

*UM MODELO DE ENSINO PARA O  
DESENVOLVIMENTO PERCEPTIVO-VISUAL  
APLICADO À EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*

Denyse Maria Alcalde Vieira  
Faculdade de Educação da UFRGS

*RESUMO*

O texto focaliza idéias sobre o desenvolvimento perceptivo-visual, como um dos componentes da educação global. Relaciona pressupostos teóricos de Smith, Berman, Lowenfeld, Arnheim e Piaget, de modo a estabelecer um modelo de ensino para o desenvolvimento perceptivo. A seguir, apresenta o modelo aplicado ao ensino de Artes Visuais e um exemplo para a sala de aula, a nível de 1º grau.

*1 INTRODUÇÃO*

*1.1. Fatores perceptivos*

A Educação formal dirige a maior parte de seus esforços, senão somente, à aquisição de conhecimentos. Sabe-se, no entanto, que o conhecimento se torna útil ao indivíduo e à sociedade no momento em que é configurado em mentes livres. Pessoas equilibradas crescem e se desenvolvem integralmente — o desenvolvimento da sensibilidade do indivíduo é parte significativa de um possível equilíbrio educacional. Neste sentido, Lowenfeld (1961, p. 65) afirma: *“Em um sistema de educação bem equilibrado, em que se dê importância ao desenvolvimento total do indivíduo, sua forma de pensar, seus sentimentos e sua capacidade perceptiva devem ser desenvolvidos de forma análoga, permitindo assim que as possibilidades de criação de cada um possam se desenvolver”*.

Sensibilidade supõe percepção, processo que será abordado neste estudo, no sentido de propor uma estratégia para seu desenvolvimento. Antes de examinar a problemática da percepção na educação formal, é útil o exame do significado do termo na área da psicologia.

Etimologicamente, percepção é per-capio = apoderar-se, obter. Segundo Schachte (apud Berman, 1975, p. 29), *“percepção envolve querer apossar-se e fixá-lo, para poder lembrá-lo, reencontrá-lo”*. Russel (apud Berman, 1975, p. 29) define percepto como *“o que se sabe de um objeto, uma qualidade, uma relação resultante de uma experiência sensorial”*. A experiência é reforçada por outras sensações e percepções em três fases:

- a) uma resposta indefinida e vaga a uma situação inteira;
- b) a análise do todo com alguma elaboração de elementos sensoriais distintos;
- c) a síntese dos elementos num novo padrão ou “percepto”.

Berman (1975, p. 30) enfatiza o valor da percepção como *“um processo de extrema importância, por ser o meio pelo qual as matérias primas do pensamento se tornam utilizáveis”*. É a mesma autora que, numa tentativa de justificar a percepção como uma das novas prioridades para o currículo da escola fundamental, destaca os seguintes conceitos:

- seleção: o processo seletivo envolvido na percepção está estreitamente ligado ao grau de receptividade do pensamento ou à criatividade da produção;
- transação: o dinamismo da percepção envolve uma interação do organismo com estímulos internos e externos;
- categorização: os perceptos desenvolvem-se agrupados em categorias;
- atenção: a percepção depende da atenção dispensada pelo organismo ao objeto;
- ação: o organismo é mobilizado para a ação como consequência última da percepção.

A ação precisa, adequada, justa, organizada depende do organismo perceber plenamente. Experiências de ensino-aprendizagem, incluindo apresentação de estímulos e execução de algum tipo de resposta, são ideadas com a finalidade de promover o desenvolvimento perceptivo.

O funcionalismo adequado do sistema perceptivo-visual pode ser compreendido nas quatro premissas caracterizadas por Smith (1971, p. 71-80):

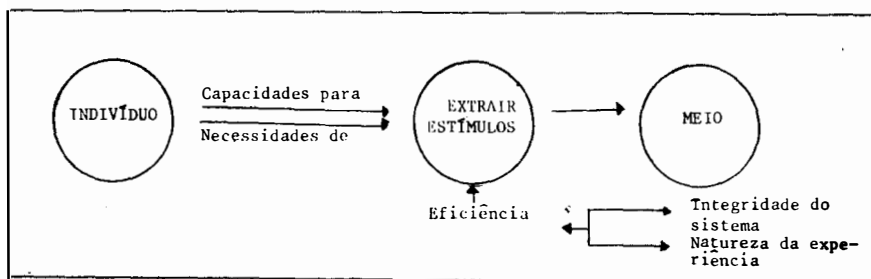
- 1) *“Para que o sistema funcione eficazmente, o indivíduo deve manter certo grau de excitação; determinadas funções cerebrais cumprem a importante tarefa de proporcionar a recepção do estímulo”*.

Complementando:

- a privação sensorial demonstra que a baixa excitação exerce influência deletérea no processamento da informação;

- excesso de estímulos diretos e indiretos dificultam a concentração do indivíduo, prejudicando o processamento da informação;
- os indivíduos buscam estímulos naturalmente, em diferentes níveis de necessidades.

DIAGRAMA I  
O indivíduo e o meio, segundo idéias de Smith (1971).



2) "A integração da informação recebida com o repertório já adquirido pelo indivíduo depende do funcionalismo eficaz do componente perceptivo que intervém no processo".

Complementando:

- o exercício de um certo grau de discriminação perceptual permitirá uma rede associativa de informação mais estável, exata e significativa;
- a introdução de novos materiais sensoriais permitirá refinar as pautas de integração existentes.

3) "Quanto mais complexas são as pautas de associação e integração, tanto mais variada é a informação de que dispõe o indivíduo e maior o potencial para resolver eficazmente problemas".

4) "A etapa de reação do processo perceptivo é levada a cabo uma vez que o indivíduo compreende qual a resposta apropriada ou necessária para uma situação particular".

Complementando:

— o encontro da resposta supõe que o indivíduo:

- passa revista em seu repertório;
- avalia as alternativas;
- selecione a melhor resposta para a situação imediata.

Para Smith (1971), as respostas são de natureza verbal e não verbal ou combinadas. Berman (1975) caracteriza a ação (reação à percepção) nos seguintes

comportamentos: comunicação, amor, avaliação, tomada de decisão, organização, conhecimento, criação. Há concordância nos diversos autores consultados em que as respostas iniciais das crianças são essencialmente motoras.

5) "O processo perceptivo possui meios de controlar, reagir e certificar-se a resposta se harmoniza ao estímulo recebido, com base no qual efetua modificações necessárias à reação".

Esse sistema permite:

- a) realizar correções descidas no sistema;
- b) realizar maior seletividade na recepção do estímulo;
- c) determinar a necessidade de efetuar diversas associações;
- d) efetuar alterações na resposta.

Concluindo, "Ver é uma arte sofisticada, que afeta todos os demais aspectos do comportamento humano... capacidade de perceber com justeza e plenitude melhora nas pessoas que praticam a arte de perceber... A escola pode desempenhar um papel importante, ajudando as pessoas a aperfeiçoar suas maneiras de perceber" (Berman, 1975, p. 42).

Day (1974, p. 80-89) levanta a discussão de relações entre percepção e aprendizagem e sua posição, após demorada análise, pode ser assim resumida "*Conforme foi observado anteriormente, algumas evidências sugerem que certos padrões de comportamento discriminativo ocorrem sem que haja oportunidade de aquisição desses padrões por meio de aprendizagem ou imitação... Experiências comprovam que há uma tendência comum na discriminação: tendência para a melhoria com a prática na percepção de propriedades do estímulo... A aprendizagem perceptiva é um processo pelo qual a pessoa que percebe descobre propriedades, discriminando novas variáveis no estímulo*".

Vernon (1974, p. 3) focaliza a mesma problemática, dizendo que "*parece haver um mecanismo de primeira ordem... constituído inatamente de tal forma que medeia a discriminação de brilho, cor, movimento e formas simples, independente de qualquer aprendizagem*". Complementa sua posição dizendo que processos de identificação, classificação e codificação integram e suplementam esses perceptos simples (dados sensoriais) e que são dependentes de aprendizagem; por isso mesmo são próprios de cada pessoa, desenvolvendo-se em diferentes níveis.

Considerando que a Educação Artística encontra sua ênfase no processo criador, que alimenta e, se perceber, pensar e sentir são representados em tal processo, é provável que a Educação Artística seja um elemento de equilíbrio, que permitirá à criança adequado desenvolvimento de seu intelecto e de suas emoções.

O sistema educacional, ao descuidar o cultivo e o desenvolvimento dos sentidos, distancia as crianças do significado e das qualidades de suas possibi-

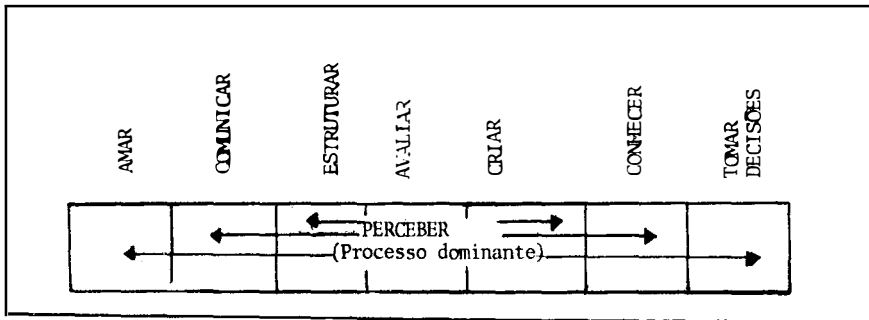
lidades sensoriais, que são insubstituíveis para a alegria de viver e para a satisfação profissional.

Com a intenção de configurar o desenvolvimento perceptivo-visual, não se pretende aqui excluir a necessidade de desenvolvimento perceptivo por experiências sonoras, cinestésicas, lúdicas...

Iniciando a discussão, pode-se dizer que, desde suas garatujas, até complexas coordenações viso-motoras evidenciadas nas produções plásticas, a criança passa sem dúvida por diversas etapas de desenvolvimento sensorial-perceptivo. Nesse processo, as atividades criadoras, devidamente estimuladas, permitem observar o crescimento perceptivo-visual, ou seja, a reação aos estímulos visuais é cada vez mais completa. Esse dado pode ser comprovado pela análise das respostas, que expressam um conceito simples nos primeiros trabalhos infantis, para converter-se numa intrincada análise de observação visual em etapas mais avançadas do desenvolvimento, em que há um aumento gradativo na percepção de cor, luz e sombra, detalhes, texturas, relações...

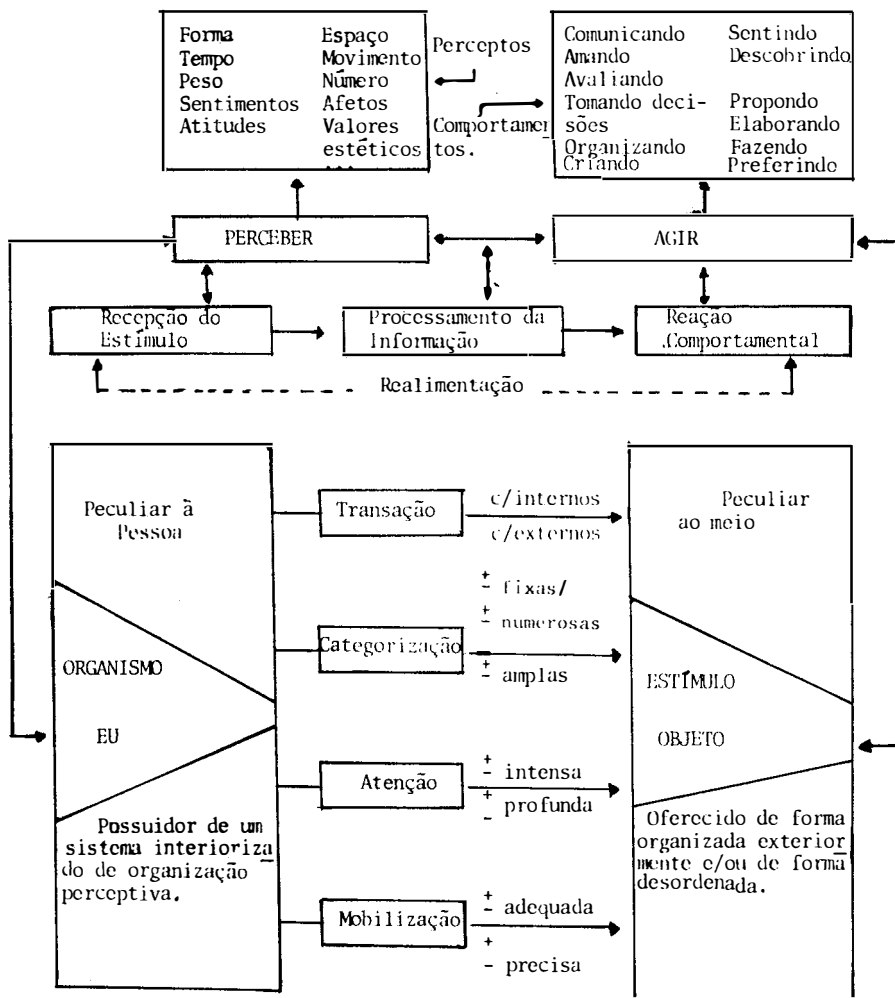
## DIAGRAMA II

Percepção como processo dominante (Berman, 1975, p. 195).



O dinamismo do processo perceptivo pode ser visualizado a seguir, no Diagrama III, organizado com base nas colocações de Smith (1971) e Berman (1975).

DIAGRAMA III



Dinamismo do processo perceptivo, a partir de idéias de Smith (1971) e Berman (1975).

Nas experiências plásticas, a percepção visual é mais solicitada e desenvolvida, mas a percepção cinestésica é fundamental nos anos de garatuja e contínua, não de forma preponderante, em outras fases, quando, por exemplo, a representação espacial é tentada. É no movimento que está a base para as descobertas espaciais. Experiências auditivas também são possíveis na experiência plástica, embora não sendo o foco principal. A consciência sonora aparece, inclusive, na representação do próprio conceito e, mais significativamente, as sensações sonoras podem ser estímulos para expressões plásticas em nível de interpretação (Lowenfeld, 1972).

Há, nesse mesmo sentido, uma afinação visual-táctil e de pressão-táctil, nas experiências plásticas. É o que ocorre nas atividades de modelagem, que vão desde o amassar a argila até a escultura detalhada, onde o desenvolvimento perceptivo-táctil é oportunizado.

Lowenfeld (1972) destaca que há diferenças significativas nas expressões de crianças com e sem experiências perceptivas, dizendo que as que são devidamente estimuladas refletem em seu desenho, porque os incluem, seu conhecimento sensitivo das formas, cores, movimentos. Essa experiência tem em sua base a observação atenta que vai permitir adaptação objetiva ao meio, através dos sentidos. Descobrir o sentido do que a cerca é fundamental para o desenvolvimento cognitivo em diversos níveis, inclusive nos de mais alta abstração.

Retomando Piaget (Richmond, 1972, p. 26), *“Ao nascer, a criança não tem conhecimento da existência do mundo nem de si mesmo”*; os sistemas sensorio-motrizes coordenam-se ao longo das atividades de ação-reação exercidas com o que a rodeia. Desenvolve, assim, modelos de ação interna, graças ao que reconhece objetos e com eles faz experiências mentais, desde que os manipule fisicamente. Nesse período (sensorio-motriz) a criança progride, percebendo os objetos com sua existência própria, relações de causa-efeito, ritmos de seqüência temporal entre acontecimentos. Seu conhecimento é exclusivamente seu, não recebendo influência da experiência do outro; vale dizer que estímulos verbais não fazem parte de sua elaboração de mundo.

Em uma segunda etapa (pensamento simbólico), em que a imitação anteriorizada permite o pensamento pré-conceptual, a criança usa símbolo-imagem de maneira ainda privada e exclusiva. Nesse momento o espaço, como conceito intangível e invisível, não tem propriamente existência; sua compreensão de espaço se dá em nível sensorio-motriz, próprio da atividade física de manipulação. O espaço é percebido como parte da forma (figura), da coisa, na proximidade ou na separação, na continuidade ou no que o circunda. Sua representação de objetos só é possível tal como os vê em um momento dado. Da mesma forma, tempo, como conceito invisível e intangível, não tem significado. No entanto percebe o ritmo de sua vida diária: existe *“duração”* de um acontecimento. Isto

porque tem capacidade sensório-motriz desenvolvida para captar o movimento (não o tempo).

A criança entra, então, na fase do pensamento operacional, em que a visão do mundo descentraliza-se. Reorienta sua percepção do meio. Espaço e tempo, em seu sentido abstrato estão, entretanto, fora das possibilidades perceptivas da criança nesta fase. Percebe que os objetos ocupam um espaço, que existe distância entre um e outro, que essa distância não é constante e que sua própria posição é relativa em relação aos objetos. Ocorre fato semelhante com o conceito de tempo: cada fato tem seu tempo, compara tempos ocorridos entre distintos fatos com imprecisão, pois confunde distância com tempo. No final desta etapa, a criança já percebe que o espaço pode estar cheio ou vazio e que o intervalo entre dois acontecimentos tem duração.

A partir dos 7/8 anos, a criança passa a processar o pensamento de forma operacional-concreta e isso é possível porque passou por uma etapa de internalização de ações físicas. Mesmo invertendo uma ação, é possível voltar à forma percebida anteriormente. Progredindo para as operações formais, a observação e o experimento se afinam e, cada vez mais, é possível perceber a complexidade do meio. Já em etapa de maturidade perceptiva, o adolescente percebe que o "real é um caso especial do que é possível, pensa de maneira hipotético-dedutiva e proposicional" (Richmond, 1972, p. 86).

Piaget, embora sem mostrar a forma como a criança deve ser instruída, explica como aprende e se desenvolve. Nesta breve retomada, procura-se fundamentar a ênfase dada à estimulação de experiências perceptivas, como fonte de adaptação ao meio e base para o desenvolvimento cognitivo.

Já foi salientado que o foco deste estudo está na percepção visual e sua expressão em atividades de educação artística. É na Psicologia da Visão criadora que pode ser encontrado um claro conceito de percepção visual. Segundo Arnheim (1971), a natureza do processo perceptivo visual supõe a captação de traços do conjunto estrutural, ou seja, de generalidades do objeto ou do meio. O conhecimento visual é de igual natureza. Há uma unidade indivisível entre a percepção visual e o conhecimento visual. "A experiência visual difere da projeção fotográfica em dois aspectos importantes: não registra todos os detalhes particulares contidos na imagem retiniana, e, a imagem retiniana mostra as distorções projetivas de uma fotografia, enquanto que, na visão à distância, não tem grande influência sobre o tamanho e a forma" (Arnheim, 1971, p. 133).

O desenho das crianças, como o dos primitivos, representa a forma sem distorções. Uma parte da explicação está em que desenham o que vêem. Mas é indiscutível que as crianças percebem mais coisas do que as que representam. A razão de serem os desenhos das crianças sumamente indiferenciados deve ser buscada no processo de representação, cuja natureza é essencialmente "invenção". "Quando uma criança faz referência a uma cabeça mediante um círculo,



o círculo não está no objeto. É uma invenção genuína, um achado impressionante, a que chega a criança após laboriosa experimentação” (Arnheim, 1971, p. 133).

O autor distingue “conceito perceptual” e “conceito representativo”, quando trata do processo de desenvolvimento da percepção visual e do desenho da criança. “Tudo se passa como se o desenho não constituísse nada mais que uma reprodução de movimentos da atividade explorada” (Aebli, 1973, p. 54). Para Arnheim (1971), há uma diferença fundamental entre quem formula seus conceitos perceptuais somente e quem formula seus conceitos perceptuais junto e/ou através da formação de conceitos representativos. Na experiência de representação, descobre-se o significado entre fases de um episódio, desenvolve-se a sensibilidade para perceber a estrutura incorpórea, inventam-se símbolos para representá-los em um meio tangível.

Para que ocorra a expressão da experiência, tal como foi descrita acima, o contato exploratório com o meio é poderosa fonte para obtenção de elementos formais. “Nem a percepção, nem a representação em um meio dado se baseiam em abstrações intelectuais. A única indicação de que os conceitos se formam exclusivamente pelo intelecto, é a tradição unilateral a que pertencemos (o autor refere-se à teoria intelectualista do processo artístico). Todos os instrumentos cognoscitivos da psiqué atuam mediante a captação das características gerais de um fenômeno ou grupo de fenômenos, através de indicadores formais (Arnheim, 1971, p. 134).

A partir dessas considerações, é possível dizer que os conceitos são formulados por outras espécies de conhecimento, entre os quais os processos de representação e de percepção. Os desenhos de crianças e adolescentes refletem o contato com o contexto, com o meio onde se conecta o objeto representado. Parece evidente que a experiência representativa apoia a experiência perceptual, permitindo o desenvolvimento de estruturas mais simples e mais complexas, em fases graduais de diferenciação.

Por outro lado, “desenhar, pintar e modelar” constituem uma parte da conduta viso-motora humana e pode supor-se que se desenvolvem a partir de formas anteriores e mais genéricas desse tipo de conduta: o movimento fisiológico e descritivo” (Arnheim, 1971, p. 135). No movimento corporal (fisiológico), são expressos sentimentos de segurança ou timidez... habituais de uma pessoa. No processo descritivo, são expressos conceitos perceptuais sobre o que é, ou poderia ser, sobre os objetos ou fatos concretos. Parece, a partir dessas concepções, que a atividade de representação artística tem sua fonte no processo descritivo. Estudando o desenvolvimento perceptivo-visual, aqui referido, aparecem, em certa ordem, algumas relações entre percepção e representação, entre as quais:

— inicialmente a preferência perceptual se define pelas formas redondas;

— o impulso visual começa a dominar o impulso motor: o contorno singularizado ou mais definido, a experiência de fazer algo com clareza, ordem e “perfeição” dá prazer à criança, que passa a se concentrar em descobrir variações em seu desenho;

— a linha surge como profunda abstração na criação de uma equivalência estrutural, como produto de um ato perceptivo-motor;

— o desenho deriva de atos gestuais e as partes do desenho aparecem numa sucessão que é fonte de satisfação;

— na seqüência do desenvolvimento, a criança explora o meio, percebendo relações entre o que vê e o que representa: a simplicidade do desenho da criança desaparece à medida que sua percepção permite elaborar diferenciações entre sujeito-objeto-ação;

— a verticalidade, horizontalidade e angularidade, como relações entre retas, permitem representar diferenciações entre figura humana, animais e árvores. Há percepção de direção, há uma lógica visual e, mais tarde, relações espaciais mais amplas;

— o movimento, com sua importância vital, leva a criança a suprir a ambigüidade de sua percepção-representação;

— tamanho, volume, profundidade — três e duas dimensões são sucessivamente diferenciados pictoricamente, do simples para o complexo, demonstrando o desenvolvimento da organização perceptivo-visual;

— “A expressão é a aspiração culminante de todas as categorias perceptuais” (Arnheim, 1971, p. 378).

Esse desenvolvimento pode trazer, entre outras, a seguinte questão: Por que a habilidade pictórica da criança avança em etapas? Ora, a atividade de desenhar parece conter em si mesma um incentivo à diferenciação perceptiva. “As crianças não desenham nunca relações oblíquas, antes de haver dominado por completo a etapa de relação vertical-horizontal, salvo se seus professores impuseram uma complexidade prematura a sua obra” (Arnheim, 1971, p. 150). Tanto o olho como a mão contribuem para esse desenvolvimento: ao domínio perceptivo corresponde o domínio motor. O desenvolvimento desses processos está na dependência de propriedades básicas do sistema nervoso; nessa dependência pode ser encontrada a explicação para a generalidade universal do desenvolvimento perceptivo e representativo.

O ensino moderno das Artes Plásticas, beneficiado por descobertas da Psicologia, ao dar escape a certos aspectos da mente infantil não deixa, no entanto, de possibilitar à criança, através da obra pictórica:

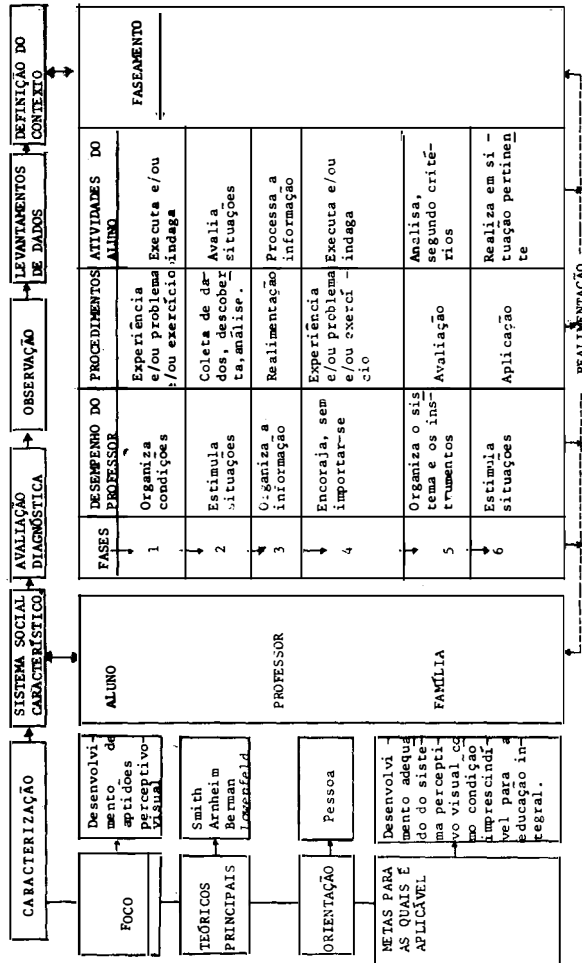
— clarificar suas observações da realidade;

— aprender a concentrar-se;

— criar uma ordem;

Apresenta-se, a seguir, em forma de diagrama (IV), a idealização de uma estratégia para que, no ensino, possa o professor ativar o desenvolvimento perceptivo.

DIAGRAMA IV  
Modelo de ensino para o desenvolvimento perceptivo-visual



Proposto pelos professores KOFF, Elionora; LEITE, Denise; SILVA, Tomás e VIEIRA, Denyse (1975), a partir de Joyce e Weil (1972) e revisado por VIEIRA, Denyse, (1981).

## 2 APLICAÇÃO DO MODELO NO ENSINO DE ARTES PLÁSTICAS

2.1 *Princípios de uma estratégia para o desenvolvimento perceptivo-visual relativos ao item - desempenhos do professor (diagrama IV).*

— *Avaliação-Diagnóstica:*

a) *Se experiências escolares pretendem promover o desenvolvimento da percepção, a avaliação diagnóstica é básica para a tomada de decisões.*

Com esta intenção, o professor delimita o que os estudantes sabem a respeito de um campo, que estímulos ambientais são típicos em sua experiência, de que modo vê o mundo que a cerca. “A maneira como as pessoas percebem e por que percebem de tal ou tal maneira são fatores que devem merecer cuidadosa atenção, a fim de que a escola ajude a desenvolver pessoas que vejam o mundo com toda a sua riqueza, variedade e encanto, e que sejam capazes de perceber com um mínimo de distorções” (Berman, 1975, p. 29).

— *Fase 1 - Organização de Condições:*

a) *A organização formal do ambiente auxilia a produção de experiências perceptivas.*

Gloton & Clero (1972, p. 171) destacam que “em primeiro lugar, é preciso vigiar a qualidade estética de tudo o que rodeia o estudante”, no sentido de fazer com que no ambiente estejam presentes freqüentes estímulos à percepção de ordem.

b) *A exploração do ambiente natural é fonte de condições para a percepção espacial.*

Essa exploração supõe observação do real e recriação plástica do mundo em três dimensões, que permitem: perceber ritmo, cores, contrastes de figura — fundo, posição... a sensibilidade do traçado, o sentido dos volumes, a textura de uma plumagem.

c) *As situações de ensino devem estimular a exploração acidental e a descoberta sobre materiais e instrumentos.*

Neste sentido, a riqueza da experiência artística como fonte de desenvolvimento perceptual está na sensibilização decorrente do uso de materiais plásticos e instrumentos de corte, gráficos e pictóricos. Os efeitos e recursos próprios de cada um são descobertos pela criança, que, em seus ensaios e erros, percebe, por exemplo, que a pastosidade maior ou menor de uma tinta permite texturas de diferentes qualidades, ou, que a força maior ou menor imprimida ao lápis produz linhas de cores com intensidades diferentes.

d) *Os materiais e instrumentos devem estar presentes para que o aluno selecione.*

O aluno precisa encontrar uma sala ambiente com diversidade de materiais e instrumentos, de cuja manipulação decorrerá a pretendida descoberta sensorial. Neste ítem, é importante propô-los de acordo com as necessidades típicas de cada fase de desenvolvimento.

— *Fase 2 - Estimulação de Situações:*

a) *A bagagem de experiências sensoriais prévias é a fonte da referência para a seleção de estímulos.*

É preciso partir do nível em que se encontra a criança para daí estender sua capacidade perceptiva, em níveis adequados. Assim, “se Maria faz garatuja em um canto do papel, será inútil insistir em dizer-lhe que faça movimentos com maior amplitude” (Lowenfeld, 1972, p. 6). A liberdade de movimentos que se deseja ver na expressão de Maria, assim como a compreensão da significação do espaço de papel para sua representação gráfica pretendida, só ocorrerá se os estímulos forem dados em áreas mais significativas: — “Já andaste de balanço? Mostra-me como te movimentas num balanço...” Acredita-se, neste primeiro princípio, que tal tipo de estimulação tem efeito, na medida em que parte de pontos de referência significativos. Então, é possível que Maria desenvolva, assim, sua percepção de movimento, sensibilizando-se para com sua própria existência. Por outro lado, a expressão gráfica desenvolve-se coordenadamente com experiências visuais; por esse motivo, o estímulo dado será negativo no caso, por exemplo, de solicitar-se a uma criança, em fase de garatuja, a representação de uma cena real. Do mesmo modo, um menino, que destaca, pelo tamanho, uma figura, em sua pintura, não pode ser submetido à exigência de proporção real entre elas.

b) *O estímulo deve orientar a atenção para as variáveis do objeto.*

Uma pintura, por exemplo, expressa o que a pessoa conhece e sente em relação ao que a rodeia, o que vê e toca, desde que tenha adquirido um conhecimento sensível do que pinta. Um adulto poderá não afirmar com certeza qual a cor que está em cima e qual está embaixo nas sinaleiras de trânsito, a não ser que tenha fixado sua atenção nessa relação “graças à observação consciente, isto é, olhar detalhadamente para determinar a ordem e incorporar essa nova relação a seu conhecimento permanente” (Lowenfeld, 1972, p. 9). A experiência com objetos é veículo de sensibilização para com eles, e o professor tem que estimular continuamente a formação de relações ricas e flexíveis. Estímulos com essa característica permitem à criança colocar-se no lugar de outras pessoas, inclusive, o que leva à percepção de necessidades alheias, com força vital, já que parte de uma experiência.

c) *O estímulo pode orientar o “descobrimento visual” a partir da atenção dirigida a obras de arte.*

Esse princípio refere-se ao que pode ocorrer quando se aprende a ver através da obra do artista (ou ouvir...). O mundo da experiência visual, por sua variedade e riqueza, é fonte de infinitas revelações. A Educação Artística pode estimular a apreciação de obras, onde aparecem novas facetas da realidade. "O pintor pode ensinar-nos a ver" (Gombrich, 1975, p. 212). A experiência visual, intensa nas atividades plásticas, permite a descoberta de traços inesperados do mundo visível.

— Fase 3 - Organização da Informação:

a) *Qualquer regra rígida estabelecida e aplicada ao produto plástico é prejudicial para o desenvolvimento estético.*

O aumento da sensibilidade é revelado na harmoniosa organização da expressão de pensamentos e sentimentos, mediante linhas, espaços, texturas, estruturas, cores. O aluno pode receber informações sobre elementos e princípios de composição, para melhor organizar suas representações. Essas informações contendo "regras" de ordem, harmonia, equilíbrio, simetria, oposição... não são relevantes em fases de desenvolvimento gráfico essencialmente expressivo. O conhecimento de tais padrões pode auxiliar no desenvolvimento da organização estética dos elementos, mas se rigidamente estruturadas na estratégia de ensino, "tenderão a 'cortar' a expressividade" (Dow, apud, Bloom, 1971, p. 505). As informações sobre padrões na ordem visual dos elementos plásticos devem ser fornecidas após as respostas expressivas do aluno, no sentido de ajudar o estudante a percebê-los.

b) *Nos primeiros anos, informações sobre padrões estéticos não devem existir, aparecendo quando o estudante demonstrar necessidade de compreender a ordem visual, tornando-se mais completa e complexa à medida que vai ao encontro a alunos mais desenvolvidos.*

Padrões estéticos podem ser trabalhados a partir da análise dos próprios desenhos dos alunos e, em níveis mais adiantados, da análise de obras de arte. Fica claro que as informações sobre ordem estética de elementos plásticos, determinando em parte o desenvolvimento da percepção visual, são organizadas e oferecidas pelo professor, quando o aluno apresenta necessidade e, conseqüentemente, condições de processá-las.

c) *Como as variáveis são concorrentes, as informações sobre um mesmo conteúdo são utilizadas nos diversos níveis de instrução.*

Educação Artística é a única área do currículo que inclui experiência visual estética e, nela, informações para maior acuidade nas relações visuais são relevantes; já que o "trabalho de artes envolve controle racional de variáveis, é virtualmente impossível isolar uma variável das outras, com propósito pedagógico; um aspecto pode ser mais intensamente estudado, mas as demais variáveis continuam a fazer parte da consideração total" (Barkan, apud Bloom, 1971, p. 513).

— Fase 4 - Encorajar sem impor-se:

a) *A avaliação em termos formativos do trabalho produzido deve ser um encorajamento para o aluno realizar novas tentativas.*

Numa atividade artística, a realização de apenas uma experiência com determinadas características, pode não surtir o efeito desejado. Exemplificando: se a atividade é pintura de observação e o aluno é estimulado a pintar um, e somente um aspecto qualquer do ambiente próximo à escola, sua tentativa será irrelevante. É a partir da realização de vários estudos que as relações viso-motoras aparecem com maior definição, porque têm em sua base uma experiência anteriormente realizada e avaliada. Para observar, é preciso separar e selecionar, o que só é possível na realização de repetidas experiências.

b) *A realimentação orientada pelo professor deve ter o cuidado de não provocar sentimentos de incapacidade.*

Segundo Gombrich (1975, p. 200), "Este é o ponto que os professores de arte elegem para iniciar um pequeno sermão. Chegam a ser autênticos "experts" na hora de provocar em nós um sentimento de culpa por não sabermos utilizar nossos olhos, por não captarmos a maravilhosa variedade do mundo visível, que tão negligentemente damos por suposta". Se considerarmos que a percepção visual é seletiva, e que a atenção se produz sobre um fundo de inatenção, desejar uma consciência muito intensa da realidade é pretender o inacessível. Os estímulos são vários e, em cada trabalho, aparecerão algumas relações. É sobre elas, as representadas e, portanto, percebidas, que se elabora o estímulo que moverá o estudante a novas tentativas. Serão efetivos formulados por meio de perguntas estimuladoras.

— Fase 5 - Organização de um sistema de avaliação:

a) Segundo a natureza subjetiva dos processos perceptivos, em que a medida quantitativa e qualitativa não é possível, deixa-se de organizar aqui um sistema de avaliação. Essa alternativa apoia-se teoricamente nas idéias de Green & Courtis (1975, p. 233), que argumentam: "Sem dúvida, deveríamos ter sempre presente que o sujeito não tem por que perceber os objetos de acordo com o sistema descritivo do orientador; na realidade, graças precisamente a essas discrepâncias, adquirimos um novo conhecimento sobre a natureza dos processos perceptivos... Já falamos da natureza pessoal e idiossincrática da seqüência da exploração e da natureza subjetiva das probabilidades de transição entre elas".

b) Propõe-se, no entanto, uma avaliação formativa, no sentido de oferecer estímulos para novas percepções, conforme princípio descrito na fase 4 e exemplos que seguem:

— qualquer correção efetuada no sentido de estimular, baseada em critérios adultos é prejudicial, já que pode criar sentimentos de incapacidade, além

de não ser compreendido o significado informativo e formativo de tal correção. Além desse aspecto, sugere-se que se elimine a comparação de desenhos, onde é mostrado o aluno que é mais capaz na atividade desenvolvida. Essa situação pode permitir ao aluno a fixação de formas de expressão de outros, impedindo o desenvolvimento de seus próprios esquemas perceptivos e representativos.

— *Fase 6 - Estimulação de situações:*

a) O prazer inerente às atividades de expressão plástica, estimuladoras do desenvolvimento perceptivo, se configura como motivo para que o aluno continue aberto e atento aos estímulos de seu ambiente, e preparado para organizar de maneira objetiva, os dados que lhe são apresentados, reagindo com coerência e equilíbrio.

CONCLUINDO, uma orientação definida pelos princípios expostos, provavelmente conduzirá ao crescimento estético, revelando o crescimento perceptivo. Quando uma criança seleciona "o quê" e "quem" estará em seu desenho, pensa em como organizá-lo para dar sentido, define a cor e a forma de cada um, cresce esteticamente: passa do caótico à ordem, à harmonia da expressão e, para chegar a esse produto, solicitou a ação de fatores perceptivos sobre os objetos, com seus elementos e relações bem como sobre o sentido próprio de cada um. Ou seja, sentimentos e pensamento interferem no processo de percepção, definindo-se no produto.

O processo perceptivo é estimulado nas experiências artísticas com esta orientação, já que à criança é solicitada a observação de detalhes, configuração, características das superfícies, cores... "seu crescimento perceptivo é estimulado pelo processo de criação. Experimenta, até fisicamente, a necessidade de coordenar suas mãos e sua visão. Mostra capacidade e habilidade para organizar harmonicamente seus pensamentos, sentimentos e percepções, por meio do produto estético de seu esforço. Cria, com independência, seus próprios conceitos de si e do que a rodeia. Explora, investiga, experimenta com seus meios de perceber e expressar (Lowenfeld, 1961, p. 12).

"O equipamento da sala de educação artística e a mente do professor devem ser suficientemente compreensivos e variados para que a criança possa, em qualquer momento, atuar como uma pessoa integrada" (Arnheim, 1971, p. 168).

### 3 EXEMPLO: UMA APLICAÇÃO DA ESTRATÉGIA

SITUAÇÃO — FOCO: Desenvolvimento da percepção visual

POPULAÇÃO: Grupo de 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> ou 8<sup>a</sup> série do 1 Grau.

JUSTIFICATIVA: "A diferença entre desenhar de memória e fazê-lo do natural é, por estranho que pareça, uma diferença de grau... É certo que na pintura do natural tens a inestimável vantagem de comparar facilmente tua obra



com teu modelo... essas comparações te facilitarão a localização de erros... uma coisa, no entanto, é captar as discrepâncias e outra, muito diferente, é inventar uma chave adequada... Mas, na pintura do natural, intervêm problemas psicológicos mais formidáveis, já que psicologicamente não tem muito sentido dizer que "copiamos" o que vemos no mundo visível. O que vemos se estende em profundidade, enquanto que nossa superfície pintada é plana" (Gombrich, 1975, p. 203). Continuando sua análise, o autor destaca que nessa atividade é preciso inventar um código de combinações cromáticas e maneiras de fazer aparecer o observado na tela.

**AVALIAÇÃO-DIAGNÓSTICA:** solicitação ao aluno de um desenho de imaginação sobre um aspecto real; análise e identificação de dificuldades evidenciadas.

Ver seqüência no Quadro I a seguir.

## QUADRO I

### Uma aplicação da estratégia

FASES	DESEMPENHOS DO PROFESSOR	PROCEDIMENTO	ATIVIDADES DO ALUNO
FASE - 1	<p><b>ORGANIZA CONDIÇÕES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Propõe estudo de observação para vencer dificuldades demonstradas no desenho de imaginação.</li> <li>. Auxilia na localização de um aspecto da natureza.</li> <li>. Orienta sobre como delimitar a área de observação.</li> </ul>	<p><b>EXPERIENCIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Desenho de observação de aspectos da natureza.</li> </ul> <p><b>EXERCÍCIOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Manipulação de carvão vegetal e giz de cor.</li> </ul>	<p><b>INDICA, PREPARA-SE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Aponta dificuldades evidentes no desenho de imaginação.</li> <li>. Organiza material.</li> <li>. Seleciona um local.</li> <li>. Prepara-se para iniciar estudo.</li> </ul>
FASE - 2	<p><b>ESTIMULA SITUAÇÕES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Sugere a busca de soluções pessoais.</li> <li>. Orienta a atenção para aspectos do "modelo", definidos por textura, cor, luz e sombra...</li> <li>. Auxilia na busca de novos ângulos de observação.</li> <li>. Atenta para a definição de figura-fundo.</li> <li>. Estimula a recriação numa composição livre.</li> <li>. Faz perguntas e/ou verbaliza sobre soluções encontradas e sobre o uso dos materiais.</li> <li>. Faz circular no grupo descobertas individuais.</li> <li>. Pergunta, orienta, auxilia a localização de elementos e a utilização de terminologia adequada.</li> </ul>	<p><b>DESCOBERTAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Valor da observação.</li> <li>. Mudanças no aspecto do objeto:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- por incidência de luz e sombra;</li> <li>- por mudança do ângulo de observação.</li> </ul> </li> <li>. Possíveis definições dos objetos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- manchas;</li> <li>- contornos;</li> <li>- detalhes;</li> <li>- efeitos de luz e sombra.</li> </ul> </li> <li>. Localização espacial dos objetos.</li> <li>. Efeitos figura x fundo.</li> <li>. Recriação formal.</li> <li>. Possibilidades gráficas dos materiais.</li> </ul>	<p><b>REALIZA CONFORME ESTÍMULO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Observa generalidades e esboça.</li> <li>. Identifica detalhes e relações, esboça.</li> <li>. Define incidências de luz e sombra, achurea.</li> <li>. Dá acabamento, enfatiza contornos, elementos típicos, figura, fundo, iluminação...</li> </ul>

14

FASES	DESEMPENHOS DO PROFESSOR	PROCEDIMENTO	ATIVIDADES DO ALUNO
		<p>ANÁLISE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>da localização espacial dos elementos;</li> <li>de contornos, texturas, cores de cada elemento;</li> <li>de relação formais nos elementos e entre elementos;</li> <li>da atmosfera de luz e sombra;</li> <li>das possibilidades técnicas e expressivas dos materiais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Responde, identifica, verbaliza.</li> </ul>
FASE - 3	<p>ORGANIZA A INFORMAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Diálogo expositivo-dialogado com exemplos típicos do foco estudado.</li> </ul>	<p>REORGANIZAÇÃO DAS DESCOBERTAS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a partir das informações teóricas.</li> </ul>	<p>PROCESSA A INFORMAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ouve a leitura, estabelece a relação com as experiências pessoais, propõe questões para debates.</li> </ul>
FASE - 4	<p>ENCORAJA SEM IMPOR-SE:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Propõe nova experiência em forma de problema a ser solucionado, a partir dos pré-requisitos do grupo.</li> </ul>	<p>PROBLEMA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reúne o mesmo aspecto observado, enfatizando ora um, ora outros aspectos: luz e sombra, ou cor, ou textura, ou significação...</li> </ul>	<p>EXECUTA E/OU INDAGA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Prepara-se.</li> <li>Observa, esboça, a churea, desenha, dá acabamento.</li> </ul>
FASE - 5	<p>ORGANIZA SISTEMA DE AVALIAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fornece ao grupo uma ficha com a discriminação dos focos do estudo, ordenados, para permitir e dirigir a avaliação do desempenho pessoal.</li> </ul>	<p>AVALIAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Auto-avalia seu desempenho.</li> </ul>	<p>AVALIA SEGUNDO CRITÉRIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Compara seus desenhos entre si segundo o critério de acordo com os focos em estudo.</li> </ul>
FASE - 6	<p>ESTIMULA SITUAÇÕES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Orienta apreciação, estimulando, através de perguntas, a identificação dos elementos explorados em obras de pintores impressionistas e expressionistas.</li> </ul>	<p>APLICAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Análise de obras impressionistas e expressionistas, aplicando conceitos descobertos na atividade prática de desenho de observação.</li> </ul>	<p>REALIZA EM SITUAÇÃO PERTINENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Translada sua experiência para apreciar e entender a obra de impressionistas e expressionistas*.</li> </ul>

\* - Pode-se relacionar com uma época qualquer das Artes Visuais. Este é apenas um exemplo.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AEBLI, Hans. *Didática psicológica*. São Paulo, Ed. Nacional, 1973. 196p.
2. ARNHEIM, Rudolph. *Arte y percepción visual: psicología de la vision creadora*. Buenos Aires, Eudeba, 1971. 410p.
3. BERMAN, Louise M. *Novas prioridades para o currículo*. Porto Alegre, Globo, 1975, 242p.
4. BLOOM, Benjamin S., ed. *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York, McGraw-Hill, 1971. 923p.
5. DAY, R. H. *Psicologia da percepção*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1974, 120p.
6. GLOTON, Robert & CLERO, CLAUDE: *La creatividad en el niño*. Madrid, Narcea, 1972. 220p.
7. GOMBRICH, E. H. Descubrimiento visual através del arte. In: HOGG, J. et alii. *Psicología y artes visuales*. Barcelona, Gili, 1975.
8. HOGG, J. et alii, *Psicología y artes visuales*. Barcelona, Gili, 1975. 385p.
9. JOYCE, B. & WEIL M. *Models of teaching*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1972. 402p. 10.
10. LOWENFELD, Viktor. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Kapelusz, 1972. 415p.
11. RICHMOND, P. G. *Introducción a Piaget*. Madrid, Fundamentos, 1972., 158p.
12. SMITH, Robert M. *El maestro y el diagnostico de las dificultades escolares*. Buenos Aires, Paidós, 1971. 277p.
13. SMITH, Ralph A. Aesthetic criticism: the method of aesthetic education. In: PAPPAS, George. *Concepts in art and education*. London, McMillan, 1971. p. 404-22.
14. VERNON, M. D. *Percepção e experiência*. São Paulo, Perspectiva, 1974. 336p.

#### ABSTRACT

This paper discusses some ideas on the development of the capacity of visual perception, understood as one of the components of an integral education. It lists some theoretical assumptions developed by Smith, Berman, Lowenfeld, Arnheim and Piaget, aiming at the definition of a model of teaching directed to the development of perception. The paper also presents an application of the model to the teaching of Fine Arts, and an example of its use in first level classrooms.

(Recebido para publicação em 20.05.82)