

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

M386 Martins, Soraya Barroso.
Desenho infantil: espontâneo ou cultivado? / Soraya Barroso Martins. –
2009.
62 f.

Orientador: Domingos Barros Nobre.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio
de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

CDU 159.922.75

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - FFP

Soraya Barroso Martins

**DESENHO INFANTIL: ESPONTÂNEO OU
CULTIVADO?**

São Gonçalo
2009

Soraya Barroro Martins

DESENHO INFANTIL: ESPONTÂNEO OU CULTIVADO?

Monografia apresentada como
requisito parcial para obtenção
de Graduação em Licenciatura em Pedagogia,
ao Departamento de Educação da
Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Orientador: Prof.º Domingos Nobre

São Gonçalo
2009

Soraya Barroro Martins

DESENHO INFANTIL: ESPONTÂNEO OU CULTIVADO?

Monografia apresentada como
requisito parcial para obtenção
de Graduação em Licenciatura em Pedagogia,
ao Departamento de Educação da
Faculdade de Formação do Professores da UERJ.

Aprovada em Dezembro de 2009

Orientador: Prof.º.Dr ° Domingos Barros Nobre - UERJ

Parecerista: Prof . Dr ^a Vera Pereira Muniz - UERJ

São Gonçalo

2009

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais: Celeste e Lemossy, à minha filha Giovana, a meu esposo Felipe e principalmente a Jesus Cristo.

Agradecimento (s)

Agradeço primeiramente e principalmente a DEUS, por tudo. Agradeço também a meus pais, companheiros de todas as horas e em todos os sentidos. Agradeço a minha filha Giovana pelos minutos importantes que ela me cedeu entre uma troca de fralda e outra. A meu esposo Felipe pela compreensão, companheirismo e ajuda de sempre. Aos meus amigos pelas ausências em muitas comemorações e principalmente a meu orientador Domingos, pela dedicação, pelo interesse, pelo carinho e pela ajuda sempre primordial.

RESUMO:

MARTINS, S. B. *Desenho infantil: Espontâneo ou Cultivado?*. 2009. 62 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Analisam-se desenhos infantis, sua classificação em espontâneo ou cultivado e algumas das possibilidades do uso de sua análise no campo teórico e prático, e com isso aprofundar-se nos significados dos desenhos infantis e a evolução destes ao longo da infância, levantando as possibilidades de aplicação da análise de desenhos no campo teórico e prático de pesquisas com crianças. Busca-se apresentar essa temática no âmbito escolar, mais precisamente nas séries iniciais. Para uma melhor compreensão do tema, na primeira parte é apresentado uma introdução a história da arte como um todo, objetivando-se conhecer algumas das expressões sobre arte ao longo do tempo, entendendo esse potencial artístico nas crianças. Na segunda parte, é explicado porque a criatividade é de suma importância dentro de um processo de criação artística, sobretudo dentro do âmbito escolar. Na terceira parte aborda-se a visão de Lowenfeld e Brittan acerca do desenho infantil, explicando a fase das garatujas. Objetivando-se a analisar as garatujas e a identificá-las de acordo com o conceito da Psicogênese do desenho, na ótica Piagetiana. Na quarta parte são analisados os desenhos considerados espontâneos e cultivados, sendo o espontâneo verificado diante do desenvolvimento da criança e o cultivado, diante de como o professor pode motivar este desenvolvimento, como por exemplo, na releitura de obras; objetivando-se mostrar teorias e conceitos dessas tipologias. Na quinta parte mostra-se os desenhos das crianças feitos na pesquisa de campo, trazendo histórias e alertas, objetivando-se expor na prática o que é debatido teoricamente.

Palavras-Chave: desenho, infantil, espontâneo, cultivado.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
I. A RELAÇÃO DA ARTE COM O DESENHO INFANTIL.....	11
1.1 Introdução ao desenho infantil.....	18
II. A CRIATIVIDADE NA INFÂNCIA.....	20
2.1. A educação gerada pela criatividade.....	20
2.1.1 A criatividade como instrumento para aprimorar a educação.....	21
2.2. A construção do conhecimento infantil.....	24
2.2.1 Noções Gerais acerca da Educação Infantil.....	27
III . A ÓTICA PIAGETIANA NA VISÃO DE LOWENFELD E BRITTAİN.....	29
3.1 Psicogêneses do desenho.....	29
3.1.1 As garatujas.....	29
IV. DESENHO ESPONTÂNEO E CULTIVADO.....	34
4.1 O desenho espontâneo na perspectiva Piagetiana.....	34
4.2 Noções sobre desenho cultivado na perspectiva vygotskyan.....	41
4.3 O professor trabalhando com releitura.....	42
4.3.1.Uma das formas mais habituais para incentivar o desenho cultivado, propriamente dito.....	42
4.4. Afinal os desenhos infantis são espontâneos ou cultivados?.....	44
5. ANÁLISE DOS DESENHOS INFANTIS	45
5.1. Histórias, idéias e comentários	45
5.2. Desenhos	45
5.3. Apresentações dos desenhos	46
5.3.1. Os meios de comunicação influenciando.....	46
5.3.2. Se não existem duas crianças iguais, não há desenhos iguais	48
5.3.3. Na visão de Lowenfeld e Brittain, esses seriam desenhos típicos da fase pré – esquemática.....	49
5.3.4. Os desenhos passam histórias, dicas, alertas e acima de tudo muita informação.....	50
5.3.5. Que aprendizado.....	51
5.3.6. Tem que ter um olhar sensível	52
5.3.7. A mesma figura é sempre a mesma imagem?.....	52

5.3.8. Assalto: Polícia e Bandido?.....	54
5.3.9. Quero desenhar um coração	55
5.3.10. Existem diferenças aqui?	56
CONCLUSÃO	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61

INTRODUÇÃO

A presente monografia apresenta como tema o desenho infantil, sua classificação em espontâneo e cultivado e algumas possibilidades do uso de sua análise no campo teórico e prático.

O desenho infantil é um elemento que possui grande valor no ensino de modo geral, sendo necessário que, pais, professores e profissionais que se relacionam com a criança, consigam compreender sua real importância para o desenvolvimento sadio de sua infância.

O mundo do desenho infantil não possui fronteiras, logo que conseguem segurar um lápis as crianças desenharam todos os tipos de coisas. O desenho não deve ser encarado como uma simples brincadeira, pois através da análise dos desenhos infantis, pode revelar aspectos da personalidade, situação familiar e social de uma criança, pois quando uma criança desenha deixa fluir seu inconsciente, expondo como entende e interpreta o mundo.

A questão a ser investigada é saber até que ponto ou a partir de que ponto o desenho de uma criança pode ser considerado espontâneo ou cultivado e algumas possibilidades de seu estudo no campo das pesquisas e do ensino.

Essa monografia funda-se na hipótese de que, não importa classificar o desenho como espontâneo ou cultivado, ou a forma como houve a estimulação. É necessário sim, que eles sejam compreendidos a partir de sua essência, buscando-se sempre alimentar a criatividade da criança, seja na escola, no âmbito familiar ou no social.

A justificativa para escolha do tema no seu aspecto didático revela-se pelo fato de que, é de suma importância para os profissionais da área de educação, especificamente os professores da Educação Infantil, saber da importância de terem uma visão mais apurada nos desenhos elaborados por seus alunos, assim como os profissionais teóricos e analíticos que trabalham com a infância, de modo geral, saber que é possível e determinante trabalhar com a análise do desenho, e através disso descobrir muito sobre o seu criador. O que faz do desenho um relevante instrumento para auxiliar em trabalhos tanto práticos quanto teóricos, em aulas ou em pesquisas.

No que tange ao caráter pessoal, a autora foi motivada por ser tal tema, polêmico, e também na sua prática profissional, ter presenciado um debate empolgante em que um determinado grupo de profissionais da educação defendia alguns desenhos como *puramente* espontâneos ou *puramente* cultivados e alguns profissionais do campo da psicologia afirmarem que desenhos infantis são uma grande fonte de informações sobre o seu autor.

Objetiva-se com essa pesquisa, aprofundar o entendimento acerca dos significados que podem apresentar os desenhos infantis e também analisar a evolução desses mesmos desenhos ao longo da infância. É também intenção deste trabalho levantar algumas possibilidades de aplicação da análise de desenhos no campo teórico e prático de pesquisas com crianças. Busca-se apresentar essa temática no âmbito escolar, mais precisamente nas séries iniciais.

A metodologia utilizada foi a bibliográfica, onde foram analisados as obras dos principais autores que se dedicam ao estudo dos desenhos espontâneos e cultivados e uma pesquisa de campo com desenhos de crianças no ato de sua confecção.

Para um melhor entendimento do tema proposto, esta obra foi estruturada em cinco capítulos dispostos da seguinte forma:

No primeiro capítulo, apresenta-se uma breve introdução à História da Arte, enfocando o desenho como um relevante meio de comunicação e expressão, como um potencial da criança. Seu objetivo é conhecer o que é arte, algumas de suas expressões ao longo do tempo e entender esse potencial artístico nas crianças.

No segundo capítulo analisa-se a questão da criatividade e sua relevância no papel da escola. Dedicar-se a informar porque a criatividade é de suma importância dentro de um processo de criação artística e acima de tudo, instrumento de aprimoração à educação.

No terceiro capítulo aborda-se a visão de Lowenfeld e Brittan acerca do desenho infantil nos seus primeiros rabiscos, explicando a fase das garatujas. Objetivando-se a analisar as garatujas e a identificá-las de acordo com o conceito da Psicogênese do desenho, na ótica Piagetiana.

No quarto capítulo analisam-se os desenhos classificados como espontâneos e cultivados. O primeiro é verificado diante do desenvolvimento da criança, o segundo é apresentado diante da maneira pela qual o professor pode motivar esse desenvolvimento, como por exemplo, na releitura. O objetivo deste capítulo é analisar as teorias e conceitos que defendem essa tipologia para os desenhos e mostrar que um desenho jamais é puramente de um tipo ou puramente de outro.

No quinto capítulo, apresentam-se os desenhos infantis, a arte da criança. É a pesquisa de campo com suas histórias e seus alertas. Tem o objetivo de mostrar na prática os conceitos e as idéias mostradas na teoria.

Na conclusão identificam-se algumas das possibilidades de análises teóricas e práticas no mundo dos desenhos infantis, contribuindo, então, tanto para pesquisadores quanto para educadores.

1. A RELAÇÃO DA ARTE COM O DESENHO INFANTIL

Através de uma breve incursão na História da Arte, é possível captar concretamente os elementos caracterizadores do belo, pelo que era valorizado em cada época. De acordo com Filho (2006, p. 56), observando as distintas manifestações artísticas de cada época, pode-se intuir os elementos e propriedades principais da beleza, comuns a determinado tempo e circunstâncias sócio-históricas.

As manifestações propriamente humanas mais antigas que deixaram rastro são artísticas: desenhos nas paredes das cavernas. Esses primeiros traços (como as atuais pinturas abstratas modernas) podem parecer carentes de lógica, mas têm sua lógica interna. Cabe ao sujeito que as contempla captar a mensagem que transmitem.

Também se percebe que as diversas artes (pintura, escultura, arquitetura, música, literatura, etc.), em cada época, tiveram, pela mútua influência, desenvolvimento paralelo, podendo-se classificar cada período dentro de um estilo definível, que as engloba: desde o primitivismo e caráter rudimentar da música e pintura pré-histórica, passando pelo ápice do rebuscamento da arquitetura, decoração, pintura e literatura do período barroco e rococó, até a moderna música rock, com seu espelho visual nas artes plásticas abstratas modernas.

Com efeito, em relação ao Barroco, muitos compararam os complexos desenhos de pisos, justaposição de superfícies côncavas e convexas e paredes e colunas ondulantes das igrejas de Francesco Borromini (1599-1667) às múltiplas vozes das fugas para órgão de Johann Sebastian Bach (1685-1750), num eco da arquitetura na música.

Ademais, como ressalta o Papa João Paulo II em sua "*Carta aos Artistas*" (1999), a História da Arte não é apenas a história das obras de arte, mas a história dos homens que as fizeram: a obra de arte retrata não apenas a realidade, mas a alma do artista que a plasmou (é um reflexo de si mesmo).

O século XX foi de grande relevância para o entendimento da criação artística. A escola sofreu mudanças que mereceram destacar maior atenção ao tema do desenho infantil. Foi em 1914, que foi incluída a Arte no ensino, na Escola de Artes e Ofícios de Viena, Áustria, onde o educador tcheco Franz Cizek orientou os primeiros trabalhos de plásticas de crianças e jovens, propondo o método da livre expressão, no qual valorizava a liberdade do impulso criador como via estética e psicológica.

Também merece considerações quanto ao estudo do desenho infantil cultivado, as pesquisas realizadas por John Dewey, fundador do pragmatismo americano.¹

Destaca-se o seguinte pensamento de Dewey (1990, p. 16):

[...] se a vida não é mais do que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos.

Verifica-se diante do entendimento do autor citado que, a experiência educativa está vinculada de modo intrínseco com a aprendizagem e pode ser considerada como uma forma capaz de ampliar os conhecimentos.

Ainda segundo Dewey (*Ibidem*, p. 17):

A escola deveria preparar o aluno para a vida prática, transmutando os conhecimentos por intermédio da própria atuação ou motivados pela experiência do cotidiano. [...] a utilidade da Arte de modo educativo, sendo a experiência estética integrada com a cultura e o dia-a-dia das pessoas. [...] o professor não deveria ser autoritário e sim ter uma atitude pedagógica de participação e orientação. Para ele liberdade e individualidade não são fontes natas do ser humano, já que precisam ser conquistadas, por meio do senso da experiência.

De acordo com Osinski (2001), a contribuição de Dewey para a educação foi muito importante, em especial, para o ensino de Arte. Este autor combatia a livre expressão como conceito, por entendê-la sem sentido. Não considerava relevante todo e qualquer conhecimento abstrato que se revelasse sem utilidade para a vida cotidiana.

Destaca-se que outros autores também marcaram a tendência da Pedagogia Nova, além de John Dewey (a partir de 1900), dentre eles é possível citar: Viktor Lowenfeld (1939), dos Estados Unidos, e Herbert Read (1943); da Inglaterra. Ressalta-se que, este último é autor do livro *Educação pela Arte*, traduzido em vários países, que contribuiu de modo profícuo para a formação do ensino de Arte, influenciando Augusto Rodrigues, que liderou a criação da Escolinha de Arte, no Rio de Janeiro, em 1948. (FERRAZ e FUSARI, 1999, p. 31)

Augusto Rodrigues (*apud* FERRAZ e FUSARI, *Ibidem*, 32), apresentava a necessidade de liberar a criança por meio do desenho e da pintura. Ressaltava a importância do ensino de Arte.

¹ Ele é o responsável pelo movimento de reforma da pedagogia, influenciando a educação. Suas obras, publicadas nas primeiras décadas do século XX, entusiasmaram educadores de várias partes do mundo. Acreditava no aprender fazendo, defendendo a aprendizagem por meio da experiência.

[...] o aluno é um ser criativo, possuidor de capacidade, capaz de aprender fazendo. Teve como meta entender as crianças a relação professor-aluno, a observação do comportamento delas, o estímulo e os meios para que elas pudessem, através das atividades, terem um comportamento mais criativo, mais harmonioso.

Em meados dos anos 50, a Arte passou a ser entendida como conhecimento capaz de gerar a produção e fruição artística. No entanto, houve resistência por parte dos defensores da livre expressão no ensino da Arte.

Segundo Osinski (2001), qualquer tentativa de introdução de conteúdos cognitivos era vista como uma profanação a existência da livre expressão, como foi percebido em um debate ocorrido durante um congresso sobre a Expressão do Adolescente na Arte e no Artesanato, realizado em Bretton Hall, na Inglaterra em 1956.

Nesse contexto, explica Barbosa (2004, p. 35):

De um lado, o grupo liderado por Barclay-Russel e os discípulos de Marion Richardson acreditavam ser a intuição a essência de toda expressão. Eram contra a valorização de processos lógicos para a criação em Arte. Enquanto outro grupo, liderado por Thubron, do qual, entre outros, participava Tom Hudson, defendia o desenvolvimento do profissionalismo na escola. A idéia principal que norteava esse grupo era a de que os adolescentes necessitavam de bases racionais para que acontecesse o desenvolvimento da criação artística.

Em 1965, o *Getty Center for Education in the Arts* publicou e distribuiu um parecer com o título: “Além da criação: um lugar para Arte nas escolas americanas”. Esse relatório foi resultado de estudos de um grupo de profissionais pesquisadores, especialmente contratados para propor soluções para a melhora da situação americana no ensino de Arte, que se encontrava com desempenho insatisfatório.²

Os estudos no período apontaram a queda na qualidade do ensino da Arte nas escolas americanas. Isso resultou em desconforto perante as outras áreas contidas no currículo escolar. Os pesquisadores consideraram as falhas da área, apontando a necessidade de uma abrangência mais consistente no ensino. Assim, aconteceu a sistematização como proposta DBAE³, situando a interação de quatro áreas distintas: a produção artística, a história da Arte, a estética e a crítica, como pilares substanciais para um ensino de Arte de qualidade.

² A comissão foi composta pelos seguintes profissionais: Elliot Eisner, Brent Wilson, Marjorie Wilson, Michael Day e Robert Stake (OSINSKI, 2001, p. 104).

³ Trata-se da DBAE *Discipline Based Art Education* - traduzido como Arte Educação entendida como disciplina. A DBAE é a bandeira educacional do trabalho desenvolvido pelo *Getty Center for Education in the Arts*, nos EUA. Os conceitos originais desse movimento datam do início do final dos anos 50, e somente em meados da década de 1960 iniciou-se o processo que o levaria à efetivação.

A interação proposta pela DBAE objetivava que as aulas abordassem seus conteúdos específicos, ampliando a abrangência e a qualidade da experiência estética, buscando uma visão mais específica da arte em vez de um desenvolvimento meramente pessoal. Era um meio de se levar a um conhecimento mais amplo da arte-educação. (2001, p. 107)

Explica Rizzi (2002, p. 65) que:

Essa visão mais contemporânea do ensino da Arte focaliza o processo e a elaboração do ato artístico, priorizando a cognição em relação à emoção, aliando ao fazer artístico a compreensão do patrimônio cultural da humanidade. Como consequência de uma divisão do ensino de Arte em quatro disciplinas, como era proposta pela DBAE, acontecia um entrave dialógico entre as de um mesmo universo. Acontecia a separação de o sujeito da ação do objeto dessa mesma ação, dificultando a ocorrência do diálogo criador entre as várias faces de uma mesma realidade do universo da Arte e seu ensino.

Na década de 1970, surgiu na Inglaterra, entre outros movimentos, o *Critical Studies*, em resposta à utilização da crítica de arte no ensino. A idéia era a de valorizar o deleite, o prazer de fazer, em detrimento de uma análise e reconhecimento de uma obra como inserida em um universo histórico, estético e técnico (Rizzi, 2002, p. 65).

Cada vez mais, acontecia a valorização do processo e da expressão, entendida como um foco individual e subjetivo, sendo respaldado pela influência dos conhecimentos da psicologia, da psicanálise, da antropologia, das teorias da criatividade e da conjectura da arte moderna. A ênfase era a criatividade enfocada na originalidade, na flexibilidade, na fluência e na iniciativa do aluno.

De acordo com Iavelberg (2003, p. 104) sobre a situação brasileira desse episódio:

No Brasil, houve muita deformação na assimilação dessas propostas. Qualquer mudança que não for acompanhada por formação continuada de professores tende a ser deformada na prática educativa. Assistimos, nas escolas brasileiras, a um excesso de psicologização no ensino da arte, com práticas espontaneístas de sensibilização e experimentação técnica pobre e desorientada.

No Brasil, foi introduzida a Educação Artística no currículo escolar do ensino fundamental e médio pela LDB 5692/71. A fusão do conhecimento artístico era a tônica. Assim, os professores de desenho, música, trabalhos manuais, canto coral e artes aplicadas passaram a trabalhar com essas práticas como "atividades artísticas". (Idem, p. 115)

No início, a consequência dessa implantação causou um desencontro de objetivos e de reflexões por parte dos educadores. Contudo, devido ao surgimento de organizações dos professores de Arte, às associações e à intensificação de congressos, possibilitando ampla

discussão sobre os objetivos da Educação Artística e também o acompanhamento de exemplos realizados por instituições e escolas em diversas partes do país, com o passar dos anos, o seu ensino foi alcançando uma afinação mais coerente com os seus objetivos, formando um professor com conhecimento mais polivalente das áreas artísticas, música, desenho, artes cênicas e artes plásticas, enfim, um professor capacitado cujo conhecimento conjugasse várias ramificações da expressão artística ao mesmo tempo.

Ana Mae Barbosa defendeu o ensino de Arte no Brasil, para que pudesse corresponder a princípios dignos e para que não fosse excluído do currículo escolar. A sua atuação ultrapassou fronteiras e, hoje, é sem dúvida, uma das educadoras e pesquisadoras brasileiras de prestígio mundial. Ela realizou diversos trabalhos em ações e congressos. Em inúmeras orientações para instituições educacionais e culturais, em mais de 30 anos seguidamente, soube como impulsionar e qualificar o ensino da Arte, com reflexões significativas, incentivando os profissionais.

É importante registrar o consistente ponto de vista de Ana Mae na sua “Proposta Triangular do Ensino de Arte”, (1990) como concepção de construção de conhecimento em Arte, que acontece quando há interseção da experimentação com a ação e com a informação. O objeto de entendimento dessa aceção envolve a pesquisa e a compreensão das questões que se inter-relacionam entre a Arte e o público.

Barbosa (2004, p. 32) não apóia o deixar fazer, que caracterizou o modernismo na arte-educação. Propõe uma abordagem que torne a arte não só um instrumento do desenvolvimento das crianças, mas principalmente um componente de sua herança cultural.

A proposta triangular do ensino de Arte propõe a articulação e a associação entre as disciplinas que compõem as ações de ensino de Artes visuais, relacionando o fazer artístico, a apreciação e a história da Arte desde os primeiros anos do ensino fundamental. Diz que nenhuma das áreas sozinha corresponde à epistemologia da Arte. Para ela o conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação. (Idem)

Explica Ferraz e Fusari (1999, p. 32) que:

O construtivismo no ensino da Arte não exclui outras orientações como as da escola tradicional, que valorizava a habilidade, a execução visando o produto do trabalho, ou mesmo as da Pedagogia Nova, cujo tônico era a expressão como um dado subjetivo e individual em todas as atividades, que passaram dos aspectos intelectuais para os afetivos. E a transformação que desponta, mas sem desprezar outros focos mais tradicionais.

A proposta triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e pós-moderna, por tudo isso e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula (BARBOSA *apud* LAVELBERG, 2003, p. 49).

Essa proposta sugerida por Barbosa é bem aceita pelos educadores de modo geral, propiciando uma perspectiva mais adequada e qualificada ao ensino de Arte, favorecendo a formação de um educando mais criativo que saiba valorizar e apreciar a cultura em que está inserido.

Na Lei de Diretrizes Básicas (LDB) a arte é um elemento curricular obrigatório em quatro linguagens distintas: artes visuais, dança, música e teatro. Até meados da primeira década de 2000, aconteceram e ainda estão acontecendo, adaptações e reestruturações nos cursos de graduação e licenciatura para a formação de educadores capacitados, a fim de atender à nova proposta curricular.

De acordo com os PCN's de arte, (1997, P.19).

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida.

No relatório Jacques Delors, feito para a UNESCO, pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, concluído em 1996, estão definidos os quatro pilares essenciais para as práticas educativas, visando a recuperação dos valores humanos fundamentais. São os seguintes: saber saberes, saber fazeres, saber ser no convívio com o outro (LAVALBERG, 2003, p. 120).

Explica Penna (1998, p. 23) que:

As breves alusões sobre o ensino de Arte mencionadas para lembrar as inúmeras faces e possibilidades de sua abrangência. As tendências pedagógicas do ensino da Arte associam-se à história dos movimentos artísticos. No entanto, cada país e região têm suas peculiaridades, abordando as questões sobre a Arte nos parâmetros do erudito e do popular, conforme as realidades socioculturais de suas comunidades, que devem ser respeitadas.

Explica Sans (2007, p. 37):

A passagem da Educação Artística, que englobava as áreas artísticas em seus conteúdos, para as "Artes Visuais", com características mais específicas, não está acontecendo com certa facilidade e entendimento. Isso é reflexo da área educacional do país, que passa por longo período de desvalorização do professor.

No entanto, a perspectiva de êxito é mais esperançosa do que na época do surgimento da Educação Artística, já que hoje contamos com profissionais mais qualificados, sobretudo no campo da pesquisa, assim como, uma bibliografia mais adequada do que no início da década de 1970.

Porém, os estudos sobre análise de desenhos podem ser considerados recentes, pois as superfícies usadas para desenhar ou escrever antigamente⁴ eram escassas. Geralmente, as crianças não tinham acesso a esses materiais devido ao alto custo. Somente com o avanço tecnológico e o barateamento do papel e do lápis, o desenho infantil foi mais divulgado e apreciado. “Antes disso, as crianças expressavam-se pelo desenho, mas em superfícies que dificilmente ficariam intactas através dos tempos”. (ABROMOVICH, 1985, p. 25).

O desenho infantil despertou a atenção de pesquisadores a partir dos fins do século XIX e início do século XX. Estudiosos diversificam-se em idéias e opiniões a respeito da criança, possibilitando contribuições, principalmente, para a Pedagogia, a Sociologia e a Estética.

Ainda na primeira metade do século XIX, as crianças eram vistas como um adulto em miniatura. De modo geral, as atividades da criança, tanto no trabalho quanto na brincadeira, eram misturadas com as dos adultos. Não existia a consciência da infância como um período diferenciado da vida do homem. A integração da criança mundo adulto era precoce, sendo exigidas atitudes correspondentes. Segundo Sans (2007, p. 31), existia uma alta taxa de mortalidade infantil, por causa das péssimas condições de higiene e saúde. “A criança era vista como sem valor, sem importância”.

A descoberta da criança como ser autônomo provocou novos estudos científicos por parte dos pedagogos e psicólogos, favorecendo o surgimento de novos conteúdos em sala de aula e investigações sobre o aprendizado.

O Movimento de Educação Artística, surgido em fins do século XIX, objetivava apontar sobre a importância da expressão artística da criança, valorizando um novo olhar para a arte primitiva das colônias africanas e, também, para a produção plástica dos doentes mentais, que contrariavam o padrão de beleza em voga na cultura ocidental. (SANS, 2007, p. 32)

De acordo com Osinski (2001, p. 63):

A criança como artista, obra publicada em 1898, a manifestação dos princípios essenciais de formação podem melhor se evidenciar, se a criança puder envolver

⁴ Citam-se como exemplos: o papiro, pele de animal ou mesmo o papel.

livremente suas habilidades orgânicas para ser conduzido a seu próprio talento, que aos poucos vai se cristalizando, à trajetória lhe corresponde.

Juntamente com os movimentos gerais de renovação da educação, o auge do Movimento de Educação Artística aconteceu com o Primeiro Seminário de Educação Artística, realizado em Dresden, na Alemanha, em 1901.

Conforme os estudos foram se somando até meados do século XX, a contribuição do desenho para o desenvolvimento saudável da criança foi sendo considerado ponto significativo dessas análises.

1.2. Introdução ao desenho infantil

Diante desta breve explanação histórica sobre a História da Arte, verifica-se que, no início do século XXI, com todo progresso e transformações tecnologias e mídias, a criança ainda possui características no ato de desenhar que mantêm um esquema atemporal de representação plástica. De acordo com Sans (Idem): “claro que a cultura de nosso tempo influencia sobremaneira a conduta e gostos da criança. Há mudanças cruciais na sociedade que interferem na família e na escola de forma aparentemente irreversível”.

É notória a influência da tecnologia na educação infantil, uma vez que, atualmente a criança é constantemente atraída por novos tipos de interesses. Devido a essa velocidade na mudança do comportamento social, ainda faltam estudos para o conhecimento adequado sobre o brinquedo e o desenho infantil nos dias atuais. Entende-se que as crianças das classes média e alta estão cada vez mais sintonizadas em novos modelos de brinquedos e jogos eletrônicos, enquanto as crianças mais carentes estão mais distantes, com menos possibilidade de uso de novos entretenimentos tecnológicos.

Ensina Fortuna (2004, p. 47) que:

[...] o desenho animado infantil, é interessante citar a pesquisa realizada pela Cartoon Network em três capitais brasileiras com mil crianças entre 6 e 11 anos. O resultado da pesquisa mostrou que o objeto de desejo infantil não é mais o brinquedo: 46% das crianças entrevistadas apontaram a roupa como presente favorito, ficando 33% para os brinquedos. Os videogames ficaram com 10%. A preferência é ver televisão, sendo seguida por brincar.

Apesar da pesquisa citada pelo autor ser recente, provavelmente não representa a preferência atual das crianças em relação à internet.

No entender de Sans, é evidente que o desenho da criança como ato espontâneo também está sofrendo influências perante as opções eletrônicas que estão em voga. Diante do suposto progresso em que se vive atualmente, o desenho infantil necessita de apoio dos adultos para que as crianças não parem de desenhar antes da adolescência, por ser um meio natural e eficaz de desenvolvimento de muitas propriedades, inclusive por desenvolver a criatividade como um componente importante para a vida de modo geral. (SANS, 2007, p. 37)

Muitos adultos criticam o desenho infantil por não conhecerem o seu real valor. Esperam que as crianças desenhem representando o realismo absoluto e esquecem ou ignoram que a própria validade da Arte, há muito está desvinculada desse conceito.

A representação da imagem de um objeto depende dos padrões dos desenhistas e do propósito de seu desenho. Arnheim (1990, p. 154) afirma que, mesmo na prática adulta, um mero círculo ou ponto pode ser suficiente para representar uma cidade, uma figura humana, um planeta. De fato, ele pode servir a uma dada função muito melhor do que a semelhança mais detalhada. Assim diz:

Quando uma criança se retrata com um simples padrão de círculos, ovais e linhas retas pode fazê-lo não por ser incapaz de produzir um desenho mais fiel, mas porque o simples desenho preenche todas as condições que espera encontrar em um retrato.

O processo criativo não é o mesmo para todas as crianças. Embora obedeça a um ritmo pessoal, existem características comuns que possibilitam a sua divisão em estágios.

Sans (2007, p. 37) ensina que:

O desenho infantil tem a tendência de uma configuração, que dirige as atividades do organismo a um nível fisiológico e psicológico tão básico, que o país ou período histórico pouco modificam a expressão da criança.

Para entender a arte, de um modo geral, principalmente no século XX, é fundamental que antes se conheçam as etapas da gráfica infantil, verificando os princípios e tendências que regem a criação visual.

É possível identificar algumas etapas sucessivas da representação gráfica. Geralmente a seqüência é colocada de modo sumário porque cada criança se detém em uma fase particular e passa de uma etapa à outra, também, de modo muito peculiar, conforme seu crescimento e experiências particulares que caracterizam a sua criação pessoal. (Idem)

Os trabalhos de expressão plástica da criança evidenciam o seu estágio de elaboração mental e resultam das interações dela com os objetos. O grau de desenvolvimento intelectual

em que a criança se encontra é expresso em seus desenhos, mostrando o seu estágio emocional e perceptivo.

Nos desenhos das crianças do mundo todo, há similaridades e configurações em relação à figura humana, à às plantas etc. Embora aconteçam temáticas universais em desenhos, elas também mostram diferenças quanto às influências culturais distintas, informando suas experiências de modo pessoal.

2. A CRIATIVIDADE NA INFÂNCIA

2.1. A educação gerada pela criatividade

Segundo Sans (2007, p. 16), a educação do indivíduo é multifacetada, já que diversos aspectos contribuem para a sua formação.

De acordo com o entendimento do autor citado, é possível entender que a educação na formação do cidadão é formada por diversos elementos que sobrevivem da cultura em que ele está inserido, sendo a interseção deles que desencadeia o conhecimento como fundamento para uma conduta ética e de respeito para consigo e com o próximo.

Segundo Cunha (1982, p. 20): A educação é um processo contínuo e não tem interrupção, é através dele que nós humanos, conseguimos desenvolver mecanismos que vão nos ajudar a nos relacionar com o meio.

Nesse sentido, cabe aos pais também serem educadores conscientes a fim de possibilitar que o filho seja um cidadão ético progressivo.

Segundo Tiba (2006, p. 131):

Filhos são como navios. Os pais são os estaleiros e a escola os equipa para a vida. Por melhor que seja o porto, não foi para ali ficar ancorado que o navio foi construído. Também os filhos foram feitos para singrar os mares da vida e não para ficar eternamente à roda dos pais.

A escola deverá auxiliar para que a pessoa possa aprender a aprender, para que tenha discernimento, capacidade e conhecimento a fim de analisar o meio em que vive e a

posicionar-se nele como agente atuante capaz de assumir sua autoformação. (CUNHA, 1982, p. 20)

Mas esse aprendizado não acontece de modo simples, uma vez que necessita tanto da capacidade quanto do incentivo dos professores em ajudar o educando a encontrar a ciência pelo caminho da consciência; consciência “é: do outro, do mundo e de si mesmo”. (1986, p. 30)

Nesse contexto, a escola surge como uma experiência social, objetivando complementar a tarefa da atividade educacional da família, transmitindo e orientando o modo de agir, fazendo assim, melhorar a sociedade.

2.1.1. A criatividade como instrumento para aprimorar a educação

De forma geral, a criatividade relaciona-se ao tema criar, que significa, por exemplo, a dar existência, que até então, não exista no universo da pessoa, visando a determinados fins.

Neste sentido então, podemos afirmar que a criança ao desenhar, além de ser criativa é acima de tudo criadora, pois dá existência a algo. (aquilo que esta desenhando)

Navega (2000) define a criatividade em quatro pontos de vista:

Sob o ponto de vista humano

Criatividade é a obtenção de novos arranjos de idéias e conceitos já existentes formando novas táticas ou estruturas que resolvam um problema de forma incomum, ou obtenham resultados de valor para um indivíduo ou uma sociedade. Criatividade pode também fazer aparecer resultados de valor estético ou perceptual que tenham como característica principal uma distinção forte em relação às "idéias convencionais".

Sob o ponto de vista cognitivo

Criatividade é o nome dado a um grupo de processos que procura variações em um espaço de conceitos de forma a obter novas e inéditas formas de agrupamento, em geral selecionadas por valor (ou seja, possuem valor superior às estruturas já disponíveis, quando consideradas separadamente). Podem também ter valor similar às coisas que já se dispunha antes, mas representam áreas inexploradas do espaço conceitual (nunca usadas antes).

Sob o ponto de vista neurocientífico

É o conjunto de atividades exercidas pelo cérebro na busca de padrões que provoquem a identificação perceptual de novos objetos que, mesmo usando "pedaços" de estruturas perceptuais antigas, apresentem uma peculiar ressonância, caracterizadora do "novo valioso", digno de atenção.

Sob o ponto de vista computacional

É o conjunto de processos cujo objetivo principal é obter novas formas de arranjo de estruturas conceituais e informacionais de maneira a reduzir (em tamanho) a representação de novas informações, através da formação de blocos coerentes e previamente inexistentes.

No entanto, Sans (2007, p. 25) classifica a criatividade em quatro categorias, sendo na primeira enfatizado os aspectos da fisiologia e temperamento, inclusive atitudes pessoais, hábitos e valores; destacando motivação, percepção e comunicação; considerando influências ambientais e culturais e por fim, analisando invenções, obras artísticas ou inovações científicas.

A criatividade deve ser incluída no ensino para que o educando no desenrolar de sua vida, saiba encontrar novas opções e soluções em todas as situações, cotidianas ou não, inclusive profissionais, conquistando e dominando espaços para um melhor viver. Em uma dedução básica: Criando, o homem evolui e é desenhando que o homem cria.

Ressalta-se que, a influência da criatividade entre os indivíduos é enorme. Observa-se que, com o avanço tecnológico da atualidade, a Arte e a criatividade tornam-se de grande importância, sendo fundamentais como forma de equilíbrio para a vida e o convívio.

No entanto, a criatividade é um potencial inerente à pessoa, e não se mede e não se ensina, mas existem meios de estimulá-la, fazendo com que o ser humano a explore e torne-se mais criativo.

De acordo com Torrance (1986, p. 81):

A educação precisa realmente ajudar a desenvolver plenamente as potencialidades e o talento do ser humano. É impossível ignorar as capacidades envolvidas no pensamento criativo se queremos desenvolver plenamente as capacidades intelectuais.

Para se obter a forma intelectual plena, o pensamento criador deve ser cultivado e até estimulado, porém de forma espontânea. A educação sem criatividade não acontece de modo íntegro, porque o pensamento criador contribui de forma fundamental para assimilação de informações e habilidades educacionais.

Em todas as disciplinas do currículo escolar, é possível usar criatividade para transmitir melhor os conhecimentos e estimulá-la no educando de qualquer idade, não ficando apenas a área de Artes para esse propósito. O estímulo a criação de um desenho é sem dúvida, um estímulo ao progresso.

De acordo com Osho (2004, p. 70):

A escola deve se propor a auxiliar o desenvolvimento do aluno para que o intelecto e a imaginação não se separem. O intelecto é um segmento da inteligência. ... A vida não se resume à razão - a consciência exata sobre todas as coisas - mas, também, à intuição e outras variações de conhecimentos e sentimentos, como o sonho e o devaneio, que completam a imaginação de cada um de nós. A inteligência contém a

intuição. Muitas grandes descobertas foram feitas não pelo intelecto, mas pela intuição.

A propósito, o sociólogo italiano Domenico de Masi (2000), autor da teoria do *ócio criativo*, condena, com razão, a estrutura do ensino na escola, sustentando que os educadores lecionam engessados numa mentalidade industrial e fazem do processo ensino-aprendizagem algo sem criatividade.

Naturalmente, essa constatação feita por Masi não se deve totalmente à eventual incapacidade criativa de alguns professores e sim, na verdade, ao monitoramento e às pressões ideológicas, obscurantistas, das quais eles são objetos, quer por parte dos proprietários de estabelecimentos de ensino particulares, nos diversos níveis, quer nas instituições da rede pública, cujas diretrizes variam ao sabor das contingências políticas das oligarquias dominantes. (SOARES, 2006, p. 1.182)

No entendimento de Abromovich (1985, p. 20):

Para se obter um comportamento criativo, é importante saber que ele não acontece apenas no nível intelectual. É primordial que se busque o afetivo, o emocional, o sensorial, o sensível, o amoroso, o intuitivo, o inventivo, para que cada um vá achando a sua integração, a sua unicidade interior [...]

O desenho de qualquer criança contém esses ingredientes em grande escala, muito afeto, emoção, sensibilidade, amor, por mais que seja um rabisco aos olhos adultos, ou mesmo aos olhos de outra criança. Lembrando que esse rabisco pode ser toda a galáxia, todo o infinito e se acharmos aquele rabisco pequeno demais, imagine o nosso tamanho no meio daquela galáxia, provavelmente é tão grande quanto a nossa sensibilidade naquele momento em que apontamos o desenho como algo tolo, como um mero rabisco.

Os educadores, para Santos (*apud* ABRAMOVICH, 1985, p. 20), devem ensinar as crianças a comer e a ler, não como quem mastiga ou soletra, mas como quem escolhe o alimento de que necessita. Continua afirmando que é preciso que as crianças aprendam a descansar o corpo e o espírito, quer , aprendam a dar lugar ao sentir e ao refletir.

Diante desse entendimento, ressalta-se que, a educação criativa fundamenta-se para a formação da pessoa de bem, que saiba conduzir sua vida de modo ético e liberdade de pensamento.

Atualmente, a educação criativa tornou-se necessária para formar futuras gerações com possibilidades para fortalecer uma maior sociabilidade entre as pessoas, em uma

convivência mais harmônica e justa, capaz de encontrar soluções para o bem comum da sociedade.

Destaca-se que, a necessidade de se expressar é inerente a condição de todo ser humano. A criança, desde a primeira infância, procura comunicar-se de algum modo, no início, por meio do choro e dos gestos e, aos poucos, desenvolve seu próprio código de comunicação. Entretanto, existe uma forma de expressão constante em todas as crianças, *o ato de desenhar*.

2.2. A construção do conhecimento infantil

De acordo com Rosa (2003, p. 21), no processo de desenvolvimento da criança, o brincar, a motricidade, a afetividade e a inteligência estão intimamente ligados. As atividades motoras, associadas ao ato de brincar, possibilitam à criança desenvolver suas funções afetivas e intelectuais, destacando-se como indivíduos; estabelecem o convívio social, tomam iniciativas próprias e estimulam a criatividade. O brincar traduz o real para o mundo infantil. Ao manipular um brinquedo, a criança é tocada pela sua proposta, reconhece coisas, realiza descobertas, experiências, analisa, compara e cria.

Segundo Santin (1994, p. 21):

A vida da criança está entregue à sua imaginação. A realidade é o presente vivido e sentido de maneira direta e imediata. Para ela tudo acontece como se estivesse sempre no reino do brinquedo, sem preocupações de resultados e, muito menos, de planejamentos.

As palavras de Sans em relação ao brincar adéquam-se perfeitamente também ao ato de desenhar, pois, o desenho é a vitrine da imaginação, do reino da criança, além disso, o ato de desenhar, brincar e jogar faz com que a linguagem verbal se aperfeiçoe, e o sujeito almeje sempre mais o conhecimento, situações desafiadoras que propiciem e favoreçam a aquisição de novos conceitos, bem como as de crescimento e interação com o outro.

Sendo o corpo em movimento, o meio pelo qual a criança se relaciona com o mundo dos objetos, faz-se necessário e indispensável desenvolver a consciência corporal para estar disponível a aprender. Na visão walloniana são trabalhadas as emoções no ser humano desde sua origem e evolução.

Explica Rosa (2003, p. 23):

O desenvolvimento da pessoa é visto como uma construção progressiva, em que se sucedem fases com predominância alternada: afetiva e cognitiva, dada pelo predomínio de um tipo de atividade, correspondendo aos recursos de que a criança dispõe no momento, para interagir com o ambiente.

Ou seja, se a criança tiver nas mãos papel e lápis, é dessa forma que ela vai interagir, se comunicar e trocar informações com o meio.

A motricidade do desenvolvimento é muito enfatizada por Wallon (1992, p. 87), que a entende no contexto cinético, ou seja, movimento visível, como engatinhar, andar, correr, pular, saltar, escorregar. A denominada tônica, que corresponde as atitudes e posturas diante das circunstâncias.

O autor citado ressalta o processo de desenvolvimento da afetividade, do autocontrole das emoções, bem como das conquistas cognitivas. “A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica”, ou seja, é na relação com o ambiente social, que garante o acesso simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelo homem ao longo da história. É desta forma que a criança toma posse dos instrumentos para atividade cognitiva.

A interferência afetiva é um recurso indispensável em qualquer prática educativa. Para que haja descobertas é necessária uma relação significativa de afeto entre o aprendiz e quem ensina. O ser humano, seja ele criança ou adulto, deseja e necessita constantemente ser amado, acolhido, aceito, reconhecido, valorizado e ouvido; despertará assim para a arte de viver, descobrir e aprender. (ROSA, 2003, p. 23)

Conforme a teoria de Goleman (1995), o controle das emoções é fator essencial para o desenvolvimento da racionalidade e cognição do indivíduo. Afirma ainda que o cérebro emocional tem poderes para paralisar o cérebro pensante. Por outro lado, a afetividade pode aumentar a capacidade de pensar, de analisar realisticamente os problemas da vida, realizar projetos, executar ações com mais acertos, prazer e competência.

Ao entrar na escola, a criança traz um conjunto de habilidades e destrezas que lhe possibilitarão como, por exemplo, aprender a escrever com facilidade, em um tempo relativamente curto. O contato e a presença da escrita na vida da criança antecedem a entrada na vida escolar. A escrita pode ser definida como uma função que se realiza culturalmente, através da mediação. Como diz Ferreiro (2000, p. 21):

As crianças não aprendem simplesmente porque vêem o outro ler e escrever e sim porque tentam compreender que classe de atividade é essa. As crianças não aprendem simplesmente porque vêem letras escritas e sim porque se propõem a compreender porque essas marcas gráficas são diferentes de outras. As crianças não

aprendem apenas por terem lápis e papel à disposição, e sim porque buscam compreender o que se pode obter com esses instrumentos. Em resumo: não aprendem simplesmente porque vêem e escutam, e sim porque elaboram o que recebem, porque trabalham cognitivamente com o que o meio lhes oferece.

O ato de aprender pressupõe a habilidade de usar algumas insinuações como: linha, ponto, círculos, traços aleatórios como signo auxiliar, aparentemente sem significado. Resultados de trabalhos desenvolvidos garantem a afirmação de que o desenvolvimento da criatividade da criança prossegue ao longo de um caminho, que se pode descrever como a transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Riscos, rabiscos, linhas, ao longo do tempo, são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos.

Há condições básicas que ajudam uma criança a ser capaz de escrever em suas práticas cotidianas diante das coisas que a cercam. Entre elas, destacam-se as relações com os elementos do mundo de interesse da criança, que gostaria de possuir, e com eles brincar; relações com objetos, que desempenham um papel instrumental e útil, contribuindo para a aquisição de outro objeto ou alguns objetivos que tenham significado funcional para a criança.

A capacidade de imaginação da criança atravessa fronteiras e muitas vezes surpreendem, tamanha a sua criatividade. Existem momentos em que, ao se expressar, foge de qualquer regra convencional de escrita ou do desenho dito convencional. Para a criança tudo tem sentido: um sinal, uma letra, um desenho. Atualmente, é notável que o mais importante para ela é, primeiro, expressar-se. Ela escreve palavras ou mesmo constrói um texto sem muito significado para o adulto, mas capaz de “ler” exatamente a mensagem que quis transmitir, ela cria um desenho completamente “sem sentido” para o outro, mas que simboliza e da forma ao real, concretizando sua imaginação em algo físico.

Segundo Ferreira (2000, p. 122), a transmissão científica baseia-se na linguagem escrita, e esta se baseia em uma interpretação compartilhada; diante disso, é necessário considerar as diferenças sociais e as individuais. Conforme a teoria de Piaget, que considera sujeito cognoscente todo aquele que busca adquirir conhecimento e que, de forma ativa, procura compreender o mundo ao seu redor, busca respostas às perguntas que este meio provoca;

Ainda segundo a autora em comento, a criança é um ser cognoscente, na medida em que procura a aprendizagem dos conceitos da escrita.

A criança, em contato com a escrita, formula teoria, metodologia e gramática próprias, num processo lógico e coerente que imagina ser sua língua e que executa como algo real e compreensível para todos.

A partir desse contexto, o professor deve ser um profundo conhecedor da Psicogênese em relação à história, particularmente das séries iniciais, para entender o processo e a forma pelas qual a criança aprende a ler, a escrever e a se expressar, principalmente pelo desenho; que além de outras coisas, pode ser considerado o seu dicionário pintado.

2.2.1. Noções gerais acerca da Educação Infantil

A Educação Infantil visa o desenvolvimento harmônico da criança, de acordo com suas necessidades físicas e psicológicas, nesse particular momento de sua vida é situada em sua cultura e em sua comunidade. Ela tem, portanto, objetivos em si mesma, próprios da faixa etária e adequados às necessidades do meio físico, social, econômico e cultural.

Sendo assim deve-se levar em consideração que o processo de aprendizagem nesta fase da vida escolar é a base para uma aprendizagem efetiva.

O atendimento às crianças na fase da educação infantil (zero a seis anos) foi e é uma preocupação constante de todas as épocas. No século XVI, Comenius reconhecia o período pré-escolar como sendo o do desenvolvimento. Ele defendia ainda o método de ensino da leitura baseado no uso da palavra inteira, o que mais tarde foi corroborado por Dewey, que propôs o ensino por meio de métodos globais de alfabetização. As idéias de Comenius não foram aceitas na época.

No século XVIII, Rousseau, contrariou a teoria da educação centrada nos interesses e na vida social do adulto. Declarou-a falsa e prejudicial e propôs substituí-la por uma educação centrada nas necessidades e atividades da criança e no curso natural de seu desenvolvimento. Abordou também as fases do desenvolvimento humano tornando-o vital para a educação. Foi o primeiro a introduzir a teoria do desenvolvimento por etapas, que mais tarde foi exaustivamente explorada por Piaget.

Na Constituição Federal de 1988 houve referências à Educação Infantil, o que se pode considerar um grande avanço, pois a mesma apresenta uma visão integral da criança.(Art. 208). Ao reconhecer a Educação Infantil como um direito de todos, passa-se a valorizá-la e deixa-se de encarar a pré-escola apenas como algo assistencialista.

Desde muito cedo, a criança interage com o meio, explora objetos, manipula diferentes materiais, estabelece contatos e cria relações. A seguir a criança começará a formular seus próprios conceitos. Para isso torna-se essencial o respeito às suas criações. Para que ela atinja um raciocínio abstrato precisará passar por muitas experiências concretas. Outro aspecto

relevante na construção do conhecimento é a evolução individual de cada criança. Torna-se freqüente encontrar crianças com a mesma idade e com ritmos bem diferentes, sem que isso seja necessariamente indicador de problemas psicológicos ou motores. Nenhum desenho é imaturo demais ou perfeito demais, a imaturidade é nossa ao olharmos para um desenho de uma criança buscando nele a dita perfeição.

3. A ÓTICA PIAGETIANA NA VISÃO DE LOWENFELD E BRITAIN

3.1. Psicogênese do desenho

3.1.1. As Garatujas

A partir dos dezoito meses dá-se início a uma época em que a criança estabelece relações de aprendizagem e atitudes, ao mesmo tempo em que esta aprendendo a construir um sentido de si mesma.

As garatujas seguem uma ordem bastante previsível, primeiramente com traços desordenados num papel e evoluem até configurarem desenhos que passam a ser reconhecidos pelos adultos. Tal fase compreende o período de 18 meses até 4 anos, aproximadamente, e pode ser subdividida em três:

a) Garatujas desordenadas:

Nesta etapa, são feitos traços sem sentido, que oscilam em relação à direção e a longitude. Geralmente se repetem e a criança tem os mesmos como referência enquanto continua a desenhar, dessa forma, ela não consegue obter um controle visual sobre as garatujas. Nesse período, a criança não forma traços e desenhos reais. São traços fortuitos e ela não percebe que poderia desenhar qualquer coisa com esses mesmos traços, as vezes ela nem ta olhando para o que ta desenhando.

Desenho desenvolvido por criança de três anos de idade.

Maria Eduarda (3 anos)



De acordo com Lowenfeld e Brittain (1977, p. 119): Esses rabiscos, essas garatujas não são ainda tentativas reais para que seja retratado o meio visual da criança

b) Garatujas controladas:

Nessa fase, a criança percebe que existe um vínculo entre os movimentos realizados por ela e os traços feitos no papel. A criança descobre o controle visual dos traços produzidos por ela. No entanto, os desenhos não são tão diferentes dos anteriores.

A partir de dois e três anos, a criança desenvolve um controle muscular suficiente para empunhar um instrumento qualquer, até o próprio dedo, e começa a rabiscar em diversas superfícies, quer seja no papel, na parede, na areia, na terra ou até mesmo na água. Esses movimentos implicam em um vaivém do braço, conseguindo manter o lápis ou até o próprio dedo na área pretendida.

A criança fica tão interessada, fascinada com o ato de desenhar, que provavelmente vai querer estender sua arte pelas paredes, móveis e tudo mais que for possível.

Desenho realizado por crianças a partir de dois e três anos.

Giovana – 2 anos



Verifica-se no desenho acima que, em torno dos três anos, o movimento circular passa por uma simplificação, até que surgem os primeiros círculos.

Esse tipo de rabisco frequentemente é de extensão circular e, muitas vezes, a página fica sobre inúmeras marcas repetitivas. Após deter um domínio sobre formas circulares, a criança explora outros modos, como é comum desenhar uma seqüência de pequenos enovelados.

As crianças começam gradativamente a melhorar a sua visualização, fazendo reaparecer linhas mais simples, mas com firmeza e controle deliberados. Normalmente, os rabiscos mais avançados e especializados, como o ziguezague, a curva fechada e o círculo imperfeito, são, quase sempre, cobertos por rabiscos repetitivos. No entanto, para identificar tais alterações e destingi-las, é preciso ser bastante observador.

É normal os adultos não darem importância a essa etapa de grafismo infantil, mas é, por meio dessa fase, que a criança obtém a autoconfiança necessária para progredir com maior vigor às etapas seguintes.

Nesse sentido, explica Meredeu (2007, p. 36) que:

Inicialmente, surgem experiências sensório-motoras, nas quais a criança procura estabelecer domínios sobre certos movimentos físicos de seu corpo, às vezes, dialogando, cantando com o desenho para completar o sentido da ação.

Figura 3 – Desenho em círculo

Pedro – 2 anos

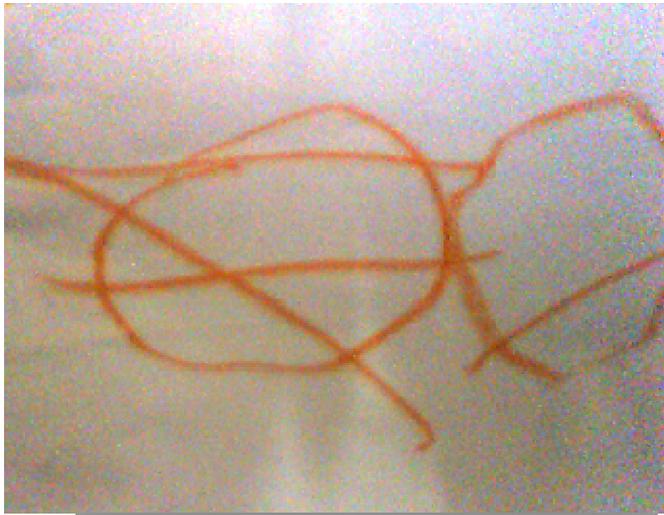


Destaca-se na figura acima que, o círculo é a primeira forma organizada que surge dos rabiscos, porém, não se deve procurar perfeição geométrica nesses desenhos.

O controle motor e visual da criança é insuficiente para produzir forma exata, mas, do ponto de vista infantil, isso é desnecessário.

Círculos cruzados.

Gabriel – 2 anos

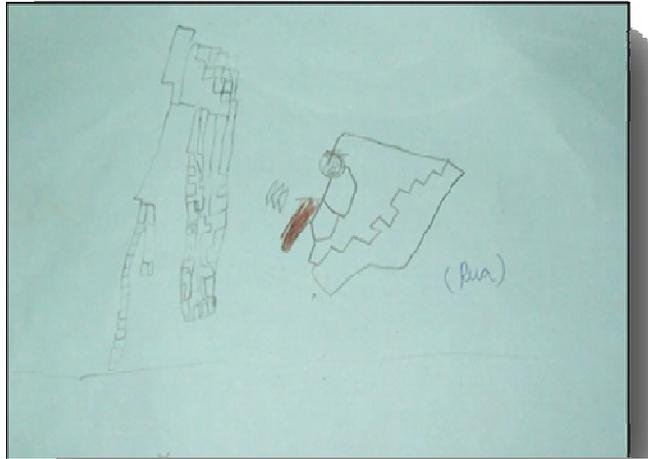


Nessa etapa, os círculos são vazios e, posteriormente, a criança começa a preenchê-los com manchas e riscos, isso as leva a cruzarem o círculo com riscos firmes de diversas maneiras.

c) Garatujas com nome atribuído:

Segundo Lowenfeld e Brittain (1977), essa fase surge a partir dos três anos e meio. A criança começa a dar nomes aos seus desenhos. Verifica-se essa etapa, quando ela afirmar coisas do tipo: “Essa é a mamãe” ou “Aqui sou eu pulando”.

Figura 5 – Desenhos a que atribui nomes



A figura acima é de uma criança de 4 anos, e ela diz que essa figura é o pai dela limpando a calçada em frente sua casa, na rua.

Para a criança qualquer traço da folha, pode ser uma nuvem, no entanto, ela pode ter no final, uma denominação diferente, antes que o desenho seja concretizado e falar que aquele mesmo desenho é uma vaca. Todos esses movimentos circulares e traços podem não ter sentido para os adultos, mas para a criança significam muito.

De acordo com Lowenfeld e Brittain (1977, p. 127):

[...] é muito mais importante que nas fases das garatujas, a criança goze da oportunidade de criar linhas e formas, de desenvolver o domínio da sua coordenação e de começar suas primeiras relações pictóricas com o meio circundante.

Ressalta-se que o ato de desenhar para a criança, é algo bastante natural como qualquer outra atividade. O que importa para ela é o momento da ação. Assim como brinca, associa, simboliza, ela desenha de forma espontânea. A criança age impulsivamente, em uma curiosidade natural da consequência da ação, não a mede e nem as intenções são avaliadas anteriormente à ação.

Dos quatro ao cinco anos é uma fase completamente lúdica e plena, cheia de brincadeiras, assim a criança vai se relacionando com o mundo. Neste período parece não haver crises ou grandes saltos é a alegre fase do pré – escolar.

4. DESENHO ESPONTÂNEO E CULTIVADO

4.1. O desenho espontâneo na perspectiva piagetiana

A partir dos 6 aos 8 anos, a criança deixa a sua experiência gráfica interior, para então começar a desenhar com mais habitualmente objetos do mundo exterior, colocando-os em relação uns com os outros, até perceber que pode representar situações e distribuir as imagens devidamente no papel. (SANS, 2007).

Nesta fase a criança começa a se interessar por operações que envolvam a memória e assim entender as novas relações pessoas – objetos.

Ainda de acordo com o autor citado, nesse período, a figura humana não apresenta proporções reais, uma vez que, tal proporção relaciona-se intimamente com seu relacionamento emocional.

Reflexos de seus relacionamentos emocionais

Maria Clara – 4 anos



A imagem acima mostra Clara com sua família e sua vizinha indo à uma festa (segundo Maria Clara).

A partir dos seis anos, em geral, a criança descobre a relação entre seu desenho e a realidade. Representar o real é o seu intuito, colocando, em seus trabalhos, influências da cultura na qual está inserida. A sua capacidade de síntese, por meio de uma observação aguçada, adéqua-se perfeitamente com o seu modo de expressão plástica.

Baseando-se na sua própria experiência, a criança transmite, em seus desenhos, toda uma escala afetiva de valores, tanto na expressão das personagens quanto nos locais e objetos. Colocar o que sente no papel por meio de sua realidade faz com que sempre prevaleça o emocional sobre o real.

Segundo Sans (2007), para a criança, não existe arte abstrata, ela sempre desenhará momentos vividos, conhecimentos dominados pela sua imaginação e não apenas jogará tintas, aparentemente sem nexos, no papel. Se isso acontecer, será apenas por curiosidade ou por falta de estímulo do professor ou dos pais.

A figura humana já começa a ser representada também de perfil. Primeiro a cabeça se volta, depois os pés, as pernas e os braços; e, finalmente, o tronco vira, completando, assim, a movimentação desejada.

Lucas – 6 anos



Nessa imagem anterior, vemos a mãe do Lucas indo buscá-lo na escola, segundo ele.

Representação da realidade

Luiza- 9 anos



Acima foi retratada uma paisagem, um litoral tropical.

Ressalta-se que, nesse período prevalece o esquema de um tipo genérico de árvores, pessoas que se repete de modo constante (cultivadamente), mas a criança sempre busca renovar (espontaneamente).

Ainda segundo o autor citado, o espaço ordenado é demonstrado por uma linha que serve de apóio, para sustentar entre outros motivos: casas, árvores, animais, carros e pessoas. Sua visão gráfica, geralmente nessa fase, ainda é desprovida de perspectiva. Lowelfeld e Brittain (1977, p. 209) denominam essa fase como estrutural e esquematizada.

Fase estrutural e esquematizada

Bruno – 8 anos

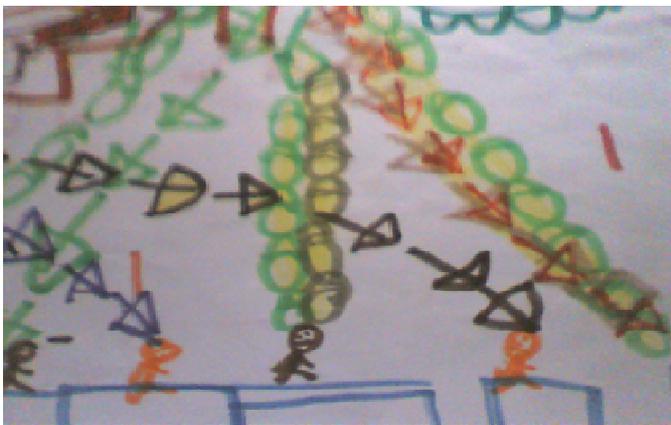


Na imagem acima Bruno e Lucas demonstram sua amizade com um abraço.

Nessa fase, a criança sempre coloca a sua própria pessoa como ponto de referência para cada objeto representado.

A criança no centro do desenho

Débora – 7 anos



A imagem acima mostra uma festa junina vista de cima, vemos as bandeirinhas e as crianças em baixo.

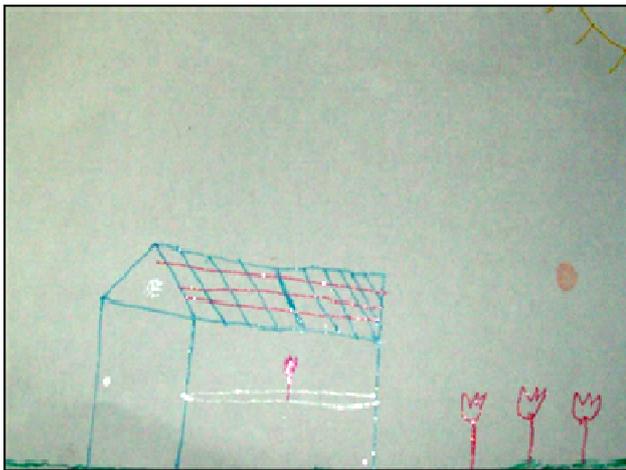
Segundo Florence de Mèredieu (1974, p. 47), dos 7 aos 9 anos, surge a fase do plano deitado sob dois aspectos:

O plano deitado irradiante, como a representação de uma brincadeira de roda, com todas as personagens deitadas, o plano deitado axial, como desenhos que apresentam aspectos vistos de cima, como se fossem feitos e analisados do alto. É como se estivessem retratando as imagens sendo vistas de dentro de um avião em vôo.

Na chamada transparência, é mostrado o que está escondido. Como exemplo, os móveis, que estão dentro da casa e aparecem no mesmo plano das linhas de contorno dela; ou como a mulher grávida.

Transparência

Marcelle – 8 anos



Na imagem anterior, Marcelle diz que tem um vaso com flor em cima da cama dela, dentro da casa.

Verifica-se ainda que nessa fase, torna-se natural a criança descrever o que desenha, verbalmente, como se contasse uma história.

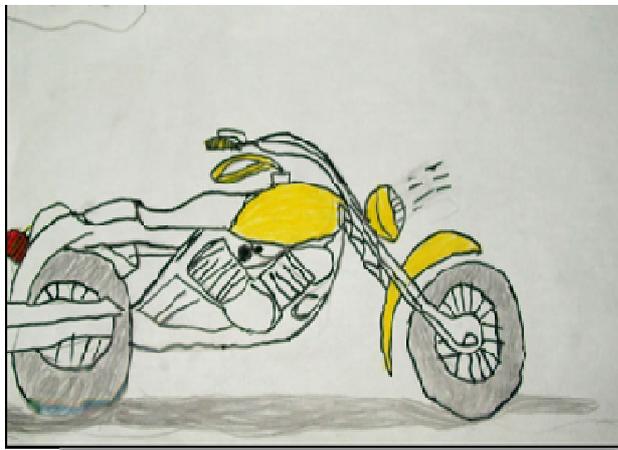
Explica Sans (2007, p. 57) que: “A criação infantil é impulsionada pelo desejo de representação dos objetos e temas em seu desenho, que nos revelam claramente as experiências vividas pela criança, sendo em uma solução amplamente original”.

Destaca-se que, a partir dos 10 anos, a criança atinge nova etapa do desenvolvimento mental, com senso crítico mais acentuado e sua produção, procura a lógica em sua criação, resultando, apresentando um julgamento mais exigente de si própria. Assim, a criança passa a controlar sua espontaneidade que, anteriormente, era visível em seus desenhos

Nessa fase, denominada por Lowelfeld e Brittain (1977, p. 229) de Figuração Realista, a criança descobre o plano que substitui a linha básica. A transparência já não aparece nos desenhos, pois essa representação agora é substituída pelos planos, em que a relação de profundidade entre os elementos ordenados na cena é cada vez mais evidente.

Figuração realista

Micael – 11 anos



Nesta imagem Micael desenhou a moto de seu irmão Leonardo.

De acordo com Sans (2007):

A criança começa a procurar constantemente representar o que vê, como geralmente o adulto faz, sendo conduzida a uma insatisfação com o resultado final. A atitude dos pais e do professor é importantíssima para que a criança não troque e valorize demasiadamente a habilidade em detrimento da expressão. É importante que ela continue a se expressar de modo espontâneo.

Ostrower (1978, p. 129) explica que: “na puberdade, a criança junta a visão analítica com a descritiva, o que resulta em uma visão realista. As alterações na expressividade infantil acompanham a evolução do crescimento físico e o psíquico da criança compreensão do desenho infantil

Para Merleau-Pont (2002, p. 186):

Apreciar o desenho da criança é entender que nele a finalidade não é um sinal de identificação objetiva. É uma amplitude de representação de uma cena ou de um tema ou de algo que vibra ao nosso olhar, virtualmente o nosso tato, nossos ouvidos, nosso sentimento do acaso ou do destino ou da liberdade.

Merleau-Ponty (2002, p.186), em um primoroso texto sobre a expressão e o desenho infantil, diz:

O desenho não deverá mais ser lido como antes, o olhar não mais o dominará, não mais buscaremos nele o prazer de abarcar o mundo; ele será recebido, nos dirá respeito como uma fala decisiva, despertará em nós o profundo arranjo que nos instalou em nosso corpo e através dele no mundo, terá a marca de nossa finitude, mas assim, e exatamente por isso, nos conduzirá à substância secreta do objeto do qual só tínhamos, há pouco, o invólucro.

Ainda segundo o autor citado, as narrativas gráficas da criança são penetrantes. São antes de tudo, uma ligação maior com o universo por meio do sentimento. (Idem, p. 183).

Diante do que foi visto, na perspectiva de Lowenfeld e Brittain, chegamos a conclusão de que mesmo na espontaneidade da feitura de um desenho, ele pode agregar infinitos elementos considerados cultivadores.

De acordo com a teoria de Iavelberg (1995), todos os desenhos apresentados até aqui são considerados cultivados, pois estão carregados de representações influenciadas pelo meio. Tais representações trazem modelos, padrões, influências estéticas, oriundas das experiências plásticas e sócio-culturais da criança com a enorme variedade de desenhos que admirou em diversas situações;

Entretanto é nesse momento que caberia maravilhosamente o pensamento de Rocha (2005), quando diz que mesmo um desenho estando carregado com estéticas padronizadas, o momento criador envolve muito mais do que segurar um lápis e rabiscar um papel, pois envolve também aspectos como: emocional, perceptivo, intelectual, físico, estético e o social. Assim, o

processo de produzir o desenho, a experiência de sua realização é mais importante que o produto final em si, e cada experiência de produção é única, singular.

É justamente isso que nos permite dizer que os desenhos até aqui apresentados são tanto espontâneos quanto cultivados, enquadrando-se na visão de desenvolvimento piagetiana e com certeza estão também impregnados por fatores externos das relações vividas por cada sujeito, no momento da produção, numa perspectiva vigostkyana.

4.2. Noções sobre desenho cultivado na perspectiva vygotkyana

De acordo com Iavelberg (2003), o desenho cultivado aproxima o processo de criação de todas as áreas do conhecimento.

Quando começamos a fazer um desenho, e colocamos nele traços e rabiscos anteriormente conhecidos por nós, ao esboçarmos um determinado objeto, por exemplo, com traços que observamos no meio ou que queremos copiar realmente e esse desenho vai estabelecendo como modelos sócias, pode-se dizer que estamos chegando ao desenho considerado cultivado.

Segundo Nogueira (2002) é nessa hora que, no desenho, vamos “entendendo os seus aspectos variados e sua complexidade para então introduzir nele uma ordenação” (p.11)

O desenho cultivado destaca-se entre as diversas formas de apresentação do desenho infantil.

Nogueira (2002) afirma que:

Se, através das ciências exatas e da natureza, vamos interpretando a realidade, organizando-a em esquemas, estabelecendo seus sistemas, e observando suas hierarquias, da mesma maneira, no desenho, vamos buscando uma lógica e dotando o visível de uma ordem e de uma construção que são sugeridas pelo nosso modo de apreender a realidade. (p.11)

Ao delinear o esboço de um desenho, a criança pode criar todos os tipos de rabiscos, de traços que podem ser complexos ou simples, grandes ou pequenos, abstratos ou concretos, porém nele existe uma ordem lógica que advém do seu conhecimento sobre o mundo, do seu diálogo com o mundo no caminho para o conhecimento do referido objeto. Nele expressa-se a internalização das relações que o sujeito estabelece com o mundo, que são de natureza sócio-histórica. Tais relações, segundo Vygostsky, são de natureza inter-subjetiva e intra-subjetiva, mas todas de base social.

De acordo com Rocha (2005)

Os desenhos espontâneos são aqueles em que a criança expressa os seus pensamentos, sentimentos, interesse e conhecimentos que tem do mundo que a cerca e que já assimilou e que ela pode modificá-lo, através do seu modo de ver este mundo.

O desenho cultivado seria o inverso disto, onde a criança produz o desenho de acordo com aqueles que são produzidos no seu meio sócio-cultural, ou quando ela não possui espaço para refletir sobre as questões vividas por ela no seu dia a dia.(p.61)

4.3. O PROFESSOR TRABALHANDO COM RELEITURA

4.3.1. Uma das formas mais habituais para incentivar o desenho cultivado, propriamente dito.

Explica Barbosa (2002) que, o mais relevante na questão do desenho infantil cultivado, é que o professor não exija representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem.

Segundo Sans (2007), a maioria das propostas de releitura de obra artística colocada em aula é a respeito de artistas que já são perpetuados pela História. Desse modo, acervos de museus importantes são estudados. Isso acontece muito, uma vez que, as informações e as instituições culturais são mais acessíveis por meio da imprensa escrita e falada, por suas possíveis publicações sobre as mostras realizadas e pelos seus sites.

As releituras na escola estão em evidência nos últimos anos, sobretudo, como fruto da proposta triangular de Barbosa (2004, p. 37), que propôs a relação entre o fazer artístico, a apreciação e a História da Arte, como tripé de abordagens que servia como metodologia usada no ensino da Arte no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (USP).

Embora a proposta triangular seja reconhecida como uma alavanca positiva para o ensino da Arte, nem sempre os professores da área souberam interpretá-la, muitas vezes, deturparam-na em seu sentido original. O conhecimento do aluno e o do professor são essenciais para que a análise e a apreciação de uma obra possam resultar em uma produção e realmente atingir um patamar qualitativo que corresponda aos anseios da proposta triangular.

De acordo com Sans (2007):

A fim de ministrar suas aulas de modo cômodo, muitos professores, em vez de incentivar seus alunos para a interpretação e releitura, marcando o estilo pessoal do

aluno, transmitiam as informações, valorizando uma espécie de cópia da imagem da obra do artista em questão.

Fica mais fácil para o professor, escolher algum fascículo contendo pinturas de grandes mestres da História da Arte e mostrar como modelo para seus alunos. Geralmente, o professor acomodado não comenta sobre a época em que o artista viveu, não evidencia detalhes que envolveram a criação e muito menos fala sobre o período da obra.

Quando a releitura é induzida pelo professor sem oferecer subsídios para a realização adequada, são notórias as imitações que os alunos fazem desprovidas de criatividade, parecendo cópias de calendários.

A criatividade é o elemento principal para promover o ensino sobre a arte, seja qual for à proposta de aula, importando apenas que o aluno consiga criar. A proposta triangular não exclui a criatividade, muito pelo contrário, propõe um estudo mais próximo da criatividade contida na história da Arte por meio de uma apreciação de obras no contexto histórico, o que enriquece o aluno a criar com mais propriedade de conhecimento.

Para Barbosa (2004, p. 37):

Não adotamos um critério da história da arte objetivo e cientifizante que seja apenas prescritivo, eliminando a subjetividade. Mais adiante e comenta: ...é de fundamental importância entender o objeto. A cognição em arte emerge do envolvimento existencial e total do aluno. Não se pode impor um corpo de informações emotivamente neutral.

Verifica-se que a releitura como proposta de trabalho em aula tenha reflexos diretos no desenvolvimento cultural e artístico da criança. Conhecer as obras de grandes artistas, estudar pormenores e aspectos que nortearam a época e em que situação a obra foi realizada, verificando os antecedentes e a produção propriamente de um determinado artista, resultarão em um conhecimento fecundo. Existem muitas maneiras de se propor uma aula de releitura. Geralmente, o desdobramento da proposta é contagiante e intenso. (SANS, 2007, p. 61)

No entanto, o sentido de releitura deve ser trabalhado com muito cuidado pelo professor, uma vez que este tem que conhecer muito bem a produção do artista enfocado. Deve conhecer também o período histórico em que a obra está inserida.

A proposta para a aula é variada, dependendo de muitos fatores, como os concernentes ao ambiente da classe e ao desenvolvimento do conteúdo programático. As visitas aos museus

e centros culturais são motivadoras, assim como palestras artistas e visitas a ateliês contribuem, sobremaneira, para a do conhecimento artístico. (BARBOSA, 2004)

4.4. Afinal os desenhos infantis são espontâneos ou cultivados?

Na verdade nenhum desenho, qualquer que seja, é puramente espontâneo ou puramente cultivado, pois todo desenho é dotado, inquestionavelmente, de características tanto espontâneas quanto cultivadas. Um desenho deve ser analisado por sua essência, por sua criatividade, levando-se em conta alguns fatores como o local ou as circunstâncias de sua criação, porém enquadrá-los de forma restrita e excludente em moldes e conceitos de cultivado ou espontâneo, simplesmente, é um erro. E os profissionais da área prática e da teórica devem ter isso em mente. O importante é fomentar idéias e incentivar a criatividade em prol de desenhos cada vez mais conscientes, mais participantes, mas expositivos de ideais e pensamentos.

Todo desenho é único, por mais que seja a mesma imagem, da mesma flor, da mesma cor, no mesmo jardim. Tudo é influenciado pelo meio de uma forma cultivada pelos nossos sentidos, que tem uma base, uma origem de desenvolvimento sócio-culturais, portanto, históricos, até porque nós também fazemos parte desse meio, mas tudo é carregado com esse singularismo impar, de cada um de nós, o que o torna sempre com características espontâneas.

5. ANÁLISE DOS DESENHOS INFANTIS

5.1. Histórias, ideias e comentários

As representações artísticas e os fatos narrados a seguir se deram na pesquisa de campo, com a análise no ato da confecção dos desenhos, frisando que em hipótese alguma foi sugerido a qualquer criança o que deveria ou não desenhar. Foi uma grande brincadeira, com muito riso, histórias e muita originalidade.

Lowenfeld e Brittain (1977, p. 147) afirma que:

“Quando rabisca, a criança se encontra principalmente envolvida numa atividade cinestésica... está empenhada no estabelecimento de uma relação com o que pretende representar”.

Isso produz na criança um sentimento uno que envolve grande satisfação ao olhar seu desenho ali no papel.

5.2. Desenhos

Como ressalta o Papa João Paulo II em sua *"Carta aos Artistas"* (1999), a História da Arte não é apenas a história das obras de arte, mas a história dos homens que as fizeram: a obra de arte retrata não apenas a realidade, mas a alma do artista que a plasmou.

Ao analisar esses desenhos é preciso olhar a alma de seus criadores e não apenas buscar neles mais um retrato de uma realidade que julgamos única.

Os autores das obras a seguir tem idades variando entre 2 e 8 anos, alguns deles são da periferia de São Gonçalo (RJ), outros pertencem a classe média carioca e um deles pertence a classe média alta, também carioca. Nenhum deles é identificado por essas características na presente obra.

O momento de criação aconteceu dentro de um colégio de grande importância na cidade de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro.

Antes de iniciarmos a criação dos desenhos, fizemos uma grande roda, sentamos no chão, nos apresentamos, por nome e idade e começamos a desenhar. Em nenhum momento fiz sugestões ou dei dicas de algo para desenhar, queria que fosse algo espontâneo, algo que tivessem vontade, qualquer coisa.

Depois dos desenhos feitos, os colocamos em um varal de desenhos, para que todos tivessem acesso a obra de todos e pudéssemos apreciar a obra de cada um dos artistas . E neste lugar todos contaram o que desenharam, foi uma grande brincadeira, com muito riso e grandes histórias.

5.3. Apresentações dos desenhos

Nesta apresentação, não existirá sequência por idade, pois esta exposição esta sendo feita para apresentar fatos, histórias e mostrar como um desenho fala sobre uma criança, e não apenas para mostrar uma sequência de desenvolvimento cognitivo ou motor, como em outros capítulos.

5.3.1. Os meios de comunicação influenciando

Meios de comunicação como TV ou rádio, trazem informações e imagens que as crianças de hoje observam com atenção. Isso não é algo ruim como muitas pessoas afirmam, é apenas, mais um modo de ver as coisas que acontecem aqui no planeta onde elas moram.

Esses três primeiros são de crianças que com cinco anos expõe no papel um terremoto que acabara de abalar um país europeu, o ataque de um tubarão em Recife ou simplesmente o Mega Man, seu desenho favorito.

Fato Comum: Todos tiveram acesso a tais fatos pela TV.

É o meio cultivando e a personalidade de cada criança o tornando espontâneo.

Guilherme (5 anos)



Nathan (5 anos)



Luiz (5 anos)



5.3.2. Se não existem duas crianças iguais, não há desenhos iguais

Ao observar os desenhos de Jaqueline, Evelyn e Robson nota-se a presença de figuras, que possivelmente autores que defendem o desenho da criança como algo cultivado destacariam, como a árvore e a casa.

Porém essas mesmas figuras são absolutamente carregadas, repletas de espontaneidade e singularismo. Três árvores e três casas com características únicas, afinal são crianças diferentes e como diz Lowenfeld e Brittain (1977) se não existem duas crianças iguais, então jamais existirão dois desenhos iguais.

Ressalto Cassier (1996), quando afirma que:

Se dizemos de dois artistas que eles pintam a mesma paisagem, descrevemos nossa experiência estética de modo muito inadequado. Do ponto de vista da arte, uma tal mesmice é totalmente ilusória. Não podemos falar de uma única e mesma coisa como tema dos dois pintores, pois o artista não copia ou retrata um certo objeto empírico – uma paisagem com suas colinas e montanhas, seus riachos e rios. O que ele nos apresenta é a fisionomia individual e momentânea da paisagem. Ele deseja expressar a atmosfera das coisas, a interação de luz e sombra. Uma paisagem não é a mesma sob a luz da manhã ou sob o calor do meio-dia, nem em um dia chuvoso ou ensolarado.(p. 237)

Robson (6 anos)



Evelyn (7 anos)



5.3.3. Na visão de Lowenfeld e Brittain, esses seriam desenhos típicos da fase pré – esquemática.

Neste momento o traço é consciente, e já aparecem objetos visuais concretos, neste instante o relacionamento com o meio é evidente nos desenhos de casa, árvores e até a família.

Concordam Lowenfeld e Brittain (1977, p. 176), quando afirmam:

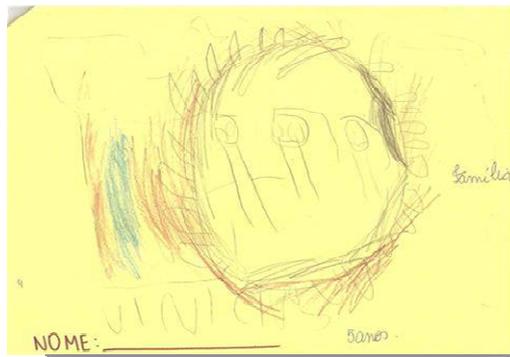
A Fase das primeiras representações humanas pode ser considerada um reflexo da própria criatividade infantil, não só os desenhos e as pinturas das crianças, seus conceitos, seus sentimentos e suas percepções do meio, como também proporcionam ao adulto sensível, o modo de compreendê-las melhor.

Lowenfeld e Brittain (1977, p. 176)

Marina (5 anos)



Vinícius (5 anos)



5.3.4. Os desenhos passam histórias, dicas, alertas e acima de tudo muita informação.

Atenção mamãe:

Desenhos da Heloisa na piscina.

Pesquisadora: Você gosta de nadar Heloísa?

Heloísa (5 anos): Gosto tia, é muito legal ver minha mãe me olhando e falando que eu sou a gatinha dela, é muito engraçado, ela grita todo dia para eu não engolir água porque tem xixi, mas eu já sei. Eu adoro nadar para minha mãe, mas às vezes eu fico cansada, nem quero ir, mas ela quer né?...Ai,,,eu vou.

Heloisa (5 anos)



5.3.5. Que aprendizado...

Pesquisadora: Que legal Ingrid, essa é sua família? Cadê seu papai?(Ela falou que iria desenhar o papai bem bonito).

Ingrid (4 anos): Ué tia, tá aqui, olha.

E ela apontou para Ísis.

A professora disse que a mãe é homossexual.

Obrigada Ingrid, por me lembrar que não existe modelo pronto de família.

Ingrid (5 anos)



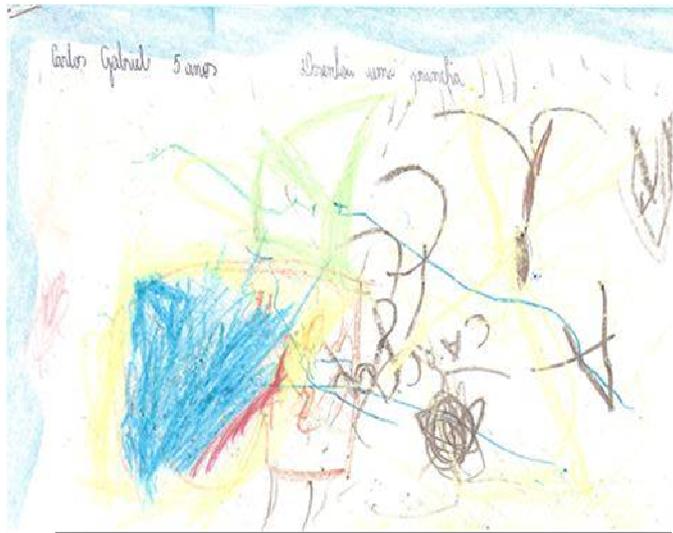
5.3.6. Tem que ter um olhar sensível

Gabriel: Minha prancha é moderna tia, é a megaplanetpranche. Minha mãe comprou pelo computador e o que eu mais gosto dela é essa calda de tubarão.

Prancha é?...Interessante.

Ele viu a prancha, mesmo que eu não tenha enxergado, ele disse com tanta convicção passando os dedinhos nos detalhes, que dias depois me peguei observando por longos minutos esse desenho e sabe do que eu mais gostei? Da calda de tubarão.

Carlos (5 anos)



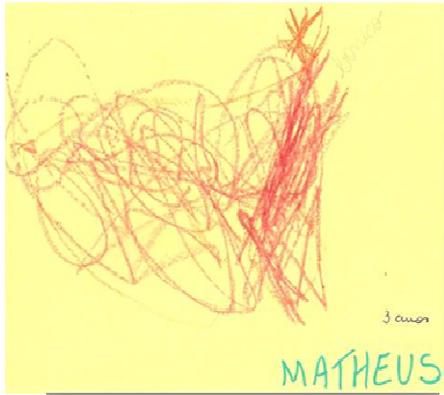
5.3.7. A mesma figura é sempre a mesma imagem?

Essas crianças têm três anos, e se expressão de formas muito diferente, quando pensamos nos traçados, propriamente dito. Mas quando foi perguntado o que eram os desenhos, eles falaram: “É um boneco”.

Foram espontâneos ao fazê-los.

Bonecos:

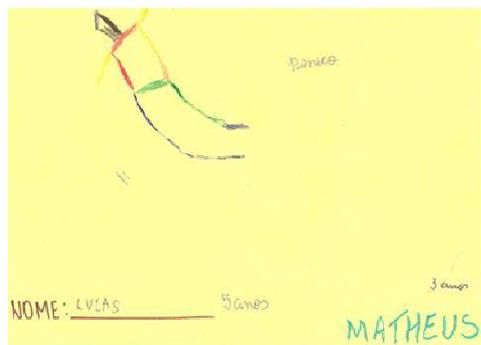
Matheus (3 anos)



Isabela (3 anos)



Matheus (3 anos)



5.3.8. Assalto: Polícia e Bandido???

Esses desenhos são de dois irmãos e foram feitos em horários diferentes, eles são de salas diferentes.

Tiveram a casa assaltada em 2/03/2009, as 8:00 hs quando o pai delas estava saindo para trabalhar. Eram dois homens negros, altos e tinham armas.

Esses detalhes foram ditos da mesma forma pelos dois meninos.

Jonas (6 anos)



Lucas (4 anos)



5.3.9. “Quero desenhar um coração”

Essas crianças falaram que desenhariam corações. A Juliana falou que o coração era o amor que ela tinha pelo pai. Beatriz me disse que eram estrelas lindas e João disse que era um balão que soltaram lá no campinho perto da casa dele.

Juliana, Beatriz e João desenharam a figura do coração, imagem que cultivaram no meio e transmitiram com espontaneidade, o que os tornou únicos.

Juliana (5 anos)



João (7 anos)



Beatriz (8 anos)



5.3.10. Existem diferenças aqui?

Nestes desenhos as crianças mostraram um show de espontaneidade de mesma figura e imagens diferentes.

Nos dois primeiros desenhos elas fizeram um desenho animado americano, o Bob Esponja. Aqui vemos o desenho ganhar mais realismo, conforme a idade do artista, se comparada a real aparência do boneco claro. E nos dois últimos desenhos, as crianças desenharam barcos, com a mesma característica de evolução.

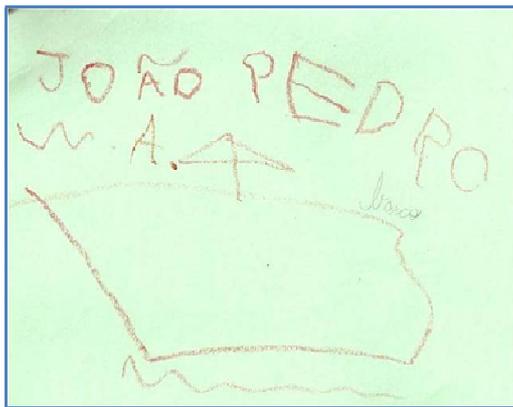
Rayane (4 anos)



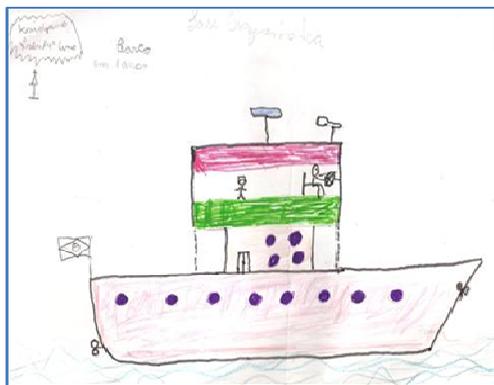
Nicolas (8 anos)



Pedro (3 anos)



Carolyne (8 anos)



CONCLUSÃO

O estudo de campo aqui exposto, mostrou que os desenhos das crianças são tanto espontâneos quanto cultivados.

Quando uma criança observa o desenho de outra, acha bonito e quer fazer igual; a sua obra, a sua criação, ganha traços considerados cultivados (é o meio agindo na arte), porém é indiscutivelmente claro que a obra retratada nasceu de um ato pessoal, com traços únicos, com consciência no ambiente, mas dotada de características próprias e espontâneas.

Classificar um desenho apenas como cultivado seria arrancar a noção de legitimidade, de personalidade, de singularidade da criança, assim como, enquadrar um desenho como puramente espontâneo é ignorar o agir do meio na influência com a arte.

O ato de desenhar é muito importante e a escola tem seu papel fundamental nesse sentido, visto que, é no ambiente escolar que a grande maioria dos desenhos nasce, mas que ironicamente, passa despercebido, e é visto como apenas mais uma atividade qualquer.

Olhar o desenho de uma criança com olhos atentos e conhecedores, é de suma importância a profissionais dedicados, teóricos, analistas comportamentais, sociais ou culturais, tanto quanto a educadores que vejam a educação como um dos principais pilares da humanidade e principalmente aos pais, primeiros espectadores das artes gráficas infantis, que amam e que se importam com o que seus filhos estão pensando e fazendo no mundo. O que faz desta análise uma base contributiva para que as pessoas que trabalham com crianças, tanto na área de *pesquisa* quanto na área de *ensino*, por exemplo, entendam que o desenho da criança é sua alma exposta em papel, e que através de seu estudo é possível interpretar e interagir com todos os aspectos da vida infantil.

Assim, o trabalho mostrou que há diversas possibilidades teórico-práticas de utilização da análise dos desenhos infantis, a saber:

Educadores podem através da análise dos desenhos, por exemplo:

- ✓ Diagnosticar situações no âmbito familiar que possam estar, afetando a vida social da criança, ou, vice-versa, identificar fatores atuantes na sociedade que estejam afetando na vida familiar da criança.
- ✓ As possíveis causas da dificuldade de aprendizado, ou de distúrbios comportamentais.
- ✓ Identificar problemas de ordem psicológica, física ou mental.
- ✓ Incentivar o prazer na arte seja de forma crítica ou como criador dela.

Pesquisadores e teóricos podem:

- ✓ Desenvolver métodos de cura para distúrbios de diversas ordens.
- ✓ Renomear, criticar ou desenvolver novos conceitos sobre fases do desenho.
- ✓ Desenvolver teorias analíticas acerca de problemas mentais, sociais, comportamentais ou físicos
- ✓ Descobrir fatores que estejam faltando ou que estejam em excesso na vida de uma criança e que por isso contribuam para distúrbios de diversas ordens.

Diante de todo exposto, é possível concluir que:

A educação infantil tem como finalidade, estabelecer o desenvolvimento equilibrado da criança, observando suas necessidades físicas e psicológicas e buscando inserí-la no contexto social.

O desenho infantil é um dos principais mecanismos pelo qual a criança expressa suas experiências durante sua infância. Através de seus desenhos, são revelados vários sentimentos, como por exemplo, a maneira como ela mesma se vê e como vê o mundo.

Nesse contexto, é muito saudável que os pais e os demais adultos que convivem com a criança, compreendam a construção do seu desenvolvimento em relação aos desenhos. Muitas vezes, os próprios pais expressam comentários negativos a respeito dos desenhos de seus filhos. Espera-se da criança um desenho estruturado por uma imagem fotográfica, buscando assim, a perfeição.

Consiste em um grande engano demonstrar essas expectativas para os filhos, porque em vez de incentivá-los a criar acontece o oposto, ajudando a bloqueá-los como se eles fossem inúteis com um lápis nas mãos e não soubessem absolutamente nada sobre desenho e arte.

Evidente que ninguém é obrigado achar bonito algo que realmente não é, nem mesmo de elogiar o que não gosta. No entanto, em se tratando de educação, que não é competência apenas dos professores, mas também dos pais e adultos, é importante saber orientar a criança, para que ela desenhe de modo espontâneo.

Dessa forma, mesmo não sabendo auxiliar, não é concebível prejudicar a criatividade da criança. Assim, é muito importante que o adulto entenda como a criança desenha, conhecendo o desenvolvimento dessa sua aptidão, para poder respeitar a plástica pela qual ela está passando em um determinado momento de sua vida.

Agindo dessa forma, será mais fácil compreender e apreciar a expressão da criança e perceber as sutilezas de seus traços e rabiscos, que constroem as representações do cotidiano, da cultura e da vida de modo muito especial.

Aqueles que conhecem a forma que as crianças desenham, certamente conseguem perceber a essência da criatividade, facilitando o entendimento da arte.

Esses seriam os argumentos utilizados pelos estudiosos que defendem o desenho infantil espontâneo.

Quanto ao desenho cultivado, incentivado pela releitura, por exemplo, seus defensores argumentam que é uma forma de educação que parte das necessidades e interesses da criança, estimulando sua atividade e o desenvolvimento de sua criatividade, na conquista de sua autonomia. Esses valores devem ser buscados desde os primeiros anos de vida, quando a criança está completamente aberta para si mesma, para os outros e para o mundo que a cerca. Pois é nesse momento que ela é mais sensível a qualquer influência dos fatores externos, e sua personalidade adquire marcas indeléveis na caracterização para a vida futura.

Cabem as instituições de ensino e os professores fomentar a criatividade das crianças em relação à arte. Esse estímulo é propiciado a partir das séries iniciais da educação infantil.

Logo, com base nos argumentos apresentados nessa pesquisa, foi possível confirmar a hipótese dessa investigação, ou seja, de que não é tão importante classificar o desenho como espontâneo ou cultivado e nem correto, apenas é necessário que eles sejam compreendidos a partir de sua essência, buscando-se sempre alimentar a criatividade da criança, seja na escola ou no âmbito familiar.

Esta obra mostrou a importância da análise dos desenhos infantis tanto na área do profissional da educação quanto na do profissional teórico analítico, ou seja, tanto para pesquisas quanto para o ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABROMOVICH, Fanny. *Quem educa quem*. São Paulo: Summus, 1985.

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1990.

AROEIRA, M. *et al. Didática de pré-escola*. São Paulo: FTD, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte e cultura terapia*. Art &, São Paulo, 2004.

CUNHA, Myriam. O emprego de tecnologia no ensino da arte. In PEREIRA, Maria de Lourdes Mader (coord). *A arte como processo na Educação*. Rio de Janeiro: Funarte, 1992.

DEWEY, John. *A arte como experiência*. São Paulo: Abril Cultural, 1990.

FERRAZ, Maria Heloisa C.T. & FUSARI, Maria F. R. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2000.

FORTUNA, Tânia Ramos. *Vida e morte do brincar*. In: ÁVILA, Ivany Souza. *Escola e Sala de Aula - Mitos e Ritos: Um olhar pelo avesso do avesso*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

IABELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IABELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da criança – Prática e Formação de Educadores* Porto Alegre: Zouk, 2006.

LOWENFELD, Vicktor & BRITAIN, W.L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARTIN, Carla Soares. *Ensina a turma a desenhar*. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/pdf/Esp_015/10_pre_arte.pdf. Acesso em: 10 nov 2008.

MEREDIEU, Florence de. *Desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 2007.

MERLEAU-PONTY, M. *A Prosa do Mundo*. São Paulo: Cosac e Naify, 2002.

MORAIS, Regis. *Sala de Aula: O que é ensinar*. São Paulo: EPU, 1986.

NAVEGA, Sérgio. *De onde vem a criatividade*. Disponível em: <http://www.intelliwise.com/seminars/criativi.htm>. Acesso em: 16 nov. 2008.

OSHO. *Instituição: o saber além da lógica*. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

OSINSKI, Dulce. *Arte, História e Ensino: uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2001.

PENNA, Maura. *Discutindo o ensino de música nas escolas: os PCN para os 3º e 4º ciclos e sua viabilidade*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, 1998, Recife. *Anais...* Recife: ABEM, 1998.

RIZZI, M. C. de S. *Caminhos metodológicos*. In: BARBOSA, A. M. (Org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, Rita. "Desenho Espontâneo ou Cultivado?" Monografia de Graduação. Curso de Pedagogia. Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro. 2004

ROSA, Adriana. *Lúdico e Alfabetização*. Curitiba: Juruá, 2003.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. *Pedagogia do desenvolvimento infantil*. 2ª ed. Campinas: Alínea, 2007.

SANTIN. *Cadernos de Pedagogia*. Porto Alegre: Edições EST, 1994.

SOARES, Orlando. *Comentários à Constituição da República Federativa do Brasil*. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

STERN, Arno. *Aspectos e Técnicas da Pintura de Crianças*. Lisboa: Livros Horizonte LTDA., 1984.

TIBA, Açami. *Ensinar aprendendo*. 18. ed. São Paulo: Integrare, 2006.

TORRANCE, E. Paul. *Educação e Criatividade* in TAYLOR, Calvin W. (org.). *Criatividade, progresso e potencial*. 2. ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. 3. ed. Rio de Janeiro: E A. Andes, 1992.

NAVEGA, Sérgio. *De onde vem a criatividade*. Disponível em: <http://www.intelliwise.com/seminars/criativi.htm>. Acesso em: 16 nov. 2008.

