



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA LUIZA DE FREITAS GUIMARÃES

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DESENHO
EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL
E EM UM JARDIM DE INFÂNCIA WALDORF
EM FORTALEZA-CE

FORTALEZA
2015

MARIA LUIZA DE FREITAS GUIMARÃES

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DESENHO
EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL
E EM UM JARDIM DE INFÂNCIA WALDORF
EM FORTALEZA-CE

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Aparecida Carneiro Pires

FORTALEZA - CE

2015

MARIA LUIZA DE FREITAS GUIMARÃES

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DESENHO
EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL
E EM UM JARDIM DE INFÂNCIA WALDORF
EM FORTALEZA-CE

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Aparecida Carneiro Pires (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Maria Celina Furtado Bezerra e Costa
Secretaria Municipal de Educação – SME, Fortaleza-CE

Prof.^a Ma. Iany Bessa Silva Menezes
Universidade Christus - UNICHRISTUS

Aos meus filhos Paula e Aruanã e ao meu neto Fernando, que me possibilitaram vivenciar o amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me conduzido e confortado ao trilhar esse caminho, às vezes doce, às vezes árduo, da profissão de Educadora e por ter plantado em meu coração um amor e dedicação incansáveis à docência na Educação Infantil.

À minha família, pela compreensão por tantos momentos de ausência e afastamento em virtude da realização desse trabalho e por ter acreditado e incentivado a sua conclusão.

À minha irmã, Noêmia Guimarães, que me abriu as portas da Escola Waldorf, mudando assim minha trajetória profissional e me apoiando como irmã, colega de trabalho e amiga a ingressar na Educação.

À minha amiga, Valéria Nogueira, por ter me abrigado em sua casa e pela paciência em ouvir cada trecho novo da monografia e compartilhar comigo suas opiniões.

Às colegas da Especialização em Educação Infantil, pela alegria, descontração e amizade que tornavam nossas aulas motivantes e nos encorajavam a compartilhar experiências enriquecedoras.

A todos os professores da Especialização em Docência na Educação Infantil pelos valiosos ensinamentos, compromisso e dedicação que expressaram ao longo do Curso.

À professora, Dr.^a Aparecida Carneiro Pires, pela seriedade e compromisso como orientadora e por ter me ajudado a superar os momentos desafiadores na realização desta monografia sempre com um voto de confiança e incentivo.

Às Instituições de Educação Infantil, professoras e crianças que nos acolheram como pesquisadora possibilitando assim a realização desse trabalho.

Às crianças que fizeram de mim Professora e que diariamente contribuem para que eu possa me aprimorar cada vez mais na busca de me tornar um verdadeiro Ser Humano.

“Não ensine a seu filho
que as estrelas
não são do tamanho que parecem ter:
maiores do que a terra!
São lâmpadas
que os anjos acendem todos os dias
assim que o sol
começa a escurecer...
Não diga a seu filho
que as asas dos anjos
só existem na imaginação.
Já vi meu anjo em sonho
e posso jurar que ele tem asas claras
que até parecem feitas de luz.
Não encha a cabeça de seu filho
ensinando-lhe hipóteses precárias
que amanhã de nada servirão.
Povoe de beleza
o olhar inocente de seu filho.
Dê-lhe uma provisão de bondade
que chegue para a marcha da vida.
Infunda-lhe na alma
o amor de Deus
– e tudo o mais,
por acréscimo,
ele terá”.

(Dom Hélder Câmara)

RESUMO

A pesquisa investiga as concepções e práticas de desenho em um Centro de Educação Infantil da Prefeitura Municipal e em um Jardim de Infância Waldorf em Fortaleza-CE, por perceber, enquanto professora da pré-escola na rede pública, forte tendência a disciplinarização das crianças, utilização de tarefas xerocopiadas ligadas a datas comemorativas, antecipação dos conteúdos do ensino Fundamental e o desprestígio em relação ao desenho infantil autoral e expressivo. Assim sendo, traça um histórico da Arte-Educação, identifica suas contribuições no ensino do desenho nas instituições de Educação Infantil brasileiras, resgata a trajetória do ensino do desenho nos documentos oficiais para a Educação Infantil no Brasil e na Literatura sobre a Pedagogia Waldorf. Utiliza como metodologia a pesquisa bibliográfica e de campo. Realiza entrevistas com quatro sujeitos: duas professoras (uma em cada escola pesquisada) e duas crianças (uma em cada escola). Autores como Steiner (2001), Lanz (2005), Ignácio (1995), Vygotsky (1988), Piaget (1973), Wallon (1983) Fusari e Ferraz (1993), Barbosa (1989), Rhoda Kellogg (1967), Iavelberg (2006), entre outros, compõem a fundamentação teórica da pesquisa. Nos *lócus* educacionais pesquisados surgem diversas concepções de desenho: incentivo à criatividade, à liberdade e à expressão autoral infantil; utilização de cópias impressas para colorir; respeito e seriedade com relação às produções das crianças; observação do desenho como retrato do desenvolvimento humano e diferenças na interpretação do desenho infantil. A pesquisa vislumbra a possibilidade de um diálogo profícuo entre as metodologias de ensino do desenho investigadas, reconhece a contribuição desse estudo para o aprimoramento das experiências na área das artes visuais na Educação Infantil e antevê um fecundo campo de estudos a ser semeado.

Palavras-chave: Arte-Educação. Desenho infantil. Expressão autoral.

ABSTRACT

The research investigates the concepts and practices of drawings in an Early Childhood Center of the City hall and in a Waldorf Kindergarten in Fortaleza-CE, by realizing, as a pre-school teacher in the public system, strong tendency to disciplining children, use of printouts tasks related to holidays, anticipation of elementary education contents and the disrepute in relation to authorial and expressive children's drawing. This way, it plots the history of art education and identifies their contributions in design education in Brazilian early childhood educational institutions; rescues the trajectory of drawing teaching in the official documents for Early Childhood Education in Brazil and Literature about Waldorf Education. Uses literature and field research methodologies. Interviews four subjects: two teachers (one in each school studied) and two children (one in each school). Authors as Steiner (2001), Lanz (2005), Ignácio (1995), Vygotsky (1988), Piaget (1973), Wallon (1983), Fusari e Ferraz (1993), Barbosa (1989), Rhoda Kellogg (1967), Iavelberg (2006), among others, make up the theoretical referenda of the research. Several design concepts arise in the researched educational *locus*: encouraging creativity, freedom, and child authorial expression; use of printed copies for coloring; respect and seriousness with which children's productions are seen; drawing observation as a portrait of human development and differences in the interpretation of children's drawing. The research glimpses the possibility of a fruitful dialogue among the two drawing teaching methodologies investigated, recognizes this study contribution in developing experiences in the visual arts area in Childhood Education and foresees a fertile field of studies to be sown.

Keywords: Art Education. Children's drawing. Authorial expression.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	A ARTE-EDUCAÇÃO E O DESENHO.....	19
2.1	Histórico da Arte-Educação no Brasil.....	20
2.2	Arte-Educação e o Desenho Infantil.....	24
3	ALGUMAS CONCEPÇÕES DE DESENHO INFANTIL.....	29
3.1	O Desenho nos Documentos Oficiais para a Educação Infantil.....	29
3.2	O Desenho Infantil na Pedagogia Waldorf.....	35
4	UM OLHAR SOBRE AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DO DESENHO INFANTIL NAS DUAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	41
4.1	O Centro de Educação Infantil Municipal.....	41
4.1.1	<i>A professora “Kelly” e o desenho infantil.....</i>	43
4.1.2	<i>O desenho para a criança “Milena”.....</i>	50
4.2	O Jardim de Infância Waldorf.....	54
4.2.1	<i>A professora “Branca” e o ensino-aprendizagem do desenho.....</i>	56
4.2.2	<i>“Ângelo” expressa suas opiniões sobre o desenho.....</i>	67
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
	REFERÊNCIAS.....	79

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa, intitulada “Concepções e práticas de desenho em um Centro de Educação Infantil da Prefeitura Municipal e em um Jardim de Infância Waldorf em Fortaleza-CE”, propôs-se investigar as concepções pedagógicas de uma professora e a opinião de uma criança com seis anos completos, em cada de uma dessas duas instituições de ensino, no que concerne especificamente ao desenho infantil. Foi observado também como estavam sendo conduzidas as práticas do desenho infantil nas duas Instituições selecionadas. Nesse sentido, a problemática da presente pesquisa se traduz em: Qual(is) concepção(ões) de desenho está(ão) permeada(s) nas práticas dos docentes em um Centro de Educação Infantil (CEI) da Prefeitura Municipal e em um Jardim de Infância Waldorf em Fortaleza-CE?

O objetivo geral dessa pesquisa é investigar qual(is) concepção(ões) de desenho está(ão) permeada(s) nas práticas dos docentes em duas Instituições de Educação Infantil na cidade de Fortaleza (Municipal e Waldorf). Já os objetivos específicos estão divididos em:

- Traçar um histórico da Arte-Educação e identificar suas contribuições no ensino do desenho nas instituições de Educação Infantil brasileiras;
- Resgatar o estado da arte sobre o desenho nos documentos oficiais para a Educação Infantil Brasileira e na Literatura sobre a Pedagogia Waldorf;
- Apresentar os dados obtidos na pesquisa de campo realizada nas duas escolas, assim como analisar as concepções e práticas de desenhos utilizadas em ambas.

A justificativa para a realização de uma pesquisa sobre o presente tema surgiu, concomitante, ao ingresso da pesquisadora na Rede Municipal de ensino de Fortaleza, em 2010, como professora de Educação Infantil. Oriunda de uma experiência anterior de dez anos como professora de inglês e, posteriormente, professora polivalente do ensino fundamental numa Escola Waldorf, sentiu muita dificuldade em aceitar a metodologia de ensino infantil praticada na escola Municipal onde foi lotada. Percebeu uma forte tendência a antecipação da escolarização, disciplinarização das crianças, utilização de atividades inexpressivas e desenhos impressos, usualmente relacionados às datas comemorativas, retirados de livros didáticos para a educação infantil, blogs e sites “educativos”.

Neste contexto uma grande inquietação a acompanhou: perceber que esses desenhos estereotipados estavam sendo largamente utilizados em detrimento aos desenhos infantis expressivos, criativos e autorais. Por outro lado, os assim chamados “desenhos livres” eram desprestigiados, descontextualizados, sem um planejamento em etapas ou uma organização sequenciada que visasse observar a evolução da criança nos seus diversos aspectos.

Motivada por essa inquietação, debruçou-se sobre a Proposta Pedagógica de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Fortaleza, de março de 2009, na qual uma citação no capítulo sobre a área de Artes na Educação Infantil lhe chamou à atenção:

A Escola tem uma função muito importante na interação da criança com a Arte, devendo estabelecer um programa de educação artística fundamentado nos seguintes princípios: valorização da livre expressão, sensibilização para as experimentações artísticas e para a apreciação das produções relacionadas com as Artes Visuais e com a música. (BARBOSA, 1988, *apud* FORTALEZA, 2009, p 39-40).

Zacharias (2008), estudioso da teoria de Piaget, aponta, entre outras, a seguinte implicação da teoria construtivista para o processo de ensino e aprendizagem. “As situações didáticas devem incentivar as crianças a construir conhecimentos ao invés de recebê-los passivamente do professor”. (ZACHARIAS, 2008 *apud* FORTALEZA, 2009, p. 19). Essa afirmação sugere que as práticas pedagógicas devem incentivar a curiosidade, criatividade, algo que o desenho pronto limita dentro de seu próprio traçado, inibindo o desenvolvimento da imaginação.

O pensamento de Ostetto (2000) também elucida a não utilização de desenhos prontos na Educação Infantil e a não intervenção dos adultos nos desenhos das crianças:

Se o educador não compreende o desenho da criança como um processo de criação, como linguagem que é, pode reforçar equívocos em sua prática, tais como a utilização do desenho pronto para colorir (antigamente mimeografado, hoje xerocado ou impresso) e da cópia. Outro equívoco, muito comum na educação infantil revela-se nas intervenções do professor sobre o desenho da criança, seja nomeando com sua escrita o que a criança desenhou seja dando aquela “ajeitadinha”, “o retoque final”, para a exposição, para colocar na pasta, para mostrar aos pais. (OSTETTO, 2000, p. 69 e 70).

Em sua primeira experiência como professora da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Fortaleza em 2010, a pesquisadora questionava a pouca utilização de tintas, colas coloridas, cartolinas, canetinhas hidrocor, glitter, purpurinas e materiais didáticos em geral, que ficavam guardados na coordenação. Esse questionamento era compartilhado por outras colegas de outras instituições de educação Infantil do Município de Fortaleza.

Nas orientações didáticas para as artes visuais, específicas para crianças de quatro a cinco anos, da Proposta Pedagógica da Prefeitura Municipal de Fortaleza lê-se:

Em relação à produção de desenhos pela criança - uma das modalidades do fazer artístico - o professor deve favorecer o percurso criador das crianças possibilitando que elas passem das garatujas aos pré-esquemas e desses aos esquemas. Para isso a pré-escola precisa oferecer às crianças múltiplas oportunidades de desenhar livremente explorando os diversos materiais como lápis preto, lápis de cera, canetas hidrográficas, carvão, giz entre outros, utilizando suportes de diferentes tamanhos e texturas como papel ofício, cartolina, papel 40 kg, papelão, madeira, lixa, muros da escola etc. (FORTALEZA, 2009, p.41 e 42).

A citação de Lowenfeld (1977) reafirma o conteúdo das orientações dessa mesma Proposta:

A criança deve ter a todo o momento possibilidade de realizar experiências com tantos materiais diferentes quanto isto for possível. Os materiais diversos, de consistência e contextura diferentes, enriquecem a sensibilidade tátil infantil. (LOWENFELD, 1977, p. 102).

A Proposta adota como referenciais teóricos os estudos desenvolvidos por Piaget, Vygotsky e Wallon e aponta em suas referências da Proposta outros autores construtivistas, sociointeracionistas, cuja leitura foi fortalecendo convicções, antes fundamentadas apenas por estudos e experiência na Pedagogia Waldorf. Estes estudos indicaram muito mais encontros do que desencontros entre os referenciais teóricos que embasaram essa investigação

As leituras em fontes de pesquisa como o *site* do Ministério de Educação e Cultura (MEC), Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) de 1998 e Coleção em cinco volumes de Brinquedos e Brincadeiras nas creches, Brasil (2012), constataram uma ênfase muito grande à criação artística infantil, assim como é dada na pedagogia Waldorf.

Disso resulta a importância das matérias artísticas, que apelam ao sentimento e à ação do aluno: Ele tem que fazer algo com as mãos ou outras partes do corpo - tem de criar algo que seja resultado de sua fantasia, usando a vontade, a perseverança, a coordenação psicomotora, o senso estético. Por isso essas matérias têm alto valor pedagógico e terapêutico, quando executadas com regularidade. Por esse motivo o currículo Waldorf contém, do jardim de infância até a última série, um programa de atividades artísticas e artesanais tão intimamente adaptadas à faixa etária de cada classe quanto o é o ensino das matérias tradicionais. (LANZ, 2005, p. 135)

Cabe ressaltar que os primeiros anos como professora da Educação Infantil na Prefeitura de Fortaleza foram muito desafiadores. Recebia constantes críticas, referentes à postura inflexível, discordância das atitudes pedagógicas das outras colegas, o que corroborou para o não apoio pedagógico da auxiliar de sala. Sendo assim foi necessária a busca pela interação junto ao corpo docente e a abertura para a troca de ideias que permitiram então a possibilidade de construir novos caminhos, passando a contar com o apoio e admiração de alguns colegas e da coordenadora pedagógica que elogiava as atividades propostas fotografava, filmava e incentivava o trabalho.

A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) determinou, a partir de 2012, que fossem postas em prática as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelecidas através da Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, pelo Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Essa resolução, de caráter mandatório, determina, entre outras coisas, que a aprendizagem seja efetivada através das múltiplas experiências relacionadas em XII incisos em seu artigo 9º, de forma integrada. Com isso as práticas antes criticadas passaram a ser valorizadas.

Em 2013 com o Ingresso na Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará (UFC), veio também a oportunidade de trabalhar como formadora de professores da Educação Infantil no Distrito de Educação II do Município de Fortaleza. Os estímulos vieram em dose dupla. O aprofundamento nos estudos sobre a Educação Infantil permitiu partilhar o conhecimento e a prática que vinha sendo adquirida com um número maior de educadores.

Desse modo, surgiu o encantamento pelo tema na área das artes como objeto de pesquisa. Outras influências se deram a partir da formação em Pedagogia Waldorf (2001 a 2004), encorajando o mergulho no mundo das artes e proporcionando o embasamento teórico na antroposofia, (ciência espiritual que

fundamenta a Pedagogia Waldorf); além da influência paterna do cronista e crítico de artes plásticas.

Por se tratar da temática Arte e envolver a sensibilidade, expressividade, criatividade e subjetividade é que a pesquisa tomou um caráter qualitativo. Sobre a abordagem qualitativa podemos conceituar: “Lida com fenômenos ([do grego *phainomenon*: aquilo que se mostra, que se manifesta] evento cujo sentido existe apenas num âmbito particular e subjetivo).” (MARTINS; BICUDO, 1989 *apud* KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010, p. 27).

Segundo Minayo (2006), a abordagem qualitativa é bastante aplicada nas Ciências Sociais, que lidam com fenômenos humanos como a sensibilidade, as emoções, os desejos e o pensamento que não são estatisticamente mensuráveis.

Do ponto de vista de seus objetivos essa pesquisa pode ser classificada como exploratória de acordo com a definição de Seltiz:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. NA maioria dos casos essas pesquisas envolvem: a) levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão”. (SELLTIZ et al., 1969, p. 63 *apud* GIL, 2002, p. 41).

Adotou-se como técnica a pesquisa bibliográfica, pois essa possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou melhor, na definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (GIL, 2002), associada à pesquisa de campo, tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Nesse caso o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu, e reunir um conjunto de informações a serem documentadas. (GONÇALVES, 2001).

Por terem sido realizadas pesquisa bibliográfica e de campo em dois ambientes pedagógicos de referenciais teóricos distintos, apontadas as características e especificidades de cada uma delas assim como seus encontros e desencontros, essa investigação assumiu um caráter comparativo.

Considera-se importante mencionar que uma das Escolas investigadas é pública e a outra, embora sendo uma Associação Pedagógica sem fins lucrativos, é mantida com o pagamento das mensalidades escolares, cujo valor se equipara ao das escolas particulares mais renomadas. Nesse sentido podemos afirmar que o perfil sociocultural das crianças e de suas famílias é também distinto.

Fundamentada em Leite (1955) *apud* Kramer (2002), decidiu-se pela preservação da identidade dos sujeitos da pesquisa e adotou-se nomes fictícios. Alguns escolheram seus próprios codinomes e outros selecionaram um entre as sugestões oferecidas pela pesquisadora. Pelo mesmo motivo não se menciona nome e endereço das Instituições pesquisadas, nem se publica fotos das fachadas das escolas, das crianças ou das professoras. Por questões éticas, foi solicitada autorização às mães antes da conversa com as crianças.

Para a seleção das crianças que seriam entrevistadas partiu-se do pressuposto que ao completar seis anos, elas começavam a expressar o que Lavelberg (2006b, p.89) chama de “bloqueio para desenhar”. Na vivência de dois anos como professora do Infantil V¹, em um Centro de Educação Infantil (CEI) da Prefeitura de Fortaleza, a pesquisadora defrontou-se com essa realidade. Decidiu pesquisar o que ocasionaria a retração dessas crianças em se expressar através do desenho. A pesquisa foi realizada no final do segundo semestre, quando muitas das crianças do Infantil V, na rede pública, já haviam completado seis anos.

O critério utilizado para a escolha da professora da Escola Municipal foi o fato de ser efetiva e ter no mínimo um ano de experiência no Infantil IV. Já a professora da Escola Waldorf, deveria ter o maior tempo de experiência no “Jardim de Infância”, que atende crianças entre três e seis anos, e ter um número igual ou maior que quatro crianças com seis anos completos, matriculadas em sua sala.

Nas entrevistas com as professoras e com as crianças, foi adotada a pesquisa semiestruturada, pois se acreditava que algumas respostas poderiam levar a outras perguntas não previstas e pretendia-se dar bastante liberdade de expressão aos entrevistados sem, no entanto, perder o foco da pesquisa. Segundo Gil (1999, p. 120), na pesquisa semiestruturada “o entrevistador permite ao

¹ Na Rede Municipal de Educação de Fortaleza-CE utiliza-se na Educação infantil as nomenclaturas: Infantil I (crianças com um ano), Infantil II (dois anos), Infantil III (três anos), Infantil IV (quatro anos) e Infantil V (cincoanos).

entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”.

A título de suporte às entrevistas com as crianças, utilizou-se as pastas contendo os desenhos que elas mesmas produziram, durante esse ano letivo, como ferramenta para estimular o início da conversa. Foi experimentado gravar e ouvir as vozes antes da gravação oficial, em seguida, deixou-se o gravador num local discreto, favorecendo assim a descontração das crianças. Nesse viés, foram analisados todos os relatos orais coletados, que segundo Kramer (1996) são salutareos e fonte de maior credibilidade na pesquisa junto às crianças.

Optou-se por realizar a pesquisa, na rede pública, em um CEI, que foi construído a partir de 2009, dentro do padrão arquitetônico definido pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). Esses CEIs oferecem estrutura de atendimento às crianças de creche (zero a três anos) e pré-escola (quatro a cinco anos). A maioria deles têm salas amplas, arejadas, possibilitando boa movimentação. As mesas, cadeiras e estantes são adequadas ao tamanho das crianças, cada sala tem um banheiro com louças sanitárias infantis e de uso exclusivo das crianças.

O CEI selecionado enquadra-se nesse padrão de qualidade e conta com uma equipe de profissionais com formação superior em Pedagogia e experiência mínima de cinco anos na Educação Infantil. Foi contatada, primeiramente, a coordenadora pedagógica, que prontamente autorizou a realização da pesquisa. A professora cujo perfil se adequava aos pré-requisitos (ser efetiva e ter no mínimo um ano de experiência no infantil 5) sentiu-se motivada a participar, contribuindo efetivamente para o trabalho.

A entrevista com a professora “Kelly”, do CEI Municipal, foi realizada no dia 08-12-2014, uma segunda-feira, dia em que ela estava no planejamento. Os professores do Município de Fortaleza têm direito a um terço de sua carga horária, para estudo e planejamento, nesses momentos a professora regente B (“PRB”) assume a classe. O nome fictício “Kelly” foi sugerido pela pesquisadora, a professora acatou e identificou-se com ele. O encontro havia sido agendado na semana anterior, havia-se conversado sobre a pesquisa e combinado que o primeiro passo seria entrevistar a professora. A conversa aconteceu na sala dos professores. O conteúdo foi registrado na íntegra, num gravador de voz.

A criança “Milena” foi entrevistada dia 12 de dezembro de 2014 às 8h. O nome fictício foi escolha dela, disse que era o nome de uma amiga “grande” que estudava na outra Escola: a escola de Ensino Fundamental, ao lado do CEI.

A Escola Waldorf pesquisada é a única em Fortaleza que adota essa metodologia de ensino. Conversou-se inicialmente com a Coordenadora Pedagógica. O acesso de visitantes ao Jardim de Infância é bastante criterioso. Foi explicado o teor do trabalho, os procedimentos a serem adotados e a permissão para a pesquisa foi concedida. Entre as três classes de “Jardim de Infância”, optou-se pela da professora “Branca”, pois tanto ela como a sua classe estavam dentro do perfil desejado (maior tempo de experiência no “Jardim de Infância” e sala com um número igual ou maior que quatro crianças com seis anos completos).

A entrevista com a professora “Branca” foi realizada dia 20 de novembro, na sala de aula da professora, após a saída das crianças ao meio dia. O nome fictício: “Branca” foi sugerido pela pesquisadora e aceito sem restrições.

Realizou-se a entrevista com a criança “Ângelo” dia 19 de novembro de 2014, às 10h da manhã no salão de Eurritmia, disciplina artística ministrada nas Escolas Waldorf e considerada a Arte do Movimento. O nome fictício, “Ângelo” foi a junção de uma sugestão da criança com a da pesquisadora.

Utilizou-se a divisão do processo de trabalho científico em três etapas, segundo sugestão de Minayo (2010); a fase exploratória; o trabalho de campo; a análise e o tratamento do material empírico e documental. A fase exploratória é baseada na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada na segunda etapa, que é o trabalho em campo, o qual “consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa.” (Minayo, 2010, p. 26). Já a análise e o tratamento do material empírico e documental correspondem à fase que “[...] diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo”. (MINAYO, 2010, p. 27).

Partindo dessa sugestão de Minayo (2010), a presente pesquisa está dividida em cinco itens. O primeiro item contempla a introdução, ou seja, uma apresentação geral de todos os pontos delineados em uma pesquisa científica, no caso aqui estudado, as concepções e práticas do desenho em um Centro de

Educação Infantil da Prefeitura Municipal e em um Jardim de Infância Waldorf em Fortaleza-CE, e a metodologia de pesquisa realizada.

No item seguinte será apresentada a História da Arte-educação no Brasil, partindo da compreensão de suas raízes históricas, apresentando alguns autores que buscam contribuir para a elucidação das especificidades pedagógicas inerentes ao desenvolvimento do desenho infantil e da sua importância na formação da criança.

O terceiro sintetizará a fundamentação teórica da pesquisa, apresentando a concepção do desenho infantil expressa na Legislação Brasileira e na Pedagogia Waldorf.

No quarto item será descrita a coleta de dados a partir das entrevistas realizadas com as duas professoras e as duas crianças no Centro de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Fortaleza e na Escola Waldorf de Educação Infantil. Ademais, será realizada a análise dos dados embasando-a nos autores que subsidiaram a pesquisa.

Por fim, nas Considerações finais, será ressaltada a importância da realização da pesquisa, apontando o que foi possível alcançar, as contribuições para a área de Educação e Artes e a indicação de possíveis pesquisas futuras com essa temática e em seguida, as referências utilizadas no trabalho.

2 A ARTE-EDUCAÇÃO E O DESENHO

A arte é inerente ao ser humano. As primeiras manifestações artísticas foram registradas no Período Paleolítico. Esses conhecimentos eram transmitidos tradicionalmente de geração a geração. Para o homem pré-histórico, o fazer artístico tinha a força da magia e a figura do artista simbolizava ao mesmo tempo o curandeiro, o sacerdote e o mágico. As técnicas das pinturas, no período paleolítico, e a riqueza de detalhes levam a crer que elas teriam sido feitas por especialistas treinados. Na opinião de Hauser (1994) *apud* Osinski (2001) esses especialistas “consumiram parte considerável de sua vida aprendendo e praticando arte, e já constituíam uma classe profissional”. (OSINSKI, 2001, p. 12)

No Período Neolítico, os artistas já não gozavam do mesmo prestígio, pois com as técnicas de agricultura e pecuária os homens passaram a ter uma vida mais sedentária, a arte se tornou uma atividade doméstica e seus produtos ganharam um caráter mais utilitário. Com isso, os artistas passaram a ser vistos como artesãos cujo trabalho não se diferenciava dos outros. (OSINSKI, 2001).

No antigo Egito todo o trabalho manual era considerado pouco honrável e a pintura e a escultura gozavam de pouco prestígio em relação à literatura e outras atividades intelectuais. O mesmo se deu de forma bastante acentuada na cultura Greco-romana, o artista era alguém que sujava as mãos, trabalhava pela remuneração e não podia estar no mesmo patamar de um poeta que se dedicava à contemplação. Com a queda do Império romano e ascensão de Carlos Magno, os artistas passaram a ser reconhecidos. Ele criou no seu palácio uma academia literária e uma oficina para artistas. (OSINSKI, 2001).

Durante a Idade Média a Igreja exerceu predomínio exclusivo e as ordens religiosas tinham o monopólio da cultura, da produção artística e intelectual. Por volta de 1400 eclodiu na Itália o movimento renascentista, onde a natureza era a fonte inspiradora da arte. O movimento, no século seguinte, expandiu-se em outros países da Europa. A expressão artística redescobriu a ideia da arte autônoma e artistas como Giotto, Michelangelo, Leonardo Da Vinci e Rafael se notabilizaram. Surgem muitas academias de cunho particular que cumprem o papel da formação dos jovens artistas. (OSINSKI, 2001).

Motivados por esse aflorar de novas ideias e descobertas, por ocasião desse movimento também conhecido como iluminismo, portugueses e espanhóis, de posse de novos instrumentos náuticos, lançaram-se aos mares à procura de novos mundos. O Brasil, antes pátria exclusiva dos indígenas, passa, a partir de 1500, a conviver com a presença do colonizador português. (OSINSKI, 2001).

Em 1549, com a missão de catequizar os índios, aqui aportaram os Jesuítas e com eles o ensino da Arte no Brasil. Ele se realizava de maneira informal, nas oficinas de artesãos e o seu real objetivo era o processo civilizatório dos indígenas através das técnicas artísticas ensinadas. (OSINSKI, 2001).

2.1 Histórico da Arte-educação no Brasil

O ensino artístico oficial do Brasil foi instalado no Rio de Janeiro em 1816, durante a monarquia, com a criação da Academia Imperial das Belas Artes, que seguia o modelo neoclássico europeu. O desenho era considerado como a base de todas as artes. As presenças da Missão Francesa e de artistas europeus de renome definiram, nesse século, a formação de profissionais de arte ao nível institucional. Os exercícios predominantes eram: o desenho do modelo vivo, o retrato, as cópias de estamparias, todos obedecendo a um conjunto de regras rígidas (ARAÚJO; SILVA, 2013).

Em finais do século XIX, já no contexto republicano, o desenho formal foi ministrado numa perspectiva antielitista, como preparação de mão de obra para o trabalho nas indústrias, a partir do modelo norte-americano. A apropriação deste modelo foi exercida de forma marcante e intensa até meados do século XX, deixando resquícios em livros didáticos e nos ideais de educação brasileira.

O Ensino artístico, nesta época, reproduzia os padrões vigentes da pedagogia tradicional:

Nas primeiras décadas do século XX o ensino de arte, no caso, desenho, continuou a apresentar-se com este sentido utilitário de preparação técnica para o trabalho. Na prática, o ensino de desenho nas escolas primárias e secundárias fazia analogias com o trabalho, valorizando o traço, o contorno e a repetição de modelos que vinham geralmente de fora do país; o desenho de ornatos, a cópia e o desenho geométrico visavam à preparação do estudante para a vida profissional- e para as atividades que se desenvolviam tanto em fábricas quanto em serviços artesanais. (FUSARI; FERAZ, 1999, p. 30).

A Semana da Arte Moderna, em 1922, foi de suma importância para o movimento da Arte-Educação no Brasil. Pela primeira vez o desenho infantil foi reconhecido como livre expressão da criança, representação de processos mentais a serem investigados e interpretados. A artista Anita Malfatti, influenciada pelas ideias da livre-expressão do educador e artista austríaco, Franz Cisek, também conhecido como o pai do desenho infantil, começou a ministrar aulas de arte em São Paulo. Mário de Andrade, então professor da Universidade do Rio de Janeiro, influenciou seus alunos do curso de História da Arte a estimular a arte infantil como expressão pura e espontânea. Mário de Andrade organizou a maior mostra de desenhos infantis de que se tem notícia no Brasil. Estes desenhos atualmente encontram-se expostos no Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) na Universidade de São Paulo (USP) e estão abertos à visitação. (GOBBI, 2005).

No século XX, o Modernismo trouxe para o campo educacional a ideia da arte como pura expressão. As ideias do Norte-americano John Dewey podem ser notadas, com diferentes interpretações, nas reformas educacionais da Escola Nova. Contemporâneo de John Dewey, o inglês Herbert Read, notabilizou-se no Brasil com a publicação do seu livro, Educação pela Arte, e contribuiu para a formação de um dos movimentos mais significativos do ensino artístico, o Movimento da Escola-Nova (FUSARI; FERRAZ, 1993).

Esse movimento, também conhecido como Pedagogia Nova, surgiu no Brasil na década de 30 e fomentou, a partir dos anos 50, a criação de diversas escolas experimentais. Originária da Europa e Estados Unidos, a Pedagogia Nova tinha como ênfase a expressão como um dado subjetivo e individual e suas atividades passavam dos aspectos intelectuais para os afetivos. Havia uma preocupação com o método, com o aluno, com os seus interesses, sua espontaneidade e o processo do trabalho caracterizava uma pedagogia essencialmente experimental, fundamentada na Psicologia e na Biologia. (UNESP, 2011).

Os criadores do movimento Escola-Nova pretendiam recuperar um modelo mais livre de educação e esforçavam-se em demonstrar que a arte estava ideologicamente comprometida com a verdadeira liberdade. Fundamentados nesse princípio, não interferiam nas produções dos alunos permitindo que se

expressassem livremente desenvolvendo a criatividade e imaginação. (RODRIGUES, 1979).

O Movimento Escola Nova, já reconhecia que a criança não era um adulto em miniatura e a valorizava como sujeito com forma de pensar, agir e falar. A capacidade expressiva autêntica da criança era o que se considerava a verdadeira arte. (AZEVEDO, 2000).

A ideia da livre expressão, originada no expressionismo, levou à ideia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e à ideia de que a Arte não é ensinada, mas expressada. Esses novos conceitos, mas do que aos educadores, entusiasmaram artistas e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessas correntes e, talvez por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da Arte na Educação. (BARBOSA, 1975, p. 45).

A ideia da arte como expressão induziu, na segunda metade do século XX, experiências artísticas bem sucedidas como atividades extracurriculares.

O educador Anísio Teixeira trouxe para o âmbito educacional brasileiro as ideias de John Dewey. Teixeira realizou estudos com Dewey na Universidade de Columbia em 1928 e em 1930 criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, onde havia uma escola-sede para as atividades formais e uma escola-parque para as atividades de Arte.

Em 1948, Augusto Rodrigues, educador, escritor, desenhista e pintor pernambucano radicado no Rio de Janeiro, liderou a criação de uma Escolinha de Arte estruturada nos moldes e princípios da “Educação Através da Arte”. Augusto Rodrigues era contrário ao totalitarismo do Estado Novo de Getúlio Vargas e, no seu ideal democrático, identificou-se com a ideia de que as novas gerações pudessem ser educadas com liberdade por meio da arte.

Em 1970, a Educação Artística tornou-se obrigatória no currículo escolar de 1º e 2º graus (hoje ensino fundamental e ensino médio, respectivamente), mas não compactuava com o modelo de liberdade e expressionismo da Escola Nova, seus ideais eram ideologicamente antagônicos e o ensino das artes era conceitual e tecnicista. (UNESP, 2011).

O termo Arte-educação passou a ser empregado no Brasil depois do advento da Lei 5.692/71 que fixou as diretrizes e bases da nossa estrutura educacional. Essa Lei, sancionada em plena ditadura militar, pretendia eliminar qualquer criticidade ou criatividade no seio da escola. O grande interesse era a

produção de pessoal técnico para as grandes empresas que vinham de todos os cantos do mundo aqui se instalarem, num período em que não havia greves, sindicatos ou reivindicações.

No texto da Lei se reservava algumas horas do currículo, normalmente duas horas por semana, para o ensino da arte. A arte continuava a ser encarada, no interior da própria escola, como um mero lazer, uma distração entre as atividades “úteis” das demais disciplinas. Com a implantação dessa lei multiplicaram-se os cursos superiores para a formação do “arte-educador” em dois anos. (DUARTE JUNIOR, 1991).

A prática artística nas escolas viu-se confinada aos desenhos estereotipados referentes às datas comemorativas, cívicas ou religiosas. A curta licenciatura em Educação Artística não capacitava o professor em três diferentes linguagens: artes plásticas, musicais e teatro, como era o propósito da formação. De acordo com Barbosa “[...] uma educação estética descartável, um fazer artístico pouco sólido e um apreciador de arte despreparado” (BARBOSA, 1984, p. 88).

Fusari; Ferraz comentam a Lei 5.692/71:

[...] os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em “meras atividades artísticas”. Desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativo da lei, ou seja, o Parecer no. 540/77: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 37 e 38)

Ana Mae Barbosa, educadora, professora de pós-graduação da Escola de Comunicação e Artes (ECA), da Universidade de São Paulo (USP), é considerada por diversos autores como uma das figuras mais expressivas nesta área e uma das que mais contribuiu para a democratização do ensino da arte. Em 1978 lançou o livro “Arte e Educação no Brasil”, em 1982, “Recorte e Colagem: Influências de John Dewey no Ensino da Arte no Brasil”, em 1984, “Arte-Educação: Conflitos e Acertos”, em 1986, “História da Arte-Educação” e, em 1990, “O Ensino da Arte e sua História”. Ana Mae Barbosa auxiliou professores a refletir sobre a necessidade de ampliar o acesso da maioria da população aos domínios artísticos e estéticos, através de uma educação artística de qualidade. Para isso considerava relevante o conhecimento do processo histórico da arte para nele poder interferir conscientemente.

[...] não [...] apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, Arte representa o melhor trabalho do ser humano. (BARBOSA, 1996, p. 4).

2.2 A arte-educação e o desenho infantil

A criação das Escolinhas de Arte, que fariam parte mais tarde dos Movimentos Escolinhas de Arte (MEA), deu lugar a uma atenção especial, por parte dos educadores, ao desenho das crianças e sua importância no desenvolvimento infantil. Esse movimento ao iniciar contava com uma média de 140 escolinhas de artes espalhadas no Brasil, uma no Paraguai, duas na Argentina e uma em Portugal.

A fundamentação conceitual do MEA baseava-se principalmente nas obras “Educação Através da Arte” de Herbert Read e “Desenvolvimento da Capacidade Criadora” de Viktor Lowenfeld. Segundo Azevedo (2000), na proposta do MEA, a arte era exercida democraticamente e acreditava-se no potencial de todas as crianças, mesmo as portadoras de necessidades educacionais especiais (NEE). As crianças eram preservadas do contato com a arte do adulto que não deveria ser apresentada a ela como modelo, essa aproximação deveria acontecer naturalmente.

[...] a apresentação de modelos deixou de ser considerada como educativa e, conseqüentemente, a imagem foi banida do ensino da arte. [...] passou-se a zelar para que o aluno não fosse contaminado pela imagem. [...] Durante os anos do Modernismo, a não intervenção do professor e o rompimento com a imitação de modelos foram considerados como o mais profundo respeito à natureza da criança, da criatividade e da produção artística. (ROSSI, 2003, p. 14).

O pedagogo francês do século XX Arno Stern defendia: “o educador deve abster-se de pensar em tudo que o estudo teórico lhe ensinou e ir ao encontro da criança, com a sensibilidade e não com a sua ciência”. (STERN, 1974, p. 16). Nesse entendimento, o professor não poderia interferir no olhar infantil, mas deveria compreender o que a criança pode produzir em seus diferentes estágios de desenvolvimento.

Outra importante referência quando se trata do desenho infantil é a psicóloga e professora norte-americana, Rhoda Kellogg. Entre 1948 e 1966 colecionou cerca de um milhão de desenhos de crianças entre dois a oito anos. Em

1967 publicou um livro com 8.000 desenhos de crianças entre dois a três anos e meio. Rhoda percebeu que as crianças exercitavam uma sequencia muito similar de formas básicas; rabiscos, diagramas, mandalas, radiais, antes de chegar ao que chamaram de pictóricos: sóis, pessoas, animais, vegetação, habitações e transportes.

Segundo Piaget (1973), o desenho é uma manifestação semiótica que surge no período simbólico e evolui em paralelo ao desenvolvimento da cognição. Ela se expressa mais significativamente nas fases de evolução da percepção e da imagem mental e está subordinada às leis da conceituação e da percepção. O desenho se apresenta com a plasticidade do brincar e por essa razão constitui-se num meio de expressão muito especial, “[...] um sistema de significantes construído por ela e dóceis às suas vontades”. (PIAGET, 1973, p. 52).

Para esse autor a criança inicia a fase do grafismo com as garatujas que, semelhantes ao brincar, caracterizam-se pelo movimento. A partir do momento em que a criança reconhece um objeto no traçado que realizou, esse passa a ser conceituado desenho. Nos primeiros desenhos predomina a assimilação, modificação do objeto em função da significação que a criança lhe atribui. Esse processo ocorre também com o brinquedo simbólico. Com o desenvolvimento infantil o processo de acomodação vai se instalando, ou seja, a criança desenha com mais aproximação ao objeto real e se preocupa com a semelhança entre o seu desenho e o objeto representado.

Nos estudos pautados em Piaget é possível perceber que a criança na faixa etária de três a quatro a criança ao desenhar o corpo humano põe boca, nariz e olhos fora do lugar, é a fase do realismo. Quando percebe a identidade forma-objeto, geralmente entre três e quatro anos, a criança procura reproduzir esta forma, inicia-se então uma fase de aprendizagem com muitas tentativas, algumas bem sucedidas e outras não. Entre cinco a oito anos a criança não desenha o que vê, mas o que sua memória guardou. Se desenhar um animal de perfil, colocará duas orelhas, pois tem essa representação mental do animal. Ela ainda não tem noção de profundidade, de perspectiva e desenha tudo em primeiro plano, é o chamado realismo intelectual onde a criança não desenha aquilo que vê, mas aquilo que sabe. (PIAGET, 1973).

Para Vygotsky (1988) o desenho tem uma estreita relação com o domínio motor. Ele diz que o desenho é o registro do gesto, constituindo a passagem do

gesto à imagem. Essa característica e a que se refere à descoberta da possibilidade de representar graficamente configura o desenho como precursor da escrita. Ao perceber o objeto, no desenho, a criança lhe atribui sentido o que o torna uma realidade conceituada e não material. A princípio somente após a confecção do desenho, ela reconhece o objeto que representou e expressa isso verbalmente. À medida que se desenvolve, a criança já planeja o que pretende expressar com seu desenho e compartilha sua intenção.

O autor ainda comenta a existência de “certo grau de abstração” na atitude da criança que desenha sem necessitar de um modelo, mas apenas recorrendo aos conteúdos de sua memória. Ele afirma que a linguagem verbal é a base da linguagem gráfica: “[...] os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos”. (VYGOTSKY, 1988, p. 127).

Vigotsky cita ainda:

O ensino deve ser imbuído de sentimento, pois o método “morto” e “sem alma”, de alguns professores, contribui de forma considerável para o aniquilamento dos sentimentos e colabora para formar pessoas frias e egoístas.

Segundo ele o professor não deveria se preocupar apenas que o aluno pense no conteúdo do ensino, mas que também o sinta. O que pode haver de mais passivo, frio, morto, sem alma, sem identidade, do que desenhos estilizados xerocopiados de algum livro didático para Educação Infantil ou de um traçado feito às pressas pela professora e reproduzido em série para todas as crianças?

De acordo com Dantas (1983), Wallon observou que após as fases iniciais do desenho infantil, as garatujas, a criança começa a reconhecer os seus desenhos, nomeá-los e identificá-los com os objetos do mundo material. Desenhar torna-se então uma forma de representar o que ela já conhece do mundo que está ao seu redor. Wallon usava o termo “representação” para nomear toda e qualquer imagem mental, mas também para definir a fase do desenho infantil em que já se evidenciava uma síntese gráfica. Quando se refere à representação no desenho, Wallon estabelece uma diferenciação entre o que denomina "transcrição gráfica", o desenho infantil das fases iniciais, e a "representação", o desenho de fases posteriores.

Dantas (1983) acrescenta que segundo Wallon, na "transcrição gráfica" a criança descreve várias partes de um objeto sem que, aos olhos do adulto, possa se perceber uma estrutura básica. É o sincretismo visual, assim também denominado por Luquet (1969). A criança ainda não consegue extrair do objeto aspectos específicos, os detalhes são apresentados de forma fragmentada, denotando a percepção múltipla e em constante movimento da criança pequena. Na fase seguinte, que ele denomina "representação", o objeto é desenhado a partir de um ponto de vista único e apresenta uma imagem unitária, integrada.

No início dos anos 80, o ensino das Artes já se configura dentro do que se convencionou chamar "Pós-modernismo". Barbosa elabora a proposta Triangular para o ensino das artes nas escolas. Nessa abordagem o ensino não seria mais centrado unicamente no fazer artístico, mas à construção de conhecimentos sobre a arte e a apreciação artística. Barbosa queria que os alunos desenvolvessem a criticidade, a criatividade e não que recebessem uma "educação bancária"². Vê-se a seguir, o que diz a própria autora sobre sua concepção da proposta triangular:

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar aos componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutinação de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano. (BARBOSA, 1998a, p. 35).

Lavelberg (2006), assim como Barbosa (1998), era contrária à concepção espontaneísta do movimento Escola-Nova no ensino do desenho. Segundo ela, quando se decide transmitir educação, deve-se sempre definir os objetivos atrelados aos conteúdos dos três eixos: fazer, apreciar e refletir. Em 1993, Lavelberg criou o termo "Desenho Cultivado" e lançou em 2006 o livro "O desenho cultivado da criança: Prática e formação de Educadores". Nesse livro Lavelberg conseguiu, em poucas palavras, fazer uma síntese da história do ensino das Artes no Brasil. Ela explicou que se a marca da escola tradicional era a reprodução, e a da renovada, a espontaneidade e que o modelo atual privilegia a reflexão e a recriação. Se antes, na pedagogia tradicional se pedia cópia e na renovada se abria espaço para o

² Termo muito utilizado por Paulo Freire referindo-se a Educação realizada no período da Ditadura Militar que visava apenas a formação de mão de obra técnica especializada e não contribuía para a formação de jovens críticos, criativos e pensantes.

desenho livre, agora o importante é que as crianças aprendam sobre o desenho e, ao mesmo tempo possam escolher o que fazer. (IAVELBERG 2006).

Suas concepções, expressas também em outros livros, posteriormente editados, por exemplo: “Como eu ensino Desenho na Educação Infantil” (2013), têm influenciado professores de Educação Infantil e de Artes como disciplina específica.

É mister também mencionar as contribuições de Stela Barbieri em seus livros “300 propostas de artes visuais” e “Interações: onde está a arte na Infância?” e do vídeo “Assim se faz arte” onde são sugeridas enriquecedoras atividades no campo das artes visuais a partir da abordagem pós-moderna.

No capítulo seguinte, apresenta-se algumas concepções de desenho expressas em documentos oficiais para a Educação Infantil Brasileira e na literatura sobre os fundamentos da Pedagogia Waldorf.

3 ALGUMAS CONCEPÇÕES DE DESENHO INFANTIL

3.1 O desenho nos documentos oficiais para a educação infantil

O caminho percorrido para a legitimação da Educação Infantil teve início com a promulgação da Constituição Federal de 1988, em que aparece pela primeira vez, como dever do Estado, “o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos” (Art. 208, inciso IV, redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006), ao mesmo tempo em que garantiu o direito aos trabalhadores, homens e mulheres, nas zonas rural e urbana, “a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os 5 anos de idade em creches e pré-escolas.” (Art. 7, inciso XXV - redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, 2013).

Esse direito, garantido em nossa Carta Magna, teve como referência a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, (ONU, 1989) da qual o Brasil é signatário, que concebe as crianças enquanto sujeitos de direitos e responsabilidade social. Na convenção Internacional dos Direitos da Criança está expressa a necessidade de garantia às crianças dos 3Ps (Proteção, Provisão e Participação), que passam a ser garantidos por todos os países que participaram do Evento. No art. 31 dessa Convenção está determinado:

1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participarem jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.
2. Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade. Convenção sobre os direitos da Criança Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990. (UNICEF, 2004, p. 22).

Promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, (LDBEN), Lei 9394/96 a Educação Infantil logrou seu reconhecimento como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil. A Seção II, capítulo II, desse documento em seu art. 29 aponta:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, BRASIL, 2014).

No art. 30 fica especificado que: “A educação infantil será oferecida em: I - creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade” Complementando, o art. 31 determina: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (Redação dada pela lei nº 12.796 de 2013, BRASIL, 2014).

A obrigatoriedade do ensino da arte em todos os níveis da Educação Básica está expressa no art. 26, § 2º “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 2014).

Antes da promulgação da LDBEN, algumas Publicações Oficiais já vinham sendo veiculadas pelo Ministério da Educação, como foi o caso dos “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, cuja 1ª Edição, publicada em 1995, contou com a coordenação das professoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. Este documento estabelecia 12 direitos que visavam garantir o respeito a singularidade da Educação Infantil e a integralidade do atendimento à criança em suas necessidades físicas, emocionais e sociais. O documento foi reeditado em nova versão no ano de 2009. Entre os direitos expressos: “O direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão”, sendo incentivadas a se expressar através de desenhos, pinturas, colagens e modelagem em argila. (BRASIL, 2009, p. 21).

Já havia sido veiculado anteriormente, em 1988, pelo Ministério da Educação, o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI), que atendia ao estabelecido no art. 26 da LDBEN em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos. Esse documento não se constituía como base obrigatória, no entanto expressava e fundamentava com autores renomados, conceitos de Educação Infantil nos moldes pós-modernos.

No RCNEI (Vol. 1, p.46) estão definidos dois âmbitos de experiências: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. Cada âmbito por sua vez contém eixos de trabalho. O eixo das Artes Visuais está no âmbito do Conhecimento do Mundo juntamente com Movimento, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática. (BRASIL, 1998).

Na sugestão da organização do tempo, algumas atividades são sugeridas como permanentes, já que necessitam ser realizadas constantemente, entre elas estão citadas: ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música. A título de exemplo para uma sequência de Atividades foi indicado:

Se o objetivo é fazer com que as crianças avancem em relação à representação da figura humana por meio do desenho, planejar várias etapas de trabalho para ajudá-las a reelaborar e enriquecer seus conhecimentos prévios sobre esse assunto, como observação de pessoas, de desenhos ou pinturas de artistas e de fotografias; atividades de representação a partir destas observações; atividades de representação a partir de interferências previamente planejadas pelo educador etc. (BRASIL, 1998, p. 56).

Já o Volume 3 do RCNEI dedica um capítulo às Artes Visuais. Vê-se, a seguir, a Introdução ao referido capítulo, pois ela expressa com bastante propriedade a concepção do Referencial em relação ao desenho e às outras artes visuais.

“As Artes Visuais” expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais. As Artes Visuais estão presentes no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis. Tal como a música, as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (BRASIL, 1998, p. 14).

O documento aponta o descompasso existente entre a produção teórica sobre o tema e a prática pedagógica, haja vista a realização de atividades artísticas como meros passatempos destituídos de significados ou a título de decoração ou

ilustração de temas de datas comemorativas, as atividades de colorir desenhos prontos ou exercitação motora cobrindo números e letras para memorização.

Autores como Herbert Read, Viktor Lowenfeld, Luquet, Rhoda Kellogg são mencionados como colaboradores no processo de evolução do ensino-aprendizagem do desenho e das outras artes visuais. A sugestão para o ensino é condizente com a proposta triangular de Ana Mae Barbosa, muito embora não tenha sido citada a autora nem essa nomenclatura, apenas a indicação das três etapas: Fazer Artístico, Apreciação e Reflexão. Identifica-se, portanto, no RCNEI o conceito pós-moderno de ensino-aprendizagem da Arte. (BRASIL, 1998).

No mesmo ano o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as primeiras “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”. De caráter mandatário, tinham como principal objetivo orientar as instituições de Educação Infantil na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas, “além de estabelecer paradigmas para a própria concepção desses programas de cuidado e educação, com qualidade”. As Diretrizes de 1998 instituíram os três Princípios Norteadores da Educação Infantil: Éticos, Políticos e Estéticos. (BRASIL, 1999).

A mais recente legislação para a normatização da Educação Infantil brasileira nos setores Público e Privado, de caráter mandatário, em vigor desde sua publicação em 18 de dezembro de 2009, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. A Resolução é parte integrante do Parecer nº 20 2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica – CEB. O Parecer foi publicado no Diário Oficial da União – DOU em 09 de dezembro de 2009. As Diretrizes estão organizadas em 13 Artigos.

O Art. 8º menciona a articulação entre as diferentes linguagens, a integralidade da educação e indivisibilidade das dimensões infantis:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; (BRASIL, 2009)

O Art. 9º enumera as experiências que necessitam ser vivenciadas no âmbito da Educação Infantil. O documento expressa a obrigatoriedade de serem oferecidas às crianças experiências múltiplas em todas as áreas do conhecimento sem, no entanto, compartimentá-las. Citaremos o artigo e alguns incisos:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; (BRASIL, 2009).

O incentivo ao encantamento em relação ao mundo físico, social, ao tempo e à natureza, mencionados no Inciso VIII, podem ser traduzidos pela expressão artística das crianças quando levadas ao convívio com a natureza. Mesmo em instituições não privilegiadas com amplas áreas verdes, as crianças sempre descobrem motivos para se encantar. Uma experiência que vale a pena ser citada aconteceu com a pesquisadora enquanto professora de uma classe do Infantil V na rede pública de Fortaleza. Certa ocasião, uma criança encontrou no parquinho uma lagarta listrada preta e amarela, pegou a “bichinha” e a levou, cuidadosamente, para a sala. A professora preparou um lugarzinho para ela e todos a observaram engordar, virar um casulo e se transformar em borboleta. A criança utilizando somente o giz de cera representou as lagartinhas nas plantas, tal como as havia visto no jardim. O desenho surpreendeu a professora.



Figura 1- As lagartas - abril 2014

Segundo Stela Barbieri (2012) aspectos como esse da vida contemporânea são ferramentas valiosas para desenvolver o potencial criativo e artístico das crianças.

Após o artigo 9º, o Parágrafo único elucida bem a necessidade da não fragmentação das experiências:

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências. (BRASIL, 2009).

Por fim, cita-se a Resolução Nº 002/2010 do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza (CME) que fixa as normas para o Ato de Criação, Credenciamento e Autorização de Funcionamento de Instituições Públicas e Privadas de Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza. O documento fundamenta-se na Legislação Nacional para a Educação Infantil. Em seu Art. 9º, está também expresso o conceito da indivisibilidade entre o cuidar e o educar:

As Propostas Pedagógicas devem prever a realização de práticas de educação e cuidado que promovam de forma integrada todos os aspectos do desenvolvimento das crianças, tendo como base o entendimento de que elas são pessoas inteiras e indivisíveis, desde o nascimento, e se desenvolvem a partir das interações que estabelecem com o meio físico e social. (FORTALEZA, *online*, 2009).

A resolução nº 002/2010, CME, Fortaleza, fundamenta-se também na Resolução nº 05 da CNE/CEB de 17/12/2009, que institui e fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Essa legislação foi um grande passo na compreensão do currículo da Educação Infantil. A indivisibilidade entre o cuidar e o educar possibilitou a realização de vivências práticas riquíssimas, que contemplam diversas áreas do conhecimento em todos os momentos da criança na instituição escolar. Temas ligados à matemática, natureza e sociedade, linguagem ou artes passaram a ser explorados em rotinas de alimentação e higiene, cuidados pessoais, chegada e saída das crianças à escola. Esse entendimento eliminou tempos ociosos de espera que passaram a ser oportunizados para a educação integral das crianças.

Observa-se que, embora muitos avanços já possam ser mencionados na Educação Infantil brasileira, ainda há um longo caminho a ser percorrido para tornar essas diretrizes nacionais efetivas. Para tanto, acredita-se que investimentos na valorização do profissional da educação infantil, aprimoramento e intensificação dos cursos de formação continuada para os professores não podem absolutamente ser economizados.

3.2 O desenho infantil na Pedagogia Waldorf

A primeira Escola Waldorf foi fundada em 1919 em Stuttgart, Alemanha, para filhos de trabalhadores da fábrica de cigarros “Waldorf-Astoria”. Sua concepção de desenvolvimento da criança é baseada na Antroposofia: Ciência espiritual que concebe o ser humano como um microcosmo onde pulsam e vibram os processos do Universo. (LANZ, 2002).

A Sociedade Antroposófica foi fundada em 1913 por Rudolf Steiner. Nascido na cidade de Krajelvec, Áustria (atualmente Croácia) em 1861, Steiner formou-se em Ciências Naturais e Matemática pela Universidade Tecnológica de Viena. Realizou estudos político-sociais, literários e filosóficos tornando-se doutor em Filosofia em 1891. Faleceu em Dornach, Suíça em 1925. Deixou uma grande obra literária com contribuições no campo da Organização Social, Teologia, Pedagogia, Pedagogia Curativa (para crianças com necessidades especiais),

Farmacologia, Medicina, Agricultura, Arquitetura, Artes e Eurritmia. (STEINER, 2006).

Na Pedagogia Waldorf a educação da criança de zero aos sete anos (primeiro setênio) é de fundamental importância, pois é nessa etapa que se desenvolve a organização do corpo físico que lhe servirá de veículo para sua atuação no mundo. Nesse sentido o foco neste setênio é a saúde. (LANZ, 2006).

Segundo Steiner, a criança antes da troca dos dentes, é em sua totalidade um órgão sensório. Ele utiliza a imagem do olho e da orelha como órgãos dos sentidos que são extremamente sensíveis às impressões do mundo exterior, a título de explicar seu conceito: “De certa forma, a criança, nos primeiros sete anos, é totalmente olho”. (STEINER, 2005, p.18).

A física corriqueira ensina que nosso olho forma uma imagem invertida de todos os objetos que estão no mundo exterior, mas não se refere à circulação sanguínea provocada na coróide pela imagem:

Quando há uma manifestação de cólera perto da criança [...], ela tem por inteiro, em seu interior, uma imagem desse furor. O corpo etérico faz uma imagem. E desse é transportado, para toda a circulação e para todo o metabolismo dos vasos, algo parecido com uma manifestação de fúria. (STEINER, 2005, p. 18).

De acordo com a Pedagogia Waldorf, durante o primeiro setênio não é o momento de ensinar coisas à criança que necessitem de um pensar abstrato, mas sim proporcionar vivências que possam nutrir suas forças vitais etéricas (As forças vitais que mantêm a matéria física de nosso corpo com vida e com sua forma) para que ela na juventude possa delas usufruir. (IGNÁCIO, 1995).

Neste percurso, os Jardins de Infância Waldorf têm como princípio básico a imitação, pois a criança como um grande órgão dos sentidos assimila tudo o que está à sua volta. A imitação é o mais poderoso instrumento que a criança de primeiro setênio tem disponível para a aprendizagem. Daí a importância do constante aprimoramento individual do educador a fim de se tornar um ser humano digno de ser imitado. Além disso, se faz necessário a criação de um ambiente de confiança, pois a criança não imita apenas o que vê e ouve:

A permeabilidade da criança ao que se acha ao redor dela é um fato que todo educador deveria conhecer e levar em conta. A criança absorve inconscientemente não só o que existe ao seu redor sob o aspecto físico; o clima emotivo que a circunda, o caráter e os sentimentos das pessoas que a

rodeiam, tudo isso penetra nela e é absorvido pelo corpo etérico. (LANZ, 2005, p. 41-42).

Os jardins de Infância, imbuídos dessa filosofia, assemelham-se a uma casa. As salas se constituem como unidades fechadas, com ambiente próprio e aconchegante. Devem ter uma pequena cozinha, tapetes, almofadas, brinquedos e serem, preferencialmente, frequentadas por crianças em diferentes faixas etárias, como numa família onde os irmãos maiores apoiam os menores. As crianças auxiliam em tarefas simples como ajudar a arrumar a mesa para o lanche, arrumar os brinquedos ou regar o jardim, Os jardins tem balanços, gangorras, pequenos obstáculos, árvores, areia, água, favorecendo o desenvolvimento de brincadeiras saudáveis e a movimentação das crianças. (LANZ, 2005).

Para Ignácio (1995), ‘brincar é a atividade mais séria da criança:

Se o adulto apoia essa força de vontade, dando espaço para a criança brincar sadiamente, quando a criança se tornar adulta também terá vontade de agir e de transformar o mundo. Hoje em dia só se dá valor à inteligência e, quando se pensa em educação só se pensa em educação do pensar lógico. Mas o homem não é só feito de cabeça, ele também tem coração e membros. Ele não só pensa como também sente e age. E principalmente antes dos sete anos podemos fortalecer a vontade de agir. (IGNÁCIO, 1995 p. 25).

Muitos autores que pesquisaram e escreveram sobre o desenho infantil, tais como Piaget, Luquet, Rhoda Kellogg, Lowenfeld entre outros, dividiram o desenho infantil em fases, estágios ou etapas e também a Pedagogia Waldorf. Todavia, uma diferença bastante significativa é o viés de interpretação dos desenhos infantis. Na pedagogia Waldorf, os desenhos das crianças são considerados manifestações espontâneas das forças vitais (etéricas) que estão plasmando o corpo infantil.

A criança do primeiro setênio não deve “Aprender a desenhar”, de uma forma dirigida, diz Ignácio (1995, p.74), o desenho livre pode ser incentivado como uma atividade diária, o professor pode desenhar ao lado da criança, não para que ela copie o seu desenho, mas apenas imite o gesto, a atitude e dedicação a esse trabalho.

Dessa forma, para o educador Waldorf, os desenhos são fontes inestimáveis de compreensão do desenvolvimento corpóreo e do desenvolvimento da consciência da criança. Para que essa expressão infantil aconteça de forma autêntica, o desenho não deve ser influenciado pelo adulto, mas partir livremente do que a criança traz dentro de si e deseja expressar.

De acordo com o referencial Waldorf, em todas as culturas do mundo, as crianças passam pelas mesmas etapas evolutivas independente da sua raça, cultura ou meio social. No primeiro setênio da criança (zero a sete anos), podem ser observadas três fases: Fase neurossensorial (de um ano e meio a três anos); Fase rítmica, de três a cinco anos, e Fase metabólico-motora, de cinco a sete anos.

A primeira fase inicia-se no primeiro ano de vida, forma-se o sistema neurossensorial, que recebe as influências do meio social em que a criança está inserida. Pode-se observar a maleabilidade desse sistema através das moleiras abertas em seu centro: a cabeça. A criança conquista a postura ereta colocando as plantas dos pés no chão. (IGNÁCIO, 1995).

A partir do segundo ano, já se observa uma nova movimentação na região torácica, amadurecem os órgãos do sistema rítmico-circulatório, a criança aprende a falar, a cantar, desenvolve ritmo e respiração.

No terceiro ano de vida as forças vitais aperfeiçoam os órgãos digestivos, bases do sistema metabólico-motor, desenvolve-se o pensar e algumas crianças que se referiam a si mesmas na terceira pessoa verbalizam pela primeira vez o “eu”. (IGNÁCIO, 1995).

A criança de um ano e meio a três anos expressa em seus desenhos o movimento incessante de seus membros, ainda desordenados. Aparecem as formas primordiais, a linha reta e a linha curva e as garatujas ou pêndulos que vão e voltam inquietos e desordenados, como ainda são seus movimentos. Aparecem as espirais de fora para dentro indicando que a criança procura adentrar seu próprio corpo. Aos poucos o círculo aberto vai se fechando, a criança enche a folha com bolinhas.

Por volta dos três anos, aparecem as cruces, simbolizando a criança ereta com os braços e mãos livres para agir no mundo. A criança já se distancia um pouco do mundo, com o qual se considerava una e começa a olhar para ele à medida que se distancia. Surgem pontinhos ou cruces, dentro dos círculos, ao indicar a percepção de si própria, o surgimento do “eu”. Nessa fase, considerada na Pedagogia Waldorf como a primeira fase do desenho infantil, pode-se dizer que a forma redonda predomina. É a época do amadurecimento neurossensorial que tem como centro o cérebro. A criança forma principalmente sua cabeça.

Dos três aos cinco anos, inicia-se a segunda fase, a rítmica. O potencial do pensar não é lógico ou abstrato, mas se manifesta especialmente na fantasia infantil. A criança passa a interagir mais socialmente, já consegue participar de uma

roda de história e até certo ponto se concentrar. O sistema rítmico está amadurecendo. O tórax muda de forma e a respiração e circulação sanguínea ganham características distintas. As crianças gostam de ouvir repetidamente a mesma história, a mesma canção e não se cansam nunca. (IGNÁCIO, 1995).

Nessa fase começam a aparecer raios que saem dos círculos. Surgem antenas e pernas bem compridas. Algumas caras com olhos e bocas, mas o restante do corpo é ainda definido por linhas compridas indicando a pouca consciência que a criança tem dele. Ela agora se comunica através dos sentidos, tateia o mundo, se relaciona socialmente. Aos quatro anos descobre os quatro cantos da folha, novos espaços surgem, o desenho ganha ritmo. Aparecem as escadinhas simbolizando a formação física da estrutura torácica onde estão pulmão e coração pulsando, no ritmo. A coluna se desenvolve, o endurecimento do esqueleto é simbolizado com linhas semelhantes a grades. Nessa idade, aparecem os primeiros sentimentos de medo e solidão. Surgem nos desenhos muitos quadrados com muitas cores.

Aos cinco anos, aproximadamente, aparecem os primeiros desenhos ilustrativos, a criança não expressa mais somente o que acontece em seu desenvolvimento interior, mas representa o que vê no mundo. As figuras ainda não são ordenadas, não há cima, baixo, direita e esquerda. Tudo ainda está solto no espaço.

A fase metabólico-motora vem com a chegada do quinto ano de vida quando mais uma transformação ocorre. Quer ajudar nas tarefas de cozinha, já consegue realizar alguns trabalhos manuais. Sua brincadeira parece imitar a realidade em que vive. Tem mais controle das pernas, consegue pular amarelinha, pular corda. O corpinho vai ficando mais musculoso. Ao mesmo tempo em que na cabeça o pensar amadurece, o sistema metabólico motor amadurece também. Aos seis anos, o rosto vai se transformando, a boca fica maior. A troca dos dentes (seis-sete anos) marca essa fase de final do primeiro setênio e início do segundo. Nesse momento, espera-se que ela já tenha colocado seus pés firmemente no chão e encarnado no seu próprio corpo, demonstrando assim prontidão para o aprendizado no Ensino Fundamental. (IGNÁCIO, 1995).

Algo bastante característico nesta fase é a transformação do andar que se individualiza expressando o temperamento da criança. As figuras humanas ganham pernas fortes, algumas vezes se assemelhando a colunas. Os objetos

desenhados já se situam no chão, os desenhos apresentam céu e terra, aparecem os primeiros triângulos. A criança desenha homens e mulheres em atividade. Alcançar essa maturidade nos desenhos é um dos indícios de prontidão para cursar o Ensino Fundamental.

Na Pedagogia Waldorf, as atividades realizadas pela criança no primeiro setênio são mais valorizadas pelo processo de execução do que pelo resultado final. O desenho livre, espontâneo é essencial para revelar o amadurecimento da criança. O ensino das Artes, de forma dirigida só é iniciado no Ensino Fundamental, assim como todas as outras matérias. No primeiro setênio maior atenção é dada ao desenvolvimento das forças orgânicas da criança que garantirão sua estrutura vital para a vida inteira. (IGNÁCIO, 1995).

No próximo item, apresenta-se os dados encontrados na pesquisa realizada nas duas Escolas de Educação Infantil selecionadas e, posteriormente, as observações sobre os resultados obtidos.

4 UM OLHAR SOBRE AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DO DESENHO INFANTIL NAS DUAS ESCOLAS PESQUISADAS

Nesse capítulo serão apresentados os relatos dos entrevistados e as observações realizadas nas duas Instituições de Educação Infantil que essa pesquisa se propôs investigar. Os achados serão comentados, buscando-se dialogar com os teóricos e autores que embasaram essa investigação.

4.1 O Centro de Educação Infantil Municipal

O CEI pesquisado foi inaugurado em julho de 2009, suprimindo uma forte demanda da comunidade local. A estrutura do prédio foi construída dentro do padrão arquitetônico do MEC.

Na entrada principal, há um portão de ferro amarelo bastante enferrujado. Uma pequena área descoberta com alguns batentes que levam à porta de acesso ao interior do CEI. O espaço da recepção dos alunos é coberto, tem bancos de alvenaria com acabamento em cerâmica, situados nas laterais. A cobertura estende-se pelo pátio central, é bem alta, em formato côncavo, de um material similar ao acrílico, de cor azul e encontra-se bastante danificada.

À esquerda, há um pátio coberto com telhas de barro onde se vê um parquinho com casinhas, escorregadores e túneis em material plástico resistente. Um espaço idêntico, à direita, é utilizado como extensão do refeitório. O parquinho ao ar livre, conhecido como “parquinho de areia”, tem algumas árvores, brinquedos de madeira com casinha, escorregadores, gangorra e balanços; todos necessitando de reparos.

Há uma sala para a coordenação com duas mesas, dois armários de aço e dois de madeira com prateleiras para livros, interligada outra sala menor onde são estocados materiais pedagógicos e materiais de limpeza. A sala dos professores é comprida e estreita, tem ar refrigerado, uma mesa longa com aproximadamente 16 cadeiras, três gaveteiros de aço, um bebedouro elétrico com suporte para garrafão de água mineral e um quadro de avisos. Ao lado há dois banheiros para uso exclusivo dos professores. Em frente a esses banheiros tem um pequeno depósito com materiais diversos.

A cozinha é ampla, tem uma bancada de aço inoxidável, duas pias com cubas profundas, um fogão industrial de seis bocas com forno, um freezer horizontal, uma geladeira e um armário. Ao lado tem uma despensa com utensílios culinários e outra com alimentos. O refeitório, incluindo o espaço anexo, tem mesas e cadeiras que comportam, em média, 80 crianças. Possui dois lavatórios infantis e um bebedouro com duas torneiras com água filtrada e gelada.

Ao lado da cozinha, uma área de serviço coberta, com tanque, máquina de lavar e dois banheiros para funcionários. Junto ao muro dos fundos, um espaço coberto e gradeado para lixo. A entrada para o estacionamento fica à esquerda da portaria principal e está sem portão, o que havia foi deteriorado.

O CEI conta com seis salas de aula bastante espaçosas, todas com banheiros apropriados às crianças e um jardim de inverno. As salas possuem um armário de aço com duas portas, duas estantes, também de aço, com brinquedos e jogos variados. Todas as salas têm livros infantis, umas em porta livros, outras nas estantes, outras em baús de leitura.

As salas de Infantil I, II e III possuem cinco mesinhas quadradas com quatro cadeirinhas cada e um birô para a professora. Os móveis mudam de posição a depender da atividade que será realizada. As salas da pré-escola, Infantis IV e V, possuem 20 carteiras coloridas, em forma de trapézio, que podem ser agrupadas ou dispostas individualmente e o birô da professora.

Uma sétima sala foi criada posteriormente, devido à procura por vagas, num local um pouco menor, onde antes funcionava a brinquedoteca (Espaço existente em algumas Instituições de Educação Infantil destinado, especialmente, aos brinquedos). Esta é a única que não tem banheiro integrado, as crianças utilizam um banheiro com acessibilidade que fica ao lado da sala. Também não tem Jardim de inverno, mas tem duas grandes janelas. A professora optou por duas mesas compridas com dez cadeiras cada para otimizar o espaço. Os outros móveis são idênticos aos das outras salas. Foi justamente essa a sala escolhida para a nossa pesquisa.

O CEI conta com uma coordenadora pedagógica que assume também a parte administrativa. A coordenação é subordinada à diretoria da Escola

Patrimonial³, situada no prédio vizinho, que atende do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

No ano letivo de 2014, o CEI teve duas turmas de infantil II, três turmas de infantil III, três turmas de infantil IV e três turmas de Infantil V. Contava com sete professoras regentes “A” (PRA), professoras oficiais das turmas, sendo seis efetivas e uma temporária; e quatro professoras regentes “B” (PRB), que assumem a classe no dia que as PRAs se ausentam para planejamento ou estudo, sendo duas efetivas e duas temporárias. Todas as professoras possuem formação universitária em Pedagogia, quatro delas tem especialização na área pedagógica, uma tem mestrado e uma com doutorado em Educação.

Cerca de 220 crianças foram matriculadas em 2014, uma média de 20 crianças por turma. As crianças das turmas de Infantil II (dois a três anos) permanecem na creche em tempo integral, das 7h às 16h30min. As crianças das turmas parciais de Infantil III (três a quatro anos) do turno da manhã, ficam das 7h às 11h, e as do turno da tarde, das 13h às 17h. Esses níveis de ensino contam com Auxiliares educacionais no apoio às professoras. As auxiliares necessitam ter Ensino Médio na modalidade Pedagógica. Há quatro auxiliares no CEI, uma delas é graduada em Pedagogia e outra tem Licenciatura em História e Geografia.

A pré-escola, que compreende as classes de Infantil IV (quatro a cinco anos) e Infantil V (cinco a seis anos), são também parciais e obedecem o mesmo horário estabelecido para o Infantil III. As professoras da pré-escola não têm auxiliares educacionais.

Os funcionários de apoio são terceirizados. Duas manipuladoras de alimentos, duas auxiliares de serviços gerais e dois vigilantes noturnos. A função de porteiro diurno foi extinta em 2012. A coordenadora, as professoras, as auxiliares educacionais e as funcionárias de serviços gerais se revezam na portaria acompanhando a entrada e saída das crianças.

4.1.1 A professora “Kelly” e o desenho infantil

“Para mim, o desenho infantil é o início da linguagem escrita”.

(Prof.^a “Kelly”).

³ O termo Escola Patrimonial é utilizado na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza para referir-se à Instituição à qual o CEI encontra-se afiliado.

A professora “Kelly” tem 37 anos, concluiu o ensino médio na modalidade Pedagógica em 1998. Em 2008 formou-se em Pedagogia na Faculdade Christus. Concluiu, na mesma Faculdade, especialização em Psicopedagogia em 2012. Seu Trabalho de Conclusão de Curso foi um artigo sobre Brincadeiras na Educação Infantil.

Apesar de ter trabalhado também em outras funções, é na docência que se concentra a maior parte de sua vida profissional. Foi aprovada no concurso para professores efetivos da Prefeitura Municipal de Fortaleza em 2010 e desde então vem atuando na Educação Infantil. Lecionou em outras Instituições, em 2013, conseguiu uma vaga definitiva neste CEI, que fica bem próximo à sua residência. “Kelly” é professora de duas turmas de Infantil V, uma no turno da manhã e outra no turno da tarde.

No CEI, o dia a dia das crianças é norteado por uma rotina, tanto diária, como semanal e as atividades são previamente planejadas. Por orientação da Secretaria Municipal de Fortaleza (SME), fundamentada na Resolução nº 05/ 2009 (CNE/CEB), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na estrutura da rotina da Educação Infantil, há tempos que diariamente não podem faltar: chegada, roda de conversa, alimentação e higiene, parque, história, construção do conhecimento e saída. (CEARÁ, 2011).

A pesquisadora iniciou a entrevista perguntando à professora “Kelly” o que ela pensava sobre o desenho infantil.

Para mim, o desenho infantil é o início da linguagem escrita, em que a criança começa a reproduzir o que ela pensa, o que ela acha, suas emoções... no papel, e vem em forma de desenho. No desenho vem muita coisa, basta o professor ter sensibilidade e preparo para poder decifrar o que a criança tá falando através dos desenhos. (Prof.^a “Kelly”)

A concepção de desenho verbalizada pela Professora “Kelly”: “o desenho é o princípio da linguagem escrita”, reporta à Vygotsky (1988).

Para Vygotsky a aquisição da escrita resulta de um longo processo de desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil que o autor chama de pré-história da Linguagem escrita. Esta história que é na verdade a história das formas de expressão da criança – é constituída por ligações em geral não perceptíveis à simples observação e começa com a escrita no ar, com o gesto da criança ao qual nós adultos, atribuímos um significado. Entre o gesto e o signo escrito dois elementos se interpõem: o desenho e o faz-de-conta. (VYGOTSKY, 1988 *apud* AMARAL, 2005, p. 27).

“Kelly” acredita que o desenho da criança evolui bastante no momento em que ela começa a escrever: “O desenho vai evoluindo, com mais riqueza de detalhes”. Ela contou que seus alunos desenhavam quase todos os dias.

A resposta de “Kelly” veio de encontro à observação da pesquisadora sobre o “bloqueio para desenhar”, reportado por Lavelberg (2013), e observado por ela mesma em outros alunos da mesma faixa etária e nível de ensino, e que justificou, inclusive, sua opção por entrevistar crianças com seis anos completos.

O comentário de Miriam Celeste Martins, especialista no Ensino de Arte e professora da Universidade Mackenzie, no artigo “O desenho e o Desenvolvimento das Crianças”, publicado na edição 228 de 2009 da Revista Nova Escola, parece justificar esse fato. Nele a autora se reporta ao desenho infantil como fruto da cultura em que a criança está inserida.

Essa perspectiva não admite o empobrecimento do desenho infantil, mas entende que a criança reconhece a forma de representar graficamente sua cultura e deseja aprendê-la. Assim, cai por terra o mito de que ela se afasta dessa prática quando se alfabetiza. O desenho é uma forma de linguagem que tem seus próprios códigos. Para se aproximar do que ele expressa, é preciso fazer uma escuta atenta enquanto ele é produzido. A relação entre a aquisição da escrita e a diminuição do desenho ocorre porque a escola dá pouco espaço a este quando a criança se alfabetiza - algo a ser repensado em defesa de nossos desenhistas. (MARTINS, *online*, 2009).

Sobre a utilização de tarefas prontas, xerocopiadas, “Kelly” expressou o seguinte ponto de vista:

Tarefa pronta, tarefa fotocopiada, muitas pessoas não gostam de utilizar, mas eu gosto, particularmente. Só que eu não faço disso rotina diária, só fotocopiada, só copiada, eu faço um mix, hoje eu não uso a fotocopiada, mas amanhã eu posso utilizar, certo? Eu não tiro tudo e também não coloco sempre tudo. Eu sempre faço uma dosagem, um equilíbrio. (Prof.^a “Kelly”).

Sobre as vantagens das atividades xerocopiadas e das atividades em papel em branco, “Kelly” disse que dependia do que estivesse trabalhando: “A folha em branco é boa porque a criança vai colocar tudo dela no papel que tá em branco e a fotocopiada tem uma parte de mim, né?”

Ela explicou que escolhe nos livros didáticos as tarefas para xerocopiar. No início do ano, ela percebe que muitas crianças expressam: “Ah eu não quero, eu não sei desenhar” e por isso faz um trabalho de estimulação, utilizando preferencialmente as folhas em branco. Do meio para o fim do ano aparecem mais

as xerocopiadas, e revela: “Eu gosto de xerografar... as crianças gostam de colorir também.”

Tais práticas foram consideradas equivocadas por autores que dialogam sobre as Artes e a Educação Infantil como: Ostetto (2000), Iavelberg (2006), Barbosa (1984), Fusari; Ferraz (1993).

Camargo (1996) *apud* Ostetto (2000) expressou uma opinião bastante contundente a esse respeito,

Os desenhos para colorir são na verdade a negação do desenho [...] desrespeitam a inteligência e a sensibilidade da criança [...] as crianças gostam porque foram acostumadas e não tem outra opção. [...] Para que se desenvolva a capacidade de desenhar é preciso, antes de qualquer coisa, dar mais espaço para a produção própria da criança, sem a imposição de desenhos prontos para colorir. (CAMARGO, 1996 *apud* OSTETTO, 2000, p. 70 e 71).

Esse tipo de prática enquadra-se no que Fusari; Ferraz (1999) se referiram como o Ensino Artístico na Pedagogia Tradicional.

Outra atividade proposta pela professora, geralmente no início do ano, também a título de estimular o desenvolvimento do desenho infantil, são os desenhos com interferência. As crianças continuam um desenho que foi iniciado pela própria professora ou concluem uma imagem incompleta retirada de jornais ou revistas.



Figura 2 - Desenho com interferência - 2014

A atividade acima contempla a sugestão de atividades artísticas expressa no RCNEI (1988) e citada anteriormente na p. 30 dessa monografia.

Se o objetivo é fazer com que as crianças avancem em relação à representação da figura humana por meio do desenho, planejar várias etapas de trabalho para ajudá-las a reelaborar e enriquecer seus conhecimentos prévios sobre esse assunto, como observação de pessoas, de desenhos ou pinturas de artistas e de fotografias; atividades de representação a partir destas observações; atividades de representação a partir de interferências previamente planejadas pelo educador etc. (BRASIL, 1998, p. 56).

Indagada se ensinava às crianças a desenhar de alguma maneira, “Kelly” respondeu: “De jeito nenhum”. A pesquisadora Inferiu: “Então você coloca um modelo de desenho no quadro para as crianças copiarem?”, “Kelly” riu muito e disse: “Não menina, de jeito nenhum”. “Então, eles aprendem a desenhar sozinhos?” Questionou a entrevistadora: “Aprendem, eles sabem muita coisa, o trabalho da professora, que é o meu trabalho, é estimular, eu estímulo, mas ensinar a desenhar não, eu acho que eles sabem mais do que eu”.

Algumas vezes, depois de contar uma história, a professora pede que os alunos desenhem os personagens, ao se perguntar se costumava “dar uma ajeitadinha” nos desenhos das crianças antes de enviar para os pais, “Kelly” riu muito e disse: “Não, de jeito nenhum, eu respeito, eu acho lindo. Tu viste os Papais Noel pendurados na minha sala? Cada um mais papudo que o outro, não aparece nem os olhos, aí eu vou ajeitar? Que nada, é muito é bonito, é engraçado que só.”

“Kelly” ressaltou que a produção do aluno, seja um círculo, uma folha repleta de desenhos, vai sempre estar dizendo algo da criança e que os professores devem respeitar esse trabalho e ter sensibilidade para entendê-lo. Ela guarda todos, quando eles querem levar para casa ela permite, pois compreende que querem mostrar para os pais e irmãos o que fizeram.

“Você não costuma expor os desenhos das crianças?” Inquiriu a pesquisadora. “Kelly” explicou que na maioria das vezes faz observação dos desenhos nas rodinhas de conversa onde as crianças trocam impressões sobre os seus desenhos e dos colegas. Eventualmente, os expõe na sala por alguns dias e depois os coleciona com nome e data e só entrega no final do ano. Ela considera o

desenho um material muito rico, através dele pode observar a evolução da criança e colher informações para a realização dos relatórios individuais de cada aluno.⁴

O dia a dia das crianças no CEI é norteado por uma rotina, tanto diária, como semanal e as atividades são previamente planejadas. Por orientação da Secretaria Municipal de Fortaleza (SME), fundamentada na Resolução nº 05/ 2009 (CNE/CEB), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na estrutura da rotina da Educação Infantil, há tempos que diariamente não podem faltar: chegada, roda de conversa, alimentação e higiene, parque, história, construção do conhecimento e saída (CEARÁ, 2011).

Na aula em que foi observada a prática do desenho livre, as crianças receberam papel sulfite A-4 branco e tinham várias opções de materiais como: lápis coloridos, lápis de cera, canetinhas hidrocor ou lápis pretos Nº 2. A maioria optou inicialmente pelo lápis preto para fazer os traços do desenho e depois colorir. Algumas escolheram o lápis de cera. Elas tinham a liberdade de desenhar deitadas ou sentadas no chão, sentadas à mesa, individualmente ou em grupos e expressavam muita descontração.

A realização dos desenhos livres, espontâneos, sem o direcionamento do adulto, situa-se dentro dos padrões do ensino artístico idealizados pelo Movimento Escola-Nova que surgiu no Brasil na década de 1930.

A professora relatou que, além do papel sulfite, outros suportes também eram utilizados, tanto para o desenho como para a pintura com tinta guache: papel 40 kg colorido, papelão, papel madeira, isopor, madeira, cerâmica, lixas, entre outros. Atividades com: colagem de mosaicos de E.V.A. (tanto em papel branco como sobre um desenho impresso), pintura com cola colorida e modelagem com massinha também foram reportadas.

No Artigo 9º, inciso II, da resolução nº 5 que fixa as Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil indica-se experiências que: “Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.”(BRASIL, 2009)

Nas orientações curriculares para a Educação Infantil da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, SEDUC, sugere-se as seguintes atividades em

⁴ Nas Instituições de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Fortaleza são realizados, pelas professoras, relatórios semestrais individuais das crianças, reportando seu processo de desenvolvimento.

relação às experiências propostas nesse inciso: “Explorar diferentes maneiras e suportes para desenhar, pintar, modelar ou fazer colagens, utilizando tintas, pincéis, diversos tipos de lápis ou de giz, em diferentes superfícies e tipos de papel.” (CEARÀ, 2011).



Figura 3 Caracol - Mosaico com E.V.A.

Observou-se que não havia desenhos ou pinturas das crianças em exposição nas paredes da sala. Não havia também nenhum tipo de decoração, apenas algumas atividades xerocopiadas com motivos natalinos penduradas em desalinho num varal. Um alfabeto com letras muito grandes e coloridas estava afixado acima da lousa.

“Kelly” contou que no início do ano havia decorado as paredes da sala com imagens do Mickey e da Minnie (personagens do Walt Disney), mas entrou de licença maternidade e ao retornar encontrou tudo mudado. Segundo ela, assim deveria ser decorada uma sala de infantil V.

A decoração da sala, eu vejo assim, tem que ser uma sala alfabetizadora, que tenha as letrinhas, que tenha os números, que tenha os cantinhos, o cantinho da leitura... Eu aproveito os espaços para colocar o que eles fazem. Por exemplo, se você vê na porta da entrada quem fez a decoração de natal, bonita ou feia foram eles, certo? E pra mim tá lindo... tem que ter o alfabeto, mas na altura deles, o meu está muito lá em cima, mas é porque eu não tenho espaço. Eu olho lá prá cima e vejo o meu alfabeto tão distante, eu fico morta de pena... mas o certo é ter o alfabeto, é ter os números, acessíveis ao tamanho deles para que possam até tocar no alfabeto, mas nada demais, nada de muita coisa pra não ficar poluído.(Prof.^a “Kelly”).

Ao se indagar se costumava levar obras de artistas renomados para as crianças observarem, realizarem a releitura e o reconhecimento dos artistas, a professora do CEI Municipal relatou já ter pensado fazer algo assim, mas até o momento só haviam feito a observação dos desenhos uns dos outros, na rodinha de conversa, a título de troca de experiências entre os coleguinhas.

Atividades artísticas realizadas da forma mencionada acima compõem o ideal da Metodologia Triangular (BARBOSA, 1984), situada na corrente do ensino das artes intitulada pós-modernismo. Neste contexto a criação (o fazer artístico), a leitura da obra de arte e a contextualização compõem a metodologia de ensino.

Nessa corrente podemos também citar Lavelberg (2006), que criou o termo “desenho cultivado”, segundo ela, os objetivos do ensino artístico devem sempre estar atrelados aos três eixos: fazer, apreciar e refletir.

A professora “Kelly” citou Piaget e Wallon como teóricos de referência para o seu trabalho na Educação Infantil. Afirmou que procura se atualizar nos estudos sobre pedagogia e que considera muito importantes os cursos de formação continuada para professores da Educação Infantil da Prefeitura de Fortaleza, que são realizados mensalmente.

Ela aparenta ter grande afinidade com as crianças desse nível de ensino. Mantém uma relação harmoniosa e alegre com elas, demonstra ser querida e respeitada tanto pelas crianças como pelas famílias.

4.1.2 O desenho para a criança “Milena”

“...eu imagino e aí eu pinto.” (“Milena”).

“Milena” completou seis anos dia 28 de outubro de 2014. Ela completou seis anos dia 28 de outubro de 2014. É robusta, estatura mediana, grandes olhos castanhos e cabelos cacheados. “Milena” se expressa bem oralmente e já possui um bom vocabulário, contudo ainda pronuncia o “r” com som de “l”.

No início do primeiro semestre “Milena” estudava no Infantil V, no turno da tarde, com outra professora e outros coleguinhas. Sua aceitação na nova classe, por parte dos outros alunos, foi muito difícil. Ela se queixava constantemente à professora que os meninos só ficavam “arengando” com ela e as meninas nunca permitiam sua participação nas brincadeiras. Como era filha única, brincava muito

sozinha e gostava muito de desenhar. Aos poucos foi se socializando e integrou-se ao grupo.

Não foi possível conhecer a mãe de “Milena”, a criança vinha diariamente para a Escola acompanhada por uma prima. A pesquisadora procurou saber se ela achava que sua mãe consentiria que ela fosse entrevistada e participasse da pesquisa, “Milena” respondeu: “A minha mãe vai surtar”. “Vai surtar”? Perguntou a entrevistadora preocupada, “você acha que ela vai se aborrecer, que não vai deixar”? “ Não”, disse ela, “ela vai ‘adolar’, vai ficar muito, muito feliz”. Sorrindo aliviada a pesquisadora enviou a autorização por escrito para que a mãe de “Milena” assinasse e devolvesse.

“Milena” contou que já tinha seis anos e que em 2015 iria cursar o 1º ano na escola grande. Assim se expressou sobre suas atividades preferidas:

- “Milena”: Ah, eu gosto de pintar, desenhar e ler, sabe? Tudo isso.
- Pesquisadora: E como é que você faz pra desenhar?
- “Milena”: Ah, ‘plimeilo’ eu pego um lápis e aí eu ‘esquevo’ uma coisa e pinto e depois “ponto”, eu mostro pra minha tia e aí ela coloca o meu nome.
- Pesquisadora: Mas você gosta de pintar com lápis preto ou com lápis colorido?
- “Milena”: Com lápis ‘cololido’.

Ao afirmar: “‘plimeilo’ eu pego um lápis e aí eu ‘esquevo’ uma coisa e pinto”, “Milena” referiu-se à escrita e ao desenho como um processo integrado, o que condiz com o seguinte excerto da citação de Vygotsky mencionada na p. 44 dessa monografia: “Entre o gesto e o signo escrito dois elementos se interpõem: o desenho e o faz-de-conta.” (VYGOTSKY, 1988 *apud* AMARAL, 2005, p.27).

Ao ser indagada sobre a utilização das cores ela respondeu que usava todas e citou o nome de algumas delas:

- “Milena”: Verde, ‘amalelo’, azul, róseo, lilás, verde, quer dizer, azul ‘esculo’, ‘banco’...
- Pesquisadora: E você gosta mais de desenhar com o lápis de cera ou com o outro fininho?
- “Milena”: Com o lápis de “cela”, é que aqueles lápis ‘gandão’ até quando a gente risca bem ‘devagarinho’ ele ‘queba’, já aconteceu isso comigo também. O lápis de ‘cela’ fica assim reto e não ‘queba’.

“Milena” se referia às pontas dos lápis de cor que quebravam com muita frequência. Ao ser questionada se ao pegar uma folha em branco para desenhar sabia de antemão o que iria fazer, respondeu: “Sim, eu imagino e aí eu pinto”. Sobre o que vinha na sua imaginação declarou: “Ah, eu ‘quelia’ desenhar uma princesa”.

Ela contou que o que mais gostava de desenhar era uma casa, uma árvore, uma maçã, um coração, uma pessoa e concluiu: “Tudo, até uma árvore de Natal”.

“Milena” relatou que preferia desenhar na folha de papel em branco, que gostava de inventar os seus desenhos. Disse que a professora costumava dar mais folhas brancas do que desenhos prontos. Ao ouvir os comentários da pesquisadora sobre ter visto na sala vários desenhos impressos para colorir, ela disse: “É, eu até gostei de fazer uma árvore de natal com as letrinhas e pintar. Identificamos, posteriormente, que ela estava se referindo a uma atividade de juntar pontos que eram identificados pelas letras do alfabeto para formar uma árvore de Natal”.



**Figura 4 Desenho impresso para colorir
“Milena” 12/2014**



**Figura 5 Árvore de Natal
“Milena” 12/2014**

Para pintar com tinta, ela prefere usar o pincel, não gosta de pintar com os dedos e sujar as mãos. “Gosto muito de desenhar deitada no chão, e também gosto de ler deitada no chão, eu gosto muito de ler ‘O rabo e a raposa e o gato’” (Livro da Coleção PAIC de Literatura Infantil), disse ela. Ao ser indagada se o livro tinha imagens bonitas e se ela se inspirava nessas imagens para pintar “Milena” disse que já havia desenhado a raposa e o gato e o rabo e que em sua casa desenhava e fazia livros com ajuda da mãe e dos amigos da mãe. Ao responder se tinha muitos livros em casa comentou: “Tenho muitos, da Mônica, do Batman”.

Buscando sempre trazer a conversa para o tema central dialogou-se:

- Pesquisadora: Você costuma imitar o desenho dos colegas?
- “Milena”: Uma vez eu imitei o desenho do Artur porque tinha um castelo e aí eu fiz uma princesa dentro dele
- Pesquisadora: Então você acha que aprende com o desenho dos colegas?
- “Milena”: Sim

- Pesquisadora: E com os desenhos da professora?
- "Milena": Também
- Pesquisadora: E ela pede para vocês desenharem personagens das histórias, como por exemplo, a Chapeuzinho Vermelho?
- "Milena": Pede, e aí eu desenho.
- Pesquisadora: Mas você gosta mais de desenhar o que a professora sugere ou o que vem na sua cabeça?
- "Milena": O que vem na minha cabeça.



**Figura 6 - Presente de "Milena" para a pesquisadora
12/12/2014**

Sobre o aprender a desenhar interagindo com os colegas. Iavelberg (2013) menciona:

O contágio entre desenhistas na escola é natural. Uma criança quer desenhar e a outra quer entrar no mesmo tema, forma, cor ou material escolhido, como quem entra em um jogo com outros participantes. Esse estado de coletivação de escolhas e ações, que é frequente, não significa dependência. A situação favorece a aprendizagem, porque a criança percebe diferenças entre as suas soluções e as dos colegas, e encontra saídas para os seus desenhos nos dos colegas enquanto observa, pede ajuda ou escuta os comentários sobre os desenhos que estão sendo feitos. (IAVELBERG 2013, p. 41-42)

Iavelberg (2013) aconselha ainda que os professores, sobretudo os professores desenhistas, saibam separar o seu desenho do desenho da criança, pois sendo o professor a referência mais forte na sala de aula, o desenho dele se imporá como algo a ser seguido.

"Milena" compartilhou com a pesquisadora observações sobre os seus próprios desenhos. Ao ouvir o comentário de que seus desenhos eram muito bonitos, ela retrucou: "Eu desenho muito bem". "E o que você sente quando está

desenhando”? Perguntou a pesquisadora. “Ah, eu fico feliz por causa que minha vida é muito legal, muito sensata, muito feliz, às vezes ninguém arenga comigo”.

Não se pode conter o espanto ao ouvi-la expressar a palavra “sensata”, “Sensata”? Perguntou-se a título de confirmação. “É...”Disse ela sorrindo. A pesquisadora sorriu também e indagou se ela gostaria de fazer um desenho para presentear-la. Ela consentiu, escolheu os lápis de sua preferência e se esmerou bastante, sequer se importando com a sirene que chamava para o recreio. A entrevistadora agradeceu à “Milena” e despediram-se carinhosamente.

4.2 O jardim de infância Waldorf

A escola pesquisada foi inaugurada em 15 de fevereiro de 1991, como uma Associação de Pais e Professores sem fins lucrativos. A princípio recebia apoio financeiro de uma Fundação pertencente a um grupo empresarial de Fortaleza, mas a partir de 2007 conquistou autonomia financeira.

A Escola iniciou com apenas uma sala de Jardim de Infância. Atualmente conta com três salas de maternal (um a dois anos), três de Jardim de Jardim de Infância (três a seis anos) e oito salas de Ensino Fundamental (sete a catorze anos), do 1º ao 8º ano.

O colegiado é formado por professores graduados em Pedagogia e nas áreas específicas inerentes ao Ensino Fundamental. Todos os professores têm ou estão cursando a Formação em Pedagogia Waldorf. Há uma coordenadora pedagógica para o Ensino Fundamental e outra para o Jardim de Infância.

A gestão é realizada por uma diretoria eleita pela comunidade escolar, com um mandato de dois anos, composta por pais e professores nas funções: Presidente, Diretor Pedagógico, Diretor Administrativo, Diretor Financeiro e Diretor de Eventos. Uma administradora, uma auxiliar administrativa, uma secretária escolar, e uma recepcionista. A Escola conta ainda com um porteiro e quatro auxiliares de serviços gerais.

O espaço do Jardim de Infância é separado do Fundamental por uma cerca de madeira. O portão nos conduz a um passeio de cerâmica vermelha que se bifurca em direção a cada uma das seis salas. À esquerda uma sala de Jardim de Infância, ao lado uma de maternal, com um parquinho exclusivo aos pequenos e

mais duas salas de Jardim de Infância contíguas. Todas as salas tem um canteiro com flores na entrada.

O pátio ao ar livre é espaçoso, tem várias árvores que são escaladas normalmente pelas crianças e umas amarrações feitas com cordas e presas às árvores onde elas sobem e descem incansavelmente. Uma casinha de madeira com escada e escorregadores.

Todos esses brinquedos são em cor natural, o colorido fica por conta das flores, árvores, pássaros, borboletas e até por um Iguana que habita o local. Uma parte do parque tem cobertura em palha de carnaúba. Há bastante areia e os “baldinhos e pás” são panelinhas em alumínio e colheres de pau. A torneira é acessível às crianças que fazem suas esculturas e bolinhos de areia. Hoje devido à seca, o consumo está sendo regrado pelas professoras.

À direita do pátio, vemos mais duas salas de maternal. As duas compartilham um parquinho menor situado nos fundos, como um pequeno quintal. Nesse espaço há um grande pé de canela, uma casinha de boneca em alvenaria, balanços, escorregadores e bastante areia.

As seis salas foram oportunamente visitadas. Todas tem uma pequena cozinha, separada da sala por um balcão, com pia, fogão, armários com utensílios de cozinha e alimentos secos.

As salas tem uma única mesa com um número de cadeiras compatível com a quantidade de alunos e professoras, todas em madeira maciça. As paredes, pintadas na tonalidade rosa salmão, não contam com muita decoração, nem mesmo desenhos ou pinturas das crianças. Toda tem a imagem de uma Madona.

Os brinquedos de todas as salas são em material natural: madeira, pano, palha, metal, sementes. Muitos deles são confeccionados pelas professoras: bolas, cavalinhos, bonecas de pano, capas e coroas de príncipes e princesas que estão acessíveis às crianças em cestos de vime, cipó ou pano.

Os móveis e prateleiras onde são guardados os materiais pedagógicos são em madeira, e se pintados, sempre em cores suaves. Observou-se a presença de tapetes de algodão, alguns colchõezinhos forrados e uma tenda de pano que pendia do teto em formato de casinha.

As classes abrigam entre 10 a 18 crianças, todas tem a professora e uma auxiliar pedagógica. O horário de funcionamento é exclusivamente matutino; existe a modalidade “Integrando” para as crianças que ficam em regime de tempo integral.

No “integrando” eles têm outra professora e atividades diversas das realizadas no turno da manhã. Como a demanda para o Jardim de Infância vem aumentando, consideravelmente, foi alugada uma casa ao lado que será anexada e a partir do próximo ano (2015), duas novas salas já estarão em funcionamento.

4.2.1 A professora “Branca” e o ensino-aprendizagem do desenho

“O desenho infantil é uma carta que a criança escreve para ela mesma”. (Prof.^a “Branca”).

A Professora “Branca” tem 36 anos, é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, concluiu a especialização em Artes pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE) e formação em Pedagogia Waldorf com habilitação para o Jardim de Infância. Começou a trabalhar na Escola aos 21 anos, como auxiliar pedagógica, três meses depois assumiu uma classe de maternal. Experimentou trabalhar por um ano na parte administrativa, tendo em seguida, assumido uma classe de Jardim de Infância e permanece até hoje nesse nível de ensino.

Nesses quinze anos a professora “Branca” se casou, teve três filhos, duas meninas e um menino, dois dos quais ingressaram na Escola Waldorf no Maternal e estão atualmente no Ensino Fundamental. A caçula iniciará seus estudos, também na Pedagogia Waldorf, em 2015, aos dois anos de idade.

No Jardim de Infância Waldorf, a realização de todas as atividades é precedida por uma espécie de cerimonial. As atividades gráficas e refeições acontecem em torno da mesa grande, uma mesa retangular comprida que comporta as professoras e os alunos. A professora senta-se sempre à cabeceira e com a ajuda da auxiliar pedagógica e de uma criança, escolhida naquele dia para essa função, os materiais (ou alimentos) são distribuídos. As crianças trabalham sem muita agitação, conversando baixinho, e à medida que concluem saem para brincar.



Figura 7 - Mesa onde são realizadas as refeições e atividades artísticas 2014

“Qual é a sua concepção de desenho infantil? O que é pra você o desenho?”, perguntou-se inicialmente.

“Para mim, o desenho infantil é uma carta que a criança escreve para ela mesma. É um expressar daquele dia.”

“E como é que se dá a prática do desenho aqui na sua sala?”

Nós colocamos o nome da criança e a data. Se observarmos um desenho no começo do ano e outro ao final, perceberemos o quanto aconteceu uma evolução. Nesse desenho você observa também uma maturidade no desenvolvimento do seu corpo físico. De zero até três anos a criança ainda desenha no pêndulo, pra lá e pra cá, pra lá e pra cá, não tem uma receita, pode ser um pouquinho antes, um pouquinho depois, porque cada um tem a sua individualidade, mas é por volta disso, é uma fase neurossensorial. De três até cinco, eles começam a fechar o círculo que até então não era fechado e existem raios de sol indicando que as crianças começam a ir pro social, às vezes desenham meio que polvos, uns tentáculos... É o desenvolvimento do sistema rítmico; coração, pulmão, coluna vertebral, e de cinco até sete é essa parte motora, você vê bem essa questão da força, então eles pulam corda e o desenho também traz mais prontidão. Eles começam a desenhar terra, céu, casa, então o chão, o meio, a casa, o sol e o céu. Você vê então o começo, meio e fim. Já é um todo e pra nós esse desenho no final do ano é um indício de prontidão da criança para cursar o ensino fundamental. (Prof.^a Branca).

Ao perceber que não havia na sala lápis pretos nº 2, lápis de cor e nem mesmo os lápis de cera convencionais e que as crianças utilizavam um lápis de cera de formato retangular (tijolinhos) e só dispunham deles nas cores azul, vermelha e amarela procurou-se saber se havia uma razão específica para isso.

Existe, existe sim... O lápis te dá a pinça e te dá a forma. Tudo o que é fininho, mais detalhado, induz ao intelecto... a criança de zero a sete anos vive muito ainda na imagem, o ideal é que não vivessem uma forma, que é algo do adulto, ou mais tarde, da criança maior. As três cores é porque a partir das três cores primárias se originam todas as outras cores. Então eles não precisam ainda ter uma quantidade, mas sim uma qualidade... vermelho com azul eles descobrem que faz lilás, o amarelo com azul faz o verde e assim sucessivamente, que a partir do processo que eles vivenciam, no desenho, possam descobrir e isso brote da criança, e não de algo que o adulto traz pelo intelecto. (Prof.^a “Branca”).

No dia do desenho várias cestinhas com os “tijolinhos de cera” são postas sobre a mesa, cada uma com “12 tijolinhos” em média, nas três cores primárias⁵, azul, vermelho e amarelo e de uma única tonalidade. Cada criança recebe uma folha de papel em branco com seu nome e a data no verso, escritos pela professora..

Observou-se que nenhuma das crianças solicitava outras cores ou outro tipo de material. Waldemar Setzer, antropólogo, Professor titular da USP, Doutor em Ciência da Computação e autor de artigos e livros sobre antroposofia e Pedagogia Waldorf, fala sobre o “tijolinho de cera”.

Na Pedagogia Waldorf, ensina-se a desenhar superfícies e nunca o contorno. O que vemos no mundo não são os contornos, e sim o espaço preenchido por cores. São as diferenças de cores que determinam as formas e os contornos. Fazer uma criança desenhar os contornos com linhas seria forçar um desenvolvimento intelectual precoce, já que contorno sem as cores é uma abstração que não corresponde à realidade percebida pela visão. Assim, é importante que a criança aprenda a criar os contornos a partir das superfícies, pelas diferenças de cores. É muito mais fácil preencher superfícies com cores usando giz de cera do que com lápis ou caneta. Em particular, os blocos (tijolinhos) são excelentes nesse sentido, principalmente para crianças pequenas. Com um lápis ou caneta hidrográfica a tendência é traçar linhas, e não criar superfícies completas preenchidas com cor. O giz de cera, por ser grosso, praticamente impede o traçado de linhas finas. (SETZER, 2002, *online*).

A professora relatou que não trabalham trazendo imagens de obras de arte de artistas renomados, e que ela como professora procura não desenhar formas definidas, prefere fazer temas abstratos e contextualizou:

Numa época de São João eu me lembro de uma vivência muito interessante; eu comecei a desenhar uma fogueira, e aí a criança que estava ao meu lado pediu: desenha pra mim que eu não sei desenhar. Isso me fez pensar que ao comparar seu desenho com o do adulto, que é muito mais elaborado que o dela, a autoestima da criança pode ser abalada... aqui

⁵ Cores primárias: amarelo, vermelho e azul. São cores indecomponíveis, que, misturadas em proporções variadas formam todas as cores no espectro. (PORTO, 2009, p. 75).

na educação infantil, o importante é o processo, a vivência e não o objetivo de ficar bonito. (Prof.^a “Branca”).

Eles não especificam um tema para a criança desenhar. Os temas surgem espontaneamente a partir das vivências que estão acontecendo na sala. A Professora “Branca” citou exemplos:

Eu nunca digo: hoje, eu quero que você desenhe uma fogueira. Não. As fogueiras surgem porque existem as épocas do ano. As épocas das festas cristãs: festa da lanterna, São João, a Páscoa, o Advento, São Micael, então a gente canta... a gente põe um cantinho especial, fazemos a roda rítmica, contamos histórias, tudo relacionado a essa época, então como eles são permeados disso eles expressam no desenho. (Prof.^a Branca).

Ao ser indagada se costumava contar uma história e em seguida pedir que a criança desenhasse um personagem ou alguma imagem do conto “Branca” respondeu que não, mas que os desenhos relacionados às histórias surgiam naturalmente. Se ela contasse, por exemplo, a história do sapateiro e os anõezinhos as crianças desenhavam e mostravam dizendo: “olha, esse aqui é o anãozinho, esse aqui é o sapateiro”, mas isso num processo natural deles.

Segundo a professora, nessa Pedagogia, eles primam muito pela questão da individualidade, e neste primeiro setênio o mais importante para a criança é a saúde. “O desenho”, disse ela, “é pura cura, pura expressão. A criança ao desenhar põe pra fora aquilo que naquele dia precisa sair, seja através daquela cor, daquele desenho, mas tudo muito livre ainda.” Essa fala identificou-se com uma citação feita por Barbosa (1975) em relação ao Ensino Artístico na Pedagogia da Escola Nova:

A ideia da livre expressão, originada no expressionismo, levou à ideia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e à ideia de que a Arte não é ensinada, mas expressada. (BARBOSA,1975, p. 45).

Procurando reafirmar se o conceito do desenho para a Pedagoga Waldorf enquadrava-se dentro do que se considerou o Movimento Escola-Nova a pesquisadora questionou:

- Pesquisadora: Então a gente poderia dizer que o processo do desenho infantil, pra vocês, teria mais um efeito terapêutico? Não existe ainda um ensinar a desenhar nem a questão estética do desenho?
- Prof.^a “Branca”: Não existe
- Pesquisadora: É apenas uma demonstração de emoções?
- Prof.^a “Branca”: Também, mas assim..., é algo maior. É algo maior dentro da observação do processo de desenvolvimento, então se você pega, por exemplo, o desenho de uma criança de dois anos e meio daqui e uma de dois anos e meio da China, você vai ver que é a mesma coisa, em lugares

diferentes, em culturas diferentes, mas que eles estão no mesmo processo de desenvolvimento. É o pêndulo. Isso tudo assim pra gente é muito grandioso de observar. É algo maior o desenho infantil, ele é de grande importância na pedagogia Waldorf.

- Pesquisadora: Mas vocês não costumam expor os desenhos das crianças nas salas. Por quê?

- Prof.^a "Branca": Eu exponho somente no bazar natalino que é onde a gente faz uma festa, que a gente abre as salas, a gente expõe para que os adultos, os familiares, vejam o que as crianças fizeram.

DERDIK (1990) também concorda que há semelhança nos desenhos infantis entre crianças de diferentes culturas, mas esclarece que à medida que vão amadurecendo as influências culturais aparecem. As figuras humanas, por exemplo, que tem uma estrutura inicial muito semelhante, começam aos poucos a ganhar roupas, tipos físicos e adereços da cultura em que a criança está inserida.

A Professora "Branca" comentou que os desenhos infantis revelam as forças vitais que estão moldando o corpo físico da criança e caso elas apresentem alguma dificuldade um meio de tentar compreendê-las e ajudá-las é justamente observando o seu desenho.

Segundo Ignácio (1995):

As formas que a criança desenha, quando não influenciada pelo adulto, mostram de que maneira essas forças trabalham em seu interior. Portanto o desenho infantil é um livro aberto para o educador. Através dele, o educador pode observar o desenvolvimento da consciência da criança e o estado do seu amadurecimento corpóreo. (IGNÁCIO 1995, p.62).

Audrey E. McAllen, pedagoga Waldorf por mais de trinta anos, publicou diversos livros nos quais compartilha suas experiências na docência. Realizou muitos estudos nos desenhos de seus alunos à luz da observação científico-espiritual do ser humano proposta por Rudolf Steiner. Segundo McAllen, esse tipo de observação abarca as dinâmicas espirituais fisicamente invisíveis que existem por trás da forma e do crescimento - os membros arquetípicos do ser humano. Ela considera o desenho infantil como uma revelação de um processo profundo e sagrado que está acontecendo com a criança: o resultado do trabalho das hierarquias espirituais, criando um corpo capaz de receber um "eu" independente. (McALLEN, 2006).

Esse primeiro setênio (zero a sete anos), na Pedagogia Waldorf, conforme relatou a Professora Branca, é considerado fundamental para a estruturação do ser humano. Nesse período, as crianças são preservadas tanto quanto possível, de quaisquer aprendizados que utilizem as forças do intelecto. As

crianças só iniciam o processo de alfabetização consciente, quando saem do Jardim de Infância e são promovidas ao Grau (Ensino Fundamental).

No Jardim de Infância, algumas crianças espontaneamente escrevem algumas coisas, o que não é cerceado pelas professoras nem tampouco estimulado. As salas não induzem a esse aprendizado. Não há alfabetos ou números nas paredes e nem mesmo placas com os nomes das crianças. A idade é um dos indícios da prontidão para o Ensino Fundamental, entre seis e sete anos, mas outros fatores indicam que as forças vitais (etéricas), já podem agora deslocar-se do trabalho de plasmar o corpo físico e dirigirem-se para o intelecto. A troca dos dentes é um desses fatores, o mais visível. O desenho também expressa o amadurecimento corpóreo, emocional e cognitivo.

Assim como as crianças são preservadas dos estímulos intelectuais para a alfabetização, também o são em relação ao desenho. Nesse momento de suas vidas o desenho é realizado espontaneamente, sem intervenção do adulto e sem conscientização intelectual. Esse é o momento de expressar sem restrições, sem (pré) conceitos, o que vem se passando em sua formação corpórea. Como disse a Professora “Branca”: “o mais importante no primeiro setênio é a saúde.”

“Branca” contou que algumas crianças ao observarem os desenhos dos colegas comentam: “É, mas esse não tá bonito, esse teu carro. Isso é um carro? Isso é um cata-vento? Isso é o que?... E pode acontecer até um *bullying*.” Ela considera os desenhos como um tesouro precioso, por isso cada criança tem uma pasta onde seus desenhos são colecionados e caso eles ou seus pais peçam para ver ela mostra. Ela disse também que cada professor tem muita liberdade dentro de sua sala de aula e que se sentisse vontade de expor algum trabalho em um dia especial poderia fazê-lo, mas que isso não era uma prática corriqueira nas classes de Jardim de Infância Waldorf.

Ela considera o desenho pronto para colorir um aprisionamento da criança, uma inibição da expressividade numa fase em que a motricidade grossa, ampla está tão evidente. “Ele poda a criatividade da criança”, exclamou.

As atividades artísticas eram sempre as primeiras do dia e se repetiam semanalmente. Segunda-feira, Eurritmia; terça-feira, arte-culinária; quarta-feira, desenho; quinta-feira, modelagem com cera de abelha e sexta-feira, pintura em aquarela. A professora “Branca” explicou que cada dia tinha também um ritmo próprio, onde as atividades de contração e expansão se intercalavam e quanto isso

gerava tranquilidade e confiança nas crianças. A importância desse ritmo é esclarecida pela pedagoga Waldorf. (BORBA, 2013).

A criança nos sete primeiros anos de vida por não possuir ainda responsabilidade sobre si e autonomia, necessita da atenção dos adultos para sinalizar que atividades são necessárias ao seu bom desenvolvimento no dia a dia. Ao adulto cabe a tarefa de todos os dias fazer atividades que se repetem numa sequência que dê a criança segurança, desenvolvendo assim a confiança de que tudo vai acontecer de forma a suprir suas necessidades diárias. No Jardim de Infância procura-se seguir um ritmo diário onde há momentos de contração, como a hora de alimentação dentro da sala, por exemplo. Brincar livremente dentro da sala pode ser compreendido como uma expansão e, fazer um desenho, uma pintura, uma atividade culinária pode ser compreendido como um momento de contração. Esse ritmo entre as atividades de contração e expansão segue o ritmo cardiorrespiratório, do coração e pulmão. Quando o ser humano respeita essa pulsação ele se insere no ritmo natural das coisas e adquire saúde física e emocional. [...] Nas Escolas que seguem a Pedagogia Waldorf as crianças são educadas de acordo com os cinco erros: RITMO, ROTINA, REPETIÇÃO, RITUAL E REPOUSO. (BORBA, 2013, *online*).

Esse pensamento da Pedagogia Waldorf também é compartilhado por Mantagute (2008), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), especialista em Alfabetização e Educação Infantil e professora da Faculdade Educacional Araucária/PR. Para ela, a rotina também pode ser considerada uma forma de assegurar a tranquilidade do ambiente, uma vez que a repetição das ações cotidianas sinaliza às crianças cada situação do dia. Ou seja, a repetição de determinadas práticas dá estabilidade e segurança aos sujeitos. Saber que depois de determinada tarefa ocorrerá outra, diminui a ansiedade das pessoas, sejam elas grandes ou pequenas. (MANTAGUTE, 2008).

Na sexta-feira houve a oportunidade de participar como ouvinte de uma atividade de pintura em aquarela. A Professora “Branca” nos fala sobre essa atividade:

A aquarela é a água. A água lava, a água limpa, a água refresca. Então, você molha o papel, tem todo o cuidado na pega do pincel, que é a pinça, e o gesto, porque se você pintar forte você vai rasgar o papel que é molhado, então você precisa de um gesto delicado pra pintar... A aquarela é a vivência das cores. A gente só usa as três cores primárias, então as outras cores se formam dentro da água, é muito lindo ver o processo e como eles ficam encantados a partir dessa vivência. (Prof.^a Branca)



Figura 8 - Preparação para pintura em aquarela



Figura 9 - As três cores primárias

Foi observado que no momento em que as crianças brincavam no pátio e a professora os acompanhava com o olhar, (sempre fazendo alguma atividade manual, bordando, tricotando, crocheto, cuidado do jardim), alguns alunos sentavam-se ao seu lado com um pano de algodão cru preso a um bastidor e punham-se a bordar. Vez por outra, eles solicitavam a ajuda da professora para colocar mais linha na agulha, trocar as cores ou arrematar os pontos. Como não percebesse traçado algum no pano de algodão a pesquisadora perguntou se no bordado não existia um desenho de base feito pela professora ou pelas próprias crianças para orientar o trabalho.

Não, É um desenho, um desenho livre também, eu falo pra eles: com a agulha a lagartinha sobe e desce... a lagartinha, que é a agulha, pode fazer várias coisas... eles brincam com a lagartinha... e saem coisas lindas, mesmo sem forma, sem o intelecto, sem o pensar. (Prof.^a Branca).

Iavelberg (2013) menciona o educador austríaco Franz Cizek (1865-1946) que indicava o bordado, uma técnica comum na época, para a criança que estivesse insegura ou sem ideia para o desenho. Cizek e Steiner, o criador da Pedagogia Waldorf, viveram numa mesma época e são ambos austríacos. Esse fato foi comentado com a professora. Ela explicou que a técnica do bordado na Pedagogia Waldorf, além da inegável expressão artística, tem o cunho de exercitação da motricidade fina para as crianças que estão entrando no segundo setênio e irão iniciar a escrita:

- Prof.^a “Branca”: Só fazem o bordado as crianças mais velhas, que no próximo ano irão para o “Grau” (Ensino Fundamental). Aí utilizam todas as cores, pra colorir cabelo, o homem, cor da pele, a natureza. É o último trabalho manual que fazem no Jardim.

- Pesquisadora: E as menores não insistem para bordar também?

- Prof.^a “Branca”: Não, eles já têm atividades artísticas todos os dias: desenho, aquarela, a culinária, a cera de abelha... fazem trabalhos manuais como o pompom, o rabo de tigre, que é o tricô de dedo ... mas o conteúdo principal do jardim de infância é o brincar... é uma atividade muito completa... trabalha o cognitivo, o emocional e a parte motora. ...quando as crianças estão brincando estão se relacionando nesse âmbito emocional e social, estão usando a imaginação, a criatividade, que é o pensar futuro e estão se movimentando, seja com balanço, seja correndo, seja subindo numa árvore..., o brincar livre é esse trabalho do todo, do pensar, sentir, querer. Emocional, cognitivo e volitivo.

Sobre o fato de terem crianças com idades variadas nas salas, a professora verbalizou que no mundo atual as famílias têm poucos filhos e que o Jardim de Infância, na Escola Waldorf, é uma extensão do lar, é como se fosse uma família; “os maiores cuidam dos menores, desenvolvem essa virtude do cuidar, os menores imitam os maiores, aprendem com eles e se desenvolvem muito. Ao ver um coleguinha maior subindo em algum lugar logo querem subir também. São como ídolos para eles,” acrescentou “Branca”.

A decoração da sala não pode deixar de ser observada. Era basicamente feita pelos brinquedos e mobiliários, a iluminação suave, as cortinas eram fechadas nos momentos das histórias e as crianças pareciam aconchegar-se naquele ninho. Uma imagem de uma Madona pendurada num local alto da parede ao lado da mesa. Ao escutar o comentário de que a sala parecia uma casa de bonecas, “Branca” falou: “Casa ... a ideia é realmente uma extensão da casa, são salas da cor do nosso útero que trazem calor humano para a criança, então existe realmente essa ideia de envoltório, de tranquilidade, de aconchego.”



Figura 10 Detalhe da sala da Professora "Branca" - 2014

Em outro momento, mencionou-se que em muitas escolas, fora do âmbito da Pedagogia Waldorf, as professoras afixavam nas paredes da sala os desenhos e outras atividades realizadas pelas crianças e as enfeitavam com desenhos da Disney, árvores e animais estereotipados, príncipes e princesas. O fato de não haver nas paredes nada além da Madona aguçou a curiosidade da entrevistadora que procurou saber se havia algo de intencional nesse procedimento.

Essa é a Madona Sistina, de Rafael. O quadro da Madona tem uma ação, se você perceber é a imagem de uma mãe, ela traz um envoltório... ela tem uma ação realmente de família e de cura dentro da pedagogia Waldorf. É uma obra de arte... tem por trás elementos saudáveis pras crianças e culturais, vamos dizer assim. (Prof.^a Branca”).



Figura 11 - Madona Sistina de Rafael

Sobre os desenhos da Disney a professora comentou:

O Mickey mouse, por exemplo, será que é verdadeiro? A metade humano, a metade rato. O rato é assim?... A gente prima muito por essa questão da veracidade... de oferecer à criança elementos verdadeiros. Como elas estão chegando ao mundo confiantes em tudo e em todos... a gente realmente traz coisas com sentido, coisas coerentes e coisas que realmente sejam frutíferas. Não só colocar por colocar ou porque visualmente, esteticamente é bonito. (Prof.^a “Branca”).

Esse posicionamento identifica-se bastante com um comentário de Hoyuelos (2006):

E porque encher todas as paredes com uma “decoração”, ou mesmo com as produções das crianças? O excesso de estímulo visual acaba escondendo o que pretende mostrar, causando o que chamamos de poluição visual. É preciso também permitir “o silêncio da parede vazia”. Como uma forma de convidar novos protagonistas a deixarem suas marcas, para que novos discursos possam ser vistos, ouvidos por meio de renovar imagens. (HOYUELOS, 2006 apud OSTETTO, 2010, p. 63-64).

Outra atividade considerada pela professora “Branca” como um “tipo de desenho” é a modelagem com cera de abelha, ela acontece dentro do mesmo princípio de espontaneidade e expressão autoral sem interferência do adulto ou modelo a ser seguido.



Modelagem com massinha de cera de abelha em setembro de 2014.

A massa de cera de abelha é bastante dura. As crianças demoram algum tempo esquentando as mãos para que o calor produzido em seu corpo possa ir aos poucos amolecendo a massa, pois só com ela macia conseguem modelar. A professora explicou que ao utilizar esse material as crianças estão trabalhando no fortalecimento da vontade, o que as ajudará a tornarem-se adultos com iniciativa de agir no mundo.

O ensino artístico na Pedagogia Waldorf, do 1º ao 12º (ensino Fundamental e Médio) se desenvolve em paralelo a todos os outros conteúdos e a

cada nível de ensino vai se aprimorando. Nesses estudos as três etapas mencionadas nos referenciais Pós-modernistas são privilegiadas: a observação, a realização e a reflexão.

Ao final da entrevista a pesquisadora agradeceu muito o compartilhar de tão preciosos ensinamentos e despediu-se cordialmente.

4.2.2 “Ângelo” expressa suas opiniões sobre o desenho

[...] mas, como a gente transforma azul no roxo? Só misturar azul e vermelho e aí fica roxo. (“Ângelo”).

“Ângelo” é um dos mais velhos da turma. Completou 6 anos em março de 2014. Sua mãe é Técnica em Educação da Prefeitura Municipal de Fortaleza e consentiu que ele fosse entrevistado e seus trabalhos fotografados. Ele contou que só faltavam três meses para ser transferido para o “Grau” (Ensino Fundamental).

“Ângelo” respondeu com um “muito” bastante enfático a pergunta que lhe foi feita sobre gostar de desenhar. Revelou que gostava de desenhar com os “tijolinhos de cera” já que eles tinham várias cores e muitos jeitos de pintar, mas que gostava mesmo de utilizar era a “tinta de pastel”.

Essa tinta, ele só tinha em casa, explicou que era um tubinho com uma tinta que dava para fazer muitas pinturas secas, paisagens e casas perfeitas, mostrou seu dedo mindinho exemplificando o tamanho do tubo. Esclareceu que não utilizava pincel, riscava com o próprio tubinho e o movimentava em diversas direções. “Eu acho engraçado porque chama de tinta de pastel, é uma tinta”, concluiu ele.

“Ângelo” comentou que havia muitas possibilidades utilizando só as três cores primárias (azul, vermelho e amarelo), mas que lá em sua Escola tinha muito mais cores e que gostava de muitas cores, embora sua cor favorita fosse o vermelho. Apontou uns desenhos afixados na parede da sala em que a entrevista estava sendo realizada, feitos pelos alunos do segundo ano fundamental::

- “Ângelo”: Olha ali pros quadros daqui, tem cinza, tem azul, tem muitas cores, tem laranja...
- Pesquisadora: Mas eu estou olhando no seu desenho e vejo verde, vejo roxo, vejo laranja, como é que você consegue isso? (Eu disse me referindo aos desenhos na pasta dele que havíamos levado para observarmos juntos.).

- “Ângelo”: Isso porque eu... tipo, essa cor aí é o papel mesmo, mas como a gente transforma azul no roxo? Só misturar azul e vermelho e aí fica roxo.
- Pesquisadora: Ah... então vocês tem três cores mágicas? E como é que você fez um verde que eu vi aí num desenho seu?
- “Ângelo”: Azul e amarelo
- Pesquisadora: Ah... e eu também vi laranja..
- “Ângelo”: amarelo e vermelho
- Pesquisadora: Ah e eu vi uns vermelhos mais claros e uns mais escuros... é o mesmo tijolinho ou são vários?
- “Ângelo”: Mesmo
- Pesquisadora: E como é que você faz vários tons de vermelho?
- “Ângelo”: Eu faço com o tijolinho deitado, mas só que com a ponta dele deitado, a lateral dele.
- Pesquisadora: E se você quiser um vermelho bem escuro como é que você faz?
- “Ângelo”: Bem escuro eu passo com muita força na quina da lateral do tijolinho.
- Pesquisadora: E você gosta daqueles desenhos que as professoras trazem prontos para colorir?
- “Ângelo”: Eu não gosto disso. Não gosto.
- Porque “Ângelo” ?
- “Ângelo”: “Porque esse desenho... ele é uma imitação, várias pessoas conseguiram desenhar assim e só por isso fizeram a imitação desse desenho para que todo mundo soubesse a arte dele.

Ao ser questionado se gostaria de colorir um desenho impresso em preto e branco, do presépio, de Jesus, de Maria, já que o Natal se aproximava, ele respondeu que dependia, se ninguém tivesse inventado esse desenho antes podia ser. Ao ser informado que todas as crianças da sala iriam receber o mesmo desenho impresso, ele falou: “Então, se só o inventor daquela impressão que fez tivesse inventado essa imagem aí eu gostaria, mas se algum pintor fez e aí o dono do programa tiver imprimido a mesma coisa que ele, aí não vale, né.”

A título de confirmação a entrevistadora perguntou se ele então preferia fazer algo de sua própria cabeça e ele respondeu: “sim, ou então uma inventação nova que ninguém ainda tenha inventado”.

Ao ser consultado se a professora pedia que eles desenhassem algo específico como, por exemplo, os personagens de alguma história que ela houvesse contado, “Ângelo” disse que ela não dava nenhuma dica não, só “umas diquinhas” de como passar o tijolinho, mas nada sobre o tipo de desenho que eles iriam fazer.

“E se você chegar e não tiver nenhuma ideia? Acontece isso de chegar o dia de desenhar e você não ter nenhuma ideia?” Questionou-se.

Ele respondeu que raramente lhe faltavam ideias, mas caso acontecesse ele desenhava um carro. Comentou que no ano passado, havia desenhado muitos carros, muitos monstros, muitos bichos, mas que agora estava preferindo desenhar coisas menos... (pensou um pouco antes de responder) fantásticas.



Figura 12 - Avião de Ângelo em giz de cera – 2014

Conversou-se também sobre as aquarelas e observou-se algumas que ele havia pintado. Olhando novamente para os desenhos na parede “Ângelo” disse que quando vinha para aquela sala, fazer aula de Eurritmia⁶, via aquelas cores, achava as imagens muito legais e apontou algumas: “um castelo, uma torre”. Falou que nunca havia se lembrado de pintar aquelas coisas. Explicou que a folha para aquarela era “asperosa”, grossa. Mostrou com um gesto o tamanho da vasilha onde a molhavam antes de pintar e disse que nunca pintavam com o dedo ou outro material somente com pincel. Expressou a vontade que estava de ir para o “Grau” que lá eles faziam muito mais coisas, usavam todas as cores.

⁶Trata-se de uma arte do movimento, pela qual se tornam visíveis, por meio de movimentos do corpo, os conteúdos espirituais inerentes à palavra e à música. A Eurritmia consiste, pois, em movimentos não arbitrários nem subjetivos que acompanham a recitação de uma obra poética ou musical. A Eurritmia não é dança expressiva, pois não é a personalidade do executante que dita os movimentos, mas os referidos conteúdos espirituais da língua (em seus aspectos fonéticos e não semânticos) e da música. (LANZ, 2005, p.136).



**Figura 13 Aquarela Ângelo
2014**

“Ângelo” revelou que as ideias surgem quando olha para os desenhos dos coleguinhas, mas que não gosta de imitar ninguém. Segundo ele, a professora nunca traz desenhos de artistas famosos para que eles se inspirem ou imitem, nem tampouco desenha um modelo para eles copiarem. “Ela dá uma folha em branco e aí a gente desenha”.

Sobre o bordado travou-se o seguinte diálogo:

- Pesquisadora: É verdade que você desenha com agulha?
- “Ângelo”: É
- Pesquisadora: Você vai me mostrar?
- “Ângelo”: Hum hum... (ele me mostra)
- Pesquisadora: Depois você me deixa tirar uma foto, para botar no meu trabalho?
- “Ângelo”: Deixo
- Pesquisadora: você fura o dedo toda hora?
- “Ângelo”: Eu quase nem furo o dedo
- Pesquisadora: E a dona “Branca”, sua professora, ela fez esse desenho com caneta ou com lápis para você bordar em cima?
- “Ângelo”: Nada.
- Pesquisadora: Nada? Foi você que desenhou aí para depois poder bordar?
- “Ângelo”: Não, primeiro eu fiz um desenho num papel, mas aqui eu fiz uma coisa completamente diferente do que eu desenhei no papel.
- Pesquisadora: Foi mesmo? E esse desenho vai saindo como assim?
- “Ângelo”: Vai saindo nos pontos. Por exemplo, o legal do bordado mesmo é que você pode variar o desenho, você pode botar muitas coisas, dá pra fazer chapéu, dá pra fazer barco. No meu caso é um barco.



**Figura 14 - Barco de Ângelo - Bordado
2014**

Conversou-se também sobre o desenho na areia. “Ângelo” disse que pouquíssimas vezes desenhava na areia. “Nem quando vai à praia?” Questionou a pesquisadora. Ele disse que a escola era mais uma praia do que uma escola, pois lá tinha muita areia. Disse que gostava muito disso, pois podia fazer esculturas e a partir delas ter ideias e desenhar com gravetos na areia. Contou que quando chegou à Escola, tinha uma tartaruguinha e que atualmente tem um iguana e que outros bichinhos aparecem também no jardim.

Já havia tocado o sino para encerrarem as aulas, quando a conversa foi concluída. A entrevistadora agradeceu muito ao “Ângelo” e voltaram juntos para a sala do Jardim de Infância. Ele pegou sua mochila, despediu-se da professora e ficou no parquinho brincando, enquanto esperava por sua mãe.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei a investigação sobre qual(is) concepção(ões) de desenho estaria(m) permeada(s) nas práticas dos docentes em um Centro de Educação Infantil (CEI) da Prefeitura Municipal e em um Jardim de Infância Waldorf em Fortaleza-CE com a consulta bibliográfica a diversos autores dedicados ao estudo da Arte-Educação e do desenho. Procurei concentrar a busca entre os teóricos que embasam as metodologias de ensino praticadas nas duas Instituições pesquisadas.

Em seguida, realizei a pesquisa de campo que compreendeu visitas às duas Instituições selecionadas, entrevistas às professoras e às crianças e observações de aulas. A pesquisa de campo me possibilitou conhecer as concepções dos sujeitos da pesquisa sobre o desenho infantil e perceber como se dão as práticas de desenho nas duas salas de aula observadas.

As seguintes considerações sobre que concepção(ões) de desenho estaria(m) permeada(s) nas práticas dos docentes nas duas instituições investigadas reúnem os achados das pesquisas bibliográfica e de campo, cujas contribuições procurei entrelaçar e a partir delas promover uma reflexão, almejadamente frutífera, sobre os caminhos passados, presentes e quiçá futuros do ensino do desenho na educação infantil.

O percurso histórico da Arte no Brasil sofreu a influência da colonização portuguesa. Em 1549 já era ministrado pelos jesuítas aos indígenas, através de técnicas artísticas e artesanais, com o objetivo civilizatório (OSINSKI, 2001). Em 1816, durante a monarquia, criou-se a Academia Imperial das Belas Artes no Rio de Janeiro. O desenho era considerado como a base de todas as artes e obedecia a um conjunto de regras rígidas (ARAÚJO, SILVA, 2013). Com a república, finais do século XIX, o desenho passou a ser ministrado como preparação para o trabalho nas indústrias e esse modelo exercido até meados do século XX, deixando resquícios em livros didáticos e nos ideais de educação brasileira. (FUSARI, FERRAZ. 1999).

Esse modelo, baseado em cópias e reproduções, considerado por Lavelberg (2006) como o modelo de ensino das artes da pedagogia tradicional, deixou realmente resquícios na educação Brasileira. Ele pode ser observado em grande parte das escolas brasileiras, públicas ou privadas, haja vista os conteúdos

dos livros didáticos para a primeira etapa da Educação Básica e a grande quantidade de blogs e sites “educativos” que oferecem inúmeros desenhos prontos (usualmente relacionados as datas comemorativas) e tarefinhas para imprimir.

A professora “Kelly” (CEI Municipal) mencionou, em nossa entrevista, ser favorável a utilização do desenho fotocopiado, pois as crianças gostam desse tipo de atividade e expressam algo da professora através das imagens que ela seleciona. Alguns desenhos impressos, coloridos pelas crianças, foram também observados em sua sala de aula.

Não encontrei na literatura sobre os teóricos, Piaget, (1973), Vygostsky (1988) e Wallon (apud Dantas,1983), sequer nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, qualquer indicação ou aspecto positivo para as crianças na utilização desse tipo de desenho. Autores citados na pesquisa, como Barbosa (1984), Ostetto (2000), Iavelberg (2014), Ferra; Fusari (1993) e Camargo (1996) declararam-se desfavoráveis a essas práticas.

Os autores pesquisados no âmbito da Pedagogia Waldorf: Ignácio (1995), Borba (2013), McAllen (2006), Lanz (2005) e Setzer (2002) também se posicionaram contrários a esse tipo de atividades. A professora “Branca”, do Jardim de Infância Waldorf, não utiliza os desenhos prontos em sua sala de aula e afirmou que eles não são adotados em nenhuma Escola Waldorf do mundo. Ela comentou que o desenho pronto para colorir é um aprisionamento da criança, uma inibição da expressividade numa fase em que a motricidade grossa, ampla está tão evidente.

Sendo assim, considero justificada à minha inquietação ao perceber, como professora da Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Fortaleza, a larga utilização dos desenhos estereotipados em detrimento aos desenhos infantis expressivos, criativos e autorais. Reafirmo agora fundamentada em todos os autores já mencionados a inadequação dessa prática para o desenvolvimento infantil.

Contrariando os preceitos da pedagogia Tradicional, em 1922, aconteceu no Brasil a Semana da Arte Moderna, movimento que foi de extrema importância para a Arte-Educação. O desenho infantil passou a ser reconhecido como a livre expressão da criança. (GOBBI, 2005).

Em 1930 surgiu com o Modernismo o movimento Escola-Nova que tinha a arte como pura expressão. As ideias do norte-americano John Dewey e do inglês Herbert Read inspiraram mudanças nas reformas educacionais da Escola-Nova (FUSARI; FERRAZ, 1993). Esse movimento pautava-se num ideal mais livre de

educação em que a arte estava comprometida com a verdadeira liberdade. Os adultos não interferiam nas produções das crianças e permitiam que elas desenvolvessem a criatividade e a imaginação (RODRIGUES, 1979).

As práticas do desenho autoral, sem o direcionamento do adulto, foram observadas tanto na sala do Infantil V da Professora “Kelly” (CEI), quanto na do Jardim de Infância da Professora “Branca” (Waldorf). As duas professoras declararam considerar de extrema importância a expressão livre e espontânea da criança através do desenho.

As duas professoras, “Kelly” (CEI) e “Branca” (Waldorf) expressaram muito respeito e dedicação às produções de seus alunos, prestigiando, colecionando e catalogando criteriosamente todos os trabalhos para entregá-los às crianças e às famílias no final do ano letivo. Nenhuma das professoras demonstrou interferir nas atividades autorais das crianças.

No CEI, as crianças utilizavam vários suportes para desenhar e diferentes tipos de lápis e canetinhas coloridas, contemplando a indicação das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, SEDUC (2011), fundamentada no Art. 9º, Inciso II da Resolução nº5 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI 2009).

No Jardim de Infância Waldorf a utilização dos tijolinhos de cera e da tinta nas três cores primárias como suporte para o desenho e aquarela, respectivamente, seguem as indicações de Rudolf Steiner (2005), teórico idealizador da Pedagogia Waldorf.

Não observei em nenhuma das Instituições pesquisadas o “bloqueio para desenhar” (IABELBERG, 2006) que justificou minha opção por realizar a pesquisa com crianças com seis anos completos. A maior parte das crianças do CEI apresentou fluidez, criatividade, imaginação e desenvolvimento gráfico compatível com o das crianças desse nível de ensino. As crianças no Jardim de Infância Waldorf demonstraram igual riqueza de expressão e criatividade nos desenhos.

Vale, porém, ressaltar que nas Escolas Waldorf as crianças vivenciam um processo de alfabetização diferenciado. O 1º ano do Ensino Fundamental se dá nas dependências do Jardim de Infância. As crianças de seis anos realizam tarefas específicas, como o bordado, por exemplo, preparando a motricidade fina para a escrita. O aprendizado formal dos símbolos gráficos se dá na série seguinte, quando irão completar sete anos.

Por ocasião da entrevista ao menino “Ângelo” (Waldorf), que se deu nas dependências do Ensino Fundamental, tive a oportunidade de observar os desenhos realizados pelos alunos dos anos iniciais do fundamental e pude constatar que também não havia bloqueio para desenhar entre eles.

O excerto da citação de Martins (2009): “A relação entre a aquisição da escrita e a diminuição do desenho ocorre porque a escola dá pouco espaço a este quando a criança se alfabetiza” (MARTINS, *on line* 2009), me apontou que a Professora “Kelly” (CEI), ao contrário, estimulou positivamente seus alunos evitando que esse bloqueio ocorresse e que o incentivo ao desenho infantil na Pedagogia Waldorf acompanha o processo de escolarização.

As duas crianças entrevistadas “Milena” (CEI) e Ângelo (Waldorf) expressaram muita vontade e prazer de desenhar. Ambas reportaram a facilidade com que as ideias lhes afloravam à mente, explicando que imaginavam e em seguida pintavam. A criança da Escola Waldorf disse que não gostava de pintar sobre um desenho impresso, já a criança do CEI, apesar de ter demonstrado preferência por desenhar sobre uma folha em branco, revelou que tinha gostado de pintar uma árvore de Natal feita pela professora com pontinhos para ligar. Essa declaração me levou à citação de Camargo (1996) sobre o desenho pronto: “[...] as crianças gostam porque foram acostumadas e não tem outra opção”. (CAMARGO, 1996 *apud* OSTETTO, 2006, p.70-71).

As duas professoras comentaram sobre a importância do desenho como ferramenta para a observação da criança. A Professora do CEI mencionou se valer dos dados obtidos através do desenho para escrever o relatório semestral individual dos seus alunos, que é praxe nas Escolas Municipais de Educação Infantil da Prefeitura de Fortaleza. Ela acredita que as crianças se expressam através do desenho e cabe ao professor ter sensibilidade para compreender o que elas querem transmitir através deles.

A Professora Waldorf falou sobre o viés de interpretação do desenho infantil à luz da antroposofia (ciência espiritual que fundamenta a Pedagogia Waldorf), Nessa compreensão a criança do primeiro setênio (0 a 7 anos) expressa em seus desenhos seu amadurecimento corpóreo, emocional e cognitivo. Sendo assim o desenho revela o interior da criança e indica como está se dando seu desenvolvimento global. Segundo Renate Keller Ignácio, pedagoga Waldorf, a

interferência do adulto no desenho infantil pode prejudicar essa leitura (IGNACIO 1995).

Encontrei equivalência no que na Escola Waldorf é denominado “ritmo” e no CEI “rotina”. Ambos se fundamentam num só princípio: oferecer segurança à crianças. Segundo a pedagoga Waldorf BORBA, (2013)

Ao adulto cabe a tarefa de todos os dias fazer atividades que se repetem numa sequência que dê a criança segurança, desenvolvendo assim a confiança de que tudo vai acontecer de forma a suprir suas necessidades diárias. (BORBA, 2013, *online*).

MANTAGUTE da Universidade Federal do Paraná - UFPR, menciona que a repetição de determinadas práticas dá estabilidade e segurança aos sujeitos e saber que depois de determinada tarefa ocorrerá outra, diminui a ansiedade das pessoas, sejam elas grandes ou pequenas. (MANTAGUTE, 2008).

No início dos anos 80, surge o movimento que se convencionou chamar “Pós-modernismo” que se posiciona contrário ao movimento “Escola-Nova” que preconizava a ideia de que a arte não deveria ser ensinada, mas sim expressada. Ana Mae Barbosa (1998a) elabora a proposta Triangular para o ensino das artes nas escolas. Essa proposta compreende três ações básicas: a criação (o fazer artístico), a leitura da obra de arte e a contextualização. Lavelberg (2006), também contrária à concepção escolanovista do desenho criou o termo “desenho cultivado”, segundo Lavelberg o ensino da arte deve estar atrelado a três eixos: fazer, apreciar e refletir.

Não identifiquei em nenhuma das duas Instituições de Educação Infantil investigadas práticas de desenho que contemplassem as três ações básicas preconizadas pelos ideais pós-modernistas de ensino da arte: fazer artístico, leitura ou apreciação da obra de arte e contextualização ou reflexão.

A Professora “Kelly” (CEI) comentou que já havia pensado em fazer algumas atividades trazendo obras de artes de pintores renomados para apresentá-los às crianças e realizar releitura de suas obras, mas até o momento da entrevista não havia posto em prática.

A Professora “Branca” (Waldorf) justificou que nas Escolas Waldorf as crianças de 0 a 7 anos são preservadas de estímulos intelectuais, portanto o desenho é realizado espontaneamente, sem intervenção do adulto, pois essa influência prejudicaria a manifestação das forças formativas e do processo do desenvolvimento infantil expresso nos desenhos.

Ela explicou ainda que o ensino do desenho na Pedagogia Waldorf privilegia os três eixos mencionados nas metodologias pós-modernistas propostas por Barbosa (1998a) e Lavelberg (2006), porém esse ensino inicia-se somente no “Grau” (ensino fundamental). Segundo Lanz (2005) nas Escolas Waldorf o ensino das matérias artísticas são adaptadas à faixa etária de cada classe e tem importância igual a do ensino das matérias tradicionais.

.Penso que o processo de ensino-aprendizagem do desenho para crianças de zero a 6 anos, em grande parte das instituições de educação infantil brasileiras, mesmo as que já realizam atividades pautando-se nos ideais pós-modernistas, não se desvinculou totalmente do modelo reprodutor da pedagogia tradicional, continuando a utilizar desenhos e tarefas impressas destituídas de significado.

Pude acompanhar na Prefeitura Municipal de Fortaleza, o avanço na Educação Infantil com a determinação da aplicação das DCNEI (2009) em 2012. Contudo, a adoção de livros didáticos para a Educação Infantil, em 2013, confundiu e desconstruiu, em parte, o caminho iniciado e compartilhado nas formações continuadas para professores da rede Municipal, uma vez que muitas das atividades propostas pelos livros vêm na contramão das DCNEI (2009). Isso justifica as observações realizadas no CEI da Prefeitura Municipal e a entrevista à professora que revelaram falta de consistência nas fundamentações sobre os modelos pedagógicos adotados no ensino do desenho infantil.

As DCNEI (2009) estabeleceram um marco na Educação Infantil brasileira e merecem ser estudadas e compreendidas não somente pelos profissionais da Educação Infantil, mas por todos os que direta ou indiretamente influenciam as práticas realizadas nas instituições escolares.

A posição da professora Waldorf foi bastante contrastante, pois demonstrou uma segurança em suas concepções, todas fundamentadas num único modelo pedagógico e adquiridas através de leituras individuais e estudos em grupo que são realizados semanalmente pelo corpo docente da Instituição.

Acredito que este estudo contribuiu com um bom aporte prático e teórico sobre o processo de ensino-aprendizagem do desenho para os profissionais da educação Infantil e conseqüentemente para as crianças. A pesquisa obteve respostas às suas indagações ao mesmo tempo em que suscitou temas que considero relevantes e passíveis de aprofundamento, como:

- Em que pilares se fundamenta a Pedagogia Waldorf ao não antecipar quaisquer conteúdos de ensino que apelem às forças do intelecto, nos Jardins de Infância Waldorf (0 a 6 anos), e como esse procedimento pode favorecer o processo de alfabetização e desenvolvimento cognitivo das crianças no 2º ano do Ensino Fundamental (7 anos).
- Os diferentes vieses de interpretação do desenho infantil: à luz da antroposofia, com foco no desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social (Audrey McAllen - 2006) e à luz da psicologia com foco no desenvolvimento psicológico (Rhoda Kellogg - 1967).

Nesse sentido, descortina-se um vasto campo carente de exploração, possibilitando profissionais que lidam com a primeira infância, com as artes e áreas afins enveredarem nessa seara de pesquisas e contribuírem para o aprimoramento das práticas docentes na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Clarissa Martins de; SILVA, Everson Melquíades Araújo. **Tendências e concepções do ensino de Arte na Educação Escolar Brasileira**: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da Arte-Educação-GE: Educação e Arte, nº 1. Agência Financiadora: CNPq, 2013. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2014.

AZEVEDO, F. A. G. de. **Arte**: linguagem que articula conhecimentos na construção de competências. Recife, 2005 (mimeo).

_____. **Movimentos Escolinhas de Arte**: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa. 2000. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Centro de Comunicações e Artes. São Paulo: USP, 2000.

_____. **Isto é arte?** Um reflexão sobre a arte contemporânea e o papel do arte-educador. Educação, arte e inclusão. Rio de Janeiro, n. 3, p. 23-27, ago./dez. 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação**: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998a.

_____. **A compreensão e o prazer da arte**. São Paulo: SESC Vila Mariana, 1998b.

_____. **Arte-educação no Brasil**: realidade hoje e expectativas futuras. Estudos Avançados. São Paulo, v. 3, 1989. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0140141989000300010&script=sci_arttext>. Acesso em: 11 dez. 2014.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BORBA, Pillar Tetilla Manzano. **A importância do ritmo na Educação Infantil.** [online], 2013. Disponível em: <<http://www.antroposofy.com.br//a-importancia-do-ritmo-na-educacao-infantil/#sthash.5zTwpBHq.dpuf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

BRASIL. **Resolução CEB Nº 1**, De 7 de Abril de 1999 - CNE. Resolução CEB 1/99. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. **Práticas Cotidianas Na Educação Infantil - Bases Para A Reflexão Sobre As Orientações Curriculares.** BRASÍLIA, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2014.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: SEB, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).** Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf> <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Senado Federal, Secretaria Especial de Informática. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 64 de 04 de fevereiro de 2010. Senado Federal, Secretaria Especial de Informática. Brasília: Senado Federal, 2013. Disponível em:

<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 9ª Edição Brasília, 2014.

CEARÁ/SEDUC. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Fortaleza: SEDUC, 2011.

DERDYK, Edith. **O desenho da figura Humana**. Scipione: São Paulo, 1990.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1991.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs). **Linguagens infantis: Outras formas de leitura. Polêmicas do nosso tempo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). **Orientações para o desenvolvimento das práticas pedagógicas nas Instituições Municipais de Educação Infantil**. Fortaleza, CE: Prefeitura de Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/ensino-e-gestao/educacao-infantil/orientacao-pedagogica-para-a-educacao-infantil/228-orientacoes-para-o-desenvolvimento-das-praticas-pedagogicas-nas-instituicoes-municipais-de-educacao-infantil>>. Acesso em: 15 dez. de 2014.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende; FERRAZ, Maria Heloísa Correia de Toledo, **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002. 4 ed. ISBN 86224-3169-8.

GOBBI, Márcia. **Foi respeitada a expressão da criança quando disse o que fez: Mário de Andrade e os desenhos das crianças pequenas**. I Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais, 5 a 7 de setembro de 2005.

Disponível em: < http://www.gedest.unesc.net/seilacs/crianca_marciagobbi.pdf >.
Acesso em: 13 dez. 2014.

HAETINGER, Herwig. **Poemas e Pensamentos, reflexões para o nosso tempo.**
São Paulo, SP: Antroposófica, 2001.

IABELBERG, Rosa. **Desenho na Educação Infantil.** Coleção Como eu Ensino -
São Paulo: Melhoramentos, 2014.

_____. **O desenho Cultivado da Criança, Prática e Formação de Educadores.**
São Paulo, SP: Zouk, 2006a.

_____. O desenho da criança no diálogo com a cultura in: SCOZ, B. et al. (org)
Aprendizagem: Tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade, São Paulo:
Vozes, 2006b.

IGNÁCIO, Renate Keller. **Criança Querida:** O dia-a-dia das creches e Jardim-de-
Infância. São Paulo: Antroposófica/Associação Comunitária Monte Azul, 1995.

KELLOGG, Rhoda. **Child Art Collection** – Washington, DC. Microcard Editions Inc.,
1967. Disponível em: <http://www.early-pictures.ch/kellogg/Kellogg_Handbook.pdf>.
Acesso: 11 dez. 2014.

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização:** questões éticas na pesquisa com crianças.
Cadernos de Pesquisa, Julho - 2002, nº 116, p. 41-59.

KUARK, F. S.; MANHÃES, F.C.; MEDEIROS, CH. **Metodologia da pesquisa:** um
guia prático. Itabuna, BA: Litterarum, 2010. Disponível em: <
<http://www.pgcl.uenf.br/2013/download/livrode Metodologia da pesquisa 2010.pdf>>.
Acesso em: 12 nov. 2014.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf** - Caminho para um ensino mais humano, São
Paulo, SP: Editorial Antroposófica, 2005.

LUQUET, G.H. **O desenho infantil.** Porto: Ed. do Minho. 1969.

McALLEN, Audrey. **Interpretando los dibujos de los Niños:** El desarrollo de la Orientación Espacial y del Esquema Corporal en la Imágenes de la Persona, la Casa y el Arbol. Buenos Aires, Argentina: Editorial Antroposófica, 2006.

MANTAGUTE, Elisângela L.L. **Rotinas na Educação Infantil.** Disponível em: <http://200.195.151.86/sites/educacao/images/stories/elisangelarotinas_na_educacao_infantil.pdf>. Acesso: 10 out. 2014.

MARTINS, Miriam Celeste, **O desenho e o desenvolvimento da criança** [on line], 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/rabiscos-ideias-desenho-infantil-garatuja-evolucao-cognicao-expressao-realidade-518754.shtml>. Acesso: 28 dez 2014

MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa social, teoria método e criatividade.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

_____. O desafio da pesquisa social. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. v. 29. p. 09-29.

OSINSKY, Dulce Regina Baggio. **Arte, História e Ensino – Uma trajetória,** São Paulo, Cortez, 2001.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

_____. **Educação Infantil, arte e criação:** ensaios para transver o mundo. In: Volume 1 - Diretrizes Educacionais pedagógicas para a educação Infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda, 2010.

PORTO, Mary. **O Ciclo das Mandalas:** uma metamorfose em sete passos, São Paulo: Antroposófica, 2009.

ROSSI, Maria Helena W. **Imagens que falam:** leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

STEINER, Rudolf. **Poemas, Pensamentos Reflexões para o nosso tempo.** Coletânea organizada por Herwig Haetinger, São Paulo, Christophorus-Antroposófica, 2001.

_____. **A Arte de Educar baseada na Compreensão do Ser Humano**. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), 2005.

_____. **Minha Vida**. São Paulo: Antroposófica, 2006.

SETZER, Valdemar W. **Uma Introdução antroposófica à Constituição Humana**. Artigo. [online] 2002. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/antrop/const1.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

STERN, Arno. **Aspectos e técnica da pintura de crianças**. Lisboa: Horizonte, 1974.

UNESP. Acervo digital. Rede São Paulo de formação docente. Cursos de especialização para o quadro do magistério da SEESP. **Ensino da Arte no Brasil, aspectos históricos e metodológicos**. São Paulo, 2011. Disponível em: <www.acervodigitalUNESPBRbitstream1234567894042732edartm1d2pdf>. Acesso em: 12 nov. 2014.

UNICEF. **A Convenção sobre os direitos da Criança Adotada pela Assembleia Geral nas Nações**. Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro 1990. UNICEF, 2004. Disponível em: <https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.