

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PPGE**

**A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E SUA
RELAÇÃO COM O PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZADO DO DESENHO: UM ESTUDO COM
ADOLESCENTES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Márcia Moreno Fernandes

**Santa Maria, RS, Brasil
2005**

**A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E SUA
RELAÇÃO COM O PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZADO DO DESENHO: UM ESTUDO COM
ADOLESCENTES**

por

Márcia Moreno Fernandes

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Ayrton Dutra Corrêa

Santa Maria, RS, Brasil

2005

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a dissertação de Mestrado

**A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E SUA RELAÇÃO
COM O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZADO DO DESENHO:
UM ESTUDO COM ADOLESCENTES**

elaborada por
Márcia Moreno Fernandes

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Ayrton Dutra Corrêa
(Presidente/Orientador)

Ana Luíza Ruschel Nunes, Dr^a (UFSM)

Marilda Oliveira de Oliveira, Dr^a (UFSM)

Santa Maria, 29 de agosto de 2005.

AGRADECIMENTOS

Neste espaço, só tenho a agradecer imensamente a Deus! Só a Ele!!!

Ele é quem proporcionou para eu ter os pais que tanto amo e de uma forma ou outra sempre me incentivaram, não importando o meu rumo escolhido.

Foi Ele quem colocou os meus amores, amores de irmãos (Helenita, Marcelo, André e Letícia), de amigos, amor passado, amor presente, que me acompanharam e acompanham a todo instante, não importando a distância.

Foi Deus quem preparou o meu caminho para a faculdade; para o meu trabalho, onde com muito carinho ofereceram o espaço para que eu pudesse realizar a pesquisa; e para o mestrado, colocando as pessoas, os professores que sempre souberam orientar com entendimento os meus passos e em especial ao professor Jeferson Saccol Ferreira pelo grande apoio, disponibilidade e empenho ao realizar a correção da dissertação.

E aqui está mais uma conquista! Agradeço-te meu Deus, hoje e sempre, por ter direcionado o melhor para mim com as pessoas certas ao meu lado!

EPÍGRAFE

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine.

E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria.

[...] O amor é sofredor, é benigno; o amor não é invejoso; o amor não trata com leviandade, não se ensoberbece, não se porta com indecência, não busca os seus interesses, não se irrita, não suspeita mal; não folga com a injustiça, mas folga com a verdade; tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta.

(1 Coríntios 13:1-7)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZADO DO DESENHO: UM ESTUDO COM ADOLESCENTES.

AUTORA: MÁRCIA MORENO FERNANDES

ORIENTADOR: AYRTON DUTRA CORRÊA

Local e Data da Defesa: Santa Maria, 29 de agosto de 2005.

Esta pesquisa, na linha em Educação e Artes, teve como objetivo analisar e verificar o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner através do Desenho de Observação. Nessa perspectiva, preferiu-se trabalhar a partir de três das oito Inteligências Múltiplas (Espacial, Cinestésico-corporal e Pessoais - intra e interpessoais), pelo fato dessas inteligências serem mais apropriadas ao ensino de Artes. A pesquisa foi desenvolvida com jovens universitários do primeiro semestre do Curso de Design de uma instituição privada de ensino superior localizada no município de Xanxerê (SC). Como meio de investigação foi utilizada a pesquisa qualitativa, tendo como suporte a etnografia escolar efetivada através da observação participante, diário de campo e análise documental. Os dados foram coletados através de desenhos realizados pelos jovens universitários após cada proposta apresentada pela pesquisadora, fotografias e anotações, tanto dos próprios alunos, como da investigadora no decorrer dos encontros. Os resultados supriram as expectativas desta pesquisa, demonstrando a importância do desenho no desenvolvimento das inteligências múltiplas e apresentando processos diferenciados para ampliar as Inteligências Pessoais, cinestésico-corporal e espaciais.

Palavras-chave: Inteligências Múltiplas, desenho, desenho de observação, desenvolvimento, acadêmicos.

ABSTRACT

THE MULPLY INTELIGENCE THEORY AND ITS RELATION TO THE TEACHING PROCESS AND THE DRAW'S LEARNING: AN ADOLESCENT STUDY CASE.

AUTHOR: MÁRCIA MORENO FERNANDES

ADVISOR: AYRTON DUTRA CORRÊA

Place and date of presentation: Santa Maria, August 29th, 2005.

This reasearch, along the lines on Education end Arts, had as its main goal to analyze and to verify the development of the Multiple Intelligences of Howard Gardner through the Observational Drawing. Along these lines, we have chosen three particular Multiple Intelligences (Spatial, Cinestestic-corporal and Personal - intra and interpersonal), among the eight available intelligences. The reason for selecting them is that they are more appropriated in Arts teaching. The research was carried out considering undergraduate students doing the first grade on the Design Faculty in a private university, located in the city of Xanxerê (SC). The qualitative research was used as the main tool of investigation, supported by school ethnography, which relied on active observation, field diary and documental analysis. The data were collected using the drawings elaborated by the students after each proposal presented by the researcher, as well as photos and notes taken by the researcher and students during the meetings. The results are consistent with the initial expectations, showing the role-played by the drawing in developing the multiple intelligences and presenting the distinct processes taken into account to amplify the personal intelligences, Cinestestic-corporal and spatial.

Keywords: Multiple intelligences, draw, observational draw, development, academics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Bisão, encontrado na caverna de Altamira (Espanha), (Gombrich, 1993)	25
Figura 02: Desenho encontrado na parede do túmulo de Chnemhotep, perto de Benin Hassan, 1900 a.C (Gombrich, 1993)	26
Figura 03: Leonardo da Vinci – Estudos anatômicos, (Gombrich, 1993)	27
Figura 04: Relação entre as sombras e as linhas (Andréa Mantenga, <i>Homme sur une dalle</i> , Rudel, 1979)	28
Figura 05: Relação entre as sombras e as linhas (Urs Gref, <i>Femme se poignardant</i> , Rudel, 1979)	28
Figura 06: Retrato do filho Nicholas, Rubens (1620), (Gombrich, 1993)	29
Figura 07 e 08: Desenhos de Picasso, 1938 e 1944 (Gombrich, 1993)	30
Figura 09: Esboço de Paul Klee para demonstrar as funções e o mecanismo de um moinho de vento (Munari, 2002)	34
Figura 10 e 11: Estudo em perspectiva (Escola de Arte-Desenho, 1998)	34
Figura 12 e 13: A Natividade (água-forte) Dürer (1504) (Gombrich, 1993) / Pastor – Charles White, 1952 (Betty Edwards, 1984)	35
Figura 14: Processo do desenho de criação (Tai Hsuan-An, 1997)	36
Figura 15: Desenhos em Tridimensional, (WONG, 2001)	38
Figura 16: Exemplo de uma forma sem e com aplicação de sombra	39
Figura 17: Exemplo de desenhos de cubos em diferentes ângulos	42
Figura 20 e 21: Desenhos de Carlos Scliar (Caderno de Guerra de Carlos Scliar, 1995)	47
Figura 22: Margens de estradas desenhadas por crianças entre seis e sete anos (COX, 2001)	50
Figura 23: Evolução na construção da perspectiva (Pillar, 1996)	51
Figura 24: Desenho de observação sem interferência	59
Figura 25: Desenho de observação sem interferência	60
Figura 26: Desenho de observação sem interferência	61
Figura 27: Desenho de observação de Fábio, Renata e Ricardo sem interferência do Professor	63
Figura 28: Desenho de observação de Ana e Naiara sem interferência do Professor	63
Figura 29: Desenho de observação de Fábio com interferência do professor	64
Figura 30: Imagem do rosto de um soldado e uma forma isolada	65
Figura 31: Desenho de observação de Renata com interferência do professor	66
Figura 32: Desenho de observação de Ana com interferência do professor	67
Figura 33: Sem interferência, com interferência e de memória	69
Figura 34: Sem interferência, com interferência e de memória	70
Figura 35: Sem interferência, com interferência e de memória	70
Figura 36: Sem interferência, com interferência e de memória	71
Figura 37: Sem interferência, com interferência e de memória	72
Figura 38: Desenho de Fábio	73
Figura 39: Desenho de Renata	74
Figura 40: Desenho de Ricardo	75
Figura 41: Desenho de observação do aluno Fábio	77

Figura 42: Desenho de observação da aluna Renata	78
Figura 43: Desenho de observação da aluna Ana	79
Figura 44: Desenho de observação do aluno Ricardo	80
Figura 45: Desenho de observação da aluna Naiara	81
Figura 46: Alunos trabalhando em grupo	82
Figura 47: Alunos trabalhando em grupo	82
Figura 48: Desenho de observação do aluno Fábio.....	83
Figura 49: Desenho da Renata de diferentes composições, utilizando lápis 6B e dermatográfico	84
Figura 50: Desenho da Ana de diferentes composições, utilizando lápis 6B e dermatográfico.	85
Figura 51: Desenho da Naiara de diferentes composições, utilizando lápis 6B e dermatográfico	86
Figura 52: Ilustração utilizada por Ana	88
Figura 53: Desenho de Ana utilizando o lado direito e o esquerdo do cérebro	89
Figura 54: Ilustração utilizada por Naiara.....	90
Figura 55: Desenho de Naiara utilizando o lado direito e o esquerdo do cérebro	90
Figura 56: Modelos utilizados por Fábio.....	92
Figura 57: Estudo e desenho final do aluno Fábio	92
Figura 58: Modelos utilizados por Renata e seus estudos	94
Figura 59: Desenho final da aluna Renata	94
Figura 60: Modelos utilizados por Ana	95
Figura 61: Estudos realizados por Ana e desenho final	96
Figura 62: Estudos realizados por Naiara	97
Figura 63: Aula de desenho de observação, onde a maioria era realizada em pequenos grupos.....	101
Figura 64: Estudos de olhos e narizes através de sombras. “O desenho da figura Humana” de J. H. Vanderpoel.....	102
Figura 65: Desenho de observação realizado por Fábio	103
Figura 66: Desenho de observação realizado por Renata	104
Figura 67: Desenho de observação realizado por Ana	105
Figura 68: Desenho de observação realizado por Ricardo.....	106
Figura 69: À esquerda imagens desenhadas a partir de modelos e ilustrações e a direita utilizando à memória.....	109
Figura 70: À esquerda imagens desenhadas a partir de modelos e ilustrações e a direita utilizando à memória.....	110
Figura 71: À esquerda imagens desenhadas a partir de modelos e ilustrações e a direita utilizando à memória.....	112
Figura 72: À esquerda imagens desenhadas a partir de modelos e ilustrações e a direita utilizando à memória.....	114
Figura 73: À esquerda imagens desenhadas a partir de modelos e ilustrações e a direita utilizando à memória.....	116

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1	141
Apêndice 2	143
Apêndice 3	148
Apêndice 4	149

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1	150
Anexo 2	152
Anexo 3	154
Anexo 4	158
Anexo 5	162

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	ii
EPÍGRAFE	iii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT.....	v
LISTA DE FIGURAS	vi
LISTA DE APÊNDICES	viii
LISTA DE ANEXOS	ix
SUMÁRIO	x
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Apresentação.....	1
1.2 Justificativa.....	2
2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	3
2.1 Temática.....	3
2.2 Categorias.....	3
2.2.1 Categorias gerais	3
2.2.1.1 Inteligências Múltiplas	3
2.2.1.2 Desenho	4
2.2.2 Categorias Específicas.....	5
2.2.2.1 Inteligência Espacial.....	5
2.2.2.2 Inteligência Cinestésico-Corporal.....	5
2.2.2.3 Inteligências Pessoais	6
2.2.2.4 Desenho de Observação	6
2.3 Questões de pesquisa	7
2.4 Abordagem de pesquisa.....	7
2.5 Sujeitos envolvidos.....	9
2.6 Instrumentos utilizados	9
2.6.1 Observação participante.....	10
2.6.2 Diário de campo	10

2.6.3 Entrevista	11
2.6.4 Análise documental	12
3 CONFIGURAÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO	13
3.1 Teoria Gardneriana: as Inteligências Múltiplas	13
3.1.1 Inteligência Espacial.....	20
3.1.2 Inteligência Cinestésico-Corporal.....	22
3.1.3 Inteligências Pessoais	22
3.2 Desenho	24
3.2.1 Breve Histórico	24
3.2.2 Definições do desenho	32
3.2.3 Os elementos do Desenho	37
3.2.4 Desenho de Observação	39
3.2.5 O Desenho de Carlos Scliar	44
3.2.6 Indivíduo X Desenho	47
3.2.6.1 O Desenho Infantil à pré-adolescência.....	47
3.2.6.2 O Adolescente	52
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	56
5 O DESENHO DE OBSERVAÇÃO X AS INTELIGÊNCIAS PESSOAIS, CINESTÉSICO-CORPORAL E ESPACIAL	117
5.1 Análise interpretativa dos dados coletados	117
5.1.1 Fábio	117
5.1.2 Renata.....	120
5.1.3 Ana	123
5.1.4 Ricardo	125
5.1.5 Naiara.....	128
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
8 APÊNDICE.....	141
9 ANEXO.....	150

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

Fruto de múltiplas experiências obtidas ao longo dos anos e do contato com a Teoria Gardneriana em épocas passadas posso afirmar que este trabalho teve origem, ainda que de forma não sistematizada, no processo da minha formação acadêmica, cujo início se deu no ano de 1996 com o ingresso no Curso de Desenho e Plástica (bacharelado) da Universidade Federal de Santa Maria (RS).

Fascinada pela área de Artes, tive a oportunidade, durante o processo de formação, de conhecer e praticar os ateliês de gravuras (xilo, lito e metal), cerâmica e pintura. Em 2000, ano em que me formei no Curso de Desenho e Plástica (bacharelado) também ingressei no Curso de Desenho e Plástica (licenciatura plena) da mesma instituição. Fui também aprovada em primeiro lugar na seleção para professor substituto para o Curso de Desenho Industrial na UFSM, onde atuei por dois anos ministrando as disciplinas de Laboratório de Desenho II, Desenho de Observação II, História da Arte II, Laboratório de Gravuras, Tridimensional I, II, Introdução à Linguagem Visual e Fundamentos de Cor.

Além da docência, desenvolvi projetos na área da educação direcionados às Artes Visuais, cujo foco foi o Desenho.

Paralelamente a essa trajetória acadêmica e motivada pela busca constante de novos horizontes, me dispus a investigar a capacidade da criança no que tange à Inteligência Espacial, Cinestésico-Corporal e Pessoais através do Desenho. A partir desse contexto, muitas outras situações foram, paulatinamente, proporcionando condições de realização do presente trabalho. Nessa perspectiva, podemos considerar como condição *sine qua non* desta pesquisa, o contato contínuo e exaustivo com a Teoria Gardneriana. Esse contato, atualmente, é mantido e aprofundado sob uma perspectiva científica na Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, instituição em que atuo como professora credenciada para os Cursos de Design (Habilitações em Design Industrial e Design Gráfico).

Atuo, também, como docente, na Universidade Comunitária Regional de Chapecó - UNOCHAPECÓ, nos cursos de Arquitetura e Urbanismo e Artes Visuais – Licenciatura Plena.

1.2 Justificativa

Preliminarmente, podemos dizer que a execução desta pesquisa proporcionou a busca e o despertar das Artes em jovens universitários do Curso de Design – Habilitação em Design Industrial da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Unoesc – Campus de Xanxerê.

A opção pelo Desenho como meio de expressão reside no fato de ter cursado, anteriormente, o “Ateliê de Desenho”, onde percebi as múltiplas possibilidades, inclusive técnicas variadas, que tangem às Artes Visuais.

Como suporte teórico usufruí da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner. Essa teoria considera oito inteligências, sendo que três são as mais adequadas para a área das Artes Visuais. São elas: a Espacial, a Cinestésico-Corporal e as Pessoais (intra e interpessoais).

Paralelamente à utilização da Teoria supra mencionada, trabalhei o Desenho de Observação. Reside aí, isto é, no Desenho de Observação, o ponto base que serviu para a coleta de dados visuais desta pesquisa.

Nesse contexto, respeitados os princípios científicos que regem a presente pesquisa, é importante destacarmos o ponto de vista no sentido de que as Artes Visuais não podem ser tratadas como meras disciplinas secundárias, mas, sim, como um propósito de desenvolver e explorar o potencial do indivíduo.

A partir desse enfoque, citamos GARDNER (1999) que, ao dissertar acerca da importância do educador no desenvolvimento artístico do indivíduo, inspirou a realização da presente pesquisa.

Tendo o comentário acima exposto, podemos dizer que esta pesquisa tem como objetivo principal trabalhar com o Desenho de Observação como um meio para ampliar/develop as Inteligências Múltiplas em específico as Pessoais, Cinestésico-Corporal e a Espacial dos sujeitos aqui investigados.

2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

2.1 Temática

Nesta pesquisa foram estudadas as relações do Desenho de Observação com abordagem teórica das Inteligências Múltiplas do psicólogo Howard Gardner, especificamente as Inteligências Pessoais, Cinestésico-Corporal e Espacial, tendo como tema o “Desenho de Observação como processo para o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner: um estudo realizado com jovens universitários”.

Nesse aspecto, o Desenho de Observação funcionou como um elemento catalisador para o desenvolvimento das Inteligências citadas na Teoria Gardneriana.

2.2 Categorias

As categorias que nortearam este trabalho foram as Inteligências Múltiplas e o Desenho, como categorias gerais, e a Inteligência Espacial, Inteligência Cinestésico-Corporal, Inteligências Pessoais (intra e interpessoais), e o Desenho de Observação, como categorias específicas.

2.2.1 Categorias gerais

2.2.1.1 Inteligências Múltiplas

A Teoria das Inteligências Múltiplas foi elaborada com base nas origens biológicas. Nessa perspectiva, “[...] a linguagem, uma capacidade universal, pode manifestar-se particularmente como escrita em uma cultura, como oratória em outra [...]” (GARDNER, 1995, p.21).

Uma concepção de inteligência é compreendida através da Teoria Gardneriana direcionada para a idéia de Inteligências Múltiplas ou Estruturas da Mente que “correspondem a distintas competências intelectuais que operam de acordo com os seus próprios procedimentos, têm uma história de desenvolvimento próprio, tanto ontogenética¹ quanto filogenética e um específico sistema de regras de funcionamento” (ISAIA, 1999, p.7).

A abordagem da teoria é vinculada à concepção simbólico-cultural em que trabalha com “noção de símbolos, sistemas simbólicos e produção simbólica” (ISAIA, 1999, p.6).

Quando GARDNER trata da cognição humana ele a denomina como sistemas simbólicos, isto é, “capacidade de criar e fomentar o intercâmbio através do emprego de diversas classes de sistemas de símbolos ou códigos de significado” (ISAIA, 1999, p.5).

Nessa perspectiva, a concepção simbólico-cultural é compreendida com as sete Inteligências: Lingüística, Lógico-Matemática, Espacial, Cinestésico-Corporal, Musical, Pessoais (Intra e Interpessoais) e Naturalística.

Como exposto inicialmente, esta pesquisa abordou três das oito Inteligências Múltiplas: a Espacial, a Cinestésico-Corporal e Pessoais por serem, segundo GARDNER, as mais desenvolvidas na área das Artes Visuais.

2.2.1.2 Desenho

O Desenho, segundo EDWARDS (1984) é a representação de formas em uma superfície através de linhas, pontos e manchas, podendo ser uma versão preparatória de um desenho artístico, esboço, estudo, traçado, risco, projeto, plano, forma e configuração, que é uma letra, boca, olho, *etc.*

Nesse contexto, podemos dizer que o Desenho é tido como uma linguagem para arte, ciência e técnica. É um meio de conhecimento que possui grande capacidade de abrangência. Pode se manifestar não somente através das marcas gráficas expressas no papel, mas também, a partir da utilização de sinais.

¹ Relativo à ontogênese (ciclo de vida) – série de transformações sofridas pelo ser vivo desde a fecundação do ovo até o ser perfeito.

2.2.2 Categorias Específicas

2.2.2.1 Inteligência Espacial

A Inteligência Espacial origina-se através da ação do homem sobre o mundo ligado aos objetos e sua localização. Ela é dada pelas operações centrais em que ocorre uma habilidade perceptiva da forma ou objeto e, também, a manipulação desse no espaço. A partir dessas habilidades são desempenhadas as capacidades de reconhecimentos, transformações, representações, criações e recriações gráficas dos objetos.

Com esta pesquisa procuramos observar atentamente como a Inteligência Espacial ocorre no indivíduo, pois cremos que, no momento em que o adolescente conseguir transpor para o papel aquilo que viu (objeto) e a partir da informação visual expor uma organização e percepção espacial condizente ao perceptivo, a Inteligência (Espacial) estará desenvolvida.

2.2.2.2 Inteligência Cinestésico-Corporal

A Inteligência Cinestésico-Corporal é a capacidade que o indivíduo tem de resolver problemas ou elaborar produtos utilizando o próprio corpo ou parte dele.

Nas operações centrais, segundo GARDNER (1994), ocorre o controle dos movimentos corporais próprios e a capacidade de manejar objetos com habilidade. Essas operações podem ocorrer juntas ou separadas.

Através do exposto, podemos dizer que esta pesquisa pretendeu constatar, ainda, qual a motricidade que os sujeitos apresentaram se, a fina e/ou ampla e com a realização dos desenhos, foi possível identificá-las.

2.2.2.3 Inteligências Pessoais

As Inteligências Pessoais são duas: a Inteligência Interpessoal e a Intrapessoal. A Inteligência Interpessoal é a motivação que um indivíduo tem a partir de outro; é a capacidade de compreender outras pessoas e tomar como exemplo certas atitudes para si mesmo. Ocorre a interferência de um indivíduo sobre o comportamento do outro; ele é voltado para o exterior, para os outros e a sua capacidade medular, segundo ISAIA (1999), apresenta uma “habilidade para notar, estabelecer distinções entre os indivíduos com relação a estado de ânimo, temperamento, motivação e intenções” (p.23).

A Inteligência Intrapessoal é voltada para dentro do indivíduo, isto é, ocorre a capacidade de formar um modelo de si próprio e é utilizado esse mesmo modelo na sua vida, que será operada afetivamente. A sua capacidade medular é o acesso da própria vida emocional.

Nesse sentido destacamos que, tanto a Inteligência intra quanto a interpessoal “apresentam tentativas de resolver problemas significativos para o indivíduo e a espécie” (GARDNER, 1995, p.29).

Nessa perspectiva, a partir do exposto, a presente pesquisa procurou analisar de que maneira e como o indivíduo se relaciona ao executar tarefas expressivas de desenho; se ele consegue realizá-lo individualmente ou se necessita interagir com os demais no desenvolver das atividades que tiveram que executar em sala de aula.

2.2.2.4 Desenho de Observação

Através do desenho de observação, que é, segundo HSUAN-AN (1997) a representação gráfica das mensagens visuais dos objetos observados, temos como objetivo desenvolver, além da capacidade visual, a memória visual, a percepção e as interações entre a estrutura básica e volume do objeto, espaço e luz-sombra, as Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (pessoal, cinestésico-corporal e espacial).

O desenho de observação é um processo de reconhecimento com o propósito de desenvolver a percepção visual e espacial através do registro das informações pelo modelo/objeto-conceito.

Nesta pesquisa procuramos desenvolver e ampliar o processo de reconhecimento e observação do sujeito utilizando o processo supra citado.

2.3 Questões de pesquisa

Como se desenvolvem as relações Intra e Interpessoais dos sujeitos a partir das atividades propostas nas aulas de Desenho de Observação tendo esse último como mediador?

A Inteligência Cinestésico-Corporal pode ser ampliada através do Desenho de Observação?

O Desenho de Observação pode ampliar a Inteligência Espacial? Como?

2.4 Abordagem de pesquisa

Para esta pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa devido à geração de dados essencialmente interpretativos e descritivos.

A característica mais evidente em uma pesquisa qualitativa é que ela não é numérica, pois é “lida com interpretações das realidades sociais” (BAUER & GASKELL, 2002, p.23). Nesse aspecto, pode ser vista como um empreendimento autônomo de pesquisa e os autores afirmam que o trabalho intuitivo e criativo é parte essencial da análise qualitativa.

O pesquisado não é visto/tratado como um mero objeto em que o seu comportamento é quantificado e estatisticamente modelado. Segundo BAUER & GASKELL (2002), o pesquisado deve ser visto como sujeito que tem poder e voz ativa. Ainda, na acepção de BAUER & GASKELL (2002), o pesquisador qualitativo vê “através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados” (p.32), adquirindo

“opiniões, atitudes, sentimentos, explicações, estereótipos, crenças, identidades, ideologias, discurso, cosmo-visão, hábitos e práticas” (p.57).

Para EISNER (1998), o estudo qualitativo tem como ponto de grande importância a sua utilidade. *A priori*, pela compreensão da pesquisa, quando bem elaborada, pode ajudar no entendimento da situação pela antecipação. Nessa perspectiva, quem pesquisa e escreve sobre temas educativos, além de estar interessado no assunto, já tem um conhecimento sobre esse: *“ya sean escuelas o personas, reside en las descripciones e interpretaciones que van más allá de la información que se da acerca de ellos”* (p.77). Outro ponto que o autor apresenta é que a pesquisa qualitativa deve funcionar como guia, sem a presença de escala matemática.

Na pesquisa qualitativa não há regras precisas para o estudo de casos devido à sua diversidade e flexibilidade. Pode ocorrer, sim, uma breve estruturação prévia, desde que se leve em conta que o foco da pesquisa, bem como as categorias teóricas e o próprio planejamento metodológico só serão definidos durante o decorrer do processo de investigação.

O procedimento metodológico desta pesquisa se deu através de um estudo de caso etnográfico escolar que, segundo ANDRÉ (1995), “busca o conhecimento do particular, é descritivo, indutivo e busca a totalidade” (p.51). Com embasamento nas descrições do real com significações diretas com os indivíduos envolvidos no estudo, a pesquisadora realizou todo o trabalho de campo pessoalmente, tendo contato direto com os sujeitos, podendo, assim, vivenciar todos os momentos no decorrer desta pesquisa em que foram realizados trabalhos práticos, acompanhados de apresentações do tema e explicações referentes ao assunto que será abordado.

A abordagem etnográfica, segundo LÜDKE (1986), “é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” (p.14). Nesta pesquisa podemos dizer que foi possível perceber as diversificadas dos sujeitos que foram pesquisados. Em síntese, entendemos que essas poderão vir a refletir nos seus próprios trabalhos plásticos.

Na acepção de ANDRÉ (1995), o estudo de caso qualitativo se mostra como a metodologia ideal para a compreensão de um caso particular, considerado em profundidade no seu contexto e complexidade, sendo muito útil ao conhecimento da prática educativa em sua dinâmica. Desse modo, torna-se um modo singular,

particular ao que, por si mesmo, se mostra interessante, possuindo, assim, um valor, podendo ou não se constituir em instância representativa.

2.5 Sujeitos envolvidos

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram sorteados cinco alunos² (jovens universitários - vide anexo 5) de uma turma do primeiro semestre do Curso de Design – Habilitação em Design Industrial da Universidade Oeste de Santa Catarina – Campus de Xanxerê. Para a pesquisa qualitativa foram analisados poucos sujeitos devido a grande quantidade de informações a serem coletadas. Em contrapartida, a pesquisadora trabalhou com todos os alunos da turma, porém, separou os trabalhos plásticos dos sujeitos anteriormente selecionados por sorteio.

2.6 Instrumentos utilizados

Nesta pesquisa foram usufruídos dos seguintes instrumentos: observação participante; diário de campo; entrevista semi-estruturada e análise documental.

Para GOETZ & LECOMPTE (1998), se “*los instrumentos principales do etnográfico son sus ojos y sus oídos*” os instrumentos principais do etnográfico são seus olhos e seus ouvidos” (p.169), a observação não só apresenta características peculiares nos processos qualitativos de investigação, mas assume, também, uma importância decisiva no sentido de que a ela compete “registrar os fenômenos mais relevantes para os aspectos principais do tema definido” (p.128).

Acreditamos que, dessa forma, os registros foram completos, precisos e detalhados, permitindo ao pesquisador informações descritivas/memória das pessoas, ações, interações, fatos e outras expressões que possibilitaram estruturar um resultado coerente em relação à realidade que foi observada para o desenvolvimento desta pesquisa.

² Três moças (Ana, Renata e a Naiara) e dois rapazes (Fábio e Renato).

2.6.1 Observação participante

A observação participante ocorre quando há a inserção do pesquisador no meio sócio-cultural do sujeito. Nesse sentido, a partir da aproximação com o meio do qual o sujeito pertence, o investigador passa a interagir de forma natural, tentando agir, conforme BOGDAN e BIKLEN (1994) de modo que as atividades ocorram da mesma maneira quando estão sozinhos, permitindo que os sujeitos da pesquisa sintam-se à vontade com a sua presença.

Nesta pesquisa podemos dizer que a pesquisadora manteve maior contato com os indivíduos observados realizando perguntas informais e descobrindo novas situações apresentadas pelos próprios alunos no decorrer das atividades. Na aceção de BAUER e GASKELL (2002) isso auxilia a coleta de informações.

Na mesma perspectiva podemos destacar que todas as atividades que foram desenvolvidas em sala de aula tiveram acompanhamento pessoal da pesquisadora no esclarecimento de dúvidas, coleta de dados, bem como nas análises dos jovens envolvidos no projeto.

Ainda, podemos dizer que na investigação desenvolvida, a descrição dos sujeitos, a reconstrução dos diálogos e a descrição das atividades, assumiram uma importância de grande valia para se chegar aos resultados desta pesquisa. Os comportamentos dos adolescentes proviram em dados feitos através da observação e foram registrados na seqüência.

2.6.2 Diário de campo

O diário de campo ocorre no momento em que o pesquisador registra (mentalmente, com a utilização de aparelhos eletrônicos e/ou com a escrita momentânea), os procedimentos ocorrido durante as aulas como, por exemplo: a maneira como os sujeitos desenvolvem determinadas tarefas, se eles utilizam a comunicação oral ou gestual no momento da execução dos trabalhos plásticos, as suas falas *etc.* Em síntese, é a memória para o desenvolvimento da pesquisa.

Nesse aspecto, conforme LÜDKE (1986, p.32), “devem ser feitas às anotações próximas ao momento da observação porque isso evita o risco de passar alguma informação despercebida pelo examinador”.

Para realizar as anotações das informações observadas pelo pesquisador “é interessante que, ao iniciar cada registro, o observador indique o dia, a hora, o local da observação e o seu período de duração” (LÜDKE, 1986, p.32). Assim, quando forem feitas as interpretações, o pesquisador poderá ser orientado pelas informações de uma maneira evolutiva quanto à realização dos encontros.

O diário de campo é pessoal e intransferível. Através da coleta de dados é que se têm muitas informações que são registradas através de fotos, escritas, gravações e/ou filmagens. No diário de campo, “[...] diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que são obtidas através de outras técnicas” (MINAYO, 1994, p.63).

Neste trabalho, no diário de campo, a pesquisadora procurou colocar todos os detalhes que foram necessários para o auxílio e evolução da pesquisa, tendo como registro, a memória da mesma, bem como anotações que foram feitas logo após a saída do ambiente, pois “é sempre uma boa idéia tomar notas depois que os participantes deixam a sala” (BAUER e GASKELL, 2002, p.76). Além disso, foram registrados alguns momentos com o uso da máquina fotográfica.

2.6.3 Entrevista

Nesta pesquisa foi utilizada a entrevista semi-estruturada, em que “o pesquisador não orienta a investigação a partir de um conjunto de perguntas pré-determinadas como se faz em um levantamento ou questionário” (BAUER e GASKELL, 2002, p.73).

Quando se utiliza esta modalidade de entrevista, segundo BAUER e GASKELL (2002), o pesquisador permite que o pesquisado fale longamente. Ocorre, assim, uma “relação de confiança e segurança, o que se costuma chamar de *rapport*” (p.74).

A partir do exposto podemos dizer que, no decorrer dos encontros, abordamos os sujeitos com algumas perguntas (vide apêndice 3) pertinentes à

infância na escola, ao desenvolvimento das suas inteligências em geral e, mais especificamente, aos relacionados a esse projeto: pessoais, espacial e cinestésico corporal, quanto a sua trajetória com o desenho e o seu processo de desenvolvimento, e entre outras, que surgiram no decorrer dos encontros.

Os diálogos bem como as respostas dos sujeitos, proporcionaram depoimentos muito significativos para se chegar aos resultados desta pesquisa, pois como afirmam BAUER e GASKELL (2002), com a utilização de algumas perguntas (semi-estruturadas) específicas “[...] o pesquisador pode obter esclarecimentos e acréscimos em pontos importantes” (p.73).

2.6.4 Análise documental

A análise documental ocorre quando o pesquisador tem acesso a documentos que dispõem de dados e informações que são importantes para a pesquisa, representando “[...] uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas umas fontes de informações contextualizadas, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE, 1986, p.39), e os documentos podem ser fotográficos e/ou escritos, escolares, arquivos, *etc.*

A escolha dos materiais para a análise documental não foi aleatória, pois, segundo LÜDKE (1986) “há geralmente alguns propósitos, idéias ou hipóteses guiando a sua seleção” (p.40) e a partir dos documentos selecionados é que o pesquisador procederá à análise propriamente dita dos dados.

3 CONFIGURAÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Teoria Gardneriana: as Inteligências Múltiplas

Inserido na equipe de pesquisadores da *Harvard Graduate School of Education* que tinha por objetivo pesquisar sobre “a natureza e realização do potencial humano”, o professor e psicólogo Howard Gardner estava incubido de escrever a respeito da natureza da cognição humana. Essa pesquisa foi o início para a publicação de “Estrutura da Mente”, cujo objetivo “[...] era o de chegar a uma visão do pensamento humano mais ampla e mais abrangente daquela aceita pelos estudos cognitivos na época” (GARDNER, 1995, p.3). Através dos aprofundamentos de sua pesquisa, Howard Gardner chega, então, na Teoria das Inteligências Múltiplas:

‘Múltiplas’ para enfatizar um número desconhecido de capacidades humanas diferenciadas, variando desde a inteligência musical até a inteligência envolvida no entendimento de si mesmo; ‘inteligências’ para salientar que estas capacidades eram tão fundamentais quanto aquelas historicamente capturadas pelos testes de QI (1995, p.3).

O desenvolvimento humano vem sendo estudado há mais de dois séculos. Nesse contexto, podemos dizer que a maioria de estudiosos enfatiza “[...] o valor e a necessidade de observações e experimentos conduzidos dentro de uma estrutura teórica mais ou menos explícita” (GARDNER, 1997, p.29).

Aliado a este estudo devemos considerar, também, os resultados de duas linhas de investigação que GARDNER (1997) vem desenvolvendo há bastante tempo. A primeira envolve o estudo do desenvolvimento em crianças normais e talentosas, da capacidade de utilizar símbolos, em especial nas artes. A segunda volta-se para o estudo da deterioração da capacidade cognitiva em sujeitos que sofrem de lesões cerebrais, desenvolvido no Centro Médico de Administração de Veteranos e na Escola de Medicina da Universidade de Boston.

Para compor o retrato do desenvolvimento de cada uma das competências intelectuais (espacial, corporal, musical, lógico-matemática, linguagem e pessoais) GARDNER (1997) utiliza como fonte alimentadora:

- a) os sistemas simbólicos construídos culturalmente;
- b) estudos envolvendo prodígios, indivíduos talentosos, crianças e adultos normais, pacientes com lesões cerebrais;
- c) indivíduos de culturas variadas;
- d) especialistas em diferentes linhas de trabalho.

O conjunto inter-relacionado dos vários campos estudados indica a existência de distintas competências, inteligências, sendo que o de GARDNER (1997) foi identificar a diversidade das mesmas, tendo como parâmetro os seguintes pré-requisitos:

- a) dominar um conjunto de habilidades que permitam ao indivíduo solucionar problemas, descobrir ou criá-los, estabelecendo as bases para um novo conhecimento, denotando a ênfase pelos processos criativos;
- b) ser genuinamente importante e útil, ao menos em determinado ambiente cultural;
- c) satisfazer determinadas especificações biológicas e psicológicas;
- d) não ter sido dada *a priori*.

A teoria de Howard Gardner compreende uma concepção de inteligência que incorpora habilidades diversificadas, levando a adotar a idéia de inteligências múltiplas ou estruturas da mente. Estas, como já foi colocado, correspondem a distintas competências intelectuais que operam de acordo com seus próprios procedimentos, têm uma história de desenvolvimento própria, e um específico sistema de regras de funcionamento.

Tais peculiaridades explicam o caráter independente das diversas inteligências, apesar das mesmas operarem de forma harmônica e interdependente nas atividades cotidianas. Entretanto, esta autonomia, aparentemente invisível, pode ser detectada através da observação ou estudo adequado.

As inteligências, assim constituídas, equivalem, para Gardner, a um potencial, a um conjunto de saber como envolvendo procedimentos e perícia para fazer algo, que instrumentalize o indivíduo para a consecução de tarefas simples e complexas com as quais se defronta ao longo de sua vida. Mais do que isto, estas inteligências proporcionam a base para a inventividade humana, permitindo a geração de novas produções culturais que são os produtos simbólicos (GARDNER 1994).

É importante destacarmos que as Inteligências Múltiplas não existem como entidades físicas verificáveis, mas como modelos ou construtos explicativos e habilidades que são contínuas entre si.

De maneira geral, as características básicas destas inteligências representam um conjunto de competências intelectuais que todos os indivíduos pertencentes à espécie humana podem ter:

a) as inteligências, apesar de serem independentes, interatuam e constroem-se desde o início da vida, funcionando harmonicamente para execução de tarefas humanas intrincadas.

b) inicialmente as inteligências são puras e não mediadas, mas à medida que envolve com sistemas simbólicos elas vão evoluindo, podendo ser deflagradas na realização de tarefas dadas culturalmente;

c) o processo no domínio de cada uma, além de depender do indivíduo, necessita também das condições dadas pela cultura, pois esta define as etapas e fixa os limites;

d) sua independência prende-se à diversificação dos sistemas simbólicos e à relativa localização no cérebro;

e) salienta o aspecto pluralista, sócio cultural e biológico da cognição humana, diversificando e estendendo a campos abrangentes de competência, possibilitando a expansão do potencial humano;

f) não podem ser vistas apenas como um conjunto de capacidades, pois estão imersas em um mundo pleno de significados,

g) desmistificam a idéia de inteligência, pois não são somente ligadas a processos mentais, ampliando seu campo de abrangência para as mais diversas formas de atividade e expressão do ser humano;

h) em termos de evolução, em cada um dos domínios próprios, envolvem a passagem de níveis, indo do noviço para o aprendiz e deste para o especialista, apresentando diferentes ritmos de passagem.

Buscando a explicitação básica das inteligências apresentadas por Howard GARDNER (1994) convém salientarmos que:

a) as inteligências, diretamente relacionadas em sistemas simbólicos, especificam-se em lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal e pessoal;

b) cada inteligência possui operações centrais entendidas como mecanismos básicos de processamento, podendo dar lugar a vários desempenhos intelectuais;

c) a história de desenvolvimento destas inteligências, por envolver evolução ontogenética e filogenética, indica que habilidades de diferentes espécies podem entrelaçar-se para a composição de determinada manifestação simbólica;

d) a indicação de uma relativa localização cerebral para estas inteligências aponta para uma base biológica das mesmas, sem, contudo, desprezar a influência dos fatores culturais;

e) a separação destas inteligências tem um cunho didático, porque na vida real elas se encontram inter-relacionadas para a realização das diversas atividades humanas.

Gardner mantém a idéia de ciclo vital, isto é, do desenvolvimento das inteligências por toda a vida, explicitando as dimensões em que o mesmo ocorre em inter-relação com os sistemas simbólicos que a sociedade humana vem construindo ao longo de sua história. Assim, propõe a idéia de múltiplas inteligências alicerçadas em sistemas simbólicos, construídos culturalmente, entendendo os mesmos como a matéria-prima a partir da qual essas inteligências podem ser tecidas e desenvolvidas.

As Inteligências Múltiplas permitem desvendar os mecanismos envolvidos nas mais diversas atividades humanas, tanto em termos de manifestações cotidianas, quanto de caráter científico, artístico e tecnológico. Nesse sentido, GARDNER (1995), define a inteligência “[...] como a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou

comunitários” (p.14), enfatizando que podemos estar desenvolvendo constantemente esses processos.

Para o pesquisador, essa capacidade de resolver problemas permite que o sujeito, ao se deparar com uma situação, possa resolvê-la. Quanto à criação de um produto cultural, este é o resultado de funções cruciais, tais como a captura e transmissão de conhecimentos e a expressão de opiniões e/ou sentimentos das pessoas.

Neste sentido, o professor tem um papel fundamental, pois no âmbito da dimensão social-formal da educação, isto é, do espaço institucional escolar, o educador é responsável na condução do ato educativo. Tal responsabilidade pode ser ressignificada a partir das noções de Inteligência Pessoal e Liderança.

A Inteligência Pessoal, entendida de forma geral como a sensibilidade para o auto e hetero conhecimentos, pode ser a chave para uma prática pedagógica adequada, isto é, voltada para a possibilidade de desenvolvimento pleno dos alunos, tendo em vista as múltiplas competências em diversificados domínios, processados através de diferentes sistemas simbólicos. Consistindo a possibilidade de influenciar significativamente, de forma direta ou indireta, pensamentos, sentimentos, valores e atitudes alheios, alicerça-se na abertura ao mundo pessoal e do outro sujeito, entrelaçando-se, assim, à inteligência pessoal na consecução do ato pedagógico.

Nessa perspectiva, é necessário que o professor encontre seu maior desafio na necessidade de saber como seus alunos são, isto é, que competências, destrezas, forças ou fraquezas apresentam. Que interesses os impulsionam, em que domínios. Isso põe em funcionamento sua inteligência pessoal, mas não cabe apenas ao educador colocar à disposição situações plenas de múltiplas possibilidades de expressão e manifestação. É preciso, também, reconhecer e desenvolver os talentos emergentes, bem como detectar e suprir lacunas de potencialidade em um espaço pedagógico em que competências pedagógicas e cognitivas sejam contempladas pelo mundo da vida e dos sentimentos.

Dessa forma, a Teoria das Inteligências Múltiplas desenvolvida por Howard Gardner, partindo de um contexto próprio de investigação, propõe uma nova compreensão da inteligência humana, entendendo-a não como um processo único, mas como um conjunto de competências intelectuais, organizadas a partir de diversas classes de sistemas simbólicos, desenvolvidos pela cultura humana.

A área de conhecimento a qual Gardner está vinculado é a Psicologia Evolutiva, de conotação cognitivista. Entretanto, não se detém apenas aos aspectos estritamente cognitivos, mas leva em consideração a personalidade, as emoções e o contexto cultural nos quais se desenvolvem todos os processos mentais, voltando-se, principalmente, para a criatividade.

Dentre as diversas abordagens sobre a cognição humana, Gardner inclina-se decisivamente para os sistemas simbólicos. Nessa perspectiva, o aspecto essencial do pensamento humano é sua capacidade de criar e fomentar o intercâmbio através do emprego de diversas classes de sistemas de símbolos ou códigos de significado, entendidos como veículos através dos quais se produzem as diversas atividades desenvolvidas pelo homem.

Tendo por base o horizonte de suas investigações e interesses, Gardner propõe uma nova compreensão da inteligência humana, não como um processo único, mas como um conjunto de competências intelectuais, engendradas a partir de diversas classes de sistemas simbólicos desenvolvidos pela cultura humana.

Esta concepção simbólico-cultural da inteligência, em suas múltiplas dimensões, está ancorada na gama de sistemas simbólicos construídos ao longo do processo cultural, compreendendo os sistemas Lingüístico, Lógico-Matemático, Musical, Corporal, Espacial, Pessoal (Intra e Interpessoal) e Naturalística.

Tal posicionamento acentua o aspecto pluralista da inteligência, envolvendo domínios simbólicos diversificados, cujo acesso pode abranger:

- a) todos os indivíduos, por pertencerem a mesma espécie e interagirem com o mundo físico e social da mesma;
- b) indivíduos pertencentes a determinadas culturas;
- c) grupos isolados dentro de uma mesma cultura;
- d) apenas um indivíduo ou pequeno grupo, sendo que, com o passar do tempo, o acesso pode se estender a outros indivíduos.

Pelo fato de vincular-se a uma abordagem simbólico-cultural, a Teoria de Gardner trabalha a partir da noção de símbolos, sistemas simbólicos e produção simbólica.

Os símbolos envolvem a possibilidade de transposição de sentido, uma vez que se referem a toda entidade abstrata ou concreta, apresentando significados

determinados culturalmente. Como consequência, os símbolos são vistos como entidades significativas através das quais a espécie humana pode processar o mundo em que vive.

Os sistemas simbólicos são um conjunto inter-relacionado de símbolos. Assim, para fins de exemplificação, a palavra símbolo pode ser vista como componente da linguagem, que é um sistema simbólico, bem como os números e padrões de movimentos que compõem outros sistemas simbólicos, tais como a linguagem matemática, sistemas corporais, *etc.*

A produção simbólica trabalha com os símbolos e os sistemas simbólicos para a criação de produtos simbólicos. Esses últimos representam entidades representacionais cuja criação se volta para a transmissão de um conjunto de significados culturalmente passíveis de serem compartilhados, possibilitando aos indivíduos compreendê-los, apreciá-los, criticá-los ou transformá-los. Nesse sentido, histórias, poemas, construções científicas e tecnológicas, artísticas, *etc.*, enquadram-se como produtos simbólicos criados em determinado momento histórico-cultural, tendo por base sistemas simbólicos elaborados ao longo da evolução da humanidade (GARDNER, 1997).

Quanto ao adolescente e adulto, esses podem se tornar usuários competentes de sistemas e produtos simbólicos, bem como desenvolvê-los e serem capazes de mediar aos mais jovens.

Segundo GARDNER (1997) “o criador ou artista é um indivíduo que obteve suficiente habilidade no uso de um meio para ser capaz de comunicar através da criação de um objeto simbólico” (p.49). Nessa perspectiva, o artista buscará possibilidades que serão capazes de satisfazer o que ele deseja passar ao espectador.

A arte ocorre quando há uma intenção de se comunicar e, para que isso aconteça, é necessário a disposição de alguém para examinar ou ouvir essa comunicação, que é o membro de audiência. Para GARDNER (1997), o artista procura recriar, comentar ou manifestar aspectos do mundo com experiências subjetivas. Ocorre uma tentativa de comunicar esses aspectos através da criação de um objeto que captura esses fatores subjetivos.

Para isso, há uma grande presença do processo desenvolvimental. Nesse sentido, podemos dizer que esse processo apresenta três sistemas no organismo: o fazer – atos ou ações; perceber – discriminação ou distensões; e sentir – afetos. Os

três sistemas também podem ser chamados de padrões ou esquemas comportamentais.

Ocorre um grande progresso quando há uma combinação entre os sistemas, seja a união da percepção e do fazer, ou a fusão da percepção, sentimento e ação. Isso acontece quando o sujeito resgata em um objeto simbólico uma expressão.

Um outro aspecto presente nas artes é quando o indivíduo desenvolve uma maneira de dominar a forma, observando e/ou copiando. A percepção ocorre numa capacidade de focar aspectos diversos de um objeto e a capacidade para o uso de símbolos, dependendo do desenvolvimento dos primeiros anos de vida.

Para se adquirir o conhecimento é necessária a interação de processos disponíveis para a criança como reais objetos e dos eventos naturais, pois a mente humana, segundo STRAUSS (*apud* GARDNER, 1999), é a mesma em qualquer parte, apresentando os mesmos princípios, desenvolvendo os conteúdos, diferenciando as características individuais devido ao clã em que o sujeito se encontra.

3.1.1 Inteligência Espacial

A capacidade viso-espacial ou Inteligência Espacial é a capacidade de perceber o mundo visual com exatidão, transformar, modificar e recriar aspectos adquiridos visualmente.

No ser humano a Inteligência Espacial depende diretamente da observação que o indivíduo realiza do mundo visual. GARDNER (1994), cita ARNHEIM, afirmando que a percepção do mundo é a mais importante operação de pensamento, constituindo os processos cognitivos.

Para GARDNER (1994), esta inteligência pode ser verificada no momento em que é solicitado “[...] a um indivíduo que copie uma forma; copiar vem a ser uma tarefa mais exigente e não raras dificuldades latentes no domínio espacial podem ser detectadas através de erros numa tarefa de cópia” (p.135).

As citadas por GARDNER (1994) referem-se a três componentes para a capacidade espacial: o reconhecimento de um objeto em vários ângulos; a

capacidade de imaginar o movimento ou deslocamento de diferentes partes de uma configuração e o pensar através das relações espaciais.

Essas capacidades apresentam grande importância para a localização-orientação em terra, ar e mar. São utilizadas quando os sujeitos realizam representações gráficas, assim como mapas, diagramas ou formas geométricas.

A localização das Inteligências Espaciais no cérebro é dada no hemisfério direito, especialmente na região posterior. Caso ocorra lesão nas regiões parietal, segundo Gardner, haverá deficiência na atenção visual, representação e orientação espacial, bem como na produção do imaginário e memória.

Uma pequena lesão no hemisfério esquerdo, além de danos do hemisfério direito, é capaz de devastar a capacidade espacial de um sujeito. As operações centrais ocorrem através da “habilidade para perceber uma forma ou um objeto; habilidade de manipular um objeto ou forma, apreciando como serão percebidos sob outros ângulos, envolvendo efetivamente a manipulação no espaço” (CORRÊA, 1999, p.54).

Nas ciências exatas, a Inteligência Espacial é de grande importância. O anel de benzeno foi esclarecido através de uma estrutura visualizada por um sonho do químico Friedrich Kekulé e a estrutura da molécula do DNA foi obtida quando James Watson e Francis Crick tiveram a capacidade de esboçar várias maneiras de ligação, chegando a um resultado. Essa inteligência é salientada, também, nos jogadores de xadrez que têm a facilidade de antecipar as jogadas a partir da capacidade mnemônica.

Nas artes, a centralidade do pensamento espacial é evidente. GARDNER (1994) nos apresenta como exemplo Michelangelo. Ele “[...] pode ter nascido com esta memória visual tão precisa que, sem esforço, era capaz de perceber e recriar todas as impressões anteriores” (p.153).

Nos indivíduos normais, vai ocorrendo o envelhecendo, ocorre uma queda no desempenho visual-espacial, levando a concluir que o hemisfério direito seria mais vulnerável ao envelhecimento.

GARDNER (1994) complementa que a Inteligência Espacial está ligada ao concreto, aos objetos e a sua localização no mundo.

3.1.2 Inteligência Cinestésico-Corporal

A Inteligência Cinestésico-Corporal é, segundo GARDNER (1994) “[...] a capacidade de usar o próprio corpo de maneiras altamente diferenciadas e hábeis para propósitos expressivos [...]” (p.161). É a capacidade de controlar os movimentos expostos do próprio corpo e o manuseio de objetos com habilidade. Essa capacidade é apresentada nos dançarinos, nadadores, artesãos, jogadores de bola e instrumentistas. Para CORRÊA (1999), na Inteligência Cinestésico-Corporal “ocorre à capacidade de trabalhar habilmente com objetos, tanto quanto se necessita da motricidade fina e grossa” (p.54).

Essa inteligência nos monitora e permite o ritmo, a força e a extensão dos nossos movimentos com as adaptações necessárias.

No hemisfério esquerdo é que ocorre “a maioria dos segmentos do corpo e do sistema nervoso que estão implicados na execução das atividades motoras” (CORRÊA, 1999, p.55), mas, mesmo que o indivíduo perca completamente sua memória verbal, ele é capaz de “[...] lembrar de complexas seqüências motoras e padrões de comportamento [...]” (GARDNER, 1994, p. 166).

As operações centrais apresentadas por CORRÊA (1999) são as seguintes: “controle dos movimentos corporais próprios e a capacidade de manejar objetos com habilidade” (p.55). Podem ocorrer juntas ou separadas. O sujeito pode apresentar essa inteligência aguçada (quanto ao movimento do corpo), com finura ou centralizada.

3.1.3 Inteligências Pessoais

As Inteligências Pessoais se relacionam à vida sentimental, com afetos e emoções. São compostas pelas inteligências intra e interpessoal em que, na primeira, ocorre a capacidade de distinguir um sentimento de prazer ou dor altamente complexo e diferenciado. A Inteligência Interpessoal é direcionada para fora, para os outros indivíduos, dispondo da capacidade de observar e realizar distinções entre os indivíduos quanto aos humores, temperamentos, motivações e

intenções. GARDNER (1994) complementa que “[...] nenhuma das duas formas de inteligência pode desenvolver-se sem a outra” (p.187).

Quando o bebê mantém contato com um adulto (na maioria das vezes, sua mãe), surge, neste instante, uma das formas da capacidade das Inteligências Pessoais. Nesse aspecto, GARDNER (1994) nos diz que “é nestes fortes laços – e nos sentimentos que os acompanham – que as origens do conhecimento pessoal podem ser encontradas” (p.189). Ocorrendo a ausência deste vínculo, poderá ocorrer no sujeito dificuldades para a capacidade de conhecer outras pessoas, a si próprio e a sua futura família.

No período dos cinco anos há uma maior sensibilidade social e uma motivação mais aguçada dos outros sujeitos, dando início às formas recursivas de conhecimento pessoal, podendo surgir um sentimento de desamparo no momento em que a criança perceber que não pode desempenhar determinadas buscas, rebaixando sua auto-imagem.

Quanto à patologia, há mais de um século descobriu-se que, afetando-se os lóbulos frontais de um adulto, os efeitos são relativamente pequenos na capacidade do indivíduo de resolver problemas. Porém, isso “[...] pode causar danos severos à sua personalidade” (GARDNER, 1994, p.201). Nos lóbulos frontais existem dois tipos de informações. A primeira reside na capacidade de conhecer outras pessoas e a segunda, a sensibilidade pessoal, os próprios sentimentos, vontades, medos e histórias pessoais. Esta é, pois, a localização no cérebro dessa inteligência.

Quanto à capacidade medular, a intrapessoal dá acesso à própria vida emocional, o autoconhecimento, e a interpessoal é voltada para o interior do outro sujeito.

Analisadas as Inteligências Pessoais em diferentes culturas, GARDNER (1994) comenta as fascinantes variações, tanto intra quanto interpessoais de inteligência. Nesse aspecto, para GARDNER (1994) o “senso de eu [...] é o resultado natural da evolução do conhecimento intrapessoal; mas esta evolução necessariamente ocorre dentro de um contexto de interpretação [...]” (p.213).

GARDNER (1994) apresenta as características das Inteligências Pessoais nas quais se destaca a capacidade de processar informações dirigidas para o exterior. A essência das Inteligências Pessoais é dada na simbolização-cultural, uma grande variedade de sistemas simbólicos.

O vínculo afetivo de uma criança com um outro sujeito; o sentido nascendo do eu é fundamental, caso contrário pode ocorrer dificuldades posteriores na sua futura família e a autora ainda complementa, quanto às Inteligências Pessoais que:

[...] de forma geral como a sensibilidade para o auto e hetero conhecimentos, pode ser a chave para uma ação pedagógica adequada, isto é, voltada para a possibilidade de desenvolvimento pleno dos alunos, tendo em vista múltiplas competências em diversificados domínios processados através de diferentes sistemas simbólicos (ISAIA, 1999, p.30).

Howard Gardner enfatiza que, quando ocorre o equilíbrio entre a intra e interpessoalidade, estamos com o verdadeiro “sentido do eu”.

3.2 Desenho

3.2.1 Breve Histórico

A pré-história é um dos períodos onde o desenho apresentou a riqueza do seu valor. Foi através dele que se têm os registros e, conseqüentemente, o conhecimento dos povos antigos.

Pela ausência da escrita (pelo fato de que este procedeu a essa época), o desenho foi o que resgatou-registrou a mais antiga das relações existentes entre o homem e o mundo, suas convivências e cumplicidades. Ao lado do desenho segue a pintura e o idioma, onde a fala se formalizou.

Os artífices da pré-história costumavam desenhar os diferentes seres a partir do modo como os viam, reproduzindo a natureza tal qual sua vista captava. Esses artífices, segundo estudos, eram os próprios caçadores do Paleolítico, sendo que esse processo fazia parte de uma magia a qual procurava-se interferir na captura dos animais, supondo ter poderes sobre o animal desde que possuísse a sua imagem representada através de desenhos em rochedos e paredes de cavernas. Nesse aspecto, RUDEL (1979) coloca que “[...] *le dessin nous apparaît remplir une*

triple fonction: de signe, de figuration et d'acte magique" (p.5), demonstrando assim, o desenho como forma de registro e nesse caso, histórico.

A denominação Arte Rupestre ou Parietal é adotada em razão da aparente opção do homem pré-histórico pelas paredes de pedra. Essas paredes poderiam estar no interior das cavernas, grutas ou até mesmo em espaços abertos.



Figura 01: Bisão, encontrado na caverna de Altamira (Espanha), (Gombrich, 1993)

Independente da civilização e período, o desenho teve sempre a sua importância histórica pelo fato de que se não existissem, muitas civilizações teriam se apagado. *"Ce dessin, quel que soit son support (végétal, animal, mural ou humain – tatouage), charge a être le plus précis par un effet 'imitatif' qui s'appuie sur la mémorisation de la chose vue en son essentiel"* (RUDEL, 1979, p.7).

O desenho foi uma das contribuições mais importantes para povos egípcios, gregos e romanos no período de 1570-1085 a.C. Encontrado em vários papiros ilustrados, sarcófagos e ilustrações de túmulos esculpidos em rocha, o desenho era visto como um acréscimo à escultura.

Na segunda metade do século XV a.C. o desenhista troca a técnica convencional da forma e passa a se concentrar mais no desenvolvimento da figura do que simplesmente o seu contorno, porém continuavam a desenhar os rostos de perfil e os olhos de frente (COX, 2001).

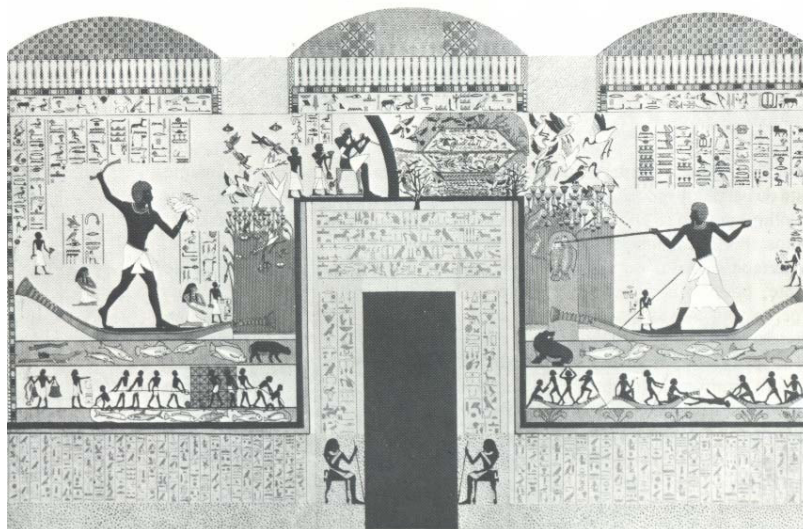


Figura 02: Desenho encontrado na parede do túmulo de Chnemhotep, perto de Benin Hassan, 1900 a.C (Gombrich, 1993)

No percurso da história o desenho era um dos meios utilizados como suporte para os registros das histórias desses povos. A arte egípcia tem uma ligação muito forte com o espírito do ser. Por sua vez, a arte grega mantém ligação com a inteligência, já que os seus reis não eram vistos como deuses, mas, sim, como seres inteligentes e justos com o seu povo. Os romanos tinham a sua arte voltada à religiosidade, aprofundada na era cristã.

Nessa perspectiva, a igreja começa, na idade média, a desenvolver uma “espécie de história em quadrinho”³ para representar a Via-Sacra e a Via-Crucis em diferentes tipos de relevos, ou em pinturas para que o povo pudesse ter acesso aos ensinamentos sagrados.

Com o surgimento da impressão tipográfica, no início do Renascimento, os desenhos passaram a fazer parte dos livros paralelamente aos textos impressos, facilitando a transmissão dos ensinamentos bíblicos. Esses dados foram constatados pelos ingleses ao se analisar os materiais de uma igreja: “Usam em seus jornais grandes ilustrações e pequena quantidade de texto. Eles também são os pioneiros do uso da imagem para informar e alfabetizar crianças”⁴, mas apenas a nobreza e as famílias dos senhores feudais tinham o ofício da leitura.

³ Disponível em: <www.arteeducar.com/arte_html/pag12arte01.htm>

⁴ Disponível em: <www.arteeducar.com/arte_html/pag12arte01.htm>

No século XV, o desenho era utilizado como croquis e exercícios, mas com muita exigência na proporção e perspectiva. Nesse período, Leonardo da Vinci foi um dos grandes artistas que conseguiu atingir o auge desta expressão através da anatomia humana a ilustração jornalística.

Nesse período, segundo RUDEL (1979), o desenho exige dos artistas muito mais dedicação e estudos, pois eles têm a intenção de “imitar a realidade” e chegam a usufruir boa parte do dia⁵ em estudos e investigações anatômicas para construir os seus modelos para depois executá-los em esculturas. O sistema da perspectiva já era utilizado, mas foi no século XV que esse processo foi amplamente utilizado (COX, 2001).

Além de pintor, Leonardo da Vinci foi desenhador, pensador, cientista, inventor, músico, biólogo, *etc.* Como suporte para esses estudos, Leonardo sempre aplicou o desenho. Além do próprio caráter científico, Leonardo demonstrou através do desenho todo o seu ponto de vista artístico.

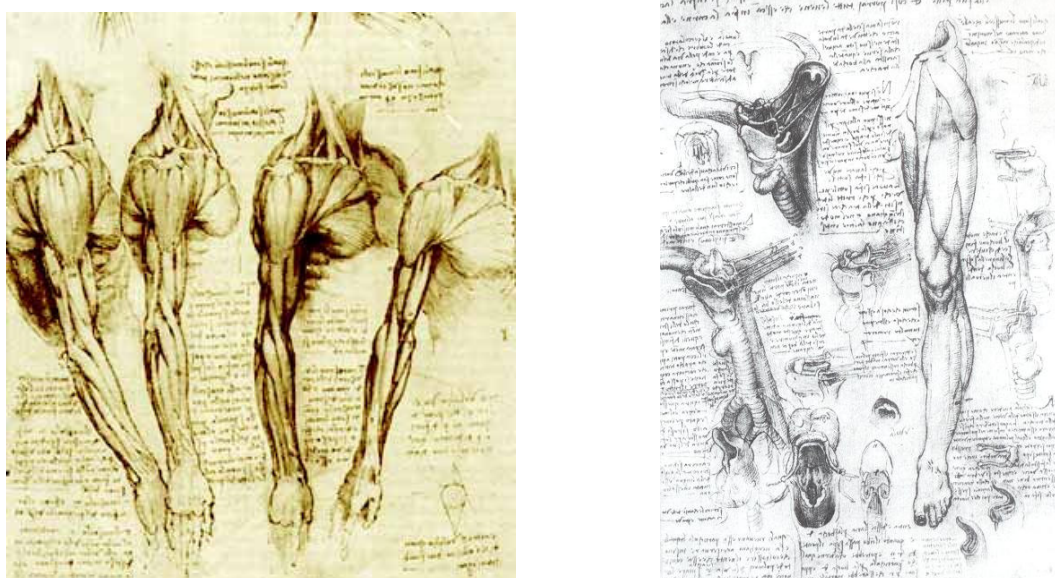


Figura 03: Leonardo da Vinci – Estudos anatômicos, (Gombrich, 1993)

No final do século XVI, o papel toma o lugar das paredes como suporte para o desenho. Nessa época utilizava-se o crayon-matista e o carvão, bem como a pena com a técnica de hachuras paralelas e as entrecruzadas.

⁵ Considerando que um dia tem vinte e quatro horas.

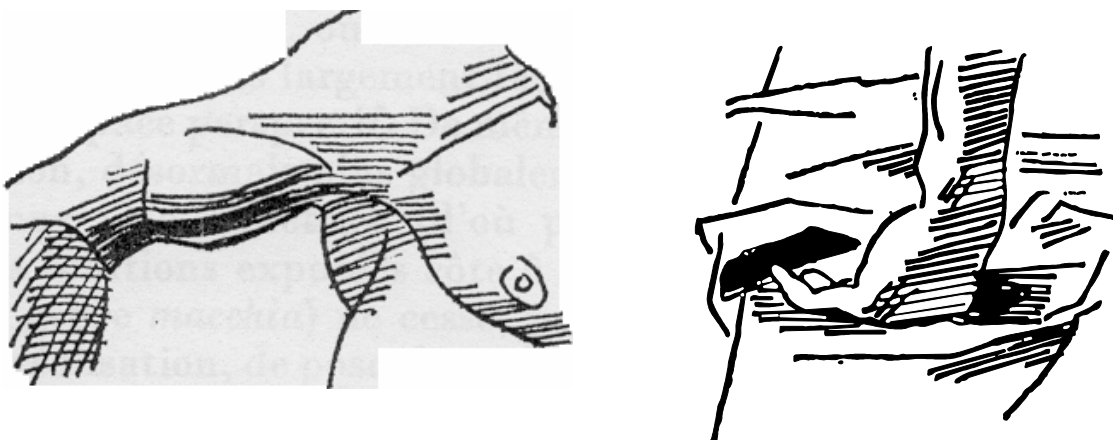


Figura 04: Relação entre as sombras e as linhas (Andréa Mantenga, *Homme sur une dalle*, Rudel, 1979)

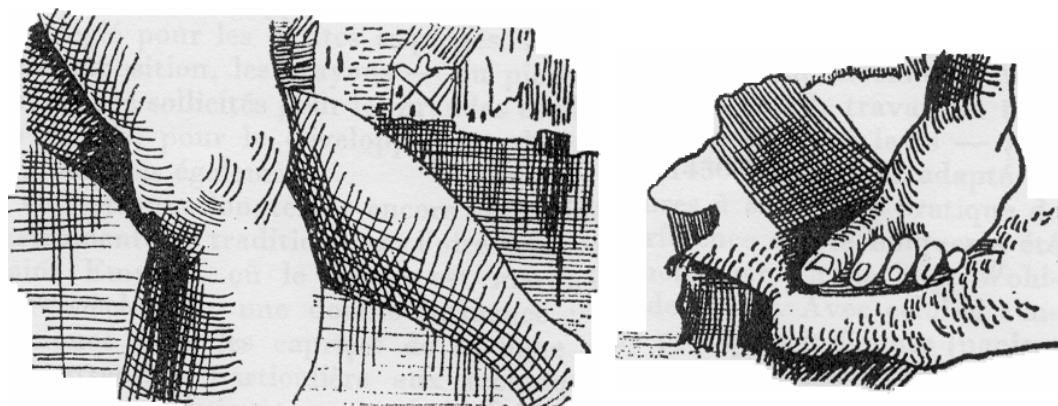


Figura 05: Relação entre as sombras e as linhas (Urs Gref, *Femme se poignardant*, Rudel, 1979)

Posteriormente, no século XVII, o desenho passa a ter grande influência na produção artística italiana e no europeu, passa a se destacar mais. As sombras (claro-escuro) passam a apresentar um contraste, apresentando uma qualidade associada a contrastes com a utilização de lápis de diferentes cores, uma prática muito utilizada também em desenhos arquitetônicos.



Figura 06: Retrato do filho Nicholas, Rubens (1620), (Gombrich, 1993)

Na Inglaterra no século XVIII surgem os primeiros livros infantis em que o desenho predomina e com o auxílio da impressão em alta, aliada à serigrafia, retomaram-se as ilustrações de caráter humorístico.

O desenho no século XIX é marcado pelo belo, o sensual em que através das hachuras (claro-escuro) reforça-se a beleza do nu feminino. Ele passa a ser fundamental para os esboços bem como para a própria obra final. Ele começa a deixar de ser um simples estudo e passa a ser a própria imagem- adquirir autonomia: *“L'événement correspond à um renouveau des arts graphiques qui marquera les origines mêmes du XX^e siècle, à une affirmation aussi de la valeur propre du dessin”* (RUDEL, 1979, p.38-39).

Com a chegada da fotografia, o desenho ganha um a “aliado”, onde temos a fotografia como um meio para captar “imagens tomadas de um único ponto de vista” (mesmo ângulo) (COX, 2001, p.121), diferente do desenho moderno que apresenta várias vistas justapostas, como por exemplo, Van Gogh ao desenhar uma par de botas sobre lajotas que apresentam um ângulo bem mais alto do que o das próprias botas.

Mesmo em nossa cultura ocidental, portanto, artistas de épocas atuais não se prenderam à convenção do ponto de vista único. [...] E, embora nos tenhamos tornado mais acostumados a ver pontos de vista discordantes na arte moderna, a maioria de nós ainda considera um desenho feito a partir de um determinado ponto de vista como mais realista e, talvez, como um desenho melhor (COX, 2001, p.121).

Em meados do século XX, (período em que a Bauhaus apresenta estudos sobre linha, ponto e movimento, fundamentando a comunicação visual), na arte moderna, o desenho não é mais considerado como um simples exercício ou croqui. Passa a ser uma expressão artística que vem se comunicando através do homem para o próprio homem. Ele passou pelo período rupestre e passa, até os nossos dias, com fascínio e capacidade de transmitir fenômenos e processos estéticos que são apresentados pela arte. “É com a mão que fazemos os gestos de desenhar. Os instrumentos surgem como objetos que constituem o prolongamento das mãos, materializando visualmente o pensamento”⁶.



Figura 07 e 08: Desenhos de Picasso, 1938 e 1944 (Gombrich, 1993)

Segundo PILLAR (1996) “é com a modernidade que surge a idéia que o artista poderia criar livre de modelos, expressar seus pensamentos, sua visão do mundo. Há liberdade técnica e de execução das obras” (p.41), ocorrendo uma abolição da cópia, da imitação da realidade, tendo para isso a fotografia como um parâmetro.

No final dos anos 50, depois da série de *ismos* surgida na primeira metade do século, a idéia de uma arte que copie a realidade está completamente falida. Para

⁶ Disponível em: <http://odesenho.no.sapo.pt/ls_desenho5.html>

uns, o jogo de formas e cores é suficiente por si só; para outros, uma obra de arte deve expressar idéias; outros ainda consideram essa expressividade fruto do diálogo da arte com a realidade. A partir dos anos 60, para muitos a arte não deve mais se distinguir da realidade e sim ser parte dela, abolindo, portanto todos os suportes - a parte física das obras. São artistas que dispensam a tela, o papel, a escultura e buscam novas formas de expressão.

Os artistas norte-americanos como Chuck Close, Richard e Malcolm Morley, proclamam o retorno ao figurativismo (Hiper-Realismo)⁷. Ainda que centrados na técnica clássica de perspectiva e desenho e na preocupação minuciosa com detalhes, cores, formas e textura, não postulando a arte como cópia fotográfica da realidade.

Hoje na contemporaneidade, assim como na modernidade, existem várias maneiras de manifestações nas artes visuais. O Desenho, assim como a pintura, na grande maioria, dá lugar as instalações, vídeos instalações, fotografia, o conceitual, entre tantos outros aspectos apresentados na arte contemporânea.

Mas ao verificarmos essas manifestações, iremos perceber que o desenho sempre está por de trás, sendo ele como estudo da composição (croquis), ou até mesmo nos projetos finais de uma obra, propondo a disposição de uma instalação. A autora EDWARDS (2002), afirma que para isso ocorrer, necessitamos aprender a copiar o que se vê para aprendermos a desenhar da realidade para então obtermos a habilidade, onde essa é “[...] o alicerce da maior parte da grande arte, senão de toda. O fato é que sem um certo grau de habilidade técnica não haveria arte nenhuma” (COX, 2001, p.257).

Desta forma percebemos o quão importante é o desenho, desde os primórdios até os nossos dias, dando sustentabilidade à maioria das manifestações artísticas, bem como as científicas.

7 Disponível em: <<http://afilosofia.no.sapo.pt/artcont.htm>>

3.2.2 Definições do desenho

Para que possamos aprofundar posteriormente sobre o desenho de observação, proposta aplicada nessa pesquisa, iremos antes perpassar pelas definições apresentadas por alguns teóricos e pesquisadores da área.

O desenho pode exprimir imagens que conhecemos como, por exemplo: pessoas, objetos, espaços, *etc*, bem como o próprio registro abstrato que é dado através das manchas, linha, pontos e a soma desses, permitindo-nos um acesso ao conhecimento de registros passados.

O pensar, o nome desenho, segundo SILVA⁸

[...] é antes de mais construí-lo e criá-lo na prática através da experiência real pelo qual ele se realiza e se contempla. De facto as relações problemáticas entre a prática e a teoria revelam-se como aspectos de uma mesma e idêntica actividade, cuja intenção, destino e produção é inseparável de um devir, sempre inacabado e constantemente retomado.

Segundo HSUAN-AN (1997), o desenho é tratado como uma linguagem dentre tantas outras nas artes visuais, sendo que: “Desenhar é um processo da ação criadora que se desenvolve mediante a percepção, reflexos intuitivos e intelectuais e controle do material” (p.26).

Para o autor anteriormente citado, o pensar é o ato primordial de todo o processo da ação do desenho; o fazer seria o segundo e; o terceiro e último é a concretização do mesmo, resultando em um trabalho bidimensional ou tridimensional.

a) Definições – desenhar:

As definições para desenhar, segundo DERDYK (1989), são: traçar, dar relevo, descrever, apresentar oralmente ou por escrito, tornar perceptível, representar, acusar, conceber, projetar, imaginar, idear, exercer a profissão de

⁸ Disponível em : <http://www.exteril.com/textos/vitor_silva/3html>

desenhista, ressaltar, destacar, aparecer, reproduzir e figurar é, também, uma versão preparatória (processo) de um desenhar artístico ou de um quadro, esboço, estudo, traçado, risco, projeto, forma, configuração.

É a arte e a técnica de representar com pincel, pena, lápis, *etc*, um tema real ou imaginário, expressando uma forma.

Desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, idéias, são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se.

Desenhar é um processo curioso, tão interligado ao processo de ver que seria difícil separar os dois. A capacidade de desenhar depende da capacidade de ver como um artista vê – e esta maneira de ver pode enriquecer enormemente a vida de uma pessoa. Sob muitos aspectos, ensinar a desenhar é como ensinar alguém a andar de bicicleta [...]. Quem se proponha a ensinar uma pessoa a andar de bicicleta poderá dizer: Bem, o que você tem a fazer é montar a bicicleta, empurrar os pedais com os pés, equilibrar-se e sair andando. (EDWARDS, 1984, p.12)

b) Definições – desenho:

Segundo DERDYK (1989) o desenho é uma representação de formas sobre uma superfície, por meio de linhas, pontos e manchas. Tem objetivo lúdico, artístico, científico ou técnico.

O desenho, como linguagem para arte, ciência e técnica, é um instrumento de conhecimento, possuindo grande capacidade de abrangência como meio de comunicação e expressão. Ele pode manifestar-se não somente através das marcas gráficas depositadas no papel, mas também através de sinais/gestos. O desenho, enquanto linguagem, requisita uma postura global.

Para PIAGET (*apud* PILLAR, 1996), a construção da imagem, a partir do desenho, é uma forma de representação e MUNARI (2002), apresenta em seu livro os vários tipos de desenho, propondo que desde um simples esboço ao mais completo e complexo projeto, é um desenho:

Esboço rápido – serve para comunicar uma forma ou função ou para dar instruções acessórias sobre modelos ou detalhes de fabricação;



Figura 09: Esboço de Paul Klee para demonstrar as funções e o mecanismo de um moinho de vento (Munari, 2002).

Plano – muito usado nas artes gráficas, para marcas de fábrica ou símbolos;

Com perspectiva – pode ser feito de objetos ou de futuras construções;

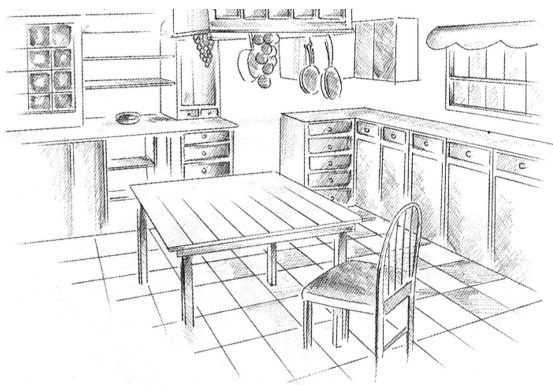
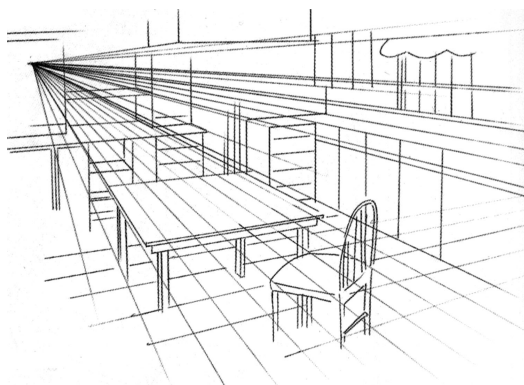


Figura 10 e 11: Estudo em perspectiva (Escola de Arte-Desenho, 1998).

Projetual – com as três vistas: frontal, lateral e topo;

Científico – desenho de enciclopédia ou de publicação científica;

Explodido – usado para apresentar partes, mecânicas ou objetos formados por várias partes;

Corte – o objeto é representado de forma que uma parte parece ter sido retirada para mostra como ele é por dentro;

Artístico – a representação dos elementos com acentuação na “beleza” (MUNARI, 2002).



Figura 12 e 13: A Natividade (água-forte) Dürer (1504) (Gombrich, 1993) / Pastor – Charles White, 1952 (Betty Edwards, 1984).

No que tange ao Desenho Artístico, nós temos o desenho de observação, interpretação e criação. Quanto ao primeiro, para realizarmos, necessitamos de referenciais reais, como por exemplo: natureza morta, paisagem e a anatomia, podendo ser um desenho real e/ou representativo com uma proporção formal, tendo como ponto inicial para o mesmo “[...] os pontos prévios do indivíduo” (WILSON E WINLSON, *apud* BARBOSA, 1999, p.69).

Quanto ao desenho de interpretação ocorre quando partimos de referenciais reais, assim como no desenho de observação, porém utilizamos a imaginação. Para DERDYK (1989), o desenho “é sempre uma interpretação, elaborando correspondências, relacionando, simbolizando, significando, atribuindo novas configurações ao original” (p.112).

O autor HSUAN-AN (1997) complementa afirmando que o desenho interpretativo é subjetivo e espontâneo, “[...] mantendo apenas a sua composição anterior” (p.35), usufruindo, segundo WILSON (*apud* BARBOSA, 1999) da nossa mente como meio de informação que “percebe, registra e classifica tudo o que

conhecemos” e essas imagens registradas por nós “fornecem base para as configurações mentais, a partir das quais um indivíduo desenha” (p.69).

Para que aplicamos o desenho de criação, necessitaremos de referenciais não reais, a partir de conceitos, códigos, símbolos e signos, ocorrendo uma desconceituação, decodificação e descontextualização.

O ato inicial do processo do desenho de criação, segundo HSUAN-AN (1997), é o pensar, onde o produto final é concreto com suas qualidades tátil e visual.

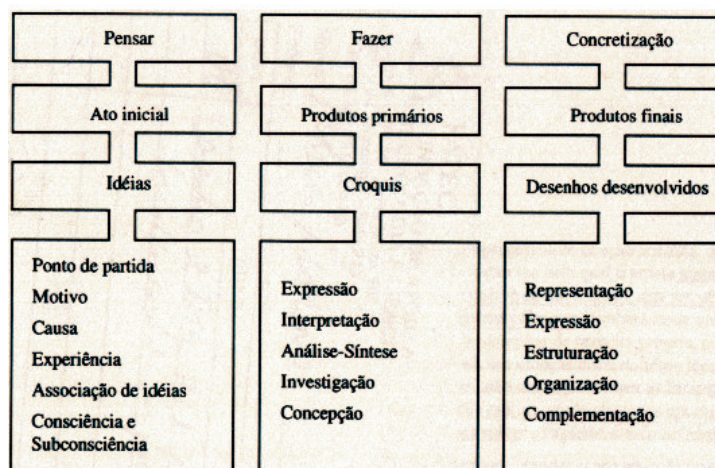


Figura 14: Processo do desenho de criação (Tai Hsuan-An, 1997).

O processo acima exposto dependerá da percepção de cada sujeito, pois cada indivíduo apresenta sua própria maneira de expressão e o autor HSUAN-AN (1997) diz que “não se cria uma obra do nada” (p.19), é necessário os vários tipos de informações para que possamos então desenvolver os conceitos, códigos, símbolos e os signos.

Segundo o autor anteriormente citado, nos afirma que toda vez que formos solicitados a desenvolver um desenho de criação iremos usufruir as informações visuais já adquiridas no decorrer de nossas experiências e vivências, e o autor ainda complementa:

É necessário que se inspire ou se baseie em alguma coisa [...] como a criatividade é inerente a qualquer pessoa, sua desenvoltura depende de alguns fatores, tais como a desinibição, à vontade, o conhecimento, inclusive de certos princípios da composição técnicas e métodos, porque a criação requer um processo de elaboração [...] (p.38).

A liberação da criatividade é dada através do trabalho prático experimental, paralelo com a investigação teórica e segundo FERRAZ e FUSARI (1991), ela é dada de modo “particular a cada fase do desenvolvimento da criança e de suas experiências acumuladas” (p.61). A atividade criadora é a manutenção da “experiência sensível” do sujeito e um domínio da realidade.

Conhecendo um pouco das diversidades do desenho, anteriormente apresentadas, podemos afirmar que a agilidade e a transitoriedade natural do desenho em geral, acompanham a flexibilidade e a rapidez mental, numa integração entre os sentidos, a percepção e o pensamento. Existe à vontade de uma representação como também existe uma necessidade de trazer à tona desejos interiores, comunicados, impulsos, emoções e sentimentos.

O desenho manifesta o desejo da representação. Conforme DERDYK (1989), é medo, é opressão, é alegria, é curiosidade, é afirmação, é negação. O desenho lida com os elementos do tempo e do espaço, o ato de desenhar congrega o presente com um passado e um futuro.

Para WONG (2001), “um bom desenho [...] constituiu a melhor expressão visual possível da essência de ‘algo’, seja uma mensagem, seja um produto”. (p.41), permitindo, se possível, uma melhora neste algo “[...] feito, distribuído, utilizado e relacionado com o ambiente” (p.41).

3.2.3 Os elementos do Desenho

O desenho é constituído de elementos que foram fundamentados na Bauhaus no século XX em Weimar, uma escola cujo objetivo “[...] era reunir todas as disciplinas artesanais e artísticas da construção como uma unidade sob a primazia da arquitetura” (LÖBACH, 2001, p.83).

Esses elementos, conforme afirma o autor WONG (2001), “[...] estão muito relacionados entre si e não podem ser facilmente separados em nossa experiência visual geral” (p.42), sendo eles:

- ✓ Conceituais – que não são visíveis, se forem, deixam de ser conceituais, como por exemplo, um ponto, uma linha, um plano e o volume;

- ✓ Visuais – é quando desenhamos algo em um suporte, como exemplo, podemos citar a linha que deverá apresentar comprimento e largura. Desta maneira, segundo WONG (2001) no momento em que o conceitual passa a ser visual através da linha, teremos o formato, tamanho, cor e textura;
- ✓ Relacionais – são elementos que se dá pela localização e inter-relações dos formatos⁹ em um desenho, podendo ser eles: direção, posição, espaço e gravidade e;
- ✓ Práticos – são subjacentes ao conteúdo e extensão de um desenho: a representação, o significado e a função.

Para WONG (2001), a organização de vários elementos anteriormente citados resultará em formas¹⁰ bidimensionais, apresentando apenas duas direções: vertical e horizontal.

Já, o desenho tridimensional, segundo o autor, “é mais complicado que o desenho bidimensional porque vistas de ângulos diferentes têm de ser consideradas simultaneamente e muitas das relações espaciais são complexas [...]” (p.238). Desta forma, ao representarmos um desenho tridimensional temos que ser capazes de visualizar e girar mentalmente a forma.

Ao visualizar e girarmos mentalmente a forma deveremos perceber as três direções básicas, sendo elas: comprimento (verticalidade), largura (horizontalidade) e profundidade (transversalidade).

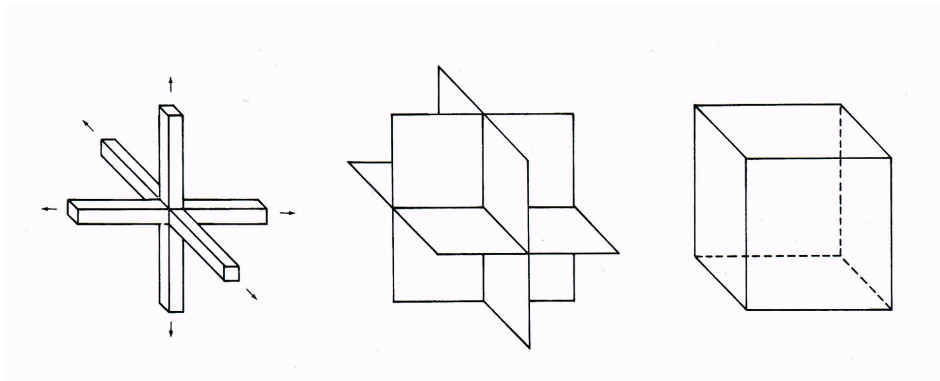


Figura 15: Desenhos em Tridimensional, (Wong, 2001)

⁹ Qualquer coisa que pode ser vista, que proporciona a identificação para a nossa percepção (Wong, 2001).

¹⁰ Tudo o que é visível; são formatos positivos, auto-suficientes, que ocupam espaço e são distinguíveis de um fundo (Wong 2001).

A autora COX (2001) comenta que, para enfatizarmos ainda mais em um desenho, as formas no tridimensional, “podemos pegar algumas idéias sobre sombreamento a fim de fazer nosso objeto parecer mais tridimensional” (p.123).



Figura 16: Exemplo de uma forma sem e com aplicação de sombra

3.2.4 Desenho de Observação

Trazendo uma conceituação do que é o desenho de observação, HSUAN-AN (1997), nos diz que “desenho de observação é a representação gráfica expressiva das mensagens visuais expedidas pelos objetos observados” (p.32), tendo como objetivos:

Desenvolver a precisão visual de observação, memória visual, [...] a percepção das relações e interações entre a estrutura básica e volume do objeto, espaço e luz-e sombra; proporciona noções básicas da perspectiva, composição e elementos visuais básicos (p.32-33).

Para a autora EDWARDS (1984), no que se refere ao desenho de observação, todo o indivíduo que é dotado de visão e coordenação manual medianas (enfiar uma linha na agulha, chutar uma bola à distância), tem a capacidade de desenhar. Sobre essa perspectiva, a autora pondera ainda que a

habilidade manual não é fundamental para se ter um bom desenho, mas a maneira de ver, de processar as informações é essencial.

Muitos sujeitos acreditam que desenhar é mais problemático do que ver, observar, mas EDWARDS (1984), nos diz que “o problema é ver ou, para sermos mais específicos, passar a ver de certa maneira” (p.14) e “se você puder ensinar uma pessoa a ver, essa pessoa será capaz de desenhar’. O que se precisa aprender é ver, e não desenhar” (p.137).

SILVA¹¹ se posiciona da seguinte forma, quanto ao desenho de observação:

O exercício de cópia constitui a dominante da aprendizagem artística, determinando-se no centro da problemática da *mimésis* e da representação. Aprender a representar significa copiar, copiar imagens, copiar desenhos, copiar modelos, segundo uma linha de transmissão, de tradição (mas também de traição) que tem como referência à arte antiga, ou seja, um ideal da arte [...].

O processo de ver e desenhar um objeto ou pessoa aumenta a capacidade de desenhar. Para EDWARDS (1984), “o desenho realista é um estágio que todo aluno deve atravessar – e o ideal é que o faça por volta dos dez aos doze anos de idade” (p.18).

O primeiro passo para o desenho de observação ser realizado é “[...] abrir acesso, por volição consciente, ao lado direito do seu cérebro a fim de experimentar uma modalidade de percepção ligeiramente diferente [...]” (EDWARDS, 1984, p.14) O segundo passo é observar o meio de modo diferenciado.

O desenho de observação, segundo EDWARDS (1984), apresenta três importantes aspectos: a perspectiva, profundidade; o senso de confiança da habilidade criativa e; o potencial para solução criativa de problemas, sendo esses alguns aspectos que devem ser desenvolvidos nos sujeitos.

Para que esse desenvolvimento aconteça é necessário conhecermos um pouco do nosso cérebro. Nos animais os hemisférios cerebrais (hemisfério esquerdo e direito) são iguais e no homem desenvolvem-se assimetricamente em termos de função.

O hemisfério esquerdo, segundo EDWARDS (1984), é verbal e analítico, e o direito é não verbal e global, é rápido, complexo, configuracional, espacial e

¹¹ Disponível em <http://www.exteril.com/textos/vitor_silva/3html>

perceptivo. É esse hemisfério que temos que desenvolver para que ocorra uma boa percepção do mundo real.

A ligação do sistema nervoso ao cérebro é feita em cruzamento, onde o hemisfério esquerdo controla o lado direito do corpo e o hemisfério direito controla o esquerdo.

A autora EDWARDS (1984), chama essa capacidade de desenhar de *dispictoria* ou *disartistia* e critica a despreocupação que é dada a esse problema: “Se ninguém até hoje se deu o trabalho de cunhar um termo semelhante é que a aptidão para o desenho não é vital para a sobrevivência na cultura em que vivemos [...]” (p.76).

O hemisfério direito, assim como o esquerdo, tem que ser desenvolvido na infância e com essa perspectiva, EDWARDS (1984) posiciona-se com a mesma opinião de GARDNER (1997), comenta que a criança deixa de desenhar aos nove ou dez anos de idade, afetando o desenvolvimento da percepção que reflete na fase adulta, devendo ter uma atenção maior na infância.

No período dos nove aos dez anos, as crianças apresentam grande interesse pelo realismo. Segundo EDWARDS (1984), elas estão tentando aprender a ver e, dessa maneira, ampliam a necessidade de desenhar o real.

Assim sendo:

[...] concentrando-nos em informações alheias ao estilo do hemisfério esquerdo, fazemos com que a modalidade – E dominante, se ‘desligue’, e a tarefa é transferida para o hemisfério adequado ao desenho, que é o hemisfério direito. Assim, o conflito é resolvido e, na modalidade – D, o cérebro processa com facilidade informações espaciais e relacionais (p.121).

O desenho de observação, para HSUAN-AN (1997), “[...] constitui um estágio de preparo indispensável [...]”. Nesse aspecto, “[...] o desenho é, antes de mais nada, a primeira condição especial de quase todas as artes visuais” (p. 25). HSUAN-AN (1997) complementa ainda que o desenho “[...] é a representação gráfica expressiva das mensagens visuais transmitidas pelos objetos observados” (p. 32).

Alguns objetivos específicos são apresentados onde, com o desenho de observação, desenvolve a precisão visual, memória visual, firmeza da mão,

interações entre a estrutura básica e volume do objeto, espaço e luz/sombra, proporcionando noções básicas de perspectiva, composição e elementos visuais.

Dessa forma, ocorrerá um procedimento de reconhecimento desse objeto, podendo o sujeito desenvolver sua percepção visual e espacial no momento em que registrar todas as informações apresentadas pelo modelo ou forma.

Devido ao modo como cada indivíduo desenvolve a percepção visual, com um mesmo modelo apresentado, podem ser adquiridos resultados diferentes. Alguns desenhos conseguem atingir semelhança com o objeto observado, outros não, dependendo do desenvolvimento e percepção visual de cada sujeito, pois como afirma COX (2001):

[...] a habilidade para desenhar em estilo realista não é algo que venha natural e automaticamente enquanto crescemos, pois, do contrário, estaríamos todos desenhando bem e sem esforço. [...], porém muitas entre nós poderiam aprender a fazer um desenho razoavelmente bom (p.11 e 12).

Muitas vezes, ao desenharmos um objeto a partir da observação, precisamos abolir alguns detalhes importantes, “[...] tornando-o assim menos facilmente reconhecível, ou até mesmo ambíguo” (COX, 2001, p. 124), como por exemplo, ao desenharmos um cubo visto de ângulo oblíquo, que são apresentado com os lados de tamanhos diferentes.

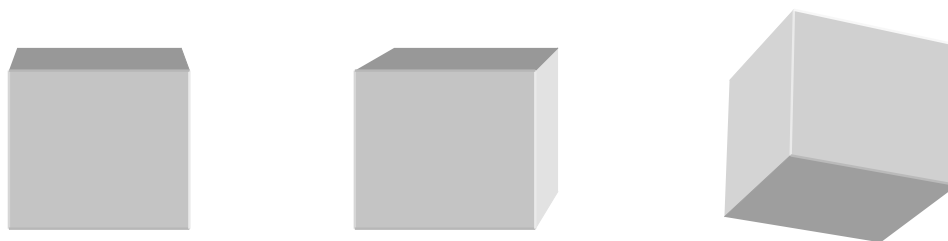


Figura 17: Exemplo de desenhos de cubos em diferentes ângulos

Para ARNHEIM (2000) “as crianças observam com uma agudeza que faz os adultos ficarem envergonhados” (p.155) há uma dedicação muito maior por parte delas quanto ao desenho e apresentam uma intensa concentração na atividade se compararmos com os mais velhos

Durante o período de quatro a cinco anos, as crianças, ao desenharem pessoas, já apresentam a relação aproximada entre parte do corpo e números de

dedos, mas não de modo correto. GARDNER (1999) complementa: “No final dessa faixa etária as crianças exibem mapeamento digital ou numérico, no qual distâncias específicas, proporções e números são dominados e retidos” (p.138). Nesse período a criança “desenha o que conhece em vez de o que vem” (p.161).

GARDNER (1997) ainda nos apresenta alguns aspectos do desenvolvimento do desenho nos sujeitos:

Quando pedimos para copiar o modelo, as crianças mais jovens simplesmente pegam a forma global. Crianças um pouco mais velhas dominam alguns dos detalhes, mas só as mais velhas reproduzem acuradamente todo o desenho. Este lento desenvolvimento reflete a dificuldade de focar e dominar a parte e o todo simultaneamente. Crianças mais velhas também tendem a esboçar primeiro todo o desenho, enquanto as mais jovens empilharão detalhe por detalhe, como um mosaico. Tentativas de perspectiva já aparecem em algumas crianças de 4 anos, mas esforços concentrados só são freqüentes aos 8 anos; por volta dos 11 aos 13 anos, a criança comum tem certo domínio dos princípios de perspectiva. Da mesma forma, representação de relações espaciais (a capacidade de representar relações ‘em cima de’, ‘por baixo’ ou bloqueio parcial) é incomum antes dos anos intermediários do primeiro grau (p.228).

Na medida em que as crianças vão crescendo, os desenhos vão apresentando um declínio na auto-expressão. Gradualmente os sujeitos retratam os detalhes realistas de objetos e, entre os oito e dez anos, as crianças apresentam uma autocrítica sobre os seus trabalhos. Cabe destacarmos que todo o processo do desenho, nessa fase, vem a refletir na fase adulta devido à falta de estímulo e empenho por parte dos educandos, dos pais e professores.

Nesse aspecto, os professores deveriam intermediar a análise crítica e o seguimento do desenvolvimento das atividades, nesse caso, o desenho. Nesse sentido, FERRAZ e FUSARI (1991) comentam da grande importância do trabalho de observação, com a aplicação de análise: “é uma observação que procura envolver todos os ângulos visuais possíveis, investigando os objetos e fenômenos tanto com a visão como também com os demais sentidos” (p.59).

GARDNER (1999) acredita que as tarefas espontâneas são mais bem aceitas pelas crianças do que as propostas impostas:

As tarefas de cópia usualmente revelaram os limites mais altos das capacidades de uma criança e, ainda assim, porque tal tarefa fornecia um modelo específico, freqüentemente provocava ansiedade [...] já que a criança recebia as ‘partes’ uma criação a partir do zero era desnecessária [...] (p.110).

No livro *Desenho e Construção de Conhecimento na Criança*, PILLAR (1996) expõe a idéia de Piaget (1972) sobre a reprodução de imagem da criança: “O que é desenhado não é, então, a reprodução da imagem percebida visualmente, nem a imagem mental que a criança tem do objeto, consiste, sim, na construção gráfica que dá indícios do tipo de estruturação simbólica que a criança tem naquele momento” (p.42).

Ao solicitarmos tanto a uma criança como para um adulto, que desenhem determinado tema, eles irão utilizar as informações visuais adquiridas no decorrer de suas vivências.

3.2.5 O Desenho no Sul do País – Carlos Scliar

Pelo fato da pesquisa ter sido desenvolvido no Oeste do Estado de Santa Catarina (região sul do Brasil), percebemos a necessidade de abordarmos alguns aspectos sobre o desenho nesse espaço. Ao fazermos um levantamento dos dados, podemos constatar que a arte catarinense ganhou destaque apenas na metade do século XIX, com o artista Victor Meirelles, que viveu alguns anos na Europa para aprimorar as suas habilidades artísticas e, após seu retorno ao Brasil, com uma das suas obras mais conhecidas, “A primeira missa no Brasil” (1859-1860), fixou residência no Rio de Janeiro (FRANZ, 2003).

Após Meirelles, destacaram-se também, Martinho de Haro, Eduardo Dias, Franklin Cascaes e segundo BORTOLIN (2001) “a contribuição destes quatro artistas foi fundamental para o desenvolvimento e continuidade da arte catarinense, cuja expansão começa a notar-se a partir da década de 40” (p.18).

Na década de 70 é que surge as primeiras galerias e o Museu de Arte de Joinville e começa a ficar mais difícil, segundo LAUS (*apud* BORTOLIN, 2001), de destacar nomes importantes na arte, pois começa a multiplicar os artistas nas diversas tendências, em todo o estado.

Foi por esse motivo, o de não encontrarmos um “nome” em específico na área do desenho em Santa Catarina, que optamos por relatarmos, aqui nesta pesquisa, um pouco sobre a vida e obra do artista Carlos Scliar, já que o mesmo é natural do sul do país.

Carlos Scliar nasceu em Santa Maria no dia 21 de junho de 1920. Aos seis meses de idade foi levado para Porto Alegre, e lá viveu até os dezoito anos. Aos 11 anos Scliar já colaborava na imprensa e, em pouco tempo, optava pela ilustração como atividade principal. Aos 15 anos participou de uma primeira mostra coletiva, em Porto Alegre. Este é o início de um grande artista de diversificadas atividades: pintor, desenhista e gravador, tendo atuado ainda nos campos de crítica de arte, das artes gráficas e do muralismo¹².

De 1935 a 1937 freqüentou o departamento gráfico da Editora Globo. Foi a partir do contato com o mundo gráfico e com artistas que surgiu a Associação de Artes Plásticas Francisco Lisboa, da qual foi o primeiro secretário. Carlos Scliar fazia parte da vanguarda do Rio Grande do Sul e tinha conhecimentos no meio artístico dos grandes centros - Rio e São Paulo. Ao chegar ao Rio, ainda na década de 1930, Scliar já sabia a quem procurar. Seu objetivo era conhecer Portinari, que representava uma espécie de bandeira da arte moderna, com apelos nacionalistas.

Scliar freqüentou o curso de engenharia, no decorrer de uma crise pessoal. Nesta época conheceu Rubem Braga, que o incentivou com suas análises e observações, ao mesmo tempo criteriosas e afetivas e acabou por abandonar o curso de engenharia, voltando a pintar e, em 1939. Foi também em 1940 a primeira exposição individual de Carlos Scliar.

Em 1941, Scliar mudou-se para o Rio de Janeiro, a convite de Jorge Amado e no início de 1943, fez um curso de Comunicação, que o levaria a trabalhar em uma das unidades da FEB na Itália, em 1944 - II Guerra Mundial.

Em contato com a miséria que a guerra produziu, iniciou uma nova etapa: nas horas de folga começou a desenhar e pintar naturezas-mortas e retratos, onde demonstrava seu amor às coisas simples e cotidianas. Em fins de 1950 retorna ao Brasil, enfurnando-se no Rio Grande do Sul, em busca de suas raízes. Nessa ocasião participou da criação do Clube de Gravura, idéia que se espalhou pelo país e pelo exterior. A partir de 1952, um pequeno grupo vinculado a Bagé (RS) passou a trabalhar naquela cidade e nas estâncias vizinhas. Foram abordados temas ligados à vida, costumes e paisagens locais.

Scliar investiu, então, numa arte de caráter figurativo, regido pela disciplina e pelo rigor do desenho, retrata as particularidades e as diferenças sociais marcantes

¹² Disponível em: <<http://www.pitoresco.com.br/brasil/scliar/scliar.htm>>

num país subdesenvolvido. Os anos do pós-guerra tinham dado ao artista a possibilidade de travar contato com a história da arte ocidental, com a modernidade, com os cubistas e com Morandi, além, é claro, de Arpad Szenes e Maria Helena Vieira da Silva. Os trabalhos realizados durante a década de 50, regidos pelo rigor, permitiram a Scliar, artista autodidata, o necessário aprimoramento de sua produção artística. Foi a década do amadurecimento do artista. Depois de tanta história, de tantas aventuras, de tanto trabalho, aos 40 anos de idade encontrava-se em condições, no início dos anos 60, de promover a síntese de todas as suas experiências e realizar uma obra que correspondesse aos seus anseios e expectativas.

Ao longo de sua carreira, Scliar realizou cerca de vinte painéis de grandes dimensões, instalados em diferentes cidades brasileiras. O grande projeto de Scliar - "Ouro Preto, 360º" - foi realizado, em 1976, para um colecionador de Brasília e hoje encontra-se no Rio de Janeiro. Para o painel destinado à nova sede da Imprensa Oficial do Rio de Janeiro, em Niterói, Scliar recuperou o tema "Leia e Pense", sua característica da década.

Durante toda a década de 70, as pinturas de Scliar cedem cada vez mais espaço à objetividade das linhas, à clareza da composição, uma espécie de leitura metafórica da situação política do país. A passagem para os anos 80 apresenta um artista mais sensível aos mistérios e aos prazeres da cor. Sem grandes atropelos ou sobressaltos, lentamente Scliar vai permitindo à cor libertar-se desses limites: as flores adquirem movimento, as imagens ficam mais sensuais, uma efetiva tentativa de captar cada instante do mundo e vivê-lo intensamente, fazendo de cada trabalho um exercício de prazer.

Scliar acredita nas suas características regionais. Dentro de sua proposta de ser ao mesmo tempo um artista universal e brasileiro, Scliar jamais deixou de investir em diversas técnicas artísticas, de maneira a ampliar seu público. Como a pintura é, na essência, uma técnica elitista, Scliar jamais deixou de trabalhar com a gravura, em especial, com a litografia. Assim, os anos 80 representam o período de maturidade do artista: menos preocupado com as inovações, a Scliar interessa sedimentar no espírito e na inteligência das pessoas as conquistas da modernidade.

Outro momento significativo é a série de desenhos, gravuras e pintura realizada em Angra dos Reis (RJ) sob encomenda da empresa Verolme, em 1984.

Diante da paisagem da região, Scliar resgatou o traço rápido, o gesto veloz, a herança expressionista manifestada nos desenhos de guerra e produziu uma série.

No ano de 1999/2000, Scliar dedicou-se à criação da série comemorativa dos 500 anos do Brasil, foi um desafio que acabou abalando sua saúde. Ainda em 2000, Scliar foi convidado a expor seus "Cadernos de Guerra 1944-1945" e a "Redescoberta do Brasil" no Museu Morandi, em Bolonha, Itália, exposição que também foi vista em Roma.



Figura 20 e 21: Desenhos de Carlos Scliar (Caderno de Guerra de Carlos Scliar, 1995)

A trajetória do desenhista e pintor Carlos Scliar em 2001 foi coroada com sua última exposição, "Scliar - 80 anos", no Museu Nacional de Belas Artes (RJ), mostra que apresenta quadros pintados durante sua enfermidade.

Carlos Scliar faleceu no dia 28 de abril de 2001, no Rio de Janeiro, onde foi cremado. As cinzas, atendendo a seu pedido, foram lançadas no mar de Cabo Frio, por ocasião da inauguração do Instituto Cultural Carlos Scliar.

3.2.6 Indivíduo X Desenho

3.2.6.1 O Desenho Infantil à pré-adolescência

Por essa pesquisa abordar o desenho de observação com sujeitos adolescentes percebemos da necessidade de abordarmos, mesmo que sucintamente, a criança e o desenho, pois como o próprio ROUSSEAU (*apud* COX, 2001) comentou, ele “considerava a infância uma etapa distinta e importante de nosso desenvolvimento em direção à idade adulta” (p.03).

Ao chegarmos na fase adulta, já obtemos algumas definições construídas no decorrer da nossa infância. Para FREUD (*apud* GARDNER, 1997), o desenvolvimento humano representa “uma série de camadas depositadas uma sobre a outra, cada camada retendo seu caráter específico” (p.31), onde eram percebidas diferenças entre a criança e o adulto. Piaget expôs que as “crianças conceitualizam de uma maneira qualitativamente diferente da dos adultos” (GARDNER, 1997, p.33). Para Gardner, o estado final lógico era visto em adultos, já para as crianças estaria gradualmente evoluindo.

Piaget declarou que a criança menor apresenta mais talento do que a criança mais velha nos campos do desenho e que a criança deve ter uma educação artística adequada para que possa conseguir cultivar meios de expressão e encorajamento para as primeiras manifestações, pois o desenvolvimento é visto como um crescente distanciamento e diferenciação entre o objeto, o símbolo, o remetente e o destinatário.

Aos 4 meses de idade a criança começa a diferenciar o rosto humano e segundo os observadores, é por volta dos 5 meses que a criança reconhece a sua mãe e em seguida ela estará envolvida pela percepção da Gestalt, que proporcionará o reconhecimento de diferentes objetos, pessoas e detalhes específicos, independentes do contexto ou orientação.

Uma criança de 1 ano de idade pode manter ritmos regulares ou reproduzir desenhos bem primitivos, podendo ser apenas exercícios e não representações, ela estaria descobrindo novos meios através da experimentação tendo como mediador, os exercícios.

Quando a criança está com 1 ano e meio, o progresso desenvolvimental é dado a partir de três formas principais:

[...] a criança lentamente constrói um mundo de objetos permanentes; ela se torna crescentemente sensível às propriedades modais / vetoriais [...]; ela

integra seus três sistemas desenvolvendo de maneira cada vez mais fácil. (GARDNER, 1997, p. 144).

A criança com 2 ou 3 anos de idade, é capaz de diferenciar as espécies de animais, identificar marcas de carros e até mesmo distinguir os estilos artísticos e apresentar uma grande extensão nos sentimentos, ocorrendo uma integração aos outros sistemas desenvolvendo.

O segundo ano de vida o indivíduo já consegue distinguir o mundo em bom / mau, agradável / doloroso, mas é quando a criança começa a falar é que o adulto consegue saber sobre essas emoções ou sentimentos experienciado pela criança.

Aos 4 anos a criança começa a desenhar aspectos do mundo, “principalmente rostos, pessoas, prédios, animais, vegetação e transportes” (GARDNER, 1997, p. 225). Quando ela atinge os 5 anos, tem as suas habilidades motoras bem desenvolvidas: o “caminhar, saltar, correr, jogar bola, escrever seu nome, subir em árvores e, talvez, nadar ou andar de bicicleta...” (GARDNER, 1997, p. 111). Ela é capaz de desenhar objetos, reconhecer as cores, criar rimas, contar histórias, o indivíduo tem grande influência da capacidade de criar.

Entre os 5 e 7 anos, GARDNER (1997) afirma que “[...] nas artes, uma criança de 5 a 7 anos já adquiriu suficiente domínio e compreensão de uma variedade de propriedades formais para ser válido considerá-la como um participante do processo artístico” (p.201) e aos 8 anos ocorre o desenvolvimento artístico posterior, momento em que há o desenvolvimento de habilidades, familiarização com a manipulação do código; autoconsciência.

A autora COX (2001) apresenta uma atividade desenvolvida por CLARK, onde trabalhou com crianças de 6 a 16 anos com uma maçã e um alfinete que a perfurava. As crianças menores trabalharam com a representação de transparência (o alfinete completo), já os mais velhos desenharam o que vêem.

Isso acontece, segundo CROOK (*apud* COX, 2001), pelo fato que:

[...] como a criança viu o alfinete perfurar a maçã de um lado a outro, ela talvez tenha descrito a cena para si mesma como ‘um alfinete atravessando uma maçã’ e então repetiu essa ação no desenho colocando o lápis fora do contorno da maçã e fazendo uma linha ‘atravessando’ o contorno e sair do outro lado (p.130).

mas nem sempre as crianças representam essa transparência quando estão desenhando dois ou mais elementos estruturalmente integrados.

GARDNER (1997) comenta que para ocorrer um bom desenvolvimento artístico, o indivíduo deve ter uma sensibilidade natural, que é dada nos primeiros dias de vida, então o sujeito terá uma boa percepção, e Gardner nos apresenta Picasso que começou a desenhar antes de falar tendo um talento precoce, pois apresentava desde o início a agilidade, graça e senso de forma, porém, como afirma COX (2001) “é somente com pelo menos oito anos de idade que a maioria das crianças começa a desenhar tal cena como a vê” (p.146).

Outro fato importante que Gardner nos apresenta é que crianças desenhavam somente o que conhecem sobre os objetos e quando solicitada a desenhar a partir da memória (COX, 2001), elas elaboram linhas paralelas, sendo que os adolescentes e adultos desenharam formas convergentes.

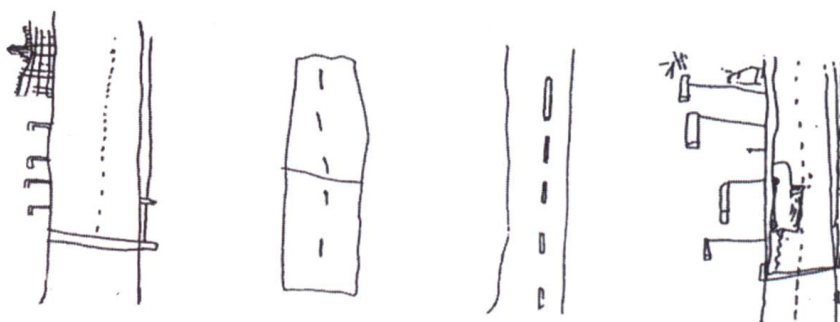


Figura 22: Margens de estradas desenhadas por crianças entre seis e sete anos (COX, 2001)

PIAGET (*apud* PILLAR, 1996) apresenta algumas imagens onde a criança apresenta a primeira fase, onde a perspectiva é manifestada por uma incompreensão, até onde ocorre uma “[...] quantificação extensiva e ao acabamento das alterações formais” (p.49). Para ele, “[...] o desenvolvimento da perspectiva principia no estágio da incapacidade sintética e encerra-se no estágio do realismo visual”.

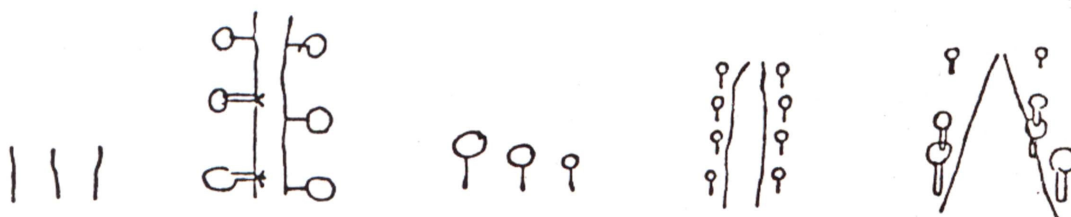


Figura 23: Evolução na construção da perspectiva (Pillar, 1996)

A partir dos 9 ou 10 anos percebem que podem desenhar em perspectiva, mas há casos em que crianças menores conseguem executar esse processo. Nesse aspecto,

[...] a criança, ao desenhar, precisa relacionar o conhecimento que possui dos objetos com o conhecimento das convenções gráficas próprias do desenho. A criança busca representar no desenho sua visão de mundo e, para tal, toma o real como referência (PILLAR, 1996, p.42-43).

Nos desenhos das crianças, tanto os espontâneos ou cópias os sentimentos estão sempre refletidos. Para GARDNER (1997), após experiências afetivas, “[...] os investigadores encontraram melhoras nos desenhos das crianças; [...] muita ansiedade produz desenhos mais rígidos” (p. 227).

Neste período até os 10 anos, segundo o autor, o desenvolvimento da criança é dado em um ritmo descansado, acompanhado de uma maior liberdade de individuação. Já o senso de ser um indivíduo único, com um nome próprio, que apresenta desejos, sentimentos, crenças e idéias, leva mais tempo para se desenvolver.

GARDNER (1997), salienta que crianças entre 10 a 13 anos apresentam mais capacidade de perceber detalhes incidentais à tarefa requerida do que crianças mais jovens ou acima de 13 anos. Mas, para que isso ocorra, há a necessidade de vivências significativas, pois, segundo GARDNER (1997) “[...] a falta de temas e assuntos atraentes e poderosos pode se revelar em um obstáculo para muitos jovens artistas promissores” (p. 237).

3.2.6.2 O Adolescente

Para PIAGET (*apud* KREBS, 1995), o desenvolvimento do sujeito depende, em grande parte, da manipulação e da interação ativa com o ambiente, aonde o conhecimento viria a partir da ação. Desta forma, para que o indivíduo possa atingir uma aprendizagem, ele precisa de equilibração, processo de restabelecimento do equilíbrio e o entendimento presente em novas experiências.

KREBS (1995) ao citar PIAGET, nos diz que ele dividiu o desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente em quatro estágios relacionados à idade: salienta que mesmo assim, um mesmo indivíduo pode estar em diferentes estágios para diferentes tarefas e, em diferentes períodos principalmente quando em transição para um novo estágio.

Estágio Sensório Motor: Compreende do nascimento aos dois anos, iniciando a elaboração mental com símbolos primitivos;

Estágio Pré-Operacional: dos dois aos sete anos ocorre um grande desenvolvimento da criança, sua linguagem e conceitos, embora muitos de seus pensamentos sejam primitivos;

Estágio de Operações Concretas: dos sete aos onze anos de idade as crianças começam a realizar operações concretas e a desenvolver o raciocínio lógico, substituindo o pensamento intuitivo;

Estágio de Operação Formal: a partir dos quatorze anos de idade o indivíduo passa a pensar de forma mais lógica e abstrata.

As teorias que tratam da adolescência afirmam que esse período é a fase de transformação, tanto física quanto intelectual e que assinala o fim da infância. Algumas culturas vêem esse período como um preparo para os privilégios e responsabilidades da idade adulta. É nesse processo que os sujeitos adquirem (ou pretendem), a independência dos pais.

Para PIAGET (*apud* MANNING, 1993), “[...] os conflitos da adolescência decorrem da capacidade intelectual de criar realidades potenciais perfeitas, que contrastam com a realidade muito menos perfeita do mundo” (p.175), proporcionando uma incerteza quanto ao seu papel perante a sociedade ocasionando uma “confusão”.

Neste período, o adolescente desenvolve a sua inteligência de tal maneira que poderá vir a afetar todos os aspectos da vida, “[...], pois o adolescente utiliza as novas capacidades para pensar a respeito de si mesmo e do mundo exterior” (MANNING, 1993, p.167).

Segundo o autor, esse pensamento é apresentado de dois tipos: as operações mentais concretas que utilizam como ponto central à realidade concreta; e as operações mentais formais que têm como centro o raciocínio abstrato. “A capacidade de engendrar possibilidades e de pensar a respeito de símbolos e proposições destituídos de base real capacita o adolescente a introspectar, especular e abstrair” (MANNING, 1993, p.167).

É na adolescência que ocorre a “crise de identidade”, pois agora ele precisa firmar a mesma, perante seus pais, seu grupo e para a sociedade, mas para que isso possa ocorrer, esse sujeito deverá obter um sentimento estável do próprio eu.

Para GARDNER (1997), há a necessidade de que ocorra uma consciência por parte do adolescente quanto a sua própria personalidade, mas para que isso possa vir a acontecer, durante a sua fase da pré-adolescência, o sujeito terá que desenvolver “[...] lentamente maneiras características de reagir à experiência e interpretá-la, de modo que surgem um estilo pessoal, tempo e temperamento dominantes” (p.267), esse adolescente experimentará papéis e comportamentos nesse processo.

No momento em que o adolescente consegue firmar uma identidade e valores, ele passará a transitar para a fase adulta, perpassando por alguns ajustes necessários para assumir as responsabilidades de um adulto. Pelo fato de até então possuir a dependência dos pais e uma identidade infantil essa transição passa a ser “uma tarefa penosa” (MANNING, 1993, p.180).

Nesse aspecto, o autor comenta da importância do “grupo de pares”, sendo que esses irão auxiliar na transição desse adolescente para a fase adulta. No momento em que esse adolescente entra nessa fase, esse grupo irá ajudá-lo a separar-se da família e permitirá um vínculo desse sujeito a outros indivíduos que estão se confrontando com as mesmas dificuldades. Porém, nesse grupo de pares existem as “regras” estipuladas por eles que passam a governar os indivíduos e as mesmas “[...] são tão rígidas na subcultura adolescente quanto na sociedade de classes” (MANNING, 1993, p.185).

Mas é nessa mesma fase em que o adolescente está conquistando o seu espaço em determinados guetos que, segundo PIAGET (*apud* GARDNER, 1994), passa a pensar e empregar de maneira lógico-racional podendo continuar a ampliar as suas descobertas “[...], mas não passa mais por mudanças qualitativas em seu pensamento” (p.15).

COUTINHO (2004) comenta que na fase dos 12 anos a criança não desenha com tanta freqüência quanto anteriormente, pois “[...] vê seu desenvolvimento intelectual muito mais avançado do que sua capacidade de representação. Sente-se frustrado e gradualmente abandona a prática do desenho” (p.02) conforme Piaget o adolescente passa a agir mais com a lógica, e se decepciona ao perceber que o seu desenho não acompanha o crescimento intelecto.

Mesmo tendo adquirido informações como suporte para a realização de desenhos, COX (2001) afirma que o adulto encontra muita dificuldade ao desenhar sem ter algum modelo a vista. Ele reluta ao ter que usufruir a sua imaginação para desenvolver algo.

Ao ser solicitado (sujeito adolescente/adulto) para realizar um desenho, além de se mostrar esquivo e embaraçado, alegará que não é bom em desenho.

Com freqüência, ficarão meio embaraçados, talvez cheios de desculpas e, quase certamente, não levarão a sério suas próprias tentativas. Embora não se possa esperar que seus desenhos se equiparem aos dos grandes artistas, poderíamos esperar, pelo menos, certo grau de competência e habilidade (COX, 2001, p.05).

Segundo a autora, o jovem desenhista chega a um ponto em que não consegue avançar nos seus desenhos e acaba necessitando de orientações. Nesse caso, ela sugere alguns aspectos que podem ser abordados em sala de aula, como por exemplo: orientar o adolescente para pensar em diferentes ângulos de um objeto e as suas dificuldades, “isso vai encorajá-los a ser mais flexíveis em seu raciocínio visual e a escapar de seu modelo estereotipado” (COX, 2001, p.249).

Outro ponto que o adolescente vê como uma barreira nessa fase é a questão da perspectiva (em relação a edifícios) e as proporções da figura humana, pois as suas idéias quanto ao o que quer desenhar estão muito à frente do que consegue realizar, deixando-o frustrado e “para que não abandonem seu interesse por desenho eles precisam se sentir recompensados por seus esforços” (p.249) e uma

das maneiras para estimular o adolescente é mostrar o processo do ver além da forma propriamente dita.