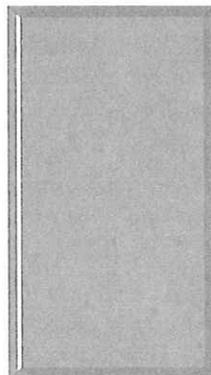


Rita de Cássia G. M. Silvano*
Maria Luisa G. Emmel**

*Recuperando o fazer
dos alunos de 7 a 8 anos:
o papel das atividades artísticas*

(*) Universidade de Sorocaba

(**) Universidade Federal de S. Carlos



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 artigo buscou analisar o papel da atividade como intermediária das interações entre as crianças reunidas em grupos que manipulam e brincam com materiais artísticos. 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. 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: das crianças e das mães. 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.

ABSTRACT

Child's artistic potential normally suffer a cut when he or she starts to go to fundamental school and begins to be stimulated more specifically with the usage of written language. To stimulate the artistic potential is vital for the enlargement of the capacity towards adaptation with the world. This paper tries to analyze the function of the activity in the adaptation between children. Children are divided in groups that manipulate and play together with artistic material. The sample was composed by children who attempted for the first time the first grade of fundamental teaching, and that were between seven and eight years old. To establish a comparative analysis, we focus in three different groups composed by four children each one. For each child of the groups, it was offered a box within artistic materials. For three meetings, children were stimulated to work and to build something with the material. The similarities and differences between the groups were analyzed in two aspects: children and mothers. The results showed the importance of the artistic material as a helper in the global development of the child, the interactions established between children and the adults; and the importance of the capacitation of the adult who works with the child.

Introdução

Quando a criança inicia o primeiro ano do ensino fundamental, ocorre um momento de ruptura do universo do brincar (Emmel, 1990) e do contato mais intenso e constante com atividades artísticas e musicais mais freqüentes nos anos anteriores ao seu ingresso na escolaridade obrigatória. Essas são substituídas por atividades mais concretas, rígidas e com maior limite e controle. Vários autores concordam com esta afirmação, entre eles Dworeck, quando 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 expressivas¹.

Os pais, por sua vez, ansiosos em relação à fase da alfabetização, nem sempre compreendem bem a finalidade do envolvimento com as “artes” e acabam reforçando o estímulo dado à criança para a aquisição da habilidade de escrita e leitura, em detrimento de atividades mais expressivas. Gardner afirma que, na medida em que se desenvolvem as habilidades verbais, as crianças sentem menos necessidade de usar as artes gráficas para expressar seus sentimentos². Castro³ observa processo semelhante com relação à 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”⁴.

O ensino de artes no Brasil.

O ensino de artes não pode ser caracterizado fora do contexto das práticas educativas que se vinculam a uma pedagogia, ou seja, a uma teoria de educação escolar que está impregnada de concepções ideológicas e filosóficas.

¹ S. Dworeck, *Ensino e desenho*. Dissertação (Mestrado), USP, 1984, p. 11.

² H. Gardner, *Arte, mente e cérebro*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 263.

³ Cf. E. D. Castro, *A apropriação de si mesmo através da dança*. Dissertação (Mestrado), USP, 1992.

⁴ Apud E. D. Castro, *op. cit.* p. 27.

Na pedagogia tradicional, que se inicia no século XIX e percorre o século XX, a ênfase no ensino das artes é dada a um fazer técnico e científico de conteúdo reprodutivista (cópia do natural e apresentação de modelos) com preocupação fundamental no produto final, 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 tradicional⁵.

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 se motivarem pela produção artística de crianças, bem como por seus processos mentais e seu mundo imaginativo.

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

Nos anos 30, surge o movimento escolanovista brasileiro, que recupera a valorização da arte infantil e a concepção de arte baseada na expressão e na liberdade criadoras. Este foi influenciado por autores como John Dewey (a partir de 1900) e Victor Lowenfeld (1939), nos Estados Unidos e do filósofo Herbert Read (1943), na Inglaterra, que via a arte não apenas como uma das metas, mas sim como o seu próprio processo⁶. Este movimento ajudou a difundir no Brasil a proposta de educação através da arte. Dentro dessa perspectiva, Dewey pensava no aluno em crescimento ativo e progressivo e Lowenfeld enfatizava que a importância da arte na educação consiste em se garantir:

- a) uma aprendizagem que acompanhe o desenvolvimento natural do indivíduo, não só em seus aspectos intelectuais mas também sociais, emocionais, perceptivos, físicos e psicológicos;
- b) 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; c) formas construtivas de auto-expressão e auto-identificação dos sentimentos, emoções e pensamentos dos indivíduos a partir de

⁵ M. F. R. Fusari; M. H. C. T. Ferraz, *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993, p. 27.

⁶ Id., *ib.*, p. 15.

suas experiências pessoais para que possam viver cooperativamente, contribuindo de forma criadora para a sociedade⁷.

EMBASAMENTO TEÓRICO

1. A Lei de Diretrizes e Bases e o ensino de artes no Brasil

A partir de 1945, os Estados Unidos passam a ser o modelo para tudo no Brasil. Os princípios educacionais contemplados são os do liberalismo da Revolução Francesa, como escola gratuita para todos e a co-educação. O período de 1945-1964 foi caracterizado pelo nacionalismo desenvolvimentista, pelo populismo de Getúlio Vargas e suas medidas de estímulo à industrialização, tendo a escola como aliada do Estado.

De acordo com Saviani (1997), na Constituição de 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, surgiu 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, 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 conhecimento⁸.

⁷ Mais informações podem ser encontradas em V. Lowenfeld e W. L. Brittain, *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

⁸ PCNs, Arte. V. 6. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 23.

Em relação à arte, nessa época (fins dos anos 60 e a 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 escolas 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 n.º 5692/71, que introduz a Educação Artística nas escolas de 1º e 2º graus e que, no parecer n.º 540/77, explica que não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses⁹.

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.

Com a Lei n.º 9.394 / 96 art. 26 § 2º, a 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”. Foi com tal 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 atividade¹⁰.

Com base na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais se propõem a ser uma referência curricular nacional para o ensino fundamental e têm como objetivo levar as

⁹ M. F. R. Fusari; M. H. C. T. Ferraz, op. cit., p. 38.

¹⁰ PCNs, 2000, p. 30.

artes visuais, a dança, a música e o teatro para serem aprendidos na escola. Segundo Fusari¹¹, as artes visuais incluem, tradicionalmente, o desenho, a pintura, a gravura, a escultura, a arquitetura e 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 halografia, 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.

Nos Parâmetros Curriculares, a 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, em âmbito local, regional, nacional e internacional.

Aprender Arte envolve, além do desenvolvimento das atividades artísticas e estéticas, apreciá-la e situá-la na produção social de todas as épocas, nas diversas culturas. Os parâmetros curriculares (1998) com relação ao tema, prevêm: a) o fazer dos alunos, a saber, desenho, pintura, colagem, escultura, gravura, modelagem, instalação de vídeo, fotografia, histórias em quadrinhos, produções informatizadas; b) 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; c) 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 interseção com a Terapia Ocupacional. Primeiramente, 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

¹¹ M. F. R. Fusari; M. H. C. T. Ferraz, op. cit., p. 73.

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, nesse 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 que apresenta interseção com a Terapia Ocupacional é a recomendação da continuidade da educação ao longo da vida fundamentada em quatro pilares: a) aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos de compreensão; b) aprender a fazer, que pressupõe o desenvolvimento da competência do saber em uma relação de grupo, e saber resolver problemas para poder agir sobre o meio, adquirindo uma qualificação profissional; c) 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 a identidade, respeitando a dos outros e respeitando valores; d) aprender a ser, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia.

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”. Desse modo, “sua memória é feita por imagens”¹². 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.

¹² L. Prado, *Imagens da infância no Brasil: de brincadeiras, jogos e artes*. Revista Pátio. S. Paulo, v. 2, n. 7, 1969, p. 62.

2. A criança no 1º ano do Ensino Fundamental: características e atividades.

Durante o período compreendido entre 7 e 8 anos, a criança brinca em grupos ou aos pares, e começa a se interessar pelo papel sexual e pelas características de meninos e meninas, podendo ser a última fase em que meninos e meninas brinquem juntos, sem diferenciação com base no sexo. Nessa fase, está mais atenta à família e à sua casa, começando a cuidar de suas coisas e a acumular objetos. Interessa-se pela leitura e por ouvir histórias, mesmo que repetidas vezes. Seu pensamento começa a socializar-se, porque está aberta para combinar-se com o pensamento de outras pessoas.

Do ponto de vista do desenvolvimento motor, gosta de subir em árvores, de arrastar os pés pelo chão, de lutar, de brincar de polícia e ladrão, de pular corda, jogar bola e já é capaz de guiar bicicleta por uma certa distância.

Em relação à sua expressão artística, Lowenfeld e Brittain constataram que, no desenho, esta faixa de idade compreende a fase esquemática: a criança desenha a figura humana com símbolos reconhecíveis, colocando, por exemplo, a roupa ao invés do corpo. Detalhes como chapéu, aparecem misturando o perfil com o frontal, a partir de duas dimensões. A grande descoberta dessa idade é a existência de ordem nas relações espaciais expressa pela linha de base, sendo esta considerada como “tão inerente ao desenvolvimento infantil como o ato de aprender a correr ou pular”¹³. Esses autores referem que o primeiro conhecimento consciente da criança, que é parte de seu meio, é indicado por um símbolo a que se dá o nome de linha-de-base. É a descoberta, pela criança, de uma ordem definida nas relações espaciais e é usada, também, para indicar movimento. Quando a criança se coloca na linha de base, significa que começou a ver-se em relação a outras pessoas e outros objetos¹⁴. Isso parece ser a indicação de que a criança se apercebeu das relações existentes entre ela própria e o meio. Essa linha, freqüentemente, indica movimento e, possivelmente, também esteja relacionada com a experiência cinestésica e com a expressão das sensações corporais.

¹³ V. Lowenfeld; W. L. Brittain, op. cit., p. 185.

¹⁴ Id., ib., p. 212.

3. As Atividades artísticas e a Terapia Ocupacional

Vários terapeutas ocupacionais utilizam o termo atividade artística e expressiva para definir características de materiais e ações ligadas à arte. 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, favorecendo a compreensão de seus processos psíquicos e o desenvolvimento de sua identidade e comunicação, veiculando um modo de o 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 principal marca da Terapia Ocupacional, no que concerne à utilização das atividades artísticas, consiste em não ficar apenas 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.

A especificidade de sua formação 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”¹⁵.

Benetton (1994) considera a análise das atividades como o melhor instrumento que os terapeutas ocupacionais dispõem para o conhecimento do potencial das atividades e estabelece pressupostos para essa análise: fazê-las, para detectar a dinâmica contida na técnica; fazer “bem feito”, sentindo a

¹⁵ M. L. G. Emmel, A formação do terapeuta ocupacional: desafios para a próxima década. Sorocaba, Revista de Estudos Universitários, v. 24, n. 1, jun. 1998, p. 15.

quantidade e a qualidade do investimento físico, psicológico e social que os diferentes tipos de atividades necessitam, partindo de nosso próprio referencial. A divisão da atividade em partes componentes (tarefas) e seqüência, 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. 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.

Nise da Silveira (1986) demarcou seu trabalho na Terapia Ocupacional com a utilização de atividades artísticas. Para ela, as atividades artísticas eram abordadas como meio de expressão de impulsos inconscientes e, principalmente, a pintura e a modelagem, que 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, à realidade.

Pizzigatti (1990) buscou, com sua pesquisa, uma estratégia pedagógica para o ensino da arte e de suas funções na educação e na formação do terapeuta ocupacional. Desenvolveu seu trabalho com estudantes de graduação em Terapia Ocupacional (1º, 2º e 3º semestres) na área de Recursos Terapêuticos e investigou a relação entre Arte e Terapia Ocupacional com enfoque na arte-educação. De acordo com essa autora, 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, introspeção 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"¹⁶.

Lima¹⁷ afirma que a atividade artística, enquanto campo de atuação, está sendo recuperada sob dois aspectos: no uso acadêmico e na assistên-

¹⁶ C. P. Pizzigatti, *Arte na formação do terapeuta ocupacional: contribuição ao ensino da Arte-Educação para o Curso de Terapia Educacional*. Dissertação (Mestrado), UNIMER, 1990, p. 8.

¹⁷ L. J. C. Lima, Tema livre: atividades artísticas em Terapia Ocupacional. Palestra proferida na II Jornada de Terapia Ocupacional de Sorocaba e Região e I Semana de Estudos de Terapia Ocupacional da Universidade de Sorocaba – Uniso, 1998.

cia. 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 a Lima e Costa: "... 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"¹⁸.

Os trabalhos referidos mostram claramente que a dimensão do uso da atividade artística em Terapia Ocupacional está ampliando o campo da assistência, do uso terapêutico, e vem contemplando o uso da atividade também como técnica e metodologia de ensino, objetivando maior qualidade na formação dos futuros profissionais.

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

A PESQUISA

1. Objetivos

Tendo como pressuposto o papel importante da atividade artística no processo do desenvolvimento infantil, este artigo teve por objetivo o estudo do seu papel no desenvolvimento de relações entre crianças reunidas em grupos que manipulam materiais artísticos como meio de interação.

Como objetivos específicos propomos: a) comparar produções artísticas individuais de três grupos distintos; b) analisar o papel do adulto inse-

¹⁸ L. J. C. Lima; A. L. B. Costa, Arte e promoção da saúde: a experiência do PACTO. In: E. Ajzenberg (org.), *Anais. III Congresso de Arte e Ciência*, v. II, 1999, p. 143.

rido nos grupos; c) verificar os materiais mais utilizados nas construções, bem como as interações possíveis; c) analisar as interações entre as crianças e destas com o adulto.

2. Metodologia

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, visto tratar-se do estudo de manifestações humanas inseridas num contexto histórico, cultural, ideológico e o enfoque da investigação privilegia a observação e a entrevista semi-estruturada. Dela participaram 12 crianças, de ambos os sexos, de sete e oito anos de idade, que freqüentavam pela primeira vez a 1ª. série do Ensino Fundamental, na cidade de Sorocaba. A faixa etária foi escolhida por entendermos que é nessa idade que acontece a primeira grande ruptura do contato mais constante com atividades artísticas, substituindo-as pelas atividades de leitura e de escrita. Para a escolha das crianças, houve contato prévio com a direção das instituições. Na ocasião, solicitamos 04 crianças de cada instituição, duas do sexo feminino e duas do sexo masculino, devendo participarem de três sessões de uma hora de duração cada, onde seriam estimuladas a manipular diversos materiais. Essas crianças foram divididas em 3 grupos de 4 componentes cada.

A hipótese de que diferentes grupos sociais poderiam apresentar desempenhos distintos em vivências grupais, possibilitando diferentes níveis de desempenho, levou-nos à opção por três grupos de participantes: um grupo foi formado por crianças que freqüentavam uma escola pública estadual, outro por crianças que freqüentavam uma escola particular e o último por crianças que freqüentavam um Centro de Integração Infantil (CIS). Essa seleção teve como objetivo verificar possíveis diferenças de desempenho entre os diversos grupos.

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 em indústrias

da região. O Centro de Integração Social (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 freqüentar 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. Esse local foi escolhido justamente porque as crianças já têm algum contato com atividades artísticas extra-escolares.

A coleta de dados ocorreu em uma sala especialmente destinada para esse fim, dentro das respectivas instituições, 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. Os espaços foram adaptados na medida do possível para a instalação da câmara 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 material utilizado pelos participantes foi escolhido levando-se em conta a idade e a motivação das crianças. Por isso, foram incluídos materiais de diferentes texturas, cores e tamanhos, possibilitando 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 30 cm x 20 cm), régua, retalho de pano, rolinhos, sementes, tesoura.

As caixas eram distribuídas no início das sessões e as crianças eram estimuladas a manipular seu conteúdo, buscando criar algo. Os materiais foram classificados segundo seus objetivos, compatíveis com as atividades desenvolvidas: de apoio, de suporte e de construção. 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 diante das atividades. 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 gliter, 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.

Os pincéis foram distribuídos em número de três em cada caixa, sendo um fino, um médio e um mais largo (marca Tigre, referência 475 n.º 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 5 cm x 5 cm x 8 cm, com cacos de vidro, contas de bijuteria e 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, ficleiras), de flores como o girassol, de frutas, como a fruta-do-conde. 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 ser usados pelas crianças sem oferecerem riscos.

A coleta foi realizada em três etapas:

- 1) gravação em vídeo e observação das sessões em que foram selecionados os aspectos a serem analisados e confeccionado um protocolo para auxiliar na coleta das informações selecionadas para análise;
- 2) 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;
- 3) 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 e os tipos de atividade que fazem em casa.

3. Resultados e discussão

Foram analisados os seguintes itens: interação das crianças com o material, com a atividade, as construções que fizeram e a temática utilizada. A criança não deveria escolher os materiais que iria utilizar por suas qualidades singulares ou suas características únicas que os tornam particularmente expressivos. Ela via esses materiais como algo que está intimamente vinculado à 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 devia 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.

Em nosso estudo, a cola foi o material que mais proporcionou a interação com a pesquisadora. Todas as crianças, de algum modo, com maior ou menor dificuldade no contato (verbal, por aproximação, ou contato físico), solicitaram ajuda para o manuseio do frasco de cola. A tesoura, o gliter, a placa de isopor e os materiais usados para colagem foram utilizados pelas crianças dos diferentes grupos. 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 que, nos outros dois grupos, todos os materiais, em maior ou menor quantidade, foram utilizados.

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. Chamou-nos a atenção o desconhecimento das sementes, pois, não é um material difícil de ser encontrado, mas parece não fazer parte do repertório atual de algumas crianças. Já o caco de vidro e o isopor em flocos são mais difíceis de fazerem parte do cotidiano das pessoas e o fato não causou surpresa.

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

Berlyne (1970) afirma que a novidade constitui-se em um elo motivador, que conduz à aprendizagem social. Pudemos confirmar isso no traba-

lho aqui exposto, constatando que a novidade teve um papel importante na interação que a criança manteve com seus pares e a pesquisadora.

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.

A estratégia metodológica utilizada para a distribuição dos materiais entre os membros do grupo teve o efeito esperado: ao se estabelecerem possibilidades de troca ou empréstimo do material, pôde-se constatar que ocorreram interações. 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).

4. As construções mais freqüentes.

Entre os 7 e 11 anos, o simbolismo decai, enquanto crescem os jogos de construção e de regras e começam a aparecer, com mais freqüência 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. Essa construção fica à disposição para ser inserida numa brincadeira ou num trabalho.

Em pesquisa realizada por Silva e Marturano, 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.

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 (09 colagens), 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. Apesar do tipo de atividade ser a mesma (colagem) observou-se uma grande diversidade de elementos utilizados. Colagens com palito, algodão, arame e papel alumínio também apareceram com menor frequência nos três grupos. No entanto, apesar de menos frequentes, 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 a 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 de a maioria das crianças utilizar 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). Nos grupos da escola particular e pública, 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. Nas 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 às 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 envol-

vendo e passando a usar não somente os dedos, mas toda a mão.

À medida que as crianças se envolviam em atividade, verbalizavam o que faziam ou, em momento posterior, durante a entrevista, elas davam “nomes” às construções que elaboraram. Pudemos observar, em todos os grupos, algumas construções com temas não repetidos. Em outras ocasiões o tema foi repetido, no entanto, ficando evidente que a idéia partiu de uma das crianças, e a outra a imitou.

Com relação à cópia ou imitação, recorreremos às idéias de alguns autores, como Gagnebin (1997), Benjamin (1997), Jobim (1996), Emmel (1990), Bandura (in: Emmel, 1990) e Vygotsky (1991), que falam da importância da imitação ou cópia no processo de desenvolvimento da criança. Gagnebin (1997) refere-se a uma tendência humana de assimilar a semelhança com a reprodução, a pensar que a imagem de uma coisa é a 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 (1997) trata da semelhança, independentemente de uma comparação entre elementos iguais. Exemplificando: quando a criança começa a escrever, desenhando 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) refere-se a jogos. Nesse caso, 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 de forma criativa, combinando-as entre si e edificando, com elas, novas possibilidades de interpretações e representação do real, de acordo com as afecções, necessidades, desejos e paixões. A criança, ao inventar uma história, retira os elementos de sua fabulação das 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 mais experientes, podem dividir o seu conhecimento com os menos experientes. Do que se infere que, quem é capaz de fazer hoje, em cooperação, será capaz de fazer amanhã, sozinha.

Em sua pesquisa, Emmel (1990) também nos traz considerações sobre a imitação, quando cita o desenvolvimento da teoria de aprendizagem social de Bandura. Nessa teoria, Bandura afirma que as pessoas não são exclu-

sivamente 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 comportamento¹⁹.

Ainda com relação às construções, observamos, nesta pesquisa, a importância da intervenção do adulto, com conhecimento da técnica, para orientar uma atividade artística, ajudando a criança a realizar sua tarefa de maneira satisfatória. As construções não repetidas, observadas em nosso estudo, remetem-nos, 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 como uma de suas necessidades. Criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado no viver humano. Criar e viver se interligam. 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, como ser humano, ordenando, dando forma, criando. Para Vygotsky, a criação existe não apenas como origem dos acontecimentos históricos, mas também como processo no qual o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo novo, por insignificante 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 técnicas²⁰.

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. Durante a execução das atividades, a

¹⁹ Apud Emmel, *Interação social: a função da atividade*. Tese (Doutorado), USP, 1990, p. 13.

²⁰ S. S. Jobim, *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papyrus, 1996, p. 147-148.

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 em que se solicita: "crie algo".

Alguns autores falam sobre essas questões de maneira interessante e adequada à noção aqui apresentada. Almeida (1981) afirma, em sua pesquisa, que no desenho livre, as crianças, por vezes, se sentem inseguras diante 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. Assim, enfatiza a necessidade de uma metodologia que facilite esse processo de expressão original²¹.

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 sua tarefa de maneira satisfatória. 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, para resolver tal problema, haverá necessidade de se desenvolver procedimentos; logo, criar uma técnica.

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 refletindo especificamente sobre a 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, nesse caso, refere-se 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 nele²².

²¹ C. M. C. Almeida, *Faz-se arte nas Pré-Escola? Uma reflexão, uma proposta, uma crítica*. Dissertação (Mestrado), Unicamp, 1981, p. 11.

²² M. J. Benetton, *Terapia Ocupacional como instrumento nas ações de saúde mental*. Tese (Doutorado), Unicamp, 1994, p. 37-38.

5. Interações entre crianças e das crianças com o adulto.

De acordo com Vygotsky, a fala egocêntrica tem um papel fundamental na atividade da criança, pois não só acompanha suas atividades, como também está a serviço de sua orientação mental, ajudando a criança a superar dificuldades. Esse autor afirma que a conversa está usualmente ligada à 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 respondam²³.

Existem duas características do discurso egocêntrico que aparecem em nosso estudo: a) *monólogo* – quando 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”, etc... b) *monólogo coletivo* – quando 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.

Alguns autores já haviam 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, como 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 se desenvolvem e se firmam.

No trabalho de Emmel, muitas vezes, o falar sozinho era utilizado como uma forma, talvez mais segura, de tentar uma interação com os colegas²⁴.

²³ L. S. Vygotsky, *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984, p. 207.

²⁴ M. L. G. Emmel, *op. cit.*, p. 36.

Piaget indica 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. Assim, conclui que o discurso egocêntrico da criança serve para acompanhar e reforçar a atividade individual... antes que possa ser usado para socializar o pensamento.

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...”

Como já foi assinalado neste estudo, observamos que toda iniciativa de interação começava pelo material (pedidos de empréstimo ou ajuda), primeiro, em duplas e, depois, o fato foi se ampliando. Com o decorrer das sessões, as crianças foram estabelecendo contatos, formando novos pares, trios e conversando sobre outros assuntos e o tema deixou de ser apenas material. A qualidade das interações também foi observada e algumas crianças envolveram-se na mesma atividade.

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. As teorias da aprendizagem e da aprendizagem social têm demonstrado, empiricamente, que as crianças aprendem sobre o seu mundo social e se preocupam em como se comportar dentro de vários contextos, através da tutela de pares e da observação indireta de pares na ação.

Os estudos disponíveis sugerem que a relação de pares contribui para diversas áreas do conhecimento infantil, compreendendo o bem estar emocional para o desempenho e ajustamento escolar e para as habilidades e competências sociais. 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. A habilidade de interação social diz respeito à facilidade com que a criança ingressa no grupo, brinca com os pares, apresenta expressões afetivas e outros comportamentos que levam à aceitação de si e popularidade. Se, por um lado, a tendência para envolver-se com pares tem início

entre os dois anos e meio e os quatro anos, é durante a fase escolar que esse envolvimento é testado²⁵.

Em relação às interações estabelecidas pelas crianças com o adulto, observou-se o início através de pedido de ajuda para abrir a cola, para solicitar mais material ou para mostrar a atividade finalizada. Em outras ocasiões, as crianças demonstravam interesse pela vida pessoal da pesquisadora. 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.

Esse resultado vem ao encontro das descobertas em outros estudos que investigaram as relações das crianças. Emmel (1990), em pesquisa que 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, sancionando ou estimulando modalidades específicas de comportamento social entre elas²⁶.

6. Diferenças observadas entre os grupos

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 final. Observamos que se dedicaram à atividade e, quando finalizavam, mostravam para seus pares e para a pesquisadora. Mostraram-se disciplinadas e organizadas no uso do material da caixa e com o ambiente, com uma preocupação com a limpeza da sala

²⁵ M. L. G. Emmel, *op. cit.*, p. 26.

²⁶ *Id.*, *ib.*, p. 37.

que estava sendo utilizada. 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 se 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 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 numa única atividade, quando pintavam com as mãos.

O Centro de Integração Social é uma instituição onde as crianças ficam no período em que não freqüentam a escola, e onde desenvolvem algumas atividades com o auxílio de voluntárias. As crianças desse grupo 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, evidenciando preocupação com o “gasto”. Fizeram poucas construções, e a maior parte delas foi o desenho em papel. Foi também nesse grupo que observamos maior diversidade de temas nas construções sem base de apoio. Ao mesmo tempo que observamos estar soltas no seu espaço, notamos que se mostravam mais “presas” com relação ao material e ao seu uso correto. Não se permitiram tomar o material para si. No que diz respeito à interação com o adulto, as crianças deste grupo estabeleceram uma relação mais próxima e afetiva com a pesquisadora.

Considerações finais

Os resultados deste estudo permitem indicar-nos: a) que há uma transformação evolutiva nas formas de interação dos sujeitos, nos pequenos grupos; b) que, ao longo do tempo, vão passando de formas menos organizadas para ações mais coordenadas de atividade conjunta; c) que o material serve como facilitador dos processos de integração grupal; c) 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 ou de seus pares, para o grupo.

Em relação ao desenvolvimento das interações pelos integrantes do grupo, verificamos que, pela evolução observada nas sessões, é de se esperar uma intensificação das interações com o aumento do número de sessões. Vários fatores contribuem para o aumento da qualidade das interações, que vão acontecendo, de maneira paulatina, ao longo das sessões. Esse processo envolve um amadurecimento do grupo, em que 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.

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, a aquisição de 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 da criança em seu aspecto geral. Com o termo atividade artística, queremos que seja 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. Ou, ainda, 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. Referimo-nos às 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. Finalmente, dizemos atividades artísticas como estimuladoras da sensibilidade através da expe-

riência, misturando tintas, manipulando e colando sementes e contas, construindo, com palitos de madeira, experimentando o ato de fazer.

Outra conclusão relevante deste trabalho foi a consistência da necessidade da participação do adulto, desempenhando um papel de facilitador. Um adulto com competência, com habilidades e com disponibilidade, que parta de sua própria vivência com atividades, 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.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. M. C. **Faz-se arte na Pré-Escola? Uma reflexão, uma proposta, uma prática, uma crítica.** Dissertação (Mestrado) FE/UNICAMP, Campinas, 1981.

ALMEIDA, M. V. M. **Arte, loucura e sociedade: ideologias e sensibilidade na terapia ocupacional.** *Cadernos de Terapia Ocupacional*. S. Paulo, v. 5, n. 2, ago./dez. 1996.

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 (Mestrado em Psicologia Social), USP, S. Paulo, 1996.

BENETTON, M. J. **Terapia Ocupacional como instrumento nas ações de saúde mental.** Tese (Doutorado), FCM, UNICAMP, 1994.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação.** Portugal: Porto, 1994.

BERLYNE, D. E. **Curiosidad y exploración.** *Revista Interamericana de Psicología*, 1970, v. 4, n. 3-4, p. 149-169.

CASTRO, E. D. **A apropriação de si mesmo através da dança.** Dissertação (Mestrado). ECA, USP, 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.

DWORECK, S. **Ensino e Desenho.** Dissertação (Mestrado), USP, 1984.

EMMEL, M L.G. **Interação social: a função da atividade.** Tese (Doutorado). Inst. Psic., USP, 1990.

- ____. A formação do terapeuta ocupacional: desafios para a próxima década. *Revista de Estudos Universitários*. Sorocaba, v. 24, n. 1, jun. 1998.
- FUSARI, M. F. R.; 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, 1997.
- 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, 1999.
- GESELL A. *A criança dos 5 aos 10 anos*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- HAGEDORN, R. *Fundamentos da prática em Terapia Ocupacional*. Trad. José Batista. São Paulo: Dinamis, 1999.
- JOBIM, S. S. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1996.
- LIMA, E. A.; COSTA, A. L. B. *Arte e promoção da saúde: a experiência do PACTO – Programa Permanente: Composições Artísticas e Terapia Ocupacional*. In: III Congresso Arte e Ciência: Descoberta/Descobrimientos, 2 – Terra Brasilis. ECA. USP. Centro Mário Schenberg de Documentação de Pesquisas em Arte, 1999.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LOWENFELD, V.; BRITAIN, W.L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- 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, v. 6.
- PIZZIGATTI, C. P. *Arte na formação do Terapeuta Ocupacional*. Contribuição ao Ensino da Arte-Educação para o Curso de Terapia Ocupacional. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação), UNIMEP, 1990.
- PRADO, L. *Imagens da infância no Brasil: de brincadeiras, jogos e arte*. *Revista Pátio*. São Paulo, v. 2, n. 7, nov. 1998/jan. 1999.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1986.
- ____. *A nova lei da Educação*. LDB: trajetória, limites e perspectivas. Campinas:

Autores Associados, 1997.

SILVEIRA, N. Casa das Palmeiras. A emoção de lidar. Uma experiência em Psiquiatria. Rio de Janeiro: Alhambra, 1986.

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

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Endereço para correspondência:

Maria Luísa Guillaumon Emmel

Rua Pedro Fernandes Alonso, 600

Planalto Paraíso

CEP 13.562-380

SÃO CARLOS – SP

Fone: (16) 260-8405

Cllr: (16) 9704 2354

Rita de Cássia G. M. Silvano

Rua Braulio Guedes da Silva, 335 – S. Rosália

CEP 18090-010

SOROCABA – SP

