ocupou de compor o rosto marcado por acne através de textura, e se outorgou a liberdade criativa de desenhar a figura com vastos cabelos encaracolados. Mesmo afirmando não gostando de desenhar, justificando como perda de tempo, como nos contou na entrevista sobre desenho.

Observamos logo em seguida os desenhos de figura humana de Maria, 13 anos.



Figura 83 - Desenho de figura humana produzido por Maria, DURANTE a aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Variadas figuras humanas aparecem na composição de Maria, que parece nos contar uma história, com cenas que são reunidas num mesmo espaço gráfico pela temática do desenho, e não por algum elemento gráfico. Ela tem autonomia gráfica suficiente para desenhar seus “bonecos” deitados, ou em pé, com expressões de riso e de contrariedade, compondo uma cena de discussão (Figura 83).

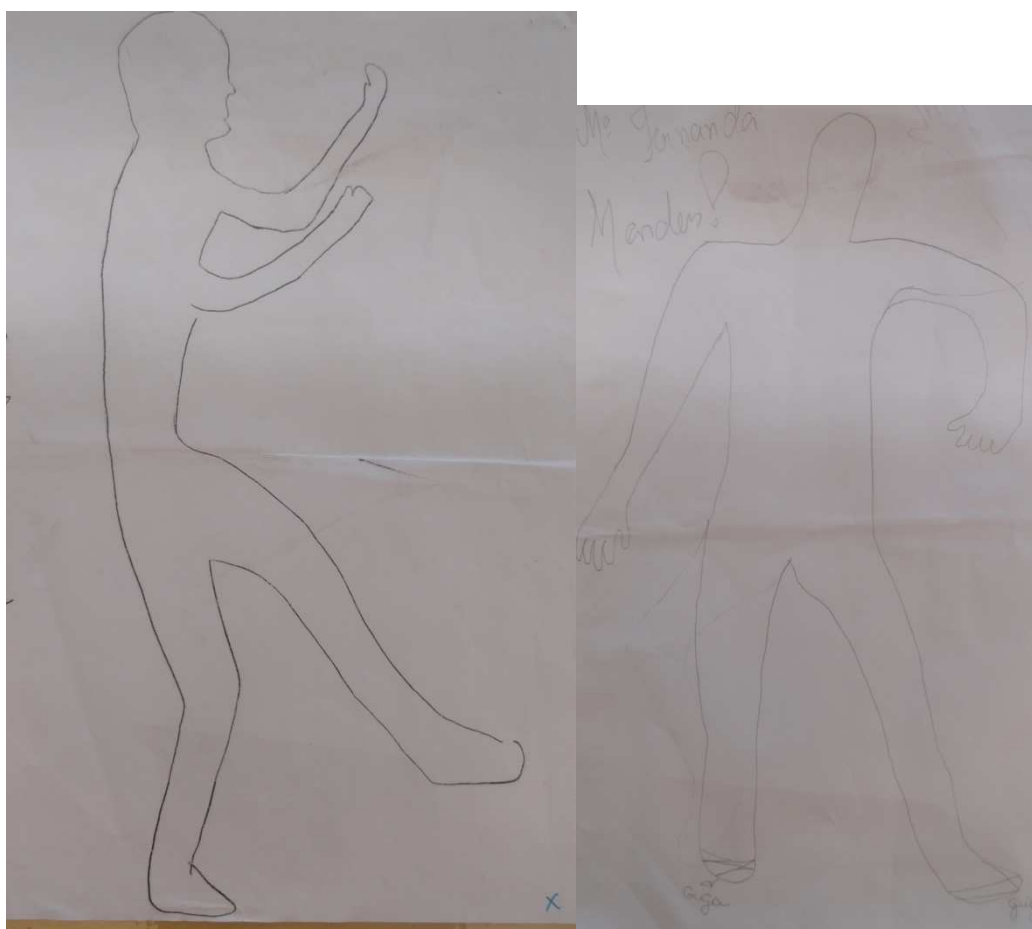


Figura 84 - Desenhos de figuras humanas produzidos por Maria, DEPOIS da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

A autoconfiança de Maria para se expressar graficamente talvez a tenha levado a dar pouca atenção ao exercício da figura humana (Figura 84), proposto após o jogo da polícia científica, ou o desafio de mudar sua forma de representar a figura humana não foi aceito por ela, visto que são dois modelos bastante diferentes: o que ela domina tem

características provenientes da mídia (a cabeça em tamanho desproporcional ao corpo, os membros curtos contém a expressão corporal) e o modelo de figura humana proposto pelo jogo tem características mais realistas, relacionadas com a constituição física de um corpo real, e portanto, com proporções a serem observadas.

Assim, o desenho da figura humana depois do jogo foi alterado com dificuldade, tanto na posição lateral quanto frontal, enquanto que com os seus desenhos de personagens ela tem um bom controle.

Tati, de 13 anos, realizou os desenhos de figura humana que observamos em seguida.

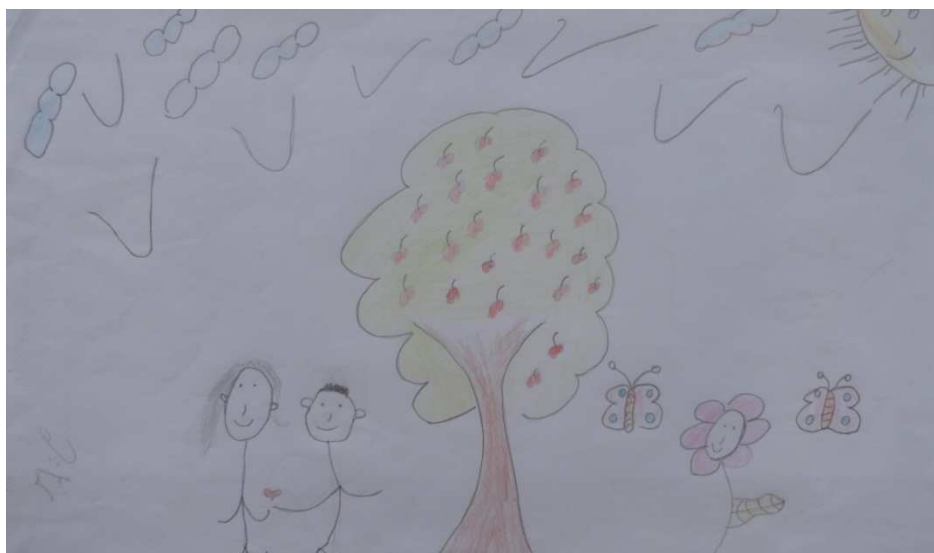


Figura 85 - Desenho de figura humana produzido por Tati, ANTES da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

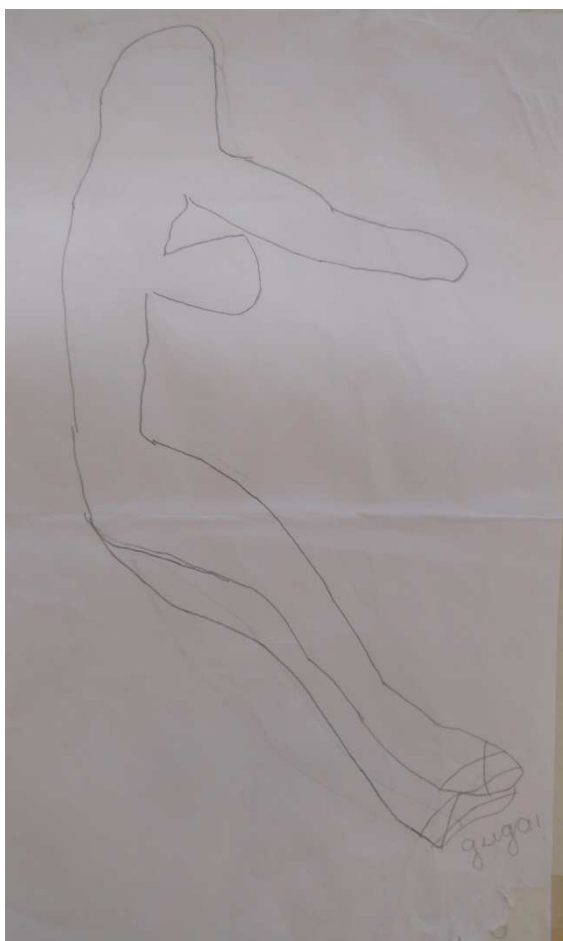


Figura 86 - Desenho de figura humana produzido por Tati, DEPOIS da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora



Figura 87 - Desenho de figura humana produzido por Tati, DEPOIS da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Ao contrario de Maria, Tati insistiu e aceitou o desafio de figurar com base no desenho real de figura humana, produzida a partir do desenho real do corpo dela mesma e dos colegas. Abandonou os bonecos esquemáticos de mãos dadas do primeiro desenho (Figura 85) com expressões previsíveis, e se aventurou em três tentativas. Na última (Figura 88), conquistou autonomia gráfica que lhe permitiu desenhar vastos cabelos na figura representada de lado, porém não ousou mais do que isso.



Figura 88 - Desenho de figura humana produzido por Tati, DEPOIS da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Os desenhos produzidos por João, 14 anos, são apresentados em seguida.



Figura 89 - Desenho de figura humana produzido por João, ANTES da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

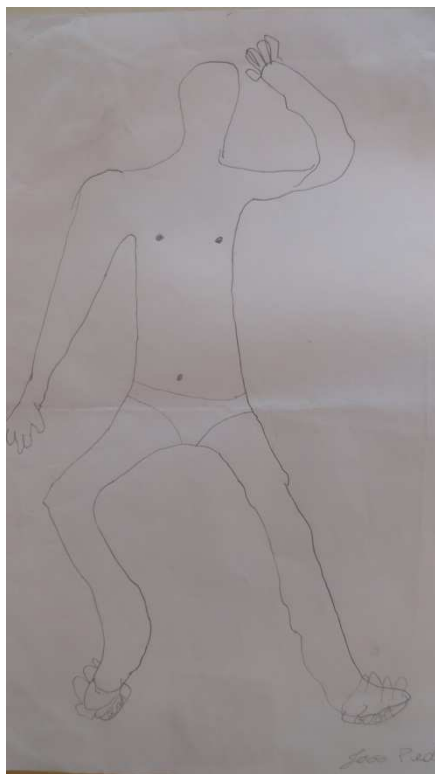


Figura 90 - Desenho de figura humana produzido por João, DEPOIS da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Na figura 89, ainda preso a uma linha de base não proporcionada pelo desenho, mas pela margem do papel, João desenha duas pequenas figuras humanas, cuja temática (Dia dos Pais) representada por elas, ficou perdida na paisagem que toma o espaço gráfico do papel. Elas são um detalhe a mais nesta paisagem, e se assemelham a desenhos de personagem. A insegurança quanto a esta representação talvez o tenha induzido a não dar destaque as figuras humanas, pois precisaria desenhá-las maiores, e com mais detalhes. Assim como outros desenhos de personagem, estes tem uma rígida posição frontal.

Um pouco de liberdade expressiva é experienciada no desenho seguinte (Figura 90) em relação com o anterior: a figura humana ganha uma espécie de cueca e sandálias, e os mamilos e o umbigo são desenhados, tímidas interferências em busca de mais estímulo.

Observamos nas imagens que se seguem os desenhos de figura humana produzidos por Rei, 13 anos.

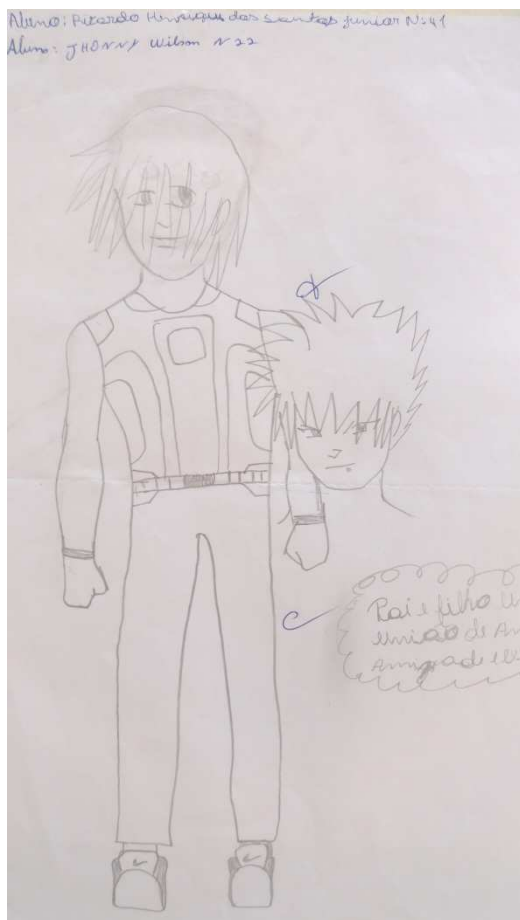


Figura 91 - Desenho de figura humana produzido por Rei, ANTES da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

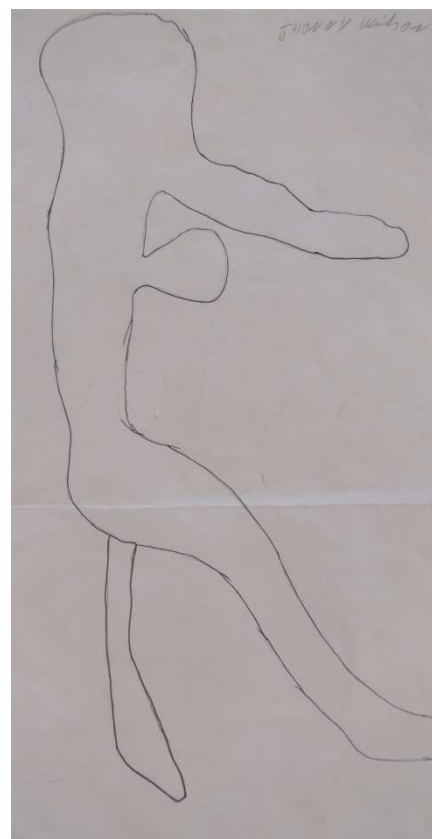


Figura 92 - Desenho de figura humana produzido por Rei, DEPOIS da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

O primeiro desenho de figura humana de Rei (Figura 91) também tem como modelo os desenhos obtidos na mídia, os desenhos de personagem (Duarte, 1998). Ainda rígido, os punhos cerrados, com expressão desconfiada, os detalhes dos cabelos e das roupas chamam a atenção. Para Rei e muitos adolescentes, desenho de figura humana é sinônimo de desenho de personagem, não importando a que contexto é incorporado. Mesmo adaptações simples a datas temáticas necessitam de um certo domínio destes desenhos, o que inclui decalcar, copiar, desenhar de memória, até ousar tais adaptações, que não ocorre com Rei.

A mesma falta de ousadia e de persistência podemos observar no desenho de figura humana com proporções reais (Figura 92). A proposta seria que cada um fizesse no mínimo quatro interferências ou modificações de posições. A primeira e última

tentativa de Rei foi esta. Ele não atendeu a indicação dada por nós de iniciar pela figura em posição frontal, mais habitualmente desenhada, e por isso, apresenta dificuldade menor que a de perfil. Assim, a desistência foi a solução encontrada por ele nesta atividade.

Casos como o de Rei, em que o auto conceito sobre seu desenho é depreciativo, o maior impedimento para aprender a desenhar é o próprio aprendiz do desenho. Isto se traduz em falta de persistência, menosprezo à atividade de desenhar e conformismo.

Nildo, 14 anos, realizou os desenhos que observamos abaixo.



Figura 93 - Desenho de figura humana produzido por Nildo,  
ANTES da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora



Figura 94 - Desenho de figura humana  
produzido por Nildo, DEPOIS da  
aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

A proposta do jogo das expressões faciais de criar uma história escrita a partir de imagens e um desenho que a representasse foi feita aos três grupos formados para esta atividade. Nildo compôs um grupo juntamente com Rei e Dado (Dado participou somente de 3 dos 5 encontros que fizemos, por isso sua participação não foi

considerada para análise nesta pesquisa) e tinha por objetivo estimulá-los a desenhar a figura humana. O grupo de Nildo produziu somente a história, precariamente, como relatamos anteriormente, envolveram-se nas brincadeiras depreciativas uns com os outros, conseqüentemente a produção dos três foi bastante comprometida.

Entre a figura desenhada em sala de aula, com a professora Rosa (Figura 93) e a depois dos jogos (Figura 94) há pouco o que acrescentar. Ambas foram produzidas sem reflexão, ocasionalmente. A afirmação de Nildo de que gostava e sabia desenhar, na entrevista sobre desenho, não foi verificada nestas duas atividades. Nildo foi muito participativo na tarefa inicial de execução dos jogos, sendo ele mesmo um dos modelos para a figura humana desenhada e recortada no papel madeira, no corredor da escola. No entanto, ao partirmos para uma atividade que exigia mais atenção e reflexão, ele envolveu-se em brincadeiras, talvez como uma forma de resistência e de defesa, e até mesmo falta de hábito em participar de uma atividade que exige menos movimentos físicos e mais reflexão.

Finalmente observamos os desenhos de figura humana produzidos por Tião, 14 anos.



Figura 95 - Desenho de figura humana produzido por Tião, ANTES da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora



Figura 96 - Detalhe do desenho de figura humana produzido por Tião,  
ANTES da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora



Figura 97 - Desenho de figura humana produzido por Tião, DEPOIS da aplicação dos jogos  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Diferentemente dos outros alunos participantes da pesquisa, o desenho de Tião não tem relação com personagens de histórias em quadrinhos e/ou veiculados pela mídia. Sua escolha para representar na data temática do Dia dos Pais, a figura do Cristo Redentor como pai foi original (Figura 95 e 96). Entretanto, a expressão bondosa no rosto do Cristo não é um desafio. Não optar pelos desenhos de personagem pode significar que ele não domina a técnica para produzir estes desenhos.

Tião não participou da primeira fase das atividades do jogo polícia científica. O resultado obtido foram intervenções tímidas na figura humana acima, o cabelo e o braço direito (Figura 97). Tião teve dificuldades em realizar estas atividades que impõem um pouco mais de reflexão e concentração.

No decorrer da pesquisa, percebemos características comuns na expressão gráfica da maioria dos adolescentes. Nesta fase, há um descompasso entre o seu desenvolvimento intelectual e a sua capacidade de representação, o que os deixa bastante decepcionados. Além disso, a crítica e a autocrítica do adolescente é bastante exigente.

A falta de estímulo à atividade de desenhar se acompanha da depreciação desta atividade pela escola, pelos pais, pelo grupo ao qual o adolescente se identifica e deseja ser aceito.

De acordo com as categorias de análise definidas e explicitadas no início deste capítulo, podemos afirmar que houve mudanças no desenho dos alunos, pela ativação das inteligências cinestésico-corporal e espacial pela aplicação de jogos com este objetivo.

Nos desenhos de paisagem antes da aplicação dos jogos observamos a presença de elementos visuais característicos do início da fase da representação do ambiente real, como a linha de base e a linha do horizonte, a transparência, a correspondência da cor à figura real desenhada. Sobre a linha de base são desenhados objetos, pessoas, árvores, sem atentar para a relação de proporcionalidade entre as figuras. Estas são desenhadas perpendicularmente à linha de base, quase sempre alinhadas, uma ao lado da outra, como observamos no desenho de figura humana de João (Figura 89). A linha de base se confunde com a linha do horizonte, que também pode ser a própria margem inferior do papel.

A transparência foi outra característica presente nos desenhos de paisagem. A clássica paisagem do sol e o mar surgindo entre montanhas com coqueirinhos e pequenas variações dela não foi mais constante porque uma das temáticas não foi livre. A maioria dos desenhos tem bom acabamento e são mais detalhados, mas não exploram o espaço gráfico, ficando presos à linha de base e aos desenhos estereotipados. Muitos desenhos são acompanhados de palavras. A representação que o adolescente faz do mesmo não o satisfaz, então se utiliza de um recurso em que tem mais familiaridade, a palavra, constantemente trabalhado na escola, para que seus desenhos sejam entendidos.

Os desenhos de paisagens do grupo após o jogo do mapa mudo sofreram consideráveis alterações.

Durante a pesquisa, o desafio de desenhar um mapa, e sem informações escritas, removeu os alunos da etapa da representação gráfica em que estacionaram. A linha de base precisou se deslocar pelo espaço gráfico, simulando planos. Foram obrigados a mostrar além da vista frontal, a vista lateral e até a vista aérea. A necessidade de representação real sem o auxílio da escrita, fez surgir novas formas visuais.

A atividade proposta de desenhar a figura humana procurou uma alternativa ao desenho da mesma, ao buscar no corpo dos próprios participantes da pesquisa o modelo para este desenho. Também foi elaborado de forma que o elemento principal do desenho fosse a figura humana, visto que esta tomava o centro do espaço gráfico.

Ao serem solicitados a desenhar a figura humana, no desenho para o Dia dos Pais, 7 dos 9 alunos pesquisados optaram por desenhar personagens veiculados pela mídia, no caso específico desta pesquisa, são desenhos conhecidos por mangá ou anime. Verificamos que estes desenhos não tiveram alterações significativas de forma a adaptá-los à representação desta data específica, o que significaria uma intervenção que lhes daria uma identidade particular.

Após terem participado do jogo de polícia científica, a maioria deles fez alguma intervenção, mesmo mínima no modelo, como acrescentar cabelos, olhos, nariz e boca. Um dos alunos, Digo, conferiu expressão a um dos rostos (Figura 78, esquerda). João ainda acrescentou roupa, mamilos e umbigo (Figura 90), em contraste com o seu desenho de figura humana do Dia dos Pais, que mostra duas figuras deslocada da cena principal, de forma que não era possível acrescentar este tipo de detalhe (Figura 89). Percebemos que estas intervenções feitas nos modelos tinham características dos desenhos de mangá e anime, principalmente os cabelos. Seria uma demonstração de flexibilidade, uma das características do pensamento criativo: “capacidade de alterar o pensamento ou conceber diferentes categorias de respostas” (ALENCAR, 1992, p. 29).

Nesta atividade, a maior dificuldade foi articular braços e pernas. Os alunos pesquisados se arriscaram pouco, e não utilizaram todos os modelos disponíveis. Nas primeiras tentativas não tão bem sucedidas, eles abandonaram a atividade. Percebemos que os adolescentes na nossa pesquisa têm o desejo de aprender a desenhar, mas consideram que esta atividade não deve tomar muito tempo ou exigir muito esforço. Assim como diz Edwards (1989) verificamos que eles desejam que o investimento que fazem dê retorno a curto prazo, precisam ser recompensados logo, e se isto não acontece, desqualificam a atividade e desistem de investir nela.

Ainda no desenho da figura humana, dois alunos se destacaram ao desenharem a expressão dos rostos a partir de imagens fotográficas. Estas não são configurações tridimensionais já traduzidas para configurações bidimensionais, como afirmam Wilson; Wilson (2001). Até porque a fotografia trabalha com elementos formais

específicos da imagem real. Entretanto, os dois alunos conseguiram reproduzir, através de linhas do desenho a textura e a expressão das imagens fotográficas. Consideramos que as instruções recebidas por eles, chamando a atenção para determinados detalhes nas imagens foi fundamental para bom desempenho dos dois alunos. Eles também não se envolveram nas brincadeiras dos colegas, resultando em mais atenção.

Um dos alunos, Cado, ainda acrescentou cabelos ao desenho (Figura 82), demonstrando ousadia ou flexibilidade nesta composição. O jogo das expressões faciais é recomendado para desenvolver a inteligência espacial, imprescindível na atividade artística.

Importante salientar que o desenvolvimento intelectual ligado à escrita e aos cálculos matemáticos é bastante estimulado na escola, enquanto que o estímulo ao desenvolvimento gráfico diminui gradativamente após o início da escolarização. Cox (2001) afirma que se o domínio do desenho fosse tão importante quanto a escrita, este já teria sido alvo de muitas investigações e investimentos. Um adulto que estaciona em determinada fase do desenvolvimento gráfico seria inadmissível, assim como o são os analfabetos funcionais nas escolas atuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi motivada pela insatisfação frente à dificuldade de expressão através do desenho por alunos adolescentes de escola pública, verificados em mais de dez anos de docência. Foi motivada também pela observação de habilidades que os mesmos possuem em executar algumas tarefas valorizadas na escola, relacionadas a determinados saberes acadêmicos, quanto a atividades não diretamente relacionadas à aprendizagem escolar, como brincadeiras e jogos que mobilizam conjuntamente a ação física e mental, necessidade premente dos adolescentes.

O conhecimento da Teoria das Inteligências Múltiplas, através dos livros do professor Celso Antunes, nos estimulou a pesquisar mais a respeito da teoria desenvolvida por Howard Gardner. Nosso interesse foi intensificado pela grande importância dada por esta teoria ao ensino artístico.

Esse estudo teve como objetivo principal verificar se a aplicação de atividades baseadas na Teoria das Inteligências Múltiplas promove mudanças nos desenhos de um grupo de adolescentes estudantes de uma escola pública, da Região Metropolitana do Recife. Além disso, a pesquisa discutiu diferentes compreensões e discussões sobre o desenho e buscou ampliar o conceito de inteligência.

No primeiro capítulo vimos que o ensino do desenho no Brasil ao longo dos anos vem sendo bastante influenciado por modelos estrangeiros de teorias e metodologias de ensino artístico. Observamos que talvez o maior problema desta influência continua sendo a falta de investimento em recursos financeiros e de recursos humanos, além de estudos exploratórios que visassem investigar a validade destas abordagens para a realidade brasileira. É preciso considerar que nem sempre um método desenvolvido em um lugar terá a mesma validade, o mesmo efeito, as mesmas reações em outro lugar, pois o contexto educacional, cultural, social, econômico, político são distintos. Essas diferenças são fundamentais para entender se determinado método, ao ser testado em outro lugar, pode ou não apresentar semelhanças e como isso se dá.

No segundo capítulo observamos que teorias psicométricas da inteligência dominaram por dois séculos os estudos relacionados ao desenvolvimento humano, associando a quantidade de inteligência a este desenvolvimento. O estabelecimento de

uma fórmula para medir a inteligência, conhecido como o QI de um indivíduo, passou a ser questionado no início do século XX por estudiosos como Piaget e Vygotsky. Partindo destes estudos, os pesquisadores contemporâneos da inteligência sentiram-se seguros o suficiente para propor a influência genética associada à influência do meio cultural, como os pesquisadores da Universidade de Harvard, entre eles Howard Gardner, que desenvolveu a Teoria das Inteligências Múltiplas.

Muito bem recebida no meio educacional, a TIM inicialmente não despertou interesse na área de Psicologia. Com a crescente popularização da teoria no meio educacional a mesma passou a chamar mais atenção, e a receber várias críticas dos especialistas na área, principalmente no que se refere a uma busca de especialização de saberes e conhecimento, para atender a uma sociedade capitalista especializada.

No meio educacional a TIM veio atender aos anseios de educadores que percebiam o quanto a dissociação de habilidades práticas das habilidades intelectuais na escola excluía os alunos, deixando-os a margem de uma sociedade cada vez mais intelectualizada, persistindo ainda o modelo do acúmulo de conceitos, mas sem relação com as soluções exigidas pela vida prática, tanto no trabalho quanto na escola. Questionando-se sobre a possibilidade de unir a inteligência prática à inteligência teórica, estimulados pela teoria vygotskyana, muitos educadores chegaram a TIM.

Em se tratando do ensino artístico, a TIM deu fôlego novo ao Projeto Zero, criado na década de 60 do século passado por Nelson Goodman, filósofo e epistemólogo da arte.

É importante destacar que as inteligências múltiplas não existem como entidades físicas verificáveis, mas como construtos ou modelos explicativos e habilidades que constituem uma continuidade entre si. São competências que qualquer indivíduo da espécie humana pode ter, mas que algumas são mais emergentes em alguns indivíduos que em outros. Assim, as competências, ou habilidades, ou inteligências, não dependem somente do fator genético, específico daquele indivíduo, mas também da cultura que irá exigir ou atrofiar as mesmas.

A TIM entende a inteligência para além dos processos mentais puramente reflexivos, até as várias formas de atividades e expressão do ser humano. Desta forma, a separação das inteligências tem um objetivo didático, porque na vida prática elas se associam para dar conta das várias atividades humanas diárias.

Um dos aspectos de destaque da TIM é o papel do professor no processo de ensino aprendizagem. O professor tem um papel central na mediação das relações entre os alunos, e destes com o professor. Nesta profissão, as inteligências pessoais desenvolvidas permitem identificar os pontos fortes e fracos dos alunos, os interesses que os impulsionam, de forma a ocorrer no grupo um equilíbrio e reconhecimento das diversas habilidades dos alunos, numa relação de ensino aprendido que possibilita uma troca mútua de conhecimento.

Outra importante vertente de estudos sugerida pela TIM são os sistemas simbólicos. Entendidos estes como entidades desenvolvidas pela espécie humana de forma a compreender e controlar o mundo em que vive. A linguagem é o evidente sistema simbólico criado pelo homem: a escrita, a matemática, a corporal, a musical etc. O resultado destes sistemas símbolos são os produtos simbólicos, reconhecidos dentro de determinada cultura, e que são compartilhados, apreciados, criticados e transformados pelos indivíduos pertencentes a ela ou que se apropriem dela.

Gardner salienta que no produto artístico os vários sistemas simbólicos têm a capacidade de se associar, e por isso é enorme fonte de informação e aprendizado. Os jogos sugeridos pelo professor Celso Antunes, elaborados com base na TIM, foram nosso guia na elaboração e escolha de jogos que especificamente mobilizassem as inteligências diretamente envolvidas com a prática do desenho, como apresentamos no terceiro capítulo deste trabalho. Durante a pesquisa, as atividades foram realizadas quase todas em grupos, fato que teve contribuição positiva e também, negativa. As contribuições positivas foram a descoberta da necessidade e um espaço para cada aluno se fazer conhecer ao grupo, identificando entre eles mais semelhanças que diferenças; oportunizar ao grupo a observação da prática do desenho do colega, e ter a liberdade de introduzir elementos observados, soluções gráficas, para os seus desenhos, sem que isto fosse visto como uma subversão, pois as trocas eram mútuas.

Vem deste mesmo contato grupal o aspecto negativo: a proximidade dos alunos levantou questões polêmicas entre eles, relativas à ocupação profissional e a posição social resultante desta, além de outras questões que pareciam estar latentes, e que vieram à tona. A ampliação de debates em torno destes temas é premente, entretanto, o reduzido tempo de pesquisa e de contato com os alunos não permitiu um

aprofundamento destas questões, que claramente sugerem o trabalho com as inteligências pessoais.

Além, disso, o pouco tempo, o desconforto do ambiente, a falta de um espaço maior e sem tantas interferências, restringiram a obtenção de um resultado mais amplo no que diz respeito a mudanças no desenho dos alunos. Mudanças que poderiam ser efetivadas com a descoberta da existência, pelos alunos, de que é possível aprender técnicas para desenhar, que elas funcionam, mas precisam de empenho, atenção e tempo.

No entanto, ainda assim, percebemos que as estratégias utilizadas resultaram em conquistas pequenas, mas muito importantes, diante da situação inicial do grupo, de baixo autoestima e de desdém com relação ao ato de desenhar.

Neste estudo foi possível observar que os desenhos elaborados anteriormente pelos adolescentes apresentam vários estereótipos gráficos, transmitidos culturalmente há gerações, além da influência da mídia e da cultura de massa. No conjunto das atividades realizadas pelos alunos se destacaram elementos e temáticas como figura humana, paisagem e desenhos de objetos.

As paisagens são claramente estereotipadas, apresentando iconotipos, tais como sol, árvores, casas, montanhas, mar. Os desenhos de objetos e a figura humana têm clara influência midiática: nos desenhos de objetos, as logomarcas de produtos dirigidos aos jovens, sugerindo uma vida livre e autônoma, possibilitada por um suposto poder aquisitivo; já a figura humana é modelada pelos desenhos animados atuais, refletindo o momento histórico que estes adolescentes pesquisados estão vivendo, representados pelos mangás e animes.

É possível perceber que há algumas características que indicam possíveis limitações no traçado do desenho, como por exemplo, a presença de linha de base, sendo esta o limite inferior do papel, que conduz a existência de um único plano e consequentemente a ausência de perspectiva no caso das paisagens. Os desenhos de personagem são estáticos, não admitindo adaptações que fogem ao padrão estético escolhido pelo criador do personagem.

Por outro lado, os desenhos anteriores apontam para tentativas do uso de elementos da composição visual, aprendidos anteriormente na aula de Artes, como a textura e o desenho de observação.

Nessa direção, podemos destacar o que dizem os autores, que discutimos no decorrer desse estudo, quando refletem sobre o desenho defendendo que os adolescentes desejam aprender técnicas de desenho, desde que elas não lhes tomem muito tempo e demandem muito esforço. Além disso, os adolescentes são bastante conservadores quanto às próprias regras estipuladas dentro do grupo ao qual pertencem, e isto também se reflete na sua expressão por meio do desenho.

No quarto capítulo analisamos comparativamente os desenhos produzidos antes e depois da TIM. Após a aplicação das atividades baseadas na TIM, observamos que os desenhos elaborados apresentaram algumas diferenças que se destacam como, por exemplo, na temática, que ao ser proposta, e não mais livre, foram experienciadas empiricamente, mobilizando outras formas de representação.

No desenho de paisagem, os alunos foram compelidos a desenhar vistas de diferentes perspectivas, o que os levou a abandonar a linha de base. No desenho da figura humana, a busca por modelos que melhor correspondessem à determinada situação proposta pela atividade prática obrigou-os a romper com a autocrítica exacerbada e com os modelos rígidos, permitindo-se recorrer à criatividade para representar a figura humana.

Os resultados dos jogos observados apontam que os alunos não têm dificuldade com relação à coordenação motora fina. Podemos concluir, assim, que não é suficiente somente o controle dos movimentos finos no ato de desenhar, conseguido pelo estímulo à inteligência cinestésico-corporal. A familiaridade com os materiais, de forma a dominar a técnica artística, ter alguém a quem observar, seja o próprio professor ou o colega mais experiente é igualmente importante.

É preciso destacar que para captarmos um melhor e mais amplo processo de mudanças na expressão gráfica, mais especificamente o desenho, com a aplicação da TIM é fundamental um trabalho persistente e constante. Como a inteligência espacial, que trabalha com os movimentos finos, se desenvolve por imitação (GARDNER, 1994), a experimentação de materiais e técnicas artísticas diversas, além de observação, são fundamentais para conduzir o aluno ao resultado desejado por ele.

No que diz respeito à inteligência espacial as atividades aplicadas com a TIM possibilitaram a percepção no uso dos elementos da linguagem visual de forma

consciente, principalmente a linha e a forma, de maneira a torná-las expressivas, revelando o domínio do elemento visual.

Fazendo referência às atividades anteriores elaboradas pelos alunos sem a aplicação da TIM observamos que o estímulo ao desenvolvimento da Inteligência Espacial resultou em ampliação da expressão por meio do desenho: a preocupação em preencher de forma equilibrada o espaço gráfico do papel e a observação da relação de tamanho entre as figuras desenhadas. Percebemos também na figura humana uma incipiente tentativa de lhe conferir movimento, no que se refere à articulação dos membros, num processo de transformação e combinação de movimentos.

Assim, nesse estudo é possível afirmar que a TIM apresenta contribuições como a associação da experiência prática e o aprendizado teórico, e consequente contextualização da atividade artística, contribuindo para ampliar o sentido do aprendizado em Artes. Mas, também apresenta limitações que dizem respeito à exigência de profissionais qualificados na área artística em que vai trabalhar. Esta qualificação inclui experiência prática nesta atividade, ou seja, saber se expressar graficamente, de forma a introduzir a linguagem artística utilizando-se do código artístico referente a esta linguagem, e não somente através da linguagem verbal.

A necessidade de uma variedade de materiais para exercitar as técnicas artísticas pode servir de empecilho de ordem financeira às escolas que desejam adotar a TIM como abordagem artística pedagógica.

Além disso, este profissional precisa conhecer o contexto em que os alunos vivem, ter a habilidade de adaptar a atividade que será aplicada aquele grupo específico de aprendizes, de forma a lidar com questões emergentes que irão surgir no trabalho em grupo, decorrente da inevitável mobilização das inteligências pessoais neste tipo de abordagem pedagógica.

A necessária separação das inteligências por questões didáticas pode levar o professor a perder o controle dos objetivos que traçou para a sua ação pedagógica, acabando por não alcançá-los.

Acreditamos que mesmo que as aulas de Artes tenham duração de 1 hora e 30 minutos em um dia na semana, se forem observadas algumas considerações, estas poderiam resultar em mudanças em sua prática de desenho. Destacamos, então, a importância em propiciar aos alunos um ensino artístico significativo e estimulante,

principalmente através de projetos de trabalho, de forma a envolver grupos, sem isolar cada aluno com sua produção.

A grande importância da TIM para a educação é a possibilidade de pensar o ser humano como portador de várias habilidades, que podem ser estimuladas e trabalhadas, ampliando o conceito de cognição para diferentes áreas de conhecimento principalmente para o campo da arte.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. *Inteligências múltiplas e seus jogos. Introdução*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006a.

ANTUNES, Celso. *Inteligências múltiplas e seus jogos. Inteligência Espacial*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006b.

ANTUNES, Celso. *Inteligências múltiplas e seus jogos. Inteligência Cinestésico-Corporal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006c.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A imagem no ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

\_\_\_\_\_. *Arte-educação no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

\_\_\_\_\_. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. *Arte / educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BERTOL, Carolina Esmeradoto; SOUZA, Meriti de. *Transgressões e Adolescência: Individualismo, Autonomia e Representações Identitárias*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n4/v30n4a12.pdf>> Acesso em 20 março 2010.

BOUGHTON, Doug. Avaliação: da teoria à prática. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) *Arte / educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez Editora 2005. p. 375 – 387.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte: ensino de 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARRAHER, Terezinha Nunes. *Sociedade e inteligência*. São Paulo: Cortez, 1989.

CONT, Valdeir Del. *Francis Galton: eugenia e hereditariedade*.

Disponível em :< <http://www.scielo.br/pdf/ss/v6n2/04.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2010.

CORIA – SABINI, Maria Aparecida. *Psicologia do desenvolvimento*. São Paulo: Ática, 1998.

CORRÊA, Airton Dutra. A formação do professor de Artes Visuais e sua relação com a ótica gardneriana. In: CORRÊA, Airton Dutra; NUNES, Ana Luíza Ruschel (orgs.) *O Ensino das Artes Visuais: uma Abordagem Simbólico – Cultural*. Santa Maria: Editora UFSM, 2007.

DERDICK, Edith. *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Scipione, 1989.

DONGO-MONTOYA, Adrian Oscar. Contribuições da psicologia e epistemologia genéticas para a educação. In: CARRARA, Kester (Org.). *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2002. p. 157-183

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. Imagens produzidas por pré- adolescentes: um recurso de identificação sócio- cultural. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia; FECHINE, Yvana (orgs.) *Semiótica da arte: teorizações, análises e ensino*. São Paulo, 1998. p. 279 – 295.

\_\_\_\_\_; LA PASTINA, Camilla Carpanezzi. *Reflexões sobre desenho infantil, memória e percepção*. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v08n01/v08n01a09.pdf>>. Acesso em: 07 janeiro 2013.  
\_\_\_\_\_. 2005 (Boletim Arte na Escola)

FERNANDES, José Nunes; OLIVEIRA, Antonio Henrique Seixas de; SANTOS, Juliana Martins dos. *Elementos para reflexão quanto ao uso das inteligências múltiplas no ensino-aprendizagem da música*. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/view/560/570>>. Acesso em: 22 janeiro 2012.

FISH, Carolina B. R. A epistemologia do ensino da arte frente aos parâmetros curriculares nacionais: confluências e oposições conceituais. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa v. 9, n. 1, p. 159-182, 2006.

FRANZ, Terezinha S.; KUGLER, Lila E. *Educação para uma compreensão crítica da arte no Ensino Fundamental: finalidades e tendências*. Disponível em: <[http://www.ceart.udesc.br/revista\\_dapesquisa/volume1/numero2/visuais.htm](http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume1/numero2/visuais.htm)>. Acesso em: 24 maio 2010.

FRANZ, T. S. *Educação para uma compreensão crítica da arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.

GARDNER, Howard. *Arte, mente e cérebro – uma abordagem cognitiva da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

\_\_\_\_\_. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GARDNER, Howard; KONHABER, Mindy L.; WAKE, Warren K. *Inteligência: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GERVEREAU, Laurent. *Ver, compreender, analisar as imagens*. Edições 70, Lisboa, 2007, p. 119 – 24.

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

IZAWA, Eri. *O que é anime?* Disponível em: <<http://www.animesdistro.com/anime.htm>>. Acesso em: 23 dezembro 2012

LANIER, Vicent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 43-55.

MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e prática docente*. São Paulo: Cortez, 1995.

MELO, Suely Amaral. A Escola de Vygotsky In: CARRAHA, K. (Org.). *Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. *Ensino do Desenho: do artífice/ artista ao desenhista auto – expressivo*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

PALANGANA, I. C. *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. São Paulo: Editora Plexos, 1998.

RAMPAZZO, Lino. *Metodologia científica*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

SILVA, Maria Betânia e. *Escolarizações da Arte: dos anos 60 aos 80 do século XX (Recife - Pernambuco)*. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*. Ed. Ática, São Paulo, 1995.

SOUZA, Carlos Weiner Mariano de. *Contribuições de Pierre Bourdieu para o ensino contemporâneo de arte – cultura e educação estética no contexto da massificação do acesso a*

*escolarização no Brasil.* Disponível em:  
<http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/17191/9430>. Acesso em 12 fev 2013.

THISTLEWOOD, David. Estudos críticos: o museu de arte contemporânea e a relevância social. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) *Arte-Educação: leitura no subsolo*. 3. ed. São Paulo : Cortez, 2001. p.143-157.

WILSON, Brent; WILSON, Marjorie. Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de crianças. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) *Arte-Educação: leitura no subsolo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 59-77.