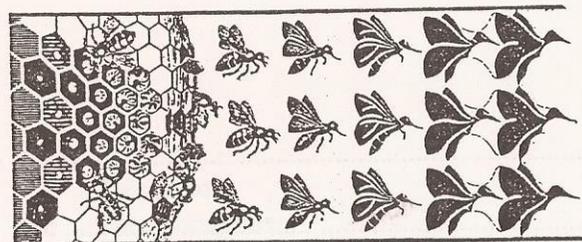


APRENDIZ DA ARTE
trilhas do sensível olhar-pensante

Mirian Celeste Martins

ESPAÇO PEDAGÓGICO
Rua Pascoal Pato, 158 Brooklin
CEP: 04581-060 - Tel.: 531.9239 - São Paulo/SP



APRENDIZ DA ARTE
trilhas do sensível olhar-pensante

Mirian Celeste Martins



ÍNDICE

Prefácio	3
Apresentação	5
As leituras sensíveis de mundo e a arte da meninice	7
O ensino de arte nas primeiras séries	23
Criança e Desenho: uma conversa para olhar/pensar arte	37
Referências Bibliográficas e Notas	61

ESPAÇO PEDAGÓGICO

setembro de 1992

Capa: Detalhe de "Metamorphosis III" de M.C. ESCHER.

PREFÁCIO

Três textos.

Três momentos.

Três focos na busca de sentido.

Trilhas...

Caminhos percorridos nas minhas andanças de educadora.

Textos gerados por solicitações externas, mas que desvelam o pensamento percorrido na compreensão do significado da arte na educação e refletem, mais intimamente, a busca de sentido da própria vida do educador.

O desejo de compartilhar faz nascer esta pequena coletânea. A sua forma, não contínua, é causada pela sua própria característica de coletânea. Mas, deixa visível a busca de compreensão da "leitura de mundo", a pesquisa da multiplicidade de suas possibilidades e a investigação de suas raízes.

No caminho percorrido me confrontei com o olhar. Olhar que é percepção cognoscitiva. Percepção que vai além dos dados sensoriais. Olhar que

*"... não acumula e não abarca, mas procura; não deriva sobre a superfície plana, mas escava, fixa e fura, mirando as frestas deste mundo instável e deslizante que instiga e provoca a cada instante a sua empresa de inspeção e interrogação. (...) supõe e expõe um campo de significações, ele, o olhar -necessitado, inquieto e inquiridor - as deseja e procura, seguindo a trilha do sentido. O olhar pensa; é visão feita interrogação."*¹

E o nomeei de sensível olhar-pensante. Olhar que pensa, reflete, sente, interpreta, avalia. Olhar que é curioso, que estabelece relações, que vê diferenças.

Olhar de pensamento divergente...

E fui atrás de teóricos. E fui refletir sobre a realidade através da experiência vivida. Isto desencadeou uma outra trilha que me levou a dissertação de Mestrado, defendida em maio deste ano na ECA/USP: "Não sei desenhar" - Implicações no Desvelar/Ampliar do Desenho na Adolescência. Nela, tento desmitificar o mito do "bom desenho", fruto de um olhar estereotipado, preconceituoso, superficial.

E as trilhas continuam...

Hoje, no ESPAÇO PEDAGÓGICO, com Madalena Freire Weffort, Juliana Davini e Fátima Camargo, percorro novos caminhos, centrada na formação permanente de educadores.

E novas trilhas surgem na apropriação deste sensível olhar-pensante...

Fica aqui um convite para entrar nestas paisagens. E encontrar também desvios, e pequenos atalhos, trechos com neblina e trechos em pleno sol.

Fica aqui nosso desejo de desafiar a redescoberta da inquieta e necessária curiosidade do aprendiz, pois como educadores somos alimentados por uma forte paixão de ensinar, mas também por uma desafiante paixão de aprender. ||

São Paulo, setembro de 1992

APRESENTAÇÃO

Os três textos que compõe esta pequena coletânea foram escritos em diferentes momentos, mas a seqüência aqui colocada não obedece a ordem do tempo.

Optou-se por iniciar com o texto que focaliza a questão filosófica que se fundamenta no homem enquanto ser simbólico, e que também aborda a faceta psicológica, através do apoio teórico de Erikson, para a ampliação da compreensão da produção artística/estética da meninice. O texto: *As leituras sensíveis de mundo e a arte da meninice*² complementa um videocassete produzido a partir de uma palestra proferida em setembro de 1990.

Em seguida, o texto: *O ensino de arte nas primeiras séries* refere-se a um momento histórico vivido em 1988. Momento da inclusão de Educação Artística no Ciclo Básico³, termo utilizado para o trabalho contínuo realizado nas duas primeiras séries do primeiro grau no Estado de São Paulo. A presença de um professor especialista, com formação específica em Educação Artística representou um avanço, na medida que atendia a reivindicações antigas. Este texto marca esta entrada. Hoje, entretanto, este lugar foi perdido dentro do novo projeto da "escola padrão". Perdemos, especialmente, pela falta de competência de professores que não estavam preparados para trabalhar com as primeiras séries, pela ineficiência da Secretaria de Educação que não soube implantar e assessorar os professores nesta sua nova função. Uma série de fatores poderiam ser ainda expostos para aprofundar devidamente esta questão. A AESP - Associação de arte-educadores do Estado de São Paulo, luta pela sua manutenção dentro da campanha: "escola sem arte não tem padrão!" De qualquer forma, o texto ainda tem sentido na medida em que focaliza a questão metodológica e a postura do professor.

O último texto, *Criança e Desenho: uma conversa para olhar/pensar arte*⁴, publicado em 1991, parte da análise de inúmeros desenhos das crianças das EMEIs - Escolas Municipais de Educação Infantil. Estes desenhos foram realizados dentro do "Movimento de Reorientação Curricular" com a proposta de levantamento da visão dos educandos sobre a escola. Além deste aspecto, o texto aborda também as intervenções do professor e tenta ampliar as possibilidades de leitura destes desenhos.

A relação estabelecida com Erikson no primeiro texto sobre a meninice aponta a falta desta mesma relação com os desenhos executados pelas crianças da pré-escola. Complemento assim este texto com um apêndice que não consta do original.

Além deste apêndice, tomei a liberdade também de fazer pequenas reformulações nos vários textos que, embora não mudem o sentido original, possibilitam uma melhor compreensão do conceito exposto.

A divulgação destes textos, fora do âmbito das pré-escolas municipais e das escolas estaduais de nosso estado, foi incentivada por educadores que reivindicavam maior acesso a eles. Dentre eles, Gisa Picosque, companheira de tantas lutas e que foi a madrinha do título.

Agradeço também, especialmente, aos responsáveis que fizeram estas reflexões se tornarem públicas: a Divisão de Orientação Técnica/Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação.

AS LEITURAS SENSÍVEIS DE MUNDO E A ARTE DA MENINICE

Nicolau tinha uma idéia...

*"Era uma vez um lugar onde cada pessoa...
...só tinha uma idéia na cabeça.*

(...)

Um dia apareceu um homem chamado Nicolau.

(...)

Logo que Nicolau chegou, foi procurar João.

E contou sua idéia a ele.

E João ficou com duas idéias na cabeça.

João contou a idéia dele para Nicolau.

E Nicolau ficou com duas idéias na cabeça.

Aí, Nicolau foi contar sua idéia para Maria.

E Maria ficou com duas idéias na cabeça. E contou a Nicolau a idéia dela. Nicolau ficou com três idéias na cabeça.

Nicolau falou com Pedro, com Manuela e uma porção de gente mais. Nicolau ficou cheio de idéias. E as idéias de Nicolau começaram a se misturar umas com as outras e a formar muitas outras idéias.

Então, as pessoas começaram a achar que era muito divertido ter muitas idéias na cabeça.

Começaram a procurar Nicolau para ele contar as idéias que ele agora tinha. E todo mundo foi ficando com uma porção de idéias na cabeça.

Aí, cada um resolveu trazer os filhos...

...para Nicolau contar suas idéias.

Nicolau teve de arranjar um lugar grande, onde ele pudesse contar as crianças as suas idéias.

E naquele lugar, agora, todo mundo tem uma porção de idéias. Como você, que também conversa com os outros, ouve as idéias deles e aprende uma porção de idéias na escola."

O que é ter idéias na cabeça?

Nicolau é uma idéia de Ruth Rocha⁵. E Walter Ono registrou a sua idéia da história em coloridas e expressivas ilustrações. Como Nicolau, queremos partilhar idéias...

Mas, o que é ter uma idéia na cabeça?

É um conceito? É uma representação mental? É uma invenção? É uma lembrança? É isto tudo...?

E a idéia é expressa por palavras arquivadas na memória? Expressa por imagens? Expressa por um gesto? Um som? Um cheiro? Uma sensação? Ou por tudo isto...?

Um fato contado por uma professora da 19ª DE (Delegacia de Ensino/SP) ilustra muito bem a idéia que tenho na minha cabeça. Sua aluna de 3ª série chegou orgulhosa, lhe contando que havia aprendido, com sua irmã mais velha, o que era o vento: "Vento é o ar em movimento". Num ato criativamente pedagógico a professora perguntou se ela sabia o que queria dizer aquilo. A menina ficou pensando... As suas idéias do vento real, aquele que sentia quando se balançava, quando corria muito, quando colocava seu rosto na janela do ônibus..., se misturaram com aquelas palavras: é o ar em movimento. E as idéias foram se entrelaçando umas com as outras... Feliz com a descoberta pessoal a menina se empolgou: _ Professora, já sei! É isto! E mexia seus braços em movimentos acelerados na procura de movimentar o ar quieto que estava ao seu redor...

A menina da história real havia aprendido, antes da interferência da professora, o que era o vento? Ou tinha apenas decorado uma definição ainda vazia de significado?

A aprendizagem real só aconteceu de fato no momento em que as palavras construíram idéias, que neste caso, foram expressas através de movimentos corporais, como uma forma não verbal da significação pessoal da definição. Poderiam ter sido expressas também por outras palavras, assim como comumente dizemos que compreendemos determinado texto, ou autor, quando podemos explicá-lo com nossas próprias palavras.

É assim que se processa o conhecimento. Conhecimento entendido como resultado da relação que estabelece o homem com a realidade, como apropriação significativa do objeto focado, seja ele concreto ou abstrato, pelo pensamento da criança, do adolescente, do adulto. Pensamento fundado neste ser específico, que tem uma história pessoal de vida inserida num tempo e numa cultura determinada, que lê o mundo, a realidade da qual faz parte, que não é única e homogênea e que se mostra a ele de mil maneiras...

Esta visão, onde o conhecimento é construído pela apropriação de signifi-

cados pessoais, nos leva a refletir sobre quais instrumentos o homem utiliza para ler o mundo e buscar significados.

Vivemos ainda a definição de que o homem é um ser racional. Assim, é a razão considerada o meio mais eficiente de ler e conhecer o mundo. Como diz Terezinha Rios, esta é a definição mais pobre, que não dá conta da idéia do ser humano e do conhecimento. Mas a escola ainda parte desta premissa.

Será esta definição que nos diferencia dos animais? É ela que explica porque o homem é o único animal que enterra os seus mortos?

As palavras de Cassirer (1874-1945), um dos maiores filósofos deste século apontam uma nova e intensa direção:

"Entre o sistema receptor e o sistema de reação, que se encontram em todas as espécies animais, encontramos no homem um terceiro elo, que podemos descrever como o sistema simbólico. Esta nova aquisição transforma toda a vida humana... Existe uma diferença inequívoca entre as reações orgânicas e as respostas humanas. No primeiro caso a resposta dada a um estímulo exterior é direta e imediata; no segundo, a resposta é diferida. E' interrompida e retardada por um lento e complicado processo de pensamento.

*O homem não pode fugir a própria consecução. Já não vive num universo puramente físico, mas num universo simbólico. A linguagem, o mito, a arte e a religião são partes deste universo. São os vários fios que tecem a rede simbólica, a teia emaranhada da experiência humana. Todo o progresso humano no pensamento e na experiência aperfeiçoa e fortalece esta rede. Já não é dado ao homem enfrentar imediatamente a realidade; não pode vê-la, por assim dizer, face a face... Em lugar de lidar com as próprias coisas, o homem, em certo sentido, está constantemente conversando consigo mesmo. Envolveu-se de tal maneira em formas lingüísticas, em imagens artísticas, em símbolos místicos ou em ritos religiosos, que não pode ver nem conhecer coisa alguma senão pela interposição desse meio artificial. Tanto na esfera teórica quanto na prática, a situação é a mesma. Nem mesmo nesta última vive o homem num mundo de fatos indisputáveis, ou de acordo com suas necessidades e desejos imediatos. Vive antes no meio de emoções imaginárias, entre esperanças e temores, ilusões e desilusões, em seus sonhos e fantasias."*⁶

É assim que Cassirer, em lugar de definir o homem como um *animal rationale*, propõe defini-lo como *animal symbolicum*, visão que permite compreender o caminho da civilização.

É esta dimensão simbólica que permitiu a expressão do conceito abstrato

de vento para aquela menina, que “conversando consigo mesma”, usou de imagens construídas por uma imaginação e uma memória também simbólicas. Partindo de seus referenciais trazidos pelos sentidos e pela razão, apropriou-se de um conhecimento sobre o vento que poderia ainda ser ampliado na busca de todos os porquês, causas e efeitos, instrumentos de medição, influências e interrelações deste fenômeno.

Priorizando o “animal racional” a escola deixa de lado toda riqueza do ser humano. A aprendizagem é repetitiva e o conhecimento é avaliado pela memória mecânica. A escola esquece deste ser simbólico e da aprendizagem significativa que é mediadora da construção do conhecimento e da memória formada por recordações, num processo criativo e construtivo, onde os fatos são organizados, sintetizados, reunidos num foco de pensamento.

Priorizando o “animal racional” a escola deixa de lado os sentimentos, os sentidos e a imaginação, e com elas a Arte como forma de construção do conhecimento.

Assim como a razão, os sentidos, os sentimentos, a imaginação e a memória simbólicas também são instrumentos de conhecimento, não só daquele conhecimento culturalmente acumulado, mas também o conhecimento conquistado cotidianamente, na interação única e pessoal de cada indivíduo com o mundo.

Arte e Ciência como leituras sensíveis de mundo

O olhar do adulto sobre o mundo, olhar que não envolve só a visão, mas cada partícula de sua individualidade, está profundamente colada a sua história, a sua cultura, ao seu tempo e ao seu momento específico de vida. Assim, o olhar sensível do homem viu a inconstância do mar. Séculos e séculos de observação o levaram a imaginar e a perceber relações entre as atrações lunares e solares com a rotação da terra. E a poder prever seu movimento, registrando-os na Tábua das Marés. E a imaginar e a perceber as correntes marítimas. Registrou também seu movimento em verso e prosa, em músicas, pinturas, desenhos, danças, cenas,... Quantos pensamentos, quantas metáforas, quantas imagens,... já nasceram de seu olhar hipnotizado pelo mar...

Olhar de cientista e de artista, olhar sensível que sabe ver mais aguçadamente, mais interessadamente, olhar que foge do óbvio e que se espanta com o que vê... Cabeça de cientista e de artista, que constrói imagens, que cria situações imaginárias, que registra suas descobertas, seus sentimentos, seu modo próprio de ver a vida, partilhando suas idéias. Tanto a obra de arte quanto a obra científica nos toca

profundamente quando se entrelaça com a nossa experiência, pessoal e única, mas que contem em si algo da universalidade da situação humana.

O cientista e o artista estão presentes em Bronowski, um matemático que nos fala do espírito imaginativo na ciência e na arte, e vai além:

“...a arte (e também a ciência) é uma atividade normal da vida humana. O pintor das cavernas não fez nada mais extraordinário quando pintou, do que quando ele ou outro inventou a lança; e as duas proezas do espírito são tão naturais e tão necessárias ao aperfeiçoamento do homem como são queridas e consideráveis... Aquilo que o inventor e o pintor estavam a fazer na caverna, era desenrolar o dom do ato inteligente.”⁷

A razão, os sentimentos, os sentidos e a imaginação são elementos importantes na leitura sensível do mundo. A Arte é a expressão pessoal desta leitura. A Ciência é a busca de explicação lógica desta leitura. O olhar da criança sobre o mundo é um abraçar de todas as possibilidades. É o desenrolar do dom do ato inteligente. Para ela não há diferença entre o olhar do artista e do cientista...

Tanto o artista quanto o cientista perseguem idéias, as vezes, a mesma por toda uma vida. Assim Einstein perseguiu sua idéia da relatividade, assim Picasso perseguiu sua idéia de sintetização das formas registrada na sua série dos touros, assim a criança pequena persegue sua idéia na transformação de sua garatuja em formas ainda abstratas, e posteriormente, persegue a transformação de sua figura humana, herdada do sol. E o mesmo acontece, por exemplo, com a série de trabalhos de Monet sobre a incidência da luz, em vários momentos diferentes, sobre a Catedral de Rouen; ou a incrível quantidade de quadrados superpostos de Albers no estudo das cores que se aproximam e que se afastam, geradores da Op Art, continuada por Vasarely e que hoje estão presentes nas “entradas” dos programas de TV, agora realizadas por computadores.

Arte e Ciência são leituras sensíveis de mundo e percorrem todas as culturas humanas, em todas as épocas. A escola, todavia, as separa como antônimos. Recorro, mais uma vez as palavras do matemático Brunowski:

“Fazemos muito mal as crianças quando, no ensino, as habituamos a separarem o raciocínio da imaginação, apenas por conveniência do currículo escolar, porque a imaginação não se reduz a explosões esporádicas de fantasia. A imaginação é a manipulação no espírito de coisas ausentes, utilizando em seu lugar imagens, palavras ou outros símbolos. A imaginação é sempre um processo experimental, quer façamos as experiências com conceitos lógicos quer com a matéria fantasiosa da arte.”⁸

Arte é conhecimento...

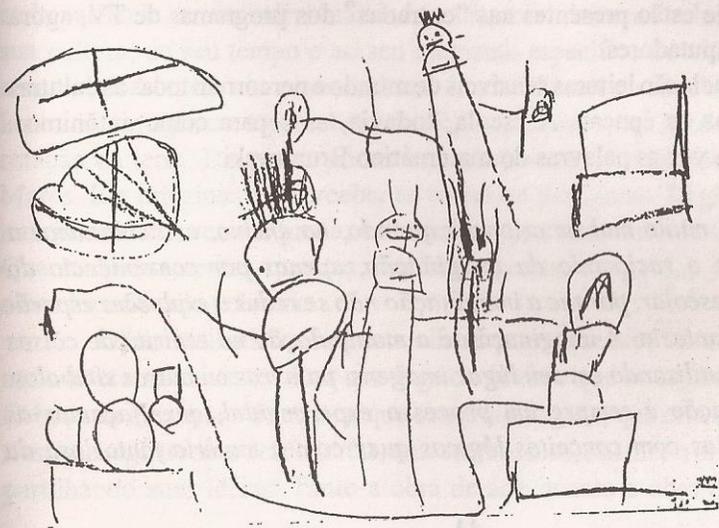
Arte é construção de conhecimento

Todas estas idéias partilhadas nos levam a sintetizar alguns aspectos.

A Arte é objeto de conhecimento. Através da obra de arte podemos conhecer a leitura de mundo de outra pessoa, com outra história de vida, vivendo outras experiências, outros sentimentos, inserida num outro tempo, num outro lugar, em outra época... Através da obra de arte podemos conhecer como outras pessoas trabalharam com os códigos das várias linguagens artísticas, com as cores, as linhas, as formas, com os sons, os ritmos, as melodias, com os gestos, as palavras, os movimentos corporais... O confronto entre as "Santa Ceia" criadas por Leonardo da Vinci e Salvador Dalí, com quatrocentos e cinquenta anos de intervalo, são exemplos concretos.

Arte é também construção de conhecimento. É o registro da percepção inteligente, da imaginação... Registro da leitura sensível do mundo, que na criança é científica e é artística. Ao desenhar Foz do Iguaçu, Fernando descobriu o ciclo da água; ao desenhar uma máquina a criança levanta hipóteses de seu funcionamento; ao desenhar uma página escrita, ainda na garatuja, a criança levanta hipóteses de leitura. Assim como também a criança descobre relações importantes expressas pelo seu desenho em raio X. Ou na sua brincadeira de astronauta, de pesquisador, de super-herói,...

As descobertas são expressas com detalhes ricos. A mesma criança que desenha a mão da figura humana apenas com três dedos coloca no mesmo desenho os filamentos de uma lâmpada, registro da descoberta recente?



Através da arte a criança vive experiências importantes, colocando-se em lugar de outras pessoas. Assim como vive papéis na brincadeira da casinha, da escolinha,... Assim como Carla no desenho do Zoológico registra as placas com os nomes dos animais de cabeça para baixo a fim de que as figuras desenhadas possam lê-las, e não nós, observadores do desenho.

A Arte está presente na vida da criança de maneira mais orgânica possível. convive como um brinquedo no cotidiano infantil, seja através do desenho, da pintura, das construções espaciais, das estorinhas inventadas e "brincadas" no quarto, no palco arrumado, na "cabaninha" montada, das músicas e sons reinventados,...

A Arte faz parte da vida da criança como leitura de mundo e expressão pessoal: plástica, sonora, dramática e verbal desta leitura...

Como objeto de conhecimento, como forma de construção de conhecimento a arte tem um espaço importante na vida de todo ser humano e não pode ficar fora ou minimizada na escola.

Uma leitura sensível do ser humano

Para ir além na compreensão do processo de leitura sensível do mundo é preciso compreender este ser específico que interage com a realidade. Criança, adolescente, adulto, tem condições e modos de ver diferenciados. Cada um deles exige de nós, professores, ações pedagógicas diferentes.

Muitos teóricos se debruçaram sobre o ser humano na tentativa de compreendê-lo. A teoria de Erik Erikson, um autor ainda não muito estudado, é uma leitura sensível do ciclo de vida do ser humano.

Para ele, o homem é um ser *bio-psico-social*. Os elementos físicos, psíquicos e sociais se entrelaçam. Sua concepção sobre o ciclo de vida, partindo da teoria da sexualidade infantil de Freud e do conhecimento físico e social é proposta através de um "DIAGRAMA EPIGENETICO" (veja gráfico). Estão ali colocadas as oito idades do homem, com etapas dependentes reciprocamente, enfatizadas pelo significado da diagonal no seu diagrama. Em cada etapa "*um novo conflito nuclear soma uma nova qualidade do ego, um novo critério de fortaleza humana acumulada*"¹⁰. Há em cada etapa o que ele chama de fortalezas, ou "virtudes básicas", que poderiam ser entendidas como forças vitais vividas em cada estágio e que teriam estreita ligação com as instituições humanas.

Vencer ou não cada conflito, vinculado a uma polaridade a ser vivida, não significa que este conflito não será jamais revivido ou que indivíduo levará para sempre este comportamento aí assumido. Situações novas poderão trazer nova

Infelizmente a escola, muitas vezes, é uma propiciadora do sentimento de inferioridade. A laboriosidade e a competência típicos desta fase geram comparações e competições. Como disse Helena Maffei Cruz, através de quem conheci Erikson, o grande desafio da escola, e do professor, é estimular competições nas quais todas as crianças tenham possibilidade de sucesso em alguma modalidade.

Olhar para a escola com esta visão que Erikson proporciona deixa claro, tanto o momento físico e psíquico da criança que vive um momento de aprendiz, ávida pelo fazer e pelo compreender, quanto o momento cultural da sociedade em relação a esta criança, que sempre ofereceu, e continua a oferecer, um meio como a escola para o seu desenvolvimento.

Olhar para a escola com esta visão que Erikson proporciona nos traz grandes inquietações. Por que a escola nem sempre funciona? Por que a evasão tão imensa? Por que a repetência? Onde estão suas falhas? Por que tanta incompetência? Por que tanta inferioridade?

Talvez a própria escola tenha deixado de ser Indústria, no sentido de trabalho, de laboriosidade, de busca de competência, e vive ela mesma em estado de alienação de si mesmo e de suas tarefas, desligando-se de seu significado maior e competindo apenas em acumular conteúdos que não estejam vinculadas ao contexto cultural e as tecnologias de seu próprio tempo.

O professor tem um grande papel neste momento. Erikson diz:

"...os bons professores que se sentem alvo da confiança e respeito da comunidade sabem como alterar jogo e trabalho, diversão e estudo. Sabem como reconhecer os esforços especiais, como estimular os talentos especiais. Também sabem como dar tempo a uma criança e como lidar com aquelas crianças para quem a escola, por algum tempo, não é importante e é considerada algo mais para suportar do que para saborear, ou mesmo a criança para quem, por algum tempo, as outras crianças são mais importantes do que o professor. Mas os bons pais também sentem a necessidade de fazer com que os filhos confiem nos seus professores, e, portanto, de contar com professores em que se possa confiar. Pois o que está em jogo é nada menos do que o desenvolvimento e a manutenção nas crianças de uma identificação positiva com aqueles que sabem coisas e sabem como fazer as coisas. Repetidamente, em entrevistas com pessoas especialmente dotadas e inspiradas, é-nos dito espontaneamente e com particular veemência que um professor pode ser creditado por ter acendido a chama do talento oculto. Contra isso levanta-se a prova esmagadora de uma vasta negligência"¹².

Mas esta imagem do professor competente encontra-se hoje vivendo momentos de inferioridade provocada pela degeneração de seu "status" na sociedade, pela incompetência trazida pela má formação, pela alienação e estagnação que transforma seu objetivo maior em mera tarefa a ser executada por si mesmo e pelo aluno, quase como se ele não estivesse por inteiro no ato de ensinar.

A tarefa maior da escola, através de seu conteúdo, de sua metodologia, das relações aluno/professor, aluno/aluno, aluno/direção e de todos eles com a vida, é dar sentido e significado a sua ação no mundo. E parece que ela está falhando justamente por não estar propiciando esta sua tarefa maior, preocupada que está apenas com a acumulação de conteúdos.

Erikson levanta ainda outro aspecto para reflexão. A maioria dos professores da escola primária é do sexo feminino e, segundo ele, poderia *"redundar num conflito com a identificação masculina do rapaz não intelectual, como se o conhecimento fosse feminino, a ação masculina"*¹³.

A escola também pode propiciar uma identificação que poderia ficar fixada ao papel de não ser nada mais do que um bom subalterno ou um bom auxiliar, ou mais perigoso ainda, o fato citado por Erikson¹⁴, de que *"durante os longos anos de frequência escolar uma criança nunca adquira o gosto pelo trabalho nem o orgulho de fazer realmente bem nem ao menos uma espécie de coisa"*.

Que tipo de escola poderia entrelaçar o momento físico e psíquico vivido naturalmente pela criança, que é e deseja ser um aprendiz, e o momento cultural da sociedade, que providencia um tipo de aprendizagem?

"...nada poderia expressar melhor o fato das crianças, nesta idade, gostarem de ser moderada mas firmemente obrigadas a participar na aventura de descobrir que podem aprender a realizar coisas em que, por si mesmas, nunca teriam pensado, coisas que devem sua atração ao próprio fato de não serem produto de jogo e fantasia mas da realidade, da utilidade e da lógica; coisas que assim proporcionam um sentido simbólico de participação no mundo real dos adultos. A desigualdade social e os métodos retrógados ainda geram um perigoso hiato entre muitas crianças e a tecnologia que necessita delas não só para que possam servir as finalidades tecnológicas mas, de modo mais imperativo, para que a tecnologia possa servir a humanidade"¹⁵.

Na concepção de educação autoritária há um rigoroso sentimento de dever na execução do que se ordena, aprende-se por respostas a questionários, imperando o pensamento convergente. A reação imposta pela concepção espontaneísta gerou uma escola que obedecia a criança, seus desejos e vontades, e, muitas vezes, não trabalhava as suas necessidades, não educava as suas paixões. Hoje busca-se uma

nova concepção de educação, que se constrói em fundamentação democrática, construtivista, sócio-interacionista, onde a aprendizagem significativa é construída pelo pensamento, pelo sentimento, pelos sentidos, pela imaginação,... onde a aventura de descobrir, mescla-se com a laboriosidade exigindo do professor uma ação pedagógica não fragmentada.

Este terceiro modelo exige de nós, professores, uma nova postura. É preciso encontrar situações desafiadoras que provoquem a relação “eu/mundo”, dela nascendo a aprendizagem. É preciso coordenar o tempo com uma seqüência de atividades entrelaçadas, que aprofundem a exploração, as descobertas, o conhecimento. Avaliar é uma possibilidade de apropriação do progresso, de tornar consciente dos resultados alcançados, permitindo ao professor perceber, não o que a criança não sabe, mas o que ele precisaria ter abordado de outra forma, mais significativa para a criança.

A desigualdade social brasileira é ainda mais fortalecida pela desigualdade de possibilidades oferecidas as nossas crianças através das diferentes concepções. Luta-se por escolas públicas com qualidade, a escola é meta de todos os governantes em suas propagandas eleitorais, mas não há uma política educacional que a concretize.

O pensamento de Erikson sobre o período da latência, trouxe uma visão mais abrangente da escola naquele tripé *bio-psico-social*. Mas é evidente que a relação com o trabalho, com a competência, com o sentido de laboriosidade ou inferioridade, não está apenas vinculada a escola, mas também as relações culturais desta criança, que se ampliam cada vez mais, saindo da relação parental para a vizinhança, a escola, as demais instituições.

Ser um animal trabalhador contribui para a formação de identidade que se expressa na formulação proposta por Erikson para esta fase: “*Eu sou o que posso aprender para realizar pelo trabalho*”. Trabalho este que deve ir muito além da idéia de subsídio apenas da subsistência ou sobrevivência, de árdua rotina...

A arte da meninice

A expressão plástica da criança desta fase de latência está também extremamente ligada a este sentido de indústria e laboriosidade. O jogo de regras reflete-se na organização espacial que o desenho adquire, com o aparecimento da linha de base, na relação cor-objeto agora estabelecida, no esquema sempre repetido da figura humana; no jogo teatral mais organizado, com o aparecimento da “linha de palco”, estabelecendo a diferença palco/platéia; na preocupação com a codificação musical, etc. A realidade é o ponto de partida para o imaginário.

Proponho a formulação: “*Eu sou um produtor de idéias*” para definir esta fase em relação a Arte. O “produzir” implica em construir com organização, em por ordem, em ter regras, em ter uma “lógica” própria, em perceber funções, em trabalhar com objetivo, sozinho ou em grupo, em fazer com seriedade, em adaptar-se a ferramentas e instrumentos. As “idéias” completam esta relação no sentido da elaboração de conceitos e opiniões pessoais na busca de significados reais, da criação vinculada ao conceito ou ao imaginário, aclarando o pensar sobre o mundo. A competência é buscada também no querer fazer bem, em ser claro na recepção das suas construções de idéias.

Há uma riqueza imensa na produção expressiva da criança. Há uma mutação que ganha em complexidade. As formas utilizadas para construir qualquer figura vão sendo transformadas numa linha contínua e fluida que funde todas as partes. Seus desenhos, expressão de seu olhar de cientista e de artista, revelam conhecimento. O rebatimento das formas, como as grelhas da churrasqueira ou o tampo da mesa; o desenho em raio X; a dobragem que permite que um lado do desenho veja o outro, como nas placas dos nomes dos animais do zoo; a situação de colocar no mesmo espaço situações diferentes, permitindo uma nova concepção de espaço-tempo; a vista aérea, são alguns exemplos deste olhar sensível registrado pela criança.

Mas, a expressão pode ser quase totalmente subjugada pelo sentimento de inferioridade que esta fase pode enfrentar. Os professores de arte convivem com a frase de muitas crianças, frequentemente com 9, 10 anos: “eu não sei desenhar”. Isto emperra qualquer intenção estética. Demonstra falta de confiança básica, incapacidade de experimentação, dificuldades de reinventar o mundo, de expressar idéias,...

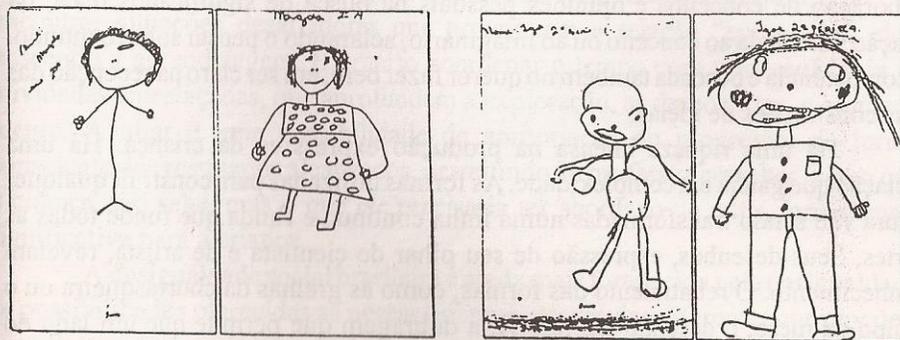
A escola muitas vezes é a responsável por este comportamento. As idéias e suas expressões não tem lugar nem apreço numa escola que se preocupa apenas com a acumulação de conteúdos, nem sempre significativas para a compreensão do mundo e de seu papel dentro dele.

Proponho que o ensino de arte seja fundamentado em duas ações dependentes como faces da mesma moeda: o *desvelar* e o *ampliar*. O primeiro permite o desvelar, o descobrir, do repertório pessoal de imagens, sons, gestos, personagens, “falas” da criança. Desvelar é dar espaço para a criança se expressar, é perceber seu momento de desenvolvimento, é conhecer mais de perto seu pensamento, sua percepção de mundo, seus sentimentos.

Ampliar o repertório plástico, sonoro, corporal e verbal exige uma ação pedagógica que estabeleça relações ricas e flexíveis com o mundo, que permita a apropriação do objeto de conhecimento: Arte, através do trabalho com os códigos das linguagens artísticas, do contato com as produções de outras crianças, de adultos, de artistas,...

Ambas ações exigem que o professor esteja junto, compartilhando, sendo

cúmplice das descobertas, das inseguranças e medos, incentivando e encorajando, lidando também ele com seu referencial sensível. (Os desenhos de Magda e Igor, realizados no mesmo dia, evidenciam o repertório da criança desvelado inicialmente e ampliado através de experiências concretas e sensíveis.)



O professor e seu ciclo de vida

Toda esta longa conversa, todas as idéias expostas e as que giraram no entorno deste texto nas cabeças-leitoras, apontam não só para o importante papel da Arte, mas também para o importante papel do professor.

Estar presente por inteiro no ato de educar/aprender exige também que nos compreendamos como seres humanos, vivendo um outro momento no ciclo de vida. Erikson conta que

“...perguntaram uma vez a Freud o que pensava que uma pessoa normal estaria habilitada a fazer bem. O seu interlocutor esperava, provavelmente, uma resposta complicada, ‘profunda’. Mas Freud disse, simplesmente: ‘Lieben und arbeiten’ (‘Amar e trabalhar’). Vale a pena ponderar sobre essa simples fórmula; vai se aprofundando quanto mais pensamos a respeito. Pois quando Freud disse ‘amor’, ele significava tanto a generosidade da intimidade como o amor genital; quando disse amar e trabalhar, significava uma produtividade geral do trabalho que não preocupasse o indivíduo ao ponto em que pudesse perder o seu direito ou capacidade para ser uma criatura sexual e amorosa”¹⁶.

Talvez sejam o amor e o trabalho, os alimentos que levam a maturidade, a última polaridade do ciclo de vida proposta por Erikson: INTEGRIDADE versus DESESPERO.

A integridade, oposta ao desespero, a sensação de fracasso, é como um prêmio para a vida, que implica na aceitação compreensiva de seu próprio ciclo vital, das pessoas que lhe são significativas e do segmento histórico vivido. Isto é reforçado pela força vital desta idade: a SABEDORIA, reflexo do conhecimento acumulado, do julgamento maduro e da compreensão abrangente.

Erikson formula para o final do ciclo vital uma nova edição da crise de identidade, resumida em: “*Eu sou o que sobrevive de mim*”. Nela está a ponte com um novo ciclo vital que relaciona integridade adulta com confiança infantil. Para Erickson “*as crianças sadias não temerão a vida se seus antepassados não temem a morte*”¹⁷.

Que cada um de nós, professores, alimentadores de tantas vidas que por nós trafegam, saibamos construir nosso próprio ciclo vital, com amor e trabalho, sobrevivendo através das potencialidades de nossos alunos transformadas por nós em ações. E que também possamos alimentar nossas cabeças com novas ou renovadas idéias...

O ENSINO DE ARTE NAS PRIMEIRAS SÉRIES

A preocupação com o ensino da arte desde os primeiros anos de escolaridade tem sido exteriorizada pelos arte-educadores em todos os seus encontros e congressos. O *Manifesto de Diamantina/85* e o *Manifesto dos arte-educadores do Estado de São Paulo - AESP/87*, entre outros documentos, reforçam esta reivindicação considerando que alfabetizar é prioridade nacional e a arte na escola corresponde também a alfabetização no seu sentido mais amplo.

A inclusão de Educação Artística no currículo do Ciclo Básico, com aulas ministradas por professor especialista, vem ao encontro de reivindicações anteriores e abre um espaço importante de enriquecimento para o aluno.

Neste momento de implantação da Jornada única, com todas as dificuldades de sua nova estrutura, muitas questões precisam ser aprofundadas:

- A arte só será trabalhada nas duas horas de Educação Artística?
- Se a resposta é não, qual a diferença entre os conteúdos da Arte trabalhados pelo professor de classe e pelo especialista?
- Se há diferença, qual o conteúdo e a dinâmica das aulas de Educação Artística?
- Qual a atuação do professor especialista junto ao professor de classe e coordenador?

Podemos tentar buscar em teóricos, em estudiosos, em relatos de experiências, em cursos, as respostas a estas questões. Mas a situação de cada região, de cada escola, de cada classe, de cada aluno, exige de nós respostas novas, condizentes com uma fundamentação básica do que acreditamos ser um trabalho de arte-educação e que precisam ser constantemente avaliadas, reprogramadas, discutidas com outros professores e registradas.

A Arte faz parte da vida da criança como:

- leitura de mundo;
- expressão pessoal: plástica, sonora, dramática e verbal desta leitura.

Estes são passos importantes para a leitura da palavra.

Independentemente da educação, a Arte faz parte da vida da criança. Nasce espontaneamente, como uma necessidade, mediando criança e mundo, isto é, propiciando por si mesma uma leitura de mundo, captação da realidade, e a expressão pessoal desta leitura. Isto é realizado através das Artes Plásticas - do desenho, da pintura, da escultura, do trabalho na areia, na terra... - da Música - de suas cantigas e acalantos, dos sons e ritmos que inventa... - das Artes Cênicas - dos jogos de faz-de-conta, do brincar de casinha, de professora, de TV, de montar barracas e fazer piqueniques imaginários... - da expressão verbal - de suas falas em prosa e verso. Estas formas de expressão pessoal de sua leitura particular de mundo são importantes para a leitura da palavra.

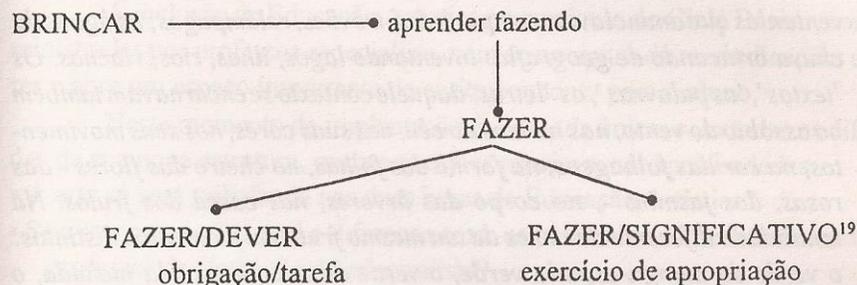
Mas o que é leitura de mundo?

"...aquele mundo especial se dava a mim como mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras... Os 'textos', 'as palavras', as 'letras' daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros - o do sanhaçu, do olho-pro-caminho-que-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os 'textos', 'as palavras', as 'letras' daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos, na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores - das rosas, dos jasmims -, no corpo das árvores, nas casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada, o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência a nossa manipulação e o seu gosto... Daquele contexto faziam parte igualmente os animais... Daquele contexto - o do meu mundo imediato, fazia parte, por outro lado, o universo das linguagens dos mais velhos, expressando suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isto ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e cuja existência eu não podia sequer suspeitar..."¹⁸

Todos nós já brincamos e presenciamos ainda hoje as crianças se divertindo na areia, brincando de geografia, construindo rios, lagos, represas, altas montanhas, túneis, criando caminhos para a água do mar entrar, ou descobrindo os caminhos percorridos pela água jorrada pela mangueira ou balde no jardim. Nestas construções, também estéticas, a criança estabelece relações entre o que vê e o que pensa, e as expressa.

Obviamente, esta leitura de mundo não é restrita a Arte; ela é desenvolvida por todos os componentes curriculares. A terra, os astros, as árvores, os bichos, o petróleo, a energia atômica, os sons e cores da natureza já existem há milhares e milhares de anos. O homem foi fazendo a leitura deste universo, cada vez mais profundamente, as leis que regem as marés, os movimentos dos astros, o ciclo de vida das plantas e dos animais, a melhor maneira de utilizar as forças de energia da própria terra e transformá-la em combustível, em novo movimento... Foi a capacidade de ler o mundo, de forma sensível e criativa, que levou e leva o homem a construir sua evolução.

A contribuição da Arte nesta leitura se faz na expressão pessoal dessa realidade lida. O que leio (pelos olhos, por todos os sentidos, pelas minhas sensações, intuições, sentimento e pensamentos) passa pelas minhas referências pessoais e volta ao mundo através das Artes Plásticas, da Música, das Artes Cênicas, da Literatura ou qualquer outra linguagem artística, executada por todo indivíduo, seja criança, adolescente, adulto, artista ou não. É este o caráter prioritário da Arte, é sua contribuição específica.



A criança brinca. O *brincar* com a voz, com o corpo, com as personagens, com a construção do espaço, com as linhas e cores é um exercício do *fazer*. Aprendemos e crescemos brincando de *fazer*.

A escola pode tirar um pouco a graça do *fazer* que vira *dever*-obrigação, tarefas para tirar “nota”, deixando frequentemente de lado o *fazer/significativo*, exercício de apropriação.

O *fazer/significativo* de um jogo teatral pode virar na escola o *fazer/dever* da festa de final de ano, com a escolha por parte do professor, de todo o texto, dos

melhores alunos para os papéis principais, do medo ou pavor do palco, de falar em público...

O *fazer/significativo* de criar uma pintura, ou desenho, uma escultura pode virar o *fazer/dever* de pintar dentro de modelos, de fazer cinzeirinhos para presente (como única oportunidade de trabalhar com argila), de desejar acertar o que o professor quer e não pensar num caminho de descobertas pessoais, de aprender uma técnica numa única aula e nunca mais repeti-la, de encher pastas com materiais diferentes, tarefas mandadas...

O *fazer/significativo* de cantar e dançar pode-se tornar o *fazer/dever* de tocar um instrumento determinado pelo professor, de não poder experimentar os sons da “banda rítmica”, de cantar o que o professor mandar, de sofrer com o solfejo imposto...

O *fazer/significativo* de contar as próprias histórias, de escrever o que pensa do mundo, de descobrir a estrutura própria da escrita, pode se transformar no *fazer/dever* de cópias imensas de letras e textos sem sentido, páginas e páginas de b-b-b, de decorar letrinhas, do medo de escrever e de falar...

Toda criança brinca de casinha. Neste jogo de faz-de-conta, inicialmente não há regras. Os papéis são móveis. Naturalmente, a criança passa para um jogo de regras com situações bem definidas. Não precisamos dizer para a criança que este jogo a prepara para a compreensão de seu papel social para o futuro e “mandá-la” brincar. Se permitimos este jogo de fantasia na escola, estaremos propiciando que esta apropriação de papéis aconteça, que haja discussão de regras, que haja espaço para a leitura da “família”, que a criança possa estabelecer um novo jogo, não com seus irmãos ou vizinhos, mas com crianças que vivem juntas experiências de aprendizagem, ampliando o jogo até que apareça a necessidade de mostrar toda a brincadeira, gerando a situação de palco (um canto da sala) e de platéia (os outros alunos). É preciso resgatar o *fazer/significativo* na escola.

Outra situação: a bandinha. Costuma-se, equivocadamente determinar o instrumento que cada criança deve tocar (é comum dar o prato para crianças dispersivas!) e a música a ser executada para a apresentação na festinha. Mas, qual é mesmo o objetivo deste trabalho? Experimentar todas as possibilidades de um único instrumento, o triângulo, por exemplo, pesquisando ritmos e sonoridades, entendendo a sua acústica decorrente do modo como o seguramos, usar a imaginação, ligá-lo a outros significados e lembranças, descobri-lo, expressar seu som por meio de movimentos corporais, por cores e linhas, pode ser algo extremamente desafiante e prazeroso.

Você, professor, agüentaria seis horas de trabalho, sentado enfileirado atrás de outro colega, sem poder falar, pensar, movimentar-se, olhando todo o tempo para o professor que manda?

É preciso envolver trabalho escolar com o prazer de encontrar sua signifi-

ção, repensar a própria postura e preparar para a liberdade e autonomia.

Um professor rígido consegue silêncio de “morte”, através do medo e da tensão que provoca. Um professor “bonzinho” não consegue dominar a classe. A criança na escola é trabalhada para usar a liberdade?

É preciso muito esforço para superar o barulho e a acomodação dos alunos. Só assim a hora da conversa, do balbucio fazendo continhas ou lendo, do trabalho em grupo, da expressão em qualquer linguagem, a hora da atenção e do silêncio total irão acontecer organizadamente, utilizando a liberdade para um trabalho expressivo, construtivo e criativo, e não apenas como válvula de escape de situações repressoras enfrentadas no cotidiano escolar. Esse caminho de aprendizagem é lento e só vai acontecer quando a criança o experimentar e o construir.

Sem esta postura refletida e assumida do professor da classe e do especialista, não será possível um verdadeiro trabalho de arte-educação.

Partindo do princípio de que a Arte deve fazer parte do cotidiano da escola, tanto o professor especialista quanto o professor de classe, direcionados para o *fazer/significativo* e a construção da autonomia, tem dois objetivos básicos: o *desvelar* o repertório pessoal de imagens, sons, gestos, personagens, falas... da criança e *ampliá-lo*. Estes são os pontos de partida para a leitura de mundo, que precede a leitura da palavra.

Desvelar o Repertório Pessoal

Imagens, Sons, Gestos, Personagens, Falas...

É preciso dar espaço para que este repertório pessoal possa ser desvelado, revelado, vir a tona.

Que tipo de postura do professor é necessário para que isto aconteça? Que tipo de dinâmica na escola poderia propiciar este desvelamento? Que estímulos geradores poderiam ser utilizados? O professor preocupado em “dar aula” sabe criar condições e ambiente propício? Sabe esperar a resposta da criança?

*“Ser arte-educador é deixar o outro ser,
silenciar a própria voz e deixar o outro falar...”*

Luiz Camargo

E, complementar: “e incentivar” o outro a falar, a se expressar, desafiando o seu pensamento e instigando a socializá-lo. Assim se pode descobrir que nosso aluno apresenta garatujas, rabiscos sem significado visível, ou se seus desenhos são soltos no espaço, chão acima, céu embaixo, numa aparente desorganização (sob o ponto de vista do adulto), chamada por Lowenfeld de fase pré-esquemática.

Através de um processo natural de desenvolvimento, a partir de seu próprio trabalho, a criança vai organizando suas formas, seus espaços, chegando a construção da linha de base. Sobre ela a casa, a árvore, todo o seu mundo. As vezes esta linha coincide com a própria margem do papel, as vezes ela não aparece visivelmente, mas a ordenação espacial que ela indica é sumamente importante para a aprendizagem da escrita.

Esta organização espacial que envolve formas e cores é também concretizada no jogo de regras e na construção sonora, estando ligada ao início da fase que Piaget denomina de operações concretas, um momento a ser trabalhado, desafiado e desenvolvido em todas as suas possibilidades, através do próprio trabalho da criança, num processo contínuo.

A cor, por exemplo, é também um dado importante. Envolvida com as formas, a criança utiliza a cor, inicialmente apenas como decoração. O cabelo pode ser roxo ou vermelho, a pele azul. Concomitantemente com a organização espacial nascerá a organização das cores. É uma descoberta maravilhosa! Por que interferir mandando pintar árvores sempre com troncos marrons e copas verdes? As copas são sempre verdes? E as quaresmeiras e ipês floridos? E a variedade de tons?

E os sons? Quantos sons a criança pode tirar dos objetos, dos instrumentos da bandinha, da própria voz, do próprio corpo? E de que altura, com qual intensidade, e com que ritmo? Como ela usa seu próprio corpo? Quais são seus gestos? Como domina seus movimentos corporais? (Estes não podem ficar restritos a execução dos exercícios repetitivos, mas precisam ser desenvolvidos a nível de expressão). Quais as personagens que incorpora em seus jogos? Pai, mãe, professor, heróis, artistas de TV? E a sua fala, o seu jeito, a sua forma de relacionar-se com os outros?

Desvelar o repertório da criança é dar espaço para ela se expressar, é perceber seu momento de desenvolvimento, é conhecer mais de perto seu pensamento, sua percepção de mundo, seus sentimentos. Mas é preciso saber ler estas expressões da criança para ir mais além.

Ampliar o Repertório Pessoal

Sonoro, Plástico, Corporal, Verbal...

É através da percepção e da sensibilidade, afetiva e cognitiva, elementos que formam o corpo da Arte, que a criança faz sua leitura de mundo, descobrindo os “textos”, as “palavras”, as “letras” de cada contexto. Quanto mais viver esta leitura, mais aumentará sua capacidade de perceber, mais terá ampliado seu repertório pessoal, mais terá desenvolvido sua consciência crítica. É preciso estabelecer relações sensíveis e ricas para que isto aconteça, partindo de estímulos

realmente geradores de idéias, sensações, sentimentos, pensamentos, etc...

Conta uma história, que um sábio chinês pediu a seu discípulo para olhar um aquário de peixes. Depois de três horas o sábio voltou e o menino lhe contou o que tinha observado. Era pouco. Mais algumas horas, o menino só. E o sábio percebeu que havia muito ainda para o menino descobrir. E ficaram mais dois dias olhando, sentindo, percebendo, pensando, refletindo sobre o aquário...

Não basta deixar a criança se expressar livremente sem orientações e ir corrigir outros cadernos, ou se ausentar da sala. Estar junto, se aproximar da criança e pedir para esta contar-lhe de sua expressão, e realmente escutá-la, compartilhando sua história, compreendendo o mundo que está sendo criado, pode gerar perguntas e novas idéias.

Uma história real pode exemplificar. Pedi a um grupo de crianças que desenhasse o que cada uma mais gostava em sua casa. Como morava em um apartamento, Tatiana logo passou a desenhar a piscina de seu prédio. Preocupou-se com o seu formato e desenhou os móveis do jardim como que vistos do alto (como deveria vê-los lá de cima), mas com suas pernas desenhadas para os lados. Não havia figuras humanas. Perguntei onde estavam seus amiguinhos e ela respondeu que estavam de férias (há sempre ótimas e inesperadas respostas!) Não recolhi o seu desenho e fui atender a outras crianças. Quando voltei a apreciar seu trabalho, já havia outras crianças desenhadas, algumas com patins. Disse de nossa alegria de ver seus amigos de volta e, perguntei se ela também não havia descido para brincar. Ela comentou que não, pois preferia patinar na garagem, porque ali era perigoso, sendo que alguns já haviam caído na piscina. Rimos juntas com a história e a deixei continuar seu trabalho. Tempos depois, seu desenho já apresentava figuras caindo na água. Até seu irmão caiu também com seu skate. E o desenho ficou muito rico, repleto de crianças e com muito movimento. Não fosse a condução discreta, as intervenções adequadas, talvez a piscina mostrasse apenas um relato frio do que ela mais gostava em sua casa e Tatiana não tivesse terminado a aula tão feliz com seu trabalho cheio de vida e envolvimento.

Saber aproximar-se de um desenho infantil exige sensibilidade. Dizemos: "Que linda borboleta!", e a criança responde, com raiva, que não é. Uma professora contou-me que observara um aluno desenhando um quadrado com duas crianças brincando dentro e de lado uns risquinhos parecendo grama. E conversou com a criança como se aquilo fosse uma piscina. No final do dia, quando foi ler o texto que a criança tinha escrito sobre o seu desenho, descobriu que a piscina era, na realidade, uma colcha que a mãe colocava sobre a grama! Temos referenciais diferentes de nossos alunos e é preciso saber ler a expressão infantil cuidadosamente para poder ampliá-la.

Como propor o fazer/significativo em Arte? Quais são suas metas?

Sensibilidade e Abertura a Vida e a Experiência

- Estabelecer relações ricas e flexíveis
- Aprendizagem através dos sentidos
- Familiarização estética

Estabelecer relações ricas e sensíveis é mediar a criança com seu mundo. É torná-lo desafiante, instigante. Quando conversei com Tatiana, estabelecendo uma relação nova com seu desenho, ela respondeu trazendo vida ao seu trabalho. Quando problematizamos uma situação qualquer, trazendo para a classe somente o triângulo da bandinha, no exemplo já citado, relações mais profundas poderão ser trabalhadas e desafiadas, gerando conceitos e novos conhecimentos.

Mas esta situação deveria ser propiciada também em outros componentes curriculares. Qual então a contribuição específica do ensino de Arte, sob este ângulo?

Diz Forquin:

*"...o papel das atividades estéticas na aprendizagem do meio ambiente consiste em dar ênfase aos aspectos mais diretamente sensoriais e sensíveis: ensinar as crianças, através de exercícios sistemáticos de variações dos estímulos, por exemplo, a perceberem as aparências como aquilo que são, e não como indicadores com vistas a comportamentos utilitários. Isto porque em nossa percepção comum costumamos perceber mal, muito depressa, muito superficialmente... Reconhecer os matizes das cores e das luzes, estudar os movimentos, os ruídos, avaliar os tamanhos e as distâncias, sentir as matérias e as formas, tomar consciência dos ritmos próprios das coisas e dos seres mais variados, preocupar-se com aquilo que passa e com aquilo que permanece, com as proporções e as distorções, com as semelhanças e contrastes, familiarizar-se com os valores espaciais e com as características dos volumes - eis a base de qualquer domínio efetivo do mundo sensível, eis o meio de habitar o mundo de modo mais intenso e significativo."*²⁰

A vida de hoje é extremamente fragmentada. Em três minutos de TV podemos ver um sequestro internacional, o roubo na cidade, o sabonete que devo comprar, a guerra, a emoção do *flash* da novela ou do filme que passará logo mais... E desaprendemos a ver...

Além da aprendizagem pelos sentidos, podemos estimular os nossos alunos através do que Forquin chama de *alfabetização cultural*, envolvendo História da Arte e a Apreciação. Ter contato com desenhos, pinturas, esculturas, através de reproduções e de visitas as praças do bairro, museus, exposições... com música

erudita clássica ou contemporânea, música popular, sertaneja, *pop*, samba ou pagode, ou... através de audições de discos, rádio, presenças em concertos, no coreto das praças, de ouvir alguém tocar algum instrumento (às vezes o pai ou a mãe sabem tocar e se sentiriam felizes de participar de algumas aulas); com o Teatro através de apresentações, de novelas da TV, do espetáculo produzido pelos professores para as crianças, com a dança, com a fotografia, com o cinema, com os artistas...

Sem isto, como diz Forquin: "*aqueles que não puderam beneficiar-se de um ambiente favorável jamais sairão do analfabetismo sensorial e do consumismo embotado*"²¹.

O contato com a obra, entretanto, não pode se restringir a uma conceituação teórica sobre a obra em si, autor, época, estilo. Antes é preciso incentivar a curiosidade, a expressão das sensações, sentimentos e pensamentos que a obra emana.

O fazer/significativo na Arte também está vinculado ao:

Desenvolvimento integral da personalidade.

Intelectual, Emocional, Social, Perceptivo, Físico, Criativo e Estético

Todos estes aspectos são desenvolvidos pela Arte porque estão presentes no ato de criação. Quando Tatiana desenhou a piscina, o aspecto cognitivo estava ativado pela crescente consciência de si e de seu meio, incluindo detalhes, buscando na memória o formato exato da piscina, diferenciando seus amigos, etc. Pôde expressar seu desenvolvimento social com os vizinhos e irmão, criando relações subjetivas extremamente ricas para ela, embora o professor não as tenha necessariamente percebido (amigos e inimigos, "paixões" escondidas, estavam ali expressas). A sua análise não cabe a nós educadores, mas o fato de permitir sua expressão, por si só, já é altamente benéfico. A inclusão de sua experiência pessoal, o uso de linhas livres e fluidas evidenciam seu desenvolvimento emocional. A nível de físico, ela projetou conscientemente os movimentos corporais, percebendo relações entre o corpo e o tamanho da piscina, o corpo e o tamanho do *skate*, o corpo dela e do outro. Sua percepção, sua capacidade criadora e estética foram também ativadas.

Como professores de Arte do século XX, quando a tecnologia avançada, a vida urbana, o tempo restrito, o fato de comprar tudo pronto, de aprender a ver pelos olhos do outro, da ansiedade, da pressa, do descartável; está presente, precisamos buscar um tempo e um espaço para que a criança das primeiras séries possa buscar sua particular leitura de mundo e desenvolver todas as suas potencialidades.

Valorização do Potencial Criador

- Curiosidade
- Pensamento divergente

Até que ponto trabalhamos a curiosidade da criança? Despertamos a sua curiosidade para a busca do conhecimento?

É comum ver na lousa ou num cartaz o desenho de uma árvore realizado pelo professor com as setas indicando copa, raiz e tronco. A criança copia, decora e o repete na prova.

O que aconteceria se fôssemos para o pátio ou para a pracinha e observássemos as árvores? Por que a mangueira, o eucalipto, a palmeira ali presentes são chamadas de árvores? São tão diferentes, como estrutura, como formato, como desenho e colorido das folhas. O que há de comum? Como elas cresceram? Por que tentamos balançar esta árvore imensa e ela não se abala? Por que balançamos a menorzinha e ela se movimenta? Por que elas param de pé? Será que tem algo embaixo? Por que a palmeira cresceu daquela forma? Como cuidar delas? Que bichinhos habitam nelas? Por que não deitar no chão e observar seus movimentos? E expressar com o próprio corpo seu ciclo de vida? Seus movimentos e sons num dia de chuva? E de tempestade?

A aprendizagem através da expressão artística, entrelaçada com a curiosidade, pode ser muito significativa, muito além daquele desenho da árvore, tão triste e sem vida, reproduzido na lousa ou pelo mimeógrafo.

Aprendemos na escola, frequentemente, a única resposta correta as perguntas do professor. Esquecemos de responder as perguntas dos alunos porque não damos espaço para a sua curiosidade, que é logo tolhida. A escola, muitas vezes, se fecha no pensamento convergente, no questionário preenchido consultando um único texto. Não se procura a amplidão das respostas da vida, a amplidão maior ainda de perguntas. Através do pensamento divergente, preconizado por Guilford, poderemos ir muito além. A Proposta Curricular de Educação Artística²² discute bem esta questão.

Auto confiança

Superar Bloqueios e Preconceitos

Quantos bloqueios são formados por não se acreditar no potencial nem da criança, nem de si próprio?

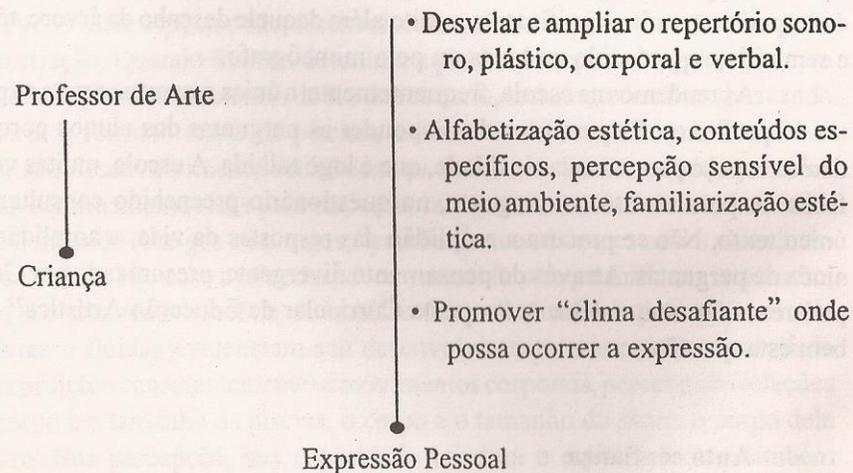
O célebre desenho da "casinha", sempre igual, com uma porta na parede esquerda e uma janela na parede da direita, assim como o homem "palito", estão presentes ainda no adulto, copiados um dia e sempre repetidos. Estimulando a

autoconfiança da criança, poderemos incentivar a descoberta de suas formas, de suas cores, de seus gestos, sons e falas, descobrindo por si próprio, se desenvolvendo num processo que se distanciará de formas estereotipadas e aprendidas, abrindo-se as experiências perceptivas importantes para uma postura frente ao mundo cada vez mais sensível, criativa e significativa. O próprio professor precisa superar seus próprios preconceitos e bloqueios em relação as linguagens artísticas, buscando seu significado e compreendendo seu desenvolvimento.

O importante papel da Arte na formação do ser em processo de alfabetização não pode ser reduzido a duas horas de contato com o professor especialista. A proposta de Jornada única, ao contrário, deve permitir que a criança, além do contato com a Arte realizado pelo professor de classe, possa ter esse contato ampliado pela participação do professor de Arte, trabalhando de forma integrada. Ambos devem buscar a expressão pessoal do aluno, ajudando-se mutuamente para que os objetivos sejam alcançados, permitindo uma educação libertadora.

Quanto a contribuição específica do professor especialista neste processo, constata-se duas direções paralelas e de igual importância. Vejamos:

Relação: Professor de arte/Criança



Na sua relação direta com a criança, o professor terá de desvelar e ampliar o repertório expressivo da criança como ponto central de sua ação.

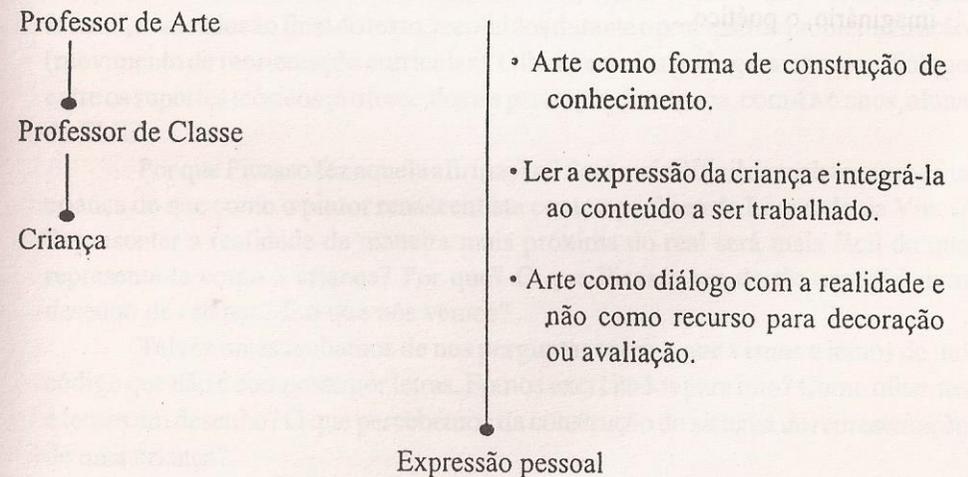
Os conteúdos específicos de cada linguagem artística não poderão ser entendidos como elementos teóricos “despejados” sobre a criança. Será através da própria expressão que estes conteúdos serão desenvolvidos e ampliados com significado. Por exemplo, a cor é um conteúdo bastante trabalhado em Artes

Plásticas. Evidentemente, no ciclo Básico não se pode pensar em transmitir a teoria das cores (e mesmo mais tarde, é preciso rever esta ação). Este conteúdo, entretanto, poderá ser desenvolvido partindo-se da utilização que a criança faz em seu próprio desenho (há diferenças de uso no pré-esquematismo, e precisamos descobrir onde a criança está!), na roupa que veste, nas suas preferências. É possível incentivá-la a experimentar a obtenção de novas cores pesquisando com tintas, papel celofane, vegetais, terra, etc; a brincar com cores, descobrindo como transformá-las em mais claras ou mais escuras; a inventar histórias, permitindo que ela se aproprie de suas descobertas, que saiba pela prática como tudo acontece, que possa repetir resultados...

A alfabetização estética pode também partir da percepção sensível do meio ambiente (continuando o exemplo: descobrindo as tonalidades diferentes do céu, das nuvens, dos bichinhos, etc) e da familiarização com todas as formas expressivas, isto é, do passado e do presente, das chamadas obras eruditas e populares, dos meios mais antigos e das mídias mais avançadas. (O que descobrir sobre cor através da obra de Michelângelo, Turner, Monet, Chagall, Portinari, Iberê Camargo, artesões ou dos cenários dos programas de TV?).

Criar um clima favorável e propor situações desafiantes que possam promover a expressão são diretrizes da Proposta Curricular de Educação Artística. Partindo de estímulos geradores, pode-se desencadear projetos envolventes e significativos que poderiam, inclusive, ser entrelaçados pelo professor de classe.

Relação: Professor de arte/Professor de classe/Criança



Pelo seu conhecimento da Arte e pela sua sensibilidade, o professor especialista deveria ser capaz de assessorar o professor da classe para que possa

utilizar a Arte como forma de mediação com a realidade e construção de conhecimento, também de maneira criativa e expressiva, levando em consideração os referenciais de cada criança. É extremamente importante trabalhar junto com o professor de classe que tem um contato diário com seus alunos. Desta união, possível pelas reuniões programadas, pode-se aprofundar a leitura da expressão das crianças, compreendendo sua transformação e seu significado. É a partir de trabalhos plásticos, sonoros, cênicos e verbais em que a criança dialoga com seu mundo, que o professor pode estabelecer relações profundas para a construção e apropriação de conteúdos considerados essenciais.

A Arte não pode ficar reduzida, na escola, ao aspecto decorativo ou a fixação de conteúdos. A coordenação motora e suas habilidades serão desenvolvidas através da Arte por ela mesma, sem necessidade de exercícios repetitivos, propiciando condições favoráveis para que a criança sinta prazer e liberdade em construir o seu próprio trabalho, crescendo a partir dele, em complexidades crescentes. É por este exercício que se estabelecerá um aprimoramento motor.

É preciso que professores especialistas e da classe possam juntos repensar as suas práticas, avaliá-las, buscar fundamentação teórica e, mais que tudo, se envolver pessoalmente com o trabalho pedagógico.

O *fazer/significativo*, com todas as dificuldades que qualquer trabalho traz, tem que ser buscado por alunos e professores. O papel do professor de Arte neste processo é desafiante e árduo. É preciso estar comprometido com a melhoria de qualidade de ensino e de vida. É preciso ir além da representação e do diálogo com a realidade, e resgatar no próprio indivíduo, criança ou adulto, o estético, o imaginário, o poético...

CRIANÇA E DESENHO

uma conversa para olhar/pensar arte

"Levei cinco anos para desenhar como Rafael e a vida toda para desenhar como uma criança."

Picasso (1881-1973)

Uma conversa informal. É isto que este texto pretende, tendo como ponto de apoio os desenhos das crianças das EMEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil, nomeados ao final do texto, recolhidos durante o processo de problematização (movimento de reorientação curricular). Olhar para eles pode gerar um rico diálogo entre os suportes teóricos já oferecidos e a produção da criança, com 4 a 6 anos, aluna de EMEI.

Por que Picasso fez aquela afirmação? Será mais difícil desenhar como uma criança do que como o pintor renascentista contemporâneo de Leonardo da Vinci? Representar a realidade da maneira mais próxima do real será mais fácil do que representá-la como a criança? Por que? O que Picasso via de tão especial num desenho de criança? E o que nós vemos?

Talvez antes tenhamos de nos perguntar sobre o que vemos e lemos de um código que não é composto por letras. Fomos exercitados para isso? Como olhamos e lemos um desenho? O que percebemos da construção do sistema de representação de uma criança?

Convido você para mergulhar seu olhar sobre o desenho de Vanessa, aluna de uma EMEI (Fig.1). Não, não é para dar uma "olhadela". É preciso que você se torne consciente das possibilidades de seu sensível olhar pensante.

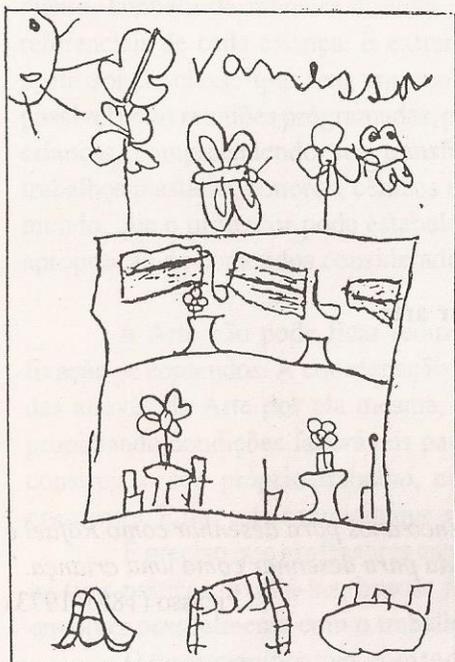


Fig.1

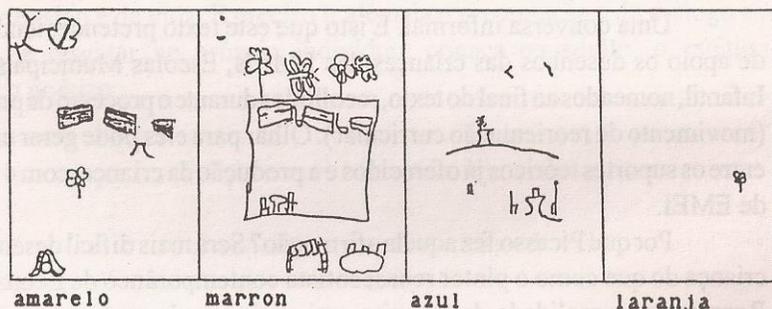


Fig.2 - Mapa de distribuição das cores utilizadas por Vanessa

Como Vanessa tratou o espaço do papel? Como organizou suas formas significantes neste suporte? Ocupou todo o espaço, só o centro, só parcialmente? Como compôs com as formas? Houve busca de simetria? Como estabeleceu os planos? Como delimitou o exterior e o interior? Como resolveu o espaço interior (duas linhas de base)? Seu olhar se ateu ao macrocosmos, a visão mais geral e ampla ou ao microcosmos, ao detalhes, aos pequenos objetos e seres, ou ambos? E

O original tem tamanho ofício (A4) e foi reduzido. Você também terá de imaginar as cores. Vanessa usou apenas o lápis cêra azul, amarelo, marron e laranja. Um mapa de distribuição de cores (Fig.2) pode ajudar.

Que leitura você fez deste desenho? Que elementos ficaram fortes para você? O que não compreendeu?

É provável que sua leitura tenha ficado presa a identificação de cada elemento desenhado. Mas, é possível ir mais longe. Algumas perguntas podem ajudar nesta leitura trazendo novos pontos de vista.

os tamanhos relativos entre as várias formas? Como é sua linha executada com lápis cêra: forte, vigorosa, leve, imprecisa, com ou sem variações de pressão no traçado? Como utilizou as cores? Só contorno? Só como preenchimento de superfícies? Ambos? As cores apresentam alguma relação com a realidade? Ela criou novas cores pela sobreposição ou as usou apenas separadamente?

Volte ainda seu olhar pensante sobre o trabalho de Vanessa. Todos estes dados levantados oferecem outros ângulos para encontrar novas significações. Todas êles apontam para a questão central: O que Vanessa expressou sobre a escola com seu desenho?

Não sabemos sua idade, não há registro de seu estágio, nem de suas atitudes e interesses. Mas as respostas estão no próprio desenho. Quanto mais o olharmos, mais perceberemos o modo singular de Vanessa expressar seu pensamento.

O olhar da professora ficou preso a identificação dos elementos desenhados. As palavras que a professora escreveu no desenho: "flor, borboleta, borboleta, marimbondo, escola, mesa com cadeiras, outra mesa, vidros, escorregador, trepa-trepa, trezinho" parecem traduzí-lo corretamente (Fig.3). Mas, será que estas palavras, significantes verbais dão conta dos significados e das significações das formas significantes? Elas são necessárias ao desenho? Será que "flor, borboleta, mesa, cadeiras, escorregador, trepa-trepa" não estão o suficientemente reconhecíveis? Será que "escola" é só a sala e não também o parque?



Quando Vanessa criou esta forma significativa, ela não queria só expressar a idéia de vidro. Sua forma significativa mostra uma percepção sensível e científica. Sensível na medida em que "essencializou" o formato da janela, coloriu de amarelo a superfície, que é a única pintada (referência a cor da janela ou ao sol lá de fora?), a colocou no alto do espaço fechado (chão e/ou parede?). Científica, na medida em que enfatizou a mecânica do abrir e fechar a janela, como a enorme alavanca nos mostra. É só olhando de fato para o desenho com nossos olhos pensantes que estas coisas começam a ser visíveis. A palavra "vidro" absolutamente não dá conta do significado de janela do tipo basculante e das significações pessoais dadas por Vanessa.

As janelas são apenas um dos elementos do desenho que provam o quanto êle é pensamento, que é linguagem, que tem um texto. Mas seu texto não é composto de palavras fragmentadas, mas de formas significantes com significados e significações, que exigem algo mais do que simplesmente perguntar o que é.

O significado comum das formas desenhadas e as significações pessoais dadas tanto pelo autor como pelo observador, só podem se tornar visíveis quando paramos para encontrar respostas as perguntas levantadas no início do texto e a tantas outras, aprofundando o olhar sobre o desenho. Há muito para refletir sobre o trabalho de Vanessa. Valerá a pena discuti-lo com outros colegas. Dois pontos levantados, ficam já evidenciados: a arte exige um sensível olhar pensante; o

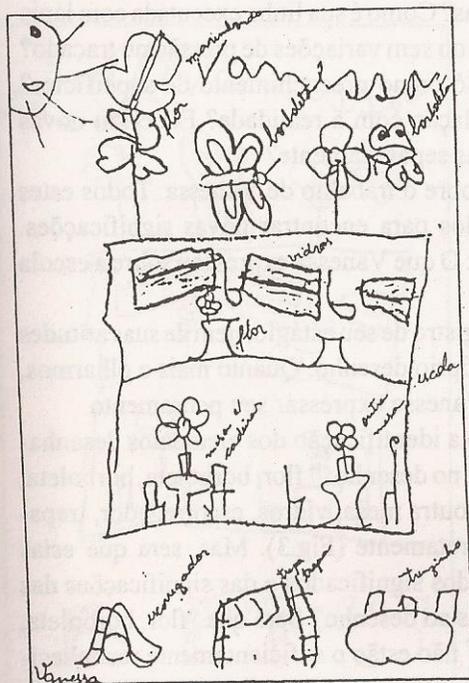


Fig. 3

desenho é um texto que não pode ser reduzido a palavras segmentadas, assim como um texto verbal também não é um amontoado de palavras soltas, mas articuladas e contextualizadas, expressão de pensamentos.

O olhar renovado pode questionar por si só práticas tradicionais. As vezes, a própria criança impulsiona o pensar. Karine, aluna de uma pré-escola, ao ser perguntada sobre o que era isto e aquilo em seu desenho, respondeu: "Isto é o vermelho! Isto é o marron!" Tão inteligente sua resposta quanto a dada por Cézanne à uma senhora que se espantava com sua pintura: "Mas isto não é uma mulher, é uma tela!"

As palavras escritas pela professora muitas vezes escondem, sob o aparente interesse pelo desenho, a

falta de um olhar pensante, não indo além da simples identificação. O desenho de Wesley, reproduzido em redução em duas versões (Fig. 4 e 5), evidencia este aspecto. Na segunda reprodução (Fig. 5) excluimos as palavras da professora e colocamos o desenho na posição em que a criança provavelmente deve ter trabalhado.

O tempo de escrever: "cruz, bolinhas, cruz, bolinha, cruz, cruz, cruz, bolinha, sol, cruz, cruz, sol", poderia ter sido utilizado para o olhar/pensar o trabalho e compará-lo, mesmo mentalmente, com os outros de Wesley. Seu desenho é excelente! Como garatuja, não tem significado figurativo, já que os dois sóis não "é" aquele que está no céu, e as cruzes não são as da igreja. Wesley vive um rico momento de exploração dos Diagramas (círculo e cruz) e do Sol (círculo com raios), preparatório, segundo Rhoda Kellogg²³ para o surgimento da figura humana. Isto pode ser verificado nos desenhos de crianças de várias EMEIs (Fig.6).

O círculo e os raios que dele saem são os geradores das primeiras figuras humanas. Nelas o grande círculo não é só cabeça, mas tem a qualidade da rotundade do corpo como um todo.

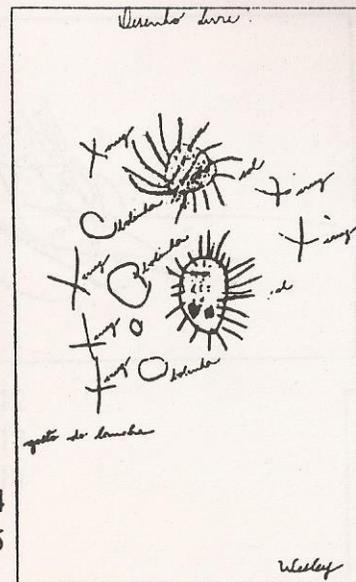
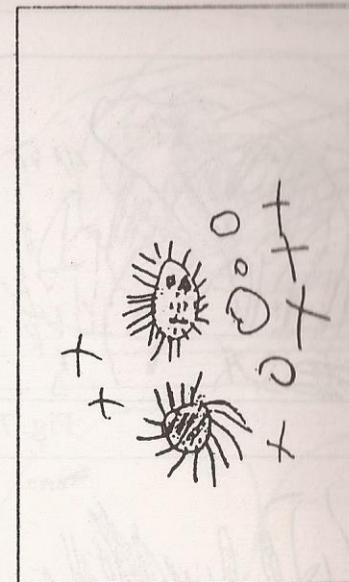


Fig. 4
Fig. 5



O desejo de identificar, tradição em nossa "cultura pedagógica" reforçada pela idéia de arte como cópia da realidade e não como percepção analógica desta realidade, além do pouco conhecimento sobre a metamorfose gráfica porque passa uma criança, deixam, frequentemente, poucos elementos para o educador avaliar uma produção plástica. Talvez ele mesmo tenha tido poucas chances de desenvolver seu "ser artista", seu lado estético. Sobre isto muito se poderia conversar...

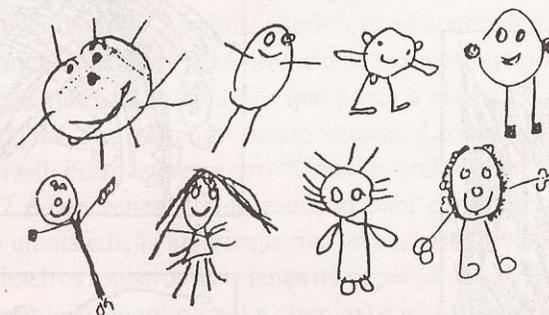


Fig.6

Há também uma pressa para que a criança deixe logo as garatuja, os desenhos irreconhecíveis, e por isto tanta ênfase na identificação. Todavia, este período é extremamente rico.

Segundo a experiência de Rhoda Kellogg, os alunos que são considerados mais tarde como "criativos" ou "dotados" para a arte, fizeram inúmeras garatuja que foram apreciadas por seus pais e professores. Suas potencialidades foram desenvolvidas e não sufocadas.

Mas vamos continuar nosso exercício de olhar. Convido você a mergulhar seu olhar pensante sobre estes outros desenhos (Fig.7 a 14).

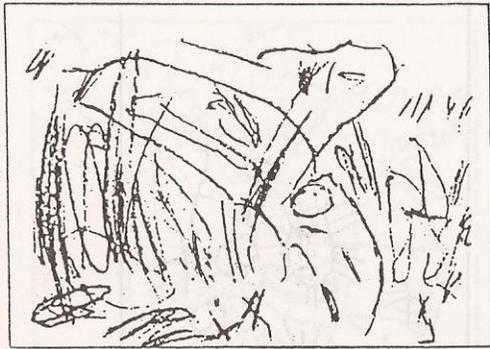


Fig. 7

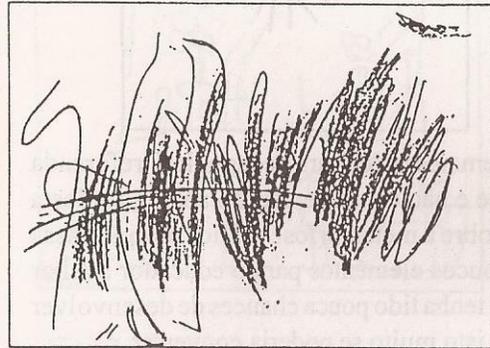


Fig. 8

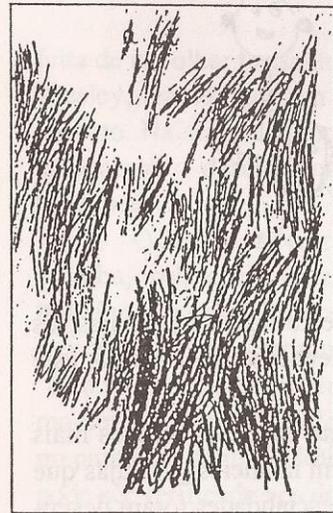


Fig. 9

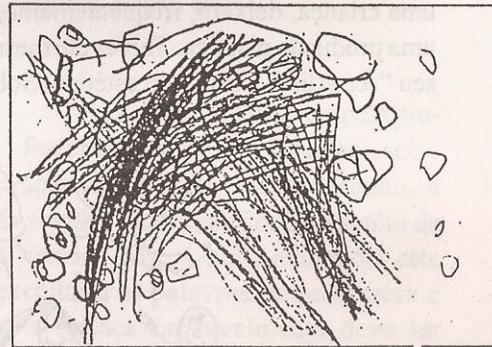


Fig. 10

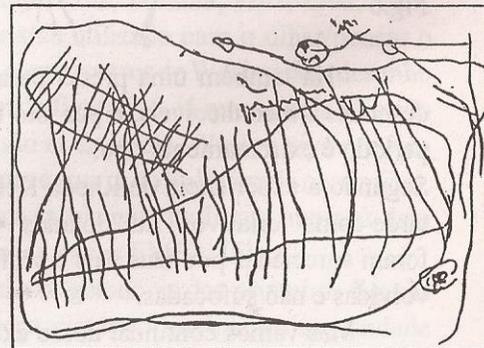


Fig. 11

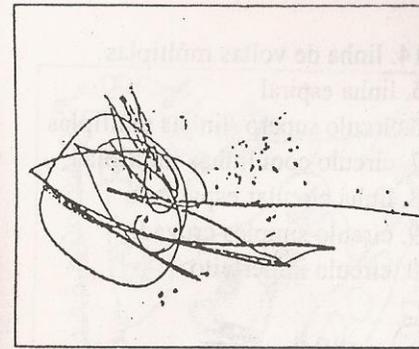
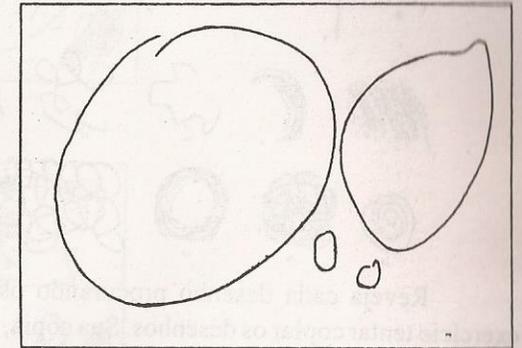
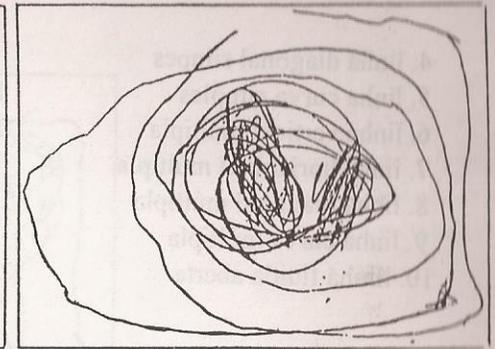


Fig. 12

Fig. 13

Fig. 14



São comuns nas EMEIs? O que podemos ler neles?

É evidente que a identificação possível nos desenhos de Vanessa e Wesley se tornam mais difíceis aqui. As formas significantes, ou melhor, as linhas significantes, expressam um movimento rítmico, que é acompanhado de um grande prazer visual e corporal da criança. Muitos são os teóricos que podem nos ajudar a compreender a metamorfose gráfica por que passa a criança. Luquet²⁴, Herbert Read²⁵, foram alguns dos pioneiros neste estudo. Lowenfeld²⁶, um dos mais divulgados no Brasil, escreveu seu livro "Creative and mental growth" em 1947, mas só em 1977 é concretizada sua tradução para o português, tradução esta realizada sobre a quinta edição americana que teve a participação de Brittain. Para Lowenfeld os primeiros registros da criança no papel são classificados em garatuja incontrolada, controlada (longitudinal e circular) e identificada. Em 1970, Rhoda Kellogg, já citada, edita "Analysing children's art" com tradução em espanhol.

Rhoda Kellogg estudou o desenvolvimento plástico da criança enfocando profundamente a produção até os cinco, seis anos. Ela aponta um canal de leitura para estes desenhos quando nos mostra 20 RABISCOS BÁSICOS (Fig. 15).

Estes são os movimentos que a criança traça no papel, com ou sem controle visual. São eles:

- 1. ponto
- 2. linha vertical simples
- 3. linha horizontal simples
- 11. linha fluida envolvente
- 12. linha zig-zag ou ondulada
- 13. linha de uma volta simples

4. linha diagonal simples
5. linha curva simples
6. linha vertical múltipla
7. linha horizontal múltipla
8. linha diagonal múltipla
9. linha curva múltipla
10. linha fluida aberta

14. linha de voltas múltiplas
15. linha espiral
16. círculo superp./linhas múltiplas
17. círculo com linhas múltiplas
18. linha circular espalhada
19. círculo simples cruzado
20. círculo imperfeito

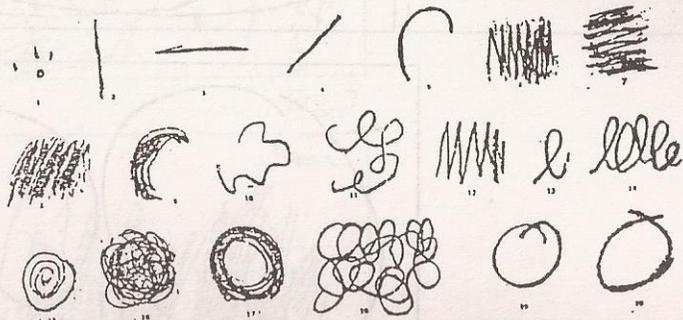


Fig. 15

Reveja cada desenho procurando os 20 rabiscos básicos. É um ótimo exercício tentar copiar os desenhos. Sua cópia, levando em consideração o tamanho de seu braço, deve ser executada, no mínimo, numa folha de tamanho A3 (o dobro do ofício) para que a relação com o braço de uma criança de três ou quatro anos possa ser comparada. Você pode tentar fazer isto no ar, com movimentos amplos.

Se você viveu esta experiência, terá notado os movimentos corporais e enriquecido seu referencial de linhas e formas possíveis. Terá percebido a regularidade e o equilíbrio. Se pulou a experiência, pense o porquê, e então tente... Seu olhar será mais afiado!

O último desenho do grupo anterior (Fig. 14), prepara o olhar para um novo grupo de trabalhos (Fig. 16 a 21):

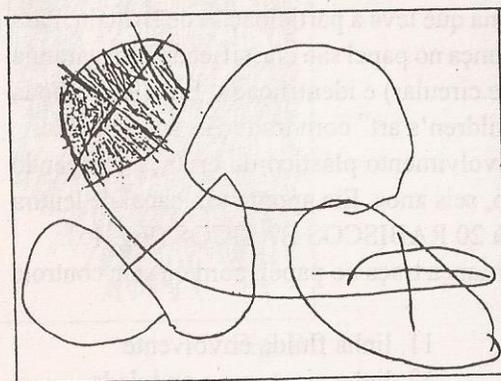


Fig. 16

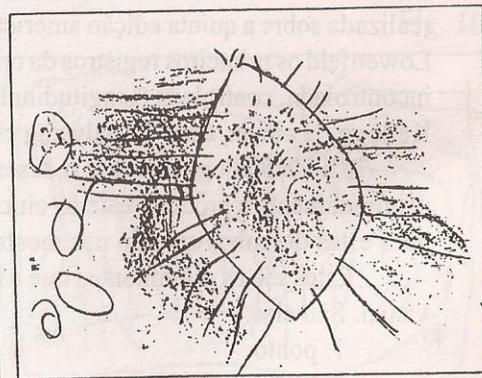


Fig. 17

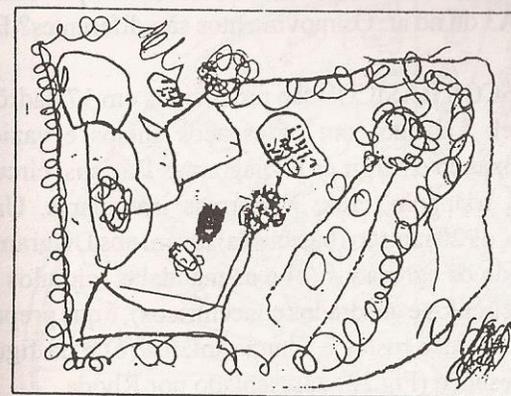


Fig. 18

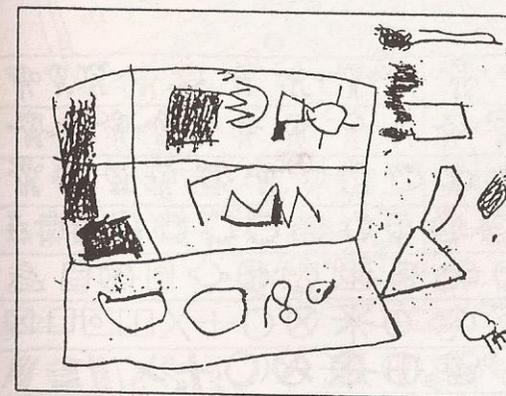


Fig. 19

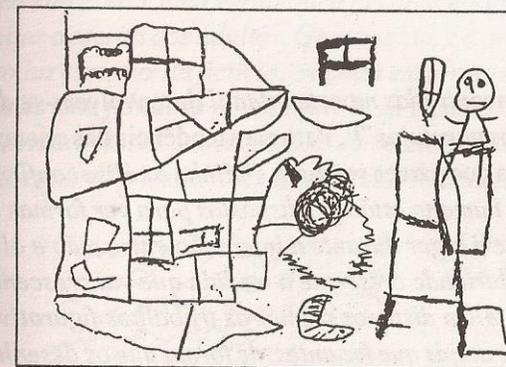


Fig. 20

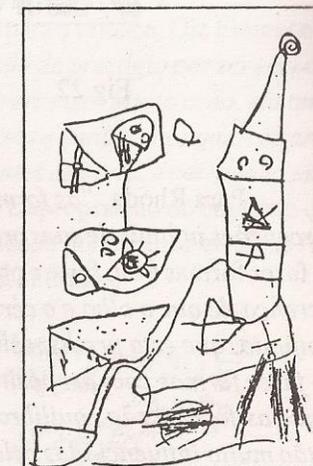


Fig. 21

Compare os dois grupos. Que diferença você vê nêles? Experimente também desenhá-los, num papel A3 ou no ar. Os movimentos são diferentes? Em que?

Para Rhoda, os 20 RABISCOS BASICOS são produzidos em 17 padrões diferentes de colocação no papel. Lidando com os espaços cheios e vazios, espontaneamente a criança vai deixando emergir os 6 Diagramas Básicos: círculo ou oval, quadrado ou retângulo, triângulo, cruz, X, formas irregulares. Uma estrutura linear leva a outra. Assim, os 20 rabiscos básicos (a) levam aos Diagramas vão se combinando (b), aparecendo os agregados (c) e as mandalas (círculos ou quadrados cortados por linhas, ou círculos e quadrados concêntricos), e que prepara o surgimento do Sol (d), dos radiais, dos rostos e figuras solares (e) e da figura humana (f e g), clarificados pelo esboço (Fig.22) apresentado por Rhoda.

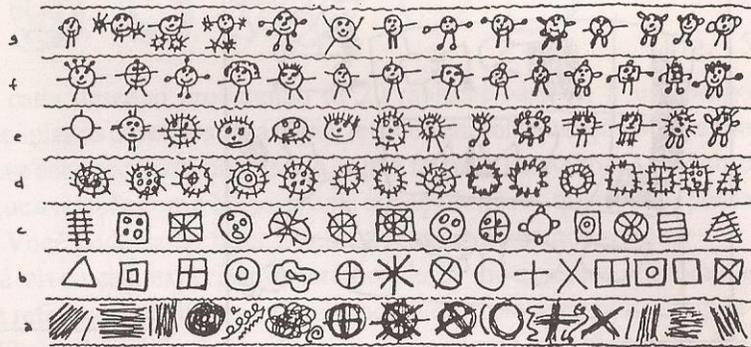


Fig.22

Para Rhoda, "as formas encontradas na arte infantil desenvolvem-se das percepções infantis de suas próprias garatujas"²⁷. Para ela a tendência das crianças de fazer formas é tão forte e profunda que parece ser inata. "Minha análise confirma a crença de que o olho e o cérebro humano estão predispostos para ver formas de conjunto, que esta predisposição tem lugar durante a interação entre mão e olho ao fazer formas com propósito e claridade crescente a medida que vai crescendo e que as formas são equilibradas. Além disto, os primeiros trabalhos figurativos estão muito influenciados pelas garatujas que fez antes, de forma que os desenhos de Figuras Humanas, Animais, Casas, Plantas e Transportes refletem os Diagramas, Combinações, Agregados, Mandalas, Sois e Radiais que traçou antes"²⁸. Um esquema elaborado por ela, expressa visualmente estas constatações (Fig.23).

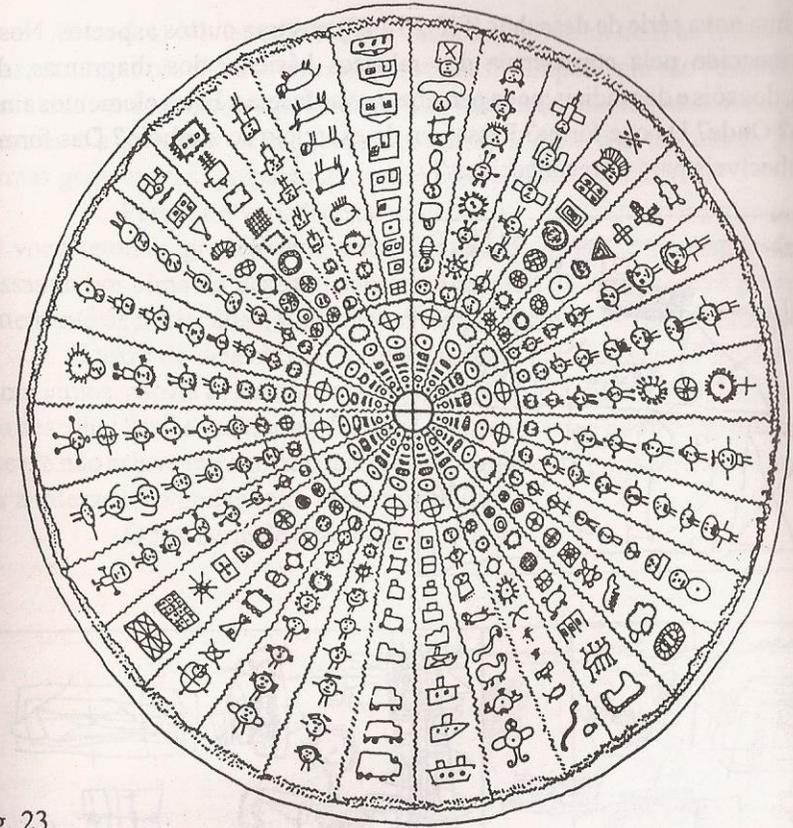


Fig. 23

A escrita também se oferece como desenho para a criança. Diz Florence de Meredieu: "Parte atraente do universo adulto, dotada de prestígio por ser secreta, a escrita exerce uma verdadeira fascinação sobre a criança. Muito cedo, ela tenta imitar a escrita dos adultos. Geralmente, é entre os três e quatro anos que a criança produz essa escrita fictícia, traçada em forma de dentes de serra, e carregada para ela de uma fabulosa polissemia"²⁹. É o nascimento e apropriação de um texto que se tornará escrita com signos, num caminho aprofundado por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky³⁰ e Luria³¹. Exemplos são facilmente encontrados:

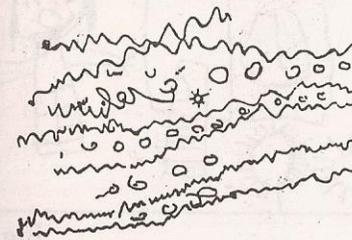


Fig. 24



Fig.25

Uma nova série de desenhos (Fig. 26 a 29) nos traz outros aspectos. Nosso olhar enriquecido pela consciência dos rabiscos básicos, dos diagramas, das mandalas, dos sóis e dos radiais, pode perceber novas facetas. Estes elementos ainda aparecem? Onde? De que forma? Passagem do exercício ao símbolo? Das formas não reconhecíveis para as reconhecíveis?

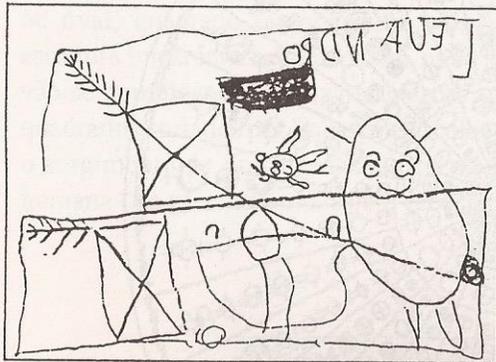


Fig. 26

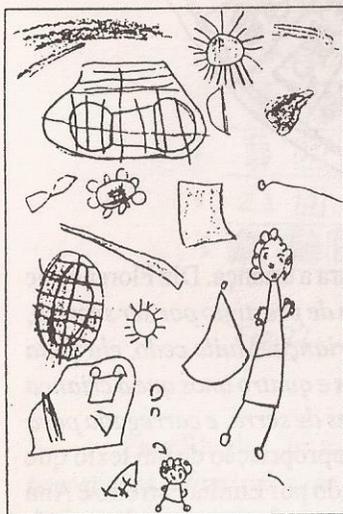


Fig. 27

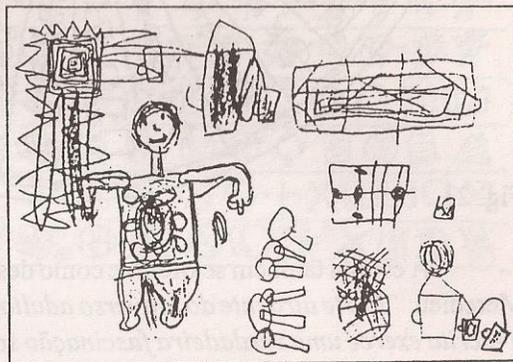


Fig. 28

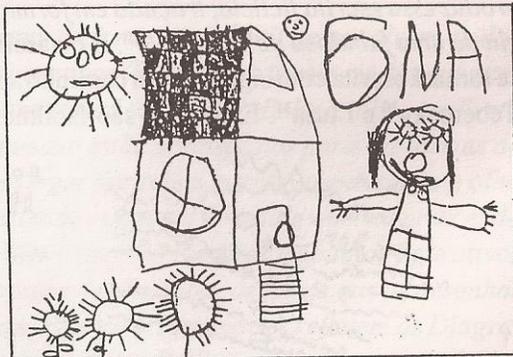


Fig. 29

Evandro, Viviane, Fabiane e Jackeline brincam com as linhas e formas. Suas estruturas ora são extremamente precisas, "limpas", ora são bastante complexas, todas incrivelmente equilibradas. Em meio a formas reconhecíveis, e a figura humana é a primeira delas, aparecem outras formas não tão claras, arabescos, formas geométricas, preparando caminho para novas figuras.

Perceba a variedade de movimentos realizados por Fabiane (Fig. 28). Se você retomar graficamente estes movimentos, no ar, no papel, ou mesmo passando por cima do desenho com uma caneta sem tinta, poderá perceber mais fortemente as intrincadas, e ao mesmo tempo, simples estruturas criadas.

O texto do desenho vai se recheando de significações. Perguntar o que é, como vimos, não dá conta do texto. A professora de Evandro (Fig. 26) escreveu em seu desenho: "eu" e "minha professora", porque era isso que o tema pedia, mas será que ele não estava mais interessado em papagaios, em pipas voando? Qual poderia ser a intervenção pedagógica neste momento?

Outra série de desenhos.

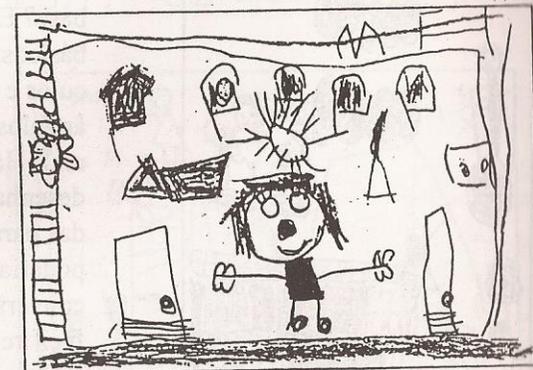


Fig. 30

Fig. 31

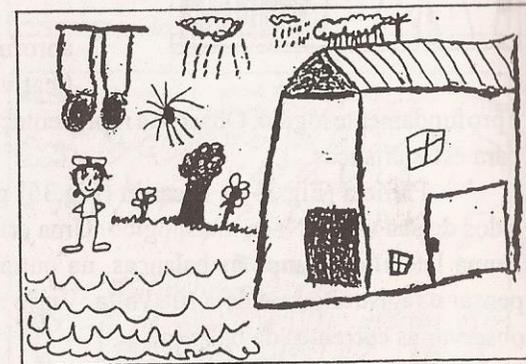
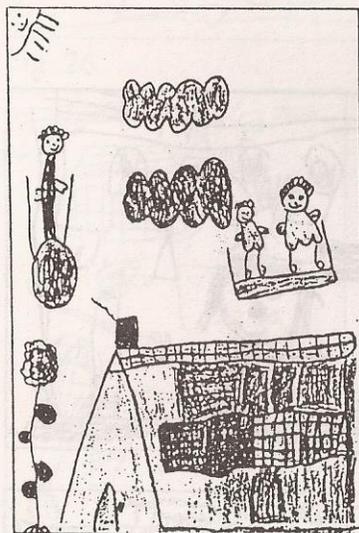
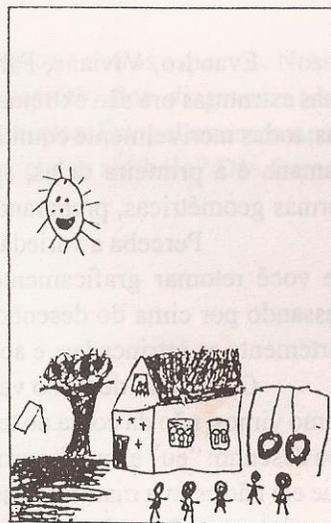


Fig. 32
Fig. 33
Fig. 34



Houve passagem dos elementos soltos no espaço para uma organização mais ordenada? Há linha de base? Ou plano de base? Encontramos presentes os Rabiscos básicos, os Diagramas (relembrando: círculos e ovais, quadrados e retângulos, triângulos, cruces, "X" e formas irregulares)? Há diferenças de sexo entre as figuras desenhadas? As mesmas questões apontadas para o primeiro desenho, de Vanessa, poderiam ser aqui recolocadas, abrindo conversa para muitos aspectos. Será mais fácil respondê-las agora? Quais são suas maiores dúvidas sobre eles?

Um aspecto interessante para aprofundar é a construção do espaço significativo para a criança. Seu olhar ao mundo

é profundamente lógico. Observe a representação do espaço do parque (Fig.35 a 37) para estas crianças.

Patrícia (Fig.35) e Ricardo (Fig.36) giram o papel para desenhar outros lados de sua visão. Nada mais lógico. Uma criança em frente a outra na gangorra. Numa lateral do campo as balanças, na outra lateral a gangorra. Modos de ver, pensar e registrar o mundo a sua volta. Visão sensível que também não deixou de observar as correntes da balança.

E o parque aparece também nos desenhos de Francis (Fig.38) e Priscila (Fig.39), completando o "lado de dentro" da escola.

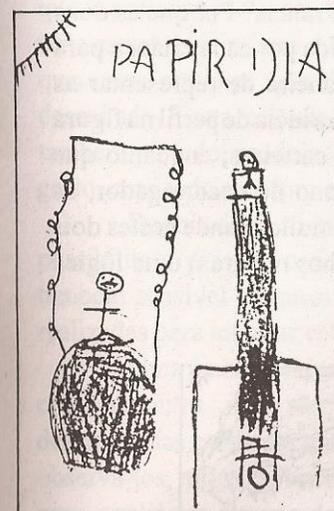


Fig. 35

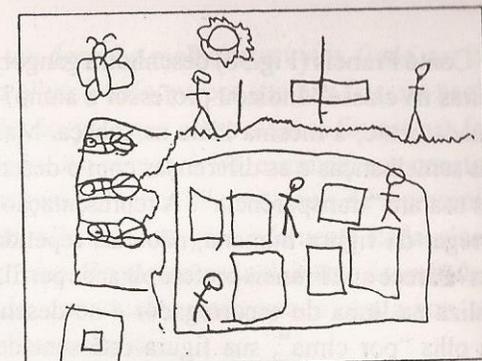


Fig. 36

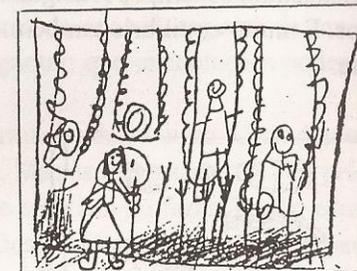


Fig. 37



Fig. 38

Fig. 39



Como Francis (Fig.38) desenhou a gangorra? E o enorme escorregador? E as carteiras na classe? Indicou professor e aluno? Como? Priscila (Fig.39) tinha, aproximadamente, a mesma idéia na cabeça. Mas, como elaborou suas formas? Quais as semelhanças e as diferenças com o desenho de Francis? Por que as duas crianças usaram “transparência”? A representação escolhida por cada criança para o escorregar da figura humana, não está repetida na maneira de representar as carteiras? Parece que Francis prefere olhar de perfil, pois há a idéia de perfil na figura que desliza na linha do escorregador e no desenho das carteiras; enquanto que Priscila olha “por cima”, sua figura está sentada no plano do escorregador, as carteiras mostram os tampos retangulares. Há uma lógica muito grande nestes dois desenhos. E muito equilíbrio também. Mas outros desenhos mostram uma lógica diferente.

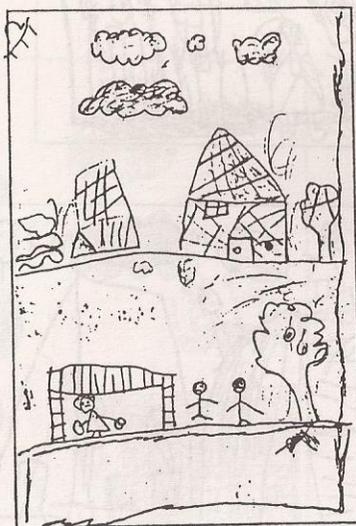


Fig. 40

O espaço externo foi resolvido por Simone (Fig.40) com a produção de duas linhas de base, uma indicando o plano do parque, outra o plano das construções, uma forma lógica de indicar um grande espaço. Seu trepa-trepa é rebatido para facilitar a compreensão de suas três faces. Só tem mãos a figura que está sob êle. Por que?

Priscila (Fig.41) resolve o seu espaço interno, eliminando a linha de base. Há uma linha apenas separando o espaço interno e externo, e a construção do espaço se dá na disposição das mesas e cadeiras. E olhe como a mesa da professora é importante!

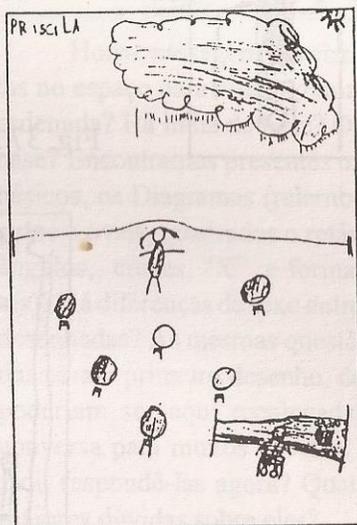


Fig.41

Não se pode falar que há um desenho melhor que outro. Cada um fala de uma maneira singular e única. Ao olhar o todo, parece que não fizeram nenhuma falta as palavras eliminadas na redução, para que nosso olhar se fixasse nas formas que expressam por si seu significado. Ao compará-los, examinar sua construção, suas estruturas lineares e formais, suas soluções de problemas de representação, queremos ressaltar que é preciso olhar muito profundamente cada elemento desenhado. E esta reflexão vale também não só para cada elemento desenhado, mas também pintado, modelado, colado, construído, representado com a voz, com o gesto, com todo o corpo, com a palavra escrita...

Depois deste treino sensível, calcado no olhar pensante do educador que possibilita e percebe o desvelar do repertório da criança, registro de um olhar também sensível e pensante, poderá se perguntar: que intervenções poderão ser realizadas para ampliar este repertório?

Uma linha conduz a outra. Uma forma conduz a outra. Uma descoberta conduz a outra... Não são possíveis receitas. Mas as respostas estão nos próprios desenhos das crianças, que se desvelam e se ampliam no fazer. É só o educador observá-los, refletir sobre eles, planejar as ações, vivê-las com consciência pedagógica, avaliá-las através da observação e da reflexão para novos planejamentos, vivências e avaliação, em rodízio constante, instrumentos metodológicos importantes como nos diz Madalena Freire Weffort, e que nos impulsionam para uma práxis cada vez mais competente.

A conversa acabou ficando longa! Muita coisa ficou de fora, muitos aspectos foram apenas tocados. Com os desenhos tentamos estabelecer um diálogo com você, ser artista e ser sensível que as vezes é sufocado, e não vê, e não se admira, e não se espanta e não se questiona. Olhe! Talvez, haja um Picasso em você!

APÊNDICE

Interrelações: ciclo vital de Erikson e a produção gráfica das crianças da pré-escola

“Posso acrescentar que estou perfeitamente cômico do fato de que, ao adotar um novo rumo, somos passíveis de teimar num curso unilateral, ignorando temporariamente as rotas mais percorridas e os rumos alternativos que foram sugeridos pelo trabalho pioneiro de outros. Mas a importante interrogação teórica é esta: Uma nova direção conduzirá a novas observações?”

Erik Erikson

É com esta consciência que ousei estabelecer interrelações entre o ciclo vital com as suas implicações e a produção estética das crianças. No primeiro texto estabeleci estas relações com a arte da meninice e tento estabelecer agora algumas relações com a produção gráfica das crianças menores.

Para este apêndice retirei alguns trechos de minha dissertação de mestrado, já citada, que voltou-se para verificar como cada inscrição vivida no ciclo vital deixava suas marcas presentes no adolescente, tentando buscar as inscrições das polaridades vividas ou a viver em potencial no futuro.

Voltando ao gráfico do Diagrama Epigenético e as Virtudes Básicas (p. 14), estudaremos as primeiros conflitos.

CONFIANÇA BÁSICA *versus* DESCONFIANÇA BÁSICA

A confiança (ou deconfiança) básica está intimamente ligada a maneira como o bebê enfrenta e é recebido pelo mundo, refletindo (ou não) uma segurança íntima na conduta dos outros, assim como um sentimento fundamental de boa conceituação própria (ou de má conceituação própria).

Nesta fase, chamada “oral” por Freud, e vivida no primeiro ano de vida, tem importância especialmente a figura materna que é a grande provedora do prazer. A abordagem frente a vida é de modalidade incorporadora, isto é, há uma grande receptividade ao que lhe está sendo oferecido.

Mesmo em face de algumas frustrações a criança que recebe cuidados e amor consistentes, dentro de um mesmo padrão de qualidade e continuidade, desenvolverá um impulso para uma sociabilidade confiante e uma esperança na sua capacidade de se tornar aquilo que as outras pessoas esperam que se torne. Isto é expresso pela formulação proposta para este momento de vida: “*Eusou a esperança que tiver e der*”. A “*esperança*”, força vital desta fase, é sinônimo de fé, de confiança em conseguir o que deseja.

Nos adultos, a deterioração radical da confiança básica e o predomínio da *desconfiança básica* podem se expressar numa forma particular alienação. A pessoa torna-se desconfiada, centrada na satisfação das próprias necessidades e desesperançada quanto a sua participação social.

Outro aspecto importante levantado por ele diz respeito ao processo de diferenciação, nesta fase da vida infantil, entre o *externo* e o *interno*, origem da projeção e introjeção que, para ele são os mais profundos e perigosos mecanismos de defesa.

Quais seriam as relações possíveis entre a polaridade deste primeiro conflito nuclear e a expressão plástica?

A expressão estética de uma criança é altamente vinculada ao seu nível de confiança básica desenvolvido neste primeiro conflito nuclear. Ela pode depois ser facilitada também pela segurança dada pelo adulto em resposta aos trabalhos expressivos, auferindo-lhe importância e contribuindo para que a criança tenha uma “boa conceituação de si própria”. Isto repercuta também no trabalho do adolescente e do adulto.

Um folha de papel, uma tela em branco, uma massa informe, são sempre desafios que serão vencidos sempre que houver confiança e esperança, seja em que idade isto acontecer. Em contraposição, pode aparecer o afastamento do contato sensível com a arte, seja no desenvolvimento de seu próprio trabalho ou na leitura do trabalho do outro. Quando este contato é exigido aparecem formas estereotipadas como respostas, os erros do planejado ocorridos por acaso ou erro são motivo de abandono do trabalho que é então deixado de lado ou jogado no lixo, como podemos observar com certa frequência. A preferência pela repetição toma o lugar da liberdade de exploração.

A “confiança básica” é, como diz Erickson a “pedra angular de uma personalidade vital” e seu reflexo sobre a expressão estética deixa inscrições importantes, como a de se sentir extremamente esperançoso e otimista, ou derrotista e pessimista em sua produção.

Embora não haja uma produção que pudéssemos chamar de estética neste primeiro ano de vida, proponho, a partir de todas as reflexões feitas, uma formulação concisa para retratar a inscrição desta fase: “*Eu confio na minha ação de manipular*”. O prazer nesta ação parece ter grandes repercussões para toda a vida futura.

AUTONOMIA *versus* DÚVIDA, VERGONHA

A “autonomia” adquire especial importância nesta fase vivida aproximadamente do final do primeiro ano ao início do terceiro, denominada por Freud como fase anal. A criança descobre, maravilhada, a possibilidade de fazer algumas coisas sozinha, de exercer um certo controle sobre si mesma e sobre o meio ambiente; mas esta percepção também a faz consciente de sua dependência e da dúvida do que realmente pode fazer sem ajuda.

Da mesma maneira que o sentimento do bebê é reflexo da fé dos pais, o sentimento de autonomia que é fonte para o livre arbítrio, é reflexo dos pais como seres autônomos. Esta autonomia é caracterizada pela primeira emancipação da criança em relação a mãe, quando lhe é permitido decidir e exercer sua independência, como escolher a roupa que vai vestir, que brinquedo ou brincadeira ela quer, etc, e quando ela é orientada e protegida com firmeza em situações em que possa passar por perigo ou vergonha. Em contraposição, um inevitável sentimento de perda de auto-domínio, e de um super controle dos pais poderá resultar numa duradoura propensão para a dúvida e a vergonha. “*Esse envergonhamento explora um sentimento crescente de pequenez, que se pode desenvolver quando a criança é capaz de se por de pé e a medida que sua percepção lhe permita notar as medidas relativas das dimensões e do poder.*”³⁵

A polaridade vivida nesta fase é reflexo de outra: os modos retentivos-eliminatórios (reter/soltar) vinculados a coordenação dos esfínteres, com implicações importantes.

“*Eu sou o que posso querer livremente*” é a formulação de Erikson para esta fase, que é reforçada pela força vital: a *vontade*. O auto-controle que isto implica, sem perda da autonomia, levará a criança a um sentimento de orgulho e respeito por si mesma.

O sentimento de auto-domínio pode gerar em relação a produção estética, uma vontade de manipular e dominar os materiais, experimentando todas suas possibilidades. A criança nesta fase experimenta todos os movimentos no papel, na sopa, na argila explorando todas as possibilidades dos materiais, do espaço, etc. As garatujas são exemplos marcantes desta experimentação que nem sempre são

entendidas em profundidade pelo adulto. Até que ponto as pessoas percebem a variedade dos movimentos realizados? E a diversidade de tensão do instrumento sobre o suporte? E a relação tamanho de papel/tamanho do braço que traça? E a concepção de espaço?

A partir destas análises, proponho para a inscrição deixada nesta fase a seguinte formulação: “*Eu experimento todas as possibilidades*”, onde a liberdade de exploração está presente. Mas, isto pode ser impedido pela vergonha gerada pelos resultados obtidos, que podem, aos seus olhos, serem pobres ou serem menosprezados pelos adultos, ou pela dúvida por sua própria capacidade de experimentação.

INICIATIVA *versus* CULPA

A maturação de dois domínios: o “locomover-se” e o “falar” permitem a criança, nesta fase, ampliar sua imaginação, fazer comparações, compreender papéis, perceber claramente as diferenças entre os sexos, desenvolver uma curiosidade insaciável e infatigável. Chamada de “fase fálica”, por Freud, este escalão epigenético vivido aproximadamente entre 3 e 5 ou 6 anos, recebeu de Erikson o nome de “genital-locomotora”. Nesta fase a genitalidade infantil aponta o interesse pelas questões sexuais assim como pelo progenitor do sexo oposto vinculadas ao que Freud chamou de “complexo de Édipo”. Esta passagem natural, quando vivida e encarada sem grandes pressões ou valorizações, apronta para o período da latência, quando se prepara a maturação sexual física.

O fato de abstrair-se de si mesmo, de interessar-se por novos fatos e conhecimentos, de desejar realizar tarefas como “gente grande”, de viver perguntando o “porque”, reflete-se no surgimento de um sentimento de iniciativa, preparado pela autonomia vivida anteriormente.

O exercício da vontade, marca da fase anterior, se torna agora o exercício do *propósito*, força vital desta idade. Não mais interessa o montar e desmontar cubos uns sobre os outros, dominando a lei da gravidade e a própria coordenação, mas o propósito de fazer dos cubos um castelo.

Como virtude, ou força vital desta fase, o *propósito* está vinculado a modalidade do *produzir*, isto é, de *fazer* que se revela na competição, nas insistências dos objetivos, no prazer da conquista. É também a fase do *fazer-de-conta* onde a ação é imaginada e vivida com fantasia.

Erikson aponta que o grande governador da iniciativa é a consciência. A criança escuta mais atentamente a “voz interior” da auto-observação, da auto-orientação e da auto-punição. Isto pode levar ao sentimento de culpa. A inveja, o ciúme, a rivalidade para com os progenitores ou para com os irmãos, o conflito entre a ação da iniciativa e as regras sociais, podem levar ao constrangimento, a alienação

ou a uma obediência cega ou ainda a profundas repressões e ressentimentos e a vingança, impregnando a tal ponto o indivíduo de um sentimento de culpa que pode inibir a iniciativa. Comportamentos autoritários, moralistas e intolerantes podem ser desenvolvidos como produto do fracasso na resolução satisfatória desta fase.

Imaginar que "*Eu sou aquilo que posso imaginar que serei*", formulação proposta para esta idade por Erikson, está repleta de fantasia, de iniciativas potenciais, deixando sua marca na futura iniciativa e propósito para a realização das tarefas adultas.

Em relação a produção estética, a modalidade intrusiva, própria deste momento, poderia estar vinculada ao aparecimento no desenho da criança, da representação que se introduz tanto no desenho, como na brincadeira com objetos, na argila, etc, tomando o lugar da exploração pura, embora complexa. A figura humana, a casa, os elementos do mundo da criança vão aparecendo na produção plástica (bi ou tri-dimensional) como um exercício do propósito.

"*Eu reinvento a relação eu-mundo*", interligando a realidade e a ótica pessoal de ver-pensar o mundo, parece ser uma formulação que dá conta das implicações do propósito, da iniciativa, do fazer-de-conta, da modalidade intrusiva próprios desta idade, e que deixam marcas para a produção do adolescente.

A observação comparativa e analógica e a imaginação criam juntas novas relações que são expressas no trabalho da criança. Mas esta reinvenção da relação eu-mundo pode ser, de certa forma, deteriorada pela falta de confiança, pela dúvida e a vergonha das fases anteriores e ainda ser acrescida de uma comparação com a produção de artistas, de adultos não artistas, ou de irmãos mais velhos, que nem sempre reinventam o mundo, mas o copiam. Há então a busca de modelos, de óticas de outros.

E, assim, chegamos ao conflito já descrito no primeiro texto desta coletânea: **LABORIOSIDADE versus INFERIORIDADE.**

Referências Bibliográficas e Notas

1. CARDOSO, Sérgio. O olhar viajante. In: NOVAES, Adauto et alii. O olhar. São Paulo, Companhia das Letras, 1988, p.349.
2. MARTINS. Mirian Celeste. As leituras sensíveis de mundo e a arte da meninice. São Paulo, Secretaria de Estado da Educação/CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1990. (TeleCENP 05)
3. MARTINS. Mirian Celeste. Arte no Ciclo Básico: o papel do especialista. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Ciclo Básico em Jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico. São Paulo, FDE, 1988, p.81-89.
4. MARTINS. Mirian Celeste. Criança e Desenho: uma conversa para olhar/pensar arte. In: SÃO PAULO (Município) Secretaria da Educação. Movimento de Reorientação Curricular: Documento 4. São Paulo, CONAE, 1991, p.5-35.
5. ROCHA. Ruth. Nicolau tinha uma idéia. São Paulo, Abril, 1977.
6. CASSIRER, Ernest. Antropologia Filosófica - ensaio sobre o homem. São Paulo, Mestre Jou, 1977, p.49-50.
7. BRONOWSKI, Jacob. Arte e Conhecimento - ver, imaginar, criar. Lisboa, Martins Fontes, 1983, p.63.
8. BRONOWSKI, Jacob. Arte e..., p.34-35.

9. Desenho de uma criança com 4 anos e meio, que registra a presença de figuras humanas numa sala onde aparecem um sofá (retângulos acima, a direita), uma mesa com um abajur e sua lâmpada (abaixo, a direita). Deste abajur sai um fio que vai até a tomada no canto esquerdo, acima de outra mesa com vasos. Há também outras formas ambíguas. (34,8 x 49,6cm. Lápis cera)
10. ERIKSON, Erik. Infância e Sociedade. Rio de Janeiro, Zahar, 1976, p.248.
- 11.12.13. ERIKSON, Erik. Identidade, Juventude e Crise. Rio de Janeiro, Guanabara, 1987, p.125.
14. Erik. Identidade..., p.126.
15. Erik. Identidade..., p.127.
16. Erik. Identidade..., p.137.
17. ERIKSON, Erik. Infância e..., p.248.
18. FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987, p 13-14. (Polêmicas de Nosso Tempo).
19. No texto original empreguei o termo: "Fazer/Prazer" várias vezes, mas uma reflexão posterior me leva a substituí-lo por "Fazer/Significativo". Quando dizia que este fazer é exercício de apropriação estava me referindo a significação deste fazer, que também produz prazer. A ênfase está na significação, e não no prazer. (Constato que foi um ranço espontaneista.)
20. FORQUIN, Jean Claude. A educação Artística, para quê? In: PORCHER, Louis, org. Educação Artística: luxo ou necessidade? São Paulo, Summus, 1982, p. 28.
21. FORQUIN, Jean Claude. A educação..., p.46.
22. SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular para o ensino de Educação Artística-1º grau. São Paulo, SE/CENP, 1991.
23. KELLOGG, Rhoda. Analysing Children's art. Califórnia, Mayfield, 1970. Edição em espanhol: Analisis de la expression plastica del preescolar. Madri,

Cincel, 1979.

_____. Children's drawings, children's minds. Nova York, Avon, 1979.

_____. The how of successful finger painting. California, Freanon, 1958.

____ e O'DELL, Scott. The psychology of children's art. Nova York, Randon House, 1967.

24. LUQUET, G.H. O desenho infantil. Porto, Civilização, 1969. (1ª edição francesa: 1927).
25. READ, Herbert. A educação pela arte. São Paulo, Martins Fontes, 1982. (2ª edição inglesa: 1945).
- _____. A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte. São Paulo, Summus, 1986.
26. LOWENFELD, Viktor. Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires, Kapelusz, 1961. (1ª edição americana: 1947).
- _____. A criança e sua arte. São Paulo, Mestre Jou, 1977.
- ____ e BRITTAIN, W.L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo, Mestre Jou, 1977. (tradução da 5ª edição americana)
27. KELLOGG, Rhoda. Analisis de la expression plastica del preescolar. Madri, Cincel, 1979, p.42.
28. KELLOGG, Rhoda. Analisis..., pp.253-254.
29. MEREDIEU, Florence de. O desenho infantil. São Paulo, Cultrix, 1979, p.10-11. (edição francesa: 1974).
30. FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da lingua escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
31. LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: _____, Vigotsky e Leontiev. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo, Icone/EDUSP, 1988.

Índice das ilustrações do texto: "Criança e Desenho"

1. Vanessa, EMEI Guarapiranga, 29.7x21cm, LC (lápis cêra).
2. Mapa de distribuição das cores.
3. Repetição da Fig.1, com palavras escritas pela professora.
4. Wesley, EMEI Leila Diniz, 3-estágio, 31,5x21, 5cm,LC.
5. Repetição da Fig.4, sem as palavras escritas.
6. Figuras Humanas de: Priscila, Jonas, Katia, Renata, Priscila, Mirelle, Moisés e Sidney.
7. Paulo André, EMEI Luis C.Cascudo, 1º estágio, 29.7x21cm, LC.
8. Thiago, EMEI Ana Neri, 1º estágio, 31,5x21,5cm, LC.
9. Robson, EMEI Leila Diniz, 2º estágio, 31,5x21,5cm, LC.
10. Sidnei, EMEI Ana Neri, 1º estágio, 31,5x21,5cm, LC.
11. Luís, EMEI Ana Neri, 1º estágio, 31,5x21,5cm, LC.
12. Hélio, EMEI Ana Neri, 1º estágio, 31,5x21,5cm, LC.
13. Aline, EMEI Leila Diniz, 31,5x21,5cm, LC.
14. Denis, EMEI Leila Diniz, 31,5x21,5cm, LC.
15. KELLOGG, Rhoda & O'DELL, Scott. The psychology of children's art. Nova York, Randon House, 1967, p.20.
16. Luciana, EMEI Leila Diniz, 2º estágio, 31,5x21,5cm, LC.
17. Talita, EMEI Luis C.Cascudo, 1º estágio, 29,5x21cm, LC.
18. Anderson, EMEI Batista Cepelos, 2º estágio, 31,5x21,5cm, LC.
19. Patrícia, EMEI Batista Celepos, 2º estágio, 31,5x21,5cm, LC.
20. Tadeu, EMEI Eduardo C.Pereira, 31,5 x 21,5cm, LC.
21. Marcos, EMEI Leila Diniz, 2º estágio, 31,5x21,5cm, LC.
22. KELLOGG, Rhoda. Analisis de la expression plastica del preescolar. Madri, Cincel, 1979, p.121.
23. KELLOGG, Rhoda. Analisis..., p.276.
24. Ana Paula, EMEI Julita P.de Lima, 1º estágio, 31,5x21,5cm, LC.
25. (sem nome), EMEI Julita P. de Lima, 31,5x21,5cm, Hidrogáfica.
26. Evandro, EMEI Luis da C.Cascudo, 29,5x21cm, LC.
27. Viviane, EMEI Antonio P. Lima, 31,5x21,5cm, LC.
28. Fabiane, EMEI Luis da C.Cascudo, 31,5x21,5cm, LC.
29. Jackeline, EMEI Antonio P.Lima, 31,5x21,5cm, LC.
30. Fernanda, EMEI P.Denise Aguiar, 2º estágio, 31,5x21,5cm, LC.
31. Daniela, EMEI Eduardo C.Pereira, 31,5x21,5cm, LC.
32. Renata, EMEI Eduardo C.Pereira, 31,5x21,5cm, LC.
33. Regiane, EMEI Eduardo C.Pereira, 31,5,21,5cm, Lápis de cor.
34. Débora, EMEI Eduardo C.Pereira, 31,5x21,5cm, LC.
35. Patrícia, EMEI Assis Chateaubriand, 29,5x21cm, LC
36. Ricardo, (sem referências), 29,5x21cm, LC.
37. Luciana, EMEI Assis Chateaubriand, 3º estágio, 29,5x21cm, LC.
38. Francis, EMEI Vera L. A. Ribeiro, 3º estágio, 32,8x21,8cm, LC e Lápis de cor.
39. Priscila, EMEI Ana Neri, 32,8x21,7cm, LC e Lápis preto.
40. Simone, (sem referências), 2º estágio, 31,5x21cm, LC.
41. Priscila, EMEI Guarapiranga, 31,5cm x 21,5cm, LC e Lápis preto.