

MARIA ALICE MUNIZ MARQUES

**O DESENHO INFANTIL E O PROCESSO DE
SIGNIFICAÇÃO**

Monografia apresentada como requisito parcial
do Curso de Especialização em Educação
Infantil da Universidade Federal do Paraná.

Professora Orientadora: Mestre Clara Brener Mindal,

**CURITIBA
2002**

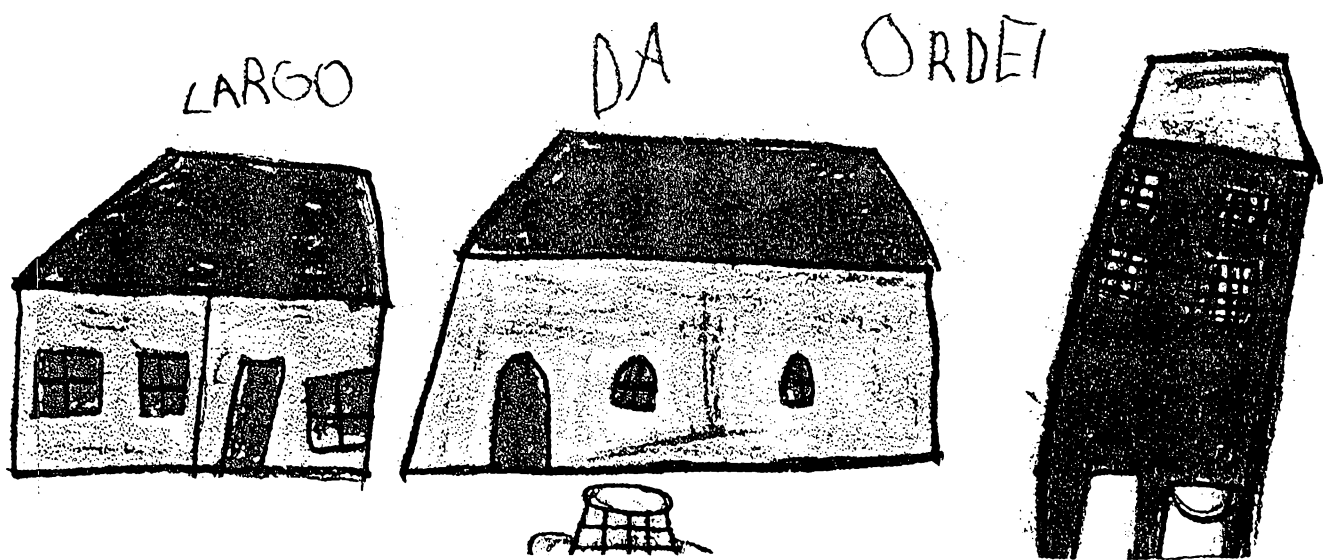
MARIA ALICE MUNIZ MARQUES

**O DESENHO INFANTIL E O PROCESSO DE
SIGNIFICAÇÃO**

Monografia apresentada como requisito parcial
do Curso de Especialização em Educação
Infantil da Universidade Federal do Paraná.

Professora Orientadora: Mestre Clara Brener Mindal

**CURITIBA
2002**



“A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar...”

LORIS MALAGUZZI

AGRADECIMENTOS

Às crianças, professores, educadores e diretores das Creches Meu Pequeno Reino, Casa da Criança Francisco de Assis, Escola Maternal Annette Macedo, Nossa Senhora de Salette, Centro de Educação Infantil Adolfo Bezerra de Menezes, Centros Municipais de Educação Infantil Vila Torres, Servidores I e Servidores II, que me ensinaram com seu trabalho e cederam os desenhos que ilustram esta monografia.

Às pedagogas Vera Lúcia Grande Dal Molin e Ida Regina Moro Milléo de Mendonça pela gentileza com que repartiram seu espaço de trabalho.

À Professora Mestre Clara Brener Mindal, por sua disponibilidade no processo de orientação e a todos os profissionais da Universidade Federal do Paraná e da Secretaria Municipal da Criança que, através de seu esforço, tomaram possível este curso de especialização.

SUMÁRIO

RESUMO	vi
I - INTRODUÇÃO.....	1
II - JUSTIFICATIVA.....	3
III - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	5
IV - DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	46
ANEXO.....	48

RESUMO

Este trabalho é uma revisão bibliográfica centrada na relação entre o ato de desenhar e os processos de imaginação e representação, em sua gênese. Identifica constantes no processo de elaboração do desenho, seu significado e implicações pedagógicas, em abordagem que o concebe como sistema de representação, construído pelo sujeito, a partir da interação. Destaca a importância do desenho, assim como das experiências de leitura de imagem, na educação infantil, como construção de linguagem, formas de ver o mundo e de resolver os problemas que fazem parte da vida. As crianças passam da ausência de intenção representativa e comunicativa, para a significação intencional, através das várias interações; e com a intenção de representar desenvolvem maior elaboração dos produtos gráficos, produzindo e fazendo uso de sínteses de várias funções ligadas ao conhecimento, imaginação e criação poética.

I - INTRODUÇÃO

O objeto deste estudo é a gênese do desenho infantil, seu significado no processo de desenvolvimento das funções cognitivas, assim como as implicações pedagógicas destas relações.

O desenho como produto, pode ser definido como traçado, risco, projeto, plano, forma, configuração, versão preliminar de um trabalho plástico, concepção, configuração, e outros. Entre as definições encontramos referência aos trabalhos artísticos, científicos, técnicos, escolares ou lúdicos, que fazem uso de linhas, pontos e manchas para traçar sobre um suporte, desenhos de temas reais ou imaginários, figurativos ou abstratos (DERDYK, 1994).

Enquanto processo, podemos definir o ato de desenhar como a exploração dos resultados visuais das marcas resultantes de alguns gestos, a exploração dos elementos do desenho (linhas, formas, cores) de modo a representar sentimentos, idéias, objetos, pessoas, situações, e a utilização de elementos da linguagem do desenho para simbolizar e criar formas de comunicação.

Este trabalho pretende abordar o desenho infantil, desde o seu aparecimento através das garatujas, até os seis anos de idade, entendendo que as várias manifestações artísticas e práticas plásticas, são inseparáveis. Por isso, não há a exclusão rígida das práticas de pintura e colagem, principalmente porque incluem o desenho. Assim como não há opção pela exclusão das situações de apreciação de obras de arte e da construção de idéias sobre os vários significados do desenho.

A relação entre o desenho e a gênese das funções cognitivas no desenvolvimento infantil, assim como suas implicações pedagógicas,

serão estudadas através de revisão bibliográfica, de modo a responder às seguintes questões:

1. Quais são as constantes no desenvolvimento do desenho infantil e seu significado?
2. Quais são as implicações destas relações do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo?
3. Que princípios educativos podemos deduzir das relações observadas no estudo da gênese do desenho infantil?

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Sistematizar informações sobre a gênese do desenho e seu significado no desenvolvimento da cognição, assim como na educação infantil.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Realizar revisão bibliográfica que possibilite a compreensão das questões levantadas à luz dos debates já realizados;
- Analisar as relações entre a produção plástica e o desenvolvimento cognitivo, para subsidiar o trabalho com desenho em educação infantil.

II - JUSTIFICATIVA

Este trabalho pretende focalizar as relações entre o pensamento infantil e o desenho, que por ser a primeira linguagem gráfica da criança, é sua primeira forma de registro e documentação de experiências, percepções e sentimentos. Funciona como meio de expressão de desejos, fantasias, vivências, assim como propicia o direcionamento da atenção, o reconhecimento de aspectos relevantes das situações e paisagens. Para a criança que ainda não domina a linguagem escrita, o desenho propicia registros da oralidade assim como a produção de um documento pictórico, que vem a ser o primeiro texto da criança.

Além disso, o desenho reúne outras duas grandes características que o transformam na atividade mais presente no cotidiano dos espaços de educação infantil: o fascínio que exerce sobre a maior parte das crianças que desenharam com o prazer de quem joga, e a necessidade que os educadores sentem de organizar atividades que minimizem os deslocamentos das crianças dentro das salas e focalizem sua atenção em atividades que possam resultar em produtos finais.

Em outras palavras, o desenho ocupa um lugar único nos processos gerais que propiciam a compreensão da paisagem cultural e social, assim como na gênese de processos de imaginação e representação que estão na base de todo o pensamento humano. Além disso, aparece muito cedo na vida das crianças, polarizando as ações educativas dentro das creches, pré-escolas e centros de educação infantil.

As práticas pedagógicas mais comuns nas unidades de educação infantil mantidas pela Prefeitura Municipal de Curitiba incluem o uso

freqüente de papel em atividades de desenho, colagem ou pintura. Este predomínio decorre tanto do interesse das crianças e da importância que o desenho tem como linguagem, quanto das necessidades dos adultos e suas possibilidades de compreensão de seu papel como mediador. Este lugar especial que as práticas de desenho ocupam na educação infantil determina a necessidade de reflexão sobre seus significados, como uma contribuição ao processo de fundamentação das ações educativas.

III - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Muitos estudos do desenho infantil têm sido produzidos em várias áreas do conhecimento. A articulação de contribuições tão variadas ultrapassa os limites estreitos das obras individuais, mesmo que relevantes, sendo impossível sistematizar de modo monográfico, o desenvolvimento do desenho e das funções cognitivas, em abordagens como as de Piaget, Wallon, Luquet ou Duborgel, com a exclusão de todas as demais. Contudo, a união de aportes diferentes exige a explicitação de suas convergências e divergências, tarefa que constitui o maior desafio na revisão dos estudos do problema levantado.

PILLAR (1996a), ao analisar o desenho como forma de representação, sintetizou as explicações sobre seu desenvolvimento em quatro grandes linhas teóricas, segundo o modo como concebem a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Em primeiro lugar, agrupou as explicações que atribuem ao meio toda a responsabilidade na aquisição de conhecimentos, entendendo a experiência como algo que não depende da organização do sujeito. Estas teorias concebem o desenho como código a ser introjetado, como exercícios de cópia mecânica.

Em segundo lugar, reuniu as explicações que privilegiam o sujeito sem atribuir importância ao meio, transformando a aquisição de conhecimentos em algo que toda criança faz, como resultado de processos de inteligência que são inatos. Entre estas teorias podemos encontrar idéia presente em trabalhos de estudiosos que tiveram grande influência na formação de professores de arte, como Lowenfeld, Read e Arno Stern que defendem o desenho como auto-expressão, como atividade que deve ser preservada de todo tipo de imitação, e

como algo que emerge do sujeito. PILLAR (1996a) cita Arno Stern que afirma que “o educador deve ser para a criança um protetor contra os perigos”.

O terceiro grupo de teorias abordadas, também privilegia o sujeito em relação ao meio, mas de maneira muito diferente. Admite que os processos mentais e os progressos que o ser humano apresenta em seu processo de desenvolvimento, não são inatos, mas aparecem em função de uma série de estruturas que se manifestam quando o sujeito encontra desafios do meio e apresenta maturação. Nestas teorias, as estruturas mentais não decorrem das experiências, estando pré-formadas no sujeito. Em relação à linguagem do desenho, podemos encontrar idéias semelhantes nos estudos de Lowenfeld e Read que compartilham alguns elementos desta concepção embora apresentem elementos de outras abordagens (PILLAR, 1996a). Um exemplo claro deste tipo de visão é dado pelo estudo de Rodha Kellogg, que analisou desenhos infantis em busca de estruturas semelhantes que permitissem uma classificação e pudessem demonstrar caminhos comuns na gênese natural da arte da criança. Analisou a evolução e a variedade de garatujas básicas, que classificou, os padrões de disposição das garatujas no papel, as formas que precedem o desenho de figuras, reconheceu entre os desenhos produzidos por crianças, antes do aparecimento da figura humana, *gestalts* como a da mandala, símbolo religioso oriental, e outras formas que considerou como diagramas nascentes. Interpretou estas repetições como emergentes dos próprios desenhos infantis, como frutos da percepção organizada pela própria criança (KELLOGG, 1979).

Em quarto lugar, PILLAR (1996a) apresenta as teorias que concebem a construção de conhecimento como produto da interação entre sujeito e objeto. Neste grupo de estudos, a aquisição de conhecimento não é reduzida a um processo de modelagem da criança

pelo meio, nem a um processo determinado exclusivamente pelo sujeito, sendo entendido como construção que decorre da interação.

Estas teorias entendem a atividade intelectual como resultado do processo de interação através do qual tanto o sujeito estrutura o objeto, quanto estrutura-se como sujeito. A partir deste enfoque, o desenho infantil é visto como algo que a criança constrói, a partir de suas experiências, elaboradas de acordo com os esquemas mentais que possui naquele momento. A criança entra em interação com os vários objetos, entre eles, o ato de desenhar, que passa a entender conforme as hipóteses que constrói sobre suas funções.

Esta abordagem, que pode ser chamada de interacionista, por entender o desenho como um sistema de representação que o sujeito constrói de modo ativo, na interação com os vários objetos de conhecimento, estabelece os princípios que delimitam nosso trabalho.

3.1 Luquet e o desenho como construção do significado

Um dos primeiros estudiosos a explicar o desenho infantil a partir do desenvolvimento cognitivo, isto é, destacando a especificidade da produção gráfica da criança, foi Luquet que em 1913, publicou um estudo monográfico dos desenhos de sua filha, sob o título *Os Desenhos de uma Criança* e em 1927, *O Desenho Infantil*. A principal qualidade de sua obra reside na forma como demonstrou a originalidade do desenho infantil, assim como a complexidade da elaboração feita pela criança ao desenhar.

Luquet foi pioneiro nesta investigação e abriu caminhos interessantes tanto para a compreensão do papel do desenho na

construção da representação, quanto para a educação infantil. A sensibilidade que teve para perceber que a criança desenha por prazer e que o ato de desenhar é um jogo para a criança pequena, trouxe informações que ainda são utilizadas quando tentamos entender o desenvolvimento do desenho infantil, porque ainda persiste a necessidade de reflexão sobre os pontos abordados em seus estudos para que possamos abandonar o ponto de vista adulto e apreciar a arte da criança em sua especificidade.

Estudou o desenho infantil destacando os seguintes elementos: a intenção; a interpretação; as semelhanças e diferenças entre diferentes desenhos de uma mesma criança que podem ser caracterizadas como tipo; o modelo interno que cada criança faz do objeto de representação; e o uso das cores. Ao analisar a evolução do desenho infantil, ressaltou uma marca que interpretou como realismo, apontando a preferência que as crianças apresentam pelo desenho figurativo e seus temas (LUQUET, 1969).

Observou que as marcas gráficas aparecem antes da intenção de representação. E que existem associação de idéias, correções e mudanças de intenção a partir da observação dos resultados. Percebeu também que uma vez executado ou em vias de execução, um desenho passa a ter uma explicação ou interpretação, que nem sempre corresponde às intenções iniciais. Assim como destacou o fato de que os desenhos correspondem mais a modelos internos que aos modelos objetivos, ou seja, que as crianças podem ter um objeto ou pessoa diante dos olhos, para copiar, mas irão desenhar o modelo interno que possuem.

Explicou esta relação entre o objeto, o modelo interno e o desenho, com as seguintes palavras:

"A representação do objeto a desenhar, devendo ser traduzida por linhas que se dirigem à vista, toma necessariamente a forma de uma

imagem visual; mas esta imagem nunca é a reprodução servil de qualquer das percepções fornecidas ao desenhador pela observação do objeto ou de um desenho correspondente. É uma refração do objeto a desenhar através do espírito da criança, uma reconstrução original que resulta de uma elaboração muito complicada apesar da sua espontaneidade.” (LUQUET, 1969, p.81)

MENDONÇA (2000) ressalta que esta explicação de Luquet traz a visão do desenho infantil como construção do significado do objeto pelo sujeito. O modelo interno é uma elaboração da criança em relação ao objeto ou situação concreta, que vai sendo modificada à medida em que o sujeito passa a percebê-los e interpretá-los de modo diferente.

Luquet foi pioneiro ao considerar, além da materialidade dos desenhos, a análise das explicações verbais dos desenhistas. E ao escutar as explicações que as crianças davam para suas produções, demonstrou que apresentam marca realista quando começam a buscar a representação, demonstrando preferência por desenhos figurativos em oposição aos abstratos, por formas que retratam a vida em relação às que exploram a beleza estética por si só. E, também indicou intenções realistas que aparecem sob a forma de uma necessidade de representar tudo aquilo que impressionou a criança (LUQUET, 1969).

Percebeu que há um processo de desenvolvimento no desenho das crianças que pode ser descrito em algumas fases sucessivas. A primeira delas foi denominada como **realismo fortuito** em função do predomínio do prazer de traçar linhas sobre a intenção de representação, que ainda não aparece. A criança traça linhas que dão origem a formas que não correspondem a intenções representativas e ainda não suscitam interpretações ou explicações figurativas pela observação dos produtos. Luquet chegou a citar crianças de 3 anos que afirmam que seus desenhos não representam nada ou são apenas desenhos. Contudo observou que por volta do segundo ou terceiro ano,

começam a aparecer atribuições de significados para desenhos que produziram, aparentemente, sem intenção representativa.

Esta primeira atribuição de significado a um desenho da própria criança foi descrita por LUQUET(1969) como um momento de grande alegria por perceber-se como alguém que também é capaz de desenhar. Mas esta alegria dura pouco em função das dificuldades de execução que fazem com que os resultados percebidos como semelhantes a objetos só ocorram ocasionalmente, durante algum tempo. A semelhança fortuita é acidental e rudimentar e só dá lugar à semelhança intencional através de uma série de desenhos que mesclam aspectos involuntários e voluntários, ocorrendo situações em que as semelhanças são acentuadas depois que são percebidas (Figura 5 - Anexos).

A segunda fase descrita por este autor recebeu o nome de **realismo falhado** em função dos obstáculos que dificultam a execução de desenhos realistas. As dificuldades de execução, assim como a descontinuidade da atenção infantil fazem com que as primeiras representações pareçam incompletas ou pouco perfeitas. Além destas dificuldades, a criança precisa enfrentar uma série de desafios decorrentes da incapacidade de síntese, característica de suas estruturas cognitivas, no momento. Luquet considerou que à medida em que a atenção torna-se mais contínua, a criança adquire a possibilidade de considerar cada detalhe, amadurecendo suas observações. Mas em relação a este processo também acrescentou a ressalva de que o progresso não é linear nem acelerado, mas lento e intercalado por períodos de retrocesso (Figuras 2 e 3 - Anexos).

Depois de superada a incapacidade de síntese, a intenção realista dos desenhos infantis pode ser realizada. Mas este realismo é muito diferente do realismo adulto que considera parecido com o original, o desenho que se assemelha a uma fotografia. O realismo

infantil é intelectual, isto é, nesta fase os desenhos apresentam contradições com as experiências. Assim, a terceira fase descrita por este autor é denominada: **realismo intelectual**, caracterizado pela representação de elementos abstratos, mistura de pontos de vista, representação de elementos em tangência para evitar esconder outros elementos, rebatimento, transparências, e representação planificada como se o objeto fosse visto de cima (LUQUET, 1969) (Figuras 3,1 e 4 - Anexos).

As crianças vão superando estas contradições à medida em que passam a empregar a capacidade de crítica, chegando assim a níveis superiores de síntese que permitem que a própria criança abandone o realismo intelectual e passe para o **realismo visual**, que caracteriza o desenho dos adultos.

3.2 Piaget: o desenho e a gênese da função semiótica

Outro estudioso destas questões que contribuiu para a compreensão do desenho no processo de significação, foi Piaget. Este biólogo por formação, produziu em mais de sessenta anos, um conjunto de estudos sobre a gênese da inteligência e do conhecimento que passou a balizar todas as discussões posteriores. Embora não tenha produzido pesquisas exaustivas sobre o desenho infantil, é do conjunto das explicações que brotaram de sua proposta de método clínico e do profundo respeito que este pesquisador apresentou pelas crianças, que emerge o problema do significado do desenho na construção da representação. E não é por acaso, que este problema vem sendo

abordado por estudiosos contemporâneos que adotam a perspectiva piagetiana como referência.

Para Piaget, a organização lógica dos processos de pensamento emerge da interação sujeito-objeto, é fruto de um processo de construção que modifica as próprias estruturas que o possibilitam. Assim, o conhecimento não pode ser reduzido a cópia do objeto conhecido, nem a formas pré-determinadas no indivíduo. Emerge das ações, não como meras respostas associativas (PIAGET, 1975) mas como relação entre a realidade e as coordenadas da ação, é produto de um processo de construção que decorre da interação entre o sujeito e o meio.

Observou que a história da gênese individual da cognição, passa das ações sensoriomotrizas para operações que incluem abstrações. Tem início com as ações e inteligência apresentadas pelas crianças pequenas, que utilizam como instrumentos as percepções e os movimentos (PIAGET, 1975), e vão progressivamente construindo esquemas de ação, para níveis mais complexos que permitem a representação. Em torno dos 2 anos, geralmente, as crianças apresentam uma mudança de nível de cognição assinalada pelo aparecimento da função semiótica. A criança torna-se capaz de representar objetos ou acontecimentos que não está observando imediatamente, através de sinais ou símbolos em atividades de jogo simbólico, imitação diferida, imagem mental, desenho e uso da linguagem.

Mas, neste estágio que geralmente se estende até os 7 ou 8 anos, o pensamento infantil ainda traz características que Piaget chamou de pré-operatórias, porque as crianças ainda não conseguem abandonar o egocentrismo e trabalhar com a reversibilidade operatória que possibilita a dedutibilidade lógica. A criança pré-operatória já pode evocar e representar objetos e situações presentes ou ausentes,

através de símbolos ou sinais, mas ainda tem grande dificuldade em traduzi-los em noções e coordenar as representações em conceitos.

A criança pré-operatória ainda não adquiriu a compreensão de que suas representações são uma entre outras representações, por isso mantém pensamento e atitudes auto-centradas.

“Como as representações da criança ainda não adquiriram o caráter de ser uma representação entre outras representações, seu pensamento e suas atitudes são basicamente egocêntricas, ou melhor auto-centradas, o que se manifesta na incapacidade de representar uma situação como ‘vista de fora’ ou aceitar um outro ponto de vista diferente do seu.”(KOTLER, 1998, p. 95)

Neste período do desenvolvimento cognitivo, a criança apresenta explicações artificialistas, atribuindo os fenômenos naturais aos interesses e poderes do próprio homem. Apresenta também animismo que consiste em atribuir aos objetos inanimados as suas próprias intenções, consciência, força que impulsiona ações. E, como parte das características básicas do tipo de estrutura cognitiva que a criança pré-operacional já construiu, apresenta ainda uma tendência que Piaget chamou de realismo, de tornar concretos aspectos abstratos, tais como o pensamento de uma pessoa.

A criança já consegue começar a classificar e realizar inferências, mas de modo tão parcial que Piaget denominou este estágio de pré-operatório e descreveu suas representações como pré-conceitos. Contudo, já deu o salto que possibilita a representação e avança no estabelecimento de relações que vão construir: noções; relações entre representações que constituem os primeiros conceitos; e, um processo crescente de descentralização que permite a visão de diferentes aspectos.

Estas conquistas abrem espaço para construções posteriores que podem ser sintetizadas através do salto que a criança dará ao operar com reversibilidade. A construção de estruturas operatórias será a base para a elaboração do raciocínio abstrato, hipotético-dedutivo, do pensamento científico, que será a marca do pensamento adulto.

Para Piaget, este processo decorre das interações que o sujeito estabelece com o ambiente e resulta na estruturação progressiva de significações. Esta construção apresenta dois aspectos complementares: os aspectos operativos e os aspectos figurativos.

“O aspecto de que depende a imagem mental é aquele que chamaremos de aspecto *‘figurativo’*. Ele caracteriza as formas de cognição que, do ponto de vista do sujeito, aparecem como “cópias” do real embora, do ponto de vista objetivo, só forneçam dos objetos e dos acontecimentos uma correspondência aproximativa. Mas essa correspondência se liga efetivamente, aos aspectos figurais da realidade, isto é, às configurações como tais.” (PIAGET e INHELDER, 1969, p73)

Piaget e Inhelder apontaram três variedades de conhecimentos figurativos: a percepção; a imitação; e, a imagem mental (visual, auditiva ou outra) que é uma representação de objeto ou situação, na sua ausência.

Os aspectos operativos do conhecimento estão ligados às ações materiais e transformações. Incluem as ações sensório-motoras; as ações interiorizadas (representação das anteriores); e, as operações ou ações interiorizadas reversíveis.

Mas as propriedades figurativas são inseparáveis dos aspectos operativos. Desde o início do desenvolvimento intelectual, estão interligados e antes do aparecimento da linguagem, já existe no pensamento infantil um conjunto de construções que organizam o universo para a criança.

PIAGET e INHELDER (1969) avançaram no estudo da imagem mental analisando outra dimensão das funções cognitivas: a estrutura das significações. Todo ato de conhecimento implica em atribuição de significado, que está referido a um significante. Os autores supra mencionados distinguiram duas categorias de significantes: os indiferenciados (índices), que são parte do significado, e, os diferenciados que podem ser sinais (arbitrários) ou símbolos (motivados).

Quanto às relações entre os aspectos operativos e figurativos e as categorias de significantes e significados, ressaltam que enquanto os aspectos operativos constituem sempre, necessariamente, significados (e não significantes), os aspectos figurativos exigem análise em diferentes níveis. As percepções comportam tanto significados quanto significantes, mas sempre indiferenciados (índices), enquanto a imitação apresenta-se em vários níveis mas orienta-se para os significantes simbólicos em seus níveis superiores (imitação diferida). A imagem por sua vez, exige um processo de classificação e análise criteriosa.

Em termos gerais, PIAGET e INHELDER (1969) consideram que se uma imagem está vinculada à imitação, esta última parece constituir o canal de passagem do sensório motor ao simbólico e a imagem seria uma forma de imitação diferida. Consideram também que o desenho, na qualidade de imitação gráfica pode ser considerado como tal e apresentará dois pólos interdependentes: a imagem mental e a imagem gráfica.

E embora ainda sejam necessários muitos estudos que aprofundem estas questões, os autores supra mencionados apontaram algumas categorias quanto aos níveis hierárquicos das imagens. Apontaram a diferença que existe entre imagens reprodutoras e antecipadoras, que através da imaginação figural representam por

antecipação, desdobramentos não observados pelo sujeito. Ao mesmo tempo, classificaram as imagens em estáticas, cinéticas ou de transformação em função de seu vínculo com a imobilidade ou com o movimento ou processos de transformação (como o crescimento da massa do pão, por exemplo).

Mas a principal contribuição destes estudos à compreensão do desenho infantil, está vinculada ao destaque dado à função semiótica como um todo. Piaget e Inhelder apontaram a importância desta relação de significação na passagem para a representação, que consiste na capacidade de evocar objetos e situações não presentes, que inaugura formas de pensamento que se separam da ação.

Os autores analisaram o pensamento representativo segundo seu grau de complexidade apontando que:

- a) Na imitação diferida pode existir a reprodução de um modelo presente, ou(no período pré-operatório) a reprodução de um modelo ausente com a utilização de significantes simbólicos;
- b) No jogo simbólico que desenvolve-se entre os dois e os seis anos de idade a criança reproduz aspectos do mundo adulto que nem sempre entende ou aceita com prazer, modificando aspectos conforme suas necessidades afetivas e cognitivas;
- c) No desenho que também aparece ao longo do segundo ano de vida e passa gradativamente, a adquirir características de representação gráfica, podem ser observadas as mesmas características do jogo simbólico;
- d) Nas imagens mentais e representações imaginadas o processo de significação adquire, através destas interiorizações das ações cognitivas, novos significantes simbólicos que se constroem ao mesmo tempo em que modificam as situações por elas significadas;

e) Com a aquisição da linguagem, forma de pensamento semiótico baseado em significantes diferenciados (sinais), o pensamento representativo dá um salto qualitativo que inclui novas possibilidades graças ao seu caráter universal, que amplia as oportunidades de diálogo.

Quanto à representação do espaço, PIAGET e INHELDER (1993) ressaltaram a existência de dois planos: o perceptivo ou sensório-motor e o representativo ou intelectual.

Assinalaram o equívoco que o senso comum encerra ao considerar que as noções espaciais decorrem linearmente das vivências corporais.

“Na realidade, desde o início da existência constrói-se efetivamente um espaço sensório-motor ligado, ao mesmo tempo, aos progressos da percepção e da motricidade, e cujo desenvolvimento adquire uma grande extensão até o momento da aparição simultânea da linguagem e da representação figurada (isto é, da função simbólica em geral). Este espaço sensório-motor é, aliás, inserido em diversos espaços orgânicos anteriores (postural, etc.), mas dos quais está longe de constituir um simples reflexo(...) Após, somente após, vem o espaço representativo, cujos inícios coincidem com o da imagem e do pensamento intuitivo, contemporâneos da aparição da linguagem (...)” (PIAGET e INHELDER, 1993, p 17 e 18)

Embora a criança traga consigo uma experiência que já ensinou muito sobre as relações espaciais, Piaget e Inhelder consideram que a representação a obriga a reconstruir o espaço novamente, a partir das relações mais elementares: de vizinhança, separação, envolvimento, ordem, etc., mas em níveis superiores de elaboração. Apontam a diferença que existe entre percepção e representação, que não apenas prolonga a percepção do objeto ou situação representados mas introduz elementos novos. Indicando, também que a passagem da percepção espacial à representação espacial apoia-se tanto no significante quanto

no significado, depende tanto da vivência quanto da imagem e do pensamento.

Demonstraram através de suas pesquisas sobre a representação do espaço na criança, que as formas perceptivas e sua representação figurada apresentam oposição e continuidade. Porque a percepção aparece desde os primeiros meses de vida e a imagem visual pressupõe o uso das funções cognitivas superiores que só entram em ação em torno da segunda metade do segundo ano de vida (PIAGET e INHELDER, 1993).

Mas a maior de todas as contribuições de Piaget ao estudo do desenho infantil não está vinculada a aspectos específicos, pois reside na própria abordagem que demonstrou de modo inequívoco, o caráter construtivo da produção de conhecimento. Esta abordagem, de modo geral, trouxe uma nova maneira de considerar as relações entre sujeito e objeto de conhecimento, em interação. E deixou uma tradição de profundo respeito pela criança, que fez com que o construtivismo pós-piagetiano pudesse avançar na observação das idéias e hipóteses que as crianças levantam acerca dos objetos, acontecimentos, pessoas e relações.

A partir de Piaget, o desenho infantil pode ser entendido como algo que transcende a percepção e a coordenação motora. O que a criança desenha não é necessariamente aquilo que vê, nem a imagem mental que ela tem do representado, mas uma produção complexa que apresenta as marcas das possibilidades e necessidades do tipo de estruturação simbólica que desenvolveu até aquele momento.

3.3 Freinet e o lugar do desenho dentro de uma pedagogia comprometida com os valores civilizatórios

O estudo do desenho infantil e seu significado na educação, precisa considerar as contribuições de Celestin Freinet, que além de observar a gênese do desenho, sistematizou algumas considerações e teceu críticas a estudiosos que produziram escritos sobre o assunto. Contudo, sua maior contribuição diz respeito às aplicações das análises, como proposta pedagógica. Seu estudo mais completo sobre o assunto inclui a seguinte declaração:

“Não redigimos este estudo como clínicos apaixonados por coleções nem por estatísticas, mas como educadores empenhados numa compreensão cada vez maior e mais profunda do sentido do comportamento infantil, com vista a uma orientação mais eficaz dos esforços educativos. Trazemos uma visão nova intimamente ligada à nossa prática do desenho e à nossa prática pedagógica geral. (...)”(FREINET, 1977, p102)

Freinet foi pioneiro em propor atividades educativas que incluíam o desenho espontâneo como recurso que permitia às crianças a sua afirmação, a compreensão do mundo e de si próprios, a comunicação e a expressão, de modo simples e natural.

Criticou os especialistas que estudam o desenho como forma de justificar suas concepções pessoais ou sobrepõem argumentos tendenciosos aos verdadeiros feitos das crianças. Disse que: “(...) emprestaram ao desenho infantil significados que ele não possuía; os cientistas, com seu saber, conseguiram apagar-lhe toda a força de documento natural, simples e direto.”(FREINET, 1977, p 104)

Este grande educador combateu, em relação ao desenho infantil, as interpretações da psicologia que procuravam enfatizar aspectos projetivos, assim como procurou construir uma escala de desenvolvimento do desenho infantil que rompesse com as propostas de Binet-Simon que construíram escala de mensuração da inteligência com base no desempenho no momento da avaliação, de modo que permitia classificações injustas, principalmente das crianças que tivessem menos oportunidades de aprendizagem.

Seu método natural aliava um profundo respeito pela verdade da vida em sua simplicidade, pela capacidade da criança e pelo educador que tinha a tarefa de oferecer suporte em seus projetos e desafios a superar. Segundo Freinet, o segredo da educação inicial consiste em oferecer às crianças liberdade para experimentar. Segredo que também é verdade em relação ao desenho, pois não é através da cópia, das aulas expositivas sobre as leis da perspectiva ou outras regras, que se aprende a desenhar.

“Não corrigimos escolarmente nem de qualquer outro modo os erros manifestos dos desenhos infantis. Cada desenho, com os seus erros e potencialidades, representa um patamar da aprendizagem. A mãe não corrige as formas forçosamente imperfeitas e viciosas da primeira expressão infantil. Não é com proibições que se forma a personalidade: só falando se aprende a falar, só andando se aprende a andar e só o desejo superior que o indivíduo sente de subir e se realizar, para satisfazer as necessidades vitais, o leva a transpor obstáculos e procurar incessantemente um máximo de perfeição. Basta salvaguardar esta necessidade de ascensão e de vida, criar o meio propício que, longe de imobilizar a torrente, a liberte. É assim que cada criança adquire um estilo pessoal de expressão, marca de uma originalidade e sensibilidade exclusivas. É assim que se abre caminho às sutilezas da arte e da poesia que, desde as obras infantis, prenunciam o destino espiritual do homem. Os grandes artistas são aqueles que sabem reatar os esforços da infância para neles fundar um talento, apanágio da idade madura.(FREINET, 1977, pp. 109-110)

Freinet fez com perfeição a crítica do ensino tradicional que aprisionava as crianças em situações de cópia induzida pelos adultos, obediência cega às ordens, uso de modelos estereotipados e grosseiros, como aqueles oferecidos pelos carimbos. Além de argumentar contra estas práticas, construiu alternativas concretas tão simples como efetivas. Defendeu e construiu ambientes educativos ricos e acolhedores, onde as crianças pudessem experimentar e criar.

A análise específica que fez do desenho, incluiu a valorização da repetição das conquistas já obtidas, assim como do sucesso representado por novas realizações que as modificam. Assinalou passagens caracterizadas por tentativas, repetições e êxito, como numa escada. Afirmando que: a “tentativa experimental faz-se por patamares: em cada patamar, a criança consolida a sua experiência até automatizá-la.” (FREINET, 1977, p 47)

Freinet traça um paralelo entre a forma como entende a construção da linguagem oral com o aprendizado do desenho. Considera que é pela repetição de algumas soluções, pensadas como *gestalts* ou modelos de soluções dos problemas da representação gráfica que as crianças avançam na construção de formas mais ricas, vivas e evoluídas.

Considerou três fatores responsáveis pelo desenvolvimento do desenho:

- a) As dificuldades a superar;
- b) As possibilidades técnicas do autor;
- c) A atitude do meio.

Em relação ao último item, é importante ressaltar o grande avanço que este autor propiciou ao defender a importância da interação

Freinet apresentou não apenas recomendações, mas toda uma experiência concreta que demonstra:

- a) A importância do desenho espontâneo no desenvolvimento e educação das crianças;
- b) O valor da interação com outras crianças e com adultos;
- c) A importância da organização de um ambiente educativo rico de oportunidades de contato com tudo aquilo que a humanidade produziu em sua história, em substituição aos simulacros grosseiros que muitas escolas e creches ainda insistem em oferecer, tais como figuras medíocres desenhadas por adultos, carimbos para colorir, exercícios grafo-motores sem sentido, etc.;
- d) A superação da fragmentação que caracteriza grande parte das ações educativas, através da busca das soluções mais próximas da vida, dos interesses e capacidades que as crianças apresentam no momento;
- e) A construção de alternativas concretas para possibilitar o desenvolvimento da autonomia;
- f) O respeito pela capacidade das crianças;
- g) A valorização dos trabalhos realizados e do diálogo sobre seus significados, através da utilização de recursos tais como a imprensa.
- h) Integração das práticas de desenho a uma cultura de profundo respeito por todos os valores humanos.

3.4 Estudos recentes que abordam as idéias das crianças sobre o ato de desenhar e seus significados

No Brasil, PILLAR (1996a e 1996b) tomou a abordagem construtivista como referência para analisar o desenho no processo de conhecimento. Fundamentou seu trabalho mais recente, nos estudos de Luquet, Piaget, Gardner, Freeman, Kamiloff-Smith, Duborgel e Korzenik.

Entre estes vários aportes, é importante ressaltar a contribuição de Duborgel que ao analisar o desenho infantil, observou a complexidade deste ato de representação que engloba, além do pensamento, a imaginação simbólica. Ao abordar a gênese dos desenhos do céu, da terra, do fogo e da água, Duborgel acrescentou a dimensão poética, presente desde o início na produção gráfica infantil, ao lado de seu contraponto objetivo.

“Portanto, ao desenhar, a criança está inter-relacionando seu conhecimento objetivo e seu conhecimento imaginativo. E, quando se apropria das convenções do desenho, a criança está aprimorando esse sistema de representação gráfica. Isso não quer dizer que ela deva representar os objetos de modo mimético, mas que, em sua interpretação do espaço, ela pode valer-se de recursos ilusórios, tal como um artista.” (PILLAR, 1996b, p. 51)

O desenho pode ser visto como uma situação problema que a criança deve resolver em termos visuais, com os recursos que possui em termos de linguagem gráfica e conhecimento do objeto, assim como pode ser pensado em seus aspectos mais criativos. Estes dois aspectos: a solução de problemas e a atividade criadora; os aspectos científicos e os aspectos poéticos são indissociáveis na vida , assim como no conhecimento.

Enfim, no ato de desenhar ocorre a síntese de várias funções ligadas ao conhecimento objetivo, aos sentimentos e valores, e aos processos de imaginação e criação poética. Não há um momento a

partir do qual estas funções estejam disponíveis e o sujeito as combine no desenho, ele constrói as funções enquanto desenha (assim como as constrói enquanto brinca, fala, procura solucionar outros problemas). E mesmo as crianças que ainda encontram grande dificuldade para desenhar de modo a representar objetos, situações e pessoas, com semelhança, já participam de um jogo ou exercício de solução de problema que exige do artista várias interpretações (PILLAR, 1996b).

Assim, o desenho é mais que uma cópia do real, é uma interpretação que torna visíveis aspectos pessoais. E ao registrar visualmente estes pensamentos, sentimentos, idéias, pontos de vista, a criança abre novas possibilidades de reflexão e de troca, pois socializa suas interpretações.

O desenho possibilita a análise, por parte da própria criança, de aspectos que antes não apreciava com clareza, documenta vivências, concretiza um processo de observação que seria muito abstrato caso fosse tratado apenas em nível verbal (ver figuras 1 e 6 - Anexo).

PILLAR (1996b) tentou entender o que as crianças pensam a respeito da função do desenho, enquanto sistema de representação. Considerou que é o desconhecimento do significado do desenho para as crianças que faz com que educadores adotem propostas equivocadas ou que propiciem um desenvolvimento meramente casual.

Para efetivar sua pesquisa, procurou entender as intenções e interpretações que as crianças manifestavam, relacionando a produção gráfica e a sua verbalização a respeito. Procurou focar aspectos construtivos, a busca de significação e o trabalho conceitual.

Esta abordagem é inovadora por dar voz aos artistas, assim como por abrir novas possibilidades de compreender a importância do desenho como texto a ser lido.

Partindo da abordagem de Piaget, esta pesquisadora realizou um trabalho metódico de investigação exploratória com um pequeno

grupo de crianças de Porto Alegre, com idades entre 02 e 04 anos, no início do estudo. Estas crianças passaram por sessões quinzenais, individuais ou em duplas, durante três anos. As atividades desenvolvidas incluíram desenho espontâneo, desenho de história, desenho de vivências, leitura de imagens de desenhos das próprias crianças e de artistas, diálogo gráfico ou jogo do rabisco, teste de reprodução de traçados, teste de correspondência elaborado por Piaget, contar a história de seu desenho, reunião de partes ou elementos para construir uma cena, atividade de inversão ou reorganização de partes de um desenho para observar o que a criança pensa sobre a invariância, desenho de observação e jogo gráfico(PILLAR, 1996b).

Entre os resultados encontrados, Pillar destacou as seguintes conclusões:

- a) duas das crianças acompanhadas estavam no estágio das atividades motoras não simbólicas e desenhavam como atividade lúdica sem referir intenções ou interpretações;
- b) por imitação estas crianças diziam estar desenhando os mesmos objetos que as crianças maiores desenhavam;
- c) os mais velhos e estas próprias crianças, depois que passaram para o estágio da atividade simbólica, descreviam as garatujas como riscos que não servem para nada, trabalho de nenês;
- d) cinco das crianças acompanhadas passaram pelo estágio das atividades simbólicas, apresentando possibilidade de representar através do desenho;
- e) neste estágio, as crianças souberam comentar seus desenhos, procuraram a semelhança com os objetos desenhados, sem contudo diferenciar com clareza desenho do seu referente;
- f) três das crianças acompanhadas passaram para o estágio seguinte, caracterizado pela articulação dos elementos do

desenho numa cena, onde forma, cor e espaço passam a ser relacionados de modo a definir a configuração como uma totalidade;

- g) as idéias das crianças neste estágio, quanto ao processo de desenho, estiveram muito próximas da necessidade de representação realista dos objetos desenhados;
- h) as idéias apresentadas pelas crianças variaram conforme o processo de apropriação desta linguagem, evidenciando que há um processo de aprendizagem profundamente colado ao de desenvolvimento.

Em relação ao trabalho da escola, PILLAR (1996b) destacou, em suas conclusões que por desconhecer como a criança pré-escolar concebe o processo de desenho, muitos educadores apresentam propostas inadequadas às crianças.

Entre os erros que a escola comete, destacou a ênfase em tarefas voltadas para às alterações gráficas do desenho e não seus aspectos construtivos. Assinalou que os resultados de suas pesquisas podem ajudar os professores a desenvolver atividades centradas na produção da criança, a leitura de seus trabalhos e dos trabalhos de outros, e sua contextualização.

Em termos de concepção do ensino da arte, as pesquisas de Analice Dutra Pillar partiram da base teórica oferecida pela proposta conhecida como metodologia triangular. Uma abordagem que surgiu na década de 60, na Inglaterra e nos Estados Unidos, com Hamilton, Barkan e Eisner, foi sistematizada em 1982 pelo Getty Center for Education in the Arts e foi adaptada no Brasil pela professora Ana Mae Barbosa.

Esta proposta integra o fazer artístico, sua leitura e análise em termos estéticos e históricos. Na adaptação brasileira os vários aspectos foram sintetizados em três vertentes: a produção; a leitura de

imagens e a história da arte (PILLAR e VIEIRA, 1992). Traz como marca distintiva o resgate do valor dos conteúdos específicos, que vinham sendo negligenciados pelas propostas que entendem o ensino de arte como mero instrumento de desenvolvimento da auto-expressão, conseguindo propor um equilíbrio entre os conteúdos centrados na criança e o saber produzido historicamente. Vem recolocar a arte e seu ensino como algo que transcende a livre expressão, e por isso depende da construção, da cognição e da elaboração do patrimônio cultural da humanidade.

Eisner considera que a negligência com a arte na escola produz o “*apartheid*” cultural, reforçando a tendência a deixar para os mais pobres as festas populares mais comuns e a televisão, e para os mais ricos, o acesso aos códigos mais eruditos e o próprio código popular (que as Universidades estudam).

A escola pode ser um canal de acesso à arte. E, de maneira ainda mais ampla, a professora Ana Mae Barbosa defende a alfabetização para a leitura de imagens (BARBOSA, 1994), como um processo essencial que não pode ser separado do fazer artístico.

Outro estudo recente que considerou as explicações que as crianças apresentaram para seus desenhos foi realizado por MENDONÇA (2000) que procurou identificar o ponto de vista de crianças que freqüentavam um espaço público de educação infantil, em Curitiba. Trabalhou com quatorze crianças com idade entre quatro anos e um mês e seis anos e um mês, apresentando tarefas que permitiam identificar e categorizar as funções que atribuem ao seu desenho, assim como suas intenções de comunicação. Entre os resultados que encontrou, destacou que as crianças menores explicaram que seus desenhos tinham a função de embelezar a sala. Apenas as crianças mais velhas (entre cinco e seis anos) apresentaram diversidade de funções. A autora relacionou este resultado à cultura pedagógica

vigente em que predomina a necessidade de enfeitar a sala, assim como ao processo de desenvolvimento que só possibilita o aparecimento de intenção representativa e comunicativa depois de alguma elaboração. Mendonça faz uso dos estudos de Mèredieu e Piaget para demonstrar que a intenção comunicativa só pode aparecer depois que a criança supera a indiferenciação entre seu próprio ponto de vista e o dos outros. É à medida em que conquista a descentração, que passa a ter intenção de narrar e comunicar através do desenho.

A autora comparou os resultados que obteve com os encontrados por Korzenik, considerando-os semelhantes, posto que apresentaram a mesma evolução da ausência de intenção comunicativa para a comunicação através dos desenhos, ressaltando que a clareza no desenho é estimulada pelo desejo de comunicação.

Outro dado relevante apresentado pela pesquisa supra mencionada é o de que as crianças do grupo de idades intermediárias (que apresentou intenções de comunicação mas ainda apresentam desenhos ambíguos) quando provocadas por manifestações dos adultos ou dos colegas, chegaram a tomar consciência das possibilidades comunicativas do desenho e aumentar o empenho em sua elaboração.

3.5 A abordagem de *Reggio Emilia* e do Projeto *Zerosei*

Muitas iniciativas têm sido tomadas no sentido da construção de espaços de educação infantil que respeitem as necessidades e direitos das crianças. Mas poucas alcançaram o sucesso e a estabilidade

apresentada pela rede de escolas da cidade italiana Reggio Emilia, situada na região Emilia-Romagna.

Estudiosos de todo o mundo têm visitado, estudado e divulgado a qualidade deste trabalho, que traz a marca do apoio da comunidade e da opção política pela educação de qualidade para todos. Algumas das escolas foram construídas logo depois da segunda guerra mundial, pela população, que fez uso de recursos obtidos através da venda de um tanque de guerra deixado pelos alemães, de materiais dos edifícios destruídos, e de apoio financeiro do C.L.N. - Comitê de Libertação Nacional.

Outra característica marcante na história destas escolas de educação infantil é a presença de Loris Malaguzzi, um professor e pedagogo que trabalhou como jornalista, e nesta condição foi enviado à Reggio Emilia, de bicicleta, para documentar o processo de construção das escolas autodeterminadas. Profundamente emocionado pela experiência de ter escolas construídas por mulheres, serventes, operários, colonos, sem o apoio de dirigentes, conselhos de diretoria, burocratas, Malaguzzi passou a fornecer apoio a este movimento comprometido com a concepção de que a história pode ser mudada e que isto depende da apropriação das condições de vida, começando pela educação das crianças.

Na década de 90, a cidade contava com 22 escolas e 13 creches que atendiam a 98,70 % das crianças com idade entre três e seis anos (RABITTI, 1999). E além da universalidade, estas escolas têm sido consideradas exemplares pela qualidade do ensino que oferecem. Integradas em uma única proposta que batizaram como "Projeto Zerose" baseada em visão que recusa o que chama de "cultura da disjunção" (que procura assinalar as oposições existentes entre as várias abordagens e contribuições). Vários aportes são considerados, entre eles os estudos de Makarenko e Vygotsky, Piaget e os

neopiagetianos, Morin, Maturana e Varela, Brofenbrenner e Bruner. Mas alguns conceitos e princípios dirigem o modo como estas contribuições são aproveitadas.

Uma das marcas distintivas da proposta pedagógica é a ênfase na imaginação como processo básico da arte e da ciência, processo que multiplica os significados e produz nova unidade nas atividades intelectuais. A imaginação, juntamente com a arte e a criatividade (entendidas como variações de um mesmo processo) é um conceito central em todo o projeto pedagógico das escolas emilianas.

Giovanni Piazza, atelierista da Escola Villetta, explica como entendem a arte, com as seguintes palavras: “Arte como possibilidade de mais linguagens e, portanto, como possibilidade, pelas várias linguagens, das diversas formas de ver o mundo... significa a habilidade de tornar problemática uma situação, situações e objetos cotidianos...” (RABITTI, 1999, p. 64)

O objetivo da presença constante da arte - educação na educação infantil não é o de criar artistas profissionais. No caso das escolas emilianas, Malaguzzi explica que introduziram o ateliê para quebrar a estrutura tradicional e implantar a “escola do fazer”, revolucionando o predomínio da escola que só valoriza a leitura e a escrita. As escolas da Reggio Emilia valorizam as artes da mesma maneira que valorizam a matemática e a lógica, e este trabalho passou a fazer parte de todos os momentos educativos. Assim, cada sala passou a contar com um miniateliê e o trabalho dos atelieristas e dos professores passou a ser integrado (RABITTI, 1999).

De um modo geral, o papel dos adultos é entendido como o de alguém que precisa ouvir as crianças e tomar-se um suporte sem ajudá-la em excesso. Não oferecer ajuda e sim desafios adequados ao nível de desenvolvimento apresentado por cada criança é um esforço

constante que decorre da compreensão da noção de “zona de desenvolvimento proximal” apresentada por Vygotsky (RABITTI, 1999).

Como parte deste projeto pedagógico sócioconstrutivista, as escolas de Reggio Emilia foram amadurecendo uma estrutura pedagógica centrada em projetos elaborados pelas próprias crianças, que englobam partes coletivas e partes individuais. Assim como a identidade só pode ser construída dentro das relações sociais, os projetos individuais precisam estar integrados aos projetos coletivos e dependem da discussão constante para que mantenham suas características individuais ao mesmo tempo em que fazem parte de um projeto maior.

Em relação ao desenho, há todo um trabalho de organização de oportunidades que propiciem seu desenvolvimento tanto em termos figurativos como informais (não-figurativos). Quando as crianças começam a produzir desenhos com a representação figurativa passam a privilegiá-lo em função de suas qualidades em termos de comunicação imediata. Contudo, educadores das escolas da Reggio Emilia consideram importante que ambas as formas sejam valorizadas pelos adultos para que as crianças não desvalorizem seus trabalhos anteriores e continuem a permitir-se a exploração de aspectos que podem permitir construções interessantes. Para que as crianças explorem aspectos informais os educadores devem oferecer materiais não estruturados que permitem maior exploração em jogo simbólico representativo e imaginação informal.

Em relação ao plano estético, há uma preocupação constante que se traduz pela riqueza de materiais e situações oferecidas às crianças, sem que existam atividades dirigidas a tais aspectos. Considera-se que um objeto, desenho ou construção não é mais bonito ou mais feio, apenas mais comunicativo. Por isso, os adultos realizam grande esforço para que as crianças desenvolvam as capacidades de

observação, compreensão, e todas as outras que propiciam produções plásticas mais comunicativas.

A educação artística é entendida como comunicação, como criatividade e imaginação, por isso mesmo é entendida como sinônimo de educação infantil (RABITTI, 1999). As atividades dos vários professores têm como base uma mesma concepção e dependem da interação mútua para que as aprendizagens sejam compartilhadas. E Malaguzzi sintetiza muito bem esta visão dizendo que:

“A arte aprende-se fora da arte, o desenho não se aprende somente desenhando. Certamente há necessidade de aprendizagem de técnicas, porém se aprende tanto desenhando quanto fazendo outras coisas ... e, por outro lado, a lógica se aprende também pelo desenho, projetando e construindo ... A arte usa as roupas de todos os dias, não a roupa de domingo.” (RABITTI, 1999, p.149).

A abordagem de Reggio Emilia não deixa de considerar positivas as atividades em que são apresentadas obras de artistas famosos, mas reforça o papel da análise das situações cotidianas e do ambiente em que vivemos como matéria prima que não deve ser colocada em segundo plano. A multiplicidade de pontos de vista e a riqueza das experiências é que produz a qualidade, e a valorização dos produtos não é feita em termos de beleza, mas dos processos postos em ação pelas crianças para produzi-los.

A implantação de espaços ricos em materiais, ferramentas e pessoas, que foi chamado de ateliê, trouxe grandes resultados porque permitiu que a educação infantil fosse afastada das atividades dirigidas pelo professor. Permitiu que algumas idéias revolucionárias pudessem ser postas em prática, e à medida em que as crianças passaram a apresentar suas idéias foram experimentando outras ferramentas de pensamento (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999).

Outra característica marcante desta experiência está ligada à compreensão do papel que os meios gráficos ou a representação

através de linguagens gráficas pode ocupar na educação infantil. Enquanto outros sistemas priorizam a linguagem oral associada às encenações dramáticas, as escolas regianas demonstraram que as crianças podem produzir muito mais que o ensino tradicional supunha, com a comunicação e exploração de idéias através das artes visuais, que possibilitam a catalização de várias experiências.

Todas estas características podem ser sintetizadas pela seriedade com que é tratado o trabalho das crianças. Nas escolas da Reggio Emilia, os professores registram a fala das crianças enquanto produzem seus trabalhos que nunca são encarados como algo pronto para ser descartado (como um produto decorativo que é levado para casa depois de um dia de trabalho), mas como um documento a ser lido e relido. As próprias crianças passam a transcrever os comentários gravados, discussões entre as crianças e a história de sua produção. Todo o espaço das escolas passa a ser ocupado com a documentação: painéis de grandes proporções são expostos, filmes e gravações são analisados, e todos participam de um processo constante de leitura (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999).

IV - DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto para os defensores do desenho como livre expressão que deve ser preservada de todas as formas de imitação, quanto para os estudiosos do desenvolvimento do desenho que o percebem como parte de um processo universal, pré-formado, que independe das experiências particulares do sujeito, há uma supervalorização da espontaneidade da criança e uma crítica sistemática a toda intervenção educativa. Entretanto, se partirmos de uma visão interacionista teremos que assumir a responsabilidade que os adultos têm em relação às condições que são dadas a cada criança para que elabore suas construções.

O ato de desenhar é social desde sua origem, porque são sociais as condições em que acontece. Desde o nascimento, a criança faz parte de um mundo simbólico e suas primeiras interações já recebem a marca da cultura em que está inserida. Cada choro e cada sorriso é significado pelas pessoas que convivem com a criança, e passam a conter as influências do tempo e lugar onde ocorrem. Com a construção de formas de representação e das várias linguagens, aumenta a intensidade com que as interações influenciam as relações que cada criança estabelece com o desenho.

Questionamos a idéia de que os educadores não devem influenciar as obras infantis, porque esta alternativa é impossível, vez que as crianças vivem em universos culturais povoados por vários tipos de elaboração plástica, estão em contato com livros ilustrados, revistas, filmes, outdoors, quadros, esculturas, produtos visualmente programados.

Estas elaborações plásticas estão referidas à contextos econômicos e políticos, que em nossa sociedade de classes estão vinculados à reprodução das desigualdades, assim como funcionam como matéria prima que alimenta os processos de criação. Algumas crianças têm acesso aos quadros que estão pendurados nos museus e têm contato com pessoas que conhecem a história da arte, enquanto outras recebem, de seus professores, a informação de que há beleza em quadros com figuras infantilizadas e estereotipadas.

A influência que os adultos exercem neste processo de desenvolvimento, começa com a qualidade e quantidade de oportunidades de contato com obras de arte, produtos gráficos e outros elementos da paisagem cultural, que oportunizam às crianças. O convívio com a maior variedade possível de quadros, ilustrações, e, principalmente, o acesso às práticas de leitura de imagens, oportuniza a construção de formas de pensar o desenho. A valorização dos padrões cultos traz para as crianças níveis mais elevados de respeito por suas capacidades, maior desafio e ampliação das oportunidades de acesso ao saber, vez que rompem com a pasteurização dos produtos apresentados em larga escala.

Outra forma pela qual os adultos influenciam o desenvolvimento artístico infantil é a apresentação dos materiais necessários, que pode variar da inexistência (para evitar manchas em paredes, móveis ou roupas, por falta de recursos materiais ou de valorização) à riqueza de

oportunidades de contato com materiais variados quanto a textura, cor, densidade, tamanho, forma.

Também as reações dos adultos podem animar ou desanimar as crianças, assim como todas as intervenções influenciam o processo de construção do desenho: dirigindo para as expectativas adultas (que podem induzir às cópias grosseiras), ou incentivando o processo de elaboração da arte infantil.

Todas as crianças seguem modelos. Basta observar como repetem algumas soluções que descobrem para os problemas gráficos, ou incorporam a partir da observação de outros trabalhos, para perceber a importância que os estereótipos ocupam dentro do processo de criação infantil.

Mas a procura que a própria criança faz de modelos não é sinônimo da defesa de simplificações tais como os exercícios mimeografados para colorir ou ou completar com papéis colados, que representam uma necessidade dos educadores em função de suas dificuldades para elaborar as variações plásticas necessárias. Educadores que não tiveram oportunidades de alfabetização em imagens, que não tiveram acesso a informações básicas sobre o desenvolvimento infantil, nem ao saber produzido pela humanidade, só podem recorrer a receitas prontas. Esta prática que substitui a produção das próprias crianças por desenhos feitos por adultos, geralmente dentro de padrões pobres em todos os sentidos, só faz com que as crianças desenvolvam referenciais medíocres e ponham em dúvida sua própria capacidade.

Enquanto alguns estudos enfatizam o acesso ao saber produzido pela humanidade em sua história e valorizam os processos criativos que estão na base de toda realidade humana, outros estudos tomam como fio da meada as hipóteses que as crianças elaboram, partindo de suas questões ao invés das normas cultas. É nossa posição considerar

que inexistem contradições insuperáveis entre estes dois pólos. É possível educar crianças a partir de suas hipóteses e interesses, sem negar-lhes o acesso à cultura, como já tem sido demonstrado por experiências como as de Reggio Emilia.

Em relação ao ensino da história da arte para crianças pequenas, é importante lembrar, que a defesa de sua importância não significa a proposição de aulas expositivas ou cansativas análises de obras de arte que não interessem às crianças. Implica sim, na necessidade de formação continuada dos educadores que precisam conhecer a arte e sua história para poder abordar conteúdos e problemas com conhecimento. Por exemplo, a maior parte das turmas de jardim e pré-escola, têm desenvolvido algum tipo de atividade com a questão do vestuário: que tipo de roupas nós usamos; que tipo de roupas as pessoas usavam antigamente; que roupas usamos no frio ou no calor; etc.. Este tipo de reflexão passa necessariamente por questões históricas, estéticas e críticas. E a complexidade das reflexões dos adultos não impede que possam ser trazidas até as crianças de modo muito simples: enquanto brincam com bonecos e roupas; fazem roupas de papel; recortam e colam figuras de revistas, etc., podem realizar atividades de leitura de imagens. Estas imagens podem incluir fotografias, desenhos de crianças e obras de adultos que mostrem roupas de tempos anteriores ao vivido, de lugares diferentes; obras de arte podem ser usados para a leitura de imagens e posteriormente, inspirar brincadeiras de produção plástica com colagem de recortes de estampas de tecidos, desenhos, construções, entre outras atividades.

Enfim, a preocupação com o saber não implica necessariamente, no desrespeito para com a especificidade do processo de desenvolvimento infantil e suas necessidades. Assim como a ênfase dada à fantasia, à imaginação e aos processos criativos de um modo

geral (que aparece com clareza nos estudos baseados na dialética, tanto em leituras marxistas como fenomenológicas) não é incompatível com a preocupação com os processos envolvidos na elaboração de conceitos e solução de problemas, que são inseparáveis da imaginação criadora.

As teorias que pensam o desenho como construção feita a partir das interações, apresentaram as razões pelas quais devemos trabalhar não apenas com os aspectos gráficos dos desenhos infantis, mas com o esforço conceitual que inclui as intenções, as interpretações das representações e todo o processo construtivo de significações. Mostraram também que não há possibilidade de educação sem o diálogo com a criança e o respeito aos seus interesses, conhecimentos, dúvidas e fantasias.

Estes argumentos reforçam a importância de garantia de oportunidades de interação entre os alunos. Posição amplamente difundida na literatura contemporânea, mas ainda desafiadora para os educadores que precisam coordenar grandes grupos de crianças, em condições nem sempre adequadas, e sem dispor dos recursos de formação continuada indispensáveis para a implantação de propostas educativas centradas em projetos dos próprios alunos. Mas nenhuma destas dificuldades pode justificar o cerceamento às oportunidades para argumentar, apresentar seu ponto de vista, ouvir as idéias dos outros, resolver situações problemas, contar o que desenharam, ouvir as idéias que os outros têm sobre seu desenho, tentar ler imagens variadas e ouvir as leituras de seus colegas. Porque é somente desta maneira que podemos facilitar as construções que fazem parte do ato de desenhar, de pensar, de comunicar e criar.

É no confronto com seus colegas e elementos do mundo físico e social que as crianças passam da ausência de intenções representativas e comunicativas, para a intenção de significar; e, da

intenção de representar e da intenção de comunicar acompanhada de produtos ambíguos, para maior elaboração do desenho em relação às suas intenções de significação.

Como Pillar destacou, é muito importante que os educadores conheçam como a criança pré-escolar concebe o processo de desenho, para que possam apresentar propostas adequadas às suas necessidades, assim como para que possam substituir a ênfase em tarefas voltadas para as alterações gráficas do desenho por propostas centradas em seus aspectos construtivos.

Com as escolas da Reggio Emilia aprendemos que o ensino da arte é sinônimo de educação infantil, pois significa a construção das várias linguagens, das diferentes formas de ver o mundo, assim como de resolver os problemas que fazem parte de cada situação cotidiana. Aprendemos que o papel do adulto é o de alguém que precisa ouvir a criança, sem ajudá-la em excesso, oferecendo desafios adequados ao nível de desenvolvimento apresentado. Mas, aprendemos principalmente, que tudo isso é possível, desde que exista compromisso.

Em termos de sistema educacional, este conjunto de tarefas exige investimento na educação continuada dos educadores, melhores salários e condições de trabalho. Em termos de sala de aula, traz a necessidade de organização de ambientes ricos em termos de materiais, suporte e situações oferecidas às crianças. E principalmente, rico de oportunidades de observação, brincadeiras que propiciem a compreensão e todas as outras funções que trazem entre outras conseqüências, a das produções plásticas mais comunicativas.

Algumas escolas, fazem opção pela implantação de espaços diferenciados pela presença de maior variedade de materiais, ferramentas e atitudes das pessoas, que chamam de ateliê. Consideram este encaminhamento adequado porque permite que a

educação infantil seja afastada das atividades dirigidas pelo professor e outras velhas receitas escolares. A organização de diferentes espaços ou áreas semi fechadas, permite maior autonomia das crianças em relação aos adultos e favorecem as interações entre as crianças. Também a produção de obras que são resultado de iniciativas coletivas, que só podem chegar a ser realizadas se houver muita discussão e respeito pelas opiniões diferentes, levam à construção de ferramentas de pensamento que não seriam exigidas se o professor dirigisse os trabalhos.

A importância da mediação do educador no processo de educação infantil, não pode ser negada. Neste sentido, é interessante registrar que a observação informal da produção plástica de alunos de Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba mostra algumas variações muito expressivas. Algumas turmas apresentam 100% dos desenhos de seus alunos, com extrema pobreza de detalhes e cuidado na elaboração, indicando desvalorização de seus trabalhos, pelos próprios autores. Outras turmas apresentam a maioria dos desenhos de seus alunos com um grau mais elevado de elaboração que pode ser traduzido nos seguintes aspectos: maior persistência e familiaridade no uso dos materiais; exploração das diferentes características dos materiais, que valorizam o trabalho; maior maturidade na composição de paisagens e sua organização; e, principalmente, maior incidência de desenhos que apresentam intenções narrativas explícitas no próprio trabalho, ou na verbalização das crianças em relação ao trabalho de outras turmas de crianças da mesma idade. Estas observações sugerem a hipótese de que tais variações decorrem das atitudes do professor, existindo construção mais elaborada da linguagem do desenho quando há valorização deste trabalho e mediação do educador que valoriza cada exploração (de cor, forma, linhas, representação, comunicação).

A intenção comunicativa só pode aparecer depois que a criança supera a indiferenciação entre seu próprio ponto de vista e o dos outros, pois é à medida em que conquista a descentração, que passa a ter intenção de narrar e comunicar através do desenho. Mas a cultura pedagógica vigente, em que predomina a necessidade de enfeitar a sala, faz com que ocorra um atraso no aparecimento do desejo de comunicar através de desenhos. E esta falta de clareza por parte dos educadores compromete outros aspectos do desenvolvimento infantil, vez que observa-se uma evolução da ausência de intenção comunicativa para a comunicação através dos desenhos, que estimula a construção de habilidades, funções e estruturas necessárias à solução dos problemas gráficos e cognitivos.

As crianças que já apresentam intenções de comunicação mas ainda produzem desenhos ambíguos, conseguem entender comentários dos adultos ou dos colegas, assim como observam exemplos gráficos, tomando consciência de possibilidades comunicativas do desenho e aumentando a clareza em sua produção.

Em síntese, o desenho infantil deve ser entendido como uma brincadeira necessária que deve ser valorizada e analisada com a criança. Deve ser associado a um trabalho constante de leitura de imagens e tratado como parte do processo de construção do significado do objeto pelo sujeito, uma elaboração da criança em relação ao objeto ou situação concreta, que vai sendo modificada à medida em que o sujeito passa a percebê-los e interpretá-los de modo diferente.

Somente a continuidade do processo de desenvolvimento que conduz à descentralização que permite a visão de diferentes pontos de vista e a reversibilidade de pensamento, possibilitará a construção de práticas de desenho e explicações de suas funções, de modo mais completo.

É através da representação que são inauguradas formas de pensamento que se separam da ação. É por ser significação, que o desenho infantil pode ser entendido como algo que transcende a percepção e a coordenação motora. O que a criança desenha não é necessariamente aquilo que vê, nem a imagem mental que ela tem do representado, mas uma produção complexa que apresenta as marcas das possibilidades e necessidades do tipo de estruturação simbólica que desenvolveu até aquele momento.

O ato de representação engloba o pensamento e a imaginação simbólica. Ao desenhar, a criança relaciona seu conhecimento objetivo e seus recursos imaginativos, por isso quando copia a realidade faz uso de recursos ilusórios, artísticos, e produz obras únicas e originais.

Além da dimensão poética que está presente desde o início na produção gráfica infantil, o desenho tem sempre uma dimensão cognitiva que inclui uma situação problema que a criança deve resolver em termos visuais, com os recursos que possui em termos de linguagem gráfica e conhecimento do objeto.

Enfim, no ato de desenhar ocorre a síntese de várias funções ligadas ao conhecimento objetivo, aos sentimentos e valores, e aos processos de imaginação e criação poética. Não há um momento a partir do qual estas funções estejam disponíveis e o sujeito as combine no desenho, ele constrói as funções enquanto desenha (assim como as constrói enquanto brinca, fala, procura solucionar outros problemas). E mesmo as crianças que ainda encontram grande dificuldade para desenhar de modo a representar objetos, situações e pessoas, com semelhança, já participam de um jogo ou exercício de solução de problema que exige do artista várias interpretações

Assim, o desenho é mais que uma cópia do real, é uma interpretação que torna visíveis aspectos pessoais. E ao registrar visualmente estes pensamentos, sentimentos, idéias, pontos de vista, a

criança abre novas possibilidades de reflexão e de troca, pois socializa suas interpretações.

O desenho possibilita a análise, por parte da própria criança, de aspectos que antes não apreciava com clareza, documenta vivências, concretiza um processo de observação que seria muito abstrato caso fosse tratado apenas em nível verbal.

É o desconhecimento do significado do desenho para as crianças que faz com que educadores adotem propostas equivocadas ou que propiciem um desenvolvimento meramente casual.

Para entender a produção gráfica é preciso ouvir o que as crianças dizem a respeito de seu trabalho. É preciso focar aspectos construtivos, a busca de significação e o trabalho conceitual.

Os professores devem desenvolver atividades centradas na produção da criança, a leitura de seus trabalhos e dos trabalhos de outros, e sua contextualização.

O fazer artístico deve ser integrado ao processo de leitura de imagens e sua análise em termos estéticos e históricos. A arte e seu ensino é algo que transcende a livre expressão, e por isso depende da construção, da cognição e da elaboração do patrimônio cultural da humanidade.

Uma proposta educativa que entenda a arte como possibilidade, pelas várias linguagens, de ampliar a compreensão do mundo e de si próprio, implica em enfatizar a habilidade de tornar problemáticas as situações e objetos cotidianos.

O ambiente em que vivemos deve ser a matéria prima das análises feitas na escola. A multiplicidade de pontos de vista e a riqueza das experiências é que produz a qualidade, e a valorização dos produtos não deve ser feita em termos de beleza, mas dos processos postos em ação pelas crianças para produzi-los.

É importante a compreensão do papel que os meios gráficos ou a representação através de linguagens gráficas pode ocupar na educação infantil. As crianças podem produzir muito mais que o ensino tradicional supunha, com a comunicação e exploração de idéias através das artes visuais, que possibilitam a catalização de várias experiências.

Todas estas características podem ser sintetizadas pela seriedade com que deve ser tratado o trabalho das crianças. Se os professores registrarem a fala das crianças enquanto produzem seus trabalhos, estes não serão encarados como algo pronto para ser descartado (como um produto decorativo que é levado para casa depois de um dia de trabalho), mas como um documento a ser lido e relido. As próprias crianças podem passar a transcrever os comentários gravados, discussões entre as crianças e a história de sua produção. Todo o espaço das escolas pode passar a ser ocupado com a documentação: painéis de grandes proporções podem ser expostos, filmes e gravações podem ser analisados, e todos podem participar de um processo constante de leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino de arte: anos oitenta novos tempos*. 2ª ed.. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Scipione, 1994.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FREINET, Celestin. *O Método Natural II: a aprendizagem do desenho*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.
- KELLOGG, Rhodda. *Analisis de la expresion plastica del preescolar*. Madrid: Editorial Cincel, 1979.
- KOTLER, Clara. *Criatividade e Conhecimento*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998.
- LUQUET, G. H. *O desenho infantil*. Porto: Livraria Civilização - Editora; 1969.
- MENDONÇA, Ida Regina Moro Milléo de. *Crianças pré-escolares e suas produções gráficas de desenho. O que elas pensam a respeito?* Curitiba: Universidade Federal do Paraná - Dissertação de Mestrado em Educação, 2000.
- PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 1975.
- PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas; 1993.
- _____. As imagens mentais. In FRAISSE, Paul; PIAGET, Jean. *Tratado de Psicologia Experimental*. V. VII. Rio de Janeiro: Forense, 1969, p. 71 - 116.

PIAGET, Jean e outros. *Problemas de psicolingüística*. São Paulo: Mestre Jou; 1973.

PILLAR, Analice Dutra. *Desenho e escrita como sistemas de representação*. Porto Alegre: Artes médicas, 1996 (a).

_____. *Desenho e construção de conhecimento na criança*. Porto Alegre: Artes médicas, 1996 (b).

PILLAR, Analice Dutra e VIEIRA, Denyse. *O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Fundação IOCHPE, 1992.

RABITTI, Giordana. *À Procura da Dimensão Perdida*. Porto Alegre: Artes Médicas; 1999.

ANEXO



FIGURA 1 - Desenho de criança de 5 anos que registrou uma comemoração organizada pela creche, pela paz, e soube descrever as pessoas retratadas.

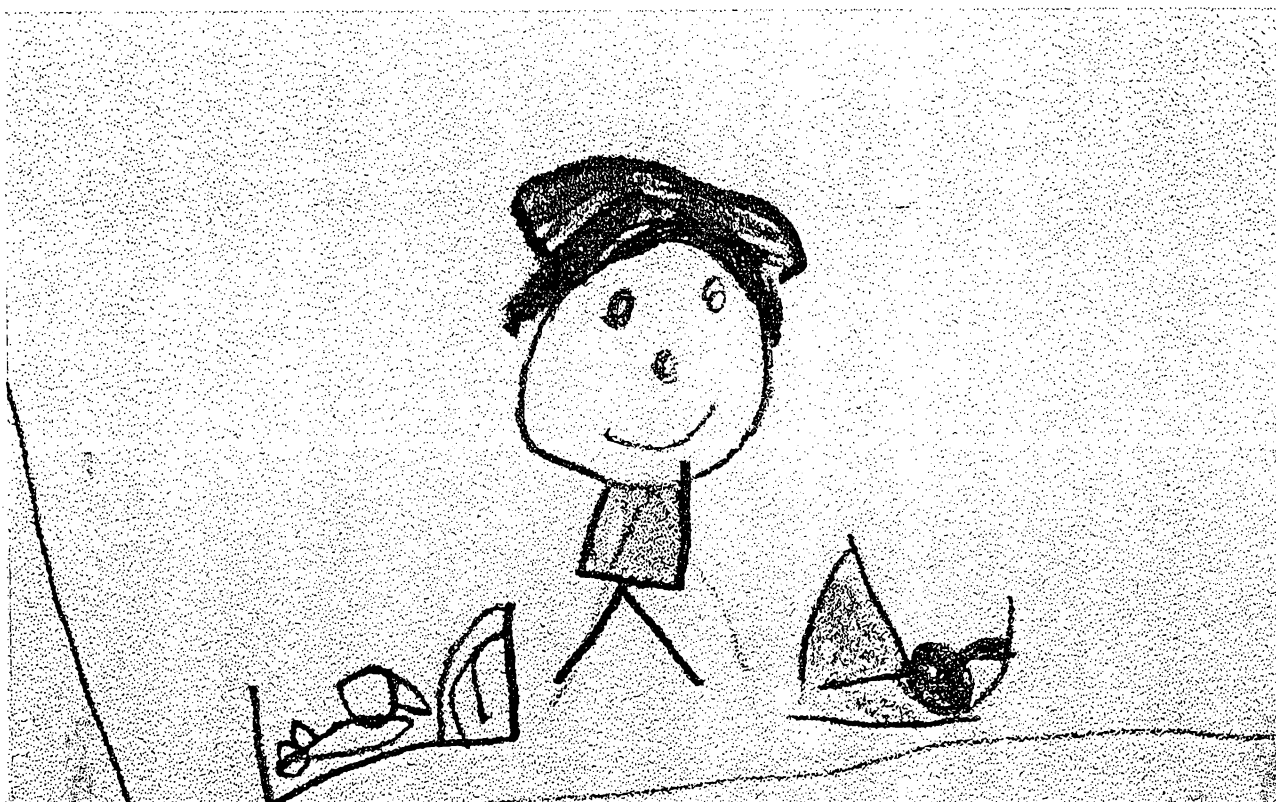


FIGURA 2 - Desenho de criança de 5 anos com a representação de loucinhas, da própria artista brincando e da boneca Barbie na cama

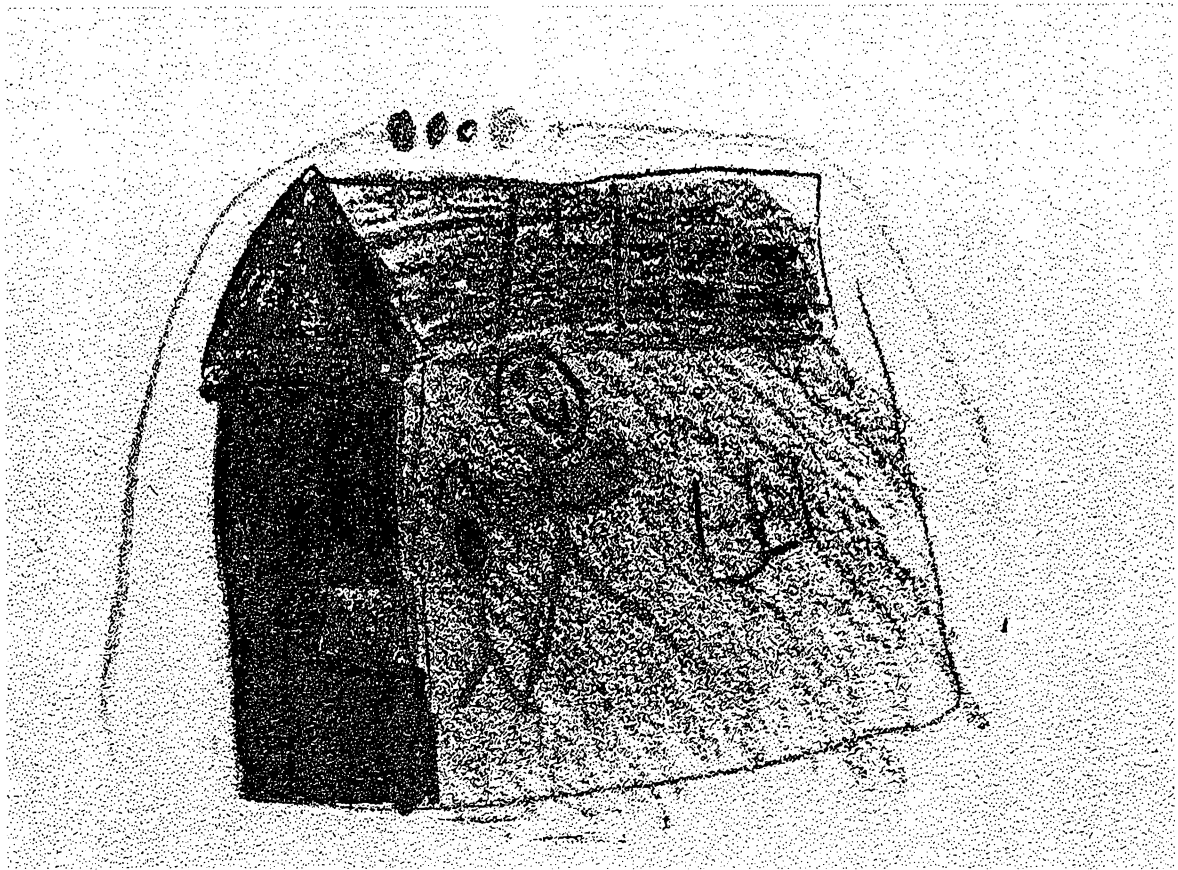


FIGURA 3 - Auto-retrato de criança de 5 anos com a boneca e uma caixa.



FIGURA 4 -Desenho de criança de 5 anos, que registrou uma apresentação feita pela creche, pela paz.

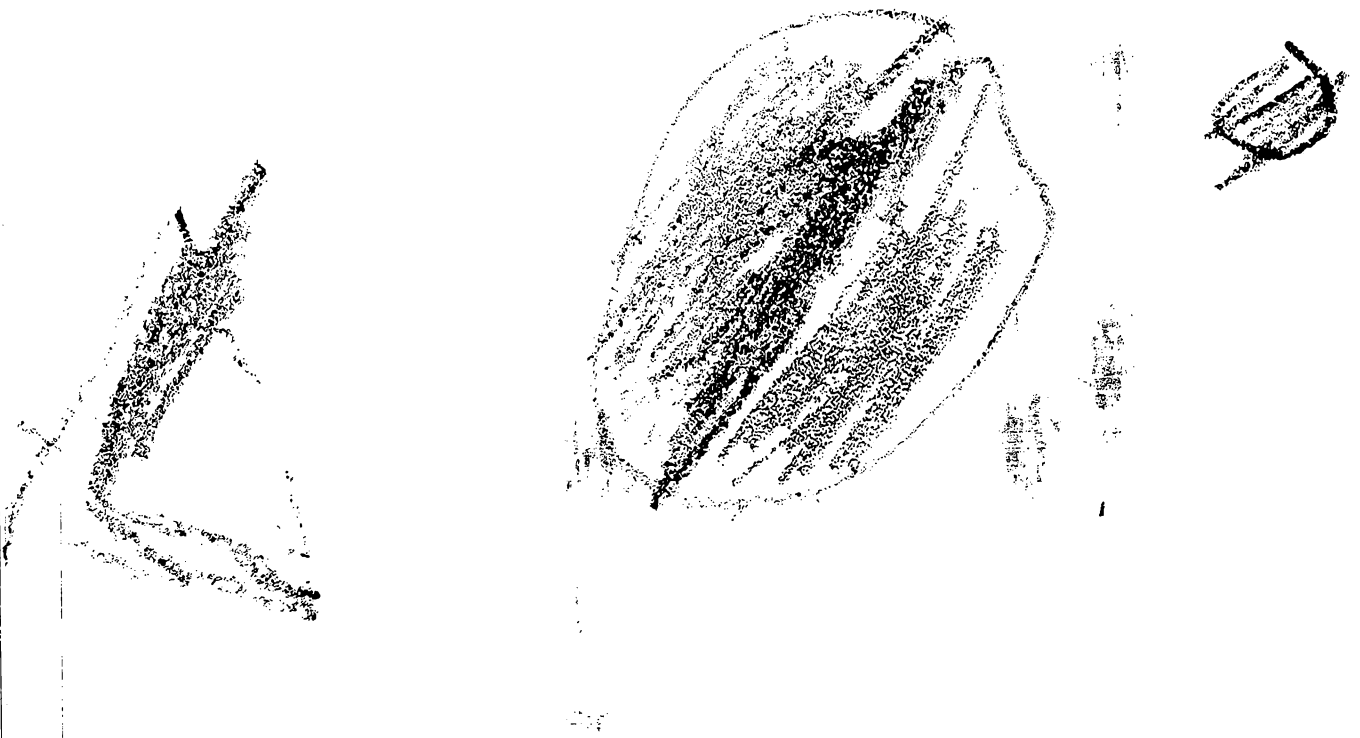


FIGURA 5 - Desenho de criança de 2 anos e 8 meses que não apresentou explicações.

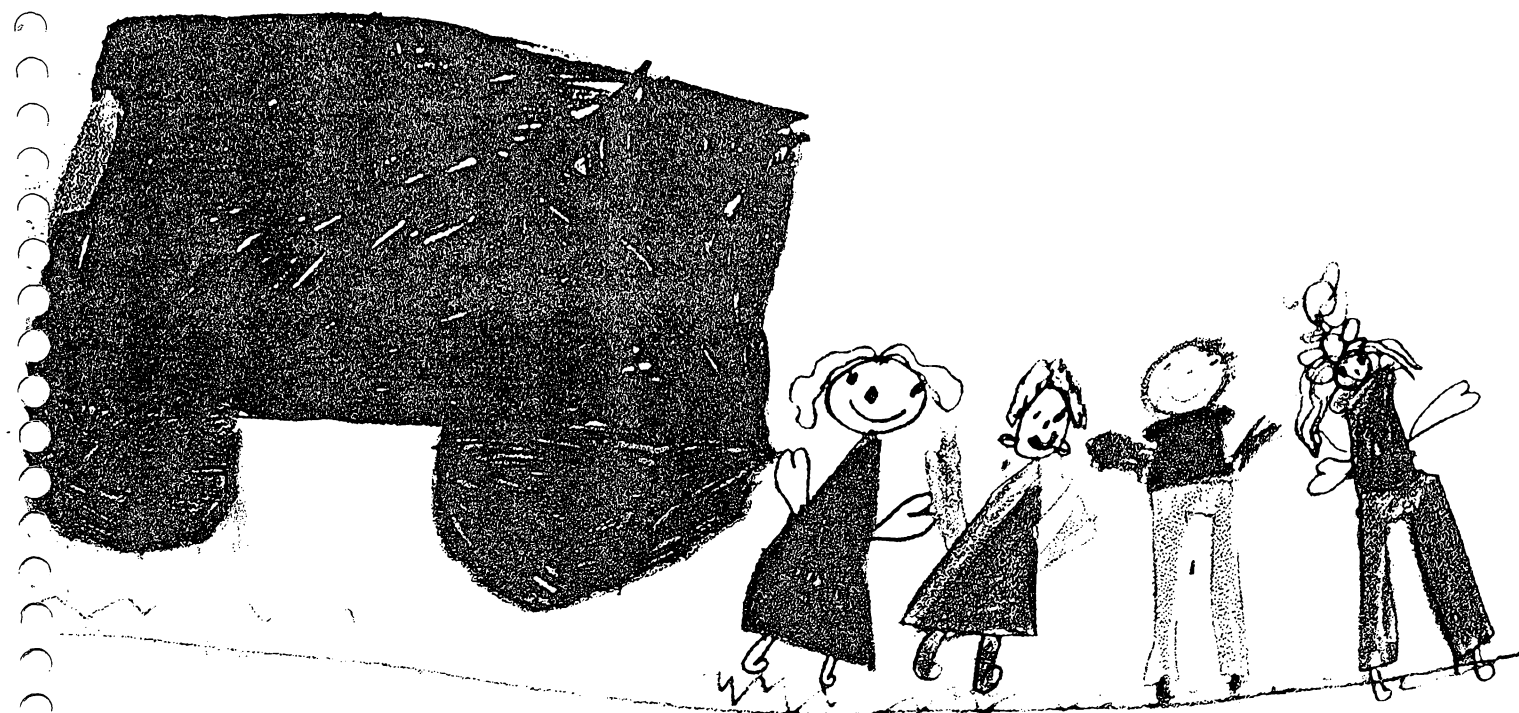


FIGURA 6 - Desenho de criança de 5 anos que registrou um passeio na COPEL e identificou as pessoas desenhadas.