

A ARTE COMO MEIO DE COMUNICAÇÃO

ZENILDA ALVES ZANATTA

A ARTE COMO MEIO DE EDUCAÇÃO

ZENILDA ALVES ZANATTA

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Práxis Instituição Educacional e Formação do Educador. Linha de Pesquisa; Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Lúcia Helena Tiosso Moretti

372.5
Z27a

Zanatta, Zenilda Alves.

A arte como meio de educação / Zenilda Alves
Zanatta. – Presidente Prudente: [s.n.], 2007.
128 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE:
Presidente Prudente – SP, 2007.
Bibliografia

1. Arte e educação. 2. Criatividade na arte. 3.
Criação (Literária, artística, etc.). I. Título.

ZENILDA ALVES ZANATTA

A ARTE COMO MEIO DE EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 04 dezembro 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Lúcia Helena Tiosso Moretti
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE,

Prof. Dr. Isaac Antonio Camargo
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Sônia Cardoso
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE,

AGRADECIMENTOS

“A criação não se inspira naquilo que é, mas no que pode ser, não no real, mas no possível”. (Rudolf Steiner)

- À minha família, meu esposo Silvio, meus filhos, Alexandre, Maria Carolina e Ângelo, meu bem maior, pelo incentivo, apoio e compreensão nos momentos de ausência. Em especial à minha irmã Maria Aparecida que soube despertar em mim o desejo em vencer desafios, acompanhando e incentivando.
- A professora Dra. Lúcia H.T. Moretti que demonstrou ser além de uma grande orientadora uma grande amiga. Pela dedicação, apoio, incentivo e disponibilidade, qualidades desta profissional que serviu como exemplo de pesquisadora incansável e plenamente empenhada.
- Às minhas companheiras, Andréa e Maura, que dividiram as expectativas de enfrentar algo novo, sempre incentivando e compartilhando os momentos desta caminhada.
- A todos os professores, diretores e pedagogos do Colégio Estadual Costa Monteiro que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho fosse possível. Em especial, a todas as professoras de arte que não mediram esforços em se fazer presentes na validação, dando sua grande contribuição profissional e pessoal.
- As professoras Vilma Pereira Zanin e Zenilda Alexandre Pasquini que muito contribuíram para esta pesquisa com suas idéias, leituras, sugestões e

experiências, no campo da arte visual, e suas alunas da Universidade do Oeste Paulista: Raquel Machado Lopes, Patrícia da Silvia Martins, Sonia Regina Dias de Souza, Rafaela Delgado Ferreira, Kenia Mizobe Ferruci enquanto colaboradoras do estudo em pauta.

- A Deus, pela oportunidade e pelo privilégio que me foi dado em compartilhar tamanha experiência e, ao frequentar este curso, perceber que as pequenas coisas é que fazem a grande diferença.
- Finalmente, e não por último, agradeço aos meus alunos, pela participação, apoio e inspiração.

Esta dissertação é dedicada a vocês.

RESUMO

A arte como meio de educação

Esta pesquisa teve como objetivo evidenciar a criatividade no desenvolvimento do aluno, analisando os fatores motivacionais destes, para a produção da arte e do desenvolvimento da criatividade individualmente bem como repensar os objetivos do ensino da arte, sua prática e formas de avaliação. O presente trabalho foi norteadado pela pesquisa – ação. A amostragem foi composta por alunos de ambos os sexos que cursam de quinta à sétima série. Os critérios de seleção foram efetivados entre, os considerados criativos e os apreciados como convencionais, sendo que tal escolha foi realizada por professores do próprio colégio, conforme o critério de cada um, pois no trabalho criador não tem certo ou errado. Os critérios de avaliação foram baseados nas teorias de Lowenfeld & Brittain (1970) e Ostrower (1983, 1987, 1995, 2003), para análise qualitativa dos trabalhos dos alunos. As atividades propostas e executadas foram: a) a partir de três linhas, fazer um desenho; b) realizar um desenho criativo, na percepção dos alunos; c) realizar um desenho com preenchimento de textura, grafite; d) textura colorida; e) a partir da sensibilização do Poema “*DOM*” de Helena Kolody; f) figura de recorte; g) desenho a partir de recorte; h) escolha de um desenho para a tela com traços mais simples. A elaboração destas tarefas foi acompanhada durante um ano, sendo constantemente avaliadas e analisadas. Todas as atividades foram fotografadas e recolhidas a medida que iam sendo apresentadas. Ao final do processo, todas as atividades executadas por cada um dos alunos participantes, foram submetidas novamente à avaliação por uma banca examinadora (composta por artistas da cidade e professores de Arte). A referida banca verificou se houve desenvolvimento criativo nas atividades propostas, de acordo com os requisitos de estudiosos da arte. Os resultados gerais mostraram que os alunos, mesmo sendo considerados, no início, convencionais, quando incentivados pelo professor, desenvolvem e adquirem competências de sensibilidade e de técnica.

Palavras – chave: Arte e educação; Criatividade na arte; Criação (Literária, artística, etc.)

ABSTRACT

The Art Like Instrument Of Education

This search has as purpose to make evident the creativeness in the student's development, analyzing the factors causes to make the art and evolution of creativeness, on the other hand renew the idea about the objectives in the education of Art, how make and how evaluate. This work was drive to search – action. The sampling was composite by students, boys and girls, between fifth and seventh year of first level. The students chose were classified as conventional and creative by teacher that word at college in accordance with each one, as is seen, in the art's work there aren't right or wrong. The criterions of test was based in Lowenfeld , Brittain and Ostrower theories, to qualitative analysis of student's works. The operations proposal and done by students were: A) starting with three lines, make a figure; B) make a imaginative figure, in accordance with your criterion; C) make a picture with fulfillment of texture, lead; D) make a picture using color texture; E) make a picture under the influence “DOM” of *Helena Kolody*' poem; F) figure of bevel; G) picture of bevel; H) choose a simple picture to paint on the screen. The execution of this homework were follow for one year. It was appraised analyzed all time. Every work were photographed and colleted as soon were presented. At the end in the process, all works each student, were again analyzed by a stand (Art's teacher and artist of this city). The stand observed if the students evolution in creativeness in accordance with the Art's studios. The results shows that all students, inclusive one that regard to above the standard in the start of research, when spur by teacher, gain sensibility and technic.

Key Words: Art and education; Criatividad in art; Creation (Literary, artistic, etc.)

LISTA DE FOTOS

FOTO 01 – Apreciação das atividades pela banca examinadora	52
FOTO 02 – Apreciação das atividades pela banca examinadora	53
FOTO 03 – Apreciação das atividades pela banca examinadora	53
FOTO 04 – Apreciação das atividades pela banca examinadora	54
FOTO 05 - Alunos desenvolvendo atividades	124
FOTO 06 – Atividades de aquarela sobre papel	124
FOTO 07 – Após realização da atividade com aquarela	125
FOTO 08 – Execução do acrílico sobre tela	125
FOTO 09 – Execução do acrílico sobre tela	126
FOTO 10 – Após realização da atividade com aquarela	126
FOTO 11 – Comemoração do fim das atividades, no ateliê da professora	127
FOTO 12 – Execução do painel	127
FOTO 13 – Execução do painel	128
FOTO 14 – Término do painel	128

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Wesley - Desenho sobre papel, 29,7 X 1 cm, 2006.	52
FIGURA 02 – Wesley - Desenho sobre papel, 29,7 X 1 cm, 2006.	53
FIGURA 03 – Wesley - Desenho sobre papel, 29,7 X 1 cm, 2006.	53
FIGURA 04 – Wesley - Desenho sobre papel, 29,7 X 1 cm, 2006.	54
FIGURA 05 – Wesley – Aquarela sobre papel, 29,7 X 1 cm, 2006.	61
FIGURA 06 – Wesley - Colagens sobre papel, 29,7 X 1 cm, 2006.	62
FIGURA 07 – Wesley - Desenho sobre papel, 29,7 X 1 cm, 2006.	62
FIGURA 08 – Wesley – Acrílico sobre tela, 40 X 30 cm, 2006.	63
FIGURA 09 – Wellington – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	64
FIGURA 10 – Wellington – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	64
FIGURA 11 - Wellington – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	64
FIGURA 12 - Wellington – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	64
FIGURA 13 – Wellington – Aquarela sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	65
FIGURA 14 – Wellington – Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	65
FIGURA 15 – Wellington – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	65
FIGURA 16 – Wellington – Acrílico sobre tela, 40 X 30 cm, 2006	65
FIGURA 17 – Andreza – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	66
FIGURA 18 - Andreza – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	66
FIGURA 19 - Andreza – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	67
FIGURA 20 - Andreza – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	67
FIGURA 21 – Andreza – Aquarela sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	67
FIGURA 22 – Andreza – Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	67
FIGURA 23 – Andreza – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	68
FIGURA 24 – Andreza – Acrílico sobre tela, 40 X 30 cm, 2006	68
FIGURA 25 - Isaque – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	69
FIGURA 26 - Isaque – Desenho sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006	69
FIGURA 27 - Isaque – Desenho sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006	69
FIGURA 28 - Isaque – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	69
FIGURA 29 – Isaque – Aquarela em papel, 29,7 X 21 cm, 2006	70
FIGURA 30 – Isaque – Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	70
FIGURA 31 – Isaque – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	70

FIGURA 32 – Isaque – Acrílico sobre tela, 40 X 30 cm, 2006	70
FIGURA 33 – Evilin – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	71
FIGURA 34 - Evilin – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	71
FIGURA 35 - Evilin – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	72
FIGURA 36 - Evilin – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	72
FIGURA 37 – Evilin – Aquarela sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006	72
FIGURA 38 – Evilin – Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	72
FIGURA 39 - Evilin – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	73
FIGURA 40 – Evilin – Acrílico sobre tela, 30 X 40 cm, 2006	73
FIGURA 41 – Ana Paula - Desenho sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006	74
FIGURA 42 – Ana Paula - Desenho sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006	74
FIGURA 43 – Ana Paula - Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	74
FIGURA 44 – Ana Paula - Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	74
FIGURA 45 – Ana Paula – Aquarela sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006	75
FIGURA 46 – Ana Paula – Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	75
FIGURA 47 – Ana Paula – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	75
FIGURA 48 – Ana Paula – Acrílico sobre tela, 30 X 40 cm, 2006	75
FIGURA 49 – Aline – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	76
FIGURA 50 - Aline – Desenho sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006	76
FIGURA 51 - Aline – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	77
FIGURA 52 - Aline – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	77
FIGURA 53 – Aline – Aquarela sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006	77
FIGURA 54 – Aline – Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	77
FIGURA 55 – Aline - Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	78
FIGURA 56 – Aline – Acrílico sobre tela, 40 X 30 cm, 2006	78
FIGURA 57 – Rodrigo – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	79
FIGURA 58 - Rodrigo – Desenho sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006	79
FIGURA 59 - Rodrigo – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	79
FIGURA 60 - Rodrigo – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	79
FIGURA 61 – Rodrigo – Aquarela sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006	80
FIGURA 62 – Rodrigo – Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	80
FIGURA 63 – Rodrigo – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	80
FIGURA 64 – Rodrigo – Acrílico sobre tela, 40 X 30 cm, 2006	80
FIGURA 65 – David – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	81

FIGURA 66 - David – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	81
FIGURA 67 - David – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	81
FIGURA 68 - David – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	81
FIGURA 69 – David – Aquarela sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006	82
FIGURA 70 – David – Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	82
FIGURA 71 – David – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	82
FIGURA 72 – David – Acrílico em tela, 40 X 30 cm, 2006	82
FIGURA 73 – Wesley – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	83
FIGURA 74 - Wesley – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	83
FIGURA 75 - Wesley – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	84
FIGURA 76 - Wesley – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	84
FIGURA 77 – Wesley – Aquarela sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	84
FIGURA 78 – Wesley – Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	84
FIGURA 79 – Wesley – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	85
FIGURA 80 – Wesley – Acrílico sobre tela, 40 X 30 cm, 2006	85
FIGURA 81 – Manoela – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	86
FIGURA 82 - Manoela – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	86
FIGURA 83 - Manoela – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	86
FIGURA 84 - Manoela – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	86
FIGURA 85 – Manoela – Aquarela sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	87
FIGURA 86 – Manoela – Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	87
FIGURA 87 – Manoela - Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	87
FIGURA 88 – Manoela – Acrílico sobre tela, 40 X 30 cm, 2006	87
FIGURA 89 – Ana Caroline – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	88
FIGURA 90 - Ana Caroline – Desenho sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006	88
FIGURA 91 - Ana Caroline – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	89
FIGURA 92 - Ana Caroline – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	89
FIGURA 93 – Ana Caroline – Aquarela sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006	89
FIGURA 94 – Ana Caroline – Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	89
FIGURA 95 – Ana Caroline – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	90
FIGURA 96 – Ana Caroline - Acrílico sobre tela, 40 X 30 cm, 2006	90
FIGURA 97 – Lucas – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	91
FIGURA 98 - Lucas – Desenho sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006	91
FIGURA 99 - Lucas – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	91

FIGURA 100 - Lucas – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	91
FIGURA 101 – Lucas – Aquarela sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	92
FIGURA 102 – Lucas – Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	92
FIGURA 103 – Lucas – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	92
FIGURA 104 – Amanda – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	93
FIGURA 105 - Amanda – Desenho sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006	93
FIGURA 106 - Amanda – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	94
FIGURA 107 - Amanda – Desenho sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006	94
FIGURA 108 – Amanda – Aquarela sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	94
FIGURA 109 – Amanda – Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	94
FIGURA 110 – Amanda – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	95
FIGURA 111 – Maikol – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	96
FIGURA 112- Maikol – Desenho sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006	96
FIGURA 113 - Maikol – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	96
FIGURA 114 - Maikol – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	96
FIGURA 115 – Maikol – Aquarela sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	97
FIGURA 116 – Maikol – Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	97
FIGURA 117 – Maikol – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	97
FIGURA 118 – Maikol – Acrílico sobre tela, 40 X 30 cm, 2006	97
FIGURA 119 – Leandro – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	98
FIGURA 120 - Leandro – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	98
FIGURA 121 - Leandro – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	99
FIGURA 122 - Leandro – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	99
FIGURA 123 – Leandro – Aquarela sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	99
FIGURA 124 – Leandro – Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	99
FIGURA 125 – Leandro – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	100
FIGURA 126 – Leandro – Acrílico sobre tela, 40 X 30 cm, 2006	100
FIGURA 127 –Thiago – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	101
FIGURA 128 - Thiago – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	101
FIGURA 129 - Thiago – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	101
FIGURA 130 - Thiago – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	101
FIGURA 131 – Thiago – Aquarela sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	102
FIGURA 132 – Thiago – Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	102
FIGURA 133 – Thiago – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	102

FIGURA 134 – Thiago – Acrílico sobre tela, 30 X 40 cm, 2006	102
FIGURA 135 – Daniela – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	103
FIGURA 136 - Daniela – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	103
FIGURA 137 - Daniela – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	103
FIGURA 138 - Daniela – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	103
FIGURA 139 – Daniela – Aquarela sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	104
FIGURA 140 – Daniela – Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	104
FIGURA 141 – Daniela – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	104
FIGURA 142 – Daniela – Acrílico sobre tela, 30 X 40 cm, 2006	104
FIGURA 143 – Marlaine – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	105
FIGURA 144 - Marlaine – Desenho sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006	105
FIGURA 145 - Marlaine – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	106
FIGURA 146 - Marlaine – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	106
FIGURA 147 – Marlaine – Aquarela sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006	106
FIGURA 148 – Marlaine – Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	106
FIGURA 149 – Marlaine – Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006	107
FIGURA 150 – Marlaine – Acrílico sobre tela, 30 X 40 cm, 2006	107

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A ARTE E A EDUCAÇÃO	18
2.1 Dimensão Histórica da Disciplina de Arte.....	18
2.2 Indústria Cultural e a Influência na Educação	21
2.3 A Arte Relacionada à Educação.....	29
3 ARTE E CRIATIVIDADE	36
4 METODOLOGIA.....	46
4.1 Contexto da população amostrada.....	46
4.1.1 População amostrada.....	47
4.1.2 Procedimentos de coleta e análise dos dados	48
5 DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE.....	55
5.1 Resultados e Discussões	55
5.2 Análise dos Alunos que Foram Considerados Convencionais	64
5.3 Avaliação da Evolução dos que Foram Desde o Início Considerados Criativos..	86
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	118
APÊNDICES.....	120
Apêndice A – Solicitação de Autorização à Direção Escolar para Pesquisa.....	120
Apêndice B – Termo de Consentimento dos Pais.....	120
ANEXOS	123

“Criatividade é fazer castelos de areia – e torná- los reais ou até mais fantásticos”.
Criatividade é sonhar sonhos impossíveis – e depois alcançá- los.
Criatividade é imaginar como é estar na lua - e depois ir até lá e explorá-la.
Criatividade é ler “20.000 léguas submarinas” de Júlio Verne e depois construir uma cidade debaixo d’água.
Criatividade é tecer contos nas nuvens – e depois colonizar os espaços.
Criatividade é sentir o potencial da criança – e ajudá-la a desenvolvê-lo.
“Criatividade é formar a imagem do futuro – e depois resolver problemas futuristas.”

Torrance

1 INTRODUÇÃO

A pesquisadora é professora de artes, em um colégio Estadual na cidade de Nova Esperança, no Paraná e também tem um ateliê de artes na mesma cidade, onde ministra aulas de desenho e pintura sobre tela. A questão que a intrigava e que, possibilitou realizar essa pesquisa foi: o senso comum, quase sempre, considera as manifestações artísticas como um “dom”, mais pela sua história e pela vivência com os alunos, a pesquisadora verificava que a arte tinha mais relação com oportunidade, motivação para criar e dedicação.

O gosto pela arte surgiu muito cedo, porém, para desenvolver as habilidades necessárias, para fazer arte, foram necessárias muitas horas de dedicação, foi sua inquietação quando pessoas, ao apreciar sua arte, diziam que tinha nascido com “Dom”, em seu íntimo lembrava-se de suas horas de estudo.

Em suas pesquisas, percebeu que a criatividade é um fenômeno, um conjunto de recursos utilizados no dia-a-dia, Sendo um fenômeno, a criatividade está dentro do processo criativo, ou seja, dentro do pensar e do agir. Criatividade são idéias que são exploradas e se concretizam até o limite de uma novidade. A criatividade está dentro de cada um de nós, ser criativo é ser persistente, é não desanimar na primeira dificuldade e ter confiança em si mesmo e naquilo que faz.

O homem cria não apenas porque quer ou porque gosta e sim porque precisa; quando o ambiente cultural, naturalmente, não propõe meios para o desenvolvimento, a escola deve assumir esse papel, pois o processo de educar, sobretudo na arte, deve cuidar do desenvolvimento da sensibilidade, por meio dos órgãos dos sentidos. Como observado, a criatividade é necessidade de expressão de cada ser, leva a refletir que é um exercício indispensável ao crescimento pessoal por meio da sensibilidade, contribui com o anseio maior do ser sensível.

Alguns autores definem a criatividade, não como dom, mas como algo que nasce com o ser humano, pois a possibilidade de criar resulta de um aprendizado que pode ocorrer ao longo da história de cada pessoa.

A afirmativa exposta vem ao encontro da postura da pesquisadora, atualmente em seus projetos pedagógicos, acredita que o professor pode influenciar na criatividade do aluno, e para que ele se torne criativo é necessário que tenha oportunidade, cultivando atenção sobre aquilo que deseja criar.

Neste processo, primeiro acontece a preparação, que é o momento em que frente a um problema, demonstra-se aquilo que se percebe pela prática e pela própria experiência do indivíduo. Para se tornar criativa a pessoa precisa de oportunidade, de ser incentivada, de materiais, etc, e dessa forma, muitas delas poderão se tornar criativas.

Assim, parte-se para resolver e pensar o problema com base nas informações que dispõe, cultivando atenção sobre o assunto, depois vem a parte da incubação, quando as idéias amadurecem pode-se ter uma fase de iluminação que ocorre nos momentos mais inesperados de nossa vida. É o momento em que as soluções aparecem repentinamente. É quando visualizamos a solução do problema, de como vamos executar a obra em questão. O momento da inspiração, é o processo de maior satisfação, seja artístico, científico ou de qualquer outra ordem. Esta grande satisfação impulsiona o indivíduo a sempre estar buscando, por isto acreditamos na educação por meio da arte.

Ostrower (1995, p. 38), ao discorrer sobre a sensação de fazer arte, aponta que “ao final do concreto, saímos com a sensação de termos mergulhado numa experiência de vida”. Esta sensação não se esgota num simbolismo meramente associativo. Em nossa memória, ficou um todo, um curso de ordenações, uma trajetória de tempo e espaços vividos, recolhidos e articulados, que serão compreendidos por nós como equivalentes a nossas tensões emocionais, a

ânimos e afetos de determinados estados de ser e certos valores existenciais, que deles fazem parte. Ao recriarmos em nós as formas, criamos novas realidades vivenciais, pois as configurações da arte preservam as plenas dimensões da experiência do real.

É papel do professor contribuir para a formação integral do aluno; aguçando sensibilidade, criatividade e curiosidade, provocando no educando transformações necessárias. Potencialidades criativas existem em todo ser humano, porém, para desenvolver estas potencialidades não é suficiente dizer para os educandos que precisam dominar os conhecimentos, ser criativos e não desistir no meio do caminho, é necessário dizer como fazê-lo, motivando, incentivando a capacidade de procurar respostas, visto que, no trabalho criador, não existe resposta certa ou errada .

Lowenfeld e Britain (1970), entre outros, acreditavam que a potencialidade criadora se desenvolveria naturalmente em estágios sucessivos desde que se oferecessem condições adequadas para que a criança pudesse se expressar livremente: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística, as propostas eram centradas na questão do desenvolvimento do aluno. Comungando das idéias do referido autor, tínhamos como pressuposto, ao nos lançarmos nessa pesquisa, que todos nascem e têm dons especiais, que a criatividade não está diretamente ligada a habilidades e sim a uma liberdade interior que cada um tem, e se for convidado, incentivado, apoiado, motivado, solicitado, dadas as condições materiais, de espaço, tempo e materiais didáticos, todos poderão ser artistas.

Esta pesquisa tem como objetivo evidenciar a criatividade, no desenvolvimento do aluno; analisar os fatores motivacionais destes para a produção da arte e do desenvolvimento da criatividade individualmente e, ainda, repensar os objetivos do ensino da arte, sua prática e formas de avaliação.

O trabalho está organizado da seguinte maneira: no primeiro capítulo, realizamos um levantamento bibliográfico sobre a arte e a educação. No segundo capítulo, abordamos a temática da arte e criatividade. O terceiro capítulo trata da Metodologia e está dividido em quatro tópicos. O quarto capítulo traz os Resultados e as Discussões levantadas pela pesquisa e, por fim, as Considerações Finais e as Referencias Bibliográficas que subsidiaram a pesquisa.

2 A ARTE E A EDUCAÇÃO

2.1 Dimensão Histórica da Disciplina de Arte

O entendimento da Arte como atividade abstrusa, difícil, historicamente estabelecida e impelida pelo fator subjetividade, torna-se objetivada pela razão, abarcando as várias extensões humanas: a social, a cognitiva, a afetiva e a motora, exigindo uma base de julgamentos que atenda a todas estas dimensões presentes no ser humano de forma integrada, seja no processo de produção, seja no de fruição da obra de arte. (PRANDINI, 2001).

Maranhão (2006),¹ educador da área da Educação, coloca que

[...] a concepção da arte-educação como incentivo ao crescimento do ser humano é recente e sua inclusão obrigatória nos currículos uma vitória dos arte-educadores que, no entanto, sua para conquistar nas escolas espaço condizente ao valor de sua missão: estimular os alunos a descobrirem seus talentos e proporcionar-lhes embasamento técnico para que dominem um meio de manifestação; promover o contato com expressões artísticas de outros povos, despertando-os para sua história e experiências humanas, sociais e culturais, das quais essas expressões são resultado; fazer com que eles sintam necessidade e ambicionem dominar conteúdos de outras disciplinas com o fim de aprimorar suas expressões artísticas.

Retratamos o percurso da disciplina de Artes, recortando seu desenvolvimento somente no Brasil, para isso utilizaremos as Diretrizes Curriculares de Artes, publicada em 2006.

A História da Educação no Brasil inicia-se no período colonial, quando começaram as primeiras relações entre Estado e Educação, por meio dos jesuítas que chegaram em 1549, chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega. Em 1759, com as reformas pombalinas, houve a expulsão dos jesuítas, passando a ser instituído o laico (leigo) e o público, e os conteúdos basearam-se nas Cartas Régias.

Muitas mudanças ocorreram, entre elas, em 1890, o conflito de idéias positivistas e liberais. Os positivistas, inspirados em Augusto Comte, valorizavam, na Arte, o ensino do desenho geométrico como forma de desenvolver a mente para o

¹ Magno de Aguiar Maranhão. Arte e educação. **Revista Psicopedagogia On Line**. Acessado em 22/10/2007.

pensamento científico, enquanto os liberais preocupavam-se com a preparação do trabalhador.

Benjamin Constant direcionava o ensino para a valorização da ciência e da geometria e propagava o ideário positivista no Brasil. É importante evidenciar que a Arte era aplicada somente à indústria, como técnica de melhoria de produtos ligados ao consumo manufatureiro, através de desenho geométrico.

No período entre guerra e pós-guerra (1930 a 1945) ocorre a generalização do ensino profissionalizante nas escolas públicas; na ditadura militar (1964 a 1985) acontece o direcionamento às habilidades e técnicas; e na segunda metade da década de 1990, com a pedagogia das competências e habilidades que fundamentaram os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Um marco importante para a arte brasileira, caracterizado como um dos movimentos nacionalistas, foi a Semana de Arte Moderna de 1922, que influenciou artistas brasileiros, que valorizavam a expressão singular e rompiam os modos de representação realistas. Esses artistas direcionaram seus trabalhos para a pesquisa e a produção de obras a partir das raízes nacionais.

Em contraposição às formas anteriores de ensino que impunham modelos que não correspondiam à cultura dos alunos – como a arte medieval e renascentista dos Jesuítas sobre a arte indígena; ou da cultura neoclássica da Missão Francesa sobre uma arte colonial e Barroca, com características brasileiras, procurou-se valorizar a cultura nacional, expressa na educação pela escola nova, que postulava métodos de ensino em que a liberdade de expressão do aluno era priorizada.

O movimento Modernista, também denominado de Antropofágico, valorizava a cultura do povo, pois entendia que, em toda a História dos povos que habitaram o território onde hoje é o Brasil, sempre ocorreram manifestações artísticas. Nesse contexto, o ensino de Arte teve o enfoque na expressividade, espontaneidade e criatividade. Pensada inicialmente para as crianças, essa concepção foi, gradativamente, incorporada para o ensino de outras faixas etárias.

Essa valorização da arte encontrou espaço na pedagogia da Escola Nova, fundamentada na livre expressão de formas, na genialidade individual, na inspiração e na sensibilidade, desfocando o conhecimento em arte e procurando romper a transposição mecanicista de padrões estéticos da escola tradicional.

O ensino de Arte e os cursos oficiais públicos se estruturaram também por meio de movimentos sociais e artísticos. Em todos os períodos históricos, a arte foi ensinada em diversos espaços sociais. De acordo com a classe social, desenvolviam-se formas de ensino.

Cabia então ao professor trabalhar com o aluno o domínio dos materiais que seriam utilizados na sua expressão. O ensino de Educação Artística passou a pertencer à área de Comunicação e Expressão, da mesma forma que a produção artística ficou sujeita aos atos que instituíram a censura militar. Enquanto o ensino de artes plásticas foi direcionado para as artes manuais e técnicas.

A partir de 1980, o país iniciou um amplo processo de mobilização social pela redemocratização e para a nova Constituinte de 1988. Com o objetivo de sustentar esse processo, os movimentos sociais e diversos grupos se organizaram em todo o país e realizaram encontros, passeatas e eventos que promoviam a discussão, a troca de experiências e a elaboração de estratégias de mobilização. Surgem, nessa fase, movimentos para valorização da educação partindo das influências da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1980); as experiências de educação popular realizadas por Organizações Não-Governamentais (ONGs) e os movimentos sociais fundamentados no pensamento de Paulo Freire, com a proposta de oferecer aos educandos acesso aos conhecimentos da cultura para uma prática social e transformadora.

Os PCNs em Arte tiveram como principal fundamentação metodológica a proposta de Ana Mae Barbosa, denominada de Metodologia Triangular, inspirada na DBAE (*Discipline Based Art Education*) norte-americana. A proposta relaciona o fazer artístico, a apreciação e os conhecimentos históricos, estéticos e contextuais em Arte. Teve sua origem no final dos anos de 1960 e desenvolvimento na década de 1980, nos Estados Unidos. A DBAE parte da idéia de que a arte tem conteúdo específico e que o aprendizado em arte compreende mais do que o fazer artístico ou a manipulação de materiais de arte, compreende também uma articulação entre a produção, a crítica, a história e a estética da arte.

No final da década de 1980 e na década seguinte, professores de Arte das escolas de educação básica, das universidades e profissionais da área que atuavam em museus organizaram-se em seminários, simpósios nacionais para propor novas formas de ensino de Arte nas escolas, principalmente públicas, esses

profissionais mobilizaram-se pela manutenção da obrigatoriedade do ensino de Arte no texto da LDB, promulgada em 1996.

A nova LDB 9394/96 mantém e assegura a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas de Educação Básica. Nesse período, também houve mudanças nos cursos de graduação em Educação Artística que passaram a ter licenciatura plena em uma habilitação específica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) passaram a considerar a Música, as Artes Visuais, o Teatro e a Dança como linguagens artísticas no Ensino Fundamental e Médio, e que deveriam ser a base legal para a formulação dos PCN. Além da pouca participação dos professores na produção dos PCNs, questionou-se os encaminhamentos adotados, porque sugeriam que o planejamento curricular fosse fundamentado no trabalho com temas e projetos, de modo que os conteúdos seriam deixados em segundo plano. A falta de clareza, na fundamentação teórica para orientar o trabalho do professor, também causou o esvaziamento desses conteúdos.

Uma característica marcante e explícita tanto das DCN quanto dos PCN do Ensino Médio foi a adoção do conceito de estética, fundamentado na “estética da sensibilidade”, na “política da igualdade” e na “ética da identidade”. Tais fundamentos estavam implícitos também na organização dos documentos do Ensino Fundamental.

A arte absorve tudo o que acontece no mundo, transcende povos, costumes, fatos, História, e o mundo na sua generalidade. Quando surge um movimento na arte, esse movimento revela-se na pintura, na literatura, na moda, no cinema, e em tantas outras artes tão diferentes. Sendo a arte transcendente, para um determinado movimento surgir é muito provável que surja primeiramente na sociedade.

2.2 A Indústria Cultural e a Influência na Educação

Ao nos referir à educação formal, temos que rever as ações desse profissional. Para Libâneo (2002), os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das transformações políticas, sociais e culturais na educação e no ensino,

levando uma reavaliação do papel da escola e da formação do professor. Reconhece a escola como espaço de integração e síntese, prepara o aluno para a leitura crítica das transformações de um mundo globalizado, de intensas mudanças científicas e tecnológicas, mas sem perder de vista valores humanos como justiça, solidariedade, honestidade, reconhecimento das diversidades, diferenças, respeito à vida, direitos básicos, etc.

A escola não educará sozinha, mas tem um papel insubstituível, pois reduz a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida pelo cotidiano, tem o compromisso de tornar os alunos sujeitos pensantes.

O novo professor precisa ter, em sua formação, no mínimo uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidade comunicativa, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias. É necessário resgatar o profissional professor, buscar sua identidade profissional, fortalecer lutas sindicais por salários dignos e condições melhores de trabalho, incentivar o intercâmbio entre formação inicial e formação continuada, sempre em uma perspectiva de emancipação.

Porém, na sociedade atual, chamada de pós-moderna, pós-industrial, pós-mercantil ou modernidade tardia, marcada pelos avanços científicos e tecnológicos, globalização dos mercados, do consumo, mudanças acontecem, em várias esferas da vida social, na economia, na política, no âmbito cultural, afetando também a escola e o exercício da profissão do professor; implicando mais conhecimento, dentre os quais, o uso da informática e de outros meios de comunicação, habilidades cognitivas e comunicativas, flexibilidade de raciocínio, etc. Sendo que “o chamado modelo liberal de educação estaria subordinado a alvos político-sociais (eqüidade, cidadania, democracia) intentos estritamente econômicos (desenvolvimento tecnológico, competitivo internacional), ou seja, à lógica do mercado” (LIBÂNEO, 2002, p. 20).

É necessário reformular as formas de relação nas escolas, sair da pluridisciplinaridade, para relações de interdisciplinaridade, onde a interação entre duas ou mais disciplinas, superem a fragmentação. Segundo o autor, tais relações consistem no fato de elas conseguirem incorporar os resultados de várias especialidades, tomando de empréstimo esquemas conceituais de análise,

instrumentos e técnicas metodológicas, depois de compará-las, assim como elaborar projetos pedagógicos coletivos.

As mudanças tecnológicas terão um impacto cada vez maior na educação escolar, portanto, todos os envolvidos na arte de educar precisam aprender a ler sons, imagens, movimentos e lidar com eles. Todas as disciplinas precisam estar conectadas a conteúdos e valores sociais que desafiam a atuação dos cidadãos: a educação ambiental para o consumo, busca de paz, solidariedade, justiça, saúde pública.

O autor discute com propriedade, a relevância da contextualização da realidade do grupo, da escola do contexto que o professor e o aluno estão inseridos, como também afirma a necessidade de uma formação ampliada, em que o professor deve ser capaz de fazer análise global, em várias áreas do conhecimento, compreendendo a realidade do aluno, trazendo à luz da ciência para avaliar, de forma crítica, os assuntos do cotidiano, principalmente os assuntos corriqueiros mostrado pelas mídias e pelos apelos ao consumo.

Portanto, se faz necessário para uma educação de emancipar, a formulação de um projeto de educação escolar que se posicione em relação às obrigações sociais do estado, à organização do sistema nacional de ensino e aos recorrentes da questão escolar: gestão, currículo, avaliação institucional, profissionalização de professores e processo de ensino e aprendizagem.

A nova escola deveria pautar-se em processos ativadores de novas capacidades intelectuais, nível mais elevado de abstração, de rapidez de raciocínio, visão global do processo de trabalho. Surgiria assim, o paradigma da qualidade, implicaria mais o saber fazer do que saber, ou seja, “saber como se faz algo”.

As novas orientações pedagógicas devem ter um papel ativo dos sujeitos na aprendizagem, motivando a construção de conceitos articulados com as representações do aluno, a aprendizagem do pensar criticamente, as práticas interdisciplinares, a valorização do vínculo entre conhecimento e prática, a integração da cultura escolar e outras culturas, a explicitação de valores e atitudes por meio do currículo.

A formação dos professores deve ser continuada, é preciso a contratação de professores mais reflexivos, que saibam articular o saber e a prática, dar continuidade à formação inicial, em função das demandas escolares. Os referidos professores devem fazer reflexão dialética de cunho crítico, a crítica como

forma lógico-epistemológica, utilizar-se da investigação-ação, adotar a perspectiva sócio-interacionista, desenvolver competências e habilidades que vão muito além da sala de aula. Construir, assim, um sistema de gestão e organização voltado para a participação nas decisões e para a construção coletiva de práticas docentes.

Porém, para Adorno (1995), a educação não é necessariamente um fator de emancipação, mesmo em uma época em que educação, ciência e tecnologia se apresentam como passaportes para um mundo “moderno”. Vive-se em meio a uma indústria cultural que tem se apossado do termo de forma equivocada, transformando informação, no sentido mais utilitarista que se possa imaginar (a favor do consumismo desenfreado) em um falso acultramento, ou ilustração, necessários à manutenção de um mercado consumidor que quer pagar para não ver a realidade, para não ter consciência.

A educação, de acordo com Adorno, “[...] tem sentido unicamente como educação se dirigida a uma auto-reflexão crítica” (1995, p. 121). Justamente o oposto do que vem sendo oferecido pela indústria da massificação do conhecimento sem utilidade, sem caráter emancipatório, apenas como mais um produto de consumo fácil e de pouca duração.

Adorno (1995) tem por um de seus objetivos, alertar os educadores em relação aos efeitos nocivos e contrários à emancipação dos indivíduos que um processo de formação mal conduzido pode acarretar. Tal processo, balizado apenas por um procedimento de “esclarecimento da consciência”, negligenciando o contexto social em que a educação se dá, nega justamente aquilo que Adorno defende, ou seja, o caráter emancipatório da educação como libertador, como instrumento de conscientização daquele que quer entender o mundo em que vive, e não apenas aceitá-lo.

Diante disto, como defendido anteriormente, a educação (e sua manipulação) podem conduzir não ao crescimento, à civilização, à “iluminação”, mas, ao contrário, à mais completa barbárie. A busca de uma formação da consciência crítica pela educação, na prática social da vivência da realidade posta, assenta as bases de uma sociedade evoluída, não apenas nos processos produtivos e econômicos, mas também enquanto mecanismo de controle dos instintos megalômanos e inescrupulosos da elite capitalista burguesa.

A consciência seria aprendida pelo empirismo das interações sociais e nas relações com a natureza, ou seja, no campo do trabalho social. Adorno (1995),

ao se referir a Marx, diz que este defende a educação como atuante no presente, na construção e na transformação da sociedade pelo trabalho. A experiência formativa do trabalho, fruto do trabalho social, sempre seguiu os passos do desenvolvimento do processo de trabalho e seus conseqüentes avanços culturais, científicos, tecnológicos, etc. Desta forma, no capitalismo, a educação contribuiria para a universalização de uma forma de trabalho social que aliena o trabalhador, deformando-o.

A formação poderia se desenvolver com um déficit ético do capitalismo. A própria Escola de Frankfurt já representa um reflexo das discussões teóricas em torno do trabalho formador, em especial no que diz respeito ao processo de trabalho social e processo de formação cultural (“trabalho formador” ou “trabalho e interação”).

Adorno (1995), ao discorrer sobre as idéias diz, que Luckacks, já na década de 20, mesmo acreditando no conteúdo emancipatório da cultura, preocupava-se com a falta de sintonia entre cultura e civilização material. Para ele, o trabalho forma, mas a realidade é a utilização do processo formativo em prol do capital, com a missão de produzir em função das demandas da acumulação capitalista. Assim, a formação cultural, que com vistas à geração e aprimoramento de cidadãos conscientes e completos como seres humanos, estava seriamente ameaçada.

O estudioso acima não se furta de admitir a vinculação entre esclarecimento e liberdade, como formação do indivíduo consciente não alienado, entre a razão e a emancipação. A experiência formativa pode apresentar dois momentos: primeiro, os momentos materialistas, empíricos da experiência como contato com o objeto. Este momento rompe com as limitações e regras que engessam a prática, enfatizando mais o método, que, por sua vez, assenta-se na teoria. O pensamento necessita recuperar a experiência do concreto sensível. O outro momento, o momento histórico, no processo de tornar-se experiente, aprende pelo caminho da elaboração do processo formativo, ressaltando a importância tanto dos resultados, como do próprio processo em si.

Assim, o modelo de experiência formativa é a dialética do trabalho social, onde, para Adorno (1995), reside o desafio de como acompanhar estas transformações dentro do capitalismo tardio, uma vez que a onipresença do capital faz desaparecer o trabalho social vivo. A indústria cultural direciona sua “produção”

para uma demanda criada por ela mesma, em função das demandas do mercado, gerando um sujeito social identificado com o consumo de bens culturais de forma fortuita.

Além disto, o sociólogo adverte para a confusão entre a formação e a informação, principalmente na

[...] tentativa de inculcar nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, além de [...] procurar-se impor às pessoas um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos, enquanto a formação [...] consistiria justamente em pensar problemáticamente conceitos como estes que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito.(p. 80)

O conceito de educação para Adorno (1995), não era a formação de indivíduos capazes apenas de serem primeiramente consumidores, para depois serem considerados cidadãos. A educação tem, ou deveria ter, por pressuposto ético, a função de promover o surgimento de um ser humano mais crítico, capaz de entender como o mundo, a sociedade, a realidade se organizam e constroem as condições que permitem sua hegemonia e sua tentativa de perpetuação:

[...] minha concepção inicial de educação [...] evidentemente não assume a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. (p. 141).

A importância deste argumento acontece na medida em que se evidencia a relevância política da educação, uma exigência mesmo. Uma sociedade que se pretenda assentada nos princípios democráticos, que almeje ser uma democracia não apenas de direito, mas de fato, não pode prescindir de pessoas emancipadas.

Esta afirmação leva, necessariamente, a uma reflexão sobre as várias “espécies” de democracias existentes hoje, nos diversos países, como se democracia pudesse ter várias formas, ao bel prazer, de conceitualizações e teorizações das estruturas que as sustentam. Que democracia é esta que permite tanto e tão largos conceitos, até mesmo com diferenças paradoxais?

Para Adorno (1995), a democracia pressupõe a existência da diversidade, e para isto se faz mister a capacidade dos sujeitos protagonistas dos seus direitos, cômnicos dos seus lugares na história:

[...] uma democracia só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipada. Numa democracia quem defende ideal contrário à emancipação e, portanto contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata.” (p. 142)

Neste sentido, emancipação, para Adorno (1995), significa o mesmo que racionalidade, conscientização. O fato de viver em um mundo onde as pessoas, mesmo com todo o acesso à informação e aos produtos oferecidos pela indústria cultural (e por isto mesmo), sofrem cada vez mais pressões de toda ordem, seja pela forma como a sociedade de consumo se arranja e organiza seus processos de inter-relações sociais, políticas, econômicas, etc.

A educação como forma de construção de uma sociedade voltada para a busca da emancipação, da consciência, é antes de tudo, uma forma de se vivenciar a verdadeira democracia, por meio da participação política dos cidadãos. Cidadania não se concede, não se outorga. Ela é conquistada no dia a dia, e a educação é o caminho que conduz o sujeito ao protagonismo da sua própria história.

Corsino (2003) faz um breve apanhado sobre discursos produzidos por educadores e por um conjunto leigo da sociedade a respeito de crianças, observou que o entendimento da criança como um ser diferente do adulto é apenas quantitativo, pela sua menoridade em idade, tamanho e força (física e produtiva) e, posteriormente, as diferenças quantitativas cederam lugar para as qualitativas, a criança surge como um ser distinto do adulto, por sua maneira própria de perceber, de conhecer e de sentir.

No entanto, a diferença quantitativa retorna como falta cognitiva que ora valoriza aquilo que a criança é e faz, ora o que lhe falta e o que lhe poderá vir a ser. A teoria de Vygotsky sugere uma síntese, como soma ou justaposição entre o ser e o vir a ser da criança. Sua abordagem sócio-histórica também desmonta a idéia abstrata e neutra da infância, situando-a ativamente na cultura.

Tanto no senso comum como nos estudos sobre a infância observam-se diferentes enfoques que se contradizem. De um lado, há a produção cultural para a infância cada vez mais especializada para essa área, segregando diferentes faixas

etárias, conteúdos e informações eleitos para cada idade ou série, isto se contrapõe ao acesso irrestrito que as crianças têm à mídia, aos meios eletrônicos e ao convívio social e familiar, que oportuniza as mais diversas informações. Assim sendo, diante das crianças, os adultos apresentam um comportamento contraditório, ao mesmo tempo que esperam das crianças comportamentos “infantis”, cobram delas responsabilidades e posturas de adulto.

Corsino (2003) refere-se a Neil Postman para discorrer sobre a TV e informações. Isto porque o autor defende que a TV desmorona a hierarquia da informação, pois ela apresenta esta numa forma indiferenciada na sua acessibilidade, não fazendo distinção entre a categoria criança e adulto. Diz ainda que isto ocorre porque, para aprender a forma da televisão, não é necessário treinamento, uma vez que ela não faz exigências complexas nem à mente, nem ao comportamento, não segrega seu público.

Desta forma, consideram que a TV, juntamente com os outros meios de comunicação eletrônicos, recria as condições de comunicação que existiam no século XIV e XV, não havendo mais segredos, sentimentos de vergonha, nem distinção entre público e privado, adulto e criança. E argumenta, também, que neste ambiente informacional, tanto a autoridade do adulto, quanto a curiosidade da criança perdem terreno, pois se quebra tanto a ordem intelectual hierárquica criada na alfabetização, quanto a ordem social hierárquica criada pela conquista das boas maneiras. Ao anunciar o desaparecimento da infância, sugere aos pais resistirem ao espírito da época, pois não é concebível que nossa cultura se esqueça de que precisa de crianças, mesmo já estando a caminho de esquecer que as crianças precisam de infância.

É visível que a indústria cultural influencia, por meio de rádio, TV e outros tipos de comunicação, a maneira como encaminhamos nossa vida cotidiana, e não podemos esquecer que a arte, assim como qualquer outra forma de expressão, está incluída neste contexto. E é a partir desse entendimento que a arte direciona a maneira de aprendizagem que temos hoje nas escolas.

2.3 A Arte Relacionada à Educação

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção e estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. (BRASIL, 1997, p. 19).

A infância, hoje, vive uma série de paradoxos, difíceis de serem rompidos, pois estão presentes nas concepções e formas de agir com a criança, em âmbito familiar e nas políticas públicas voltadas para a infância.

Os direitos fundamentais e inalienáveis das crianças, legitimados no Brasil pelo Estatuto da Criança e do adolescente – ECA, em 1990, pode ser resumida em três eixos: proteção, provisão e participação. Todo conhecimento acumulado sobre a infância permite entender, hoje, a importância da brincadeira como elo de cada um desses eixos. Para se desenvolver plenamente e participar ativamente do mundo em que vive, a criança precisa brincar.

Portanto, a infância é necessária para todos; logo, além da casa, da comida, do carinho, da saúde e da educação, é fundamental um tempo e um espaço de brincar garantido. E cabe a cada um de nós, especialmente quando se lida diretamente com crianças, tentar desfazer alguns contra-sensos da infância, permitindo e favorecendo o brincar, o criar, o inventar, o desenvolver a criatividade.

Lowenfeld e Brittain (1970), falando do papel da escola, relatam que, de acordo com a moderna pedagogia, esta não se limitará a instruir as novas gerações, deverá incentivar e satisfazer as exigências efetivas das personalidades, deverá ter muito contato com o meio ambiente, com a percepção e com a vibração emocional veemente e da intensa vivência da realidade. É um exemplo os PCN – Arte (2005), que têm proposta ambiciosa, como a que refere os autores, mas se complica, quando aplicada à realidade, pois tais propostas são difíceis de serem viabilizadas na realidade escolar brasileira. Para sua implementação, seria necessário poder contar com recursos humanos, com qualificação em cada linguagem de arte, materiais variados, espaços adequados, interdisciplinaridade, etc.

Ao rever os PCNs, observa-se que se discute e se propõe ação inovadora, faz-se discussão sobre a arte desde o surgimento da humanidade, arte e expressividade caminham juntas, o homem como um ser social sempre sente necessidade de representar o mundo em que está inserido, tendo a arte como um dos instrumentos, como caminho não apenas para educar o espírito, mas também como agente de transformação.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas. Por meio da arte, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação.

Estes parâmetros também fazem críticas às formas de aplicação nas práticas dessas idéias, que foram aplicadas como tema “o que importa é o processo criador da criança e não o produto que realiza” e “aprender fazer, fazendo”. Essas idéias são aplicadas mecanicamente nas escolas e tem gerado deformações e simplificações das idéias originais. Ainda segundo os parâmetros o papel do professor fica cada vez mais irrelevante e passivo.

Entretanto, por outro lado, a proposta geral dos parâmetros curriculares nacionais, Arte têm uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem, propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido as experiências humanas: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por eles e pelos colegas.

A imaginação exercitada continuamente favorece ao aluno relacionar criadoramente com as outras disciplinas do currículo. O aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período da história, estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais, resolver um problema matemático.

Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir. A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como porta de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais, abrem perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente.

A arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. A arte como educação, faz parte de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos. No entanto, a área da educação escolar em artes tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizam o século XX em várias partes do mundo.

A mudança radical que deslocou o foco de atenção da educação tradicional, centrado apenas na transmissão de conteúdos, para o processo de aprendizagem do aluno também ocorreu no âmbito de ensino de arte. As pesquisas desenvolvidas em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes para o desenvolvimento da criança, sobre o processo criador, sobre a arte de outras culturas. Estas pesquisas influenciaram o que se chamou “Movimento através da arte” fundamentado, principalmente, nas idéias do filósofo inglês Herbert Read, esse movimento teve como manifestação mais conhecida a tendência da livre expressão que ao mesmo tempo, foi largamente influenciada pelo trabalho inovador de Victor Lowenfeld, divulgado no final da década 40.

Lowenfeld (1970), entre outros, acreditava que a potencialidade criadora se desenvolveria naturalmente em estágios sucessivos desde que se oferecessem condições adequadas para que a criança pudesse se expressar livremente: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística, as propostas eram centradas na questão do desenvolvimento do aluno.

Estas orientações trouxeram uma grande contribuição no sentido da valorização da produção criadora da criança, mas o princípio revolucionário que advogava a todos independentes de talentos especiais, a necessidade e a capacidade da expansão artística foi aos poucos sendo enquadrada em palavras de ordem, como, por exemplo, “o que importa é o processo criador da criança e não o produto que realiza”, estes e muitos outros temas, foram aplicados mecanicamente nas escolas, gerando deformações na idéia original e o professor ficou em um papel cada vez mais irrelevante, a ele não cabia ensinar nada.

A reflexão que inaugurou uma nova tendência, cujo objetivo era precisar o fenômeno artístico como conteúdo curricular, articulou-se num duplo

movimento: de um lado, a revisão crítica da livre expansão; de outro, a investigação da natureza da arte como forma de conhecimento.

Feldman, Thomas Munro e Elliot Eisner, ancorados em John Dewey, tratavam das mudanças na década de 70. Afirmavam que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce; é tarefa do professor propiciar essa aprendizagem por meio da instrução. Segundo esses autores, as habilidades artísticas se desenvolvem por meio de questões que se apresentam à criança no decorrer de suas experiências de buscar meios para transformar idéias, sentimentos e imagens num objetivo material.

Atualmente, professores se preocupam em responder perguntas básicas, que fundamentam sua atividade pedagógica.

O ato criador caracteriza um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir de perguntas fundamentais, que desde sempre se faz com relação ao seu lugar no mundo. A criação, a inovação, é resultado do acréscimo de novos elementos estruturais ou da modificação de outros.

Tanto a ciência como as artes expressam as representações imaginárias, nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem a arte sem conhecimento. O próprio conceito de verdade científico cria mobilidade, torna-se verdade provisória, o que aproxima estruturalmente os produtos da ciência e da arte. Para um cientista, uma fórmula pode ser “bela,” para um artista plástico, as relações entre luz e formas são “problemas a serem resolvidos plasticamente”.

O conhecimento artístico não tem como objetivo compreender e definir leis gerais que expliquem por que as coisas são como são. A forma artística e visual é antes uma combinação de imagens que são objetos, fatos, questões, idéias e sentimentos, ordenados não pelas leis lógicas intrínseca ao domínio do imaginário. A arte não representa ou reflete a realidade, ela é realidade percebida de um outro ponto de vista.

O conhecimento artístico se realiza em momentos singulares, intraduzíveis, do artista ou do espectador com aquela obra particular, num instante particular. O produto criado pelo artista propicia um tipo de comunicação no qual inúmeras formas de significações se condensam pela combinação de determinados elementos. A forma artística fala por si mesma, independente e vai além das intenções do artista, a forma artística pode significar coisas diferentes, resultantes da

experiência de apreciação de cada um, a obra de arte ganha significado na função de cada espectador.

É inicialmente pelo canal da sensibilidade que se estabelece o contato entre a pessoa do artista e a do espectador, mediado pela percepção estética da obra de arte. A significação da obra, não esta na obra, mas na intenção complexa de natureza primordialmente imaginativa entre obra e expectador, aquilo que é percebido pelos sentidos se transforma em uma construção feita de relações formais por meio da criação artística, a isso se dá o nome de sensibilidade, que convertem em matéria expressiva de tal maneira que configuram o próprio conteúdo da obra de arte: aquilo que é percebido pelos sentidos se transforma em uma construção feita de relações formais por meio da criação artística.

Segundo os PCNs, na produção da arte estão presentes habilidades de relacionar e solucionar questões, propostas pela organização dos elementos que compõem as formas artísticas: conhecer arte envolve o exercício conjunto do pensamento, da intuição, da sensibilidade, da imaginação.

A evolução do homem acontece por que ele sempre está buscando, uma imaginação criadora que permite conhecer situações, fatos, idéias e sentimentos que se realiza como imagens internas, a partir da manipulação da linguagem, é essa capacidade de formar imagens que torna possível esta evolução.

A avaliação, segundo os PCNs, espera que os alunos, progressivamente, adquiram competências de sensibilidade e de criar formas artísticas demonstrando algum tipo de capacidade ou habilidade cognições em artes.

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno produz formas no espaço bi e tridimensional, desenvolvendo um percurso de criação individual ou coletivo articulando percepção, imaginação, emoções e idéias, na experimentação com materiais e suportes, sabendo utilizar técnicas e procedimentos, mostrando empenho em superar-se. O professor poderá observar se o aluno busca aperfeiçoar seus conhecimentos apesar de suas dificuldades e se valoriza sua conquista.

Estabelecer relações com o trabalho de arte produzido por si e por outras pessoas, sem discriminações estéticas, artísticas, étnicas e de gênero. Com este critério pretende-se avaliar se o aluno sabe identificar e argumentar sobre valor e gosto, em relação às imagens produzidas por si mesmo, pelos colegas e por outros, respeitando o processo de criação pessoal e social, ao mesmo tempo em

que participa cooperativamente na relação de trabalho com colegas, professores e outros grupos.

Identificar alguns elementos da linguagem visual que se encontra em múltiplas realidades. Com este critério pretende-se avaliar se o aluno reconhece alguns elementos da linguagem visual em objetos e imagens que podem ser naturais ou fabricados. A identificação de tais elementos concretiza-se quando o aluno percebe, analisa e produz formas visuais.

Reconhecer e apreciar vários trabalhos e objetos de arte por meio das próprias emoções, reflexões e conhecimentos. Com este critério pretende-se avaliar se o aluno conhece, sabe relacionar e apreciar com curiosidade e respeito vários trabalhos e objetos de arte. Na sua dimensão material e de significação. Criados por distintos produtores, conhecendo sua história, usos e costumes, incluindo a variedade das diferentes regiões e grupos étnicos, observando contrastes e semelhanças.

Valorizar as fontes de documentação, preservação e acervo da produção artística. Com este critério pretende-se avaliar se o aluno valoriza, respeita e reconhece o direito à preservação da própria cultura e das demais e se percebe a necessidade da existência e a importância da pesquisa às fontes de documentação, espaços de cuidados e acervo de trabalhos e objetos artísticos em diferentes ambientes.

Ao pré-determinarmos os critérios de avaliação, estaremos lançando as bases do julgamento. Após termos passados por todas estas etapas, chegamos aos procedimentos e instrumentos de avaliação. Avaliar é tarefa difícil, que o professor tem de enfrentar e a que se costuma fazer menos bem. Com base nisso dizemos que criatividade é uma das disciplinas particularmente difíceis de avaliar. A arte se interessa pelo crescimento criativo da pessoa e disso se colhe que há aproveitamento quando a pessoa amplia sua experiência. O trabalho das pessoas, por conseguinte, não pode ser avaliado no decorrer de um curto período, apenas, e sim, em um ano letivo. O crescimento das habilidades técnicas é apenas um critério, o progresso também se torna aparente quando o aluno adquire sensibilidade crescente ao modelo e à cor, consciência do modo com que operam as formas e o mecanismo, e progressiva capacidade para desenvolver imagens que combinem a significação pessoal com o poder de impressionar os outros, também avaliar os objetivos particulares para o ensino da criatividade.

Avaliar a criatividade é assunto mais complexo e merece ser discutido à luz de experiências sedimentadas, de medidas de criatividade ou imaginação, em especial quando é considerada a qualidade e não a fluência. Visto que no trabalho criador não tem resposta certa ou errada.

3 ARTE E CRIATIVIDADE

A palavra arte vem do latim *ars* e corresponde ao termo grego *techne*, (técnica), significando: o que é ordenado ou toda espécie de atividade humana submetida às regras. Em sentido lato: habilidade, agilidade. Em sentido estrito: instrumento, ofício, ciência.

Ao tentar definir Arte, Lima (2002), diz que é uma tarefa árdua, se não quase impossível, para interpretar a arte precisaria definir o ser humano. “Porque defini-la é matá-la. Só seria possível traduzi-la depois de definir o homem, a vida e antes disto teríamos que evidenciar os limites, a possibilidade e a validade de conhecer [...] uma vez que envolve questões abstratas e subjetivas, abarca a forma que cada um, exprime, vivencia, interpreta a realidade” (p. 47).

Ostrower (2001), ao discorrer sobre a arte, insere o ato humano de criar, defende o pensamento de que a capacidade criadora é propiciada porque o ser humano é um ser consciente-sensível-cultural: a natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. Isto porque, todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, onde os valores culturais moldam os próprios valores de vida. No indivíduo confrontam-se, dois pólos: sua criatividade, potencialidades de um ser único; e sua criação, as realizações dessas potencialidades, dentro da sua cultura.

As formas de percepção não são gratuitas, nem os relacionamentos se estabelecem ao acaso, mesmo que a lógica de seu desenvolvimento, desdobramento nos escape. Neste sentido, o ser humano é o ponto focal de referência, pois, ao relacionar os fenômenos (dia, noite, sons, reflexos, cores, cheiros, sentimentos, ações, lembranças, sonhos, natureza, etc.), os mesmos são ligados entre si e vinculados ao ser humano. Portanto, ao realizar uma obra de arte, constitui-se uma maneira específica de focalizar e de interpretar os fenômenos, sempre buscando relacionar, ordenar, configurar, significar. “O homem cria não apenas porque quer ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerente, ordenado, dando forma, criando” (OSTROWER, 2001, p. 10).

A elaboração mental pode ficar em nível subconsciente, mas os processos criativos, ao se tornar obras, em geral, são indagados sobre seus significados, assim, vão se tornando consciente embora esta consciência nunca seja

algo acabado, definitivo. Ela vai se formando no exercício de si mesma, num desenvolvimento dinâmico em que o homem, procurando sobreviver e agindo, ao transformar a natureza se transforma também. “O Homem não somente percebe as transformações como, sobretudo nelas se percebe”. (OSTROWER, 2001, p. 10).

A percepção de si dentro do agir é aspecto relevante que distingue a criatividade humana. Movido por necessidades concretas sempre novas, o potencial criador do homem surge na história como um fator de realização e constante transformação; modifica o mundo físico, a condição humana e os contextos culturais. Mas, os processos de criações estão interligados intimamente ao ser sensível; a sensibilidade como uma disposição elementar, um estado de excitabilidade sensorial permanente, sendo esta porta a de entrada das sensações.

A cultura é vista como forma material e espiritual, na qual os indivíduos de um grupo convivem, se comunicam e cuja experiência coletiva pode ser transmitida através de vias simbólicas para as gerações seguintes. É através da cultura que os indivíduos orientam o ser sensível ao mesmo tempo, que orientam o ser consciente, por isso, estabelece uma quantificação dinâmica: o ser consciente age intencionalmente dentro de uma cultura, busca aí conteúdos significativos e a sensibilidade se transforma. Torna-se ela mesma faculdade criadora. “A criatividade como potência se refaz sempre. A produtividade do homem, em vez de se esgotar, liberando-se, se amplia” (OSTROWER, 2001, p. 27).

Ostrower (1983), ao falar sobre espaço e expressão, afirma que descobrir o espaço e descobrir-se nele representa para cada indivíduo uma nova experiência a um só tempo pessoal e universal. A partir dos primeiros movimentos físicos do corpo, a criança começa a perceber o espaço, a discerni-lo, e a conhecê-lo, a vivenciá-lo, vivenciando a si mesma, consciente e inconscientemente. Esta percepção do espaço faz parte de qualquer cultura, e é através da sensação de estar contido num espaço e de contê-lo dentro do ser humano, de ocupar e o transpor, de nele desequilibrar e reequilibrar para viver, o espaço é vivência básica para todos os seres humanos.

O aspecto sobre os processos para aprender a ver e fazer arte é interessante acrescentar mais um posicionamento de Ostrower (1983):

Penso que, quando éramos crianças, sabíamos ver, ou pelo menos, queríamos saber. Tínhamos a curiosidade à flor da pele. Todas as crianças a têm. Brincando, estão experimentando e descobrindo o mundo, os

materiais e os objetos que existem, as posições em que existem, em que posições poderiam ser colocadas, o que de possível se poderia fazer, ou talvez até de 'impossível' na sua curiosidade, podiam realizar. (OSTROWER, 1983, p. 60).

Morgam et al (1998), ao se referirem às artes, afirmam que estas transfiguram a realidade e para que se tenha acesso verdadeiro a ela, precisa-se desequilibrar o instituído e o estabelecido, descentrar formas e palavras retirando-as do contexto costumeiro a fim de conhecê-las em uma outra dimensão criadora.

A arte inventa um mundo de cores, formas, volumes, massas, sons, gestos, texturas, ritmo, palavras, para nos dar a conhecer nosso próprio mundo. Por ser expressiva, é alegórica e simbólica, mas não só, é algo muito mais profundo, pois procura exprimir o mundo através dos artistas e, ao fazê-lo, descobre-se o sentido da cultura e da história. Na obra de arte, a cultura se mostra como num movimento contínuo em que o instituído é descentrado, desequilibrado, deformado, modificado pelo novo.

Algumas maneiras pelas quais a estética concebe a atividade artística como sendo: fantasia, jogo, sabedoria oculta, desejo, explosão vital, afirmação da vida, acesso ao verdadeiro. Enfim, a pintura, como a literatura, a música, a escultura, e quaisquer das artes são as transfigurações do existente numa realidade que o faz renascer sob a forma de uma arte. Desta forma, a arte realiza o desenvolvimento do mundo, recriando-o noutra dimensão e de tal maneira que a realidade não está aquém e nem na obra, mas é a própria arte.

Lowenfeld e Brittain (1970), falam da arte como modo de educar, como a capacidade de procurar e descobrir respostas, como desenvolver a capacidade criadora, tendo as experiências centrais numa atividade artística. Falando da ação criadora, esta pode não ter vinculação alguma com a compreensão intelectual, pois o próprio ato de criar pode fornecer vislumbres, novas perspectivas e compreensão para ações futuras. O melhor preparo para criar pode ser o próprio ato de criação, mas uns dos elementos básicos é a relação do artista com seu meio. No processo de educar, sobretudo na arte, deve se cuidar do desenvolvimento da sensibilidade, através dos órgãos dos sentidos. Portanto, quanto maior for a oportunidade para desenvolver uma crescente sensibilidade maior a conscientização de todos os sentidos.

Para a criança, a arte é um meio de expressão de seu pensamento, de sentidos, de percepções, de sensações; em suma, de suas reações ao seu meio ambiente. Somente através dos sentidos a aprendizagem pode processar-se, embora pareça que o homem está cada vez confiando menos no contato sensorial, concreto, real, com seu meio, convertendo-se em um espectador passivo da sua cultura, em vez de seu construtor ativo.

Ainda, Lowenfeld e Britain (1970), referindo-se às formas de desenvolvimento dos órgãos dos sentidos, remetem às brincadeiras como meio para desenvolver a sensibilidade. Elas afirmam que atualmente as crianças encontram poucas oportunidades de construir uma represa, de fazer casas nas árvores, de subirem e descerem destas; bem como a falta de envolvimento com a natureza: observá-la, ouvi-la, cheirá-la, saboreá-la, tocá-la, ou seja, a falta de participação ativa em seu meio, o que tem do indivíduo, gerado a falta de identificação com ele.

Exemplo de uma criança super protegida, aquela que não pode exprimir com autenticidade suas emoções; enviada de férias ao campo, pode sentar e chorar e não conseguir gozar da liberdade e nem se adaptar a novas situações; já uma criança emocionalmente livre, desinibida na expressão criadora, sente-se segura e confiante ao abordar qualquer problema que derive de suas experiências; ela identifica-se estritamente com seus desenhos e tem liberdade para explorar e experimentar grandes variedades de materiais. O desenvolvimento criador, todavia, não está relacionado com crianças habilidosas, uma vez que pode ser trabalhado e adquirido.

Em qualquer forma de criação, existem graus de liberdade emocional, de liberdade para explorar e experimentar, para envolver-se emocionalmente na criação; logo, ela não deve ser imposta, mas deve surgir de uma força espiritual interior e ampliada para o desenvolvimento social, através da cooperação conquistada pela conscientização de cada indivíduo devem contribuir para a realização de um grande projeto, bem como aprender a assumir responsabilidades por aquilo que faz enfrentar suas próprias ações, identificar-se com outrem.

Lowenfeld e Brittain (1970) continuam discorrendo sobre o sistema educacional, o qual, apesar da extraordinária importância, suscita sérias interrogações, com relação a fatores motivacionais, pois, enfatiza a aprendizagem da informação, dos fatos e das recompensas materiais, é preciso educar para além do consumo de objetos.

Portanto, na educação da arte, é necessário motivar o aluno, incentivando a capacidade de procurar e descobrir respostas, visto que no trabalho criador não existe resposta certa ou errada. Em ambas, as crianças podem obter muita satisfação, se forem recompensadas em seus reforços.

Para Feldman (1970), o objeto de arte, então criado, é inseparável da cultura e de seus propósitos ritualísticos, pois o ser humano é um ser culturalmente com necessidades ritualísticas, e quando não pode se expressar de forma expressiva, ritualiza de formas vazias, ou seja, tem necessidade de confrontar a realidade quando ela parece ameaçar.

Se não está apto a expressar as necessidades ritualísticas, eventualmente, pode-se sofrer um ou mais dos males que a alta civilização cria abundantemente: alienação, anonimato e desafeto absoluto.

Em acréscimo às crises fundamentais da vida, altas civilizações elaboram novos tipos de crise que cada pessoa deve confrontar eventualmente. É uma outra maneira de dizer que a vida se torna cada vez mais complexa; sendo assim, tem novos problemas, muitas vezes gerados pela nova tecnologia, para cuja confrontação não existe uma expressão tradicional ritualizada. São colocados na posição de ter que confrontar essas crises mais e mais, e criar rituais originais, por exemplo: as artes para combatê-las, na cultura que hoje inserida na sociedade.

Pasquini (2002) aborda o processo criativo e diz que “[...] não é uma utopia distante a transformação através da arte. À medida que a pessoa participante do processo criativo se envolve, seja como produtor, ou como fruidor, ela se modifica” (p. 185).

Por isso, é proposto um método em que a arte deve ser encarada como um meio de educação, desenvolvimento e expressão. Para expressar, é preciso desenvolver a sensibilidade através do contato com o corpo (movimento, relaxamento, alongamento, rolar, brincar...), com a natureza (as árvores, os pássaros, o vento, o mar.), com outras artes, a música, por exemplo, exercitar a confiança mútua, contato com materiais (tintas, lápis, colas, materiais recicláveis), estimulação do pensamento criativo, do absurdo, do diferente, entrar em contato com os sentimentos, vivenciar as sensações, etc.

O desenvolvimento infantil ocorre de muitas formas, mas neste texto comenta-se da arte e da criatividade como fatores de desenvolvimento da criança

em comunhão com os fatores culturais, sociais, individuais, afetivos, econômicos, religiosos, etc.

Ostrower (1999) fazendo referência a Vygotsky, diz que todos estes fatores vão se internalizando e fazendo parte do desenvolvimento. Vygotsky, considerado o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa, acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais. O sistema de signos, para o autor, é a comunicação, a linguagem, o brinquedo, a arte, a imaginação, tudo que faz parte da cultura do ser humano.

Vygotsky (1984) explica que a imaginação alimenta-se das experiências vividas pela pessoa. Dai podemos concluir que quanto mais ricas forem as experiências humanas e suas relações, mais opulento será o material que o indivíduo terá disponível para trabalhar suas fantasias. Vislumbra-se, portanto, a importância pedagógica do professor em estender e aumentar a experiência cultural de seus alunos, possibilitando a ele, por meio dessa ampliação cultural o desenvolvimento de sua capacidade criadora.

Para entender melhor os sentimentos que movem a criação, observa-se o relato de Ostrower (1999), sobre a sensação de um artista ao ver sua obra realizada, sente ter mergulhado numa experiência de vida e a sensação não se esgota num simbolismo meramente associativo, fica na memória um curso de ordenações, uma trajetória de tempo e espaços vividos. Ao recriar a arte, criam-se novas realidades vivenciais, pois ela preserva as plenas dimensões da experiência do real.

Para Schultz (2007), a criatividade não é um dom especial que só algumas pessoas possuem. Qualquer indivíduo pode desenvolver sua criatividade se buscar continuamente a informação sobre tudo que o cerca, se tiver sensibilidade para todas as coisas que acontecem à sua volta e curiosidade para descobrir o que se esconde nas aparências dos fatos, dos objetos, das pessoas. A inspiração, o "click", é o resultado final de muita leitura, observação e análise. A criação é o momento em que o arquivo mental entra em ação e abre-se uma gaveta com uma grande idéia. Para que esta gaveta se abra, o arquivo tem que ser abastecido.

Segundo Duarte (2006), os símbolos lingüísticos são incapazes de apresentar integralmente os sentimentos, a arte existe com a tentativa de se tirar um instantâneo do sentir. Sendo assim, a arte é sempre a criação de uma forma, para

expressar um sentimento, a arte não procura transmitir significados conceituais, mas dar expressão ao sentir.

O sentimento que uma obra de arte expressa, reside nela mesma, porque o sentido da arte reside em suas formas, que, se forem alteradas, implica conseqüentemente, uma alteração dos seus sentidos.

O homem cria um universo significativo, em seu encontro com o mundo e através da sua imaginação, no ato criativo não há apenas uma mobilização da razão, estão envolvidos os sentimentos humanos, os valores e as emoções. A criação é muito mais produto de sentimentos, de intuições, do que operações puramente lógicas. Para se criar é preciso propor o novo, surge do descontentamento com relação ao estabelecido. Nesse sentido qualquer ato criativo é sempre subversivo, pois visa à alteração, à modificação do existente, neste sentido o ato de criação é um ato de rebeldia, que nega o existente para o novo.

A experiência que a arte proporciona é, sem dúvida, prazerosa, este prazer provém da vivência da harmonia descoberta entre as formas dinâmicas de nossos sentimentos e as formas do objeto estético. Na experiência estética experimenta-se o objeto no nível dos sentimentos, sem a mediação conceitual da linguagem.

Duarte (2006, p. 60), coloca que “[...] a obra de arte, assim, não é para ser pensada, traduzida em palavras, e sim sentida, vivenciada”. A obra de arte tem a função de despertar sentimentos, quanto mais sentidos despertar uma obra de arte mais plena ela será, cada um viverá segundo sua situação particular, com os sentimentos que lhe são próprios. Através da arte pode-se mostrar aquilo que é impossível de ser significado através de palavras, pela arte o ser humano é levado a conhecer melhor suas experiências e sentimentos, é levado a prestar mais atenção naquilo que sente e conseqüentemente se conhecer melhor, conhecer as próprias emoções e ver nelas os fundamentos do próprio “eu”.

Esta tarefa tão importante da educação através da arte, não é um sonho distante, pela arte a imaginação é convidada a atuar, é através de visões utópicas que o homem desperta para outras realidades possíveis, diversas daquelas que esta inserida, pela arte, no entanto, o indivíduo pode expressar aquilo que o inquieta, elaborando seus sentimentos, para que haja uma evolução mais integrada entre o conhecimento simbólico e o próprio “eu”.

Cabe ressaltar as palavras de Ostrower (1999) que a natureza criativa e imaginativa do homem se constitui no contato com o cultural. O desenvolvimento do indivíduo está pautado na realidade social, sendo assim as necessidades e valores culturais estão intimamente ligados aos próprios valores de vida. Ainda segundo a mesma autora o indivíduo confrontam-se com dois pólos de uma mesma relação, deparando-se de um lado com sua criatividade que representa suas potencialidades enquanto ser único e de outro sua criação que será a realização dessas potencialidades já dentro de determinada cultura.

Para Ostrower (1978) num sentido global, o criar só pode ser visto como um agir integrado em um viver humano; criar e viver se interligam. Outro pressuposto é o de que criar corresponde a um formar, dar forma a alguma coisa. Independentemente de quais sejam os modos e os meios, ao se criar algo, se o ordena e se o configura. Em todas as realizações são envolvidos princípios de forma, no sentido amplo, isto é, como uma estruturação, não restrita à imagem visual.

Por um lado Lowenfeld se preocupou com o desenvolvimento da capacidade criadora infantil identificando fases (plásticas, no desenho) que percorriam seu desenvolvimento emocional e cognitivo da criança, Ostrower se preocupa com o processo de criação, olhando pelo lado artístico em si, mas ambos concordam que há um potencial a ser desenvolvido e isso é muito relevante nessa pesquisa. Em suma, tanto Lowenfeld quanto Ostrower acreditam na capacidade criadora do indivíduo. E nessa dissertação compactuamos com tais idéias, onde acreditamos que o papel do professor, como bem refere os PCNs, o incentivo, a presença, a crença, a afirmação, todo o processo de trabalho influencia e direciona o processo educativo do aluno. No nosso entendimento tudo isso é educar, pois entendemos que educar os sentidos também é uma forma de educação.

Formar é dar contorno a algo novo, são novas coerências que se estabelecem para a mente humana, o ato criador abrange o ato de compreender, e este, por sua vez, a de relacionar, adequar, configurar, significar. A cada instante o indivíduo recebe inúmeros estímulos, alguns se relacionam e, nestes relacionamentos, se tornam perceptíveis às ordenações. Na busca de ordenação e significado, reside às profundas motivações.

A percepção é a elaboração mental da sensação, abrange o ser intelectual. Esta é, segundo a autora, a qualidade dinâmica da sensibilidade, que se

transforma, ao se ligar ao ser consciente, num fazer intencional e cultural, buscando conteúdos significativos. Ela mesma se torna faculdade criadora, por incorporar um princípio configurador seletivo. Quando as potencialidades individuais se integram às possibilidades culturais, a criatividade se torna a própria sensibilidade. O criativo do ser humano se dá no plano do sensível.

A criatividade é uma força crescente que se reabastece em seus próprios processos, através dos quais se realiza. Esta renovação constante de potencial criador, chama-se segundo a autora, “tensão psíquica”, aspecto de relevância para a criação, pois no acúmulo energético leva a efeito qualquer ato humano. No homem, devido sua percepção consciente, o fenômeno não é apenas de ordem física, mas também com repercussão psíquica. Similar ao tônus físico, o homem teria um tônus psíquico, uma vitalidade elementar psíquica, uma condição ativa pré-existente para a ação, indispensável a ela e passível de intensificação.

Em toda a atuação de um indivíduo, como também em toda forma criadora, existe um estado de tensão. A tensão psíquica, no fazer, se transforma em tensão física. Sua função, é a um só tempo estrutural e expressiva, pois é em termos de intensidade (emocional e intelectual) que as formas se configuram e afetam o indivíduo. A tensão psíquica pode e deve ser elaborada. Nos processos criativos, é também importante a concentração e a manutenção da tensão psíquica, não apenas a descarga de tensão. Criar significa poder recuperar a tensão e renová-la, em graus suficientes para garantir a vitalidade, tanto da ação, como dos fenômenos configurados.

Outro comentário importante de Ostrower (1987) sobre a criatividade, é que nem na arte existiria criatividade, se não fosse encarado o “fazer artístico”, como trabalho, cuja intencionalidade é o “fazer produtivo”, ampliando - se a capacidade de viver do ser humano, tudo o que o homem sabe os conhecimentos, as conjecturas, as propostas, as dúvidas, os pensamentos, as imaginações, entra no processo criativo, além dos impulsos do inconsciente. O consciente racional está sempre ligado à atividade criadora; retirar o consciente da criação seria tirar uma das dimensões humanas.

A criação, segundo a autora, deriva de uma atitude básica da pessoa e não de “um momento de inspiração”, nem dentro, nem fora do trabalho; mesmo quando o interesse está centrado em expressar uma experiência subjetiva emotiva, se trata de atividade básica da pessoa. Por isso, a qualidade do engajamento interior

do indivíduo e sua capacidade renovadora, (retomada do trabalho) são da maior importância. Alcançar e manter a atenção em nível profundo de sensibilização, reencontrando a tensão da intencionalidade, matriz do fazer.

O ato criativo, em sua efetivação, apresenta uma provável seqüência que, dependendo do tipo de criação e do criador, poderá se fundir ou se alargar. Existe certa dificuldade em se delimitar as diferentes fases do processo criativo. Diversos autores aceitam a existência de quatro fases reconhecíveis: a preparação, a incubação, a iluminação e a verificação.

O início de uma obra de arte começa no momento em que surge o impulso para criar, logo após vem a fase da pesquisa, recolher o material, analisar como vai fazer e como será feito, mas no processo tudo pode mudar, transformar-se completamente. Em seguida vem o percurso da criação, a iluminação até o artista sentir que sua obra está pronta, estando pronta o êxtase continua e é esta grande satisfação que tem poder de transformar a educação.

A forma nova que o artista dá à matéria de criação está relacionada com a sua maneira de pensar e de agir, com as suas vivências, com o meio cultural que o circunda e com o sentido que ele próprio dá à vida. A natureza criativa do homem desenvolve-se, portanto, num determinado contexto cultural e a sua manifestação são concretizados em função desse contexto, aprendendo com a arte o ser humano pode conhecer-se mais e a partir deste conhecimento evoluir. A criatividade é necessidade de expressão de cada ser, leva a refletir que é um exercício indispensável ao crescimento pessoal por meio da sensibilidade. Não poderia viver sem essa prática e ao homem ficaria faltando uma parte significativa da sua formação essencial.

Assim, pode-se considerar que essa atividade, por ser tarefa essencial do espírito, promove o envolvimento total do indivíduo com o não ser à busca imediata do ser, contribui com o anseio maior do ser sensível, ajuda, sobretudo a construir a consciência da humanidade, o ser humano produz alguma idéia nova que vem contribuir na ampliação e desenvolvimento da sensibilidade e do conhecimento humano, foram vitais e decisivos na evolução do pensamento e da vida inteligente na Terra.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa está inserida na metodologia de pesquisa ação. Para Thiollent (1986), a pesquisa-ação é “um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, onde os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”. (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Tal opção, procurou-se observar a situação a ser trabalhada, em sala de aula, com vários alunos e as principais características da estratégia metodológica da pesquisa-ação. Considerando-se alguns dos principais aspectos, que segundo Thiollent (1986), caracterizam a pesquisa-ação, encontra-se, na maneira como evolui o estudo, uma forte correlação entre o cotidiano e a proposta dessa forma de pesquisa.

O pilar de sustentação deste trabalho deve se ao fato de ampla e explícita interação entre a pesquisadora, no caso a professora, e os alunos que participam da situação investigada. Dessa interação resultou toda a evolução da arte, como será apresentada, neste trabalho. Registrou-se todo o processo, acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos alunos e das situações que envolveram toda a pesquisa.

Dentre as ênfases possíveis em relação aos objetivos a serem almejados pela estratégia metodológica da pesquisa-ação, Thiollent (1986) destaca o envolvimento e a motivação dos alunos, em dar solução aos problemas e execução das tarefas propostas à tomada de consciência e a produção de conhecimento expressando sentimentos de valorização e auto-estima.

4.1 Contexto da População Amostrada

Em *A Regional* (2002), Nova Esperança fica ao noroeste do estado do Paraná, em terras de arenito. É uma cidade jovem, com apenas 50 anos de emancipação política; fica a 40 quilômetros da cidade de Maringá, e assim, como

grande parte da região, também Nova Esperança pertencia à Companhia de Terras do Norte do Paraná (CTNP). Verifica-se, contudo que, atualmente, não demonstra muitas mudanças no que refere a seus hábitos, há predominância de características rurais, bem como poucas opções quando se trata do incentivo do desenvolvimento em relação às artes.

A pesquisa foi realizada onde a pesquisadora ministra aulas de artes: Colégio Estadual Costa Monteiro, com carga horária de duas aulas semanais em cada série do ensino fundamental e médio. Quanto à carga horária, a título de comparação, nas escolas privadas desta cidade, há apenas uma aula semanal no Ensino Fundamental e nenhuma aula de Arte no Ensino Médio.

De forma geral, a cidade de Nova Esperança não promove o desenvolvimento da arte. Esporadicamente, a prefeitura municipal promove alguns concursos, em que o tema arte é contemplado, neste ano, foi a inclusão social. Na prefeitura, há um centro que ensina pintura em tecidos para mulheres e crianças carentes.

Existem duas pessoas que ensinam desenho e pintura em tela, utilizando como local sua própria casa (fundos), mas os materiais têm de ser adquiridos em Maringá.

Apesar de não existir maiores incentivos, públicos ou privados nessa área, há vários artesões em tecidos, pinturas, bordados, crochês, tricôs, etc., e pessoas que gostam de pintar telas, que aprenderam com as duas artistas ou que fizeram cursos na cidade de Maringá.

4.1.1 População amostrada

A amostra da população pesquisada foi composta por alunos de quinta a sétima série, uma turma de cada série e de cada período, matutino e vespertino, de ambos os sexos, da disciplina de arte do Ensino Fundamental.

Escolhemos uma turma de cada série e período para que todas as séries participassem. A seleção das turmas obedeceu ao critério sistemático dos alunos que foram matriculados por último. Neste contexto, as turmas foram 5ª, 6ª e 7ª séries 'C' (manhã) e 5ª e 6ª séries 'F' (vespertino).

Os critérios de seleção dos alunos para participarem do estudo foram delineados da seguinte forma: para a escolha, todos os alunos das séries descritas foram convidados a executar uma atividade, um desenho criativo a partir de três linhas.

As atividades de cada uma das séries selecionadas foram expostas na sala dos professores, em dias diferentes, no momento do intervalo recreativo dos alunos. Naquele momento, os professores ali presentes, em média 15 de todas as áreas do conhecimento, representavam o público que iria avaliar as atividades conforme os critérios de originalidade, criatividade e técnica².

O fato de a exposição ser realizada em diferentes dias da semana garantiu que as escolhas das atividades fossem imparciais e criou oportunidades para todos os professores do colégio participarem.

Segundo Kneller (1971, p. 15), a novidade no ato criador é elemento essencial. “Criamos quando descobrimos e exprimimos uma idéia”. A descoberta pode ter sido revelada por outros, mas se é algo novo para nós, representa um ato criador”.

4.2 Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados

Passos para a realização da pesquisa:

- Foi solicitada autorização à Direção escolar para realizar a pesquisa. (Apêndice A).
- Assinatura do Termo de consentimento livre - autorização pelos pais dos escolares, para participarem da pesquisa (Apêndice B).
- Foram selecionados escolares para desenvolver o estudo, de acordo com os critérios já delineados na descrição da amostra, (conforme autorização dos pais – vide Apêndice B).
- Foram realizadas pesquisas, com duas aulas semanais, durante dois semestres, no ano de 2006, em sala de aula e no ateliê da pesquisadora, com o emprego de várias técnicas, mediante objetivos

² Original – 1. Diz-se de uma autêntica, executada pelo próprio artista: o oposto da cópia. 2. Sinônimo de modelo, maquete. (Dicionário de Termos Artísticos, 1998, p.212)

propostos. Para isto, todas as tarefas realizadas pelos alunos foram observadas, anotadas, fotografadas, comparadas, arquivadas, submetendo-as às análises da prática do processo criativo de cada pesquisado. Os dias e horários para as crianças se dirigirem até o ateliê foram discutidos com os pais, já que eles levariam e buscariam seus filhos.

- Foram realizadas entrevistas com as professoras dos alunos colaboradores da pesquisa com a pergunta: *Quais as contribuições observadas com relação à pesquisa em questão?*
- Entrevista com a professora da sala de recursos com o objetivo de verificar junto à professora a evolução da aprendizagem de alguns alunos participantes da pesquisa.

O procedimento para a escolha da amostragem de alunos dentre aqueles selecionados, conforme já descritos acima, pelos professores que fazem parte do corpo docente do colégio, seguiu o seguinte comportamento: Os dois alunos mais votados entre todos os alunos de sua sala de aula como os mais criativos³ e dois alunos considerados convencionais⁴. Cada sala de aula tem em média 38 alunos. Considerando o número de salas selecionadas, o número de participantes para essa pesquisa foi de 20 alunos, selecionados a partir dos 190, que inicialmente executaram a primeira atividade.

Esses 20 alunos foram classificados da seguinte forma: 10 criativos e 10 convencionais. Foi pedida autorização aos pais destes alunos para que pudessem participar da pesquisa, mediante a assinatura do termo de Consentimento Livre. Porém, entre esses, um dos escolhidos (convencional), os pais não deram autorização e o outro aluno (criativo) iniciou o processo, mas no decorrer, desistiu, pois seu pai, dizia que pintar era coisa de “boiola”. Observa-se aqui uma preocupação e, também, o preconceito contra a arte. Disto resultou que a pesquisa se realizou com 18 alunos, 9 convencionais e 9 criativos.

Os critérios de avaliação das produções obedeceram aos postulados de Lowenfeld e Britain (1970) e Owstrower (1978, 1983, 1987, 1995, 2003).

³ Criador, imaginativo, inovador, inventivo, produtivo (Dicionário Houaiss – sinônimos e antônimos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003).

⁴ Padronizado, estandardizado, normatizado, artificial (Dicionário Houaiss – sinônimos e antônimos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003).

A pesquisa desenvolveu-se durante todo o período de aula do ano letivo de 2006, cujas atividades foram realizadas em sala de aula e fora dela – no ateliê, conforme explicado anteriormente. As crianças dirigiam-se ao local para a realização das atividades e eram acompanhadas por um dos pais. Em média, permaneciam no ateliê, aproximadamente duas horas, 3 vezes semanais, em período diferente das aulas do colégio. Retornavam a suas casas com um dos pais. As orientações para os pesquisados foram direcionadas, observadas, motivadas, e suas produções foram recolhidas para estudo e análise.

Foram realizados um acompanhamento dinâmico e avaliações constantes durante todo o processo. As atividades dos alunos eram recolhidas ao final de cada etapa do processo.

As atividades realizadas pelos alunos foram escolhidas ou extraídas das práticas do mundo artístico, mostrando com simplicidade os talentos de crianças dessas faixas etárias e classe social, não acostumadas a materiais mais sofisticados. Listamos abaixo:

- três linhas;
- um desenho criativo;
- textura grafite;
- textura colorida;
- poema *DOM*;
- figura de recorte;
- desenho a partir de recorte;
- escolha de um desenho para a tela, selecionado com traços mais simples.

A partir das atividades acima, foram escolhidos aleatoriamente, alguns desenhos de alunos e obras de alguns artistas conhecidos para a confecção de um painel, sendo pintado por todos os alunos do colégio que pertencem às turmas da pesquisadora.

Para finalizar o processo com o aluno, eles foram solicitados a escrever sobre a arte (Anexo2).

Na seqüência, com o objetivo de avaliar a evolução da criatividade dos alunos, em 2007, foi convidado professores de arte e profissionais da área para

compor uma banca examinadora. Como parâmetros norteadores foram elaborados roteiros para realizar a avaliação, os quais são descritos a seguir.

Todos os desenhos recolhidos, durante o período letivo de 2006, foram colocados em exposição e enumerados de 1 a 9 para os considerados criativos e de 10 a 18 para os considerados convencionais (ver fotos 1 a 4).

Posteriormente às apresentações das pessoas que compunham a banca examinadora, foi solicitado aos membros que examinassem as atividades dos pesquisados, durante 40 minutos. Partindo de suas próprias observações, eles deveriam proceder a uma classificação, segundo o critério de atividades mais criativas para a menos criativa, enumerando-as de 1 a 5, sempre observando os itens originalidade, criatividade e técnica, bem como as normas sugeridas pelas Diretrizes e Bases para a Educação de Arte.

Para cada colocação deveria se atribuir uma nota - 100 para o 1º lugar, ou seja, para a atividade mais criativa, 90 para o 2º, 80 para o 3º, 70 para o 4º e 60 para o 5º.

Foi estabelecido um tempo de mais 20 minutos para que os pesquisadores escolhessem os que mais evoluíram, quando comparados às primeiras atividades, em relação às últimas.

Todos os membros da banca expuseram seus resultados por meio da confecção e apresentação de uma lista, onde foi enumerado os desenhos de acordo com as categorias denominadas de *criativos* e *convencionais*. A partir dos dados destas listas, foi construída uma tabela com o objetivo de proceder a uma análise quantitativa. As fotos 1 a 4, abaixo, demonstram a realização do trabalho pela banca examinadora.

Os quadros 1 e 2 referem-se à pontuação dos alunos considerados, como criativos e convencionais, respectivamente. Os quadros propõem-se a responder a questão que quantifica a criatividade dos alunos participantes.

Os quadros 3 e 4 objetiva responder, quantitativamente, a evolução da criatividade que cada aluno apresentou durante o processo.

Todos os dados foram avaliados qualitativamente de acordo com o referencial teórico.

Como critério para avaliação dos trabalhos, baseado nas Diretrizes Curriculares de Artes para a educação Básica (2006), utilizamos: a forma (configuração visível do conteúdo, delimitação do espaço visual), suporte (tamanho,

espaço, materiais), espacialidade (leitura de imagens bidimensional e tridimensional, compreendendo ponto, linha, figura-fundo, semelhanças, contrastes e simetria), texturas (tátil e gráfica); movimento (ritmo e equilíbrio); luz (radiação magnética que provoca uma sensação visual) e sombra (intensidades).

Descrevemos, a seguir, os Resultados e as Discussões.



FOTO – 01 Apreciação das atividades pela banca examinadora 10x15 cm, 2007.



FOTO – 02 Apreciação das atividades pela banca examinadora 10x15 cm, 2007.



FOTO – 03 Apreciação das atividades pela banca examinadora 10x15 cm, 2007



FOTO – 04 Apreciação das atividades pela banca examinadora 10x15 cm, 2007

5 DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE

5.1 Resultados e Discussões

Criar significa “dar existência a”, “gerar”, “formar”. Do latim *creāre* – criar.⁵

Criativo – adjetivo que significa criador, fértil, fecundo, imaginativo, inovador, inventivo, produtivo.⁶

Criatividade é um fenômeno, um conjunto de recursos que usamos no nosso dia-a-dia, sendo um fenômeno, a criatividade esta dentro do processo criativo, ou seja, dentro do pensar do agir. Criatividades são idéias que são exploradas e se concretizam até o limite de uma novidade. A criatividade esta dentro de cada um de nós, ser criativo é ser persistente, é não desanimar na primeira dificuldade e ter confiança em si mesmo e naquilo que faz.

Como visto na teoria o homem cria não apenas porque quer ou porque gosta, e sim porque precisa; quando o ambiente cultural, naturalmente, não propõe meios para o desenvolvimento, a escola deve assumir esse papel, pois o processo de educar, sobretudo na arte, deve cuidar do desenvolvimento da sensibilidade, por meio dos órgãos dos sentidos.

A criatividade é necessidade de expressão de cada ser, leva a refletir, é um exercício indispensável ao crescimento pessoal por meio da sensibilidade, contribui com o anseio maior do ser sensível.

Alguns autores definem a criatividade, não como dom, mas como algo que nasce com o ser humano, pois a possibilidade de criar resulta de um aprendizado que pode ocorrer ao longo da história de cada pessoa.

Fazer arte, em qualquer espaço, pressupõe o exercício coordenado do pensamento, da intuição, da sensibilidade, da imaginação, a criação sempre está ligada ao contexto histórico do indivíduo. No senso comum, a idéia de que a criatividade é algo que nasce com o indivíduo, distanciam-se da maioria da

⁵ CUNHA, Antonio Geraldo. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

⁶ Dicionário Houaiss de sinônimos e antônimos da língua portuguesa. Instituto Antonio Houaiss de lexicografia e banco de dados da língua portuguesa s/c Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

população por possuírem um "dom inato" para criar. Tal concepção baseia-se também na idéia de que criatividade é algo latente, algo que pode "brotar", manifestar-se naturalmente, desde que o meio ofereça condições favoráveis para tanto, como deixar a pessoa livre, deixá-la ser o que ela é. É importante destacar que essa noção de capacidade criadora como talento inato exclui o fator histórico e social no desenvolvimento da possibilidade de criar, desvinculando a obra criada do contexto de sua produção. Para possibilitar a sensibilização do estudante, é necessário que o próprio professor se envolva com ampla gama de experiências artístico-culturais. Somente uma pessoa que mantém viva a curiosidade, parte fundamental dessa condição humana que é o desejo de conhecer.

Fazer Arte é fomentar a capacidade de criar imagens que está na raiz de qualquer processo de conhecimento; para a pessoa criar, sempre parte de um problema, na maioria esmagadora, ou então vai ao problema em situações excepcionais. Mas como acontece o processo criativo? O "Dom" ou criatividade não aparece do nada, como que por encanto, mas são resultados de um processo criativo que evolui com o passar do tempo.

Primeiro acontece a preparação, é o momento em que, frente a um problema, demonstra-se aquilo que percebemos pela prática e pela própria experiência do indivíduo que, para se tornar criativo, precisa de oportunidade, de ser incentivado, de materiais, etc, e muitos deles serão criativos. Assim, parte-se para resolvê-lo, a pensar sobre o problema com base nas informações que dispõe, cultivando atenção sobre o assunto. Em seguida, vem a parte da incubação, quando as idéias amadurecem, acontecendo a iluminação, que é a fase que ocorre nos momentos mais inesperados de nossa vida. É o momento em que as soluções aparecem repentinamente. É quando visualizamos a solução do problema.

É o momento da inspiração, este momento é o processo de maior satisfação, seja artístico, científico ou qualquer outro. Esta grande satisfação impulsiona o indivíduo a sempre estar buscando, por isto acreditamos na educação por intermédio da arte.

Nesse estudo, nove alunos foram escolhidos por serem considerados convencionais e nove avaliados criativos, como foi descrito na metodologia.

Essa teoria tomou forma, como podemos observar a seguir.

Os membros da banca examinadora, como relatado na metodologia, atribuíram notas de escala de 10; sendo o primeiro igual à 100, o segundo 90, o

terceiro 80, o quarto 70, o quinto 60; separando os que foram considerados, no início da pesquisa, como criativos e o que eram considerados convencionais, com o intuito de responder à pergunta: *Quais os alunos que evoluíram no processo de desenvolvimento da criatividade?*

A partir desta questão, organizamos os quadros com as pontuações obtidas pelos alunos, segundo a análise da banca.

Análise Quantitativa

Descrevemos abaixo, os dados quantitativos obtidos pelos alunos. A análise quantitativa, posteriormente, nos indicará a evolução dos alunos mediante a realização de todas as tarefas solicitadas pela pesquisadora.

Os alunos considerados criativos, na primeira avaliação dos professores do colégio, têm suas pontuações demonstradas no quadro abaixo:

QUADRO 1 – Pontuação dos alunos considerados criativos.

1	Maicol	410 pontos
2	Lucas	390 pontos
3	Leandro	300 pontos
4	Amanda	170 pontos
5	Thiago	160 pontos
Total		1430 pontos

Os alunos considerados convencionais, na primeira avaliação dos professores do colégio, têm suas pontuações demonstradas no quadro abaixo:

QUADRO 2 – Pontuação dos alunos considerados convencionais.

1	Wesley	720 pontos
2	David	330 pontos
3	Isaque	300 pontos
4	Rodrigo	260 pontos
5	Andressa	180 pontos
Total		1790 pontos

Percebemos que as crianças avaliadas pelos professores como Convencionais, conforme aponta o Quadro 2, obtiveram maior pontuação do que os descritos como *Criativos*. Isto se justifica porque, no percurso traçado por meio da proposta das atividades, estes alunos adquiriram progressivamente novos conhecimentos estéticos e artísticos. Isso influenciou positivamente na criação, eles sentiram-se valorizados mostrando empenho em superar-se.

Conforme Ostrower (1978), a criatividade é uma força crescente que se reabastece em seus próprios processos, através dos quais se realiza, num sentido global, o criar só pode ser visto como um agir integrado em um viver humano; criar e viver se interliga. A cada instante o indivíduo recebe inúmeros estímulos, alguns se relacionam e, nestes relacionamentos, tornam-se perceptíveis às ordenações. Na busca de ordenação e de significado, reside a profunda motivação humana de criar.

Conforme já anunciado, uma outra questão pertinente seria: *Qual a evolução apresentada por um aluno no processo do desenvolvimento da sua própria criatividade?*

Os Quadros 3 e 4 objetivam responder quantitativamente esta questão. O Quadro 3 foi obtido como resultado da observação das primeiras atividades em relação as suas últimas. Os alunos considerados criativos (na primeira avaliação dos professores do colégio) têm suas pontuações demonstradas no Quadro abaixo.

QUADRO 3 – Pontuação dos alunos considerados criativos.

1	Maikol	430 pontos
2	Lucas	390 pontos
3	Leandro	300 pontos
4	Amanda	170 pontos
5	Thiago	160 pontos
Total		1450 pontos

Os alunos considerados convencionais têm suas pontuações demonstradas no quadro 4.

QUADRO 4 – Pontuação dos alunos considerados convencionais.

1	Wesley	710 pontos
2	David	330 pontos
3	Rodrigo	300 pontos
4	Isaque	260 pontos
5	Andressa	240 pontos
Total		1840 pontos

Observamos, pela amostra acima, que os considerados, na pré-seleção como sendo os alunos convencionais, a partir de quando foram incentivados, e colocados em evidência, evoluíram mais que os considerados criativos, segundo a avaliação da banca examinadora.

Análise Qualitativa

Apresentamos abaixo as atividades realizadas pelos alunos participantes de acordo com as atividades propostas para a execução deste trabalho, conforme já descritos.

PRIMEIRA ATIVIDADE

➤ A partir de três linhas em várias direções, o aluno deverá criar um desenho usando as linhas e o espaço vazio.



FIGURA 01 – Wesley - Desenho sobre papel, 29,7 X 1 cm, 2006.

SEGUNDA ATIVIDADE

- Solicitar para que os alunos, sem a interferência do professor, façam um desenho criativo.



FIGURA 02 – Wesley - Desenho sobre papel, 29,7 X 1 cm, 2006.

TERCEIRA ATIVIDADE

- Textura com grafite: A textura é um elemento bastante expressivo, os traços gráficos repetidos resultam em impressões diversificadas. Nesta técnica, o aluno pode criar ilusões e efeitos originais.

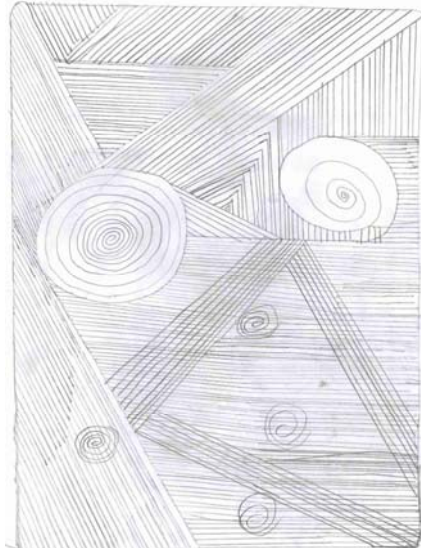


FIGURA 03 – Wesley -- Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.

QUARTA ATIVIDADE

- Textura usando as cores de policromia.



FIGURA 04 – Wesley -- Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.

QUINTA ATIVIDADE

- A partir do poema “Dom” de Helena Kolody criar um desenho.

“Deus dá a todos, uma estrela.
Uns fazem da estrela um sol.
Outros nem conseguem vê-la”.

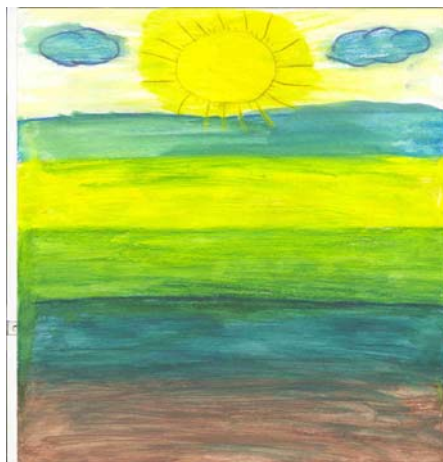


FIGURA 05 – Wesley -- Aquarela sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.

SEXTA ATIVIDADE

➤ Colagens

Os alunos foram incentivados a reproduzirem desenhos a partir das idéias de Georges Braque. Este foi um pintor francês, muito amigo de Picasso, que criou um tipo de pintura diferente, cheia de colagens. Para isso, usava pedaços de imagens tirados de jornais e revistas e misturava com pinturas. POUGY, (2006).



FIGURA 06 – Wesley -- Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.

SÉTIMA ATIVIDADE

➤ Desenhar a colagem de papel

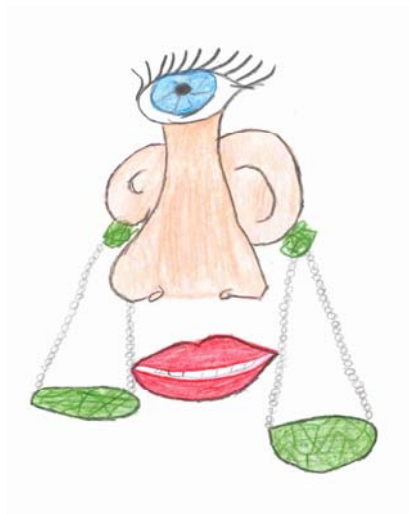


FIGURA 07 – Wesley -- Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.

OITAVA ATIVIDADE

➤ Os alunos foram convidados para escolher uma de suas atividades e pintá-la em uma tela no ateliê da pesquisadora.



FIGURA 08 – Wesley -- Acrílico sobre tela, 40 X 30 cm, 2006.

5.2 Análise dos Alunos que Foram Considerados Convencionais

1. WELLINGTON



FIGURA 09 – Wellington
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 10 - Wellington
Desenho sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006.

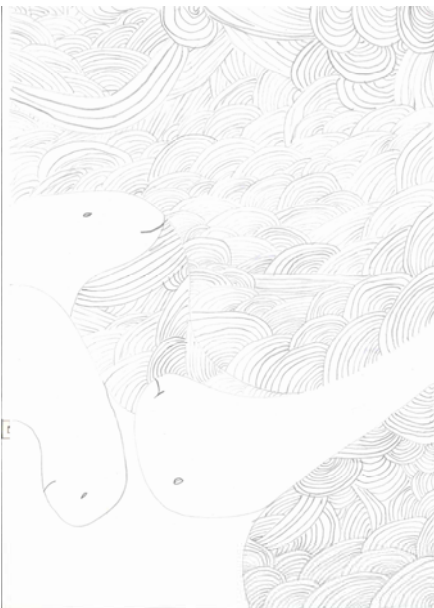


FIGURA 11 – Wellington
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 12 – Wellington
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 13 – Wellington
Aquarela sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 14 – Wellington
Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 15 – Wellington
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.

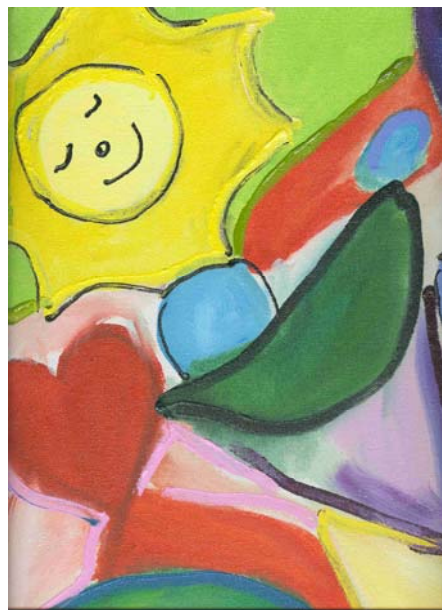


FIGURA 16 - Wellington
Acrílico sobre tela, 40 X 30 cm, 2006.

Como podemos observar nas primeiras atividades, mostra-se bastante convencional, não tem acréscimo de novos elementos estruturais, evoluindo a partir da segunda atividade.

A partir da terceira tarefa, ele apresenta elementos associados à textura, de preenchimento de todo o espaço, utiliza a expressividade, que é

percebida nas texturas, dando ênfase nos espaços vazios. Apresenta ainda espacialidade, luz e sombra.

Nas atividades seguintes, mantém o mesmo nível de criação, expressando sensibilidade e humor. O desenvolvimento da criatividade ficou evidenciado, durante o processo investigativo, devido ao desenvolvimento na busca de novas idéias, formas, aprimoramento da estética, desenvolvimento da noção de cores, momentos de inspiração e crescimento.

Este aluno mostrou empenho em superar-se, apesar de suas dificuldades iniciais, valorizando suas conquistas.

2. ANDREZA



FIGURA 17 – Andreza
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.

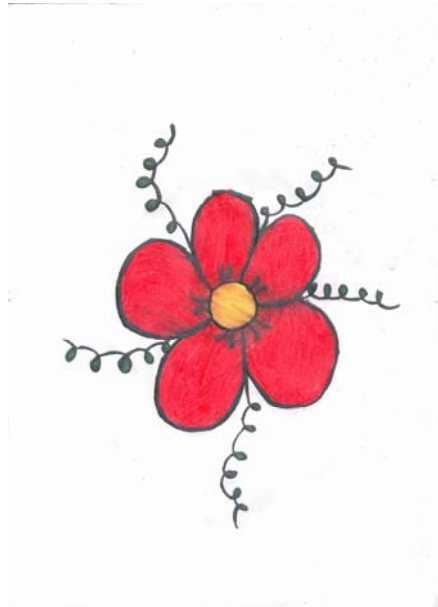


FIGURA 18 - Andreza
Desenho sobre papel, 29,7, X 21 cm, 2006.



FIGURA 19 – Andreza
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.

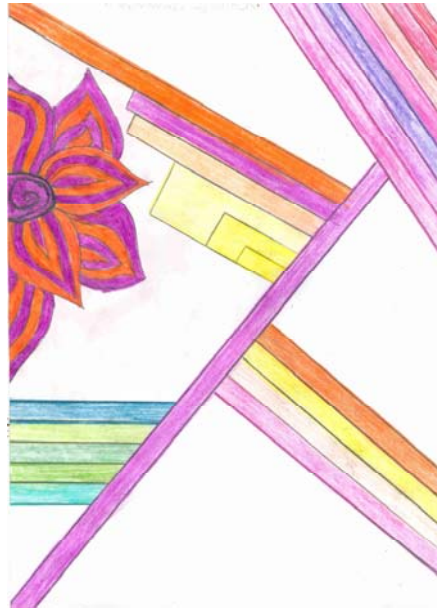


FIGURA 20 - Andreza
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 21 – Andreza
Aquarela sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 22 - Andreza
Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 23 – Andreza
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 24 - Andreza
Acrílico sobre tela, 40 X 30 cm, 2006.

Nas primeiras atividades, a aluna mostra-se bastante convencional, não tem acréscimo de novos elementos estruturais, demonstrando evolução a partir da terceira atividade, quando apresenta elementos associados à textura, preenchimento de todo o espaço, utilização da expressividade, que é percebida nas texturas, dando ênfase ao preenchimento dos espaços vazios.

Nas atividades seguintes, mantém o mesmo nível de criatividade, porém, utiliza a assimetria como um novo elemento. O desenvolvimento da criatividade ficou evidenciado na busca de novas idéias, formas, aprimoramento da estética, desenvolvimento da noção de cores, momentos de inspiração e crescimento. Esta aluna mostrou empenho em superar-se e valorização de suas conquistas.

3. ISAQUE



FIGURA 25 – Isaque
Desenho sobre papel, 29,7 X 21cm, 2006.



FIGURA 26 - Isaque
Desenho sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006.



FIGURA 27 – Isaque
Desenho sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006.



FIGURA 28 - Isaque
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 29 – Isaque
Aquarela sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 30 _ Isaque
Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 31 - Isaque
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 32 - Isaque
Acrílico sobre tela, 40 X 30 cm, 2006.

As observações nas primeiras atividades se mostram um trabalho realizado de maneira bastante convencional, faz cópia de desenhos, sem demonstrar o acréscimo de novos elementos estruturais.

Já a terceira atividade mostra ênfase aos espaços vazios, portanto uma evolução. Na quarta tarefa, utiliza cores em harmonia com preenchimento de todo o espaço, utiliza a expressividade, que é percebida nas texturas.

Nas atividades seguintes, apresenta maior evolução do seu nível de criatividade, proporcionando movimento em alguns dos trabalhos avaliados, bem como luz e sombra.

Este aluno mostrou empenho em superar-se e valorização de suas conquistas.

4. EVILIN

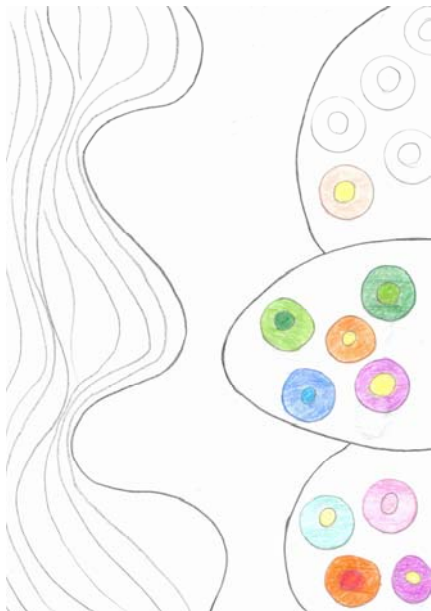


FIGURA 33 – Evilin
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 34 - Evilin
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 35 – Evilin
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 36 - Evilin
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 37 – Evilin
Aquarela sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006.



FIGURA 38 - Evilin
Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 39 – Evilin
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 40 – Evilin
Acrílico sobre tela, 30 X 40 cm, 2006.

As observações nos permitem afirmar que esta aluna não apresenta motivação e dedicação aliadas ao esforço e paciência para alcançar resultados satisfatórios nas atividades propostas.

A sua evolução se dá a partir da quinta atividade, quando demonstra uma evolução de sua criatividade que se mantém até as últimas atividades.

Não apresenta espacialidade, nem movimento, além de não entender a proposta da professora.

A partir de então confirma empenho em superar-se. Pode observar que a aluna busca aperfeiçoar seus conhecimentos, apesar de suas dificuldades. Demonstra perseverança e criatividade, valorizando suas conquistas, dando continuidade às suas atividades.

5. ANA PAULA

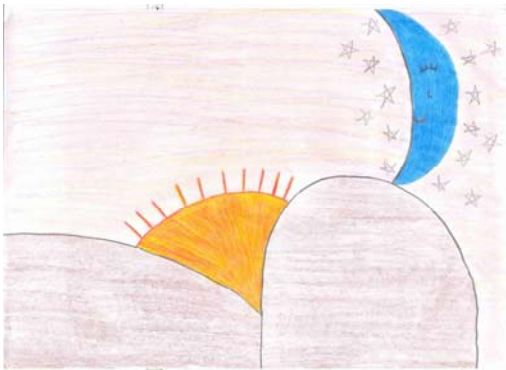


FIGURA 41 – Ana Paula
Desenho sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006.

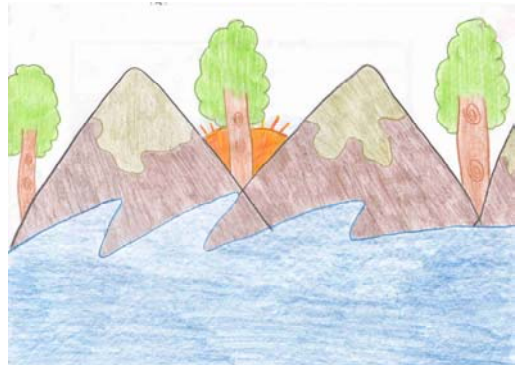


FIGURA 42 – Ana Paula
Desenho sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006.



FIGURA 43 – Ana Paula
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 44 – Ana Paula
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 45 – Ana Paula
Aquarela sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006.



FIGURA 46 – Ana Paula
Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.

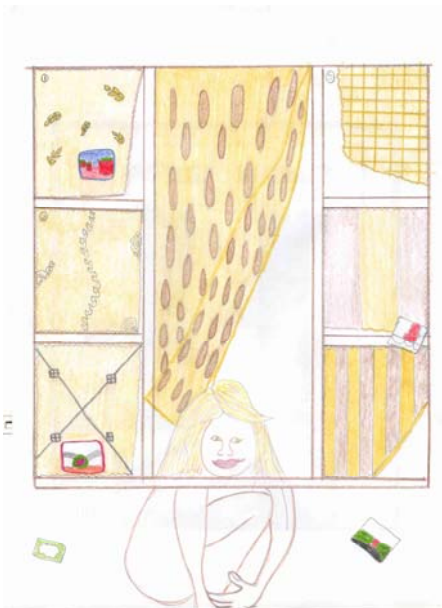


FIGURA 47 – Ana Paula
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 48 – Ana Paula
Acrílico sobre tela, 30 X 40 cm, 2006.

Como podemos observar na primeira atividade se mostra bastante convencional, não apresenta novos elementos estruturais.

Na segunda atividade, demonstra uma pequena evolução que se mantém até a terceira.

Na quarta execução, apresenta dificuldade com relação à continuidade da atividade, inclusive no processo ensino-aprendizagem convencional, ou seja, a referida aluna expressa o desejo de sair da escola.

Observando-se a quarta atividade isto pode ser evidenciado. Este aspecto foi modificado como pode ser visto nas atividades seguintes.

Na quinta atividade, ela retoma o interesse e apresenta uma evolução no processo do desenvolvimento de sua criatividade que se mantém no mesmo nível até a última atividade. Esta aluna mostrou empenho em superar-se e valorização de suas conquistas.

6. ALINE

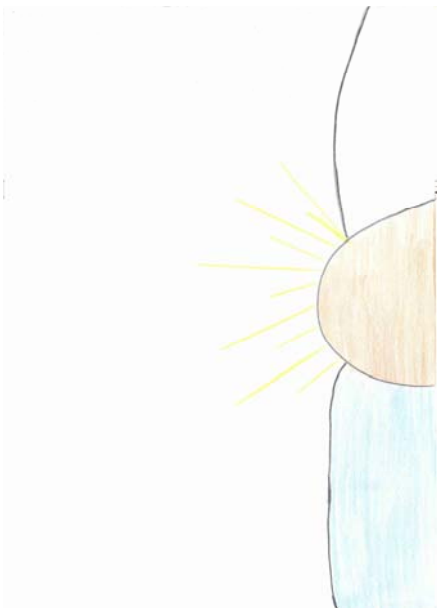


FIGURA 49 – Aline
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 50 - Aline
Desenho sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006.

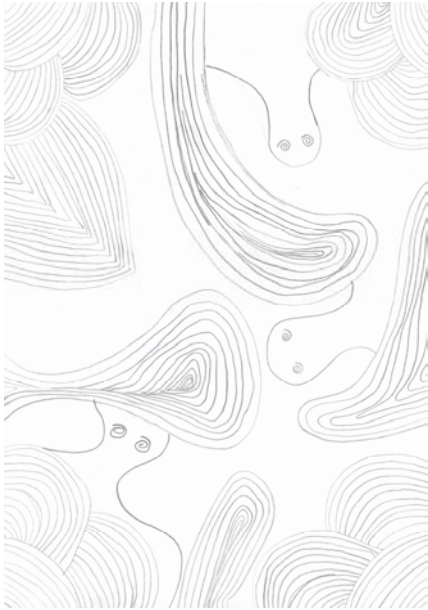


FIGURA 51 – Aline
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 52 - Aline
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 53 – Aline
Aquarela sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006.



FIGURA 54 - Aline
Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 55 – Aline
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 56 - Aline
Acrílico sobre tela, 40 X 30 cm, 2006.

O fator convencional está presente nas primeiras atividades, não tem acréscimo de novos elementos estruturais, evoluindo a partir da segunda atividade na qual usa cores frias. Nesta atividade, não há interferência do professor, pois é um desenho livre, ela utiliza cores diferenciadas do comum.

Na terceira e quarta atividades, utiliza bem os espaços, há formas estéticas, noções de cores, evolução na técnica, originalidade de formas e cores, harmonia cromática, movimento, ritmo.

O desenvolvimento da criatividade ficou evidenciado na busca de novas idéias, formas, aprimoramento da estética, desenvolvimento da noção de cores, momentos de inspiração e crescimento.

Esta aluna mostrou empenho em superar-se e valorização de suas conquistas.

7. RODRIGO

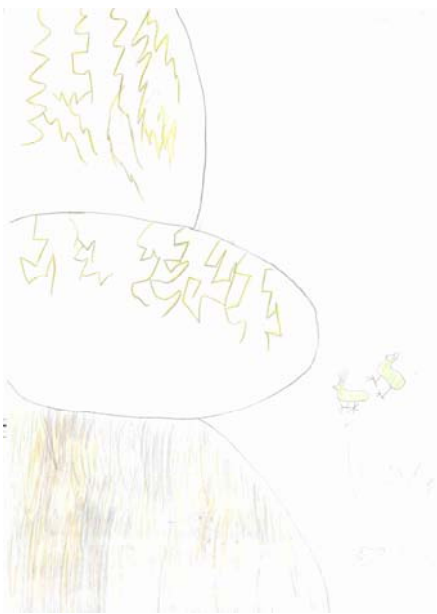


FIGURA 57 – Rodrigo
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 58 - Rodrigo
Desenho sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006



FIGURA 59 – Rodrigo
Desenho sobre papel, 29,7X 21 cm, 2006.



FIGURA 60 - Rodrigo
Desenho sobre papel, 29,7 X21 cm, 2006.



FIGURA 61 – Rodrigo
Aquarela sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006.

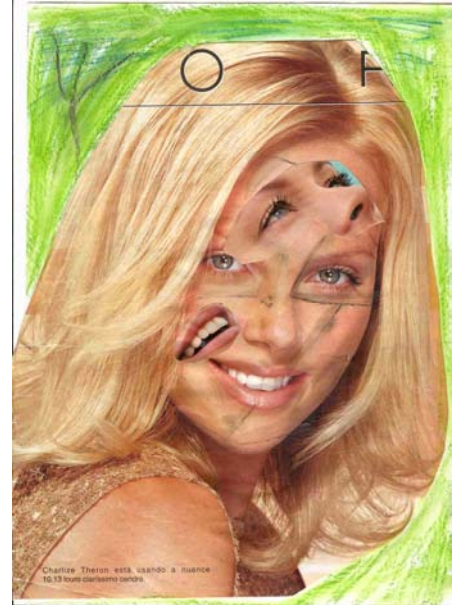


FIGURA 62 - Rodrigo
Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 63 – Rodrigo
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 64 - Rodrigo
Acrílico sobre tela, 40 X 30 cm, 2006.

Como podemos observar nas primeiras atividades, o aluno mostra-se muito convencional, não tem acréscimo de novos elementos estruturais, evoluindo a partir da terceira atividade quando tem criação e construção de formas.

Na quarta atividade, utiliza bem os espaços dando profundidade ao desenho e demonstrando a tridimensionalidade em seu desenho.

Na quinta atividade, tem movimento e ritmo, noções de cores, evolução na técnica, originalidade de formas e cores.

O desenvolvimento da criatividade ficou evidenciado durante o processo investigativo, na busca de novas idéias, formas, aprimoramento da estética, desenvolvimento da noção de cores, momentos de inspiração e crescimento.

8. DAVID



FIGURA 65 – David
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.

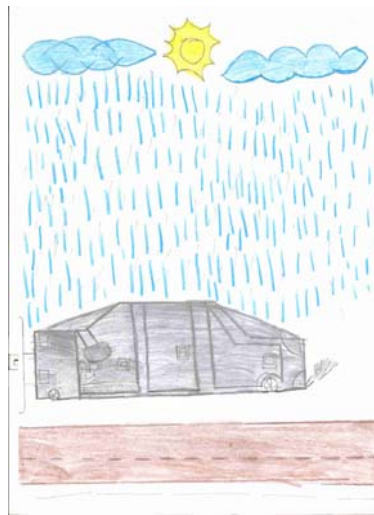


FIGURA 66 - David
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 67 – David
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 68 - David
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 69 – David
Aquarela sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006.



FIGURA 70 - David
Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 71 – David
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 72 - David
Acrílico sobre tela, 40 X 30 cm, 2006.

Nas primeiras atividades, como podemos observar, o aluno mostra-se convencional, não tem acréscimo de novos elementos estruturais, passando a evoluir só a partir da terceira atividade, na qual apresenta criação e construção de formas, utiliza bem os espaços, tem técnica, originalidade de formas e cores.

O desenvolvimento da criatividade ficou evidenciado durante o processo investigativo, devido à busca de novas idéias, formas, aprimoramento da estética, desenvolvimento da noção de cores, momentos de inspiração e crescimento.

Este aluno mostrou empenho em superar-se e valorização de suas conquistas.

9. WESLEY



FIGURA 73- Wesley
Desenho sobre papel, 29,7 X 1 cm, 2006.



FIGURA 74 - Wesley
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.

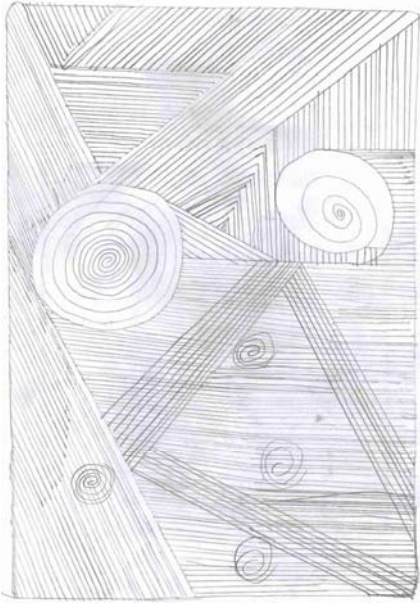


FIGURA 75 – Wesley
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 76– Wesley
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 77 – Wesley
Aquarela sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.

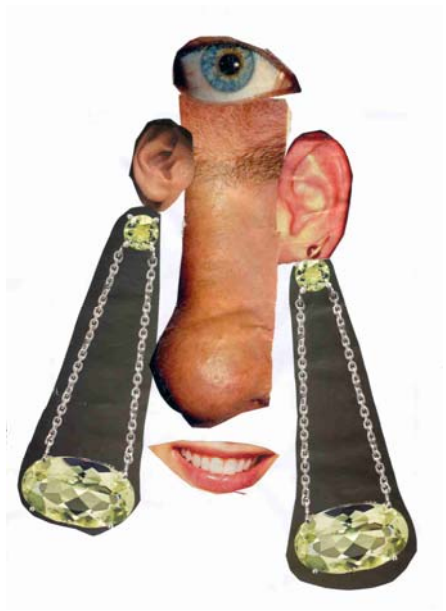


FIGURA 78 - Wesley
Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.

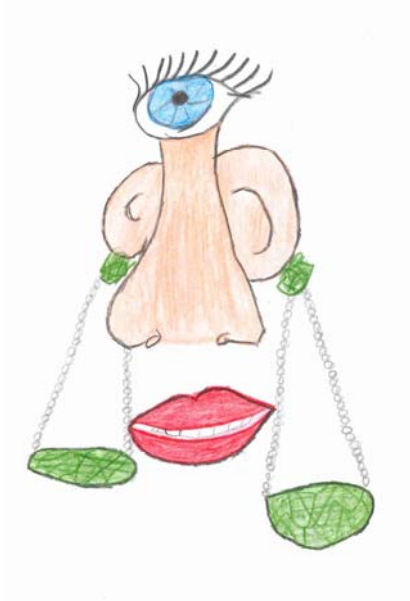


FIGURA 79 – Wesley
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.

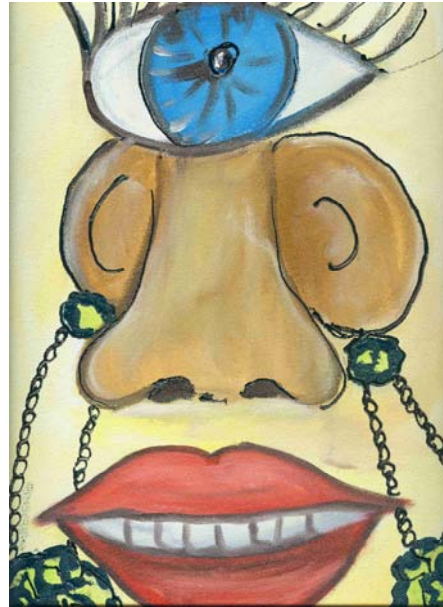


FIGURA 80 - Wesley
Acrílico sobre tela, 40 X 30 cm, 2006.

Como podemos observar nas primeiras atividades, o aluno mostra-se convencional, não apresenta elementos estruturais novos, evoluindo a partir da terceira atividade, quando apresenta elementos associados a textura, valorizando os espaços vazios, utiliza a expressividade, que é percebida por meio das texturas. Nas atividades seguintes, acrescenta em seus desenhos formas inéditas e criativas, expressando sensibilidade e humor.

O desenvolvimento da criatividade ficou evidenciado, durante o processo investigativo, devido ao desenvolvimento de novas idéias, formas, aprimoramento da estética, desenvolvimento da noção de cores, momentos de inspiração e crescimento.

Este aluno mostrou empenho em superar-se, apesar de suas dificuldades iniciais, valorizando suas conquistas.

5.3 Avaliação da Evolução dos que Foram desde o Início Considerados Criativos

1 MANOELA



FIGURA 81 – Manoela
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 82 - Manoela
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 83 – Manoela
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 84 - Manoela
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 85 – Manoela
Aquarela sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 86 - Manoela
Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 87 – Manoela
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 88 - Manoela
Acrílico sobre tela, 40 X 30 cm, 2006.

É possível observar que, nas primeiras atividades, a aluna mostra-se bastante criativa, usa bem os espaços para criar formas inéditas, tem acréscimo de novos elementos estruturais.

Porém, na segunda execução não usa sua criatividade, faz uma simples cópia.

A partir desta, ela apresenta elementos associados a textura, valorizando os espaços vazios, utiliza a expressividade que é percebida nas texturas. Expressando sensibilidade, harmonia cromática.

A evolução da criatividade, da técnica ficou evidenciada, durante o processo investigativo, pois a aluna apresentou a busca de novas idéias, formas, aprimoramento da estética, noção de cores, percebe-se inclusive que ela adquiriu competências de sensibilidade e de cognição.

2 ANA CAROLINE



FIGURA 89 – Ana Caroline
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 90 – Ana Caroline
Desenho sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006.



FIGURA 91 – Ana Caroline
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 92 – Ana Caroline
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 93 – Ana Caroline
Aquarela sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006.

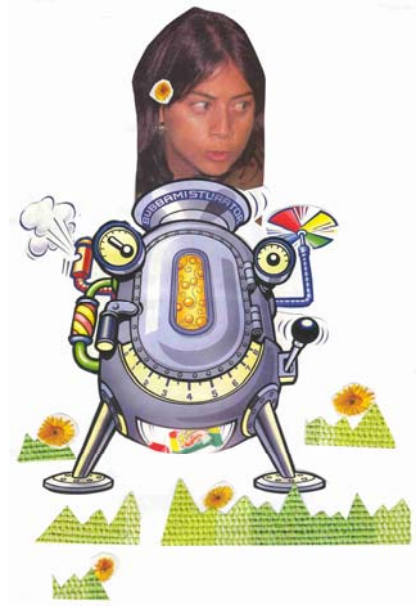


FIGURA 94 – Ana Caroline
Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 95 – Ana Caroline
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 96 – Ana Caroline
Acrílico sobre tela, 40 X 30 cm, 2006.

Nas primeiras atividades, como pode ser observado, a aluna mostra-se bastante criativa, usa satisfatoriamente os espaços para criar formas inéditas, tem acréscimo de novos elementos estruturais.

A partir desta, ela apresenta elementos associados à textura, valorizando os espaços vazios, utiliza a expressividade de cores que é percebida nas texturas. Expressando sensibilidade e harmonia cromáticas.

A ascensão da criatividade, da técnica ficou evidenciadas, durante o processo investigativo, por meio da busca de novas idéias, formas, aprimoramento da estética, desenvolvimento da noção de cores, a aluna adquiriu competências de sensibilidade e de cognição, apresentando uma evolução evidente no quesito criatividade.

3 LUCAS



FIGURA 97 – Lucas
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 98 - Lucas
Desenho sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006.

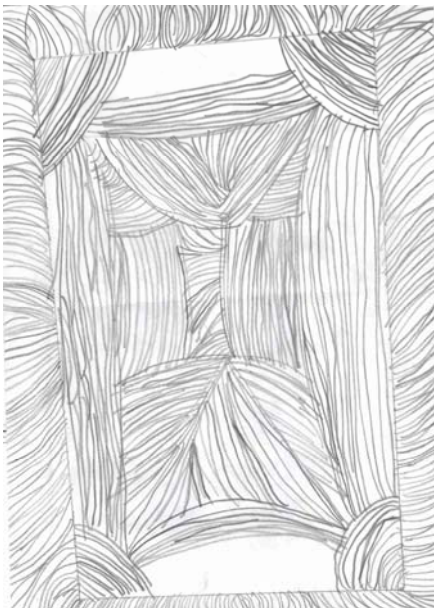


FIGURA 99 – Lucas
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 100 – Lucas
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 101 – Lucas
Aquarela sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 102 - Lucas
Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



Imagem 103 – Lucas
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.

O aspecto convencional se faz presente, nas primeiras realizações do jovem aluno que não apresenta formas inéditas apesar de ser escolhido como criativo.

Na segunda atividade mantém o mesmo nível, na terceira, usa bem os espaços para criar formas inéditas, mas não tem boa técnica, a seguir tem acréscimo de novos elementos estruturais.

A partir desta ele apresenta elementos associados à textura, valorizando os espaços vazios, utiliza a expressividade de cores que é percebida nas texturas. Expressando sensibilidade e harmonia cromática.

O desenvolvimento da criatividade, da técnica ficou evidenciado, durante o processo investigativo, por meio da busca de novas idéias, formas, aprimoramento da estética, desenvolvimento da noção de cores, o aluno adquiriu competências de sensibilidade e de cognição.

4 AMANDA



FIGURA 104 – Amanda
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 105 - Amanda
Desenho sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006.

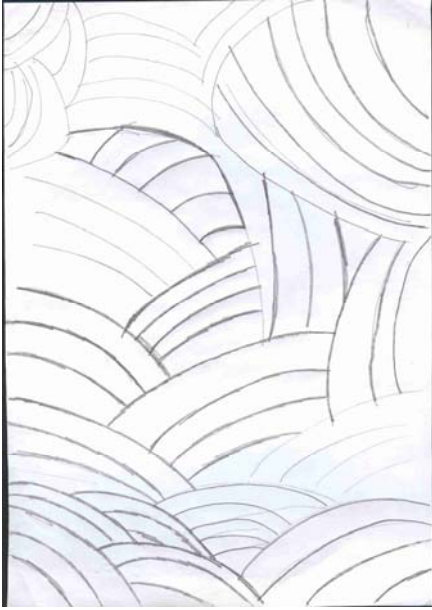


FIGURA 106 – Amanda
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.

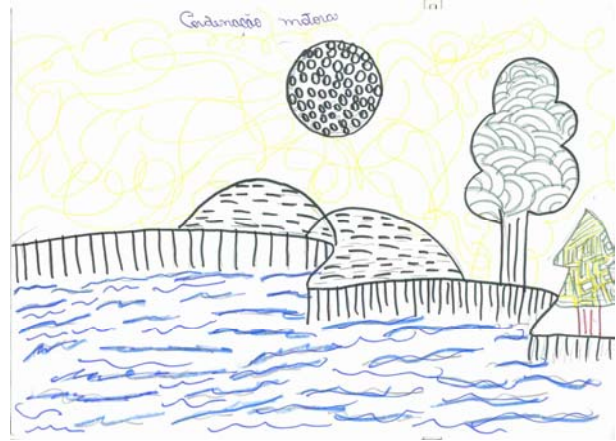


FIGURA 107 - Amanda
Desenho sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006.



FIGURA 108 – Amanda
Aquarela sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 109 - Amanda
Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 110 – Amanda
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.

As primeiras atividades desta aluna se mostram bastante criativa, pois ela utiliza bem os espaços para criar formas inéditas e tem acréscimo de novos elementos estruturais.

Posteriormente, nas demais atividades, ela demonstra elementos associados à textura, valorizando os espaços, utiliza a expressividade de cores que é percebida nas texturas, propaga sensibilidade e harmonia cromáticas.

A evolução da criatividade, da técnica tornaram-se evidentes, durante o processo investigativo, até mesmo na busca de novas idéias, formas, e por meio do aprimoramento da estética, desenvolvimento da noção de cores, adquiriu competências de sensibilidade e de cognição, apresenta uma evolução evidente no quesito criatividade e técnica.

5 MAIKOL



FIGURA 111 – Maikol
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.

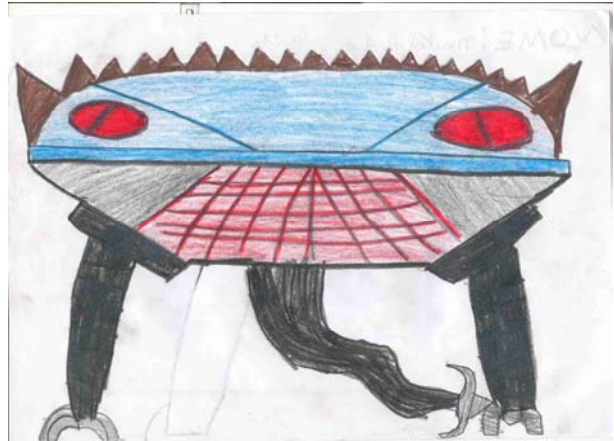


FIGURA 112 - Maikol
Desenho sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006.

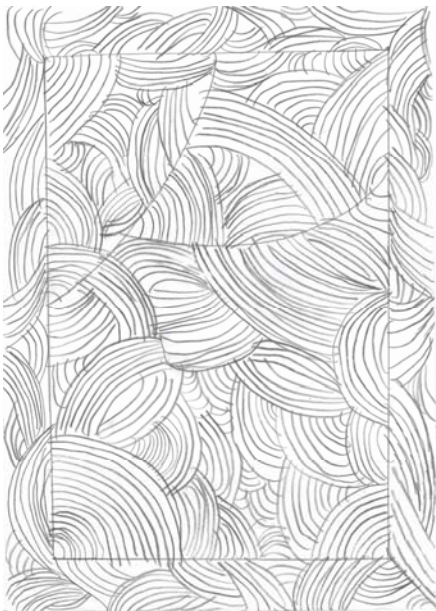


FIGURA 113 – Maikol
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 114 - Maikol
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 115 – Maikol
Aquarela sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.

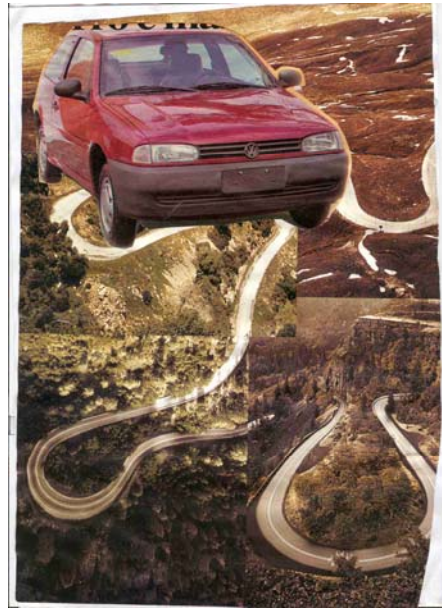


FIGURA 116 - Maikol
Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 117 – Maikol
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 118 - Maikol
Acrílico sobre tela, 40 X 30 cm, 2006.

Apresenta criatividade desde a primeira atividade é esse quesito proporciona uma constante evolução.

O caráter expressivo está presente nas formas originais, nos movimentos, nas cores, apresenta formas inéditas, utiliza a expressividade de cores que é percebida em suas atividades.

Expressando sensibilidade, harmonia cromáticas, movimento e ritmo.

O desenvolvimento da criatividade, da técnica ficou evidente, durante o processo investigativo, devido à busca de novas idéias, formas, aprimoramento da estética, desenvolvimento da noção de cores.

Neste processo, o aluno adquiriu competências de sensibilidade e de cognição.

6 LEANDRO

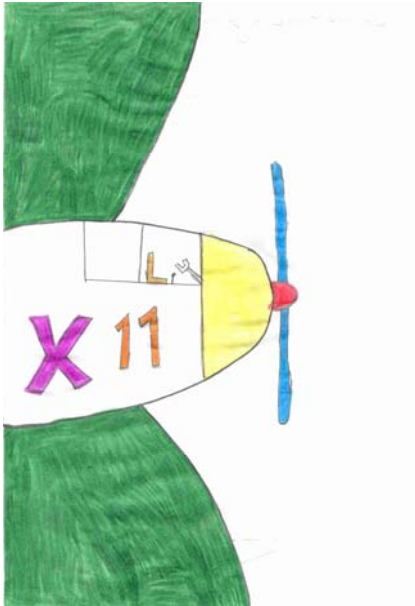


FIGURA 119 – Leandro
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 120 - Leandro
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.

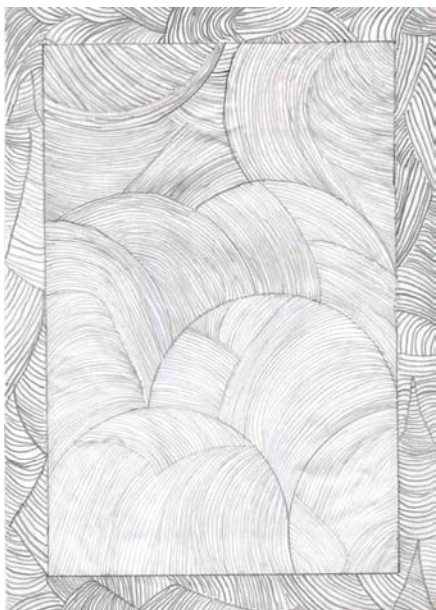


FIGURA 121 – Leandro
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 122 - Leandro
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 123 – Leandro
Aquarela sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 124 - Leandro
Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 125 – Leandro
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.

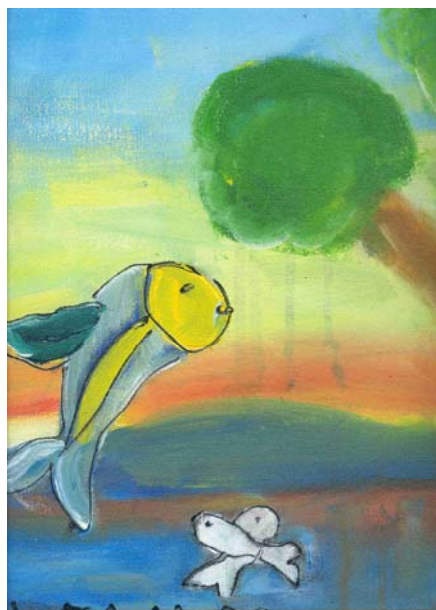


FIGURA 126 - Leandro
Acrílico sobre tela, 40 X 30 cm, 2006.

Apresenta criatividade desde a primeira atividade e uma constante evolução.

O caráter expressivo está presente nas formas originais, nos movimentos, apresenta formas inéditas, utiliza bem os espaços vazios, expressividade de cores que é percebida em suas atividades.

Percebe-se a sensibilidade, harmonia, movimento, ritmo em suas produções.

O desenvolvimento da criatividade, da técnica ficou evidenciado, durante o processo investigativo, devido à busca de novas idéias, formas, aprimoramento da estética, desenvolvimento da noção de cores, adquiriu competências de sensibilidade e de cognição.

7 THIAGO



FIGURA 127 – Thiago
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 128 - Thiago
Desenho sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006.



FIGURA 129 – Thiago
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 130 – Thiago
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 131 – Thiago
Aquarela sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 132 – Thiago
Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 133 – Thiago
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 134 - Thiago
Acrílico sobre tela, 30 X 40 cm, 2006.

Este aluno apresenta criatividade desde a primeira atividade que é rica em detalhe e apresenta uma constante evolução.

O caráter expressivo está presente nas formas originais, nos movimentos, apresenta formas inéditas, utiliza bem os espaços vazios.

Tem formas geométricas regulares, usa a simetria, expressividade de cores que é percebida em suas atividades.

Manifesta sensibilidade, harmonia, movimento e ritmo.

O desenvolvimento da criatividade, da técnica ficou evidenciado, durante o processo investigativo, por meio da busca de novas idéias, formas, e também com o aprimoramento da estética, o desenvolvimento da noção de cores, adquiriu competências de sensibilidade e de cognição.

8 DANIELA



FIGURA 135 – Daniela
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.

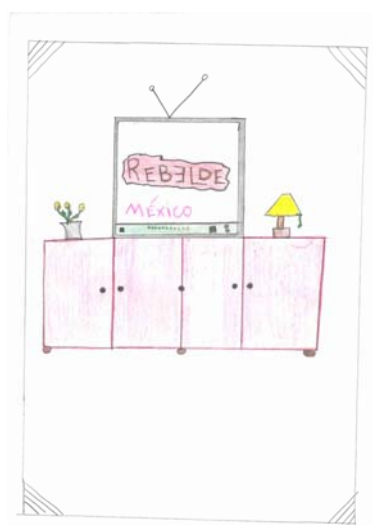


FIGURA 136 – Daniela
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 137 – Daniela
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 138 - Daniela
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 139 – Daniela
Aquarela sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006.



FIGURA 140 - Daniela
Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 141 – Daniela
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 142 - Daniela
Acrílico sobre tela, 30 X 40 cm, 2006.

Como podemos observar, nas primeiras atividades a aluna mostra-se bastante criativa, usa bem os espaços para criar formas inéditas, tem acréscimo de novos elementos estruturais, na segunda, realiza desenhos de formas comuns.

A partir desta ela apresenta elementos associados à textura, valorizando o preenchimento dos espaços, utiliza a expressividade de cores que é percebida nas texturas.

Observa-se a Expressão da sensibilidade e harmonia cromática. O desenvolvimento da criatividade, da técnica ficou evidenciado, durante o processo investigativo, devido a busca de novas idéias, formas, aprimoramento da estética, desenvolvimento da noção de cores, adquiriu competências de sensibilidade e de cognição, apresenta uma evolução evidente na técnica.

9 MARLAINE

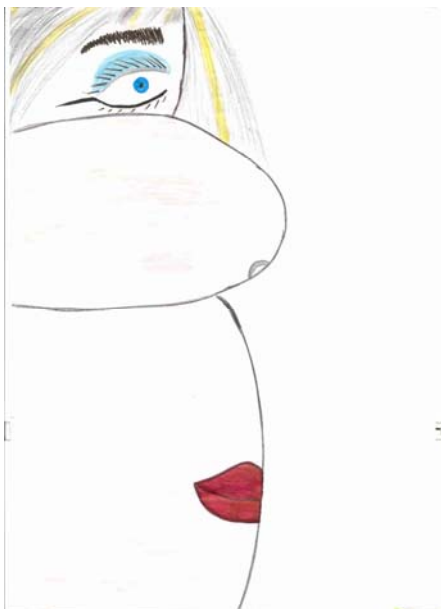


FIGURA 143 – Marlaime
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 144 - Marlaime
Desenho sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006.



FIGURA 145 – Marlaine
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 146 - Marlaine
Desenho sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006.



FIGURA 147 – Marlaine
Aquarela sobre papel, 21 X 29,7 cm, 2006.



FIGURA 148 - Marlaine
Colagens sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 149 – Marlaïne
Desenho sobre papel, 29,7 X 21 cm, 2006.



FIGURA 150 - Marlaïne
Acrílico sobre tela, 30 X 40 cm, 2006

Como podemos observar nas primeiras atividades, esta aluna mostra-se bastante criativa, usa bem os espaços para criar formas inéditas, e tem acréscimo de novos elementos estruturais, nas texturas, valorizando os espaços, utiliza a expressividade de cores que é percebida em suas atividades.

Expressando sensibilidade e harmonia cromática. O desenvolvimento da técnica fica evidenciado, nas atividades desta aluna durante o processo investigativo pois apresenta a busca de novas idéias, formas, aprimoramento da estética, noção de cores, adquiriu competências de sensibilidade e de cognição, no quesito criatividade mantém.

Com estas atividades não se busca, simplesmente, entender a obra de arte, procurando o significado que foi impresso pelos alunos no processo de criação. Tampouco estas atividades são vistas apenas para serem contempladas. Hoje a arte significa muito mais. Quando o aluno realiza sua atividade, ele é convidado a interagir e a criar significações na relação que é construída no processo de percepção e fruição da obra.

A arte na escola tem como papel proporcionar aos alunos possibilidade de reverem-se como construtores de cultura, rompendo com um ensino voltado unicamente para uma perspectiva racionalista, onde o “imaginar”, o “criar”, o “intuir”,

o “sentir”, aspectos mais ligados à subjetividade humana, possam ser validados como fatores importantes para a formação de um ser humano crítico, sensível e consciente de sua cidadania.

Desta forma, a arte, integrada ao currículo escolar, não é mais vista como um simples fazer espontaneísta, descontextualizado, centrado no processo de criar ou, então, apenas ligada à aprendizagem de técnicas específicas de cada linguagem. Hoje, procura-se possibilitar ao aluno que ele possa criar, perceber, apreciar, analisar, contextualizar, pensar, interpretar, expressar, imaginar, intervir no cotidiano e sentir a Arte em suas específicas linguagens, refletindo sobre os valores estéticos, sociais e culturais que se revelam nas produções artísticas de determinada época histórica, bem como naquelas que são construídas pelos próprios educandos.

As atividades propostas, durante o desenvolvimento do presente estudo, foram um meio específico para a apreciação da originalidade nas atividades dos alunos.

Kneller (1971) já afirmava que o professor deve estimular os estudantes a examinar novas idéias quanto ao mérito, em vez de descartá-las como simples fantasias.

A educação tradicional sempre fez distinção entre os alunos aptos e capazes dos inábeis – em muitos casos qualificados de problemáticos – e a prática pedagógica reforça o mito da divisão entre superiores e inferiores.

As inteligências valorizadas sempre foram, a inteligência lingüística e a lógica-matemática, que são as habilidades para o cálculo e o raciocínio.

Sob esta cisão, apenas parte do potencial humano era explorada, criando uma falsa impressão de superioridade de uns em relação aos outros, pior, gerando angústia e frustração naqueles que não se enquadravam neste perfil.

Cabe, então, ao professor, encontrar dentre as inteligências, aquelas que mais se encaixam em cada um dos seus alunos, estimulando-os a conhecer e a desenvolver tais habilidades.

Ostrower (1987) comenta sobre o tema criatividade, que é um processo contínuo que se regenera por si mesmo e onde o ampliar e o delimitar representam aspectos comunicantes, aspectos que se encontram em oposição e tensa unificação. A cada etapa, o delimitar participa do ampliar, a criatividade requer liberdade; a obediência cega às regras, dificulta a busca criativa.

Ostrower, ao fazer referência a Vygotsky, diz que todos estes fatores vão se internalizando e fazendo parte do desenvolvimento. Vygotsky, considerado o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa, acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provocava transformações comportamentais. O sistema de signos, para o autor, é a comunicação, a linguagem, o brinquedo, a arte, a imaginação, tudo que faz parte da cultura do ser humano.

As atividades dos alunos foram analisadas conforme os elementos básicos da linguagem das Artes Visuais, segundo as Diretrizes curriculares de arte:

- Imagem: representação simbólica de uma idéia percebida de forma sensorial.
- Forma: configuração visível do conteúdo, delimitação do espaço visual.
- Espacialidade: leitura de imagens bidimensionais (e em três dimensões no plano bidimensional)
- Textura: gráfica
- Movimento: ritmo e equilíbrio.
- Sombra: intensidade.
- Percepção da cor: tons e matizes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Antes eu desenhava como Rafael, mas precisei de toda uma
Existência para aprender a desenhar como as crianças.*

Picasso (1881-1973)⁷

Essa dissertação não teve por objetivo sanar todas as dúvidas que pairam sobre as questões da arte como meio de educação e, sim, contribuir com aportes para refletir sobre uma questão: a criatividade pode ser adquirida? E concluiu que os “dons” designados pelo senso comum, podem sim ser incentivados, motivados. Esta verificação aconteceu com uma amostra de alunos de quinta a sétima série do Ensino Fundamental.

A pesquisa evidencia ao longo do trabalho que a criatividade é o resultado de idéias exploradas. Ser criativo é ser persistente, é acreditar no seu potencial. O papel da escola, por meio do ensino da arte, nesse sentido, é desenvolver a sensibilidade, explorar os sentidos, pois o professor pode sim influenciar/incentivar a criatividade do aluno, oferecendo-lhe oportunidade de ser criativo.

Esse método de pesquisa participante proporcionou uma relação integral entre pesquisadora e pesquisados, pois, ao realizar a pesquisa na sala de aula, todos da sala participaram. O trabalho foi desenvolvido durante o ano escolar.

Para dar uma resposta ao problema (resolvê-lo), deu-se a verificação e o estágio para o retorno à realidade. O intelecto tem de terminar a obra que a imaginação iniciou. A criação precisa ser executada e verificar tudo o que veio à tona. Ter idéias é descobrir relações novas entre coisas conhecidas.

Portanto, foram apresentados aqui os dados já elaborados, analisando apenas uma amostra específica – alunos de uma escola pública, comparando os nove alunos tidos como *convencionais* com os nove denominados de *criativos*, em que todos participaram do mesmo processo.

⁷ Picasso referia-se ao pintor renascentista Rafael Sanzio (1483-1520), o qual demonstrava a importância de valorizar a riqueza artística nata dos pequenos.

Os alunos escolhidos para a pesquisa, ficaram em evidência, isso os torna especiais, esses fatores tiveram grande influência no desenvolver da ação dos pesquisados.

No geral observou-se que a professora não teve dificuldades em fazer com que os alunos façam os trabalhos em sala de aula (queixa recorrente de outros professores). Todos os alunos fazem sem se queixar os trabalhos de arte propostos pela professora, uns com mais técnica, outros com menos, mas observou-se que todos executam a solicitação, manifestando sentimento de satisfação e bem – estar pela produção apresentada e valorizada.

Lowenfeld e Brittain (1970), entre outros, acreditavam que a potencialidade criadora se desenvolveria naturalmente em estágios sucessivos, desde que se oferecessem condições adequadas para que a criança pudesse se expressar livremente: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística, as propostas eram centradas na questão do desenvolvimento do aluno.

Ao final do seu primeiro ano de vida, a criança já é capaz de manter ritmos regulares e produzir seus primeiros traços gráficos, fase conhecida como dos rabiscos ou garatujas (termo utilizado por Lowenfeld para nomear os rabiscos produzidos pela criança).

Comungando das idéias do referido autor, a pesquisadora tinha como pressuposto, ao se lançar nessa pesquisa, que todos nascem e tem dons especiais, que a criatividade não está diretamente ligada a habilidades e sim a uma liberdade interior que cada um tem, e se for convidado, incentivado, apoiado, motivado, solicitado, dadas condições matérias, de espaço, tempo e materiais didáticos, todos podem criar, fazer arte, torna-se artista.

Pode-se perceber que, para o desenvolvimento da criatividade, os momentos de vivências criativas precisam ser constantemente exercitados e levados a uma intenção: o de criar. A atividade que desenvolvem a criatividade pode ser pré-elaborada, estudada, sistematizada e contínua. Isto porque tais atividades precisam ser reconhecidas como ferramentas que vão basear os momentos de criação, o lúdico deve ser um atrativo para que possam gerar idéias. A criatividade, mesmo sendo um fenômeno, muitas vezes, do acaso da criação, deve ser trabalhada e implementada em toda sala de aula.

Quanto ao meio cultural, naturalmente não propõe meios para o desenvolvimento, a escola e o professor devem assumir esse papel, pois o processo de educar, sobretudo na arte, deve cuidar da sensibilidade. A arte em qualquer espaço pressupõe o exercício coordenado do pensamento, da intuição, da sensibilidade, da imaginação, a criação sempre está ligada ao contexto histórico do indivíduo.

A arte como qualquer ciência parte de um problema, a pesquisadora apresenta vários problemas para os alunos em questão, proporciona a oportunidade, como o espaço e o tempo sala de aula, onde é incentivado tem acesso aos materiais, cultivaram a sensibilidade, amadureceram e expressaram suas idéias e puderam desenvolver a expressividade, noções de formas, estéticas, texturas, noções de cores, momento da inspiração e, principalmente, a criatividade, objeto desse estudo. Assim, foram escolhidos nove alunos que foram considerados convencionais e nove considerados criativos, como foi descrito na metodologia.

Na avaliação quantitativa, pela avaliação da banca examinadora, na pesquisa completa de oito atividades avaliadas, com a pergunta: Quais os alunos que foram mais criativos? A soma foi de 1430 pontos para os considerados criativos no início do processo, e 1790 para os considerados convencionais, no início do processo.

Na pergunta – quais alunos mais evoluíram? a soma da banca examinadora, para os que foram considerados criativos, foi de 1450 pontos, e os considerados convencionais, a soma foi de 1840 pontos. Observou-se, pela amostra acima, e fazendo uma análise qualitativa, que os considerados, na pré-seleção, como sendo os mais convencionais, a partir de quando foram incentivados, e colocados em evidência, evoluíram mais que os considerados criativos, segundo a avaliação da banca examinadora (professores de arte). Mas observou-se também que todos evoluíram em nível de técnica, originalidade de formas, dinâmica de movimento, tridimensionalidade, preenchimento de espaços vazios, harmonia de cores, contraste de formas e cores. Progressivamente, adquiriram competências de sensibilidade e cognição.

O estabelecimento dos critérios de diferenciação entre os criativos e os não criativos só foi possível no início do trabalho, com o desenvolvimento deste e com os estímulos realizados, esses grupos foram se aproximando e em alguns casos até superando o grupo de criativos.

Podemos concluir, de acordo com as atividades dos pesquisados, que o professor pode influenciar na criatividade do aluno, quando o professor propicia um clima de trabalho, privilegiando a curiosidade, o constante desafio perceptivo, a qualidade lúdica, a atenção, o esforço, o tempo e a paciência de tentar várias vezes antes de alcançar resultados. Durante as aulas é importante que o professor descubra formas de comunicação, em que ele possa evidenciar a necessidade e a significação dessas atitudes durante todo o processo de trabalhos dos alunos.

As aulas de artes são curtas (50 minutos), e para fazer um bom trabalho deve -se proporcionar situações em que o aluno tenha contato com a arte em um tempo maior, o que tem acontecido na escola são aulas fragmentadas, em um mesmo dia o aluno tem cinco matérias diferentes de forma isolada.

Acreditamos na educação, por meio de projetos, já que a sua estrutura de funcionamento cria muita motivação nos alunos, os projetos são algumas das iniciativas isoladas. Todas elas querem contribuir para o mesmo objetivo: formar um cidadão participativo. Deveriam ser usadas de forma integrada e por todos. Infelizmente, não fomos preparados para pensar e ainda tentamos "apreender" para depois reproduzir.

Como as pessoas não foram preparadas para trabalharem assim, ou para viverem assim, todos juntos deverão passar por uma fase de transição, e esforços serão feitos para desenvolver os hábitos de se analisarem as situações e de se promoverem discussões. A escola precisa criar os espaços (tempo, horário), incentivar a nova postura e todos juntos devem ter a necessária paciência para que o processo educativo conjunto se desenvolva.

Além de participar de cursos de atualização, nós, professores, precisamos dispor de oficinas de estudo, onde possamos desenvolver projetos e fazer análise e crítica. Nós próprios precisamos desenvolver nossa capacidade de análise, de crítica e de trabalho em conjunto. Existe todo um caminho de reconhecimento de problemas e de características do processo de aprendizagem dos alunos que precisa ser conhecido pelo professor. Os alunos precisam ter sua participação no processo de planejamento e na avaliação dos projetos a serem desenvolvidos com eles.

O processo de busca do conhecimento e de busca do modelo de escola é o caminho, observando os alunos pude perceber que o objetivo maior deles não é a busca do aprendizado e sim ficar livre de suas tarefas, não importando o

resultado, penso que, se eles tiverem um tempo maior em uma mesma matéria, eles vão se dedicar mais, então uma boa resposta para que a educação comece a mudar é trabalhar a arte por módulos, trabalhando 200 horas por bimestre, de forma não fragmentada, diferentemente das duas horas aulas semanais.

Durante esta pesquisa, recebemos dos alunos algo que, para nós é de maior valor, suas palavras, comportamentos, atenção crescente, vimos que a arte continua sendo uma necessidade para uma educação permanente, caminho essencial de conhecimento e realização de vida.

No decorrer das aulas e desenvolvimento das atividades com os alunos, ouvimos sobre a arte, o que consideramos importante. Apresentamos alguns relatos dos alunos discorrendo sobre o que a arte lhes proporcionou.

Relatos dos alunos e professora acerca da arte

Algumas considerações sobre os relatos de alguns alunos participantes da pesquisa, com relação á pergunta: Como você vê a arte, depois de ter participado da presente pesquisa?

“A arte é uma terapia, ao fazer arte a pessoa transmite uma energia boa e faz mudar o nosso pensamento e ações”.

“A arte é uma forma de expressarmos tudo que sentimos”.

“Antes da pesquisa eu não sabia apreciar a arte, achava os desenhos esquisitos e sem sentido depois eu aprendi que a arte não é só desenhos famosos, arte também é o desenho que fazemos cada um com o seu significado. Agora aprecio a arte”.

“Você pode estar nos dias ruins de sua vida, com problemas, só que quando você pega um desenho para fazer, você esquece tudo, você sente calma, uma sensação muito boa, é sem explicação o que a arte faz na nossa vida. Obrigada professora por me ajudar a criar”.

“A arte para mim expressa sentimentos, ficamos mais felizes e podemos expressar no papel o que não podemos fazer pessoalmente!”.

“Arte é expressar, é sentir, é viver, é sonhar... É uma parte de você! Um rabisco, um traço, uma pintura, é uma arte”.

“A arte para mim é tudo que nos dá a sensação de liberdade para expressar nossos ideais, arte é tudo”.

“Quando fui fazer a pintura no muro da escola tive uma grande sensação de felicidade que durou muito tempo, até esqueci meus problemas”.

“Com a arte em nossa vida tudo se torna mais fácil”.

“A arte para mim é minha vida quando estou nervoso, com raiva, vou para o meu quarto e começo a desenhar e assim me acalmo”.

“Eu agradeço por ter aprendido a sentir a arte na minha vida. Hoje sei ver a arte de outra maneira”.

“A arte é uma coisa tão bonita, tudo que você desenha tem um significado muito grande. Se você está passando por uma situação difícil vai dar para perceber no desenho, mas enquanto eu desenho consigo ver de forma diferente meus problemas”.

“No papel não fazemos um simples desenho, fazemos uma obra de arte que mostra o nosso jeito de ser”.

Optamos por inserir, neste contexto, o arrazoado da professora da sala de recursos sobre a pesquisa:

“Tive oportunidade de trabalhar com alguns alunos participantes da pesquisa e observei os progressos alcançados por eles, nos quesitos: aumento das habilidades perceptivas, capacidades reflexivas, formação de consciência crítica, potencialização da memória, da atenção, do raciocínio lógico, dos aspectos emocionais, sociais e auto-estima. Isso estimulou a desinibição, autoconhecimento, criatividade, levando os alunos a uma integração com o mundo, a melhoria do relacionamento social, desenvolvimento harmônico da personalidade, respeitou-se o ritmo e as limitações de cada um, só assim as defasagens começaram a ser minimizadas e o tão esperado sucesso escolar pode acontecer”.

Pudemos comprovar, por meio dos resultados com os referidos alunos, o papel significativo das artes, para o despertar da sensibilidade, abrindo novos caminhos, como também se pode “mover montanhas”.

Lowenfeld e Britain (1970) acreditavam que a potencialidade criadora se desenvolveria naturalmente em estágios sucessivos desde que se oferecessem condições adequadas para que a criança pudesse se expressar livremente:

valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística, as propostas eram centradas na questão do desenvolvimento do aluno.

Feldman, Thomas Munro e Eliot Eisner, ancorados em John Dewey, afirmavam que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagens e, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce; porém, compete ao professor propiciar essa aprendizagem por meio da instrução.

Para esses autores, as habilidades artísticas desenvolvem-se por meio de questões que se apresentam à criança, no decorrer de suas experiências, buscando meios para transformar idéias, sentimentos e imagens num objetivo material.

No que diz respeito aos objetivos da pesquisa – evidenciar qual é a influência do ensino da Arte e da Criatividade no desenvolvimento do aluno; analisar os fatores motivacionais dos alunos para a produção da arte e desenvolvimento da criatividade e rever os objetivos do ensino da arte, sua prática e forma de avaliação – podemos dizer que foram alcançados. A pesquisadora fez o que se propôs, observar a influência que a professora tem nos interesses do aluno, mostrou que os alunos considerados convencionais, sem interesse, sem talento, a maioria deles, quando colocados em evidência, com materiais adequados, incentivados, e motivados, avançam e tornam-se criativos, dedicados, interessados. Portanto a pesquisa atingiu seus objetivos.

As propostas sugeridas para essa dissertação são de trabalhar por projetos, temas, iniciativas que deverão envolver as equipes interdisciplinares, isto é, cada ciência deve compreender a sua parte, nos determinados temas, para o desenvolvimento dos alunos, que sua parte só ele pode fazer, e que é apenas uma das faces, que pode se aprofundar, mas deve-se compreender como cada ciência contribui para o desenvolvimento humano no aluno, quando todos trabalham com os mesmos objetivos de forma planejada, se obtém muitos resultados. Acreditamos que, assim, diminuiríamos a forma fragmentada com a qual as ciências se apresentam hoje para a educação;

A avaliação deve ser de forma continuada, observando cada aluno e sua evolução, seu interesse, como avança em relação a ele mesmo, comparado aos períodos anteriores.

Desenvolver uma pesquisa é uma tarefa complexa, pois existem as “facilidades” e as “dificuldades” encontradas no seu percurso.

Quanto aos aspectos favoráveis, podemos criar a colaboração das crianças que, na maior parte do tempo, contribuíram para a realização da pesquisa, entregando seus trabalhos para a professora, como o combinado e desenvolvendo as demais atividades no ateliê da pesquisadora.

A cooperação dos colegas – os professores de arte – quando solicitados para escolher as crianças, o fizeram de boa vontade, participando de todas as fases executadas.

A direção, permitindo a realização da pesquisa.

A professora da sala de recurso acompanhou e fez sua avaliação de forma positiva.

A orientadora permitiu que a pesquisadora seguisse o curso da pesquisa, como o planejado, incentivando e dando apoio nos momentos mais difíceis.

Por outro lado, os fatores que interferiram, um pouco, foram: a burocracia a ser vencida, com muitas autorizações, a falta de colaboração e boa vontade de vários setores da escola, como se a pesquisa fosse de interesse só da pesquisadora, a necessidade que a pesquisadora teve de tirar os alunos da escola, pois muitos fatores negativos, reclamações de barulho, de sujeira, de deixar as crianças ansiosas, pois despertava neles muito interesse.

Gostamos de realizar esta pesquisa, pois nos permitiu um crescimento intelectual e pessoal, elevando em muito o profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. T.W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BRANDÃO, C. R. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL. Secretaria de Estado da educação. **Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica**, Curitiba, 2006.
- CORSINO, P. Pensando a infância e o direito de brincar, jogos e brincadeiras: desafios e descobertas. **TV Escola**. Abril/ 2003.
- DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.
- DUARTE JUNIOR, J. F. **Por que Arte Educação**. Campinas: Papyrus. 2006.
- ECA: **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Campinas: CMDCA. 1999.
- FELDMAN, E. B. **Becoming human through- arts: aesthetic experience in the school**, Englewood cliffs. New Jersey, 1970.
- GEERTZ, C. **A interpretação de uma cultura**. Rio de Janeiro: LTC,1989. 213 p.
- GEERTZ, C. **A interpretação de uma cultura**. Rio de Janeiro: LTC,1973.
- KNELLER, G. F. **Arte e ciência da criatividade**. 2. ed. São Paulo: Ibrasa, 1971.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciência humano**. A PESQUISA CIENTÍFICA HOJE. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da nossa época).
- LIMA, A. H. A vivência da Arte como possibilidade de educação permanente. **Revista de divulgação cultural**. Ano 24, n. 78, p. 45 a 56, set./dez. 2002.
- LOWENFELD, V. W.; BRITAIN, L. **Arte e a criança: desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou. 1970.
- MARCONDES, L. F. **Dicionário de termos artísticos**. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1998.
- MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Pioneiro Thomson learning, 1998-1999.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento** - pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1998.

MORGAN, C. K. et al. **Desvendando a Arte**. Jaboticabal: Faculdade de Educação São Luiz. 1998.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

_____. **Criatividade e processos de criação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1995.

_____. **Universo da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

_____. **Universo da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

PASQUINI, Z. A. **A Arte na universidade**: da criação à produção. Dissertação (Mestrado em Educação). Unoeste, Presidente Prudente, 2002.

PCN, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Educação Artística** – 2005.

POUGY, E. **Criança e arte**. São Paulo: Ática. 2006.

PRANDINI, R. C. De A.R. **Professores de arte**: ensino de arte na escola. Para quê? São Paulo. PUC. Tese de mestrado, 2001.

REGIONAL, 50 anos de Nova Esperança. **Revista Especial de Aniversário**, . Nova Esperança – PR. n 2, 2002.

RUIZ, A. R. Ciência e sua Iniciação: anotações para a reflexão. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 319-326, 2005.

SANTOS, J. C. dos; GAMBOA, S. S. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In. GAMBOA, S. S. (Org). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez. 2002. (Col. Questões da nossa época).

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa social**: pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas. 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZANIN, V. P. M. **A Arte e Educação**: um encontro possível. Dissertação (Mestrado em Educação). Unoeste – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2001.

APÊNDICES

Apêndice A – Solicitação de Autorização à Direção Escolar para Pesquisa

Senhor Diretor José Mazzari:

Meu Nome é Zenilda Alves Zanatta, sou acadêmica do curso de Pós-Graduação, Programa de mestrado em Educação da UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista, regularmente matriculada neste ano letivo de 2006.

Tenho interesse em pesquisar se o professor influencia na criatividade do aluno.

A coleta de dados será feita no desenrolar das aulas da pesquisadora durante todo ano de 2006.

Para isto, solicitamos autorização de V.S^a para desenvolver esta pesquisa nesta instituição de ensino.

Informamos que os pais também serão consultados e avisados, que durante o ano de 2006 algumas atividades serão recolhidas para fazer parte da pesquisa, sobretudo poderão assinar um termo de consentimento para a utilização das atividades.

Ao final do nosso trabalho, encaminharemos uma cópia para apreciação de V.S^a.

No aguardo da atenção de V.S^a, votos de estima consideração.

Atenciosamente
Zenilda Alves Zanatta

Ilmo^o Sr – José Mazzari

DD. Diretor do Colégio Estadual Costa Monteiro

Assinatura: -

Data: - \ \ 2006.

Apêndice B – Termo de consentimento dos PAIS.

Prezado Pais:

Meu nome é Zenilda Alves Zanatta, sou Professora do Colégio Estadual Costa Monteiro, atualmente estou cursando Mestrado em Educação na UNOESTE - Universidade do Oeste paulista.

Tenho interesse em desenvolver uma pesquisa com os alunos deste Colégio estadual dentro do horário de aula, durante todo o período do ano letivo de 2006, para tanto tenho que recolher algumas atividades, para fazer parte desta pesquisa.

Para desenvolver esta pesquisa, preciso da autorização de V.S^a, para a participação de seu filho.

Ao final deste trabalho, uma cópia ficará à disposição de V.S^a, na biblioteca deste estabelecimento.

Agradeço dede já pela disponibilidade em colaborar, autorizando seu filho a participar.

Atenciosamente

Prof^a Zenilda Alves Zanatta

Nome do aluno: -

.....

Assinatura do responsável

Data: -\.....\ 2006.

ANEXOS

FOTO 05 - Alunos desenvolvendo atividades - 10 X 15 cm, 2006



FOTO 06 – Atividades de aquarela sobre papel - 10 X 15 cm, 2006



FOTO 07 – Após realização da atividade com aquarela - 10 X 15 cm, 2006



FOTO 08 – Execução do acrílico sobre tela -- 10 X 15 cm, 2006



FOTO 09 – Execução do acrílico sobre tela - 10 X 15 cm, 2006



FOTO 10 – Após realização da atividade com aquarela -- 10 X 15 cm, 2006



FOTO 11 – Comemoração do fim das atividades, no ateliê da professora
10 X 15 cm, 2006



FOTO 12 – Execução do painel - 10 X 15 cm, 2006



FOTO 13 – Execução do painel - 10 X 15 cm, 2006



FOTO 14 – Término do painel - 10 X 15 cm, 2006

