

O DESENHO DE OBSERVAÇÃO COMO PROCESSO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE HOWARD GARDNER: UM ESTUDO REALIZADO COM JOVENS UNIVERSITÁRIOS

Márcia Moreno¹

Resumo: Este texto busca investigar a capacidade do adolescente no que tange às Inteligências Pessoais, Cinestésico-Corporal e Espacial, tendo como tema o “Desenho de Observação como processo para o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner”. Esta teoria considera oito inteligências, sendo que três mencionadas são as mais adequadas para a área das Artes Visuais. Paralelamente à utilização da Teoria supra mencionada, foi trabalhado o Desenho de Observação, ponto base que serviu para a coleta de dados visuais desta pesquisa, elemento mediador para ampliar/desenvolver as Inteligências Múltiplas, em específico as Pessoais, Cinestésico-Corporal e a Espacial dos sujeitos aqui investigados.

Palavras-chave: Inteligências Múltiplas, Desenho de Observação, Inteligências Pessoais, Cinestésico-Corporal e Espacial.

Introdução

Preliminarmente, é possível dizer que a execução desta pesquisa proporcionou a busca e o despertar das Artes em jovens universitários do curso de Design – Habilitação em Design Industrial, da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Unoesc – Campus de Xanxerê. A opção pelo Desenho, como meio de expressão, foi despertada ao ter cursado, anteriormente, na graduação, o “Ateliê de Desenho”. No Ateliê, foram percebidas as múltiplas possibilidades, inclusive técnicas variadas, que dizem respeito às Artes Visuais.

Como suporte teórico, pesquisei a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner. Essa teoria considera oito inteligências, sendo três as mais adequadas para a área das Artes Visuais: a Espacial, a Cinestésico-Corporal e as Pessoais (intra e interpessoais). Paralelamente à utilização desta Teoria citada, trabalhei o Desenho de Observação. No entanto, o Desenho de Observação representou o marco inicial que serviu para a coleta de dados visuais desta pesquisa.

Nesse contexto, respeitados os princípios científicos que regem a presente pesquisa, é importante destacarmos que as Artes Visuais não podem ser tratadas como meras disciplinas secundárias, uma vez que possuem o propósito de desenvolver e explorar o potencial do indivíduo. A partir desse enfoque, citamos Gardner (1999) que, ao dissertar acerca da importância do educador no desenvolvimento artístico do indivíduo, inspirou a realização da presente pesquisa.

A partir dos estudos de Gardner, podemos afirmar que esta pesquisa tem o objetivo principal de trabalhar com o Desenho de Observação, como um meio para ampliar/develop as Inteligências Múltiplas em específico as Pessoais, Cinestésico-Corporal e a Espacial dos sujeitos aqui investigados.

Embasamento teórico

A Teoria das Inteligências Múltiplas: Espacial, Cinestésico Corporal e Pessoais

A Teoria das Inteligências Múltiplas foi elaborada com base nas origens biológicas. Nessa perspectiva, “[...] a linguagem, uma capacidade universal, pode manifestar-se particularmente como escrita em uma cultura, como oratória em outra [...]” (GARDNER, 1995, p.21).

Uma concepção de inteligência é compreendida através da Teoria Gardneriana direcionada para a idéia de Inteligências Múltiplas ou Estruturas da Mente, as quais “correspondem a distintas competências intelectuais que operam de acordo com os seus próprios procedimentos e têm uma história de desenvolvimento próprio, tanto ontogenética² quanto filogenética e um específico sistema de regras de funcionamento” (ISAIA, 1999, p.7). A abordagem da teoria é vinculada à concepção simbólico-cultural que trabalha com “noção de símbolos, sistemas simbólicos e produção simbólica” (ISAIA, 1999, p.6).

Quando Gardner trata da cognição humana ele a denomina como sistemas simbólicos, isto é, “capacidade de criar e fomentar o intercâmbio através do emprego de diversas classes de sistemas de símbolos ou códigos de significado” (ISAIA, 1999, p.5). Nessa perspectiva, a concepção simbólico-cultural é compreendida através das sete Inteligências: Lingüística, Lógico-Matemática, Espacial, Cinestésico-Corporal, Musical, Pessoais (Intra e Interpessoais) e Naturalística.

Conforme a introdução, esta pesquisa abordou três das oito Inteligências Múltiplas: a Espacial, a Cinestésico-Corporal e Pessoais. Segundo Gardner, essas três são as mais desenvolvidas na área das Artes Visuais.

A Inteligência Espacial origina-se através da ação do homem sobre o mundo, ligado aos objetos e sua localização. Ela é dada pelas operações centrais em que ocorre uma habilidade perceptiva, da forma ou objeto, além da manipulação deste no espaço. A partir dessas habilidades são desempenhadas as capacidades de reconhecimentos, transformações, representações, criações e recriações gráficas dos objetos.

Com esta pesquisa procuramos observar atentamente como a Inteligência Espacial ocorre no indivíduo, pois há a crença de que, no momento em que o adolescente conseguir transpor para o papel aquilo que viu (objeto) e – a partir da informação visual – expor uma organização e percepção espacial condizente ao perceptivo, a Inteligência (Espacial) estará desenvolvida.

A Inteligência Cinestésico-Corporal é a capacidade que o indivíduo tem para resolver problemas ou elaborar produtos, utilizando o próprio corpo ou parte dele. Nas operações centrais, segundo Gardner (1994), ocorre o controle dos movimentos corporais próprios e a capacidade de manejar objetos com habilidade. Essas operações podem ocorrer juntas ou separadas.

Através do exposto, podemos dizer que esta pesquisa pretendeu constatar, também, qual a motricidade (fina e/ou ampla) que os sujeitos apresentaram. Com a realização dos desenhos, foi possível identificá-las.

As Inteligências Pessoais são duas: a Inteligência Interpessoal e a Intrapessoal. A Inteligência Interpessoal é a motivação que um indivíduo tem a partir de outro; é a capacidade de compreender outras pessoas e tomar, como exemplo, certas atitudes para si mesmo. Ocorre a interferência de um indivíduo sobre o comportamento do outro; ele é voltado para o exterior, para os outros e a sua capacidade medular. Segundo Isaia (1999), apresenta uma “habilidade para notar, estabelecer distinções entre os indivíduos com relação a estado de ânimo, temperamento, motivação e intenções” (p.23).

A Inteligência Intrapessoal é voltada para dentro do indivíduo, ocorrendo a capacidade de formar um modelo de si próprio, utilizando esse mesmo modelo na sua vida, que será operada afetivamente. A sua capacidade medular é o acesso da própria vida emocional. Nesse sentido, destacamos que tanto a Inteligência intra quanto a interpessoal “apresentam tentativas de resolver problemas significativos para o indivíduo e a espécie” (GARDNER, 1995, p.29).

Entretanto, a partir do exposto, a presente pesquisa procurou analisar de que maneira e como o indivíduo se relaciona ao executar tarefas expressivas de desenho; se ele consegue realizá-lo individualmente ou se necessita interagir com os demais, ao desenvolver as atividades que tive que executar em sala de aula.

O Desenho

Outro assunto investigado foi sobre o Desenho. Segundo Edwards (1984), o Desenho é a representação de formas em uma superfície, através de linhas, pontos e manchas, podendo ser uma versão preparatória de um desenho artístico, esboço, estudo, traçado, risco, projeto, plano, forma e configuração, que é uma letra, boca, olho, *et cetera*.

Nesse contexto, podemos dizer que o Desenho é tido como uma linguagem para arte, ciência e técnica. É um meio de conhecimento que possui grande capacidade de abrangência. Pode se manifestar não somente através das marcas gráficas, expressas no papel, mas a partir da utilização de sinais.

Através do desenho de observação, temos como objetivo desenvolver, além da capacidade visual, a memória visual, a percepção e as interações entre a estrutura básica e volume do objeto, espaço e luz-sombra, as Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (pessoal, cinestésico-corporal e espacial). Para Hsuan An (1997), isto tem significado através da representação gráfica das mensagens visuais, nos objetos observados.

O desenho de observação é um processo de reconhecimento, com o propósito de desenvolver a percepção visual e espacial, através do registro das informações pelo modelo/objeto-conceito.

O desenho é constituído de elementos que foram fundamentados na Bauhaus no século XX, em Weimar. O objetivo da Bauhaus “[...] era reunir todas as disciplinas artesanais e artísticas da construção, como uma unidade sob a primazia da arquitetura” (LÖBACH, 2001, p.83).

Esses elementos, conforme afirma o autor Wong (2001), “[...] estão muito relacionados entre si e não podem ser facilmente separados em nossa experiência visual geral” (p.42), sendo eles:

1. Conceituais – que não são visíveis. Se forem, deixam de ser conceituais, como exemplo um ponto, uma linha, um plano e o volume;
2. Visuais – quando desenhamos algo em um suporte. Como exemplo, podemos citar a linha que deverá apresentar comprimento e largura. Desta maneira, segundo Wong (2001), no momento em que o

conceitual passa a ser visual, através da linha, teremos o formato, o tamanho, a cor e a textura;

3. Relacionais – são elementos dados pela localização e inter-relações dos formatos³ em um desenho, podendo ser eles: direção, posição, espaço e gravidade e;

4. Práticos – são subjacentes ao conteúdo e extensão de um desenho: a representação, o significado e a função.

Para Wong (2001), a organização de vários elementos anteriormente citados resultará em formas⁴ bidimensionais, apresentando apenas duas direções: vertical e horizontal. Já o desenho tridimensional, segundo o autor, “é mais complicado que o desenho bidimensional porque vistas de ângulos diferentes têm de ser consideradas simultaneamente e muitas das relações espaciais são complexas [...]” (p.238). Desta forma, ao representarmos um desenho tridimensional, temos que ser capazes de visualizar e girar mentalmente a forma.

Ao visualizar e girarmos mentalmente a forma deveremos perceber as três direções básicas, sendo elas: comprimento (verticalidade), largura (horizontalidade) e profundidade (transversalidade).

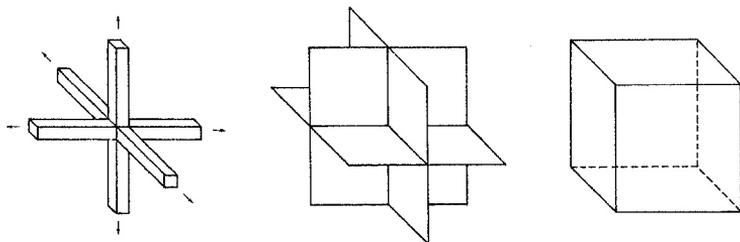


Figura 1: Desenhos em Tridimensional, (Wong, 2001)

A autora Cox (2001) comenta que, para enfatizarmos ainda mais em um desenho as formas no tridimensional, “podemos pegar algumas idéias sobre sombreamento a fim de fazer nosso objeto parecer mais tridimensional” (p.123).

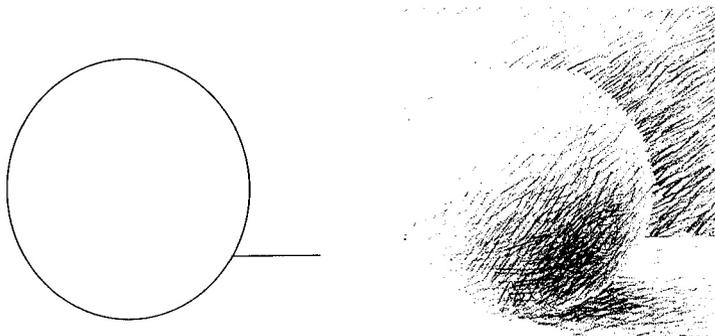


Figura 2: Exemplo de uma forma sem e com aplicação de sombra

Trazendo uma conceituação do que é o desenho de observação, Hsuan-An (1997) nos diz que “desenho de observação é a representação gráfica expressiva das mensagens visuais expedidas pelos objetos observados” (p.32), tendo como objetivos:

Desenvolver a precisão visual de observação, memória visual, [...] a percepção das relações e interações entre a estrutura básica e volume do objeto, espaço e luz-e sombra; proporciona noções básicas da perspectiva, composição e elementos visuais básicos (p.32-33).

Para a autora Edwards (1984), no que se refere ao desenho de observação, todo o indivíduo que é dotado de visão e coordenação manual-mediana (enfiar uma linha na agulha, chutar uma bola adistância) tem a capacidade de desenhar. Sobre essa perspectiva, a autora pondera ainda que a habilidade manual não é fundamental para se ter um bom desenho, mas a maneira de ver, de processar as informações é essencial.

Muitos sujeitos acreditam que desenhar é mais problemático que ver, observar, mas Edwards (1984) nos diz que “o problema é ver ou, para sermos mais específicos, passar a ver de certa maneira” (p.14) e “se você puder ensinar uma pessoa a ver, essa pessoa será capaz de desenhar”. O que se precisa aprender é ver, e não desenhar” (p.137).

Silva⁵ se posiciona da seguinte forma, em relação ao desenho de observação:

O exercício de cópia constitui a dominante da aprendizagem artística, determinando-se no centro da problemática da mimesis e da representação. Aprender a representar significa copiar, copiar imagens, copiar desenhos, copiar modelos, segundo uma linha de transmissão, de tradição (mas também de traição) que tem como referência à arte antiga, ou seja, um ideal da arte [...].

O processo de ver e desenhar um objeto ou pessoa aumenta a capacidade de desenhar. Para Edwards (1984), “o desenho realista é um estágio que todo aluno deve atravessar – e o ideal é que o faça por volta dos 10 aos 12 anos de idade” (p.18).

O primeiro passo para o desenho de observação ser realizado é “[...] abrir acesso, por volição consciente, ao lado direito do seu cérebro a fim de experimentar uma modalidade de percepção ligeiramente diferente [...]” (EDWARDS, 1984, p.14) O segundo passo é observar o meio, de modo diferenciado.

O desenho de observação, segundo Edwards (1984), apresenta três importantes aspectos: a perspectiva, profundidade, o senso de confiança da habilidade criativa e o potencial para solução criativa de problemas, sendo esses alguns aspectos que devem ser desenvolvidos nos sujeitos.

Para que esse desenvolvimento aconteça, é necessário conhecermos um pouco do nosso cérebro. Nos animais, os hemisférios cerebrais (hemisfério esquerdo e direito) são iguais e no homem desenvolvem-se assimetricamente em termos de função.

O hemisfério esquerdo, segundo Edwards (1984), é verbal e analítico, e o direito é não verbal e global, é rápido, complexo, configuracional, espacial e perceptivo. É esse hemisfério que temos que desenvolver para que ocorra uma boa percepção do mundo real. A ligação do sistema nervoso ao cérebro é feita em cruzamento, no qual o hemisfério esquerdo controla o lado direito do corpo e o hemisfério direito controla o esquerdo.

A autora Edwards (1984) chama essa capacidade de desenhar de dispictoria ou disartistia e critica a despreocupação que é dada a esse problema: “Se ninguém até hoje se deu o trabalho de cunhar um termo semelhante é que a aptidão para o desenho não é vital para a sobrevivência na cultura em que vivemos [...]” (p.76).

O hemisfério direito, assim como o esquerdo, tem que ser desenvolvido na infância. Com essa perspectiva, Edwards (1984) posiciona-se com a mesma opinião de Gardner (1997), comentando que a criança deixa de desenhar aos nove ou 10 anos de idade, afetando o desenvolvimento da percepção, refletindo na fase adulta. Portanto, deve-se ter uma atenção maior na infância. No período dos nove aos 10 anos, as crianças apresentam grande interesse pelo realismo. Segundo Edwards (1984), elas estão tentando aprender a ver e, dessa maneira, ampliam a necessidade de desenhar o real. Assim sendo:

[...] concentrando-nos em informações alheias ao estilo do hemisfério esquerdo, fazemos com que a modalidade – E dominante, se ‘desligue’, e a tarefa é transferida para o hemisfério adequado ao desenho, que é o hemisfério direito. Assim, o conflito é resolvido e, na modalidade – D, o cérebro processa com facilidade informações espaciais e relacionais (p.121).

O desenho de observação, para Hsuan-An (1997), “[...] constitui um estágio de preparo indispensável [...]”. Nesse aspecto, “[...] o desenho é, antes de mais nada, a primeira condição especial de quase todas as artes visuais” (p. 25). Hsuan-An (1997) complementa ainda que o desenho “[...] é a representação gráfica expressiva das mensagens visuais transmitidas pelos objetos observados” (p. 32).

Alguns objetivos específicos são apresentados e, com o desenho de observação, desenvolve-se a precisão visual, memória visual, firmeza da mão, interações entre a estrutura básica e volume do objeto, espaço e luz/sombra, proporcionando noções básicas de perspectiva, composição e elementos visuais.

Todavia, ocorrerá um procedimento de reconhecimento desse objeto, podendo o sujeito desenvolver sua percepção visual e espacial, no momento em que registrar todas as informações apresentadas pelo modelo ou forma. Devido ao modo como cada indivíduo desenvolve a percepção visual, com um mesmo modelo apresentado, poderão ser adquiridos resultados diferentes. Alguns desenhos conseguem atingir semelhança com o objeto observado, outros não, dependendo do desenvolvimento e percepção visual de cada sujeito, pois como afirma Cox (2001):

[...] a habilidade para desenhar em estilo realista não é algo que venha natural e automaticamente enquanto crescemos, pois, do contrário, estaríamos todos desenhando bem e sem esforço. [...], porém muitas entre nós poderiam aprender a fazer um desenho razoavelmente bom (p.11 e 12).

Muitas vezes, ao desenharmos um objeto a partir da observação, precisamos abolir alguns detalhes importantes, “[...] tornando-o assim menos facilmente reconhecível, ou até mesmo ambíguo” (COX, 2001, p. 124). Por exemplo, ao desenharmos um cubo visto de ângulo oblíquo, no qual são apresentados os lados de tamanhos diferentes.

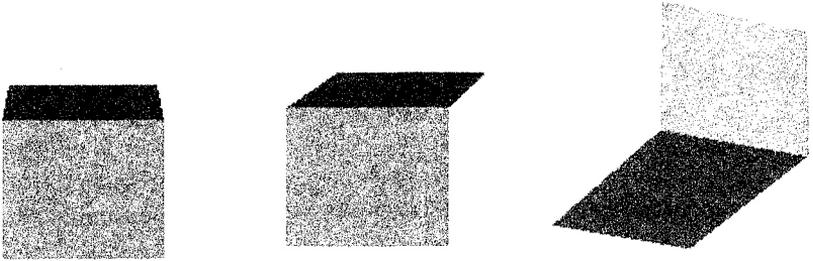


Figura 2: Exemplo de desenhos de cubos em diferentes ângulos

Para Arnheim (2000), “[...] as crianças observam com uma agudeza que faz os adultos ficarem envergonhados” (p.155). Há uma dedicação muito maior por parte delas quanto ao desenho, além de apresentarem uma intensa concentração na atividade, se compararmos com os mais velhos.

Durante o período de quatro a cinco anos, as crianças, ao desenharem pessoas, já apresentam a relação aproximada entre parte do corpo e números de dedos, mas não de modo correto. Gardner (1999) complementa: “No final dessa faixa etária as crianças exibem mapeamento digital ou numérico, no qual distâncias específicas, proporções e números são dominados e retidos” (p.138). Nesse período a criança “desenha o que conhece em vez de o que vê” (p.161).

Gardner (1997) ainda nos apresenta alguns aspectos do desenvolvimento do desenho nos sujeitos:

Quando pedimos para copiar o modelo, as crianças mais jovens simplesmente pegam a forma global. Crianças um pouco mais velhas

dominam alguns dos detalhes, mas só as mais velhas reproduzem acuradamente todo o desenho. Este lento desenvolvimento reflete a dificuldade de focar e dominar a parte e o todo simultaneamente. Crianças mais velhas também tendem a esboçar primeiro todo o desenho, enquanto as mais jovens empilharão detalhe por detalhe, como um mosaico. Tentativas de perspectiva já aparecem em algumas crianças de 4 anos, mas esforços concentrados só são freqüentes aos 8 anos; por volta dos 11 aos 13 anos, a criança comum tem certo domínio dos princípios de perspectiva. Da mesma forma, representação de relações espaciais (a capacidade de representar relações 'em cima de', 'por baixo' ou bloqueio parcial) é incomum antes dos anos intermediários do primeiro grau (p.228).

Na medida em que as crianças vão crescendo, os desenhos vão apresentando um declínio na auto-expressão. Gradualmente os sujeitos retratam os detalhes realistas dos objetos. Entre os oito e 10 anos, as crianças apresentam uma autocrítica sobre os próprios trabalhos. Cabe destacarmos que todo o processo do desenho, nessa fase, reflete-se na fase adulta, devido à falta de estímulo e empenho por parte dos educandos, dos pais e educadores.

Sobretudo, os professores deveriam intermediar a análise crítica e o seguimento do desenvolvimento das atividades, nesse caso, o desenho. Nesse sentido, Ferraz e Fusari (1991) comentam a grande importância do trabalho de observação, com a aplicação de análise: "[...] é uma observação que procura envolver todos os ângulos visuais possíveis, investigando os objetos e fenômenos tanto com a visão como também com os demais sentidos" (p.59).

Gardner (1999) acredita que as tarefas espontâneas são mais bem aceitas pelas crianças do que as impostas:

As tarefas de cópia usualmente revelaram os limites mais altos das capacidades de uma criança e, ainda assim, porque tal tarefa fornecia um modelo específico, freqüentemente provocava ansiedade [...] já que a criança recebia as 'partes' uma criação a partir do zero era desnecessária [...] (p.110).

No livro *Desenho e Construção de Conhecimento na Criança*, Pillar (1996) expõe a idéia de Piaget (*apud* PILLAR, 1996) sobre a reprodução de imagem da criança: "O que é desenhado não é, então, a reprodução da imagem percebida visualmente, nem a imagem mental que a criança tem do objeto, consiste, sim, na construção gráfica que

dá indícios do tipo de estruturação simbólica que a criança tem naquele momento” (p.42). Ao solicitarmos tanto uma criança quanto um adulto que desenhem determinado tema, eles irão utilizar as informações visuais adquiridas no decorrer de suas vivências.

Ao abordarmos sobre o adolescente em específico (público-alvo da pesquisa), Piaget (*apud* KREBS, 1995), o desenvolvimento do sujeito depende, em grande parte, da manipulação e da interação ativa com o ambiente, onde o conhecimento viria a partir da ação. Desta forma, para que o indivíduo possa atingir a aprendizagem, ele precisa de equilíbrio, processo de restabelecimento do equilíbrio e o entendimento presente em novas experiências.

Krebs (1995), ao citar Piaget, nos diz que ele dividiu o desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente em quatro estágios relacionados à idade: salienta que, mesmo assim, um mesmo indivíduo pode estar em diferentes estágios para diferentes tarefas e em diferentes períodos, principalmente quando em transição para um novo estágio.

Estágio Sensório Motor: Compreende do nascimento aos dois anos, iniciando a elaboração mental com símbolos primitivos;

Estágio Pré-Operacional: dos dois aos sete anos ocorre um grande desenvolvimento da criança, sua linguagem e conceitos, embora muitos de seus pensamentos sejam primitivos;

Estágio de Operações Concretas: dos sete aos 11 anos de idade as crianças começam a realizar operações concretas e a desenvolver o raciocínio lógico, substituindo o pensamento intuitivo;

Estágio de Operação Formal: a partir dos 14 anos de idade o indivíduo passa a pensar de forma mais lógica e abstrata.

As teorias que tratam da adolescência afirmam que esse período é a fase de transformação, tanto física quanto intelectual, assinalando o fim da infância. Algumas culturas vêem esse período como um preparo para os privilégios e responsabilidades da idade adulta. É nesse processo que os sujeitos adquirem (ou pretendem adquirir) a independência dos pais.

Para Piaget (*apud* MANNING, 1993), “[...] os conflitos da adolescência decorrem da capacidade intelectual de criar realidades potenciais perfeitas, que contrastam com a realidade muito menos

perfeita do mundo” (p.175), proporcionando uma incerteza quanto ao seu papel perante a sociedade, ocasionando uma “confusão”.

Neste período, o adolescente desenvolve a sua inteligência de tal maneira que poderá vir a afetar todos os aspectos da sua vida, “[...], pois o adolescente utiliza as novas capacidades para pensar a respeito de si mesmo e do mundo exterior” (MANNING, 1993, p.167).

Segundo o autor, esse pensamento é apresentado em dois tipos: as operações mentais concretas que utilizam como ponto central a realidade concreta; e as operações mentais formais que têm como centro o raciocínio abstrato. “A capacidade de engendrar possibilidades e de pensar a respeito de símbolos e proposições destituídos de base real capacita o adolescente a introspectar, especular e abstrair” (MANNING, 1993, p.167).

É na adolescência que ocorre a “crise de identidade”, pois agora ele precisa firmar a mesma perante seus pais, seu gueto e na sociedade. Para que isso ocorra, esse sujeito deverá obter um sentimento estável do próprio “eu”.

Para Gardner (1997), há a necessidade de que aconteça uma consciência por parte do adolescente quanto a sua própria personalidade. Porém, para que isso possa vir a acontecer, durante a sua fase da pré-adolescência, o sujeito terá que desenvolver “[...] lentamente maneiras características de reagir à experiência e interpretá-la, de modo que surgem um estilo pessoal, tempo e temperamento dominantes” (p.267), esse adolescente experimentará papéis e comportamentos nesse processo.

No momento em que o adolescente consegue firmar uma identidade e valores, ele passará a transitar para a fase adulta, perpassando por alguns ajustes necessários para assumir as responsabilidades de um adulto. Pelo fato de até então possuir a dependência dos pais e uma identidade infantil, essa transição passa a ser “uma tarefa penosa” (MANNING, 1993, p.180).

Dessa maneira, o autor comenta a importância do “grupo de pares”, sendo que esses irão auxiliar na transição desse adolescente para a fase adulta. No momento em que esse adolescente entra nessa fase, esse grupo irá ajudá-lo a separar-se da família e permitirá um vínculo desse sujeito a outros indivíduos que estão se confrontando

com as mesmas dificuldades. Todavia, nesse grupo de pares existem as “regras” estipuladas por eles, os quais passam a governar os indivíduos e as mesmas “[...] são tão rígidas na subcultura adolescente quanto na sociedade de classes” (MANNING, 1993, p.185).

Mas, nessa fase em que o adolescente está conquistando o seu espaço, em determinados guetos, Piaget (apud GARDNER, 1994) passa a pensar e empregar de maneira lógico-racional, podendo continuar a ampliar as suas descobertas “[...] mas não passa mais por mudanças qualitativas em seu pensamento” (p.15).

Coutinho (2004) comenta que na fase dos 12 anos a criança não desenha com tanta frequência quanto anteriormente, pois “[...] vê seu desenvolvimento intelectual muito mais avançado do que sua capacidade de representação. Sente-se frustrado e gradualmente abandona a prática do desenho” (p.02). O adolescente passa a agir mais com a lógica, decepcionando-se ao perceber que o seu desenho não acompanha o crescimento do intelecto.

Mesmo adquiridas as informações como suporte para a realização de desenhos, Cox (2001) afirma que o adulto encontra muita dificuldade ao desenhar sem ter algum modelo à vista. Ele reluta ao ter que usufruir da sua imaginação para desenvolver algo.

Ao ser solicitado (sujeito adolescente/adulto) para realizar um desenho, além de se mostrar esquivo e embaraçado, alegrará que não é bom em desenho.

Com frequência, ficarão meio embaraçados, talvez cheios de desculpas e, quase certamente, não levarão a sério suas próprias tentativas. Embora não se possa esperar que seus desenhos se equiparem aos dos grandes artistas, poderíamos esperar, pelo menos, certo grau de competência e habilidade. (COX, 2001, p.05).

Segundo a autora, o jovem desenhista chega a um ponto em que não consegue avançar nos seus desenhos e acaba necessitando de orientações. Nesse caso, ela sugere alguns aspectos que podem ser abordados em sala de aula. Como exemplo, orientar o adolescente para pensar em diferentes ângulos de um objeto e as suas dificuldades, “[...] isso vai encorajá-los a ser mais flexíveis em seu raciocínio visual e a escapar de seu modelo estereotipado” (COX, 2001, p.249).

Outro ponto que o adolescente vê como uma barreira nessa fase é a questão da perspectiva (em relação a edifícios) e as proporções da figura humana, pois as suas idéias quanto ao que quer desenhar estão muito à frente do que consegue realizar, deixando-o frustrado; e “[...] para que não abandonem seu interesse por desenho eles precisam se sentir recompensados por seus esforços” (p.249). Uma das maneiras para estimular o adolescente é mostrar o processo do ver além da forma propriamente dita.

Nesta pesquisa procuramos desenvolver e ampliar o processo de reconhecimento e observação do sujeito utilizando o processo supra citado.

Procedimentos metodológicos

Para o desenvolver desta pesquisa foram ministrados 15 encontros (uma vez por semana, com 3h35min cada) em uma instituição privada de ensino superior de Xanxerê (SC). Esses encontros foram desenvolvidos com 26 alunos do primeiro semestre do curso de Design. A faixa-etária predominante dos alunos situa-se entre os 17 a 19 anos.

Nos encontros foram trabalhados desenhos de observação com o intuito de desenvolver a precisão visual, memória visual, firmeza da mão, interações entre a estrutura básica e volume do objeto, espaço e luz/sombra, proporcionando aos alunos noções básicas de perspectiva, composição e elementos visuais. Ocorreu também um procedimento de reconhecimento, em que pôde o sujeito desenvolver sua percepção visual e espacial, no momento em que registrou todas as informações apresentadas pelo modelo ou forma.

Pelo fato do desenho de observação ser um processo que necessite de um aprendizado, desenvolvemos no decorrer dos encontros algumas atividades: por exemplo, os sugeridos por Cox (2001) e Coutinho (2004)⁶: verificação dos espaços negativos como forma; atividades com imagens de cabeça para baixo, auxiliando o educando quanto ao “ver”; Imagem quadriculada (no caso de Cox, ela sugere para formas tridimensionais. Nessa pesquisa, porém, foi aplicado para bidimensionais), com a intenção de auxiliar o educando quanto às linhas verticais e horizontais; utilização da memória para executar os desenhos; entre outras atividades.

Assim sendo, organizamos uma metodologia para que pudéssemos aplicar algumas modalidades, uma vez que, para desenhar, há a necessidade de aprender a desenhar, já que “[...] trata-se de uma estratégia que implica numa definição racional dos objetivos, das finalidades e dos meios utilizados para alcançar os objetivos, a concepção das técnicas e a clareza dos participantes” (COUTINHO, 2004, p.03).

No que se refere aos espaços negativos, para Edwards (2002) “[...] é o segundo componente básico da habilidade global do desenho” (p.162). Segundo a autora, nesse momento passamos a deixar de ver as formas positivas para centrarmos nas negativas⁷ e com isso utilizamos a modalidade direita do nosso cérebro que é ligado ao pensamento visual, espacial e relacional.

Quanto ao desenho de cabeça para baixo – outra atividade aplicada com os sujeitos dessa pesquisa, esta ação acontece para permitirmos um “desligamento” da modalidade esquerda do nosso cérebro. O desenho, estando de cabeça para baixo, proporciona o “afastamento” do lado esquerdo, pois este não consegue nomear/classificar as formas, permitindo que o lado direito (visual, perceptivo) assuma a atividade.

Edwards (2002) chegou a essa definição após ter lido em 1968 várias matérias sobre o hemisfério cerebral, concluindo: “Desenhar exige um determinado lado cerebral, talvez uma mudança para outro jeito de ver as coisas” (p.32). A autora e também professora teve um resultado surpreendente “[...] inclusive dela mesma, todos os desenhistas fizeram cópias muito boas, melhor do que teriam feito se o modelo estivesse na posição norma” (*apud* COX, 2001, p.251).

Na atividade com a aplicação de imagens quadriculadas, o que levou a realizá-la foi que “[...] depois de praticar muito você poderá prescindir dessas técnicas e desses recursos e ser capaz de sintonizar a modalidade de ver qualquer cena como uma imagem bidimensional” (COX, 2001, p.255), pois o desenho se aprende desenhando⁸. Inicialmente, precisamos de alguns direcionamentos para que isso ocorra.

Ao utilizarmos o desenho de memória, não foi diferente. Com a intenção de verificar a ampliação da inteligência espacial, praticamos

essa atividade com a realização de vários desenhos da mesma composição, com o intuito de ocorrer um registro das formas.

Coutinho (2004) em sua pesquisa utilizou o desenho de memória e também o de estimulação da imagem mental, sendo este mais focado em detalhes, pois “[...] podem gerar representações mais ricas e com mais incidências de subcomponentes e não componentes” (p.05). Na presente pesquisa, aplicou-se apenas a utilização da memória, uma vez que ocorreu uma estimulação mental pelo fato de termos trabalhado várias vezes com os mesmos objetos nos encontros anteriores, mesmo que indiretamente.

Com a metodologia definida para ser aplicada pela pesquisadora (e devido à ementa⁹ que o Curso de Design da Instituição apresenta), foram aplicados alguns parâmetros “pré-estabelecidos” para realizar a coleta dos dados. De certa forma, a ementa limitou a coleta a certos apontamentos de avaliação.

Através dos dados coletados a partir dos encontros que foram realizados na instituição, foi possível obter uma análise dentro do propósito deste estudo: “O Desenho de Observação como um meio para ampliar/desenvolver as Inteligências Múltiplas em específico as pessoais, cinestésico-corporal e a espacial dos sujeitos”. Nesse instante, aplicamos os instrumentos de pesquisa anteriormente mencionados: observação participante; diário de campo; entrevista estruturada (aplicação de questionário) e semi-estruturada e análise documental, para que pudéssemos ter uma coleta detalhada das informações necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa.

Considerações finais

Com a pesquisa finalizada, no que diz respeito à coleta e análise dos dados, muitos pontos foram esclarecidos. A questão mais preponderante foi o desenho de observação: se ele poderia ser utilizado como um auxílio no desenvolvimento das Inteligências Espacial, Cinestésico-Corporal e as Pessoais.

Através do material e informações coletadas a partir dos instrumentos de pesquisa, com uma turma de jovens universitários do primeiro semestre do curso de Design de uma instituição privada do

município Xanxerê (SC), foi possível obter todas as informações que se achavam pertinentes para o desenvolvimento desta pesquisa.

Foram desenvolvidos 15 encontros cujas atividades tiveram foco principal no desenho de observação. As atividades aplicadas no decorrer do percurso tiveram cada qual o seu objetivo específico para uma coleta adequada de informações, na construção desta pesquisa. A partir de todos os dados coletados, analisados e registrados, podemos apontar que os sujeitos¹⁰ pesquisados: Fábio, Renata, Ana, Ricardo e Naiara, no decorrer dos encontros, dispuseram-se a colaborar de forma gratificante e significativa para o trabalho da pesquisadora.

Ao observarmos e analisarmos os resultados, tendo como suporte um aparato bibliográfico considerável, no que se refere às inteligências múltiplas (em específico as pessoais, cinestésico-corporal e a espacial), ao desenho de observação e quanto ao sujeito adolescente, percebemos e definimos que as inteligências se desenvolvem gradativamente no decorrer das vivências dos educandos. Nessa pesquisa, aplicamos como um estimulador para o mesmo o desenho de observação.

O desenho de observação como um suporte para a ampliação das inteligências aqui investigadas foi definido através de vários estudos que levaram a pesquisadora a perceber que, pelo fato do mesmo ser um estimulador para a comunicação e socialização dos sujeitos, pode vir a ser, também, para o desenvolvimento dessas inteligências. Segundo Gardner (1996 e 1995), as inteligências aqui investigadas são as mais ligadas à área das Artes Visuais. O autor cita como exemplo Pablo Picasso.

Para essa pesquisa, em específico, analisamos que os sujeitos nela investigados, no que se refere ao desenho de observação versus a ampliação das Inteligências (Pessoais, Cinestésico-Corporal e Espacial), ocorreu uma ampliação/desenvolvimento perceptível, segundo afirmação dos próprios alunos e a análise dos resultados realizados pela pesquisadora. Os resultados foram em relação às Inteligências Pessoais, em especial na Interpessoal, em que os educandos começaram a se relacionar melhor, tendo o desenho como mediador para que isso pudesse acontecer. Como Coutinho (2004) afirma, o sujeito ao desenhar socializa suas experiências com os colegas, resultando numa comunicação significativa.

Esse processo ocorreu com praticamente toda a turma aqui investigada, ficando bem perceptível um melhor relacionamento entre os colegas, além de uma troca considerável de experiências, tanto pessoais quanto profissionais. Acredita-se que, ao termos um link que intermedeie o processo desse desenvolvimento, sendo nessa pesquisa o desenho de observação, os resultados são mais perceptíveis do que se não houvesse uma atividade. Se simplesmente ocorressem alguns “encontros”, sem algum direcionamento, esses resultados não seriam verificados.

Cada sujeito desenvolveu essa inteligência conforme o seu processo individual, respeitando o “ritmo” de cada um. Alguns já apresentaram uma ampliação nos primeiros encontros, outros mais nos últimos, refletindo na vivência e no processo do educando.

Nos próprios depoimentos, os sujeitos pesquisados confirmaram essa ampliação no relacionamento, principalmente com a Interpessoal, quando passaram a conhecer melhor os colegas e a inteligência refletiu em um autoconhecimento, ampliando, dessa forma, a inteligência Intrapessoal.

O que motivou a turma para esse processo de “aproximação” com os colegas foram as atividades propostas em grupos, tendo o desenho de observação como suporte. Segundo Coutinho (2004), os sujeitos utilizam o desenho “[...] para falar de si mesmos e da maneira como enxergam o mundo ao seu redor” (p.02).

Quanto à Inteligência Cinestésico-Corporal, houve um desenvolvimento, mas não da mesma forma como aconteceu com as Pessoais. Ficou clara a ampliação desta inteligência, através do desenho de observação para Ricardo e Naiara. Já para os demais, o desenvolvimento não foi dessa inteligência não foi tão perceptível.

Segundo comentários feitos pelos próprios alunos, o desenho serviu como parâmetro para que eles pudessem ter contato com diferentes materiais, realizando um processo de experimentação e, com isso, deixaram de ter “um certo medo” ao utilizar materiais diferenciados, como por exemplo, o lápis dermatográfico.

A insegurança que os sujeitos apresentavam quanto aos materiais que estavam trabalhando ocasionava certos receios ao executar os seus desenhos, tornando-os rígidos, desproporcionais, sem perspectivas, etc. Até então, esses materiais eram pouco habituais.

No entanto, ficou claro que o desenho auxilia no desenvolvimento da Inteligência Cinestésico-Corporal, da mesma forma que, para a Inteligência Intra e Interpessoal, ficou bem visível essa ampliação, sendo mais imediato nessas do que para o desenvolvimento da Inteligência Espacial, a qual exige mais empenho e tempo para a prática.

Para a Inteligência Espacial, apenas as alunas Naiara e Ana tiveram resultados mais significativos que os outros colegas, se analisarmos cautelosamente os seus desenhos, os quais foram executados com a utilização da memória. Contudo, de certa forma, os outros participantes da pesquisa ampliaram sutilmente essa inteligência. Isso ficou confirmado ao observarmos os desenhos da última atividade, executada no décimo quinto encontro.

Nos próprios depoimentos podemos perceber que cada sujeito que aqui foi investigado declarou que houve uma ampliação. Para alguns, mais que outros, devido a sua própria vivência, proporcionada pelos seus pais na infância (até mesmo agora, na fase adulta). Como o próprio Gardner (1994) afirma: “[...] talento gráfico é inerente ao domínio espacial” (p.151).

Provavelmente pelo fato da Naiara ter sido mais estimulada que os outros na infância para as Artes, e Ana ter cursado desenho em aulas particulares, esses fatores facilitaram o processo de ampliação da Inteligência Espacial. Segundo Alencar (1993) um grande fator que influencia o processo é o meio social do indivíduo, por exemplo: valores familiares, personalidade e características cultivadas, favorecendo o desenvolvimento artístico do indivíduo, dando-lhe chances para obter inúmeras experiências em inúmeras áreas, não devendo limitar a liberdade da pessoa, pois isto irá refletir no próprio desenho na fase adulta. Desta forma pôde-se verificar que, devido às diferentes experiências de cada sujeito, nesses quinze encontros, houve um melhor percurso do desenho.

Com esses relatos analisados e mencionados, podemos considerar que o Desenho de Observação é um processo admissível para a ampliação das Inteligências Pessoais (Intra e Interpessoal), Cinestésico-Corporal e Espacial. O que acontece de diferencial para cada sujeito são as suas vivências da infância e o processo de aprendizado, possibilitando ou não uma melhor maneira de ampliar as inteligências.

Partindo desse pressuposto, verificou-se que os sujeitos que tiveram maior contato na infância com algum meio de Artes, apresentaram maior evolução das Inteligências, inclusive da Espacial.

O Desenho de Observação pode auxiliar no desenvolvimento, principalmente das Inteligências Pessoais, a Inter e a Intrapessoal, as quais denotaram ampliações visíveis e imediatistas, segundo os depoimentos dos alunos aqui pesquisados. Já a Cinestésico-Corporal vem em segundo lugar no que se refere à ampliação. Esta levou um pouco mais de tempo para que se percebesse uma ampliação considerável nos sujeitos. A Espacial, no entanto, necessita de mais atividades e tempo envolvendo o desenho de observação, pois foi a que mais demorou para se avaliar uma mudança perceptível nos educandos pesquisados.

Dessa forma, acreditamos que a ampliação da Inteligência Espacial no sujeito demanda tempo e dedicação, além de muita prática desse educando em relação ao Desenho de Observação.

Podemos constatar, ainda, que a presente pesquisa atingiu os objetivos e respondeu as questões de pesquisa, inicialmente delimitados, na medida em que se propôs analisar, discutir e relacionar acerca do assunto pertinente, durante os quinze encontros. Mesmo entendendo que esse tema pode ser aprofundado em outros trabalhos, acreditamos que esta pesquisa colaborou com a Arte-Educação, mormente ao que se refere ao Desenho de Observação e a sua relação com as Inteligências Múltiplas. Esta foi, em suma, a relevância traçada durante a pesquisa.

Notas

¹ Arte Educadora e Mestre em Educação – Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS; Docente na UNOCHAPECÓ: Artes Visuais – Licenciatura Plena e Bacharelado; Design em Moda e Arquitetura e Urbanismo. E-mail: moremar@unochapeco.edu.br.

² Professora no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e doutoranda na linha de pesquisa “Linguagem, subjetividade e cultura” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: valdetecoco@bol.com.br; valdetecoco@ce.ufes.br.

¹ Brandão afirma que “inaugurando essa segunda tendência está Benveniste no ocidente europeu; no leste está Bakhtin com sua teoria da dialogicidade entendida como princípio geral da linguagem” (1997, p. 284).

⁴ Bullough (1993, p. 394), analisando dossiês produzidos por professores em formação, destaca que o processo de elaboração de textos permite o contato com o processo pessoal de desenvolvimento, aumenta a auto-confiança, uma vez que o sujeito se vê como produtor de conhecimento legitimado, ajuda na consideração dos valores pessoais e facilita a reflexão dos professores. Vale destacar também que os registros permitem, entre outros aspectos, uma forma particular de diálogo com o outro através da leitura, o reconhecimento de si e de suas contradições na complexidade da ação docente, uma vez que permite o confronto entre o que se pensava fazer e o que realmente aconteceu e favorece o uso da razão no desenvolvimento da escrita objetiva sobre a experiência vivida (ZABALZA, 1994). No entanto, Marcelo (1989) destaca que as análises de registros efetuados em diários indicam que “por si sós, as reflexões escritas não conduzem necessariamente a um pensamento mais analítico” demandando a associação com outras vivências.

⁵ Para preservar a identidade dos professores utilizei números associados a letras que identificam as áreas de conhecimento.

Referências

ALENCAR, Eunice M. L. S. **Criatividade**. Edit. Edunb, Brasília, 1993.

ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte & percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. 13ª ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CAMPBELL, Linda e Bruce & DICKINSON, Dee. **Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CLAIR, J. **Le dessin II. Un éloge du Dessin sur nature et de ses techniques**. Paris: CNDP, 1985.

COX, Maureen. **Desenho da Criança**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar do desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

DISPONÍVEL em: <www.arteeducar.com/arte_htm/pag12arte01.htm> Acesso em: 18 Jan. 2005.

DISPONÍVEL em <<http://www.corpos.org/anpap/2004/textos/ceaa/evasolange.pdf>> Acesso em: 21 Jun. 2005.

DISPONÍVEL em: <http://www.exteril.com/textos/vitor_silva/3html> Acesso em: 29 Mai. 2005.

DISPONÍVEL em: <http://odesenho.no.sapo.pt/ls_desenho3.html> Acesso em: 18 Jan. 2005.

DISPONÍVEL em: <<http://www.pitoresco.com.br/brasil/scliar/scliar.htm>> Acesso em: 05 Jun. 2005.

EDWARDS, Betty. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1984.

EISNER, Elliot. **El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa**. Barcelona: Paidós, 1998.

FERRAZ, Maria Heloíza C. de T. & FUSARI, Maria F. de Resende. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

GARDNER, Howard. **Estrutura da mente, a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

———. **Inteligências múltiplas, a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

———. **As artes e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

———. **Arte, mente e cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GOETZ, J. P. e LECOMPTE, M. D. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata, 1998.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. 15ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1993.

HAAS, P. **Le dessin I**. Paris: CNDP, 1986.

HSUAN-AN, Tai. **Desenho e organização bi e tridimensional da forma**. Goiânia: UCG, 1997.

JANSON, H. W., JANSON, Anthony F. **Iniciação à História da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria C. de Souza (org.). **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, Ana Angélica A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 9. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PILLAR, Analice D. **Desenho e construção de conhecimento na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

RUDEL, Jean. **Technique du Dessin**. Paris: Presses Universitaires de France, 1979.

TAYLOR, S. J. & BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires: Piados, 1986.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

Abstract: This paper aims to investigate teenager abilities concerning Interpersonal, Bodily-Kinesthetic and Spatial Intelligences, given the theme “observation drawing as a development process, based on Howard Gardner’s multiple intelligences”. This theory posits eight intelligences, the three above being the more relevant for the Visual Arts area. Simultaneously to the application of the theory, observation drawing practices were used as a basis for visual data gathering, as an intermediary element to amplify/develop multiple intelligences, particularly the Interpersonal, Bodily-Kinesthetic and Spatial ones of the subjects involved in this research.

Keywords: multiple intelligences, observation drawing, interpersonal intelligence, bodily-kinesthetic intelligence, spatial intelligence.

Recebido em novembro 2006.

Aceito em abril 2007.