

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

VERONICA DEVENS COSTA

**O DESENHO DA CRIANÇA DE CINCO ANOS: INVESTIGANDO/REFLETINDO AS
FORMAS PRODUZIDAS A PARTIR DA IMAGEM DE ARTE**

Vitória

2014

VERONICA DEVENS COSTA

**O DESENHO DA CRIANÇA DE CINCO ANOS: INVESTIGANDO/REFLETINDO AS
FORMAS PRODUZIDAS A PARTIR DA IMAGEM DE ARTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de pesquisa: “Educação e Linguagens: Visual e Verbal”.

Orientador: Prof. Dr. César Pereira Cola

Vitória

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

C837d Costa, Veronica Devens, 1966-
O desenho da criança de cinco anos : investigando/refletindo
as formas produzidas a partir da imagem / Veronica Devens
Costa. – 2014.
141 f. : il.

Orientador: César Pereira Cola.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Arte e educação. 2. Desenho infantil. 3. Leitura – Imagem .
I. Cola, César Pereira, 1956-. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

VERONICA DEVENS COSTA

O DESENHO DA CRIANÇA DE CINCO ANOS: INVESTIGANDO/REFLETINDO AS FORMAS PRODUZIDAS A PARTIR DA IMAGEM DE ARTE

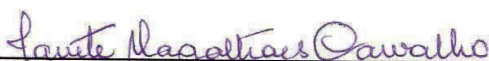
Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 10 de junho de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA



Professor Doutor César Pereira Cola
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Moema Lucia Martins Rebouças
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Rosa Iavelberg
Universidade de São Paulo

Dedico,

À Natália, Lucas e Felipe, partes de mim.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus.

Aos meus filhos por entenderem minha ausência e a importância desse curso para mim, por torcerem e colaborarem em todos os momentos.

Aos meus pais Dárcio e Rosa, razão e emoção, emoção e razão.

Às minhas irmãs Lívia, Simone, Luciângela e Rosana, e meus cunhados, pelo incentivo, pela força e crédito.

Ao meu esposo, pelo apoio para que eu realizasse este sonho e para que tudo desse certo.

Ao Professor César Cola, professor na graduação, especialização e agora meu orientador, que, com sua orientação certa e segura me oportuniza a compreender a arte e a educação para além dos escritos dessa dissertação.

Ao artista César Cola, que admiro pela simplicidade dos traços e riqueza de significados, por me emprestar suas obras e potencializar essa pesquisa.

Às professoras Dr^a Cleonara Maria Schwartz e Dr^a Janete Magalhães Carvalho, pelas contribuições no momento da qualificação que fortaleceram o projeto de pesquisa.

À Professora Rosa Iavelberg, referência desde os tempos de graduação, pela gentileza e disponibilidade em dialogar comigo.

À Professora Moema Rebouças, pelos ensinamentos e oportunidades nas práticas da arte-educação.

À Professora Janete Magalhães, por me apresentar a filosofia e por ela me encantar.

À Professora Janaina Benevides, Diretora do CRIARTE/UFES, por oportunizar minha pesquisa.

Às crianças do grupo cinco do CRIARTE/UFES, autênticas, espontâneas, coerentes, expressivas e criativas, que, com doçura permitiram que eu realizasse essa pesquisa.

Às professoras Gorete Dadalto e Moema Rebouças, pelo crédito e apoio no Ne@ad.

À Penha Costa, Erondina Miguel e Carly Cruz, fundamentais na minha trajetória profissional.

Ao meu Felipe, tradutor deste e de todos os resumos apresentados em eventos.

À Déborah, pelo comprometimento e profissionalismo na correção desse trabalho.

Aos amigos parceiros e sempre presentes Uillian Trindade, Myriam Pestana, Rosana Paste e Vanessa de Oliveira.

Ao Professor Iguatemi Rangel, por direcionar meus estudos para a prova de ingresso.

Aos amigos do Ne@ad e da PMV.

Aos Professores do PPGE, por tudo de novo que conheci na educação.

Aos colegas de curso da Turma 26, em especial a Dulcemar Uliana, parceira nos seminários, a saudade dos momentos partilhados e a esperança de que a vida possibilite novos encontros.

A todos que estiveram comigo direta ou indiretamente e que contribuíram para que eu realizasse essa pesquisa.

Sim, eu quero saber.
Saber para melhor sentir,
Sentir para melhor saber.
(Paul Cézanne)

RESUMO

O desenho infantil comprova significados e sentidos estabelecidos historicamente e revela experiências comuns da criança pensar e idealizar o mundo. Diante dessa constatação, o cerne desta pesquisa é investigar e refletir sobre as nuances no desenho da criança de cinco anos quando apresentadas às imagens de arte, analisando e compreendendo como ela se expressa verbal e graficamente diante de informações mediadas pelo professor de arte, quando manifestam suas experiências individuais e/ou em grupo, representando suas vivências e apropriando-se da linguagem artística, e assim constituindo-se como autoras. Para sustentar a pesquisa, adotamos os princípios da pesquisa qualitativa utilizando como recurso a observação participante em sala de aula, que vem ao encontro às nossas propostas por oportunizar o registro de dados *in locus*, potencializando assim, a estratégia da produção de dados. Os sujeitos dessa pesquisa são vinte e uma crianças de cinco anos que frequentaram o Grupo Cinco, do Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes. A pesquisa buscou entender o desenho infantil como expressão intrínseca da criança, que, oportunizado por ações que colaboram para esse fazer, dará significados ao objeto, que, associado a sua história, sua vivência, possivelmente contribuirá para a formação artística e imagética da criança, significando sua expressão e criação. Trazemos para esse estudo conceitos do desenho infantil, bem como questões que abarcam todo o processo de elaboração e maturação do desenho, fundamentados nas pesquisas de Rosa Iavelberg, Analice Pilar, César Cola, Arno Stern e Viktor Lowenfeld, dentre outros, os quais possibilitaram nossa análise a partir do desenho e da fala das crianças. As reflexões apresentadas procuram contribuir para compreendermos o processo de diálogo, envolvimento e representação gráfica das crianças com as imagens de arte.

Palavras-chave: Desenho infantil. Leitura de imagem. Ensino da Arte. Expressão.

ABSTRACT

The infant drawing proves meanings and feelings historically established and reveals common experiences to the child to think and idealize the world. Against this finding, this research has as its center investigate and think about the nuances in the five-year old child's drawing when presented to art pictures, analyzing and understanding how it verbal and graphically expresses itself against information mediated by the art teacher, when they manifest their individual experiences and/or in group, representing their experience and appropriating of the artistic language, constituting themselves as authors. To sustain the research, we adopted the principles of the quantitative research using as resource the present observation in the classroom, that comes over to our proposes by giving opportunity the data record in locus, potentiating the strategy of the data production. The subjects of this research are twenty one five-year old children that frequent the Group Five, of the Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes. The research sought understand the infant drawing as intrinsic expression of the child, that, opportunited by actions the contributed to this act, will possibly contribute to the artistic and imagery formation of the child meaning its expression and creation. We've brought to this study concepts of the infant drawing, as well as questions that cover the whole preparation and maturing processes of the drawing, grounded in Rosa Iavelberg, Analice Pilar, César Cola, Arno Stern e Viktor Lowenfeld research, among another, the allowed our analysis from the speech and the drawing of those children. The presented thoughts seek contribute us to understand the dialogue process, involvement and graphic representation of the children with the art pictures.

Keywords: Infant drawing. Picture reading. Art teaching. Expression.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01: Desenho de criança em folha de bétula, década de 50.....	39
Imagem 02: Desenho do menino Onfim.....	40
Imagem 03: Desenho de criança da Rússia Medieval, década de 50	41
Imagem 04: Desenho de criança da Rússia Medieval, década de 50	42
Imagem 05: Pátio do CEI-CRIARTE.....	86
Imagem 06: César Cola. Sem título. Acrílica sobre tela	89
Imagem 07: César Cola. Sem título. Acrílica sobre tela.....	89
Imagem 08: César Cola. Sem título; Acrílica sobre tela.....	90
Imagens 09: César Cola. Sem título. Acrílica sobre tela.....	90
Imagem 10: César Cola. Sem título. Acrílica sobre tela.....	93
Imagem 11: César Cola. Lição geométrica. Acrílica sobre tela.....	93
Imagem12: César Cola. Sem título. Acrílica sobre tela.....	94
Imagem 13: César Cola. O violinista e seu cachorro. Acrílica sobre tela.....	94
Imagens 14 e 15: Lowenfeld :diferenças desenhos em crianças na mesma idade	96
Imagem 16: César Cola. O violinista e seu cachorro.....	106
Imagem 17: César Cola. Acrílica sobre tela.....	106
Imagem 18: Desenho de criança	107
Imagem 19: Desenho de criança	108
Imagem 20: Desenho de criança	109
Imagem 21: Desenho de criança	109
Imagem 22: César Cola. Lição geométrica. Acrílica sobre tela.....	110
Imagem 23: Desenho de criança.....	111
Imagem 24: Desenho de criança.....	111
Imagem 25: Cesar Cola. Sem título. Acrílica sobre tela.....	114

Imagem 26: Desenho de criança.....	115
Imagem 27: Desenho de criança.....	115
Imagem 28: Cesar Cola. Sem título. Acrílica sobre tela	117
Imagem 29: Desenho de criança.....	117
Imagem 30: Desenho de criança.....	117

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 O PROBLEMA	23
2.1 OBJETIVOS DA PESQUISA	25
2.2 QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	26
3 REVISÃO DE LITERATURA	27
3.1 O DESENHO INFANTIL	39
3.2 LEITURA DE IMAGENS	46
3.3 PESQUISADORES DO DESENHO COMO EXPRESSÃO NA INFÂNCIA	50
3.3.1 Rosa Lavelberg e a autonomia no desenho.....	53
3.3.2 Analice Pillar e a leitura das imagens	57
3.3.3 César Cola e a contextualização	61
3.3.4 Arno Stern e a expressão	66
3.3.5 Viktor Lowenfeld e a capacidade criador.....	69
4 METODOLOGIA	73
4.1 A INVESTIGAÇÃO	79
4.2 OS ALUNOS	79
4.3 A ESCOLA	82
4.4 O ARTISTA	86
4.5 OBRAS DE ARTE TRABALHADAS	91
4.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	96
4.6.1 Na turma 1	97

4.6.2 Na turma 2	98
4.6.3 Sobre a análise dos dados (desenhos das crianças)	100
5 ANALISANDO OS DESENHOS DAS CRIANÇAS	104
5.1 ANÁLISE DOS DESENHOS DOS ALUNOS DA TURMA 1.....	105
5.2 ANÁLISE DOS DESENHOS DOS ALUNOS DA TURMA 2	112
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
APÊNDICES.....	130
APÊNDICE A.....	131
APÊNDICE B.....	133
APÊNDICE C	134
APÊNDICE D.....	136

1. INTRODUÇÃO

Com esse trabalho provooco o desejo de investigar a mais legítima linguagem do ser humano: o desenho. É nele que a criança, ainda na mais tenra idade, se coloca sem medos em um mundo de magia, de buscas e descobertas, autenticidades e certezas, fantasias e imaginação. Enfim: expressão! Vivencia o prazer de segurar o lápis, o controle do traço, tem a surpresa em ver sua marca e se encanta ao produzir o seu desenho!

E na vontade de conhecer essa linguagem, reencontro-me com algumas questões que sempre me deixaram inquieta por perceber o quanto é importante oportunizar a criança a se conhecer expressivamente. Parti, então do olhar que tenho sobre o desenho infantil e teci com conceitos sólidos de autores que buscam nessa linguagem revelar desafios que contemplam essa especificidade.

O desenho é uma das primeiras formas de expressão da criança, com ele, ela se coloca como ser atuante no mundo, de posse dos instrumentos de registro que tem, ilustra seus sonhos, fantasias, emoções, desejos, anseios, incorporando gestos, linhas, cores e sons, criando um universo pessoal, singular, marcando de forma concreta espaços determinantes da sua infância, da sua vida.

Por meio do desenho, a criança comunica e se expressa imprimindo no papel ou em outros suportes noções de espaço, tempo, quantidade, sequência, atribui valores afetivos, emocionais e estéticos que retratam seus pensamentos, suas conquistas, sua história. Projetam em seus desenhos conflitos, tensões e incertezas que, com o tempo, serão resolvidos.

Quando se encontra diante de uma folha em branco ou qualquer outro material de expressão visual, a criança elege para representação, fatos de sua vida, tal qual é vivida. Estimula a sua criatividade inventiva associada a subjetividades e singularidades com ritmos e vontades próprios, únicos. A liberdade de expressão

permite que ela conheça e explore diferentes materiais, texturas e cores, e que se desenvolva formando sua personalidade, sendo crítica e interagindo com seus pares.

O desenho é uma forma de expressão que garante a associação de alguns processos do desenvolvimento infantil, tais como o afetivo, emocional, intelectual, físico, motor, entre outros. É um conjunto de possibilidades e oportunidades que contribuem para a descoberta, para a criação, para o conhecimento e para o prazer de se comunicar e de se expressar com o mundo que a cerca.

Com tantas evidências e desafios que permeiam o universo do desenho infantil, repleto de particularidades autênticas e originais, meu interesse em estudar as possibilidades que motivam a produção do desenho na infância a partir da imagem, surgiu na minha vivência em sala de aula. A espontaneidade da criança sempre me chamou atenção em várias situações e contextos, mas o desenho me desafiava a cada momento, me deixando cada vez mais curiosa. A leitura de imagens, sempre tão instigante, foi um convite a reflexões, observava que cada criança relatava fatos, percepções, imaginando e fantasiando as formas que viam.

Os traços sempre tão cheios de mistério, com várias direções, as cores sempre tão vivas, um desenho sempre cheio de histórias, me motivava a procurar entender como as representações feitas pelas crianças deixam marcas de um momento tão especial cheio de buscas, fantasias, imaginação e espontaneidade.

Muitas marcas são deixadas por pais, tios, avós, irmãos mais velhos, amigos, professores, artistas... nos nossos primeiros contatos com a arte. Outras marcas também são deixadas por livros, personagens de TV, filmes, peças infantis, concertos, pelas obras que vão se fazendo parte do nosso acervo de imagens, pelas visitas aos museus, por alguns momentos especiais. Todos de modo favorável ou não, nos ajudam a construir nossas primeiras impressões do mundo da arte, alimentado e ampliando nossa própria cultura (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p.24).

Enquanto professora de Artes, sempre observei a preocupação dos alunos, em todos os níveis da educação básica, em relação ao desenho, a inquietação ao representar as formas, mesmo já conhecidas ou não conhecidas, resultado de uma elaboração mental capaz de gerar a necessidade de representar algo, a ansiedade ao imaginar mundos diferentes, a insegurança em visualizar novas possibilidades de se expressar sem ter medo do desconhecido. Mesmo com esses obstáculos, sempre foi visível o comprometimento dos alunos em representar a partir da linha, do ponto, da cor, seus anseios e descobertas. Um envolvimento que revela seu meio cultural, seus pensamentos, seu sonhos e, por que não, suas dúvidas.

A criança por ser dinâmica, geralmente se encontra em prontidão, concentrada em seu desenho, este inserido em um contexto artístico imerso a sentimentos, desejos e questionamentos ou também quando simplesmente explora um novo material exercitando somente a técnica, livre da profundidade que a arte proporciona.

As crianças têm necessidade de muito movimento, desse modo, o desenho começa como cabriola sobre o papel. A configuração, a extensão e a orientação dos traços são determinados pela construção mecânica do braço bem como pelo temperamento e estado de espírito da criança (ARNHEIN, 1980, p. 162).

Inquieta com todo esse universo de busca e apreensão, demonstrado pelas crianças comecei a investigar, ainda no curso de especialização, alguns fatores que interferem no processo criador da criança, observando também as circunstâncias do cotidiano escolar.

Percebi que o fator tempo na aula de Arte, muitas vezes reduzido na escola, dificulta a experimentação, a manipulação do que se pretende, pois o fazer pressupõe pensar, imaginar, e, sendo um trabalho contínuo, mental e físico, age um sobre o outro. Revela a natureza imaginativa, visualizada nas tentativas da criança em querer representar seu desenho buscando assimilações, transformações e ajustes. De inúmeros estímulos que a criança recebe a cada instante, relaciona alguns entre si e os percebe em determinados tipos de diálogos que se tornam ordenações (OSTROWER, 1997). Nessas ordenações, a criança busca o significado de seu

desenho motivado pela criação e pelo fato de se relacionar com outras pessoas, é uma necessidade intrínseca, que tem como objetivo a expressão.

Diante disso, entendemos a necessidade em proporcionar ao aluno, desde a mais tenra idade, ainda na educação infantil, momentos em que ele possa conhecer, por meio do desenho, sua expressão, seus desejos e imprimir no papel, ou em outros suportes, o que é importante para ele, desenvolvendo assim sua capacidade crítica e criadora.

Cada desenho reflete os sentimentos, a capacidade intelectual, o desenvolvimento físico, a acuidade perceptiva, o envolvimento criador, o gosto estético e até a evolução social da criança, como indivíduo (LOWENFELD, 1977, p.35).

Sabemos que essas atitudes não acontecem em um mesmo momento, mas a cada nova proposta tende a sobressair. Quando as atividades são oferecidas sem o objetivo de contemplar essas atitudes citadas acima por Lowenfeld, podemos estar colaborando para que a criança se entregue a estereótipos e a representações padronizadas.

Nesse sentido, consideramos a necessidade em sustentar a tendência criativa da criança, permitindo que ela explore livremente suas ideias através de diferentes materiais e diversas propostas, pois sabemos que estamos inseridos em um contexto onde o indivíduo está cada vez mais provocado a receber tudo pronto, e questionar constantemente sua identidade.

Numa sociedade democrática, é essencial que o indivíduo esteja capacitado para saber o que pensa, dizer o que sente e ajudar a reconstruir o mundo que o cerca. A necessidade da autoidentificação deve ser uma preocupação vital do nosso sistema educacional (LOWENFELD, 1977, p.27).

Sabemos que as contribuições mecânicas tiveram força crescente dentro do sistema educacional, com informações cristalizadas e respostas certas. O comprometimento em oportunizar e proporcionar à criança o estímulo necessário para que ela se reconheça como agente transformador dentro do processo de aprendizagem,

resolvendo seus próprios problemas, dando sentido ao que faz, medindo seu êxito ou seu fracasso, foi contemplado precariamente.

Essa condição não colabora com a proposição de uma aprendizagem eficaz, pois não oportuniza a criança a usar seus sentidos livremente, não possibilita desenvolver atitudes próprias e não compartilha novas ideias com seus pares.

Sabendo a importância da formulação plástica, nunca se deveria limitá-la ou agir contra ela, dever-se-ia, pelo contrário, favorecer a sua expansão tal como se deseja e prepara o crescimento infantil e o seu desenvolvimento intelectual (STERN, s.d., p. 14).

Logo, ao priorizar à criança momentos e situações em que ela possa se expressar natural e espontaneamente, estaríamos motivando-a para um constante exercício do desejo da descoberta, resultado de elaborações de sensações, sentimentos e percepções, vivenciando o seu desenho com emoção e intensidade construindo assim uma relação simbólica com seu trabalho.

Quanto menor a criança maior deve ser a constância da frequência em desenho, o que garante mais memória de seus processos. Sua memória dos próprios desenhos ficará inscrita no seu corpo, na lembrança de atos do desenho vividos (IAVELBERG, 2013, p. 48).

A autora também nos esclarece que, algumas crianças tendem a repetir figuras ou temas em seus desenhos insistentemente como se estivessem esgotando as possibilidades de apreensão da forma, fixando mentalmente a forma até se constituir no modelo interno que deseja. Percebemos que, nesse caso existe um claro processo de investigação, que possivelmente se consumirá quando outros desafios vierem à tona. A repetição do desenho pressupõe necessidade de aperfeiçoamento de determinado objeto, diante disso, notamos que existem crianças que desenhavam melhor certas coisas do que outras, e em algumas situações se recusa a desenhar determinada figura, dizendo não saber desenhá-la.

Tomamos por modelo interno o desenho que temos em mente, já pronto, que basta ser traduzido bidimensionalmente. Assim, entendemos que esse fato pode ocorrer se oportunizarmos que a criança desenhe bastante, estimulando-a nas tentativas para que ela chegue às suas conclusões e estabeleça o seu modelo interno, nos mais variados temas ou objetos.

Para dissertar o assunto apresentado, a pesquisa encontra-se estruturada em cinco capítulos, a saber:

No capítulo um, Introdução, discorreremos sobre o tema a ser investigado, trazendo à tona o meu desejo e olhar, minhas ideias e buscas acerca da importância em proporcionar experiências e vivências que envolvam a imaginação, criatividade e expressão da criança.

No capítulo dois, o Problema, expomos os objetivos e as questões de investigação dessa pesquisa.

No capítulo três, Revisão de Literatura, apresentamos o arcabouço dessa pesquisa, discorrendo epistemologicamente sobre cada tema que propomos nossa reflexão e investigação, estabelecendo diálogo com os conceitos dos autores que embasam nossa proposta, no qual apresento:

1. Rosa Iavelberg, pesquisadora do tema central dessa pesquisa (isto é, o Desenho Infantil), buscamos dialogar com as reflexões que a autora faz sobre a autonomia no desenho, a construção do conhecimento a partir de estímulos individuais e em pares, associando as suas relações cotidianas interativas, contextualizando com seu ambiente vivido na escola ou em outros espaços. Fundamentamos essa pesquisa com relevantes publicações da autora como, por exemplo, *Desenho na Educação Infantil _ Como eu ensino* (2013), *O Desenho Cultivado na Criança* (2013), *Para Gostar de Aprender Arte* (2003), além de entrevistas, artigos e outras publicações.
2. Nas obras de Analice Pillar, camparamos as análises que norteiam essa pesquisa: *A Leitura de Imagens. Publicações como Desenho e Escrita como sistemas de representação* (2012), *Desenho e construção de conhecimento na criança* (1996), *A educação do olhar no ensino das artes* (2011), além de outros periódicos, permitiram estabelecer um diálogo que contemplasse nossas buscas e entender a criança como sujeito expressivo no processo de construção de conhecimentos.

3. Com César Cola, artista que empresta suas obras para essa pesquisa e pesquisador de práticas educacionais em Educação Infantil, compreendemos que a contextualização é responsável pelo sucesso das práticas que são oferecidas à criança em seu ambiente escolar. Apropriamo-nos das suas propostas para responder nossas perguntas e respaldar essa pesquisa.
4. Em Arno Stern, entendemos a importância em proporcionar situações que favoreçam o desenvolvimento expressivo da criança, acreditando que a criatividade, a iniciativa e a autoconfiança oportunizam a formação integral do sujeito, harmonizando inclusive sua relação com o outro. Tecemos nosso diálogo com o autor a partir de sua publicação, Uma Nova Compreensão da Arte Infantil (s.d.) e do site oficial www.arnostern.com.
5. Com as reflexões promovidas por Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain no livro Desenvolvimento da Capacidade Criadora (1977), compreendemos a importância em oferecer à criança atividades que favoreçam o desenvolvimento criador, conferindo à arte, a condição de elemento colaborador na formação de sua personalidade, do seu eu.

No capítulo quatro, Metodologia, apresentamos a construção do percurso metodológico, aferindo a investigação estabelecida, nesse caso a pesquisa qualitativa. Apresentamos também o escopo dessa investigação mapeando cada item, além dos procedimentos metodológicos que foram utilizados para a realização da pesquisa.

No capítulo cinco, analisando os desenhos das crianças, percorremos todos os procedimentos metodológicos apresentados e descrevemos o cerne da pesquisa, ou seja, as diferenças e similaridades apresentadas no desenho da criança de cinco anos quando apresentada a imagem de arte.

No capítulo seis, considerações finais, apontamos o problema antes lançado e agora com respostas que certamente revelarão a investigação e inquietudes que essa pesquisa se propôs.

2. O PROBLEMA

O problema que desencadeou a investigação desse tema foi a necessidade em refletir e discutir sobre as práticas educacionais em relação ao desenho infantil, no que diz respeito à leitura e à interpretação de imagens.

As crianças desenham em todos os espaços possíveis, em suportes curiosos e com ferramentas inusitadas. Sua expressão se dá mesmo sem materiais específicos ou próprios para essa ação, fato que não pode ser observado há tempos atrás quando os materiais disponibilizados para as crianças tinham alto custo, o que atrasou as pesquisas sobre o desenho da criança “o auxílio de instrumentos e materiais novos modificou profundamente o estilo infantil” (MERIDIEU, 1995, p.4). Com a oferta de materiais plásticos diversificados, a criança teve oportunidade em visualizar as possibilidades de explorar seu desenho e conhecer seu gesto. Considero significativo, também, levar em conta que a inserção do computador e da internet tem trazido novas proposições para o arcabouço imagético de produção do desenho da criança.

Esse é outro fato que interfere em seus desenhos. Quando elas observam o mundo a sua volta, fantasiam e imaginam com intensidade tudo o que veem e se comunicam através das suas representações. Inserem, nesse ato, suas percepções interiores que refletem seu pensar, seu viver e, conseqüentemente, seu agir.

Ver significa essencialmente conhecer, perceber pela visão, alcançar com a vista os seres, as coisas e as formas do mundo ao nosso redor. A visualização ocorre em dois níveis principais. Um deles se refere ao ser que está vendo, com suas vivências, suas experiências. O outro é o que a ambiência lhe proporciona. Mas ver não é só isso. Ver é também um exercício de construção perceptiva onde elementos selecionados e o percurso visual podem ser educados. Observar é olhar, pesquisar, detalhar, estar atento de diferentes maneiras às particularidades visuais, relacionando-as entre si e a Arte (FERRAZ e FUSARI, 1993, p. 74).

Nesse sentido, entendemos que o conhecimento perpassa por vários caminhos de compreensão. Podemos destacar, por exemplo, o exercício da memória visual, pois o que a criança desenha é resultado de uma série de imagens vistas anteriormente. Como diz Arnheim (1980, p.156), “a vida mental das crianças é intimamente ligada a sua experiência sensorial”.

Sabemos que a apreensão do desenho, suas especificidades e particularidades se dão de acordo com o processo natural de desenvolvimento da criança. Mas, também, é oportuno que sejam oferecidas situações onde ela se expresse, conheça seus limites e exponha suas descobertas. Arnheim (1980, p.193) considera que “quando se permite que a forma visual cresça sem perturbações, esta passa legitimamente de um estágio a outro, e que cada um deles tenha sua própria justificativa, suas próprias capacidades de expressão, sua própria beleza”. Possivelmente a criança se reconhecerá como autora do que produz e com isso, a cada nova descoberta, maior será seu encantamento pelo desenho.

Diante dessa inquietação, norteamos como problemática central desta pesquisa o seguinte: Como a criança se expressa e interpreta seu desenho ao ser apresentada a uma imagem de arte?

Dessa problemática principal questionamos ainda:

1. O que / Como a criança se expressa graficamente (desenha) ao apresentarmos imagens de arte e oferecendo a ela informações técnicas, históricas e estéticas acerca da imagem?
2. - O que / Como a criança se expressa graficamente (desenha) ao apresentarmos imagens de arte sem oferecer a ela informações técnicas, históricas e estéticas acerca da mesma?

2.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

A partir das questões citadas, a presente pesquisa tem como problema emergente e objetivo refletir sobre as formas estéticas nos desenhos de crianças de cinco anos, quando apresentadas às imagens de arte, visando compreender a expressão das crianças. Como elas reagem emocional e graficamente a partir de diálogos que podem interferir ou não na sua produção ou na liberdade de se expressar, investigando as concepções do desenho em relação ao processo de produção dos

mesmos, bem como comentar as verbalizações que surgiram durante a elaboração desse desenho, buscando assim, compreender a origem da sua interpretação.

Diante desse objetivo principal pretendo ainda como objetivos específicos:

1. Refletir sobre os conceitos e análises dos pesquisadores em desenho infantil que fundamentam esse trabalho a fim de promover um diálogo consistente e significativo, que abarque as principais atitudes cognitivas da criança e que contemple a investigação da pesquisa.
2. Levar em conta o compromisso do professor em proporcionar uma prática que contemple a expressão visual mais espontânea da criança.

2.2 QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Buscamos nessa pesquisa investigar a partir de pressupostos teóricos e metodológicos no desenho da criança, questões como a produção do desenho pela criança da Educação Infantil, como ele se processa e como a criança interpreta as imagens de arte. Observamos o que se torna significativo quando ela associa uma imagem ou elementos de uma imagem a sua realidade, a sua história e conhecimentos corroborando com Lowenfeld (1977, p.40) quando diz que “O conhecimento, que está ativamente à disposição da criança, quando desenha, demonstra seu nível intelectual”. Ressaltamos que a sua produção acontece a partir da necessidade de expressão que é essencial ao seu desenvolvimento, pois paulatinamente a criança vai construindo, seu repertório imagético e gráfico.

Visualizamos que a mediação estética pode provocar intervenções no processo do desenho que podem ou não alterar a verdadeira necessidade expressiva da criança em representar suas próprias formas. Assim, assegura LOWENFELD (1977, p. 47) “verificamos que uma forma estética não é criada pela imposição de qualquer regra exterior, mas, pelo contrário, que o trabalho criador se desenvolve pelos seus

próprios princípios”. Diante disso, analisamos as produções obtidas a partir de mediações ora mais criteriosa ora mais flexível.

3. REVISÃO DE LITERATURA

As práticas pedagógicas que predominavam no desenho infantil e na arte-educação no início do século XX, tinham influência do modernismo que, por sua vez, traz consigo uma postura escolanovista, tendência que surge na Europa e Estados Unidos no século XIX, acontecendo no Brasil na década de 30, mas que foi disseminada entre as décadas de 50 e 60. Sua proposta era voltada para uma educação que tinha como pressupostos o exercício da expressão, valorizando os aspectos subjetivos e individuais do aluno, excluindo do currículo as cópias estereotipadas, os modelos europeus e as regras de arte, conforme tendência do período anterior, denominado de acadêmico ou neoclássico (escola tradicional).

Os desenhos estereotipados empobrecem a percepção e a imaginação da criança, inibem sua necessidade expressiva, embotam seus processos mentais, não permitem que desenvolvam naturalmente suas potencialidades. Estereotipia que dizer simplificar, esquematizar, reduzir à expressão mais simples além de divulgar e perpetuar imagens de má qualidade (VIANNA apud PESTANA, 2013 p. 38).

Todavia, percebemos que as práticas estereotipadas ainda ocupam lugar na educação básica, se contrapondo com as propostas educativas dos filósofos John Dewey¹, Herbert Read² e Viktor Lowenfeld³, que influenciaram nas premissas da Escola Nova, contemplando o processo de investigação individual do aluno.

Nesse processo, a criatividade foi uma das atitudes analisadas por Lowenfeld (1977) e desmembrada em indicadores que fortalecem a expressão e a avaliação das propostas em artes, observadas por Iavelberg,

Através de pesquisas, identificou, em 1955, oito critérios para dimensionar a criatividade: 1. Sensibilidade a problemas; 2. Fluência; 3. Flexibilidade; 4. Originalidade; 5. Habilidade para refletir e para rearranjar; 6. Análise; 7. Síntese; 8. Coerência na organização (IAVELBERG, 2003 p.112).

Com esses indicativos, escolas formais e escolinhas de arte⁴ puderam se reorganizar, no sentido de compreender as fases de desenvolvimento artístico da

¹ John Dewey – Filósofo americano – 1859-1952

² Herbert Read – Filósofo inglês – 1893-1968

³ Viktor Lowenfeld – Filósofo alemão – 1903-1960

⁴ As Escolinhas de Arte surgiram no Brasil em 1948, sob influência do pensamento de Herbert Read e Viktor Lowenfeld, privilegiando a livre expressão. Aconteceram principalmente em Rio de Janeiro, Recife, PE,

criança e do jovem. Augusto Rodrigues, educador, artista e defensor das funções da arte, além de criador da primeira escolinha de arte no Brasil, empenhou-se em renovar as práticas de artes para crianças e adultos. Teve grande influência das ideias de Herbert Read que em suas pesquisas priorizava a compreensão de fatores que estimulavam a criança a desenvolver sua singularidade. Com isso, difundiu o “Movimento Educação Pela Arte, baseado, na expressão da liberdade criadora individual; e no papel do indivíduo na sociedade” (IAVELBERG, p.113), que valoriza o processo e a expressão da criança em seu aspecto global.

Por valorizar o processo de apreensão de conhecimentos, de experiências vivenciadas, essa tendência oportuniza a aprendizagem pela descoberta e pela autonomia em solucionar problemas. Dessa forma, o professor atuava como facilitador do processo dando oportunidade ao aluno de ser criador consciente do seu trabalho.

Tal postura em artes gerou a livre expressão, tendência na qual alguns autores eram contrários ao uso de imagens da história da arte (ou outras) na educação, pois:

A livre expressão parte do princípio de que o aluno deve trabalhar de forma mais espontânea, tendo como comportamento primordial o fazer arte, livre de conceitos teóricos: o conhecimento é intrínseco ao indivíduo; o professor é a presença afetiva indispensável, animando cenário e criando atmosfera e estratégias mais adequadas ao processo criativo peculiar a cada criança (COLA, 1996, p. 15).

Nesse sentido, Stern (s.d., p.16) diz que quanto maior a liberdade de expressão dada à criança nesse momento, mais delicado é o papel do educador, pois a ele caberá a devida competência para direcionar e encaminhar as propostas educativas e afirma que:

Com efeito, se se procurasse menos fazer-lhes “observar objetos” e se se observasse um pouco mais a criança, descobri-la-íamos tal qual ela é, com a sua evolução, as suas necessidades e meios próprios (STERN, s.d., p.16).

Dessa forma, o autor acredita que a criança deve desenvolver uma linguagem própria, que a sua sensibilidade deve ser respeitada, mesmo sabendo que ela vive

inserida na paisagem do mundo que a cerca, em meio a fascinantes apelos da sociedade de consumo, “o imaginário contemporâneo é entregue a domicílio. A criança é submetida a um profundo condicionamento cultural, e é sobre esses conteúdos que a criança vai operar” (DERDYK, p.53). O desenho que ela faz de um objeto que conhece na vida real não tem as mesmas características que o objeto que ela conhece a partir das influências que tem a partir de outras imagens que o correspondem.

Na década de 80, a partir das preocupações existentes no ensino da arte, surge a metodologia triangular e processo triangular, que posteriormente foi denominada abordagem triangular que, por ser afinada com a contemporaneidade, teóricos a situam em um período pós-modernista.

Nessa abordagem, a arte educadora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, divulga os pressupostos do Discipline-Based Art Education – DBAE⁵, propondo que o aluno tenha um aprendizado que contemple um conhecimento abrangente e substancial em artes.

O principal objetivo dessa proposta foi melhorar o currículo de artes, baseando-se na epistemologia desse ensino e integrando a história da arte, a crítica, a estética e a produção em artes, valorizando a produção dos alunos e construindo conhecimentos a partir de informações culturais e históricas. Com isso, a qualidade do ensino da arte nas escolas modificou-se.

Essa concepção desenvolve um conjunto de ideias que propõe uma nova abordagem em relação ao ensino da arte. A imagem tem um novo propósito, e visa sensibilizar a criança a se relacionar com o texto visual, contemplando seu repertório emotivo e imagético, que segundo Cola,

O preconceito contra o ensino de história da arte para crianças sofre uma reformulação surpreendente e os artistas [e também os professores] não temem mais que a produção delas seja influenciada por obras ou estilos artísticos diversos (COLA, 1996, p. 31).

⁵ “criada nos Estados Unidos da América, as origens dessa proposta remontam à década de 60, na Inglaterra e nos EUA, por meio dos trabalhos do inglês Richard Hamilton e dos norte-americanos, Manuel Barkam e Elliot Eisner.” (CORASSA; REBOUÇAS, 2009, p.55).

Assim sendo ela poderá se expressar a partir das imagens apresentadas, dando novos significados e associando o que ela vê a sua realidade e ao seu universo, pois “só um fazer consciente e informado torna possível o aprendizado em arte” (BARBOSA, 1994).

Essa nova proposta de ensino da arte provoca os professores a repensar os conteúdos de arte, entendendo que as crianças sofrem influência dessas imagens que são apresentadas no seu dia a dia, em todo o tempo e lugar, se apropriando dessas novas formas para inserir no seu desenho, fazendo relações, reflexões e, conseqüentemente, transformações.

A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca (BARBOSA, 1994, p. 34).

Vivemos em um mundo em que a imagem tem forte influência no nosso aprendizado, nesse sentido, o ensino da arte vem preparar a criança para que ela tenha entendimento da imagem seja ela de arte ou não, valorizando suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento. Assim ela terá condições também de absorver as informações culturais, decodificando-as e reinterpretando-as.

Logicamente que os artistas não são as únicas pessoas conscientes do passado; as crianças também baseiam seus trabalhos na arte que as rodeia. [...] Os desenhos das crianças egípcias apresentam um “torso islâmico” que raramente aparece nos desenhos das crianças do ocidente. Elas desenhavam pessoas com a cabeça de lua e perfis com dois olhos-traços que desaparecem dos desenhos das crianças europeias e americanas [...] (WILSON apud COLA, 1996, p. 31).

Até meados do século XIX, a criança não tinha suas especificidades reconhecidas, essa fase da vida era vivenciada junto com os adultos em sua totalidade, suas brincadeiras, seus jogos, sua vida cotidiana, ela vivia com os adultos e vivia a vida dos adultos, era vista como um adulto em miniatura, a infância não era tratada como um período específico da vida, as condições de saúde eram pouco administradas colaborando para a mortalidade infantil, a ela não era dada a devida importância ficando no anonimato.

Com base na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional _ LDB nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996 _ que estabelece em seu art. 26, parágrafo 2º: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis de educação básica, de modo a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, a arte, em suas diferentes manifestações, passa a ocupar lugar de importância no currículo escolar, refletindo novas propostas, consolidando assim as premissas que regem os Parâmetros Curriculares Nacionais quando nos faz conceber:

[...] uma concepção contemporânea da disciplina, segundo a qual a arte é considerada um conhecimento articulado no âmbito da sensibilidade, da percepção e da cognição. Por meio da arte, subentende-se que é possível revelarem-se significados, modos de criação e comunicação sobre o mundo da natureza e da cultura (BRASIL, apud REBOUÇAS; CORASSA, 2009, p.11).

Com a abordagem triangular, surgem também novas posturas dos Professores de Arte no cotidiano escolar. A abordagem da leitura de imagens na sala de aula era precária, levando os professores a apresentarem imagens pouco convencionais e que pouco contribuíam para a formação cultural do aluno. Na proposta pós-moderna (relacionada à triangularidade de Barbosa mencionada anteriormente) e, segundo Cola (2006), os professores estavam preocupados em formar alunos para se tornarem, antes de tudo, apreciadores de arte, entendidos em estética e história da arte. Com isso os alunos teriam oportunidade em refletir, ter uma postura estética, além de favorecer o seu desenvolvimento imaginativo, perceptivo e cultural, e que para Buoro,

É imperativo investir numa prática que transforme esses sujeitos em interlocutores competentes, envolvidos em intenso e consistente diálogo com o mundo, estimulados para isso por conexões e informações que circulem entre verbalidade e casualidade (BUORO, 2002, p. 34-35).

Assim, entendemos que uma das funções preponderante, para que o aluno tenha esse contato com a imagem e para que favoreça a construção de conhecimentos, é a sua relação com as práticas educacionais. A imagem então se torna fator determinante nesse processo quando introduzida de forma significativa, mesmo porque somos seres imagéticos e uma imagem sempre terá significado para que se estabeleçam as relações entre o espectador e o mundo.

A imagem provoca indagações que não podem passar despercebidas, ignoradas, possuem potencial comunicativo, e o arte educador instiga para que novos questionamentos sejam discutidos, pois existe também as discussões pertinentes ao tempo espaço em que são geradas e que constroem significativas relações de sensibilidade.

Elliot Eisner (1997) nos esclarece que com os avanços da corrida espacial, a educação ocupou espaço para grandes discussões e acertos. Na cultura norte-americana, por exemplo, era necessário que o currículo fosse repensado com a finalidade de inserir o ensino da arte na categoria das disciplinas consideradas prioritárias, com isso novos currículos surgiram com a finalidade de agregar a teoria às práticas escolares. Dessa forma, muitos professores de arte foram provocados a rever suas práticas.

A partir dessas provocações, vários teóricos publicaram sobre esse tema, com o objetivo de instigar para as funções da arte das crianças e seu ensino, questionando sobre os métodos utilizados e o papel do professor no processo ensino-aprendizagem e assim, concluímos que:

[...] desenvolvemos a ideia de que a arte tem conteúdo específico a oferecer, algo inerente às artes. Afirmávamos que o aprendizado artístico compreendia mais do que a habilidade de utilizar materiais de arte, e conceituamos o papel do professor de forma ativa e exigente, e não simplesmente um fornecedor de materiais e um apoio emocional (EISNER, 1997, p.78).

Nessa perspectiva, o ensino da arte se torna indispensável ao desenvolvimento da criança, entendendo que ela desenvolverá sua identidade, pois está inserida em um contexto de interação coletiva, onde terá oportunidade de vivenciar situações inerentes ao seu cotidiano como brincar, questionar, observar, dialogar, construindo seus conceitos acerca da sociedade, cultura e de mundo.

Lowenfeld (1977) defende o importante papel que arte tem na educação, uma vez que entende que ela agrega vários elementos que são indispensáveis no processo de desenvolvimento cognitivo, psicológico e afetivo da criança.

Portanto, entendemos que a expressão infantil apresenta-se com uma função precisa: formular o que não pode ser dito verbalmente, concretizando em símbolos os esforços da criança em formular sua própria resposta (LOWENFELD, 1977, p. 23).

Quando apresentamos uma imagem à criança, por exemplo, estamos dando oportunidade para que ela reflita, estabeleça conexões e questione. Isso se dá pelo fato de que essas ações não podem ser ensinadas, e sim, estimuladas. São expressões que não estão prontas, e que o professor dialoga e interage com as experiências vividas, fantasiadas ou imaginadas pela criança. Como diz Montaigne (apud KOHAN, p.14): tornaremos a criança servil e tímida se não lhe dermos a oportunidade de fazer algo por si.

Edith Derdyk (1989) afirma que a criança está em constante movimento, ela se transforma, tem necessidade de mudar o mundo, está sempre atenta às descobertas, e diz que:

A criança está integralmente em tudo o que faz, principalmente quando existe um espaço emocional que o permita. Existe um pensar por trás de seu fazer, por trás de suas pequenas operações, como subir e descer uma escada, balançar insistentemente um chocalho, amassar um papel. A criança vivencia, organiza, operacionaliza, elabora, projeta, constrói, destrói em busca de novas configurações. O caos e a ordem se alternam (DERDYK, 1989, p.11).

A necessidade que a criança tem em se expressar é intrínseca a sua realidade, ela entende que criar é algo que está sempre presente em suas ações e é a partir da sua vivencia que ela faz as suas maiores descobertas, e que Fayga Ostrower (apud DERDIK, 1989, p.12) corrobora afirmando que “o processo vivencial está diretamente ligado ao processo criativo”.

Nesse sentido, a escola oferece à criança meios para que ela seja apresentada ao mundo cultural, social e seja inserida na sociedade com o conhecimento adquirido nas ações de compreensão, relação, significação, que são processos de apreensão de conhecimento.

O desenho na educação infantil implica em atentar-se para estudos já realizados por especialistas da área, que visam de modo mais específico a expressão da criança. Tratam de questões acerca dessa ação bem como das possibilidades que existem

para que sejam observadas as propostas de trabalho em sala de aula e a valorização dos conhecimentos sociais, afetivos e culturais da criança,

Para a criança, a arte é algo muito diferente e constitui, primordialmente, um meio de expressão. Não existem duas crianças iguais e, de fato, cada criança difere até do seu eu anterior, à medida que constantemente cresce, que percebe, que compreende e interpreta o seu ambiente (LOWENFELD, 1977, p. 19).

Portanto, entendemos então que a criança é um ser dinâmico e está sempre em movimento. Comunica-se por meio da arte: enquanto deixa suas expressões no papel ela se comunica com seus pares, dialogando com seu desenho fatos e situações do seu cotidiano.

Mesmo assim percebemos que existem crianças que, mesmo na tenra idade, sinalizam que não conseguem se expressar diante de uma proposta. Possivelmente esse fato se dá devido a situações que as impediram em se mostrar expressivamente, com autonomia, não sendo encorajadas a expressar seu pensamento livremente e a refletir suas ações a partir de suas próprias impressões, com isso se torna dependente de orientações daqueles que estão a sua volta, como seus colegas, professores ou pais.

Cola (2009) diz que o ambiente em que a criança está inserida é de fundamental importância para sua produção, o fator externo como a cultura, o contato com outras pessoas além dos aspectos perceptivos e imaginativos serão de grande influência e contribuição para que exista uma produção significativa, lembrando também que “[...] a dimensão simbólica não deve ser esquecida, pois, representar, por meio de qualquer expressão da arte, está vinculado ao ato simbólico [...]” (COLA, 2009, p. 34).

Quando apresentamos algum objeto para que seja representado pela criança, ela o insere em algum contexto da sua vida representando-o, muitas vezes simbolicamente, porém esse ato irá se transformar ao longo de sua vida, como observamos na evolução gráfica,

[...] E não há, contudo, nada a temer, desta expressão. Concedê-la às crianças não está em contradição com nenhum princípio da humanidade.

Os que praticam a educação criadora estão conscientes de desenvolver a personalidade da criança, de formar o seu caráter e de fazer dela, ao mesmo tempo, um ser sociável, desligado de complexos, mas tendo adquirido o sentido da responsabilidade. [...] (STERN, s.d., p.17).

Entendemos que existe uma ampla preocupação e discussão no sentido de envolver o desenho na construção e conhecimento da criança, oferecendo como suporte as imagens de Arte gerando assim interação e autoconhecimento, que são características indispensáveis no processo de aprendizagem.

Pillar (1992, p.9) diz que o processo de leitura além de estabelecer relações entre o ver, julgar e interpretar a imagem enriquece o conhecimento da gramática visual dos seus significados: “[...] ler uma imagem é saboreá-la em seus diversos significados, criando distintas interpretações, prazerosamente [...]”.

Quando a criança desenha, ela tem o desejo em explorar o espaço, se citarmos o suporte papel, já poderemos visualizar um espaço delimitador, que sugere uma estruturação simbólica e organizativa, que Mario de Andrade, enfatiza contrariamente quando diz que “o verdadeiro limite do desenho não implica de forma alguma o limite do papel, nem mesmo pressupondo margens” (apud DERDYK, 1989, p.23). Dessa forma, papéis grandes, materiais inusitados e suportes diferentes como calçadas, paredes, na areia da praia, podem ser interessantes no processo expressivo do desenho.

Assim, quanto mais apresentarmos imagens às crianças para que elas reflitam o que estão vendo, mais condições de interpretação e entendimento terão sobre o que é transmitido, “pois a criança possui um desenvolvimento intrínseco, subjetivo, intelectual pessoal, mas que também é determinado enormemente por questões sociais” (COLA, 2011, p. 14).

A infância constitui uma parte importante da vida humana; não é um estado provisório. O que a criança sente, experimenta e exprime é importante e tem valor definitivo (STERN, s.d.p. 27).

Dessa forma, podemos perceber que cada criança se desenvolve a partir do seu contexto e das relações em que está inserida, seja no aspecto econômico, social,

histórico ou político, por isso, nesse período da vida humana as intervenções que são feitas serão determinantes e serão reveladas ao longo de sua vida.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI⁶, a criança é assim definida:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca [...] possuem uma natureza singular que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio [...] se utilizam das mais diferentes linguagens [...] constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com outras pessoas [...].

É um momento onde acontece uma série de construções e apropriações, a criança, sujeito desse período, recebe informações do mundo em que vive e se exprime naturalmente, exercitando-se nos mais variados tipos de linguagens, projetando assim seu universo interior regida por suas fantasias e pela necessidade de descoberta, a criança é um ser ativo. “Age impulsivamente para uma aventura ousada e curiosa” (DERDIK, 1989, p. 57).

Sente e pensa um mundo de acordo com suas singularidades, de forma lúdica constrói vínculos afetivos e situações prazerosas que a levam a aprender e a ressignificar suas ideias e sentimentos sobre o mundo em que vive, sobre as pessoas com as quais convive e sobre ela mesma. Forma conceitos quando é estimulada a desenvolver suas habilidades e diante de um desafio se coloca como agente participativo, interagindo na construção do conhecimento.

3.1 O DESENHO INFANTIL

Conhecer a história do ensino do desenho infantil para crianças muda nossa concepção do grafismo infantil contemporâneo. Observamos que a datação histórica não mostra apenas números que marcam o tempo, mas é acompanhada de imagens que imprimem características das concepções de criança, educação, época e sociedade onde os desenhos foram gerados (IAVELBERG, 2013, p.15).

⁶ Disponível em (http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf, 1998, p.21).

Na década de 1950, arqueólogos descobriram perto da cidade de Novgorod, Rússia, os primeiros registros que temos do desenho infantil, marcados sobre folhas de bétulas⁷. Esses registros foram considerados um marco arqueológico, pois foram desenterradas centenas de cascas de bétulas com inscrições sobre elas.

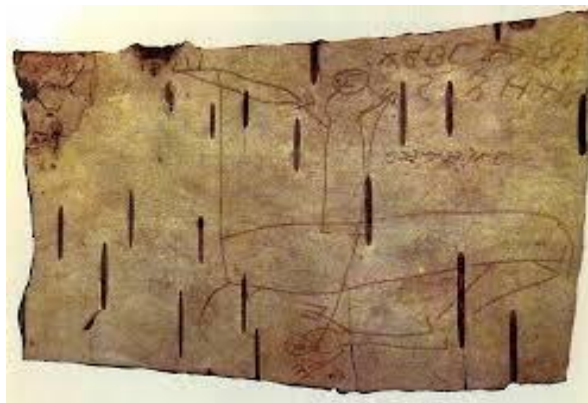


Imagem 01 – Desenho de criança em folha de bétula encontrado na década de 1950⁸

De acordo com pesquisas, os desenhos de Novgorod que foram encontrados, parecem que vêm de um menino russo chamado Onfim, que viveu no final do século XII e início do século XIII, na cidade de Novgorod. Onfim estava sendo alfabetizado, e o desenho ocupava grande espaço na sua vida enquanto realizava suas atribuições, com rabiscos, letras, e representações de si, de seus pais e amigos, usava fantasia e imaginação e se colocava no lugar de guerreiros. Para eliminar qualquer dúvida da identidade do guerreiro, registrava seu nome ao lado do personagem. Criava histórias e as representava fantasticamente sobre as folhas de bétula. Dava aos seus personagens características que melhor lhe conviesse, como por exemplo, transformava animais valentes em criaturas dóceis, inseria nas cenas seus amigos mais próximos com a preocupação de identifica-los graficamente, como é o caso de Danilo, possivelmente seu amigo, que continha a frase: *Poklon ot Onfima ko* (presente de Onfim para Danilo)⁹.

⁷ Bétula ou vidoeiro são os nomes que se dão à planta que antigamente se chamava de árvore da sabedoria porque fornecia aos pedagogos argumentos para inculcar as doutrinas sadias.
<http://www.plantasquecuram.com.br/ervas/betula.html#.Ui3BN8akqhM#ixzz2eOmNOygb>

⁸ Os desenhos de Novgorod que encontramos parecem que vêm de um menino russo chamado Onfim, que viveu no final do século XII e início do século XIII, na cidade de Novgorod. Pela estimativa dos arqueólogos que desenterraram os seus trabalhos, ele tinha cerca de sete anos de idade na época em que ele fez esses desenhos. (<http://www.goldschp.net/SIG/onfim/onfim.html>)

⁹ <http://www.goldschp.net/SIG/onfim/onfim.html>

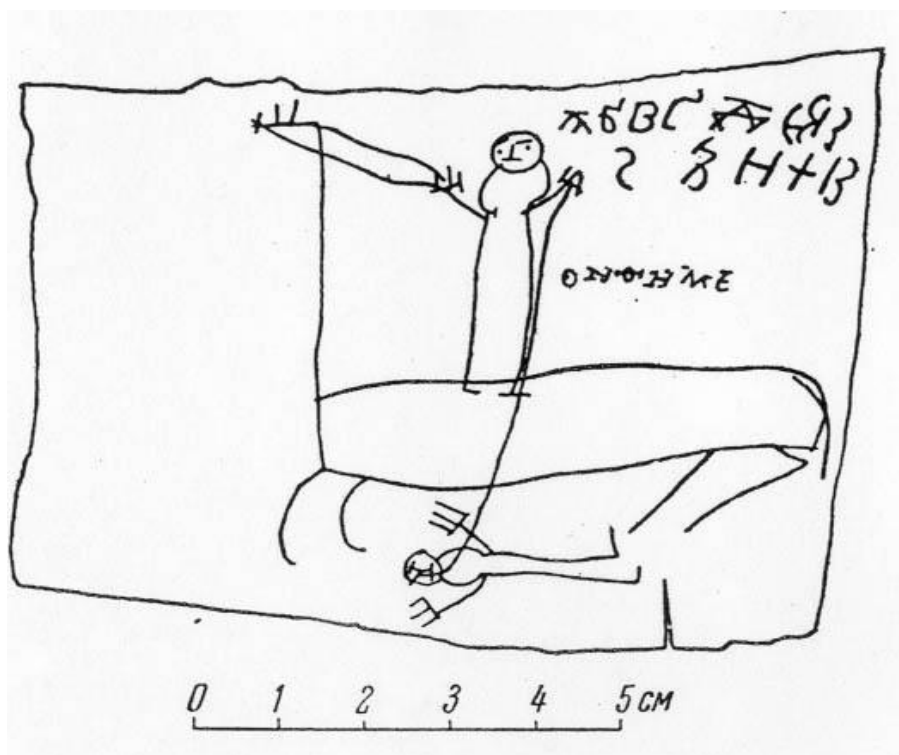


Imagem 02 – Desenho do menino Onfim¹⁰

Como observamos nas imagens, nesses desenhos as crianças representavam cenas de si, de seu cotidiano e de pessoas importantes para elas, geralmente de sua família, inserindo em sua produção fatos e acontecimentos presentes em sua vida, além representar também cenas fantasiosas e imaginativas.



¹⁰ <http://www.goldschp.net/SIG/onfim/onfim.html>

Imagem 03 – Desenho de criança da Rússia Medieval encontrado na década de 1950 por arqueólogos. Onfim também fez desenhos das pessoas em sua vida, incluindo este grande, um de seus pais.¹¹

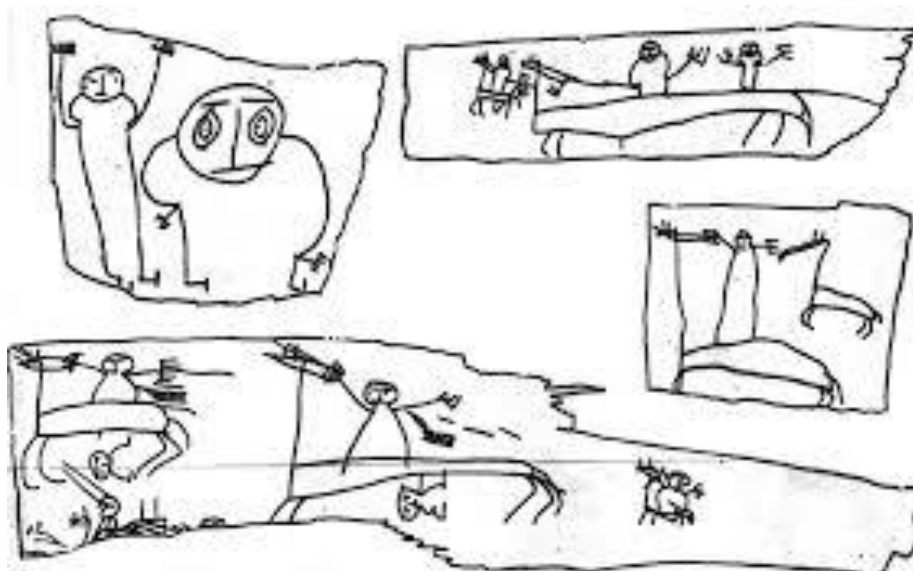


Imagem 04 - Desenho de criança da Rússia Medieval encontrado na década de 1950 por arqueólogos, imagens de cenas cotidianas.¹²

Essa descoberta contribuiu para que os estudos em relação ao desenho infantil fossem aprofundados. Em fins do século XIX, profissionais de áreas distintas investigaram essa expressão, para sustentar suas pesquisas, entendendo que na infância, o desenho além da originalidade apresenta também aspectos estéticos relevantes. Rhoda Kellogg (apud COLA, 2003) inclusive, propõe uma determinada comparação entre desenhos de crianças e desenhos de adultos.

Não parece inútil esclarecer as motivações que deram origem a esse interesse pelo desenho infantil, já que existe uma estreita conexão entre as ideias filosóficas dominantes no momento e o estudo da criança em geral e o estudo das suas produções gráficas em particular (MERIDIEU, 1995, p. 2).

Nessa perspectiva, a criança já não é mais vista como aprendiz do adulto, essa orientação foi marcada pelo ensino tradicional, a proposta da escola moderna valoriza a expressão e entende que a criança apresenta suas próprias

¹¹ <http://www.greynotgrey.com/blog/2013/12/06/onfim-medieval-russian-kids-art>

¹² https://www.google.com.br/search?q=onfim&espv=210&es_sm=122&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=4tPrUrPpGs_LkQfgoYDAAQ&ved=0CC0QsAQ&biw=1366&bih=559

características e desejos. A criança desenha por prazer, primeiro para ela, e depois compartilha com seus pares, reais ou imaginários, e institui o desenho como forma de comunicação e relação entre ela e os adultos.

Podemos associar o desenho infantil aos movimentos modernos que surgiram a partir do final do século XIX, quando propõem que a expressão seja valorizada, e não a cópia do real. O impressionismo, expressionismo e todos os movimentos que vieram a partir desse momento consideram a expressão uma postura perceptiva agregada a uma visão temporal, social e histórica.

Diante disso, observamos no desenho da criança características específicas, particulares, que se contrapõem com algumas intenções pedagógicas em ensinar a criança a desenhar, oferecendo técnicas rígidas e sensações rotuladas ou estereotipadas.

A criança enquanto desenha canta, conta histórias, teatraliza, imagina, ou até silencia. O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário (DERDYK, 1989, p. 19).

A prática do desenho é de fundamental importância para que a criança reúna, nessa ação, atitudes que são inerentes ao seu desenvolvimento, pois é uma oportunidade para que ela se expresse, imprimindo no papel, ou em outros suportes, a forma como pensa, como vê o mundo, como se sente e como faz suas reflexões acerca das possibilidades de interpretações.

Assim, a criança, espectadora de todo o universo circundante, procura comunicar o que vê através de formas em espaço bidimensional. Coloca sobre tal ato aspectos que dizem respeito ao externo do que representa, e questões individuais, intrínsecas. (COLA, 2003, p. 10)

Nesse sentido, quando a criança desenha, ela se apropria de conhecimentos, observa e explora situações, questiona o sentido do seu trabalho e assim reconhece o seu desenho como seu, pois apresenta aspectos de sua vida, que permanecerão enquanto o desejo de desenhar estiver latente.

Desenhar é uma atitude espontânea. A sensibilidade e o raciocínio se processam contribuindo para que a criança aprenda, compreenda e explore novas

possibilidades, sua curiosidade está sempre atenta às consequências que sua atitude pode causar ao meio, desenvolvendo a consciência visual e plástica.

A produtividade infantil é rica, em quantidade e descobertas. A nós, adultos, espanta muitas vezes pela “ousadia” por sua liberdade de ação” (OSTROWER, 1987, p. 127)

Para a autora, a criança vivencia espontaneamente seu cotidiano, o que a leva a tomar decisões. Ela tem atitudes que são traduzidas por nós, adultos, como criativas e audaciosas, mas que na verdade são interpretadas na íntegra. Ela ainda nos esclarece que à medida que a criança cresce suas atitudes se tornam mais formais, sua sensibilidade e espontaneidade expressivas sofrem modificações, tornando-as mais controladas.

Contudo há um caminho que não é abandonado, suas características pessoais permanecem e podem se transformar a partir do momento que ela tem oportunidade em experimentar novos materiais e suportes para expressar o que deseja, pois a prática do desenho está intimamente ligada a fatores perceptivos, motores e psicológicos.

A potência do desenho se dá a partir de situações de reflexão, abstração e conceituação, não é simplesmente uma técnica. Os fragmentos visualizados e registrados em cada objeto pressupõem familiaridade com objeto, assim a prática do desenho promove ensaios de aproximação com o mundo, se apropriando de imagens e de possibilidades expressivas.

Quando a criança rabisca num papel em branco, este produz estímulos visuais que vão se transformando ao rabiscar. A relação entre o branco do papel e as marcas, as manchas, estabelecem relação figura/fundo, elemento/todo. A criança, todavia, vê o papel como uma unidade (RHODA KELLOGG apud DERDYK, 1989, p. 61).

Vários estudos foram realizados acerca da concepção do desenho infantil. Há abordagens que têm como pressupostos revelar as fases de apreensão do desenho pela criança. Porém, sabemos que existe um percurso único, universal, que condiciona essa ação a um fazer espontâneo.

Por desenho compreende-se, aqui, o trabalho gráfico da criança que não é resultado de uma cópia, mas da construção e da interpretação que ela faz dos objetos, num contexto sociocultural e em uma época (PILLAR, 2012, p.43).

As teorias que classificam as fases do grafismo infantil se apoiam em situações sociais, psicológicas, culturais, mas existem métodos práticos que alteram as manifestações gráficas das crianças, fatores como a vivência e o processo de apropriação dessa linguagem com suas descobertas e frustrações, se não associados aos pressupostos teóricos podem transformar-se em informações sem a conotação epistemológica de compreensão das manifestações expressivas. Considera-se essencial a associação entre a prática do sensível e a prática do conceito.

O desenho da criança é ação e pensamento ao mesmo tempo. São atos particulares, que ninguém pode realizar por ela. Quando a criança desenha, ação, percepção e imaginação atuam juntas; ela sabe fazer e ver o que produz no desenho (IAVELBERG, 2013, p. 29).

Portanto, podemos afirmar que a expressão da criança se concentra em uma disposição para representar, envolvendo exploração do meio ambiente, recolhendo experiências desde a mais tenra idade, classificando e comparando situações ou objetos simultaneamente, com isso adquire um contexto lógico para suas descobertas, a produção se legitima. O mundo particular e singular, subjacente ao ato criador toma corpo. Determina aspectos visuais próprio do autor (COLA, 2003, p.32).

3.2 LEITURA DE IMAGENS

A imagem nos instiga a ativar nossos sentidos, nossa imaginação, fantasia ou sentimentos. Ela pode alimentar nosso pensamento com fatos, lugares, ou situações nas quais nos inserimos por entender que ela tem também função de estimular, criar, refletir e propor uma nova forma de olhar e de direcionar o pensamento de forma potente nos trazendo significados.

Apresenta-se nas mais variadas formas, pode ser agradável, dramática, sensível, polêmica, ou ainda metafórica. Sua função está presente nas mais diversas áreas do conhecimento humano, trazendo discussões e direcionando o percurso da história.

Rossi (2003) diz que a imagem é presença, aqui e agora. Constantemente, a todo momento, estamos diante de imagens que de certa forma se impõem sobre nós, e nos convida a refletir e a interagir com elas, nos moldam oportunizando um processo de decodificação e interpretação. As crianças desde cedo travam um diálogo contínuo através da quantidade de imagens que as cercam. O computador, as propagandas são fontes inesgotáveis de possibilidades imagéticas, com isso entendemos que vivemos um momento em que a cultura visual é determinante na construção de sujeitos críticos e criativos.

Na sala de aula, a imagem ocupa lugar determinante, pois inclui o conceito de arte como cultura, ausente durante décadas, trazendo informações que colaboram com a compreensão da linguagem visual e das nuances sócio históricas, inerentes a toda produção artística. Com isso, estaremos preparando os alunos “para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-os do que estão aprendendo com essas imagens” (BARBOSA apud ROSSI, 2003, p.10).

Sabemos, então, da importância da imagem e seu percurso no processo ensino-aprendizagem das aulas de Artes. Por isso, vários autores se debruçam em estudos que sustentam essa afirmativa, pois entendem que a leitura, o processo de produção e a utilização de imagens na escola é responsável por um conhecimento que reverberará em futuros apreciadores de arte.

Nesse sentido, Pillar (2011) nos convida a compreender no que caracteriza a leitura de imagens quando corrobora com Maria Helena Martins (apud PILLAR, 1994, p.31-32) ao identificar duas situações que implicam nesse fazer aos lermos uma imagem: a decodificação mecânica e a leitura como processo de compreensão. Para a autora as duas classificações se complementam, uma precisa da outra, para que a leitura aconteça.

Ao compreendermos as duas classificações, visualizamos que a decodificação mecânica pressupõe uma análise dos elementos estéticos da imagem como a cor, a linha, a forma, a composição, enquanto a leitura como processo de compreensão favorece a expressão de ideias, o que se vê, o que se prioriza na imagem, o que

pode se dizer dela, o que se questiona diante da imagem, quais as associações que se faz com a realidade e com o mundo.

Ao ler, estamos entrelaçando informações do objeto, suas características formais, cromáticas, topológicas e informações do leitor, seu conhecimento acerca do objeto, suas interferências, sua imaginação (PILLAR, 2011, p. 8).

Ao apresentarmos uma imagem à criança, estamos oportunizando-a a refletir, interpretar e produzir sentido sobre o que vê, ampliando seu repertório de expressão plástica individual, e quando observa ela mostra seu conhecimento, sua imaginação, que acontecem dentro de um tempo-espço, no momento em que ela observa a obra.

Merleau-Ponty (2009, p.15) narra que “Santo Agostinho dizia do tempo, que este é perfeitamente familiar a cada um, mas que nenhum de nós o pode explicar aos outros”, com isso ao observarmos uma imagem, estamos sempre diante de novas possibilidades de interpretação, as abordagens se modificam uma vez que as verdades se movimentam são redefinidas e ressignificadas pelo estar no mundo, que corrobora com o fato de que inserimos na imagem fatos e relatos pessoais, são as próprias coisas, do fundo do seu silêncio que desejam conduzir à expressão.

Assim, duas pessoas podem ler uma mesma realidade e chegar a conclusões bem diferentes. Isto porque o que o sujeito apreende em relação ao objeto depende dos instrumentos de registro, das estruturas mentais, das estruturas orgânicas específicas para o ato de conhecer, disponíveis naquele momento. (PILLAR, 2011, p.9).

Com a grande oferta de imagens que temos cotidianamente, oferecidas pelos diferentes meios tecnológicos e de comunicação, a criança estabelece relação entre o que faz e o que vê, a fruição é individual, as reflexões, sensações ou emoções que ela nos provoca faz com que recriemos a obra em nós, não nos deixa passivo, e sim nos oportuniza e nos leva a relacionar novas sensibilidades, muda a nossa percepção em relação aos elementos que a compõem, flexibilizando as funções e significações de cada objeto. Mesmo assim, diante das provocações que ela nos incita é relevante compreender que a imagem tem seu caráter único, estético e artístico.

Na escola ou em outros espaços da vida cotidiana percebemos que a mediação nos proporciona um encontro que torna potente as nossas experiências estéticas quando associa a elas, especificidades e repertórios pessoais, sociais, culturais, que, com as devidas estratégias nos permite aproximar aos processos de interatividade que a arte nos oferece, auxiliando na construção de sujeitos críticos, criativos, reflexivos e que atuam em seu contexto.

Na sala de aula, essa viagem imagética tem direções diversificadas, os alunos trazem em suas bagagens os mais diferentes contextos, oportunizando o professor a direcionar com a autonomia de intervir de forma que os alunos sejam instigados a conhecer espaços provocativos gerando novos hábitos e novos conceitos a partir dos procedimentos que utiliza. Esse diálogo entre professor x aluno x imagem provoca reflexões, inquietações que tomam direções diferentes marcadas pela experiência de cada um.

A mediação, como facilitadora do encontro entre arte e fruidor precisa ser pensada como uma ação específica, como uma área de estudo singular. Percebê-la como canal de comunicação permite estudar seu processo, atentando para os ruídos perturbadores, como de ênfases desnecessárias ou da exclusão de aspectos que poderiam tornar o encontro mais significativo (MARTINS & PICOSQUE, 2012, p. 25).

Portanto, o processo de mediação acontece como uma rede de conceitos, práticas e apropriações, sugerindo que o aluno desperte para um olhar sensível, provocando-o para novas possibilidades não somente observados nos aspectos cognitivos, mas, como afirma Martins & Picosque (2012, p. 25), “[...] acima de tudo, é preciso promover um contato que deixe canais abertos para sensações, sentidos e sentimentos despertados, para a imaginação e a percepção”.

Ao provocar o diálogo a partir de uma obra de arte, é importante que o professor estimule o aluno para as várias aberturas que surgem, como a sua vivência, seus interesses e desejos, é preciso pensar em desafios instigadores e estéticos com comentários estimulantes e questões instigantes para as quais não há respostas óbvias (MARTINS, 2005).

Assim, os diálogos que surgem entre os pares promove o encontro e desenvolve a consciência crítica ao observar atentamente as imagens, a dialogar com o outro e a

trocar informações e experiências, às possibilidades de conexões acerca da imagem.

3.3 PESQUISADORES DO DESENHO COMO EXPRESSÃO NA INFÂNCIA

Ainda em 1885, Franz Cizec, estudante vienense de Belas Artes, começa a ensinar Arte para as crianças, sendo que muitos estudiosos o consideram descobridor da arte infantil, pois ele acreditava que as crianças podiam desenvolver suas habilidades em artes de modo natural, sem o compromisso de seguir técnicas ou modelos. Propôs trabalho voluntário, oferecendo aulas para crianças de 06 a 14 anos, valorizando principalmente a autorrealização nos seus trabalhos, indo além do comum através da criatividade imaginativa.

Podemos ver que a proposta de Cizec (1995), no artigo intitulado “ Inventar arte infantil”, publicado no British Journal of Aesthetics, é uma prática modernista. Para ele, a arte que as crianças produziam era autônoma, independente e sujeita às suas próprias leis,

[...] uma arte que as crianças criam para si mesmos. A criança faz desenhos e imagens não para o adulto, mas porque quer cumprir os seus próprios desejos, inclinações e sonhos [...] contém em si as leis eternas da forma”.

Ao situarmos as propostas de arte para a educação infantil, percebemos em seu panorama histórico, que a partir da década de 1980 houve um grande avanço nas pesquisas e propostas relacionadas a essa fase. Antes desse momento não havia preocupação em relação ao conhecimento, somente as questões emocionais, psicológicas e evolutivas eram priorizadas no que diz respeito ao desenvolvimento da criança.

Em arte, as atividades eram centradas no fazer técnico, nos desenhos pedagógicos e na recreação, oriundos da escola da tradicional. Trazia um ensino de arte engessado e com vistas a preparar a criança para a próxima etapa da sua vida escolar, ou seja, o ensino fundamental. Com a Escola Renovada, esse panorama muda, propondo uma abordagem contextualista dando espaço a um fazer centrado

nas abordagens reflexivas, priorizando as fases de desenvolvimento da criança e o seu ato criador, valorizando sua espontaneidade.

Dessa forma, ensinar, orientar o ato de desenhar, significará também saber olhar e analisar o desenho que a criança executa. As diferenças pessoais, denominadas de singularidades no desenho das crianças, têm se demonstrado tão grandes, que é a razão que nos leva a afirmar que cada criança possui sua forma específica de desenhar, de expressar seu texto através de formas (COLA, 2003, p. 23).

Assim, percebemos que o papel do professor como facilitador do processo de apreensão de conhecimentos da criança, será fundamental para que sejam elaboradas novas proposições de aprendizagem no que diz respeito ao desenvolvimento expressivo e criativo da criança em arte.

Até então, a livre expressão foi preservada nas propostas educacionais designadas como modernas. Hoje critica-se a forma lexical “livre expressão”, declara-se que a prática levou a um “espontaneísmo” empobrecedor da arte da criança, mas, à época, as propostas hoje depreciadas eram valorizadas em oposição aos métodos rígidos da escola tradicional de desenhar ligando pontos, copiar modelos e colorir formas oferecidas (IAVELBERG, 2013, p.45)

Percebemos, então, que os procedimentos utilizados em sala de aula serão determinantes para que a criança construa o seu caminho expressivo, enfatizarmos também a necessidade em proporcionar às crianças situações que colaboram com seu desenvolvimento, observados os aspectos cognitivos, sensíveis e culturais em arte. Quando são organizados espaços de acesso à cultura, estes possibilitam a ampliação da expressão e da linguagem da criança.

O desafio em compreender a produção gráfica da criança, nos convida a interagir com as pesquisas de autores que debruçaram sobre esse tema por investigarem em suas pesquisas e estudos, teorias e conceitos essenciais para as reflexões sobre o desenho infantil. Assim sendo, esclarecemos aqui o pensamento de professores autores de livros que são significativos para a temática do desenho infantil.

3.3.1 Rosa Iavelberg e a autonomia do desenho

Sendo uma das autoras que elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN¹³, Rosa Iavelberg nos apresenta uma série de reflexões acerca do ensino da Arte. Segundo a autora, a apreensão de conhecimentos deve contemplar o acesso às diversas manifestações históricas e culturais nas mais diversas linguagens da arte, possibilitando que o aluno seja inserido na sociedade como leitor competente da estética artística, além de promover situações de criação de trabalhos em arte, ao mesmo tempo situando-o como sujeito atuante na leitura que faz de mundo.

A arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudos; entretanto, não é isso que justifica sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos (IAVELBERG, 2003, p.09).

Com isso, a partir do aprendizado em arte, o aluno tem a oportunidade em interagir com o outro, situando-se como sujeito participativo, autor de ações que, a partir de imagens de artistas e das práticas constantes no universo da arte, observadas no acervo cultural que nos é apresentado cotidianamente, amplia suas concepções de mundo.

A formação cultural pode se dar mesmo fora da escola para todos, mas a formação cultivada carrega o princípio da equidade, do direito de acesso à arte e à produção cultural de qualidade artística e estética, sem hierarquizações, como direito do estudante no âmbito dos conceitos, procedimentos e valores ligados à arte (IAVELBERG, 2010, p.01).

A oferta do ensino da arte tem em suas principais justificativas a preocupação em proporcionar às crianças maiores condições de inserção no contexto sociocultural e para que ela participe ativamente como cidadã, interagindo com o mundo e se apropriando das mais variadas manifestações culturais, estéticas.

É fundamental que o arte-educador tenha o compromisso de estimular a ação criativa nas crianças contextualizando os saberes no tempo-espço em que ela está inserida. Isso facilitará a compreensão de estilos e poéticas que cada obra oferece

¹³ Os Parâmetros Curriculares nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental e Médio em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> - acesso em 07/12/2013)

em sua leitura, valorizando na criança seus aspectos intelectuais, morais e estéticos, provocando sua consciência individual, harmonizada com o grupo que pertence.

A consciência que a criança terá acerca dos estímulos que ela recebe nas aulas de artes tem muito a se relacionar com a mediação proposta. Nesse momento, as ações sugeridas pelo arte-educador influenciam nas relações com seus pares e com aqueles que estão articulados com o ambiente escolar, assim os aspectos cognitivos e afetivos serão contemplados permitindo que cada aluno revele sua aproximação com o mundo da arte.

Um professor que entra em sintonia com as formas de vinculação de cada estudante com o saber está mais apto a instigar o aluno a atribuir significado à arte, a resolver problemas no fazer artístico e propor questões com suas poéticas pessoais, desenvolvendo critérios de gosto e valor em relação às suas atividades artísticas – e de seus pares – e aos objetos de arte (IAVELBERG, 2003, p. 10).

Diante disso, entendemos que o aprendizado em arte tem estreita relação com as propostas advindas do ambiente escolar e, conseqüentemente, do arte-educador, visualizadas nas ações mediadas e interpretações que cada aluno faz diante do que lhe é proposto. As produções individuais ou em grupo necessitam do olhar crítico e criterioso do professor que pode convocar ou não para uma viagem estética onde os esforços dos aprendizes aparecem revelando sua marca, sua autoria, sua fruição e se encontram em um processo de apropriação e construção de saberes.

Defendemos que a criança ao aprender arte desenvolve um percurso artístico alimentado nas culturas, com a marca de sua subjetividade. Neste sentido, cabe à escola um papel importante de mediação da produção histórica de arte, para que a formação escolar promova a participação do aluno no universo da arte em sua diversidade de maneira autoral e com o domínio de seus conteúdos (IAVELBERG, 2010, p. 243)

Tomamos como ponto de partida para reconhecer todo o empenho da autora em garantir um ensino de arte qualificado, as suas pesquisas sobre o desenho infantil, com enfoque primeiramente no desenho cultivado pela criança, termo e proposta criado por Iavelberg, e que norteia seus estudos sobre o desenho produzido pela criança.

Ao ilustrarmos culturalmente a palavra ‘cultivado’ associamos a ela o ato de semear, adubar, cuidar. Redimensionando esse termo ao nosso estudo percebemos que ela nos envia a um lugar contrário do que tínhamos diante da proposta tradicional do ensino da arte, propondo agora a prática do desenvolvimento cognitivo, valorizando o processo de criação, levando em conta as experiências dos alunos, sua vivência sociocultural, o conhecimento de si e de mundo, suas habilidades e necessidades.

A participação do professor nesse momento é fundamental, pois partindo da ideia de cultivar a ação do desenho, é ele que, a partir do conhecimento que tem do aluno, das oportunidades de conhecimentos e da interação entre seus pares promove, mediando e motivando os interesses, contribuindo para que haja aprendizado, apreensão de conhecimentos, pois esse processo é intrínseco, nesse caso a oferta de muitas atividades sem comprometimento pouco contribuirão para um aprendizado eficaz.

O sujeito vai construindo progressivamente suas teorias sobre desenho a partir da interação com todas as produções que observa, incluindo as suas próprias (IAVELBERG, 1995, p. 5).

Assim, as intervenções feitas pelo professor serão importantes para que o aluno reflita constantemente sobre o que está sendo proposto, enquanto se desenvolve ele se apropria de novas convenções e as representa da forma mais coerente, consciente e autoral nas próximas atividades, sendo assim a aprendizagem estará ligada ao seu desenvolvimento.

Desde a educação infantil podemos propiciar um universo rico de aprendizagens em desenho, expandindo o universo cultural das crianças, trabalho que pode seguir orientado pelas ideias em ação. Essas ideias, motores dos atos de desenho, são construídas, primordialmente, na prática desenhista e na interação de cada um com a diversidade dos desenhos presentes nos ambientes (IAVELBERG, 2013, p. 11).

Seguindo uma visão construtivista de apreensão do desenho o aluno compreende a diversidade do grupo em que está inserido, respeitando a individualidade de cada um e participando das interações sociais que surgem no grupo, se integrando na sociedade e construindo suas próprias poéticas.

Ainda nessa visão, podemos compreender que a aprendizagem é composta pelo fazer e pela reflexão, sendo a criança o sujeito que possui conteúdo e se esforça para apreender novas descobertas.

Diferente dessa proposta está os desenhos propostos a partir de estereótipos, reprodução mecânica de modelos ou cópias descontextualizadas e reprodutivas de imagens que geram insegurança e impedem que a criança se desenvolva, inibindo seu processo expressivo, construtivo e individualizado, não oportunizando a criança expor seus reais interesses, impedindo-a de participar ativamente de suas conquistas e de participar graficamente do seu momento sócio-histórico e cultural. Da mesma forma, a livre expressão sem um retorno competente do professor também difere da proposta educativa de Lavelberg.

É singular compreender o envolvimento da autora nas questões que envolvem as pesquisas sobre o desenho infantil e também formação de professores, que integrados colaboram para atender as demandas do processo ensino aprendizagem direcionados às crianças da Educação Infantil e outros graus de ensino.

Dedica-se também à participação em projetos educacionais com elaboração de propostas que visam à formação integral do aluno a partir de redes significativas associadas às áreas do conhecimento com práticas que colaboram para o desenvolvimento global do indivíduo.

3.3.2 Analice Dutra Pillar e a leitura de imagens

A autora trouxe grandes contribuições para a análise do desenho infantil, levando muito a sério o tema, introduzindo na discussão autores bastante diferenciados, promovendo com isso um debate significativo sobre o desenho infantil. Dentre os mesmos podem ser citados, filósofos como Ernst Cassirer, Norman Freeman, Emmanuel Kant, Luigi Pareyson, Platão, etc. Contempla muitos estudiosos do desenho infantil, dentre os quais se encontram Karmiloff-Smith, Gardner, Eliot Eisner, Rhoda Kellogg, Goodnow, Lowenfeld, Luket, Lavelberg, Lily Chan, Bernard Darras, Duborgel, entre outros. Interessante é a relação que a autora tece entre o pensamento desses diferentes autores, trazendo também uma teoria ao mesmo

tempo singular sobre sua forma de compreender o ato expressivo da criança que se manifesta em diferentes faixas etárias.

Assim sendo pode ser afirmado que as diferentes publicações que existem de Analice Pillar são uma fonte imprescindível de consulta por parte de qualquer pesquisador que deseja analisar o desenho infantil. A participação da autora em eventos significativos na área confirmam a grande dedicação que demonstra em suas pesquisas.

A natureza do sistema do desenho vincula-se à criação de símbolos para expressar visualmente ideias, sentimentos, sensações e fantasias. Os símbolos são pessoais e guardam uma semelhança com o referente, por isso se diz que o desenho mantém um vínculo analógico com o objeto representado (PILLAR, 1996, p.19).

A partir da fala da autora percebemos que as representações das crianças seguem um percurso natural, desenvolvidos pela sua cultura e pela sua necessidade em significar suas produções, pois “visam reconstruir, representar visualmente suas vivências no desenho, socializando experiências individuais” (PILLAR, 1996, p. 20).

Com isso, a partir das informações que tem, a criança estabelece uma estreita relação com o que deseja representar, assimilando e estruturando as informações que necessita para organizá-las da forma que pretende. Essa ação, a pesquisadora classifica em dois aspectos, o da figuração que corresponde à percepção, a imitação e a imagem, e o operativo que se classifica nas interfaces do conhecimento, do movimento das formas e daquilo que pretende representar.

Esses dois aspectos da cognição são complementares. Os figurativos são fundamentais para o funcionamento dos aspectos operativos, e estes, uma vez construídos, interagem ativamente com os primeiros. (PILLAR, 1996, p.21)

No desenho, podemos visualizar esses episódios, porém de forma mais atuante nos aspectos figurativos, pois é nesse aspecto que a criança busca representar o objeto a partir da forma real e daquela que ele tem mentalmente.

Assim, a imagem gráfica nunca é uma cópia do objeto real, porque nela intervêm os sistemas de compreensão do sujeito. Haverá uma busca de correspondência entre desenho e objeto, ao mesmo tempo em que existirá uma transformação desse objeto numa linguagem gráfica de acordo com os sistemas de representação do sujeito, o seu modo de perceber o objeto e as suas habilidades gráficas (PILLAR, 1996, p.21-22).

A respeito das interpretações que a criança faz do seu desenho, a autora compreende que, além de analisar graficamente seu trabalho, a criança apresenta sua justificativa sobre o que faz e elabora verbalmente conceitos que colaboram com a apropriação que tem do seu desenho.

Na elaboração dos desenhos, o que revela o processo gráfico em que a criança se encontra é a sequência em que é produzido e a interpretação dada no momento da produção e no momento posterior. Ela simboliza, reflete, questiona e cria soluções, qualificando seu trabalho, e o reconhece como seu. Em suas pesquisas gráficas, a criança representa esforços progressivos para diferenciar as formas, as cores, o espaço, a fim de alcançar a imagem que deseja.

Com isso, convencionou seu desenho com regularidades sistemáticas que possuem um símbolo particular, pessoal, observadas nas tentativas que faz ao elaborar o objeto. Com essa persistência cria a imagem que deseja com elementos que são frutos da sua experiência, são símbolos visuais que expressam sentimentos, dividindo com outras pessoas o sucesso do seu trabalho.

O conhecimento consiste, então, na construção do sujeito em sua troca com o objeto. Inicialmente, sujeito e objeto estão misturados, indiferenciados, amalgamados. Mas é na busca de diferenciações que objeto e sujeito se constituem (PILLAR, 1996, p.28).

A relação entre sujeito e objeto se dá nas apropriações que são feitas concomitantemente. Para que exista uma estreita relação entre eles é importante que o objeto seja reconhecido, burilado, percebendo suas especificidades a fim de que novas ordenações surjam, esse processo acontece a partir não somente das aproximações que são feitas com o objeto, mas também das distâncias que existem.

Ao adquirir conhecimentos o sujeito precisa diferenciar os elementos e coordená-los sucessivamente. Desse modo, os processos de diferenciação e de coordenação estão presentes em todo o ato de conhecimento (PILLAR, 1996, p.28).

As possibilidades de assimilação que existem nesse processo são muitas e por isso são fundamentais para que, associados à necessidade em realizar a ação, ocorra uma associação entre os elementos coexistentes.

A visão da autora sobre análise dos desenhos das crianças é de fundamental importância para os estudos acadêmicos e práticas escolares, quando descreve:

A análise do desenho é reveladora das representações de forma e espaço que a criança possui, e visa caracterizar tanto o seu nível de estruturação do sistema do desenho como o repertório gráfico. Entende-se por representação de forma todos os elementos que a criança faz ou diz ter feito no desenho, sendo os mais comuns a figura humana, a casa, as plantas, os animais e os automóveis. Já a representação do espaço diz respeito ao modo como a criança dispõe as formas no papel (PILLAR, 2012, p.247).

Não resta dúvida quanto à firmeza da autora no que diz respeito ao aporte teórico selecionado para analisar o desenho da criança.

Estuda também intervenientes no desenho da criança e na fruição no que diz respeito às influências que recebem dos meios de comunicação. Possui estudos também relevantes ao analisar a relação da criança com o vídeo, o desenho animado.

3.3.3 César Cola e a contextualização

A criança também retira de sua reserva pessoal, de suas vivências, o arcabouço estampado em sua produção de desenho. Muita coisa é inesperada e imprevista, mas para nós é surpreendente em como a série analisada sempre guarda um sentido próprio da criança que a produziu (COLA, 2003, p.30).

Com a fala do autor, evidenciamos a singularidade da criança em suas produções. Em seu texto visual, ela apresenta um conjunto de formas gráficas que se justapõem e chegam ao produto que ela deseja. Se é motivada a fazê-lo, ela conserva seu desenho com significações que para ela são relevantes, tem aspectos particulares e sua produção se apresenta legítima. O autor diz ainda que a constatação é relevante se observarmos como todas as crianças desenhavam e rabiscavam em muros, no próprio corpo, na areia, em vidro embaçado quando estão dentro de um carro. (COLA, 2009, p. 32).

Isso nos faz compreender que a expressão é intrínseca à criança, e que a necessidade em se manifestar a partir do desenho é estimulada cotidianamente a partir de elementos que estão presentes em sua vida, imagens de histórias em quadrinhos, desenhos animados, imagens de revistas, obras de artes, entre outros. São informações gráficas que estimulam a visualidade, imaginação e cultura oportunizando-a a se relacionar com outras pessoas.

Sabemos que esse fato se torna evidente quando temos como exemplo crianças que já estão em fases mais avançadas da infância, pois é sabido que a criança se manifesta desde a mais tenra idade, quando se apoia na simplicidade dos gestos mais primitivos. A atividade artística da criança precede ao inexplorado, faz parte do seu universo consciente e pessoal e se relaciona com o desejo e que segundo Cola (2012) “existe uma concepção de mundo associada a níveis de profundidade intuitiva”.

Compreendemos que, quando desenhamos sofremos influências externas, pois de alguma forma nos apoiamos naquilo que vemos. Com a criança não é diferente, se oportunizada ela também insere em seus trabalhos símbolos universais, mas que se individualizam e desencadeiam um processo de crescimento gráfico, uma vez que a espontaneidade e a facilidade de comunicação são latentes.

Existe a preocupação em oferecer à criança um ensino que contemple a sua prática como produtor de arte, priorizando estratégias que possibilitem o processo criativo, valorizando a manifestação do pensamento, do sentimento, do gesto, da autoria da palavra. É uma lacuna que estudiosos da área buscam preencher, com o objetivo de desconstruir a ideia de que a arte na Educação Infantil é ensinada nas escolas exerce o papel de apoio, exercício de coordenação motora ou de passatempo, sustentando outras disciplinas. Nesse caso, o educador é personagem fundamental para tornar sensível o universo gráfico da criança, é ele quem insere conceitos e aproximações sobre arte.

É nossa meta perseguir a atividade do fazer arte de forma que suspenda o pensamento discursivo, o raciocínio lógico positivista, cartesiano em favor da

intuição, do desejo, porém diferente do 'laissez faire' característico do século XX (COLA, 2012, p.2)

Assim como Herbert Read e Viktor Lowenfeld, Cola defende a livre expressão em seus melhores momentos, quando o professor possui capacidade de dialogar com o aluno sobre o desenho livre elaborado (fugindo, assim, do indesejável *laissez faire*). Valoriza a expressão pessoal, o olhar curioso, as transformações perceptivas, o aprender fazendo. Mario de Andrade, (apud DERDIK, 1989, p.23), diz que “o verdadeiro limite do desenho não implica de forma alguma o limite do papel, nem mesmo pressupondo margens”. Com essa descrição, ele nos mostra que na produção da criança existe um crescimento, uma apropriação de formas e espaços que aos poucos serão percebidas por elas, é um processo de conhecimento e validação do que faz, passando a ter consciência do potencial que tem. Mas a proposta não foi muito bem compreendida e interpretada por grande parte dos docentes, que passaram a ‘deixar o estudante fazer’ de forma descontextualizada, sem orientação e sem qualquer *feedback* da atividade realizada.

As atividades que não oportunizam a criança refletir e exercitar sua capacidade de criação, não oferecem possibilidades de descoberta, de interesses, necessidades e desejos.

Falamos exatamente que o desejo seja pensado com maior profundidade em nossas vidas, na vida das crianças. Compreendê-lo como parte integrante do todo, momento específico associado ao mundo corporal e mental (COLA, 2012, p.02).

Em entrevista¹⁴, Deleuze (2005) nos fala que o desejo não é abstrato como imaginamos pois ele nos remete a coisas simples, concretas. Compreendemos que em nossas ações cotidianas o desejo tem ligações com o objeto, o desejo de algo. Ele cita Proust, que exemplifica o desejo numa ação habitual, quando desejamos algo, ele não está só e sim acompanhado, em conjunto com as relações dos elementos que o complementam, que instigam o desejar. Ao desejarmos uma

¹⁴Disponível em <http://anammk.wordpress.com/o-que-e-desejodeleuze/>. Acesso em 29 de setembro de 2013

viagem, por exemplo, desejamos também um lugar, as relações que complementam a viagem, as associações que fazemos com o lugar, sem isso o desejo não se completa. Nesse caso, a viagem será contextualizada com sua vida, suas necessidades, reflexões, questionamentos,

[...] nunca desejo algo sozinho, desejo bem mais, também não desejo um conjunto, desejo em um conjunto. [...] cada vez que alguém diz: desejo isso, quer dizer que ele está construindo um agenciamento, nada mais, o desejo não é nada mais (Deleuze, 2005, p. 01).

Sendo assim, entendemos que desde a infância existe construção através da prática da arte, a criança busca no desejo de expressão, enriquecer e refletir sua história,

Que a criança estipule uma relação de parceria consigo mesma, uma forma de ver, situar seu modo de estar na sociedade. Atuar como quem abre caminhos pessoais com inteligência e sensibilidade, através do paradigma da percepção intuitiva. Ver o mundo de uma forma não discursiva. (COLA, 2012 p. 03).

Essas constatações nos revelam a necessidade em proporcionar a criança da educação infantil um ensino que contemple seu desenvolvimento psicomotor, sensível e cognitivo.

Dentre os temas estudados acerca dos processos de desenvolvimento e conhecimento da expressão da criança, o autor aborda também a prática do lúdico. Ele entende que a criança se envolve com o objeto numa relação de brincadeira quando manipula e insere nesse ato ações subjetivas, diferente do adulto que associa à brincadeira situações da vida real interferindo no processo lúdico, “essa relação afeta substancialmente o humor como qual lida ocupações presentes” (COLA, 2012, p.04)

Na criança, o ato de brincar é uma atividade que exige seriedade, é alimentada pelo desejo de chegar às constatações do adulto. Ele diz que as experiências oriundas das brincadeiras tem grande associação com o ato de desenhar, pois os princípios adquiridos nessas ações irão determinar sua relação com essas atividades durante sua vida.

No fazer desenhos, a criança absorve características, propriedades que serão preservadas pelo resto de sua vida. Essa assimilação é parte da

construção dos intervenientes na formação do cognitivo e do sensível no homem. (COLA, 2012, p. 04)

Assim, ao oportunizarmos situações para a criança em que ela conserve sua produção plástica, compreenderemos ainda mais a sua expressão, as metáforas por ela criadas. Ao apresentarmos materiais que intensificam sua produção, estes são relacionadas com suas experiências vividas e conseqüentemente serão possibilidades de vivências no futuro.

3.3.4 Arno Stern e a expressão da criança

Minha tarefa pode ser comparada à obra de um explorador que penetra numa terra desconhecida. Descobrindo um povo, aprendo uma língua, decifro sua escrita e compreendo cada vez melhor sua civilização. Acontece o mesmo com todo adulto que estuda a arte infantil. (STERN, apud MEREDIEU, 1974, p. 14)

Para Arno Stern (s.d.) a humanidade sempre se comunicou através de sinais e códigos, muito embora esses primeiros traços, para ele, tenham suas funções primárias desconhecidas. Defensor da expressão da criança ele entende que os primeiros desenhos que ela produz são produtos de habilidades motoras ainda ingênuas e descomprometidas de qualquer referência gráfica e se desenvolvem de acordo com seu ambiente natural. A esse desenvolvimento sequencial ele nomeia de Formulação¹⁵.

Utilizou esse método em sua experiência com crianças a partir de quatro anos de idade, onde propõe atividades que estimulam a expressão e a autoria de suas formas, assegurando equilíbrio, confiança e valorização nas produções, uma vez que essa prática possui dimensões que poderão permanecer por toda a vida da criança, explorando todo o repertório imagético, liberando suas expectativas orgânicas e não priorizando informações externas que se apresentam como modelo.

Outro fator determinante nessa prática é a autonomia e consciência das habilidades desenvolvidas e que a partir da experiência se torna prazerosa propondo a valorização do que se faz. Da mesma forma, o artista Francis Bacon (2005), entende

¹⁵ A formulação é um sistema coerente e universal. Ele não está limitado pela idade, mas acompanha a vida de todos os seres humanos em todas as fases da sua existência, independentemente de seu condicionamento cultural. <http://www.arnostern.com>

que a experiência só ocorre se oferecermos ao sujeito vivenciar situações em que ele compreende o que faz, não do que é pré-determinado. Para ele a experiência bem organizada sugere equilíbrio nas ações e é ponto de partida para novas propostas.

A experiência, se ocorre espontaneamente, chama-se acaso, se deliberadamente buscada recebe o nome de experimento. Mas a experiência comum não é mais que uma vassoura desmantelada, um proceder tateante como o de quem perambulasse à noite na esperança de atinar com a estrada certa, enquanto seria mais útil e prudente esperar pelo dia ou acender um lume, e só então pôr-se no caminho. A verdadeira ordem da experiência começa por acender o lume; com este, em seguida, aclara o caminho, iniciado pela experiência bem disposta e ponderada e não por aquela descontínua e às avessas; primeiro deduz os axiomas e depois procede a novos experimentos. (BACON, apud AGAMBEN, 2005, p. 05).

A produção da criança é consequência de uma elaboração mental visualizados em traços e manchas que ela imprime no papel. Para esse ato, Stern (s.d.) entende como um fim em si e não como uma proposição para representar algo por meios plásticos, que para o adulto seria uma abordagem criativa dando condições para a elaboração de uma obra de arte. O processo criador da criança acontece a partir de experiências e vivências oportunizadas pelo professor e requer dele observação, reflexão, diálogos e ajustes. Para compreender o trabalho da criança é importante que o educador esteja livre de representações figurativas convencionais e estereotipadas e elimine as referências cotidianas e os seus padrões habituais, “pois no desenho encontrar-se-ão então todas as componentes da fase primitiva” (STERN, s.d., p.26).

Transpor desta forma o quadro infantil para a linguagem adulta é o mesmo que aplicar gramática francesa à língua alemã ou chinesa, é substituir palavras de uma língua por outras de outra língua sem se preocupar com a sintaxe (STERN, s.d., p.26).

A compreensão da arte infantil se dá a partir de um olhar sensível que o professor dispõe para que estabeleça uma relação estreita com a subjetividade contida em seus desenhos, o sentimento particular, os traços representados, a linguagem utilizada, são características que exigem adaptação do professor ao mundo da criança, e não é oportuno comparar seu desenho. A autonomia, fragilidade, as buscas, as conquistas do desenho infantil é o que diferencia dos desenhos dos adultos e o que proporciona a qualidade criadora da criança.

Stern (s.d.) considera a infância uma fase importante da vida, que não se repetirá. Com isso as experiências vividas se tornam únicas. Nessa fase, o desenho da criança é absoluto e consiste em um estado acabado, nunca um esboço, a essa constatação nos esclarece sobre a autonomia da obra, a criança é dotada de faculdades de expressão totais, aparecendo assim uma arte infantil diferente da arte adulta (STERN, p. 28).

Stern afirma sobre a essência da produção infantil, que é rica em significados e se apresenta em unicidade, ao adulto cabe atitudes que estimulam o processo criador e sua expressão, assim que ele encontra nos trabalhos das crianças a plenitude da expressão. Deixando de lado as referências estéticas conhecidas ele estará dialogando com a criança, com sua natureza e suas aproximações.

A criança traduz em seu trabalho as impressões que tem do seu mundo, e a compreensão do real se justifica em relacionar essas impressões com o que percebe, com isso enquanto se desenvolve, ela investiga as formas já produzidas e as alimentam com sentimento e não somente recordações visuais,

[...] se a criança fizer um círculo, substituir uma cabeça, esse círculo não lhe é dado pelo objeto. É uma invenção genuína, uma conquista impressionante, à qual a criança chega somente após experimentação laboriosa (ARNHEIM, 2013, p. 159).

À medida que cresce, o olhar figurativo da criança tem maior presença em seus desenhos, a busca de novas formas de representação intencionais e inconscientes não são geradas espontaneamente, as imagens externas são visualizadas com mais intensidade impulsionadas pelo desejo em representar seu mundo, trazendo como referência o repertório internalizado desde os primeiros traços, “as formas fixaram-se no seu cérebro ao mesmo tempo em que as sensações” (STERN, s.d., p.29), viabilizando seu acervo de signos, associaremos sensação e signo, que podemos considerar outro fator de compreensão da arte infantil.

Os conceitos representativos proporcionam o equivalente, em um meio particular, dos conceitos visuais que se quer representar, e encontram sua manifestação externa no trabalho do lápis, do pincel e do escopo (ARNHEIM, 2013, p. 159).

Dessa forma, as representações seguem em funções diferentes das quais nós, adultos, as conhecemos. Rotular ou inserir nos desenhos infantis provocações que fazem parte do universo adulto são situações que podem gerar um afastamento da real importância que um desenho tem para a criança, não existe uma fórmula correta, uma receita que responde aos traços infantis, eles são intrínsecos, próprios e essenciais. São representações que existem a partir de necessidade interior e se estabelece fora de qualquer convenção.

É singular que o professor tenha em mente essas considerações para entender que a representação infantil não é uma mera cópia de objetos, ao compreendermos o que a criança faz, o porquê ela faz e se nessa prática existe sentido para ela, verificaremos que as relações com a experiência tocaram-na profundamente, nesse sentido Stern diz que “o aspecto exterior do objeto ou do lugar é apenas uma forma que retira o seu valor de um conteúdo emocional” (s.d.,p.31).

Quando a criança desenha, ela representa o que não verbaliza, exprime o que mais lhe é pessoal, é um fazer carregado de emoções, desejos, buscas, sonhos e não simplesmente um fazer desinteressado, altruísta, e mesmo com o propósito de distração ela insere nesse ato relações emocionais que determinam sua expressão pessoal, não percebendo a beleza que faz a qual é feita inconscientemente. Read (2001) nos fala que a educação através da arte nos permite maior sensibilidade em nos relacionar com o mundo ao nosso redor. Ao educarmos a sensibilidade estética da criança estamos também oportunizando-a para um olhar sensível do seu eu, que filtra em cada desenho a sua face interior.

É notório que Arno Stern defende a livre expressão, mas o faz deixando claro que o educador deve ter profundos conhecimentos sobre a arte, bem como competência para lidar com a livre expressão. Confirma que, quanto maior a liberdade concedida ao aluno, maior competência deverá ter o professor.

3.3.5 Viktor Lowenfeld e a capacidade criadora na criança

A criança é um ser dinâmico; para ela, a arte é uma comunicação do pensamento. Vê o mundo de forma diferente daquela como o representa e, enquanto desenvolve, sua expressão muda (LOWENFELD, 1977, p. 19).

A referência acima nos descreve amplamente o que investigamos: a expressão da criança. Sabemos que ela se entrega enquanto desenha, e nesse sentido fazemos um recorte para visualizarmos como acontece a prática pedagógica, se apresenta-se dividida em relação às intervenções ou aproximações com o trabalho da criança: há professores que estimulam o fazer da criança valorizando a sua espontaneidade e há outros que estabelecem ou induzem as cores ou formas corretas para a representação. Com isso, teremos as crianças que se apresentam seguras com a sua expressão, livres emocionalmente poderão defender seu desenho, justificando cada traço ou cada cor representada, livres também do conceito de feio ou bonito. Por outro lado, as crianças que não reagem à sua espontaneidade não deixando sua marca, seu registro, sua autoria seu fazer e,

É dessa discrepância entre o gosto do adulto e o modo como a criança se expressa que surge a maioria das dificuldades que impedem as crianças de usar a arte como verdadeiro meio de autoexpressão (LOWENFELD, 1977, p.19).

Sabemos que as crianças mostram em seus desenhos, suas experiências e as pessoas que fazem parte do seu ciclo social. Dessa forma, ela contextualiza o eu no mundo com a realidade que a permeia. Sua expressão sempre terá um impulso criador, arraigado nas responsabilidades pelo que está fazendo, enfrentando suas dúvidas e incertezas, assumindo confiante o seu modo de exprimir-se.

Quando ouvimos uma criança dizer “não sou capaz de desenhar”, podemos estar certos de que houve alguma espécie de interferência em sua vida. Esta perda de fé nos seus próprios meios de expressão pode ser um indício de que a criança se fechou em seu próprio eu (LOWENFELD, 1977, p.19).

Segundo o autor isso acontece devido a cobrança estética com ênfase nos valores técnicos como cor, forma, distribuição do desenho no papel, ou seja valores formais e estereotipados, que para Read (1978) evoca sentimento de beleza e relações agradáveis, cobrados dessas crianças que não reagem a essas intervenções trazendo danos à sua criatividade e a seu processo expressivo, “sem dúvida, é perfeitamente possível que muita gente seja incapaz de perceber proporções no aspecto físico dos objetos” (READ, 1978, p. 20).

A produção da criança tem início ainda na fase das garatujas que se manifesta em ações e/ou realizações de forma independente e criativa, nas aulas de Artes, que

são consideradas a base da atividade criadora. O produto final depende do processo criador, e este está vinculado à liberdade de explorar, experimentar e se envolver emocionalmente, organizando o pensamento, sensibilidade e percepção, os critérios são baseados na sua cultura e na sua intuição.

Encontramos também crianças que se sobressaem em suas atividades artísticas, por motivos e situações distintas que as levam a valorizar e acreditar na sua arte, crianças que fazem seus trabalhos orientados pela professora com o objetivo de corresponder perfeitamente aos comandos e crianças que elegem o trabalho artístico para canalizar suas possíveis frustrações em outras disciplinas. Dessa forma, com seu trabalho reconhecido, elas continuarão a investir em suas tentativas e experiências.

Lowenfeld (1977) diz que toda criança é potencialmente talentosa para a arte, e grande parte dessa afirmativa se dá devido aos estímulos que são oportunizados a ela na escola, é importante que o professor esteja atento às necessidades das crianças, em todas as fases do desenvolvimento artístico, desde as garatujas que mostram a continuidade do gesto ingênuo até as propostas mais elaboradas e conscientes visualizadas nos desenhos dos jovens, pois cada criança revela seus interesses, sua capacidade, seus recursos e seu envolvimento na arte.

Nesse sentido, o autor nos fala que o professor não deve seguir padrões artísticos e aponta para a importância em valorizar o processo artístico e a expressão comum às crianças maiores e as da Educação Infantil,

Se focalizássemos nossa atenção no produto do trabalho criador, estaríamos primordialmente empenhados em fazer belos objetos, em vez de nos interessarmos pelos efeitos dessa elaboração sobre as crianças (LOWENFELD, 1977, p. 23).

Cabe então ao professor estimular a criança e não se satisfazer com as produções carentes de originalidade, que não se adequam ao momento vivido, às suas experiências, que não oportunizam a criança a se desenvolver formando seus conceitos, expressando sentimentos e emoções e exercitando a sensibilidade estética. As produções que se caracterizam em uma repetição automática do

modelo anterior que se tornam impessoais, baseiam-se inclusive na ausência de conhecimento sobre o tema solicitado.

Preocupado com as questões sociais que envolvem o homem e sua inserção na sociedade, seus dilemas, contribuições e participações como sujeito ativo, o autor faz uma associação com o sistema educacional e suas vertentes, observando em suas nuances as aproximações entre o sistema e o compromisso no desenvolvimento intelectual do sujeito,

A aprendizagem não significa, meramente, acumulação de conhecimentos: também implica uma compreensão de como esses conhecimentos podem ser utilizados (LOWENFELD, 1977, p.27).

Entendemos assim que, ao utilizarmos nossos sentidos de forma criadora, desenvolveremos atitudes positivas sobre nós mesmos e sobre nossos pares, promovendo um intercâmbio de ideias, fazendo com que a aprendizagem seja consistente.

4. METODOLOGIA

Buscando a produção artístico-cultural da criança de forma a oportunizar seu conhecimento, expressão, envolvimento, diálogo para que possa ampliar seu repertório expressivo, entendemos que para essa pesquisa a metodologia se encaixa em uma vertente qualitativa, pois se propõe aberta, “estando fundamentada em diálogos, pressupondo sentimentos revelados, vividos diretamente no contato do pesquisador com a situação estudada”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

É conhecido que a distinção metodológica que é feita entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa é, na verdade, um rótulo, uma vez que as duas abordagens não são dicotômicas, mas a “[...] maior distinção feita entre esses dois tipos de métodos é que a pesquisa qualitativa explora características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”. (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p.73). No caso desta pesquisa, declaramos o procedimento como qualitativo pelo fato de ter sido contemplada também a fala da criança e a observação de todo o processo como dados fundamentais para análise final.

E para Bogdam & Biklen (1994, p.49),

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Assim, ao abordarmos a pesquisa qualitativa, nos propomos refletir e compreender o assunto e os dados que foram produzidos e pesquisados. Tal abordagem não se atém a relatar os fatos e acontecimentos de um determinado tema, e sim, se propõe a analisar e refletir as vozes dos sujeitos sensivelmente. Sabemos que o conhecimento está sempre em processo de apreensão e a realidade investigada pode ser entendida sob vários olhares, como afirma ANDRÉ, “[...] Não existem normas prontas sobre como proceder em cada situação específica e os critérios para seguir essa ou aquela direção são geralmente muito pouco óbvios” (2005, p. 38).

Assim, entendemos que o tempo dedicado à pesquisa foi fator determinante para obtermos uma fonte de observação consistente, propomos encontros semanais que aconteceram durante quatro semanas, com duração de 50 minutos no ambiente dos sujeitos pesquisados. Este tempo, na grade curricular, corresponde a uma hora/aula.

Com a preocupação em contextualizar todo o processo de investigação, o contato direto favoreceu a descrição dos fatos que aconteciam na sala de aula, cada detalhe foi apreendido minuciosamente a fim de facilitar toda a narrativa, Dessa forma, a pesquisadora atuou como professora da turma, observando e analisando cada detalhe da ação, além das conversas com os professores regentes da turma que foram indispensáveis para que o resultado fosse satisfatório. Dessa forma, nos apoiamos em Alves (apud COLA, 2006, p.37) quando diz que: “[...] para os qualitativos, conhecedor e conhecido estão sempre em interação e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação”.

O caráter flexível dessa abordagem [qualitativa] permite aos sujeitos responderem de acordo com sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas (BOGDAM & BIKLEN, 1994, p.17).

Portanto, optamos por atitudes flexíveis para que essa investigação seguisse a proposta original, oportunizando as crianças a se colocarem como sujeitos participativos de todo o processo. Para referenciar essa investigação, recorreremos a teóricos que adentraram nas pesquisas desse tema disponibilizando-nos diferentes fontes de consulta, pois a pesquisa bibliográfica “[...] é fundamental, pois, além de ser autônoma, isto é independente das outras, serve de base, de alicerce para o fundamento e alcance dos objetivos dos outros tipos de pesquisa [...]” (LEITE, 2008, p. 47).

Adotamos a forma de observação participante em sala de aula e tomamos a estratégia de investigar duas situações e suas características específicas, para essa atuação BOGDAM & BIKLEN (1994, p. 16) dizem que:

O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende pesquisar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa.

Fotos, vídeos e gravações foram feitos durante os encontros, para que os registros alcançassem a veracidade desejada. Dessa forma, a observação permitiu que as crianças respondessem de acordo com sua vivência, se expressando livremente, como aponta Pillar (2012, p.23), “o conhecimento não se origina, então no sujeito, nem no objeto, mas se dá na interação entre ambos”.

Muitas pesquisas que buscam a compreensão do desenho infantil são enfatizadas para que se observe o meio natural em que a criança vive, o desenho vem carregado de situações ou emoções já vividas e que durante seu processo de elaboração se transformam, “variam desde a rápida apreensão de algum aspecto da vida, algum vislumbre repentino de visão” (READ, 1978, p.83).

Nesse sentido, a presente pesquisa observou e refletiu, além das produções artísticas, a fala das crianças a partir de um diálogo superficial e de um diálogo mais elaborado ao apresentar as obras do artista Cesar Cola, pois foram pesquisadas questões acerca dos fenômenos intrínsecos em sua complexidade e em seu contexto natural, ou seja, na sala de aula, privilegiando a compreensão do comportamento das crianças investigadas, recolhendo dados a partir do contexto natural.

Em relação a todo esse processo investigativo que foi desenvolvido em ambiente educativo, podemos arriscar a aproximá-lo de um estudo exploratório, uma vez que esse tipo de pesquisa lida com hipóteses, possibilidades e pesquisas, para serem posteriormente trabalhados na escola (ou outros espaços de educação). Determinado fenômeno costuma ser explorado, investigado, no intuito de esclarecer, discutir a possibilidade de desenvolvimento dos resultados obtidos (GIL, 1994).

[...] o ensino da arte nas escolas ultrapassa o contato com as emoções, [...] pois o que dá sentido a esse ensino é a percepção do aluno de que, se ele é capaz de transformar a realidade concreta dos materiais plásticos disponíveis para a construção do seu trabalho, ele poderá ser capaz de transformar a sua realidade social e conquistar a sua autonomia, através de uma práxis decorrente de seu fazer plástico” (VALENTE, 1991, p. 20, apud COLA, 1996, p. 49).

Assim, essa pesquisa não propõe análise sobre as teorias que enquadram o desenho da criança em etapas definidas por faixas etária e sim nas influências que a

criança pode ter enquanto desenha, enquanto se expressa. A partir dos teóricos elegidos para sustentar essa pesquisa, podemos afirmar que o objetivo central desse estudo é concentrado no processo de expressão, criação e apreensão de conhecimentos da criança.

Não há dúvida de que o contato com a obra de arte desperta nas crianças grande interesse e curiosidade, por ser uma atividade ativa, que exige esforço e possibilita a construção de conhecimentos, e isso se deve também ao fato de termos como origem as manifestações artísticas, pois os registros que temos são as impressões do homem primitivo,

A obra de arte só pode ser entendida como tal enquanto ela puder ser assim definida pelo homem, aqui e acolá, ontem, hoje e amanhã. A obra de arte cristaliza a substância social e sua perenidade vem, justamente, da grande importância de que se reveste para nosso reconhecimento como seres humanos, inseridos num determinado espaço (físico, cultural, ideológico) e numa temporalidade específica (BARBOSA, 1994, p. XII).

Assim, ao apresentar imagens às crianças, entendemos que elas associam seus desenhos à sua vida, contextualizando-as com sua experiência de vida, com isso, acreditamos

[...] que o lado instintivo deve ser trabalhado na infância e que as artes (música, artes visuais, dramatização, dança) são instrumentos fundamentais para se trabalhar esse lado instintivo (COLA, 2006, p. 9).

Para Bergson (apud COLA, 2003, p.19), o lado instintivo no homem é associado ao que chamamos comumente de intuição.

A intuição distingue-se por características que se contrapõem às características da inteligência. Órgão do *homo sapiens*, a intuição não está ao serviço da prática; seu objeto é o fluente, o orgânico, o que está em marcha; só ela pode captar a duração. Enquanto a inteligência analisa, decompõe, para preparar a ação, a intuição é uma simples visão, que não decompõe nem compõe, mas vive a realidade da duração. Não se adquire facilmente a intuição; tão habituados estamos ao uso da inteligência que se torna necessária uma viragem íntima violenta, contrária a nossas inclinações naturais, para podermos exercitar a intuição, e só em momentos favoráveis e fugazes somos capazes de o fazer.

Com isso, podemos entender que a criança, por ser espontânea, faz seu desenho com vivacidade, agregando a ele o momento em que vive, imprimindo no papel imagens que estão presentes na sua história ou na sua memória de forma a contemplar também nuances de seu inconsciente, áreas recônditas, profundidades do pensamento que muitas vezes escapam a superficialidade do lógico-racional tão explorado nos ambientes escolares. Pelo fato da espontaneidade característica do ato de desenhar da criança, possibilita tornar visível uma expressão que lhe é peculiar, singular e autêntica.

A partir dessas premissas, acredito que esse tema deve ser criteriosamente estudado para que sejam observadas as possibilidades de desenvolvimento da criança, proporcionando na infância vivências significativas que agreguem valores em todos os sentidos, sejam eles cognitivos, afetivos e motores.

Nesse sentido, proponho nessa pesquisa investigar como a criança de cinco anos produz seu desenho a partir de imagens, entendendo que a construção de conhecimento da criança se faz também a partir das possibilidades de interferência para promover o desenvolvimento crítico, estético, social, cultural e afetivo do aluno no cotidiano escolar. Esperamos assim apresentar nossas interpretações acerca dessa realidade, dando oportunidade ao leitor de conhecer proposições sobre os temas abordados.

4.1 A INVESTIGAÇÃO

A questão principal dessa pesquisa incidirá na reflexão das semelhanças e diferenças dos desenhos produzidos pelas crianças, levando-se em conta procedimentos diferentes utilizados na apresentação das imagens. Observamos se os diálogos com mais informações estéticas contendo dados técnicos e culturais mais consistentes acerca de todo conjunto da obra ou se os diálogos sem muitas informações estéticas, mas com dados que surgiram durante o processo de produção dos desenhos, através da fruição, da interação entre os pares, influenciavam na elaboração do desenho.

[...] primeiro eles pareciam selecionar uma configuração geral aceitável, tirada de seu repertório. Esta configuração geral, então, parecia ser mentalmente alterada antes de qualquer linha ser desenhada, adicionando, com efeito, à configuração geral algo da informação específica observada [...]. À medida que as marcações eram feitas e percebidas como erro, essa configuração geral ligeiramente alterada era usada como uma imagem inadequada a ser corrigida (WILSON e WILSON, 1997, p.67).

Essa fala de Wilson e Wilson foi bastante significativa, pois nos dá a oportunidade de refletir até onde vai a autonomia da criança em representar seu desenho. A investigação busca discernir se uma mediação com muitas informações acerca dos elementos externos que envolvem a obra interferem significativamente no que a criança deseja desenhar, ou essa ação pouco altera suas propostas representativas.

A opção em selecionar esse objeto de estudo se deu para que sejam comentadas algumas práticas educacionais no que diz respeito à interpretação da imagem pela criança, “pois cada criança possui uma forma própria muito singular, particular, pessoal de se expressar” (COLA, 2003, p. 13), assim estaríamos colaborando para que o professor reflita para que a criança tenha uma aprendizagem significativa compreendendo como se desenvolvem os processos criativos na criança e assim enriquecendo seu repertório de criação pessoal, nesse caso, com cinco anos.

4.2 OS ALUNOS

Um grupo compõe-se de estáveis, de tímidos, de crianças que se dão e de outras que são fechadas, de seres sensíveis e duros, [...] de pequenos e grandes com as particularidades próprias da idade; um grupo é uma unidade feita de uma multidão motriz com os seus problemas e reações (STERN, s.d., p.80).

Stern nos esclarece com exatidão quando fala dos sujeitos que encontramos na sala de aula, nos relacionamos com um grupo de pessoas, cada uma com suas especificidades, cada uma com uma história. Esse fato reverbera em muitas questões que são determinantes na vida do aluno, no seu aprendizado. Situações como a relação que o aluno tem com o tema, empatia com o professor, a sua

personalidade, o momento e situações em que vive, são fatores relevantes no âmbito do aprendizado do aluno. Lidar com essas diferenças faz com que o professor não consiga ter um modelo uniforme de aluno (COLA, 2010, p.54).

A interação com o professor, por exemplo, proporciona ao aluno motivações que oportunizam vivências, buscando nas experiências a busca do conhecimento. Essas experiências não acontecem somente no âmbito da escola, as referências que ele traz de mundo são apreendidas em todo o contexto que o envolve, seja na escola, na sua casa, ou em suas interações sociais.

Alunos parecem compreender muito bem que a sala de aula é um lugar de experimentação, onde encontram amigos; pessoas que passam a conviver em sua vida pessoal, compreendendo ser um local que de qualquer forma irá determinar sua vida futura (COLA, 2010, p.55).

Com isso entendemos que o aluno perceberá que na escola existe um processo a ser seguido, algumas vezes imposto pelo professor, mas que estabelece uma relação entre a aprendizagem e conteúdos.

Definimos como sujeitos a serem investigados vinte e um alunos inseridos na última fase da Educação Infantil, com cinco anos de idade, divididos em duas turmas: a turma 1, no turno matutino com seis alunos e a turma 2, no turno vespertino com quinze alunos, que fazem parte do Grupo 5, do Centro de Educação Infantil - Criarte / UFES.

Nas duas turmas existem situações distintas, algumas já sofrem a cobrança dos pais no sentido de que já devem ser alfabetizadas, e por isso frequentam outro espaço escolar no contra turno; outras frequentam o CRIARTE desde o Grupo 1, ou seja, com um ano; outras estão chegando na escola pela primeira vez.

A turma 1, período matutino, é composta por seis crianças, sendo quatro meninas e dois meninos. Desses, cinco são filhos de alunos da UFES, e acompanham seus pais por frequentarem algum curso da Universidade e ainda não frequentaram outro espaço escolar, a outra criança dessa turma está matriculada em uma creche municipal, no período vespertino e é filho de servidor.

A turma 2, período vespertino, é composta por quinze crianças, sendo nove meninas e seis meninos. Nessa turma, doze crianças são filhas/filhos de servidores, professores e técnicos, e frequentam o CRIARTE desde o grupo 1, com um ano, e não estão em outro espaço escolar, as outras três crianças são filhos de alunos e além de frequentarem o CRIARTE, frequentam também outro espaço escolar no contra turno.

A escolha em fazer esta pesquisa com crianças de cinco anos se deu pelo fato de que estão em seu desenvolvimento psicológico de forma ímpar, já se mostram deliberativas, têm olhar sobre si, assumem responsabilidades, mostram equilíbrio no que pensam e fazem. Por serem observadoras, são autênticas e qualificam seu repertório fantástico e imaginativo. Nessa idade, questionam o real do imaginário e em algumas situações sabem que estão iludidas.

Optam por experiências imediatas, fazendo o que está dentro de suas possibilidades, falam sobre seu trabalho para que possam ter a opinião dos adultos, se envolvem com intensidade em seus trabalhos individuais e também colaboram com seus pares, com seu bom humor, procuram se aliar aos adultos para que colaborem no processo de socialização.

Com a definição dos sujeitos para a pesquisa, provoquei meu interesse em investigar a influência das imagens nas produções imagéticas das crianças que, das mais ingênuas às mais questionadoras, estão presentes no nosso mundo, nos dando condições de questionar, refletir, admirar, dialogar.

O destino das imagens é o mais diverso possível e nos leva a lugares diferentes, épocas diferentes e nos traz ao mesmo tempo a espaços ainda desconhecidos, que podem ser inventados, fantasiados, descobertos, levando-se em conta as singularidades inerentes a cada indivíduo (aluno) no que diz respeito aos seus universos sensíveis e cognoscíveis.

4.3 A ESCOLA

A escolha do espaço para a realização da pesquisa se deu através de conversa entre meu orientador e mim, ao entendermos que seria interessante que esse espaço tivesse uma relação mais próxima com o universo universitário, pensamos então em realizar a pesquisa no Centro de Educação Infantil CRIARTE/Ufes, por oferecer também uma história de apropriações e descobertas no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem oferecidos às crianças.

Em conversa com a atual Diretora, Professora Janaína Benevides, conhecemos a história e as conquistas que o CRIARTE teve até hoje. Ela nos conta que a escola surge em 1976, para atender a uma demanda dos técnico-administrativos da Universidade, que não tinham com quem deixar as crianças, porque naquela época a jornada de trabalho era até de 8 horas.

Com o tempo essa demanda foi aumentando, por parte de professores e de alunos também, e isso foi fazendo com que o CRIARTE fosse ganhando mais espaço dentro da Universidade. Surge num lugar improvisado, no Centro de Movimentação Universitária - CEMUNI, no Centro de Artes, em um galpão onde as crianças ficavam todas juntas, enquanto os pais estavam trabalhando. Não tinha, nesse momento, nenhum caráter pedagógico, e sim, assistencialista.

Com o aumento da demanda houve grande procura por esse espaço e, em 1984, é construído um espaço para atender melhor as crianças possibilitando a divisão por turmas, ou seja, por idade. É nesse espaço que o CRIARTE funciona até hoje.

Nesse momento o caráter pedagógico começa a aparecer, mas ainda não é prioridade.

Por surgir de forma não estruturada pedagogicamente, os profissionais que atuavam no CRIARTE, em sua maioria, não tinham formação em magistério ou pedagogia. Porém, com o aumento da demanda, houve a necessidade de aumentar o quadro de funcionários, mas com formação acadêmica, e mesmo com esse requisito, os profissionais que assumiram não eram professores.

Com isso, uma nova organização interna teve que ser feita e na década de 90 a Universidade como parceira, proporciona a esses funcionários fazerem o curso de Pedagogia, Educação Artística ou Educação Física. Dessa forma, os funcionários foram se qualificando, mas ainda eram servidores da Universidade, a função não era de professor. A função continuava a mesma porque entraram, concursados ou não, para um cargo que não era de professor. Mas a parte pedagógica foi ganhando força.

Em 1997, o CRIARTE se aproxima do Centro de Educação com o objetivo de fomentar as questões pedagógicas e com isso passa a ser vinculado a este Centro. Essa vinculação fez com que o trabalho fosse voltado mais para a parte pedagógica, além de favorecer a chegada de catorze professores. Com isso, a escola ganha fôlego para enfrentar novos desafios.

Em março de 2011, foi elaborada uma resolução do Conselho Nacional de Educação, que diz que todas as unidades de Educação Infantil das Universidades Federais, que são 24 no Brasil inteiro, precisam atender às crianças adequadamente, precisam ter concurso público para professor e precisam ter estrutura.

Diante disso, foi solicitado a cada unidade que fizesse o seu Plano Político Pedagógico _ PPP e todo o procedimento interno dentro da Universidade para ser reconhecida como instituição federal de Unidade de Educação Infantil. Dessa forma, foi composta uma comissão com vários professores do CRIARTE e do Centro de Educação, que com ânimo e um pequeno prazo, elaboraram um projeto para a reitoria que foi avaliado, analisado e aprovado pelo Conselho Universitário.

No âmbito da Universidade tudo foi resolvido e com a aprovação do reitor, surge também a ideia de construir outros Centros de Educação Infantil em outros *campi* da Universidade. Várias discussões surgiram em torno da efetiva consolidação do Centro de Educação Infantil na Universidade. Com isso uma grande mobilização aconteceu e teve como aliada a Associação Nacional das Unidades Federais de Educação Infantil – ANFEI, dando autonomia às Universidades que, com a aprovação do reitor, os Centros de Educação Infantil estariam liberados junto ao Ministério de Planejamento para a liberação de vagas.

Diante de todo o empenho em oficializar o CRIATE, em outubro último surge a primeira liberação de vagas associado a concurso público para professor com a oferta de 04 vagas. O Centro atende hoje a cento e trinta e seis crianças de 01 a 05 anos, podendo chegar a cento e setenta e seis, atendendo a comunidade interna (professor, aluno e técnico), mas com a nova resolução oferece 25% das vagas à comunidade externa, a seleção dessas vagas acontece por sorteio.

Atualmente a metodologia utilizada no CRIARTE é a construtivista¹⁶, que teve seu ápice na década de 80. Com o novo PPP, um novo olhar será destinado à criança, ou seja, atuar junto a ela, fazer as intervenções essenciais, com um trabalho pedagógico bem elaborado, e que nessa intervenção a criança esteja sempre como sujeito, mas sem perder de vista que o professor está ali para intermediar.

Diante disso, o CRIARTE não tem em seu quadro de profissionais o Professor de Arte, mas em sua grade escolar tem o momento específico para que as abordagens dessa área do conhecimento sejam desenvolvidas. Dessa forma, o trabalho desenvolvido com as crianças se configura em técnicas artísticas mecanizadas, como modelagem, pintura, recorte e colagem, entre outros. O fazer artístico é

¹⁶ Construtivismo - Construtivismo é uma teoria a respeito do aprendizado. Quem adotou e tornou conhecida a expressão foi uma aluna de Jean Piaget, a psicóloga Emília Ferreiro. Ela pesquisou o processo mental pelo qual as crianças aprendem a ler e a escrever. No Brasil, a partir da década de 80, escolas começaram a utilizar o construtivismo em sala de aula, e mudaram a forma de alfabetizar as crianças. No Brasil, o construtivismo começou a ser aplicado metodicamente na primeira Escola Novo Horizonte e depois na Escola da Vila, em São Paulo.

No construtivismo existe um sujeito que conhece e o conhecimento se constrói pela ação desse sujeito, sendo que, o ambiente tem um papel muito intenso nessa atuação de construção de ocorrências de aprendizagem dentro das quais o educando vai produzir seu saber. <http://educador.brasilecola.com/gestao-educacional/construcao-da-aprendizagem.htm>. Acesso em: 18/09/2013

priorizado, porém descontextualizado da proposta em arte que preconiza que o sujeito deve ser estimulado de forma global. Em compensação, atualmente, o CRIARTE conta com a colaboração de muitos estagiários do curso de Artes Visuais, que contribuem com as práticas desenvolvidas na Educação Infantil, inclusive desenvolvendo projetos diversificados abrangendo tanto a fruição de obras de arte quando o fazer artístico.

Assim, o CRIARTE se empenha em oferecer um espaço que contemple todo o desenvolvimento da criança corroborando com as premissas dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, quando aponta:

As crianças só se desenvolverão bem, caso o clima institucional esteja em condições de proporcionar-lhes segurança, tranquilidade, alegria [...] precisam ser respeitadas em suas diferenças individuais, ajudadas em seus conflitos [...] possibilitando-lhes limites claros. Os adultos devem respeitar o desenvolvimento das crianças e encorajá-las em sua curiosidade, valorizando seus esforços (BRASIL, 1998, p.67).

Fisicamente o CRIARTE oferece espaço privilegiado cercado de uma área verde que propicia a criança da educação infantil vivenciar suas necessidades básicas como brincar, explorar, descobrir, conhecer.



Imagem 05 - Pátio do CEI-CRIARTE

4.4 O ARTISTA

Desenhista, pintor, escritor, semiótico, professor de Arte, a vida de César Pereira Cola é marcada por clara dedicação às artes plásticas e ao ensino das Artes por acreditar e defender a arte como necessidade na vida de todos. Nascido no sul do Espírito Santo _ Cachoeiro de Itapemirim, ainda na infância mostrou sua paixão pela pintura e pelo desenho, se relacionando com as formas visuais prazerosamente, revelando sua personalidade inquieta, sensível e irreverente.

Aos doze anos começou a frequentar aulas de pintura acadêmica, e desde então investiga a arte que o conduz a diversos interesses fazendo com que ocupe lugar de destaque na cultura artística e acadêmica do Estado. É artista atuante, produz telas e desenhos, participa de diversas mostras coletivas e expõe em espaços do estado e do Brasil. Possui obras em diversos acervos como HSBC, PUC/SP, UFES, Governo do Estado do ES, CEFET, Adriana Penteado - Arte Contemporânea, Museu de Arte do ES, Coleção Márcio Espíndola, entre colecionadores particulares. Pesquisa sobre o desenho da criança e aborda temas como processos de criação nos vários textos que produz para publicações acadêmicas investigando a educação, a estética e a filosofia em todas as faixas etárias na educação escolar e não escolar.

Sua obra apresenta características peculiares, e conduz o espectador a adentrar num universo múltiplo de cores e formas, num jogo visceral, possibilitando nos sensibilizar e dialogar com as mais variadas tendências artísticas contemporâneas, promovendo reflexões no campo estético quando insere irreverentemente em suas telas sua intenção poética, pois possui um percurso original, ímpar.

Segundo Saulo Dias (2009), criador e articulador do blog “2 veis 1” Articulações – arte contemporânea, ele desenha pressionando o papel com diferentes pontas fixas, deixando a marca da tinta sob o papel. A cor que aparece nos desenhos é o resultado da tinta das canetas esferográficas, que o artista maneja com cuidado e delicadeza, obtendo uma gama de tons claros ou densos a partir do acúmulo de linhas que se amontoam. E assim, utilizando suportes como papéis de pequenos

formatos, agendas, diários e blocos, os desenhos de Cesar Cola vão ganhando forma de figuras, objetos e animais.

Sua obra se tornou conhecida pela produção de desenhos e pinturas com figuras humanas, objetos e animais com poucos traços e muita expressão. Sempre fiel à sua maneira pessoal de perceber e entender o mundo traduz no desenho a monocromia e pequenos formatos e, na pintura, obras em grandes dimensões e com intenso colorido.

Aborda as questões da pintura de forma contemporânea, provocando a espontaneidade, revelando franqueza e confiança em suas obras, com isso singulariza seu percurso na pintura, não se enveredando para outras linguagens.

Embora seja mais conhecido por suas pinturas com personagens figurativos, suas obras abstratas articulam formas e cores, espaços e lugares que se acomodam ora em interiores, ora em espaços abertos, livres, convidando-nos a conhecer a velocidade do mundo contemporâneo. Sua pintura não imita a realidade, e sim, nos aproxima a entender um processo espontâneo de experiência intelectual, guiado por uma grande e particular mistura de racionalidade e percepção.

Encontramos em suas bases filosóficas, pensadores e filósofos como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Maurice Merleau-Ponty, Bachelard, Arnheim, entre outros que fortalecem sua trajetória plástica e acadêmica, possibilitando um olhar sensível as suas pesquisas e as suas práticas.

Pretendemos, nessa pesquisa, mostrar parte da produção do artista que conduz o olhar da criança a composições com referências presentes no seu dia a dia, elementos que dialogam com o seu estar no mundo e que refletem nas possibilidades de representar graficamente e de forma simples e expressiva os elementos que as compõem.



Imagem 06 _ César Cola. Sem título. Acrílica sobre tela, 0,90 m x 1,10 m.



Imagem 07 _ César Cola. Sem título. Acrílica sobre tela, 2005, 0,80 m x 1,20 m.



Imagem 08 _ César Cola. Sem título. Acrílica sobre tela, 2013, 0,50 m x 0,70 m.



Imagem 09 _ César Cola. Sem título. Acrílica sobre tela, 0,90 m x 1,10 m.

4.5 OBRAS DE ARTE TRABALHADAS

O trabalho do artista está presente em sala de aula, ocupando espaço total na educação em Artes. Tudo que sucede nas artes estará, em certo momento, presente na educação. (...) Sendo assim, o artista também está presente na escola, representado pelo seu trabalho. (COLA, 2010, p.61)

Com o objetivo de valorizar a cultura artística local, as imagens apresentadas às crianças são do artista capixaba César Cola. A escolha por estas imagens se deu primeiramente pelo fato do artista morar em Vitória. Estaríamos assim valorizando e apresentando aos alunos a cultura artística local e pelo fato de o artista apresentar em suas obras um desenho com traços e características que nos remete ao desenho infantil. Outra justificativa diz respeito à facilidade de obter permissão, bem como escolher a obra de arte, considerando que o artista é também orientador desta dissertação, além de, particularmente, admirar o trabalho do artista.

Se o aluno da educação infantil aprende a desenhar fazendo e interagindo com o mundo da arte, essas duas ações de aprendizagem se dão, prioritariamente, em atos práticos nos quais ele aprende os conteúdos da área (IAVELBERG, 2013, p. 93).

Nessa perspectiva, a escolha das imagens selecionadas para apresentar às crianças se deu a partir do diálogo com o corpo docente da escola. Naquele momento o projeto desenvolvido era “O Sítio do Pica Pau Amarelo”, com foco em “Os Animais”, sendo assim, os conhecimentos adquiridos em aula estariam relacionados com as imagens apresentadas, por serem significativas e por possuírem similaridades com o repertório da criança.

Imagens devem ser levadas para o âmbito da educação infantil, sendo necessário que seja compreendida a maneira de contextualizar tais imagens nesse universo (COLA, 2001, p.24-25).

Dessa forma, com o conteúdo eleito pela escola a ser trabalhado, as imagens apresentadas tiveram grande importância na apreensão de conhecimentos das crianças, pois rapidamente elas associavam o que viam na imagem ao conteúdo desenvolvido pelo professor regente.

A arte da criança de dois a oito anos realmente parece espontânea, florescendo de fontes interiores de criatividade e contendo símbolos universais (WILSON e WILSON, 1997, p. 58).

Sabemos que o desenho da criança (e também dos adultos) sofre/tem influência de fatores externos, “a forma visual pode ser evocada pelo que se vê, mas não pode ser tirada diretamente dela” (ARNHEIN, 2013, p.129), mesmo se apropriando da forma do objeto a sua essência não está nos traços oriundos desse objeto, e sim nos traços individuais, originais, que retratam a relação com o objeto observado a partir daquilo que se pretende representar, “o importante, sempre, é preservar a natureza da construção e da expressão das crianças” (IAVELBERG, 2013, p.103).

As quatro imagens seguintes foram autorizadas pelo artista e apresentadas, uma a cada encontro, para conhecimento e apreciação das crianças.



Imagem 10 _ César Colla. Sem título. Acrílica sobre tela, 0,80 m x 1,20 m - 1998



Imagem 11 _ César Colla. Lição geométrica. Acrílica sobre tela 0,90 m x 1,10 m - 2001



Imagem 12 _ César Colla. Sem título. Acrílica sobre tela. 2001, 0,90 m x 1,10 m

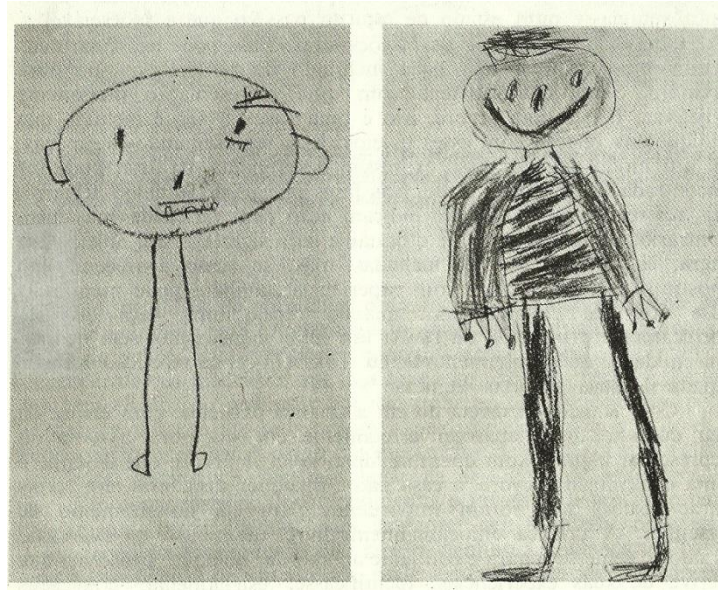


Imagem 13 _ César Cola. O violinista e seu cachorro. Acrílica sobre tela, 2001, 0,90m x 1,10m.

4.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa foi realizada com vinte e um alunos do Centro de Educação Infantil – CRIARTE, de maio a julho de 2013, em duas turmas do Grupo 5. Propomos quatro encontros de 50 minutos em cada turma e atuamos como professora de Arte. Desses alunos, seis frequentavam no período matutino e quinze no período vespertino.

Observamos que nas duas turmas havia crianças que frequentavam outro espaço educacional no contra turno; outras frequentam o CRIARTE desde um ano de idade e outras estavam chegando à escola pela primeira vez. Essas características apontaram a diversidade no grupo, com isso encontramos crianças com compreensões e interpretações diferentes, conforme Lowenfeld (1977) também observa nos desenhos de duas crianças de cinco anos:



Imagens 14 e 15 _ Observação de Lowenfeld sobre diferenças em desenhos de crianças na mesma idade.

Uma criança de cinco anos, que desenhe um homem apenas com cabeça e pernas, não está intelectual e nem tão desenvolvida quanto aquela que também inclua o corpo e outras características (LOWENFELD, 1977, p. 41).

Com isso, a atividade que foi proposta aos alunos sempre esteve interligada com as imagens para que, a partir do contato, da apreciação e do olhar crítico, eles pudessem imprimir no papel aquilo que há de mais significativo para eles. Assim, potencializaríamos a pesquisa ao observarmos as possibilidades cognitivas, estéticas e culturais do desenvolvimento da criança, como ela se manifesta e interage no ambiente escolar e no seu cotidiano. Apresentamos uma imagem por encontro, decidimos assim para que as crianças pudessem conhecer, apreciar e investigar na imagem aquilo que desejarem.

Brent Wilson sugere que sejam divulgadas para as crianças desde cedo, selecionando imagens de valor histórico. Sendo assim, o olhar de uma criança pode ser trabalhado tanto com a visão de um peixe no aquário, quanto a apreciação de um peixe desenhado por Escher, Tarsila do Amaral, ou mesmo um peixe que seja personagem de desenho animado ou história em quadrinhos. (COLA, 2011, p.24).

Assim, com o propósito de compreender as concepções da criança acerca do processo do seu desenho a partir da imagem, foram feitas algumas perguntas para

que, a partir de um ponto de partida, pudesse instigá-las para a produção de um desenho autoral, produzido a partir do seu olhar e de suas vivências, indo de encontro com o que Viola (apud WILSON e WILSON 1997, p.57-58), nos diz: “quando as crianças fazem somente aquilo que desejam, há o perigo de que elas possam copiar ou imitar ou serem influenciadas pela tradição”. Essas perguntas, feitas informalmente e de forma flexível, foram assim definidas:

- . Vocês conhecem esses animais? Onde eles estão?
- . Vocês gostam de música? Conhecem que instrumento?
- . Vocês gostam de animais?
- . Quais as cores que mais gostam? As mais claras ou as mais escuras?
- . Conhecem essas formas?

“É importante que o professor explique o enunciado da tarefa a ser realizada” (IAVELBERG, 2013). Partindo dessa afirmativa a criança poderá se organizar mentalmente e idealizar todo o percurso do seu desenho, construindo-o de forma natural, criativa e espontânea.

Para realizar a investigação dessa pesquisa, optamos por adotar duas abordagens distintas ao apresentar as imagens na turma 1 e na turma 2. Utilizamos para coleta de dados os desenhos produzidos pelas crianças durante os encontros, que foram registrados por mídia como máquina de fotografia e gravador de voz. Com esses instrumentos garantimos a veracidade dos dados a serem analisados para a pesquisa. Cada uma das abordagens está descrita a seguir, relatando como procedemos nas turmas.

4.6.1 Turma 1

Iniciamos nossa pesquisa na turma 1 e, ao assumirmos a regência das aulas, nos apresentamos e dialogamos informalmente. No primeiro momento, conhecemos

parcialmente a rotina das crianças, o que gostam e o que fazem. Com a conversa, possibilitamos que as crianças ficassem à vontade para assim, darmos início à pesquisa.

Ao iniciarmos a aula, apresentamos a imagem e iniciamos um diálogo amplo, contendo abordagens minuciosas sobre os elementos constantes na obra. Fizemos uma análise estética da imagem com informações de todo o conjunto, falamos mais detalhadamente do artista e sua trajetória no mundo da arte, dialogamos sobre as cores, sobre os elementos que constam na obra, observamos o espaço e como as figuras estavam dispostas no quadro, associamos às imagens ao conteúdo curricular, uma vez que, nesse momento era desenvolvido em sala de aula o projeto intitulado “Animais”. Enquanto apresentávamos essas informações, provocávamos também o diálogo, algumas crianças participavam ativamente da conversa, outras, ainda muito tímidas, falavam menos, mas mesmo assim, participavam.

Pedimos então, que desenhassem, representassem o que gostaram mais, o que acharam mais interessante, o que chamou mais atenção. Provocamos para que fizessem associações com algo que já viram ou que faz parte da sua realidade. Enquanto desenhavam, mantivemos as informações, porém, provocando diálogos.

4.6.2 Turma 2

Ao iniciarmos nossa pesquisa na turma 2, procedemos inicialmente da mesma maneira como na turma 1: assumimos a regência das aulas e nos apresentamos, dialogamos informalmente, nos conhecemos, possibilitando que as crianças ficassem à vontade.

Na turma 2, modificamos a abordagem, após apresentarmos a imagem, iniciamos o diálogo, porém nessa turma não iniciamos um diálogo denso, com informações sobre os elementos constantes na obra. Não fizemos análise estética da imagem com informações acerca de todo o seu conjunto, não apresentamos o artista sócio e

historicamente, apenas nos restringimos a informar seu nome, não dialogamos sobre as cores, nem tão pouco sobre os elementos que constam na obra. Observamos o espaço, mas não conversamos sobre como as figuras estavam dispostas, preferimos não associar às imagens ao conteúdo curricular, e decidimos deixar para ver se eles tinham esse olhar, já que estavam conhecendo os animais no período de aula orientado pela professora regente. Nessa turma deixamos que eles interagissem entre si e tomassem suas decisões a partir da sua vivência e história, fazendo suas análises, associando as imagens ao seu repertório vivencial, tecendo suas narrativas.

Pedimos que desenhassem, representassem o que gostam mais, o que é mais interessante, o que chama atenção, porém, paramos por aí. Orientamos somente para o desenho, e os diálogos que surgiram foram fruto de fruição e não de uma análise estética mais aprimorada da obra. Não existindo uma fonte de consulta, as representações que surgiram foram obras do seu inconsciente que lida com elementos de tempo e espaço.

Agora foi gerado como consequência do silêncio da fala do professor, um maior desenvolvimento de cada aluno de maneira singular com a pintura observada. Do mesmo modo, o diálogo entre os alunos sobre as obras tornou-se mais significativo, cada aluno pode fruir a imagem observada sem uma orientação estética do professor seja ela fundamentada na forma ou no conteúdo. Nesse sentido, na turma 2, serão observadas as formas que os alunos farão a partir das imagens, dando oportunidade para que eles se expressem a partir de sua própria visão e necessidade de criação artística, analisando até que ponto é importante a interferência adulta, nesse caso as imagens servirão como um ponto de partida para que a criança crie.

Ao criar, a criança constrói, inventa, transforma o objeto em algo pertencente ao seu universo, ao seu mundo, atribuindo novos significados, novos valores e novas formas, se questiona e se mostra crítica naquilo que faz, percorrendo um caminho

cognitivo onde a fantasia se mostra presente, pois constantemente busca soluções para que atinja seu objetivo.

Para a criança, desenhar, criar e agir manifestam-se de forma solta, flexível, às vezes aparentemente caótica. O que a criança realiza o faz em necessidade de seu próprio crescimento (DERDIK, 1989, p. 52).

Feita a proposta nas duas turmas, oportunizamos para a participação, o envolvimento, o burilamento dos materiais oferecidos. Com isso, as crianças puderam valorizar seu trabalho, explorando os sentidos para novas possibilidades em representar o que sabem e conhecem, se encantando com o que descobrem, sendo mais espontâneas e aumentando sua autoestima.

Procedemos Dessa forma, nos outros três encontros. Era evidente a participação e envolvimento dos alunos em produzir e comentar sobre as imagens e seus desenhos. Optamos por manter a mesma proposta de abordagem nos três outros encontros a fim de potencializar a pesquisa, garantindo a autenticidade das análises.

Terminados os encontros, organizamos e analisamos os dados produzidos para significar nossas interpretações, propondo um diálogo que abarque questões intrínsecas no que diz respeito ao desenho infantil, buscando assim novas possibilidades de descobertas. Esses dados constam da produção dos desenhos produzidos e das falas gravadas dos alunos durante o processo da pesquisa, se constituindo em um mapeamento da investigação, pois,

A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (BOGDAN & BIKLEN, 2012, p.205).

As inquietações dessa pesquisa consistem em atender as nossas expectativas enquanto professora de Arte, propor reflexões sobre o tema e investigar práticas de ensino do desenho na Educação Infantil além de contribuir para novas discussões na área acadêmica.

4.6.3 Sobre a análise dos dados

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (BOGDAN & BIKLEN, 2012, p.205).

Para a análise de dados associamos os registros que fizemos para a pesquisa aos conceitos de autores que se debruçaram sobre o tema, Iavelberg (2013), Pillar (2012), Cola (2006), Lowenfeld (1977) e Stern (s.d.), por abordarem com relevância as principais questões que possam garantir à criança conquistar de forma significativa a compreensão de seus valores expressivos, visualizadas na autonomia do desenho, na interpretação da imagem, na contextualização do tema, na sua criatividade e, conseqüentemente, na sua expressão.

Uma criança expressa os seus pensamentos, sentimentos e interesses nos seus desenhos e nas suas pinturas, e mostra o conhecimento do seu meio nas suas expressões criadoras (LOWENFELD, 1977, p 21).

Os dados analisados foram os desenhos que as crianças produziram durante os encontros planejados e orientados pela pesquisadora, e seguem ancorados pelas falas gravadas das crianças considerando a afirmativa de Cola (2011, p. 23), “a questão da fala também é pontuada como fator de necessidade primordial na criança, quando também dá vida a coisas que são inanimadas”.

Olhar e analisar em termos formais foi o procedimento proposto mais significativo desta investigação. A reincidência de determinados aspectos também foi contemplada. Houve também uma atitude de comparação entre desenhos elaborados pelas crianças nas diferentes turmas. O universo singular imagético de cada criança foi investigado, buscando detectar particularidades na representação do desenho.

Buscou-se elaborar uma relação/ligação entre o que a criança falou e o que foi desenhado, para percebermos como acontecem as interlocuções entre as duas ações, como ela representa o que pensa, imagina e tem registrado mentalmente. A compreensão que a criança faz do universo em que está inserida, muito se associa às ações que ela desempenha ao desenhar, brincar, jogar, se relacionar, ou seja, nas descobertas que faz quando se joga nas situações onde sua curiosidade é fator primordial nas questões representativas.

Em sua teoria, Lowenfeld acredita que os desenhos de crianças de cinco anos, não tem relações de espaço, exceto do ponto de vista do eu. Assim o trabalho de crianças nessa faixa etária é mais descritivo, elas simbolizam mais o que sabem, o que tem significado para elas, do que o que realmente veem (COLA, 2006, p. 40).

A fala do autor se associa ao fato de percebermos que as crianças que se expressam de acordo com sua necessidade, sua fruição, o seu olhar e as relações que faz com o objeto que a instigou a desenhar, se comprometem em representar todo seu acervo relativo à proposta, nesse caso, podemos apreciar um desenho com símbolos diferentes no papel, mas que acompanham toda a sua imaginação, fantasia e coerência de pensamento.

Lowenfeld (1977, p.30) diz que “a criança que se expressa de acordo com seu nível é encorajada em seu próprio pensamento independente e exprime suas ideias, suas reflexões por seus próprios meios”, fato que pouco aconteceu ao apresentarmos mais informações técnicas às crianças, pois notamos certa limitação ao se expressarem de forma autêntica, se subordinando às ideias e informações da professora.

Sobre a livre expressão do aluno, vemos que

O professor deverá demonstrar, deverá deixar claro para o aluno que ele possui dentro de si o conhecimento necessário para uma perfeita expressão em artes. O professor jamais despertará no aluno ideias do que fazer. A ideia existe latente e sai de dentro do indivíduo (COLA, 1996, p. 22).

Percebemos nos encontros, a importância do professor de arte em promover situações em que a criança se jogue em suas experiências para que suas descobertas sejam condizentes àquilo que deseja, e que estimulado adequadamente, possivelmente sua capacidade criadora registrará no papel, ou em outros suportes, o que quer divulgar.

Iavelberg (2013, p.69) nos fala que:

Se o desenho, quando a criança dá início às suas ações gráficas, é para ela uma ação sobre a superfície que implica algo a ser visto, tal concepção não corresponde a um simples fazer, e sim a uma construção complexa que envolve todo o corpo na percepção e ação sobre diferentes tipos de pontos, linhas e planos.

Nessa perspectiva, entendemos que no ato de desenhar, a criança associa várias potencialidades e com isso desenvolve várias atitudes cruciais para seu desenvolvimento emocional, social, físico e cognitivo o que corrobora com Stern (s.d.) quando diz que “a expressão tem uma função precisa: formular o que não pode ser dito verbalmente”.

Luquet (apud Pillar, 1996, p. 43) diz que:

Qualquer que seja o fator que evoca a representação de um objeto e a intenção de desenhá-lo, o desenho da criança nunca é uma cópia fiel dos objetos. Isso porque a criança desenha conforme o modelo interno, a representação mental que possui do objeto a ser desenhado. Tal modelo é traduzido para uma linguagem gráfica de duas dimensões, tomando a forma de uma imagem visual.

A partir dessas evidências, pretendemos levantar questões de como se processa a construção do desenho pela criança a partir da imagem, entendendo que as informações obtidas através desses dados serão de grande relevância para nossa atuação em sala de aula além de nos aproximar da compreensão dos desenhos das crianças que constantemente nos trazem reflexões.

5. ANALISANDO OS DESENHOS DAS CRIANÇAS

Ao analisarmos os desenhos feitos pelas crianças, notamos certas analogias principalmente na representação da forma. Percebemos aí constatações de autores que investigaram o desenho infantil. Podemos indicar aspectos que aparecem com certa frequência, é interessante observar também que, mesmo contendo semelhanças nítidas, isso se processa de modo pessoal, pois sempre prevalece o caráter criativo de cada um.

Quando a criança se concentra em seu próprio trabalho, quando aprende a apreciar e compreender seu ambiente, envolvendo-se nele, desenvolve a atitude mental que a ajuda a analisar as necessidades do próximo. O processo criador abrange a incorporação do eu na atividade; o próprio ato de criar fornece a compreensão do processo por que outros estão passando, quando enfrentam suas próprias experiências (LOWENFELD, 1977, p. 28).

Dessa forma, as análises, apesar de concentradas especialmente em aspectos da forma, garantem também um olhar voltado para aspectos de conteúdos associado a processos mentais, ou, conforme Lowenfeld (1977) ao eu.

Esclarecemos que as imagens das crianças representadas nas diferentes figuras são de crianças diferentes, não tendo sido reproduzida duas imagens de uma mesma criança. Tal procedimento possibilitou mencionar o número da figura sem ter que mencionar o nome da criança ou mesmo nomear um pseudônimo.

5.1 ANÁLISE DOS DESENHOS DAS CRIANÇAS DA TURMA 1

Nos desenhos produzidos pela turma 1, cuja proposta foi apresentar a imagens com muitas informações sobre a obra e um diálogo estético mais elaborado, notou-se que os mesmos tinham muitas relações com as obras apresentadas, ou seja, nesses desenhos as crianças se preocuparam em representar mimeticamente o que viam na imagem. O fato de a pesquisadora aguçar a atenção das crianças para os elementos da obra pode ter colaborado para que a representação fosse

fragmentada. Mesmo com a pouca interação da turma entre si e a preocupação em representar a imagem, as crianças elegeram um dos elementos presente na obra, trabalhando isoladamente com a forma escolhida, dando importância somente a esse elemento sem se preocupar com a unidade do seu desenho. Possivelmente isso pode ter acontecido pelo fato de que, ao transmitir muitas informações, apresentar e mostrar muitos detalhes na obra, a criança possa ficar tímida em relação à sua própria expressão.

Observamos que, influenciados pela pesquisadora, os diálogos das crianças sempre se associaram ao seu cotidiano, indo além da imagem, a criança da Educação Infantil é uma contadora de histórias diante das imagens da arte (IAVELBERG, p. 77). Constatamos essa afirmativa quando estávamos diante da imagem 16 e as crianças disseram: “A anta protege a gente”¹⁷, “Eu gosto da capivara, do preá e do cavalo”, “Eu acho que ele está olhando para a lua porque é de noite, está escuro”, imagem. 16, “Eu gosto de bateria”, “Eu não quero fazer bateria, eu quero fazer uma cobra”, (imagem 19), “Eu tenho um passarinho e um peixe que se chama Nemo”.



Imagem 16 _ César Cola. O violinista e seu cachorro. Acrílica sobre tela. 1998, 0,80m x 1,20m.

¹⁷ As falas das crianças foram transcritas na maneira exata em que foi dita no que diz respeito às concordâncias verbais, numerais e nominais.



Imagem 17 _ César Cola. Acrílica sobre tela, 1998, 0,80m x 1,20m.

Ao fazermos uma associação da pintura analisada e a fala da criança, vemos como o universo temático conceitual caminha em diferentes direções. Quatro enfoques são visíveis nas falas: animal, o instrumento, o olhar da figura humana, o horário (noite). Fica clara a diversidade de olhar que ocorre dentro de uma mesma turma, bem como a abordagem ou enfoque que é dado à imagem mencionada. Sobre animal, por exemplo, a referência feita para os mesmos pode variar de constatação de que conhece um determinado animal, de que o animal nos é útil, de que a criança gosta dele, entre outros. Vemos que a diferença desse olhar, pensar, conceber a imagem de forma variada também irá originar desenhos variados, mas sempre associados à imagem mental concebida por meio do olhar, vivência e concepção do aluno, ou seja, a criança que se refere ao peixe que tem em casa, poderá demonstrar uma tendência em desenhar esse seu animal de estimação; a criança que se refere à lua e à noite poderá apresentar imagens desses elementos da natureza.

Na imagem 19, observamos como que a fala da criança corroborou ou esteve presente na imagem que desenhou, pois foi imperativo de que iria desenhar somente uma cobra, e assim o fez. Já na imagem 18, vemos como a gênese do desenho aponta uma atitude mais narrativa em relação à obra observada, pois reforça os elementos presentes na pintura do artista e, tendo falado da noite representa/reforça os traços azuis e negros que entende simbolizar a noite. As duas crianças concentraram seu desenho em elementos pertencentes à obra que eles haviam mencionado, mas o visual é singular, autoral, alusivo às suas falas, às suas percepções e vivências.

(...) falas autorais frente às imagens, que aproximam a leitura de interpretações próximas à literatura sobre arte, merecem nossa consideração, pois indicam que as percepções iniciais da criança já incorporam algo que poderá ser aperfeiçoado. Por isso é importante escutar e socializar as leituras entre as crianças, ou seja, promover a leitura compartilhada (IAVELBERG, 2013, p.78).



Imagem 18 _ Desenho de criança

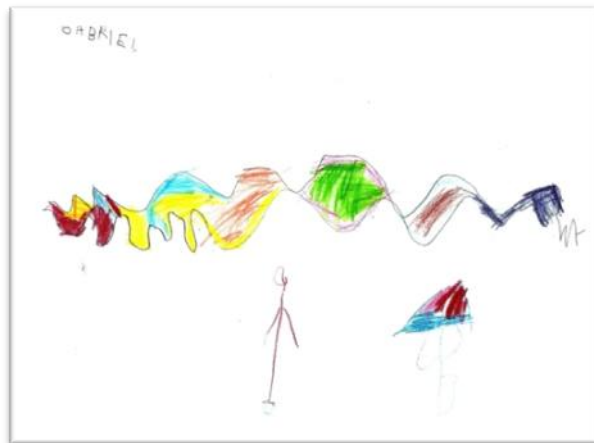


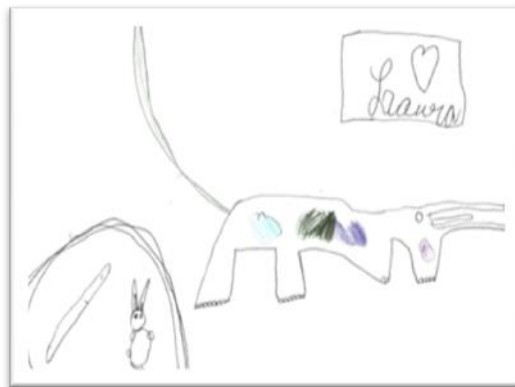
Imagem 19 _ Desenho de criança

O diálogo acontecia de forma a relatar a história de cada um em relação ao que viam na imagem, porém em relação ao desenho originou um desestímulo, uma

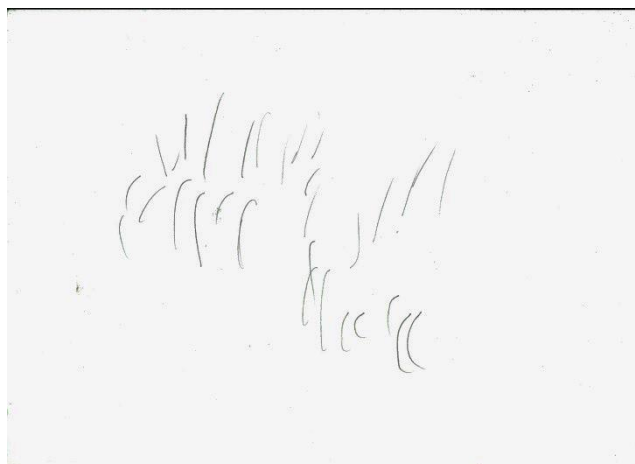
demora em iniciar o trabalho, as crianças passaram a esperar os comandos da professora para começar a produzir, talvez a conversa tivesse gerado tal situação. Na pesquisa de Cola, podemos constatar conclusões semelhantes que colaboram com o nosso olhar ao vivenciar tal situação:

Os sujeitos agora, não voltam a rabiscar sobre as áreas anteriormente rabiscadas, não se atem à questão do rabisco sobre o rabisco; antes, produzem áreas menos intensas em termos de utilização da quantidade de elementos gráficos (COLA, 1996, p. 75).

Eleito o elemento preferido da imagem, ou aquele que se relaciona com a imagem, as crianças passaram a se envolver com a estética, com as cores, e dificilmente voltavam à imagem, se concentrando mais no que faziam. Sempre apresentaram um desenho limpo, imagem 20, sem muitas interferências pessoais externas. Essa atitude vai ao encontro com a fala de Stern (p.67), quando diz que: “se o adulto intervém na criação da criança, não há dúvida que a altera, quer ele atue sobre a intenção da criança ou sobre a maneira de executar o seu desenho”. Concordamos com a fala de Stern quando ouvimos as falas¹⁸ das crianças, reagindo negativamente à proposta em desenhar: “Eu tenho medo de bichos”, “Eu não sei desenhar”, “Eu só sei desenhar o cabelo do porco-espinho”, imagem 21, “mas eu não sei desenhar um porco-espinho”, “Tem que pensar muito” ou ainda “Até que esse ficou igual”.



¹⁸ As falas das crianças foram transcritas na maneira exata em que foi dita no que diz respeito às concordâncias verbais, numerais e nominais.

Imagem 20 – Desenho de criança**Imagem 21 – Desenho de criança**

Sabemos que não existe um desenho inteiramente espontâneo, que de alguma forma ele contextualiza, se relaciona com a nossa vivência. Dessa forma, é importante discernirmos qual é a influência que ampara a autoria do desenho infantil, até onde podemos ir sem invadir e/ou interferir no processo criador, de forma que possa inibir ou abolir o desenvolvimento expressivo da criança. Nesse sentido, observamos que quando a pesquisadora citava algum elemento da imagem, a criança logo o representava em seu desenho, ou complementava a partir do que era dito, ou seja, alterava sua opinião para atender ao comando adulto, pensando a partir do que se fala.

Quando apresentamos a imagem 22, as falas se voltaram em torno do animal representado, nomeado de “canguru”. Para representá-lo tal qual, segundo as crianças, era preciso representar também uma jaula. Porém, as crianças chegaram a outra conclusão, a partir do momento que julgaram difícil representar uma jaula “Eu desisti de desenhar uma jaula”, “Eu sei fazer só uma casa”, “Ele está com a mão assim para pegar o sorvete”, assim visualizamos nas imagens 23 e 24 que: na leitura que faz dos desenhos dos seus pares, o aluno assimila diretamente conhecimentos para os próprios desenhos, principalmente quando as crianças desenhavam juntas (IAVELBERG, 2013).



Imagem 22 _ César Colla. Lição geométrica. Acrílico sobre tela, 1998, 0,80m x 1,20m.



Imagem 23- Desenho de criança

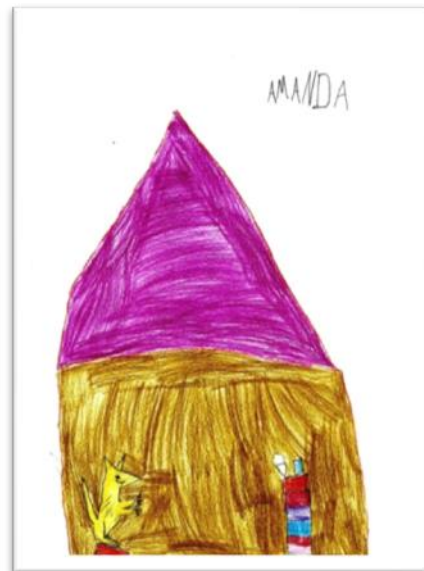


Imagem 24 - Desenho de criança

A narrativa feita pelas crianças, quando mostraram-se preocupadas em desenhar a figura que representa o possível ambiente do “canguru” (jaula), oportunizou um diálogo entre elas, a fim de solucionar a dificuldade encontrada na representação do objeto “jaula” em um que está ligado diretamente ao seu meio ambiente, a casa.

Em que medida se influenciam as crianças que se observam, que participam indiretamente no trabalho dos vizinhos e que, servindo-se de

utensílios iguais, se debatem com problemas técnicos análogos? (STERN, s.d., p. 76).

Respondemos a pergunta de Stern, a partir dos diálogos que surgiram para o problema existente: representar uma jaula. Sabemos que crianças associam, em situações específicas, que a jaula é a casa de alguns animais, elas têm consciência do objeto, têm a intenção de simbolizá-lo e relacioná-lo com seus traços, porém ao representá-lo não atende às suas necessidades, nesse momento, a criança dá outra interpretação à sua produção “[...] com o vínculo entre a intenção e a interpretação, ou seja, com a conservação da intenção após a realização do desenho” (PILLAR, 1996, p.45).

A decisão de representar “a casa” foi tomada em grupo e cada criança representou o objeto de acordo com sua realidade, sua personalidade, embora abarcassem situações análogas de cor, forma, espaço. Notamos características bem próximas nas imagens 23 e 24, fato que ocorreu a partir da interação entre o grupo, dando à imagem as suas referências, ou seja, fez a sua leitura e interpretou Dessa forma, ou seja, com seu conceito.. Outro fato relevante nessas falas, que podemos associar ao desenho, é em relação à posição do animal presente na imagem, “Ele está com a mão assim para pegar o sorvete”, e Dessa forma, foi representado. Observamos que existe uma distância considerável entre o sorvete e o animal, sugerindo a dificuldade encontrada pelo animal em ter a ação concluída, ou seja em conseguir pegar o sorvete. Assim, no desenho, a criança, mostra mais a interpretação dada ao objeto do que sua aparência visual (PILLAR, 1996).

5.2 ANÁLISE DOS DESENHOS DAS CRIANÇAS DA TURMA 2

Nos desenhos produzidos pela turma 2, do grupo vespertino cuja proposta foi apresentar a imagens sem muitas informações e sem um diálogo estético, a produção das crianças teve outra direção, a visão dos elementos que compunham a imagem não estava fragmentada, estimulando para uma maior intensidade, para um

conjunto, em que se observa rabiscos, cores, formas, movimento, existindo uma correlação com os elementos da obra, trazendo unidade ao desenho.

Oportunizando o diálogo entre os pares, a representação da criança se distanciou cada vez mais da imagem, ela elegeu um elemento e o direcionou para aquilo que vivencia. Contextualizando àquilo que está no seu cotidiano natural ou no seu cotidiano vivenciado, nas ações que o representam, como por exemplo, nas imagens de desenhos animados. Nesse caso, os elementos reagem, movimentam-se e dialogam.

Percebemos que geralmente nesses desenhos a folha está totalmente preenchida, nota-se a expressão na cor, nos movimentos e nas mais diversificadas formas. Sem as informações estéticas da professora, as crianças geraram sinergia, se deram autonomia para realizar seus desenhos, eles se auto mediam e chegaram às conclusões a partir do seu entendimento, da sua percepção e da sua realidade.

Ao apresentamos a imagem 25, todo o grupo quis falar sobre a imagem. Uma criança falou que a obra retratava um deserto, possivelmente a partir da figura do cacto que tem na imagem. Com esse ponto de partida foi gerado um diálogo em torno do entendimento que as crianças tinham acerca do ambiente deserto, ou seja, como compreendiam o deserto, como imaginavam ou como interpretavam um deserto. Com a interação, uma criança fez referência a um oásis, dando condições para que o diálogo fosse ampliado e se movimentando também o objeto oásis, que logo foi associado ao mar. A partir daí, as crianças começaram a falar sobre suas experiências, suas vivências e conhecimentos acerca desses objetos, e posteriormente começaram a desenhar esses elementos.

Percebemos que, enquanto desenhavam contavam suas histórias, imaginavam, fantasiavam e criavam situações em que, de alguma forma esses objetos estavam presentes. A expressão infantil é, pois, a mobilização para o exterior de manifestações interiorizadas e que formam um repertório constituído de elementos cognitivos e afetivos (FERRAZ e FUSARI, 1993, p. 55).

Observamos que os diálogos subsequentes se transportaram para aquele universo, a imagem nesse caso era um porto de partida oportunizando para novas

interpretações, novas descobertas e novos diálogos. O grupo participava ativamente do processo, e todos tinham necessidade de mostrar seu conhecimento, sua experiência, aquilo que sabem e o que conhecem sobre os elementos “cacto”, “deserto”, “mar”. Afirmamos esse fato quando as crianças comentaram¹⁹: “Pessoal, sabia que dentro do cacto tem água?”, “Eu já sabia”, “É uma plantinha que come”, “No cacto tem espinho”, “Eu já vi um espinho de verdade”, “Olha que espinho grande no cacto”, “Eu vou fazer um pouco de mar”, imagem 26, “Eu fiz um peixe que nada”, imagem 27, “O cacto, a árvore, o porco-espinho, o oásis, o sol, em um oásis tem água”. Observamos que essas questões se complementam com o olhar de Cola quando afirma que “[...] a fala deve ser trabalhada (...) eles podem criar histórias, narrar um fato baseado em uma imagem de arte que estejam vendo” (COLA, 2011, p, 25), indo ao encontro das pesquisas de Iavelberg,

A criança da Educação Infantil narra; depois é capaz de descrever o que vê. Nesse momento, a imagem ganha mais objetividade: é um objeto a respeito do qual ela pode trocar experiências simbólicas, ou seja, estabelecer relações, vendo a imagem como forma e significado (IAVELBERG, 2013, p.78).

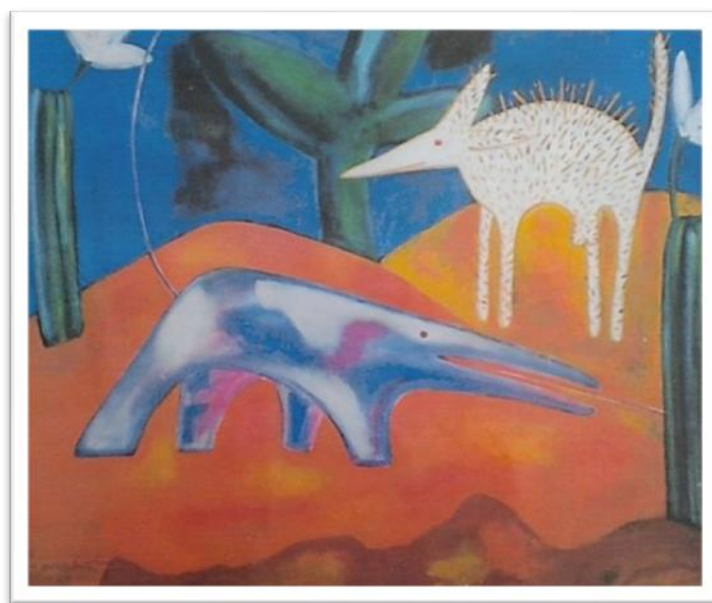


Imagem 25 - Cesar Cola. Acrílica sobre tela, 2003, 0,80m x 1,20m.

¹⁹ As falas das crianças foram transcritas na maneira exata em que foi dita no que diz respeito às concordâncias verbais, numerais e nominais

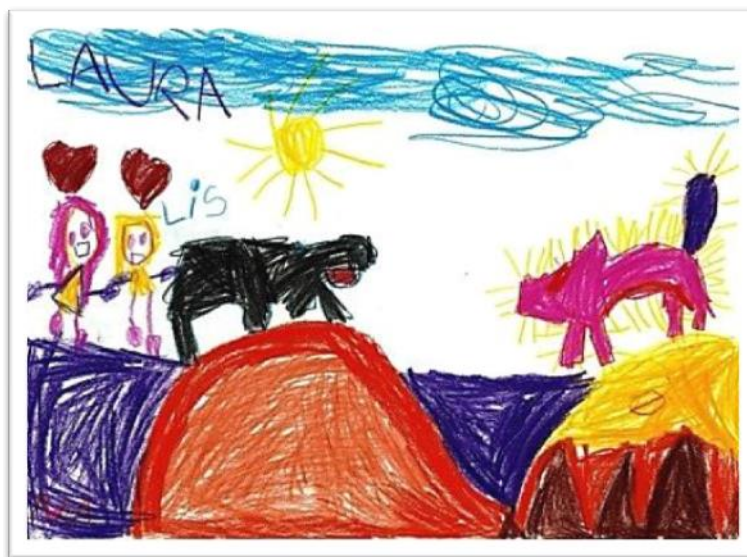


Imagem 26 - Desenho de criança

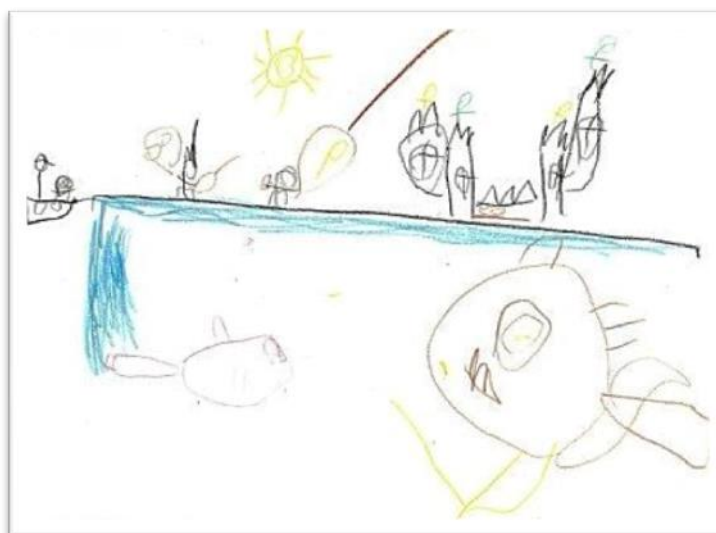


Imagem 27 - Desenho de criança

À medida que oferecemos situações a criança em que ela pode se expressar, colaboramos com sua percepção e seu desenvolvimento criativo e estético. Com isso possibilitamos para que ela faça conexões entre o que vê, ouve e faz, construindo assim seu pensamento artístico. Quando analisamos a fala da criança em relação a imagem 25, percebemos que no seu acervo imagético podemos encontrar características intrínsecas à sua formação, como as ações imaginativas e ações fantasiosas que são experiências vivenciadas combinadas aos elementos da realidade. Quando a criança diz: “É uma plantinha que come” notamos a presença e

influência de desenhos animados, imagens da internet ou propagandas, que trazem a figura do cacto como uma figura fantástica, ou seja, com hábitos humanos. Sobre a criança que diz que desenhou um peixe que nada, fica claro que em alguns momentos sua participação no desenho foi passiva não tendo oportunidade em representar o peixe que ele já viu, ou seja em se expressar.

Nas falas, observamos também a autonomia em tomar decisões ao fazer o desenho após a apresentação da imagem, falas²⁰ como: “Pode fazer também o que a gente quiser?”, “Agora eu vou fazer o mais difícil”, “Eu já sei fazer peixe”, “O céu é azul mas eu tô fazendo de preto”, “Eu gostei de tudo”. Notamos interação, diálogos, troca de opiniões, intercâmbio de ideias, sugestões e a construção do seu desenho, “Você pode pintar dessa cor”, com os diálogos resultantes da interação da turma, das percepções, sugestões e opiniões, observamos nos desenhos que nas cenas aparecem elementos frutos desse diálogo, imagens 26 e 27, onde percebemos o peixe, o mar, o sol. Estes são elementos que surgiram a partir da leitura e interpretação feitas pelas crianças, foram adquiridos através das relações entre os pares, são elementos presente no repertório imagético e objetos frutos de um registro mental, que, conseqüentemente são organizados no papel de acordo com suas vivências e necessidade de representar tal elemento.

É certo que a criança inicia seu vocabulário gráfico a partir de linhas e pontos simples e que a partir desses registros faz suas primeiras marcas, constrói seu repertório imagético, a ele atribui imagens que mais lhe agrada, como desenhos animados, personagens da literatura, objetos do seu dia a dia, entre diversos outros. Ao analisarmos as falas e os desenhos quando apresentamos a imagem 28, observamos algumas referências que a criança faz ao interagir com outras fontes imagéticas: “Ele parece com os dálmatas”, “Eu acho que é uma vaca porque tem uma barriga grande”, “A vaca pulou e têm manchas”, “Eu fiz um gambá”, “O sonho dele era voar porque estava no pula-pula”.

²⁰ As falas das crianças foram transcritas na maneira exata em que foi dita no que diz respeito às concordâncias verbais, numerais e nominais.

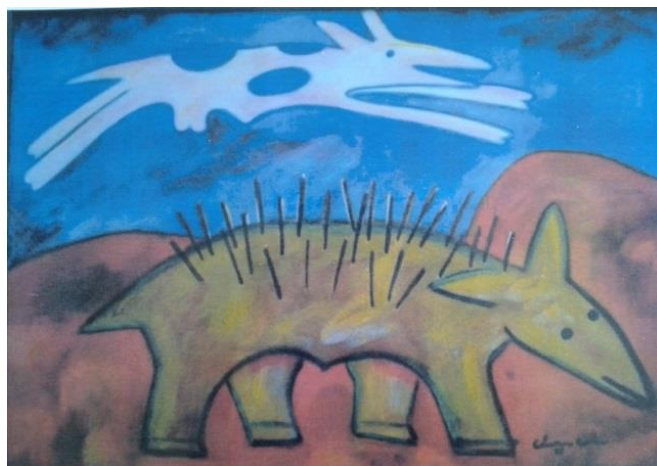


Imagem 28 – Cesar Cola. Sem título. Acrílica sobre tela, 1998, 0,80m x 1,20m .



Imagem 29 – Desenho de criança



Imagem 30 – Desenho de criança

(...) os desenhos das crianças são formas de expressão e construção simbólicas. As crianças se colocam por inteiro em seus desenhos (...). Olhar o desenho da perspectiva dela é procurar a atribuição de significado que cada criança dá aos seus desenhos e os significados que recebe na leitura pelos pares. (IAVELBERG, 2013, p. 12-13)

Com base na fala da autora observamos que, nas imagens 29 e 30 encontramos características que a criança relaciona com seu meio físico e que associadas às falas se integram. Percebemos a cena completa, representada por tudo o que desejam procurando estabelecer um vínculo entre o desenho e a sua vida, sua história.

A criança apresenta no desenho todos os elementos mais característicos do objeto, independente da posição que eles ocupem no objeto real. (PILLAR, 1996, p. 45). Ela amplia sua representação, inserindo na cena os objetos da maneira que interpreta e da forma que é mais coerente naquele momento.

Podemos ver na imagem 29 que a criança representa o elemento eleito da imagem 28 e a partir daí monta a sua narrativa, sua história, insere símbolos que demonstram o que ela sente e conhece a respeito do objeto eleito. Em relação ao espaço que ela utiliza, constatamos nas imagens 29 e 30, uma ampla utilização tanto no que se refere a percepção quanto à representação. Ela imprime no papel aquilo que pensa a respeito do que quer representar e explorando todo o espaço das mais diversas formas, reconstruindo as relações mentais com as suas vivências.

Com a análise das produções foi possível perceber a importância em dar à criança o seu tempo, tempo esse que colabora com todo o seu processo criativo, e a leva a vivenciar todas as fases desse processo, passando pelos momentos de envolvimento, compreensão, interpretação e burilamento da ação em questão, permitindo que ela se expresse de forma autoral, original; fugindo das propostas fechadas que pressupõem resultados certos e já verificados, não provocando na criança situações em que ela se apresente como um sujeito em constante formação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente gostaríamos de mencionar o quanto foi desafiadora e enriquecedora a concretização dessa pesquisa. Conhecemos um pouco mais das crianças, observando em suas ações cotidianas escolares como elas se entregam ao mundo de forma tão espontânea, para assim compreender melhor o processo natural do desenho infantil, tema que propõe novos desafios à pesquisadora, e que guia todo o trabalho.

Os estudos sobre o desenho infantil _ preconizados por: Rosa Iavelberg, Analice Pillar, César Cola, Arno Stern e Viktor Lowenfeld _ contribuíram para que pudéssemos tecer um diálogo, abordando questões que se complementam para que haja um conhecimento satisfatório da criança sobre a arte, sua expressão, suas possibilidades e que, conseqüentemente, ela se conheça como sujeito atuante e participante no universo em que está inserida de forma autoral, reflexiva, contextualizada, expressiva e criativa.

Sendo assim, percebemos a importância em adotar um referencial teórico adequado para nortear as práticas educativas na Educação Infantil, que muitas vezes se tornam sem sentido para a criança, mudando assim algumas práticas e estratégias adotadas para esse público, as crianças atribuem diferentes papéis ao desenho, por isso é importante considerar as diversas estratégias criadas por crianças de um mesmo estágio de desenvolvimento gráfico (PILLAR, 1997).

Assim, acreditamos que a investigação que realizamos pode vir ao encontro de outros estudos na área do desenho infantil, ao percebermos que as interfaces da leitura de imagens interferem na atividade ativa da criança, suas possibilidades e como o professor de arte pode gerar um diálogo em busca da promoção do desenvolvimento crítico, estético, social e afetivo no cotidiano escolar uma vez que,

[...] levantamentos de estudos sobre o desenho da criança, os quais a partir de diversos pontos de vista, de diferentes teorias, procuram entender como nos apropriamos dessa linguagem presente nas manifestações humanas desde as pinturas rupestres (PILLAR, 2012, p. 18).

Dessa forma, ao nos apropriarmos das falas e dos desenhos das crianças nos envolvemos em conhecer as possibilidades de representação gráfica que a autora acima citada nos instiga a perceber. Observamos que na prática diária as formas de mediação que são utilizadas para que as crianças se coloquem como autoras de seus desenhos podem interferir no resultado pretendido, levando-as ao sucesso quando visualizam sua produção ou ao desconforto de esperar sempre por uma nova representação que ela deverá seguir, a criança deve sentir a participação do educador como uma luz difusa, mas não como um projetor a ela apontado (STERN, p. 81). Percebemos, então, que as decisões do professor de Arte diante das práticas de leitura de imagem serão fundamentais para que essa ação seja para a criança empolgante e compensadora.

Há uma diversidade de modos de produção de sentido, de modos de se entrar na obra com abordagens biográfica, estética, formal, iconológica e semiótica. Cada uma dessas leituras busca, por caminhos diferentes, edificar significados. Pode-se, ainda, privilegiar numa leitura mais os aspectos sensoriais, emocionais ou racionais (PILLAR, 2011, p. 12).

Entendemos que a Educação Infantil é um momento de socialização na vida da criança, e que as intervenções que acontecem nesse momento podem contribuir para despertar na criança um olhar sensível para as diversas manifestações artísticas, e que ela desenvolva o sentimento de pertencimento sobre a sua arte e sua cultura. Sabemos que as crianças sempre realizam ações criadoras e temos com o desenho um ponto de partida para que sejam reveladas situações de originalidade, pois elas trazem em seus registros gráficos, uma simbologia que a coloca em um constante processo de apropriação cultural. Com isso, entendemos que a criança se constitui como sujeito histórico a partir do acúmulo de eventos culturais que estão inseridos em seu cotidiano,

Em cada obra de arte que realiza, (a criança) retrata seus sentimentos, sua capacidade intelectual, seu desenvolvimento físico, sua sensibilidade perceptiva, seu envolvimento criativo, sua evolução social e sua consciência estética (LOWENFELD, 1977, p. 402).

Assim, o desenho torna-se objeto cultural, revelado pelo conjunto de manifestações que estão imbricadas nessa ação, que, enquanto professora de arte e pesquisadora é singular oportunizar e direcionar um olhar cada vez mais sensível para a riqueza e diversidade das produções infantis, “[...] a imagem visual aspira, não a uma réplica do mundo ‘lá fora’, mas àquele mundo, muito mais real, que se situa na mente do homem” (EISNER apud PILLAR, 1996, p.20).

Afirmamos que, ao desenhar, a criança passa por diferentes momentos conceituais que representam a gênese das aprendizagens em desenho, construída a partir das suas experiências, tanto fora quanto dentro da escola (IAVELBERG, 2013, p. 20).

Considerando o processo dessa pesquisa, trabalhado tanto na turma 1 quanto na turma 2, podemos com certeza afirmar que dos primeiros rabiscos às tentativas de formas mais elaboradas, a criança da Educação Infantil traz em seus desenhos o registro de suas experiências que se transformam de acordo com sua evolução natural, sua personalidade, seu gosto, suas necessidades, sendo estas as variáveis que influenciam todo o universo vivencial, inclusive suas produções artísticas. Das considerações e conclusões, as quais chegamos, podemos afirmar que os alunos darão significados às imagens de arte a partir do contexto que as integram, seja ele social, cultural, entre outros, da mesma forma, a criança revela em seus desenhos seu momento, suas buscas, seu ambiente e emoções. Ao se expressar no desenho, a criança deixa determinados rastros visuais bastante evidentes em seu trabalho. São as singularidades individuais que podemos vislumbrar em sua produção (COLA, p. 168).

A linguagem plástica não é, com certeza, o único meio de expressão que permite o desenvolvimento infantil. É aquele para o qual a criança tende mais naturalmente e que pode ser aperfeiçoado com mais facilidade (STERN, s.d.,p. 18).

Mesmo com as mudanças nas propostas pedagógicas, muita coisa ainda há por se fazer, diante das representações construídas na infância. O processo de apropriação do desenho como parte da vida precisa de estímulos. É preciso avançar numa prática de motivação ao desejo de aprender, despertando a curiosidade, uma vez que considerar a escuta sensível da criança com sua participação e colaboração é uma ação que exige empenho e determinação. A partir das interlocuções que fizemos com os autores que ancoraram essa pesquisa percebemos que a criança estabelece relações com os sujeitos e imagens a sua volta, e, apropriando-se do real, associa sua imaginação, percepção, fantasia e reelabora suas produções.

Os dois processos se configuraram como momentos de grande significado do contexto educacional. Assim sendo, podemos apontar a busca de medidas didáticas que contemplem as duas propostas apresentadas nessa pesquisa de se trabalhar arte com a criança.

7. REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G – **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: liberlivro, 2005.

ARNHEIN, R. **Arte & Percepção visual** – Uma psicologia da visão criadora. Brasil: Cengage Learning, Nova versão, 1980.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

_____. **Educação e desenvolvimento cultural e artístico**. Educação & realidade, Porto Alegre, 1995.

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo. Cortez, 1997.

BOCHENSKI. J.M.; BERGSON, H. **Resumo, biografia, pensamentos**. (2012) Disponível em <http://www.consciencia.org/bergsonbochenski.shtml>. Acesso em: 09 ago. 2013.

BOCK, A.M.B., FURTADO, O., TEIXEIRA, M.L.T. **Psicologias – Uma introdução ao estudo da psicologia**, São Paulo: Saraiva, 2009.

BOGDAN, R.C.; KNOPP BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação. Portugal**: Porto Editora, LDA. 1994.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. - Brasília : MEC, SEB, 2010.

BUORO, A. B. **Olhos que pintam: a leitura de imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMPELLO. S.M.C.R. **Educação em arte: uma proposta de formação continuada dos professores de artes visuais por meio da utilização das tecnologias de**

informação e comunicação. Dissertação e Produção Imagética de Mestrado (2001). Disponível em http://www.arteduca.unb.br/biblioteca/dissertacao_proposta_arteduca.pdf. Acesso em: 09 out. 2013

CAVALCANTI, Z. **Arte na sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CHIPP, H. B. – **Teorias da Arte Moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1999

CIZEK, F. **Inventar "arte infantil": A British Journal of Aesthetics**. (1995). Disponível em: <http://www.accessmylibrary.com/article-1G1-17381574/inventing-child-art-franz.html>. Acesso em: 18 ago. 2013

COLA, C. P. **Livre Expressão e Metodologia Triangular no Ensino das artes na pré-escola: uma investigação sobre o desenho infantil**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1996.

_____. **Desenho Infantil: Processo de Comunicação e Expressão**. 2003. Tese de Doutorado Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

_____. **Ensaio sobre o desenho infantil**. Vitória: Edufes, 2006.

_____. **Aspectos legais do ensino da arte**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de educação aberta e a distância, 2009.

_____. **Didática do ensino da arte**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de educação aberta e a distância, 2010.

_____. **Prática de Ensino I**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de educação aberta e a distância, 2011.

_____. **Infância: Desejo e Expressão no Ato de Desenhar**. Disponível em: <http://pt.calameo.com/read/0004523648bc51f822444>. Acesso em: 27 set. 2013

_____. **Pinturas e Desenhos – Site oficial**. (2012) <http://www.cesarcola.com>. Acesso em: 02 out. 2013

CORASSA, M.A.C. REBOUÇAS, M.M. **Propostas metodológicas do ensino da arte I** – Vitória, ES: Universidade federal do Espírito Santo, Nucleo de Educação aberta e à distância, 2009.

_____. **Propostas metodológicas do ensino da arte II** - Vitória, ES:

Universidade federal do Espírito Santo, Nucleo de Educação aberta e à distância, 2009.

DELEUZE, G.O. **agenciamento**. Disponível em: <http://agenciamentocoletivo.blogspot.com.br/2011/06/o-agenciamento-gilles-deleuze.html>. Acesso em: 29 set. 2013

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho Desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

FUSARI, M. F. de R.; FERRAZ, M. H. C. de T. **Metodologia do Ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1995.

DIAS, Saulo. **Exposição "Outras Janelas" de Cesar Cola**, (2009) <http://2veis1.blogspot.com.br/2009/12/exposicao-outras-janelas-de-cesar-cola.html>. Acesso em: 02 out. 2013

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

HAMZE, A. **Construção da Aprendizagem** [s.d.]. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/gestao-educacional/construcao-da-aprendizagem.htm>. Acesso em: 18 nov. 2013.

HOUDÉ, O. **Dez lições de psicologia e pedagogia: uma contestação das ideias de Piaget**. São Paulo: Ática, 2009.

IAVELBERG, R. **O Desenho Cultivado na Criança: Prática e Formação de Educadores**. 2ª edição. Porto Alegre: Zouk, 2013.

_____. **Desenho na Educação Infantil – Como Eu Ensino**. São Paulo: Editora melhoramentos, 2013.

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

_____. **Arte na Educação Infantil**. Texto parcialmente publicado Revista Pátio – educação infantil. ANO XI- out//dez 2013-10-30 ISSN 1677-3721/ Grupo A/ Número 37.

_____. **Arte na Educação Infantil**. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revista-patio/Default.aspx> - Texto parcialmente publicado Revista Pátio – educação infantil - ANO XI- out//dez 2013-10-30 ISSN 1677-3721/ Grupo A/ Número 37. Acesso em: 4 out.2013.

_____. **Arte como instrumento para produção de significados.** Disponível em: <http://www.blogacesso.com.br/?p=3493>. Acesso em 07 dez. 2013.

_____. **O Ensino de arte.** In: Revista Projeto Presente 2008; (6):3. Arquivo capturado em 20 11 2007. Disponível em: http://www.projetopresente.com.br/revista/rev6_ensino_arte.pdf. Acesso em 28 jan. 2014.

_____. **O que muda na história: o desenho da criança ou a cultura didática?** 2010. Disponível em http://www.vila.com.br/html/outros/2010/30_anos/pdf_30/30_textos/25_rosa.pdf. Acesso em: 07 dez. 2013

KOHAN, W. O. **Filosofia para crianças.** 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008

LEITE, F. T. **Metodologia científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros.** Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, L. **Desenvolvimento da Capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, M.C.F.D.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.T.T. **Didática do ensino da arte: A língua do mundo.** São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura.** 2ª edição – São Paulo: Intermeios, 2012.

_____. **Mediação: Provocações estéticas.** Universidade Estadual Paulista – Instituto de artes. Pós graduação. São Paulo: volume 1. 2005.

MÈRIDIEU, F. de. **O desenho infantil.** São Paulo: Cultrix, 1999.

MERLEAU-PONTY, M. – **O visível e o invisível.** São Paulo: perspectiva, 2009.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NACARI, D. P. S. **Dialogando com o desenho: Interações no processo de construção imagética da criança no 5º ano do ensino fundamental.** 2011. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação**. 6ª edição. Petrópolis, Vozes, 1987.

OSINSKI, D. R. B. – **Arte, História e ensino: uma trajetória**. São Paulo, Cortez, 2001.

OLIVEIRA, M. F. P. – **Escolinha de Arte de Cachoeiro de Itapemirim: Resgate de uma História**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

ONFIM, M. **Grey Not Gray**. Art Kid russo medieval. (2013). Disponível em: <http://www.greynotgrey.com/blog/2013/12/06/onfim-medieval-russian-kids-art> - Acesso em: 31 jan. 2014. Imagens de desenhos cedidas relacionadas a Onfim [s.d.]. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=onfim&esqv=210&es_sm=122&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=4tPrUrPpGs_LkQfgoYDAAQ&ved=0CC0QsAQ&biw=1366&bih=559. Acesso em: 31 jan. 2014.

PARNET, C. **O Que é Desejo**. (2005) Deleuze. Disponível em: <http://anammk.wordpress.com/o-que-e-desejodeleuze>. Acesso em: 29 set. 2013.

PILLAR, A. D. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. Porto Alegre: Penso, 2012.

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

_____. **A educação do olhar**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PILLAR, A. D.; VIEIRA, D. **O Vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte**. Porto Alegre: Universidade federal do Rio Grande do Sul: Fundação Iochpe, 1992.

READ, H. **O sentido da arte**. São Paulo : Ibrasa, 1978. 9ª edição

SALLES, C. A. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: FAPESP: Anablume, 1998.

STERN, A. **Uma nova compreensão da Arte Infantil**. Lisboa: Livros Horizontes, s.d. 2.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf . Acesso em 02 dez. 2103

RIEUX, B. **O abecedário de Gilles Deleuze.** (2005). Disponível em: http://www.oestrangeiro.net/index.php?option=com_content&task=view&id=67&Itemid=1. Acesso em: 28 out. 2013.

ROSSI, M. H. W. – **Imagens que falam: leitura da arte na escola.** Porto Alegre, Mediação, 2003.

SANZ, P. T. C. – **A criança e o artista.** São Paulo: Papirus, 1995.

STERN. A. Official Web Site. (2000) <http://www.arnostern.com>. Acesso em: 09 set. 2013.

THANET. P. W. The Art of Onfim: **Novgorod Medieval Através dos olhos de uma criança. (1995).** Disponível em <http://www.goldschp.net/SIG/onfim/onfim>. Acesso em: 09 set 2013.

UFES. PROJETO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.CRIARTE, UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. (2013). Disponível em:<http://centrodeeducacaoinfantil-Criarte.blogspot.com.br/> Acesso em: 27 jan. /2014

VIANNA, M. L. R. **Desenhos estereotipados: um mal necessário ou é necessário acabar com este mal?** Revista ADVIR, No. 5, R.J., 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA ENVIADA À UNIDADE DE ENSINO

Instrumento apresentado junto com o projeto de pesquisa para obter autorização para realização da pesquisa.

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento ao Centro de Educação Infantil CRIARTE, instituição integrante da Universidade Federal do Espírito Santo, e aos funcionários técnico-pedagógicos, professores e alunos (sujeitos da pesquisa) o projeto de pesquisa O Desenho da criança de cinco anos: Investigando/refletindo as formas produzidas a partir da imagem de arte, de autoria da mestrande Veronica Devens Costa, como recomendação para a realização do mestrado em educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo.

O objetivo da pesquisa é investigar o desenho das crianças do grupo cinco das duas turmas, matutino e vespertino, a fim de compreender o que tem sustentado teórica e metodologicamente a prática do desenho nessa etapa da educação básica.

Como instrumentos de pesquisa, serão utilizados análise dos desenhos produzidos pelas crianças, entrevistas, registros em diário de campo, gravações em áudio, vídeo e registros em fotografia, além de transcrições por escrito das falas dos alunos e professores.

Os dados terão tratamento ético, com garantia de proteção dos nomes dos sujeitos e autorização da participação dos alunos pelas famílias. A pesquisa será realizada a partir de negociações com os participantes no decorrer do estudo. Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados no texto da dissertação e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicito sua autorização por meio da assinatura deste Termo de Consentimento.

Vitória, 16 de Abril de 2013.

VERONICA DEVENS COSTA - Aluna _____

CESAR PEREIRA COLA – Orientador _____

JANAINA SILVA COSTA ANTUNES – Diretora _____

GEOVANA DE SOUZA FREIRE - Cood. Pedagógico Matutino _____

MOYARA ROSA MACHADO - Coord. Pedagógico Vespertino _____

JOÃO MOREIRA DUTRA FILHO - Professor Matutino _____

FLAVIA DA SILVA FINAMORI - Professora Vespertino _____

APÊNDICE B - CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Instrumento utilizado para obter autorização dos professores quanto à utilização dos dados coletados durante a regência em sala.

Em cumprimento ao protocolo da pesquisa O Desenho da criança de cinco anos: Investigando/refletindo as formas produzidas a partir da imagem de arte , realizada por Veronica Devens Costa, no ano de 2013, no Centro de Educação Infantil – CRIARTE/UFES, no grupo 5, turnos matutino e vespertino, e dando continuidade ao tratamento ético dos dados, solicita-se a autorização dos profissionais da escola, envolvidos neste estudo, para utilização de imagens obtidas por meio de fotografias e filmagens na produção do relatório de pesquisa. Essas imagens serão utilizadas para fins estritamente científicos ligados a pesquisa.

Atenciosamente,
Veronica Devens Costa
Pesquisadora

Eu, _____,
portador da CI nº _____, residente e domiciliado na Rua
_____ nº _____, Bairro
_____ do município de _____, profissional
do Centro de Educação Infantil – CRIARTE/UFES, autorizo a utilização das minhas
imagens na produção da pesquisa O Desenho da criança de cinco anos:
Investigando/refletindo as formas produzidas a partir da imagem de arte, realizada
por Veronica Devens Costa.

Assinatura do profissional: _____
Data: _____

APÊNDICE C – CARTA ENVIADA AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Instrumento utilizado para obter autorização dos pais ou responsáveis quanto à utilização dos dados coletados relativos às crianças.

Vitória, ES, 16 de Abril de 2013.

Prezados Responsáveis pelos alunos e alunas do grupo 5 turno Matutino do Centro de Educação Infantil CRIARTE.

Formada em Educação Artística pela Universidade Federal do Espírito Santo, atuei como professorada das séries iniciais e Educação Infantil. Atualmente, estou realizando curso de pós-graduação em nível de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Linguagem Visual e Verbal, da Universidade Federal do Espírito Santo, em regime de dedicação exclusiva. Tenho como objeto de estudo analisar os desenhos dos alunos a partir da imagem de arte, apresentadas aos alunos durante a pesquisa a fim de compreender o que tem sustentado teórica e metodologicamente a prática do desenho na sala de aula nessa etapa da educação básica.

A pesquisa ocorrerá nas salas de aula durante os momentos de trabalho da disciplina de Artes, envolvendo os alunos e alunas do grupo cinco, do turno matutino e vespertino deste Centro de Educação Infantil.

Dessa forma, para realizar minha pesquisa, preciso proceder à coleta de dados, que inclui entrevistas, registros em diário de campo, gravações em áudio, vídeo e registros em fotografia, além dos desenhos produzidos pelos alunos em atividades na sala de aula.

Nesse sentido, solicito a autorização dos senhores e/ou senhoras para utilizar as imagens por mim captadas e as gravações realizadas em sala de aula com seu (sua) filho (a) ou aluno (a) que esteja legalmente sob a sua responsabilidade. Esclareço que os dados coletados serão utilizados estritamente para análise e que os nomes dos (as) alunos (as) não serão divulgados. Quando for necessário me referir a eles (elas), utilizarei as iniciais do nome, resguardando totalmente a identidade dos (das) participantes da pesquisa. Esses dados coletados serão apresentados na Dissertação e poderão ser utilizados para publicação.

Ao final deste estudo, a minha intenção é contribuir, pela via da socialização de conhecimentos com meus colegas de profissão, para a melhoria na qualidade da formação de leitores oferecida pelas unidades de Educação Infantil.

Veronica Devens Costa
Arte Educadora

Prof. Dr. Cesar Pereira Cola
Orientador

Eu, _____, responsável pelo aluno (a)
_____, do grupo cinco, do Centro de
Educação Infantil CRIARTE autorizo sua participação no projeto de pesquisa O
Desenho da criança de 05 anos: Investigando/Refletindo as formas produzidas a
partir da imagem de arte, de autoria da mestrande Veronica Devens Costa –
PPGE/UFES, concordando com os procedimentos acima apresentados.

Assinatura _____ RG: _____

Vitória, _____ de _____ de 2013.

APÊNDICE D - PROJETO PARA PESQUISA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL – CRIARTE/UFES

1. JUSTIFICATIVA

A pesquisa a ser desenvolvida propõe análise de uma ação educativa onde serão observados os desenhos de alunos de duas turmas distintas, do Grupo Cinco do Centro de Educação Infantil CRIARTE/UFES, ao serem apresentados às obras do artista César Cola.

As obras serão apresentadas na turma 1, com a proposta de desenho das imagens com diálogo mais consistente que aborda questões históricas e estética da obra, entre pesquisadora e alunos, fazendo com que esses alunos se expressem livremente a partir de seu próprio repertório artístico e vivencial, propondo assim uma experiência estética. “A criança adquire facilmente os seus meios de expressão, e, logo que os adquire, emprega-os para traduzir a sua visão da melhor maneira” (STERN, s.d., p.28).

Na turma 2, o diálogo entre pesquisadora e alunos será menos elaborado, potencializando a experiência estética e provocando os alunos a observarem além do seu repertório, propondo que imprimam no papel o resultado da aproximação com a imagem e as informações que foram suscitadas a partir dessa ação pedagógica. “Aproximar é ativar culturalmente de obras e artistas através da experiência e investigação estética na sala de aula. Ativar culturalmente é fazer circular, é dar acesso, aproximar” (MARTINS, 2005, p.48).

A proposta de pesquisa aponta para uma análise dos desenhos dos alunos das duas turmas, priorizando a expressão individual de cada um e observando as diferenças de expressão (estéticas) que surgiram a partir das diferentes abordagens no contato com a obra.

2. OBJETIVOS

- Analisar os desenhos das duas turmas.
- Identificar por meio de diálogo com a criança diferentes identidades que podem ser suscitadas no seu universo imagético.
- Observar as nuances expressivas que poderão surgir na fala da criança da turma 1 e da criança da turma 2, buscando diferentes similaridades entre as mesmas.
- Observar relações subjacentes do desenho que surgiu com o diálogo.
- Detectar familiaridades entre o que a criança disse e o que ela desenhou a partir da imagem.
- Observar os desenhos produzidos pelos dois grupos, analisando o que ela desenhou e o que ela falou sobre as imagens.

3. DESCRIÇÃO DO PROJETO

A pesquisa acontecerá no Centro de Educação Infantil CRIARTE com duas turmas do Grupo Cinco. Na primeira turma serão apresentadas 04 obras do artista Cesar Cola e terá como proposta a expressão da criança em forma de desenho com diálogo restrito acerca da sua interpretação sobre as imagens, propondo que seja impressa as associações intrínsecas ao seu cotidiano.

Na segunda turma serão apresentadas as mesmas obras, porém com um diálogo maior sobre as imagens.

“As aulas de Artes constituem-se em um dos espaços onde as crianças podem exercitar suas potencialidades perceptivas, imaginativas ou fantasiosas” (FERRAZ; FUSARI, 1995, p. 57). Diante disso entendo que a oferta do desenho artístico na educação infantil tem fundamental importância, para que sejam desenvolvidas tais potencialidades.

As imagens que serão apresentadas ao primeiro grupo com um diálogo menos elaborado, visa instigar a criança a ter maior liberdade de expressão, desenhando a partir de suas experiências, sensações, desejos, imaginação e fantasia. Não será ministrada nenhuma técnica específica para que o trabalho seja feito, terá sim orientações sinalizadas pelos próprios alunos que, dentro da sua necessidade, farão a sua intervenção.

Não serão abordadas informações referentes ao contexto sócio-histórico e cultural das imagens, para que tais informações não incitem os alunos a se orientar por elas, entendendo que a criança de 05 anos, ainda com todo seu repertório original pode sofrer influências que poderão determinar o seu processo de criação e de expressão.

Para o segundo grupo, serão apresentadas as mesmas imagens e haverá um diálogo mais consistente, com perguntas estanques. A proposta aqui é de um desenho com mais orientação, não em relação à forma estética e, sim, em relação as possíveis reflexões que poderão surgir a partir de uma orientação mais elaborada.

A pesquisadora atuará como professora dessas turmas, uma vez que é também profissional da área. A pesquisa acontecerá em 04 encontros em cada turma, e cada encontro terá 45 minutos. Para efetivar a pesquisa, a instituição estará em comum acordo com a pesquisadora que apresentará à instituição os documentos pertinentes e legais para essa ação.

4. RECURSOS MATERIAIS

- Papel
- Lápis grafite
- Giz de cera
- Lápis de cor
- Canetas hidrocor

- Reproduções de obras do artista César Cola

5. ANÁLISE DOS DADOS

Com essa pesquisa pretende-se observar os desenhos produzidos pelas crianças nos dois grupos – diferenças e semelhanças – o que ela desenhou e o que ela falou sobre as imagens apresentadas, analisando essas diferenças e semelhanças e os aspectos comportamentais que foram vivenciados por elas nessa ação.

De posse desses dados, configurados em desenhos, a pesquisadora fará uma análise, situando-os dentro dos pressupostos de estudos de teóricos que entenderam a importância do desenho como expressão do sujeito, nesse caso crianças de cinco anos, sendo esses desenhos os principais elementos da pesquisa.

6. REFERÊNCIAS

FUSARI, M. F. de R.; FERRAZ, M. H. C. de T. **Metodologia do Ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1995.

COLA, Cesar Pereira. **Livre Expressão e Metodologia Triangular no Ensino das artes na pré-escola: uma investigação sobre o desenho infantil**. 1996, XXX f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1996.

COLA, C. P. **Ensaio sobre o desenho infantil**. Vitória: Edufes, 2006.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BOGDAN, R.C.; KNOPP BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, LDA. 1994.

LOWENFELD, V., BRITAIN, L – **Desenvolvimento da Capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou – 1977.

MÈRIDIEU, F. de. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 1999.

SALLES, C. A. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: FAPESP: Anablume, 1998.

STERN, A. **Uma nova concepção da arte infantil**. Lisboa: Livros Horizontes, s.d.

MARTINS, M. C. **Mediação**: provocações estéticas. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2005.

ANEXO 1

PLANEJAMENTO DAS AULAS

GRUPO 01 – Aulas com mais informações estéticas, culturais, técnicas.

HORÁRIO: 09:45 às 10:45h

DIA DA SEMANA: TERÇA-FEIRA

PROFESSOR: JOÃO MOREIRA DUTRA FILHO

TURMA: GRUPO 5

TURNOS: MATUTINO

DATA	IMAGEM	PROCEDIMENTO	RECURSOS
16/04	01	Apresentação da imagem 01 -	Papel sulfite – lápis de cor – giz de cera – caneta hidrocor
23/04	02	Apresentação da imagem 02 -	Papel sulfite – lápis de cor – giz de cera – caneta hidrocor
30/04	03	Apresentação da imagem 03 -	Papel sulfite – lápis de cor – giz de cera – caneta hidrocor
14/05	04	Apresentação da imagem 04 -	Papel sulfite – lápis de cor – giz de cera – caneta hidrocor

ANEXO 2

PLANEJAMENTO DAS AULAS

GRUPO 02 – Aulas com menos informações estéticas, culturais, técnicas.

HORÁRIO: 14:00 às 15:00h

DIA DA SEMANA: QUARTA FEIRA

PROFESSORA: FLAVIA DA SILVA FINAMORI

TURMA: GRUPO 5

TURNOS: VESPERTINO

DATA	IMAGEM	PROCEDIMENTO	RECURSOS
22/05	01	Apresentação da imagem 01 -	Papel sulfite – lápis de cor –giz de cera – caneta hidrocor
29/05	02	Apresentação da imagem 02 -	Papel sulfite – lápis de cor –giz de cera – caneta hidrocor
05/06	03	Apresentação da imagem 03 -	Papel sulfite – lápis de cor –giz de cera – caneta hidrocor
12/06	04	Apresentação da imagem 04 -	Papel sulfite – lápis de cor –giz de cera – caneta hidrocor