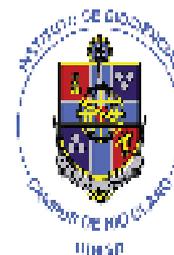




UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

SÔNIA CONCEIÇÃO DEVIDÉ MINUCCI

AS RELAÇÕES ENTRE DESENHO INFANTIL E CULTURA



Rio Claro

2012

SÔNIA CONCEIÇÃO DEVIDÉ MINUCCI

AS RELAÇÕES ENTRE DESENHO INFANTIL E CULTURA

Orientadora: MARIA ISABEL NOGUEIRA TUPPY

Linha de pesquisa: Educação

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biotecnologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Campus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Rio Claro

2012

370 Minucci, Sônia Conceição Devidé
M668r As relações entre desenho infantil e cultura / Sônia Conceição Devidé
Minucci. - Rio Claro : [s.n.], 2012
63 f. : il., figs.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Maria Isabel Nogueira Tuppy

1. Educação. 2. Arte-educação. 3. Desenho e cultura. I. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Maria Isabel Nogueira Tuppy, minha querida orientadora, por acreditar e conduzir meu olhar por caminhos novos em relação à criança e sua produção artística, permitindo que a partir de agora eu perceba a criança, como sujeito que cria e recria a todo o momento, tendo autonomia e sendo respeitada em seu processo criador independente da idade e do desenvolvimento da oralidade.

Agradeço à minha família pelo apoio e reconhecimento, pelo carinho e paciência com que souberam compreender minha ausência neste período da Universidade.

Agradeço ao Adilson Messias Jacomini pelo incentivo e apoio nos momentos de incertezas, por nunca ter me deixado desistir, por caminhar ao meu lado, me dando segurança e dialogando sempre.

Agradeço a Deus que me deu saúde e sabedoria para prosseguir sempre, realizando meu sonho.

Agradeço à Professora Marli Alves S.dos Santos, da educação fundamental, pelo apoio e incentivo, me orientando com paciência nos trabalhos em sala de aula, onde é essencial a prática e a experiência.

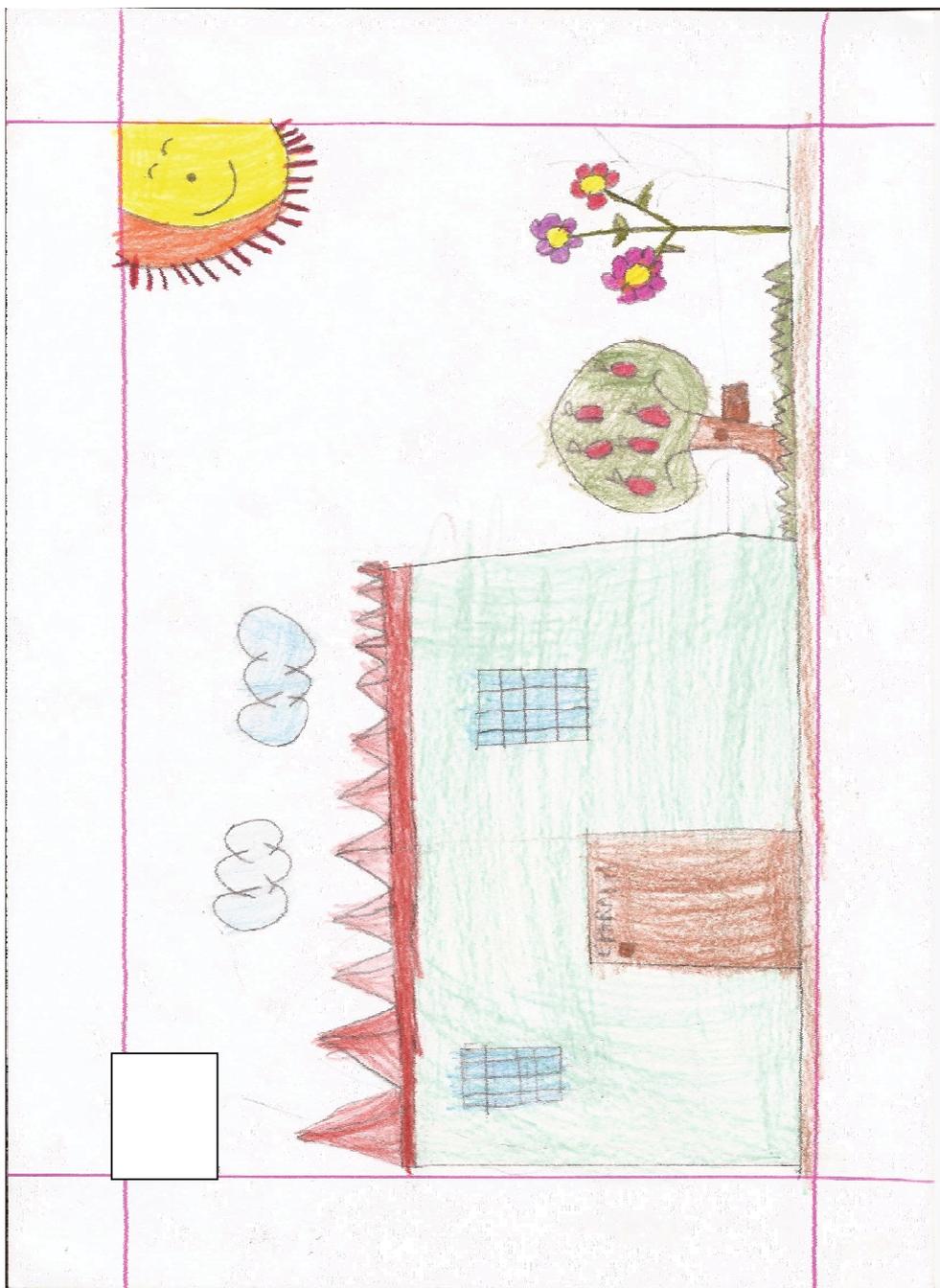
“Tudo posso naquele que me fortalece” (FILIPENSES 4.13).

RESUMO

As diferenças de desenho infantil entre os gêneros feminino e masculino têm se tornado um instigante tema de pesquisa educacional nos últimos anos entre os pesquisadores da área, buscando maior aprofundamento, conhecimento das técnicas e das formas como têm sido concebidas as produções infantis através dos anos, levando em conta o contexto diverso em que se situam tais produções. Pretendeu-se, por meio de pesquisa bibliográfica, buscar dados relevantes que pudessem orientar o aprofundamento das relações entre desenho infantil e cultura. O estudo do desenho infantil tem sido explorado por teóricos, e, a partir de informações já coletadas pela produção acadêmica existente, pretendeu-se acrescentar novas formas de observação e elucidação das produções infantis, analisando-as sob o viés da cultura. Um dos principais objetivos foi o de verificar, como tais produções vêm se desenvolvendo através da história, tendo em perspectiva a análise dos elementos cotidianos da vida da criança nessas produções, analisando inclusive, se a mídia atua de alguma forma sobre a produção dos desenhos e/ou se a produção infantil é direcionada pelos adultos do contexto ao qual a criança se insere. Por meio desta pesquisa foi possível verificar como a questão do gênero influencia as produções dos desenhos infantis.

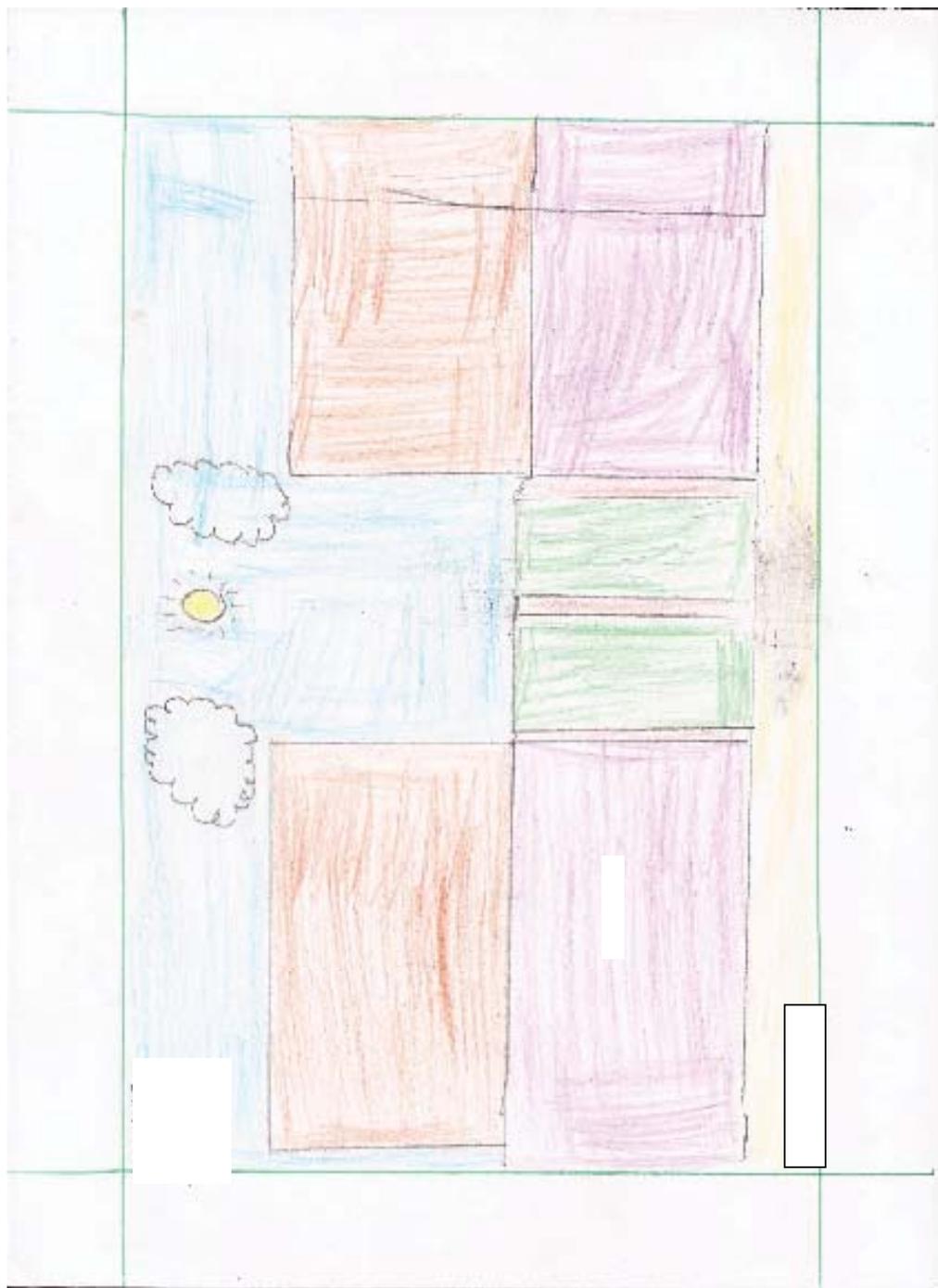
Palavras-chave: Desenho Infantil. Arte-educação. Desenho e cultura.

Figura 1 - Desenho de menina, 6 anos, do ensino fundamental I.



Fonte: Desenho elaborado pelos alunos ensino fundamental I

Figura 2 - Desenho de menino, 6 anos, do ensino fundamental I



Fonte: Desenho elaborado pelos alunos ensino fundamental I

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho de menina, 6 anos, do ensino fundamental I.	-
Figura 2 - Desenho de menino, 6 anos, do ensino fundamental I	-
Figura 3 - Desenho de menina, 6 anos, do ensino fundamental I	11
Figura 4 - Desenho de menino, 6 anos, do ensino fundamental I	12
Figura 5 - Desenho de menina, 6 anos, do ensino fundamental I	16
Figura 6 - Desenho de menino, 6 anos, do ensino fundamental I	17
Figura 7 - Desenho de menina, 6 anos, do ensino fundamental I	20
Figura 8 - Desenho de menina, 6 anos, do ensino fundamental I	21
Figura 9 - Desenho de menino, 5 anos, do ensino infantil II	26
Figura 10 - Desenho de menina, 5 anos, do ensino infantil II	27
Figura 11 - Desenho de menino, 5 anos, do ensino infantil II	31
Figura 12 - Desenho de menino, 5 anos, do ensino fundamental I	32
Figura 13 - Desenho de menina, 6 anos, do ensino fundamental I	43
Figura 14 - Desenho de menino, 6 anos, do ensino fundamental I	44
Figura 15 - Desenho de menina, 6 anos, do ensino fundamental I	52
Figura 16 - Desenho de menino, 6 anos, do ensino fundamental I	53
Figura 17 - Desenho de menina, 6 anos, do ensino fundamental I	59
Figura 18 - Desenho de menina, 5 anos, do ensino infantil II	60

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 AS RELAÇÕES ENTRE ARTE E CULTURA.....	13
2.1 A cultura e sua representação	18
3 INFÂNCIA E DESENHO	22
3.1 Representação e significado do desenho infantil	28
4 DESENHO INFANTIL, CULTURA E RELAÇÕES DE GÊNERO	33
5 O TRABALHO COM ARTE NO ENSINO INFANTIL	45
6 À GUISA DE CONCLUSÕES: O PROFESSOR DO ENSINO INFANTIL E O TRABALHO COM ARTES.....	54
REFERÊNCIAS	61

1 INTRODUÇÃO

Criança

Sônia C.D.Minucci

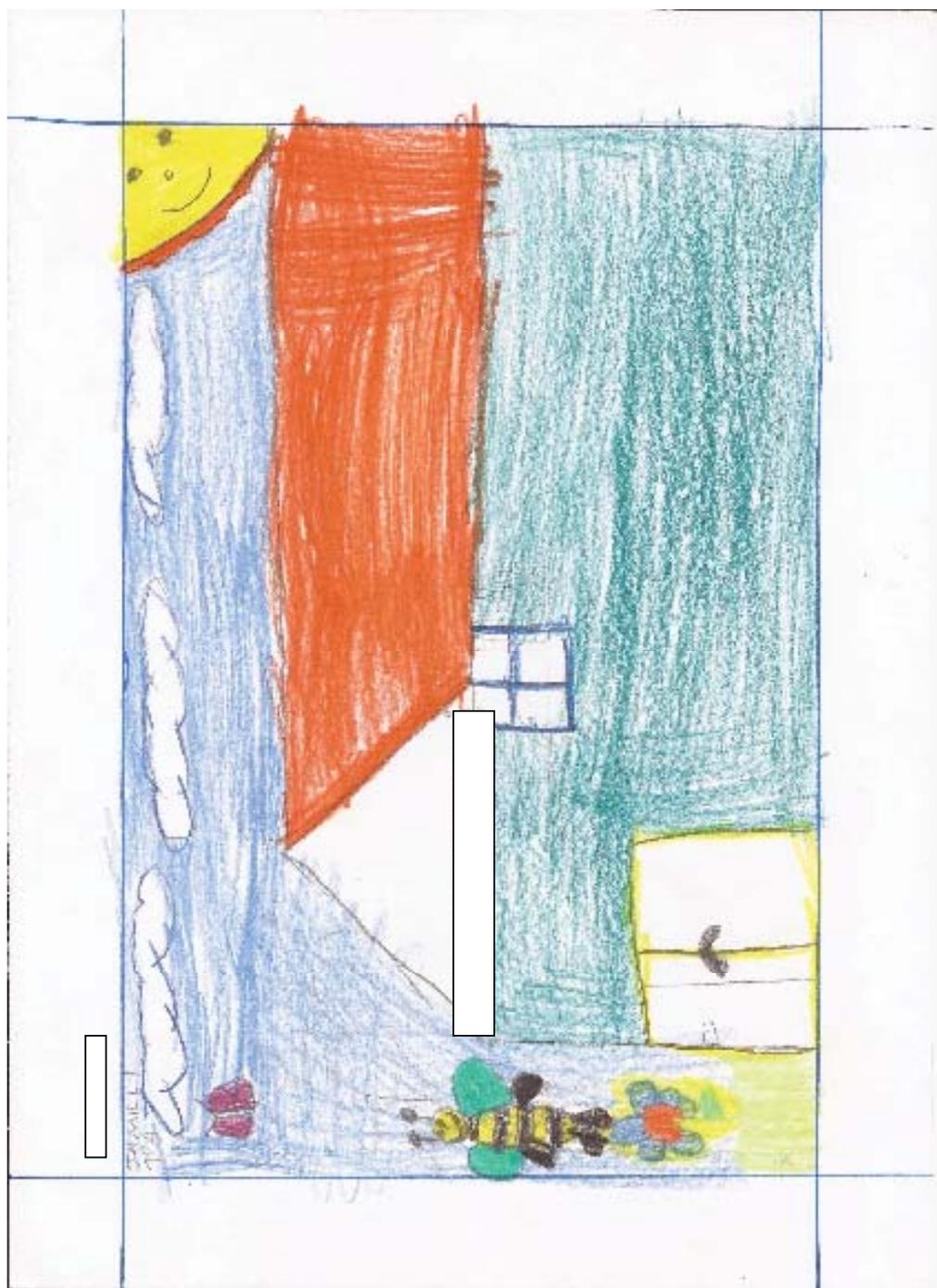
*A criança desenha, o adulto olha
E pergunta: o que você está desenhando?
A criança para, coloca a mão sobre o desenho e
Olha desconfiada para ele, como quem pensa,
Porque ele pergunta?
Os rabiscos são insondáveis,
Mas para a criança são perfeitos,
Ela responde: você não sabe?
A criança continua a desenhar.
Ele pergunta de novo: então o que é,
Ela tem que descrever o que desenha e
Faz um bico, pois ele não entendeu seu desenho.
A criança para, olha para cima e tenta entender,
Deixa para lá e volta a desenhar.
É gostoso ver os traços riscando o papel,
O que importa a forma?
A criança volta para a folha e continua a sua obra.
Afiml desenhar é fluir,
Emergir no mundo da imaginação.*

Este trabalho se destinou a levantar e analisar a produção de alguns teóricos que contribuíram de forma significativa com o estudo dos desenhos infantis. O que me interessou, a partir desses estudos, foi refletir sobre algumas variáveis que incidem na produção desses desenhos, especialmente a questão do gênero e da cultura. Entre os autores estudados temos Vygotsky (1987-1991-1993), Luquet (1969), Lowenfeld (1972), Mèredieu (1974), Widlöcher (1998), que analisam as fases do desenvolvimento infantil, fazendo um paralelo com sua produção gráfica.

Foi realizada, ainda, uma breve apresentação do que entendo por cultura e qual a definição da mesma, implícita nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Artes (BRASIL, 1997) e no Referencial Curricular Nacional para o Ensino Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), estabelecidos pelo MEC, tentando compreender a implicação dessas concepções no ensino de artes destinada à faixa etária de 0 a 6 anos.

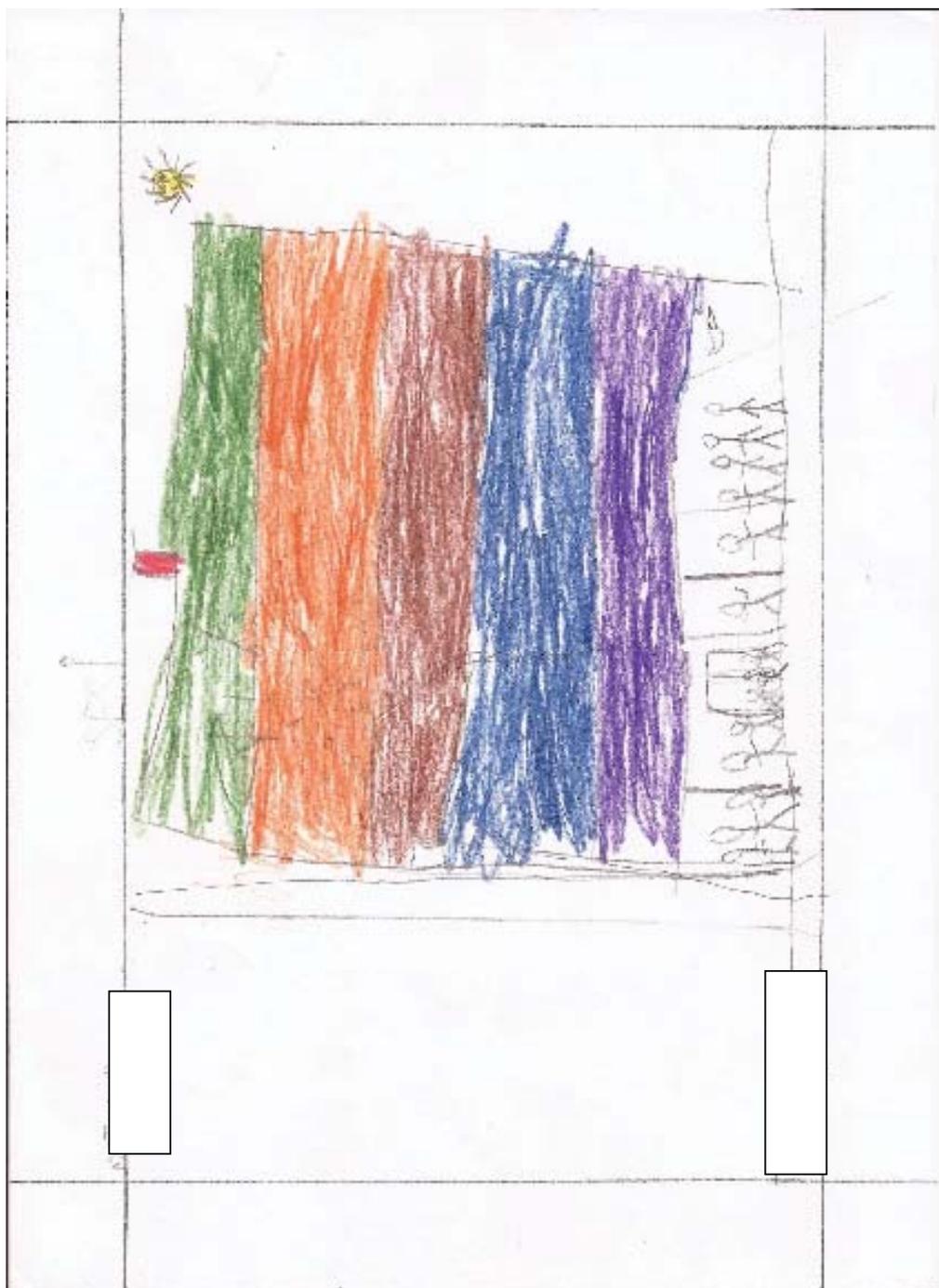
O objetivo deste trabalho diante das perspectivas acima mencionadas consistiu em analisar as implicações de gênero e cultura na composição e elaboração dos desenhos infantis e para tanto, busquei referencial em vários autores como: Grubits(2003), Wechsher(2001), Leite (2002), Leite (2004), Gobbi(1999; 2004), Ferreira(1996) entre outros.

Figura 3 - Desenho de menina, 6 anos, ensino fundamental I



Fonte: Desenho elaborado pelos alunos ensino fundamental I

Figura 4 - Desenho de menino, 6 anos, ensino do fundamental I.



Fonte: Desenho elaborado pelos alunos ensino fundamental I

2 AS RELAÇÕES ENTRE ARTE E CULTURA

A cultura está historicamente constituída e, desde o momento de nosso nascimento, exerce influência sobre nós, sujeitos que estamos à convivência familiar, que nos faz assimilar e incorporar os modos de agir e pensar das pessoas próximas, influência essa que vai ganhando amplitude ao longo do tempo, à medida que nos vamos inserindo em outras instituições sociais.

A cultura é a base de toda civilização, considerada como um conjunto de normas, padrões, tradições, religiões, crenças, costumes e valores que se transmite às novas gerações e que vai formando a identidade de cada povo, de cada grupo social, garantindo, também, uma forma particular de expressar e registrar seus feitos e sua história.

Segundo a perspectiva de Thompson (1995), o estudo dos fenômenos culturais pode ser pensado como o estudo do mundo sócio-histórico constituído como um campo de significados. Para o autor a vida social não é apenas fatos que ocorrem, mas também;

[...] questão de ações e expressões significativas, de manifestações verbais, símbolos, textos e artefatos de vários tipos, e de sujeitos que se expressam através de artefatos e que procuram entender a si mesmos e aos outros pela interpretação das expressões que produzem e recebem. [...] (THOMPSON, 1995, p.165)

Thompson (1995) apresenta a evolução do significado de cultura, desde o final do século XV, basicamente de caráter descritivo, entendendo que

a cultura de um grupo ou sociedade é o conjunto de crenças, costumes, idéias e valores, bem como artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade” (p.173) (grifos do autor),

até a concepção mais recente de caráter simbólico, a partir do qual,

cultura é o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos

comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças. (THOMPSON, 1995, p.176) (grifos do autor)

defendendo uma articulação sistemática das maneiras pelas quais as formas simbólicas estão inseridas em contextos sociais estruturados. Entende, assim, que para se examinar a cultura de um povo, deve-se, também, examinar os aspectos intencional, estrutural, referencial, além dos processos de valorização ao qual ele chamou de “modalidade de transmissão cultural”.

Essas formas simbólicas estão representadas, entre outras coisas, nos costumes, tradições e representações folclóricas que se expressam através, da dança, música, escrita, desenho e outras formas de manifestações culturais e artísticas, cujo olhar crítico revela diversidade e beleza.

Na antropologia, assim como na sociologia de modo simples se explica a trajetória que o homem percorreu para adquirir conhecimento e se fazer um ser social, iniciando com pequenos grupos nômades, que não se fixavam a um lugar, indo em busca de alimentos pela sobrevivência. Vivendo em bandos e sobrevivendo da caça, se tornavam mais fortes. Com a implantação da agricultura foram se constituindo pequenas comunidades fixadas em lugares específicos, estabelecendo as bases do convívio social e da cultura propriamente dita.

Os primeiros registros culturais que se conhecem, foram feitos em cavernas, desenhos bastante primitivos, cuja simbologia é até hoje pesquisada. Dando significado e contando sua história, conforme algumas hipóteses, o homem desenhava para descrever os fatos ocorridos e transmitir a outras gerações seus costumes e valores. O desenho, assim, fez parte, como faz até hoje, da forma como se transmite a história, sendo uma forma primitiva de “escrita”.

Temos, então, que além da escrita de cada povo, que pode se constituir de maneira diferente de acordo com cada cultura, podem ser observados desenhos que complementam o que se transmite na escrita, o que, na atualidade, são substituídos por fotos ou imagens que, apesar de demonstrarem avanço tecnológico, cumprem a mesma função de complementar o registro dos fatos e transmitir informações.

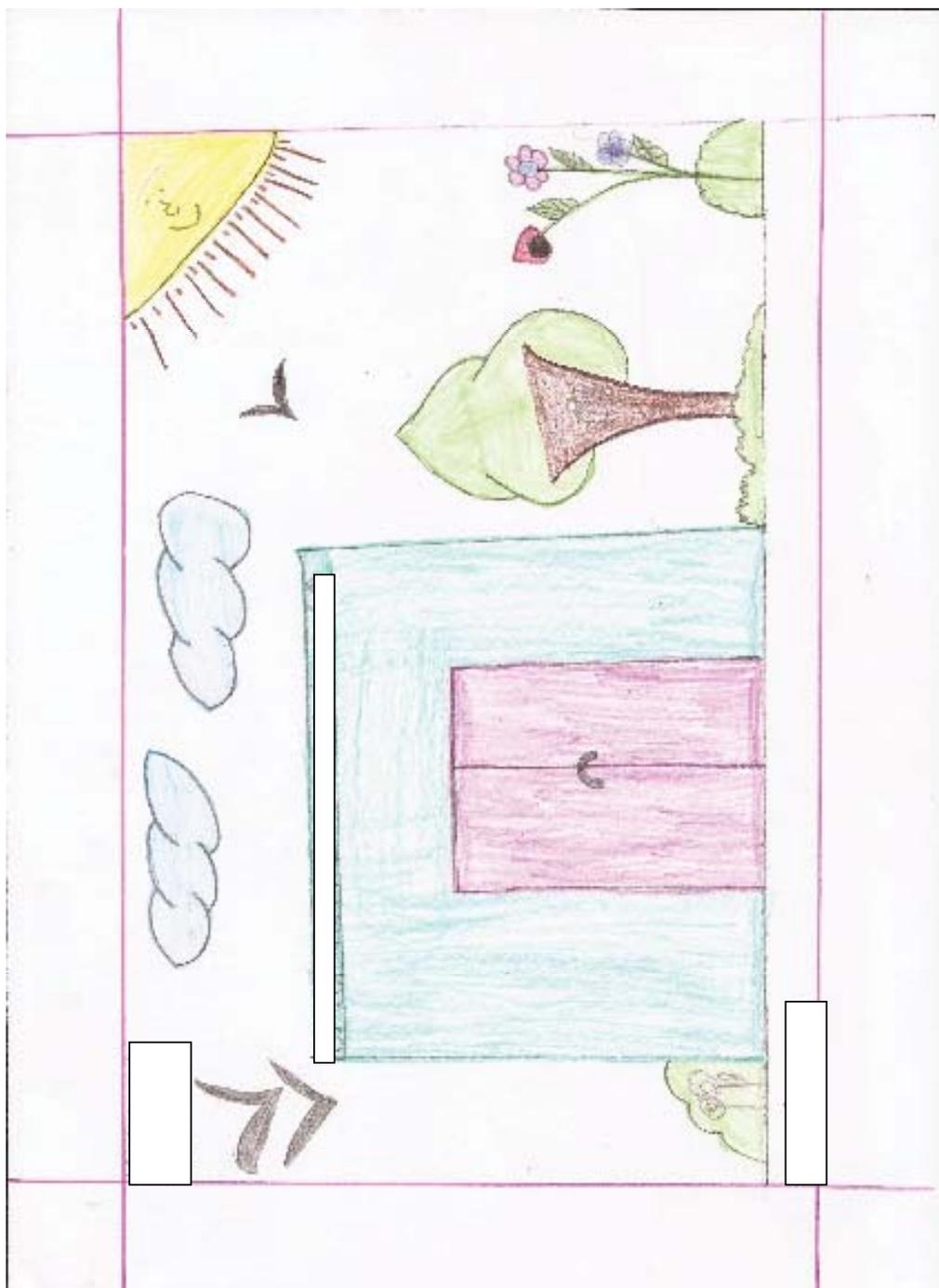
Sabe-se que nos primórdios grupamentos humanos, as histórias eram contadas oralmente de geração a geração, passadas, possivelmente, com riquíssimos detalhes para que não se perdessem ao longo dos anos.

Conforme nos aponta Benjamim (1996) a experiência e a arte de transmitir conhecimento de uma geração a outra foram perdidas com o pré-capitalismo, quando se deu a divisão do trabalho, o que provocou uma ruptura em vários setores, entre eles o das relações pessoais

[...] a arte de contar torna-se cada vez mais rara porque ela parte fundamentalmente da transmissão de uma experiência no sentido pleno, cujas condições de realização já não existem na sociedade capitalista moderna. [...] a experiência transmitida pelo relato deve ser comum ao narrador e ao ouvinte. Pressupõe, portanto, uma comunidade de vida e de discurso que o rápido desenvolvimento do capitalismo, da técnica, sobretudo, destruiu. A distância entre os grupos humanos, particularmente entre as gerações, transformou-se hoje em abismo porque as condições de vida mudam em um ritmo demasiado rápido para a capacidade humana de assimilação. Enquanto no passado o ancião que se aproximava da morte era o depositário privilegiado de uma experiência que transmitia aos mais jovens, hoje ele não passa de um velho cujo discurso é inútil (BENJAMIM, 1996, p.111).

O homem ao nascer vai introjetando, internalizando a cultura do ambiente no qual vive. Esse processo incute, nos sujeitos, valores pré-estabelecidos pela comunidade, o que explica e produz choques culturais, pois cada civilização manifesta uma forma própria de vivenciar valores e modos de interpretar o mundo, causando algumas vezes incompreensão a outras culturas, por crerem serem seus princípios mais corretos do que de outras culturas, embora saibamos que cada povo deve respeitar a cultura do outro.

Figura 5 - Desenho de menina, 6 anos, ensino fundamental I.



Fonte: Desenho elaborado pelos alunos ensino fundamental I

Figura 6 - Desenho de menino, 6 anos ensino fundamental I.



Fonte: Desenho elaborado pelos alunos ensino fundamental I

2.1 A cultura e sua representação

A arte é um dos meios de expressão e comunicação da cultura, que permite que a criança desenvolva a criatividade e a imaginação, sem contar que atua como um mecanismo de socialização entre pares, já que facilita a exteriorização de concepções, valores e imagens, facilitando não apenas a interação com os outros, mas, também o fortalecimento da auto-estima.

Desenhos de criança, além de representar uma cultura definida, são possibilidades de transbordamento, de fruição, de jogo e de prazer que, como linguagem, constitui parte do processo de construção da identidade do desenhista; são, também, narrativas visuais, em diálogo com outras expressões, e necessitam de uma contemplação ativa para atrelarmos a corrente dialógica da língua. (LEITE, 2004, p.69)

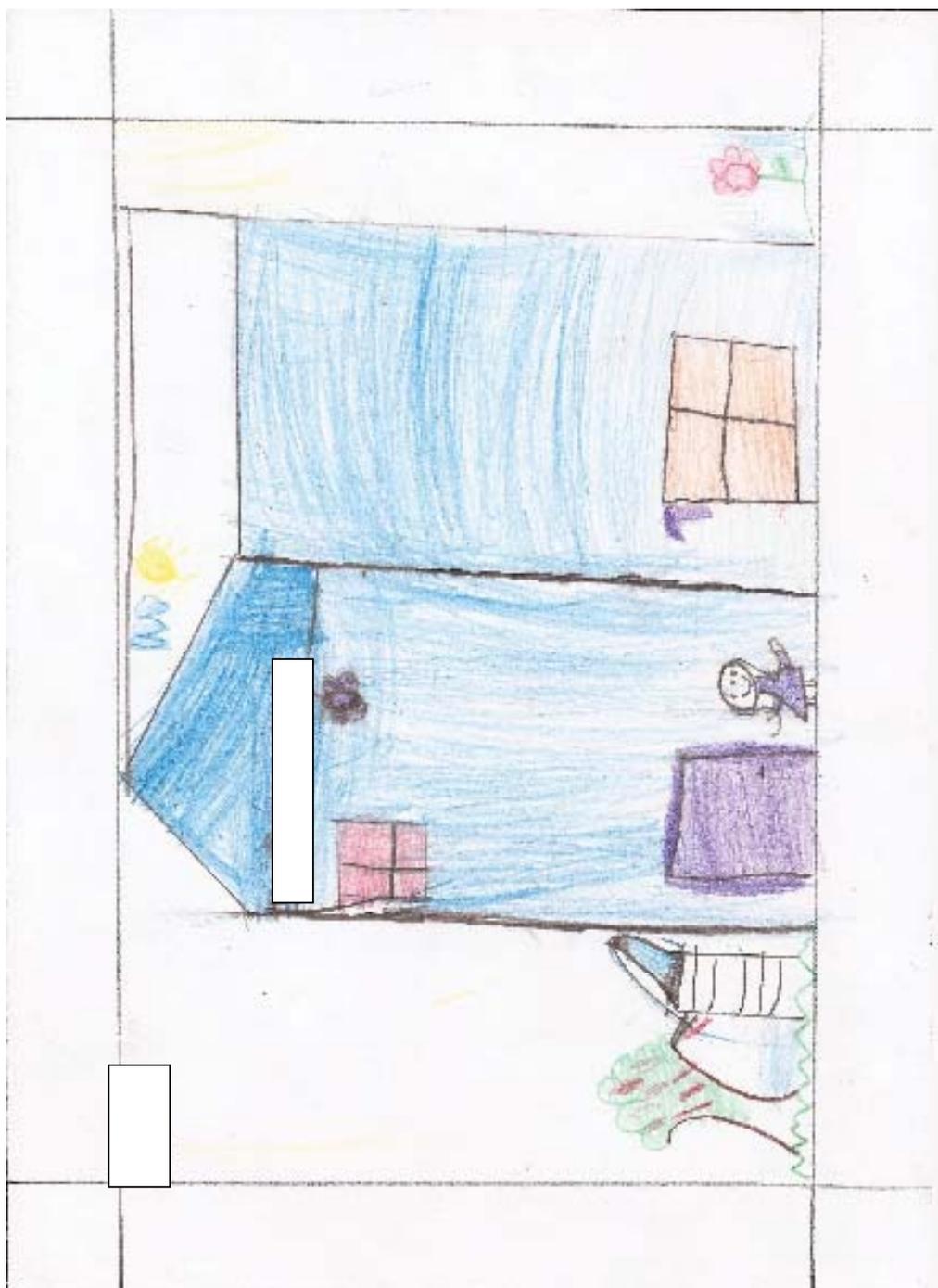
A Antropóloga Neusa Gusmão, fala das narrativas culturais produzidas pela infância, grafismo e demais formas de expressão e comunicação, experiências e vivências e suas imaginações, sinalizando que estas indicam alternativas, abrem portas [...] A complexidade, a inconstância e a independência do desenho da criança é como narrativa visual, tem nobreza rítmica de linhas, tem conflitos e estética. Muitas crianças dominam técnicas e conseguem uma boa elaboração, tem sensibilidade estética. (LEITE, 2004, p.66)

Como observamos durante a pesquisa, a cultura está arraigada no ser humano e é, de várias maneiras, transmitida de geração a geração. A criança não está isenta dessa influência e, dentro do contexto em que vive, recebe as informações da família, dos colegas, da mídia, influência esta que se transferem para todos os setores da vida, inclusive para a produção dos desenhos, mantendo padrões já estabelecidos culturalmente, inclusive em relação às questões relativas ao gênero.

Conforme nos relata em sua pesquisa sobre o que e como desenhavam as crianças, Leite (2002) se debruça sobre desenhos de meninos e meninas para entendê-los e, alicerçada na psicologia do desenvolvimento, entendendo a criança como sujeito ativo, histórico social e cultural, tenta compreender o desenho como expressão, transbordamento e fruição, narrativa visual desprovida de códigos preestabelecidos.

Percebe-se que nem sempre a cultura e a arte são valorizadas e os professores não compreendem sua real importância. Supõe-se que seria necessária uma reformulação curricular para as artes, para que assim o educador passasse a explorá-la corretamente, trabalhando melhor o lúdico e garantindo melhor desenvolvimento infantil.

Figura 7 - Desenho de menina, 6 anos ensino fundamental I.



Fonte: Desenho elaborado pelos alunos ensino fundamental I

Figura 8 - Desenho de menina, 6 anos ensino fundamental I.



Fonte: Desenho elaborado pelos alunos ensino fundamental I

3 INFÂNCIA E DESENHO

Início este capítulo com a apresentação das concepções teóricas relativas ao desenho da criança, abordando a realidade do desenho infantil, a figuração e imaginação e significação do desenho da criança, pautada na concepção da psicologia histórico-cultural de Vygotsky, analisando-as sobre a ótica das teorias recebidas em sala de aula e nas práticas de estágios que abrangeram a faixa etária de 0 a 6 anos.

Conforme nos descreve Ferreira (1996) se apoiando na cultura e na “consciência e centrando nos problemas da linguagem e do pensamento”, o objetivo principal da teoria histórico-cultural é a identificação dos aspectos específicos do comportamento e conhecimento humano.

A teoria de Vygotsky esclarece a modificação das funções psicológicas, de elementares a superiores, funções como o pensamento, a percepção, a atenção, a memória são em primeiro lugar elementares para ele, passando depois para superiores. Sendo o desenvolvimento natural do homem, elementar, e o desenvolvimento social e cultural, superiores.

A teoria histórico-cultural mostra que a criança se utiliza de símbolos ou signos para representar, para significar a criança coloca um grande número de figuras no seu desenho, representando diversos objetos. O desenho como signo é analisado não como apenas proveniente da memória, mas formado através das interações sociais do sujeito. Assim, a criança não desenha apenas o que vê, mas o que conhece, sugerindo que o desenho não está apenas ligado ao objetivo da representação com importância na configuração exata dos objetos reais. A criança autora significa o objeto através dos indícios e não na forma exata, desenhando para significar seu pensamento, sua imaginação, e o seu conhecimento, simbolizando-o.

Segundo Ferreira (1996) “a figuração, enquanto um modo de comunicação e interação implica movimento interpretativo, o qual é também inseparável da linguagem”. Interpretando assim as experiências perpassando todos os momentos na produção do desenho.

As figurações não expressam apenas a si mesmas, mas também o pensamento da criança, como dizia “Paulo Freire”, seu “conhecimento de mundo”. O processo de figuração e imaginação da criança é constituído socialmente retornando novamente para o social, este processo de significação realiza-se pelos mesmos fatores do conhecimento, do desenho e da imaginação organizando as atividades mentais da criança.

Ferreira (1996), com sua descrição do processo de significação, descreve o processo que está interligado ao ato interpretar, que conduz à compreensão do “o que” e “para que”, procurando identificar o pensar, o imaginar e o figurar da criança, como se constitui o seu conhecimento, e que ao final se traduzem pela linguagem.

A própria criança que desenha dá valor, significa simbólica e culturalmente as suas imagens figurativas, representa através de suas crenças e do meio cultural em que se insere. Para registrar suas percepções a criança se utiliza de caminhos múltiplos, tais como as emoções, vontade, memória, imaginação, e conhecimento, associada ao seu desenvolvimento histórico cultural. Muitas vezes é necessário um diálogo entre criança e adulto para interpretar a figuração do desenho da criança, sendo que a linguagem é um meio de especificar as figurações produzidas por ela.

Introduzo aqui a apresentação de outros autores, como forma de dialogar e verificar seus conceitos e concepções, e de perceber no que se aproximam ou diferem de Vygotsky, em relação ao desenho das crianças e às fases de seu desenvolvimento. Parte deles afirma que a figuração tem a intenção de representar a realidade para a criança na faixa pré-escolar, sendo que estudaram a evolução do desenho e suas concepções.

Ferreira (1996) nos apresenta os vários autores que contribuíram para o estudo do desenho infantil. Começa com Luquet que descreve as fases do desenvolvimento infantil submetendo-as à representação do real, caracterizadas pelo realismo de uma forma absoluta: realismo fortuito, realismo falhado, realismo intelectual e realismo visual. A partir das interpretações de Luquet, pode-se conhecer um pouco das fases que as crianças pré-escolares passam, evoluindo nas representações dos desenhos. O autor observa que a criança, mesmo intencionada a desenhar o que vê, desenha o *modelo interno*, aquilo que sabe do objeto, este *modelo interno* é

aquele que a criança fixa e é imutável, este desenho é feito de forma mecânica e reprodutiva (FERREIRA, 1996, grifos do autor)

Lowenfeld também trata a representação da realidade do desenho infantil quando estabelece diferentes etapas evolutivas do desenho: etapa da garatuja, etapa pré-esquemática, etapa esquemática e etapa do começo do realismo. Para o autor as etapas evolutivas refletem o desenvolvimento intelectual e emocional da criança, associando assim a evolução dos desenhos com seu envolvimento com o mundo, refere-se ao desenho da criança em etapa pré-escolar como esquemática que é quando a criança desenvolve uma consciência da forma que transmite através das imagens do desenho. Complementa que as crianças têm a intenção, mas desenham o que sabem do objeto e não a cópia visual, pois elas estão no começo de um processo mental ordenado e não porque são imaturas.

Lowenfeld trata o modelo interno como raio-x, como um sistema de descrição da criança simultânea, do interior e exterior de um ambiente fechado, sendo a representação do que ela conhece do objeto e do que ela não vê. Diferencia-se de Luquet quando trata do realismo na última etapa, pois para o autor o mundo real é aquele que a criança sente e não apenas aquele que ela vê, não existindo a representação do objeto em si, mas a sua representação visual. Para ele a criança está interessada em representar o mundo real cada vez com mais detalhes, pelo desenvolvimento da consciência visual ampliada. Usa o modelo interno para explicar o realismo psicológico da criança.

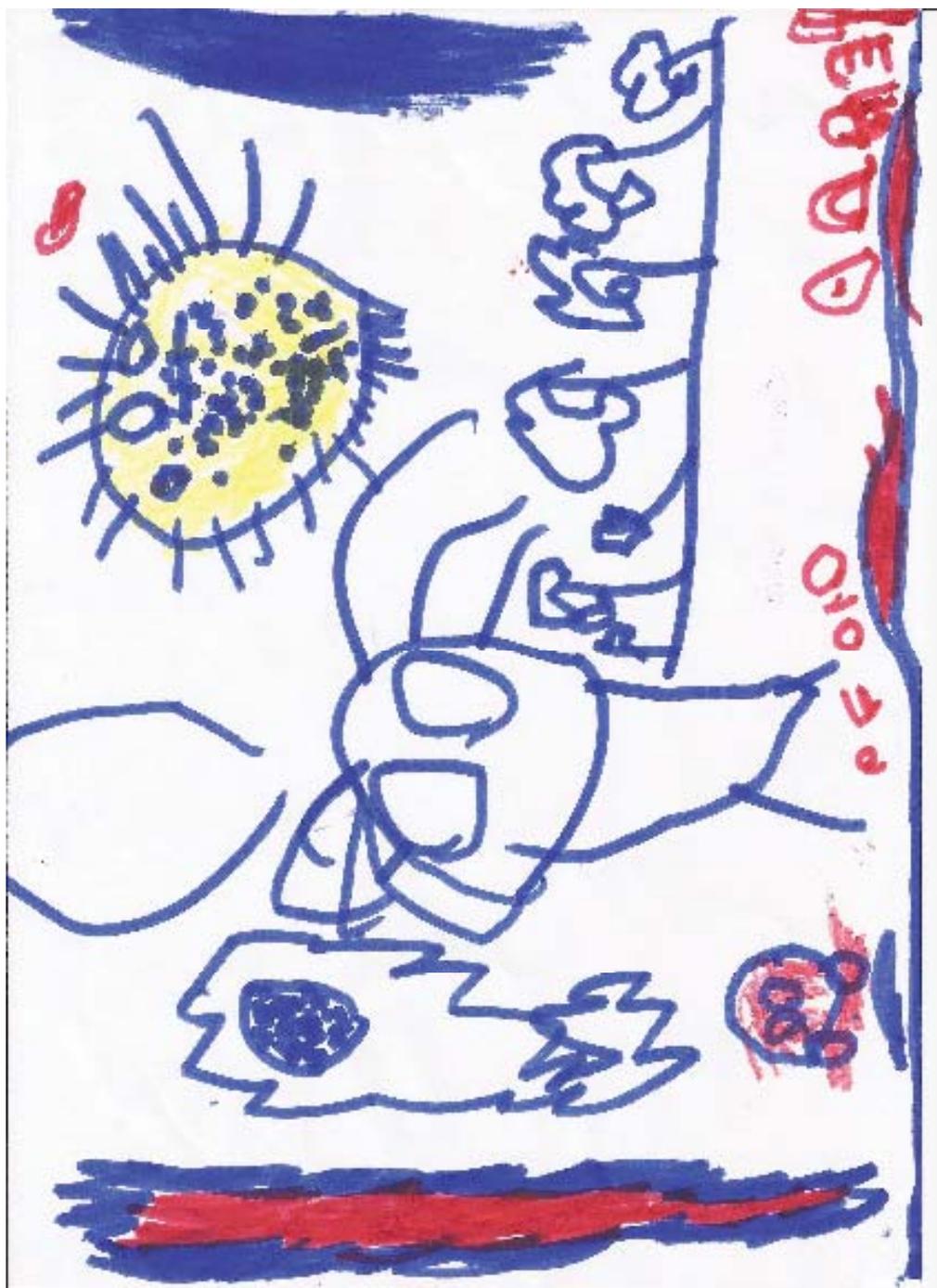
A importância da arte para Lowenfeld é evidente, principalmente quando afirma a necessidade de a criança se expressar afetivamente através dos desenhos e também das escolhas das cores, definindo suas reações quanto a sua expressividade.

Mèredieu apresenta as fases de evolução baseada em diversos autores inclusive em Luquet. Trata da representação da realidade, do início da figuração, da evolução do gesto ao traço, do aparecimento da figura do boneco e da evolução do traço ao signo, que são etapas características do desenho da criança em idade pré-escolar. Aponta ainda que através da socialização com o meio, a criança vai passando do campo da imaginação para o campo da observação, assimilando o real. Esta autora se identifica com as idéias de Lowenfeld, principalmente quando fala que a criança reproduz afetivamente e através da experiência.

Widlöcher, outro importante autor abordado por Ferreira (1996) trata das concepções de desenho das crianças através de sua análise do estilo. Estabelece fases para evolução do desenho: fase das garatujas, fase do realismo infantil, fase do realismo visual. Identifica estas fases por meio das mudanças gráficas que vão ocorrendo: começo da figuração, começo da intenção representativa, abandono do realismo infantil, decaimento do desenho infantil. Aponta ainda que a fase do realismo infantil coincide com a idade pré-escolar, e que o desenho do objeto como a representação da casa com objetos aparentes é uma forma de estilo, onde demonstra a relação de identificação com o mesmo, ou seja, com o próprio objeto.

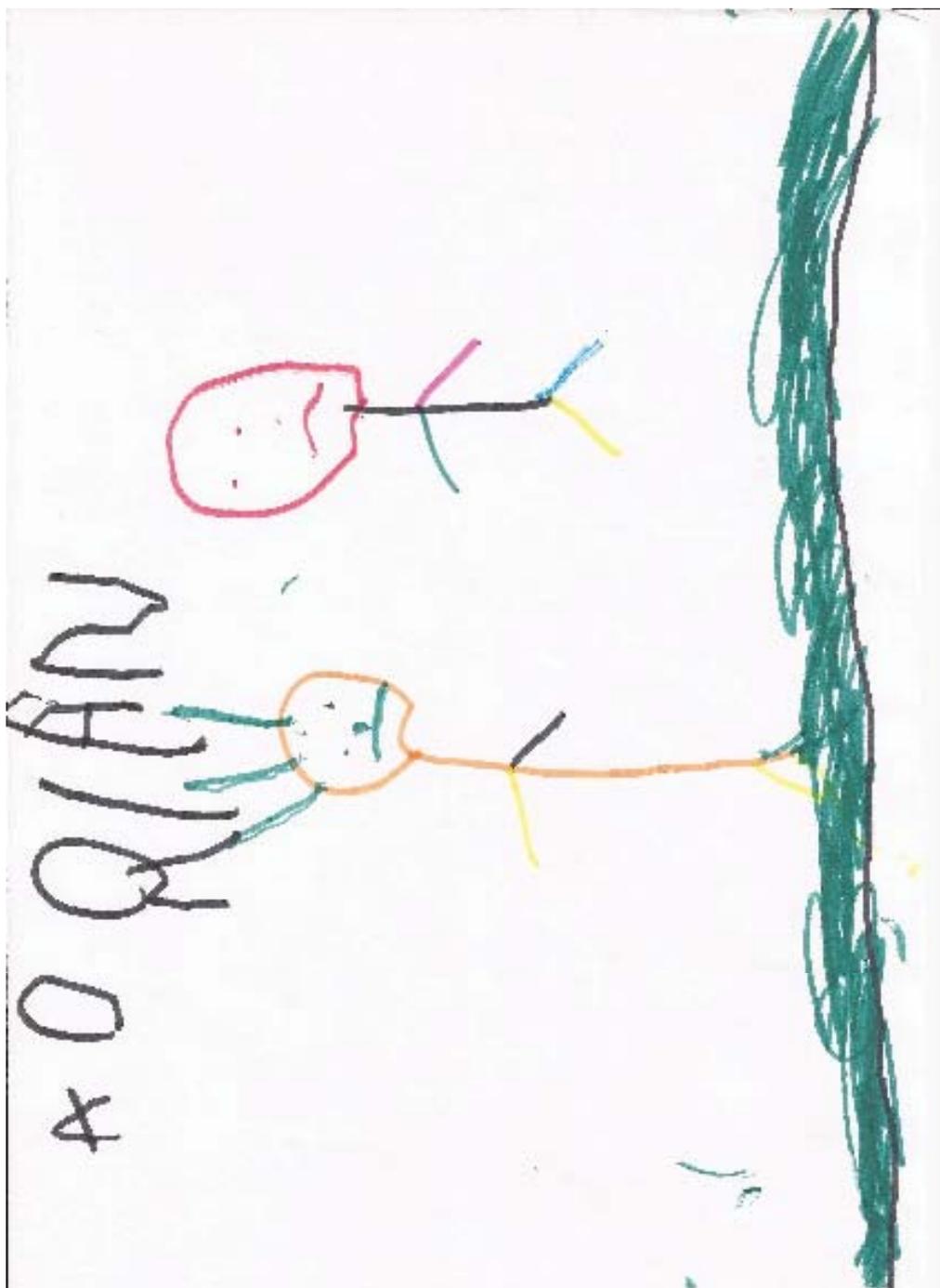
Fazendo uma relação entre os autores aqui mencionados podemos perceber que o desenvolvimento intelectual tem relação com o modo de figurar a realidade por meio do desenho e que cada autor nomeia a sua evolução como “fase”, “estilo”, “etapas”, sendo que a maturidade se desenvolve a partir da experiência, afetividade e necessidade de significação. Os autores são unânimes em descrever o processo de produção do desenho, a partir da garatuja, que é uma das primeiras fases, passando para a representação do objeto e posteriormente para a realidade material, concordam que as crianças não desenharam o que vêem, mas o que sabem do objeto.

Figura 9 - Desenho de menino, 5 anos ensino infantil II.



Fonte: Desenho elaborado pelos alunos ensino infantil II.

Figura 10 - Desenho de menina, 5 anos ensino infantil II.



Fonte: Desenho elaborado pelos alunos ensino infantil II.

3.1 Representação e significado do desenho infantil

Ferreira (1996) aponta como podemos nos situar através da psicologia histórico-cultural de Vygotsky, que nos apresenta os planos biológicos e sócio-históricos, em uma relação dialética, orientando o desenvolvimento do homem e o constituindo pela própria experiência, permitindo traçar o desenvolvimento das funções psicológicas, dentro de um contexto no qual a criança se insere tanto histórica como culturalmente. Nesse sentido, os estudos antropológicos e sociológicos, para o processo de experiência são importantes para demonstrar o avanço intelectual e de consciência no desenvolvimento dos estudos sobre a criança.

Através dos elementos teóricos, podemos compreender a constituição da figuração, do conhecimento, da realidade, da imaginação vinculada à realidade e ao conhecimento da criança, o que nos leva a um novo olhar para o desenho, considerando a criança um ser social, interagindo na complexidade das relações construtoras de suas funções psicológicas.

Vygotsky (1993) trata também das características da percepção, que não podem ser separadas da funcionalidade da atribuição do sentido do objeto percebido, que é a *percepção dos objetos reais*, assim a criança desenha a *realidade conceituada* do objeto, não a realidade material, mostrando o desenho de forma significativa e com sentido expresso. Concorda com os outros autores quando dizem que as crianças não desenharam o que vêem, mas o que conhecem, mas seu caminho do entendimento é outro para explicar a constituição do conhecimento da criança em relação ao objeto. Para ele o fenômeno da transparência indica que a criança desenha de memória sendo isso próprio da criança em idade pré-escolar (grifos do autor).

Dentre os autores, o único que faz relação do fenômeno de significação dependente da linguagem é Vygotsky, tanto na constituição como em sua interpretação. A realidade conceitualizada da criança só é possível pela palavra e é por essa que a criança toma consciência daquela. É também pela palavra que a criança se relaciona com o objeto real (Vygotsky, 1991). A conceitualização de um objeto é a descoberta de um sistema de ligações e interações com outro objeto.

Segundo o autor a palavra é fundamental na constituição da consciência, a significação é refletida na linguagem e não na figura representada no desenho, sendo que pela palavra a criança se apropria de um sistema de significação que está pronto historicamente. Assim sendo é a linguagem a principal forma de expressar e dar significado, e não a figuração, embora essa se constitua um importante elemento de desenvolvimento.

Segundo Benjamim (1996), existe uma relação dinâmica entre realidade e imaginação num processo contínuo de aproximação-distanciamento; atenção-desatenção; associação-desassociação; pressão-descompreensão; atividades socioculturais apreendidas na relação com o outro e impregnada de afeto. É através da cultura transmitida de geração a geração através das palavras, que se constitui a realidade de mundo em que a criança interage, desenvolvendo sua atividade mental. Construindo sua imaginação pelas palavras e as representando através da figuração.

Analisando um desenho de criança podemos imaginar algo que ela representou, mas só a autora poderia realmente designar a sua subjetividade através da expressão da palavra. Se a criança desenha uma figura humana os adultos reconhecem a figura, mas não os objetos que ela enquadrou no desenho, que para ela tem um significado internalizado culturalmente em seu cotidiano, em sua memória, em sua imaginação. Quando se pede uma identificação para a figura, a criança descreve a cena com ricos detalhes ou esquemas figurativos, só assim podemos conhecer o real significado do desenho, pois nele está expresso, para além da figura, seu próprio sentimento.

É comum observarmos que a criança em fase pré-escolar pede que repitamos muitas vezes histórias já dela muito conhecidas, que ela já sabe de cor, tanto que se uma palavra é alterada, a criança nos corrige, dizendo que não é bem assim. Os estudos sobre a alfabetização pressupõem, assim, que se ela já sabe a história mesmo antes de saber escrever, é talvez porque através do recontar ela revive as sensações e constrói sua imaginação do real, para depois caracterizá-los através do desenho, que é a forma primitiva do registro.

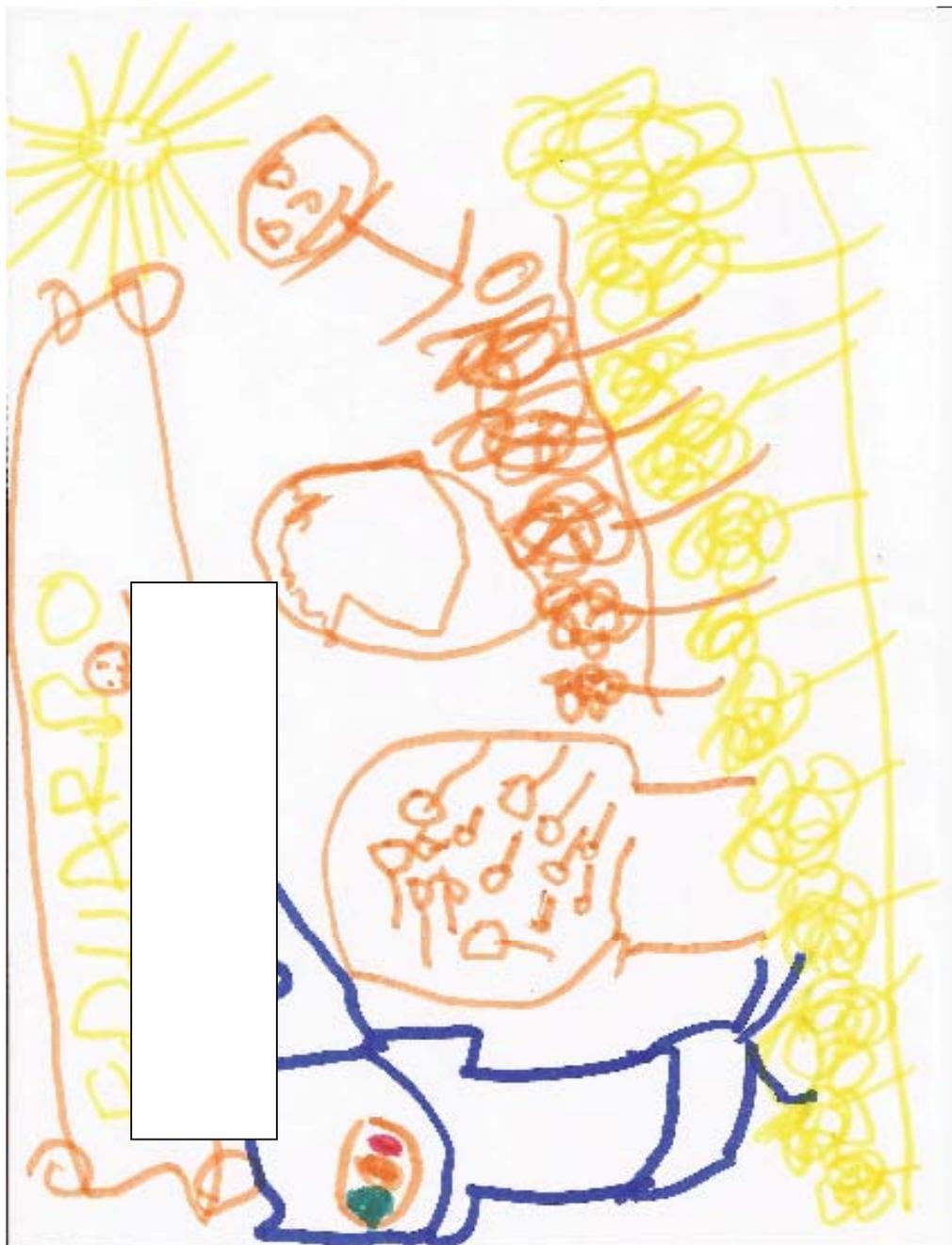
Para Vygotsky (1987) a atividade da imaginação recria ou reproduz aquilo que já existe, que são as nossas experiências conservadas em nosso cérebro, quando

as histórias ou experiências são recriadas, usamos a função criadora do cérebro e esta modifica a realidade presente, essa atividade projeta o ser humano para o futuro, criando uma outra realidade, criando uma área de significação, que é o processo criador, resultando em novidades da rotina, cujo processo se assemelha à quebra de paradigmas que é muito importante para o desenvolvimento da humanidade, como um todo, inclusive como processo fundamental que rege as grandes descobertas científicas.

Conforme nos aponta Benjamim a experiência e a arte de transmitir de uma geração a outra foi perdida com o pré-capitalismo, quando se deu a divisão do trabalho. Com a mudança do modo de produção artesanal houve uma ruptura em todos os setores, influenciando também os processos educacionais, dando origem aos grandes sistemas que, se por um lado foram e são importantes para a democratização do ensino e da educação, por outro implicou e implica em outra possibilidade de experiência, bem diferente daquela produzida no tempo da produção artesanal. Benjamim

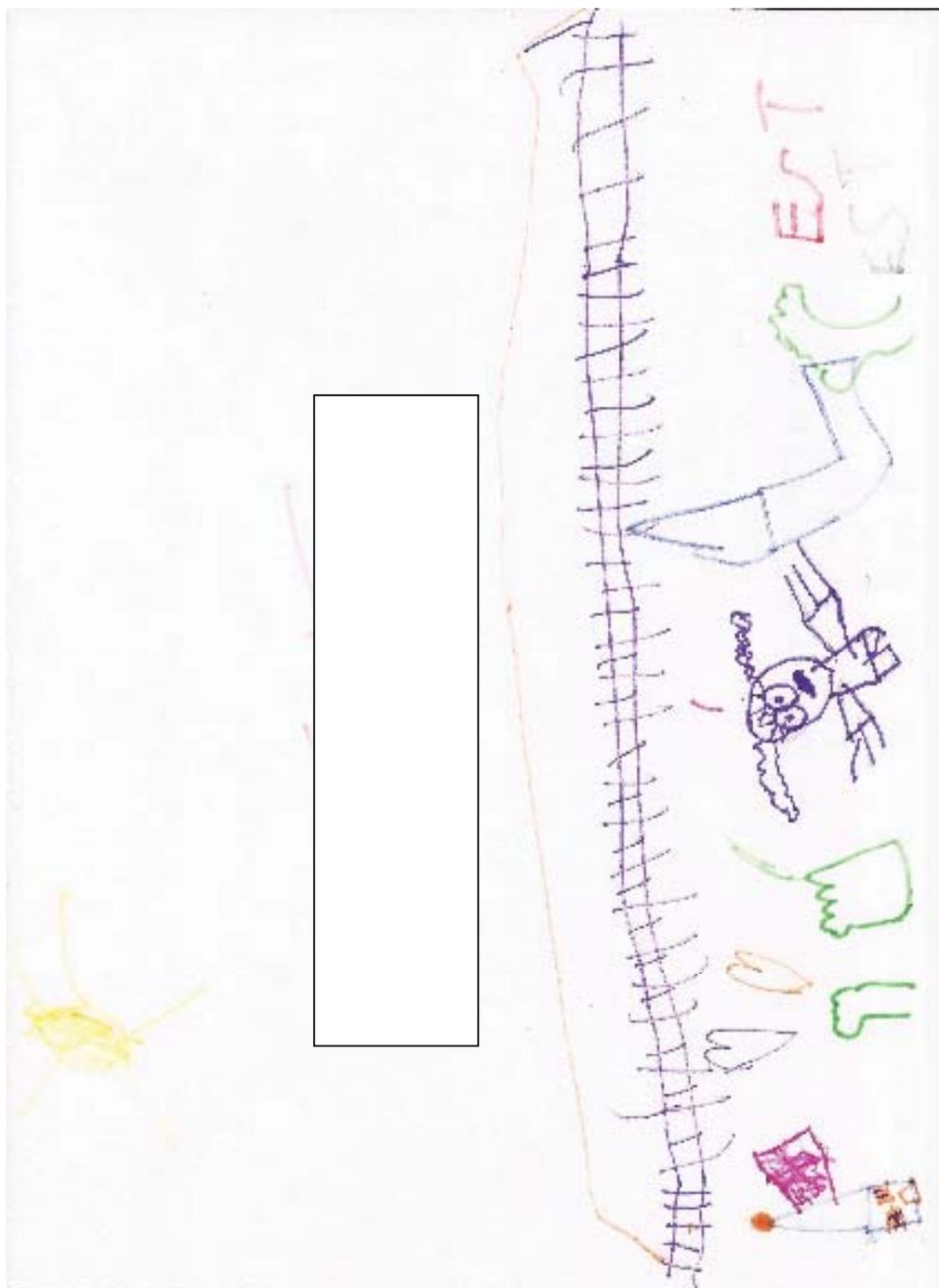
faz um diagnóstico sobre a perda da experiência que ela não se altera, embora sua apreciação varie. Idêntico diagnóstico: a arte de contar torna-se cada vez mais rara porque ela parte fundamentalmente da transmissão de uma experiência no sentido pleno, cujas condições de realização já não existem na sociedade capitalista moderna. Quais são essas condições? [...] três principais: a) a experiência transmitida pelo relato deve ser comum ao narrador e ao ouvinte. [...], B) Esse caráter de comunidade entre vida e palavra apóia-se ele próprio na organização pré-capitalista do trabalho, em especial na atividade artesanal. [...], C) A comunidade da existência funda a dimensão prática da narrativa tradicional. Aquele que conta transmite um saber, uma sapiência, que seus ouvintes podem receber com proveito. [...], como forma característica da sociedade burguesa moderna. O depauperamento da arte de contar parte, portanto do declínio de uma tradição e de uma memória comuns, que garantiam a existência de uma experiência coletiva, ligada a um trabalho e um tempo partilhados em um mesmo universo de prática e linguagem. (BENJAMIM, 1996, p10-11)

Figura 11 - Desenho de menino, 5 anos ensino infantil II.



Fonte: Desenho elaborado pelos alunos ensino infantil II.

Figura 12 - Desenho de menino, 5 anos ensino infantil II.



Fonte: Desenho elaborado pelos alunos ensino infantil II.

4 DESENHO INFANTIL, CULTURA E RELAÇÕES DE GÊNERO

Uma das colocações recorrentes de professores do ensino infantil e fundamental é de que as meninas são mais “caprichosas” que os meninos. Isto talvez se expresse pela própria história da cultura ocidental, pela exigência que se construiu acerca da demonstração de sua masculinidade desde a infância. Como nos coloca Gobbi (1999), tal exigência implica na omissão de elementos e registros gráficos que são comuns no trabalho das meninas, como flores, céu, plantas, etc. Além disso, a própria utilização da cor, já vem mercada com estigmas culturais, conforme nos fala Gobbi

Ao estudar relações de gênero e desenho de crianças pequenas, o lápis vermelho com o qual um dos meninos fazia seu desenho e a frase dita por seu companheiro de mesa [lápis vermelho é de mulherzinha], foram pontos de partida para muitas reflexões; porque o uso da cor por um menino foi contestado por seu companheiro de mesa (p.152).

Mas a elaboração mais detalhada nos desenhos de meninas não é regra em todos os desenhos, não existe uma padronização nas produções dos desenhos de crianças de gênero masculino ou feminino, a produção está muito ligada ao contexto em que esta criança está inserida.

Gobbi (2004), já destacando a questão de gênero, fez uma observação em relação à maior quantidade de meninas desenhistas em detrimento dos meninos, em estudo que analisou acervo de Mário de Andrade, de desenhos infantis antigos, sugerindo e, ao mesmo tempo, questionando o próprio contexto em que viviam as crianças, considerando o brincar em espaços abertos (meninos nas brincadeiras de rua) ou fechados (meninas nas brincadeiras em casa). A autora sugere ainda, que havia forte interesse do dono do acervo, em determinar o gênero do (a) produtor (a) do desenho, visto que “solicitava às instrutoras que anotassem o sexo das crianças que criaram os desenhos”, apontando para a percepção das diferenças dessas produções.

Conforme a própria pesquisadora admite (GOBBI, 2004), há carência de pesquisa na área, fazendo com que as produções infantis sejam vistas de maneira global e universalizante, naturalizando diferenças entre meninos e meninas. Conforme a autora há que se incentivar múltiplos olhares e análises sobre esta faixa etária, tanto quanto sobre suas manifestações.

Existe uma discussão entre psicopedagogos e psicólogos sobre os desenhos de crianças, seus significados na realidade em que vivem. Embora haja uma produção significativa na área da psicologia (DI LEO, 2000, ANGELINI & VAN KOLCK, 1969; ANZIEU, 1978; BELL, 1974; BERNSTEIN, 1964; BROWN, 1968; BUCK, 1969; CAMPOS, 1969; HEIDGERD, 1969; HUTZ & ANTONIAZZI, 1995; HUTZ & BANDEIRA 1995; VAN KOLCK, 1967, 1968, 1981, 1984), de cunho psicoterapêutico, relativamente pouco se tem produzido com olhar mais voltado às questões sócio-culturais, que são a que ora nos interessam e que segundo alguns autores, oferecem dados importantes sobre o cotidiano das crianças produtoras dos desenhos.

Algumas observações de estudiosos mostram que as crianças reproduzem também as mazelas que fazem parte de seu cotidiano, como as crianças sujeitas a conflitos e guerras ou vivendo em extrema pobreza. Leite (2004) defende que nem sempre se desenha o que se vivencia de sofrimento e que é preciso que se conheça a criança e sua realidade, antes de interpretar os elementos culturais presentes em sua produção. Existe uma tendência a teorizar, “diagnosticar” as crianças, em seus processos de produções, principalmente no desenho,

Os desenhos refletem a vida do sujeito, como as biografias, o que importa é a imagem de si e do mundo, imagem deformada pelo desejo de revelar, ocultar. Desenho não é retrato direto, devolução do visto, do vivido, só debruçando sobre o desenho que o conhecemos, a produção cultural dos meninos e meninas (LEITE, 2004, p.64).

Pode-se notar que na questão de gênero entre menino e menina, existe uma diferenciação na produção de seus desenhos que é cultural e histórica, pois as gerações transmitem o que lhes foi passado de geração a geração, pode-se observar uma linha contínua da representação dos desenhos influenciados pela

cultura na qual a família se insere, mantendo assim um padrão repetitivo da reprodução de poder masculino sobre o feminino.

Em produção nacional recente, temos diversos teóricos que se debruçaram sobre os desenhos de crianças, tomando-os como objeto de pesquisa, entre eles: Leite (2002, 2004), Wechsler (2001), Gobbi (1999) e (2004), Ferreira (1996) que têm contribuído para o conhecimento e aprofundamento do universo do desenho infantil, principalmente para a compreensão da ótica e perspectiva da criança, numa tentativa de aprender com eles e, através deles, entender suas produções.

O artigo de Gobbi (1999) “Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil”, busca as diferenças da produção entre meninas e meninos dentro desta faixa etária, conforme me propus observar, resultando em uma junção entre o desenho e a oralidade destas crianças que estão na educação infantil, pois esta poderia ajudar na elucidação de seus desenhos quanto à questão de gênero, eventualmente presente na sua produção.

Busquei suporte na fonte documental, através de Gobbi (2004), os desenhos das crianças pequenas do acervo de Mario de Andrade, pois, conforme informação da autora, é o único acervo de desenhos de crianças de dois anos e meio a seis, arquivado por várias décadas, que contribuem como fonte de conhecimento da produção de desenhos dentro do contexto histórico cultural, artístico e social em que foram criados¹. Apoiei-me, também, nos desenhos cedidos pelas professoras das escolas, nas quais fiz meus estágios curriculares, bem como os de algumas coletas individuais realizadas com crianças matriculadas da pré-escola ao fundamental I, com as quais tive contato.

Creio já estar bem definido que a cultura de cada local, desde os micro aos macro espaços sócio-territoriais, atua sobre seus membros determinando e influenciando o desenho de meninas e meninos. Dentro de nosso contexto social é

¹ Esses desenhos se encontram no Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo, que é uma instituição aberta ao recolhimento de acervos de pessoas de profissões variadas que exercem atividades importantes no campo literário, artístico e científico. O maior acervo lá registrado é o de Mário de Andrade: são 3000 documentos (dentre eles os desenhos e as anotações de Mário de Andrade aqui estudados), a biblioteca com 17624 volumes e 1200 obras de arte.

comum observarmos a divisão de papéis, que já começam a se definir na infância, diferenças marcantes entre meninas (que se vinculam aos trabalhos domésticos e artesanais que produzem no cotidiano) e meninos (que são incentivados a brincadeiras de rua, tendo maior contato com o entorno em que vivem).

Há que se observar que com o passar do tempo e com a modificação do mercado de trabalho que absorve cada vez mais a mão de obra feminina em todos os setores, tem havido mudanças nas produções dos desenhos das crianças, que já trazem novos olhares e dimensões aos seus traçados, ainda que de maneira tênue. Grande parte dessa mudança está associada à própria mudança da organização familiar, que sai de uma estrutura nuclear tradicional para outros tipos de agrupamento, inclusive com inversão de papéis, como no caso da responsabilidade pelos proventos. Já existem muitas mães solteiras que sustentam a família, assim como outras que, mesmo casadas, assumem o papel de provedora, enquanto os parceiros se adaptam a novos papéis, assumindo parte das funções domésticas, antes apenas desenvolvidas pelas mulheres. Novos estudos estão sendo realizados para diagnosticar como a cultura está se reorganizando a partir desses novos costumes.

Embora tais mudanças sejam socialmente significativas, o seu impacto, de uma forma mais expressiva na produção dos desenhos infantis, deve ainda ser sutil e, provavelmente, por um bom tempo, os meninos desenharão automóveis e objetos que se distanciam do ambiente doméstico, enquanto as meninas continuarão a desenhar a casa, o jardim, os objetos próximos, a família, etc.

Os desenhos das crianças e suas falas somadas as de seus pais e mães acenaram para algumas mudanças a que estou chamando aqui de transição nas relações mantidas entre homens e mulheres, na concepção que têm das mesmas, na própria construção dos gêneros e das relações entre eles e as crianças. Acredito mesmo que estamos vivendo um período que anuncia alterações no âmbito do relacionamento familiar entre pais e mães e entre estes e seus filhos, acenando também para novas formas de criação de filhos e filhas (Gobbi, 1999; p.152).

Por isso é interessante o diálogo com os novos autores que estão se debruçando sobre a produção infantil, neste momento de mudança, registrando, coletando dados, pesquisando, para dar um suporte para compreender melhor como

as mudanças sócio-culturais influenciam tal produção, determinando ou não um fator de alteração dos desenhos.

Alguns pesquisadores já analisaram a interferência dos acontecimentos na vida da criança sobre o seu desenho. Existem estudos feitos em períodos do pós-guerra ou após grandes catástrofes. É também comum o diagnóstico de várias anomalias através do desenho, cujo processo é capaz de identificar questões emocionais e/ou situações que comprometem a saúde emocional da criança, como no caso de violência doméstica.

Voltando à questão do gênero, nos desenhos de casa ou da escola, observa-se a distinção de gênero na composição dos mesmos. Segundo nos aponta Grubits (2003), a partir de pesquisas realizadas com desenhos de casas feitos por crianças de periferia de cidades e de diferentes grupos indígenas, favoreceu-se a compreensão do desenvolvimento infantil no tocante à inteligência, à cognição, à motricidade e à afetividade, revelando-se no final a interferência de aspectos culturais e de organizações sociais no qual as crianças se inserem na produção desse material, de forma que

Podemos, portanto, afirmar que o desenho da casa é um suporte onde se misturam e se cruzam os valores do objeto e os valores da pessoa, no momento presente, integrando o passado e a história pessoal, com aspectos sociais e culturais propriamente ditos (GRUBITS, 2003. p.105).

A autora continua a nos apresentar alguns teóricos que enriquecem o desenvolvimento de seu trabalho, como Widlöcher (1998, apud GRUBITS, 2003) quando ele

Critica o termo realismo intelectual, dizendo que a preocupação da criança não é representar as coisas tais quais elas são, mas figurá-las de maneira identificável. Todos os artifícios que utilizam visam a este fim de representatividade, especialmente a exemplaridade de detalhes e a multiplicidade de pontos de vista. (p.98)

Essa multiplicidade de pontos de vista está ligada, sem dúvida, ao contexto no qual a criança está inserida, considerando aí a influência dos aspectos culturais e

históricos, bem como do desenvolvimento de sua criatividade, que possa fazê-la extrapolar a figuração para além do realismo visual.

A diferença na produção dos desenhos de meninos e meninas tem se tornado uma categoria de análise representativa, orientando muitas vezes as direções dos trabalhos quanto à elaboração, à sensibilidade emocional, ao aspecto do incomum, à imaginação e às relações interpessoais.

Wechsler (2001) propôs um novo modelo que auferisse características na expressão verbal, não somente nas três dimensões (fluência, flexibilidade e elaboração) como é a proposta de Torrance (1966, 1990), mas em “cinco indicadores criativos: Elaboração, Sensibilidade Emocional, Perspectiva incomum, Fantasia e Analogias”, utilizados amplamente por sua equipe, sendo que, os gêneros femininos e masculinos são considerados como categorias de análise representativas. (p.6-7).

Embora tenha havido o despertar para a análise da produção da criança, os estudos ainda são incipientes. Talvez parte desse problema esteja vinculado ao que Leite (2002) problematiza criticamente acerca do trabalho desenvolvido na escola, cuja prática está longe de promover e contribuir para a reflexão sobre o assunto. É comum se observar um trabalho pedagógico que ainda hoje se ancora na teoria do desenvolvimento gráfico para medir e avaliar as crianças desenhistas: uma proposta uniformizada que sujeita os desenhos a padrões pré-estabelecidos e, o próprio sujeito, à conformação.

Talvez, ainda, tal prática tenha sido consolidada pela forma tradicional de análise da prontidão para a alfabetização

No cotidiano de algumas instituições de educação infantil (e também em consultórios de fonoaudiologia e psicopedagogia) ainda hoje afirmam que uma das formas de sabermos se uma criança está “preparada” para ser alfabetizada (chamam isto de *prontidão*) é verificar, entre outras coisas, se ela elabora cenas em seus desenhos, *provando* estar apta a elaborar análise e síntese, perceber uma organização espacial etc. E claro que dificilmente se estabelecem relações mais profundas a partir de um único desenho feito pela criança [...] (LEITE, 2002, p.270). (Grifos do autor)

Neste tocante, Leite (2002) questiona se

Seria produtivo condicionar o nível gráfico à possibilidade de aprendizado da leitura/escrita? Há relação direta entre desenho e aprendizagem? Há sim, relações entre os diferentes desenhos de uma criança e sua experiência gráfica, plástica, imagética, cultural, A técnica vai trazer novas possibilidades de solução; acervo de imagens retidas na memória vai fornecer mais material bruto para a criação; a experiência contemplativa vai trazer mais fruição, estética, etc.-assim vejo a relação entre desenho e aprendizagem. Mas se [...], avalio a capacidade cognitiva de crianças, voltamos a apontar esses sujeitos como a *caminho de*, destituídos de seu papel de produtores/criadores. (LEITE, 2002, p.270)

A questão fundamental é que, apesar de a produção infantil ser um excelente meio de compreender a criança e a própria infância, situada em um contexto histórico cultural, pouco se dedica a ela. O foco parece recair sobre o produto, conforme aponta Leite (2002), que fez análise dos desenhos de crianças de zero a seis anos após exposições de artes no Brasil e percebe que pouco se fala do sujeito desenhista, mostrando mais os seus produtos, completamente descontextualizados.

Leite (2004), em seu trabalho, procura ressignificar a concepção de desenho, ampliando o diálogo com a arte, desconstruindo algumas verdades ou dogmas nas práticas pedagógicas, sua amostra se baseou em 63 desenhos de crianças entre 6 e 14 anos, produzidos após uma visita ao museu do Rio de Janeiro, pensando criticamente sobre o registro escrito nesses desenhos. Leite propõe um olhar mais atento sobre estas produções como podemos observar nesta citação.

Referenciais nutridos pela sociologia, história, antropologia forneceram-me instrumentos para perceber os desenhos como registros elaborados por sujeitos datados, culturais, sujeitos-autores-desenhistas. [...] Deixam transparecer, em certos momentos, que de forma unilateral e dirigida, o contexto “desenha” a criança, rascunha, esboça, traça seu perfil - e cada perfil de menino ou menina teria seu correspondente em desenho (LEITE, 2004, p.63).

Os desenhos de crianças nesta etapa são identificados com um caráter pouco valorativo, visando apenas o momento da criação não se levando em conta a verdade e a realidade da criança, transformando o olhar numa forma julgadora, com elementos de regulação da criação da criança, o que por diversas vezes observei

em sala de aula, quando das produções das crianças, nas escolas infantis e fundamentais.

Leite (2004) considera ainda, mencionado a regulação que a criança sofre no âmbito escolar, que é pobre

[...] a posição simplista e direta de que, com base nos desenhos, conheço a criança e sua realidade imediata. Os desenhos refletem a vida do sujeito, mas, assim como as biografias, não importa se dizem a “verdade” – o que importa é a imagem que oferecem sobre si e sobre o mundo; imagem inevitavelmente deformada pela capacidade e pelo desejo de regular/ocultar. (LEITE, 2004, p.64)

Leite (2004) nos leva, com uma provocação, à reflexão dos desenhos infantis,

Mas esses desenhos são obras de arte? A discussão acerca da relação entre desenho de criança e obra de arte tem merecido a atenção de alguns autores ligados à arte-educação, à pedagogia e a psicologia, que, de forma mais ou menos clara, denominam as produções culturais das crianças de *arte infantil*. Outros quando relacionam a arte à produção cultural de meninos e meninas, fazem-no com base em associações com a arte contemporânea (Garuti, 1998), a arte moderna (Lowenfeld 1977) a arte primitiva (Stern, 1962) etc.(LEITE, 2004. p.64). (Grifos do autor)

Relacionando as afirmações destes autores quanto à criação dos desenhos das crianças, sobre a interferência do meio em que vivem em suas produções, fica evidente que as experiências vivenciadas, deixam marcas que são expressas pela suas artes, e que são resultantes das experiências desenvolvidas no ambiente, no meio em que vivem das interações com os outros – fatores que interferem diretamente no processo de criação dos desenhos, pois tudo está interligado.

O processo de criação é resultado de inúmeros fatores, e o meio social e cultural estão fortemente presentes como experiências marcantes, são constituintes da história de vida, de um modo particular de interação com o mundo, de busca pela expressividade. É sempre relacional. A relação com o outro é, então, de suma importância na formação do sujeito-desenhista (Leite, 2002; p.271).

Como adverte Leite (2002), parece inexistir trabalho efetivo relacionado ao desenho artístico com as crianças, embasado na teoria da arte e sua criação, que

motive as crianças e que forneça dados para pesquisa que esteja vinculada às questões culturais. Grande parte do desenho produzido serve para dar suporte ao processo de alfabetização, deixando de lado aspectos importantes da produção artística, relacionadas à criação e imaginação, à elaboração e ao próprio fazer.

O educador, essencialmente poderia provocar a fantasia e a criação das crianças. Conhecer teorias acerca do processo criador, assim como diferentes concepções de infância na história, pode dar pistas para seu fazer pedagógico. Defendo [...] que o desenho [...] não deveria ser pensado como base diagnóstica, avaliativa e, sim enquanto expressão, possibilidade de interlocução. [...] Sugiro que nossa atenção, como educadores e educadoras, possa se voltar para outras frentes. Que possamos pensar como elas têm vivido e experienciado seus processos de produção em geral e se estas têm sido respeitadas, valorizadas. (Leite, 2002; p.272-273)

Nesse contexto há que se perguntar: se uma das formas de expressão espontânea das crianças é o desenho, qual é a importância que a escola tem dado à sua produção? Eu mesma, em minhas experiências na educação infantil, tenho observado que as produções dos desenhos ficam direcionadas a um lugar comum, onde a criança produz por produzir seu desenho, como se fosse um momento de lazer, de descontração, sem que tenha a real dimensão do significado desta criação. Dessa forma, os desenhos talvez apenas “sejam fruto de uma trajetória escolarizante, marcada pela cobrança da devolução, pela valorização do modelo, pelo julgamento” (Leite 2004; p72).

Grubits (2003), a partir de suas pesquisas, também nos dá um direcionamento sobre como é analisado o desenho da criança na escola

A qualidade da produção é legitimada por uma dimensão normativa e cultural; o desenho da criança é, desde então, descrito em termos negativos, em termos de ausência, de semelhança e de detalhes. Um exemplo disso está na maioria das escalas psicométricas, onde a argumentação de número de detalhes traduz uma melhor leitura (interpretação) do desenho e aparece como uma mais valiosa ordem intelectual. (GRUBITS, 2003, p.99)

As considerações dos autores se entrelaçam, quando observam que a educação ainda tem muito a produzir para as crianças pequenas, e que os profissionais desta área estão carentes de direção, de organização, frente ao Estado

e ao Mercado capitalista, que ditam normas e regulam as atividades, reproduzindo os mesmos conceitos e idéias de disciplina do corpo e da mente, para uma faixa de idade em que as crianças precisam apenas brincar, se socializarem, aprender através do lúdico. Elas também se aproximam, quando consideram que a prática deve ressignificar a concepção de desenho ampliando o diálogo com a arte, desconstruindo algumas verdades ou dogmas e compreendendo que a criança está mais ligada ao processo que ao produto; seu desenho é pleno e transitório, com movimentos de idas e vindas, como numa narrativa no caso visual.

Para a maioria dos autores é preciso que se conceba os desenhos das crianças como “manifestações lingüísticas”, representação de figuras, imitações de sons, gestos coreográficos, transbordando seu prazer. A tentativa de desenvolver um caráter rotineiro para os desenhos infantis, a fixação de tipos e processos de representação, afasta a criança, tanto de sua manifestação lingüística, quanto de sua manifestação artística.

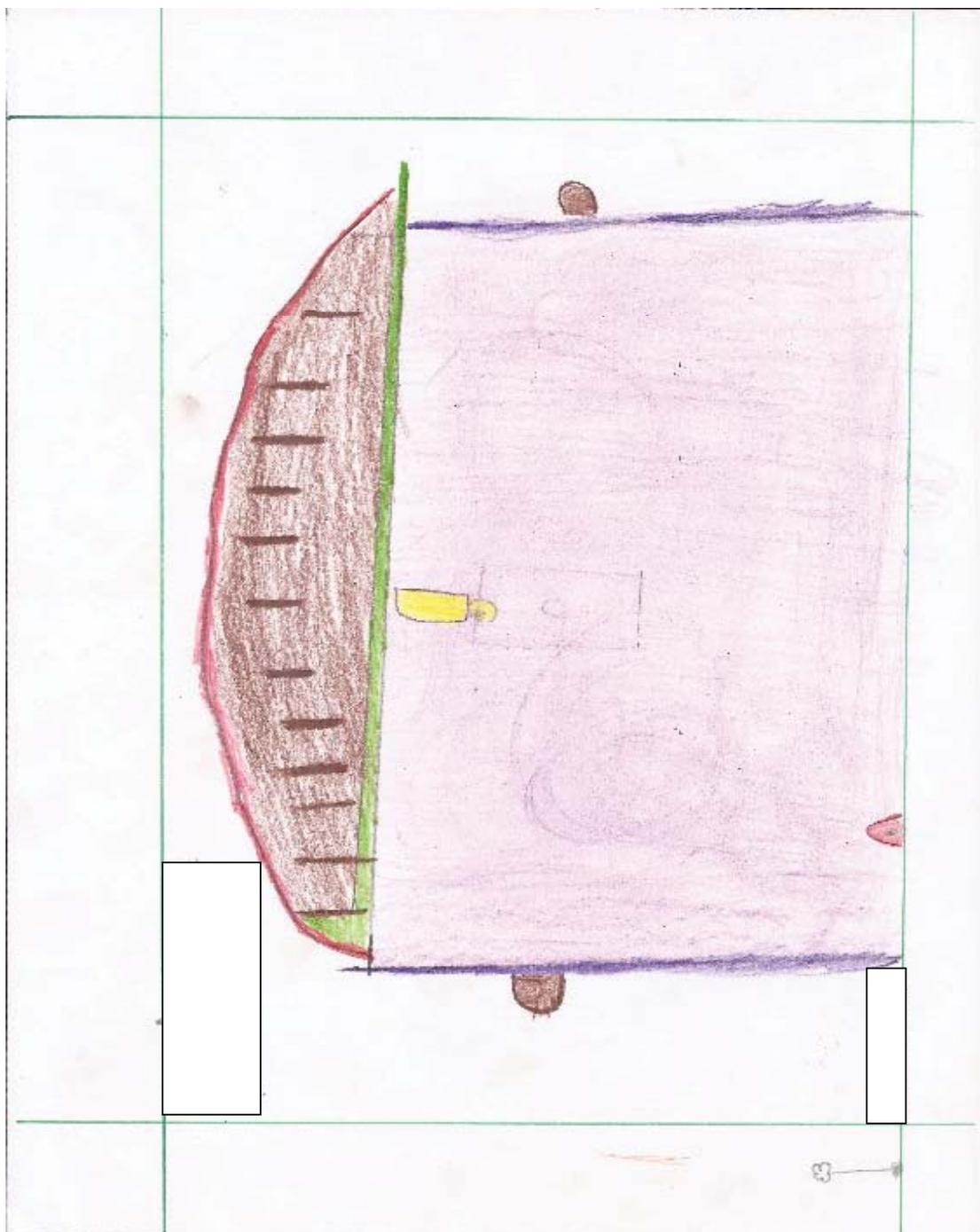
Assim, são os autores unânimes em descrever o desenho como forma de desenvolvimento e comunicação, e as artes em geral como um potencial muito valorativo neste processo de interação, estimulando as aptidões e fazendo fluir corpo e mente neste desenvolvimento.

Figura 13 - Desenho de menina, 6 anos ensino fundamental I.



Fonte: Desenho elaborado pelos alunos ensino Fundamental I.

Figura 14 - Desenho de menino, 6 anos ensino fundamental I.



Fonte: Desenho elaborado pelos alunos ensino Fundamental I.

5 O TRABALHO COM ARTE NO ENSINO INFANTIL

Em função da desvalorização ou pouca importância dada ao trabalho com Arte no Ensino Infantil, que compreende a faixa etária de 0 a 6 anos, foi preciso a interferência de iniciativas legais que o colocassem em destaque.

Até 1996 não havia uma legislação educacional própria para essa faixa de idade. As creches acolhiam as crianças de uma forma assistencialista, direcionadas especificamente a famílias de baixa renda, para que as mães pudessem deixar seus filhos para trabalhar. Somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB) houve uma atenção especial para essa faixa etária, ao menos em Lei. Talvez porque se tenha evidenciado uma mudança constante de padrões culturais brasileiros, pois a força de trabalho induziu a mulher ao mercado de trabalho, havendo a necessidade de se reprogramar dentro das famílias, as funções estabelecidas até então, caracterizadas pelas funções masculina (de provedor) e feminina (de cuidadora do lar e dos filhos).

Com o distanciamento da mulher do lar, a escola passou a ser o local de acolhimento e socialização de conhecimentos, pois muitas famílias necessitam de um local seguro e de pessoas qualificadas, para que possam deixar suas crianças, desde a primeira infância. É neste momento muito delicado na fase de desenvolvimento que entra a questão da educação infantil.

Efetivamente, só a partir da regulamentação da LDB, em 2006, é que houve efetiva mudança nas condições de oferta desse nível de ensino. Tal regulamentação estabelecia prazo para que todos os municípios se adequassem até 2012, tanto em relação à estrutura física dos prédios, quanto em relação à formação e qualificação dos profissionais que atuam com as crianças de creche e educação infantil, especificando que estes profissionais deveriam ter licenciatura em Pedagogia. A regulamentação foi seguida por iniciativas que ofereciam condições para os que já estavam atuando se qualificassem e continuassem atuando, principalmente por meio de processos de formação continuada.

Logo depois da promulgação da LDB foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1997) direcionados para a educação fundamental, entre

eles o de Artes, depois foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) voltado à educação infantil, sendo especificadas as prioridades com a higiene, as artes, o brincar, e o aprender com prazer, sem especificar a necessidade de a criança ser alfabetizada nesta etapa de ensino.

Em relação às Artes, especificamente, o PCN pontua que

As pesquisas desenvolvidas a partir do início do século em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, sobre o processo criador, sobre a arte de outras culturas. Na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade surgiram autores que formularam os princípios inovadores para o ensino de artes plásticas, música, teatro e dança. Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto-expressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam o desenvolvimento do potencial criador, ou seja, eram propostas centradas na questão do desenvolvimento do aluno. (BRASIL, 1997, p.20)

Já complementando no RCNEI, neste documento temos a consideração que é preciso levar em conta o lado lúdico da criança, o brincar, o imaginar, transformando, através da imitação da realidade um aprender significativo, socializando a criança sem perder o essencial que é o lúdico.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada. (BRASIL, 1998, p.27)

Neste documento, o próprio governo reconhece as diferenças e diversidades culturais de nosso país, e as dificuldades em fazer chegar todos os benefícios em todos os recantos, devido às condições de regiões de difícil acesso, tanto quanto a

dificuldade de qualificação dos profissionais desses lugares. Nesse sentido, o RCNEI, teve como perspectiva funcionar como uma diretriz

O Referencial pode funcionar como orientador de ações na melhoria de qualidade da educação infantil, mas não tem a pretensão de resolver os complexos problemas desta etapa educacional, pois envolve questões de políticas públicas, ordem orçamentária, recursos humanos, padrões de atendimento do espaço físico adequado, materiais de qualidade e em quantidade suficientes e adoção de propostas educacionais compatíveis com esta faixa etária. (BRASIL, 1998, p.14)

Como o próprio documento admite, muitos dos profissionais não estão qualificados para atuarem com as crianças do ensino infantil, causando muitas vezes, ojeriza pela escola, antes mesmo de entrarem no ensino fundamental. A regulamentação é muito recente e deve demorar ainda para a estruturação correta do ensino infantil, mas é preciso a conscientização das condições dadas para que se possa mudar a realidade, principalmente para que se deixe de lado uma perspectiva assistencialista de atendimento para um processo de formação da criança para o mundo, construindo a autonomia com prazer. Nesse sentido,

Este documento identifica educar propiciando situações de cuidados interpessoal, a educação poderá auxiliar na apropriação de conhecimento das potencialidades, corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas contribuindo para a formação de crianças felizes e saudáveis, sendo observadas, ouvidas e respeitadas podem conduzir nosso olhar sobre a qualidade que estão recebendo, dirigindo nossa atitude para a prevenção da vida, os procedimentos devem estar baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento, biológico, emocional e intelectual das crianças, considerando as diferentes realidades socioculturais. (BRASIL, 1998, P.23), brincadeiras, e aprendizagens orientadas de formas integradas, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação

Analisando o PCN à arte, no ensino fundamental e o RCNEI, podemos verificar pontos positivo e um ganho muito grande quando se estruturou regras e normas para construir um ensino de qualidade no atendimento a este público tão carente.

O RCNEI, como já dissemos, pretende auxiliar no trabalho educativo diário apontando metas de qualidade para que a criança tenha um desenvolvimento integral de suas habilidades e identidade, reconhecendo-as como sujeitos com

direito à infância. O objetivo principal é contribuir para o conhecimento da realidade social e cultural, buscando novas soluções educativas para diminuir o caráter assistencialista dado ao trabalho nas creches, dando apoio aos profissionais que atuam com crianças de 0 a 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

Além disso, o documento visa à construção da formação da identidade e autonomia, por meio de diferentes linguagens e das relações com os objetos de conhecimento. Dentre as linguagens temos: o movimento, a música, as artes visuais, a linguagem oral e a escrita, a natureza e a sociedade e a matemática.

Há de se considerar que o Brasil foi um dos primeiros países a ter, na Constituição Federal, a obrigatoriedade da inserção da criança ao ensino infantil

um dos fatores que influenciaram o reconhecimento na Constituição Federal de 1988, abrangendo o atendimento das crianças de 0 a seis anos de idade como um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV), assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foi o movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais através da inserção da mulher no mercado de trabalho e a urbanização. (BRASIL,1998.p.11)

Espera-se, assim que o RCNEI cumpra sua função, que é a de

[...] com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. (BRASIL, 1998, p.13)

O documento visa considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade, independente das questões familiares ou crenças, por estar inserida culturalmente e historicamente.

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. (BRASIL, 1998, p.21)

Na construção deste documento ficou evidenciada que a função de educar e cuidar, na educação infantil, estão associadas a padrões de qualidade, sendo assim considera a criança em seu contexto social, ambiental, cultural e nas interações e práticas sociais, evidenciando diversas linguagens e conhecimento para que possa ter uma identidade autônoma.

O MEC organiza e estrutura o Ensino Infantil por idades, de 0 a três anos e de 4 a seis anos,

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 explicita no art. 30, capítulo II, seção II que: “A educação infantil será oferecida em: I - creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos”. (BRASIL.1998, p.45)

Entende, então, essa divisão como dois âmbitos de experiências, formação pessoal e social e conhecimento de mundo com os seguintes eixos de trabalho: identidade e autonomia, movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Definiram-se as capacidades em ordens

- física: apropriação e potencialidades corporais, autoconhecimento, uso do corpo na expressão das emoções, deslocamento com segurança;
- cognitiva: desenvolvimento do recurso de pensar, uso de formas de representação e comunicação com resolução de problemas;
- afetiva: construção da auto-estima, convívio social, compreensão de si mesmo e dos outros;
- estética: a produção artística e compreensão de produções de diferentes culturas;
- ética: construção de valores norteando as ações das crianças, capacidade de relação interpessoal como condição para o convívio social, convivência com diferenças de temperamentos, de intenção, de hábitos, costumes, cultura, etc.

O RCNEI trata, ainda, da importância dos materiais e objetos que são disponibilizados para as crianças, pois estas agem sobre o objeto, descobrindo sua função, decodificando, descobrindo seu real significado.

As crianças exploram os objetos, conhecem suas propriedades e funções e, além disso, transformam-nos nas suas brincadeiras, atribuindo-lhes novos significados. (BRASIL, 1998, p.60-71)

Este Referencial descreve, ainda, a quantidade apropriada de criança em cada sala, que permita ao educador ou profissional atuar de forma digna e eficiente, orientando que

Até os 12 meses, é aconselhável não ter mais de 6 crianças por adulto, [...] ajuda nos momentos de maior demanda [...], em situações de alimentação. Do primeiro ao segundo ano de vida, [...] não mais do que 8 crianças para cada adulto, ainda com ajuda em determinados momentos. [...] as crianças deixam as fraldas até os 3 anos, pode-se organizar grupos de 12 a 15 crianças por adulto. [...] entre 3 e 6 anos, [...] grupos maiores, mas que não ultrapassem 25 crianças por professor. (BRASIL, 1998 ,p.71-72)

Além do RCNEI, existe, como já citamos os PCN's (BRASIL, 1997) que, assim como aquele, pretende ser um norteador para as escolas e educadores conduzirem o aprendizado das crianças, se pautando em princípios vitais para o desenvolvimento do indivíduo em seu todo. Muitos dos Projetos Políticos Pedagógicos são pautados muitas vezes nesses PCN's.

Os objetivos gerais que se encontram especificados nesses parâmetros, pretendem que os alunos:

- sejam capazes de entender a cidadania como participação social e política;
- compreendam o exercício dos direitos políticos, civis e sociais, usando de solidariedade e desprezo pelas injustiças, respeitando e se fazendo respeitar;
- posicionem-se criticamente;
- conheçam as características do Brasil promovendo a identidade nacional e pessoal;
- conheçam a pluralidade cultural e a defesa das diferenças culturais;
- percebam-se como agentes transformadores do meio ambiente;
- desenvolvam seu conhecimento cognitivo, valorizando sua auto-estima;

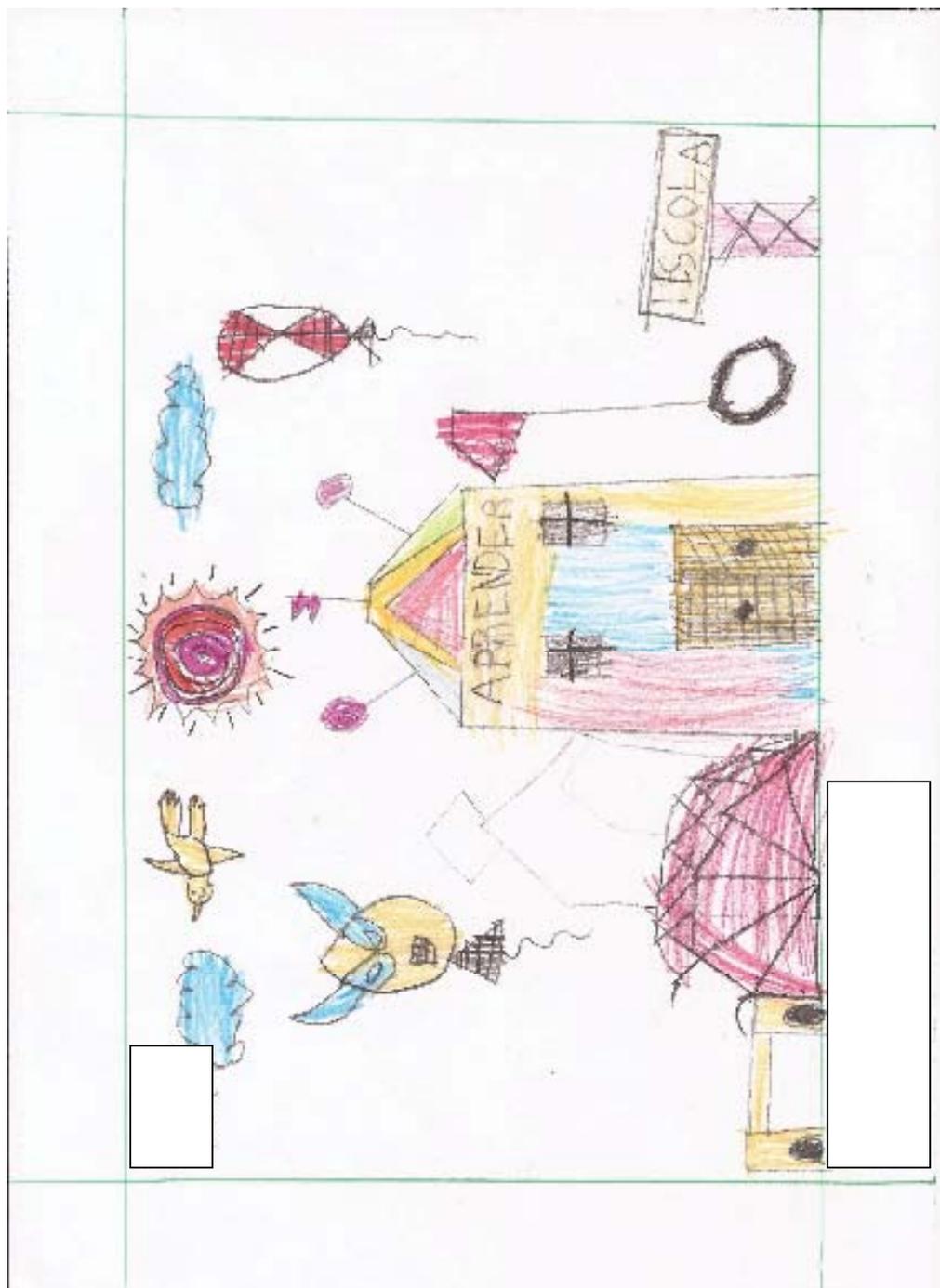
- cuidem do corpo e da saúde individual e coletiva;
- usufruam das diversas atividades culturais como meio de produção e conhecimento;
- utilizem as tecnologias para construir conhecimentos.

Figura 15 - Desenho de menina, 6 anos ensino fundamental I.



Fonte: Desenho elaborado pelos alunos ensino Fundamental I.

Figura 16 - Desenho de menino, 6 anos ensino fundamental I.



Fonte: Desenho elaborado pelos alunos ensino Fundamental I.

6 À GUIA DE CONCLUSÕES: O PROFESSOR DO ENSINO INFANTIL E O TRABALHO COM ARTES

A formação continuada e as especificações na contratação de pedagogos é em primeiro lugar um início para uma mudança significativa. Faz-se necessário um olhar cuidadoso para o trabalho com essa faixa etária, pois é a partir de educação básica que se começa construir o desenvolvimento, o caráter, a criatividade de uma criança dentro do âmbito escolar.

Quanto à formação continuada de profissionais da área de educação infantil a legislação dispõe de algumas normas, procurando regulamentar a contratação e atuação dos professores com uma base pedagógica mais significativa para a compreensão das fases de desenvolvimento das crianças.

[...] a LDB dispõe, no título VI, art. 62 que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. (BRASIL, 1998, p.39)

Para além do que apregoa a legislação, o educador precisa ter liberdade para criar e deixar fluir o lúdico na criança, tem que respeitar o seu próprio desejo de fazer certo, de atuar com a percepção, de ser conhecedor do desenvolvimento infantil. É necessário que a experiência do profissional junto à criança, seja levada em conta, pois é este profissional que está atuando diariamente com a criança, mas também os educadores precisam estar abertos às novas propostas, com coerência para que possam beneficiar o desenvolvimento da criança.

Precisamos repensar nossa cultura, onde perdemos o potencial criador, porque ao nos tornarmos adultos nos distanciamos dos desenhos, das produções lúdicas. Onde ficaram os riscos e rabiscos, as cores, as formas e as transgressões, poucos são os que se arriscam produzir, com medo das críticas, como estamos transmitindo valores através da arte? Ela existe?

Quem a tirou de mim? Em que parte do caminho me foi restrita?

Nunca paramos para pensar o porquê não mais desenhemos, pensamos que temos que ter o “dom”, para pintar, desenhar, criar, mas na verdade é só questão de treino assim como escrever. Assim como a citação a baixo, nos mostra,

-“Apagaram tudo, pintaram tudo de cinza...” (Marisa Monte, 2000, CD Memórias, crônicas e declarações de amor – “Gentileza”)

“Linguagem oral, linguagem escrita e prática pedagógica na educação infantil” coloca em cena a tinta pedagógica, por vezes tão cinzentas que chega a encobrir a vida que pulsa no cotidiano educativo, entre meninos e meninas. Como a educação poderá abrir espaço para as cores [...] e outras artes, reconhecer a possibilidade criadora como ponto de partida essencial. (LEITE, 2004, p.79)

Meu gosto por artes vem da juventude, em minhas horas vagas pinto e às vezes dou algumas aulas de óleo sobre tela, certa vez eu estava pintando uma tela e uma amiga me disse: “não sei pintar e desenhar gostaria muito, mas minha professora quando criança me disse para eu esquecer, pois não levava jeito para isto, achei realmente que não conseguiria e nunca mais tentei”. Então coloquei uma cadeira ao seu lado, desenhemos alguns traços simples, dei a tinta e o pincel e as linhas foram se transformando em uma paisagem, cheia de flores, com uma casinha, mesinha, ela não acreditava que era possível, mas conseguiu, a partir daí nunca mais parou de pintar.

Ela é apenas uma de muitas pessoas que foram desacreditadas de si mesma, de seu potencial criador, por que um adulto lhe disse que não conseguiria, mas é possível. Tenho uma aluna de 85 anos, e outra com degeneração motora que os médicos apoiaram a desenhar e pintar, para ter o movimento de pinça mais aguçado e coordenação motora.

O educador precisa utilizar de uma linguagem descritiva e elucidativa com a criança, para no futuro não gerar medos, ou prejudicar sua auto-estima, o estímulo para a criança é muito importante, fortalece seu desenvolvimento e autonomia.

O que precisa mudar é a visão do educador, em perceber que somos indivíduos diferenciados, mas com potencialidades, alguns mais, outros menos, e

precisamos identificar qual o foco a ser desenvolvido em cada indivíduo, trabalhar mais o subjetivo, a criança que temos dentro de nós, e todos somos crianças e gostamos de ser felizes, fazendo o que gostamos.

Perceber que ser adulto não quer dizer ser indiferente, mas ter responsabilidades, como transmitir a cultura através do brincar, dançar, desenhar, pintar, etc. A arte é a melhor forma de integração e comunicação, através dela a cultura nos transpassa e somos conduzidos ao conhecimento a nossa historicidade.

Temos que construir uma escola livre para as crianças poderem vivenciar sua infância, com distanciamento, com espaço para crescerem, sonharem, pois depois terão tempo suficiente para produzir e reproduzir nossos costumes, tradições. Devemos deixá-las livres para criarem até quando puderem. Isto não quer dizer, que as crianças devem estar livres da condução da educadora, mas que devem ser orientadas através do lúdico, das artes, do brincar a construir seu raciocínio lógico, desenvolvendo suas fases de aprendizagem como muito bem os autores descrevem.

Segundo alguns autores como Leite (2004) observamos que a relação entre produção artística cultural e as instituições de ensino é conflituosa, pois a área artística tem na transgressão sua mola propulsora, já as instituições de ensino pautam-se pela normatização. Assim o registro de documentação de experiências no cotidiano educativo, o desenho da criança, o matizes do fazer pedagógico levam a uma questão central: a Educação Estética e suas diversas facetas. Faz-se necessário problematizar caminhos a serem discutidos em campos mais amplos, trazendo à tona o diálogo e conflito entre a arte, a infância e a formação de professores. Existe a necessidade de rever conceitos e de estruturar teoricamente esse campo do conhecimento que se situa na interface da arte com a educação.

A formação de professores é por si só um convite da arte, para favorecer um espaço de transgressão e criação, de formação de sentidos e significados no interior das instituições escolares.

[...] a dificuldade de conquistar novos espaços que engendrem novas práticas, tem crescido [...], sobre a necessidade de trazer uma outra dimensão para a formação de professores: [...]. É o convite da arte que chega, chamando ao ensaio de novos olhares, [...], experimentar, sentir a sensação de caos, [...] (LEITE, 2004, p.11-12).

Segundo Leite (2004) “A Arte é isto: totalidade, na formação do professor [...] ela congrega um conhecimento que trabalha com as polaridades, trabalha com o belo e o feio, por isso, arte mexe com a totalidade que é o que está faltando.”

Na formação do educador atualmente percebe-se um mal estar advindo da necessidade de novos conhecimentos referentes às artes, neste contexto para ser educador deve-se acrescentar capacidade e compromisso, sensibilidade para se renovar o cotidiano pessoal e profissional. Leite (2004), chama a atenção para a necessidade de construção de um espaço de formação continuada,

- projetando um espaço de criação e resgate dos saberes e fazeres artísticos, abrindo canais para falar de linguagem, falar de vivência, viver.
- ampliando repertórios de conhecimento artístico
- desenvolvendo linguagens e autorias, por meio do

Reconhecer-se e expressar-se. Fazer-se presente sujeito da memória e da história. A importância e a função dos registros como instrumentos permanentes de formação de professores e crianças, assegurar sua autoria e expressão. [...] A questão dos registros e da autoria, pois cada instituição tem responsabilidade e autonomia sobre o desenvolvimento do próprio trabalho. [...] uma vez que cada um interpretará e transformará o seu fazer de forma que sempre possa reconhecer-se nele, [...]. Expressos nas mais variadas linguagens - escrita, falada, cinematográfica, fotográfica, plástica, bi ou tridimensional, possibilidade de formação para o professor, pois permite uma avaliação viva de sua trajetória com o grupo, além de serem acervo cultural e político para a pesquisa sobre crianças. [...] toda a documentação é uma forma dinâmica de acompanhar as ações das crianças: [...] (LEITE, 2004, p.26-27).

Percebe-se no presente momento, uma inquietação dos educadores no desenvolvimento das atividades diárias quanto ao lúdico, ao brincar, ao educar, ao cuidar, existe uma consciência de que a criança aprende brincando, e que tem que ser incentivada em cada fase do desenvolvimento, a formação continuada destes educadores tem permitido um maior entendimento de suas funções diante do currículo estabelecido pelo MEC.

A arte precisa ser a base de toda educação e da cultura, pois através dela é que se expressa a oralidade, a expressão corporal, artes visuais e todo tipo de conhecimento, a criança quando livre para criar, não sente vergonha, apenas deixa fluir sua essência natural, através do imaginário, de recriar, do imitar.

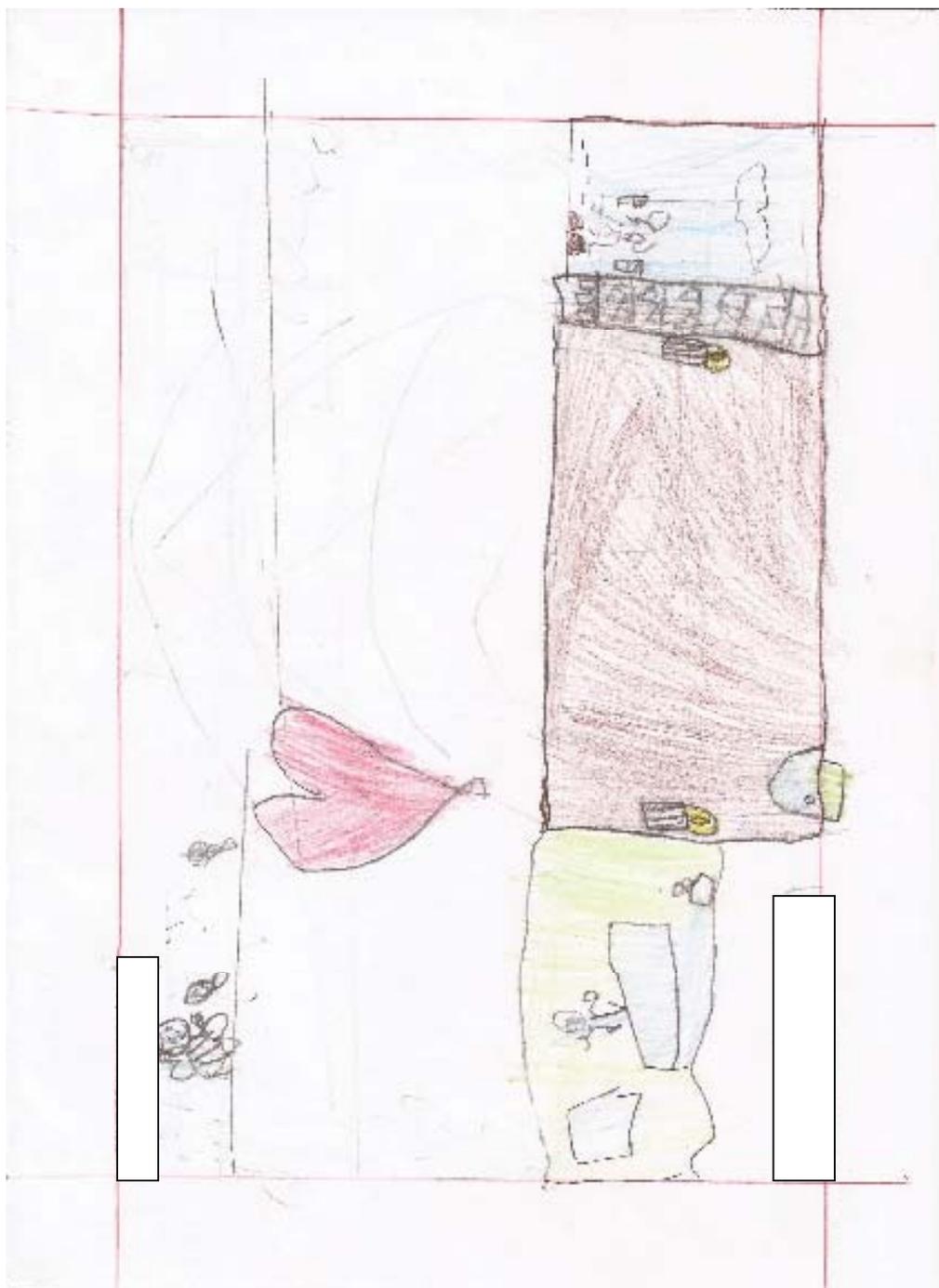
Os educadores devem aprender com as crianças a ser crianças novamente, produzir e criar, sem preconceitos.

Analisando os teóricos e os novos autores, percebe-se, que grande parte dos educadores se perderam no caminho teórico, engessando seus atos e ações, é preciso se reinventar através do simples, trabalhar a subjetividade, não só da criança, mas do próprio educador.

Talvez não seja necessário mudar de currículo nesta faixa etária, mas de ação, pois se tanto os PCNs, como os Referenciais, dão liberdade para construir um Projeto Político Pedagógico pautado nas necessidades das crianças, visando à autonomia e a criticidade no seu desenvolvimento, então se faz necessário uma mudança de paradigmas e conceitos dos profissionais da área. Colocando em prática novos modelos para as crianças se desenvolverem através das artes e do lúdico, para que se tornem adultos livres para pensar e criar, sem traumas.

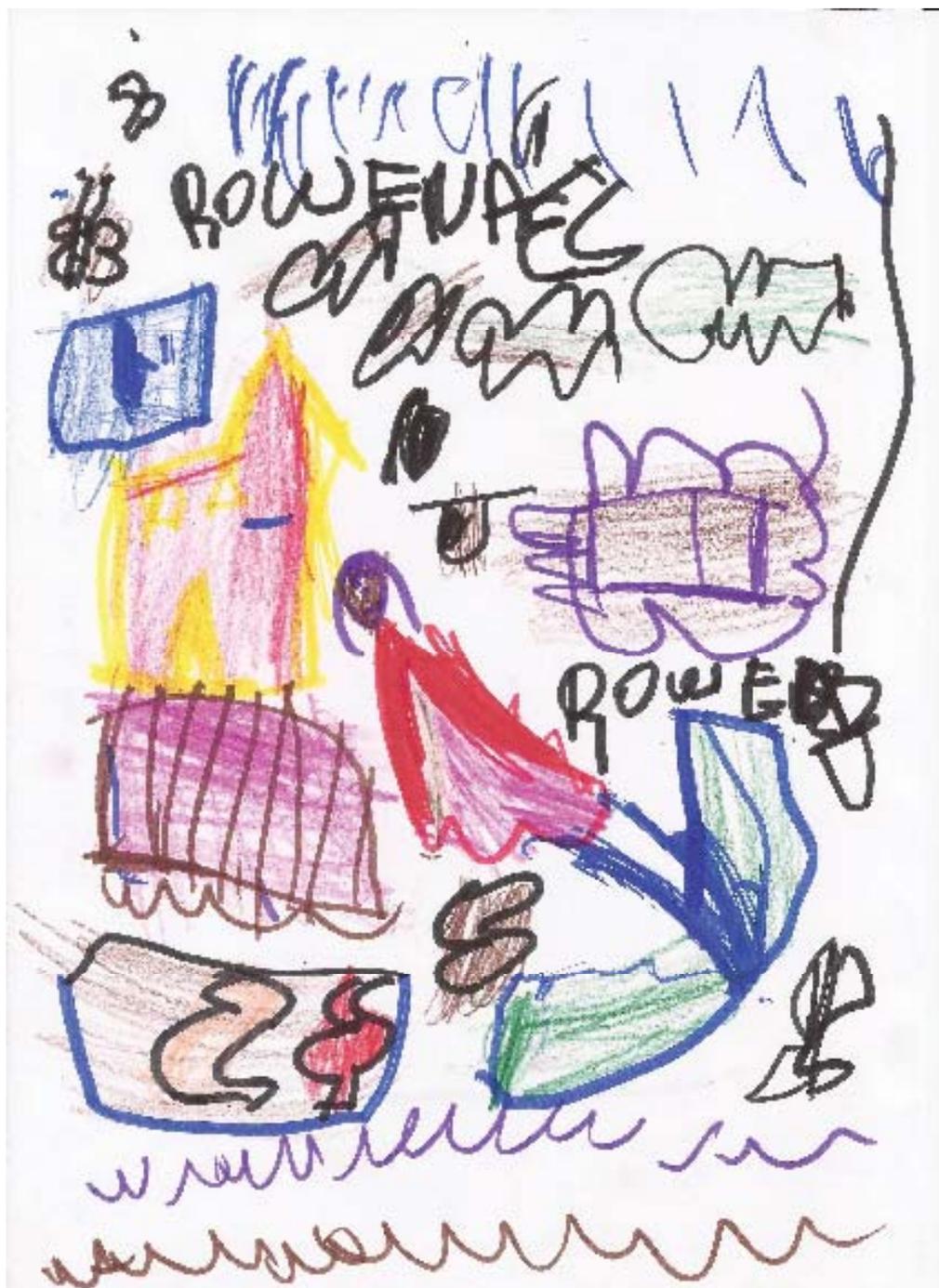
Wechsler (2001), em estudo realizado na última década sobre a criatividade do povo brasileiro, aponta a necessidade de atitudes e pensamentos mais criadores em sala de aula com maior motivação, considerando, ainda, que essa criatividade deve ser estendida por toda vida, no trabalho, e já quando idosos.

Figura 17 - Desenho de menina, 6 anos ensino fundamental I.



Fonte: Desenho elaborado pelos alunos ensino Fundamental I.

Figura 18 - Desenho de menina, 5 anos ensino infantil II.



Fonte: Desenho elaborado pelos alunos ensino Infantil II.

REFERÊNCIAS

- ANGELINI, A. L.; VAN KOLCK, O. L. Estudo psicológico de desenhos livres: relato de pesquisa com crianças de grandes cidades da região centro-sul do país. **Psicologia Educacional**, São Paulo, n. 9, 1969. (Boletim n. 312).
- ANZIEU, D. **Os métodos projetivos**. Tradução: M. L. E. Silva. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 1978.
- BELL, J. E. (Org.). **Técnicas proyectivas: exploración de la dinámica de la personalidad**. Buenos Aires: Paidós, 1964.
- BENJAMIM, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Obras escolhidas, v.1)
- BERNSTEIN, J. Tests gráficos. In: BELL, J. E. (Org.). **Técnicas proyectivas: exploración de la dinámica de la personalidad**. Buenos Aires: Paidós, 1964. p. 275-300.
- BRASIL, Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil/fundamental**. Brasília, 1998. 3 v.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília, 1997. 130p.
- BROWN, F. Estudio de un caso adulto: validacion clínica de los dibujos del HTP en el caso de un adulto. In: HAMMER, E. F.(Org.). **Tests proyectivos gráficos**. Buenos Aires: Paidós, 1968. p.163- 170.
- BUCK, J. N. El caso de R.: antes y despues de la terapia. In:HAMMER E. F. (Org.). **Tests proyectivos gráficos**. Buenos Aires: Paidós, 1969. p.171-185.
- CAMPOS, D. M. S. **O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- DI LEO, J. A. **Interpretação do desenho infantil**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- FERREIRA, S. **Figuração e imaginação: um estudo da constituição social do desenho infantil**. 1996.157 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual Paulista, Campinas, 1996.
- GOBBI, M. A. **Desenhos de outrora, desenhos de agora: o desenho das crianças pequenas no acervo de Mário de Andrade**. 2004. 203 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual Paulista, Campinas, 2004.

GOBBI, Marcia. Lápis vermelho é de mulherzinha: Desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas. **Pro-Posições**, Campinas, v.10, n. 1, mar. p.139-156.1999.

GRUBTIS, Sonia. A casa: cultura e sociedade na expressão do desenho infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.8, Número Especial, p.97-105, 2003.

HEIDGERD, E. La investigación en las técnicas gráficas. In: HAMMER,E.F. (Org.). **Tests proyectivos gráficos**. Buenos Aires: Paidós, 1969. p. 297-309.

HUTZ, C. S.; ANTONIAZZI, A. S. O desenvolvimento do Desenho da Figura Humana em crianças de 5 a 15 anos de idade: normas para avaliação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 8, n.1, Campinas, p. 3-18, 1995.

HUTZ, C. S.; BANDEIRA, D. Avaliação psicológica com o Desenho da Figura Humana: técnica ou intuição? **Temas em Psicologia**, Campinas, V.3, p. 35-41. 1995.

LEITE, M. I. A criança desenha ou o desenho criança? A resignificação da expressão plástica de crianças e a discussão crítica do papel da escrita em seus desenhos. In: OSTETTO, L.E.; LEITE, M. I. **Arte, Infância e Formação de professores**: Autoria e transgressão. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2004. p.128.

LEITE, M. I. F. P. Nem fase de grafismo, exercício psicomotor: o desenho como espaço de produção cultural das crianças. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 303

LOWENFELD, V. **A Criança e Sua Arte**: um guia para os pais. Tradução: Miuguel Maillet. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou,1977.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W.L. **Desarrollo de la capacidad creadora**. Buenos Aires: Kapeluz, 1972.

LOWENFELD, V. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, G. H. **O desenho Infantil**. Porto: Editora Civilização, 1969.

MÈREDIEU, F. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 1974.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna**: teoria social crítica na Era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: VOZES, 1995.

VAN KOLCK, O. L. **O Desenho da Figura Humana na técnica de Machover**. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 1967. (Apostila elaborada para fins didáticos).

VAN KOLCK, O. L. **Interpretação psicológica de desenhos**: três estudos. São Paulo, SP: Pioneira, 1968.

VAN KOLCK, O. L. **Técnicas de exame psicológico e suas aplicações no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

VAN KOLCK, O. L. **Técnicas projetivas gráficas no diagnóstico psicológico**. São Paulo, SP: EPU, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A Imaginação e a Arte na infância**. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'água Editores, 2009.

V YGOTSKY, L. S. **La imagination y el arte en la infancia**. Havana: Editorial Pueblo Y Education, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1993. 2 tomos.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WECHSLER, S. M. Criatividade na cultura brasileira: Uma década de estudos. **Revista portuguesa de psicologia: teoria, investigação e prática**, Campinas, v. 6, n. 1, p.215-227, 2001.

WIDLOÖCHER, D. **Los dibujos de los niños: bases para una interpretación psicológica**. Barcelona: Herder, 1998.