

**O DESENHO DA CRIANÇA PEQUENA:**  
**DISTINTAS ABORDAGENS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA**  
**EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO**

Marcia Gobbi & Maria Isabel Leite<sup>1</sup>

Pensar o desenho da criança de zero a seis anos já se constitui num desafio quando, olhando mais detidamente a bibliografia disponível, percebemos que muito tem se falado sobre desenho, até mesmo de desenho infantil, mas quase nada com um recorte específico em torno da produção dos pequeninos. Assim, acostumamo-nos com a idéia de ausência, de falta, ainda tão forte nas relações que vimos estabelecendo ao longo dos anos com as crianças de maneira geral – e com as de zero a seis anos em particular – são aquelas que não falam, não andam, não lêem, não escrevem... não desenhavam?

Partir para pensar o desenho dos pequenos enquanto produção a ser analisada e percebida de forma séria e particular leva-nos, antes de tudo, a sublinhar que consideramos estas crianças como sujeitos singulares que são, contextualizados, possuidores e criadores de história e de cultura, com especificidades em relação aos adultos – muito distantes da imagem corrente de adulto-em-miniatura ou cidadão-de-amanhã. São, sim, crianças: cidadãos de pouca idade, hoje.

Paralelamente, já é de domínio do senso-comum a idéia de que às crianças maiores é negado um espaço institucional que propicie suas produções artísticas – as artes têm sido, de maneira geral, alijadas das escolas, talvez devido ao seu caráter libertador ou polifônico. Mas estranhamos, no entanto, a ausência total a qualquer menção sobre desenhos em duas obras classicamente reconhecidas como desafiadoras para sua época: nem Carl R. Rogers (em “Liberdade para aprender”<sup>2</sup>), nem Neill, com seu famoso projeto de *Summerhill* (“Libres enfants de Summerhill”<sup>3</sup>), fazem alusão aos desenhos ou à importância de um espaço de criação gráfica para as crianças. Decidimos, então, que para dar andamento a esta pesquisa deveríamos nos debruçar sobre uma ampla bibliografia, bebendo nas fontes da Psicologia, Antropologia, Pedagogia, Sociologia, Artes, entre outras. Percebemos,

---

<sup>1</sup> Doutorandas do Departamento de Ciências Sociais aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP.

<sup>2</sup> Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

<sup>3</sup> Paris: Librairie François Maspero, 1973.

sobretudo, o desenho não como campo próprio da educação infantil – ou que devesse estar nela enclausurado. Assim, entendendo que desenho não *pertence* às instituições de educação, partimos para o diálogo com diferentes campos do conhecimento de forma a estruturar este texto numa perspectiva da diferença, das “cem linguagens” infantis...

A proposta é, assim, iluminar aspectos e contribuições fundamentais das diferentes abordagens (respeitando o recorte das crianças entre 0 e 6 anos), contrapondo-as, dentro do possível, com práticas pedagógicas correntes e, ao final, indicando alguns caminhos que hoje estão despontando para nós como possibilidades a serem pesquisadas – trajetos ainda obscuros mas que aceitamos o desafio de trazê-los à tona para essa primeira partilha coletiva. Acreditamos que a pluralidade de vozes, os diferentes olhares, diversos ecos, poderão ser bastante enriquecedores nesta construção.

### **I - Abordagens Psicológicas do Desenho:**

Maria Helena Lisboa da Cunha em seu livro “Espaço real, espaço imaginário” (1991) traz considerações diretas acerca dos desenhos de seus três filhos quando crianças de 3 para 4 anos. Buscando diálogos com Jung, procura explicar os primeiros desenhos circulares e elípticos das crianças enquanto indicadores de sua não indiferenciação – a fusão sujeito-objeto numa mesma rede; algo que remete à experiência uterina que acabou de vivenciar. A analogia com as mandalas – “círculos mágicos” utilizados pelos orientais em busca da meditação profunda – é fartamente explorada, trazendo também para a discussão o crítico de arte Herbert Read, que explora a idéia de que as produções infantis têm ampla significação psicológica e que se traduzem em processos que buscam uma ordem arquetípica coletiva.

Cunha desenvolve seus estudos todo o tempo procurando trazer de um lado, a experiência de vida de seus filhos e suas características individuais – contemplativos, circunspectos, observadores, solitários, conturbados, agressivos, habilidosos... são algumas das adjetivações correntes – e de outro, suas produções gráficas, pictóricas ou tridimensionais com argila. Descreve suas formas, explicita seus temas, tendo como base de análise a estreita relação com a construção do ego, com a relação imaginário/ real; consciente/ inconsciente. Em suma, a autora nos leva ao entendimento de que o desenho da

criança pequena, acima de tudo, reflete diretamente suas relações interiores, sempre se remetendo/ acionando a dimensão coletiva e arquetípica deste processo.

Encontramos um outro autor, cuja produção, bastante interessante e curiosa, talvez seja uma das mais presentes no imaginário e na prática de profissionais de educação. Trata-se de Joseph Di Leo, nome nem tanto familiar, porém, com afirmações conhecidas do senso-comum, seu traço característico são as pesquisas voltadas para o desenho infantil, centrando-se na interpretação e análise dos mesmos. Eles têm como função, para esse pesquisador o fato de apresentarem-se como reveladores do desenvolvimento psíquico da criança. A partir deles, formas terapêuticas de trabalho podem ser utilizadas com o objetivo de solucionar distúrbios psíquicos.

Como forma de sustentar suas afirmações estuda 120 desenhos de crianças num leque etário bem amplo, havendo desenhos de crianças com pouco mais de um ano de idade. Procura nos traçados – mais ou menos fortes ou fracos -, nas cores, nos rabiscos feitos sobre o que foi produzido, trazer os sentimentos, angústias, ansiedades daqueles que os produziram. Como pensa e sente a criança? Ao desenhar sua família com figura humana diferenciada, o que isso significa? Essas e outras questões são trazidas por Di Leo, as quais sabemos, por bastante tempo orientaram os olhares de muitos adultos – professores ou não – e que percebem-se tentados a interpretar aquilo que vê, colocando a criança em estágios que, em muitos casos, podem vir a encaixar as crianças em padrões: são mais ou menos “normais”? Enquadram-se no que é esperado para a faixa etária? Tais classificações, sabe-se, podem vir somadas a uma boa dosagem de preconceitos.

Procurando os significados nas produções de arte das crianças e utilizando para isso os desenhos feitos por elas, diferentemente de Di Leo, anteriormente comentado, a portuguesa Maria Isabel Gândara em seu *Desenho infantil, um estudo sobre níveis do símbolo*, desenvolve temáticas para conhecer os desenhos das crianças. Traz como tema *O meu melhor amigo*, e o propõe às crianças de 4 à 12 anos que, a partir dele devem desenhar os melhores amigos, conforme a proposta. Para interpretar os desenhos divide-os segundo a faixa etária. Preocupa-se em analisar a complexidade dos traços, do uso da cor que, segundo a pesquisadora ocorre em maior escala a partir do amadurecimento das crianças. A dimensão imaginativa encontra-se mais pormenorizada entre os mais velhos – oito anos

para cima. Há uma preocupação em apresentar as emoções, o que não ocorre entre os mais novos. As crianças que estão acima dos 12 anos estão com as “portas abertas” para o aprendizado da arte. Neste momento essas crianças encontram-se, segundo a autora, numa fase de desenvolvimento muito crítica, com traçados mais pormenorizados, o que as levaria a produções artísticas diferenciadas e mais enriquecidas. Ficamos em dúvida: não seria isso uma observação um tanto cômoda, já que os desenhos dos pequenos, por trazerem traçados menos reconhecíveis aos olhos não alfabetizados nesta produção infantil, geraria maiores dificuldades à interpretação, uma preocupação desta autora? Menciona que as produções das crianças maiores – acima dos 12 anos – são mais enriquecidas, de portas abertas para o aprendizado da Arte, qual a diferença? Ricos em que? Quais os critérios adotados para classificar essa riqueza?

Entre Psicologia e Arte encontra-se Howard Gardner. Esse pesquisador americano atualmente conhecido entre professores e pesquisadores devido à sua produção referente às crianças pré-escolares e inteligências múltiplas, apresenta uma contribuição bastante rica em seu *As artes e o desenvolvimento humano*. O livro situa-se dentro do campo da psicologia desenvolvimentista. Dedicou um capítulo especialmente à criança pequena como artista onde enfatiza *as atividades infantis e as artes adultas* (op.cit.:179), sendo que segundo ele as primeiras já encontram-se envolvidas no processo artístico.

Embora estejamos priorizando o desenho infantil, acreditamos ser interessante a maneira como o autor trata de outras linguagens artísticas tais como a música, pintura e literatura quando trata do desenvolvimento do processo artístico. Nesse momento traz para nosso conhecimento o desenvolvimento de tais formas de expressão entre os bebês, tão pouco abordados entre os pesquisadores como já afirmamos. Para Gardner há noções ou sentidos que já encontram-se presentes: a criança pequena já aprecia e compreende as mensagens transmitidas pelos objetos de arte; há senso de ritmo e harmonia, necessitando de um pouco de refinamento. A criança de cinco anos já é capaz de *experienciar sentimentos quando contempla objetos simbólicos e de apreciar a linha entre realidade e ilusão*. (p:180). Posteriormente atingirá o grau de jovem artista e jovem executor, tendo então desenvolvido muito de seu potencial artístico por ter entrado em contato com estas

produções da humanidade. Quanto a isto, sobretudo os bem pequenos, imprimem em suas produções grande parte de sua personalidade, o que para Gardner permite-nos conhecê-las melhor, o desenho surge aí como uma das linguagens, assim como as pinturas, para análises do desenvolvimento e da personalidade infantil. Gardner no entanto, ao contrário de Di Leo já mencionado, não os afirma como referências para análises de distúrbios psíquicos, daí tê-lo colocado como aquele que estabelece um diálogo entre Psicologia e Arte, chegando a influenciar arte-educadores em sua prática com crianças.

O estudo minucioso de Gardner, apesar de muito contribuir com os conhecimentos acerca da produção infantil, não apresenta formas inovadoras de concebê-los. Podemos colocá-los ao lado das demais produções cujas análises pautam-se pela interpretação possibilitando ao adulto que entra em contato com elas, uma concepção de ordem psíquica do fazer infantil.

Mais conhecida entre os pesquisadores do desenho infantil, Rhoda Kellogg (1981), pesquisou 300.000 desenhos de crianças de todo o mundo priorizando os desenhos dos pequenos – 2 a 4 anos – segundo ela, após essa idade as crianças diminuem sua produção ficando restritas à cópia ensinada daquilo que é produzido socialmente. A ênfase dada a essa faixa etária tornou importante sua presença em nosso texto.

As produções, a partir dessa idade são dirigidas e não espontâneas, isso ocorrendo em sua maior parte a partir dos oito anos de idade. Ao contrário de Lowenfeld que leva-nos a uma abordagem voltada para as fases do desenho infantil, Kellogg permite-nos compreendê-los a partir das recorrências por ela analisadas. Trata-se de repetições existentes nos desenhos de crianças de todo o mundo classificadas pela pesquisadora em 20 rabiscos básicos – movimentos que a criança traça no papel, com ou sem controle visual: ponto; linha vertical simples; linha horizontal simples; linha diagonal simples; linha curva simples; linha vertical múltipla; linha horizontal múltipla; linha diagonal múltipla; linha curva múltipla; linha fluida aberta; linha fluida envolvente; linha zig-zag ondulada; linha de uma volta simples; linha de voltas múltiplas; linha espiral; círculo superpostas e linhas

múltiplas; círculo com linhas múltiplas; linha circular espelhada; círculo simples cruzado e círculo imperfeito.

Esses 20 rabiscos básicos combinam-se gerando, numa produção espontânea, 6 diagramas básicos: círculo ou oval; quadrado ou retângulo; triângulo; cruz; X; formas irregulares. Essas combinações geram outras: agregados; mandalas; sóis; radiais; rostos e figuras solares e figuras humanas. Todos surgem da percepção da criança de suas próprias garatujas, como uma tendência humana a sempre melhorarem suas produções. É importante frisar que para Kellogg tais movimentos são originados **espontaneamente**, sendo natural nas crianças. Identifica quatro estruturas de desenho entre o segundo e o quinto ano de vida das crianças: padrões, figuras, desenho e expressão pictórica.

Um ponto importante a frisar é que, embora Kellogg considere o desenho infantil como espontâneo, afirma a presença da cultura nesse desenvolvimento o que pode alterá-lo, respeitando-se sempre suas estruturas básicas. Trata-se de uma importante contribuição devido à riqueza da pesquisa quanto à coleta de desenhos, possibilitando-nos conhecer um pouco mais a respeito da produção de crianças de todo o mundo.

Ainda tendo a Psicologia como referência básica para análise dos desenhos infantis, o francês Jean Claude Arfouilloux apresenta o desenho infantil como uma das linguagens essenciais para o desenvolvimento de pesquisas com crianças pequenas, sobretudo aquelas que ainda não falam de forma articulada, num processo de entrevista. O desenho é apresentado como preenchedor das lacunas deixadas e revelador de formas de ver o mundo das crianças. Segundo esse pesquisador,

*Ele é um traço, um testemunho (...) É como uma janela aberta para uma terra incógnita, um continente perdido onde moramos há muito tempo e que é o domínio de seres muito enigmáticos: as crianças.*

(op.cit:128)

Para decifrar o que há por trás dessa “janela aberta” e conhecer suas incógnitas utiliza os recursos oferecidos pela Psicologia. Acredita que essa área do conhecimento oferece subsídios para a interpretação dos desenhos infantis, no entanto, não se fixa somente no estudo das fases do desenvolvimento, soma a elas estudos da Semiótica aventando a possibilidade de conhecermos os códigos apresentados nos desenhos, sendo que seus estudos podem levar ao desenvolvimento de uma interpretação, (tal como o autor afirma), mais completa. Apresenta ainda a necessidade de contextualizar a situação de produção dos mesmos, assim como, a situação afetiva existente, tanto individual, como com aqueles que estavam em seu entorno, enquanto o sujeito produzia o desenho.

Arfouillooux propõe momentos ideais para que o pesquisador utilize o desenho como recurso. Deve suceder a entrevista. Essa vindo primeiramente oferece-se como um abre-alas ao adulto para conhecer mais e melhor a percepção da criança de seu próprio universo, seu estado afetivo, sua vida imaginária, suas possibilidades de criação. Sugere que se permita o desenho livre. As perguntas acerca do que foi desenhado “*você desenhou uma casa, é a casa de quem*” (op.cit:149), são sugeridas como recursos para ajudarem o adulto a conhecê-la e estabelecerem contato mais aprofundado com ela em momentos nos quais somente uma das linguagens – oral ou desenho – seriam insuficientes.

Em nossa busca por aqueles pesquisadores que dedicaram-se ao estudo da produção dos desenhos entre as crianças pequenas, Arfouillooux tem seu espaço entre aqueles, quase inexistentes, cuja preocupação voltou-se para o desenvolvimento de técnicas e métodos de pesquisas referentes à criança pequena. Se é verdade que não temos atualmente, como afirmamos inicialmente, pesquisadores que se debruçam em temas que envolvam as produções e linguagens da infância e, sobretudo dos pequenos, quanto a como fazê-las esse é um trabalho ainda em construção: aprende-se ao fazer. Ainda que, o autor procure a somatória da entrevista com o desenho voltando-se para a análise terapêutica dos resultados, vale a pena conhecê-lo, enquanto contribuição para novos estudos.

Ainda na área da Psicologia, mas com uma abordagem outra, encontramos Violet Oaklander (1980). Dirigido mais diretamente a terapeutas, “Descobrimo crianças – uma

abordagem gestáltica com crianças e adolescentes” dedica um capítulo grande a casos clínicos e seus encaminhamentos através das produções gráficas e/ou pictóricas. Apesar de entender que “o desenho em si conta muita coisa que se passa dentro do sujeito” (p.39), defende que não deveriam ser interpretados *a priori* pelos terapeutas – mesmo que a interpretação esteja correta, a autora entende que a simples constatação em nada ajudaria às crianças. Indica que os utiliza como veículo detonador da fala de seus pacientes: sugere que desenhem (propostas bem variadas) e, a partir desta produção, elabora perguntas, propõe que se estabeleça diálogos entre os diversos elementos gráficos etc.

Neste livro, os casos reportados envolvem pessoas a partir de cinco anos, indistintamente. Uma ressalva encontrada no capítulo é que a autora atesta que os maiores podem trabalhar em silêncio para, depois, utilizarem-se da linguagem oral. Por outro lado, defende que as crianças menores precisam falar enquanto elaboram suas representações gráficas – as duas coisas não caminham dissociadas. Em outro momento, estabelece a especificidade etária quando afirma que, diferentemente dos maiores, os pequeninos gostam de pintar sem instruções, absortos na mistura das cores, espalhando contemplativamente as tintas.

A fluidez característica das tintas possibilita que as crianças produzam de forma mais livre, mais abstrata e, assim, acredita a autora, expressam seus sentimentos mais profundos com maior facilidade. Oaklander também pontua que o prazer explicitado nestas atividades artísticas, especialmente na pintura, é percebido, sobretudo, naquelas crianças que não têm esta oportunidade em casa ou na escola. Critica que as instituições restrinjam estas experiências aos menores e, mesmo assim, nem sempre.

Robert Coles (1992), seguindo os ensinamentos de William Carlos Williams, percebeu que as crianças com doenças graves e crônicas com as quais trabalhava, conseguiam expressar-se e colocar sentimentos às vezes tão difíceis de serem verbalizados, através de diversas manifestações gráficas. Em “Their eyes meeting the world”, o autor-médico traz uma significativa coleção de desenhos de meninos e meninas de diferentes países, etnias, credos, classes sociais, iluminando a idéia de singularidade e de possibilidade de expressão diferenciada que essas representações gráficas viabilizam.

Não é difícil, olhando desenhos e pinturas de crianças, perceber as significativas influências de suas experiências pessoais - ou os reflexos de raça, classe,

religião ou momento histórico no sentimento do que é importante na vida de um menino ou menina (Coles, 1992:8 - tradução pessoal<sup>4</sup>).

Abordagens que tenham como fundamentação interlodutores da psicanálise são muito delicadas de serem utilizadas nas instituições de educação infantil. A começar pela própria formação dos profissionais da educação que não contempla a fundamentação específica; depois, mesmo que haja psicólogos na instituição, sua presença é de outra natureza. O atendimento terapêutico não cabe na instituição educativa e, sim, em clínicas ou consultórios. Acreditamos que seja fundamental resgatar e, sobretudo, resguardar a intencionalidade educativa das práticas pedagógicas inerentes às instituições de educação infantil sem, contudo, permitir uma tal permeabilidade em suas fronteiras que ela se veja encarregada de tratamentos psicológicos que não lhe competem. O desenho deve ser pensado enquanto expressão, possibilidade de interlocução e, não, como base diagnóstica.

A discussão acerca do papel das creches gera plêmicas desde sua origem por conta de seu caráter assistencial – a superação da dicotomia entre o educar e o cuidar é fruto de uma longa batalha. Assim tem sido também o desvencilhamento do aspecto médico-sanitário ou mesmo da exacerbada pedagogização da educação infantil. Nessa constante busca de identidade, devemos estar atentos para não nos deixarmos seduzir pelo *canto das sereias* das análises psicológicas dos desenhos infantis – sob pena de rotularmos, segregarmos e discriminarmos nossas crianças, mais do que já vêm sendo discriminadas por suas condições socioeconômicas, culturais, étnicas ou religiosas.

Saindo da psicanálise ou de qualquer forma terapêutica, podemos abordar o desenho a partir da Psicologia do Desenvolvimento – historicamente uma das mais procuradas referências na área da Educação. Jean Piaget não se dedicou explicitamente ao estudo dos desenhos infantis e reconhecia em Luquet um estudioso cuja contribuição – apesar de datada de 1927 – seria, ainda hoje, significativa. Em “A Psicologia da criança”, Piaget & Inhelder (1994) levantam questões acerca do desenho das crianças, sempre a partir de Luquet, procurando, de sua parte, estabelecer pontes entre o desenvolvimento gráfico e outros aspectos do desenvolvimento mental, como a estruturação topológica, por exemplo. Chegam a mencionar que, visto deste prisma, o desenho pode servir, também, de base para

---

<sup>4</sup>No original: "It is not hard, looking at children's drawings or paintings, to see the important influences of personal experience, or the influences of race and class and region and historical moment on a boy's , a girl's, sense of what matters in life (...)."

teste de desenvolvimento cognitivo. Como nosso interesse específico é o desenho em si, achamos mais razoável buscar as informações diretamente no encontro com Luquet.

Dedicando-nos brevemente à Luquet, antropólogo e pesquisador do desenho infantil, no início deste século, podemos situá-lo entre aqueles demais cuja preocupação voltava-se para o desenho espontâneo da criança, assim como Victor Lowenfeld e Rhoda Kellogg. Aponta posturas a serem adotadas pelos adultos frente a essa produção infantil. Provavelmente devido à sua formação, propõe que sejam considerados os desenhos produzidos em diferentes contextos – estados, países – procurando-se perceber as diferenças culturais existentes nos desenhos. Assim como outros, estabelece fases para o desenvolvimento do desenho infantil as quais chama de realismo fortuito, realismo fracassado, realismo intelectual, realismo visual. Nesta última teríamos um empobrecimento da arte infantil devido a uma maior capacidade de imitar ou copiar produções de outros, recebendo, portanto, influência do ambiente externo. Segundo o pesquisador:

... julgo que, no que diz respeito ao desenho, o que terá de melhor a fazer o educador é apagar-se, deixar a criança desenhar o que quer, propondo-lhe temas sempre que ela necessita, sobretudo quando lhe pede, mas sem lhos impor e, sobretudo deixá-la desenhar como quer, a seu modo.

(Luquet:1969:230)

Pode-se perceber, claramente, sua opção pela forma de produção espontânea da criança e a proposta de um trabalho cuja preocupação volte-se para práticas nas quais a participação adulta esteja em segundo plano. A este cabe o papel de orientador sem, contudo, ter propostas de trabalho diretivas e não voltadas para a percepção do percurso criador da criança.

De antemão, incomoda-nos a perspectiva etapista e a idéia implícita de *vir-a-ser* que estes estudos congregam. A reboque da concepção de desenho como fase, está a concepção de criança como fase, como adulto-que-ainda-não-é. Portanto, debruçar-se sobre esta visão faseológica me parece contraditória com uma visão de criança enquanto sujeito social e histórico, contextualizado, produtor e consumidor de cultura, com especificidades que a distiguem dos adultos.

Como toda formulação que busque níveis hierárquicos e progressos em seus estágios, estas teorias também enquadram as faixas etárias *adequadas* para cada um dos níveis.

Modelo é o que não falta em nossa trajetória educativa. No cotidiano de algumas escolas (e também em consultórios de fonoaudiologia e psicopedagogia), ainda hoje afirmam que uma das formas de sabermos se uma criança está preparada para ser alfabetizada (chamam isso de *prontidão*) é verificar, entre outras coisas, se ela estabelece cenas em seus desenhos, *provando* estar apta a elaborar análise e síntese, perceber uma organização espacial etc. Seria produtivo condicionar diretamente o nível gráfico à possibilidade de aprendizado da leitura/escrita?

É claro que dificilmente se estabelece relações mais profundas a partir de um único desenho feito pela criança (apesar de situações de “testagem” ainda serem praticadas em algumas instituições) mas pelo pouco que se pode observar tendo como referencial estas teorias do desenvolvimento gráfico, pergunto: há um estágio-padrão de desenhos para crianças de um, três ou seis anos? Todo processo de criação segue o mesmo caminho? O mesmo ritmo? É o desenvolvimento cognitivo ou psicomotor que determina o *nível* dos desenhos?

O processo de criação e (re)significação do mundo é fruto da possibilidade de associação e aproximações inesperadas, que juntam significados que pareciam, anteriormente, desconectados, aumentando significativamente a rede de conhecimentos. (...) [Vygotsky] entende que todo o mundo de cultura (e a arte é elemento fundamental da cultura) é produto da imaginação e da criação do homem e que esse processo de criação é uma reelaboração do antigo com o novo, reforçando a idéia de que toda invenção é, então, produto de sua época e de seu ambiente. Ninguém cria do nada; nada pode ser criado sem referência anterior, sem pertencer à rede de construção coletiva de conhecimento (Leite, 1998:132).

Um dos autores que ajuda a colocar a Psicologia em diálogo com as dimensões socioculturais do sujeito é Vygotsky. Para ele, a criança é um ser social que interage na complexidade de relações constituidoras de suas funções psicológicas. Diz que os pequenos não estão preocupados com a realidade; são mais simbolistas que realistas e, assim, desenham de memória, mesmo com o objeto à sua frente – a criança desenha pensando e, por isso, suas experiências anteriores têm tanta importância; relaciona as construções imaginativas à quantidade de experiências acumuladas pelo sujeito-criador.

Vygotsky (1987) estava especialmente interessado neste processo criador. Defende que o intelectual/ emocional; ou o pensamento/ sentimento; ou conhecimento/ afetividade não caminham separados e que é esta tensão que move a criação humana. Entende arte como trabalho, produto da atividade humana. Para ele, o ato de criação envolve cognição e

linguagem para exprimi-la. Transcende a fronteira imaginação/ realidade entendendo que todo mundo de cultura é produto da imaginação e criação do homem e que este processo de criação é uma reelaboração do antigo com o novo, reforçando a idéia de que toda invenção é, então, produto de sua época e de seu ambiente.

Assim, para Vygotsky, a criança recria ou reproduz o que já existe – constitui novos campos de significação para a realidade presente. É a partir da inquietude, da inadaptação, que o sujeito busca soluções outras, desencadeando o processo de (re)criação. Desta forma, a imaginação e a realidade cotidiana, mediadas pela linguagem, fundem-se na composição do desenho daquilo que a criança conhece. Os desenhos são, então, signos constituídos pelas interações sociais. Da mesma forma que não se prendeu às fases ou etapas em seus estudos acerca do desenvolvimento humano, elaborando os conceitos de zonas de desenvolvimento, também não aprisionou os desenhos.

## **II – Abordagens Histórico-Sociais do Desenho**

Qualquer tentativa de classificar autores e teorias é, por si só, perigosa. Vygotsky é bom exemplo – optamos por respeitar sua formação de origem, a Psicologia, mas destacamos reconhecê-lo como teórico fundamental de abordagem sociocultural. Assim, entendemos que esse exercício de delimitações se faz necessário apenas para fins de organização deste trabalho – o que importa é que possamos perceber e iluminar diversos enfoques sobre o desenho infantil.

As questões de gênero<sup>5</sup>, por exemplo, são foco de interesse de Belotti (1979), em “Educar para a submissão – o descondicionamento da mulher”, que, analisando “um notável número de desenhos infantis colhidos em algumas escolas maternais” (p.122) aponta-os como *prova* de que o papel do homem e da mulher na Itália está social e culturalmente estruturado de forma diversa. Observamos que a pesquisadora, neste caso, não analisa propriamente o resultado dos traçados dos meninos e meninas (de 3 a 6 anos) como sendo diferentes; nem mesmo se debruça sobre a escolha temática – usa-se, sim, de uma análise de seus conteúdos para fazer uma crítica à sociedade, visto que: “representam homens que trabalham e mulheres que ficam em casa no papel de mães, e só 1%

representava uma mulher que *ia* trabalhar mas não se sabe muito bem aonde nem para fazer o quê. Já as atividades masculinas são sempre bem definidas e caracterizadas” (p.122).

De maneira geral, há diferença na escolha dos temas pelos meninos e pelas meninas? Há motivos artísticos mais predominantemente encontrados nos desenhos de um ou de outro?

Pensamos que analisar os conteúdos dos desenhos infantis leva-nos, primeiramente, a observar suas condições de produção. A própria pesquisadora italiana aponta para isso ao indagar: “[*As professoras*] comportam-se da mesma forma diante de garotos e garotas, ou de maneira diversa? Que esperam daqueles ou destas? Como é que os meninos e meninas respondem às expectativas da professora?” (idem:124).

Estas questões, portanto, precedem o desenho – elas entram como elemento estruturador das condições de produção das crianças. Assim, os desenhos entendidos como documento ou prova, apenas reforçam e explicitam o *status quo* vigente, perpetuando a diferenciação e a discriminação de gênero em nossa sociedade. Ele se torna *parte constituinte* daquele que o faz: “O conceito da professora sobre o trabalho executado por uma criança nunca se refere ao trabalho como tal: ‘o trabalho saiu bom; desta vez não saiu tão bom’, mas à pessoa da criança, ou seja: ‘você foi bem; você não foi bem’ ” (ibidem: 126).

Em sua pesquisa, Belotti observa desenhos de meninas<sup>6</sup> e de meninos<sup>7</sup>. Para a autora “os desenhos constituem uma crônica fiel da realidade” (p.149). O que argumentamos é que eles dizem mais do *mundo masculino* e do *mundo feminino* – mundo adultocêntrico que as crianças procuram decifrar – e, não necessariamente, sobre ser menino ou ser menina: seus interesses e particularidades enquanto crianças que são. Tomando as palavras da própria pesquisadora italiana:

Quantas [*crianças*], na mesma idade, têm ainda imaginação, vitalidade, necessidade de afirmação pessoal e auto-estima necessárias para sonhar com o próprio futuro como uma conquista do mundo ambiente? Quantas já foram condicionadas até mesmo antes de aparecerem semelhantes

---

<sup>5</sup> Gobbi (1996) também se debruça sobre este tema mas, por ser disrtação da Faculdade de Educação, travamos diálogo com ela no item IV deste texto.

<sup>6</sup> Apresenta-os com casa, personagens femininos – especialmente mãe – e, quando aparecem homens, estes estão envolvidos em acontecimentos mais empolgantes.

<sup>7</sup> Segundo a autora são variados, com homens trabalhando, raramente ligados à vida doméstica ou com personagens femininas.

desejos em sua mente, a ponto de já nem perceberem o fascínio da aventura de viver? (idem:152).

Assim, “não é preciso explicar até que ponto essa intervenção redutora do adulto, que se repete em milhares de outras circunstâncias e de mil outras maneiras, constitui um certo bloqueio da criatividade bastante difícil de superar” (ibidem:145).

As Ciências Sociais não têm se dedicado ao estudo da infância e quando falamos em produções acadêmicas voltadas para os pequenos a coisa fica pior ainda. Quando falamos em desenhos infantis serem tratados como documentos históricos estamos dando a eles o peso e importância de tantos outros assim considerados. Historiadores e cientistas sociais não os percebem desta maneira revelando um certo descaso com as concepções que as crianças têm do contexto histórico e social no qual estão inseridas, mostrando ainda não percebê-las como atores e sujeitos da História.

Encontramos um trabalho, que embora não trate de crianças na faixa etária de 0 à 6 faz-se presente aqui devido à proposta arrojada e cuja idéia e resultados podem inspirar demais pesquisadores e professores que trabalham com os pequenos. Trata-se de Neuza Gusmão que, embora tenha trabalhado com crianças com idade entre 7 e 12 anos traz o desenho infantil como forma de verificar a presença de estigmas e estereótipos entre os negros moradores do meio rural de Campinho da Independência, região próxima à cidade de Parati, estado do Rio de Janeiro. Mergulha nos desenhos de suas crianças objetivando, entre outras coisas, conhecer seu universo.

Os desenhos coletados foram produzidos dentro e fora da escola. Nesta última forma solicitados pela professora tendo como temática o negro e o branco. Quanto aos resultados pôde perceber que parte dos desenhos obtidos na escola revelou dificuldade em trabalhar com o tema. Este, em alguns casos tornou-se ausente, outros apresentam características de branco e negro em folhas separadas e outros ainda, invertem: o que é de branco encontra-se nos negros e vice-versa. Os desenhos produzidos na escola revelam ais aspectos ligados à discriminação e preconceito.

De forma combativa a autora mostra, devido às suas conclusões a partir dos resultados do trabalho realizado, que práticas políticas do Estado devem voltar-se para a compreensão daqueles que assumem papel de duplicidade frente aos outros, que calam-se ou tornam-se ausentes, que mostram-se amordaçados diante da realidade vivida. Os

desenhos são por assim dizer, instrumentos nas mãos do pesquisador e, por que não, do professor, para que grande parte deste universo seja conhecido. Documentam a realidade vivida e podem servir como fonte para reflexão e transformação da mesma.

### **III – Abordagens Filosóficas e artísticas do desenho**

O diálogo mantido entre a Arte<sup>8</sup> e a Educação tem se fortalecido chegando a fazer parte da prática pedagógica e de várias discussões acadêmicas ou não passando a adentrar o espaço escolar. Mas qual a contribuição dada à Educação e à Pedagogia do que convencionou-se chamar de arte-educação? Há uma preocupação específica em relação à produção do desenho infantil? E das demais produções artísticas de crianças pequenas, na faixa etária a qual estamos nos dedicando aqui?

Ana Mae Barbosa, pesquisadora brasileira que se configura atualmente como uma das principais expoentes da arte-educação, divulgando e desenvolvendo pesquisas importantes nesta área, não traz em suas publicações uma preocupação voltada para as crianças pequenas – 0 à 6 anos - passando a impressão que o trabalho com Arte, que é desenvolvido no interior de escolas e museus, tem uma linguagem uniforme que pode ser “adaptada” dos grandes – ensino fundamental e médio – aos pequenos – educação infantil e creches. Algumas perguntas acabam não sendo respondidas: não é considerada uma linguagem específica para o trabalho com essa faixa etária? Ou pensa-se arte e o desenvolvimento de trabalhos e pesquisas somente a partir do ensino fundamental?

Barbosa (1997) em *A imagem no ensino da Arte*, traz-nos como contribuição metodologias do ensino de arte apresentando algumas experiências norte-americanas e discussões com teóricos brasileiros. Ocupa-se em pensar a cerca da importância da Arte desde o momento da alfabetização até a adolescência. É interessante que Barbosa (op.cit)

---

<sup>8</sup> Ao referir-me à Arte pretendo evidenciar que esse diálogo não é apenas mantido entre a Educação e as Artes visuais como também entre esta e as demais linguagens e expressões artísticas tais como: dança, música, teatro. Neste texto as artes visuais ganharão destaque devido ao fato de estarmos trabalhando com a produção do desenho bidimensional e visual.

não desenvolve idéias voltadas para faixas etárias mais novas que aquelas pré-escolares. Um outro aspecto importante a ser observado é que a autora traz entre suas afirmações a alfabetização. Embora procure ressaltar que ela não ocorra apenas *fazendo as crianças juntarem as letras* (p:27), mostra-se preocupada com o fato destas estarem alfabetizadas nas linguagens artísticas, não podemos deixar passar o fato de que falar em alfabetização inspira-nos a idéia de escolarização e pensamos se esta, em moldes bastante formatados, combina com crianças bem pequenas. Vale salientar que não discordamos em relação à importância de conhecer e produzir arte em qualquer idade. E quanto a elas, como ocorre então a interação com o processo de aquisição e conhecimento destas linguagens? Podemos verificar que a preocupação com o “como fazer”, ressaltada ao longo desta produção, entre os pequenos está ausente.

O desenho aparece como mais uma possibilidade de expressar-se, não havendo um estudo minucioso dessa produção que encaixa-se entre tantas outras. Encontra-se presente no estudo da referida autora a respeito da *História da arte-educação no Brasil*. Ela afirma dentro da pedagogia neoclássica o desenho apresenta-se como elemento principal do ensino artístico. Surge ao longo da constituição da arte-educação sofrendo alterações consideráveis segundo vontades políticas e as demandas sociais de cada época e sendo aplicado diferentemente para homens e mulheres. Aos primeiros o aprendizado do desenho servia como técnica a ser desenvolvida para o trabalho – o estabelecimento de indústrias no Brasil apresentava como necessidade o desenvolvimento desta habilidade e uma característica das idéias políticas do liberalismo da época, onde a preocupação com a preparação para o trabalho estava presente. Às mulheres aprender a desenhar servia para se desenvolver as minúcias necessárias para os bordados, os afazeres domésticos, posteriormente tem-se a preocupação de empregar o desenho para profissionalizar a mulher. Segundo um de nossos jornalistas e colaboradores de Rui Barbosa, André Rebouças para a mulher essa seria a forma de *redimi-la da inutilidade e do parasitismo ao qual estava condenada pela sociedade* (apud. Barbosa:1995).

Quanto as crianças, nosso objeto de pesquisa no presente texto, seus desenhos nem sequer são citados, fruto sem dúvida da concepção de infância que se tinha na época, assim como as mulheres, suas produções foram deixadas de lado e nada apreciadas pelos adultos.

É com Anita Malfatti e Mário de Andrade na Semana de Arte de 22 em São Paulo que a produção do desenho infantil e demais linguagens da infância passam a ter destaque e o desenvolvimento de olhares diferenciados. Propondo o desenvolvimento da livre-expressão, uma preocupação com o deixar fazer, atualmente discutido entre pedagogos e arte-educadores, procuravam compreender a criança em suas atitudes livres de influências.

Uma outra pesquisadora brasileira e nossa contemporânea, Rosa Iavelberg contribui com sua dissertação de mestrado *O desenho cultivado na criança* (ECA-USP:1991), apresentando outra possibilidade de compreensão acerca do desenho infantil, utiliza para isso o método clínico de Jean Piaget. Sua contribuição é rica, entre outros aspectos, por não trabalhar apenas com a produção de adolescentes incluindo à sua pesquisa entrevistas e desenhos de crianças a partir dos três anos de idade. Ao considerar o desenho como atos individuais que compreende atos socializados apresenta como contribuição importante a cultura à qual a criança é exposta como um dos estimuladores desses atos e como interlocutores indiretos das produções contribuindo na criação infantil, tanto na composição temática quanto figurativa.

Os desenhos são estudados por Iavelberg (op.cit) tendo como perspectiva propostas construtivistas de alfabetização. A interação da criança com outras acaba envolvendo-a em um processo de aprendizagem e construção de conhecimentos também em Artes.

A pesquisadora contrapõe-se nesse momento às idéias que defendem apenas o espontâneo no desenho infantil. Defende que as alterações feitas em relação ao currículo voltado para o ensino de artes contribuem no sentido de alterar essa produção das crianças. Poderíamos pensar que há resultados diferenciados quanto ao desenvolvimento de desenhos segundo as fases já pré-estabelecidas. Conclui que ao ser exposta a imagens – reproduções de obras artísticas de boa qualidade – a criança recebe estímulos que dão outras configurações a seus desenhos. Nesse momento concorda com os pesquisadores americanos Brent Wilson e Marjorie Wilson (apud. Barbosa:1998) para os quais a exposição da criança a reproduções de boa qualidade de obras de arte assegura uma produção mais enriquecida quanto a temática, traçados, uso de recursos materiais, etc.

Pensando ainda na arte-educação e o desenho infantil, as brasileiras Ferraz & Fusari (1993) em *Metodologia do ensino de artes* apresentam entre outras, uma reflexão acerca do desenho infantil, dando nesse momento, uma atenção especial à produção de crianças pequenas. Elas são percebidas por essas pesquisadoras como atuantes e em constante interação com o meio sócio-cultural no qual estão inseridas, sendo estes mediadores de seus processos de construção de conhecimentos em artes. Assim como Iavelberg (op.cit) essas autoras concordam que há vários elementos que podem ser somados na constituição do desenho infantil, não sendo este apenas de ordem do desenvolvimento cognitivo. O contato com as produções artísticas tem como resultado possibilitar a existência de crianças e adultos melhor sintonizados com o mundo e capazes de escolhas e produções mais críticas e sensíveis, em qualquer área de conhecimento.

Miriam Celeste Martins apresenta-se como outra brasileira importante para o desenvolvimento de pesquisas voltadas para o desenho infantil e dos adolescentes – sua pesquisa de mestrado, (1992) – e da arte-educação uma de suas preocupações mais recentes. Encontra-se entre aqueles pesquisadores cuja produção volta-se para o desenvolvimento do “como fazer”, ou seja, o que atribuir enquanto professora dos pequenos. Como atuar entre eles. Em seu **Criança e desenho: uma conversa para olhar pensar a arte.** (in Martins: 1992), traz como contribuição algumas questões interessantes,

*Talvez antes (de falarmos sobre os desenhos) tenhamos de nos perguntar sobre o que vemos e lemos de um código que não é composto por letras. Fomos exercitados para isso? Como olhamos e lemos um desenho?*

(op.cit:35)

Propõe aos adultos o reconhecimento do desenho enquanto linguagem que pode ser lida, ou seja um texto. Sugere que perguntas sejam feitas objetivando auxiliar a criança em seu processo de construção do desenho. Desta maneira o enriquecimento do repertório e das temáticas abordadas pela criança e a ocupação do espaço do papel e dos demais recursos materiais seriam favorecidos .

É importante salientar a presença de mais uma brasileira, artista plástica e pesquisadora sobre a produção do desenho infantil, trata-se de Edith Derdyk, cujos dois

livros *Formas de pensar o desenho* (1989) e *O desenho da figura humana* (1990), trazem importantes elementos para reflexão, e sobretudo, para aqueles que ainda estão em formação: pedagogos e estudantes de curso médio voltados para o magistério. No primeiro mencionado sua contribuição mais preciosa está no fato de trazer o desenho daqueles que se configuram como peças importantes no cenário artístico: pintores nossos conhecidos, tais como Paul Klee, Saul Steinberg, Vicent Van Gogh, que terão suas falas garantidas sobre o que pensam sobre suas produções e sobre os desenhos que nelas estão presentes.

Um outro pesquisador apresenta-se aqui como tendo interessante contribuição. Trata-se de Arno Stern cujas afirmações em relação ao estudo do ensino da arte e de como os desenhos infantis são percebidos, trazem propostas um pouco diferenciadas em relação à outros já mencionados. Estamos frisando até o momento a Arte dentro da escola, a presença da escola nos museus, aliás uma defesa das arte-educadoras citadas até o momento.

Com Stern (1962) em *Comprension del arte infantil*, temos análises da presença do desenho infantil dentro de *atelier*. Discorre sobre como o adulto deve portar-se dentro desse meio ambiente cuja estruturação volta-se totalmente para a recepção da criança e o estímulo à sua produção. Alguns pesquisadores, dentre eles Mário de Andrade, Howard Gardner, têm afirmações importantes sobre ser a criança artista ou não. A primeira impressão que podemos ter é que Stern as coloca – mesmo as pequenas – nesta posição, ainda que não afirme isto, já que estão dentro do espaço privilegiado para a criação artística e, sobretudo, de adultos. No entanto, o autor apresenta a criança pequena enquanto aquele que encontra-se em estado primitivo, ou seja, não há intencionalidade no ato criador.

Colorear una hoja de papel es para el niño un fin em sí y no el pretexto de una representación com medios plásticos.

(op.cit:10)

Apresenta afirmações que o colocam ao lado de educadores cuja prática está na livre expressão, propondo o deixar fazer infantil, porém, não acredita na produção totalmente espontânea já que o meio – adultos e demais crianças – estabelecerão contato

com a criança e a influenciarão. Não se deve, segundo Stern, transpor à produção infantil a linguagem utilizada para análise da produção adulta. O resultado seria uma transposição de códigos inadequados à compreensão dessa produção. Caso haja o desejo de atribuir à criança o status de arte infantil, deve-se ter o cuidado de reconhecer que constituem um aspecto particular de arte.

Quanto às produções dos pequenos, afirma que os rabiscos – como chama – devem-se ao fato de que a criança não consegue dominar os meios adequados para expressar-se de outra maneira, no entanto ao fazê-las está criando. Sugere ainda que não se tem fases exatamente iguais entre todas as produções de crianças pertencentes a uma mesma faixa etária. Porém, trata dos desenhos como processo evolutivo: etapas que se sobrepõem às quais não atribui denominações específicas e que não têm uma seqüência rígida. A partir delas a criança adquirirá a possibilidade de expressar melhor o que desejar. O que pode ser observado são diferenças de estilo em cada uma, seja entre as produções de uma mesma criança ou de diferentes crianças. A linguagem oral entra neste momento como um meio incompleto para a total expressão da criança. A arte a completaria.

Estabelece diferenças entre ser professor e o que chama de artista educador. Ao primeiro cabe o ensino mais didático preocupado, principalmente com o aprendizado da criança em expressar-se corretamente nas diferentes linguagens. Ao segundo cabe um estudo mais sistematizado no que se refere à história da arte, às técnicas com o propósito de ensinar e deixar fazer o que quiser fazer embora sua influência no ato educativo seja clara.

Embora tratemos aqui da produção de pesquisas reservadas para os pequenos, alvo dessas pesquisas de Derdyk (op.cit), é interessante pensarmos sobre como os grandes – adultos produtores e já reconhecidos mundialmente – também pensam acerca de suas produções possibilitando uma reflexão diferenciada àqueles que trabalham com os pequenos. A linha poética, que surge em Steinberg, e é assim que ele a trata, domina o espaço e o recria diferentemente, movimentos, escritas, surgem. Paul Klee observando a natureza, registra-a com linhas e desenhos em forma de brincadeira, passa a sonhar e nos permite “viajar” junto com o que vemos. Essa apresentação às futuras ou atuais professoras, das falas que parecem depoimentos, é importante por contribuir com a construção de um

imaginário e de práticas diferenciadas sobre a produção de suas próprias crianças. Tomando o cuidado em não compará-las aos adultos - comparações entre produções de adultos e crianças é comum entre nós professoras - o que resulta, tantas vezes, em menosprezo à produção infantil.

Pensando ainda na contribuição dada pelos arte-educadores temos em “Early childhood art”, a americana Barbara Herberholz (1978) que divide com o leitor suas experiências como professora de artes de crianças pequenas. Com muitas sugestões de atividades e receitas, preocupa-se em destacar o espaço das artes na vida destes meninos e meninas com os quais trabalha:

Numa sociedade que tende cada vez mais a ser tecnológica, complexa e orientada para a massificação, as artes têm a função, responsabilidade e oportunidade de promover e preservar a identidade humana, singularidade, auto-estima e realizações do indivíduo (Herberholz, 1978:1- tradução pessoal<sup>9</sup>).

Mesmo dedicando um capítulo inteiro ao desenho e à pintura, a autora não foge das receitas e técnicas. Afirma que o desenho é básico para as artes pois, não só é uma expressão em si, mas também por servir de base para outras expressões artísticas. Diz que as crianças começam a desenhar quando misturam seus alimentos com o dedo, ou quando esfregam pauzinhos na terra ou areia... só aos poucos percebem que seu movimento está deflagrando os resultados gráficos da superfície.

Para ela, a possibilidade de desenhar desempenha papel fundamental no desenvolvimento artístico das crianças pois possibilita a minúcia de detalhes, contornos etc. que outras expressões artísticas não favorecem. A autora se preocupa com as condições de produção, sugerindo materiais, arrumação do espaço, propostas etc. – entende que assim estaria viabilizando um maior desenvolvimento criador das crianças.

É geralmente aceito que originalidade, sensibilidade, fluência e flexibilidade são aspectos importantes do pensamento criador e da produção artística. Respostas não usuais e configurações únicas mostram originalidade e sensibilidade; e resultam das experiências perceptuais vividas e de um alto nível de capacidade de imaginar e construir fantasias (idem: ix - tradução pessoal<sup>10</sup>).

---

<sup>9</sup>No original: "In a society tending more and more to be technological, complex, and mass-oriented, the arts have the function, responsibility, and opportunity of fostering and preserving an individual's human identity, uniqueness, esteem, and accomplishment."

<sup>10</sup>No original: "It is generally accepted that originality, sensitivity, fluency, and flexibility are involved as important aspects of creative thinking and production in art. Unusual responses and unique configurations

Autor que marcou época, Herbert Read (1976) também reflete acerca da relação entre a capacidade artística e a experiência - explícita que a inserção diferenciada do sujeito no tempo e no espaço reflete em sua produção cultural e no entendimento que se tem desta produção: "as mesmas formas podem possuir valor expressivo diferente, não apenas para pessoas diferentes mas também para períodos diferentes da civilização" (p.24). Ou de outra forma: "O artista depende da comunidade - toma o tom, o andamento, a intensidade da sociedade a que pertence" (p.165).

Interessante notar que Herberholz chamará o trabalho das crianças de "arte" – questão muito debatida entre vários autores e que, sempre que possível, estaremos sublinhando neste texto. O conceito que se tem de arte também muda ao longo da história da civilização. Diferentemente do que vimos em Vygotsky, por exemplo, para Read (1976), "o objetivo da arte consiste na comunicação do sentimento" (p.23) - as artes, em suas muitas manifestações, mostram-se como elo de representação de sentimentos - leitura e escrita de mundo. Como diz Tolstoi (*apud* Read, 1976:161): "a atividade da arte consiste em evocar em si próprio certo sentimento que se experimentou e, tendo-o evocado, transmiti-lo por meio de movimentos, linhas, cores, sons ou formas expressas em palavras, para que outrem experimentem o mesmo sentido".

Seria a arte pura expressão de sentimentos? Seriam os desenhos das crianças, manifestações artísticas?

Mikhail Bakhtin, filósofo da linguagem russo nascido na virada do século passado, afirma que a arte é um ato de comunicação que se distingue do discurso cotidiano por sua relativa independência do contexto imediato (*Apud* Stam, 1992:27). Para ele, todo material artístico está em diálogo constante não apenas com outros materiais artísticos, mas também com seu público (*idem*:34). Bakhtin (1992) diz que a compreensão de um texto se dá no tripé leitor-escritor-texto. Mudando uma das partes desta tríade, mudamos o sentido do texto. Por isso, o sentido do que se escreve não está na conformação a-histórica de palavras, mas no que o outro depreende da leitura - é carregado de afetividade, de ideologia, de sentido. A palavra é o signo ideológico mais puro por assumir qualquer significado que à ela se dê. Bakhtin não remete à *palavra* apenas como termo, como vocábulo; mas também

---

show originality and are the result of (...) a vivid perceptual experiences and a high level ability in imagining

como expressão. Contribui, assim, para a análise da compreensão da obra-de-arte quando elucidada o papel da triangulação autor-obra-contemplador na constituição de seus diversos significados. Observa que, mudando um dos vértices deste triângulo, altera-se, necessariamente, o sentido da imagem. Por não falar explicitamente de desenho infantil, podemos nos apropriar de suas reflexões sobre leitura de obra-de-arte para nos debruçarmos sobre os desenhos de meninos e meninas?

Para ele, a criança, enquanto membro de uma coletividade, está inserida na corrente da língua, portanto fala. O *falar* para Bakhtin vai muito além da oralidade - engloba gestos, entonações, olhares - os ditos e os não-ditos. Entende *texto* como construção coletiva, como produção cultural que se dá *na* e *através da* linguagem. A criança é produtora de linguagem; sua constituição como sujeito-da-e-na-língua se dá na e através da linguagem; portanto, é produtora de textos, produtora de cultura.

Bakhtin diz que a cultura é ao mesmo tempo carregada de unicidade (seu aspecto de identificação) e polissemia (sua troca, sua abertura); seu sentido é, então, extremamente dinâmico - vive na tensão! Cultura é produto e processo. Em sua concepção plural, Bakhtin vê nesta relação intercultural polifonia - diálogo entre diferentes enfoques, experiências, pontos de vista - via de múltiplas mãos e sentidos. Portanto, não há uma cultura monológica e única; não há uma cultura original, autêntica.

Convidando Pasolini (1990) para o diálogo, vemos que cultura é por ele entendida como mecanismo de construção/ transmissão de "gestos, mímica, palavras, comportamento, saber, critérios de juízo" (p.142), ou:

o saber e o modo de ser de um país no seu conjunto, ou seja, a qualidade histórica de um povo com a série infinita de normas, muitas vezes não escritas e até mesmo inconscientes, que determinam a sua visão de realidade e regem seu comportamento (p.217).

Nossa percepção estética é sempre datada, ou como diz Pasolini "meu esteticismo é inseparável de minha cultura" (p.130) - não há valores absolutos que, por si só, ultrapassem qualquer sociedade, qualquer época. Essa pretensa universalidade é, de certa forma, autoritária. Cada sujeito, criança ou adulto, congrega em si as múltiplas dimensões de tempo e espaço; em suas produções trazem à tona passado, futuro e presente entrelaçados.

"Não existe estrofe, verso e até palavra que não tenha sido objeto de uma intervenção gerada pela energia devida à redescoberta do inventar" (idem:73).

Procuramos aqui mergulhar, ainda que superficialmente, nas Teorias da Arte a fim de se buscar uma contribuição diferenciada para a área de inserção deste trabalho - a educação infantil<sup>11</sup>. Essas teorias podem nos fornecer *chaves de significação* que viabilizem pensarmos os desenhos infantis em sua dimensão estética e poética; não como signos simbólicos e convencionais a serem decodificados e lidos, mas, buscando alimentar-nos do olhar cinematográfico de Pasolini (1990), como *coisa* em si - como desenhos que são:

Enquanto para o literato as coisas estão destinadas a se tornar palavras, isto é, símbolos, na expressão de um cineasta as coisas continuam sendo coisas: os 'signos' do sistema verbal são portanto simbólicos e convencionais, ao passo que os 'signos' do sistema cinematográfico são efetivamente as próprias coisas na sua materialidade e na sua realidade (p.128).

É possível olhar os desenhos como tal? Vê-los como linguagem substantiva - "desprovida enquanto linguagem da possibilidade de representar, de medir, de identificar, outra coisa que não seja ela própria" (Jardim, 1998: s/p.)? Se os desenhos simplesmente *são*, elaboramos uma retomada que os captura ao imaginário, mantendo-os como "recorrência, ideal de inspirações, reivindicações, nostalgias, veredas do desejo" (Kossovitch,1993:69). Mas como estabelecer uma experiência estética com os desenhos?

A esse mergulho no *ver*, Panofsky (1991) chama *síntese recriativa*; um "processo mental de caráter sintético e subjetivo: precisa refazer as ações e recriar as criações mentalmente" (p.34) - uma espécie de "recriação estética intuitiva" (p.34-35) que abarca a percepção e a apreciação. É inegável, porém, que um processo que se baseia na subjetividade esbarra não só na sensibilidade pessoal de cada um, como também no seu preparo visual e, sobretudo, em sua bagagem cultural.

Mas não devemos nos ater unicamente neste processo de síntese recriativa para interpelar os desenhos das crianças. Devemos fazê-lo, também, através de um cauteloso trabalho de *análise arqueológica* no qual vamos espanando e descortinando camadas sobrepostas e porosas - histórica, sociológica, política, técnica etc. "Os dois processos não sucedem um ao outro, mas se interpenetram: a síntese recriativa serve de base para a

investigação arqueológica, e esta, por sua vez, serve de base para o processo recreativo; ambas se qualificam e se retificam mutuamente” (Panofsky, 1991: 35).

Para ele, todo registro da atividade humana (esfera da cultura) emerge da corrente do tempo (p.24) e não tem valor em si mesmo (p.23). A partir desses pressupostos, o autor estabelece uma metodologia de pesquisa que começa I) pela observação; II) pela interpretação e III) pela busca de sentido: dois aspectos indissociáveis. A análise arqueológica dos desenhos e a síntese recreativa somados ao arcabouço teórico procuram formar, então, um “sistema que faz sentido<sup>12</sup>” e que, desta forma, “opera como um organismo coerente, porém elástico” (p.29).

Como, então, entender os desenhos de crianças? Diante de um *problema artístico* a ser resolvido, os desenhos são *soluções* - que, no caso de nossas crianças de 0 a 6 anos, dentro do espaço institucional, comumente carregam consigo a marca de trabalho escolar, dirigido, diretivo, com tempo espremido, material limitado, tema pré-estabelecido, intenção encomendada pelo educador etc.

Segundo Panofsky (1991:55), quando destacamos figuras nos desenhos procurando reconhecer suas “formas puras”, seus “motivos artísticos” (p.50) estamos procedendo a uma análise pré-iconográfica que ilumina o significado “natural” ou “primário” destes.

Quando estabelecemos relação entre o motivo artístico ali representado com assuntos e conceitos outros, percebemos o significado “secundário” ou “convencional” expresso naquelas “imagens alegóricas”. Esse é, fundamentalmente, o trabalho iconográfico. Na maioria dos desenhos é possível também avançar numa análise iconográfica tendo por base a fala das crianças sobre as imagens ali representadas. Panofsky, entretanto, ressalta que se também levantarmos o momento histórico, político, social e cultural no qual estão inseridas estas crianças-desenhistas, podemos desvelar os “princípios básicos” que fundamentam suas imagens. Sendo assim, conhecendo seus motivos artísticos (procedimento pré-iconográfico), suas imagens alegóricas (procedimento iconográfico) e estes princípios

---

<sup>11</sup> Vale ressaltar que nenhum dos autores aqui mencionados fala de desenho infantil ou de educação – debruçam-se, sim, sobre as artes visuais. Essas relações vêm sendo desenvolvidas como cerne da pesquisa de doutorado de Maria Isabel Leite sob a orientação da Prof. Elisa Angotti Kossovitch, na FE-UNICAMP.

<sup>12</sup> Esse processo maior de “dar sentido” é afetado, necessariamente, pelos três componentes da obra de arte: sua forma, seu tema ou idéia e seu conteúdo - “quanto mais a proporção de ênfase na ‘idéia’ e ‘forma’ se aproxima de um estado de equilíbrio, mais eloqüente a obra revelará o que se chama ‘conteúdo’. Conteúdo, em oposição a tema, pode ser descrito nas palavras de Peirce como aquilo que a obra denuncia mas não

básicos, formaríamos o que Ernst Cassirer chama de “valores simbólicos” (*apud* Panofsky,1991). Este conjunto de valores simbólicos coloca a obra de arte como “sintoma de algo mais que se expressa numa variedade incontável de outros sintomas” (p.53), apontando, então, seu significado “intrínseco” ou “conteúdo”. Isso é objeto da iconologia.

Não é demais sinalizar que estes procedimentos não são seqüenciais e estanques mas se interpenetram. Metodologicamente, trabalhar com estes procedimentos sobre os desenhos infantis mostra-se, para nós, desafiador. Sem dúvida, observar crianças desenhando, especialmente as de pouca idade, nos faz deparar com meninos e meninas que se mexem, falam, gesticulam, cantam, locomovem-se, colorem, rabiscam... enquanto desenham. Tudo isso entra na composição dos significados primário, secundário e nos conteúdos dos desenhos infantis.

#### **IV - O Desenho na Educação:**

Sendo a Educação prática social que se nutre na relação dialógica com diversos outros campos, a bibliografia específica é de fronteira bem permeável. Entretanto, há uma especificidade interessante que chamou-nos a atenção. Além de pesquisas e trabalhos voltados aos profissionais da área, há outros dirigidos aos pais, ou seja, pessoas supostamente leigas no assunto mas que lidam diretamente com as crianças: como entreter as crianças? O que fazer quando não há nada para ser feito? Assim, curiosas para saber que tipo de contribuição essa bibliografia podia nos trazer e, mais concretamente, qual a concepção de desenho nela presente, recorremos a duas publicações americanas (uma delas traduzida para espanhol), uma do final da década de 60 e a outra do início da de 70.

Lucille E. Hein (1973), em “Como entreter a los niños”, sem falar exclusivamente de desenhos, assinala que o início das atividades criadoras pode ser percebido quando, na mais tenra idade, a criança demonstra interesse por objetos aparentemente inúteis, fazendo figuras, formas, modelando, desmontando. Atribui aos pais a responsabilidade por favorecer, então, este processo criativo oferecendo materiais a serem manipulados com variedade e segurança pelos pequeninos, brincando junto, dando modelos, ensinando técnicas.

---

ostenta. É a atitude básica de uma nação, período, classe, crença filosófica ou religiosa - tudo isso qualificado,

Sem distinguir produção artística de trabalhos manuais, a autora sugere que a disponibilidade e aparente organização, por si só, assegurarão a produção *natural* das crianças. Não restringe as faixas etárias ou explicita fases de desenvolvimento, mas reforça que a criança de três a seis anos, “por ainda não estar sujeita à conformidade e uniformidade que impõem os anos escolares<sup>13</sup>”, deve ter sua capacidade criadora valorizada a fim de experimentar, criar, idealizar, improvisar, ser original e manejar suas idéias com liberdade. Não abordando separadamente o desenho, defende explicitamente a relação: “quanto maior oportunidade tiver de manipular e utilizar materiais diversos em suas atividades de arte e de trabalho manual<sup>14</sup>”, mais desenvolverá suas faculdades criativas.

Elizabeth M. Gregg (1980) parte da mesma concepção de participação dos pais no desenvolvimento criador das crianças. Em “What to do when there’s nothing to do”, publicado originalmente em 1968, divide suas sugestões de acordo com a faixa etária das crianças – de bebês a cinco anos. Interessante notar que as atividades gráficas e pictóricas aparecem a partir das crianças de três anos. Descreve seus desenhos como compostos por formas simples (círculos e cruzes) e ainda podendo apresentar rabiscos. Para a autora, o desenho infantil é o esforço que a criança faz de colocar seus pensamentos e sentimentos no papel – e não a expressão do mundo real. Situa o quarto ano da criança como marco onde seus desenhos começam a ser reconhecíveis pelos adultos – ressalta que nesta época os pequenos já têm clara idéia do que querem desenhar, apesar de não se importarem com as proporções ou uso de cores.

Atribui aos pais um papel de condutores, de conscientizadores da realidade, indicando-lhes a necessidade constante de elogios e de questionamentos que levem a criança a perceber a distância entre seu desenho e a realidade, buscando, assim, aprimorar-se. Reitera que meninos e meninas desta faixa de idade gostam de agir, de produzir com vasta gama de materiais. Salaria que gostam de nomear, de guardar suas produções e, sobretudo, vê-las valorizadas pelos adultos.

Publicações dirigidas à pais correm sempre dois riscos claros: ou de abordarem o tema de forma tão técnica e especializada que não atinge o público alvo; ou de tornarem-se

---

inconscientemente, por uma personalidade e condensado numa obra” (Panofsky, 1991:33).

<sup>13</sup> No original: “(...) no está aún sujeto a la conformidad y uniformidad que imponem los años escolares.” – p.63.

<sup>14</sup> No original: “(...) cuanta mayor oportunidad tiene de manejar y utilizar diversos materiales en sus actividades de arte y de trabajo manual (...)” – p.41.

reducionista na medida em que evitam qualquer argumento ou fundamentação – apresentam-se, nesse caso, como um manual, um livro de receitas a ser seguido. O padrão americano de publicações para pais comumente escorrega neste segundo caso. Os dois livros analisados trazem uma concepção de criança como uma espécie de sementinha a ser regada para que floresça e brote – as mães são as jardineiras que as alimentarão, colocarão no sol, protegerão dos ataques e, nas podas, darão a guia segura. Hein (1973) chega a atribuir a processo de criação como parte do desenvolvimento *natural* das crianças, dispensando qualquer aspecto sociocultural envolvido nas produções infantis – tudo está centrado nas oportunidades, nas condições de produção (e neste ângulo critica severamente as escolas alegando que atrofiam a criatividade das crianças maiores). Gregg (1980) também, ao priorizar e valorizar o papel do adulto em detrimento do processo de construção pessoal de cada criança, sublinha que estas dependem do sujeito-que-tudo-sabe para que *se aperfeiçoem* – são os adultos que mostram a realidade.

Pensar criticamente nestes aspectos nos remete a frisar que lutamos dia-a-dia contra o percurso de hegemonização e padronização social – é importante que tentemos nos desprender de nossos padrões adultocêntricos e que possamos viabilizar mais a circularidade em nossas relações. A criança, assim como seus pais, colegas ou educadores, faz parte da história da humanidade e, como tal, também escreve e se inscreve nesta história coletiva. Não cabe ao adulto apresentar-lhe a realidade – ela a vive, a transforma e é por ela transformada cotidianamente. Não se trata de negar o caráter de mediação dos pais, mas de sublinhar que à criança não pode ser negada a autoria e a possibilidade real de ser sujeito de seu processo. Assim sendo, seus desenhos poderiam ser encarados de maneira mais singular e não como representações *em falta* que exigem a presença acentuada do adulto para *aprimorar-se*.

Victor Lowenfeld também partiu para publicações que tinham os pais como auditório-leitor privilegiado. Entretanto, suas teorias sobre o desenvolvimento do grafismo foram amplamente incorporadas às instituições educativas, aproximando-se muito às apropriações acerca das fases de Luquet (op.cit.)

Em Lowenfeld (1977) temos a presença da proposta da livre-expressão, como forma de manifestação da produção infantil, conectando-se com a Arte Moderna e suas concepções. Propõe que a criança esteja livre da influência dos outros, do social. Considera

que ao estarem em contato com outras crianças pode surgir a imitação que seria uma forma de submeter-se às idéias alheias e modelos externos. A criança teria fases do desenvolvimento de seus desenhos que deveriam ser incentivadas e consideradas com o propósito de proporcionar maior crescimento e o desenvolver da criatividade. Estas fases ou estágios seguiriam a uma ordem natural e espontânea cujo conhecimento e apoio deve ser feito com bases não no produto final da criança e sim, ter como preocupação os processos pelos quais passam as crianças enquanto fazem seus desenhos.

Em síntese as fases do desenvolvimento divulgadas por Lowenfeld são as seguintes: garatuja, garatuja nomeada, pré-esquema, esquema, etapa inicial do realismo, pseudo realismo e realismo. Ao trabalharmos utilizando apenas a noção de fases do desenvolvimento do desenho da criança como propõe Victor Lowenfeld pode gerar, como mencionado anteriormente, uma concepção etapista e, muitas vezes, recheada de preconceitos em relação à produção infantil. Lowenfeld tem como ponto positivo o fato de preocupar-se com o percurso criador da criança e assim proporcionar aos professores um maior contato com o mesmo. Em várias produções infantis podemos perceber que a preocupação dos adultos com o produto final gera inseguranças e a não valorização do que foi feito. Modelos pré-concebidos geram o estabelecimento de padrões e a necessidade do enquadramento do que foi produzido.

Outra autora que se dedica especificamente às crianças pequenas, mas dirigida a professores, é a também americana Margaret Stant. Em 1972 publica nos EUA um livro que chega traduzido no Brasil em 1988: “A criança de 2 a 5 anos: atividades e materiais”. Nele dedica um capítulo exclusivo aos desenhos – segundo ela, veículos que os pequenos têm para tentar compreender e expressar o mundo que os cerca, suas experiências, gostos, imaginação. Defende, então, que através deles o adulto poderá perceber o “estágio de crescimento” em que se encontram as crianças e, assim, auxiliá-las na aprendizagem ou mesmo a perceber problemas emocionais.

Para Stant (1988), não só as crianças podem ser vistas/ percebidas em fases de desenvolvimento, mas também seus desenhos:

- *Estágio de experiências* – como o próprio nome diz, a criança está testando o lápis, a tinta, o suporte, o espaço, os movimentos, a si própria... é o processo do fazer que está em jogo e não o resultado final;

- *Estágio de descoberta* – na medida em que as experiências sensoriais do estágio anterior vão se desenrolando, a criança começa a examinar suas produções e, *a posteriori*, “ver” coisas em seus trabalhos, nomeando-os. Segundo Stant, a criança, nesta fase, “descobre” os símbolos que expressam as coisas e os sentimentos;
- *Estágio de predição* – marcado pela pré-disposição da criança em estabelecer o que vai ser simbolizado, mesmo que o resultado não seja “reconhecível” por outros;
- *Estágio de reconhecimento* – os observadores decodificam o desenho pois ele já tem maior riqueza de detalhes e referências socioculturais. Os detalhes são inseridos na medida em que alçam importância afetiva para a criança ou sejam fundamentais para a ação que transcorre na cena ali representada.

Apesar de estratificar a produção dos pequenos em fases, Stant ressalta que nem todos passam por todas estas e que cada criança deve ter seu ritmo respeitado. Entretanto, a autora *naturaliza* o desenho como atividade *inerente* à criança pequena pois esta *ainda não* desenvolveu a linguagem oral. Atribui ao desenvolvimento do desenho uma relação direta com a capacidade de observação e tomada de consciência das crianças – e é terminantemente contra qualquer tipo de interferência ou orientação por parte dos adultos. Em seu livro, correntemente chama as crianças de “artistas” e suas produções de “obras de arte”. Destaca, ainda, outras características dos desenhos e pinturas dos pequeninos que independem da etapa em que se encontrem: representar-se a si próprios e despreocupar-se com as cores, perspectivas e tamanhos.

Consideramos relevante que, ainda no início da década de 70, Stant tenha reforçado que as crianças, ao desenharem, buscam necessariamente a aprovação do outro, dando pistas importantes para que possamos pensar a questão dos estereótipos e das cópias ainda tão presentes em nossas práticas. Acentua, também, que as condições de produção devem ser sempre observadas e não menosprezadas: tempo para a execução, a intimidade da criança com o material oferecido e sua adequação ao suporte, seu estado físico, interesse imediato etc. Inversamente às autoras anteriormente discutidas, Stant é contra a interferência dos adultos mas não deixa de *naturalizar* a expressão gráfica infantil desprovendo-a de seu caráter de construção sociocultural.

Quanto à produção cuja proposta é ensinar “artes plásticas para crianças”, temos uma preocupação voltada para o desenho infantil, ainda que pretendam ensinar técnicas – o como fazer para professores em relação às crianças. Entre esses manuais, que é utilizado por profissionais da educação encontra-se *Artes plásticas entre as crianças* de Mahylda Bessa, cuja produção situa-se no final da década de sessenta no Brasil. Essa autora dedica um capítulo a comentar a respeito do desenho infantil. Para ela há características comuns entre as produções das crianças o que legitima a existência de estágios de desenvolvimento os quais podemos reconhecer. Bessa (1969) apresenta como idéia a construção de uma Pedagogia da arte na qual a presença desta última é fundamental devendo encontrar ambientes apropriados para seu desenvolvimento. Como proposta de prática pedagógica sugere às professoras trabalhos diferenciados a partir do reconhecimento das fases de desenvolvimento psíquico infantil. A autora, embora acredite que as produções das crianças podem sofrer alterações quando essas são expostas à produções artísticas, não descarta que essas são possíveis de acordo com a faixa etária e o nível de desenvolvimento infantil individual.

Em linha semelhante, o francês Claude Cléro apresenta técnicas a serem aplicadas com crianças de diferentes faixas etárias inclusive os pequenos. O desenho encontra seu lugar devido ao fato de oferecer-se como recurso dos mais simples para a criança. Preocupado que está com os materiais disponíveis e que sejam facilitadores das expressões infantis, o lápis, os pincéis atômicos, canetas, são para ele o que encontram-se mais à mão de todos.

Atualmente no Brasil, temos os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil dentro dos quais o trabalho com linguagens artísticas ganha espaço.

Evelyn Beyer, professora de pré-escola e fundadora de uma creche nos EUA, parece ir contra a corrente da época e publica “Teaching young children” criticando enfaticamente todo o processo a que nos submetemos na modernidade no sentido de apressar a infância, supervalorizar a cognição, dar um caráter exclusivamente preparatório à educação infantil. Apesar de abordar a necessidade de vermos a criança como ser integral, não compartimentalizado em corpo e mente, seu discurso se encaminha para a explicitação do

caráter *motor* das atividades de educação infantil – pré-requisitos para a escrita; para o bom equilíbrio (inclusive emocional); para o controle pessoal, bom comportamento etc. O espaço institucional acaba reduzido a local apropriado para escalar, pular, escorregar; obedecer, controlar-se. Não nega a importância de se oferecer também experiências significativas que envolvam o conhecimento da natureza, problemas lógico-matemáticos, desenvolvimento da linguagem em geral. Entretanto, não aborda a questão do desenho – nem como linguagem expressiva ou tampouco como treino motor que tanto enfatizou...

Marcia Gobbi (1996) fez sua pesquisa de mestrado - “Lápis vermelho é de mulherzinha – desenho infantil, relações de gênero e educação infantil” - debruçando-se sobre desenhos de oito alunos seus de quatro anos e procura, ali, estabelecer fios de conexão entre suas temáticas e o fato de serem meninos ou meninas. Gobbi tem, especialmente, o mérito de ter se dedicado ao estudo das crianças de pouca idade de forma inovadora. Sua pesquisa aponta o desenho infantil como “documento” cujo sentido não se desvenda separado da fala de seus autores. Entende que, a partir destes, pode conhecer mais o universo sociocultural em que estes meninos e meninas estão inseridos – as relações de gênero, neste caso, se explicitam em parte a partir da análise do conteúdo destas imagens.

O argumento que a autora constrói sobre a importância da fala está adequado se pensarmos nesta necessidade de reconhecimento e identificação das formas e também como instrumento (muito usado na Psicologia) detonador de sentimentos e questões às vezes nebulosas que ficam nas entre-linhas. Gobbi, em suas considerações finais, reassume a idéia de que os desenhos são documentos “que trazem o registro de universos” e que “podem ser lidos e ouvidos como textos” (p.135).

Assim como Gobbi, Sueli Ferreira (1998) também se debruçou nesta temática em sua pesquisa “Imaginação e linguagem da criança”. Como professora de pré-escolar e artista plástica, estava interessada em discutir a interpretação dos desenhos das crianças. Depois de visitar os pressupostos teóricos de Luquet e Lowenfeld (op.cit.), convida ao diálogo Méridieu. Para esta autora, o desenho não é uma caminhada em direção à representação do real – está ligado ao prazer de manejar formas, cores e materiais. É, então, um processo de desgestualização progressiva: do gesto ao traço e do traço ao signo (tendo a figura do boneco como transição de um momento ao outro).

Ferreira sublinha a linha marcadamente maturacionista deste três autores e busca apoio em Vygotsky (op.cit.) para discutir mais detidamente a relação entre imaginação e conhecimento – já que os autores afirmam que “as crianças desenharam o que sabem do objeto” (p.28) – colocando os planos biológico e sociocultural numa perspectiva dialética.

Também nesta pesquisa a fala da criança ganha papel de destaque. Baseada no conceito de Vygotsky que considera o desenho-de-memória como uma “narração gráfica”, Ferreira afirma que a criança atribui significado à figura e, pela palavra, ela interpreta o que faz (p.33), ou seja: “o desenho da criança, composto de figuração e imaginação, é uma atividade mental que reflete significação e, portanto, é dependente da palavra” (p.34). A realidade é, então, interpretada pela criança no desenho, imaginando e fantasiando, elaborando modos de comunicação pela imagem – mas, neste percurso, a palavra é o signo essencial que faz emergir a figuração e explicita seus sentidos. Desta forma, conclui a autora, a figuração dá suporte à narrativa e esta dinamiza e significa os traços gráficos.

Explicita, assim, dois tipos de significados nos desenhos: os *objetivos* – que independem da palavra e, portanto, são de compreensão restrita; e os *subjetivos* – que dependem da palavra do autor-desenhista. Sendo a fala, segundo Vygotsky, constituidora do pensamento, Ferreira (1998) utiliza-se deste preceito para explicar que, evoluindo a fala e o pensamento, a criança evolui sua atividade de desenhar. Assim, as figurações dos desenhos das crianças pequenas são indicadores de seus conhecimentos internalizados: “se a criança desenha o que conhece, a mesma trajetória complexa de constituição de conhecimento explica a constituição do desenho” (p.52).

E o que elas próprias pensam/ falam sobre seus desenhos? Esta foi a questão básica de Analice Dutra Pillar (1994) em sua pesquisa intitulada “Desenho e construção de conhecimento na criança”, a partir da análise do processo de desenho de seis crianças de 2 a 4 anos durante três anos.

Pillar (op.cit) destaca-se por considerar como a criança concebe seu próprio desenho. Estabelece uma mudança no foco de abordagem: *procurei abordar o desenvolvimento do desenho do ponto de vista do sujeito*(p:09). A atitude de nomear, tão comum entre os adultos em relação à produção da criança, dá lugar a uma outra: a de ouvir para depois nomear o que está sendo visto e, posteriormente, tentar interpretar. A criança passa a ser o intérprete de seu próprio desenho. A criança é percebida como sujeito, o que reverte

concepções, já mencionada aqui, cuja percepção da criança e da infância colocam-na à margem.

Com exceções, a ausência de discussões específicas acerca do desenho na educação infantil não deixa de causar-nos perplexidade. Que fóruns têm se reunido para viabilizar esta discussão? Parece-nos que saímos de um modelo escolar marcado pelo silêncio, pela ausência de espaço para as expressões; e forjamos um outro que dissemina as produções de forma irrefletida, banalizando-as. Parece que as expressões artísticas são de domínio comum: todos trabalham, todos têm técnicas lindas a ensinar. Mas o que são estes desenhos? Para quê ou por quê devemos propô-los? Afinal, que espaço o desenho vem ocupando nas propostas pedagógicas para crianças de zero a seis anos?

Mário de Andrade, quando estruturou os Parques Infantis de São Paulo<sup>15</sup>, explicitou como recomendação que as educadoras não interferissem quando as crianças estivessem desenhando, pautando-se em concepções baseadas no modernismo e na livre-expressão da criança. Debruçou-se sobre a produção infantil acreditando estar, assim, “conhecendo melhor a criança, sua sensibilidade estética e capacidade artística” (*Apud* Faria, 1993:144).

Em suas aulas na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (Andrade, s/d), o autor ressalta a importância do fazer artístico e alega que este fazer não se aprende – o “ensinável” é a ação sobre o material, o que chamará de artesanato. Valoriza, então, a pesquisa e a técnica. Atribui ao talento a solução que cada sujeito-criador dá à sua obra – para ele, essa possibilidade pessoal deve ser buscada por cada sujeito a fim de que possa expressar-se com legitimidade. O fazer artístico, então, é fruto da relação singular artista/matéria onde um e outro limitam-se e impõem-se mutuamente, na tensão, na busca incessante de caracteres técnicos, estilísticos e estéticos. Assim, ao artista cabe adquirir consciência artística – atitude que deve orientar e coordenar a criação; ela consiste em contemplação, serenidade, humildade e segurança na pesquisa, perseverança no artesanato, vontade estética – não só diante da obra em si, mas diante da vida de maneira geral.

Pensando sobre a criança, Mário de Andrade a coloca como herdeira, contagiada e estimulada – para ele, a criança pré-escolar não se manifesta artisticamente pois todas as suas atitudes, na realidade, consomem a mesma energia: tanto desenhar, como cantar, ou brincar... Assim, concebe o desenho infantil como manifestação lingüística - uma

---

<sup>15</sup> Sobre isso ver FARIA, 1993.

representação de figuras, uma imitação de sons, gestos coreográficos... seu prazer, então, não é artístico – é ocasional, é imitativo. Para ele, a criança pequena é, por princípio, anti-técnica – não há pesquisa ou aperfeiçoamento; há, ao contrário, um caráter rotineiro no desenho infantil, com fixação de tipos e processos de representação que os afastam, mais uma vez, de ser manifestação artística. Entretanto, negar a dimensão artística da produção infantil não é sinônimo de negar sua sensibilidade estética – elas são, sim, sensíveis aos sons, às cores, luzes etc.

Interessante podermos ter uma visão mais ampla das diferentes concepções correntes de desenho infantil antes de discutirmos o espaço que vêm ocupando nas propostas pedagógicas diversas. Os currículos<sup>16</sup> traduzem de forma organizada aquilo que se pretende e aquilo que transcorre nas instituições. Através deles podemos perceber não só sua concepção de criança, educação, educador, mas, no caso desta análise, a de desenho.

Há hoje no Brasil alguns pesquisadores se debruçando sobre experiências de educação infantil em outros países. Escolhemos para dialogar neste texto com a bibliografia italiana por sua trajetória de 30 anos dedicados a repensar e construir seus caminhos com os pequeninos.

Tomando “As novas orientações para uma nova escola da infância” (Commissione Ministeriale, 1990) como base, podemos observar que é destacado, como finalidade da educação infantil, o desenvolvimento de competências lingüísticas através de múltiplos instrumentos, ressaltando-se a importância a ser dada às questões culturais, valorizando-se a “intuição e a inteligência criativa para o desenvolvimento do senso estético e do pensamento científico” (p.74). As funções imaginativa e poética são também consideradas “indispensáveis para um comportamento lingüístico correspondente à complexidade dos contextos e à riqueza de intenções” (p.83). O desenho é entendido como um dos instrumentos de representação que de dispõem as crianças pequenas e, assim, são valorizados enquanto expressão singular, “excluindo qualquer intervenção que levar à assunção de estereotípias” (p.90).

Há na Itália educadores que vêm buscando, em suas práticas, uma maior aproximação com a arte. Nives Garuti (1998<sup>17</sup>) enumera alguns projetos vividos com as crianças de 3

---

<sup>16</sup> Utilizarei indistintamente proposta, currículo ou ..... (ver referência da Sonia K.)

<sup>17</sup> GARUTI, Nives. As escolas infantis municipais de Módena II: as práticas educativas, In: ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

anos numa experiência de *Educação gráfico-pictórica* em Escolas Infantis de Módena. Esta atividade é considerada uma linguagem, pois utiliza códigos como recurso, dando relevo aos conteúdos (extraídos tanto da realidade externa, quanto da interna) e à diversificação dos materiais oferecidos. Nas oficinas de trabalho, as crianças familiarizam-se com a utilização formal dos instrumentos e materiais ao mesmo tempo que podem usá-los de forma própria e pessoal. Valoriza-se o contato das crianças com obras de arte à medida que estas oferecem propostas variadas e modelos elevados, especialmente na arte contemporânea, pois recorre à utilização de técnicas e materiais muito próximos das crianças (escorridos, colagem de diversos materiais etc.): “não se trata de aproximar-se da arte para fazer interpretações emotivas, mas para captar as soluções estilísticas, as respostas dadas a problemas tais como a luz, o movimento, a perspectiva etc.” (p.120).

Centrados na convicção de que as crianças podem atribuir novos / outros significados às vivências a partir do que trazem consigo, busca-se a representação de momentos nos quais elas estiveram envolvidas globalmente (fenômenos atmosféricos, campo onde se corre e rola etc.). Então, colocando-as diante de diversos materiais (escovas, paus, arames, bolas de espuma, novelos de lã, pedaços de corda, entre outros) e sobre uma extensa superfície de sustentação, permite-se que experimentem variados movimentos na pintura - os materiais podem ser empurrados, puxados, arrastados, jogados sobre o papel que é percorrido pelas crianças em diferentes direções e intensidades, com gesticulações variadas – elas “mergulham” no processo de criação! Ao final, depois de deixarem várias marcas no papel (geralmente em branco e preto), as crianças fazem suas interpretações, conversam sobre o que estão vendo e a mediação do educador se dá no sentido de explicitar a relação com as técnicas de pintura contemporânea. Aos poucos este trabalho passa de coletivo a individual; o movimento das crianças vai ganhando intencionalidade e outros instrumentos são incorporados, enriquecendo todo o processo produtivo.

Também no Brasil estamos num momento muito particular de definição de linhas mestras que conduzam nossas práticas. Para fins deste trabalho, tomamos como base o recém elaborado “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”, no que se refere às Artes Visuais.

Nos debruçando apenas sobre *A presença das artes visuais na educação infantil: idéias e práticas correntes*, temos que há uma postura contrária, já de início quanto a proposta da livre expressão. O livre deixar fazer como opção cede lugar a práticas mais dirigidas e com objetivos mais delimitados. No entanto, trazem a visão etapista da produção infantil. Consideram que deve-se considerar os *esquemas de conhecimento próprios a cada faixa etária e nível de conhecimento* (op.cit:91) somados ao desenvolvimento imaginação, intuição e a cognição da criança. O objetivo é o desenvolvimento de uma criança mais sensível ao mundo e com conhecimentos em linguagens da arte.

Ao mencionarem o desenho infantil utilizam conceitos pertinentes à sua evolução destacando Victor Lowenfeld. O desenho merece destaque por ser compreendido como forma primeira de expressão da criança e por tratar-se de ponto inicial para outras linguagens artísticas que serão desenvolvidas mais tarde, as quais estarão contempladas nestes referenciais como práticas a serem desenvolvidas pelas professoras. É interessante a utilização de referências já tão correntes e constituidoras do imaginário e da prática pedagógica dos profissionais de educação infantil. Não é mais considerado o desenho espontâneo, a influência de outras crianças, assim como dos adultos que atuam junto às crianças é levada em conta e somada àquilo que é percebido como desenvolvimento do desenho infantil. O desenho é mais uma linguagem a ser desenvolvida junto às crianças, a ênfase encontra no trabalho com diversas linguagens da Arte existindo até mesmo propostas e objetivos a serem atingidos pelas professoras e crianças na produção dos trabalhos de arte.

## **V - Desenho infantil e sua presença em práticas políticas progressistas**

Acreditamos ser importante apresentarmos algumas práticas, não de pesquisadores mas sim de iniciativas políticas de valorização desta forma de expressão infantil. O desenho das crianças pequenas surge em alguns momentos como forma de registrar sua concepção de mundo servindo em alguns casos como orientadores e auxiliares de políticas voltadas para a infância ou somente como forma de registro documental de sua existência histórica revelando, nestes momentos, acreditar nas crianças grandes e pequenas enquanto sujeitos históricos.

Uma de nossas referências é a experiência da gestão de Luisa Erundina na prefeitura do município de São Paulo (1989/1992). Ao tentar conhecer como as crianças das escolas de educação infantil concebiam suas escolas, dando assim subsídios para a Secretaria Municipal de Educação elaborar propostas de intervenção a partir do que era desenhado e dito pelas crianças, propôs às professoras, durante um trabalho de formação continuada, que coletassem desenhos de seus alunos e alunas. Num primeiro momento o que se obteve foi o retrato da “cara da escola”. Às professoras coube dialogar com as crianças sobre o que era produzido por elas. Entre elas houve a necessidade de mergulharem nos desenhos das crianças desenvolvendo assim olhares que até então não existiam. A livre expressão da criança pequena teve nesse momento uma abertura bastante grande. Ao interessarem-se por conhecerem sua concepção acerca da escola, deixá-la fazer livremente os desenhos sem a intervenção dos adultos foi uma das escolhas. O registro do que resultou das pesquisas encontra-se nos cadernos *A visão dos educandos* produzido na época e entregue a todos os professores que participaram do processo de coleta dos desenhos. Tal iniciativa tem, entre outras qualidades, a de favorecer o contato professor/criança de forma mais próxima procurando conhecer melhor suas formas de expressão.

Um pouco distante do Brasil, na ilha de Cabo Verde, uma prática semelhante foi colocada em exercício. Em *Cabo Verde visto pelas crianças*, temos um livro riquíssimo no qual constam apenas desenhos de crianças, embora seja raríssima a presença da produção dos bem pequenos, a iniciativa quase única de um país depositar tamanha importância ao modo de ver das crianças merece ser comentado. O assunto central é a Revolução de Independência do país. A temática tratada traz uma exaltação ao povo de Cabo Verde e às expectativas de mudanças sociais em decorrência das reformas.

A brasileira e arquiteta Mayumi Souza Lima ao discutir a questão da construção do espaço nas cidades traz uma contribuição e preocupações raríssimas entre os profissionais desta área: a presença da criança, como ela vive e percebe esse espaço do qual faz parte. Estamos aqui tratando do desenho infantil, Mayumi Lima não desenvolve teorias a partir do desenvolvimento dessa forma de expressão da criança, mas as utiliza como registros para compreender melhor como concebem o espaço dentro do qual estão inseridas. Seu

livro **A cidade e a criança** (1989) vem recheado de comentários e desenhos de crianças, alguns deles ao lado de plantas baixas feitas por arquitetos numa forma de equipará-los. Muito do que queriam as crianças dentro de suas escolas, dentro de sua cidade foi conhecido a partir de seus desenhos. O processo de registro e sua utilização muito se assemelham com o que foi feito na gestão de Luisa Erundina na cidade de São Paulo, tal como já mencionado. Não podemos deixar de lado esse registro e mais essa forma de utilização do desenho da criança que é reveladora da concepção de infância mais respeitosa, menos preconceituosa.

## **VI - Iluminando Caminhos...**

Buscamos, em interlocutores de diversas áreas, pontos de confluência com o campo da produção cultural infantil - destacando que se refere não àquilo produzido *para* ou *sobre*; mas produzido “*pelas* crianças, entre elas, no convívio com adultos e com o mundo adulto” (Faria, 1997:6).

Que concepção de desenho permeia as práticas diversas nas instituições de educação infantil? Que idéia de produção infantil está aí instaurada? Que concepção de infância perpassa a fala e a ação de educadores e educadoras? Como pensar os desenhos das diferentes crianças de 0 a 6 anos com as quais temos convivido?

Podemos entender o desenho como uma das formas que as crianças lançam mão para tentar organizar, realinhar o mundo do qual fazem parte. Mundo adultocêntrico que as desafia com sua arbitrariedade e dinamismo - um caminho que pode me apontar o papel social do desenho como possibilidade de a criança construir/ reconstruir o seu em torno.

Além disso o desenho pode, diferentemente, se concretizar na possibilidade de cópia, aprisionamento e representação do real. Cópia tão enraizada em nossas práticas escolares que os estereótipos falam mais alto e tornam-se símbolos quase universais: elefantes, cachorrinho, sol entre montanhas, flores, chaminés, personagens dos desenhos animados da TV.

Levando em conta a possibilidade de aproximação com o real, podemos também analisar estes desenhos sob a égide do desenvolvimento do grafismo, tomando Luquet ou Lowenfeld como companheiros de jornada.

Entretanto, não só a organização e representação da realidade são presentificados pelo desenho. O processo produtivo do fazer - a criação - aparece como possibilidade de expressão. Articulações inesperadas de caráter inaugural se formam e o desenho será sempre uma imagem outra ali colocada.

Vale pontuar que os mecanismos e as interfaces destas três abordagens, de alguma forma, se interpenetram... como, então, debruçarmo-nos sobre as imagens feitas pelas crianças?

O movimento de análise de desenhos pode seguir os mais diversos caminhos. A Psicanálise e a Psicologia há muito tempo vêm se ocupando desta temática no sentido de procurar uma explicação ou um entendimento para além do grafismo ali presentificado. Mais do que as intenções do autor, procuram perceber as entre-linhas, o não-dito, as mensagens subliminares, questões inconscientes.

Também a vertente da Psicologia do Desenvolvimento colabora com inúmeros estudos e informações acerca das diversas etapas que os desenhos infantis atravessam - a criança, enquanto etapa, enquanto vir-a-ser, também elabora desenhos *em desenvolvimento* - desenhos a meio do caminho de se tornar desenho-de-adulto. Querendo quebrar com a idéia de infância como fase da vida, também não pretendemos aqui enquadrar suas produções nas malhas do desenvolvimento, da superação ou do progresso gráfico.

Mesmo Vygotsky - com todo impulso que deu ao entendimento de infância ao destacar a importância das interações sociais (incluindo a criança como um “outro social”) na constituição do sujeito, na construção do conhecimento -, ao formular que todo processo de criação é uma relação entre cognição e afetividade, dá margens a leituras de que a criança é, então, menos criativa pois seu processo cognitivo está, mais uma vez, se fazendo. Seja como for, estes postulados parecem adultocêntricos.

A busca de referenciais nutridos pela Sociologia, História, Antropologia nos instrumentalizam a perceber esses desenhos como registros elaborados por sujeitos datados, culturais, sujeitos-autores-desenhistas. Consideramos essa análise bastante rica e, assim, cada desenho deve ser perguntado quanto ao “meio, condição, idade, autoria, destino etc.” (Panofsky,1991:36).

Tememos que as tantas *leituras* em cima de imagens “faça-as significar significações que não têm” (Kossovitich,1993:65), visto que explicações ou descrições não estão *previstas* enquanto forma de recepção imagética.

Um diálogo aberto com as Teorias da Arte pode nos levar a perceber que, assim como a música, a atividade pictórica pode ser entendida como *linguagem substantiva* - não se conformando pela lógica imposta pelo princípio da contradição, os substantivos, simplesmente, *são* - prescindindo de mediação. Congregam a capacidade de velar / desvelar; irradiam. A identidade pressupõe comparação. A imagem, vista desta forma, então, prescinde da identidade e, por isso, representa uma modalidade do real.

A dimensão técnica das modalidades artísticas não dá conta do que é real - estas manifestações artísticas desencadeiam, por si, uma outra dimensão estética e poética. É essa dimensão estética/ poética que diz da essência do produzir; que diz de um fazer; é condição da própria técnica sem a qual esta última tornar-se-ia estéril.

Conseguiremos nós, adultos, nos despir deste ângulo viciado e vicioso e olhar os desenhos das crianças não prioritariamente como *infantis*, mas, sobretudo como DESENHOS?

Exemplificamos pelas obras de arte: estar diante de uma delas, por si só, não assegura uma experiência estética. Ao contrário, podemos penetrá-la como um legista: partí-la, autopsiá-la, dilacerá-la, examinar suas entranhas. Podemos nos apossar dela como um detetive que colhe pistas e indícios em busca da decifração do enigma. Toda cientificidade possível pode ser acionada e a obra é analisada, assim, enquanto *objeto físico*. Objeto de estudo; objeto do conhecimento.

Diferentemente, para que a obra de arte seja percebida enquanto experiência estética, é necessária uma espécie de *entrega contemplativa*. O sujeito tem que se deixar levar, despido de suas categorias pré-conceituais, e buscar educar o olhar para VER.

Ver, entretanto, não é sinônimo de entender/ descortinar as intenções do autor. O que verdadeiramente o autor quis transmitir com aquela obra, só ele sabe. Podemos, sim, perceber a *intenção* como alternativa que ele escolheu para solucionar um *problema artístico* no qual se encontrava. Este problema artístico é, então, a mola propulsora da criação. É sobre o que o artista se debruça e intenciona expressar-se.

Uma obra de arte “pede para ser experimentada esteticamente” (Panofsky, 1991: 33-34). Em outras palavras: “a obra de arte TEM sempre significação estética (não confundir com valor estético): quer sirva ou não a um fim prático e quer seja boa ou má, o tipo de experiência que ela requer é sempre estética” (idem:30).

Isso não invalida a idéia de que podemos *experimentar esteticamente* qualquer objeto, desde que nos entreguemos ao tal *estado contemplativo*; nossas percepções se aguçam, os múltiplos canais lingüísticos se abrem e deixamo-nos possuir/ tomar pelo objeto.

É uma relação recíproca. O que eu vejo na obra? O que ela se deixa mostrar? Vista assim, essa experiência interior “não é livre nem subjetiva, mas lhe foi esboçada pelas atividades propositais de um artista” (ibidem:40) - congrega a sua intencionalidade artística em consonância à sensibilidade, treino visual e a sua bagagem cultural.

Relacionar-se com desenhos de crianças onde muitas vezes não conseguimos distinguir seus significados primários pode ser ansiogênico, especialmente para pais e educadores que, ao longo da história da humanidade, foram revestidos do poder da sabedoria total e absoluta. Olhar o desenho sem *decifrá-lo*, não apenas confere à criança um conhecimento próprio e distinto, como ressignifica a relação hierárquica de poder adulto-criança. Quem sabe um convite a mais *ver* do que *ler* as imagens? Baseada na estrutura que Panofsky (1991) traz, o máximo que alcançamos destrinchando os elementos isolados e nomeando-os é o seu significado primário. Como num trabalho arqueológico, camada sobre camada, há muito mais a ser visto, percebido... o que os interlocutores da arte nos apontam é de que desenhos *não* são *textos* para ser *lidos*; “como linguagem visual, têm signos próprios, elementos básicos de apropriação que lhe são particulares” (Leite, 1998: 136) e devem ser *vistos*, pois eles simplesmente, *são*<sup>18</sup>! A despeito de congregarem as relações sociais, econômicas e culturais de seus autores; o desafio posto é de percebê-los como objetos estéticos – como elementos da cultura infantil.

Para começar, esbarramos numa questão: comumente o desenho, por suas condições de produção, fica subliminarmente entendido como tarefa escolar, trabalho pedagógico. Educadores e educadoras, de maneira geral, sentem necessidade de registrar as imagens ali representadas procurando transcrever, para a linguagem escrita, o desenho ali

presentificado. Estariam os escritos explicativos ligados às condições de produção *escolarizada*? O que faz com que o desenhista use a linguagem imagética para expressar-se, produzindo uma alegoria para ser vista e o educador a complementar com uma tradução feita em linguagem escrita, com um texto para ser lido? Garantiria assim uma compreensão/ interpretação uníssona dos contempladores? Ou estaria de antemão tentando responder à pergunta que é permanentemente feita nas escolas: *O que é isso? O que você desenhou aqui?* Por que perguntamos às crianças o que fizeram? Para agirmos como mediadores em seu processo de criação? Ou para aplacar a nossa necessidade de controle? Dar satisfação aos pais? Afim de que mais tarde a criança saiba o que fez? Será que ela assim o deseja?

Comentar seus desenhos não é sinônimo de fazer com que tudo tenha de ser escrito, registrado na folha. Não é invasivo? Por que a criança deve achar natural que uma terceira pessoa interfira em sua obra escrevendo coisas onde bem entende? Não poderíamos registrar sua fala e comentários no verso das folhas? Ou, quando ela é menor, por que precisa encontrar uma lógica e uma proporcionalidade esperadas pelos adultos? (Leite, 1998:147).

Como produzir esteticamente com uma temática pré-determinada<sup>19</sup>, tempo controlado, material reduzido? Afinal, estas são, comumente, as condições de produção nas instituições de educação infantil... O que o colega ao lado desenhou tem influência na escolha temática? E aquilo de que a professora mais gosta? Será que questões de gênero refletem verdadeiramente em suas expressões imagéticas? Na escolha dos temas? No uso de materiais ou escolha das cores? E mais: se levarmos em conta a idade, esse entrecruzamento se altera?

Enfim, apontamos apenas para a possibilidade de não cristalização de papéis e a chance de esmiuçarmos as diversas entradas, as múltiplas interpretações e entendimentos a esse respeito. Nossos ditos e não-ditos, nossas atitudes cotidianas são altamente discriminatórias e segregacionistas – enquanto educadores, de uma forma ou de outra, vamos marcando esses muitos meninos e meninas com os quais convivemos, apontando explícita ou implicitamente aquilo que consideramos adequado/ esperado por parte deles. Será que, desde pequeninos, já não *vemos* bonecas e casinhas nas garatujas das meninas e

---

<sup>18</sup> Sobre linguagem substantiva, ver: Jardim, Antônio. *A música na educação infantil* - texto apresentado na reunião Mensal do Fórum Permanente de Educação Infantil do Rio de Janeiro, out/98 [mimeo].

<sup>19</sup> As crianças são instadas a desenhar/ são colocadas em situação de desenho. Assim, mesmo os chamados “desenhos livres”, não significam “qualquer coisa”, visto que o que a criança deseja não é “qualquer coisa” – é sempre um processo de constituição de subjetividade do sujeito-desenhista.

elementos de virilidade e ação nos rabiscos dos meninos? Não procuram, as crianças, corresponder às nossas expectativas perpetuando, de certa forma, o sistema?

Na formação de profissionais da Educação, seja em curso médio – antigo normal - ou universitário, o estudo do desenho infantil não ganha espaço. Nos cursos de Pedagogia o desenho em suas mais diferentes concepções não ganha o espaço devido e em cursos de Artes Plásticas a Educação e o desenho da criança são percebidos com certo menosprezo, afinal a produção adulta é a merecedora de atenção. O desenho acaba sendo percebido como possibilitador de diagnóstico do desenvolvimento cognitivo ou da personalidade das crianças. Vale ressaltar que a maior parte da bibliografia já mencionada até aqui é proposta como instrumental para a formação dos professores, a preponderância do enfoque psicológico é grande.

No que se refere à formação dos profissionais da educação Regina Machado, referindo-se a prática, nos diz,

O instante da apreciação requer antes de mais nada um convite, por parte do professor, à curiosidade viva do aluno. Ser capaz de pintar uma gaiola com a porta aberta (refere-se aqui ao poema de Jacques Prévert com o título de Para pintar o retrato de um pássaro) depende do conhecimento do professor de como as crianças aprendem, qual seu repertório de imagens culturais, como elas fazem a leitura dos objetos do mundo, suas indagações e preferências sobre o que chamam de Arte. Ao mesmo tempo, o modo de aproximar-se do aluno requer também a curiosidade viva do professor, para que ele possa aventurar-se, para que não corra o risco de trazer propostas reducionistas, apresentadas como tarefas monótonas a cumprir, ou discussões maçantes supostamente críticas, sobre diversidade ou identidade cultural.  
(Machado,1998:07, encarte de palestra proferida)

Regina Machado, preocupada que está com o ensino da Arte, tem razão em seus comentários acerca da necessidade do professor em conhecer como as crianças aprendem, em perceber e ampliar seu repertório. Porém, infelizmente hoje em dia parece senso-comum fazer afirmações acerca das lacunas existentes na formação dos profissionais de educação, acreditamos contudo que a essa constatação deve ser somada uma outra: a falta de incentivos vindos das políticas públicas voltadas para a Educação, cuja preocupação encontra-se somente alicerçada nos discursos encontrando-se distante de propostas que sejam efetivadas e que alterem as práticas pedagógicas e a dignidade das profissionais.

Voltando à criança temos a criança-padrão; desenho-padrão. Nos propomos a instigar a idéia de não-absolutizar estas relações. Há perguntas que dizem das condições de

produção e, portanto, consideramos que deveriam ser feitas: quanto tempo para elaborar os desenhos tiveram estas crianças? Havia cores variadas e material suficiente de fácil acesso? Conheciam os materiais disponíveis? Já haviam trabalhado com eles? A altura da mesa era adequada, proporcionando-lhes conforto? Estavam acostumados a trabalhar em mesas de grupos? Conheciam e desfrutavam de intimidade com aqueles que os cercavam? Estavam cansados? Irritados? Como é estruturada sua auto-estima e seu autoconceito? Fizeram espontaneamente ou forçosamente estes desenhos?

Vale lembrar que o prazer de produzir está diretamente relacionado ao processo de produção:

Tem-se muitas vezes a impressão, observando a atividade, que esta já não é mais um fim em si mesma (...), mas que até este prazer de fazer, de agir, de produzir, de experimentar-se a si próprio, é já em parte substituído pelo desejo de agradar aos outros. E isso tira qualquer atividade a parte criativa que deveria encerrar (Belotti, 1979:137).

Enfim, há inúmeras questões de fundo que consideramos bastante relevantes e que atuam direta ou indiretamente no produto final destas crianças-desenhistas. Assim, por que e para que classificá-las segundo o nível de seus desenhos? O que está em jogo nestas produções é muito mais que a idade, o gênero, o desenvolvimento cognitivo ou psicomotor destas crianças. Sugerimos que nossa atenção, como educadores e educadoras, possa se voltar para outras frentes: como elas têm vivido e experienciado seus processos de produção em geral? Qual o papel da escola neste processo? Têm suas produções respeitadas, valorizadas? Faria (1993) chama a atenção para a falta de respeito “em relação ao conhecimento produzido pelas próprias crianças, pela cultura infantil, pelo seu modo peculiar de ser e agir” (p.140).

Quais as experiências estéticas a que costumam ser submetidas? Elas têm acesso a livros de arte? Exposições outras? Frequentar exposições amplia o repertório imagético das crianças. Independentemente de gênero, etnia, credo ou idade, é parte de sua formação e, sendo assim, antes de tudo um direito. “ ‘Elevar’ sua cultura e a cultura de sua classe é um complemento para a melhoria da qualidade de vida. Ter acesso à cultura das outras classes é um direito e não é (apenas, já que é também) mais uma forma de aculturação em relação à cultura dos adultos e à cultura dominante” (idem:146). É necessário que possam trocar, dialogar, questionar aquilo que vêem.

Para dar livre curso à criatividade a pessoa deve ter acesso, de forma suficientemente ampla, ao patrimônio da cultura que a cerca, deve possuir independência intelectual, liberdade em face dos valores adquiridos que lhe permita criticá-los, rejeitá-los e abandoná-los por novos: é preciso ser forte (Paul Torrance *apud* Belotti, 1979:153).

Têm horário distensionado para pintar, desenhar, esculpir? O tempo para criar é também fator importante nas condições de produção. Mário de Andrade defendia o direito de “gozar a vida” como atitude “auto-alimentadora: quanto mais experiências, mais imaginação” (*apud* Faria, 1993:147) – ao que ele chama “ócio criativo” (p.151).

O processo produtivo é dinâmico e ininterrupto. Será que é ele que estamos focando com essas análises faseológicas? Por que e para que estes desenhos-relâmpago? Esses desenhos como-tempo-de-espera entre uma e outra atividade?

Desconsideramos o desenho como linguagem/comunicação cultural, como possibilidade de reflexão visual de nossa própria cultura. Por essa razão, é comum vermos desenhos rasgados, anonimamente empilhados, ignorados – como se tivessem tido valor apenas enquanto entretinham aquele monte de crianças agitadas, que correm, gritam, mexem em tudo (Leite,1998: 147).

Assim como as brincadeiras têm sido alijadas do espaço escolar ou transformadas em *recurso pedagógico*, também a arte fica condicionada, em muitas instâncias, a um processo regulador, de controle, mensuração, comparação, avaliação ou prontidão, destituindo-a de seu caráter de distensão, de prazer, de linguagem estética e poética.

#### **BIBLIOGRAFIA A SER CONSULTADA/ RESENHADA:**

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Faz-se arte na pré-escola? Uma reflexão, uma proposta, uma prática, uma crítica, *Dissertação de Mestrado*. UNICAMP: Faculdade de Educação, 1981.

\_\_\_\_\_. A representação de espaço e tempo no desenho da criança, In: *Proposições*. São Paulo: UNICAMP, nº1, março/1990.

ALMEIDA, Milton José de. *Pedagogia da Imagem*. Anotações pessoais da disciplina de doutorado oferecida na Faculdade de Educação da UNICAMP, de março a junho de 1997 [mimeo].

ALVES, Raquel Guimarães. *O desenho da criança em suas diferentes fases*. São Paulo: Ave Maria, (ano?).

- ANDRADE, Mário de. *Depoimentos 2 – publicação periódica para debate de arquitetura – Centro de Estudos Brasileiros/ GFAU , s/d [mimeo]***
- ÂNGELO, Roberto Berton de. *A criança e a representação: herança e ruptura, Dissertação de Mestrado.* UNICAMP: Faculdade de Educação, 1987.
- ARFOUILLOUX, Jean C. *A entrevista com a criança: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho.* Rio de Janeiro. Zahar editora.1976.
- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora.* São Paulo: Pioneira/ Ed. USP, 1986 (Cap. 4).
- \_\_\_\_\_. *Intuição e intelecto na arte.* São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo.* São Paulo: Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_. *A arte-educação no Brasil.* São Paulo. Editora Perspectiva.1995.
- \_\_\_\_\_. *A imagem no ensino da arte.* São Paulo. Editora Perspectiva.1996.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 1992.**
- BELOTTI, Elena Gianini. *As instituições escolares: a escola infantil, elementar e média, In: \_\_\_\_\_ . Educar para a submissão - o descondicionalismo da mulher.* Rio de Janeiro: Vozes, 1979 (p.105-163).**
- BESSA, Mahilda. *Artes Plásticas entre as crianças.* Rio de Janeiro. José Olimpio Editora.1969.**
- BEYER, Evelyn. *Teaching young children.* New York: Pegasus, 1969.**
- CAMARGO, Luís. *A criança e as artes plásticas, In: ZILBERMAN, Regina (org.). A produção cultural para a criança.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- CAVALCANTI, Zélia (coord.). *Arte na sala de aula.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CLERO, CLAUDE. *As atividades plásticas na escola e no lazer.* São Paulo. Cultrix. 1974.**
- COLES, Robert. *Their eyes meeting the world - the drawings and paintings of children.* New York: Houghton Mifflin Company, 1992.**
- COMISSIONNE MINISTERIALE. *As novas orientações para uma escola da infância, In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). Cadernos Cedes.* São Paulo: Papyrus, nº 37, 1995.**
- COX, Maureen. *Desenho da criança.* São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- CUNHA, Maria Helena Lisboa da. *Espaço real, espaço imaginário.* São Paulo: Editora Numen, 1991.**

- DERDYK, Edith.** *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.* São Paulo: Scipione, 1989.
- \_\_\_\_\_. *O desenho da figura humana.* São Paulo: Scipione, 1990.
- DI LEO, JOSEPH.** *A interpretação do desenho infantil.* Porto alegre. Artes médicas. 1991.
- DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual.* São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de.** **Direito à infância: Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938), Tese de Doutorado. USP:Faculdade de Educação, 1993.**
- \_\_\_\_\_. *O espaço físico nas instituições de educação infantil - texto apresentado no III Seminário “Estabelecimento de critérios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil” - Brasília, 1997 [mimeo].*
- FERNANDES, Florestan. A cultura infantil, In: \_\_\_\_\_. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.* Rio de Janeiro: Vozes, 1979.
- FERREIRA, Sueli.** *Imaginação e linguagem no desenho da criança.* São Paulo: Papirus, 1998.
- FIGUEIREDO, Marcio Xavier Bonorino. A corporiedade na escola: análise de brincadeiras, jogos e desenhos de crianças, In: *Cadernos de Educação e realidade.* Porto Alegre: Educação e Realidade Edições, 1991.
- FONSECA, Wanderli da Costa. Como as crianças vêem seus professores através da técnica de desenho do professor, *Dissertação de Mestrado.* São Paulo: USP-IP, 1996.
- FREINET, Celestin. *O método Natural II: a aprendizagem do desenho.* Lisboa: Editorial Stampa, 1977.
- GARDNER, Howard.** *As artes e o desenvolvimento humano.* Porto alegre. Artes Médicas. 1997.
- GOBBI, Marcia Aparecida.** **Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil, Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Faculdade de Educação, 1995.**
- GOODNOW, Jacqueline. *Desenhos de crianças.* Lisboa: Moraes Editora, 1977.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. *Proposta Pedagógica para Pré-Escola.* 1994. (am)

- GREGG, Elizabeth M.** *What to do when there's nothing to do.* New York: Delacorte Press, 1980.
- GUSMÃO, Neuza M.M.** *Socialização e Recalque: a criança negra no rural.* Cadernos Cedes. Campinas.(p:40-83)
- HERBERHOLZ, Barbara. *Early childhood art.* Iowa: WMC Brown Company Publishers, 1978.
- HOLIDAY, E. *Rythmes pour un dessin.* Paris: Dessain & Tolras, 1974.
- HEIN, Lucille A.** *Como entretener a los niños.* México: Editorial Diana, 1973.
- IAVELBERG, Rosa. O desenho cultivado da criança, *Dissertação de Mestrado.* USP: ECA, 1993. (az)
- JARDIM, Antonio.** *A música na educação infantil - texto apresentado na reunião Mensal do Fórum Permanente de Educação Infantil do Rio de Janeiro, out/98 [mimeo].*
- JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem.* São Paulo: Papirus, 1996.
- KELLOGG, R.** *Children's drawing, children's mind.* New York: Avon, 1979.
- KOSSOVITCH, Leon.** A arte e a contribuição da pesquisa histórica, In: **BARBOSA, Ana Mae T.B.; FERRARA, Lucrécia D'A. & VERNASCHI, Elvira (orgs.).** *O ensino da artes nas universidades.* São Paulo: EDUSP/CNPq, 1993 (p.59-70).
- LEITE, Maria Isabel.** Desenho infantil: questões e práticas polêmicas, In: **KRAMER, S. & LEITE, M.I. (orgs.).** *Infância e produção cultural.* São Paulo: Papirus, 1998.
- \_\_\_\_\_. *A arte e a formação estética na educação Infantil - texto apresentado no I Simpósio de Educação Infantil - Vitória/ES - outubro/97 [mimeo].*
- LEVIN, Esteban. A garatuja como vestígio das letras, In: *Estilos da Clínica.* São Paulo: USP-IP, ano III, nº4, 1ºsem/1998.
- LIMA, Mayumi S.** *A cidade e a criança.* São Paulo. Editora Nobel.1989.
- LINO, Dalila. O Projecto de Reggio Emilia: uma apresentação, In: **FORMOSINHO, Júlia Oliveira (org.).** *Modelos curriculares para a educação de infância.* Portugal: Porto editora, 1996.
- LOPES, Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho. Foto-grafando: sobre arte-educação e educação especial, *Dissertação de Mestrado.* UERJ, Faculdade de Educação, 1996.
- LOWENFELD, Viktor. *A criança e sua arte.* São Paulo: Mestre Jou, 1977.

- \_\_\_\_\_. & BRITAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- LUQUET, Georges H. *O desenho infantil*. Porto: Editora Civilização, 1969.
- MAC-USP/ IEB-USP. *Mário de Andrade e a criança*. [s/d].
- MARIN, Louis. Ler um quadro. Uma carta de Poussin em 1639, In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Liberdade, 1996.
- MARINO, Divo. *O desenho da criança*. São Paulo: Editora Brasil, 1957.
- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias**. Não sei desenhar, *Dissertação de Mestrado*. São Paulo: USP-ECA, 1992a.
- \_\_\_\_\_. *Aprendiz da arte – trilhas do sensível olhar pensante*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992b.
- MASSIRONI, Manfredo. *Ver pelo desenho*. São Paulo: Martins Fontes.
- MÈREDIEU, Florence de. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996. (AM)
- MOREIRA, Ana Angélica Albano. *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola, s/d.
- OAKLANDER, Violet**. *Descobrendo crianças – a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. São Paulo: Summus, 1980.
- OLIVEIRA, Flávio Couto e Silva. Reflexões sobre o olhar: a ditadura da forma, In: *Pedagogia da imagem. Imagem na Pedagogia*. Rio de Janeiro: UFF – Faculdade de educação, 1995.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987a.
- \_\_\_\_\_. *Universos da arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1987b.
- \_\_\_\_\_. *A sensibilidade do intelecto*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- PANOFSKY, Erwin**. *Significado nas artes visuais*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- PASOLINI, Pier Paolo**. Gennariello: a linguagem pedagógica das coisas, In: \_\_\_\_\_. *Jovens infelizes: antologia de ensaios corsários*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural, In: ZILBERMAN, Regina (org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

- PIACENTINI, Telma Anita. Fragmentos de imagens de infância, *Tese de Doutorado*. São Paulo: FE-USP, 1995.
- PIAGET, Jean & INHELDER, Bärbel. *A Psicologia da Criança*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1994.**
- PILLAR, Analice Dutra. *Desenho e construção de conhecimento na criança, Tese de Doutorado*. USP: ECA, 1994**
- \_\_\_\_\_. *Desenho e Escrita como sistemas de representação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b.
- POR UM TRIZ. *Arte e Cultura – atividades e projetos educativos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Multieducação I, II e III - proposta*. 1994.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE São Paulo. *A visão dos educandos. Movimento de reorientação curricular*. 1993**
- PUNTONI, Geraldo Vespaziano. Ensino de desenho: um treinamento de habilidade de fazer desenhos, *Dissertação de Mestrado*. São Paulo: FAU-USP, 1992.
- RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1995.
- RODARI, Gianni. *Gramática da Fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.
- SADDI, Maria Luiza. Desenho - acontecimento, atualização do vivível, *Dissertação de Mestrado*. São Paulo: ECA-USP, 1990.
- STAM, Robert. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo: Ática, 1992.**
- STERN, Arno. *Compreensão del arte infantil*. Argentina. editorial Kapeluz. 1962**
- \_\_\_\_\_. *Aspectos e técnicas da pintura de crianças*. Lisboa. 1974.
- SANTOS, Maria da Graça Azenha. Grafismo Infantil: processos e perspectivas, *Dissertação de Mestrado*. FE-USP, 1992.
- SANS, Paulo de Tarso Cheida. *A criança e o artista*. São Paulo: Papyrus, 1994.
- STANT, Margaret A. *A criança de 2 a 5 anos – atividades e materiais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.**
- SILVA, Silvia Maria Cintra da. Condições sociais da constituição do desenho infantil, *Dissertação de Mestrado*. UNICAMP: Faculdade de educação, 1993.
- STERN, Arno. *Interpretación del arte infantil*. Buenos Aires: Kapeluz, 1969.

\_\_\_\_\_. *Aspectos e técnicas da pintura de crianças*. Lisboa: Livros Horizonte, 1974.

TEPERMAN, Daniela Waldman & FRAGELLI, Ilana Katz Zagury. Produções significantes: o desenho e a escrita de uma “menina”, In: *Estilos da Clínica*. São Paulo: USP-IP, ano III, nº3, 2º semestre/1997.

**VYGOTSKY, Lev. *La imagination y el arte en la infancia*. México: Hispánicas, 1987.**

\_\_\_\_\_. *Psicologia concreta do homem* [mimeo].

WILDLOCHER, Daniel. *Interpretação dos desenhos*. São Paulo: Editora Vozes, 1971.