

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ARTE**

**CONSTRUÇÕES NO DESENHO INFANTIL:
dos modelos referenciais à problematização dos estereótipos**

Carla Binfaré

**Porto Alegre
janeiro 2009**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ARTE**

**CONSTRUÇÕES NO DESENHO INFANTIL:
dos modelos referenciais à problematização dos estereótipos**

**Trabalho de Conclusão do
Curso de Especialização em
Pedagogia da Arte, do
Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de
Educação da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.**

**Orientadora:
Prof. Dra. Paola Zordan**

Carla Binfaré

**Porto Alegre
janeiro 2009**

AGRADECIMENTOS

Ao completar este trabalho, registro meu inteiro reconhecimento à Paola Zordan por todo o seu conhecimento e dedicação.

Pela parceria de idéias, de estudos e de incertezas, agradeço com especial carinho às amigas Adriana Daccache, Mariana Ramos, Susana França e Rubia Pezzini.

Agradeço pelo estímulo e oportunidade aos colegas e direção da escola Projeto.

Aos meus alunos e seus pais, todos eles, que participaram de todo este percurso e mesmo sem saber, me deram forças para acreditar neste trabalho, preenchendo meus dias com muito afeto.

Agradeço em especial a minha mãe Jerusa e meu filho Eduardo pelo apoio e estímulo, à minha sobrinha Thais pelos seus desenhos e aos meus familiares pela paciência e força.

Agradeço com carinho a dedicação e generosidade de Iana e Simone.

RESUMO

Com o trabalho em sala de aula, em classes de Educação Infantil em uma escola da rede particular de Porto Alegre, mostro a incidência de estereótipos no desenho de crianças entre 5 e 6 anos. O texto traz algumas possibilidades de ações para ajudar a construir um desenho significativo e singular em sua expressão. Ao tratar do problema da referência, indiretamente o texto questiona o papel da escola dentro de uma cultura pautada por modelos, produzindo um dado espaço de conhecimento e uma determinada transmissão de imagens. Esse trabalho pesquisa a construção do desenho infantil, arte e estereótipos, trazendo as idéias e teorias vigentes sobre grafismo infantil de autores na área da arte e educação, como Kellogg, Iavelberg, Pillar, entre outros. Sua conclusão é de que mais do que faixa etária, nível cognitivo ou contexto social, são as diferentes experiências e condições de produção oferecidas às crianças que marcam seus desenhos traços e formulações gráficas de uma maneira diferente ou não.

Palavras-chaves: Educação pré-escolar, criança, desenho infantil, modelo referencial, estereótipos

SUMÁRIO

PERSPECTIVAS DA ARTE	8
1. Começando a Percorrer o Caminho	10
2. O que é Expressão.....	13
3. Considerações sobre o Desenho	15
3.1. A construção do grafismo.....	16
4. A Gênese do Desenho Infantil.....	20
5. Do Modelo Referencial ao Estereótipo	30
6. Criança, Professora e Gênero.....	36
7. Relato de Experiências e Proposições	39
7.1. Proposições realizadas com as crianças	40
8. Considerações Finais.....	45
REFERÊNCIAS	47
APÊNDICE A – Projeto Semestral.....	50

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1:	Exemplo de desenho de 4 anos	17
Fig. 2:	Exemplo de transparência.....	17
Fig. 3:	Exemplos de desenhos emaranhados configurando Padrões de localização.	22
Fig. 4:	Exemplo de diagramas: quadrado, irregular e circular	22
Fig. 5:	Exemplos de combinados de duas formas e agregados com formas distintas de crianças de 3 anos	23
Fig. 6:	Exemplos de mandalas por volta dos 3 anos de idade.....	23
Fig. 7:	Exemplos de sóis de crianças de 3 anos e meio.....	24
Fig. 8:	Esquema criado por Rhoda Kellogg (1969, p. 276) com todas as formas e figuras que a criança desenha e que derivam de seus primeiros rabiscos	25
Fig. 9:	Exemplos de humanos que derivam das mandalas	27
Fig. 10:	Desenhos onde as figuras são soltas no espaço do papel, como se voassem (5 e 6 anos).....	28
Fig. 11:	Desenho de um animal, desenhado a partir de uma variação da figura humana, tombando-a para a horizontal e deslocando os membros para a parte de baixo da figura.....	28
Fig. 12:	Modelos para colorir.....	35
Fig. 13:	Desenhos de meninas	37
Fig. 14:	Desenhos de meninos	38
Fig. 15:	Fotos dos Desenhos Gêmeos.....	40
Fig. 16:	Fotos da Roda de Apreciação.....	41
Fig. 17:	Fotos do ditado	42
Fig. 18:	Escultura deFrans Krajcberg.....	42
Fig. 19:	Desenho de Steimberg	42

Fig. 20: Instalação de Derdyk	43
Fig. 21: Desenho de Paul Klee	43
Fig. 22: Cidade	43
Fig. 23: Comprida	43
Fig. 24: Labirinto	43
Fig. 25: Ondas	43
Fig. 26: Castelo.....	44
Fig. 27: Dragão.....	44

PERSPECTIVAS DA ARTE

A criança, desde pequena, deixa marcas no papel e isso gera um prazer em manusear materiais e realizar movimentos, descobrindo formas de se relacionar com o seu mundo. A cada conquista das crianças em relação às fases do desenho, elas vão se firmando e criando traços próprios, característicos no seu processo de desenhar. Contudo, eventualmente, deixam de criar e procuram modelos com estruturas conhecidas como se não utilizassem mais sua própria imaginação e, sim, buscando uma aprovação e um modelo como referência.

Uma criança, ao trazer uma atividade realizada em casa, apenas pintou o que foi desenhado pela mãe e isso nos leva a refletir sobre o processo de aprendizagem que esta criança está vivenciando, deixando dúvidas quanto ao significado, para essa criança, sobre sua própria capacidade de aprender e sua liberdade para desenhar, bem como as pessoas adultas em torno dela podem auxiliá-la ou prejudicá-la nessa trajetória.

Na prática da educação infantil, observa-se que em um dado momento, as crianças deixam de desenhar espontaneamente e ficam atreladas a alguns modelos referenciais (casa, árvore, pássaros, pessoas em formato palito, nuvens). Portanto, é preciso realizar um estudo que possa esclarecer e ajudar a refletir sobre possíveis intervenções do professor a fim de que o aluno não se limite aos referenciais que conhece, mas que possa romper com as barreiras estabelecidas pelos estereótipos da representação gráfica.

O presente recorte compreende o ato de desenhar como atividade que a criança realiza, a partir do aspecto lúdico apontado por Luquet¹, para quem “a criança desenha para se divertir”, realizando “nos seus desenhos tudo o que faz parte da sua experiência, tudo o que está aberto à sua percepção”.

Assim, o problema de pesquisa parte da dúvida de como se dá esse processo do ato de desenhar para as crianças, buscando alternativas para nutrir o desenho e não deixar com que as crianças se desfaçam do que já conquistaram

¹ LUQUET, G. H. *O desenho infantil*. Porto: Livraria Civilização, 1979 p. 15.

ao longo de seu percurso até o início da alfabetização. Um dos objetivos é utilizar esse repertório que eles já possuem para desenvolver uma análise em relação às imagens que as crianças produzem, partindo das intervenções em relação às soluções que as crianças constroem.

1. COMEÇANDO A PERCORRER O CAMINHO

[...] freqüentemente chamamos de arte a coisa feita pelo artista. Por outro lado, sendo do léxico grego proveniente, a estética, à sensibilidade do sensível conduz.²

Ao ler a citação acima, comecei a me questionar sobre o que é arte para mim, pois não posso considerar, ao trabalhar com crianças, apenas arte aquilo que é feito pelo artista. Assim: o que esperar de uma aula de artes na Educação Infantil? Quais as expectativas do professor em relação à arte?

Atuo em uma escola que valoriza e se utiliza de diferentes linguagens da arte, buscando outras referências na arte contemporânea, na arte conceitual e na arte moderna, entre outras, a fim de trazer para dentro da sala de aula novos artistas para que as crianças tenham um acesso mais direto às distintas idéias de um vocabulário estético.

Ao trabalhar com Élcio Rossini, os alunos aprenderam o que era a arte efêmera e, a partir da experiência do artista, construíram, eles próprios, uma obra utilizando gelo e outros objetos (sementes, alimentos etc.) criando formas. Alicerçada nessas experiências, é que entendo que minha prática deva trazer diferentes olhares para as crianças a fim de que conheçam modelos referenciais diversos, alimentando, assim, suas bagagens cultural e artística.

Também foi realizado um estudo sobre a obra de outros artistas como Lucia Koch, que tem como objeto a investigação sobre a luz e, por conseqüência, também as cores, as sombras e os fenômenos de refração e projeção. A luz é vista como matéria que interfere na maneira como percebemos e interagimos com o mundo.

Ao trabalhar com diferentes linguagens da arte, as crianças acabam desconstruindo os seus “pré-conceitos”³, principalmente em relação à estética. Talvez essa seja uma questão fundamental a ser pensada, devido ao contexto em

² SANTOS, Fausto dos. *A estética máxima*. Chapecó: Argos, 2003, p. 09.

³ Grifado para identificar conceitos ou idéias existentes anteriormente ao trabalho.

que estamos inseridos, pois em nosso mundo atual, a estética, mais do que nunca, seja supervalorizada.

Penso que isso pode refletir nas crianças, pois, muitas vezes, elas próprias já têm internalizado alguns conceitos em relação ao que é belo ou não. Pode-se perceber que há uma idade em que as crianças deixam de ser espontâneas ou mesmo se negam a desenhar, por acreditarem que não sabem fazê-lo.

Mas o que é saber desenhar? O que é um desenho bonito? A arte precisa ser bela? O que é belo?

Segundo Fausto dos Santos, o belo pode ser dito sobre inúmeros aspectos:

[...] o belo, que de fato pode ser referido às obras de arte, também pode para uma rosa no jardim, ou para um pôr-do-sol laureando o fim do dia. O belo pode ser dito também de uma atitude fraterna; o amor entre os homens é belo, freqüentemente ouvimos dizer.⁴

Baseada na citação acima, questiono a respeito do belo na aula de artes e da influência que esse aspecto produz nas crianças. Quando os alunos em minhas aulas, começam a desenhar não existe uma preocupação em fazer algo para agradar aos demais, até porque eles próprios não julgam os seus desenhos. À medida que as crianças compreendem que há, sim, um julgamento, de que existem desenhos que “são ou não bonitos”, passa a existir uma preocupação em agradar, em “fazer bem feito”, não para elas, mas para os outros. Aí entram os julgamentos familiares, os dos próprios colegas e, inclusive, os da professora. Por isso, minha preocupação em trabalhar com artes diferenciadas, que não são comuns no dia-a-dia deles, tem como objetivo quebrar alguns pré-conceitos.

Algo que desacomoda, na sala de aula, é o uso de modelos referenciais trazidos de casa, no sentido de limitar os desenhos das crianças. Noto que grande parte dos meus alunos (a partir dos seis anos, principalmente) desenha uma árvore, uma casa, um pássaro da mesma forma e, muitas vezes, porque eles julgam que aquele é o “jeito certo” que assim fica “bonito” e que é isso que eu, como professora, espero. Já pude presenciar diálogos entre crianças que

⁴ SANTOS, Fausto dos. *A estética máxima*. Chapecó: Argos, 2003, p. 18.

justificavam desenhar de determinada forma porque sua mãe havia lhe ensinado desta maneira. Frases como: “Eu não sei fazer uma casa ainda”, “Eu não sei como se faz um passarinho” também são recorrentes à medida em que as crianças crescem. Esses diálogos me provocam questionamentos de como podemos auxiliar as crianças a buscar distintas referências e de como ampliar esse repertório que estão construindo.

Nesse sentido, me questiono: O que posso considerar no processo de aprendizagem de artes; o exclusivo uso de modelos referenciais ou a espontaneidade do desenho baseado na bagagem que as crianças possuem ou estão adquirindo?

Parece que existe, em nosso mundo contemporâneo, uma idéia de belo, que é seguida pela mídia, pela estética, pela escola, pelas crianças e até dentro do mundo artístico.

Todos esses conceitos estão imbricados dentro dos valores que cada um tem e pensa sobre o que é arte. Inclusive sobre a arte atual que, ao invés de dar uma idéia de que caminhos a arte percorre, acaba por criar interrogações. Essas interrogações são no sentido de pensar se realmente determinadas obras são arte e o quanto isso está ligado aos valores de cada um.

Esses questionamentos me fazem seguir este fio condutor, o qual me move a buscar mais conhecimento e enveredar por dentro da arte.

Ao me alimentar de novas fontes e buscando fazer relações para ampliar a minha prática, busco encontrar um caminho para interferir no processo de aprendizagem dos meus alunos.

O principal objetivo dessa pesquisa é melhor compreender o meu próprio trabalho, cujas dúvidas e também certezas conduzem por um caminho errático. Esse estudo visa entender de que forma os pré-conceitos trazidos pelos alunos se misturam com os novos olhares sobre a arte apresentados em aula. Esta prática realmente colabora para que sejam ampliados os repertórios a partir dos exercícios experimentados ao longo da pesquisa, se há alguma mudança para essas crianças.

2. O QUE É EXPRESSÃO

Muito se fala da arte como uma forma de expressão, que rompe com os modelos referenciais e estereótipos. Portanto, para este trabalho, é importante o estudo de tal conceito, visto que um dos objetivos é compreender como as crianças podem se desvincular da prática de desenhar de forma estereotipada.

Por expressão entendemos a maneira cultural, coletiva ou individual, que as pessoas usam para devolver as impressões que captam do seu meio. Vê-se como o conceito de expressão está submetido ao imaginário vigente. Existem diferentes formas de expressão como musical, gráfica, verbal ou cinestésica, assim com diferentes tipos de imagem, como exemplo o desenho.

A necessidade de expressar sentimentos e emoções nos acompanha por toda a vida. O que muda é a maneira de como nos expressamos, de como resolvemos os problemas. Assim, qualquer motivação utilizada deve ser flexível para abrir o maior número de caminhos e soluções possíveis.

A expressão a qual me refiro aqui tem relação com o que observo no meu entorno como professora e me detenho em falar sobre a expressão artística envolvendo a minha experiência.

A criança não faz distinção entre a realidade visual e a emocional, suas produções muitas vezes indicam o significado que as coisas têm para ela e isso deve ser respeitado e considerado ao longo de seu processo, pois a criança está em processo e isso é muito importante para que ela tenha uma trajetória rica em estímulos e experiências.

O modo de ver e perceber o mundo vai mudando e na medida em que vai se transformando em adolescente o seu modo de ver muda ainda mais e com ele aparecem os conceitos de certo e errado e as pré-concepções estéticas. Isto porque as crianças começam a se dar conta de que existem padrões estéticos, o que implica em mudar o que se tem como referência, buscando modelos com significado.

Segundo Rosa Iavelberg⁵ o desenho da criança deve ser cultivado e isso implica que o professor deva garantir um espaço em suas aulas. Isso será um benefício para os alunos considerando também que esse ato de desenhar é importante para que o aluno tenha um outro olhar ao desenhar, que é a ação de observar. Isso é importante, pois esse observar é diferente; é um enxergar e rabiscar o que realmente se vê e não o que se acha que está vendo. O ato de desenhar é base para todas as outras linguagens artísticas.

Penso que é esse ato de desenhar, implicado no observar, que mobiliza a expressão e faz com que as crianças possuam ferramentas para alimentar o seu percurso criador e “revelar” a sua manifestação artística através de diferentes linguagens, sem bloqueios ou estereotípias, mas como uma forma de buscar outros jeitos de se expressar encontrando uma poética singular.

Por isso a importância de se expressar de alguma maneira para desenvolver um percurso de criação, além de modelos referenciais estreitos e estereotípias estéticas padronizadas sob rígidos pré-conceitos.

⁴ IAVELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENHO

Segundo Luquet, Kellogg, Greig, Iavelberg, entre outros, existem inúmeras teorias no âmbito do desenho infantil, concepções interessantes para confrontar e compreender as suas diferenças e, se possível, utilizar distintas propostas pedagógicas na prática a fim de rompermos com os estereótipos.

No presente trabalho, com o intuito de realizar uma pesquisa qualitativa, restringiu-se o grupo a ser estudado em termos de faixa etária e número de crianças, analisando desenhos elaborados entre cinco a seis anos de idade. Nessa idade, o desenho está muito ligado ao ato de brincar e pode ser facilmente observado pelo professor. No entanto, quando a criança começa a figurar, procurando se alimentar de modelos que existem em seu entorno, acaba por dizer frases como: “não sei fazer ainda” ou “não sei como se faz”. Ensinar “como fazer” leva a questões sobre o que é mais apropriado mostrar para crianças dessa idade, com a intenção de realmente alimentar esse repertório que está em processo e que de alguma maneira precisa de referências.

Para realizar tal abordagem é importante trabalhar a idéia de como ocorre a ruptura em relação ao desenho infantil, com base nos estudos de Rosa Iavelberg, que diz que “se muitos alunos afirmam, de repente, que não sabem desenhar, como se explica que o desenho que, até então era atividade espontânea e autodidata, deixa de sê-lo magicamente[...] Com ingresso no ensino fundamental, ocorre uma regressão no desenho.”⁶

⁶ IAVELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artemed, 2003, p. 85.

3.1. A CONSTRUÇÃO DO GRAFISMO

Para Luquet “o desenho pode, em certo sentido, ser considerado como um processo que permite representar objetos, tanto pelo conhecimento que temos dele ou pela maneira como o conhecemos, como pela aparência que oferecem aos nossos olhos”.⁷

Para demonstrar o desenvolvimento do desenho infantil, Luquet⁸ classificou-os em níveis. O primeiro nível do desenho foi denominado “realismo fortuito” e se divide em dois momentos. No primeiro momento, classificado como involuntário, a criança não tem consciência de que as linhas traçadas por ela podem representar um objeto. Não há intencionalidade em se representar algo. No segundo momento, classificado como voluntário, a criança inicia sua representação com uma intenção que pode não coincidir com a interpretação da produção final, isto porque a criança, ao terminar seu desenho, interpreta-o de acordo com o que lhe é parecido. Até os dois anos e meio, aproximadamente, a criança se encontra neste nível.

No nível seguinte, que compreende a faixa etária dos três aos cinco anos e que é aprofundado neste estudo, denomina-se “incapacidade sintética” ou “realismo falhado”, a criança faz as suas representações omitindo ou exagerando partes do objeto, de acordo com a importância que representam para ela.

Assim, a criança representa repetidamente sua vizinhança e o meio social em que está inserida. A falta de atribuições sobre o objeto a ser representado é decorrente ainda de uma incapacidade, no entendimento de Luquet, no pensamento da criança.⁹

⁷ LUQUET, G. H. *O desenho infantil*. Porto: Livraria Civilização, 1979 p. 15.

⁸ Idem.

⁹ Idem.



Fig. 1: Exemplo de desenho de 4 anos

O próximo nível, denominado “realismo intelectual”, é aquele em que a criança representa todo o conhecimento que possui do objeto e para isto utiliza outros recursos para a sua representação, como a transparência, em que a criança, por exemplo, ao representar uma casa, desenha também os objetos que estão dentro dela, ou ao desenhar um corpo humano, representa também seus órgãos internos.¹⁰



Fig. 2: Exemplo de transparência

¹⁰ LUQUET, G. H. *O desenho infantil*. Porto: Livraria Civilização, 1979 p. 15.

É ainda no “realismo intelectual” que se iniciam as primeiras noções de projeções e distâncias, as quais serão representadas com maior clareza no nível seguinte, denominado “realismo visual”. Isto porque, entre oito e nove anos, a criança consegue guardar mentalmente as proporções do objeto da maneira que ela o vê e tem o domínio do tamanho do objeto em função da distância.¹¹

Com o desenvolvimento dos esquemas mentais e da interação com o meio, a criança amplia seu repertório criador, valendo-se de elementos internos, externos, intenção, associação de idéias, acontecimentos passados e mais recentes.¹²

Segundo Florence de Mèredieu, Luquet, ao subordinar o desenho à noção de realismo, é criticável. Embora ele tenha sido o primeiro a distinguir as etapas do grafismo infantil, sua análise é insuficientemente explicativa sobre o nascimento da representação figurativa e da passagem de um estágio a outro. Mèredieu questiona o interesse em distinguir estágios considerados como degraus sucessivos na ascensão a uma representação correta das coisas, enquanto o importante não são as etapas em si mesmas, mas o “sentido do percurso”.¹³

Derdyk coloca que é patente o empobrecimento da expressão gráfica quando a criança passa pelo processo de alfabetização, principalmente quando não há um respaldo que dê garantias para a continuidade da experimentação gráfica.¹⁴

Segundo Vigotsky¹⁵, o desenho, como parte da história coletiva e individual do sujeito, remete especialmente a um tempo de descobrimento, à infância. Companheiro de brincadeira da criança, dentro e fora da escola, esse componente lúdico de experiências da vida é observado especialmente na fase que antecede o ingresso da criança na escrita. Ao citar o gosto infantil pelo

¹¹ LUQUET, G. H. *O desenho infantil*. Porto: Livraria Civilização, 1979 p. 15.

¹² Idem.

¹³ MÈREDIEU, Florence de. *O desenho infantil*. São Paulo: Editora Cultrix, 2006, p. 22.

¹⁴ DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1989. p. 104.

¹⁵ VIGOTSKY, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

desenho na referida fase, a qual faz com que ela o realize sem o estímulo do adulto, Vigotsky observa “às vezes bastando o mais simples estímulo para que a criança se ponha a desenhar”¹⁶. Comumente vinculado à livre forma de expressão, o ato de desenhar é fartamente explorado no contexto escolar, embora o percurso de seu ensino, em relação ao desenho, muitas vezes não utilize como prerrogativa seu aspecto de linguagem. A escola requer um ensino baseado na aquisição da linguagem, especialmente no cenário da educação infantil¹⁷. Nesta o desenho encontra-se desvinculado de seu aspecto construtivo, ou seja, do acúmulo de experiências anteriores que a criança possui e que será importante para a continuidade do desenvolvimento do desenho. Um exemplo são as aulas que somente possuem um espaço para desenhar de forma livre, esquecendo-se que o desenho também é uma forma de linguagem e que precisa ser explorado e auxiliado por intervenções do professor.

¹⁶ VIGOTSKY, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1988, p. 53.

¹⁷ PILLAR, A. D. P. *Desenho e construção de conhecimento na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

4. A GÊNESE DO DESENHO INFANTIL

A capacidade de desenhar faz parte do ser humano, mas assim como nenhuma pessoa nasce sabendo falar, andar e escrever, o desenho também é uma capacidade que vai se estabelecer a partir de muitas e sucessivas experiências que determinada pessoa irá vivenciar.

O desenvolvimento do desenho infantil é um processo diferente em cada uma das fases da vida do ser humano, e ter conhecimento de como se desenvolve o processo do desenho é algo muito importante para observar a trajetória de uma pessoa.

Portanto, é fundamental que o educador conheça as fases do desenvolvimento do desenho infantil a partir de diferentes teóricos, pois, assim, ele será capaz de analisar a produção de seus alunos com critérios e propor atividades que auxiliem no processo de aprendizagem de seus educandos. O embasamento teórico é muito importante para que se corra menos riscos em cobrar habilidades que as crianças ainda não possuem e de provocar frustrações que afetem o desenvolvimento e a auto-estima das mesmas.

No processo do desenvolvimento do desenho de uma pessoa existem diversos aspectos que podem influenciar, e muito, na maneira de cada um desenhar: os valores culturais, a realidade em que cada sujeito está inserido, o sistema educacional, as oportunidades oferecidas, etc. Fatores que formam uma gama de aspectos muito particulares na vida de cada um. Entretanto, os pesquisadores do grafismo infantil percebem que existem determinados aspectos que alicerçam o desenvolvimento do desenho infantil e que, mesmo em lugares e épocas diferentes, indicam características constantes que nos permitem falar em fases do desenvolvimento do desenho.

Assim como são universais as etapas do desenvolvimento do andar nos bebês (primeiro sentar, depois se arrastar, engatinhar, ficar de pé, andar etc.), no desenho acontece algo semelhante, de tal modo que nas mais diversas culturas e classes sociais as crianças passam pelas mesmas fases.

A criança começa a rabiscar em torno dos dois anos de idade¹⁸. Em um primeiro momento, desenha pelo prazer motor de deixar marcas, ou pelo prazer de imitar a ação adulta de desenhar. No entanto, em uma fase posterior, isso também ocorre pelo estímulo visual provocado pelos traços que ela mesma vai marcando no papel, nas superfícies em seu entorno, como na areia, nas paredes e até mesmo no vidro embaçado. Esse prazer em manusear os materiais oferecidos são impulsionados pelo ato em si, tanto que, se por acaso, a ponta do lápis se quebrar a criança dessa fase imediatamente abandonará a atividade.

Nessa etapa, suas produções não têm significado simbólico, pois a criança foca sua atenção na exploração das diversas maneiras de preencher o papel e na variedade de tipos de rabiscos que pode realizar conforme variados e diferentes gestos. Isso foi o que o estudo da pesquisadora Rhoda Kellogg chamou de relação “mão-olho”¹⁹: a criança desenha um traço no papel, observa-o e reage produzindo novos traços na busca de um equilíbrio visual do preenchimento do papel. Nesta extensa pesquisa, Kellogg analisa distintos aspectos em relação ao desenvolvimento do desenho infantil, como o controle motor, as descobertas estéticas, o estilo pessoal e a capacidade de desenhar. Também aparece na pesquisa que, quanto mais lhe forem proporcionadas a oportunidade de realizar essa atividade, maior é o repertório que as crianças vão construir. A autora diz que o suporte vai sendo preenchido com linhas pela criança, desde a primeira fase. A forma de desenhar superpondo traços possibilita à criança explorar a ocupação do espaço do papel. É isso que Rhoda Kellogg denomina como “padrões de localização”²⁰. Estes, por sua vez, conforme colocados no papel, sugerem formas que a criança memoriza e, na medida em que ela vai adquirindo controle motor, segue produzindo essas mesmas formas, só que mais limpas e controladas. As formas isoladas são denominadas de “diagramas”: formas básicas como o círculo, o quadrado, o triângulo, a cruz, o xis, ou formas irregulares.

¹⁸ KELLOGG, R. *Analyzing children's art*. Palo Alto, California: Mayfield Publishing Comp, 1969, p. 27.

¹⁹ Idem, p. 29.

²⁰ Idem, pp. 34-41.



Fig. 3: Exemplos de desenhos emaranhados configurando Padrões de localização.

O aspecto do primeiro “padrão” sugere uma forma retangular e o segundo sugere uma forma triangular. A localização do primeiro é mais centralizada e a do segundo é mais lateral. Esses detalhes e variações visuais alimentam o olho que, mais adiante, comandará a mão para desenhar essas formas com contorno no papel.

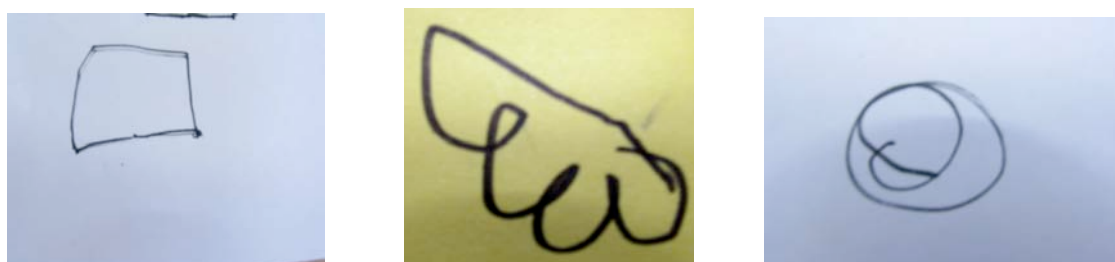


Fig. 4: Exemplo de diagramas: quadrado, irregular e circular

Depois que a criança os aprende, os “diagramas” começam a fazer parte de seu repertório e, posteriormente, ela vai experimentar diversas possibilidades de combinações, que passarão a ser denominadas de “combinados” (junção de dois diagramas ou agregados, ou junção de três ou mais diagramas). Essas combinações se superpõem, ficam dentro ou fora, crescem ou diminuem.

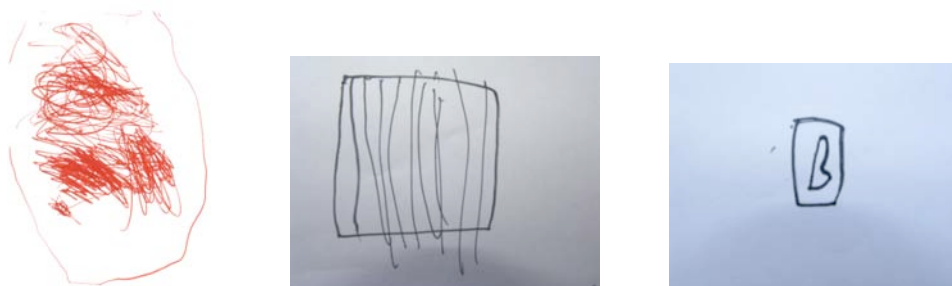


Fig. 5: Exemplos de combinados de duas formas e agregados com formas distintas de crianças de 3 anos

As combinações de formas vão se tornando cada vez mais complexas e surgirão o que denominamos “mandalas” e “sóis”. Esses representam o ponto máximo da não figuração no desenho da criança, ou seja, significam a exploração pura e profunda das formas e grafismos, revelando a percepção estética e dos sentidos na percepção visual da criança.

Os “sóis” e “mandalas” serão a base para a gênese da figura humana, o marco do início da figuração e a transição para a nova fase.

As “mandalas” são os círculos ou outras formações de linhas, geralmente geométricas, em organização concêntrica, que tem o centro marcado e apresentam simetria. As “mandalas” são “agregados” formados por “diagramas” dispostos de forma simétrica e concêntrica. As “mandalas” são a chave visual que levam a criança para o trabalho figurativo.

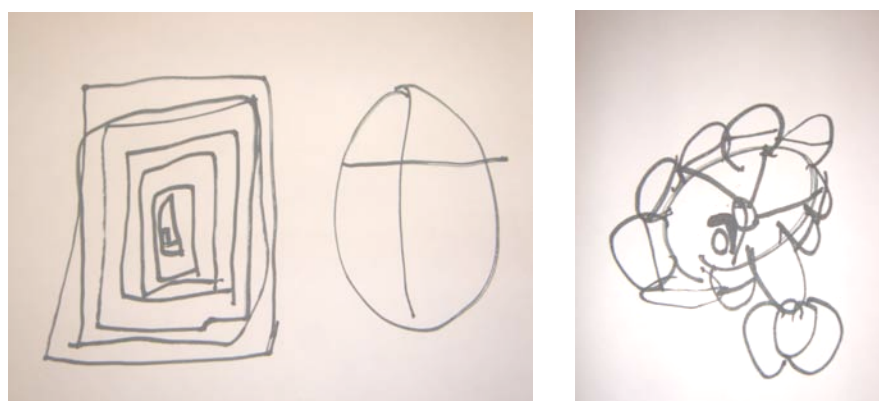


Fig. 6: Exemplos de mandalas por volta dos 3 anos de idade

Já os “sóis” são as estruturas simples, mas só aparecem depois de a criança ter feito complexos agregados. Surgem logo após o aparecimento das “mandalas”, quando uma imagem leva a outra.

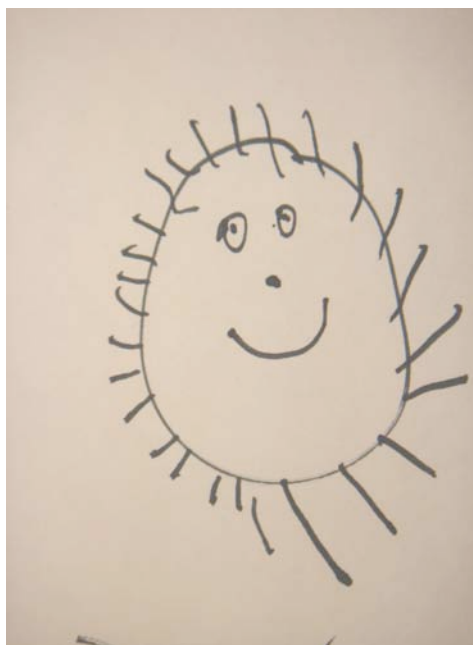


Fig. 7: Exemplos de sóis de crianças de 3 anos e meio

Os “sóis” podem ter seus centros vazios ou preenchidos com formas. No desenho acima, podemos ver os dois tipos. São a base sobre a qual se constrói a figura humana.

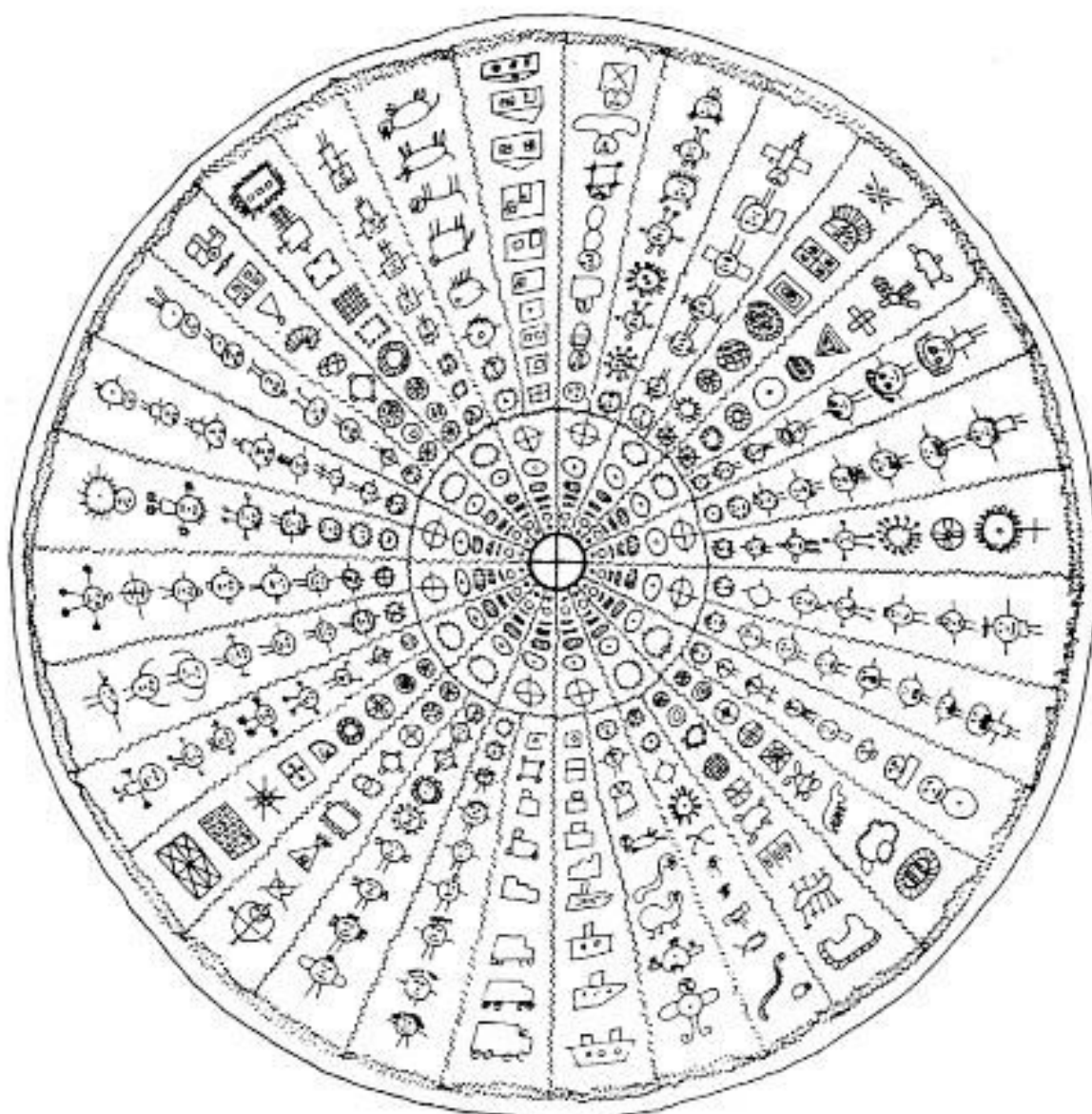


Fig. 8: Esquema criado por Rhoda Kellogg (1969, p. 276) com todas as formas e figuras que a criança desenha e que derivam de seus primeiros rabiscos

Podemos não nos dar conta da variedade de rabiscos que a criança produz e como eles se modificam ao longo do tempo. A partir de sucessivas experiências com desenhos, em ações repetidas, as crianças fazem suas conquistas gráficas, aprendendo a desenhar com seu próprio desenho sem a preocupação com referências externas.

Os educadores podem ter como objetivo proporcionar atividades que possibilitem uma ampla variedade de experiências sensoriais. Estas experiências podem levar a uma relação mais direta com o ambiente e a ação sobre os materiais e os objetos. Essas atividades também podem proporcionar expressões

diferentes por parte das crianças, já que não vão estar unicamente atreladas a estereótipos.

É importante para as crianças na idade pré-escolar a exploração de diferentes materiais, percebendo suas qualidades e possibilidades através de atividades que permitam a movimentação corporal e o desenvolvimento do tato em situações como desenhar no chão, na parede, na areia, em espaços amplos e restritos e sobre formas e texturas diferenciadas. Para a criança, o fazer é mais importante do que os resultados, porém essa deseja que suas produções sejam respeitadas pelos adultos sem sofrerem a interferência dos mesmos.

O educador necessita conhecer as características das fases de evolução do grafismo infantil para compreender que elas são necessárias para a evolução do desenho e da expressão de seus alunos.

Para Piaget²¹ a fase do desenvolvimento cognitivo, que vai dos dois aos sete anos é chamada de “pensamento pré-operatório”. Caracteriza-se pela aquisição da fala, pelo surgimento do jogo simbólico em que a criança expressa, através das suas brincadeiras e desenhos, o mundo que a cerca.

O trânsito de uma fase para a outra não se dá linearmente, mas em um processo de idas e vindas que se torna perceptível a partir dos três anos, com o aparecimento da figura humana e a crescente tendência à figuração.

Para Rhoda Kellogg²² os “sóis” e as “mandalas” fornecem os elementos dos quais deriva a formação do desenho da figura humana. As “mandalas” fornecem os elementos para a face (círculo com formas dentro) e o “sol” fornece os raios que se transformam em pernas e braços, saindo diretamente da face. Continuando a sua trajetória, a criança, através de seus muitos rabiscos, começa a elaborar novos símbolos e desenhos com significados, variando na maneira de combinar as formas que adquiriu.

²¹ PIAGET, J. & INHELDER, B. *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p 32.

²² KELLOGG, R. *Analyzing children's art*. Palo Alto, California: Mayfield Publishing Comp, 1969, p. 86.

A partir dos “sóis” e das “mandalas”, também derivam os desenhos de árvores, flores e casas. Outros elementos do seu mundo são representados pelo que chama de “agregados”.

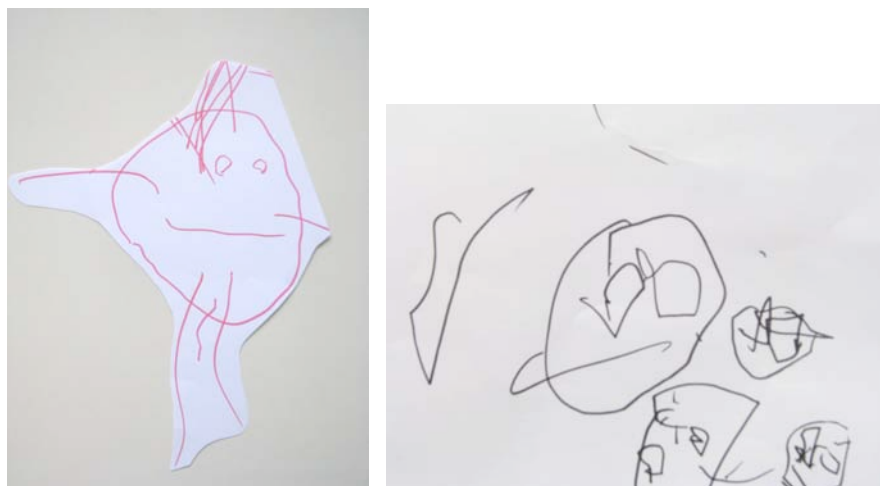


Fig. 9: Exemplos de humanos que derivam das mandalas

As imagens acima podem ser interpretadas como imagens de primeiros humanos, as quais derivam das “mandalas” e dos “sóis”. O passo seguinte na elaboração da figura humana é agregar novas formas para representar o tronco.

O desenho, nesta fase, é sintético: a criança ainda não se preocupa com a fidedignidade, ou seja, ela busca construir os símbolos em si, sem a intenção com a representação da realidade. As figuras geralmente se apresentam soltas no espaço do papel, sem a preocupação de organizar proporcionalmente a cena.

As dimensões dos objetos representados não são as do mundo real, são dimensões que obedecem a regras estéticas, para encontrar equilíbrio no espaço do papel. Assim, uma criança pode desenhar uma pessoa maior que a sua casa. Isto não quer dizer que ela não saiba que a casa é maior que a pessoa, mas significa dizer que a relação que ela tem com o desenho no agora, apesar de já criar símbolos para representar objetos do mundo real, ainda é fortemente regida pelo senso estético da “realidade” da cena no papel e não da realidade externa. A cor também é um elemento a ser analisado, pois é utilizada pelo prazer que seduz. Um exemplo seria o desenho de um homem verde e uma árvore vermelha: o interesse é visual e não simbólico.

A criança vai reinventando de inúmeras maneiras a figura humana, construída através dos princípios da simplicidade, da simetria e da perpendicularidade, enfatizando sua forma mais geral. Uma grande massa surge para representar o tronco que sustenta a cabeça e raios representam os membros. Depois, ela passa a representar animais inclinando a massa do tronco para a horizontal e colocando os membros para baixo. Mais adiante, os raios que representavam membros se transformam em formas fechadas e alongadas, as figuras ficam cheias e geralmente elaboradas a partir da junção de diagramas.



Fig. 10: Desenhos onde as figuras são soltas no espaço do papel, como se voassem (5 e 6 anos)



Fig. 11: Desenho de um animal, desenhado a partir de uma variação da figura humana, tombando-a para a horizontal e deslocando os membros para a parte de baixo da figura.

Philippe Greig²³ considera a faixa etária de quatro a seis anos como a “idade de ouro do desenvolvimento gráfico”. Nesse período, as crianças elaboram soluções criativas para representar diversas situações e objetos, dentro de uma lógica e coerência próprias. A criança é capaz de observar o resultado de sua produção e dos seus colegas e trocar idéias sobre os mesmos. O professor também pode mediar estas trocas compartilhando-as com o grupo. A partir de então, pode-se iniciar a apreciação de imagens de obras de artistas, ampliando o repertório visual e cultural das crianças, alimentando a imaginação, provocando o seu interesse por diferentes formas de representação e introduzindo os conceitos básicos da linguagem visual.

A criança começa a simbolizar depois de múltiplas tentativas, atividades e descobertas. Essas experiências são importantes para o desenvolvimento da sua inteligência e não apenas para o desenvolvimento da sua capacidade de desenhar.

A capacidade de simbolizar ou atribuir significados a um símbolo é a base de toda linguagem, a linguagem, por sua vez, é a base do pensamento, como assim o racionalismo ocidental e a escola o entendem.

²³ GREIG, Philippe. *A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita*. Porto Alegre: Artemed, 2004, p. 46.

5. DO MODELO REFERENCIAL AO ESTEREÓTIPO

Para Arnheim²⁴, o desenvolvimento gráfico da criança acontece em sete estágios, em que as primeiras explorações do espaço que faz são topológicas. Os estágios são: rabisco, círculo primordial, círculo em duas direções, a linha como direção, vertical-horizontal, obliquidade e fusão de partes.

Os primeiros rabiscos de uma criança, para esse autor, não têm como objetivo a representação, constituem uma forma de atividade motora agradável. Neste estágio a mão da criança oscila por algum tempo sem levantar o lápis do papel.

A partir dos rabiscos, emerge o círculo primordial que é o padrão visual mais simples. Neste estágio, acontecem transformações perceptivas na gênese da imagem, que indicam o reconhecimento de que as configurações desenhadas podem substituir outros objetos do mundo. De fato a figura humana parece que se desenvolve geneticamente do círculo primordial, o qual originalmente apresenta a figura toda. Aos poucos, vai se diferenciando pelo acréscimo de acessórios. Através da combinação de vários círculos num padrão mais complexo e de irradiação solar, a criança começa a estabelecer relações topológicas com o círculo primordial em duas direções.

O círculo primordial é a referência a partir da qual a criança aprende as elaborações que vão levá-la aos padrões posteriores, como a irradiação solar, na qual as linhas retas ou longas irradiam de um círculo central, ou de uma combinação de círculos concêntricos.

Um padrão formal, uma vez acrescentado ao repertório da criança, será usado de um modo mais ou menos idêntico para descrever objetos diferentes de estrutura análoga.

Para sistematizar teorias, o desenvolvimento da forma pode ser apresentado como uma seqüência padrão de etapas claramente separadas.

²⁴ ARNHEIM, Rudolph. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira Ed. USP, 1986.

Todavia, esta seqüência ideal corresponde apenas aproximadamente ao que acontece a algum caso particular. Crianças diferentes permanecem em estágios diferentes por distintos períodos de tempo.

À medida que as imagens óticas vão se tornando mais específicas, a mente processa os materiais sensoriais acumulados de forma notavelmente sofisticada. Consegue identificar os objetos persistentes e os reconhece cada vez que os encontra na experiência. Com este fim a mente concebe uma imagem padrão, que se vê materializada a cada experiência concreta. Como exemplo uma criança aprende a reconhecer o cachorro da família e forma na sua mente uma imagem canônica do que é um cachorro, que vai aplicar a todo o conjunto da espécie.

Segundo Silva²⁵, na análise cultural contemporânea, as noções de imagem e estereótipo estão, às vezes, ligadas à noção de representação; em outros casos, elas são consideradas como incompatíveis.

A definição de estereótipo em uso pela Sociologia e Psicologia refere-se às “fórmulas simplificadas pelas quais certos grupos culturais são descritos”²⁶. Tal definição reduz a complexidade do conceito a um grupo mínimo de signos o suficiente para lidar com a sua presença sem se envolver com o processo de lidar com as nuances e sutilezas da alteridade. Isso restringe ao mínimo o investimento afetivo e epistemológico, fixando e imobilizando o objeto do conhecimento. “É uma operação de salvamento”²⁷, uma tentativa de represar a fluidez e o excesso da significação.

O estereótipo é visto pela Psicanálise como a possibilidade de resolução do medo que emerge da divisão psíquica que se estabelece entre os impulsos contraditórios da fascinação e curiosidade pela presença do outro, cultural e individual, e o medo da sua existência.²⁸

²⁵ SILVA, Tomaz Tadeu. *O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

²⁶ Idem, p. 50.

²⁷ BARTHES, Roland. *Mitologias*. 1977, apud GOMES, 2002, p 57.

²⁸ SILVA, Tomaz Tadeu. *O Currículo como fetiche. a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 51.

O estereótipo pode ser considerado uma forma de representação em que entram “processos de condensação, generalização, simplificação e homogeneização”²⁹, mobilizando uma série de instrumentos semióticos estratégicos.

A eficácia do estereótipo deriva precisamente desta série de mecanismos estratégicos que amplificam o seu efeito de realidade.

Em alguns pontos, as noções de estereótipo e representação colidem. A noção de estereótipo desloca o foco da análise do nível discursivo textual para o nível individual, psicológico, e da representação mental. Esta dimensão desloca correspondentemente a ação da política para uma psicologia corretiva, na qual o estereótipo é combatido por uma terapêutica de atitude.

A análise cultural contemporânea está voltada para as dimensões textuais discursivas, institucionais da representação e não para as suas conotações individuais, psicológicas, sintetizadas respectivamente por cada uma.

O artigo de Gomes³⁰ contém uma revisão teórica dos principais enunciados sobre a questão da estereotipia na formação visual da educação estética e as articulações entre arte, mídia e educação. Seu objetivo é problematizar as assertivas dominantes e a formação da visualidade frente às representações hegemônicas do imaginário de consumo e a abertura do olhar para além dos quadrados dos monitores das telas e dos quadros.

As crianças e adolescentes tem uma visualidade fortemente influenciada pelas imagens de desenhos animados e personagens da mídia.

As cópias e reproduções mecânicas muito repetidas constituem uma influência massiva que leva à necessidade de pensar estratégias teóricas relativas à formação do visual e do imaginário nesta “Era da Comunicação Eletrônica”.

A autora, na tentativa de buscar outras vias de acesso, além das rotas hegemônicas conhecidas das imagens de massa, cita Durand, o criador das

²⁹ Idem.

³⁰ GOMES, Paola. *A formação de visualidade, imaginário e estereótipos*. Revista da Fundarte, ANO II, vol. II, nº 4, jul 2002/dez 2002.

“ciências do imaginário”, para mostrar o imaginário um “conector obrigatório pelo qual forma-se qualquer representação”.³¹

Durand, já em 1950, preocupava-se com a “manipulação icônica” a que estamos expostos apontando a necessidade de “uma pedagogia que venha esclarecer, se não ajudar, esta irreprimível sede de imagens e sonhos”.³²

Um dos pontos problemáticos da educação visual é o estereótipo imagético, que gera discussões éticas, uma vez que a imagem é uma das instâncias de base na constituição de nossas subjetividades.

Gomes conclui que uma imaginação arraigada a modelos constitutivos demasiadamente padronizados limita as possibilidades expressivas do sujeito e impossibilita a criação singular de formas nunca dantes imaginadas.

A televisão, embora seja o veículo mais eficaz na formação do imaginário, alia-se a outros meios que também contribuem na propagação de figuras. O imaginário hegemônico transita sob manifestações tão comuns que a maioria das pessoas nem percebe a intensidade de suas marcas visuais e a força dos seus estereótipos.

Buoro atesta que o estereótipo é facilmente adotado na expressão plástica por se apresentar como forma segura de representação, uma forma de não se arriscar, de não se expor. “Em busca de garantia de aprovação resulta em trabalhos mecânicos, acomodados, sem desafio”.³³

A própria escola através de seus educadores, também perpassados por esse imaginário midiático, encarrega-se de legitimá-lo e propagá-lo.

Segundo Luis Camargo, em seu artigo “Pode rabiscar, tia?”³⁴, ainda hoje, as pré-escolas se apegam a modelos ultrapassados na abordagem das práticas de ensino da arte. Os desenhos para colorir continuam sendo as técnicas mais utilizadas na pré-escola e nos produtos infantis.

³¹ GOMES, Paola. *A formação de visualidade, imaginário e estereótipos*. *Revista da Fundarte*, ANO II, vol. II, nº 4, jul 2002/dez 2002.

³² DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, apud GOMES, 2002, p. 431.

³³ BUORO, Anamélia Bueno, *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem de arte na escola*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 36.

Os desenhos infantis costumam receber a designação de “exercícios de psicomotricidade” numa visão distorcida de que tarefas, por exemplo em que a criança precisa seguir o traçado de linhas, irão auxiliar o desenvolvimento da motricidade como um todo. A motricidade é mais do que simplesmente segurar firme um lápis e conseguir reproduzir um determinado movimento. Ela implica na aprendizagem de movimentos complexos, variados e progressivamente mais elaborados. Portanto, somente o desenho não irá suprir esse desenvolvimento.

Colorir desenhos prontos é uma atividade mecânica que não envolve tanto a inteligência, a sensibilidade e a fantasia da criança. Podendo ser considerados como apenas um treino motor, os desenhos para colorir também são utilizados para a fixação de conceitos do que é certo, belo, desejado.

Nem sempre a criança se mantém nos limites do que foi solicitado pelo professor, não porque não saiba ou seja distraída, mas porque o fazer artístico tem uma dinâmica que não se restringe ao aspecto cognitivo. A criança vai se afastando da sua expressão pessoal em função de receber estímulos de criação.

Acrescentando ao exposto por Camargo, consideramos que as crianças estão rodeadas de imagens estereotipadas como nas salas de aula, nas decorações com motivos de personagens de desenhos infantis da televisão, veiculados na mídia em geral e no próprio material escolar.

Nos aniversários essas imagens também servem como referência para enfeitar e valorizar os espaços. Existe uma enorme oferta de produtos e objetos que se utilizam dessas imagens pré-concebidas e que passam a fazer parte do contexto infantil, fazendo com que se tornem desejadas perante o olhar das crianças e comecem a fazer parte integrante de seu universo imaginário.

As pessoas as assimilam de uma forma ingênua, sem se dar conta do que passa a fazer parte de seu dia a dia e de seu cotidiano, muitas vezes sem perceber a força e o estímulo com que essas imagens lhe são oferecidas. Sem perceberem que estas não fazem parte da sua cultura as utilizam passivamente, sem expandir a sua criatividade e exercer a sua capacidade crítica o que estas imagens representam.

³⁴ CAMARGO, Luis. *Pode rabiscar tia? Fazendo artes*. Rio de Janeiro, nº 14, p. 4-9, 1989.



Fig. 12: Modelos para colorir

6. CRIANÇA, PROFESSORA E GÊNERO

Como professora de educação infantil, comecei a pensar e observar as relações entre as crianças que fazem parte do meu grupo em sala de aula. São crianças em fase de pré-alfabetização que estão em processo de formação de suas identidades e apreendem inúmeras imagens prontas de mocinhas, princesas, heróis e vilões. Assim, questiono que tipo de homens e mulheres que estou ajudando a formar, de que forma estou ajudando nessa construção da identidade. Que mensagens, como mulher e homem, essas crianças recebem e que tipo de mensagens eu, como professora e com características próprias também estou passando.

Os papéis de gênero para crianças dessa faixa etária estão muito próximos daqueles vividos pelos adultos que convivem no mesmo contexto social. As identidades de gênero são experimentadas em diferentes momentos de interação entre as crianças e entre os adultos que fazem parte desse contexto.

Há diferentes formas de ser mulher e ser homem em nossa sociedade. Além das já referidas imagens prontas, essas formas podem aparecer na escola, na dança, no teatro, no trabalho doméstico, no meio rural, no meio urbano e, nas crianças, pode ser observado principalmente através da forma de brincar e das brincadeiras, na qual revelam situações ditas de meninas e outras de meninos, e, quando alguma criança invade esses espaços, muitas vezes não são mais chamadas para participar.

Acredito que, hoje em dia, já apareça um discurso um pouco mais avançado em que os meninos podem brincar, por exemplo, de se pintar com batons e colocar colares, mas com certeza vão buscar alguma referência em cima de algum herói ou personagem que tenha sentido para essa transformação em determinado momento.

Também surgem questões sobre sexualidade em que as crianças estão descobrindo suas diferenças enquanto sexo feminino e sexo masculino e muitas vezes esses assuntos passam de uma forma mais velada. Um exemplo é quando

as crianças precisam usar o banheiro, no qual já há uma separação importante: elas começam a querer garantir o seu espaço com certo resguardo e pudor para que meninos com meninas não se misturem, em função de notarem suas diferenças como sexos diferentes.

São inúmeras as situações em que os meninos e as meninas possuem papéis e colocações distintos. Por exemplo, como essas crianças poderiam ser mais neutras em relação a questões do tipo: Quem deve manter o lar, o homem ou a mulher? Quem deve cuidar da casa e seus afazeres? Quem cuida das crianças? Quem dirige o carro? Quem cuida do pagamento das contas de casa? Ou ainda: Com que brinquedos um menino pode brincar? Com uma bola, um carrinho, um boneco super-herói? Que tipo de presentes se dá para uma menina? Bonecas, panelinhas, bijuterias, pinturas? Tudo é muito direcionado, separando sempre o feminino do masculino e inclusive as cores que predominam: o rosa e o roxo para meninas e o azul e cores escuras para os meninos.

Todas essas e muitas outras questões fazem parte das relações que essas crianças estão articulando para se tornarem os homens e mulheres de amanhã. Suas ações cotidianas passam pela educação infantil e tudo isso me traz muitos questionamentos, dúvidas, indagações e ao mesmo tempo me fazem pensar e repensar no meu papel como educadora e nos valores que estão sendo modificados ou passados pela escola. Os meninos e as meninas crescem como homens ou mulheres a partir de valores e concepções imersos em sua cultura. Esse aprendizado impele-nos a agir intencionalmente na tentativa de eliminar ou reduzir algumas hierarquias e estereótipos, também presentes nos desenhos escolares, impostos socialmente para os papéis masculinos e femininos e o que seja próprio para meninos e meninas elegerem como tema para seus desenhos.



Fig. 13: Desenhos de meninas

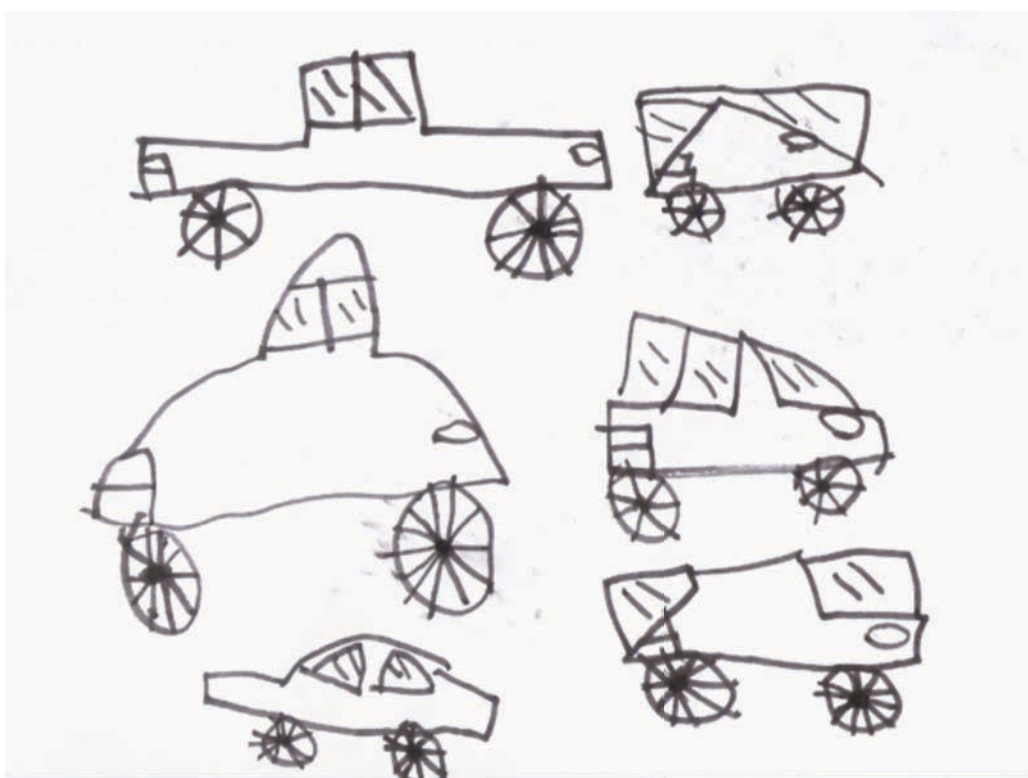


Fig. 14: Desenhos de meninos

7. RELATO DE EXPERIÊNCIAS E PROPOSIÇÕES

Junto a todas estas considerações sobre expressão, desenvolvimento gráfico e estereotipias que se estendem até aos papéis generificados, a execução do presente projeto, com vista a averiguar a ruptura de estereotipias e uso de referenciais, deu-se em uma instituição formal de ensino, da rede particular de Educação Infantil e Fundamental, localizada em Porto Alegre. A clientela dessa instituição de ensino é composta principalmente por crianças de classe média e classe média alta.

Embora o espaço seja formal, a prática das atividades realizadas ocorreu durante a rotina diária, nos momentos de desenho com duração de trinta minutos, ao longo de dois meses, com a freqüência de uma a duas vezes por semana. A faixa etária das crianças que participaram é de cinco a seis anos de idade.

A escola em que foi realizada as atividades é uma instituição de cunho construtivista, que tem como meta a formação continuada de seus docentes e uma metodologia de trabalho diferenciada das demais instituições de ensino. A escola se utiliza de diferentes dinâmicas como projetos, seqüências e unidades literárias, com o objetivo de oferecer experiências variadas para o desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos. A proposta curricular abrange as áreas de conhecimento como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e Naturais, processos de socialização e o desenvolvimento motor e afetivo, na perspectiva dos conceitos, procedimentos e atitudes. Ou seja, preocupando-se com a criança por inteiro. E, buscando uma criança que compreenda o mundo em que vive, associando a sua experiência com suas aprendizagens.

7.1. PROPOSIÇÕES REALIZADAS COM AS CRIANÇAS

7.1.1. Objetivos

- Acompanhar os avanços no desenho (ampliação do grafismo);
- Identificar marcas pessoais no percurso de cada criança;
- Analisar o desenvolvimento das produções, no decorrer das atividades propostas;
- Desenvolver estratégias de apreciação para que a criança olhe e reflita sobre seus trabalhos e dos colegas;
- Desenhar com materiais diversos;
- Investigar outras maneiras de utilizar materiais conhecidos;
- Ampliar as perspectivas de desenho através de intervenções;
- Proporcionar troca de experiências através da apreciação.

7.2.1. Atividades de Desenho Propostas

DESENHOS GÊMEOS: Uma criança copia o desenho da outra. Através dessa atividade as crianças observam a forma como o outro se utiliza de certas estratégias para desenhar e, assim, aprende novas formas para ampliar o seu repertório.



Fig. 15: Fotos dos Desenhos Gêmeos

RODA DE APRECIÇÃO: Nessa atividade, as crianças, com suas produções, sentam em roda e colocam seus desenhos para serem comentados. A partir desses comentários, contam sobre suas estratégias e o que ampliaram e descobriram para desenhar de uma outra forma ou aprimorar algum traço, exercitando o olhar e a observação em relação ao outro.



Fig. 16: Fotos da Roda de Apreciação

DITADO DE DESENHOS: Os ditados servem para que cada criança desenhe pensando no seu repertório já construído e, com ele, coloque suas idéias em relação ao que é solicitado. A partir dos resultados aparecem formas diferentes na resolução de desafios.

Exemplo de um ditado:

- Uma casa no meio da folha,
- Do lado direito uma árvore com uma girafa escondida atrás,
- Cinco flores diferentes do lado esquerdo,
- Nove passarinhos pousados no telhado da casa,
- Ao lado esquerdo da casa tem outra árvore com um beija-flor sob o galho comprido,
- Em cima, tinha um sol bem forte com uma borboleta atrás.

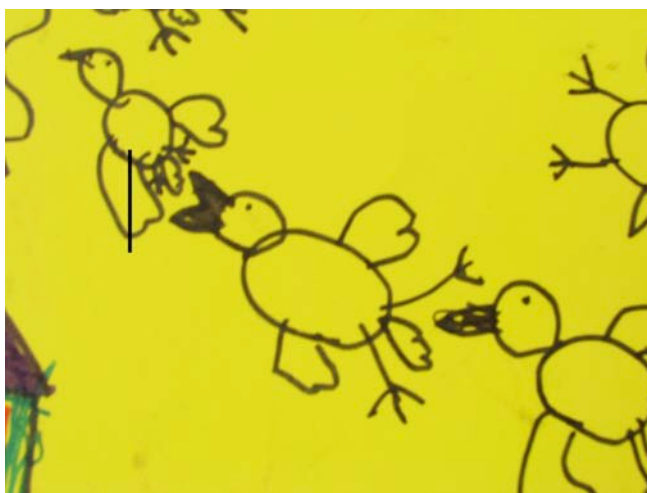


Fig. 17: Fotos do ditado

NOMEANDO LINHAS: As crianças observaram reproduções de imagens de artistas que trabalham com linhas em suas obras como Paul Klee, Steimberg, Edith Derdyk e Krajcberg as imagens usadas foram:



Fig. 18: Escultura de Frans Krajcberg



Fig. 19: Desenho de Steimberg



Fig. 20: Instalação de Derdyk



Fig. 21: Desenho de Paul Klee

Depois foi solicitado para que cada criança nomeasse as linhas que observou nas imagens, que criasse uma linha e desse um nome para a mesma. Assim, construíram um mural com linhas e nomes e conheceram uma das modalidades da arte visual.

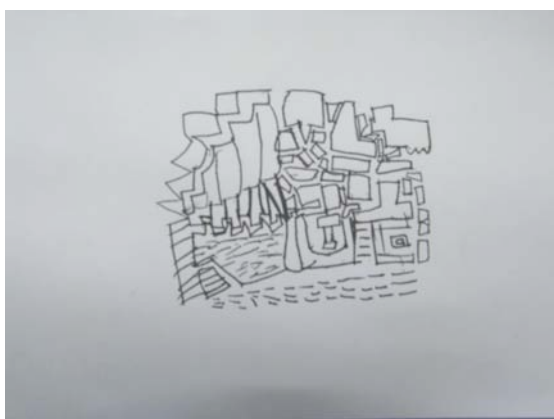


Fig. 22: Cidade

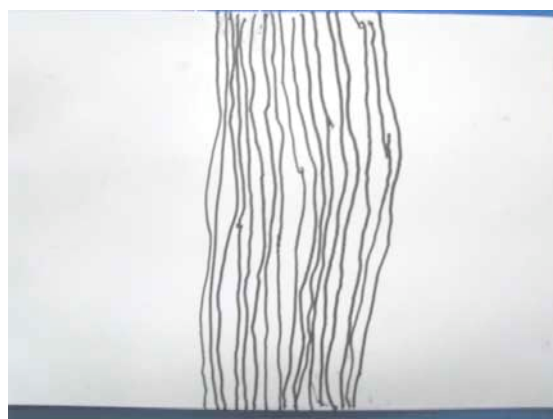


Fig. 23: Comprida

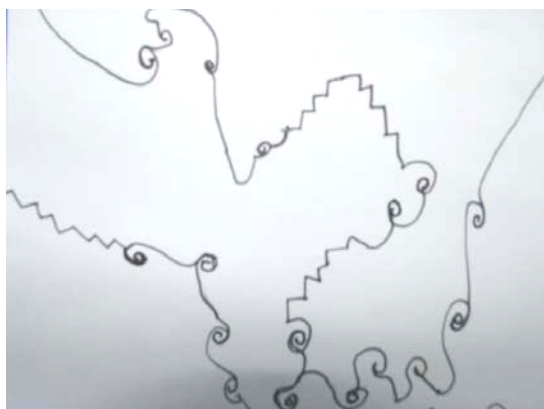


Fig. 24: Labirinto



Fig. 25: Ondas

DESENHO COM PALITOS: Proporcionar que as crianças tenham um contato e explorem um outro espaço para desenhar usando outro material como palitos. Assim, elas podem observar e descobrir a diferença entre desenhar com canetas coloridas e com palitos e é possível que descubram tamanho, acaso, linhas e suas diferenças. Também proporciona o descobrimento, por parte das crianças, dos limites do papel e do chão, a invasão de outro trabalho, proximidade e macro espaço.



Fig. 26: Castelo



Fig. 27: Dragão

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É através da observação do percurso de cada educando que se revela o que eles sabem e o que reproduzem sem saber por modelos estereotipados, cabendo ao educador romper este hábito e promover a mudança. No dia a dia das aulas de artes e em diferentes atividades, o professor pode avaliar e pensar em realizar intervenções para desenvolver e qualificar o seu trabalho, assim, contribuindo para a evolução do processo de criação e conhecimento de seus alunos.

Para acontecer uma construção significativa é importante que o educador crie situações didáticas avaliando continuamente sua atuação e suas propostas. As estratégias que permeiam o trabalho com as artes envolvem propostas que influenciam o percurso individual de cada um.

As possibilidades de experiências, proporcionadas via em procedimentos que estão ao alcance da Educação Infantil e Fundamental, apresentam potências para se elaborar seqüências e projetos que contribuam para a formação de pessoas criativas, interessadas em arte, e cultura em geral.

Segundo Ana Mae Barbosa, através da proposta triangular, é necessário criar uma relação entre apreciação e produção que permita ao educando conhecer arte na esfera sócio-cultural ao mesmo tempo que amplie seu repertório como produtor de arte no âmbito escolar. Sempre pensando quais competências e habilidades queremos construir com as crianças.

Algumas competências desejadas em relação ao educando é que construa um repertório de recursos próprios e utilize ferramentas para sua produções, buscando uma marca pessoal. Ainda, é importante que cada criança se aproprie de novas técnicas em suas obras, criando seus recursos e soluções gráficas singulares.

As proposições lançadas neste trabalho se distanciam das estereotipias de gênero, dos desenhos prontos, do “bonito”, ou seja, de tudo que foi mencionado até o momento, propondo alternativas que ampliam e distinguem a construção do desenho para além dos modelos referenciais demasiadamente estereotipados.

Enfim, existem inúmeras questões que são relevantes e que atuam direta ou indiretamente no percurso de cada criança. Então, não é a classificação segundo os níveis de desenho que realmente influencia o resultado produzido graficamente, mas, sim, as experiências que a criança produz em seus processos para a construção de um “olhar” cheio de vivências significativas e não meramente reprodutivas.

REFERÊNCIAS

ARNHEIM, Rudolph. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira. Ed. USP, 1986.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BUORO, Anamélia Bueno. *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem de arte na escola*. São Paulo: Cortez, 1996.

CAMARGO, Luís. *Pode rabiscar tia? Fazendo artes*. Rio de Janeiro: nº 14, p.4-9, 1989.

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

_____. *O desenho da figura humana*. São Paulo: Scipione, 1990.

_____. *Tramas*, 1998. Disponível em: <http://canalcontemporaneo.art.br/portfolio_obra_B.php?cod_atual=41&c_artista=14&img_atual=08> último acesso em: 19 dez. 2008.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOMES, Paola. *A formação de visualidade, imaginário e estereótipos*. Revista da Fundarte, ANO II, vol. II, nº 4, jul 2002/dez 2002.

GREIG, Philippe. *A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita*. Porto Alegre: Artemed, 2004.

IABELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. Porto Alegre: Zouk, 2006.

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

KELLOGG, Rhoda. *Analyzing children's art*. Trad. Diorki. Palo Alto, California: Mayfield Publishing Comp, 1969.

KLEE, Paul. *Sem Título, 1927*. In: DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1989 p. 155.

KRAJCBERG, Frans. *Sem Título*. Disponível em: <http://www.saatchi-gallery.co.uk/museumimages/thumbnaill1.php/oww200720032420arc_pht.jpg> último acesso em: 19 dez. 2008.

LUQUET, Georges-Henri. *O desenho infantil*. Trad. Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Porto: Livraria Civilização, 1979.

MÈREDIEU, Florence de. *O desenho infantil*. Trad. Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini. São Paulo: Editora Cultrix, 7ª ed., 2006.

PIAGET, Jean & INHELDER, Bärbel. *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

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

SANTOS, Fausto dos. *A estética máxima*. Chapecó: Argos, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STEIMBERG, Saul. *Aviary*. Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/_OACCKLX2YWU/R8d49-Sfs6l/AAAAAAAAA-w/PvzH2XRzwqM/s1600h/aviary_steinberg2.jpg> último acesso em: 19 dez. 2008.

VIGOTSKY, Lev. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

APÊNDICE A – Projeto Semestral

ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL - 2008

PROJETO DE TRABALHO: Artes Plásticas

TURMA: Grupo 4 PERÍODO: 2^o semestre TURNO: Tarde

PROFESSORA: Carla Binfaré

EXPERIMENTANDO A ARTE

APRESENTAÇÃO:

Este projeto visa propiciar momentos diversificados de produção para a expressão livre e/ou dirigida das crianças, através do uso de diferentes linguagens e materiais.

Pretendemos garantir a ampliação do universo expressivo e imagético das crianças, além de instigar o interesse pelo conhecimento da história da Arte por meio das apreciações e momentos de estudo sobre a evolução da representação pictórica da humanidade.

OBJETIVOS GERAIS:

PRODUÇÃO:

- Utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação;
- Produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação;
- Ampliar suas formas de representação, construindo e ampliando a figura humana e diferentes elementos;
- Cooperar na organização dos diferentes materiais, compreendendo os processos de preparação dos mesmos, melhor formas de utilizá-los e limpeza adequada;
- Utilizar a sala de aula com autonomia progressiva, envolvendo-se nas produções coletivas ou individuais, cooperando no desenvolvimento do trabalho e na sua organização posterior.

APRECIÇÃO:

- Interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas, com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura;
- Observar, comparar e apreciar suas produções e do grupo, dando-se conta de sua evolução;
- Conhecer e apreciar algumas das diferentes formas de expressão utilizadas pelo homem no decorrer da história de sua evolução: pintura, retrato, fotografia, imagem digital.

CONTEÚDOS:**PRODUÇÃO:**

- Exploração e manipulação de diferentes materiais plásticos;
- Produção de desenhos, pinturas, colagens, modelagens, construções tridimensionais;
- Exploração e ampliação da representação da figura humana e elementos;
- Organização e cuidado com os materiais no espaço da sala de artes;
- Representação através da pintura e do desenho: diferenças, semelhanças e restrições.

APRECIÇÃO:

- Apreciação de imagens, ilustrações e obras de arte (escolher um pintor);
- Valorização de diferentes produções;
- Observação e percepção do processo individual de produção;
- Evolução da arte: pintura, retrato, fotografia, imagem digital

ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO:

- Reconhecimento dos materiais de artes e de suas possibilidades, observando como são utilizados e podem ser explorados;
- Exploração dos materiais como: esponjas, brochas, rolos de pintor, giz pastel oleoso e seco; aquarelas, tesoura, E.V.A, plasticor com brilho, nanquim, carvão, etc.
- Oficina de Artes com diferentes materiais para: desenho, pintura, colagens e modelagens. As crianças escolherão os materiais que desejarem trabalhar e realizarão a sua produção. Poderão realizar mais de um trabalho nesse momento.
- Confecção de painéis em grupos, através de desenhos, pinturas, recortes e montagem. As crianças deverão observar seus limites e organizar-se no espaço disponível, buscando a harmonia no trabalho do seu grupo;
- Modelagem livre ou com proposta, utilizando massa industrial, caseira e argila;
- Realização de atividades de recorte e colagem a partir de propostas livres ou dirigidas, a partir dos materiais oferecidos, observando os limites, contornos e quantidade de cola;
- Desenhos de observação de objetos, cenas ou ambientes, e com interferências realizadas pela professora;
- Desenho em lâminas com canetas de retroprojeter;
- Realização de pinturas coletivas e individuais, explorando os materiais;
- Limpeza dos materiais utilizados: lavar e guardar os materiais em seus devidos lugares;
- Escolha de uma lembrança pessoal e realização de uma pintura com nanquim e anilina;
- Pintura do retrato de um colega;
- Desenho continuado a partir de recortes de revista com partes do corpo
- Desenho continuado: Começar um desenho no dia e terminar em outro momento de outro dia;
- Apreciação de obras de arte: pinturas com a representação de natureza morta e retratos de pessoas
- Releitura de algumas obras escolhidas pelas crianças, com tinta têmpera.

REPRESENTAÇÃO / RELAÇÃO DO DESENHO COM O ESCRITO:

- Explorar com as crianças como se pode representar determinadas situações, quais os esquemas de que se utiliza para resolver problemas tentando representar algo. Salientar nas apreciações como se pode representar algo no desenho que não se consegue na pintura. Achar alternativas de solução;
- Representação: Preocupação não com o resultado, com o modelo certo, mas como a criança consegue realizar o que quer, sempre pensando no processo. Discussão sobre idéias de manuais, como havia no Renascimento. Mostrar algumas obras renascentistas, e questionar sobre a idéia de modelo;
- Ênfase de que não há certo ou errado no desenho. Pode-se inventar ou recriar quando algo não saiu como desejávamos, dispensando o uso de uma folha nova.
- Associar diferentes textos: imagem e texto, no enfoque da representação. O que o desenho pode fazer que a imagem não pode?

O TRABALHO COM O TRIDIMENSIONAL:

Oferecer oportunidades para que as crianças pensem a partir de um outro plano, ampliando seu repertório de imagens e esquemas, observando questões como a profundidade, a altura, a dimensão dos objetos, as texturas e as possibilidades de outros materiais, como massas em geral, papéis, plásticos, madeira, etc.

- Construções tridimensionais com diferentes materiais. exploração de materiais e suas possibilidades de criação: caixas de papelão, embalagens de iogurte, cordão, palitos de churrasco e picolé, fita adesiva;
- Criação e problematização com materiais: como podemos montar um objeto usando palitos de picolé, de modo que esse objeto fique em pé e não plano? Que outro material podemos utilizar? (uso de palitos, fita adesiva e cola);
- Criação com sucatas de lanches: cada grupo deve definir um objeto a ser confeccionado. Em conjunto, decidem que materias utilizar para agregar as partes, as sucatas;
- Confecção de objetos com cordões e palitos;
- Confecção de objetos com arame: dobrar, unir, moldar;
- Confecções com argila: esculpir bloco de argila, retirando partes; escultura agregando pedaços;
- Exploração de massinha de modelar: como podemos fazer um boneco com massinha? Esse boneco pode ficar de pé? Como fazer?

RECORTE E COLAGEM:

- As crianças realizarão propostas de recorte e colagem a partir de propostas livres ou dirigida, a partir dos materiais oferecidos pela professora, observando os limites, contornos e quantidade de cola;
- Recortar livremente figuras de revistas e jornais para criação de cenários;
- Recortar papéis de diferentes texturas (corrugado, liso, áspero) criando formas diversas;
- Desenhar em papel colorido, baseado em algo solicitado, recortar e colar em folha branca;

- Observar imagens que remetem a mosaicos e como são feitos para recortar e montar;
- Recortar papéis em tamanho pequeno para completar uma figura (mosaico);
- Recortar figuras em diferentes formas como círculos, quadrados, retângulos em papéis coloridos e colar em folhas escuras, enriquecendo com acessórios como botões, lantejoulas, aproveitando a colagem;
- Recortar diferentes tamanhos de cordões e colar em folhas de diferentes cores criando formas variadas, completar com desenhos;
- Recortar ilustrações e montar quebra-cabeças.

ATIVIDADE DE FECHAMENTO:

Organização dos trabalhos realizados (pinturas, desenhos, produções gráfica). Cada criança vai escolher uma de suas produções para comentar em grupo, falando do seu processo em como chegou aquele resultado. Remetendo para uma avaliação do trabalho em artes, de um modo geral. (o que foi mais interessante, o que foi mais difícil, qual material que gostaram de explorar, qual não gostaram, qual tem mais possibilidades de exploração, etc).

AVALIAÇÃO:

A avaliação será realizada através das produções das crianças, verificando sua evolução individual e do envolvimento com as propostas coletivas, expressando-se com diferentes materiais, os mesmos serão guardados para posterior observação da evolução dos mesmos, feitos pelas crianças.