

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O MATERIAL E A ATIVIDADE ENQUANTO  
INTERMEDIÁRIOS  
DAS INTERAÇÕES GRUPAIS**

**RITA DE CASSIA GIANOLLA MIRANDA SILVANO**

**SOROCABA/SP  
JUNHO / 2000**

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O MATERIAL E A ATIVIDADE ENQUANTO  
INTERMEDIÁRIOS  
DAS INTERAÇÕES GRUPAIS**

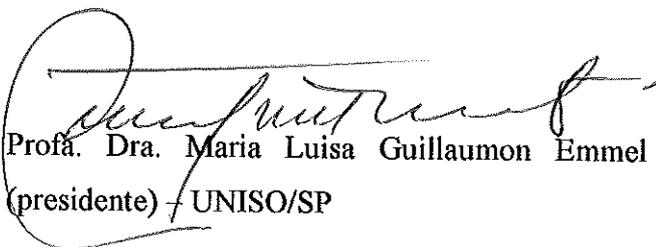
**RITA DE CASSIA GIANOLLA MIRANDA SILVANO**  
ORIENTADORA: DRA. MARIA LUÍSA G. EMMEL

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

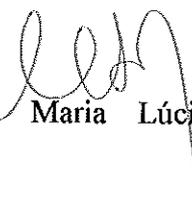
SOROCABA / SP  
JUNHO / 2000

**O MATERIAL E A ATIVIDADE ENQUANTO  
INTERMEDIÁRIOS  
DAS INTERAÇÕES GRUPAIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do grau de Mestre no Programa de  
Pós-Graduação em Educação da Universidade de  
Sorocaba, pela Banca Examinadora formada  
pelos seguintes professores:

  
Prof.ª. Dra. Maria Luisa Guillaumon Emmel  
(presidente) - UNISO/SP

  
Prof.ª. Dra. Marina Silveira Palhares.  
UFSCAR/ SP

  
Prof.ª. Dra. Maria Lúcia Amorim Soares.  
UNISO/SP

**Sorocaba, 30 de junho de 2000.**

## **DADOS CURRICULARES**

RITA DE CASSIA GIANOLLA MIRANDA SILVANO

NASCIMENTO: 23 DE MAIO DE 1961

NATURALIDADE: SOROCABA. SP.

FILIAÇÃO: VICENTE MIRANDA  
IDA GIANOLLA MIRANDA

FORMAÇÃO: TERAPIA OCUPACIONAL.  
PUC CAMPINAS – 1982.

TÍTULO: TERAPEUTA OCUPACIONAL

CARREIRA UNIVERSITÁRIA:

- COORDENADORA DO CURSO DE TERAPIA OCUPACIONAL DA UNIVERSIDADE DE SOROCABA DESDE SETEMBRO DE 1997.
- PROFESSORA DO CURSO DE TERAPIA OCUPACIONAL DA UNIVERSIDADE DE SOROCABA DESDE JANEIRO DE 1998.

ASSOCIAÇÕES DE CLASSE A QUE PERTENCE:

- ASSOCIAÇÃO DE TERAPEUTAS OCUPACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO – ATOESP.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TERAPEUTAS OCUPACIONAIS ABRATO
- WORLD FEDERATION OFF OCCUPATIONAL THERAPY -WFOT

*À você João Vitor, minha grande vitória  
e motivo maior de minhas lutas.*

## AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação... Escrever, pensando como Terapeuta Ocupacional é perceber um processo tentando entendê-lo como um movimento dinâmico, conduzindo de um ponto a outro, no qual cada momento depende do precedente e influi no conseqüente e cujas etapas não estão claramente demarcadas.

Escrever uma dissertação é um processo solitário e dependente com toda a contradição que essas duas palavras juntas contém, pois para ser solitário tem que ser dependente. E como é dependente... e é deste momento que quero começar meus agradecimentos. A todas as pessoas das quais fui profundamente dependente, para poder ser solitária... e escrever.

Na medida que deixamos de fazer e participar de coisas tão importantes para nos dedicarmos a pesquisa as pessoas que nos ajudaram tornam-se muito importantes e especiais.

Às pessoas que me ajudaram com o João, meu carinho profundo.

À minha família: filho, pai, mãe, irmãos, marido, sobrinhas; força vital onde busco alimentação; a minha irmã e a minha terapeuta que sustentaram minhas recaídas, meu eterno agradecimento. Eu não teria conseguido sem vocês.

Ao grupo de terapeutas ocupacionais, pessoas que acompanharam meu processo, que dividiram responsabilidades, disciplinas, e tarefas de coordenação, aos funcionários, estagiários, professores e alunos da UNISO que me acompanharam de longe ou de perto minha gratidão. Meu carinho especial ao Prof. Aldo e Prof. Jayme pelo estímulo e confiança depositadas.

A Universidade de Sorocaba e a Fundação Dom Aguirre, pelo incentivo e apoio.

A minha orientadora Malú pela vontade de ensinar a “pescar” e iniciar nesse campo tão específico da pesquisa. A Marina, a Maria Lúcia e ao Marcos por contribuições tão carinhosas durante e após o exame de qualificação.

Minhas desculpas aos amigos que não telefonei no aniversário, aos que não visitei, aos que não dei a merecida atenção, enfim aos quais não fui presente.

Às crianças, as mães, e todas as pessoas das instituições que permitiram que eu participasse um pouco de suas vidas para realizar minha pesquisa.

Enfim, a todas as pessoas anônimas ou não, mas especiais que contribuíram para que este processo pudesse ser vivido em toda a sua trajetória, e a você que agora está lendo, se está é por que é especial o meu Muito Obrigada !

## SUMÁRIO

RESUMO.....	09
ABSTRACT .....	10
APRESENTAÇÃO.....	11
INTRODUÇÃO .....	14
<b>CAPÍTULO 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	
<b>BUSCANDO INSPIRAÇÃO .....</b>	<b>19</b>
1.1. <u>O Ensino de Artes</u> .....	20
1.2. <u>A criança do primeiro ano do ensino fundamental –</u> <u>características e atividades</u> .....	30
1.3. <u>As atividades artísticas e a Terapia Ocupacional</u> .....	33
<b>CAPÍTULO 2 A METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	
<b>SELECIONANDO OS MATERIAIS DA CAIXA.....</b>	<b>37</b>
2.1. <u>O Material da Pesquisa</u> .....	43

## **CAPÍTULO 3 A PESQUISA**

### **VIVENCIANDO OS MATERIAIS .....48**

#### **3. 1. As Crianças.....50**

##### **3.1.1.A criança e a Atividade .....50**

###### *A. Interação com o material ..... 50*

###### *B. Interação com a atividade, e as construções que as crianças fizeram nas sessões .....58*

###### *C. A Temática ..... 62*

##### **3.1.2.As interações estabelecidas entre as crianças e das crianças com o adulto. ....74**

##### **3.1.3.Análise das sessões por grupo .....78**

#### **3.2. As Mães .....86**

##### **3.2.2.Tema 1 - Atividades das crianças segundo seus pais .....86**

##### **3.2.3.Tema 2 – Importância da atividade artística .....88**

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **ASSINANDO A OBRA.....91**

### **ANEXOS.....96**

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....99**

## LISTA DE QUADROS.

<b>Quadro nº 01 – Dados dos Participantes .....</b>	<b>39</b>
<b>Quadro nº 02 – Materiais de Apoio .....</b>	<b>44</b>
<b>Quadro nº 03 – Materiais de Suporte.....</b>	<b>44</b>
<b>Quadro nº 04 – Materiais de Construção .....</b>	<b>45</b>
<b>Quadro nº 05 – Materiais utilizados pelas crianças .....</b>	<b>52</b>
<b>Quadro nº 06 – Atividades realizadas pelas crianças nas sessões. ....</b>	<b>59</b>
<b>Quadro nº 07 – Tema das construções das crianças .....</b>	<b>63</b>

## RESUMO

O potencial artístico da criança geralmente sofre um corte quando ela entra na escola fundamental e passa a ser estimulada mais especificamente para o uso da linguagem escrita. Estimular o potencial artístico é vital para a ampliação da capacidade de interação com o mundo.

Este estudo buscou analisar o papel da atividade como intermediária das interações entre as crianças reunidas em grupos que manipulam e interagem com materiais artísticos.

Partimos da contextualização histórica do ensino de artes no Brasil, acompanhando sua trajetória até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que propõe o ensino de artes permeando todo processo de ensino-aprendizagem na educação.

A população estudada foi constituída por crianças que cursavam pela primeira vez a primeira série do ensino fundamental e que tinham entre sete e oito anos. Para estabelecermos uma análise comparativa, focamos três grupos distintos constituídos de quatro crianças cada grupo.

Um grupo foi composto por crianças que estudavam em escola particular, outro em escola pública estadual e o último por crianças que frequentavam, em horário extra escolar um Centro de Integração Social.

A cada criança dos grupos foi oferecida uma caixa montada com materiais artísticos. Ao longo de três sessões elas eram estimuladas a manipular o material e a construir algo.

As semelhanças e diferenças entre os grupos foram analisadas sob dois enfoques: 1) das crianças: as interações que ocorreram entre as crianças e com o adulto, o papel do material como intermediário nas relações, as construções que realizaram. 2) das mães, buscando seu depoimento sobre a importância da atividade artística na vida dos seus filhos.

Os resultados mostram a importância do material artístico como facilitador no desenvolvimento global da criança, das interações estabelecidas entre elas e o adulto; e da importância da formação do adulto que trabalha com a criança num momento em que as artes se inserem como área permeando o processo educativo.

## ABSTRACT

The artistic potential of a child normally suffer a cut when he or she starts to go to fundamental school and begin to be stimulated more specifically for the usage of written language. Stimulate the artistic potential is vital for the enlargement of the capacity towards adaptation with the world.

This study try to analyze the function of the activity in the adaptation between children divided in-groups that manipulate and play together with artistic material.

We begin by the historic context in the teaching of arts in Brazil, following it all the way till the Bases of the law in the National Education, which propose the teaching of arts going through all the process of teaching and apprenticeship in the education.

The studied population was constituted by children who attempted for the first time the first grade of fundamental teaching, and they were between seven and eight years old. For us to establish a comparative analysis, we focus in three different groups that have four children each one.

Children who attempted to private school composed one group; another group attempted to public school and the last group by children who attempted in extra time a Center of Social Integration.

For each child of the groups was offered a box within artistic materials. For three sections the children were stimulated to work and build something with the material.

The similarities and differences between the groups were analyzed in two aspects: 1) children: the interactions that occurred between the children and the adults, the function of the material as an intermediate in the relations, the construction that they realized. 2) Mothers, looking for their deposes about the importance of the artistic activity in the lives of their children.

The results show the importance of the artistic material as a helper in the global development of the child, the interactions establish between the children and the adults; and the importance of the adult formation who works with the child at the moment that the art is insert as a area of helping the educative process.

## APRESENTAÇÃO

A arte em suas diversas formas de manifestações estiveram sempre presentes ao longo de minha trajetória pessoal e profissional; logo, privilegiar a atividade artística como elemento centralizador e orientador dos processos terapêuticos em que me envolvo como terapeuta ocupacional, tem sua razão de ser.

Frequentando o 1º grau em escola pública (1973 – 1976) vivenciava experiências com atividades manuais, culinárias, plásticas que faziam parte das disciplinas de Educação Artística, Artes Industriais e Educação para o Lar. As aulas eram agradáveis e os momentos de descontração e aproximação com o grupo, constantes.

Na época da escolha profissional, a minha afinidade com arte influenciou a escolha pela terapia ocupacional, uma profissão que unia duas das coisas de que mais gostava: artes e a atenção a pessoas necessitadas.

Na época da graduação, envolvi-me com a disciplina de A.R.T. (Atividades e Recursos Terapêuticos). Através dela, constatei o quanto a atividade interfere nas relações que o ser humano estabelece com o mundo exterior. Acredito que minha primeira escolha por saúde mental tenha sido por acreditar que, nessa área, as atividades artísticas seriam mais utilizadas e com elas eu poderia melhor visualizar estas transformações.

Durante as férias de julho de 1997, participei de uma experiência em uma oficina de artes, com um grupo de crianças e pude observar o envolvimento delas com as atividades propostas e o interesse das mães com a “produção” e criatividade de seus filhos. Observei, ainda, que apesar de as crianças já terem passado pela experiência da educação infantil, em que as atividades artísticas são mais constantes, ainda se mostravam interessadas na experimentação novos materiais. O envolvimento delas, a vontade de participar de tudo, de manipular novos materiais fizeram-me voltar à atenção para o “fazer” das crianças.

Após essa experiência, percebi o quanto o envolvimento com atividades artísticas poderia facilitar o processo da aprendizagem e passei a repensar meu papel de terapeuta ocupacional na área da Educação, em um momento em que as artes inserem-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais, permeando todo processo de aprendizagem e conhecimento da educação.

Esse primeiro contato com a educação encaminhou-me ao mestrado em Educação na UNISO e a ministrar, nesta Instituição, aulas nas disciplinas de Atividades e Recursos Terapêuticos, no curso de Terapia Ocupacional.

Os conteúdos dessas disciplinas remetem à constante reflexão sobre questões relacionadas ao uso de atividades em terapia ocupacional, como a importância da História da Arte, do processo, do produto final, da estética, da técnica<sup>1</sup>, da tecnologia<sup>2</sup> e do uso da atividade enquanto instrumento de ensino para formação dos alunos de graduação.

A prática pedagógica ampliou, também, o contexto no qual a terapia ocupacional se efetiva passando a ocupar as áreas de Educação e Saúde, cuidando principalmente dos aspectos preventivos e, assim objetivando uma melhor qualidade de vida da população.

O tema desta pesquisa foi sendo elaborado a partir da observação e reflexão de minhas atividades profissionais e pessoais e da certeza do papel efetivo do terapeuta ocupacional como facilitador na relação da criança com as atividades artísticas e com o processo de aprendizagem.

Em virtude da riqueza da vivência com as crianças, buscamos relacionar cada etapa da elaboração da pesquisa como um todo, com uma etapa da prática da coleta. Os subtítulos de cada capítulo, portanto, foram uma tentativa de refletir trazendo a experiência da prática para o texto.

O capítulo 1 – Buscando Inspiração - contemplou a fundamentação teórica da pesquisa, que buscou historicamente o ensino de artes através dos tempos e, sincronicamente, como são tratadas essas questões na educação atual.

Optamos pelo estudo com crianças do 1º ano do ensino fundamental e, baseados no desenvolvimento normal infantil, procuramos as características principais dessa fase, as habilidades, as interações, as relações da aprendizagem com a atividade artística enquanto mediadora no desenvolvimento de habilidades, procurando, também, ocuparmo-nos com questões ligadas à terapia ocupacional e ao uso de atividades artísticas.

Após a fundamentação teórica, o capítulo 2 – Selecionando os Materiais da Caixa - tratou das questões metodológicas da pesquisa: tipo de pesquisa e de instrumentos utilizados, descrição dos participantes, situação de realização do estudo, materiais utilizados e procedimento de coleta de dados.

---

<sup>1</sup> Técnica é o meio ou a atividade a qual os seres humanos tentam mudar ou manipular o seu meio ambiente. (Sancho, in Carneiro, 1999:11)

<sup>2</sup> Tecnologia entendida como o estudo das técnicas e do meio em que se inserem ( Sancho, in Carneiro, 1999:11)

O capítulo 3 – Vivenciando com os Materiais - discorreu sobre a pesquisa e os estudos realizados; preocupou-se das interações ocorridas, bem como dos dados analisados nas entrevistas.

Finalizamos o trabalho – Assinando a Obra - com algumas conclusões e considerações. Usamos os subtítulos no gerúndio por acreditarmos que mesmo após a assinatura, a obra permanece aberta para novos olhares, novas reflexões e novas inspirações para outras construções. Vale ressaltar que essa assinatura não é a de duas mãos, mas sim de tantas outras que participaram de todo o processo, especialmente das crianças co-autoras desta pesquisa.

## INTRODUÇÃO

Quando a criança inicia o primeiro ano do ensino fundamental ocorre um momento de quebra, de ruptura do universo do brincar e do contato mais intenso e constante com atividades artísticas e musicais, mais frequentes nos anos anteriores ao seu ingresso na escolaridade obrigatória. Estas são substituídas por atividades mais concretas, rígidas e com maior limite e controle.

*As tarefas escolares e o estudo ganham uma importância muito acentuada, ao ponto das brincadeiras na escola tornarem-se, em grande parte, proibidas. ... em nome da aprendizagem, da criança é retirado o direito de ser criança. (Emmel, 1990:04)*

A escrita é mais valorizada que as atividades artísticas ou expressivas e as crianças acabam perdendo muito de sua liberdade de expressão e significação (Buono, 1998).

Os pais sentem-se ansiosos com a fase da alfabetização, não compreendem bem a finalidade do envolvimento com as “artes” e acabam estimulando a criança para a aquisição da habilidade de escrita e leitura.

Gardner (1997:263) afirma *que na medida em que se desenvolvem as habilidades verbais, as crianças sentem menos necessidade de usar as artes gráficas para expressar seus sentimentos*. Já Castro (1992) observa processo semelhante com relação a dança também excluída das escolas, ficando, as crianças, desinstrumentalizadas em relação à linguagem do movimento. *A educação pelo movimento, assim como todas as formas de educação estética, fornecerão à criança e a todas as pessoas elementos que possibilitam uma outra forma de estar no mundo. Trata-se, fundamentalmente de envolver o indivíduo no processo real de percepção, sensação e ação corporal* (Read, in Castro, 1992: 27).

Sílvio Dworeck (1984:11) mostra, em sua pesquisa, trabalhos de uma criança que aprende a desenhar e desiste dessa atividade no período de sua alfabetização. Para ele, a escola de 1º grau, atualmente ensino fundamental, *será o palco onde a criança desiste do desenho. Lá se impõe a escrita, a cuja aquisição corresponderá à anulação das possibilidades expressivas*.

*O verbal prevalece, esvaziado de sua história, intermediará as relações. Entre imagem e texto, digna de fé será a escrita. Entre palavra e sensação prevalecerá a primeira” (Dworeck, 1984:17.)*

Na época de sua pesquisa, em 1984, ainda existiam as disciplinas de Educação Artística e Artes Plásticas que foram posteriormente suprimidas dos currículos escolares.

O objetivo da introdução da educação artística era a melhoria do ensino de arte na educação escolar com a incorporação de atividades artísticas com *ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos, valorizando a tecnicidade e profissionalização em detrimento da cultura humanística e científica predominante nos anos anteriores*, e sem maiores compromissos com o conhecimento da arte. (Fusari, 1993:16)

Em 1996, a Lei Federal nº 9394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, estabelece que *a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*. Os parâmetros curriculares (1998) com relação as artes prevêm:

- o fazer dos alunos: desenho, pintura, colagem, escultura, gravura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, histórias em quadrinhos, produções informatizadas;
- o reconhecimento e a utilização dos elementos da linguagem visual representando, expressando e comunicando por imagens: desenho, pintura, gravura, escultura, colagem, construção, fotografia, cinema, vídeo, televisão, informática, eletrografia, e;

- a experimentação, utilização e pesquisa de materiais e técnicas artísticas (pincéis, lápis, giz de cera, papéis, tintas, argila, goivas) e outros meios (máquinas fotográficas, vídeos, aparelhos de computação).

Dois pontos dos parâmetros curriculares apresentam a intersecção com a terapia ocupacional.

Os termos fazer, experimentar, pesquisar materiais e técnicas artísticas; utilizar elementos de linguagem visual (não verbal) representando, expressando, comunicando por imagens; citados nos parâmetros, são termos que também fazem parte da prática em terapia ocupacional.

Pensar no fazer artístico permeando o processo de ensino aprendizagem é pensar nas atividades enquanto mediadoras e facilitadoras no desenvolvimento de habilidades e incluir, aí neste contexto amplo de Educação – Saúde o profissional terapeuta ocupacional, objetivando o desenvolvimento saudável e utilizando a atividade artística enquanto instrumento que internaliza suas próprias potencialidades.

Um outro ponto do documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) que apresenta intersecção com a terapia ocupacional é a recomendação da continuidade da educação ao longo da vida fundamentada em quatro pilares:

- aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos de compreensão;
- aprender a fazer, que pressupõe o desenvolvimento da competência do saber em uma relação de grupo, saber resolver problemas para poder agir sobre o meio e adquirindo uma qualificação profissional;
- aprender a viver com os outros, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade, respeitando a dos outros e respeitando valores, e
- aprender a ser, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia.

Uma das características dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) é a de mostrar a importância da comunidade na escola, para que o conhecimento aprendido gere maior compreensão, integração e inserção no mundo, em uma prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade. Essa perspectiva educacional situa as pessoas como sujeitos-participantes do momento histórico em que vivem, sem se esquecer das características únicas de cada pessoa e da realização de suas diversas potencialidades, na riqueza de sua própria cultura.

Essa questão remete-nos às idéias de Vygotsky que vê a escola como tendo um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas, trabalhando com a idéia de *reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural*. (Oliveira, 1997:63)

A constante recriação da cultura por parte de cada um de seus membros é a base do processo histórico, sempre em transformação. Ao estudar o desenvolvimento infantil, Vygotsky relaciona-o com o aprendizado, estabelecendo forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural. Enfatiza que a sua situação de organismo não se desenvolverá plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie.

As relações entre desenvolvimento e aprendizado ocorrem levando-se principalmente em conta a zona de desenvolvimento proximal, definida como a *distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes*. (Vigotsky, 1984:97)

A zona de desenvolvimento proximal refere-se ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções cognitivas que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no nível de desenvolvimento real.

Com relação à atividade escolar, é interessante destacar que a interação entre alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Assim como o adulto, a criança também pode funcionar como mediadora entre uma outra criança e as ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura.

A relação entre artes – educação - saúde é uma temática abrangente, que envolve várias áreas de atuação: Pedagogia, Psicologia, Medicina, Arte, Terapia Ocupacional, entre outras. Optamos assim, por definir resumidamente alguns termos básicos e situar historicamente alguns fatos que nos parecem relevantes.

Buono (1998:150), investigando a metodologia do ensino de artes com crianças de 1º a 4º série do ensino formal, observou que *as relações afetivas e sociais nos grupos investigados emergiram durante todo o processo, criando momentos ideais para o grupo se perceber. Segundo a autora o contato com as artes trabalha o lúdico, a imaginação criadora e desenvolve habilidades.*

Tendo como pressuposto o papel importante da atividade artística no processo do desenvolvimento infantil, propomos, como objetivo geral desta pesquisa, o estudo do seu papel no desenvolvimento de relações entre crianças reunidas em grupos que manipulam e interagem com materiais artísticos.

Como objetivos específicos propomos:

- comparar produções artísticas individuais de três grupos distintos,
- analisar o papel do adulto inserido nos grupos,
- verificar os materiais mais utilizados nas construções, bem como as interações possibilitadas por ele.
- observar as interações entre as crianças e com o adulto.

**CAPÍTULO 1**  
**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**  
**BUSCANDO INSPIRAÇÃO**

## 1.1. O Ensino de Artes

*A Arte é um elemento essencial à vida do homem, instrumento através do qual ele se expressa e se comunica, fenômeno pessoal e social e ao mesmo tempo, pelo qual o homem se posiciona frente a uma realidade, construindo e recriando-a. (Almeida, 1996 :1)*

A arte sempre esteve presente em praticamente todas as manifestações culturais desde o início da história da humanidade. Na pré história quando o homem desenhou um bisão, teve que aprender de algum modo seu ofício e também ensinar para alguém o que aprendeu. Assim o ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos

A proposta de educação através da arte foi difundida no Brasil a partir das idéias do filósofo inglês Herbert Read (1948) que via a *arte não apenas como uma das metas, mas sim como o seu próprio processo, que é considerado também criador* (Fusari, 1993:15) e apoiada por educadores, artistas, filósofos, psicólogos entre outros.

O ensino de artes não pode ser caracterizado fora do contexto das práticas educativas, que vinculam-se a uma pedagogia, ou seja, a uma teoria de educação escolar que está impregnada de concepções ideológicas e filosóficas que a influenciam. Como o ensino de artes traz consigo as características de cada período histórico, partimos das tendências históricas da educação para podermos compreender a questão prática educacional da arte e sua relação com a vida.

Buscamos na fala de Fusari (1993:18) a contextualização histórica para a caracterização do ensino de artes no Brasil, partindo da concepção de arte que *aponta para uma articulação do fazer, do representar e do exprimir* e que mostra as tendências e os períodos em que ocorreram determinadas concepções estéticas, a predisposição histórica em aceitá-las e a difusão de novas idéias.

Nas idéias dos autores Saviani (1986 e 1997) e Cunha (1988 e 1989) nos apoiamos trazendo uma visão crítica da História da Educação no Brasil e buscamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais as concepções do ensino de artes sugeridas para a educação, permeando o processo de ensino aprendizagem.

No ensino e aprendizagem de artes, na pedagogia tradicional, que se inicia no século XIX e percorre o século XX, a ênfase é dada a um fazer técnico e científico de conteúdo reprodutivista (cópia do natural e apresentação de modelos) com preocupação fundamental no produto, supondo que os alunos possam aplicar os conhecimentos ou trabalhar na sociedade. *Esse ensino de Arte cumpre, pois, a função de manter a divisão social existente na sociedade – característica esta da pedagogia tradicional* ( Fusari, 1993: 27).

Por volta de 1930, chegam ao Brasil os reflexos do movimento da Escola Nova (que se originou no final do século XIX na Europa e nos Estados Unidos) contrapondo-se ao modelo de educação tradicional. Nessa ocasião, o Brasil encontra-se em um momento de crise do modelo agrário-comercial, exportador, dependente e inicia um outro modelo econômico nacional, mais desenvolvimentista e industrializado.

O movimento escolanovista brasileiro, que recupera a valorização da arte infantil e a concepção de arte baseada na expressão e na liberdade criadoras, *recebe a influência do autores como John Dewey (a partir de 1900) e Viktor Lowenfeld (1939), nos Estados Unidos e Herbert Read (1943) na Inglaterra.* ( Fusari, 1993: 32)

Dewey pensa no aluno em crescimento ativo e progressivo e Lowenfeld enfatiza que a importância da arte na educação consiste em se garantir:

- uma aprendizagem que acompanhe o desenvolvimento natural do indivíduo, não só em seus aspectos intelectuais mas também sociais, emocionais, perceptivos, físicos e psicológicos;
- diferentes métodos de ensino que desenvolvam de forma livre e flexível a sensibilidade, a conscientização de todos os sentidos (ver, ouvir, sentir, cheirar, provar) realizando assim uma interação com o meio;
- formas construtivas de auto-expressão e auto-identificação dos sentimentos, emoções e pensamentos dos indivíduos a partir de suas experiências pessoais para que possam viver cooperativamente, contribuindo de forma criadora para a sociedade<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Mais informações podem ser encontradas em Lowenfeld, V e Brittain, W.L. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*, São Paulo, Mestre Jou, 1977

No Brasil, no campo artístico, observam-se ecos da Semana de Arte Moderna (1922), expandindo o movimento modernista para várias regiões do país. As renovações de posicionamento cultural, pedagógico e artístico levam ainda os intelectuais da época ( Fernando de Azevedo, Osório César, Flávio de Carvalho, Mário de Andrade) a motivarem-se pela produção artística de crianças, bem como por seus processos mentais e seu mundo imaginativo.

Essa época do governo Arthur Bernardes (1922-1926) é marcada por repressão policial e estado de sítio; e a época seguinte (governo Washington Luís de 1926-1930) por crise econômica mundial, (com a quebra da bolsa de Nova York 1929) e por vários conflitos internos que culminam com a revolução de 1930.

De acordo com Cunha, (1989) de 1930 a 1935 o autoritarismo prevalecia na esfera do poder central e a partir de 1935 a repressão generalizada retirava de cena as idéias educacionais dos liberais.

O ano de 1932 é também marcado pelo Manifesto dos Pioneiros cujo documento chave é a política educacional com propostas inovadoras sob o domínio do Estado e com propostas de coeducação – educação de homens e mulheres em situação de igualdade.

A constituição de 1934 coloca a exigência de fixação das Diretrizes da Educação Nacional e da elaboração de um Plano Nacional de Educação.

A partir de 1945, os Estados Unidos passam a ser o modelo para tudo no Brasil; os princípios educacionais contemplados são do liberalismo da revolução francesa como escola pública gratuita para todos e coeducação. A época de 45 a 64 é caracterizada pelo nacionalismo desenvolvimentista, pelo populismo de Getúlio Vargas e por suas medidas de estímulo à industrialização, tendo a escola como aliada do Estado.

De acordo com Saviani (1997), na Constituição promulgada em 1946 é que iremos encontrar pela primeira vez a expressão “diretrizes e bases” associada à questão da educação nacional. Em 1947 quando se comemorava o primeiro aniversário da constituição, o então ministro da educação Clemente Mariani, constituiu uma comissão composta de educadores de variadas tendências cujo trabalho resultou em um anteprojeto de lei, que recebendo algumas modificações do ministro, deu origem ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1948. Após longa tramitação e diversas vicissitudes, do processo iniciado resultou a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sancionada em 20 de dezembro de 1961. Essa é a lei que embora modificada por leis subsequentes, foi substituída pela nova LDB.

Na década de 60, arte educadores, principalmente americanos, lançaram as bases para uma nova mudança de foco dentro do ensino de Arte, questionando basicamente a idéia do desenvolvimento espontâneo da expressão artística da criança e procurando definir a contribuição específica da arte para a educação do ser humano. *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 expressão; de outro lado, a investigação da natureza da arte como forma de conhecimento.* (PCNs, 2000 : 23).

A Constituição Federal promulgada em 1967 no contexto do regime militar implantado em decorrência do golpe de Estado desfechado em 31 de março e consumado em 01 de abril de 1964, manteve legislação sobre as diretrizes e bases da educação nacional da mesma maneira como em 1969 quando houve uma nova redação da Emenda nº 1 pela Junta Militar que governava o país.

Segundo Saviani (1997), durante o regime militar não se cogitou a elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional; preferiu-se, como ocorrera no Estado Novo, alterar a organização do ensino através de leis específicas. Assim, permaneceram em vigor *os primeiros títulos da LDB (lei 4.024/61) relativos às diretrizes gerais, tendo sido alterados os dispositivos referentes ao Ensino Superior através da Lei 5540/ 68 e as normas correspondentes ao seu ensino primário e médio que através da Lei 5692 / 71, que passou a chamar-se de primeiro e segundo graus.* (PCNs, 2000 : 24)

A ruptura política levada a efeito pelo golpe militar de 1964 foi considerada necessária pelos setores economicamente dominantes para garantir a continuidade da ordem sócio-econômica que se acreditava ameaçada pelo grupo que então exercia o poder político formal, apoiado numa crescente mobilização popular alimentada pela ideologia do nacionalismo desenvolvimentista.

A nova situação exigia adequações no âmbito educacional, o que implicava mudanças na legislação que regulava o setor. Entretanto, como já foi assinalado, o governo militar não considerou necessário editar por completo uma nova lei de diretrizes e bases da educação Nacional. E isso é compreensível, porque se tratava de garantir a continuidade da ordem sócio-econômica. As diretrizes gerais da educação em vigor não precisavam ser alteradas, bastava ajustar a organização do ensino ao novo quadro político, como um instrumento para dinamizar a própria ordem sócio-econômica.

O ajuste em questão foi feito através da Lei 5.540/ 68 que reformou a estrutura do ensino superior sendo chamada de Lei de Reforma Universitária. O ensino primário e médio, por sua vez, foi reformado pela Lei 5. 692 / 71 que alterou a sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus.

De acordo com Saviani, (1997: 22) referindo-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais *o projeto que deu origem à Lei 5.540/ 68 resultou dos estudos desenvolvidos por um grupo de trabalho designado Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, criado para esse fim, por decreto do então presidente da República, Marechal Arthur da Costa e Silva.* Esse grupo desenvolveu um projeto que resultou na Reforma Universitária.

As medidas decorrentes das leis 5.540 / 68 e 5 692 / 71 integram um conjunto de iniciativas tomadas no âmbito do regime autoritário caracterizado pelo fechamento político. *As modificações introduzidas na organização educacional brasileira visavam garantir a continuidade da ordem socioeconômica mas para isso foi necessário ajustar a educação à ruptura política operada em 1964, assentando-se assim, um rude golpe nas aspirações populares que implicavam na luta pela transformação da estrutura socioeconômica do país.* (Saviani, 1997:31).

Em relação à arte, nessa época (fins dos anos 60 e na década de 70), nota-se uma tentativa de aproximação entre as manifestações artísticas ocorridas fora do espaço escolar e as que se ensina dentro dele: é a época dos festivais da canção e das novas experiências teatrais, quando as escola promovem festivais de música e teatro com grande mobilização dos estudantes. No bojo da repressão, o país vive um período de efervescência cultural na música e no teatro, surgindo nomes importantes como Chico Buarque, Gilberto Gil, Caetano Veloso, Millôr Fernandes, Oduvaldo Viana Filho, entre outros. O grande tema inspirador das manifestações artísticas refletia justamente a realidade social de opressão a que estava sendo submetido o povo brasileiro, mostrando que a arte é uma expressão da vida, transmitindo a percepção da realidade através de diversas manifestações.

A tendência tecnicista é introduzida nas escolas brasileiras entre 1960 e 1970 para atender ao mundo tecnológico em expansão. Concomitante a essa tendência é assinada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71 que introduz a Educação Artística nas escolas de 1º e 2º graus e que no parecer nº 540/77 explica que *não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses* (Fusari, 1993:38).

A introdução da educação artística no currículo escolar foi um avanço considerando-se que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos, seguindo os ditames de um pensamento inovador. No entanto, *o resultado dessa proposição foi contrário e paradoxal (...) muitos professores não estavam habilitados, e menos ainda preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas.* (PCNs, 2000 : 28). A educação artística estava enfrentando dificuldades de base na relação entre teoria e prática.

No início da década de 70 autores responsáveis pela mudança de rumo no ensino de Arte nos Estados Unidos como: E.B. Feldman, Thomas Munro e Eliot Eisner, afirmavam que *o conhecimento 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 de instrução. Segundo esse autores, as habilidades artísticas se desenvolvem por meio de questões que se apresentam à criança no decorrer de suas experiências de buscar meios de transformar idéias, sentimentos e imagens num objeto material.*(PCNs, 2000 : 24)

Assim sendo, podemos notar que entre os anos 20 e 70, as escolas brasileiras viveram outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base na tendência escolanovista. O ensino de artes *volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão no mundo.* (PCNs, 2000 :26)

Em 1971, depois do processo da reforma universitária foi a vez da reforma do ensino primário e médio. O então presidente Emílio Garrastazu Médici instituiu um outro grupo de trabalho para estudar, planejar e propor medidas para atualização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial. Após toda tramitação, o projeto foi encaminhado à sanção presidencial e foi promulgada a Lei 5. 692 / 71. A reforma resultante dessa legislação alterou sensivelmente a estrutura do ensino até então em vigor. (Saviani, 1997:31)

Saviani (1997: 33) refere que *a situação educacional configurada a partir das reformas instituídas pela ditadura militar logo tornou-se alvo da crítica dos educadores que crescentemente se organizavam em associações de diferentes tipos, processo esse que se iniciou em meados da década de 70 e se intensificou ao longo dos anos 80.*

Segundo o mesmo autor, a organização dos educadores nesse período pode ser caracterizada através de dois vetores distintos: aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda população e voltada principalmente para as necessidades da maioria,

isto é, das camadas não dirigentes, e outro, marcado pela preocupação com o aspecto econômico – corporativo, portanto de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram no final dos anos 70 e se repetem em ritmo e frequência e duração crescentes ao longo de 80 e penetram nos anos 90.

A partir dos anos 80 constitui-se o movimento Arte-Educação, inicialmente com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais resultando na mobilização de grupos de professores de arte. Esse movimento permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de seus conhecimentos e competência na área.

Nessa época, alguns professores passam a propor uma Pedagogia Sociopolítica, assumindo reflexões e discussões no sentido de conseguir uma educação escolar pública competente e para todos, e considerando que a escola não era a única responsável pela melhoria da vida na sociedade, nem pela reprodução das relações sociais. Para esse grupo a educação escolar era, ao mesmo tempo, influenciada pelos determinantes sociais e históricos, e exercia influência na existência desses determinantes, num processo dialético.

A compreensão do papel específico da escola nas mudanças sociais facilitou o aparecimento dessa nova tendência pedagógica, que colocava o estudante como sujeito crítico no momento histórico e social em que vivia. Agora, o professor assumia o papel de mediador na relação pedagógica e a escola passava a ser um dos segmentos da sociedade responsável pelo processo de ampliação da conscientização política do cidadão.

Assim, a nova pedagogia, a histórico-crítica, deveria mobilizar uma real valorização da escola e, como diz Demerval Saviani, *não podia ser indiferente ao que acontecia ao seu redor, com métodos que estimulassem a iniciativa dos alunos, que favorecessem o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente, o interesse dos alunos, os ritmos de aprendizagem, o desenvolvimento psicológico, e nem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e graduação para processos de transmissão – assimilação dos conteúdos. Em resumo, com métodos de ensino que interligassem professores e alunos aos processos sociais.* (Saviani, 1986: 60)

Com o desgaste militar e no contexto da transição democrática, o Congresso Nacional eleito em 1986 foi investido de poderes constituintes, tendo elaborado a constituição Federal atualmente em vigor, promulgada em 05 de outubro de 1988. Essa constituição também preserva a competência da União para legislar em caráter privativo, sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (2000), em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que seria sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996. Convictos da importância de acesso escolar dos alunos de ensino básico também à área de Arte, houve manifestações e protestos de inúmeros educadores contrários a uma das versões da referida lei, que retirava a obrigatoriedade da área.

No entanto com a Lei nº 9.394 / 96 art. 26 § 2º, revogam-se as disposições anteriores e Arte é considerada obrigatória na educação básica: *O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.*

Vê-se que da conscientização profissional que predominou no início do movimento Arte-Educação evoluiu-se para discussões que geraram concepções e novas metodologias para o ensino e a aprendizagem de arte nas escolas.

Foi com este cenário que se chegou ao final da década de 90, mobilizando novas tendências curriculares em Arte. São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade. (PCN, 2000 :30)

Com base na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional os Parâmetros Curriculares Nacionais se propõe a ser uma referência curricular nacional para o ensino fundamental e têm como objetivo levar as artes visuais, a dança, a música e o teatro para serem aprendidos na escola.

Segundo Fusari (1993: 73), as artes visuais incluem tradicionalmente o desenho, a pintura, a gravura, a escultura, a arquitetura, o desenho industrial. No entanto o conceito pode ser ampliado em virtude dos avanços a partir da modernidade, passando a *incluir outras manifestações artísticas que podem ser analisadas sob o ângulo da visão* como: a fotografia, as artes gráficas, os quadrinhos, a eletrografia, o teatro, a dança, a publicidade, o cinema, a televisão, o vídeo, a holografia, a computação. *Todas essas modalidades se compõem de expressões e representações da vida, materializadas em formas visíveis que podem ser estáticas e em movimento, bi e tridimensionais.*

Além dos aspectos estético, artístico e cultural, as artes visuais envolvem outros que se *prestam a investigações de ordem científica, técnica, psicológica, comunicacional, histórica, tais como: relações figura fundo, ambiguidades visuais, ilusões de ótica, movimentos aparentes, mimetismos, abstrações, interpretações de artistas e de espectadores nas diversas*

*culturas e épocas.* (Fusari, 1993: 73)

Por muito tempo, essas práticas artísticas foram consideradas atividades importantes apenas para recreação, equilíbrio psíquico, expressão criativa ou, simplesmente, treino de habilidades motoras. Nos Parâmetros Curriculares, entretanto, Arte é apresentada como área de conhecimento que requer espaço e constância, como todas as áreas do currículo escolar. O aluno aprende com mais sentido para si mesmo quando estabelece relações entre seus trabalhos artísticos individuais, em grupos e entre a produção social de arte, assimilando e percebendo correlações entre o que faz na escola e o que é e foi realizado pelos artistas na sociedade no âmbito local, regional, nacional e internacional.

Aprender Arte envolve, além do desenvolvimento das atividades artísticas e estéticas, apreciar arte e situar a produção social da arte de todas as épocas nas diversas culturas.

O mundo atual caracteriza-se por uma utilização da visualidade<sup>4</sup> em quantidades inigualáveis na história, criando um universo de exposição múltipla para os seres humanos, o que gera a necessidade de uma educação para perceber e distinguir sentimentos e sensações, idéias e qualidades. Por isso, o estudo das visualidades pode ser integrado nos projetos educacionais. Tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicione criticamente.

Nesse sentido Reigota (1999) remete-nos à reflexão sobre o uso de imagens *como iniciadoras e mediadoras da dialogicidade..., como fonte de expressão.*

*As imagens trazem de forma implícita e/ou explícita discursos, visões de mundo, refletindo ou alimentando o senso comum....as imagens codificam ou decodificam discursos, aqui entendidos como representações que aglutinam adeptos, criticam situações, vendem produtos ou expressam idéias, opiniões, sentimentos, informações, conhecimentos, de pessoas e grupos sociais, sobre os mais variados assuntos.(Reigota, 1999:114).*

Para o autor, as imagens são utilizadas mediando uma prática pedagógica participativa caracterizada pela análise, discussão, troca de idéias sobre diversas interpretações e leituras possíveis das mesmas imagens. *Ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a forma como*

---

<sup>4</sup> Segundo o dicionário FERREIRA, A.B. H.. Visualidade: qualidade do que é visual, relativo a vista, ato ou efeito de ver.

*elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas. (Kellner, in Reigota, 1999:138).*

As imagens criadas pela arte têm em comum com os jogos e as brincadeiras infantis a possibilidade de manter em suspenso o tempo e o espaço e remeter-nos a idas e vindas constantes entre o real que livremente colocamos em ação. Antes de dominar a palavra escrita a criança constrói a sua memória através de imagens que retém do mundo, por sua imensa capacidade de observar detalhadamente. Sua memória é feita por imagens.(Prado 1999 : 62)

A educação em artes visuais requer informações contínuas sobre os conteúdos e experiências relacionadas aos materiais, às técnicas e às normas visuais de diversos momentos da história, inclusive do contemporâneo. A escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências em aprendizagem e criatividade, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal. A educação visual deve considerar a complexidade de uma proposta educacional que leve em conta as possibilidades e os modos de os alunos transformarem seus conhecimentos em arte, ou seja o modo como aprendem, criam e se desenvolvem nessa área.

## 1. 2. A Criança no Primeiro Ano do Ensino Fundamental – Características e Atividades.

*“As características de uma idade são pontos de referência que servem para recordar as notas dominantes do desenvolvimento e a tendência em espiral do crescimento psicológico” (Gesell, 1993:145).*

Aos sete anos de idade inicia-se o período que Piaget denominou de *operacional concreto* (que se estende até os doze anos). Lowenfeld, chamou esse período de *fase esquemática* (até os nove anos), onde a criança pode operar, em pensamentos, os modelos concretos, classificando-os sob diferentes tipos de agrupamentos, relações hierárquicas ou sequenciais. (Pulaski, 1986: 65).

De acordo com os estudos de Piaget, a criança pode efetuar as quatro operações matemáticas raciocinando, logicamente, por meio de experiências concretas, não sendo capaz de lidar ainda com abstrações puras sob a forma de inferências ou hipóteses. Sua maturidade neurológica alcançou tal nível que a torna capaz de classificar e seriar objetos coordenando duas ou três dimensões ao mesmo tempo (largura, altura, comprimento) e recordar atividades passadas tornando possível a reversibilidade<sup>5</sup>. (Pulaski, 1986: 65)

Seu raciocínio é rápido, flexível, capaz de percorrer o passado e antever o futuro, correndo, segundo Piaget, como num *filme em comparação com a lenta projeção de slides dos anos pré operacionais* ( Pulaski, 1986: 66).

É uma criança mais crítica e reflexiva; pensa mais demoradamente nos assuntos e interessa-se por conclusões e finalidades lógicas, fazendo uso mais crítico da linguagem para comentar assuntos, não confundindo mais seu ponto de vista com o do outro. Nesta fase, as discussões tornam-se possíveis.

A criança necessita, às vezes, de períodos de meditação para *colocar em ordem suas expressões subjetivas*, assimilando<sup>6</sup>, revivendo e reorganizando suas experiências.

---

<sup>5</sup> Reversibilidade, segundo Piaget é a característica das operações lógicas que permite à mente reverter sua atividade e voltar atrás no raciocínio, a fim de coordenar os fenômenos previamente observados com as circunstâncias presentes ex: 2 e 2 somam 4; então 4 menos 2 reverte-se novamente em 2.

<sup>6</sup> Assimilação, aqui entendida segundo Piaget, como processo de entrada de sensações, alimentos, ou experiências; é o processo pelo qual as coisas, pessoas, idéias, costumes e preferências são incorporadas à atividade de um indivíduo e transformadas em algo seu.

Essa linha freqüentemente indica movimento e, talvez, esteja relacionada com a experiência cinestésica do movimento e com a expressão das sensações corporais.

Num estudo com mais de cinco mil desenhos ( Wall, in Lowenfeld e Brittain, 1970) verificou-se que aos 8 anos 96% das crianças incluíam, em seus desenhos, o que Lowenfeld chama de linha de base.

A criança de sete anos pode incluir num mesmo desenho várias sequências temporais ou espaciais ficando *como num livro de história em história em quadrinhos* (Lowenfeld e Brittain, 1970:197 ).Outra característica é o exagero ou a omissão de partes pois desenha expressando subjetivamente o seu mundo.

A criança percebe o real e o ilusório e, por isso, é capaz de apreciar as formas de arte em seus próprios termos. De acordo com Gardner (1997) *os anos que precedem a adolescência podem constituir um período sensível para o desenvolvimento artístico; o fracasso em desenvolver habilidades durante este período pode bloquear a criança durante a adolescência, quando ela será especialmente crítica com seus produtos; nesse momento, o apoio do adulto é essencial.*

### 1.3. As Atividades Artísticas e a Terapia Ocupacional.

*É o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humana. No trabalho desenvolvem-se por um lado, a atividade coletiva e portanto as relações sociais, e por outro lado a criação e utilização de instrumentos. O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto do seu trabalho, ampliando as possibilidades de ampliação da natureza. Os instrumentos são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele e sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza. (Pulaski, 1986)*

O fazer humano, a atividade, é o instrumento do terapeuta ocupacional e a atividade artística uma das possibilidades de intermediar relações terapêuticas.

A especificidade da formação do terapeuta ocupacional está na análise da atividade humana, que é vista *sob vários aspectos: do ponto de vista de sua estrutura, de sua função, de sua relação com o paciente, das possibilidades que ela proporciona ao sujeito de se relacionar com o ambiente que o cerca, da sua importância para o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais.* (Emmel, 1998:15).

*A divisão da atividade em partes componentes (tarefas) e sequência, observando os componentes estáveis e situacionais avaliando seu potencial terapêutico* é a definição de análise dada por Hagedorn (1999) que avalia também a própria tarefa e as habilidades inerentes a ela.

Benetton (1994) considera *a análise das atividades como o melhor instrumento que temos para o desenvolvimento do saber sobre atividades* e estabelece pressupostos para essa análise: fazê-las, para detectar a dinâmica contida na técnica; fazer “bem feito” sentindo a quantidade e a qualidade do investimento físico, psicológico e social que os diferentes tipos de atividades necessitam, partindo de nosso próprio referencial.

A principal marca da terapia ocupacional, no que concerne à utilização dessas atividades, consiste em não ficar puramente numa aproximação teórica desses recursos, mas, principalmente, em vivenciá-los – desenhar, pintar, esculpir, fotografar, filmar, dançar, atuar,

construir objetos e viver o corpo, ouvi-lo, estar atento, perceber sua linguagem, desenvolver práticas de cuidado. (Castro, 1999)

Vários terapeutas ocupacionais utilizam o termo atividade artística e expressiva para definir características de materiais e ações ligadas à arte.

A terapia ocupacional psicodinâmica desenvolvida nos Estados Unidos nos anos sessenta por Azima (1959) e Fidler (1963) se configura com uma metodologia em terapia ocupacional que redimensiona o uso de atividades artísticas na clínica psiquiátrica.

Segundo Francisco (1988), os Fidler e os Azima foram os precursores do atendimento psicodinâmico da ação em terapia ocupacional, compreendendo o fazer humano carregado de conteúdo simbólico, baseado nas relações objetais.

Para os Fidler a terapia ocupacional seria o *laboratório no qual o paciente/ cliente poderia se experimentar manipulando emoções e desenvolvendo habilidades da vida cotidiana através do uso das atividades produtivas*. Para eles a *terapia ocupacional era um importante instrumento de comunicação por que, as atividades em seu processo podem fornecer um significado para entender o indivíduo através das comunicações não verbais*. (Hopkins, 1984) A abordagem analítica desenvolvida pelos Fidler estava *interessada no potencial das atividades para liberar reações e emoções e servir de veículo de comunicação não verbal entre terapeuta e paciente*. (Hagedorn, 1999:118)

*A proposição de Fidler pressupunha um conhecimento da psicodinâmica, das relações dos objetos e da representação simbólica..* (Willard e Spackman, 1973)

Ainda segundo, Willard e Spackman, (1973) no método de Azima, o profissional de terapia ocupacional deveria desenvolver um processo racional baseado no uso do meio como mo do de projeção livre para revelar e modificar os processos e as motivações da conduta.

Para Nise da Silveira (1986), as atividades artísticas eram abordadas como meio de expressão de impulsos inconscientes e principalmente *a pintura e a modelagem tinham em si mesmas qualidades terapêuticas, pois davam forma a emoções tumultuosas, despotencializando-as e objetivavam forças auto curativas que se moviam em direção à consciência, isto é, a realidade*.

Barbosa (1996) refere ser o termo atividade artística ou expressiva muito amplo, podendo abarcar diferentes atividades sob o mesmo rótulo, causando aparente união de conteúdos diversos em atividades semelhantes como, por exemplo, entre atividades corporais e dança ou entre atividades artesanais e artísticas. As atividades artísticas são destacadas por proporcionarem aos indivíduos importantes vias de comunicação e expressão da individualidade e da criatividade, e favorecendo a compreensão de seus processos psíquicos e

o desenvolvimento de sua identidade e comunicação, veiculando um modo do indivíduo ter contato consigo mesmo.

Almeida (1996) salienta a importância do conceito para o homem que desde *a pré-história, usou a expressão estética como parte integrante de sua vida, porque a arte faz parte de sua essência, de sua estrutura e da natureza humana; e quando produz arte está mais próximo de si, (...) servindo-se desta para a conquista de sua felicidade.*

Assim, fazer arte leva ao auto-conhecimento, já que a obra realizada contém a imagem e a expressão das emoções sentidas.

A arte é a síntese do desejar, do descobrir, do pesquisar e realizar pensamentos em linguagem. Os sentimentos concretos e vividos ou a imagem de um mundo real ou imaginário, ou ainda a fusão de idéias reais ou fantasiosas, são arte. Arte é uma válvula de dar e receber.

Pizzigatti (1990) busca com sua pesquisa uma estratégia pedagógica para o ensino da arte e de suas funções na educação e na formação do terapeuta ocupacional. Desenvolve a pesquisa com estudantes de graduação em Terapia Ocupacional ( 1º, 2º e 3º semestres) na área de Recursos Terapêuticos, da Universidade Federal de São Carlos e investiga, também, a relação entre Arte e Terapia Ocupacional com enfoque na arte-educação.

De acordo com essa autora (1990), a atividade artística tem uma natureza criativa consciente ou intuitiva. A produção artística surge da necessidade de expressão através do material e da técnica. A ação do momento de fazer arte leva o indivíduo a manter comportamentos variados, partindo da observação, percepção dirigida, introspecção e da intuição criativa, para poder descobrir-se nas técnicas e nos procedimentos dos quais resultam os trabalhos prontos ou o enunciado da linguagem. *Ao oferecer técnicas artísticas como recursos terapêuticos o terapeuta ocupacional formula etapas e constrói teorias.* Pizzigatti (1990: 08)

Barbosa (1996) pesquisa o papel das atividades artísticas nas práticas em terapia ocupacional, e como estas são abordadas e desenvolvidas na formação do terapeuta ocupacional. O instrumento de coleta utilizado foi uma entrevista dirigida a oito professores das disciplinas de Atividades e Recursos Terapêuticos em Universidades Paulistas. Os resultados mostram a necessidade de maior investimento nas articulações Arte-Terapia Ocupacional e na elaboração de referenciais teóricos que fundamentem as práticas em Terapia Ocupacional.

Nas atividades artísticas, o imaginar, perceber, pensar, expressar são situações de treinamento da capacidade criadora, não só pela proposta de solucionar problemas, mas

também pela liberdade de configurar as descobertas da expressão.

Castro (1992) relaciona os processos artísticos às possibilidades de expressão e criação e privilegia a arte como um dos elementos do conhecimento em terapia ocupacional. *As atividades expressivas ou artísticas são uma tentativa de apresentação dos sentimentos quando a linguagem não é capaz de fazê-la, visto que a Arte é sempre a criação de uma forma... que se constituem nas maneiras de se exprimir os sentimentos* (Castro e Silva, 1990.)

Lima (1998<sup>7</sup>) refere que a atividade artística enquanto campo de atuação está sendo recuperada sob dois aspectos: no uso acadêmico e na assistência. Sob o enfoque do uso acadêmico pensando *como as atividades estão sendo ensinadas nos cursos de terapia ocupacional, com metodologias transitando entre a livre expressão (proposta de Nise da Silveira e de Osório César) e outras formas que contemplem arte; como objeto do saber acrescentando à dimensão do fazer, da interiorização, à possibilidade do acesso e entendimento do patrimônio artístico e das produções culturais, ou seja podendo lidar com o fazer, indo a museus, olhando e apreciando obras de arte.*

Para exemplificar o uso da atividade artística na assistência, remetemos-nos a Lima e Costa (1999: 143) ... *no PACTO ( Programa Permanente: Composições Artísticas e Terapia Ocupacional - USP) as atividades artísticas foram privilegiadas por possibilitarem a produção de sentidos para a vida dos pacientes, a transformação dessas vidas e a experiência de comunicação e expressão, de ingresso no mundo da informação e de participação na cultura... e como importante instrumento de inclusão social e cultural.*

Percebemos, portanto, que a dimensão do uso da atividade artística em terapia ocupacional está se ampliando além do campo da assistência, do uso terapêutico e contemplando o uso da atividade também como técnica, metodologia de ensino, em algumas disciplinas dos cursos de graduação terapia ocupacional objetivando mais qualidade na formação de futuros terapeutas ocupacionais. A atividade, aqui, vista enquanto instrumento facilitador no processo de ensino aprendizagem .

Nesta pesquisa, adotaremos o termo atividade artística para todas as atividades realizadas pelos participantes quando em contato com os materiais selecionados.

---

<sup>7</sup> Lima, L.J.C. Tema Livre: Atividades Artísticas em Terapia Ocupacional apresentado na II Jornada de Terapia Ocupacional de Sorocaba e Região e I Semana de Estudos de Terapia Ocupacional da UNISO – Universidade de Sorocaba. Sorocaba, 1998.

**CAPÍTULO 2**  
**METODOLOGIA DA PESQUISA**  
**SELECIONANDO OS MATERIAIS DA CAIXA**

Esta pesquisa caracteriza-se dentro de uma abordagem qualitativa e o enfoque da investigação centra-se na observação e em entrevistas semi-estruturadas.

A abordagem qualitativa em ciências sociais é bastante adequada, pois o pensamento, embora tenda a dividir, separar e classificar tudo, se torna mais complexo quando se fala de pessoas e de suas relações. Para isto, nem fórmulas ou procedimentos estatísticos podem contribuir muito, porque há um complexo conjunto de contexto histórico, cultural, ideológico, de valores e significados que caminha junto com manifestações humanas sejam elas quais forem. Assim sendo, *o universo das significações, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores é difícil de ser trabalhado com números; ele requer um outro tipo de interpretação que não só o quantitativo, até pode ser traduzido em número, gráficos, mas não se limita a isso.* (Minayo & Sanches, 1993 : 247)

A pesquisa qualitativa, *envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.* (Lüdke e André, 1986:13).

O objetivo da pesquisa qualitativa é uma melhor compreensão do *comportamento e experiências humanas*. Para André os dados qualitativos permitem *apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos e sua manifestação natural* prestando-se a *capturar diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações* (Tikunoff, Ward(1980) e Eisner(1981) in André 1983:66).

A observação na pesquisa qualitativa possibilita um contato pessoal e próximo do pesquisador com o fenômeno observado e a associação das técnicas de observação, entrevistas, questionários, tende a permitir maior fidedignidade aos estudos realizados.

Alguns terapeutas ocupacionais utilizaram-se do método qualitativo em suas pesquisas. Akashi (1998:54) desenvolveu pesquisa com vinte estudantes do 5º período do curso de graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos e investigou a “bagagem” cultural e emocional que trazidas pelos alunos com relação à pessoa deficiente e como essa relação pode interferir no processo de ensino-aprendizagem e, eventualmente, no futuro exercício profissional .Utilizou, como instrumento de pesquisa, atividades (modelagem e “jogo do faz de conta”) para *fazer emergir de forma projetiva indicadores de aspectos essencialmente da ordem da subjetividade* e, também, de um questionário de caráter informativo.

A escolha pela utilização da atividade como instrumento de coleta coincide com a opção de Akashi *por duas razões: primeira por ser Terapeuta Ocupacional e utilizar atividades em meu trabalho e segundo por acreditar na possibilidade instrumental da atividade em pesquisa também.*(Akashi, 1998:72).

Participaram da presente pesquisa 12 crianças de ambos os sexos, de 07 e 08 anos de idade que freqüentavam, pela primeira vez a primeira série do ensino fundamental na cidade de Sorocaba, Estado de São Paulo.

A faixa de idade foi escolhida por entendermos que é nessa idade que acontece a ruptura do contato mais constante com atividades artísticas.

<b>Crianças</b>	<b>Instituição</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>
01	Escola Particular	08 anos	masculino
02	Escola Particular	07 anos	feminino
03	Escola Particular	08 anos	feminino
04	Escola Particular	08 anos	masculino
05	Escola Pública	08 anos	masculino
06	Escola Pública	07 anos	feminino
07	Escola Pública	07 anos	feminino
08	Escola Pública	08 anos	feminino
09	Centro de Integração Social	07 anos	masculino
10	Centro de Integração Social	07 anos	feminino
11	Centro de Integração Social	07 anos	feminino
12	Centro de Integração Social	07 anos	masculino

**Quadro 01. Dados dos participantes.**

Essas crianças foram divididas em três grupos de 04 componentes cada que participaram de três sessões de atividades artísticas.

Um dos grupos foi formado por crianças que frequentavam uma Escola Pública Estadual, outro por crianças que frequentavam uma Escola Particular e o último por crianças que frequentavam um Centro de Integração Infantil. Essa seleção teve, como objetivo, verificar possíveis diferenças de desempenho entre os diversos grupos.

As sessões foram realizadas com intervalos médios de quatro dias entre elas e aconteceram entre os meses de novembro de 1998 a abril de 1999.

Os participantes dos três grupos de estudo pertenciam a famílias de níveis sócio econômicos distintos.

A Escola Particular (grupo 1) localiza-se na área central da cidade e, em comparação com outras particulares da cidade, é a que apresenta uma das mensalidades mais baixas. Os pais das crianças estudadas moram em casas próprias e possuem formação superior, embora nem todos exerçam a profissão para a qual foram formados.

A Escola Pública Estadual (grupo 2) está situada em um bairro mais afastado do centro. Duas das famílias moram em casas construídas no mesmo terreno da casa dos avós, outras duas moram em casas alugadas de aproximadamente 5 cômodos. Dois pais exercem atividade de comércio e outros dois são operários da região.

O Centro de Integração Social (CIS) (grupo 3) localiza-se na periferia de Sorocaba. É uma instituição que se propõe, com a ajuda de voluntários, a ser um local de acolhida às crianças cujos pais trabalham em período integral e que não têm mais idade para frequentar a creche. As crianças permanecem no CIS durante o período em que não estão na escola e desenvolvem atividades de acordo com a doação de materiais.

As crianças deste grupo pertencem a famílias de uma classe social bastante desprivilegiada, morando em casas semi-acabadas e/ou em terrenos cedidos pela prefeitura. Os pais exercem atividades não formais, em serviços temporários e sem vínculo empregatício fixo.

Esse local foi escolhido justamente porque as crianças já têm algum contato com atividades artísticas extra-escolares.

Nesse local só existe uma sala grande que é usada para todas as atividades desenvolvidas, incluindo-se as refeições; portanto tivemos que adequar os horários da pesquisa. Um outro fato que ocorreu foi que enquanto quatro crianças permaneciam com a pesquisadora, as outras (por volta de vinte e cinco), ficavam no pátio externo brincando.

A hipótese de que diferentes grupos sociais poderiam apresentar desempenhos distintos em vivências grupais possibilitando diferentes níveis de desempenho, levou-nos à opção por esses três grupos de participantes.

Partimos da hipótese de encontrarmos diferenças distintas em cada grupo.

No grupo da escola particular, esperávamos encontrar o maior número de crianças envolvidas em atividades extra- escolares (como balê, música, pintura) onde estariam sendo estimuladas, e portanto, o material apresentado não despertaria muito interesse, por já fazer parte de seu cotidiano. As crianças do Centro de Integração Social se interessariam e manipulariam mais os materiais por acharmos que alguns materiais apresentados não faziam parte da realidade econômica dessas crianças. O grupo da escola pública funcionaria como um grupo intermediário.

A coleta de dados foi realizada em três etapas:

1º Gravação em vídeo e observação das sessões. A partir das gravações, foram selecionados os aspectos a serem analisados. Um protocolo foi confeccionado para auxiliar na coleta das informações selecionadas para análise.

2º Ao final de cada sessão as crianças responderam a uma pequena entrevista dando suas impressões a respeito das atividades, materiais utilizados, o que mais gostaram e no que tiveram dificuldade. (Anexo1).

3º Após as sessões, foram realizadas entrevistas com os pais das crianças procurando identificar os hábitos de seus filhos, os estímulos, os valores culturais em relação à atividade artística, que tipo de atividade fazem em casa. (Anexo2)

A entrevista foi utilizada por permitir a *captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos* e a opção pela forma semi-estruturada permite que se façam as adaptações necessárias com um instrumento flexível. (Lüdke e André, 1986: 34).

Segundo Nogueira (1973:115), a entrevista é um recurso utilizado para criar uma aproximação ao objeto de estudo e definida pelo autor como: *um recurso útil como meio auxiliar para se fazer um arrolamento e obter acesso a fontes mais seguras e dados objetivos.*

A entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados para a pesquisa qualitativa (Lüdke e André, 1986). Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que, no fundo, são a verdadeira razão da entrevista.

A entrevista semi estruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Favorece a descrição dos fenômenos sociais e também a *explicação e a compreensão da totalidade desses fenômenos tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores.* (Triviños, 1992:152)

O procedimento para a escolha das crianças foi feito através de contato prévio com a direção das instituições. Nesta ocasião, solicitamos 04 crianças, duas do sexo feminino e duas do sexo masculino, que freqüentassem a primeira série do ensino fundamental para participarem de três sessões de uma hora de duração cada, onde as crianças seriam estimuladas a manipular diversos materiais. Pedimos também um contato com os pais ou responsáveis pelas crianças para explicação da pesquisa, posterior entrevista, bem como autorização para a gravação das sessões.

O local, onde as sessões ocorreram, foi escolhido dentro da própria instituição, já levando-se em conta as constatações feitas por Emmel (1990), de que conduzir as sessões dentro da própria escola, pode minimizar o problema das faltas e parte das desistências.

Buscamos, assim, uma atuação mais aproximada do ambiente natural dessas crianças, dentro da comunidade onde vivem.

Os espaços foram adaptados na medida do possível para a instalação da câmera de gravação em vídeo e da colocação do gravador. As três instituições tinham equipamentos como mesa e cadeiras para as crianças, bem como acesso fácil à água.

O uso do equipamento para gravação deve-se à praticidade de captação de aspectos importantes de interação das crianças, possibilitando análises mais detalhadas.

O fato do equipamento ter permanecido dentro da sala exigiu um período de adaptação das crianças, no entanto, este tempo foi bem menor que o previsto, pois este equipamento, câmera de vídeo e gravador, atualmente, já faz parte do repertório de conhecimento das crianças. Após as sessões, a pesquisadora mostrava o material gravado para as crianças que solicitavam.

## 2.1. O Material Da Pesquisa

O material de pesquisa foi escolhido levando-se em conta a idade das crianças e possibilidade de oferecer estímulo; por isso, foram incluídos materiais de diferentes texturas, cores, e tamanhos, possibilitando, assim a opção da criança. Foram montadas quatro caixas com materiais que eram repostos a cada sessão, e que estão aqui apresentados em ordem alfabética: algodão, barbante, botão, caco de copo duralex, caneta hidrocor, canudo de plástico, cartolina branca, cartolina preta, contas de bijuteria, cola, corda sisal, cordão, cordinha (rabo de rato), elástico, estrelinha, fio de arame encapado, fita de cetim, flocos de isopor, flor de massinha, garfinho de madeira, guache (vermelho, amarelo, azul, verde, preto e branco), gliter, lã, lápis preto grafite, lápis de cor, linha, pá de sorvete, palito de sorvete, papel dobradura, papel sulfite, papelão, pincel, placa de isopor ( 15 cm X 15 cm e 30cmX 20cm), régua, retalho de pano, rolhas, sementes, tesoura.



Nos quadros a seguir apresentamos os materiais classificados segundo o objetivo referente a sua colocação na caixa.

Materiais de apoio – denominaremos material de apoio aquele que é utilizado como ferramenta nas construções.

<b>Materiais</b>
apontador
borracha
Caneta hidrocor
cola
Guache
Lápis grafite
Lápis de cor
pincel
régua
tesura

**Quadro nº 2 – Materiais de Apoio**

Materiais de suporte – materiais com superfícies facilitadoras para as construções.

<b>Materiais</b>
cartolina
Papel dobradura
Papel sulfite
papelão
Placa de isopor

**Quadro nº 3 – Materiais de Suporte**

Materiais de construção - selecionados de acordo com seu potencial frente ao estímulo sensorial de diferentes texturas e percepção de forma, cores e tamanho.

<b>Materiais</b>
Algodão *
barbante
botão
Caco de vidro
Canudo de plástico
Contas de bijuteria
Corda sisal *
cordão
Cordinha (rabo de rato)
estrelinhas
elástico
Fio de arame encapado
Fita de cetim
Flocos de isopor
Flor de massinha
Garfinho de madeira
gliter
lã
linha
Pá de sorvete
Palito de sorvete *
Retalho de pano
Rolha *
Sementes *

#### **Quadro nº 4 – Materiais de Construção**

\* Esses materiais, especialmente as sementes, além de serem classificados como de construção, são materiais naturais colocados também com objetivo de possibilitar o contato com elementos da natureza.

Com os materiais, foram montadas quatro caixas iguais que eram distribuídas no início das sessões e as crianças eram estimuladas a manipular seus materiais, buscando criar algo. Ao final das três sessões, as crianças podiam fazer mais uma atividade que elas poderiam levar para casa, uma vez que fora combinado anteriormente que todo o produto confeccionado, bem como o material restante, ficaria para ser analisado na pesquisa.

Os materiais de apoio foram individuais, isto é, colocados em cada uma das caixas, pois partimos do princípio que se as crianças precisassem esperar que outra terminasse de usar o material para que ela iniciasse sua construção, essa espera poderia atrasar, dificultando o seu desenvolvimento frente as atividades.

Assim, a cola utilizada foi a escolar, tubo de 60 gramas e cada criança possuía a sua. O bico do frasco para ser aberto deveria ser puxado para cima, mas não retirado por completo.

No entanto, queríamos também possibilitar a troca de material entre os participantes e assim optamos pela colocação de materiais com algumas qualidades distintas em cada caixa. Cada caixa tinha um pote de glitter, mas cada um de uma cor diferente, assim como a tinta guache. Optamos por colocar três cores distintas para cada criança, ficando assim distribuídas: nas caixas 1 e 2 as cores verde, vermelha, e branca e nas caixas 3 e 4 as cores amarela, azul e preta. Usamos algumas cores mais o preto e o branco para estimulá-las à mistura das tintas e obtenção de novas cores e tons a partir das oferecidas.

Os pincéis foram distribuídos em número de três em cada caixa, sendo um fino, um médio e um mais largo (marca Tigre, referência 475 nº 04, 08 e 12) pois com materiais de tamanhos variados, as crianças podiam escolher aquele que achassem mais adequado e que facilitasse o processo da pintura.

Os materiais de suporte foram colocados em número médio de três unidades cada e os de construção em números variados, de acordo com as suas características, por exemplo: um pote plástico de 5cmX 5cm X 8cm de cacos de vidro, de contas de bijuteria e de sementes em cada caixa, 20 unidades de palito de madeira, 04 pedaços de retalho de pano, 05 canudos plásticos, e assim por diante.

As sementes utilizadas foram as encontradas diretamente na natureza, como por exemplo árvores das ruas (flamboyants, ficheiras), de flores como o girassol, de frutas como a do conde. Optamos por não usar grãos ou sementes industrializadas (como o milho, o grão de bico, o feijão) para que a criança pudesse perceber que alguns materiais não precisam ser comprados e podem ser adquiridos facilmente.

O caco de vidro utilizado foi de estilhaços de copos e pratos duralex, pois quando se quebram, se partem em pedaços pequenos e brilhantes, no entanto não cortantes e que podem perfeitamente ser usados pelas crianças sem oferecerem riscos

Como já dito anteriormente, os materiais eram repostos a cada sessão e a pesquisadora levava material de reserva para as sessões, caso houvesse necessidade de repô-los durante a sessão.

**CAPÍTULO 3**  
**A PESQUISA**  
**VIVENCIANDO OS MATERIAIS**

Neste capítulo tratamos da organização dos dados para a análise. Optamos pela divisão em dois tópicos:

### **3.1.AS CRIANÇAS**

Após a organização do material foram realizadas as análises visando à compreensão das modificações ocorridas nos grupos ao longo das três sessões no que se refere a:

**3.1.1. As crianças em atividade.** ( interação com o material, com a atividade e as construções que as crianças fizeram nas sessões e a temática). Por construções entendemos a atividade finalizada.

**3.1.2. As interações estabelecidas entre as crianças e das crianças com o adulto.**

**3.1.3. Análise das sessões por grupo de cada instituição.**

### **3.2 AS MÃES.**

Como segundo tópico analisamos os dados das entrevistas realizadas com as mães das crianças.

### **3. 1. AS CRIANÇAS :**

#### **3.1.1.A criança e a atividade**

As análises que se seguem foram baseadas em observações das gravações em vídeo e das fotografias das atividades elaboradas pelas crianças em cada sessão de cada grupo.

#### **A. Interação com o material**

Foram observados quais os materiais que as crianças mais exploravam e utilizavam e como se processavam as interações com eles, quais os que mais gostavam e quais as dificuldades encontradas.

*Assim como as palavras são importantes na comunicação verbal, e a estrutura de parágrafos e períodos é necessária na obra escrita, também na arte, o artista deverá desenvolver os recursos e técnicas indispensáveis para comunicar-se e precisará ter conhecimento exato dos materiais empregados, a fim de que possa explorar as suas qualidades intrínsecas.(Lowenfeld e Brittain,1970 :105).*

Os artistas que vêem beleza ou descobrem mensagem em quase toda espécie de material transmitem a impressão de que tudo pode ser usado para o trabalho artístico. Entretanto, quando se lida com crianças, os materiais não são somente escolhidos por suas qualidades singulares ou suas características únicas que os tornam particularmente expressivos. A criança vê esses materiais como algo que está intimamente vinculado a própria expressão e finalidade da arte, de um modo bastante parecido com aquele como aceita um lápis para escrever ou um livro para ler.

O material deve ser selecionado, porque está em íntima relação com o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe a oportunidade de sentir o domínio, a segurança e a facilidade de sua expressão.

*Os materiais não são a priori artísticos, nem os processos. Artística é a relação entre a idéia e a técnica de execução. Seria preferível pensar no processo de objetivação artística que inclui tanto as técnicas ideativas quanto as operativas ou seja que relacionam o ideal e o material. (Beluzzo, 1998)*

Como nesta fase a criança já pinta dando cores definidas a objetos, introduzimos potes com cores diversas; mas não colocamos todas as cores para cada criança, possibilitando-lhes o empréstimo e a integração como já citado anteriormente. O material deve ser visto como veículo de expressão e não como fim em si próprio.

A criança de sete e oito anos já presta atenção, e percebe detalhes, portanto introduzimos tamanhos variados de pincéis, com objetivo de oportunizar que criança experimente várias situações e faça opções respeitando seu próprio ritmo.

Outros materiais que podem satisfazer às crianças deste grupo etário são os papéis coloridos, tesouras, cola e materiais para colagem como pedrinhas, galhos ou materiais naturais (Lowenfeld e Brittain, 1970 : 226).

No quadro nº 05 observamos os materiais utilizados pelas crianças ao longo das sessões.

ESCOLA PARTICULAR			
çç	1º sessão	2º sessão	3º sessão
1	canudo, cola, contas, fio de arame, guache, lã, pincel, placa de isopor.	cola, linha, lápis de cor, lápis preto, sulfite.	cola, canudo, lápis de cor, lápis preto, palito, sulfite, tesoura.
2	canudo, cola, gliter, guache, lápis preto, placa de isopor, sementes, sulfite.	caneta hidrocor, cola, fio de arame, flor, guache, lã, pincel sulfite, tesoura.	algodão, cola, guache, palito, pincel, placa de isopor.
3	botão, cola, flor, linha, placa de isopor, rolha, sementes sulfite.	caneta hidrocor, cola, lápis de cor, linha, sulfite, tesoura.	cola, guache, pano, pincel, sulfite.
4	canudo, cola, contas, fio de arame, guache, lã, placa de isopor, rolha.	cola, guache, lã, lápis preto, pincel, placa de isopor, sulfite.	cola, estrelas, flor, lápis preto, palito, placa de isopor sulfite, tesoura.
ESCOLA PÚBLICA			
	1º sessão	2º sessão	3º sessão
5	cola, caneta hidrocor, caco de vidro, flor, guache, palito, papelão, pincel, placa de isopor, rolha, sulfite.	caco de vidro, cola, caneta hidrocor, estrela, fio de arame, flocos de isopor, flor, gliter lápis de cor, pano, papel espelho, placa de isopor, sementes, sulfite, tesoura.	canudo, cartolina, lã, guache, papelão, pincel, tesoura.
6	botão, caco de vidro, cola, contas, fita, flor, flocos de isopor, gliter, lápis de cor, lápis preto, palito, pano, placa de isopor, sementes, sulfite.	algodão, cola, caco de vidro, estrelinha, fio de arame, guache, lápis preto, lápis de cor, papelão, papel espelho, pincel, tesoura.	cola, contas, flor, gliter, guache, palito, papelão, papel espelho, placa de isopor, sementes, tesoura.
7	caco de vidro, cola, flor, gliter, guache, palito, pano, papelão, pincel, placa de isopor.	canudo, cola, caco de vidro, estrela, fio de arame, guache, lã, pincel, papelão.	cola, gliter, guache, placa de isopor, sementes.
8	botão, cola, contas, flocos de isopor, flor, gliter, pano, placa de isopor,	cola, estrelinha, fio de arame, guache, papel espelho, pincel, placa de isopor	canudo, cartolina, cola, gliter, guache, lã, papel espelho, papelão, placa de isopor, tesoura.
CENTRO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL			
	1º sessão	2º sessão	3º sessão
9	botão, caco de vidro, cola, contas, gliter, guache, sementes, sulfite.	caneta hidrocor, cola, gliter, sulfite.	cola, fita, gliter, palito, papel alumínio, tesoura.
10	botão, caco de vidro, caneta hidrocor, cola, contas, fita, gliter, guache, palito, sementes.	cola, contas, gliter, guache, lápis de cor, sulfite.	caneta hidrocor, cola, fita, placa de isopor, sulfite, tesoura.
11	botão, caco de vidro, contas, cola fita, gliter, guache, sulfite, palito, sulfite.	cola, contas, fita, guache, lápis de cor, sulfite.	caneta hidrocor, cola, guache, lápis de cor, palito, sulfite.
12	botão, caco de vidro, caneta hidrocor, cola, contas, gliter, guache, palito, sulfite.	caneta hidrocor, canudo, cola, flor, gliter, guache, palito, sulfite	cola, fita, gliter, palito, papel alumínio, tesoura.

**Quadro nº05 – Materiais utilizados pelas crianças**

Optamos pela colocação da cola no quadro nº 5 em cor diferente para destacá-la, pois foi o único material usado por todas as crianças em 97% das sessões. Só não foi utilizado na última sessão da escola pública por uma das crianças.

A cola foi também o material que mais proporcionou a interação com a pesquisadora. Todas as crianças de algum modo, com maior ou menor dificuldade no contato (sendo esse verbal, por aproximação, ou contato físico) solicitaram ajuda para o manuseio do frasco de cola.

Nenhuma criança conseguiu sozinha abrir e manipular com êxito o frasco de cola. Ora não puxavam a tampa para cima, ora retiravam-na por inteiro, ou ainda outras vezes mesmo depois de aberto, ao pressionarem o bico sobre o material de suporte, empurravam – novamente para baixo, fazendo com que o mesmo fechasse e obstruísse a saída da cola.

Na maior parte das vezes o pedido de ajuda foi verbal, e após tentativa da criança de usar a cola de maneira independente. Com relação a esse aspecto, não foram observadas diferenças significativas entre os grupos ou entre as crianças: cada um, à sua maneira, solicitava ajuda.

Através da dificuldade inicial em manipular o frasco, observamos movimentos de aproximação com o outro (no caso, a pesquisadora). Muito embora não tenham sido registrados pedidos de ajuda com esse material entre as crianças, ele abriu espaços para outras possibilidades de relações dentro do grupo, exercendo um papel de facilitador das interações ocorridas.

Observamos também que o pedido de ajuda não foi feito somente nas primeiras sessões, o que confirma nossa hipótese anterior, pois não é um tipo de frasco que as crianças “aprenderam” a usar. Algumas continuaram solicitando ajuda, mesmo com estímulo de independência por parte da pesquisadora, e até mesmo porque se o bico não fosse limpo após o uso, a cola secava fazendo com que o conteúdo não saísse com facilidade. Parece ter ficado claro que esse tipo de frasco não facilita o manuseio pelas crianças.

No grupo do Centro de Integração Social a criança 09 explica para a pesquisadora:

*...Lá na escola a professora põe a cola num copinho de plástico e a gente vai pegando com um palito... só que a cola seca logo e não dá tempo de colar tudo... tem que ficar pedindo prá professora colocar mais.....*

A tesoura, o gliter, a placa de isopor e os materiais usados para colagem foram utilizados pelas crianças dos diferentes grupos. No entanto, observamos algumas diferenças com relação ao uso do material: as crianças da escola particular usaram pouco a caneta hidrocor e não usaram o caco de vidro e o papelão, enquanto nos outros dois grupos todos os materiais em maior ou menor quantidade foram utilizados.

O grupo da Escola Pública foi o que mais precisou de reposição de material a cada sessão. Na última, os participantes usaram o material até o final. Uma criança chegou a despejar a tinta diretamente no papel e na placa de isopor, dando a impressão de que como não haveria mais grupo, não haveria mais necessidade do material. Essa criança se apropriou de todo o material que havia na caixa podendo fazer com ele o que desejasse.

No grupo do CIS, observamos o menor uso e uma preocupação maior com o gasto do material. É possível que as crianças não estivessem acostumadas com a posse de coisas, mas sim com a privação material e portanto agiram como se o material não fosse delas, elas apenas o utilizaram durante um determinado período de tempo.

Neste mesmo grupo, a criança 12 derrubou quase todo o gliter no chão, e na última sessão, disse para a pesquisadora:

*Criança 12: ... eu vou pedir dinheiro prá minha mãe prá comprar brilho e trazer aqui.*

*Pesquisadora: Por quê?*

*Criança 12: ... Porque eu acabei com esse, e aí você vai ficar sem com as outras crianças...*

Apesar da criança ter conhecimento que o material estava sendo repostado, ela se sentia responsável por ele e por sua reposição.

Observamos que outro fator que permitiu a aproximação com a pesquisadora foi o desconhecimento de alguns materiais da caixa.

*... a criança olha para a coordenadora e pergunta: - O que é isto?... (apontando para o pote que contém cacos de vidro).*

Dentre os materiais contidos na caixa, os mais desconhecidos das crianças de todos os grupos foram as sementes, o caco de vidro e o isopor em flocos. Dentre esses materiais chamou-nos a atenção o desconhecimento das sementes, pois como já pontuado anteriormente, não é um material difícil de ser encontrado, mas que parece não fazer parte do repertório atual de conhecimento de algumas crianças, principalmente da maneira como foram apresentados (soltos dentro de um recipiente neutro e não em saquinhos industrializados). Já o caco de vidro e o isopor em flocos são mais difíceis de fazerem parte do cotidiano das pessoas e o esperado era mesmo o desconhecimento.

O desconhecimento ou o reconhecimento do material estimulou, também, interações entre as crianças.

*O que é isto, eu nunca vi...(criança 3).*

*... o papagaio que mora na minha casa come essa semente de girassol(criança1)*

*...isto parece neve, eu não tinha visto...(criança 6) referindo-se ao isopor em flocos.*

*Esta pedra brilhante pode colar também? (criança 10) referindo-se ao caco de vidro.*

Berlyne (1969) afirma que a novidade constitui-se em um elo motivador, que conduz à aprendizagem social. Pudemos confirmar isso no trabalho aqui exposto, constatando que a novidade teve um papel importante na interação que a criança manteve com seus pares e a pesquisadora. A possibilidade de conhecer algo novo fez com que ela avançasse para uma relação de maior proximidade, e iniciasse novos contatos. Este resultado chama a atenção para a necessidade dos profissionais estarem atentos frente a essa possibilidade que os materiais novos oferecem: além de proporcionarem estímulo, facilitam interações.

Os materiais que apareceram como facilitadores das primeiras interações foram também o principal tema das primeiras interações verbais. Branco (1989) ressalta o fato de que o objeto interfere na mediação das interações criança-criança e exerce grande influência na estruturação e natureza qualitativa das interações. (In Emmel, 1990)

Um outro momento em que o material entra intermediando as interações, acontece quando se estabelecem as possibilidades de troca ou empréstimo desse material. Observamos maior quantidade de empréstimos e trocas entre os materiais que não eram comuns a todos os participantes. O material mais emprestado foi a tinta (cada criança possuía três cores, que não eram as mesmas para todos).

Acreditamos, dessa forma, que para a facilitação da interação grupal, podemos utilizar materiais diferentes para cada criança, pois concomitante ao pedido ou o gesto de emprestar, ocorre uma aproximação entre elas.

No grupo da Escola Particular e na Escola Pública ocorreram empréstimos e trocas de materiais. No grupo do CIS, duas crianças demonstraram dificuldade, acontecendo situações de negação do empréstimo ou empréstimo somente após conferência de sua real necessidade:

A criança 10 puxou para si o pote de glitter da criança 11, que pegando-o de volta comentou: .... *não pode S. você tem o seu...* (e não emprestou)

A criança 10 levantou-se e pegou o glitter da criança 09 que respondeu: *Eh! Dá meu brilho aí!... Pegue o seu ...* Mesmo com a interferência da criança 12 que observou que a criança 10 não tinha aquela cor de brilho a criança 09 não emprestou o seu material.

É importante destacar que as interações entre crianças nem sempre ocorrem de forma pacífica. O percurso até as formas de interação socialmente aceitas passam por tentativas de aproximação ainda pouco elaboradas. Com o tempo e a convivência, a percepção do mundo exterior vai amadurecendo e a criança vai “lapidando” suas formas de relação.

A Criança 10: levanta-se e pega o lápis de cor marrom da criança 9 que comenta: ... *deixa eu ver se você não tem mesmo o marrom. Dá a sua caixa.* Pega a caixa de lápis de cor da criança 10 e observa todos os lápis conferindo as cores. A seguir conta em voz alta até 11 e fala... *Ah! Está faltando um aqui, você não tem mesmo, então eu empresto...*

As crianças do CIS tiveram dificuldade com empréstimo e demonstraram mais apego ao material. Tal fato, no entanto, remete-nos à outra questão já exposta, pois mesmo com a dificuldade de empréstimo foi observado, neste grupo a preocupação com a reposição de material.

## **B. Interação com a atividade, e as construções que as crianças fizeram nas sessões.**

Entre os 7 e 11 anos, o simbolismo decai enquanto crescem os jogos de construção e de regras e começam a aparecer, com mais frequência e melhor qualidade, desenhos, trabalhos manuais, construções com materiais didáticos, representações teatrais, atividades lúdicas aproximadas das do trabalho. Ao lidar com materiais externos, a criança pode pegar a madeira e construir com ela um barco, escavando, colocando um mastro, uma vela a partir de um modelo. Esta construção fica à disposição para ser inserida numa brincadeira ou num trabalho.

Em pesquisa realizada por Silva e Marturano (1994:20) com objetivo de caracterizar a participação dos membros de um grupo em atendimento psicopedagógico (crianças de 8 e 10 anos com dificuldade de aprendizagem) pelas interações entre seus membros, em diferentes atividades, foi observado que as crianças tomaram mais iniciativa de contato nas atividades de escrita, desenho e confecção de material.

No item B. foram descritas e analisadas as construções elaboradas pelas crianças nas sessões, a transformação do material em produto concreto bem como as relações que se estabeleceram entre as crianças durante a elaboração das atividades.

O quadro nº 03 mostra as atividades que as crianças realizaram nas sessões.

Utilizamos cores distintas para cada tipo de atividade com objetivo de melhorar a visualização das escolhas das crianças, bem como a quantificação das mesmas.

Assim as colagens mais executadas, que foram as elaboradas sobre placa de isopor, estão identificadas pela cor vermelha, as sobre papelão em verde claro e aquelas feitas sobre sulfite em azul escuro. Quando a colagem em sulfite foi feita sobre um desenho elaborado anteriormente, optamos por outra classificação por entendermos que são duas atividades com um produto e colocamos: desenho + colagem em sulfite. As colagens com outros tipos de material foram agrupadas na cor violeta.

As atividades de pintura com a mão estão identificadas pela cor azul clara. As outras atividades realizadas pelas crianças, em menor número, foram agrupadas e identificadas pela cor rosa e os desenhos estão mantidos em preto.

ESCOLA PARTICULAR			
cç	1º sessão	2º sessão	3º sessão
01	-colagem em isopor	-desenho -dobradura	-colagem em palito -desenho
02	-colagem em isopor -desenho	-desenho -colagem em sulfite -dobradura	-colagem isopor -colagem com algodão
03	-colagem em isopor -colagem em sulfite	-colagem em sulfite	colagem em sulfite e pano
04	-colagem em isopor	-desenho -colagem em isopor	-colagem em palito -colagem em isopor
ESCOLA PÚBLICA			
Cç	1º sessão	2º sessão	3º sessão
05	-desenho -colagem em isopor -colagem em papelão	-desenho -colagem papel -desenho -colagem em isopor	-construção pipa -pintura com mão
06	-desenho -colagem em isopor -colagem em isopor	-colagem papel -desenho -colagem papelão	-colagem papelão -pintura com mão
07	-colagem em isopor -colagem em papelão	-construção arame -colagem papelão -construção pipa	-pintura em papelão -pintura com mão
08	-colagem em isopor -colagem em isopor	-colagem papel -colagem em isopor	-construção pipa -pintura com mão
CENTRO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL			
cç	1º sessão	2º sessão	3º sessão
09	-desenho + colagem em sulfite	-desenho + colagem em sulfite	-colagem em papel alumínio -construção pêndulo
10	-desenho + colagem em sulfite	-desenho + colagem em sulfite	-desenho -colagem em isopor
11	-desenho + colagem em sulfite	-desenho -desenho + colagem em sulfite	-desenho -colagem em palito
12	-desenho + colagem em sulfite	-desenho + -colagem em sulfite -desenho+pintura+ colagem em sulfite	-colagem em isopor -colagem em papel alumínio -construção pêndulo

**Quadro nº06 – Atividades realizadas pelas crianças nas sessões.**

Das 74 construções elaboradas pelas crianças dos três grupos, a colagem foi a atividade mais freqüente (58%). Dentro da técnica de colagem, aquelas realizadas sobre placa de isopor (39%) e sobre sulfite (37%) foram as mais freqüentes. Notamos, no entanto, diferenças entre os grupos, que serão analisadas a seguir.

No grupo do CIS duas crianças realizaram atividade de colagem sobre placa de isopor, sendo que a maior incidência foi o uso do papel sulfite (09colagens), talvez o material mais conhecido e utilizado por elas. As crianças da escola particular e pública colaram menos sobre o sulfite (04 e 03 colagens, respectivamente).

Todas as crianças fizeram construções colando diversos materiais (botão, contas, caco de vidro, rolha, glitter, lã), principalmente em placa de isopor ou em papel sulfite. Note-se a diversidade grande de elementos, apesar do tipo de atividade ser a mesma (colagem).

Colagens com palito, algodão, arame, papel alumínio também apareceram com menor freqüência nos três grupos. No entanto, apesar de menos freqüentes, estas foram as únicas vezes em que as crianças realizaram construções sem a base a de apoio.

A linha de base, como já descrito anteriormente, significa, segundo Lowenfeld e Brittain, (1970) que a criança começou a perceber-se em relação à outras pessoas e outros objetos, que percebe relações entre ela e o meio. Em nossa pesquisa relacionamos o conceito de linha de base proposto por esse autor e que é característica dos sete anos com o fato da maioria das crianças utilizarem de uma base (placa de isopor ou folha de sulfite) para as suas construções.

Outra atividade comum a todos os grupos foi a de desenho em sulfite (29% do total das construções). No grupo da Escola Particular e Pública ele apareceu em menor quantidade, e como atividade de aquecimento. Primeiramente as crianças desenhavam sem muito envolvimento passando, a seguir, para a colagem ou para as construções. Em algumas entrevistas com as crianças após as sessões, muitas delas sequer mencionavam o desenho como uma das atividades realizadas. No grupo do CIS o envolvimento com o desenho foi maior, aparecendo em quase todas as sessões e sendo executado por todas as crianças. Uma outra característica deste grupo (CIS) foi que mesmo quando as crianças fizeram a colagem, ela foi feita sobre o desenho executado anteriormente. As crianças do CIS desenharam e depois colaram objetos sobre a folha de sulfite desenhada, realizando assim uma construção elaborada.

Ainda com relação as atividades desenvolvidas pelas crianças, foi no grupo da Escola Pública que observamos o único momento em que todo o grupo se envolveu em pintura com as mãos. Na última sessão uma criança começou a pintar com os dedos e a estimular as outras crianças para que também o fizessem. Aos poucos outras crianças foram também se envolvendo e passando a usar não somente os dedos, mas toda a mão. Colocavam a tinta sobre o papel sem intenção de desenhar algo, mas somente de sentir a tinta e experimentar a criação de novas cores e novos tons. Foi um momento de descontração em que as crianças falavam todas ao mesmo tempo.

A criança 08 comenta para o grupo: ... *aqui podemos fazer bagunça, sujar tudo.... a professora não deixa.....*

A criança 07 completa:... *nem a mãe né? Nós estamos fazendo bagunça e sujando a camiseta....*



Pintura com as mãos realizadas na última sessão pelas crianças da Escola Pública.

Duas das crianças também colocaram sementes, cacos de vidro, e contas de bijuteria sobre a tinta, e a criança 08 usou quase todo o material de sua caixa, sobrando somente o material de apoio e os potes vazios. Colocou a tinta direto do pote sobre o papel e despejou todas as sementes, botões, contas e cacos de vidro sobre a tinta.



Pintura da criança 08

### **C. A Temática**

Apresentamos o Quadro, nº 04 que se refere à temática das construções. À medida que as crianças envolviam-se em atividade, verbalizavam sobre o que faziam ou, em momento posterior, durante a entrevista, elas davam “nomes” às construções que elaboraram.

ESCOLA PARTICULAR			
Cç	1º sessão	2º sessão	3º sessão
01	-laboratório	-desenho do ET. - barco	- homem. - bandeira.
02	-praia	-menina -balão	-coelho
03	-museu de botão	-palhaço	-bandeira.
04	-laboratório		-homem
ESCOLA PÚBLICA			
	1º sessão	2º sessão	3º sessão
05	-jardim -ponte sobre o rio com jacaré.	-céu -jogador de basquete -mesa	-pipa
06	-jardim -casa	-céu -papai noel -jogador de basquete	-mesa com pão , flores e chocolate.
07	-jardim -casa	-pulseira -céu -pipa	
08	-jardim -mesa	-céu -cesta de basquete	-pipa
CENTRO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL			
	1º sessão	2º sessão	3º sessão
09	-desenho: casa sol janela.	-desenho: casa	-sino
10	-paisagem	-desenho: árvore	-porta retrato
11	-desenho: arvore	-desenho: casa	-letras A, V. N.
12	-pintura: casa, sol e janela. -desenho: casa e gato.	-desenho: chuva	-gira – gira.

### Quadro nº07 – Tema das construções das crianças

Pudemos observar, em todos os grupos algumas construções com temas inéditos . Em outras ocasiões o tema foi repetido, no entanto, ficando evidente que a idéia partiu de uma criança e a outra imitou.

Buscamos nas de reflexões de Gagnebin (1997) idéias a respeito desse processo de criação a partir de um referencial, de um modelo.

Gagnebin (1997:82 e 86) refere que *na época de Platão , a “representação” artística era chamada de mimesis*. A mimesis faz parte da natureza humana, caracterizando em particular o seu aprendizado encorajando o processo de conhecimento e designando um processo de aprendizagem específico do homem, (em particular das crianças). *A aquisição do*

*conhecimentos é favorecida pelos aspectos prazerosos do processo. O impulso mimético está na raiz do lúdico e do artístico. Ele repousa sobre a faculdade de reconhecer semelhanças e de produzi-las na linguagem.*

Benjamim, (in Gagnebin,1997) distingue dois momentos principais da atividade mimética especificamente humana: não apenas reconhecer, mas também produzir semelhança. Essa produção mimética caracteriza a maior parte dos jogos e das brincadeiras infantis. A criança não brinca só de comerciante ou de bombeiro ( atividades humanas) mas, também de cavalo, de trem, de carro, ou de máquina de lavar. A mimesis será ligada ao jogo e ao aprendizado, ao conhecimento e ao prazer de conhecer. *O homem é capaz de produzir semelhanças porque reage, segundo Benjamin, às semelhanças já existentes no mundo.* (Gagnebin,1997: 97)

Esse mesmo autor, Gagnebin (1997: 98 e 100) ainda refere uma tendência humana à assimilar a semelhança com reprodução, a pensar que a imagem de uma coisa é sua cópia, ou ainda, a definir a semelhança em termos de identidade, dizendo que dois objetos são semelhantes quando apresentam um certo número dos mesmos traços. *Benjamin, tenta pensar a semelhança independentemente de uma comparação entre elementos iguais, como uma relação analógica que garanta a autonomia da figuração simbólica. A atividade mimética sempre é uma mediação simbólica, ela nunca se reduz a uma imitação.* Exemplificando, coloca que: quando a criança começa a escrever, quando ela desenha a letra, ela não só imita o modelo proposto pelo adulto mas, ao escrever a palavra, ela desenha uma imagem (não uma cópia) da coisa, estabelecendo *uma relação figurativa com o objeto.*

Jobim (1996: 148) refere que em seus jogos as crianças reproduzem muito daquilo que experimentam na vida diária, as atividades infantis não se esgotam na mera reprodução, porque as crianças não se limitam apenas a recordar e reviver experiências passadas quando brincam, *mas as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas possibilidades de interpretações e representação do real, de acordo com as afeições, suas necessidades, seus desejos e suas paixões.* A criança, ao inventar uma história, retira os elementos de sua fabulação de experiências reais vividas anteriormente, mas a combinação desses elementos constitui algo novo.

Vygotsky (1991) enfatiza o papel da imitação, como meio necessário para a passagem de algo conhecido para algo novo; a criança só consegue imitar o que está no seu nível de desenvolvimento e as crianças mais experientes podem dividir o seu conhecimento com os menos experientes.. *o que é capaz de fazer hoje em cooperação será capaz de fazer sozinha amanhã .(Vygotsky 1991:89)*

Em sua pesquisa Emmel (1990) também nos traz considerações sobre a imitação quando cita o desenvolvimento da teoria de aprendizagem social de Bandura. Nesta teoria, Bandura afirmava que as pessoas não são exclusivamente dirigidas por forças internas, nem compelidas só por estímulos ambientais, mas também por uma interação contínua e recíproca de determinantes pessoais e ambientais. *A imitação e a influência de modelos comportamentais são determinantes do comportamento* (Bandura, in Emmel, 1990 : 13).

Este autor, no entanto, faz ressalvas à aprendizagem por imitação. Segundo ele, existem condições necessárias para que o sujeito aprenda através da imitação. Essas condições incluem: um sujeito motivado que é reforçado positivamente por copiar o comportamento reforçado de um modelo durante uma série de respostas, inicialmente por ensaio e erro (Bandura, in Emmel, 1990 : 15).

As construções inéditas observadas em nosso estudo nos remetem também a uma reflexão sobre o processo criativo da criança.

Fayga Ostrower (1987) considera a criatividade um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades; criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. Criar e viver interligam-se.

Criar é basicamente formar, dar forma a algo novo. O homem cria não apenas porque quer ou porque gosta e, sim, porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, ordenando, dando forma, criando.

Para Vygotsky, a criação existe não apenas como origem dos acontecimentos históricos, mas também como *processo onde o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo novo*, por significativa que essa novidade pareça ao ser comparada com as realizações dos grandes gênios. Acrescentando-se a isso a existência da criação coletiva, que reúne todas as realizações anônimas da criação individual, Vygotsky sugere uma *compreensão teórica da atividade criadora como algo que extrapola a criação subjetiva individual de um único sujeito. Para ele, o principal elemento da atividade criadora está nas relações sociais, pois são elas que vivificam e alimentam a constituição da arte, da ciência e das técnicas.* (Jobim, 1996: 147,148)

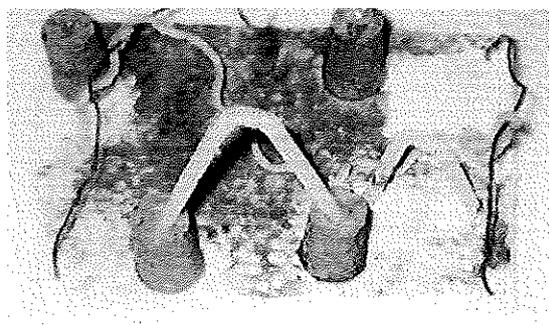
*A origem da criatividade em todos os campos é aquilo que eu chamo de capacidade ou disposição de sonhar: imaginar mundos diferentes, coisas diferentes, e procurar combiná-las de várias maneiras (quando a criança executa atividades está exercitando esta habilidade) . A essa habilidade - muito semelhante em todas as disciplinas, você deve acrescentar a habilidade de comunicar esses sonhos sem ambigüidade, o que requer conhecimento da linguagem, e das regras internas de cada disciplina” (D’Ambrósio, 1998)*

Em nossa pesquisa, o grupo da escola particular foi o que apresentou maior diversidade nos temas isto é as crianças nomearam as construções que fizeram de modo pessoal, não ocorrendo semelhanças em suas falas.

Nas duas vezes em que os dois meninos (crianças 01 e 04) referiram o mesmo tema – a construção de um laboratório e de um homem de palito - pudemos verificar que cada criança desenvolveu a temática a seu modo, de maneira com que pudéssemos observar diferenças pessoais no produto final. No decorrer da sessão ficou claro, neste caso, que a idéia partiu da criança 04 e a 01 imitou.



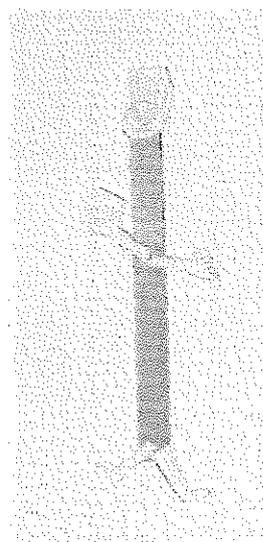
Laboratório da criança 04



Laboratório da criança 01



Homem de palito da criança 04



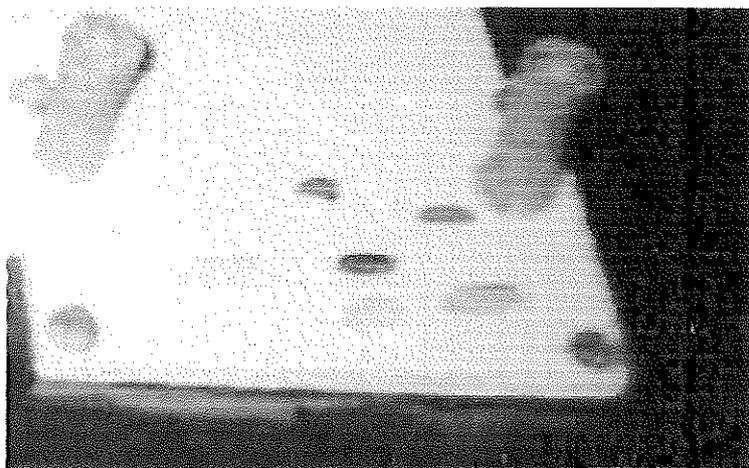
Homem de palito da criança 01

Na escola pública também observamos a imitação do tema com algumas características pessoais na construção de um jardim pelas crianças 07 e 05



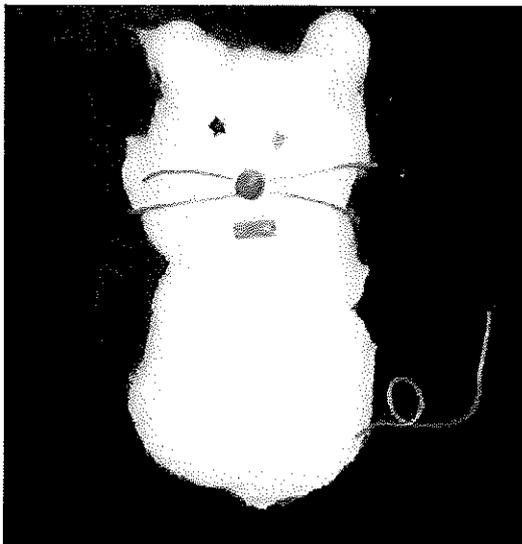
Jardim das crianças 05 e 07

Um dos temas inéditos das criança foi a construção de um museu de botão pela criança 03



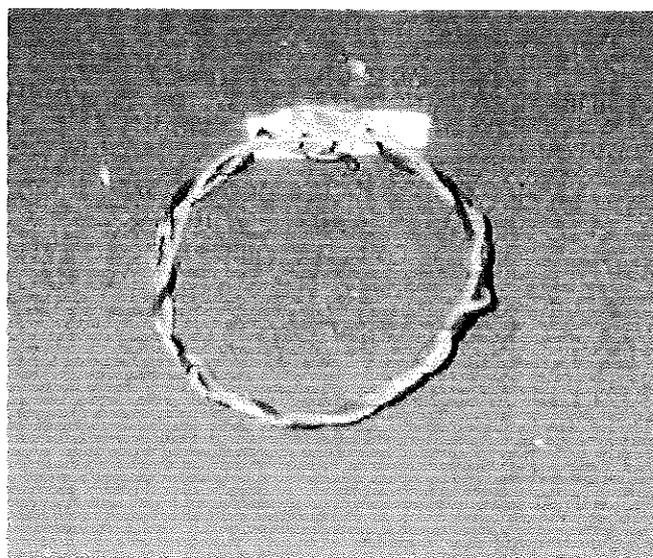
Museu de botão criança 03

A criança 02 confeccionou um coelho e um balão com a técnica de dobradura.



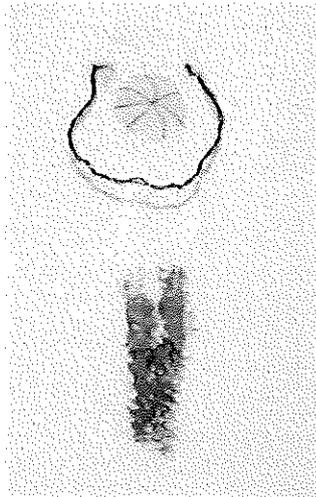
Coelho e balão da criança 02

A criança 07 construiu uma pulseira de arame encapado



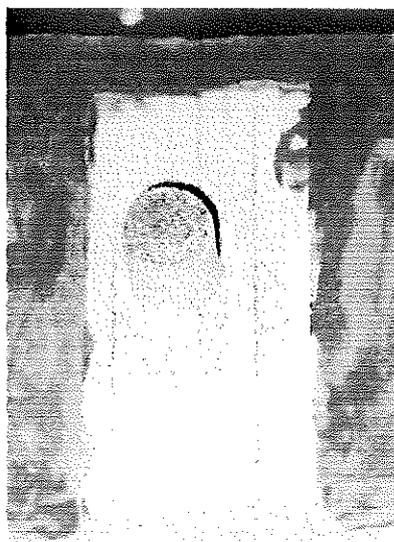
Pulseira da criança 07

A criança 08 fez uma cesta de basquete



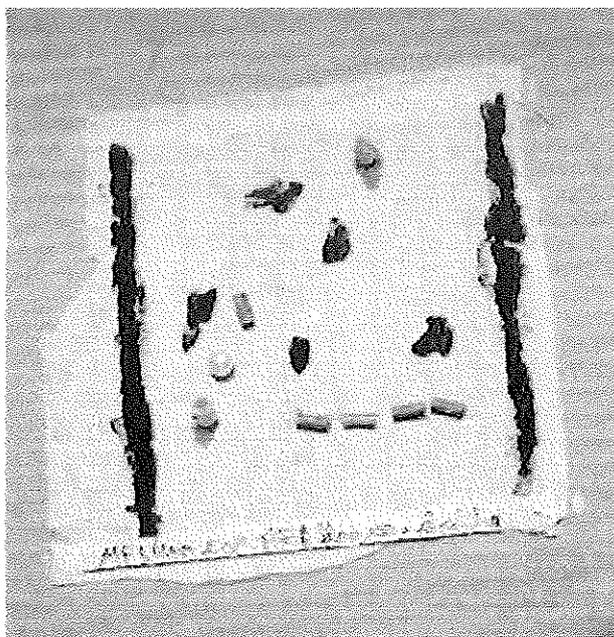
Cesta de basquete da criança 08

A criança 05 construiu uma ponte sobre um rio com jacaré.



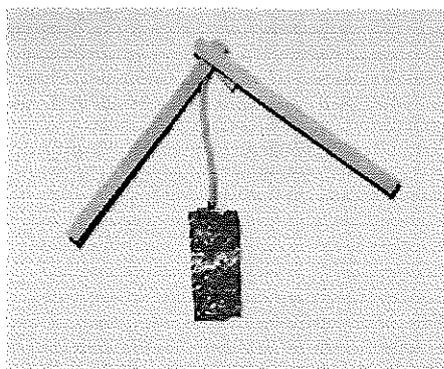
Ponte sobre um rio com jacaré da criança 05

A criança 06 construiu uma mesa com pão, flor e chocolate

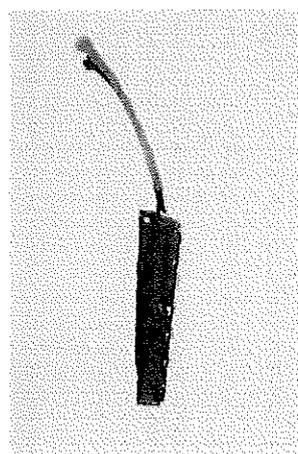


Mesa da criança 06

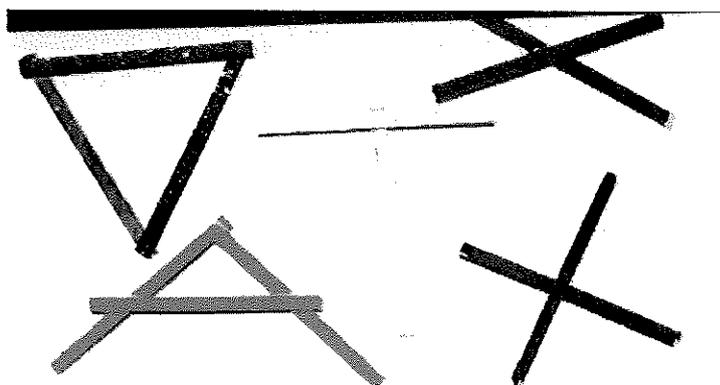
No CIS duas crianças fizeram um pêndulo com papel alumínio e cordão de linha, sendo que uma delas nomeou-o como gira-gira; outra, colou-o em outros dois palitos e referiu-se à confecção de um sino.



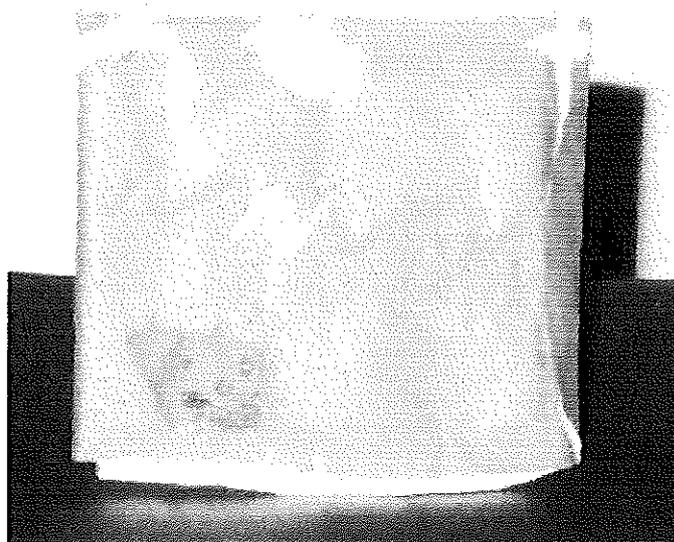
Pêndulo da criança 09 e gira gira da criança 12



Uma criança confeccionou algumas letras em palito de madeira e outra construiu um porta retrato.



Letras da criança 10



Porta retrato da criança 12

A atividade de colagem foi a preferida das crianças de todos os grupos. Esse fato chamou-nos a atenção para a hipótese de que essa escolha tenha sido feita em função dessa atividade não mais fazer parte da rotina escolar dessas crianças. Acreditamos que quando a criança passa a frequentar o ensino fundamental algumas atividades que faziam parte de sua rotina na pré escola, são suprimidas e substituídas por outras cujo objetivo maior é a aquisição da leitura e da escrita.

Com a observação das fotos e do quadro, notamos semelhanças na escolha dos materiais e na temática, mas também observamos diferenças individuais isto é, embora haja similaridade entre a temática e os materiais, a construção final de cada um é diferente. Por mais que seja necessária, para uma criança, a imitação ou cópia do material ou do tema de outra criança, ela consegue colocar algo pessoal em sua construção.

Durante a execução das atividades, a interferência do adulto dando instruções pareceu às vezes, ser geradora de tensão impedindo a ação espontânea da criança que demonstrava dificuldade com o início da atividade. Observamos, em nossa pesquisa, que a sugestão de um tema pode ter sido o disparador que algumas crianças necessitavam para começar a atividade, aliviando a tensão que é gerada no momento que se solicita "crie algo".

Alguns autores falam sobre estas questões de maneira interessante e adequada à noção aqui apresentada. Almeida (1981) afirma, em sua pesquisa, que no desenho livre as crianças por vezes sentem-se inseguras frente a uma instrução do adulto... *pedir a uma criança que desenhe "qualquer coisa" não é de forma alguma propiciar-lhe condições para uma livre expressão, ou para o desenvolvimento da criatividade,* e enfatiza a necessidade de uma metodologia que facilite esse processo de expressão original. (Almeida, 1981:11)

Ainda com relação às construções, observamos, nesta pesquisa, a importância da intervenção do adulto com conhecimento da técnica para orientar uma atividade artística, de modo que a criança realize-a de maneira satisfatória. Uma criança da escola particular fez atividade de dobradura em papel e demonstrou persistência, pois pintou inicialmente o papel sulfite com tinta deixando-o muito maleável dificultando a etapa posterior, a de dobrar.

*As técnicas existem sempre que haja um conjunto de procedimentos estabelecidos em uma cultura com o objetivo de produzir um fim prático. Se houver um problema prático e, para atuar sobre esse problema, desenvolvem-se procedimentos, há uma técnica. (Tassara, 1993 :46)*

A necessidade do conhecimento da técnica remete-nos à análise da atividade. Através dela o terapeuta ocupacional pode conhecer as etapas de execução da atividade bem como as possíveis adaptações. Ainda pensando especificamente na terapia ocupacional, podemos pensar no cuidado com o produto final. Buscando referência em Benetton (1994), *o produto de um trabalho, seja ele qual for, é antes de tudo uma aquisição absolutamente particular daquele que assim se dispôs a proceder.... aquisição se referindo justamente ao resultado de um processo que,... se inicia com o propósito de fazer. As expectativas, motivos e/ou desejos que levam à obtenção de um produto, estarão contidos nele. Benetton (1994: 37,38)*

Nos grupos da Escola Pública e Particular observamos construções com temática relacionada a datas, por exemplo: confecção de bandeiras, próximo ao dia da Bandeira e de Papai Noel próximo ao Natal.



Papai Noel da criança 06

### **3.1.2.As interações estabelecidas entre as crianças e das crianças com o adulto.**

Neste tópico foram abordados aspectos relativos às formas de manifestação da interação social, especialmente a verbalização e olhares que acontecem espontaneamente entre as crianças e delas com o adulto.

De acordo com Vygotsky, a fala egocêntrica tem um papel fundamental na atividade da criança, pois não só acompanha suas atividades, mas também está a serviço de sua orientação mental, ajudando a criança a superar suas dificuldades. Esse autor refere que a conversa está usualmente ligada a própria brincadeira e parece mais indicada para que cada uma delas se explique a si mesma o que está acontecendo, e não às outras crianças, ela fala consigo mesma, sem saber se há alguém ouvindo e sem se importar muito que lhe respondam. (Vygotsky, 1984: 207).

Existem duas características do discurso egocêntrico que aparecem em nosso estudo:

Monólogo – no qual a criança fala consigo mesma, como se pensasse em voz alta, ou tecesse comentários contínuos sobre suas ações. “Quero fazer aquele desenho ali... quero desenhar alguma coisa, eu quero.... vou precisar de um pedaço grande de papel para fazer isso...agora quero fazer outra coisa”. (Lowenfeld e Brittain, 1974)

Monólogo coletivo – no qual as crianças falam ao lado umas das outras, em vez de falar umas com as outras, da mesma forma que brincam lado a lado no jogo paralelo, porém não umas com as outras. A presença de outra criança parece servir como um estímulo à conversação, embora nenhuma das duas ouça ou responda à outra.

Silva, (1993: 18) havia também constatado que a fala comunicativa permeia o desenho da criança e que há também momentos de ocorrência de fala egocêntrica, tão social quanto comunicativa.

Vygotsky e seus colaboradores observaram que em condições difíceis, o coeficiente de fala egocêntrica quase dobrava; quando algo interrompia uma atividade que a criança estava realizando aumentava a fala para si.

A fala egocêntrica não apenas acompanha a ação da criança, mas também é um instrumento do pensamento no sentido da procura e planejamento na resolução de um problema. Além disso, é possibilidade de manifestação de desejos e extravasamento de tensão, organizando e dirigindo a ação. Vygotsky supõe *que seja no início da idade escolar que os processos de fala interior desenvolvem-se e firmam-se.* (in Silva, 1993:19).

No trabalho de Emmel, muitas vezes, o falar sozinho era utilizado como uma forma, talvez mais segura, de tentar uma interação com os colegas. (1990:136).

Piaget refere que 45% da conversação das crianças entre sete e oito anos apresentavam um conteúdo egocêntrico. Essas crianças pareciam falar umas com as outras muito mais do que com adultos, porém em sua maior parte, estavam falando consigo mesmas. Piaget conclui que o discurso egocêntrico da criança *serve para acompanhar e reforçar a atividade individual... antes que possa ser usado para socializar o pensamento.* (Pulaski, 1980)

A fala egocêntrica foi observada constantemente em dois participantes de nossa pesquisa; uma criança da escola pública e outra do Centro de Integração Social. A criança 12 falava enquanto estava em atividade... *vou tampar as tintas, guardar, fazer um desenho...* e a criança 07 comentava: *... agora vou desenhar uma casa... vou pintar de verde.... fazer a janela....*

Em nosso estudo, observamos que as interações verbais começavam pelo material (pedidos de empréstimo ou ajuda), em duplas e foram ampliando-se. Com o decorrer das sessões, as crianças foram estabelecendo contatos, formando novos pares, trios e conversando sobre outros assuntos que não só o material e a atividade. A qualidade das interações também foi observada e algumas crianças envolveram-se na mesma atividade e socializaram os materiais.

Em sua teoria de interacionismo simbólico, George Herbert Mead (1934) considera o relacionamento de pares importante para o desenvolvimento social normal, enfatizando que a habilidade de colocar-se no lugar do outro é desenvolvida através da interação de pares (in Daudt, 1997:81).

Já as teorias da aprendizagem e aprendizagem social têm demonstrado empiricamente que as crianças aprendem sobre o seu mundo social e como se comportar dentro de vários contextos através da tutela de pares e da observação indireta de pares na ação. (Bandura e Walters, 1963 in Daudt, 1997:81).

Os estudos disponíveis sugerem que a relação de pares, contribui para diversas áreas do conhecimento infantil: para o bem estar emocional, para o desempenho e ajustamento escolar e para as habilidades e competências sociais. (Daudt, 1997:82).

*As situações nas quais as crianças ensinam umas às outras ocorrem com certa frequência no decorrer do desenvolvimento, assumindo diferentes formas, tais como tutoramento, cooperação e colaboração.* (Daudt, 1997:82).

A habilidade de interação social diz respeito à facilidade com que a criança ingressa no grupo, brinca com pares, apresenta expressões afetivas e outros comportamentos que levam à aceitação e popularidade entre pares. (Daudt, 1997:86).

Se por um lado, a tendência para envolver-se com pares tem início entre os dois anos e meio e os quatro anos (Marshall, 1961), é durante a fase escolar que esse envolvimento é testado. (Emell, 1990: 26).

A interação com o adulto também foi observada em nosso estudo. Num primeiro momento, as crianças interagiram com a pesquisadora através de pedido de ajuda, para abrir a cola, para solicitar mis material, ou para mostrar a atividade finalizada. Em outras ocasiões as crianças demonstravam interesse pela vida pessoal da pesquisadora. Colocamos algumas perguntas feitas pelas crianças para ilustrar esse fato.

*O que você faz? ... estuda aonde?...  
 Você tem companheiro prá te ajudar no trabalho? ... quem trabalha com você?...  
 Quantos filhos e marido você tem? ... só um?  
 Como é o nome do seu filho?... só João?... só? e o sobrenome....  
 Silvano ou Silvana? ... é nome de mulher ou de homem?*

Notamos um interesse dessas crianças de saber sobre a vida da pessoa que estava ali, no grupo com elas participando das suas ações, construções e relações. As perguntas serviram para aproximar as crianças do adulto.

A interação com o outro – seja ele um adulto ou uma criança mais experiente – adquire, assim, um caráter estruturante na construção do conhecimento, na medida em que fornece, além da dimensão afetiva, desafio e apoio para a atividade cognitiva, fornecendo novas bases para novas aprendizagens.(Davis e outros, 1989 : 52).

Este resultado vem ao encontro dos achados em outros estudos que investigaram as relações das crianças. Emmel (1990), em pesquisa onde buscava identificar o papel da

atividade na competência social das crianças escolares, verificou que as atividades exercem um papel bastante significativo no estabelecimento das relações sociais. A atividade serve de intermediária entre as crianças e seus pares, especialmente nos primeiros contatos, sendo as interações geradas a partir de situações criadas pelas atividades. O adulto, por sua vez, exerce ao mesmo tempo um papel de modelo para a criança e de suporte para as interações do grupo, representando um papel de destaque, estabelecendo regras e condições para o desenvolvimento das atividades, sancionado ou estimulando modalidades específicas de comportamento social entre elas. (Emmel, 1990: 37)

### **3.1.3. Análise das sessões por grupo.**

Foram observadas as gravações, recortados os 15 minutos centrais da sessão e analisados a cada intervalo de 5 minutos, ou seja de 0 a 5 minutos, de 5 a 10 minutos e de 10 a 15 minutos de cada sessão de cada grupo. O restante de cada sessão foi observado como dado complementar. Nesta análise foram observadas as evoluções das sessões e comparadas semelhanças e diferenças encontradas entre as crianças de cada grupo, de acordo com as interações mantidas.

#### Escola Particular

Na escola particular, as crianças levaram em média cinco minutos da primeira sessão explorando e manipulando os materiais da caixa, até que uma iniciou a separação do material para uso e foi sendo seguida pelas outras. Somente para uma criança esse tempo foi maior, quinze minutos, sendo que na exploração do material ela ficou cinco minutos e os outros dez minutos restantes permaneceu observando o grupo e a pesquisadora. Após esse período, dirigiu-se à criança ao seu lado e solicitou ajuda perguntando o que poderia fazer e foi estimulada a iniciar atividade.

As primeiras manifestações de contato das crianças deste grupo tiveram início com a troca de olhares e sorrisos enquanto estavam explorando o material. As primeiras verbalizações aconteceram entre duplas de crianças ou entre criança e pesquisadora. O assunto que intermediou estas primeiras relações foi o material utilizado.

Na maior parte do tempo, na primeira sessão as crianças permaneceram em atividades individuais, somente observando as outras crianças do grupo e com pequenas falas. Observamos nesse grupo quatro minutos sem nenhuma verbalização.

As interações com a pesquisadora começaram através de pedido de ajuda com o material ou para mostrar a ela a atividade que fazia. O material apareceu como facilitador das primeiras interações verbais e o desconhecimento de alguns serviu como ponto de partida para conversas entre as crianças. Os meninos estabeleceram contato mais espontâneo, cochichavam, contavam piadas e conversavam sobre o material comparando-os entre si.

Com o decorrer das sessões as crianças foram se aproximando mais e solicitando mais a atenção da pesquisadora. Na segunda sessão, já pudemos observar conversas sobre desenhos da televisão e sobre a sala de aula, e a primeira dupla, formada de meninos, permitiu a participação de outra criança do sexo oposto. A partir desse momento as relações estabeleceram-se em trio.

A quarta criança desse grupo (criança 2) demorou mais tempo para iniciar as interações com outras crianças e com a pesquisadora. Na segunda sessão continuou a atividade iniciada na sessão anterior e ao finalizá-la começou a segunda: a confecção de um balão com a técnica de dobradura. No entanto, como dissemos anteriormente, antes de começar a técnica a criança pintou a folha de sulfite com tinta guache e esse procedimento tornou o papel muito maleável dificultando a etapa posterior. Mesmo com dificuldade a criança persistiu e ao tentar encher o balão de ar chamou a atenção do grupo para si. As outras crianças pararam para observá-la e sorriram.

Neste momento a intervenção do adulto poderia ter facilitado a execução da atividade com o conhecimento da técnica.

A partir desse momento, a criança 2 sentiu-se mais segura com o domínio da situação e pode continuar participando de maneira mais espontânea.

*A criança 01 começou a contar em voz alta..." $2+2=4$ ,  $4+4=16$ ,  $16+16=32$ ,  $32+32=64$ ,  $64+64=128$ "...*

*a criança 02 continuou ..."128+128= 256" sorriu e olhou para o grupo.*

Nesse grupo, observamos também diferenças mais nítidas na maneira de manipular e construir com os materiais com relação a diferenças sexuais: as meninas envolveram-se em atividades de maneira mais delicada e minuciosa. Esse comportamento, por vezes, acabou se transformando em competição.

Três crianças, dois meninos e uma menina, conversaram sobre a novela *chiquititas* com comentários sobre feminino e masculino... "*essa novela é de menina, não de menino*. A partir desse momento as crianças formaram duas duplas com os meninos defendendo os homens e as meninas, as mulheres.

*A criança 04 comenta: ...as meninas atrapalham sempre...*

*E a criança 03 responde:... e os meninos falam muita besteira!...*

Lowenfeld (1970) afirma que na idade dos sete aos nove anos começamos a encontrar diferenças nos temas desenhados por meninos e meninas. Os meninos *mostrando interesse especial nas representações mecânicas, nas demonstrações de veículos e as meninas tendendo a desenvolver maior interesse por casas e animais.* (Lowenfeld e Brittain, 1970: 218).

Gesell traz considerações a respeito das características dessa fase afirmando que *os oito anos assinalam o começo de uma mudança bem definida na escolha do sexo dos companheiros. Meninos e meninas principiam agora a separar-se uns dos outros no recreio, e geralmente os seus melhores amigos são da escola e do mesmo sexo que elas.* (Gesell, 1993: 165).

No grupo aqui estudado, as interações aconteceram de forma crescente. Na última sessão as crianças estavam mais soltas, exploraram o espaço físico; os meninos entraram debaixo da mesa e arrastaram-se no chão.

As crianças mantiveram-se nos mesmos lugares durante as três sessões, explorando pouco a sala e suas construções aconteceram sobre uma base, a placa de isopor. Nesse grupo, pudemos observar o menor índice de cópia. As temáticas iguais apareceram somente duas vezes entre a mesma dupla de meninos, e em ambas as situações, houve clareza da idéia ter partido de uma delas. A dupla masculina foi bastante integrada. A situação da imitação não gerou conflitos, pelo contrário, estabeleceu relação de ajuda e estímulo para a cópia. A criança 04 ensinava a criança 01 a fazer igual a sua atividade.

O maior número de construções originais aconteceu nesse grupo, onde também observamos a continuidade das atividades de uma sessão para outra. Este fato nos leva a supor que a medida que mais encontros aconteçam, as crianças tendem a ir se soltando e construindo mais, acompanhando seu ritmo e tempo individual de desenvolvimento.

## Escola Pública.

As crianças da escola pública receberam as caixas, abriram, manipularam em média por quarenta segundos, separaram os materiais e começaram as atividades. Desde o início as interações verbais acompanharam a execução das atividades, principalmente entre duas crianças, que faziam e conversavam ao mesmo tempo.

O ritmo das construções foi mais acelerado do que na escola particular; as crianças terminavam uma construção, entregavam para a pesquisadora e iniciavam outra em seguida. O número das construções superou os outros dois grupos. A temática, os materiais utilizados e as construções foram semelhantes.

Uma criança exerceu a liderança das verbalizações, da organização grupal e do empréstimo de material intermediando as interações. Essa criança, (criança 07) apresentou fala espontânea durante todo o tempo da vivência. Como já observado no sub item interação entre as crianças, quando ela não falava com outras crianças, cantava baixinho ou falava sozinha, como se seu pensamento fosse verbalizado *agora vou pegar a cola...passar aqui,...pegar esta pedrinha... grudar ali...*,

As interações aconteceram sempre entre a mesma dupla (um menino e uma menina); o assunto na maior parte das vezes era o material; no entanto, a partir da segunda sessão, já começaram a acontecer as verbalizações sobre outros assuntos: a sala que usaram, a participação da criança 07 no coral da escola e sobre a aranha que apareceu na sala de aula pela manhã.

A aproximação física aconteceu a partir da segunda sessão e o fator desencadeante foi o empréstimo de material e a observação da atividade de outra criança.

As crianças interagiram com a pesquisadora de maneira gradativa, solicitando ajuda ou perguntando sobre materiais desconhecidos. Uma criança estabeleceu essa aproximação de uma maneira mais específica pedindo ajuda repetidas vezes e desistindo da atividade que realizava:

*Desenha um Papai Noel prá mim? ... ah! Faz... eu não sei fazer....(criança 8.)*

Nesse grupo observamos a maior frequência da temática semelhante e o envolvimento de todas as crianças em uma única atividade, fato este que vem ao encontro da afirmação, de que, nessa fase, as crianças são capazes *de juntar todos na mesma atividade de grupo* ( Gesell, 1993:170).

Uma criança demonstrou estar incomodada com a frequência da imitação de suas atividades, pois comentou para a pesquisadora: *Ah! todos estão fazendo coisas iguais... que coisa não? Porque será? Vai fazer igual ao meu de novo?* Essa mesma criança conseguiu delimitar seu espaço, quando ele era ultrapassado. Na última sessão, quando as crianças estavam todas envolvidas em atividade de pintura com as mãos e uma criança se aproximou para carimbar seu papel, ela colocou claramente o seu limite: *...não suje o meu desenho...*

As crianças da Escola Pública, conversaram sobre mistura de cores e experimentaram várias delas e a criança 05, enquanto pintava, comentava sobre a identificação com Leonardo da Vinci. *fiz igual ao Leonardo da Vinci, ... que é um pintor holandês... ele já morreu... ele cortou a orelha... sei dele porque saiu na revista e eu vi.*

Com relação ao entendimento de arte pelas crianças, Almeida (1981) refere que para elas, a arte é uma forma natural de expressão e comunicação, importando mais o processo de criação do que o produto ou o julgamento do mesmo, e que ela usa a arte *para externar sentimentos e interesses e para exteriorizar o conhecimento que tem do mundo em que vive.* (Almeida, 1981:4).

Uma criança do grupo chamou atenção pelo nível de organização mostrado com o material. Ao final das sessões retirava todo o material da caixa e recolocava-os organizando-os. Este comportamento está de acordo com os dados de Gesell, (1993:166) que afirma que *a criança de oito anos gosta de classificar, ordenar e organizar.*

As crianças da Escola Pública trocaram de lugares em todas as sessões, mas não exploraram tanto o espaço físico da sala, limitando-se ao local onde estavam as mesas e os materiais.

Somente uma criança demonstrou mais dificuldade de contato soltando-se somente na última sessão, durante atividade grupal, na qual as crianças envolveram-se em pintura com as mãos, e pudemos, por vezes, observar elas falavam todas ao mesmo tempo, como já colocado anteriormente no item B.

## Centro de Integração Social

No grupo de Centro de Integração Social as crianças abriram as caixas , separaram as folhas de sulfite, a caneta hidrocor ou o lápis de cor e iniciaram atividade de desenho, bem como as interações verbais em duplas e trios.

Após essa etapa inicial do desenho, as crianças começaram a exploração do material da caixa, e cada objeto encontrado era mostrado para o grupo. À medida que os participantes manipulavam o material, este era selecionado e colado sobre o desenho já elaborado anteriormente, demonstrando capacidade de criar.

As crianças do CIS pareciam mais a vontade com a situação proposta: trocaram de lugares, circularam pela sala e conversaram entre si, sobre o material e a atividade estabelecendo relação de ajuda tanto para uso do material como sobre a maneira mais “adequada” de utilizá-lo.

*..canetinha não é para pintar. Você esqueceu? ( criança 10).*

As situações de empréstimo de material ocorreram de maneira diferente dos outros dois grupos. Frente ao pedido de empréstimo a atitude da criança solicitada foi de negação, ou de verificação da real necessidade dele.

*Eh! Dá meu brilho aí!... Pegue o seu ...*

Uma criança tentou por vezes, sem sucesso, empréstimo de material de outras duas crianças, porém só obteve retorno satisfatório na última sessão e com a criança 12, a mesma que demonstrou para a pesquisadora a preocupação com a reposição do material, como já citado anteriormente.

Observamos, nesse grupo, comportamento referente ao estabelecimento de limites, de necessidade de defesa ou garantia de direitos e espaços.

*Eu também quero papel prá limpar o pincel, é só prá vocês é? ... põe mais perto... eu tenho que levantar toda hora prá pegar...Você colocou em cima do meu desenho... as meninas são folgadas, querem o pano só prá elas. (criança12).*

A interação com a pesquisadora iniciou-se através do material ou pelo pedido de ajuda como nos outros grupos, no entanto com o decorrer das sessões, as crianças demonstraram interesse por assuntos pessoais e profissionais e as respostas da pesquisadora estimularam conversas grupais, como por exemplo: perguntas relativas ao trabalho da pesquisadora, motivaram conversas sobre o emprego dos pais, e onde e com quem as crianças ficavam enquanto os pais trabalhavam.

Essa demonstração afetiva, de interesse e aproximação física, talvez seja justificada pelo pouco tempo que as crianças ficam com os pais, apresentando necessidades especiais em relação à atenção do adulto.

Nesse grupo, as cópias ou imitações apareceram com menor frequência, bem como as construções originais. Uma dupla fez atividade semelhante e, mesmo assim com temática diferente: uma criança referiu ter feito um gira-gira e outra um sino. Além dessas construções, uma criança construiu um porta retrato e outra letras com palito de madeira.

Notamos que nem todas as crianças utilizaram todos os materiais disponíveis e o desenho foi uma constante em todas as sessões, o que reforça o observado com relação ao desenho ainda fazer parte do cotidiano das crianças no primeiro ano do ensino fundamental.

Um outro fato observado foi com relação a música. Uma criança iniciou uma música enquanto realizava a atividade e foi acompanhada pelas outras crianças do grupo. Buscando as idéias de Almeida (1981) vemos que um ponto a ser considerado quando se trabalha com arte infantil é a dimensão integrada das diferentes formas de expressão, para a criança, a divisão das linguagens poéticas não existe, ela canta e desenha ao mesmo tempo que dramatiza e constrói com caixas e outros materiais.

Ainda com respeito à arte encontramos uma situação em que a criança parece começar a reconhecer o seu potencial artístico, o que vai ao encontro do comentário de uma criança observada por Reily (1990) em sua pesquisa<sup>8</sup>, e o de uma criança do grupo do CIS. Ao observar o produto final da criança 09, a criança 12 comentou:

*nossa você é artista! ...*

a criança 09 se levantou mostrando a atividade para a pesquisadora e também exclamou: ... *Nossa, eu sou artista!...*

---

<sup>8</sup> Maiores informações sobre essa pesquisa podem ser encontradas em Reily, L. H. *Nós já somos artistas: Estudo Longitudinal da Produção Artística de Pré- Escolares Portadores de Paralisia Cerebral. 1981.*

### **3.2. AS MÃES**

Para a análise dos dados das entrevistas com as mães, as respostas foram agrupados em temas. As perguntas nº 1,3 e 4 (ANEXO 2), trazem questões relativas ao primeiro tema a ser discutido: as atividades pelas quais as crianças interessavam-se, dentro de casa ou não e se eram estimuladas para alguma atividade em especial. Dentro desse tema, foram analisadas as atividades que as crianças mais gostavam na época pré escolar. Essa pergunta justificou-se por entendermos que na pré escola a criança estava em contato mais direto com atividades menos elaboradas, mais livres e por isso mesmo serem dados de comparação com a situação escolar atual.

Foram considerados brinquedos: as atividades que envolvem objetos ou materiais para brincar tais como: vídeo game, jogos, bola; atividades corporais: teatro, dança, música, canto; atividades de exercício: trepar, correr, andar de bicicleta; atividades expressivas: pintura, desenho, areia, música, recortar; atividades artesanais: trabalhinhos, sachê, caixa encapada; atividades pedagógicas: ler, escrever, fazer continhas, brincar com números, matemática e dever de casa.

#### **3.2.2.Tema 1 - Atividades das crianças segundo seus pais**

As crianças da escola particular, segundo suas mães, interessam-se por brincar e ver T.V.; no entanto, neste grupo aparecem referências a brincadeiras de “rua” (ou que necessitem mais espaço) como bicicleta, corrida e bola. Elas brincam mais com os irmãos e amigos do que sozinhas. Na pré escola o maior interesse foi pelo desenho, pintura e leitura e as mães referiram em sua maioria “gostarem do que o filho faz”.

O estímulo familiar frente as atividades artísticas foi menor que o referido pelas mães das crianças dos outros grupos. Somente uma criança tem uma irmã que gosta de dançar e fez balê. Todas as crianças desse grupo já participaram de atividades extra-escola, com o sentido da pergunta, ou seja, crianças que já participaram de algum curso fora da escola como balê, computação, inglês e atualmente não o fazem mais por problemas de tempo e/ou financeiro .

A maioria das mães das crianças que freqüentam escola pública referiram que seus filhos (as) brincam sozinhos em atividades dentro de casa. As atividades preferidas foram o brinquedo e o jogo, e também havia interesse por brincadeiras de escolinha ou atividade que tinham como referência a escola, por exemplos: escrever, fazer lições e conversar. As atividades de maior interesse da pré escola foram diversificadas: desenho, pintura, teatro e dança, e a maioria das mães refere gostar das mesmas atividades do filho ou de gostar do filho em atividade:

*- eu gostava dela no teatro ( mãe da criança 7)*

Com relação especificamente ao estímulo por atividade artística, existiu a referência de parentes (pai, irmã e tia ) que desenhavam e as crianças observavam e gostavam de ficar junto, mas em uma atitude passiva.

As crianças que freqüentam o Centro de Integração Social no período em que não estavam na escola, apresentaram maior diversidade nas brincadeiras e interessaram-se por atividades mais livres, como brincar com terra, de trepar, de fazer bagunça. Desenvolviavam também, no próprio CIS algumas atividades de artesanato que uma das mães nomeia de “trabalhinhos”.

O desenho e a bola foram as atividades mais citadas e a referência à brincadeira de boneca e casinha aparece somente neste grupo e por uma vez. Mais da metade das crianças brincava com amigos e irmãos e, na pré escola, a atividade que apareceu como de maior interesse foi o desenho e a pintura.

### 3.2.3. Tema 2 – Importância da atividade artística

Como segundo tema serão analisados os dados referentes as questões 2 e 5 da entrevista com as mães (Anexo 2) sobre a escolha pela escola do filho e sobre a relação da atividade artística com o processo de aprendizagem e o processo criativo.

As mães das crianças que estudam em escola particular, apontaram como dados significativos de escolha da escola, o referencial familiar (pais ou irmãos que estudam ou estudaram na mesma escola) e qualidade do ensino, aparecendo também dados como a proximidade da residência.

Com referência a como percebem a relação atividade artística / aprendizado, colocaram que o envolvimento com a atividade estimula a criança e facilita o aprendizado. Uma mãe referiu não perceber relação alguma entre a atividade artística e o aprendizado.

*Não sei se eu vejo não...Não sei...não sei dizer para você .Nunca parei para observar...que esse lado venha facilitar o aprendizado dela.*

As mães entrevistadas, cujos filhos estudam em Escola Pública colocaram que os fatores que influenciaram na escolha da escola que seus filhos iriam estudar foram a indicação de amigos e a qualidade do ensino, sendo ainda citados outros fatores como a proximidade da residência, a segurança e o ensino tradicional.

*...é o Baltazar né que as mães já comentavam ser uma excelente escola, onde o ensino era muito bom e a segurança das crianças... porque as escolas por aqui por perto são terríveis né? as crianças ficam muito soltas, há muita misturança, muita briga dentro da escola né,... maiores batem em menores, lá no caso não né, seria da mesma idade dela*

*Eu mais levei em conta assim que já tinha um filho de uma amiga que estudava e tava acompanhando e vi que era bom, que tava desenvolvendo bem e perto de casa né? Mais perto para levar e buscar né?*

Referiram que percebiam que a atividade artística desenvolve a sensibilidade e o aprendizado da criança. Uma mãe de criança da escola pública relatou que percebia que a filha ficava mais calma, mudava de humor quando estava desenvolvendo atividade artística.

*...eu acho que sim eu acho que desenvolve mais sensibilidade, a minha mesmo essa do meio, que gosta de desenhar, ela é mal humorada, está sempre brava, e quando está desenhando nossa... parece que ela fica outra pessoa, fica calminha, quieta, você pode conversar com ela, e ela vem perguntar – Ai está bonito mãe, o que você está achando? Então eu acho que estimula, né? Acho que desenvolve ... né alguma coisa*

Outras respostas referiram-se diretamente ao “fazer”, “fazem trabalhos” e “a mente trabalha”

*Escreve cartinhas, e isso é bom porque ela as vezes num... não fica parada muito tempo na televisão né assistindo porcaria daí ela vai né... a mente dela trabalhando né com coisas boas, ela ...treinando... é interessante.*

Uma mãe (da criança 06) fez um referência específica dizendo ter notado que a filha desanimou quando saiu da pré escola

*acho que ela sentiu falta da arte, pintura ... ela ficou muito triste, meio desorientada, porque estava acostumada com mais desenhar, mais brincar, uma coisa mais livre... daí pegou esse negócio meio certinho e ....*

As mães das crianças que frequentam o CIS fizeram a escolha da escola levando em consideração fatos como a proximidade da residência e a qualidade de ensino, aparecendo também dados com relação à referência familiar, indicação de parentes e/ ou amigos, e o fato da escola ter somente ensino fundamental e, portanto, ser freqüentada por crianças menores.

Com referência a relação da atividade artística e o aprendizado as mães percebem aumento no desempenho escolar:

*sempre achei que ele iria bem na escola, pois tem muita facilidade para se expressar e desenhar. ( mãe da criança 09)*

*desde quando ela nasceu, então a gente sempre procurou ler alguma coisa que tivesse sempre a ver para oferecer prá ela, e normalmente era alguma coisa a ver com desenho, com pintura, prá desenvolver mesmo, qualquer tipo de coisa que falavam... ou era uma brincadeira com guache, ou era com giz de cera prá ela desenhar, fazer um desenho qualquer, e daí daquele desenho... ou a gente desenhava alguma coisa prá ela, e ela desenvolvia em cima daquele risco que a gente fazia, ou ela fazia um outro desenho... fazia algumas outras coisas ( mãe da criança06)*

Comparando os três grupos concluímos que, independente do nível sócio econômico a que as crianças pertencam, o fator qualidade de ensino foi citado como a maior preocupação dos pais ao escolherem a escola para os filhos. O item proximidade casa /escola facilita essa opção.

Não houve nenhuma citação com relação a escolha por esta ou aquela escola, levando-se em conta o fato dela estimular ou não as crianças através de atividades artísticas. Portanto, mesmo que algumas mães das crianças das escola pública e do CIS percebessem uma relação positiva entre a atividade artística e a escolaridade; este não foi um fator relevante na escolha pela escola.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**  
**ASSINANDO A OBRA**

*Você já viu um quadro terminado? Um quadro ou qualquer coisa? Ai de você, o dia em que disserem que você terminou! Terminar uma obra? Terminar um quadro? Que absurdo! Terminá-lo significa acabar com ele, matá-lo, livrar-se de sua alma, dar-lhe o seu golpe final: uma situação extremamente infeliz, tanto para o pintor como para o quadro. (Pablo Picasso, in Chipp, 1988:277)*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos este estudo esperávamos encontrar diferenças distintas nos grupos e partimos da hipótese do conhecimento e da novidade, isto é, pensávamos que o fato de conhecer ou não o material, seria o referencial para o seu uso; assim as crianças que já possuísem algum contato anterior com o material, não teriam tanta necessidade de manipulá-lo e explorá-lo por muito tempo, passando logo para as construções.

Percebemos no entanto, que o “suposto esperado” não fora o observado.

Notamos que as diferenças dos grupos ultrapassaram a simples questão do conhecimento do material. O fator desconhecimento do material realmente provocou interações, mas além desse, outras questões se apresentaram distintas em cada grupo.

O grupo de crianças da escola particular foi o que apresentou a fase de exploração mais longa demorando mais tempo para iniciar as atividades de construção. As crianças mantiveram um ritmo constante de produção durante as sessões, sem pressa e sem grandes envolvimento, mas com uma preocupação com o produto. Observamos que as crianças se dedicaram a atividade, e quando finalizavam mostravam para seus pares e para a pesquisadora. Mostraram-se disciplinadas e organizadas com o material da caixa e com o ambiente, com uma preocupação inclusive, com a limpeza da sala que estavam utilizando. Foram os participantes deste grupo que fizeram o maior número de construções sem base de apoio.

As crianças do grupo da escola pública foram as que mais interagiram com o material, experimentaram várias possibilidades de uso e o ritmo das produções foi maior. Passavam, as vezes, a impressão que o interesse estava no “fazer pelo fazer” e nesse grupo as crianças usaram todo o material das caixas. A relação estabelecida com o material foi distinta dos

outros grupos, usaram-no com avidez, sem preocupação com o seu término. Foi o grupo que apresentou menor frequência de construções sem base de apoio, no entanto foi o único grupo onde observamos o envolvimento grupal em uma única atividade, quando pintaram com as mãos.

As crianças do CIS estavam mais soltas, dominavam mais o espaço, e estabeleceram interações grupais desde a primeira sessão. Manipularam pouco o material e o uso também foi mais restrito. Foi nesse grupo que se verificou a maior “sobra” de material e a preocupação com o gasto. A maior parte das construções foi desenho em papel e foi nesse grupo que observamos a maior diversidade de temas nas construções sem base de apoio. Ao mesmo tempo que observamos que estavam soltas no seu espaço, notamos que se mostravam mais “presas” com relação ao material e ao seu uso correto. Em relação a interação com o adulto, as crianças deste grupo estabeleceram uma relação mais próxima e afetiva com a pesquisadora.

No que diz respeito ao desenvolvimento das interações pelos integrantes dos três grupos estudados, pudemos constatar que a medida que o tempo passava, o número das interações mantidas foi aumentando. Além disso, melhoras na qualidade dessas interações foram visíveis: maior complexidade das interações verbais e diversidade nas formas de comunicação são exemplos de modificação dessa qualidade interativa. A partir desses dados, é de se esperar que o aumento do número de sessões proporcionaria uma intensificação das interações. Vários fatores contribuem para o aumento da qualidade das interações, entre eles, a convivência com o grupo, que aumenta a segurança de seus membros, permitindo uma maior exposição de cada um. As crianças iniciaram as relações em pares (entre crianças ou com a pesquisadora) e foram num crescendo, ampliando as relações até estabelecerem algumas interações grupais, seja conversando, se aproximando ou desenvolvendo atividades conjuntamente.

A utilização do material e o produto que dela resulta, de uma certa forma, é a expressão de seu dono. É através do que faz com o material que a criança se expressa e se mostra para os outros. Nesse sentido, compartilhar a atividade construída é compartilhar também um pouco de si mesmo. Isso pode justificar o fato da interação ter se dado de forma paulatina ao longo das sessões. Este processo envolve um amadurecimento do grupo, onde aspectos como a confiança no outro, a segurança em si mesmo e em seu produto vão sendo construídos de acordo com as respostas de seus pares e crescendo em uma espiral de desenvolvimento, conforme já nos dizia Gesell (1993)

Um outro aspecto a considerar é que o material e a atividade construída exerceram o papel de intermediadores nestas relações: a troca, o empréstimo, a observação do uso que o colega faz dele e a exploração das formas possíveis de utilização são em geral compartilhadas, mesmo que nem sempre expressas verbalmente.

Os resultados deste estudo permitem indicar-nos que há uma transformação evolutiva nas maneiras de interação dos sujeitos nos pequenos grupos, que, ao longo do tempo, vão passando de formas menos organizadas para mais coordenadas de atividade conjunta; que o material serve como facilitador dos processos de integração grupal e que a possibilidade de manipular e interagir com materiais e de construir, faz com que a criança se aproxime do outro e estabeleça contatos que partem de si, de seus pares, para o grupo.

O objeto é um elemento central no desenvolvimento da espécie humana e fundamental ao desenvolvimento infantil, pois favorece a capacidade de utilização criativa, a construção de instrumentos e possibilita, através de diferentes formas de sua circulação no grupo, padrões de interação social. Transportando a importância do objeto para o material e a atividade artística e considerando a escolha e o uso adequado do material, podemos considerá-lo como facilitador e estimulador de relações grupais.

Não podemos pensar na atividade artística somente relacionada ao desenvolvimento de habilidades, mas sim no importante papel que desempenha no processo educativo: sob o ponto de vista artístico, pelo caráter criativo que lhe é atribuído como característica inerente da arte e sob o ponto de vista educativo, por sua utilização auxiliando o desenvolvimento global da criança.

Atividade artística entendida como instrumento de conhecimento de si próprio e do mundo, como atitude crítica e como forma de ação para transformação, pensando no desenvolvimento sob todos os aspectos, promovendo a expressão.

Atividade artística integrada no contexto social, de acordo com as necessidades da sociedade, relacionada com experiências estéticas, proporcionando experiências mais ricas e completas, relacionadas à espontaneidade e à liberdade de criação, através de um fazer prático, sem um modelo fixo, sendo a expressão do real, do pessoal inserido no contexto social.

Atividades artísticas livres, para que a criança desenvolva uma expressão criadora sem imposição, baseada em seu universo, proporcionando oportunidades de revelar-se a si e ao mundo. Livres, mas não sem orientação, sem método, pois se a criança planeja mas não consegue realizar o trabalho por dificuldade com recorte, colagem, ou com o material. O adulto pode facilitar o processo, sem fazer por ela, mas proporcionando confiança e amparo.

Atividades artísticas como estimuladoras da sensibilidade através da experiência, misturando tintas, manipulando e colando sementes e contas, construindo com palitos de madeira, numa experiência de fazer. Sensibilidade entendida como experiência sensível, aprendendo a ver o que não se estampa de imediato.

O trabalho aqui apresentado despertou ainda o interesse para outras questões que poderão ser objeto de futuras investigações como, por exemplo, se a possibilidade de troca dos materiais das caixas estimularão outras formas de expressão artística.

Um outro ponto se refere a formação do educador quanto ao trabalho com as atividades artísticas. A Lei de Diretrizes e Bases propõe que o ensino de arte permeie todo o processo educativo, através do fazer, do experimentar, pesquisar materiais e de técnicas artísticas, reconhecendo e utilizando elementos de linguagem visual. Como está a formação desse profissional, uma vez que neste trabalho percebemos a importância e a necessidade da participação do adulto, desempenhando o papel de facilitador? Um adulto com competência, com habilidades, conhecendo técnicas, estabelecendo qualidades e significados (físicos, psicológicos e sociais) para as atividades artísticas, determinando os componentes e adequando-os aos objetivos a serem alcançados e com disponibilidade para partir de sua própria vivência com atividades.

Sendo o terapeuta ocupacional um profissional que estuda e trabalha com atividades, percebo a contribuição que este profissional pode dar no processo de formação continuada desses profissionais.

Outra questão importante: Como está a formação do terapeuta ocupacional nos cursos de graduação? Como os docentes de terapia ocupacional estão fazendo uso das atividades como recurso de ensino aprendizagem?

Percebo que, a medida em que levantamos hipóteses e tentamos estudá-las para compreendê-las, as respostas nos levam a outras questões; uma sensação do inacabado, como as obras artísticas: a cada olhar, uma nova percepção.

## **ANEXOS**

## ANEXO I:

**Entrevista com as crianças.**

- Nome da criança \_\_\_\_\_ n° \_\_\_\_\_
- Nesta atividade que você fez hoje, qual a parte que você mais gostou? Por quê?
- Qual a parte mais difícil? E a mais fácil? Por quê?
- Qual o material mais gostoso de usar? Por quê?

## ANEXO 2:

**Entrevista com os pais**

- Nome da criança : \_\_\_\_\_ n° \_\_\_\_\_
- Nome dos pais: \_\_\_\_\_
- Respondente : ( ) Mãe ( ) Pai
- Quais as atividades que seu(sua) filho(a) desenvolve no período em que não está na escola, dentro e fora de casa?
- Quais os fatores que você levou em conta ao escolher esta escola para seu(sua) filho(a)?
- Das atividades que seu(sua) filho(a) desenvolvia na pré-escola, quais as que ele mais gostava? E quais as que você achava mais interessantes. Por quê?
- Alguém em casa desenvolve alguma atividade artística? (a criança participa? como os pais estimulam?)
- Você vê alguma relação das atividades artísticas com a criatividade e a aprendizagem? Em caso positivo, como você identificou esta relação. Dê exemplos.
- O seu (sua ) filho(a) fez algum comentário a respeito da vivência da qual ele(a) participou? Em caso positivo exemplifique.
- Fale um pouco de suas impressões a respeito da vivência de seu(sua) filho(a) com estas atividades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ALMEIDA, C. M. C. *Faz-se Arte na Pré – Escola? Uma Reflexão, Uma Proposta, Uma Prática, Uma Crítica*. Dissertação de Mestrado Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas. Campinas S.P: 1981
- ALMEIDA, M. V. M. *Arte, loucura e sociedade: ideologias e sensibilidade na terapia ocupacional*. Cadernos de Terapia ocupacional. UFSCAR. vol5 nº 2 agosto – dezembro de 1996.
- AKASHI, L.T. *Construindo-se como Terapeuta Ocupacional: da “pre’ história” das concepções sobre o deficiente à possibilidade de ressignificação da deficiência*. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo:1998.
- ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.
- ANDRÉ, M. E D A. *Texto, Contexto e Significados: Algumas Questões na Análise de Dados Qualitativos*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: maio de 1983. Páginas 66-71
- BARBOSA, M. N. *Ensinar Atividades: Uma Arte de Terapeutas Ocupacionais – Estudo sobre o Ensino de Atividades Artísticas nos cursos de Terapia Ocupacional nas Universidades Paulistas*. Dissertação de mestrado em Psicologia Social. Universidade de São Paulo. São Paulo: 1996.
- BARRETO, R M. *Criatividade na Vida e no Trabalho*. São Paulo: Summus Editorial, 1997.
- BELUZZO, A. M. *Artesanato, Arte e Indústria*. Tese de Doutorado. São Paulo, FAU – USP 1998.
- BENETTON, M. J. *Terapia Ocupacional como instrumento nas ações de Saúde Mental*. Tese de doutorado. Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, Campinas. São Paulo:1994.
- BOGDAN, R.C. e BIKLEN, S.K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora,1994.
- BERLYNE, D. E. *Lauzhter, Humor and Play In: LINDZEY e E. Aronson, (eds.) The Handbook of social Psycholog*. Massachussets: Addison Wesley Pub. Co.,1969, vol. III 813-843.
- BERLYNE, D. E. *Curiosidad y Exploracion*. Revista Interamericana de Psicologia, 1970, 4(3-4): 149-169.
- BUONO, A. B.. *O Olhar em Construção. Uma experiência de Ensino e Aprendizagem da Arte na Escola*. São Paulo: Cortez Editora 3º edição, 1998

- CARNEIRO, R.G.M. *As Representações Sociais em Informática e as suas relações com a Educação: Ignorar, Cancelar, Refletir*. Dissertação de Mestrado em Educação UNISO. Sorocaba:1999.
- CASTORINA, J. A., FERREIRO, E., LERNER, D. e OLIVEIRA, M. K. *Piaget – Vigotsky. Novas Contribuições para o Debate*. São Paulo: Ed. Ática, 1996.
- CASTRO, E. D. *A apropriação de si mesmo através da dança*. Dissertação de mestrado. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo: 1992.
- \_\_\_\_\_ *Arte, Corpo e Terapia Ocupacional: Aproximações, Intersecções e Desdobramentos*. Palestra apresentada durante a mesa redonda: Atividades: Arte e Corpo em Terapia Ocupacional no VI Congresso Brasileiro de Terapia Ocupacional. Águas de Lindóia, 1999.
- CASTRO, E. D. e SILVA, R. J. G. *Processos criativos e Terapia Ocupacional*. Revista de Terapia Ocupacional – USP. São Paulo. Vol1 (2), 1990.
- CHIPP, H.B. *Teorias da Arte Moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- CUNHA, L. A. *A Universidade Crítica. O Ensino Superior na República Populista*. – 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- \_\_\_\_\_ *A Universidade Reformanda*. Rio de Janeiro: Francisco Alves: 1988.
- D'AMBRÓSIO, U. *Criatividade para que?* Conferência de abertura no Congresso Internacional de criatividade, UNESP/UNIFESP/USP 16 a 18 de Novembro de 1998, São Paulo.
- DAUDT, P. R. *Interação Social: O Papel da Amizade no Desenvolvimento Infantil*. Revista Alethéia. Canoas R.S. nº 5 jan/jun 1997. 80-90
- DAVIS, C. ; SILVA, M.A. S. S. e ESPOSITO, Y. *Papel e Valor das Interações Sociais em Sala de Aula*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (71) novembro 1989. 49-54.
- DWORECK, S. *Ensino e Desenho*. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo: Junho de 1984.
- \_\_\_\_\_ *Em Busca do Traço Perdido*. São Paulo: Scipione Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- EMMEL, M L.G. *Interação Social: A Função da Atividade*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo: Instituto de Psicologia, 1990.
- \_\_\_\_\_ *A formação do terapeuta ocupacional: desafios para a próxima década*. Revista de estudos Universitários. Universidade de Sorocaba. Vol24. Nº 1 junho de 1998.

- FARIA, A. R. *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente segundo Piaget*. São Paulo: Ed. Ática, 1989.
- FERREIRA, A.B. H. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3º ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FRANCISCO, B.R. *Terapia Ocupacional*. Campinas. São Paulo: Papyrus, 1988.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1998.
- FUSARI, M. F. R. e FERRAZ, M.H.C.T. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GAGNEBIN, J.M. *Sete aulas sobre Linguagem, Memória e História*. Rio de Janeiro: Imago editora. 1997. 192 p 81-106.
- GARDNER, H. *As Artes e o Desenvolvimento Humano: um estudo psicológico artístico*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Arte, Mente e Cérebro*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GESELL A.. *A Criança dos 5 aos 10 anos*. São Paulo: Martins Fontes 2º ed, 1993.
- HAGEDORN, R. *Fundamentos da Prática em Terapia Ocupacional*. Tradução José Batista. São Paulo: Dinamis Editorial, 1999.
- HOPKINS, H.L; SMITH, H.D. *Uma perspectiva histórica em terapia ocupacional*. IN: Williard and Spackman's Occupational Therapy. 6º ed.; Philadelphia: J.B. Lippincot Co., 1984. Tradução: Jussara de M. Pinto; revisão: Michelle S. Hahn. UFSCar (publ. Interna)
- JOBIM, S. S. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 3º ED. Campinas, São Paulo. Papyrus, 1996.
- KESSERLRING, THOMAS; trad. ALLGAYER, A.E. e BECKER, F. *Jean Piaget*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- LIMA, E.A. e COSTA, A.L.B. *Arte e Promoção da Saúde. A Experiência do pacto – Programa Permanente: Composições Artísticas e Terapia Ocupacional*. III Congresso Arte e Ciência: Descoberta/Descobrimientos – Terra Brasilis. ECA. USP. Centro Mário Schenberg de Documentação de Pesquisas em Arte. Org. AJZENBERG, E. Volume2, 1999.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

- LOWENFELD, V. e BRITAIN, W.L. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.
- MEDEIROS, M. H. R. *A Terapia Ocupacional como um Saber: Uma abordagem Epistemológica e Social*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Filosofia. PUC Campinas, São Paulo:1989.
- MINAYO, M.C.; SANCHES, O. *Qualitativo – Quantitativo: Oposição ou Complementariedade?* São Paulo: Cadernos de Saúde Pública, volume9 , 1993.
- NOGUEIRA, O. *Pesquisa Social. Introdução às suas Técnicas*. São Paulo. Editora Nacional. 1973.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio- histórico*. São Paulo: Editora Scipione, 1997.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes,1987.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Terceiro e Quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE. Secretaria de Educação Fundamental. – 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000 . vol 6
- PINO, A. *O Conceito de Mediação Semiótica em Vygotsky e seu Papel na Explicação do Psiquismo Humano*, In Cadernos CEDES . São Paulo: Papirus nº24, 1991.
- PIZZIGATTI, C. P. *Arte na Formação do Terapeuta Ocupacional. Contribuição ao Ensino da Arte-Educação para o Curso de Terapia Ocupacional*. Dissertação de Mestrado em Filosofia da Educação. UNIMEP. Piracicaba: 1990.
- PULASKI, M. A. S. *Compreendendo Piaget. Uma Introdução ao Desenvolvimento Cognitivo da Criança*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1986.
- PRADO, L. *Imagens da Infância no Brasil: de brincadeiras, jogos e arte*. Revista Pátio. São Paulo: Ano 2 nº 7 nov 1998/ jan 1999.
- REIGOTA, M.A. *A Floresta e a Escola: por uma educação ambiental pós- moderna*. São Paulo: Cortez, 1999.
- REILY, L. H. *Nós Já Somos Artistas: Estudo Longitudinal da Produção Artística de Pré-Escolares Portadores de Paralisia Cerebral*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo: 1990.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez Autores Associados,1986.
- \_\_\_\_\_ *A Nova Lei da Educação. LDB Trajetória, Limites e Perspectivas*. Campinas SP: Editora Autores Associados, 1997

- SILVA, L.A.C.B. e MARTURANO, E. D. *Interações em um Grupo Psicopedagógico: Participação da Criança e do Adulto*. Revista Psico. PUC. Rio Grande do Sul: V.25 n° 1 jan/jun. 1994. ( 1-195)
- SILVA, S.M.C. *Condições Sociais na Constituição do Desenho Infantil*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação UNICAMP. Campinas. São Paulo, 1993
- SILVEIRA, N. *Casa das Palmeiras. A emoção de lidar. Uma experiência em Psiquiatria*. Rio de Janeiro: Ed. Alhambra, 1986.
- \_\_\_\_\_ *Imagens do Inconsciente*. Rio de Janeiro: Ed. Alhambra, 1981.
- SOARES, L. B.T. *Terapia Ocupacional Lógica do Capital ou do Trabalho?* São Paulo: Editora Hucitec, 1991.
- TAILLE, Y., OLIVEIRA, M., DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky e Wallon - Teorias Psicogenéticas*. São Paulo: Summus 10ª. ed, 1992.
- TASSARA, E. T. O. *Terapia Ocupacional: Ciência ou Tecnologia?* Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo: volume 4/7, 1993.
- TRIVINÕS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais- Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- \_\_\_\_\_ *Pensamento e Linguagem..* São Paulo: Martins Fontes 3º ed., 1991
- WESCHLER, S. M.. *Criatividade Descobrimo e Encorajando*. Campinas. São Paulo: Editorial Psy, 1993.
- WILLARD, H.S. e SPACKMAN, C.S. *Terapêutica Ocupacional*. Barcelona. Espanha: Editorial Jims, 1973.