

**EFEITOS DE ATIVIDADES SISTEMATIZADAS DE
EXPRESSION PLÁSTICA SOBRE A
APRENDIZAGEM**

DISSERTAÇÃO

000158388

**APRESENTADA PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE
EM EDUCAÇÃO, CONCENTRAÇÃO ENSINO, NOS
CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
RIO GRANDE
DO SUL**

por

DENYSE MARIA ALCALDE VIEIRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

1979

Orientador:

Dra. MARIA DAS GRAÇAS FURTADO FELDENS

Ph. D. por The Ohio State University, 1976,
Professora nos Cursos de Pós-Graduação em Educação
e do Departamento de Ensino e Currículo
da Faculdade de Educação
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

Concluir esta etapa de estudos universitários significa obter novas e melhores condições profissionais na área educacional. Sem dúvida, nosso sentimento de satisfação deve agradecer sinceros aos professores, orientador e escolas da comunidade, que, com sua compreensão, orientação e auxílio, permitiram a ocorrência deste momento.

É nesse sentido, que expresso gratidão à Dra. Maria das Graças Furtado Feldens, orientadora na fase de dissertação. Seu interesse na investigação, simpatia e seguras direções constituíram-se em forte estímulo para que este trabalho tivesse bom êxito.

Destaco e, ao mesmo tempo, agradeço as contribuições dos professores Dra. Euza de Rezende Bonamigo e Dr. Paulo Schutz, pela significativa convivência e dedicação prestada aos mestrandos.

Especial agradecimento às escolas onde foram aplicados os programas experimentais, particularmente aos professores da rede particular de Porto Alegre, Ruth Sperb de Oliveira, Wagner Dotto e Fernando Mendonça.

Estendo agradecimentos às professoras Deloah Beatriz Silva da Silveira, Iara Maria Gonzales Merg, Sonia Maria Soares e Vera Maria Cassol Picada, ex-alunas do Curso de Licenciatura em Desenho e Plástica e de Educação, que contribuíram com dedicação e eficiência, tanto na coleta de dados, como na aplicação e correção de provas — etapas significativas deste experimento.

Finalmente um reconhecido agradecimento à The Ford Foundation, que financiou todo o desenvolvimento desta investigação.

A minha família um voto de amor pela compreensão e incentivo.

QUADRO DE CONTEÚDOS

		<i>Página</i>
AGRADECIMENTOS		iv
LISTA DE TABELAS		vii
LISTA DE QUADROS		viii
RESUMO		ix
ABSTRACT		x
Capítulo		
I.	ESTABELECIMENTO DO PROBLEMA	1
	Introdução	1
	O Problema	2
	Definição de Termos	3
	Limitações e Delimitações	4
	Importância da Investigação	4
II.	REVISÃO DE LITERATURA	6
	Introdução	6
	Objetivos do Ensino em Artes Plásticas	8
	Métodos no Ensino de Artes Plásticas	15
	Sumário	20
III.	METODOLOGIA	23
	Introdução	23
	Sujeitos	23
	Questões de Pesquisa	24
	Hipóteses	25
	"Design" da Investigação	25
	Variáveis Independentes	26
	Variáveis Dependentes	28
	Instrumentos	29
	Testagem dos Instrumentos	29
	Procedimentos	30
IV.	ANÁLISE DOS RESULTADOS	36
	Introdução	36
	Questões de Pesquisa	36
	Hipóteses e Resultados Estatísticos	37
	Interpretação dos Resultados	43
	Resultados das Observações	47
V.	CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES	48
	Introdução	48
	Conclusões	48
	Implicações	50
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA		52

ANEXOS:

1.	Programa Instrucional: Atividades Sistematizadas de Expressão Plástica – ASEP	55
2.	Programa usual	76
3.	Provas de produção plástica e de percepção estética	78
4.	Escalas de julgamento das provas de produção plástica e de percepção estética	88
5.	Ficha de Observação	95
6.	Ficha para organização dos dados observados	98

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela</i>		<i>Página</i>
1.	Distribuição de freqüência dos escores obtidos pelos grupos experimental — X_{E1} e X_{E2} — e pelo grupo controle — X_c — no pré e pós-teste da Parte I	37
2.	Resultados da análise de covariância dos escores obtidos pelos sujeitos dos três grupos na Parte I	38
3.	Sumário dos resultados dos testes da hipótese 1	38
4.	Distribuição de freqüência dos escores obtidos pelos grupos experimental — X_{E1} e X_{E2} — e pelo grupo controle — X_c — no pré e pós-teste da Parte II	39
5.	Resultados da análise de covariância dos escores obtidos pelos sujeitos dos três grupos na Parte II	39
6.	Sumário dos resultados dos testes da hipótese 2	40
7.	Distribuição de freqüência dos escores obtidos pelos grupos experimental — X_{E1} e X_{E2} — e pelo grupo controle — X_c — no pré e pós-teste da Parte III	41
8.	Resultado da análise de covariância dos escores obtidos pelos sujeitos dos três grupos na Parte III	41
9.	Sumário dos resultados dos testes da hipótese 3	42
10.	Distribuição de freqüência dos escores obtidos pelos grupos experimental — X_{E1} e X_{E2} — e pelo grupo controle — X_c — no pré e pós-teste da Parte IV	42
11.	Resultados da análise de covariância dos escores obtidos pelos sujeitos dos três grupos na Parte IV	43
12.	Sumário dos resultados dos testes da hipótese 4	43

LISTA DE QUADROS

Quadro		Página
1.	Tipos de aprendizagem relacionados a produtos e procedimentos	19
2.	Especificação do conteúdo e objetivos dos testes de produção plástica e percepção estética	31

RESUMO

O presente estudo objetivou comparar: (a) um programa instrucional de artes plásticas baseado em ATIVIDADES SISTEMATIZADAS DE EXPRESSÃO PLÁSTICA – ASEP – (tratamento X_{E1}), com (b) um programa de artes plásticas, usualmente adotado, dirigido para os objetivos do programa instrucional baseado em ASEP (tratamento X_{E2}) e com (c) um programa usualmente adotado (tratamento X_C), em relação a seus efeitos, em termos de rendimento em *habilidades de produção plástica*, incluindo desenvolvimento de destrezas e imaginação, e em termos de rendimento em *habilidades de percepção estética*, incluindo desenvolvimento de percepção visual e organização formal.

Foram formuladas hipóteses de que não haveria diferença significativa entre os resultados de rendimento dos estudantes submetidos aos tratamentos X_{E1}, X_{E2} e X_C. Para testá-las, delineou-se um experimento – “design” quase experimental – em que os sujeitos pertenciam a três grupos pré-formados de alunos da 8ª série do 1º grau. Os três tratamentos foram aleatoriamente distribuídos entre os três grupos. Os grupos foram pré-testados, receberam cada um, um dos tratamentos, durante o 2º semestre letivo de 1977 e, imediatamente, foram pós-testados.

Com base nos resultados da análise de covariância, aplicada aos dados coletados, verificou-se haver diferença estatisticamente significativa, ao nível de 0,01, favorável ao grupo X_{E1}, no rendimento de destrezas, imaginação e organização formal. Não foi verificada diferença estatisticamente significativa, entre os três grupos, no rendimento em percepção visual.

ABSTRACT

The present study examined the effects of three instructional programs in the area of Plastic Arts: (1) a program based upon systematic activities of plastic expression – SAPE – (treatment X_{E1}), (2) a program which is usually adopted in Plastic Arts, organized towards the objectives of the SAPE (treatment X_{E2}), and (3) an usually adopted program in Plastic Arts (treatment X_c), regarding plastic productive skills and aesthetic perception skills. The plastic productive skills included development of skills and imagination, while the aesthetic perception skills included the development of visual perception and formal organization.

The hypothesis postulated that there were no significant differences in the students' achievement of the three groups regardless of treatment X_{E1} , X_{E2} and X_c . A quasi-experimental design was used to test the hypotheses. The subjects belonged to three already organized groups of students from the 8th. grade of the Fundamental School. The three treatments were distributed among the three groups of students at random. A pretest was administered to the subjects of each group, followed by one of the treatments and a posttest.

The results of the analysis of covariance indicated a statistical significant effect (0,01) for group X_{E1} in the achievement of skills, imagination and formal organization. There were no statistical significant differences among the three groups in terms of visual perception.

CAPÍTULO I

ESTABELECIMENTO DO PROBLEMA

INTRODUÇÃO

As mudanças e inovações, que afetam a educação brasileira, ecoam na educação artística, exigindo dos programadores e professores novos posicionamentos teóricos e novas estratégias. As teorias sobre criatividade, por exemplo, têm tido cada vez maior aplicação nos programas escolares, especialmente no campo da educação artística (PARECER n. 540/77 do CFE; PARECER n. 179/79 do CEE). Considerando mudanças e inovações, delinea-se, nos dias atuais, um complexo perfil do professor de educação artística. Nos três indicadores a seguir (ARNHEIM, 1971) constata-se a influência clara da psicologia, em termos de percepção, criatividade e preocupação com o estudante, na definição das tarefas de um professor de educação artística:

- 1 — introduzir a arte como linguagem visual e, então, desenvolver a capacidade perceptiva do estudante;
- 2 — trazer ao estudante a herança cultural do homem pela arte e, então, desenvolver a capacidade de consciência pessoal estética e crítica;
- 3 — permitir ao estudante realizações pessoais, significativas, imaginativas e, então, desenvolver, desde o início, suas habilidades para a produção criativa.

As atividades, conteúdos, experiências listáveis em educação artística são meios para a comunicação do homem em sua interação cognitiva e sócio-emocional com o ambiente. O aspecto a destacar neste ponto é o que trata da dimensão de emoção e sensibilidade, inerentes à arte e, em consequência, à própria educação artística. READ (1969, p. 39) descreve poeticamente a idéia aqui expressa:

"A arte é uma dessas coisas que, como o ar e o solo, está a nossa volta em toda a parte, mas que raramente nos detemos a considerar. Pois arte não é simplesmente algo que encontramos nas galerias e nos museus, ou em velhas cidades como Florença e Roma. A arte está presente em tudo o que fazemos para agradar nossos sentidos" (READ, 1969, p. 39).

Este fato — presença da arte — deveria encontrar, na sociedade de hoje, lugar de destaque, já que o desenvolvimento científico-tecnológico e os valores centrados no sucesso econômico são, infelizmente, as características marcantes da sociedade ocidental.

"A arte pode alegrar e avivar as crianças para as questões de beleza e ordem no mundo que as rodeia, dominado pela ciência e tecnologia" (LUCA & KENT, 1968, p. 2).

Pode-se afirmar, com certa antecipação, que a sociedade tem progredido para a anti-estética sociedade da automatização, na qual não será dada grande ênfase aos programas de arte-educação. Se este ponto de vista é muito negativo, não cabe aos professores, por outro lado, alimentar um exagerado otimismo em relação a um estimulante programa de arte na escola, como elemento modificador da vida individual e social. Esta forma de comunicação visual, convém lembrar, é verdadeiramente uma necessidade de crianças e jovens e, maiores e mais profundos estudos devem ser feitos para que a arte-educação possa contribuir, de fato, nos programas educacionais mais amplos.

Sabe-se que vários são os caminhos pedagógicos para implementar a educação artística e, nesta investigação, busca-se identificar as vantagens para a aprendizagem dos alunos, decorrentes de uma determinada estratégia de ensino.

O PROBLEMA

Existe certo consenso na literatura especializada sobre a importância de algumas categorias de objetivos do ensino de artes plásticas e os modos de alcançá-los. Este é precisamente o caso dos objetivos relacionados com as habilidades psico-motoras especificamente voltadas para a produção plástica e as habilidades da percepção visual dirigidas no sentido da percepção estética, ressaltadas como comuns a vários programas e como valiosas no contexto cultural mais amplo (LOWENFELD, 1961; WILSON, In BLOOM et alii, 1975; VIEIRA, 1977).

De forma similar, é possível ressaltar na literatura alguns princípios essenciais para a formulação de programas instrucionais, cuja finalidade seja a de atingir aqueles objetivos. Dentre esses princípios, podem ser destacados: a valorização dos trabalhos dos alunos, o incentivo às soluções e descobertas individuais, a iniciação estética a partir de realidades próximas ao aluno, o respeito ao ritmo individual, a orientação individualizada a partir de perguntas orientadoras, o fornecimento de tempo suficiente para a aprendizagem de uma técnica evitando-se a variação excessiva, a relação professor-aluno estabelecida em bases de cooperação criadora, a liberdade de expressão para a procura de soluções pessoais (READ, 1961; PAPPAS, 1971; LOWENFELD & BRITAIN, 1974; WILSON, In Bloom et alii, 1975; VIEIRA, 1977).

Há indícios de que a prática educativa não tem seguido muito de perto estas diretrizes teóricas, traçadas por especialistas. É o que permite concluir, por exemplo, os resultados de um estudo descritivo realizado por VIEIRA (1977), no qual constata-se que, em termos de objetivos no ensino de artes plásticas, apenas alguns comportamentos são considerados, sendo descuidados e, em certos casos omitidos, domínios importantes. Na mesma fonte, destaca-se a preocupação dos professores em manter a motivação dos alunos pela sucessiva e freqüente apresentação de novos métodos e novos materiais de expressão plástica. No estudo citado, salienta-se, ainda, a insuficiente exploração da linguagem plástica, seus elementos e princípios. A ênfase dos programas recai, sensivelmente, na área da prática, muitas vezes superficial, de técnicas de expressão plástica.

Com base em idéias coerentes com o enfoque anteriormente exposto, o pesquisador desenvolveu, na antiga 2ª série ginásial do Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, um programa de artes plásticas, inovador em sua montagem. O desenvolvimento de tal programa obteve resultados animadores, embora a avaliação não tivesse tido o suficiente e necessário controle. A experiência foi, na época, apenas de ensino. Neste estudo, o programa foi retomado, reelaborado e submetido à especulação científica, de modo a melhor dimensionar seus efeitos no rendimento do estudante em produção plástica e percepção estética, se comparado a programas usualmente adotados.

De maneira bem definida, coloca-se então o seguinte problema:

- Qual o efeito de (a) um programa instrucional de artes plásticas baseado em Atividades Sistematizadas de Expressão Plástica – ASEP – de (b) um programa de artes plásticas, usualmente adotado, dirigido para os objetivos do programa instrucional baseado em ASEP e de (c) um programa usualmente adotado, comparados entre si, sobre o rendimento em habilidades de produção plástica e habilidades de percepção estética de estudantes da 8ª série do 1º grau ?

Mais especificamente, trata-se de dar resposta às seguintes questões:

- 1 – Qual o efeito de (a) um programa instrucional de artes plásticas baseado em ASEP, de (b) um programa, usualmente adotado, dirigido para os objetivos do programa instrucional baseado em ASEP, e de (c) um programa usualmente adotado, comparados entre si, sobre o desenvolvimento de destreza – controle e uso de materiais – e sobre o desenvolvimento de imaginação – elaboração de formas novas ?
- 2 – Qual o efeito de (a) um programa instrucional de artes plásticas baseado em ASEP, de (b) um programa usualmente adotado, dirigido para os objetivos do programa instrucional baseado em ASEP, e de (c) um programa usualmente adotado, comparados entre si, sobre o desenvolvimento de habilidades de percepção visual – discriminação de meios, métodos e princípios da linguagem plástica – e sobre o desenvolvimento de habilidades de organização formal – composição com meios, métodos e princípios da linguagem plástica ?

DEFINIÇÃO DE TERMOS

Nesta seção apresenta-se apenas a definição dos termos do problema que não exigem uma definição operacional, mas que, se esclarecidos, podem melhor orientar o leitor na compreensão deste trabalho:

Primeiro grau – é o primeiro nível de escolaridade do sistema educacional brasileiro, composto de oito (8) séries, obrigatório para todas as crianças e jovens, abrangendo a faixa etária dos 7 aos 14 anos.

Programa instrucional – seqüência de exercícios sistematizados de expressão plástica, a nível de 8ª série do 1º grau, criado visando atingir objetivos claramente definidos nas áreas de destrezas, imaginação, percepção visual e organização formal, para o tempo médio de um semestre letivo.

LIMITAÇÕES E DELIMITAÇÕES

- 1 — O programa instrucional baseado em ASEP não deve ser considerado como única opção para atingir os objetivos a que se propõe.
- 2 — Os exercícios ASEP encerram uma etapa do trabalho de ensino-aprendizagem em artes plásticas e podem ser ampliados tanto na seqüência horizontal como na vertical.
- 3 — Foram definidas três escolas e não apenas uma para o desenvolvimento desta investigação, porque o experimento exigia que os professores dos três grupos agissem independentes de qualquer inter-influência, de modo que cada um pudesse seguir as orientações específicas características a cada um dos programas.
- 4 — A opção — três grupos da 8ª série de uma mesma escola — não pode ser escolhida porque, após um levantamento prévio em cerca de dez (10) escolas, constatou-se que ou a cada série correspondia um único professor; ou os professores eram diferentes mas desenvolviam um único plano; ou mantinham-se atualizados dos desempenhos de cada um por meio de reuniões periódicas. Essas situações não permitiriam minimizar os efeitos de "halo", que certamente ocorreriam. Além dessas razões, os estudantes de uma mesma série, convivendo diariamente, aumentariam os efeitos de "halo", uma vez que poderiam inter-influenciar-se.
- 5 — Os grupos, que constituíram a amostra, encontravam-se na 8ª série do 1º grau; no entanto, a experiência prévia do programa foi realizada com um grupo da antiga 2ª série ginásial, que corresponde, no atual sistema, à 7ª série. É provável que o mesmo programa possa ser adaptado para alunos de 7ª e 8ª séries.
- 6 — O investigador reconhece que atividades alternativas devem fazer parte de um programa de educação artística, incluindo, portanto, experiências mais amplas que os exercícios propostos pelo programa instrucional baseado em ASEP. Para uma investigação desta natureza, entretanto, fez-se necessário isolar os elementos para testagem.
- 7 — A presença de observadores, a aplicação de pré e pós-teste e o treinamento dos professores podem ter tido influência no comportamento dos aplicadores e alunos, interferindo nos resultados.
- 8 — Os resultados obtidos delimitam-se aos sujeitos desta investigação.

IMPORTÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO

Grande parte dos professores das diversas disciplinas escolares acreditam no planejamento do ensino visando objetivos bem definidos e na organização da "melhor" seqüência por índice de dificuldade, como elementos determinantes de uma aprendizagem eficaz. Tais idéias, no entanto, não tem encontrado eco entre a maior parte dos professores de educação artística, especialmente no campo das artes plásticas.

O mesmo vem acontecendo com a aplicação de outras estratégias pedagógicas como, por exemplo, a avaliação.

Professores das disciplinas científicas não hesitam frente a idéia de pré e pós avaliação. No campo das artes plásticas, salvo algumas exceções, em termos de avaliação formativa, é muito freqüente a negação dos procedimentos de avaliação objetiva como úteis na prática educativa (VIEIRA, 1977).

De modo geral pode-se afirmar que os professores de artes plásticas a nível de 1º grau relutam frente às evidências a favor da melhoria do ensino-aprendizagem pela aplicação de princípios pedagógicos (VIEIRA, 1977).

O programa testado nesta investigação apóia-se em cinco princípios de ensino-aprendizagem e busca, sistematicamente, atingir objetivos explicitados e avaliar seu alcance. Salieta-se, ainda, que este trabalho possibilitou tutorar um professor durante o desenvolvimento do programa instrucional, no sentido de atualizar conhecimentos específicos do campo e pedagógicos, bem como desenvolver habilidades técnicas.

Pode-se considerar relevante, ainda, a clara possibilidade de realizar pesquisa no campo do ensino-aprendizagem de artes plásticas, na busca de respostas autóctones para problemas autóctones.

A importância da investigação reside, portanto, substancialmente, sobre a valoração da organização do ensino e da avaliação sistemática, bem como sobre a possibilidade de realização de pesquisa científica na educação artística.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA


INTRODUÇÃO

Acredita-se que há, na arte, que ensinar arte. Para ensinar arte, o professor deve receber treino profissional em aulas de natureza artística, especialmente em atelier, ter desenvolvido certa competência técnica para ensinar e sensibilidade para a arte, de modo a compreendê-la intuitiva e logicamente.

Embora a arte exista numa continuidade histórica, desde o início da vida tribal, é bem recente o reconhecimento da importância da atividade artística para a criança. A natureza da atividade artística é biproduto de processos cognitivos e afetivos, ou seja, a arte é a expressão intelectual e emocional de uma experiência, e usualmente apresentada de modo pessoal.

As artes plásticas, por sua natureza, apelam primeiramente para os olhos e, se comparadas com a música e a literatura, seus modos de desenvolvimento e seqüência são menos predizíveis.

Tecer comentários sobre os elementos da linguagem plástica é um modo razoavelmente eficiente para compreender seu sentido. Seguindo idéias de LUCA & KENT (1968, p. 4-5):

- 
- um trabalho artístico existe ou em branco ou em preto, ou totalmente ou parcialmente a cores (tem cor: matiz, saturação – o nome da cor; tem valor: claro ou escuro – o tom da cor; tem intensidade: o brilho da cor – o grau de clareza, vivacidade, resplendor);
 - um trabalho artístico tem linhas, que podem jogar um papel dominante em trabalhos abstratos ou não objetivos e podem ser eliminadas ou ter valor subjacente;
 - um trabalho artístico tem forma, nome dado à área delimitada, ao formato, à configuração;
 - um trabalho artístico tem textura, que pode ser percebida pelos olhos, pode dar uma ilusão de tato;

- qualquer que seja o material usado — crayon, óleo, argila — a organização da obra define a *composição*, que é determinada pelo que o "artista" quer comunicar; na análise de composições artísticas, o avaliador, o crítico, o aluno, o professor são governados por preconceitos pessoais, por forças culturais e estilo de suas preferências; é comum usar nas descrições de composições plásticas, qualidades como *dinâmica, subordinação, proporção, ritmo, balanço, repetição*; em relação ao vocabulário, parece impossível haver concordância de opinião entre os especialistas do campo.

A criança e o jovem, iniciantes no trabalho artístico, são limitados na expressão por meio da linguagem visual. O mais significativo em seus trabalhos talvez seja a impressão intuitiva de traços pessoais.

Uma das mais altas conquistas humanas é a arte. Ruínas históricas, velhas culturas, grandes civilizações chegam aos dias atuais porque os pensamentos e sonhos desses povos tiveram a oportunidade de continuar para além de suas vidas por meio da arte. Perceber, ler a arte visual é fruto de aprendizagem. Cabe à educação artística a responsabilidade de preparar as crianças e os jovens para uma leitura visual clara e direta.

Desenvolver o potencial criativo de todas as crianças é um dos primeiros objetivos da educação artística desde os primeiros anos escolares. LUCA & KENT (1968) evidenciam que estudos de McFee, Guilford, Barron, Mac Kinnon, facilitaram o trabalho do domínio da criatividade. Os autores, entretanto, afirmam que as pesquisas e publicações tem sido insuficientes, notadamente nos complexos campos da "preferência estética" e da "discriminação perceptual". Esta situação reflete-se diretamente na prática educacional.

Há certo consenso entre os educadores de arte de que, para que os domínios da percepção visual e da consciência estética sejam desenvolvidos é importante incluir aspectos cognitivos no ensino das artes plásticas (READ, 1969; WILSON, In BLOOM, 1975). Recentemente, observa-se que, em nosso meio, os professores de arte tem feito uso de meios de instrução, tais como projeção de diapositivos, filmes, contatos com artistas, visitas a atelier, galerias e museus, reconhecendo, de certa forma, os valores da experiência cognitiva.

É verdade que a internalização da experiência artística pela criança é diferente da organização externa do currículo de educação artística. Deve-se, no entanto, esclarecer que a organização externa serve como guia para desenvolver e expandir a experiência estética, o desenvolvimento sensorio-motriz, a consciência social e a auto-avaliação.

"Um fator necessário para o desenvolvimento da consciência estética é a tarefa de encorajar professores e estudantes para estabelecer um diálogo com o trabalho artístico, isto é, discutir abertamente o trabalho de arte nos termos próprios do estudante, de acordo com suas experiências e percepções próprias" (LUCA & KENT, 1968, p. 7).

Se uma das ênfases da educação artística recai no objetivo de desenvolver a consciência estética, também é necessário enfatizar que a metodologia utilizada não deve sequer aproximar-se de um modo acadêmico, mas, antes, apoiar-se em princípios de flexibilidade, liberdade, individualidade.

X **"O professor de artes deve encorajar a criança a procurar ir além da pintura de expressão factual, atingindo informações sobre princípios de desenho, de uma maneira que atinja seu nível de compreensão." (LUCA & KENT, 1968, p. 8).**

Os autores citados exemplificam o princípio exposto dizendo que as crianças de 1º grau podem mostrar imaginativamente o potencial básico de cada material artístico, podem identificar e usar cores básicas, expressar valores e intensidades, explorar combinações de cores básicas e suas relações, conhecer grande variedade de qualidades táteis nos objetos artísticos, naturais e manufaturados.

Para a maximização do potencial educacional de todos os estudantes é necessário que o professor de artes da escola de 1º grau estabeleça objetivos realistas, que irão sustentar e enriquecer o ensino e possibilitar a avaliação.

Após esta introdução, que teve como intuito colocar alguns parâmetros delineadores da educação artística, passa-se à revisão de literatura propriamente dita. Organizou-se esta revisão em duas partes – a primeira é desenvolvida em torno a objetivos de educação plástica; a segunda, em torno a métodos de educação plástica – correspondendo às duas dimensões fundamentais do problema que deu origem a este estudo.

OBJETIVOS DO ENSINO EM ARTES PLÁSTICAS

Professores, educadores, cientistas e administradores concordam quanto à necessidade de se procurar atingir objetivos bem definidos em educação. As divergências ocorrem quando se trata de estabelecer "que" objetivos devem ser perseguidos. Em educação artística, considerando-se a natureza da área, a definição de objetivos é decorrência do processo natural de criação e apreciação artística. A partir deste suporte, postula-se que nem todos os aspectos do ensino artístico são pré-planejados. O que o estudante produzirá e o que aprende são fatos nem sempre predizíveis. O professor precisa estar atento para as respostas acidentais alcançadas a partir da exploração livre e pronto para reorientar seu plano de ação, quando os resultados parciais assim o exigirem. Este comportamento implica em propósitos "bem definidos e flexíveis" por parte do professor (GLASER, In POPHAM, 1971, p. 9).

De acordo com GLASER, a delimitação de padrões de aprendizagem em arte é tarefa de difícil solução, já que exige do programador consistente domínio da natureza das artes plásticas e da natureza do conhecimento tal como ocorre neste campo específico, sensibilidade estética desenvolvida, compreensão do processo de criação artística, o modo como se insere nas sociedades, além de identificação pessoal com sua função neste setor da educação. Um outro problema surge quando o professor espera performances artísticas não realistas. A base do processo artístico está na busca da "perfeição de cada um". (LUCA & KENT, 1968, p. 50).

No entanto, a dúvida dos professores sobre o que cabe à experiência artística dos alunos da escola de 1º grau tem resposta na literatura especializada, onde, numa das primeiras listas de objetivos para a educação artística, o "Committee of Ten on Drawing" (In BLOOM et alii, 1971, p. 503), destaca:

- desenvolvimento consistente da percepção visual.
- desenvolvimento da apreciação do belo.
- aquisição de habilidades de representação.
- desenvolvimento do impulso criativo.

Os objetivos divulgados pelo "Committee" já esboçavam o quadro geral de objetivos perseguidos no ensino de artes plásticas na escola de 1º grau contemporânea, segundo prescreve a literatura especializada (READ, 1961; PAPPAS, 1971; LOWENFELD & BRITAIN, 1974; WILSON, In BLOOM et alii, 1975). No entanto, alterações profundas ocorreram no contexto de cada um dos objetivos listados, como consequência de novas experiências educacionais neste campo. Para WILSON (In BLOOM et alii, 1971, p. 11) o objetivo designado por "representação", por exemplo, significava "saber traçar com precisão esquemas de formas geométricas típicas . . . em três dimensões". Atualmente, "desenvolver métodos de representação" significa manipular os mais diversos materiais plásticos para criar formas livres, espontâneas e, de certo modo, segundo técnicas elaboradas individualmente.

O mesmo objetivo de "representação", presente na lista do "Committee", envolvia atividades de composição plástica. Esses objetivos foram incluídos nos programas de educação artística da escola fundamental, a partir dos estudos de DOW (apud WILSON, In BLOOM et alii, 1975) com repercussão no ensino de artes plásticas ainda na década de sessenta, significando "capacidade para realizar composições harmoniosas". Tal objetivo, definido nesses termos, *não* encontra lugar no ensino de artes de hoje, quando se espera o desenvolvimento de "capacidades de expressão plástica" e *não* que se "aprenda a fazer arte". O próprio DOW concluiu, alguns anos depois, sobre a validade do desenho livre como passo prévio para atingir objetivos de composição formal.

Nestas afirmações, embora não apareça claramente, o valor dos conteúdos ligados à linguagem plástica *não* é negado. Como será exposto mais adiante, atividades para desenvolver compreensão e avaliação dos elementos e princípios da linguagem plástica são significativas para os educandos jovens, devendo fazer parte dos programas escolares. Tais atividades não podem contrariar a liberdade de expressão do aluno. Liberdade de expressão e imaginação criadora são elementos importantes quando se procura esclarecer os verdadeiros objetivos do ensino de artes.

READ (1969) afirma que a expressão artística do homem e toda a percepção artística tendem a buscar uma forma ou configuração esteticamente satisfatória. Essa afirmação leva a inferir que o melhor resultado é o que está melhor organizado: este é o aspecto objetivo da arte. Existe, além desse, o aspecto subjetivo de consciência estética, que é necessário ser desenvolvido tanto para a produção como para a apreciação estética.

"A imaginação manifesta-se como fator comum a todos os aspectos subjetivos da arte e como fator que concilia os vários aspectos subjetivos com as ordenações objetivas" (READ, 1969, p. 52).

Ainda citando READ, a ordem atrai por si mesma a imaginação e é, talvez, possível sustentar que o tipo mais elevado de imaginação é aquele que se ocupa da criação de ordenações abstratas. No entanto, o homem é dotado de vontade para criar livremente, o que o leva a imaginar além da ordem restritamente considerada, refletindo sentimentos e emoções próprios de cada indivíduo.

"As outras propriedades da arte, aquelas que não são formais, são mais fantasias, evocadas pela imaginação . . . é possível que também as fantasias possuam suas próprias unidades dramáticas e suas próprias tendências à organização formal" (READ, 1969, p. 55).

A arte, para READ, compreende dois princípios fundamentais, não subestimando seus aspectos biológicos e sociais:

- princípio de forma: derivado do mundo orgânico, o aspecto subjetivo universal das obras — deriva da função de *percepção*;
- princípio de criação: peculiar à mente humana, que a impulsiona a criar símbolos, fantasias, mitos, que são válidas só porque existe a forma — deriva do princípio de *imaginação*.

Destaca-se, então, objetivos de representar expressivamente ou, numa terminologia mais contemporânea, objetivos de produção, que envolvem destrezas e imaginação. A importância dada ao desenvolvimento de destrezas oscila nas diferentes épocas. O contato com diversos autores, entretanto, leva a considerar objetivos deste domínio como fundamentais nos programas de ensino de artes plásticas. (LOWENFELD, 1961; LUCA & KENT 1968; WILSON, In BLOOM et alii, 1975).



“O desenvolvimento de destrezas parece ter importância vital na escola, pois devido a ela o adolescente alcança confiança em sua capacidade para expressar-se plasticamente . . . o desenvolvimento de destrezas tem o propósito de promover a livre expressão” (LOWENFELD, 1961, p. 381-384).

É ainda possível relacionar o desenvolvimento de habilidades motoras — destrezas — com a exploração de técnicas pessoais e a conservação de uma atitude experimental frente a cada método.

Complementando a dimensão de produção, EISNER (1965) destaca objetivos de desenvolvimento da criatividade, nos quais identifica quatro tipos de conduta criativa: a conduta que não aceita limites, a conduta inventiva, a que supera limites e a organizadora estética. Na verdade vários são os autores que dão à criatividade especial importância como meta da educação artística (LUCA & KENT, 1968; GLOTON & CLERO, 1972; LOWENFELD & BRITAIN, 1974; WILSON, In BLOOM et alii, 1975).

Considerando que em sua experiência artística o estudante deve ter oportunidades de livremente expressar-se com os meios e métodos, muitos professores desprezam completamente a programação desse ensino. LOWENFELD (1961, p. 314) propõe que não seja a criação individual livre o único objetivo para o qual deve tender a educação plástica, “especialmente num período tão difícil como é a crise da adolescência”. Neste sentido, GLOTON & CLERO (1972) consideram que o professor deve ajudar o estudante de artes e que, para cumprir esta tarefa, necessita preparo especial. Referem-se os autores à sub-alimentação em termos de cultura estética, disseminada entre os professores de 1º grau, o que denota, inclusive um abismo entre a escola e a cultura artística, exatamente no ponto em que a interdependência é da mais alta significação.

Voltando às idéias sobre estudos de composição aliados à expressão livre, importa acrescentar a contribuição de LOWENFELD & BRITAIN (1974) que, a partir de critérios bio-psicológicos e gráfico-expressivos, distribuem as crianças e jovens em sete grupos, cada grupo correspondendo a uma etapa da evolução individual. Para cada nível, os autores explicitam objetivos e metodologia adequados às características das crianças e jovens nela agrupados. Segundo os autores, nos últimos estágios — fase pseudo-realista e período da decisão — os objetivos relacionados com a apreciação estética e domínio da linguagem formal devem ser incluídos no ensino de artes plásticas, para atender a uma das necessi-

dades típicas desta fase, que é a da criação com conhecimento crítico. Assim, "a análise do significado da linha, do contorno, da forma, da cor, da unidade" acompanhando os exercícios de expressão plástica são destacados como necessários (LOWENFELD, 1961, p. 23).

LUCA & KENT (1968), por outro lado, dividem em três etapas o desenvolvimento artístico das crianças e adolescentes. Na terceira, que ocorre entre 9 e 13 anos, chamada de "início do realismo", o aluno pode ter um vivo interesse pela arte, dependendo da atmosfera da sala de aula. Interessa-se por problemas sociais, minimiza seu comportamento egocêntrico e torna-se bastante responsável por suas ações. Pode perceber sua inabilidade para a arte e tornar-se temeroso frente ao processo de expressar-se visualmente por meio de formas simbólicas. Nesta etapa, o estudante de artes trabalha com espaços, valores, texturas, cores.

Neste momento do desenvolvimento do aluno, segundo LUCA & KENT (1968), os programas de arte podem utilizar os processos de aprendizagem cognitiva do pré-adolescente e do adolescente, propondo exercícios de discriminação, de emissão de juízos de valor e de expansão criativa.

CYRIL (apud READ, 1969) descreve sete etapas de desenvolvimento dos desenhos infantis, sendo os dois últimos grupos chamados de repressão, dos 11 aos 14 anos, e do despertar artístico, no começo da adolescência. Caracteriza-se a fase de repressão pela tentativa de reproduzir os objetos, num trabalho lento e minucioso, que leva quase sempre ao desalento e à desilusão. O interesse é, então, transferido para a expressão mediante a linguagem verbal e, se o desenho continua, a preferência se volta para as formas convencionais e estereotipadas. Já na etapa do despertar artístico, por volta dos 15 anos de idade, o desenho *pode* florescer como autêntica atividade artística; o desenho passa a relatar algo; faz-se uma clara distinção entre os sexos, em que as meninas mostram aficção pela riqueza de cores, pela graça das formas, pela beleza das linhas e os meninos tendem a usar o desenho mais como descarga. Mas a maioria dos adolescentes, diz o autor, quase nunca chega a esta etapa, porque a repressão — etapa anterior — é, quase sempre, muito completa.

Entre cinco conclusões importantes a respeito de um programa de artes plásticas adequado para jovens adolescentes, LOWENFELD (1961, p. 313) destaca:

- 1 — mudança da criação inconsciente para a criação com conhecimento crítico;
- 2 — mudança nos conceitos imaginativos;
- 3 — novo significado das habilidades e técnicas.

A indecisão do adolescente em relação a sua própria capacidade de expressão causa um vazio neste aspecto de seu desenvolvimento — de um lado, os jogos de infância e, de outro, a consciência intelectual dos adultos, que os leva a "desculpar-se do caráter infantil de seus desenhos, explicando-os como falta de habilidade" (LOWENFELD, 1961, p. 314). Para evitar o desânimo é preciso introduzir no ensino os meios que possam neutralizar estas tendências. Uma maneira de desenvolver a consciência crítica é analisar obras, quer as suas, quer as dos companheiros, quer as dos artistas. Produzir e analisar sua própria obra tem recebido a preferência nos programas atuais (ERICKSON, WILSON & CASEY, apud WILSON, In BLOOM et alii, 1975).

"De qualquer forma, é estranho que se dedique uma atenção mínima ao estudo analítico da obra de arte, já que seria lógico que recebesse a máxima consideração" (WILSON, In BLOOM et alii, 1975, p. 17).

Enfatizando a posição de WILSON, HAUSMAN (In PAPPAS, 1971) afirma que a experiência visual, seu conhecimento e a compreensão de sua dimensão estética é específica do ensino de artes plásticas; considera, ainda, que o meio visual é, na cultura contemporânea, uma das melhores oportunidades para introduzir e realizar idéias, já que a imaginação visual, auxiliada pela tecnologia, permite uma comunicação mais veloz e intensa. Complementando, o autor afirma que o controle e a compreensão das imagens visuais passam a ser objetivo do ensino de artes plásticas.

Delinea-se, desta forma, um outro objetivo da educação plástica, relacionado com o anteriormente abordado. Trata-se do desenvolvimento de percepção visual e organização formal. Este objetivo tem-se conservado desde a primeira lista, embora alterando-se sua concepção inicial. Para McFEE (apud WILSON, In BLOOM et alii, 1975, p. 18) o treino da visão "aumenta a riqueza do material" com que os alunos tem de trabalhar, desde que seja "empregado para motivar a curiosidade e a exploração visual . . . as crianças terão a sua disposição muito mais efeitos de luz e cores, de formas e linhas . . . poderão superar a categorização *cognitiva* e verão mais detalhes e relações significativas, ao mesmo tempo em que respondem a seu ambiente, tanto de forma visual, como *cognitiva*". WILSON situa este objetivo como um dos mais importantes no ensino de artes plásticas, e aconselha que o mesmo seja tratado em termos de condutas verificáveis, tais como análise verbal e produção plástica.

Os educadores MOURA, VIEIRA e DECKERS (1976) sintetizam os objetivos da educação artística, integrando-os em três grandes conceitos básicos e gerais, que, embora de forma distinta, vêm ao encontro das idéias aqui discutidas:

- 1 — educar a percepção — tomar consciência do mundo e sensibilizar-se com seus valores;
- 2 — desenvolver o pensamento criativo — resolver os problemas do meio com originalidade e auto-determinação;
- 3 — facilitar a comunicação — participar das experiências do meio, como emissor e receptor de mensagens.

Desenvolver a capacidade perceptiva, para os autores citados, é educar a atenção, é conhecer usando os sentidos, é observar; enquanto que o desenvolvimento da criatividade envolve processos cognitivos, afetivos e psicomotores, caracterizando-se pela abertura do homem para novas e significativas experiências.

"O crescimento cultural de um povo está intimamente relacionado com o desenvolvimento da acuidade perceptiva de seus elementos: o homem, que percebe, levanta hipóteses, cria configurações e resolve problemas de forma original. Daí a importância de uma metodologia específica, com estratégias que favoreçam o treino de habilidades criativas e induzam o educando a ampliar a extensão de seu alcance perceptivo" (MOURA, VIEIRA e DECKERS, 1976, p. 3).

Dentre os quatro propósitos que HUBBARD (In PAPPAS, 1971) destaca para a educação artística, três referem-se à percepção visual:

- 1 — é imperativo que todas as crianças vejam com eficiência, o que é básico para o desenvolvimento de outras funções humanas — artística e de outra natureza. A educação perceptual envolve tipicamente comportamentos artísticos e criativos, e está no coração da educação artística e não na periferia;

- 2 – é imperativo que as pessoas apreciem os valores visuais;
- 3 – é imperativo, para todos, a possibilidade de expressão visual, auxiliando a desenvolver o potencial de cada um para a vida em geral.

Quando frente à obra, o indivíduo realiza análise visual das qualidades sensoriais e das qualidades de composição formal, dos meios, princípios e métodos, está desenvolvendo objetivos de percepção estética. Os objetivos de percepção estética envolvem uma experiência complexa se forem considerados os diversos níveis de interação possíveis entre a obra e o espectador. É certo que crianças e adolescentes não atingem este objetivo em toda sua abrangência e complexidade. Segundo SMITH (apud WILSON, in BLOOM et alii, 1975, p. 20):

“os estudantes são capazes de começar a aprender quais são os aspectos envolvidos na tarefa estética, a permanecer abertos para essas experiências, a realizar análises e avaliações estéticas em pequena escala e podem, certamente, obter prazer nessa sua limitada experiência estética”.

É o mesmo autor que, em outro de seus artigos, diz que:

“O trabalho artístico requer um espectador inteligente que, além do prazer aos olhos, expresse um julgamento e pergunte as razões do que vê” (SMITH, In PAPPAS, 1971, p. 404).

BROUDY (In PAPPAS, 1971) considera também a educação estética como uma dimensão da vida que envolve experiência com cores, sons, texturas, formas, imagens, com as coisas visíveis, sonoras e tácteis, com nossa percepção e nossa imaginação. Assim, ter experiência estética é sentir, ver, ouvir o objeto artístico.

LEWIS (1970) destaca como objetivo principal o do aluno aprofundar seu prazer na apreciação artística, de onde a necessidade de incluir, na programação de artes visuais, experiências estéticas. A autora afirma que não é fácil para o professor avaliar resultados neste domínio, por não poderem ser percebidos concretamente. Esse fato, no entanto, não desmerece sua importância.

SMITH (In PAPPAS, 1971) enfatiza, ainda, que os conhecimentos fazem parte da educação estética, porque “é possível” obter informações sobre o objeto e o fenômeno que compõem a experiência e os valores artísticos. Destaca que, na escola, local onde se formaliza a instrução, deve ter lugar, “com ênfase”, o conteúdo formal. Tal idéia é apoiada pelo valor que hoje deve ser dado à educação estética, como uma resposta à crise da sensibilidade e do julgamento, crise especialmente visível na experiência estética.

Os conhecimentos estéticos são tidos como importantes para SMITH (In PAPPAS, 1971, p. 407-408) porque:

- 1 – *justificam* a imediata e espontânea sensação de gosto, desde que, certamente, a forma do objeto – visual, auditiva, verbal – possa ser identificada e avaliada como uma fonte de satisfação e encantamento estético;
- 2 – *intensificam* o sentimento original de encantamento, porque a análise pode revelar o objeto como possuidor de aspectos mais admiráveis que a familiaridade indiferente poderia revelar e
- 3 – *produzem* satisfação, onde nada tem maior prioridade que o prazer pelo objeto.

KAUFMAN (In PAPPAS, 1971) fala de sua crença em que a arte requer uma ordem de compreensão da forma, diferente da internalização da crítica lógica; uma compreensão baseada em "insight" dos processos simbólicos estéticos, necessário para que a arte seja aceita independente de outras condições. O autor sugere que a arte não deve procurar outros propósitos que não os seus próprios, afirmando que ela *não* é um instrumento para a reabilitação psicológica ou para a catarse, para a formação da personalidade ou meio para o desvio de brincadeiras e prazeres, nem forma de engrandecimento cultural ou desenvolvimento social.

"Todos esses elementos estão, é claro, presentes na arte, mas a função da arte está ligada a aspectos inerentes a seu processo e as suas características. . . Eu não descontro a necessidade de análise básica, organização intelectual e estudos críticos que devem ocorrer durante a aprendizagem em arte" (KAUFMAN, In PAPPAS, 1971, p. 272).

"Nunca, na experiência estética, uma verdade é estrita e literal. O objeto artístico tem elementos figurativos ou imaginativos ou metafóricos. Cada idade tem suas próprias imagens de beleza, respeitabilidade, feminilidade; tem também suas imagens de fracasso e desesperança" (BROUDY, In PAPPAS, 1971, p. 284).

Embora KAUFMAN e BROUDY pareçam partir de pontos de vista semelhantes sobre a arte e a experiência estética, BROUDY diz que a sensibilidade estética pode ser sistematicamente desenvolvida nas escolas, enquanto que KAUFMAN fala em "insight" como modo de compreender a arte. Para ter mais presente a proposição de BROUDY, apresentam-se os quatro níveis de sensibilidade artística passíveis de desenvolvimento sistemático, que, segundo o autor, são:

- a — sensibilidade para as diferenças sensoriais nas obras de arte;
- b — sensibilidade para as propriedades formais nas obras de arte;
- c — sensibilidade para a técnica de execução da obra de arte;
- d — sensibilidade para a expressividade da obra de arte.

Aconselha o treino visual como uma das fases da experiência estética, já que o conhecedor vê numa pequena diferença uma grande diferença. A sensibilidade para as propriedades formais desenvolve habilidades para distinguir padrões de composição, temas e variações, balanço, ritmo, similaridade e outras características compreendidas no desenho.

"A sensibilidade para as propriedades formais pode ser adquirida por meio de instrução e pode ser um deliberado objetivo de instrução" (BROUDY, In PAPPAS, 1971, p. 286).

MICHAELIS (1974) resume todos os objetivos da educação artística em uma única palavra: sensibilidade, cujo desenvolvimento ocorre quando a criança e o adolescente expressam-se artisticamente. Complementando, traz-se a citação de LANGER (In PAPPAS, 1971, p. 169), que diz ser a arte

"uma forma expressiva criada para nossa percepção, nosso senso de imaginação, e o que é expresso são sensações humanas."

A autora (LANGER, In PAPPAS, 1971) descreve a arte com algumas palavras-chave, que evidenciam uma mesma compreensão da arte como já foi expresso por outros autores citados: forma, expressão e criatividade. As formas artísticas são mais complexas que

qualquer outra forma simbólica, e expressam uma concepção de vida, emoção e realidade de quem as cria.

De acordo com MICHAELIS (1974, p. 400), nos últimos anos, têm-se apreciado certa congruência nos objetivos da educação artística. As metas mais importantes têm sido o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade. Do mesmo modo, percebe-se, segundo o autor, certa tendência a prestar cada vez mais atenção aos aspectos cognitivos, "especialmente aos conceitos e princípios de composição". Um outro objetivo fundamental é promover a auto-expressão.

Entre os objetivos formulados por MICHAELIS (1974), destaca-se, para fins desta organização teórica:

- elaborar a visão dos elementos, princípios e conceitos de composição, favorecer a compreensão das distintas formas e processos artísticos e aperfeiçoar a apreciação da arte;
- desenvolver a visão das possibilidades formais dos diferentes meios e favorecer a destreza no uso de métodos artísticos, de acordo com as capacidades da criança;
- desenvolver a criatividade e a confiança, estimulando a utilização de métodos inventivos para a solução de problemas de arte;
- aumentar a facilidade no manejo do vocabulário artístico;
- incrementar o poder de percepção, incluindo observação, visão e tato.

Retomando as idéias de LOWENFELD (1961), os jovens adolescentes perdem a confiança em suas possibilidades por pretenderem sempre dar um respaldo intelectual a suas idéias, pensamentos, ações. Para incentivar sua expressão terão de ser incluídos momentos de análise e de discussão, nas "experiências imaginativas", conseqüentes das diferenças individuais e das diversas forças impulsoras. Para ele, o processo de produção da obra, envolvendo descobertas, imaginação, sensibilidade, personalidade, é mais importante que o produto. WACHOWIAK & RAMSAY (apud WILSON, In BLOOM et alii, 1975) atestam, contrariando LOWENFELD, suma importância ao produto final, ressaltando a tarefa do professor dirigir cuidadosamente o estudante, para assegurar qualidade estética a sua produção plástica. Acredita-se que o jovem, por suas próprias necessidades de julgar e auto-apreciar-se, transferirá para sua produção a sensibilidade desenvolvida, buscando uma organização formal aceitável, que ocorrerá dentro dos limites de suas habilidades de fazer e julgar.

Apresentada a importância dos objetivos de produção plástica e percepção estética para o desenvolvimento artístico do jovem adolescente, que métodos seriam mais adequados para atingí-los ?

MÉTODOS NO ENSINO DE ARTES PLÁSTICAS

Métodos, programas, projetos de ensino para desenvolver as artes plásticas na escola fundamental são propostos por vários autores (BOIVINEAU & BOULER, 1959; LOWEN-

FELD, 1961; STERN & DUQUET, 1961; DEPOVILLY, 1965; LUCA & KENT, 1968; GLOTON & CLERO, 1972; LOWENFELD & BRITAIN, 1974; WILSON, In BLOOM et alii, 1975; MOURA, VIEIRA & DECKERS, 1976; VIEIRA, 1976), o que permite acreditar em seu valor como modo de auxiliar o jovem adolescente em sua expressão plástica e em seu desenvolvimento estético.

Métodos e programas são úteis também para o professor, que, neste caso, deve ter sensibilidade estética, ampla compreensão do processo educativo em geral e capacidade para identificar-se com as necessidades de seus alunos. LOWENFELD (1961, p. 322), enfatizando o valor dos programas diz que

"enquanto atividades artísticas são ensinadas nada mais que intuitivamente, a educação artística será um lugar em que somente poderão atuar uns poucos educadores privilegiados e uma fonte de fracasso para os professores comuns."

Complementando essa idéia, STUMBO (In PAPPAS, 1971, p. 470) considera que projetos, análise e produção de desenhos e pinturas fazem parte do ensino de artes plásticas, no sentido de percepção e que

"o conhecimento da significação da atividade do estudante em direção à conclusão exitosa, dá ao professor maior compreensão de seus programas específicos de ensino."

EISNER (In PAPPAS, 1971, p. 387) destaca que ser claro sobre propósitos de ensino é um meio que, necessariamente, não torna essa atividade rígida ou um padrão estanque. Clareza de propósitos é desejável na seleção de atividades designadas a alcançar certos fins. Clareza de propósitos e eficiência nos meios são desejos das áreas acadêmicas e parece razoável aspirar o mesmo para o ensino de artes.

Para determinar a adequação de um método ou de um programa de ensino de artes é necessário baseá-lo em princípios considerados "bons", no sentido de que se apóie em necessidades do estudante, estimule sua imaginação, explore a descoberta individual e possibilite conhecimento crítico da linguagem visual, ao mesmo tempo em que favoreça a liberdade de expressão. Alunos carentes de "talento especial" precisam ser estimulados e providos dos recursos necessários para atingir os benefícios da educação artística. Então, a motivação e o entusiasmo podem ser "alimentados" seguindo a mesma linha de aventuras e descobertas que lhes interessa, mas "sem imposições de realizações perfeitas" (LOWENFELD, 1961, p. 312).

"As crianças sentem-se estimuladas por situações interessantes, demonstrações de processos, participação na discussão dos trabalhos, perguntas para esclarecer problemas, observação dirigida, pré-planejamento e experimentação, estudo das cores em relação aos sentimentos e uma ampla experiência relativa às obras artísticas dos demais" (MICHAELIS, 1974, p. 400).

Com o objetivo geral delineado em termos de fazer criativo e percepção, MOURA, VIEIRA & DECKERS (1976) oportunizam, em suas aulas de artes, situações nas áreas cognitiva, afetiva e psicomotora. Seu método, em linhas gerais, aconselha que o aluno manuseie o material informativo, descubra "sozinho" relações e associações, levante problemas, coloque-os em discussão, levante hipóteses, selecione dados, construa suas soluções e avalie resultados. O clima de aula deve ser de liberdade e responsabilidade, tendo o profes-

sor como animador do processo criativo. Os autores concluem, a partir de vários estudos, que o método de solução de problemas é indispensável para o ensino criativo. MICHAELIS (1974) do mesmo modo diz ser o processo criativo igual ao procedimento típico da solução de problemas. Aconselha, ainda, que o professor anime o aluno, colocando perguntas desafiadoras. Nesta animação, precisa estar atento para as diferenças individuais, que, segundo MICHAELIS (1974, p. 388) "caracterizam-se nas metas de expressão, percepções da realidade, meios de expressão e evolução do próprio trabalho".

Para BESSA (1970), o ambiente propício às atividades artísticas depende, em grande parte, das atitudes do professor. Pode-se, certamente inferir, de algumas de suas idéias, as características do método que aconselha.

"O professor pode estimular indiretamente as atividades artísticas, criando um clima propício ao trabalho. Para isso, é preciso que ele não assuma atitude intolerante e hostil, pois, neste caso, as trocas humanas com as crianças serão tensas e improdutivas" (p. 10).

"O professor de atividades artísticas deve possuir ainda características de personalidade e de temperamento que facilitem o estabelecimento de boas relações afetivas com os alunos, pois só um clima de confiança e de amizade, pode a criança expressar-se livremente" (p. 13).

"O professor é uma presença atuante: provoca a atividade, observa, atende a cada um, prepara e esclarece o emprego do material, estimula o processo, explora os êxitos, anima a criança e evita a competição" (p. 30).

O método apresentado por LUCA & KENT (1968) destaca que a criatividade precisa ser cultivada, pois a primavera da criatividade não é eterna. As crianças mais desenvolvidas e os adolescentes precisam das habilidades e dos conhecimentos de um professor. Ou seja, sugestões cuidadosas pesam a favor do desenvolvimento da criatividade artística e da autoconfiança, imprimindo reforço a novas descobertas individuais. O professor, de que falam LUCA & KENT (1968), necessita ser perceptivo e criativo, com capacidade para descobrir e buscar a criatividade dos estudantes, verbalizar sobre a linguagem não verbal da arte, ligar o processo criativo ao nível de idade, habilidades e interesses dos estudantes. Importante é o alerta dos autores para o fato de que a sistematização do modo de aprender, tal como ocorre nas ciências e na matemática, não se presta ao trabalho artístico. O professor pode aprender desses métodos que a descoberta individual na busca de soluções para problemas é útil num laboratório de trabalho criativo. Chamam a atenção para o perigo da manipulação insatisfatória do método de laboratório, que poderá levar a comportamentos caóticos.

Sintetizando o método de LUCA & KENT, o professor pode, de acordo com os objetivos, dar à aula de artes um aspecto formal ou informal; demonstrações e informações podem preceder a aula como motivação e, logo após, os estudantes podem envolver-se diretamente no trabalho; enquanto a aula progride, o professor deve encorajar, especialmente, o início de cada busca. Entre os sistemas para organização da sala de aula, LUCA & KENT citam aquele em que cada criança tem, em sua classe, o material apropriado para um projeto, podendo utilizá-lo quando houver ocasião; ou a sala pode ser dotada de ampla seleção de materiais para ser usado ao mesmo tempo; ou, ainda, contar com um sistema de monitoria para distribuição dos materiais. É importante destacar que, se, por um lado, a obra do estudante exige um fim aberto, por outro, finalizar a obra deve ser uma exigência da experiência artística. Quanto a sugestões, o professor só deve fazê-las quando

o estudante pede ajuda ou pergunta algo. Neste sentido, os autores afirmam:

"Se a aula for bem introduzida, não serão feitas muitas perguntas. Existem várias maneiras de ajudar, dependendo da necessidade individual: o professor pode perguntar apontando a questão; pode providenciar uma ferramenta ou um pedaço de papel para o aluno solucionar seu problema; pode esboçar uma solução, nunca desenhando diretamente no papel do estudante e nunca sugerindo uma solução específica; pode sugerir que o aluno consulte um fichário. Com discrição, o professor pode participar a toda classe a questão ou a solução de um aluno" (LUCA & KENT, 1966, p. 51).

Explorando o plano de ensino relatado por MARIN (1976, p. 77-79), vê-se uma preocupação em desenvolver atividades artísticas respeitando a natureza da disciplina e, neste sentido, incluir ou mais ou menos conteúdo teórico. Não há, em MARIN, aquela preocupação em tornar essencialmente práticas as atividades artísticas. São, por exemplo, discriminados como conteúdos de desenho artístico, os seguintes:

- importância das linhas e as várias formas básicas do desenho;
- perspectiva;
- noções de luz e sombra;
- as cores e suas relações;
- a figura humana.

Embora o programa de MARIN apresente onze opções diferentes de expressão, o aluno deve optar apenas por uma delas, pelo período de um semestre letivo. Este fato leva a inferir que o programa não permite ao aluno uma variedade muito grande de experiências artísticas, às vezes díspares, em uma única etapa escolar.

"O que importa na adoção de determinados meios educativos é fazê-lo, principalmente, em função de seu valor, em face do que se pretende atingir com o processo educativo" (MARIN, 1976, p. 86).

No plano proposto por MARIN, foram incluídas atividades de apreciação artística, com ênfase maior nas atividades de expressão. A autora relata, ainda, que embora usado em poucas oportunidades, o método de estudo dirigido provou ser útil para a aprendizagem de conceitos básicos da linguagem plástica.

Também em MICHAELIS (1974), encontram-se listas de componentes das artes plásticas, que merecem estudo sistemático, por sua existência tangível, objetiva, visível ou tátil. São eles:

ELEMENTOS	PROCESSOS E MATERIAIS	OBRAS ARTÍSTICAS
<i>Movimento, linha, textura, cor, luz, forma e espaço.</i>	<i>Pintura, desenho, impressão, fotografia, cinematografia, entalhe, modelagem, colagem, construção, costura, tecelagem.</i>	<i>Pinturas, vitrais, esculturas, impressos, edifícios, colagens, murais, cenários, mobiliário, ilustrações, filmes, tapeçarias.</i>
PRINCÍPIOS		
<i>Equilíbrio, ritmo, contraste, ênfase, proporção.</i>		
QUALIDADES		
<i>Unidade, clareza, harmonia.</i>		

“Os elementos devem ser considerados como análogos aos conceitos das disciplinas acadêmicas. Os princípios e as qualidades são exposições relativas às vinculações dos elementos. Como descrições ou critérios verbais, sua existência se dá na visão e na mente do espectador. . . Os princípios de composição são conceitos relativos à maneira como são empregados os elementos na criação artística com qualidade de composição” (MICHAELIS, 1974, p. 392).

No Quadro 1, numa organização teórica de SOARES (s.d.) pode-se visualizar o valor da *repetição* para o desenvolvimento de aprendizagens nas áreas motora e ideativa, bem como procedimentos de *reflexão* e a *participação* para aspectos cognitivos e afetivos.

QUADRO 1
TIPOS DE APRENDIZAGEM RELACIONADOS A PRODUTOS E PROCEDIMENTOS

Áreas	Tipos de Aprendizagem		Produtos (objetivos de ensino ou comportamentos)	Procedimentos
Atividade	Motora	Senso-motora aquisição de padrões fixos de conduta independentes de controle mental.	andar, correr, nadar.	REPETIÇÃO (exercício) – pela imitação – periódica
		Percepto-motora aquisição de padrões fixos de conduta que surgem diante de determinadas percepções.	desenhar, dançar, escrever à máquina, tocar instrumentos musicais.	REPETIÇÃO (exercício) percepção, atividade e desenvolvimento e ampliação gradativa.
Cognição	Ideativa	Associativa estruturação de relacionamento entre objetos ou idéias, de modo que um desperte o outro.	CONHECIMENTOS – AUTOMATISMOS. Identificar cores, sons, objetos, pessoas, símbolos, falar em língua estrangeira.	REPETIÇÃO (exercício) – compreensiva e global – por unidade de sentido MEMORIZAÇÃO
		Conceitual domínio de informações, definições, generalizações, regras, teorias.	CONHECIMENTOS – CONCEITOS. Significação das palavras abstratas, teoremas, gramática, leis.	REFLEXÃO indução abstrações (situações concretas de que se selecionem os aspectos comuns).
		Resolução de problemas capacidade de resolver situações novas usando conhecimentos – compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação.	HABILIDADES INTELLECTUAIS Aplicação de fórmulas, determinação de causas, de conseqüências.	REFLEXÃO resolução de situações problemáticas variadas
Afetividade	APRECIATIVA Formação de discriminações orientadas por prazer e desprazer.		Interesses, Preferências, Valores Preferência por determinada cor, tipo de música etc. Atitudes morais, cívicas, sociais. Religião.	PARTICIPAÇÃO (efeito) experiências acompanhadas de sensação agradável ou desagradável.

Resumindo idéias de READ (1964); PAPPAS (1971); LOWENFELD (1973); LOWENFELD & BRITAIN (1974); WILSON (1975); VIEIRA (1976) pode-se destacar, complementando esta revisão teórica, que:

- a organização do ensino de artes, visando o desenvolvimento perceptivo-visual, a coordenação motora, a percepção estética pela compreensão de conceitos formais é necessária;
- a valorização dos trabalhos produzidos pelo aluno é indispensável e deve ser orientada por critérios individuais;
- a produção e o exercício em busca de soluções pessoais, envolvendo descoberta e transferência, devem ser incentivados;

- o contato com o fato estético deve ser iniciado por realidades próximas ao aluno;
- para manter a motivação é preciso considerar características bio-psico-sociais do aluno e respeitar o ritmo próprio de cada um;
- a orientação fornecida individualmente é estimuladora e facilita novas descobertas e integrações por parte do aluno;
- perguntas estimuladoras orientam o processo de criação, favorecendo a imaginação e a audácia;
- a melhoria das competências técnicas (domínio da produção) é alcançada pelo treino, do que decorre a necessidade de permitir tempo suficiente ao aluno para que experimente um método – material, instrumento, técnicas – evitando-se a variação freqüente e insuficiente;
- a relação professor-aluno é eficaz quando estabelecida em bases de cooperação criadora: o professor anima e orienta; o aluno sente-se livre para procurar soluções pessoais.

SUMÁRIO

Nesta revisão de literatura, partiu-se da afirmação de que é necessário ensinar arte, sendo importante o treinamento de professores para que organizem o ensino neste campo procurando atingir objetivos realistas, segundo uma metodologia adequada e não acadêmica. Professores habilitados e sensíveis respeitarão a natureza da arte, os elementos de sua linguagem, seu papel social, seus valores culturais e incluirão, sem dúvida, nos programas de arte-educação, atividades de percepção artística e elaboração criativa de formas, sem esquecer os aspectos cognitivos do campo.

Organizou-se, então, esta revisão em duas partes: a primeira, sobre objetivos do ensino de artes plásticas na escola de 1º grau e, a segunda, sobre métodos aconselhados. Nestes dois enfoques, justifica-se o problema desta investigação e são tecidas conjunturas teóricas envolvendo as variáveis dependentes do estudo: habilidades de percepção estética e habilidades de produção plástica; e as variáveis independentes: tipos de programas.

A primeira parte, que trata de objetivos, sumariamente diz que, em educação artística, é necessário definir objetivos, embora alguns de seus aspectos não sejam predizíveis, já que a exploração livre é aconselhada.

Confirmando que grande parte dos professores tem dúvida sobre que objetivos devem ser perseguidos no ensino de artes plásticas, listam-se os quatro primeiros objetivos oficialmente definidos pelo "Committee of Ten on Drawing" (apud WILSON, In BLOOM et alii, 1971, p. 503), que envolvem percepção visual, percepção estética, criatividade e produção plástica.

A seguir são trazidos alguns estudiosos do campo, para elucidar o que significa o objetivo designado como desenvolvimento de habilidades de produção plástica.

Tal objetivo inclui o desenvolvimento de destrezas e imaginação e é, em suma, a livre expressão, subentendendo habilidades motoras e descoberta individual de modos de trabalhar com materiais e técnicas artísticas. Discute-se, a partir de um enfoque histórico, o valor de estudos de composição aliados ao desenho livre, para melhor atingir objetivos de produção. Para melhor entender a posição teórica que propõe estudos da forma, além da livre expressão, descrevem-se as características gráfico-expressivas de jovens na faixa etária dos sujeitos deste estudo. Segundo alguns autores, encabeçados por LOWENFELD (1961) nesta fase, os adolescentes criam com conhecimento crítico e a análise de linhas, formas, cores, unidade é desejável; podem ter vivo interesse pelas artes, desde que a atmosfera de sala de aula seja estimulante; têm medo de expressar-se, porque desiludem-se com facilidade de seus produtos; trabalham com espaços, valores, cores, texturas, usando processos cognitivos na emissão de juízos de valor. Justifica-se, assim, que o processo de produzir formas plásticas seja implementado com base na livre expressão criadora aliada a estudos sistemáticos da linguagem visual, o que está subjacente à variável dependente um deste estudo.

Focalizando o objetivo de *percepção estética*, variável dois deste estudo, que trata da análise de formas, permitindo experiência visual e ampliando a dimensão estética da educação artística, os autores trabalhados afirmam que educar a atenção, a capacidade de observar e sensibilizar-se para a forma é importante para o estudante, porque seus resultados refletem-se em outras áreas da vida, que não a artística. Aconselham o treino da percepção visual e estética para que o jovem sensibilize-se para as diferenças sensoriais, propriedades formais, técnicas de execução e expressividade da obra. Para completar a dimensão deste objetivo, SMITH (In PAPPAS, 1971) destaca que informações devem ser trabalhadas sistematicamente, com ênfase no conteúdo formal da arte, valorizando a educação estética, que supõe sensibilidade para as propriedades formais, distinção de padrões de composição, temas, variações similaridade e outras características. Além do trabalho cognitivo, é importante a experiência expressiva para um mais adequado desenvolvimento de objetivos de percepção estética.

A segunda parte, que trata de métodos aconselhados para o ensino de artes plásticas, destaca a utilidade de métodos e programas para que os professores de educação artística obtenham sucesso, tal como têm aspirado os professores das áreas acadêmicas. Segundo os autores estudados, os programas podem conter projetos, experiências de análise e produção de obras, selecionados com base em objetivos bem definidos. Para ser considerado "bom", um método deve ser elaborado respeitando princípios considerados adequados. Sumarizando e reunindo, os princípios destacados podem ser assim enumerados:

- atender necessidades e possibilidades do aluno, provocando atividades que oportunizem expressar-se com liberdade;
- iniciar a aula com demonstrações e informações organizadoras do contexto e logo seguir-la pelo encorajamento às buscas individuais;
- organizar um ambiente propício, que será favorecido por certas atitudes do professor, tais como: estimular indiretamente o processo, animar o aluno com perguntas, manter boas relações afetivas, sendo amigo e despertando a confiança do educando;

- estimular sua imaginação, alimentando a motivação e o entusiasmo; o professor pode estimular, levantando problemas que levem à análise, avaliação e síntese;
- incentivar e reforçar a descoberta individual, favorecendo a liberdade de expressão para possibilitar o encontro de soluções pessoais e criadoras;
- atender individualmente, explorando êxitos, sempre que o aluno pergunta algo ou pede ajuda;
- oportunizar o conhecimento crítico da linguagem plástica, trabalhando com materiais de informação, incluindo conteúdos e atividades de percepção estética;
- oportunizar ao aluno tempo para dedicar-se a um método até explorá-lo suficientemente e obter domínio, destrezas;
- exigir que o aluno conclua seus trabalhos;
- considerar características do desenvolvimento do educando e respeitar o ritmo de cada um.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

INTRODUÇÃO

O propósito desta investigação foi comparar os efeitos de (a) um programa instrucional de artes plásticas baseado em ASEP, de (b) um programa, usualmente adotado, dirigido para os objetivos do programa instrucional baseado em ASEP, e de (c) um programa usualmente adotado, sobre o rendimento em habilidades de produção plástica, incluindo desenvolvimento de destrezas e imaginação, e sobre o rendimento em habilidades de percepção estética, incluindo desenvolvimento de percepção visual e organização formal.

Trata-se de um estudo quase-experimental, realizado junto a alunos da 8^a série de três escolas particulares de Porto Alegre, e desenvolvido de junho a dezembro de 1977.

Este capítulo apresenta a descrição dos sujeitos, as questões de pesquisa e hipóteses, o "design" da investigação, a definição das variáveis, instrumentos e procedimentos. Contém a descrição do treinamento dos professores aplicadores dos programas e dos observadores, bem como os procedimentos aplicados para análise dos dados.

SUJEITOS

Os sujeitos que participaram desta investigação pertenciam a três grupos pré-formados de alunos da 8^a série do 1^o grau, oriundos de três escolas — A, B e C — da rede particular da 2^a área educacional de Porto Alegre, todas de orientação religiosa, com número de alunos acima de 1.800 e contando com os setores e serviços necessários, tais como área para desportos, área de recreação, auditório, museu, capela, jardins, laboratórios, biblioteca, projetos comunitários (feiras, campanhas, festivais), orientação educacional, coordenação pedagógica, supervisão escolar.

A seguir, apresenta-se a caracterização dos grupos em suas variáveis estranhas:

- grupo XE1 — composto por 18 alunos do sexo masculino e 12 do sexo feminino, no início do experimento. Este número ficou reduzido para 12 alunos

e 9 alunas no momento da administração do pós-teste. A faixa etária situava-se entre 13 e 15 anos na administração do pré-teste e entre 13 e 16 anos no pós-teste. Os estudantes enquadravam-se, portanto, na etapa pseudo-realista e na crise da adolescência, segundo os estudos de LOWENFELD & BRITTAİN (1974) em termos de desenvolvimento gráfico-expressivo. As aulas de artes plásticas situavam-se no horário da tarde, desenvolvendo-se em contatos semanais de 100 minutos cada um. Quanto ao ambiente físico, a sala de artes era uma sala de aula comum, bem iluminada, com carteiras fixas, espaço para circulação reduzido, quadro-negro, giz, armário e mesa para o professor. Os materiais de consumo e instrumentos ficavam sob a responsabilidade de cada aluno.

- *grupo XE2* — composto por 6 alunos do sexo masculino e 26 do sexo feminino, no início do experimento, e reduzido para 4 do sexo masculino e 16 do feminino no final. O grupo situava-se nas etapas pseudo-realista e crise da adolescência em termos de desenvolvimento gráfico-expressivo. As aulas eram ministradas no horário da manhã, em encontros semanais de 100 minutos de duração, em sala especial, com pranchetas de desenho, bem iluminada, com espaço de circulação reduzido, quadro verde, giz, armário e mesa para o professor. Os materiais de consumo ficavam sob a responsabilidade de cada aluno, havendo, sob cuidado do professor, alguns materiais e instrumentos para complementar o material dos alunos, em forma de empréstimo.
- *grupo Xc* — composto por 24 alunos e 15 alunas, no início do experimento, e reduzido para 10 alunos e 10 alunas, no final. Situava-se, como os grupos já descritos, nas etapas pseudo-realista e crise da adolescência. As aulas desenvolviam-se no período da manhã, em contatos semanais de 100 minutos cada um, em sala de aula comum, com carteiras — mesa e cadeira individuais — com boa iluminação, reduzido espaço para circulação, quadro verde, giz, armário e mesa para o professor. Os materiais de consumo e instrumentos ficavam sob a responsabilidade de cada aluno.

QUESTÕES DE PESQUISA

Para direcionar o estudo e como conseqüência dos postulados extraídos da literatura, foi formulada a seguinte questão:

- Se submetermos três grupos de alunos a três tratamentos, quais sejam:
 - XE1 — alunos submetidos a um programa instrucional de artes plásticas baseado em ASEP;
 - XE2 — alunos submetidos a um programa, usualmente adotado, dirigido para os objetivos do programa instrucional baseado em ASEP;
 - Xc — alunos submetidos a um programa usualmente adotado,

pergunta-se:

— Haverá diferença significativa entre os três grupos, em relação aos níveis de rendimento no alcance dos objetivos:

- 1 – desenvolvimento de destrezas na produção plástica ?
- 2 – desenvolvimento de imaginação na produção plástica ?
- 3 – desenvolvimento de habilidades de percepção visual em percepção estética ?
- 4 – desenvolvimento de habilidades de organização formal em percepção estética ?

HIPÓTESES

A partir das questões propostas, foram delineadas as seguintes hipóteses nulas:

- H₁* – Não existe diferença significativa entre os resultados apresentados pelos alunos dos grupos X_{E1}, X_{E2} e X_c em relação ao rendimento no desenvolvimento de destrezas na produção plástica.
- H₂* – Não existe diferença significativa entre os resultados apresentados pelos alunos dos grupos X_{E1}, X_{E2} e X_c em relação ao rendimento no desenvolvimento de imaginação na produção plástica.
- H₃* – Não existe diferença significativa entre os resultados apresentados pelos alunos dos grupos X_{E1}, X_{E2} e X_c em relação ao rendimento no desenvolvimento de habilidades de percepção visual em percepção estética.
- H₄* – Não existe diferença significativa entre os resultados apresentados pelos alunos dos grupos X_{E1}, X_{E2} e X_c em relação ao rendimento no desenvolvimento de habilidades de organização formal em percepção estética.

“DESIGN” DA INVESTIGAÇÃO

Devido à impossibilidade de designar os sujeitos aleatoriamente para as três condições da variável independente, optou-se por um “design” quase experimental, que CAMPBELL & STANLEY (1973, p. 93) chamam de “design de grupo de controle não equivalente”, e que pode ser assim representado:

O	X _{E1}	O

O	X _{E2}	O

O	X _c	O

Na representação do “design”:

- O significa a aplicação dos instrumentos feita antes e depois dos tratamentos correspondentes às condições experimentais e controle;

- X_{E1} significa o tratamento correspondente à condição experimental 1 – programa instrucional baseado em ASEP;
- X_{E2} significa o tratamento correspondente à condição experimental 2 – programa usual dirigido para os objetivos do programa instrucional baseado em ASEP;
- X_c significa a condição de controle – programa usual;
- *linhas tracejadas* indicam que os grupos, aos quais foram atribuídas as três condições, estavam previamente formados.

Deste modo, os três grupos, correspondentes a cada uma das escolas – A, B e C – foram distribuídos aleatoriamente para receber um dos três tratamentos, ficando definido que:

X_{E1} corresponderia à escola B;
 X_{E2} corresponderia à escola A e
 X_c corresponderia à escola C.

As três condições foram desenvolvidas simultaneamente e tiveram a duração de um semestre letivo.

VARIÁVEIS INDEPENDENTES

As variáveis independentes deste estudo foram os três tipos de programa a que foi submetido cada um dos três grupos: programa instrucional baseado em ASEP, programa usual dirigido para os objetivos do programa instrucional baseado em ASEP, e programa usual, descritas a seguir.

1 – PROGRAMA INSTRUCIONAL DE ARTES PLÁSTICAS BASEADO EM A S E P

Fundamentalmente, o programa ASEP explora cinco recursos de ensino: estimulação contínua, aprendizagem pela descoberta, transferência de aprendizagem, atendimento ao ritmo individual e análise imediata dos resultados. Na utilização desses recursos, o programa aplica sistematicamente os princípios que teoricamente devem ser respeitados, conforme indica a literatura.

O programa ASEP está composto de 20 exercícios gráfico-expressivos, cuja montagem explora a graduação de dificuldades na organização do conteúdo, considerando dificuldades motoras, possibilidades de descoberta, análise e transferência de meios, princípios e métodos da linguagem visual.

Na experiência proposta pelo ASEP, o aluno recebe estímulo inicial, único para todo o grupo, mas fornecido em tempos diferentes; frente ao estímulo, o aluno passa a manusear o material, tentando uma solução gráfica pessoal. Durante o processo de descoberta

recebe estímulos verbais-formativos do professor, que tenta diversificá-los, para atender realmente às dificuldades individuais e/ou valorizar possibilidades manifestadas individualmente. Tais estímulos têm a intenção de orientar o processo de descoberta e/ou transferência, já que, ao realizar novos exercícios, é solicitada a transferência de domínios anteriores. Ao terminar cada trabalho, o aluno analisa o resultado, em função de critérios de livre-expressão e elementos da linguagem plástica, focalizando os meios, princípios e métodos de representação, que estavam sendo explorados naquele exercício. Salienta-se que, em todas as etapas do programa ASEP, é solicitada a aplicação de terminologia específica tanto pelo professor como pelo aluno, o que pode facilitar o domínio da linguagem formal.

Grande parte do programa permite ao aluno explorar um único método de expressão: desenho a pena de feltro. Pretende-se com isso levá-lo à destreza no manejo deste método de expressão e conseqüentemente à busca de novas organizações, com o que é estimulada sua capacidade de imaginação — invenção. Em determinados momentos, no entanto, deixa-se o aluno livre para escolher um outro meio ou, até, descobrir técnicas mistas. A partir do último grupo de exercícios, um novo método é proposto para desenvolver um outro domínio e descobrir novas técnicas de representação plástica.

O programa ASEP firma-se ainda no princípio de que, partindo de proposições simples e passando por experiências de elaboração plástico-visual com elementos simples e isolados, depois combinados, numa seqüência em que as dificuldades crescem e exigem a transferência de domínios anteriores, o estudante encontra a chave da expressão plástica e o domínio da linguagem visual, em situações de produção e análise dos resultados, numa incessante busca de suas possibilidades de livre expressão e percepção estética.

O ASEP, em forma de programa instrucional, aplicando de modo operacional as diretrizes teóricas expostas na revisão de literatura desta investigação, pode conduzir a um alcance mais eficaz de certos produtos considerados como valiosos em educação plástica. Uma apresentação completa do programa é encontrada no Anexo I.

2 — PROGRAMA, USUALMENTE ADOTADO, DIRIGIDO PARA OS OBJETIVOS DO PROGRAMA INSTRUCIONAL BASEADO EM A S E P

Trata-se do programa de artes plásticas adotado usualmente nas 8^{as} séries do 1^o grau cujas atividades relacionam-se a seis áreas de conteúdo: desenho geométrico, desenho decorativo, desenho do natural, história da arte, pintura e construção (Anexo II), buscando atingir objetivos de produção plástica e de percepção estética, tais como os descritos e visados no programa baseado em ASEP (Anexo I).

3 — PROGRAMA USUALMENTE ADOTADO

Trata-se do programa de artes plásticas usualmente adotado nas 8^{as} séries do 1^o grau cujas atividades relacionam-se a seis áreas de conteúdo: desenho geométrico, desenho decorativo, desenho do natural, história da arte, pintura e construção, buscando atingir objetivos de livre expressão criadora, domínio de materiais e técnicas e de capacidades de expressão estética (Anexo II).

VARIÁVEIS DEPENDENTES

1 – HABILIDADES DE PRODUÇÃO PLÁSTICA

Produção plástica refere-se a condutas que exigem habilidades neuro-musculares. O nível mais alto supõe “ordenação dos aspectos formais e dos temas em um todo firmemente integrado, cujas partes são interdependentes e refletem um sentido único . . . ; em um nível inferior, a produção consiste no manejo desses mesmos elementos para dar-lhes uma forma menos integrada e com menor controle” (WILSON, In BLOOM et alii, 1975, p. 37). Tal habilidade inclui:

a – Desenvolvimento de destrezas

Destreza é aqui entendida como aquisição de “certa confiança e em certo grau de habilidade na execução da ação” (TURRA et alii, 1975, p. 93), em que a resposta motora é dada automaticamente, revelando controle de métodos próprios à linguagem plástica.

b – Desenvolvimento de imaginação

Imaginação significa conduta inventiva, ou seja, elaboração de formas novas a partir de elementos conhecidos, propondo soluções plásticas originais, resultantes de descoberta pessoal.

2 – HABILIDADES DE PERCEPÇÃO ESTÉTICA

Percepção estética refere-se à experiência subjetiva do estudante em relação ao objeto de arte. Domínio visual e organizacional dos elementos da linguagem plástica inserem-se neste objetivo, envolvendo observação, exploração visual, análise verbal e produção plástica (VIEIRA, 1977). Trata do desenvolvimento estético no sentido objetivo: o que é, que meios, princípios e métodos estão presentes ou foram explorados. Enfim, percepção estética envolve as variáveis de uma possível linguagem plástica. Tal habilidade inclui:

a – Desenvolvimento de habilidades de percepção visual

Percepção visual é aqui entendida como capacidade para discriminar, em trabalhos de expressão plástica, os meios, princípios e métodos de representação presentes, bem como as relações possíveis entre esses elementos. Supõe observação e exploração visual, complementada por análise gráfica e/ou verbal.

b – Desenvolvimento de habilidades de organização formal

Organização formal é aqui entendida como a habilidade de o aluno criar composições plásticas, abstratas, geométricas e/ou figurativas, explorando recursos técnicos do método de expressão plástica aplicado e utilizando meios e princípios da linguagem plástica.

As variáveis desta última seção são aqui definidas apenas conceitualmente. Sua definição operacional está clara nos instrumentos de avaliação específicos (Anexos III e IV).

As variáveis foram medidas *antes e depois* de serem submetidos os três grupos às respectivas condições experimentais XE1 e XE2 e à condição controle Xc, por meio de duas baterias de provas – provas de produção plástica e provas de percepção estética.

As *provas de produção plástica* são compostas de itens para medir destrezas e itens para medir imaginação, agrupados em duas partes independentes e passíveis de análise estatística também independente (Anexo III).

As *provas de percepção estética* são compostas de itens para medir habilidades de percepção visual e de itens para medir habilidades de organização formal, agrupados em duas partes independentes e passíveis de análise estatística independente (Anexo III).

Para atribuir *graus*, três professores de educação artística foram treinados para a utilização correta das escalas de julgamento (Anexo IV). Os escores foram obtidos somando-se os pontos atribuídos a cada um dos sujeitos pelos três juízes. Para correção e atribuição de pontos à parte III das provas foram adotados os procedimentos comumente adotados em questões de múltipla escolha.

As duas testagens – antes e depois – foram aplicadas aos três grupos por um mesmo professor, com treinamento específico, de modo a favorecer a unidade na organização do ambiente, na leitura das instruções e em outras intervenções necessárias.

O pré-teste foi aplicado na semana imediatamente anterior ao início da fase experimental do estudo, em duas sessões distintas: na primeira, foram aplicadas as provas de produção e, na segunda, as provas de percepção estética. Cada sessão teve a duração aproximada de 100 minutos, já que a natureza das provas exige tempo, concentração e atenção.

O pós-teste foi aplicado na semana seguinte ao término do experimento propriamente dito, seguindo os mesmos procedimentos adotados na aplicação do pré-teste.

TESTAGEM DOS INSTRUMENTOS

A testagem dos instrumentos foi realizada com um grupo de 35 alunos da 8ª série do 1º grau, de uma escola pública em Porto Alegre, constituindo-se em oportunidade de treinamento para o professor aplicador.

Para aplicação da parte I, das provas de produção plástica o material de trabalho foi colocado à disposição dos alunos em apenas uma mesa e, após as instruções, houve dificuldade no controle da disciplina. Deste fato decorreu a decisão de, nas próximas aplicações, distribuir os materiais colocando-os nas mesas individuais, antes de iniciar a aplicação do teste propriamente dito.

Considerando-se ausências e o não preenchimento completo das questões, o número de testes ficou reduzido a 30 nas partes I, II e IV e a 24 na parte III.

Quanto à validade, considerou-se a de conteúdo, por serem testes de rendimento e devido à falta de critérios externos, com os quais eles pudessem ser comparados (validade relacionada a critério). Para garantir esta validade, construiu-se um quadro de especificação de objetivos e conteúdos (Quadro 2), procurando-se, assim, obter uma amostragem representativa dos itens, distribuídos nas provas de produção plástica e nas provas de percepção estética.

A fidedignidade das partes I, II e IV das provas de rendimento foi estimada com base na fórmula de KUDER & RICHARDSON para escalas de julgamento (EBEL, 1972, p. 419). Os coeficientes obtidos indicaram alto grau de fidedignidade e foram:

Parte I	=	0,93
Parte II	=	0,97
Parte IV	=	0,94

Estimou-se a fidedignidade da Parte III por meio do método de teste-reteste (EBEL, 1972, p. 411), aplicando-se o cálculo de correlação do coeficiente de PEARSON (GUILFORD & FRUCHTER, 1973, p. 83), encontrando-se um coeficiente de 0,50, que pode ser considerado apenas aceitável, por se tratar da medição de grupos (VIANNA, 1973, p. 166).

PROCEDIMENTOS

1 – PROFESSORES APLICADORES DOS PROGRAMAS

Três professores de artes plásticas foram selecionados para aplicar os três programas aos diferentes grupos. Considerando-se que a personalidade do professor poderia atuar de modo preponderante, interferindo nos resultados da aprendizagem, teve-se o cuidado de selecionar, entre outros, professores que apresentassem algumas características similares, como:

- curso de graduação: Licenciatura em Desenho e Plástica da Escola de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul;
- experiência no ensino de artes plásticas, no 1º grau, superior a dois anos;
- idade média entre 25 e 40 anos;
- regime de trabalho entre 20 e 30 horas semanais.

2 – TREINAMENTO DOS PROFESSORES APLICADORES

Para controlar o desenvolvimento das duas condições experimentais — XE1 e XE2 — fundamentais neste estudo, fez-se necessário o treinamento de dois professores de artes plásticas. Tratava-se de promover duas situações de treinamento — T1 e T2 — específicas, respectivamente para a condição experimental XE1 e para a condição experimental XE2. As duas situações foram orientadas pelo investigador, em sessões individuais, teóricas e teórico-práticas.

QUADRO 2

ESPECIFICAÇÃO DE OBJETIVOS E DE CONTEÚDOS DISTRIBUÍDOS NAS PROVAS DE PRODUÇÃO PLÁSTICA E NAS PROVAS DE PERCEPÇÃO ESTÉTICA

Conteúdo		Objetivos		HABILIDADES DE PRODUÇÃO PLÁSTICA			HABILIDADES DE PERCEPÇÃO ESTÉTICA			Nº de Questões
				DESTREZAS		IMAGINAÇÃO		PERCEPÇÃO VISUAL		
Princípios de Representação	UNIDADE	PARTE I-1		PARTE II-1 PARTE II-2	PARTE II-3	PARTE III-1		PARTE IV-1		6
	VARIEDADE	PARTE I-1				PARTE III-5 PARTE III-6		PARTE IV-2		4
	DOMINÂNCIA					PARTE III-2 PARTE III-3		PARTE IV-3		3
	BALANÇO					PARTE III-4		PARTE IV-1 PARTE IV-2	PARTE IV-3	4
Métodos de Representação	PENA DE FELTRO	PARTE I-1 PARTE I-2		PARTE II-1 PARTE II-2	PARTE II-3					5
	RECORTE E COLAGEM	PARTE I-3		PARTE II-1 PARTE II-3				PARTE IV-1 PARTE IV-2	PARTE IV-3	6
	OUTROS	PARTE I-1		PARTE II-1	PARTE II-2					5
Meios de Representação	LINHA	PARTE I-1		PARTE II-1		PARTE III-1 PARTE III-4				4
	COR			PARTE II-1 PARTE II-2	PARTE II-3	PARTE III-2 PARTE III-3	PARTE III-6 PARTE III-7			7
	TEXTURA	PARTE I-2				PARTE III-8				2
	ESPAÇO	PARTE I-1	PARTE I-3			PARTE III-9		PARTE IV-1 PARTE IV-2	PARTE IV-3	7
	FIGURA	PARTE I-2 PARTE I-3		PARTE II-1 PARTE II-2	PARTE II-3	PARTE III-3		PARTE IV-1 PARTE IV-2	PARTE IV-3	9
NÚMERO DE QUESTÕES		14		18		15		15		62

Situação T1 – objetivou preparar um professor para que aplicasse o programa instrucional de artes plásticas baseado em ASEP a um grupo de alunos da 8ª série do 1º grau. As seguintes habilidades foram objetivos da situação T1 :

- 1 – preparar cada momento do desenvolvimento do programa ASEP, garantindo a seqüência prevista;
- 2 – estimular adequadamente o aluno, e/ou o grupo, em todas as etapas do programa ASEP, garantindo a aplicação dos estímulos verbais e não verbais previstos;
- 3 – apresentar exemplos adequados ao grupo ou ao aluno individualmente, em todos os momentos em que forem necessários, garantindo as orientações teóricas propostas em ASEP;
- 4 – auxiliar o aluno individualmente ou ao grupo a realizar as transferências de conhecimento, nos momentos em que tal mecanismo se tornar necessário, conforme indicações teóricas, do programa ASEP;
- 5 – permitir ao aluno individualmente e ao grupo clima de trabalho adequado e tempo suficiente para que se expressem livremente e em seu ritmo próprio, garantindo condições previstas no programa instrucional ASEP;
- 6 – aplicar, gradativamente, terminologia específica da linguagem plástica, conforme proposição do programa ASEP;
- 7 – favorecer a avaliação do processo e do produto individual e do grupo, garantindo avaliação imediata contínua, conforme especificações do programa instrucional ASEP;
- 8 – determinar o momento adequado para apresentação de novos estímulos, ao indivíduo ou ao grupo, permitindo desenvolvimento suficiente em cada etapa, seguindo orientação do programa ASEP;
- 9 – orientar a análise visual dos trabalhos plásticos do aluno individualmente ou do grupo, conforme prevê o programa ASEP;
- 10 – manter clima de criatividade na busca de soluções de problemas, estimulando soluções pessoais, conforme indicações do programa ASEP;
- 11 – orientar o aluno e o grupo para o alcance dos objetivos do programa instrucional baseado em ASEP.

Para que as onze habilidades acima especificadas fossem desenvolvidas, a situação T1 constou das seguintes atividades:

<p>1. Estudo do programa</p> <ul style="list-style-type: none"> • atividade teórica por meio de tutoramento 	<p>Leitura do programa instrucional. Levantamento das idéias básicas do programa ASEP. Discussão dirigida das idéias levantadas.</p>
<p>2. Estudo do conteúdo específico</p> <ul style="list-style-type: none"> • atividade teórica por meio de estudos individuais 	<p>Estudos de conteúdos básicos de produção plástica e percepção estética na literatura especializada.</p>
<p>3. Simulação de situações práticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • atividade teórico-prática por meio de tutoramento 	<p>Montagem de situações práticas para aplicação de partes do programa ASEP junto a um pequeno grupo de alunos (3 a 5) da 8ª série do 1º grau, de uma escola pública em Porto Alegre, com avaliação cooperativa de cada situação simulada.</p>

Situação T2 – objetivou preparar um professor para que, aplicando o programa usualmente adotado na 8ª série do 1º grau de uma escola particular, orientasse o grupo para os objetivos do programa instrucional ASEP.

Para que essa habilidade fosse desenvolvida, a situação T2 constou das seguintes atividades:

<p>1. Estudo dos objetivos do programa ASEP</p> <ul style="list-style-type: none"> • atividade teórica por meio de tutoramento 	<p>Leitura dos objetivos do programa instrucional ASEP. Levantamento de questões para debate e/ou esclarecimentos. Debate e esclarecimentos junto ao investigador.</p>
---	--

Situação T3 – objetivou proteger a investigação, servindo como tratamento “placebo” (CAMPBELL & STANLEY, 1973). Nos contatos entre o investigador com o professor aplicador do programa usual – tratamento Xc – foram formalizados momentos de análise do programa anual desenvolvido na 8ª série do 1º grau pelo professor em treinamento.

3 – OBSERVADORES

O treinamento dos professores aplicadores em XE1 e XE2 não garantiria, por si só, o adequado desenvolvimento dos referidos programas. Para maior segurança na posterior análise dos dados, preparou-se observadores para coletarem informações, que serviriam de controle sobre a atuação dos referidos professores nos grupos experimentais. Para proteger o efeito de “Hawthorne” (CAMPBELL & STANLEY, 1973), o grupo controle Xc também foi observado segundo a mesma sistemática. Foram realizadas seis observações em cada grupo, em sessões sorteadas, com duração de 100 minutos cada uma.

4 – TREINAMENTO DOS OBSERVADORES

Os observadores receberam treinamento no Laboratório de Metodologia e Currículo do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. O treinamento, sob direção do investigador, constou de:

- 1 – observação e registro descritivo das simulações efetuadas na situação T₁, utilizando a ficha de observação dos comportamentos do professor (Anexo V).
- 2 – decodificação das observações registradas descritivamente, utilizando o guia de organização dos dados observados (Anexo VI).
- 3 – correção e “feedback” por parte da pesquisadora, esclarecendo categorias e complementando dados parcialmente registrados. Esta atividade foi realizada durante todo o desenvolvimento do experimento, em contatos semanais de três horas de duração cada um, junto aos dois observadores, para evitar tratamento múltiplo.

Foram treinadas duas alunas do Curso de Educação da UFRGS para realizar as observações. A interferência de tratamento múltiplo foi parcialmente evitada, realizando-se treinamento grupal e fazendo-se revezamento na observação dos grupos, de modo que os dois observadores coletaram informação de controle nos três grupos; além disso, utilizaram um mesmo instrumento de observação.

5 – TRATAMENTO ESTATÍSTICO

Para obtenção dos escores nos testes de rendimento em produção plástica – desenvolvimento de destrezas e imaginação – respectivamente parte I e parte II das provas, e nos testes de rendimento em percepção estética – desenvolvimento de organização formal – parte IV das provas, foram construídas escalas de julgamento, cada uma com três itens avaliáveis em cinco níveis, de um a cinco pontos. As respostas não inseridas em nenhum dos cinco níveis, receberam pontuação zero. Assim, cada escala poderia variar de zero a 45 pontos. Cada prova foi submetida a três juízes para avaliação e os pontos dados pelos três juízes foram somados para decisão de escores. Assim, a pontuação máxima possível nas partes I, II e IV poderia ser igual a 135 pontos = 45×3 .

Os escores dos testes de rendimento em percepção estética – desenvolvimento de habilidades em percepção visual – parte III das provas, foram obtidos pela correção usualmente adotada para testes de múltipla escolha. O teste, composto de nove questões, cada uma com quatro alternativas, poderia valer de zero a 9 pontos.

Calculou-se desvio padrão e média dos escores obtidos, a partir de distribuições de frequência intervalar.

Para análise estatística das diferenças entre grupos aplicou-se a análise de covariância (GARRET, 1974, p. 512). Pelo fato dos sujeitos pertencerem a grupos pré-formados, a análise de covariância permitiu que os grupos fossem comparados, levando-se em conta

possíveis diferenças no pré-teste. Para cálculo da diferença crítica adotou-se o nível de significância de 0,01. Para efeitos de decisão sobre a rejeição ou comprovação das hipóteses empregou-se o nível de significância de 0,01. Sempre que o resultado obtido da análise de covariância foi considerado significativo, procedeu-se ao cálculo da diferença crítica, a ser considerada na comparação das médias dos grupos, segundo os passos recomendados por GARRET (1974, p. 209).

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS RESULTADOS

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta os resultados da análise dos dados desta investigação. Descreve, também, a exploração estatística realizada, além de relacionar as questões de pesquisa e hipóteses que guiaram este estudo.

A investigação, de natureza quase-experimental, teve como propósito comparar os efeitos de (a) um programa de artes plásticas baseado em ASEP, (b) um programa, usualmente adotado, dirigido para os objetivos do programa ASEP e de (c) um programa usualmente adotado para alunos da 8ª série do 1º grau em termos de rendimento em produção plástica e rendimento em percepção estética.

QUESTÕES DE PESQUISA

Para direcionar o estudo proposto e como consequência dos postulados extraídos da literatura, foi proposta a seguinte questão:

- Se submetermos três grupos de alunos a três tratamentos, quais sejam:
 - X_{E1}** — alunos submetidos a um programa instrucional de artes plásticas baseado em ASEP;
 - X_{E2}** — alunos submetidos a um programa, usualmente adotado, dirigido para os objetivos do programa instrucional baseado em ASEP;
 - X_c** — alunos submetidos a um programa usualmente adotado,

pergunta-se:

-- Haverá diferença significativa entre os três grupos, em relação aos níveis de alcance dos objetivos:

- 1 — desenvolvimento de destrezas na produção plástica ?
- 2 — desenvolvimento de imaginação na produção plástica ?
- 3 — desenvolvimento de habilidades de percepção visual em percepção estética ?
- 4 — desenvolvimento de habilidades de organização formal em percepção estética ?

As hipóteses nulas delineadas a partir das questões acima, em número de 4, são descritas a seguir, introduzindo cada grupo de dados.

HIPÓTESES E RESULTADOS ESTATÍSTICOS

HIPÓTESE 1

H₁ – Não existe diferença significativa entre os resultados apresentados pelos alunos dos grupos X_{E1}, X_{E2}, e X_C em relação ao rendimento no *desenvolvimento de destrezas na produção plástica*.

A Tabela 1 mostra a distribuição de freqüência dos escores obtidos pelos sujeitos dos três grupos no pré e pós-teste. Como se observa, as distribuições dos grupos X_{E1}, X_{E2} e X_C, no pré-teste, são semelhantes, todas concentradas no extremo inferior, embora a média do grupo X_{E2} seja um pouco mais alta que a do grupo X_C (51,000 e 40,100) e ambas inferiores a do grupo X_{E1} (55,000). A distribuição no pós-teste mostra que o rendimento dos grupos X_{E2} e X_C é semelhante ao que ocorria no pré-teste; no entanto, no grupo X_{E1}, a maior parte dos sujeitos, no pós-teste, concentra-se nos pontos mais altos. A evidência mais clara da diferença para mais entre pré e pós-teste no grupo X_{E1} em relação aos demais grupos pode ser vista na diferença entre as médias (M de X_{E1} = 68,476 em relação a M de X_{E2} = 52,000 e a M de X_C = 46,650).

TABELA 1

DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS ESCORES OBTIDOS PELOS GRUPOS EXPERIMENTAIS X_{E1} E X_{E2} – E PELO GRUPO CONTROLE – X_C – NO PRÉ E PÓS-TESTE DA PARTE I

ESCORE	NÚMERO DE ALUNOS					
	GRUPO X _{E1}		GRUPO X _{E2}		GRUPO X _C	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
90 - 80	0	5	0	0	0	0
79 - 69	2	7	2	4	0	0
68 - 58	3	5	3	2	0	3
57 - 47	15	3	8	6	4	7
46 - 36	1	1	5	7	11	8
35 - 25	0	0	2	1	5	2
N	21	21	20	20	20	20
M	55,000	68,476	51,000	52,000	40,100	46,650
DP	7,03	20,59	11,61	13,46	7,42	9,26

Os resultados da análise de covariância são apresentados na Tabela 2 a seguir:

TABELA 2
RESULTADOS DA ANÁLISE DE COVARIÂNCIA DOS ESCORES OBTIDOS PELOS SUJEITOS DOS TRÊS GRUPOS NA PARTE 1

Fonte de Variação	GI	SQx	SQy	Sxy	SQy.x	QMy.x(Vy.x)	DPy.x
Entre grupos	2	2417,839298	5336,802102	3075,3164	1908,377307	954,1886535	10,75559106
Dentro dos grupos	57	4838,800002	9133,788098	3505,7000	6593,916129	115,6827391	
	59	7256,6393	14470,5902	6581,0164	8502,293436	1069,8713926	

Com base nos resultados da análise de covariância aplicada aos dados da Parte 1 (Tabela 3), verificou-se diferença significativa entre as médias ajustadas dos grupos XE1 e XE2, e entre os grupos XE1 e Xc, não sendo significativa a diferença entre os grupos XE2 e Xc. Deste modo, pode-se dizer que o rendimento do grupo XE1 foi mais alto e estatisticamente significativo ao nível de 0,01, se comparado aos grupos XE1 e Xc, rejeitando-se a hipótese nula 1. Pode-se concluir que o tratamento XE1 permitiu mais alto nível de rendimento no *desenvolvimento de destrezas na produção plástica* aos alunos que os outros dois tratamentos (XE2 e Xc). Como não foi estatisticamente significativa a diferença entre os grupos XE2 e Xc, pode-se inferir que os resultados devem-se ao tipo de programa usado nos respectivos grupos.

TABELA 3
SUMÁRIO DOS RESULTADOS DO TESTE DA HIPÓTESE 1

Diferença Crítica (nível 0,01)	Grupos Comparados	Diferença Obtida entre as M dos Grupos	Significativa ao Nível de 0,01?
9,04	XE1 e XE2	13,60	SIM
	XE1 e Xc	11,10	SIM
	XE2 e Xc	2,50	NÃO

HIPÓTESE 2

H₂ — Não existe diferença significativa entre os resultados apresentados pelos alunos dos grupos XE1, XE2 e Xc em relação ao rendimento no *desenvolvimento de imaginação na produção plástica*.

Os dados relativos à hipótese 2, acima descrita, são apresentados na Tabela 4 e evidenciam a superioridade dos resultados devidos ao grupo XE1 sobre os demais. Observa-se, por exemplo, que no pré-teste, a variação entre as três médias é relativamente baixa, dentro das possibilidades, se comparadas com a variação entre as três médias no pós-teste: no

grupo XE1 a média tem um acréscimo de pontos acentuado (de 63,81 para 84,48); no grupo XE2 a média baixa um pouco (de 59,95 para 57,90) e, no grupo Xc permanece praticamente a mesma (de 46,35 para 46,00).

TABELA 4

DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS ESCORES OBTIDOS PELOS GRUPOS EXPERIMENTAIS XE1 E XE2 – E PELO GRUPO CONTROLE – Xc – NO PRÉ E PÓS-TESTE DA PARTE II

ESCORE	NÚMERO DE ALUNOS					
	GRUPO XE1		GRUPO XE2		GRUPO Xc	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
135 - 120	0	2	0	0	0	0
119 - 104	1	4	0	0	0	0
103 - 88	1	2	1	1	0	0
87 - 72	4	4	3	3	0	2
71 - 56	8	6	9	6	4	3
55 - 40	5	3	6	8	8	6
39 - 24	2	0	1	2	8	9
N	21	21	20	20	20	20
M	63,81	84,48	59,95	57,90	46,35	46,00
DP	18,44	29,99	69,87	24,16	13,38	18,23

A análise de covariância aplicada a essa distribuição indicou os resultados apresentados na Tabela 5.

TABELA 5

RESULTADOS DA ANÁLISE DE COVARIÂNCIA DOS ESCORES OBTIDOS PELOS SUJEITOS DOS TRÊS GRUPOS NA PARTE II

Fonte de Variação	G I	SQx	SQy	Sxy	SQy.x	QMy.x(Vy.x)	DPy.x
Entre os grupos	2	9270,57	17372,54	4982,11	39297,32	19648,66	19,11
Dentro dos grupos	57	13498,74	37220,61	5158,80	20825,51	365,36	
	59	22769,31	54593,15	10140,91	60122,83	20014,02	

Com base nos resultados da análise de covariância, aplicada aos dados da Parte II, (Tabela 5), que comprova haver uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos XE1 e XE2 e entre os grupos XE1 e Xc, não havendo diferença estatisticamente signi-

ficativa entre os grupos XE2 e Xc, elaborou-se a Tabela 6, cujos dados levam à rejeição da hipótese nula 2, permitindo afirmar-se que o tratamento XE1 determinou mais alto nível de rendimento aos alunos no *desenvolvimento de imaginação na produção plástica*. A não diferença estatisticamente significativa entre os resultados dos grupos XE2 e Xc permite inferir que o programa instrucional de artes plásticas baseado em ASEP determinou o maior nível de rendimento do grupo XE1.

TABELA 6
SUMÁRIO DOS RESULTADOS DO TESTE DA HIPÓTESE 2

Diferença Crítica (nível 0,01)	Grupos Comparados	Diferença Obtida entre as M dos Grupos	Significativa ao Nível de 0,01 ?
16,07	XE1 e XE2	25,11	SIM
	XE1 e Xc	31,85	SIM
	XE2 e Xc	6,74	NÃO

HIPÓTESE 3

H₃ — Não existe diferença significativa entre os resultados apresentados pelos alunos dos grupos XE1, XE2 e Xc em relação ao rendimento no *desenvolvimento de habilidades de percepção visual em percepção estética*.

A distribuição de frequência dos escores obtidos pelos grupos XE1, XE2 e Xc no pré e pós-teste, para analisar os resultados no desenvolvimento de habilidades de percepção visual em percepção estética, é apresentada na Tabela 7. A distribuição no pré-teste mostra-se com variabilidade semelhante nos três grupos. A média é relativamente mais baixa no grupo XE2 (2,95) em relação às médias dos grupos XE1 e Xc (4,57 e 4,35). Se comparada essa distribuição com a resultante do pós-teste, observa-se que a variabilidade entre as médias é, de certo modo, equivalente nos três grupos. No entanto, a média do grupo Xc é mais baixa (3,40), a do grupo XE2 é um pouco mais alta (3,55) e a do grupo XE1 é bem mais alta que a do pré-teste (7,19 em relação a 4,57), situando-se a maior parte dos sujeitos nos dois intervalos mais altos (enquanto 10 sujeitos do grupo XE1, situam-se no intervalo 9 - 8, nos grupos XE2 e Xc não se registra nenhum sujeito nesse mesmo intervalo). Ainda comparando, a maior parte dos sujeitos dos grupos XE2 e Xc, no pós-teste, concentra-se no intervalo 5 - 4. Pode-se ainda destacar que no pré-teste a maior parte dos sujeitos dos grupos XE1 e Xc situava-se no intervalo 5 - 4 enquanto que a maior parte dos sujeitos do grupo XE2 situava-se no intervalo 3 - 2.

TABELA 7

DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS ESCORES OBTIDOS PELOS GRUPOS EXPERIMENTAIS XE1 E XE2 – E PELO GRUPO CONTROLE – Xc – NO PRÉ E PÓS-TESTE DA PARTE III

ESCORE	NÚMERO DE ALUNOS					
	GRUPO XE1		GRUPO XE2		GRUPO Xc	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
9 - 8	8	10	0	0	0	0
7 - 6	5	9	0	1	0	0
5 - 4	12	2	7	11	17	10
3 - 2	4	0	11	8	3	8
1 - 0	0	0	2	0	0	2
N	21	21	20	20	20	20
M	4,57	7,19	2,95	3,55	4,35	3,40
DP	1,22	0,96	1,16	1,01	0,73	1,28

Os resultados da análise de covariância aplicada aos dados da Parte III são apresentados na Tabela 8.

TABELA 8

RESULTADOS DA ANÁLISE DE COVARIÂNCIA DOS ESCORES OBTIDOS PELOS SUJEITOS DOS TRÊS GRUPOS NA PARTE III

Fonte de Variação	Gl	SQx	SQy	Sxy	QMy.x(Vy.x)	DPy.x
Entre os grupos	2	31,29	190,32	45,05	22,53	1,17
Dentro dos grupos	57	68,64	72,99	77,56	1,36	
	59	99,93	263,31	122,61	23,89	

A Tabela 9, resultante da aplicação do teste de covariância aos resultados obtidos na Parte III das provas de rendimento (Anexo III), mostra que, ao nível de 0,01, é estatisticamente significativa a diferença entre os grupos XE1 e XE2, entre os grupos XE1 e Xc e entre os grupos XE2 e Xc. Esses resultados levam à aceitação da hipótese nula 3 desta investigação, podendo-se concluir que nenhum dos três programas se destacou como mais eficiente para o *desenvolvimento de habilidades de percepção visual ligada à percepção estética*.

TABELA 9
SUMÁRIO DOS RESULTADOS DO TESTE DA HIPÓTESE 3

Diferença Crítica (nível 0,01)	Grupos Comparados	Diferença Obtida entre as M dos Grupos	Significativa ao Nível de 0,01 ?
0,98	XE1 e XE2	1,94	SIM
	XE1 e Xc	3,49	SIM
	XE2 e Xc	1,55	SIM

HIPÓTESE 4

H4 — Não existe diferença significativa entre os resultados apresentados pelos alunos dos grupos XE1, XE2 e Xc em relação ao rendimento no *desenvolvimento de habilidades de organização formal em percepção estética*.

A distribuição de frequência dos pontos obtidos pelos sujeitos dos três grupos no pré e pós-teste para comprovar o rendimento no desenvolvimento de habilidades de organização formal é apresentado na Tabela 10, que pode assim ser descrita: no pré-teste, os três grupos situam a maior parte dos sujeitos no intervalo 29 - 19, com médias que variam entre 24,55 e 28,62; no pós-teste, apenas um sujeito do grupo XE1 encontra-se no intervalo mais alto; no pós-teste, a maior parte dos sujeitos do grupo XE1 situa-se no intervalo mais alto (12 sujeitos no intervalo 51 - 41); no grupo XE2 a maioria dos sujeitos, no pós-teste, baixa para o intervalo indicador de pontuação mais baixa (10 sujeitos em 18 - 8); no grupo Xc a maior parte dos sujeitos permanece no mesmo intervalo em que se situava no pré-teste (11 sujeitos em 29 - 19); com relação às médias obtidas no pós-teste, os grupos XE2 e Xc obtiveram 20,1 e 24,45, muito próximas às obtidas no pré-teste (26,6 e 24,55 respectivamente). Já no grupo XE1, a média eleva-se para 40,19 no pós-teste, tendo sido 28,62 no pré-teste. Desses fatos, outra vez, comprova-se a superioridade do grupo XE1 sobre os demais.

TABELA 10
DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA DOS ESCORES OBTIDOS PELOS GRUPOS EXPERIMENTAIS XE1 E XE2 - E PELO GRUPO CONTROLE - XC - NO PRÉ E PÓS-TESTE DA PARTE IV

ESCORE	NÚMERO DE ALUNOS					
	GRUPO XE1		GRUPO XE2		GRUPO XC	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
51 - 41	1	12	0	0	0	0
40 - 30	6	8	7	2	5	4
29 - 19	13	0	11	7	11	11
18 - 8	1	1	2	10	4	5
N	21	21	20	20	20	20
M	28,62	40,19	26,6	20,1	24,55	24,45
DP	8,14	12,90	8,45	9,74	11,23	9,54

Aos dados expostos na Tabela 10 foi aplicado, também, o teste de covariância, obtendo-se os resultados explicitados na Tabela 11.

TABELA 11

RESULTADOS DA ANÁLISE DE COVARIÂNCIA DOS ESCORES
OBTIDOS PELOS TRÊS GRUPOS NA PARTE IV

Fonte de Variação	GI	SQx	SQy	Sxy	SQy.x	QMy.x(Vy.x)	DPy.x
Entre os grupos	2	1095,35	4848,04	1135,71	4133,87	2066,94	7,10
Dentro dos grupos	57	2100,70	7636,32	499,37	2875,28	50,44	
	59	3196,05	12064,36	1635,08	7009,15	2117,38	

Com base nos resultados da análise de covariância, que comprovou haver diferença estatisticamente significativa entre os grupos XE1 e XE2 e entre XE1 e entre Xc, o mesmo não acontecendo entre os grupos XE2 e Xc, elaborou-se a Tabela 12. Os dados expostos na Tabela 12 levam à rejeição da hipótese nula 4, permitindo afirmar que o tratamento XE1 foi superior para o *desenvolvimento de habilidades de organização formal* aos demais tratamentos desta investigação.

TABELA 12

SUMÁRIO DOS RESULTADOS DO TESTE DA HIPÓTESE 4

Diferença Crítica (nível 0,01)	Grupos Comparados	Diferença Obtida entre as M dos Grupos	Significativa ao Nível de 0,01 ?
5,99	XE1 e XE2	19,6	SIM
	XE1 e Xc	14,76	SIM
	XE2 e Xc	4,84	NÃO

INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

O problema que originou este estudo estava assim definido:

— Qual o efeito de (a) um programa instrucional de artes plásticas baseado em ASEP, de (b) um programa de artes plásticas, usualmente adotado, dirigido para os objetivos do programa instrucional baseado em ASEP e de (c) um programa usualmente adotado, comparados entre si, sobre o rendimento em habilidades de produção plástica, incluindo desenvolvimento de destrezas e imaginação, e sobre o rendimento em habilidades de percepção estética, incluindo desenvolvimento de habilidades de percepção visual e de organização formal de estudantes da 8ª série do 1º grau?

Considerando que os resultados, como são descritos na primeira parte deste capítulo, levaram à rejeição das hipóteses nulas 1, 2 e 4, com diferença estatisticamente significativa ao nível de 0,01, não tendo sido rejeitada apenas a hipótese nula 3; considerando, ainda, que a variável independente — programa instrucional de artes plásticas baseado em ASEP — foi certamente o elemento decisivo na obtenção dos resultados, decidiu-se por uma interpretação que os trata como um todo, em termos de hipóteses nulas rejeitadas, e, separadamente, os resultados que levaram à aceitação da hipótese nula 3, como segue.

Após os grupos sofrerem as influências compreendidas na aplicação dos tipos de programas e a análise estatística dos resultados, apenas parte da questão dois, referente à percepção visual, teve pontuação que não comprovou a superioridade do programa baseado em ASEP sobre os demais. Isto significa que o programa de artes plásticas baseado em ASEP não levou o grupo experimental XE1 a melhores resultados em habilidades de percepção visual. O mesmo programa comprovou ser superior no desenvolvimento de habilidades de produção plástica, incluindo destrezas e imaginação, e no desenvolvimento de percepção estética, incluindo habilidades de organização formal.

O investigador reconhece que a variável dependente — desenvolvimento de habilidades de percepção visual — foi avaliada por meio de um teste com índice de fidedignidade baixo, coeficiente 0,05, considerado apenas aceitável, o que pode ter alterado os resultados que levaram à rejeição da hipótese 3. LEWIS (1970) em seus estudos destaca a dificuldade que existe na avaliação deste domínio, pela não concretividade de seus resultados.

É provável, também, que a variável em questão, desenvolvimento da percepção visual, tenha tido rendimento semelhante nos três grupos. Isso explicaria a aceitação da hipótese nula 3. Mas esta explicação não encontra confirmação nos dados obtidos, tais como aparecem na distribuição de frequência (Tabela 7) nem na comparação das médias obtidas no pré e pós-teste dos três grupos. Ou seja, nenhum dos programas levou os estudantes a um adequado rendimento na habilidade de percepção visual. Assim, mais aceitável, como explicação para esse resultado, seria o baixo índice de fidedignidade da parte III das provas de rendimento em percepção estética. Pode-se, ainda, atentar para a possível inadequação do programa para efetivo desenvolvimento desta habilidade.

A personalidade de cada um dos professores aplicadores, a espécie de interação mantida com os alunos, o tipo de relação sócio-afetiva estabelecida pelos alunos entre si e outras variáveis estranhas não controladas nesta investigação, podem ter influenciado na obtenção dos resultados. Salienta-se, aqui, que embora os professores tenham sido selecionados segundo algumas características similares: curso de graduação, experiência no magistério, idade e regime de trabalho, não foram controlados os efeitos dessas variáveis estranhas, por não se constituírem em objetivos deste estudo.

“O professor de atividades artísticas deve possuir, ainda, características de personalidade e de temperamento que facilitem o estabelecimento de boas relações afetivas com os alunos, pois só num clima de confiança e de amizade, pode a criança expressar-se livremente” (BESSA, 1970, p. 13).

Os resultados que rejeitam as hipóteses nulas 1, 2 e 4, por outro lado, podem ser devidos à influência de qualquer um dos princípios delineadores do programa instrucional de artes plásticas baseado em ASEP, vistos separadamente, ou ao conjunto dos princípios, ou a qualquer combinação possível de dois ou mais desses princípios. Para efeitos de

interpretação desses resultados será considerado o programa como um todo, agindo sistematicamente sobre o rendimento dos estudantes.

Os objetivos do programa aplicado ao grupo XE1, por exemplo, foram propostos realisticamente, tendo como referência maior as características da faixa de idade; mas, conforme indicam os dados, não residiu neste fator isolado a superioridade do programa; se assim fosse, o grupo XE2 não teria tido resultados tão baixos — este grupo também dirigiu seus esforços para os mesmos objetivos realistas do grupo XE1.

Na metodologia aplicada ao grupo XE1 deve estar a explicação para os resultados observados nesta investigação. Entretanto, que fatores do programa teriam tido maior efeito?

Poder-se-ia falar no treinamento dos professores aplicadores. O professor aplicador do programa de controle recebeu apenas treinamento "placebo"; o aplicador do grupo XE2 recebeu treinamento relativo somente aos objetivos que deveria perseguir; enquanto que o aplicador do programa experimental XE1 recebeu treinamento sistemático, durante todo o período em que se desenvolveu a investigação, tendo trabalhado com informações específicas da linguagem visual, informações sobre os princípios metodológicos, aplicação prévia de alguns exercícios e conseqüente "feedback", bem como realimentação sobre sua performance enquanto aplicador junto ao grupo XE1. Pode-se, pois, inferir que o tipo de atendimento oferecido ao professor durante a implementação de uma inovação tenha efeitos positivos, como aconteceu nesta investigação, onde os resultados obtidos pelos alunos do professor aplicador que recebeu assessoria continuada, em forma de tutoramento, foram os mais altos se comparados aos outros grupos. De acordo com FELDENS (1977), interpretando estudos de Lippitt e seus associados, os professores identificam a ajuda de consultores como um fator predominante como força facilitadora em inovações nas práticas de ensino.

"Já que é arriscado para professores se envolverem na implementação de inovações é compreensível que eles relutem em embrenhar-se em um desconhecido educacional sem a orientação de consultores. A solução de tal problema, diz Lippitt, é prover professores com o auxílio do que necessitam" (FELDENS, 1977, p. 14).

Ainda torna-se importante atentar para os cinco recursos de ensino, ou princípios de ensino-aprendizagem, presentes em toda a extensão do programa instrucional baseado em ASEP. Esses princípios: estimulação contínua, aprendizagem pela descoberta, transferência da aprendizagem, atendimento ao ritmo individual e análise imediata dos resultados, cuja eficácia tem sido comprovada nas disciplinas acadêmicas (SANT'ANNA, 1975), certamente influíram sobre os resultados obtidos, o que justifica e estimula sua adoção no ensino de artes.

Outro fator do programa ASEP, que encontra confirmação na literatura (MARIN, 1976; SOARES, s.d.) como eficiente no ensino de artes plásticas é a *não* variação freqüente de meios e métodos de representação. Os dois tipos de programa usualmente adotados, correspondentes aos grupos XE2 e Xc, variam de materiais e atividades com muita freqüência. No programa aplicado ao grupo experimental XE2 por exemplo, os alunos, numa sessão de duas horas-aula, passam por três atividades distintas: uma de desenho geométrico, outra de composição decorativa e outra de desenho livre. Em todas as sessões,

portanto, os alunos experienciam atividades nas três áreas, sendo que, somente no desenho geométrico a seqüência de exercícios recebe maiores cuidados didáticos, tais como graduação de dificuldades, exemplos, demonstrações, "feedback". No programa aplicado ao grupo controle Xc, a cada nova aula, um novo trabalho é proposto — novo método, novas técnicas, novos materiais. Os alunos não tendo oportunidade de progredir até o domínio, conseqüentemente, não chegam à liberação da imaginação com esses meios de expressão. O professor deve ter o cuidado de graduar as dificuldades entre um material e o próximo, de acordo com seus critérios subjetivos, decorrentes de experiência própria, observação e conhecimento.

Os dois programas — XE2 e Xc — não exploram sistematicamente os elementos da linguagem visual, embora façam referência a isto no plano de ensino (Anexo 2). Estas atividades são valorizadas na literatura especializada (LUCA e KENT, 1968; READ, 1969; LEWIS, 1970) e pode ter sido um dos fatores que deu ao programa ASEP superioridade sobre os demais. BROUDY e KAUFMAN também valorizam tais atividades.

"A sensibilidade para as propriedades formais pode ser adquirida por meio de instrução e pode ser um deliberado objetivo de instrução" (BROUDY, In PAPPAS, 1971, p. 286).

"Eu não descontro a necessidade de análise básica, organização intelectual e estudos críticos, que devem ocorrer durante a aprendizagem em arte" (KAUFMAN, In PAPPAS, 1971, p. 272).

A sistematização do ensino em artes é aceito na maioria dos estudos de referência feitos pelo investigador. O programa ASEP chega a seqüenciar os exercícios de expressão. De certo modo, a forma proposta para estimular a expressão criadora, a produção artística, a exploração de meios, métodos e princípios formais é inovadora, porque, independentemente do resultado em cada exercício, já está previamente formulado o próximo passo. Por outro lado, a organização dos exercícios contém, subjacente, a organização de problemas a serem solucionados individualmente, exigindo uma resposta expressiva-plástica, com a possibilidade de discussão verbal dos resultados com o professor. Nenhum desses elementos está sistematicamente presente nos demais programas, XE2 e Xc, com os quais foi comparado o programa ASEP. Todos esses aspectos poderiam ser considerados como elementos responsáveis por parte dos resultados deste estudo.

A compreensão da linguagem plástica, permitida pela análise visual da forma, e desenvolvendo as habilidades de percepção estética, é sistematicamente trabalhada no programa ASEP. Este é um dos elementos destacados em toda a teoria estudada e freqüentemente esquecido nas escolas de 1º grau. E ele é, sem dúvida, importante a partir da 7ª série (LOWENFELD e BRITAIN, 1974). O contato *não* crítico com a forma e a *não* aplicação de vocabulário específico, faltas que caracterizam os programas dos grupos XE2 e Xc, podem ter tido influência no baixo rendimento dos alunos em percepção estética — organização formal — em relação ao grupo experimental XE1. Na citação de MOURA, VIEIRA e DECKERS (1966, p. 6) destaca-se, mais uma vez neste estudo, o modo adequado de tratar esse problema:

"A descoberta deverá ser do aluno. O professor deverá levantar o problema e propiciar o desenvolvimento de habilidades de análise, avaliação e síntese".

Finalmente, vale destacar o valor do atendimento individualizado, favorecendo o ritmo próprio, inclusive na proposição de cada nova atividade, e as estimulações com expressões de agrado, como: — “Muito bom.” — “Hummm.” — “Que me dizes desta forma?” — “Ótimo.” entre outras, fornecidas a cada nova descoberta. Esses cuidados metodológicos pertencem ao programa ASEP e, muito esporadicamente, aparecem nos demais programas testados.

Pelos resultados, supõe-se que, tomando grupos com características semelhantes e, aplicando, em condições similares, as mesmas influências, como ocorreu nesta investigação, obter-se-ão resultados também semelhantes.

Sumarizando:

- o grupo que recebeu o tratamento X_{E1} , programa baseado em ASEP, alcançou resultados mais altos nas habilidades de produção plástica e percepção estética (exceção feita ao desenvolvimento de percepção visual), provavelmente por estar o programa ASEP organizado com base em objetivos realistas e por desenvolver-se atendendo a princípios creditados pelos estudiosos do campo. Os resultados referentes às habilidades de percepção visual não foram mais altos em nenhum dos três grupos, o que pode ter sido configurado pelo baixo índice de fidedignidade do teste aplicado para análise dos dados.

RESULTADO DAS OBSERVAÇÕES

A última seção deste capítulo apresenta sumariamente os resultados coletados nas observações realizadas junto aos três grupos, focalizando essencialmente os objetivos da sessão e a metodologia desenvolvida. O instrumento utilizado permitia uma descrição dos comportamentos do professor e dos alunos (Anexo 5) e foi aplicado em seis aulas, tanto dos grupos experimentais — X_{E1} e X_{E2} — como do grupo controle — X_c — por dois observadores treinados para realizar observações sistemáticas e para utilizar os instrumentos específicos desta investigação.

As observações realizadas puderam prover ao investigador dados que foram analisados como controle, no que se referia ao comportamento dos professores durante as aulas. Naturalmente que tais dados, mais precisamente, o tipo de implementação junto aos alunos, o que o professor fazia do tratamento que a ele fora designado, permitiram ao investigador ter mais segurança na elaboração de interpretações e conclusões. Como foi evidenciado pelas descrições de comportamentos observados, os professores aplicadores seguiam de perto os princípios metodológicos propostos, no caso do tratamento X_{E1} (Anexo I), ou demonstravam (X_{E2} e X_c), em suas aulas, uma aplicação prática coerente com os princípios metodológicos inseridos no plano de ensino (Anexo II).

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

INTRODUÇÃO

Este experimento foi desenvolvido com suporte financeiro da Ford Foundation e a participação espontânea de três escolas do ensino particular de Porto Alegre, durante o período de junho a dezembro de 1977. Inicialmente, foram testadas as provas de rendimento nas variáveis dependentes, para o que contou-se com a colaboração de alunos da 8ª série do 1º grau de uma escola pública de Porto Alegre. Depois de testados, os instrumentos receberam a forma definitiva e foi iniciada a aplicação nas escolas A, B e C, anteriormente sorteadas para decidir o tipo de tratamento que seria dado a cada grupo e, em que XE1 passou a ser a condição da escola B; XE2, a condição da escola A; e Xc, a condição da escola C. Paralelamente, iniciou-se o treinamento dos professores aplicadores dos programas experimentais e o contato "placebo" com o professor do grupo controle.

O propósito desta investigação resumia-se no problema assim definido:

- Qual o efeito de (a) um programa instrucional de artes plásticas baseado em ASEP de (b) um programa de artes plásticas, usualmente adotado, dirigido para os objetivos do programa instrucional baseado em ASEP e de (c) um programa usualmente adotado, comparados entre si, sobre o rendimento no desenvolvimento de habilidades de produção plástica e sobre o rendimento no desenvolvimento de habilidades de percepção estética de alunos da 8ª série do 1º grau?

A implementação desta investigação incluiu as seguintes etapas:

- 1 -- *pré-testagem* -- todos os alunos dos três grupos responderam às Provas de Rendimento (Anexo III), composta de quatro partes, três das quais de realização prática e uma de múltipla escolha, em duas sessões de 100 minutos cada uma, na semana imediatamente anterior ao início do experimento propriamente dito;
- 2 -- *treinamento dos professores aplicadores* -- em especial ao aplicador do programa instrucional ASEP, em sessões semanais de 2 horas, durante todo o desenvolvimento do programa, constando de estudos teóricos, análise dos exercícios, realimentação sobre as performances evidenciadas. O treinamento dado ao aplicador do programa experimental XE2 desenvolveu-se em apenas duas sessões de

30 minutos, constando de estudo e compreensão dos objetivos de produção plástica e percepção estética, para o qual deveria dirigir seu programa; para o grupo controle Xc aplicou-se tratamento "placebo", discutindo-se pormenores da metodologia adotada usualmente pelo professor;

- 3 – *tratamento experimental e controle* – os professores aplicadores desenvolveram seus programas, no horário estabelecido para as aulas normais de artes plásticas do grupo de alunos, num total de 100 minutos semanais, durante um semestre letivo;
- 4 – *pós-testagem* – todos os alunos dos três grupos responderam às Provas de Rendimento (Anexo III) já aplicadas na pré-testagem.

Os sujeitos desta investigação, em número de 119 no início da implementação dos programas e totalizando apenas 62 estudantes na última etapa, faziam parte de três grupos pré-formados. A aleatoriedade ocorreu na decisão sobre qual dos grupos receberia o tratamento experimental XE₁, ou o tratamento experimental XE₂, ou seria o grupo controle Xc. A evidência de que os grupos foram substancialmente reduzidos pode ser explicada pela evasão escolar em pequena escala, pela troca de turmas para atender ritmo de aprendizagem e pela divisão dos grupos para cumprirem, no horário de artes, programas de recuperação de outras matérias do currículo, fato que explica a maior parte dos casos de "morte" dos Sujeitos.

As variáveis independentes deste estudo, tipos de programa, foram selecionadas pelo investigador, por ser a partir de observações ocasionais e pressupostos teóricos, de suma importância a qualidade do programa empregado nas aulas de artes.

As variáveis dependentes, estabelecidas a partir de objetivos considerados relevantes para o ensino de artes pelos estudiosos do campo, foram as seguintes:

- habilidades de produção plástica, subdividida em duas dimensões – desenvolvimento de destrezas e desenvolvimento de imaginação;
- habilidades de percepção estética, subdividida em duas dimensões – desenvolvimento de habilidades de percepção visual e desenvolvimento de habilidades de organização formal.

Três das hipóteses nulas formuladas foram rejeitadas ao nível de significância estatística de 0,01, e uma das hipóteses nulas foi aceita ao mesmo nível de significância. É possível que a não rejeição da hipótese 3 desta investigação tenha sido decidida por falhas no teste, cujo índice de fidedignidade foi considerado apenas aceitável (coeficiente 0,50 no teste de correlação de PEARSON, In GUILFORD e FRUCHTER, 1973, p. 83).

CONCLUSÕES

Considerando-se os resultados obtidos e interpretados, delineiam-se as seguintes conclusões.

- 1 – o programa instrucional de artes plásticas baseado em ASEP pode ser considerado como um meio mais adequado para atingir objetivos nas áreas de produção plástica e percepção estética, que os programas usualmente adotados;
- 2 – o programa instrucional de artes plásticas baseado em ASEP *não* é mais eficiente que os usualmente adotados para desenvolver habilidades de percepção visual;
- 3 – os resultados obtidos, e que rejeitam três das hipóteses nulas delineadas nesta investigação, podem ser devidos ao tipo de programa instrucional testado – o que permite concluir que os princípios metodológicos por ele operacionalizados são adequados para a melhoria dos programas de ensino de artes plásticas.

IMPLICAÇÕES

Aceitando-se os resultados obtidos e considerando as limitações desta investigação, podem ser levantadas algumas implicações:

1 – PARA O ENSINO:

- a – O treinamento de professores, por meio de tutoramento, em habilidades específicas exigidas por um programa de ensino, parece ser útil, pois, como conseqüência, há um crescimento motivacional, devido à valorização de seu próprio trabalho, a uma realimentação a nível de conhecimentos específicos do campo ou outros fatores ligados ao treinamento. Este fato pode ter sido um dos elementos validadores do programa ASEP;
- b – os professores de artes plásticas das últimas séries do 1º grau devem incluir em seus programas estudos sistemáticos da linguagem visual, procurando deliberadamente desenvolver habilidades de percepção estética;
- c – um programa de artes plásticas similar ao baseado em ASEP pode ser aplicado nas escolas sem aumento nas exigências de recursos humanos e materiais;
- d – programas semelhantes, incluindo atividades em três dimensões, estudos de história da arte e outros podem ser montados facilmente, desde que o professor domine a natureza da matéria e as características gráfico-expressivas dos alunos;
- e – os professores de artes plásticas podem ampliar o programa instrucional baseado em ASEP, tanto vertical como horizontalmente ou reduzi-lo em algumas atividades, procurando adaptá-lo às diferentes situações.

2 – PARA A PESQUISA:

- a – comparar efeitos de programas incluindo as atividades do programa instrucional de artes plásticas baseado em ASEP associadas a atividades dirigidas para a expressão livre com (a) programas usualmente adotados e com (b) o próprio programa baseado em ASEP;

- b – verificar efeitos do programa instrucional de artes plásticas baseado em ASEP sobre o rendimento de outras habilidades próprias a este campo e não testadas nesta investigação;
- c – comparar efeitos de dois ou três programas diferentes voltados para os mesmos objetivos de ensino em artes plásticas, fornecendo assessoria permanente e da mesma qualidade aos diferentes professores aplicadores.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

01. ARNHEIM, Rudolf. *Arte y percepción visual: psicología de la visión creadora*. Buenos Aires, Eudeba, 1971. 410 p.
02. BESSA, Mahilda. *Artes Plásticas entre as crianças*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1970, 93 p.
03. BLOOM, Benjamin S. (Ed.) *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York, McGraw-Hill, 1971. 923 p.
04. BLOOM Benjamin S. et alii. *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires, Paidós, 1975, v.3. 309 p
05. BROUDY Harrys. *Quality education and aesthetic education*. In: PAPPAS, George. *Concepts in art and education*. London, McMillan, 1971. p. 280-290.
06. BRUNER, Jerome S. *O processo de educação*. São Paulo, Nacional, 1968. 87 p.
07. BOIVENEAU, Rene B. & BOULER, André. *L'enfance de l'art*. Paris, Labergerie, 1966, v. 1 e 2 240 p.
08. CAMPBELL, Donald & STANLEY, Julian C. *Diseños experimentales y cuasi experimentales de la investigación social*. Buenos Aires, Amarrortu, 1973. 158 p.
09. DEPOVILLY, Jacques. *Niños y primitivos*. Buenos Aires, Kapelusz, 1965. 87 p.
10. EBEL Robert L. *Essentials of educacional measurement*. Englewood Cliffs Prentice Hall, 1972. 622 p.
11. EISNER, Elliot W. *Children's creativity in art: a study of tipos*. In: *American Educational Research Journal*, 1965 (2) p. 125-136.
12. EISNER, Elliot W. *Evaluating children's art*. In: PAPPAS, George. *Concepts in art and education*. Londres, McMillan, 1971. p. 386-389.
13. FELDENS, Maria das Graças Furtado. *Inovações curriculares*. Porto Alegre, Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1977. 17 p. (mimeo).
14. GAGNÉ, Robert M. *Como se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico. 1971. 270 p.
15. GARCIA, Edília Coelho. (Relatora). *Parecer n. 540/77, sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei n. 5692/71*. Conselho Federal de Educação, Brasília, 1977. 12 fl.
16. GARRET Henry F. *Statistics in psychology and education*. New York, McKay, 1966. 491 p.
17. _____ *Estadística in psicología y educación*. Buenos Aires, Paidós, 1974. 512 p.
18. GLASER, Robert. *Instructional technology and the measurement of learning outcomes: some questions*. In: POPHAM, James. *Criterion referenced measurement, an introduction*. New Jersey, Educational Technology Publications, 1971. p. 5-16.

19. GLOTON Robert & CLERO, Claude. **La creatividad en el niño.** Madrid, Narcea, 1972. 221 p.
20. GUILFORD, J.P. & FRUCHTER, Benjamin. **Fundamental statistics in psychology and education.** Tokio, McGraw-Hill/Kogakusha, 1973. 546 p.
21. HAUSMAN, Jerome J. The plastic arts, history of art and design: three currents toward identifying content for art education. In: PAPPAS, George. **Concepts in art and education.** Londres, McMillan, 1971. p. 26-45.
22. HUBBARD, Guy. A revision of purposes for art education. In: PAPPAS, George. **Concepts in art and education.** London, McMillan, 1971, p. 246-255.
23. KAUFMAN, Irving. The contexts of teaching art. In: PAPPAS, George. **Concepts in art and education.** London, McMillan, 1971, p. 256-273.
24. LEWIS, Hilda Present. **La enseñanza artística: dibujo y pintura.** Buenos Aires, Librería del Colegio, 1970. 47 p.
25. LANGER, Susanne. Expressiveness. In: PAPPAS, George. **Concepts in art and education.** London, McMillan, 1971. p. 168-175.
26. LOWENFELD, Viktor. **El niño y su arte.** Buenos Aires, Kapelusz, 1973. 202 p.
27. _____ **Desarrollo de la capacidad creadora.** Buenos Aires, Kapelusz, 1961. v. 1 e 2. 579 p.
28. LOWENFELD, Viktor & BRITAIN. **Desarrollo de la capacidad creadora.** Buenos Aires, Kapelusz, 1974. 415 p.
29. LUCA Mark & KENT, Robert. **Art-education: strategies of teaching.** Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1968. 99 p.
30. MARIN, Alda Junqueira. **Educação, arte, criatividade: estudo da criatividade não verbal.** São Paulo, Pioneira, 1976. 157 p. ilustrado.
31. MICHAELIS, John. **Nuevos diseños para el currículo de la escuela elemental.** México, Troquel, 1974. 475 p.
32. MOURA, VIEIRA & DECKERS. **Educação artística: manual do professor.** Belo Horizonte, Livraria Lê Editora, 1976. 32 p.
33. PAES, Isolda H. **Comunicação e expressão.** Porto Alegre, Lamec-Ufrgs. 1976. 361 p.
34. PAPPAS, George. **Concepts in art and education: an anthology of current issues.** Londres, McMillan, 1971. 473 p.
35. READ, Herbert. **Educación por el arte.** Buenos Aires, Paidós, 1964. 305 p.
36. RUMMEL, Francis J. **Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação.** Porto Alegre, Globo, 1972. 354 p.
37. SANT'ANNA, Flávia Maria. **Micro ensino e habilidades técnicas do professor.** Porto Alegre, Bels, 1975.
38. SCHMELLING Kurt. (Relator). **Parecer n. 179/79: estabelece diretrizes para o desenvolvimento da Educação Artística nas escolas de 1º e de 2º graus do sistema estadual de ensino.** Porto Alegre, Conselho Estadual de Educação, 1979. 21 fls.
39. SIEGEL, Sidney. **Estadística no paramétrica.** Mexico, Trillas, 1975. 350 p.
40. SMITH, Ralph A. Aesthetic criticism: the method of aesthetic education. In: PAPPAS, George. **Concepts in art and education.** Londres, McMillan, 1971. p. 404-422.

41. STERN, Arno & DUQUET, Pierre. **Del dibujo espontáneo a las técnicas graficas.** Buenos Aires, Kapelusz, 1961. 82 p.
42. STUMBO, Hugh W. Three bases for research in art teaching. In: PAPPAS, George. **Concepts in art and education.** Londres, McMillan, 1971. p. 465-463.
43. TURRA, Clódia et alii. **Planejamento do ensino e avaliação.** Porto Alegre, PUC-EMMA, 1975. 275 p.
44. WILSON, Brent G. Learning evaluation in art education. In: BLOOM, Benjamin S. (Ed.) **Handbook on formative and summative evaluation of student learning.** New York, McGraw-Hill, 1971. 923 p.
45. _____ Evaluación de la enseñanza de la educación artística. In: BLOOM, HASTINGS & MADAUS. **Evaluación del aprendizaje.** Buenos Aires, Troquel, 1975. v. 3. p. 7-92.
46. VIANNA, Heraldo Marelim. **Testes em educação.** São Paulo, Ibrasa, 1973. 220 p.
47. VIEIRA, D. M. Artes visuais em comunicação e expressão. In: PAES, Isolda H. **Comunicação e expressão.** Porto Alegre, Lamec-UFRGS, 1976. 361 p.
48. VIEIRA, D. M. **Diagnóstico do ensino de artes visuais nas escolas de 1º grau de Porto Alegre.** Lamec-UFRGS, 1977. 93 p. (mimeo).

ANEXO I

PROGRAMA INSTRUCIONAL: ATIVIDADES SISTEMATIZADAS DE EXPRESSÃO PLÁSTICA – ASEP

INTRODUÇÃO

O programa “Atividades Sistemáticas de Expressão Plástica” – ASEP – explora, fundamentalmente, cinco recursos de ensino:

- *estimulação contínua*: estímulos verbais de diferentes complexidades e exemplos visuais (a própria produção dos alunos) para orientar a atividade do aluno, dirigido às aprendizagens desejadas. Podem ser instruções verbais, gestos, técnicas animadas. (SANT'ANNA, 1975, p. 169).
- *aprendizagem pela descoberta* (ensino heurístico): chegar a uma resposta, certa ou errada, com pouca ou nenhuma consciência do processo através do qual a atingiu. Por ser fruto de pensamento intuitivo, passar por certas etapas e utilizar atalhos, requer análise posterior, por via indutiva ou dedutiva. (BRUNER, 1969, p. 54).
- *transferência da aprendizagem*: – transferência lateral – generalizações e outras situações com o mesmo nível de complexidade. (GAGNÉ, 1971, p. 209) – transferência vertical – possibilita a aprendizagem de assuntos suplementares, mais avançados, mais complexos. As habilidades já desenvolvidas facilitam a aprendizagem de ordem superior. – depende de aprendizagem prévias e de estímulos externos para que ocorram (GAGNÉ, p. 212).
- *atendimento ao ritmo individual*: oportunidades de progredir individualmente de acordo com o ritmo próprio, satisfazendo, além disso, a interesses individuais (TURRA, 1975, p. 135).
- *análise imediata dos resultados* (feedback de avaliação e de aprendizagem): parece ser primordial estabelecer uma compreensão intuitiva da matéria, antes de uma análise mais tradicional, onde se constata o resultado alcançado (BRUNER, 1969, p. 60).
“Esta função é desempenhada por questões ou perguntas formuladas para o

aluno e que representam os objetivos (SANT'ANNA, 1975, p. 170). Pode considerar-se como providência de feedback: informar sobre os resultados.

A esses recursos de ensino-aprendizagem, pretende-se seja dado o tratamento metodológico proposto na literatura especializada.

O programa ASEP está composto por uma série de exercícios gráficos, organizados em 8 grupos, totalizando 20 exercícios. Os agrupamentos foram designados segundo a mudança no meio de expressão solicitado. Assim, no 1º grupo de exercícios, o aluno expressa-se com a linha sinuosa, como meio gráfico-plástico-visual; no 2º grupo, com a linha poligonal e assim sucessivamente. Cada um dos grupos organiza-se numa seqüência de 2 a 3 exercícios, cuja seqüência segue o critério de menor a maior complexidade de estímulo verbal. Ou seja, considerando ainda o 1º grupo, no 1º exercício, estimula-se o aluno para riscar completamente um plano, com uma (1) linha sinuosa, sem levantar a caneta do papel; logo após a realização desta etapa, estimula-se para que explore recursos do material, seguindo a estrutura visual criada no 1º exercício – aqui é exigida a concentração de atenção, para que a imaginação se concretize; numa terceira etapa, por meio de estímulos verbais, o aluno é encorajado a avaliar sua própria produção, chegando, desse modo, a compreender o conteúdo explorado – meios, métodos e princípios de expressão visual, gráfica, plástica e utilizar terminologia pertinente.

Inicialmente, o programa sugere a exploração do desenho a pena de feltro, método de expressão plástica que é desenvolvido pelo aluno até o domínio automático de material e suas técnicas específicas. A partir do grupo IV, o aluno entra em contato com o método de recorte e colagem, que segue o mesmo caminho do anterior: é utilizado até o domínio.

Acredita-se que, partindo-se de proposições simples e passando por experiências de elaboração com elementos simples e isolados, depois combinados, numa seqüência de complexidade cada vez maior, o estudante torna-se capaz para produzir plasticamente e apreciar produtos de artes plásticas, em termos de análise visual, desenvolvendo habilidades de percepção estética. A compreensão da linguagem plástica ocorre à medida que lhe é proposta a análise de seu próprio trabalho, a dos colegas e obras de arte de outros artistas, por meio de perguntas esclarecedoras.

No programa ASEP, o aluno é estimulado pelo professor a iniciar nova etapa, cada vez que complete a experiência da etapa anterior. O estímulo verbal (iniciador) desencadeador de cada etapa é igual para todos os alunos, no entanto, é fornecido em tempos diferentes, para atender o ritmo próprio. A formulação verbal, embora tratando-se de um único estímulo, pode receber tratamentos diversos, para atender à individualidade do aluno. Por exemplo, o professor pode expressar-se assim: "Muito bem, conseguiste um desenho linear bem diferente. Agora poderás preencher alguns desses vazios, explorando tudo o que a pena de feltro tem para ser explorado." ou assim: "Deixa-me ver teu desenho. Hum. O que me dizes? (dá tempo para a resposta do aluno) Ótimo. Achas que poderias ainda trabalhar neste mesmo desenho? Como? (dá tempo para o aluno responder). Isso mesmo, preenchendo alguns vazios". O professor, portanto, será mais ou menos diretivo, a partir da exigência do próprio aluno, tratando de, sempre que possível, fazer perguntas, só se permitindo responder com afirmações, quando a situação obrigá-lo a esse comportamento. Destaca-se aqui que, a seqüência de exercícios, exige transferência de domínios anteriores, que será mais eficaz, com auxílio do professor.

No programa ASEP, o aluno é desafiado a criar, imaginando soluções próprias; a desenvolver destrezas, utilizando métodos de representação numa exploração profunda (pouca variação e tempo suficiente); a ampliar habilidades de percepção visual, analisando sua produção, em termos de meios, métodos e princípios de representação visual; a desenvolver habilidades de organização formal, pela aplicação e análise de recursos específicos (meios, métodos e princípios de representação visual).

Para que esses objetivos sejam alcançados, deve o professor esforçar-se para oferecer a estimulação contínua, individualizando-a em termos de ritmo próprio e progressos individuais. A seqüência de exercícios e dos grupos de exercícios respeita a graduação de dificuldades, propõe a aprendizagem pela descoberta, solicita a transferência de aprendizagens, além de dirigir-se para o alcance dos objetivos, incluindo destrezas e percepção. Ora, sem a participação do professor, oportunizando uma contínua estimulação, o programa torna-se monótono e sem sentido. Com isto, sugere-se o preparo técnico e a motivação do professor, como requisitos básicos na validação do programa ASEP.

Desse modo, o aluno recebe estímulo inicial, a cada nova etapa do programa — único para todo o grupo e fornecido em tempos diferentes — e, à medida que procura soluções e realiza descobertas, passa a dominar o conteúdo e o transfere quando, em situações semelhantes e/ou superiores, tal domínio é exigido. Para que essas premissas ocorram, o professor fornece, continuamente, estímulos (instruções verbais, gestos, técnicas animadas), diversificado para cada aluno, e originados em suas dificuldades e/ou possibilidades. São estímulos que, além de favorecer descobertas, transferências, progressos e manutenção da disposição para aprender, oportunizam a conscientização da própria experiência — análise síntese e crítica. Isso porque, ao concluir cada exercício, o aluno analisa seu produto artístico, identificando meios, métodos e princípios de representação, visualizando possibilidades e dificuldades pessoais, avaliando, enfim, sua aprendizagem. Para que esse recurso de ensino se torne eficaz é imprescindível a participação ativa do professor. Ressalta-se, ainda, a necessidade do uso da terminologia específica constante no programa, tanto pelo professor como pelo aluno.

OBJETIVOS

1 – DESENVOLVER HABILIDADES DE PRODUÇÃO

Produção refere-se a condutas que exigem habilidades neuro-musculares. O nível mais alto supõe “ordenação dos aspectos formais e dos temas em um todo firmemente integrado, cujas partes são interdependentes e refletem um sentido único. Em um nível inferior, a produção consiste no manejo desses mesmos elementos para dar-lhes uma forma menos integrada e com menor controle”. (WILSON, 1975, p. 37)

a) Destrezas

Destreza é aqui entendida como aquisição de “certa confiança e um grau de habilidade na execução da ação” (TURRA et alii, 1975, p. 93) — a resposta motora é dada automaticamente revelando controle de métodos de linguagem plástica.

b) Imaginação

Imaginação significa conduta inventiva, ou seja, elaboração de formas novas a partir de elementos conhecidos, propondo soluções plásticas originais, resultantes da descoberta pessoal.

2 – DESENVOLVER HABILIDADES DE PERCEÇÃO ESTÉTICA

Percepção estética refere-se à experiência subjetiva do estudante em relação ao objeto de arte. Domínio visual e organizacional dos elementos da linguagem plástica inserem-se neste objetivo, envolvendo: observação — exploração visual, análise verbal e produção plástica (VIEIRA, 1976).

Trata do desenvolvimento estético no sentido objetivo — o que é, que meios, princípios e métodos estão presentes ou foram explorados? Enfim, envolve as variáveis de uma possível linguagem visual.

a) Percepção Visual

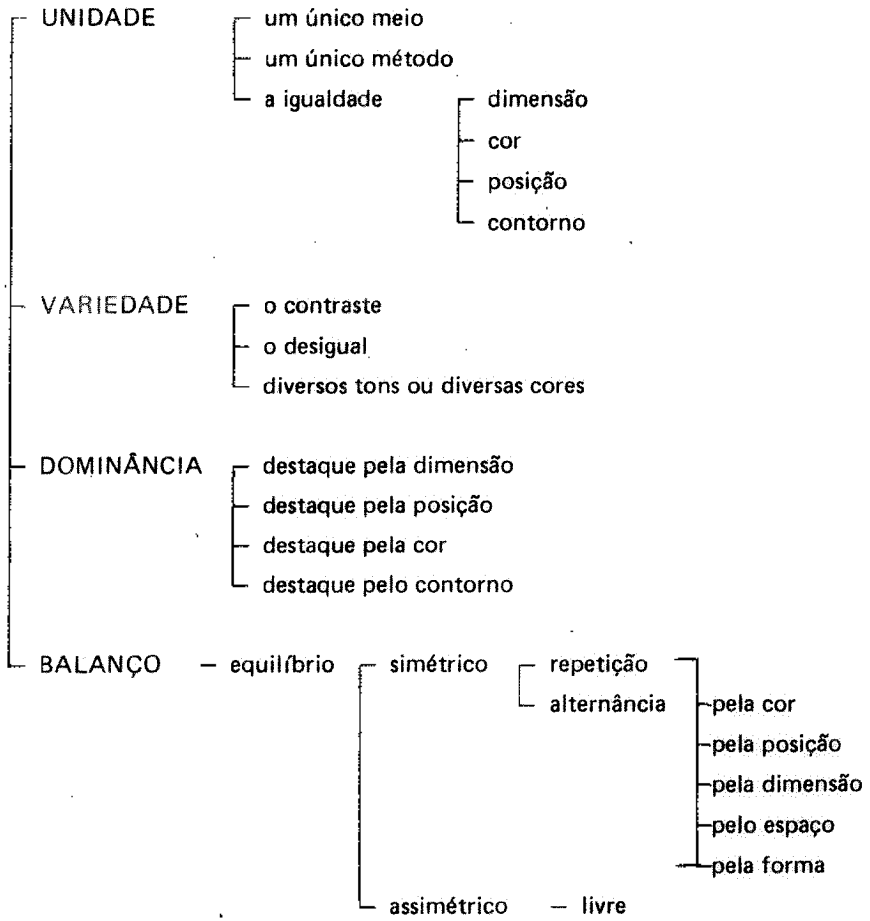
Percepção visual aqui é entendida como capacidade de discriminar em trabalhos de expressão plástica, os meios, princípios e métodos de representação presentes, bem como relações entre eles. Supõe observação e exploração visual complementada por análise gráfica e verbal.

b) Organização Formal

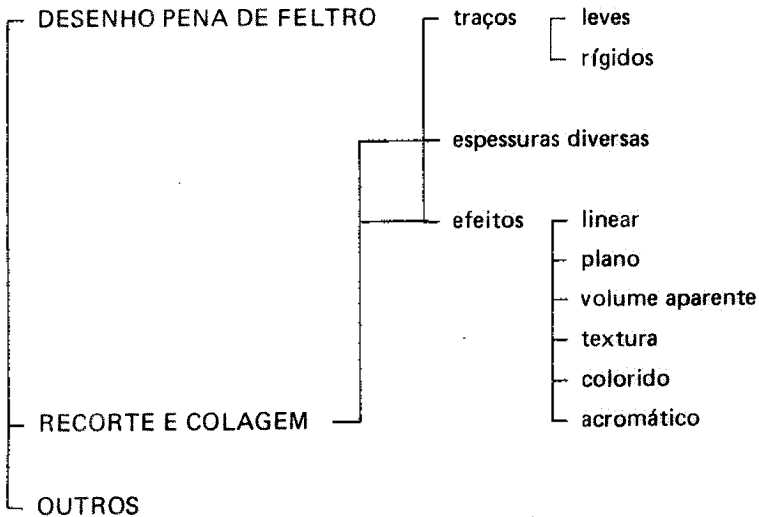
Organização formal é aqui entendida como a habilidade do aluno criar composições plásticas, abstratas, geométricas e/ou figurativas, explorando recursos técnicos do método empregado e utilizando meios e princípios da linguagem plástica.

ESQUEMA DO CONTEÚDO.

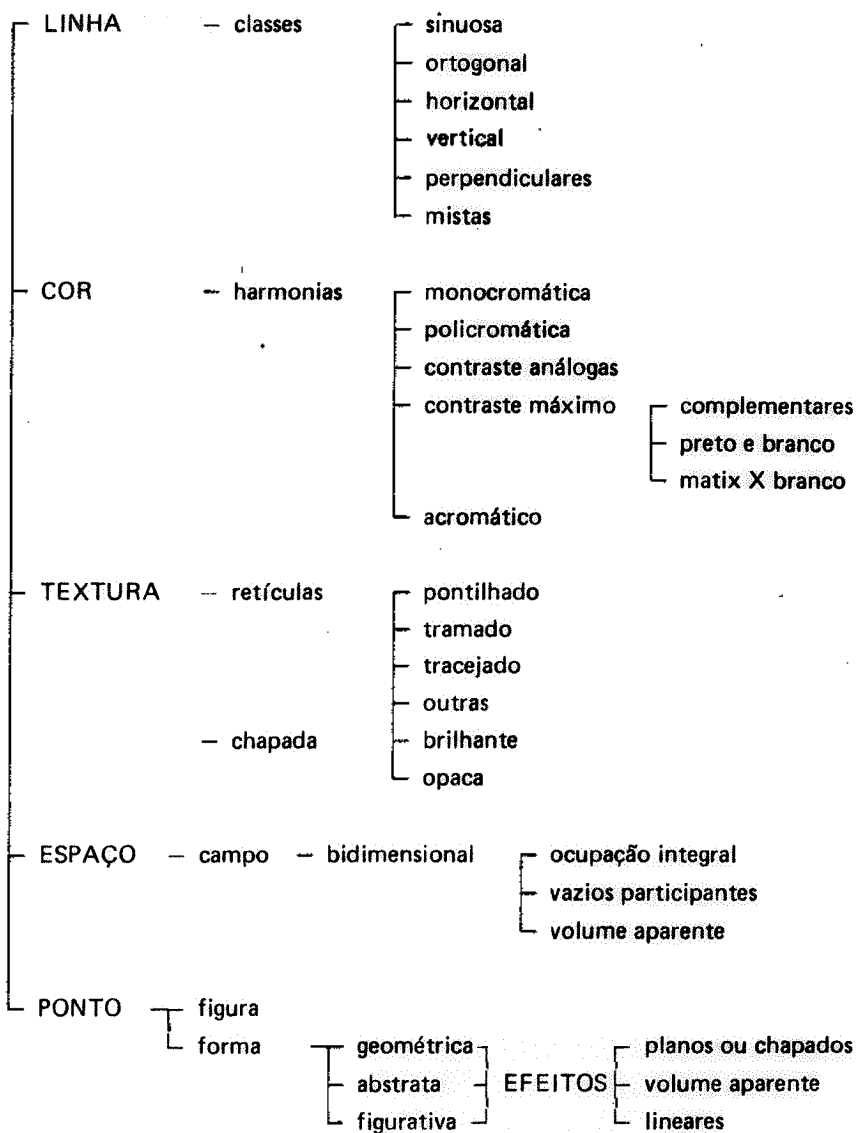
PRINCÍPIOS DE REPRESENTAÇÃO



MÉTODOS DE REPRESENTAÇÃO



MEIOS DE REPRESENTAÇÃO



A S E P
GRUPO 1.0
EXERCÍCIO 1.1

A. ORIENTAÇÃO VERBAL

a₁. ESTÍMULO INICIAL

- 1 – Receber estímulo verbal:
Preencher uma folha tamanho A3 com linhas sinuosas, sem levantar a caneta (scribbling).
- 2 – Realizar exercício em seu ritmo próprio.
- 3 – Analisar (avaliar) a produção com referências às descobertas feitas e utilizando a terminologia própria.

a₂. ESTÍMULOS FORMATIVOS

- Escolha um ponto inicial e só levante a caneta após “riscar” todo o espaço.
- O espaço já está completamente preenchido?

- Que linha é esta? Não esqueça que estamos trabalhando com sinuosas.
- Se você não está contente, pode repetir o mesmo exercício, até ficar satisfeito com o resultado.
- Deixe a mão livre, solta: experimente criar esse exercício no espaço tridimensional, segurando o pulso num único lugar, com auxílio da outra mão. (faz demonstração).

B. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

b₁. DESCOBRIR

1 – PRINCÍPIOS DE REPRESENTAÇÃO:

- *Unidade*: um único meio estruturando o todo
uma única cor estruturando o todo
um único método de representação
- *Variedade*: desigualdade nas configurações criadas.

2 – MÉTODOS DE REPRESENTAÇÃO:

- O material permite traçar linhas de diferentes espessuras; traços leves e rígidos.

3 – MEIOS DE REPRESENTAÇÃO:

- *Linha* -- sinuosa
- *Espaço* -- o campo bidimensional
-- possibilidades de ocupação integral
- *Forma* -- abstrata

b₂. TRANSFERIR

A S E P GRUPO 1.0 EXERCÍCIO 1.2

A. ORIENTAÇÃO VERBAL

a₁. ESTÍMULO INICIAL

- 1 – Receber estímulo verbal:
Explore a forma criada, usando sua imaginação para descobrir possibilidades plásticas do material.
Usar apenas uma cor.
- 2 – Realizar exercícios propostos em seu ritmo próprio.
- 3 – Analisar (avaliar) a produção com referência às descobertas feitas e utilizando a terminologia própria.

a₂. ESTÍMULOS FORMATIVOS:

- Além de preencher totalmente o espaço, que outro tratamento pode ser dado ?
- Você pode deixar alguns espaços em branco.
- Quantas texturas diferentes você encontrou ?
- Você está contente com o resultado ? Por quê ?

B. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

b₁. DESCOBRIR:

1 – PRINCÍPIOS DE REPRESENTAÇÃO:

- *Variedade*: o todo estruturado por diferentes texturas.
- *Balanço*: equilíbrio assimétrico pela forma.
repetição de uma única cor.

2 – MÉTODOS DE REPRESENTAÇÃO:

- O material permite desenhar livremente e em planos cheios ou texturados.

3 – MEIOS DE REPRESENTAÇÃO:

- *Cor*: contraste, matiz x campo ou preto x branco.
- *Textura*: diversos tratamentos gráficos aos diferentes espaços.
- *Espaço*: "vazios" participantes.

b₂. TRANSFERIR:

1 – PRINCÍPIOS DE REPRESENTAÇÃO:

- *Unidade*: o todo estruturado por uma única cor.
- *Variedade*: desigualdade das configurações criadas.

2 – MEIOS DE REPRESENTAÇÃO:

- *Espaço*: o campo bidimensional.
possibilidades de ocupação integral.
- *Forma*: abstrata.

**A S E P
GRUPO 1.0
EXERCÍCIO 1.3**

A. ORIENTAÇÃO VERBAL:

a₁. ESTÍMULO INICIAL:

1 – Receber estímulo verbal:

Preencha uma folha tamanho A3 com linhas sinuosas, sem levantar a caneta.
Logo após, explorar as formas utilizando esquema de cores livre.

a₂. ESTÍMULOS FORMATIVOS:

Lembre os exercícios anteriores; procure superar dificuldades e explorar as possibilidades em que você demonstrou domínio. (Se necessário aplicar novamente estímulos específicos para as duas primeiras etapas).

B. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

b₁. DESCOBRIR:

1 -- PRINCÍPIOS DE REPRESENTAÇÃO:

– *Balanço*: equilíbrio livre pela cor e posição.

2 -- MEIOS DE REPRESENTAÇÃO:

– *Cor*: policromia livre.

b₂. TRANSFERIR:

Todos os elementos focalizados nos exercícios A e B.

A S E P
GRUPO 2.0
EXERCÍCIO 2.1

A. ORIENTAÇÃO VERBAL:

a₁. ESTÍMULO INICIAL:

1 – Receber estímulo verbal:

Preencha uma folha tamanho A3 com linhas poligonal, sem levantar a caneta.
Usar cor livre.

2 – Realizar o exercício proposto em seu ritmo próprio.

3 – Analisar (avaliar) a produção com referência às descobertas e transferências feitas, utilizando terminologia própria.

a₂. ESTÍMULOS FORMATIVOS:

Você pode escolher um ponto onde a linha poligonal terá início.

Siga as normas, instruções do 1º exercício.

Procure uma solução bem diferente.

Você está achando fácil? Ou é mais difícil que os anteriores? Por quê?

Vamos repetir a experiência?

(estimular, no sentido do aluno refazer a experiência até obter resultado satisfatório em termos de coordenação motora).

B. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

b₁. DESCOBRIR:

1 -- PRINCÍPIOS DE REPRESENTAÇÃO:

2 -- MÉTODOS DE REPRESENTAÇÃO:

3 -- MEIOS DE REPRESENTAÇÃO:

– *Linha*: ortogonal.

b₂. TRANSFERIR:

1 PRINCÍPIOS DE REPRESENTAÇÃO:

– *Unidade*: um único meio
um único método
monotonia de cor

– *Variedade*: desigualdade nas configurações criadas.
Balanço: equilíbrio assimétrico.

- 2 – MÉTODO DE REPRESENTAÇÃO:
 - traços leves e rígidos
 - espessuras diversas
 - efeito linear e em planos
- 3 – MEIOS DE REPRESENTAÇÃO:
 - *Espaço*: ocupação integral do campo bidimensional.
 - *Cor*: contraste matiz x campo
 - *Forma*: abstrata.

A S E P
GRUPO 2.0
EXERCÍCIO 2.2

A. ORIENTAÇÃO VERBAL:

a₁. ESTÍMULO INICIAL:

- 1 – Receber o estímulo verbal:
 - Explore a forma produzida, criando novos elementos – texturas
 - Utilizar apenas uma cor em diversas tonalidades.
- 2 – Realizar exercícios em seu ritmo próprio.
- 3 – Analisar (avaliar) a produção com referência às descobertas feitas e utilizando a terminologia própria.

a₂. ESTÍMULOS FORMATIVOS:

- Como está seu desenho?
- Pode ser considerado pronto?
- O que mais pode ser feito?
- Nesse caso, o que vai mudar?
- A alteração formal feita deu melhores resultados? Em que sentido?

B. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

b₁. DESCOBRIR:

- 1 – PRINCÍPIOS DE REPRESENTAÇÃO:
 - *Variedade*: tonalidades de um matiz.
- 2 – MÉTODOS DE REPRESENTAÇÃO:
- 3 – MEIOS DE REPRESENTAÇÃO:
 - *Cor*: harmonia monocromática.
 - *Texturas*: novas retículas.
 - *Espaço*: volume aparente.

b₂. TRANSFERIR:

- 1 – PRINCÍPIOS DE REPRESENTAÇÃO:
 - *Unidade*: um único meio.
um único método.
- 2 – MÉTODOS DE REPRESENTAÇÃO:
 - Pena de feltro.
 - Espessuras diversas.

3 – MEIOS DE REPRESENTAÇÃO:

– *Cor:*

– *Textura:* diversas reticulados

– *Espaço:* campo bidimensional
ocupação integral
vazios participantes

-- *Ponto – Forma* – abstrata – *Efeitos:* planos
volume aparente
lineares

A S E P
GRUPO 2.0
EXERCÍCIO 2.3

A. ORIENTAÇÃO VERBAL:

a₁. ESTÍMULO INICIAL:

1 – Receber o estímulo verbal:

Tente nova solução para o mesmo exercício.

Preencher o campo com linhas ortogonais.

Desta vez, use tantas cores quantas você desejar, procurando dominância de de uma e, em consequência, subordinação das outras.

a₂. ESTÍMULOS FORMATIVOS:

Você sente diferença entre este exercício e o anterior? Qual? Por quê?

Por que você escolheu estas cores?

Conseguiu equilíbrio? E unidade?

Tente explicar esses princípios em seu desenho.

Você notou diferença nos resultados de todos os exercícios?

Em que aspectos seu desenho, digo, trabalho vem melhorando?

Examine seu desenho – o que podes concluir em relação à dominância de uma cor?

B. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

b₁. DESCOBRIR:

1 – PRINCÍPIOS DE REPRESENTAÇÃO:

– *Dominância:* destaque pela cor.

2 – MEIOS DE REPRESENTAÇÃO:

– *Cor:* contraste de análogas ou de complementares.

b₂. TRANSFERIR:

1 – PRINCÍPIOS DE REPRESENTAÇÃO:

– *Unidade:* um único meio
um único método

– *Variedade:* o contraste, o desigual

– *Balanço:* equilíbrio assimétrico

2 – MEIOS DE REPRESENTAÇÃO:

– *Linha:* ortogonal

- *Cor*: harmonia policromática
 - *Texturas*: diversas
reticulados
 - *Espaço*: campo bidimensional
ocupação integral
vazios participantes
volume aparente
 - *Ponto – Forma*: abstrata
- 3 MÉTODOS DE REPRESENTAÇÃO:
Pena de feltro
Espessuras diversas.

A S E P GRUPO ESPECIAL I

A. ORIENTAÇÃO VERBAL

a₁. ESTÍMULO INICIAL:

- 1 – Receber o estímulo verbal:
– Desenhe livremente.
- 2 – Realizar exercícios em seu ritmo próprio.
- 3 – Analisar (avaliar) o produto gráfico tendo como referência critérios pessoais e estéticos.

a₂. ESTÍMULOS FORMATIVOS:

Se você não sabe o que fazer, pense em algum fato ou idéia e tente expressá-la.
Que recursos você tem para desenvolver?
O que você tem vontade de dizer?
Com que cores?
E que formas expressariam melhor isso que estás pensando ?

B. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

b₁. DESCOBRIR:

MEIOS, PRINCÍPIOS E MÉTODOS DE REPRESENTAÇÃO:
Poderão ser descobertas novas possibilidades em todos os itens.
É provável que apareça a *forma* figurativa e a geométrica.

b₂. TRANSFERIR:

MEIOS, PRINCÍPIOS E MÉTODOS DE REPRESENTAÇÃO:
Todos os trabalhados nos exercícios anteriores.

A S E P
GRUPO 3.0
EXERCÍCIO 3.1

A. ORIENTAÇÃO VERBAL:

a₁. ESTÍMULO INICIAL:

- 1 – Receber o estímulo verbal:
 - Crie dentro da estrutura de verticais e horizontais, já realizada, uma composição com riqueza de elementos e texturas.
 - Procure a dominância de um elemento.
 - Trabalhe somente com o preto.
- 2 – Realizar exercícios em seu ritmo próprio.
- 3 – Analisar (avaliar) o produto com referência às descobertas e transferências feitas (critérios estéticos).

a₂. ESTÍMULOS FORMATIVOS:

Lembre de todos os princípios estudados: unidade, variedade, dominância, balanço...
E os meios de representação . . . quais são ?
Então, é com eles que vamos compor essa estrutura abstrata.
A sua também é abstrata? Se não, o que é ?

B. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

b₁. DESCOBRIR:

- 1 – PRINCÍPIOS DE REPRESENTAÇÃO:
 - *Dominância*: destaque pela dimensão ou pela posição.
- 2 – MEIOS DE APRESENTAÇÃO:

b₂. TRANSFERIR:

- 1 – PRINCÍPIOS DE REPRESENTAÇÃO:
 - *Unidade*
 - *Variedade*
- 2 – MÉTODOS DE REPRESENTAÇÃO:
Pena de feltro.
- 3 – MEIOS DE REPRESENTAÇÃO:
 - *Cor*: composição acromática
contraste máximo: preto e branco
 - *Texturas*: diversos reticulados.
 - *Espaço*: composição bidimensional, ocupação integral, vazios participantes, volume aparente.
 - *Forma*: abstrata e geométrica.

A S E P
GRUPO 3.0
EXERCÍCIO 3.2

A. ORIENTAÇÃO VERBAL:

a₁. ESTÍMULO INICIAL:

- 1 — Receber o estímulo verbal:
 - Elabore um trabalho semelhante, mas com aplicação de cor livre.
- 2 — Realizar o exercício.
- 3 — Recolher sem realizar análise sistemática.

a₂. ESTÍMULOS FORMATIVOS:

Responder às solicitações, deixando-os livres.
Diminuir as interferências.

B. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

b₁. DESCOBRIR:

b₂. TRANSFERIR:

Todos os trabalhados no exercício n. 2 do grupo III.

A S E P
GRUPO IV
EXERCÍCIO 4.1

A. ORIENTAÇÃO VERBAL:

a₁. ESTÍMULO INICIAL:

- 1 — Receber o estímulo verbal:
 - Organize uma composição utilizando pontos que crescem, crescem, até tornar-se grandes círculos.
 - Use duas cores contrastantes.
 - Explore a estrutura, com texturas ou outro meio, procurando dar unidade à composição.
- 2 — Realizar o exercício em seu ritmo próprio.
- 3 — Avaliar (analisar) o produto com referência às possibilidades expressivas desta nova forma.

B. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

b₁. DESCOBRIR:

1 — PRINCÍPIOS DE REPRESENTAÇÃO:

Unidade e variedade: relações, diferenças de efeitos.

2 – MEIOS DE REPRESENTAÇÃO:

Do ponto ao círculo – forma geométrica.

– *Cor*: contraste de análogas ou contraste de complementares ou contraste máximo.

b₂. TRANSFERIR:

1 – PRINCÍPIOS DE REPRESENTAÇÃO:

– *Unidade*: único meio, único método.

– *Variedade*: o contraste, o desigual.

– *Balanço*: equilíbrio assimétrico pela cor, posição, dimensão, espaço morto

2 – MÉTODOS DE REPRESENTAÇÃO:

Pena de feltro

3 – MEIOS DE REPRESENTAÇÃO:

– *Textura*: diversas retículas

– *Espaço*: bidimensional.

ASEP
GRUPO 4.0
EXERCÍCIO 4.2

A. ORIENTAÇÃO VERBAL:

a₁. ESTÍMULO INICIAL:

1 -- Receber o estímulo verbal:

– Repita a mesma experiência, agora utilizando recorte e colagem.

2 – Realizar o exercício em seu ritmo próprio.

3 – Analisar os resultados, enfatizando diferenças expressivas devidas ao método de representação.

a₂. ESTÍMULOS FORMATIVOS:

Que novas possibilidades surgiram ?

De que decorreram ?

O que pode auxiliar na confecção do círculo ?

Como está o recorte. Tente outra vez . . . Assim . . .

B. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

b₁. DESCOBRIR:

Idem ao exercício n. 1 do grupo 4.

b₂. TRANSFERIR:

Idem ao exercício n. 1 do grupo 4.

MÉTODO DE REPRESENTAÇÃO:

Recorte e colagem.

A S E P
GRUPO 4.0
EXERCÍCIO 4.3

A. ORIENTAÇÃO VERBAL:

a₁. ESTÍMULO INICIAL:

1 – Receber o estímulo verbal:

– Organize uma composição com pontos que crescem até tornar-se grandes quadrados ou grandes retângulos.

– Agora explore essa estrutura, procurando um efeito a sua escolha: dominância, variedade, unidade, balanço.

– Use as cores livremente.

2 – Realizar exercícios em seu ritmo próprio.

3 – Analisar (ávaliar) o produto com referência às descobertas e transferências feitas.

a₂. ESTÍMULOS FORMATIVOS:

Você pode usar pena de feltro ou colagem.

A combinação entre as duas técnicas também é possível.

Já pensou no efeito visual que dará caráter ao trabalho ?

Como vai conseguí-lo ?

B. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

b₁. DESCOBRIR:

1 – PRINCÍPIOS DE REPRESENTAÇÃO:

Procura consciente de um princípio dominante, entre os conhecimentos.

2 – MEIOS DE REPRESENTAÇÃO:

Do ponto à forma geométrica: quadrados e/ou retângulos.

b₂. TRANSFERIR:

1 – MEIOS DE REPRESENTAÇÃO:

– *Linhas*: horizontal e vertical – perpendiculares, ortogonal e mistas (surgem na combinação dos quadrados e retângulos)

– *Cor*: qualquer um dos possíveis esquemas.

– *Textura*: reticulados diversos ou planos.

– *Espaço*: campo bidimensional.

A S E P
GRUPO ESPECIAL II

A. ORIENTAÇÃO VERBAL:

a₁. ESTÍMULO INICIAL:

1 – Receber o estímulo verbal:

– Se você pensar no mundo em que estamos vivendo, como o representaria ?

- 2 -- Realizar o exercício em seu ritmo próprio.
 - 3 -- Receber direções para a análise:
 - Coloque sobre seu desenho uma folha de papel manteiga.
 - Com um lápis procure determinar as linhas de composição.
 - Analise seu desenho por escrito, nos seguintes itens:
 - a) Meios de representação presentes:
 - b) Princípios de composição explorado:
 - c) Método de representação utilizado:
 - d) Conteúdo expresso pela forma:
 - 4 -- Escolha entre estas obras (impressas) uma para tentar analisar formal, conforme você realizou com seu desenho.
 - 5 -- Comunicação dos trabalhos individuais ao grande grupo, com comentários e fechamento.
- a₂. ESTÍMULOS FORMATIVOS:
- Interferir somente quando solicitado, dando orientações para novas descobertas, tendo o cuidado de não dar uma resposta conclusiva, que solucione o problema apresentado.
- B. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:
- b₁. DESCOBRIR:
- 1 -- PRINCÍPIOS, MÉTODOS E MEIOS não focalizados nesta unidade.
Ex.: tensão, movimento, estático, pintura, gravura.
- b₂. TRANSFERIR:
- 1 -- MEIOS, MÉTODOS E PRINCÍPIOS trabalhados até este momento.

A S E P
GRUPO V
EXERCÍCIO 5.1

A. ORIENTAÇÃO VERBAL:

a₁. ESTÍMULO INICIAL:

- 1 -- Receber estímulo verbal:
 - Recorte quadrados e/ou retângulos de diversos tamanhos. Utilize cartão preto (fosco ou brilhante).
 - Organize-os numa composição sobre fundo branco.
 - Procure um ponto de destaque -- dominância -- Os demais desenhos fazem a configuração total, mas devem permanecer em segundo plano.
- 2 -- Realizar o exercício em seu ritmo próprio.
- 3 -- Analisar resultados em termos de meios e princípios, destacando as qualidades maiores do trabalho.

a₂. ESTÍMULOS FORMATIVOS:

Se você preferir pode repetir o mesmo tamanho para as formas.
Você pode tentar um esboço antes de recortar.
Cuidado com o corte . . . porque não tentar o estilete e a régua ?
Vamos tentar ?
Procure descobrir recursos expressivos que enriqueçam a composição.

B. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

b₁. DESCOBRIR:

1 – MÉTODOS DE REPRESENTAÇÃO:

Recorte com régua e estilete.
Colagem com cola benzina.

2 – MEIOS DE REPRESENTAÇÃO:

Textura – brilho – opaco.

b₂. TRANSFERIR:

1 – PRINCÍPIOS DE REPRESENTAÇÃO:

Unidade – meio e método
Variedade – o desigual, o contraste
Dominância – o destaque
Balanço – equilíbrio, livre ou simétrico.

2 – MEIOS DE REPRESENTAÇÃO:

Cor – contraste preto x branco.
Espaço – bidimensional, ocupação integral, vazios participantes,
volume aparente.
Ponto – forma – geométrica, abstrato.

A S E P
GRUPO 5
EXERCÍCIO 5.2

A. ORIENTAÇÃO VERBAL:

a₁. ESTÍMULO INICIAL:

1 – Receber estímulo verbal:

– O próximo exercício é uma inversão em dois meios básicos do anterior.

2 – Realizar o exercício em seu ritmo próprio.

3 – Analisar, comparando-o com o anterior e destacando as diferenças formais mais significativas.

a₂. ESTÍMULOS FORMATIVOS:

Encaminhá-los a deduzir que agora trabalharão com círculos brancos sobre fundo preto.

A distribuição dos elementos pode variar ou seguir a mesma configuração dada ao anterior.

B. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

b₁. DESCOBRIR:

b₂. TRANSFERIR:

1 – MEIOS, PRINCÍPIOS E MÉTODOS:

Os trabalhados no exercício anterior numa nova situação.

A S E P
GRUPO 5
EXERCÍCIO 5.3

A. ORIENTAÇÃO VERBAL:

a₁. ESTÍMULO INICIAL:

1 – Receber o estímulo verbal:

– Organize o plano tam. A3 com formas geométricas livres, de diversas cores, recortadas e coladas.

2 – Realizar o exercício em seu ritmo próprio.

3 – Analisar o resultado descobrindo as linhas básicas de composição, princípios e efeitos explorados. (utilizar técnica de papel manteiga e traçado das linhas de composição).

a₂. ESTÍMULOS FORMATIVOS:

Se você preferir pode usar desenho como método.

Também é possível trabalhar com efeitos lineares combinados com figuras planas.

Tente novas possibilidades com as técnicas já trabalhadas.

Você já experimentou destacar o fundo, elaborando-o com cuidado ?

B. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

b₁. DESCOBRIR:

1 – MEIOS DE REPRESENTAÇÃO:

Combinar linhas / planos / texturas.

Explorar fundo.

2 – MÉTODOS DE REPRESENTAÇÃO:

Técnica mista: colagem – desenho.

b₂. TRANSFERIR:

1 – MEIOS DE REPRESENTAÇÃO:

– *Cor* – harmonia policromática.

– *Textura* – brilhante / opaca. Reticulados diversos.

– *Espaço* – campo bidimensional; ocupação integral, vazios participantes; volume aparente.

– *Ponto* – *Forma* – geométrica.

2 – PRINCÍPIOS DE REPRESENTAÇÃO:

- *Unidade* – um meio integrador dos vazios.
- *Variedade* – o contraste, o desigual.
- *Dominância* – destaque do fundo.
- *Balanço* – equilíbrio assimétrico (livre).

A S E P
GRUPO 6
EXERCÍCIO 6.1

A. ORIENTAÇÃO VERBAL:

a₁. ESTÍMULO INICIAL:

- 1 – Receber o estímulo:
 - Interprete livremente um tema: RELÓGIO.
- 2 – Realizar o exercício criador em seu ritmo próprio.
- 3 – Análise da composição em termos de meios, métodos e princípios.

a₂. ESTÍMULOS FORMATIVOS:

- Que formas podem ser utilizadas ?
- Que elementos do relógio podem representá-lo ?
- Você vai utilizar cores ? Quais ? Por que ?
- E o fundo? Receberá algum tratamento ?
- E o método ? Colagem ou/e desenho ?
- Você pode usar outros recursos livremente.

B. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

b₁. DESCOBRIR:

Novas possibilidades dos meios e princípios, no sentido de uma *forma - figurativa*.

b₂. TRANSFERIR:

Todo o conteúdo explorado nos exercícios anteriores, reorganizando-o criadoramente.

A S E P
GRUPO 6
EXERCÍCIO 6.2

A. ORIENTAÇÃO VERBAL:

a₁. ESTÍMULO INICIAL:

- 1 – Receber o estímulo:
 - Interprete livremente um tema: MÁQUINA.

a₂. ESTÍMULOS FORMATIVOS:

Este exercício é semelhante ao anterior, passando pelas mesmas fases.

A S E P
GRUPO 6
EXERCÍCIO 6.3

A. ORIENTAÇÃO INICIAL:

a₁. ESTÍMULO INICIAL:

- 1 -- Receber o estímulo:
 - Escolha um tema e interprete-o representando-o com meios plásticos, princípios de composição visual e método livre.
- 2 – Realizar o exercício em seu ritmo próprio.
- 3 – Apresentar o resultado ao grande grupo, destacando dados da forma.

a₂. ESTÍMULOS FORMATIVOS:

Perguntas adequadas para estimular a criatividade.

B. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

b₁. DESCOBRIR:

Novas possibilidades dos meios e princípios, no sentido de uma forma – figurativa.

b₂. TRANSFERIR:

Todos os conteúdos explorados nos exercícios anteriores, reorganizando-o criadoramente.

ANEXO II

PROGRAMA USUAL

1.0 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- *Área:* Comunicação e Expressão
- *Disciplina:* Educação Artística
- *Grau:* 1º
- *Série:* 8ª
- *Carga Horária Semanal:* 2
- *Ano:* 1977.

2.0 – OBJETIVOS

- Desenvolver capacidade de expressar-se e comunicar-se através do domínio das artes plásticas.
- Dotar-se de recursos técnicos que lhe permitam encontrar condições para melhor integração social.
- Desenvolver a expressão gráfica, imaginação, observação e criação.
- Utilizar o material de desenho.
- Expressar-se através do domínio das artes plásticas, da simetria e da cor.
- Identificar, através do desenho, diversos elementos de nossa natureza.
- Identificar diversos artistas, diferenciando suas técnicas.

3.0 – CONTEÚDO

Desenho geométrico: ponto, linha, plano, ângulo, triângulo, quadriláteros, círculos e circunferência, proporção, polígonos, concordância, traçado de ovas, arcos, falsas elipses, escalas, equivalências.

Desenho decorativo: letras, tipos ornamentais, composição decorativa, sistemas ornamentais, painéis decorativos, cartazes, luz e sombra, cores.

Desenho natural: perspectiva de observação, estudo de sombras, desenho do natural nos painéis da escola, animais, flores e frutos, figura humana.

História da arte: Arte e Artistas dos séculos XVII, XVIII, XIX e XX.

Pintura: raspagem, canudo, nankim, cola-nankim, colagem, mosaicos, estamperia.

Construção: montagem com palitos.

4.0 – PROCEDIMENTOS

Estudo orientado, estudo programado, aulas expositivas complementadas com ras-cunhos no quadro-negro, visita à exposições em galerias de arte, trabalhos em grupo.

5.0 – AVALIAÇÃO

Testes, análise de trabalhos em termos de bom gosto e capacidade criativa, apresentação de relatórios de pesquisa.

ANEXO III

**PROVAS DE PRODUÇÃO PLÁSTICA
E DE PERCEÇÃO ESTÉTICA**

PREZADO ALUNO,

**PREPARAMOS UMA SEQUÊNCIA
DE TESTES DE EXPRESSÃO PLÁSTICAS.
ESPERAMOS SEU ENVOLVIMENTO NAS
ATIVIDADES PROPOSTAS, POIS SUAS
RESPOSTAS TERÃO GRANDE VALOR
PARA A MELHORIA DO ENSINO NESTA
DISCIPLINA. CONTANDO COM SUA
CRIATIVIDADE E CONHECIMENTOS,
AGRADECEMOS, ANTECIPADAMENTE,
SUA PARTICIPAÇÃO.**

COM CARINHO,

Disciplina: **ARTES PLÁSTICAS**

Escola:

Nome:

Série: Turma: Idade

Número de Identificação do Aluno: Data:

PARTE I

- 1 – **FAÇA UM DESENHO APENAS COM ELEMENTOS LINEARES. EXPLORE POSSIBILIDADES EXPRESSIVAS DAS LINHAS. UTILIZE CANETAS COM PONTA DE FELTRO OU GRAFITE. NÃO USE INSTRUMENTOS DE PRECISÃO.**

- 2 – **ORGANIZE UMA COMPOSIÇÃO COM ELEMENTOS PLANOS. O TEMA É DE SUA LIVRE ESCOLHA. A EXPRESSÃO PODE SER ABSTRATA OU REALISTA. UTILIZE CANETAS COM PONTA DE FELTRO OU GRAFITE. NÃO USE INSTRUMENTOS DE PRECISÃO.**

- 3 – **RECORTE FORMAS CIRCULARES – mínimo de 6 círculos – EM DIMENSÕES DE SUA LIVRE ESCOLHA. ORGANIZE UMA COMPOSIÇÃO, COLANDO OS CÍRCULOS NO ESPAÇO DESIGNADO. SE NECESSÁRIO, UTILIZE INSTRUMENTOS DE PRECISÃO.**

Para solucionar estes exercícios, utilize os materiais colocados à sua disposição. No canto superior direito de cada trabalho, escreva seu nome e número de identificação. BOM TRABALHO.

Disciplina: **ARTES PLÁSTICAS**

Escola:

Nome:

Série: Turma: Idade

Número de Identificação do Aluno: Data:

PARTE II

1 – **ESCOLHA UM SENTIMENTO: ALEGRIA, AMOR, AMIZADE, RAIVA, RANCOR, MEDO OU OUTRO. EXPRESSE-O, UTILIZANDO LINHAS E CORES COMO MEIOS FORMAIS. UTILIZE CANETAS COM PONTA DE FELTRO OU TÊMPERA. VOCÊ PODE COMBINAR MATERIAIS DE SUA LIVRE ESCOLHA. VOCÊ NÃO DEVE UTILIZAR RECORTE E COLAGEM.**

2 – **DESENHE OU PINTE UMA COMPOSIÇÃO. SELECIONE UM DOS SEGUINTE TEMAS PARA SEU TRABALHO:**

- a) **Metamorfose**
- b) **Problemas de uma cidade**
- c) **Sótão de um casarão antigo**

USE PONTA DE FELTRO, TÊMPERA OU OUTROS MATERIAIS. VOCÊ PODE COMBINAR MÉTODOS.

3 – **ESCOLHA UM MATERIAL. PENSE NUM TEMA. EXPRESSE PLÁSTICAMENTE O TEMA SELECIONADO.**

Para solucionar estes exercícios, utilize os materiais colocados à sua disposição. No canto superior direito de cada trabalho, escreva seu nome e número de identificação. Coloque título nos seus desenhos.

Disciplina: ARTES PLÁSTICAS

Escola:

Nome:

Serie: Turma: Idade:

Número de Identificação do Aluno: Data:

PARTE III

INSTRUÇÕES

ESTA É UMA FOLHA DE RESPOSTAS. ELA ESTÁ COMPOSTA POR NOVE (9) QUADROS. CADA QUADRO ESTÁ DIVIDIDO EM QUATRO (4) SEÇÕES IGUAIS, CHAMADAS, A.B.C.D. .

VOCÊ VAI OUVIR NOVE QUESTÕES E OBSERVAR NOVE GRUPOS DE COMPOSIÇÕES. AS QUESTÕES ESTÃO GRAVADAS, AS COMPOSIÇÕES ESTÃO EM SLIDES.

PARA CADA QUESTÃO VOCÊ VAI SELECIONAR O SLIDE QUE É A RESPOSTA ADEQUADA.

OS QUADROS (1 a 9) E AS SEÇÕES (A, B, C, D.) ESTÃO NUMERADOS CONFORME NUMERAÇÃO DOS SLIDES (A, B, C, D.) E DAS QUESTÕES (1 a 9).

OUÇA A PERGUNTA. OBSERVE OS SLIDES. MARQUE COM UM "X" A SEÇÃO DO QUADRO CORRESPONDENTE À RESPOSTA QUE LHE PAREÇA CORRETA.

1

A	B
C	D

2

A	B
C	D

3

A	B
C	D

4

A	B
C	D

5

A	B
C	D

6

A	B
C	D

7

A	B
C	D

8

A	B
C	D

9

A	B
C	D

PARTE III
QUESTÕES GRAVADAS
INSTRUÇÕES

Ouçã, com atenção, cada uma das questões. Você ouvirá duas vezes cada questão. Observe atentamente os quatro painéis. Escolha aquele que responda corretamente à questão formulada. Marque, então, na secção do quadro correspondente, em sua folha de respostas.

ATENÇÃO, VAMOS COMEÇAR:

QUESTÃO Nº 1

OBSERVE OS QUATRO PAINÉIS. INDIQUE AQUELE EM QUE A UNIDADE DA COMPOSIÇÃO FOI CONSEGUIDA PELO USO DE EFEITOS LINEARES COMO MEIO DE REPRESENTAÇÃO.

Ouçã novamente:

QUESTÃO Nº 1

...

QUESTÃO Nº 2

OBSERVE ESTES QUATRO PAINÉIS. EM QUAL DOS DESENHOS FORAM UTILIZADAS AS TRÊS CORES PRIMÁRIAS ?

Ouçã novamente:

QUESTÃO Nº 2

...

QUESTÃO Nº 3

NESTES QUATRO PAINÉIS AS CORES SE ORGANIZAM ORA POR CONTRASTE, ORA POR HARMONIAS. EM QUE PAINEL É EXPLORADO O CONTRASTE DE COMPLEMENTARES ?

Ouçã novamente:

QUESTÃO Nº 3

...

QUESTÃO Nº 4

OBSERVE OS QUATRO DESENHOS APRESENTADOS. INDIQUE AQUELE EM QUE É EXPLORADO O CONTRASTE MÁXIMO NA ESCALA ACROMÁTICA.

Ouçã novamente:

QUESTÃO Nº 4

...

QUESTÃO Nº 5

OBSERVE ESTAS QUATRO PINTURAS. NA ORGANIZAÇÃO CROMÁTICA, UMA TEM PREDOMINÂNCIA FRIA. INDIQUE-A.

Ouçã novamente:

QUESTÃO Nº 5

...

QUESTÃO Nº 6

NOS QUATRO DESENHOS, CONSTRUÍDOS EM CAMPO TRIANGULAR, INDIQUE AQUELE QUE FOI EXPLORADO O BALANÇO POR SIMETRIA.

Ouçã novamente:

QUESTÃO Nº 6

...

QUESTÃO Nº 7

OBSERVE O TRATAMENTO CROMÁTICO DADO A CADA UM DESTES QUATRO PAINÉIS. QUAL DELES NÃO É TEXTURADO ?

Ouçã novamente:

QUESTÃO Nº 7

...

QUESTÃO Nº 8

OBSERVE ESTES QUATRO PAINÉIS. INDIQUE AQUELE EM QUE A TRI-DIMENSIONALIDADE É REAL.

Ouçã novamente:

QUESTÃO Nº 8

...

QUESTÃO Nº 9

NESTES QUATRO PAINÉIS A FIGURA HUMANA É EXPRESSA DE MANEIRAS DISTINTAS. EM QUAL HÁ MAIOR DESTAQUE DA FIGURA EM RELAÇÃO AO FUNDO ?

Ouçã novamente:

QUESTÃO Nº 9

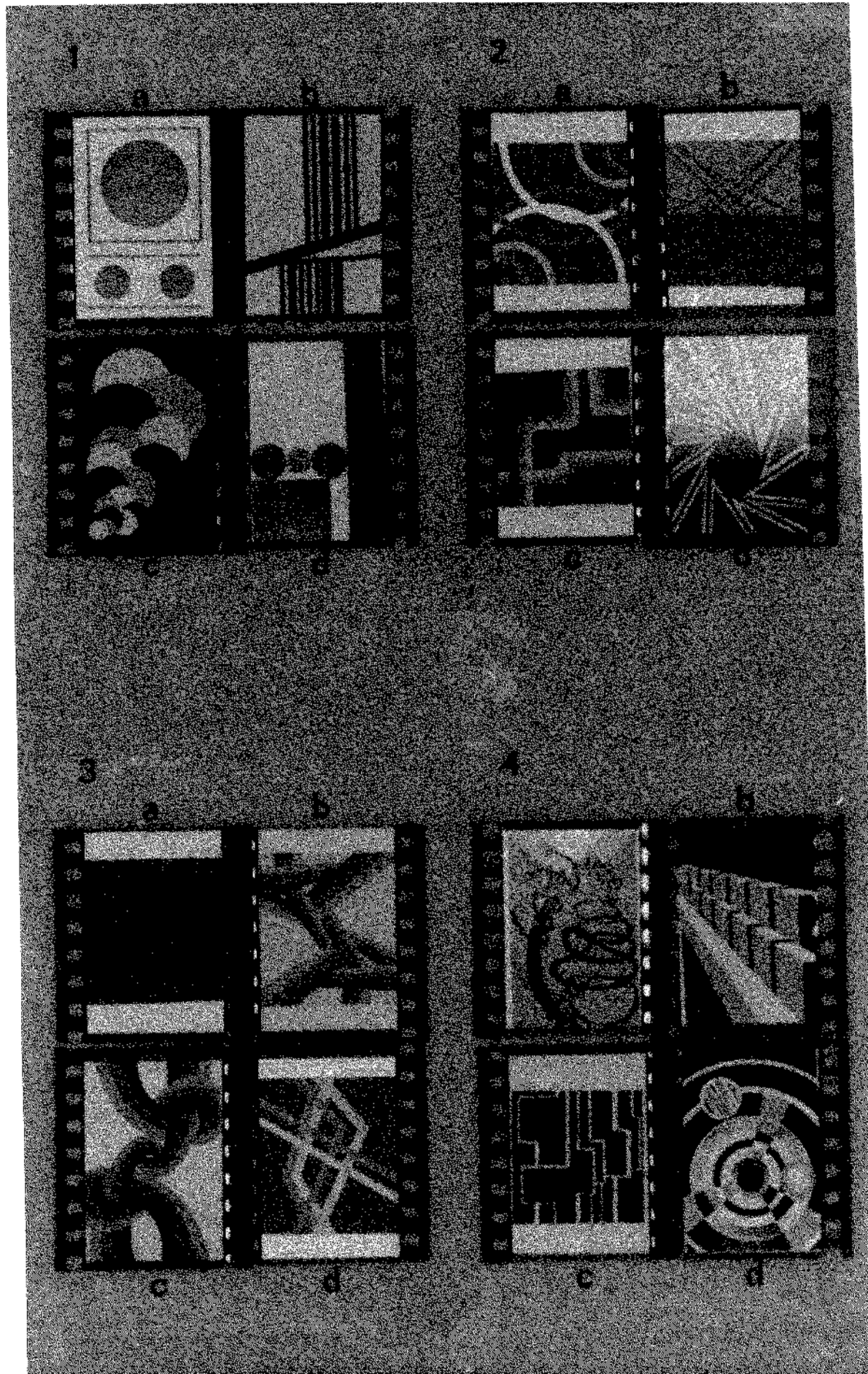
...

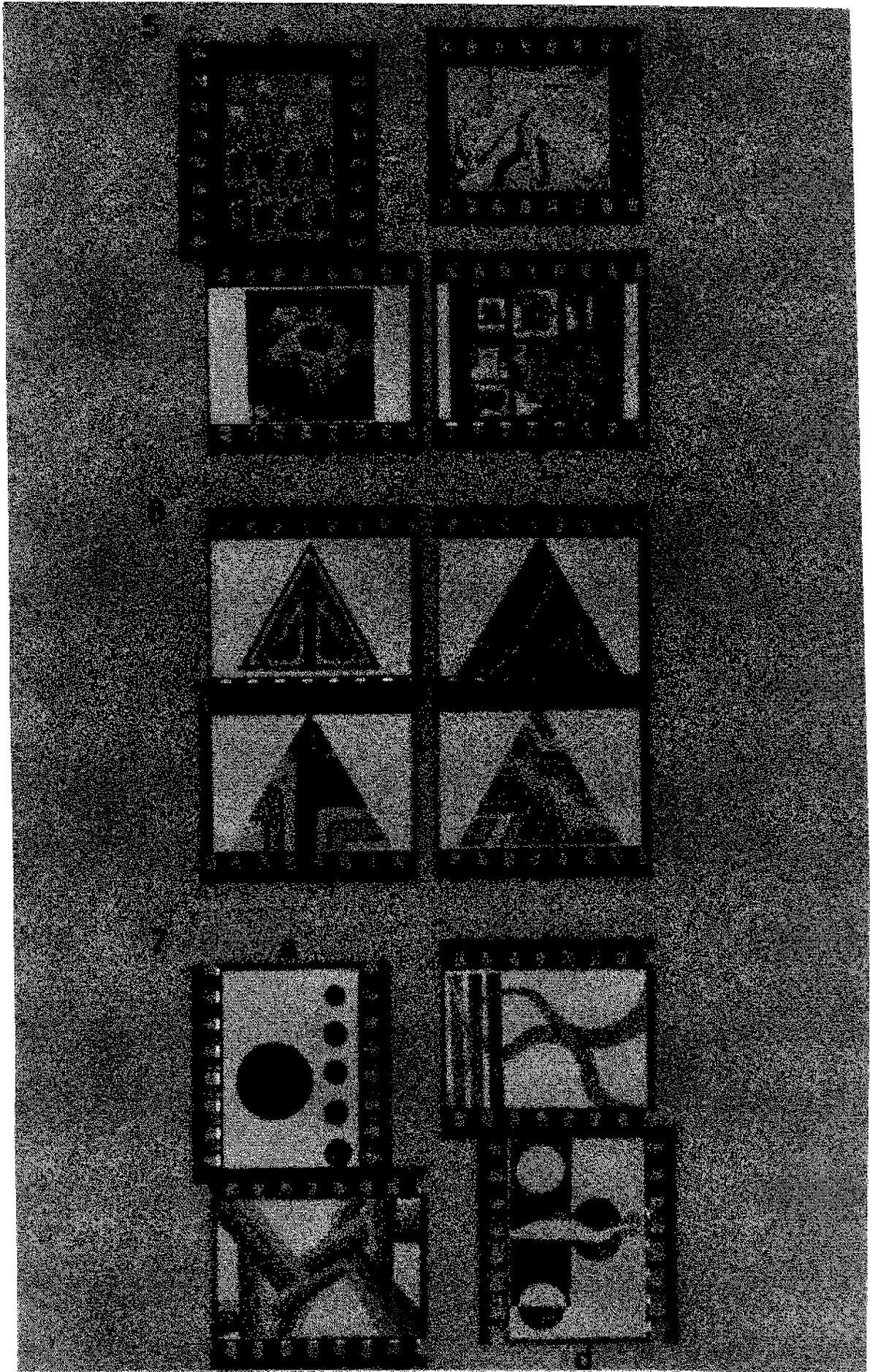
TERMINAMOS.

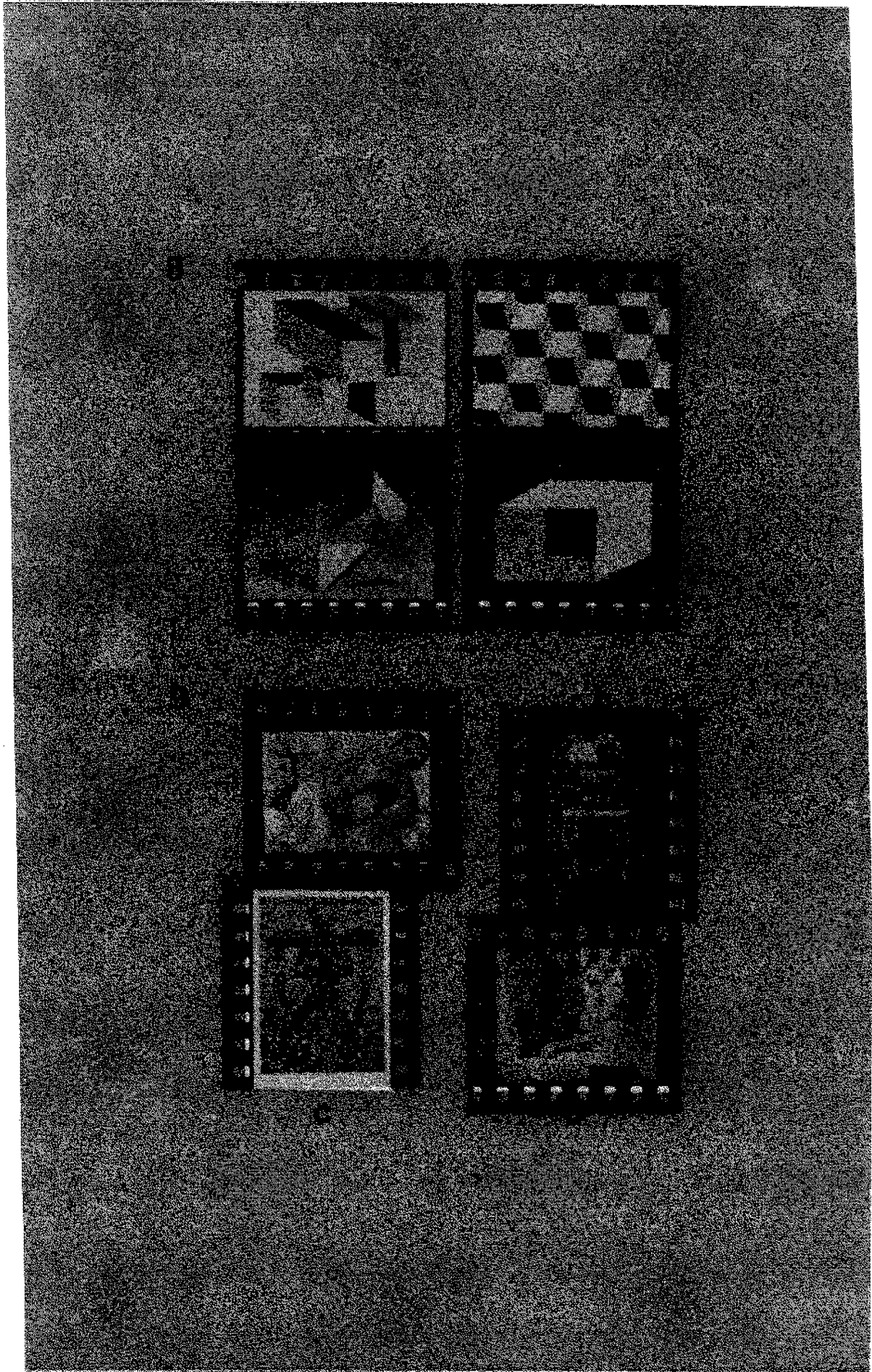
Complete os dados solicitados na folha de respostas.

PARTE III

GRUPOS DE COMPOSIÇÕES EM DIAPOSITIVOS







Disciplina: ARTES PLÁSTICAS

Escola:

Nome:

Série: Turma: Idade:

Número de Identificação do Aluno: Data:

PARTE IV

INSTRUÇÕES:

VOCÊ RECEBEU VÁRIAS FORMAS GEOMÉTRICAS DE DIFERENTES DIMENSÕES, CONTORNOS E CORES. COM ESSAS FIGURAS, ORGANIZE TRÊS COMPOSIÇÕES. USE COLAGEM. PARA CADA UMA SELECIONE LIVREMENTE A QUANTIDADE NUMÉRICA DE FORMAS, AS DIMENSÕES, AS CORES. PARA SOLUCIONAR PROCURE:

- 1 – NA PRIMEIRA COMPOSIÇÃO, EXPLORAR O PRINCÍPIO DE UNIDADE.
- 2 – NA SEGUNDA, EXPLORAR O PRINCÍPIO DE VARIEDADE.
- 3 – NA TERCEIRA, EXPLORAR O PRINCÍPIO DE DOMINÂNCIA.

Para solucionar estes exercícios, utilize os materiais colocados à sua disposição. No canto superior direito de cada trabalho, escreva seu nome e número de identificação. Coloque, também, o número da composição, de acordo com as instruções.

ANEXO IV

**ESCALAS DE JULGAMENTO DAS PROVAS DE PRODUÇÃO
PLÁSTICA E DE PERCEÇÃO ESTÉTICA**

PARTE I

1 – Faça um desenho apenas com elementos lineares.

Explore possibilidades expressivas das linhas.

Utilize canetas com ponta de feltro ou grafite.

Não use instrumentos de precisão.

1 – Com respeito aos elementos (recursos expressivos utilizados) o produto:

- 5 – Utiliza elementos lineares, com traçado preciso, com direcionalidade, sem desvios.
- 4 – Linhas com alto grau de precisão e direcionalidade.
- 3 – Linhas com 50º de precisão e direcionalidade.
- 2 – Linhas com pouca precisão e direcionalidade.
- 1 – Utiliza elementos não lineares – pontos, planos – com imprecisão, desvios na direção.

2 – Com respeito a exploração dos recursos expressivos (possibilidades plásticas) do material utilizado, o produto revela:

- 5 – Uso de diversas espessuras de linhas (6 ou mais) e diversas tonalidades (com maior ou menor pressão).
- 4 – Uso de espessuras e tonalidades variadas (mínima 4).
- 3 – Uso moderado dos recursos (espessura e tonalidade).
- 2 – Uso de espessuras variadas (2 ou 3) sem explorar tonalidades.
- 1 – Uso de apenas uma espessura de linhas, sem explorar tonalidades.

3 – Com respeito ao método solicitado, o produto revela:

- 1 – Traçado a mão livre.
- 1 – Uso de pena de feltro ou grafite.
- 1 – Ocupação integral do campo.
- 1 – Desenho limpo.
- 1 – Trabalho executado, completo, concluído.

PARTE I

2 – *Organize* uma composição com elementos planos.

O tema é de sua livre escolha.

A expressão *pode ser* abstrata ou realista.

Utilize canetas com ponta de feltro ou grafite.

Não use instrumentos de precisão.

1 – *Com respeito aos elementos (recursos expressivos utilizados) o produto:*

- 5 | Explora formas planas (figura e/ou fundo), com contornos precisos, com direção, sem desvios.
- 4 | Formas planas com alto grau de precisão e direcionalidade.
- 3 | Formas planas com 50% de precisão e direcionalidade.
- 2 | Formas planas com pouca precisão e direcionalidade.
- 1 | Utiliza elementos não planos – pontos, linhas – com ou sem previsão.

2 – *Com respeito à exploração dos recursos expressivos (possibilidades plásticas) do material utilizado, o produto revela:*

- 5 | Preenchimento das figuras, respeitando o contorno, com diversas texturas (mais de 5).
- 4 | Preenchimento das figuras, respeitando o contorno, com diversas texturas (entre 3 e 5).
- 3 | Uso moderado de recursos (2) tipos de texturas.
- 2 | Uso de apenas 1 tipo de textura, com fraca precisão no respeito aos contornos.
- 1 | Uso de efeitos planos, sem respeitar contornos *ou* não exploração de texturas planas.

3 – *Com respeito ao método solicitado:*

- 1 | Traçado a mão livre.
- 1 | Uso de pena de feltro ou grafite.
- 1 | Ocupação integral do campo.
- 1 | Desenho limpo.
- 1 | Trabalho executado, terminado, concluído.

PARTE I

- 3 – *Recorte* formas circulares – mínimo 6 círculos – em dimensões de sua livre escolha.

Organize uma composição, colando os círculos no espaço designado.

Se necessário, utilize instrumentos de precisão.

- 1 – *Com respeito aos elementos (recursos expressivos utilizados) o produto revela:*

- 1 | Desenho de, no mínimo, 6 círculos com precisão.
 - 1 | Recorte feito com precisão, com continuidade, bordas lisas.
 - 1 | Colagem efetuada sem rasuras, sem sobras de cola, sem manchas, sem papel descolado.
 - 1 | Ocupação integral do campo.
 - 1 | Trabalho concluído.
-

PARTE II

- 1 – Escolha um sentimento: alegria, amor, amizade, raiva, rancor, medo ou outro.
Expresse-o utilizando linhas e cores como meios formais.
Utilize canetas com ponta de feltro ou têmpera.
Você pode combinar materiais de sua livre escolha.
Você não deve utilizar recorte e colagem.

Este item mede a imaginação produtiva.

1 – *Com respeito ao tema, o produto demonstra:*

- 5 Criação de forte atmosfera temática.
- 4 Atmosfera temática evidente.
- 3 Atmosfera temática moderada.
- 2 Alguns elementos reveladores do tema.
- 1 Completa falta de atmosfera temática.

2 – *Com respeito a originalidade da composição, o produto demonstra:*

- 5 Alto grau de originalidade, composição incomum.
- 4 Primordialmente original, embora com aspectos estereotipados.
- 3 Quantidade moderada entre estereótipo e originalidade.
- 2 Primordialmente imitação e estereótipo, embora com aspectos fora do comum.
- 1 Completa falta de originalidade: é imitativo, é estereotipado.

3 – *Com respeito à exploração expressiva do método, o produto demonstra:*

- 5 Variedade de efeitos formais, fortalecendo a expressão temática.
- 4 Primordialmente o método é explorado, embora apareça tratamento comum
- 3 Uso moderado de recursos expressivos do método.
- 2 Primordialmente o método evidencia um único tratamento, embora com alguma exploração de recursos.
- 1 Completa falta de exploração dos recursos formais do método.

- 2 – *Desenhe ou pinte* uma composição.

Selecione um dos seguintes temas para seu trabalho:

- a) metamorfose
- b) problemas de uma cidade.
- c) sótão de um casarão antigo.

Use ponta de feltro, têmpera ou outros materiais.

Você pode combinar métodos.

– Para avaliar este item, serão usadas as escalas do item I, Parte II.

- 3 – *Escolha* um material.

Pense num tema.

Expresse plasticamente o tema selecionado.

– Para avaliar este item, serão usadas as escalas do item I, Parte II.

PARTE III

CHAVE DE CORREÇÃO

QUESTÃO	ALTERNATIVA CORRETA
1	B
2	B
3	A
4	A
5	A
6	A
7	C
8	C
9	C

PARTE IV

Você recebeu várias formas geométricas de diferentes dimensões, contornos e cores. Com essas figuras, organize três composições.

Use colagem.

Para cada uma selecione livremente a quantidade numérica de formas, as dimensões, as cores.

Para solucionar, procure:

1 – Explorar o princípio de unidade.

1 | *Seleção de formas geométricas iguais em, pelo menos, uma das seguintes variáveis: contorno, dimensão, cor.*

— Organização da forma revelando:

5 | Alto grau de unidade e organização (pelo contorno, posição, cor, dimensão).

4 | Mais unidade e organização que desunião e desorganização.

3 | Quantidade moderada de unidade, há organização.

2 | Pouca unidade e organização, mas ainda é caótico.

1 | Carência total de unidade: está desorganizado, é caótico.

2 – Explorar o princípio de variedade.

1 | *Seleção de formas geométricas desiguais em, pelo menos, uma das seguintes variáveis: contorno, dimensão, cor.*

— Organização da forma revelando:

5 | Formas extremamente variadas, não há similaridade, forte organização.

4 | Formas primordialmente variadas, embora com similaridade (75%)

3 | 50% de formas variadas e 50% similares.

2 | Formas primordialmente similares, com pequena variação (75%).

1 | Não variação nas formas; são todas similares *ou* variedade em excesso, não revela organização — é caótico.

3 – Explorar o princípio da dominância.

1 | *Destaque de uma das figuras componentes, por um dos seguintes fatores: — dimensão, cor, posição, contorno:*

5 | Claramente evidenciado, revela intencionalidade.

4 | Há destaque evidente.

3 | Há destaque moderado.

2 | Fraco destaque.

1 | Não há destaque.

ANEXO V
FICHA DE OBSERVAÇÃO

FOLHA Nº 1
CÓDIGO:

**FICHA DE
OBSERVAÇÃO
DO DESEMPENHO
DO PROFESSOR**

ESCOLA:

NOME DO PROFESSOR:

SÉRIE: TURMA: DATA:

OBS.:

TEMPO DE OBSERVAÇÃO: INÍCIO: TÉRMINO:

DESCRIÇÃO DE FATOS OBSERVADOS

Large empty area for describing observed facts.

FOLHA Nº
CÓDIGO

DESCRIÇÃO DE FATOS OBSERVADOS

ANEXO VI

FICHA DE DECODIFICAÇÃO DAS OBSERVAÇÕES

GUIA DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DE DESEMPENHO DO PROFESSOR OBSERVADO		ESCOLA:	DATA:
		NOME DO PROFESSOR:	Tempo de Observação: Início: Término:
		SÉRIE:	Observador:
		TURMA:	Auxiliar na Organização dos Dados:
FOCO DA OBSERVAÇÃO		FATOS OBSERVADOS (ALUNO PROFESSOR)	DADOS QUE EXPLICAM, COMPLEMENTAM ...
DO PLANO DE AÇÃO	OBJETIVOS		
	MEIOS		
DA AÇÃO PROPRIAMENTE DITA	DESEMPENHOS		

1. QUE OBJETIVOS ?
2. QUE CONTEÚDOS ?
3. COMO FOI ORGANIZADA A AULA ?
4. QUE MATERIAIS FORAM SELECIONADOS ?
5. QUE PROCEDIMENTOS ?
6. COMO APRESENTOU O ASSUNTO ?
7. COMO SOLICITA A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO ?
8. COMO CONTROLA O TEMPO ?
9. QUAIS OS ESTÍMULOS MAIS FREQUENTEMENTE EMPREGADOS ?
10. QUE TRATAMENTO DÁ AO CONTEÚDO DE ENSINO ?
11. COMO SE ESTABELECE O RELACIONAMENTO PROFESSOR X ALUNO ?
12. COMO FINALIZA A AULA ?