

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

PENSAR E DESENHAR:
A EXPRESSÃO DA CRIANÇA NO DESENHO

MARIA EFIGÊNIA DE SOUZA LIMA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

PENSAR E DESENHAR:

A EXPRESSÃO DA CRIANÇA NO DESENHO

MARIA EFIGÊNIA DE SOUZA LIMA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador

Prof. Dr Júlio Flávio de Figueiredo Fernandes

Agência Financiadora
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Belo Horizonte

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L741p Lima, Maria Efigênia de Souza.

Pensar e desenhar: a expressão da criança no desenho /
Maria Efigênia de Souza Lima – 2012.
93f: il.

Dissertação (mestrado). Universidade do Estado de
Minas Gerais. Faculdade de Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação, 2012.

Orientador: Júlio Flávio de Figueiredo Fernandes

1. Desenho infantil. 2. Pensamento. 3. Imagem. 4.
Linguagem. 5. Arte. I. Fernandes, Júlio Flávio de Figueiredo.
II. Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de
Educação. III. Título.

CDD – 372.52

Ficha elaborada pela equipe da Biblioteca FAE/UEMG

**PENSAR E DESENHAR:
A EXPRESSÃO DA CRIANÇA NO DESENHO**

AUTORA: MARIA EFIGÊNIA DE SOUZA LIMA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Prof. Dr Júlio Flávio de Figueiredo Fernandes – ORIENTADOR
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Profª Dra Vera Lúcia Ferreira Alves de Brito
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Prof. Dr José Simões de Almeida Júnior
Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação



DHRB4 EI – Festa junina

Ao Bob Torres, que foi perceptivo o bastante para conservar as obras realizadas por suas filhas pequenas, esclarecendo sua origem, assinalando suas datas e fazendo anotações sobre significados na medida em que surgiam as primeiras garatujas e demais desenhos que se seguiram. Ao brilho dessas crianças — Cláudia e Adriana — que criaram desenhos dignos de serem conservados.

Esse trabalho foi construído com a contribuição de pessoas que compartilharam comigo conhecimentos e competências próprias das atividades que exercem dentro e fora do âmbito da FAE/UEMG. A todos, meus sinceros agradecimentos, em especial:

Aos professores, mães/pais e crianças das escolas pesquisadas.

Aos professores dos Programas de Pós-graduação da FAE/UEMG e FAE/UFMG, pelo muito que me ensinaram.

Ao meu orientador — Prof. Dr Júlio Flávio de Figueiredo Fernandes — por acolher minha proposta, por sua dedicação, interesse e entusiasmo pelo tema, tornando possível sua realização.

Aos funcionários da secretaria e da biblioteca do PPG/FAE/UEMG.

Ao José Júlio, por ter disponibilizado a obra de Henri Luquet; e ao Bruno Paes, por compartilhar livros na área da arte e educação, incluindo os virtuais.

À Dra Ana Paula Mendes Rodrigues.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa de pesquisa.

RESUMO

O tema desta dissertação é o desenho infantil. Seu objeto de estudo é a busca do valor intelectual do desenho da criança, como expressão do pensamento. Dois focos de interesses alicerçaram as discussões presentes: as experiências estéticas, como motivos, enfatizadas pelas consciências que permitem perceber, conceber, e imaginar a realidade, para posterior produção gráfica infantil; e o caráter expressivo dos desenhos, externando o pensamento da criança, num constante modo de resolução de problemas visuais, em respostas aos desafios propostos pela realidade. As teorias de Vigotski sobre *A construção do pensamento e da linguagem*, e sua *Psicologia da arte* guiaram as discussões e análises. Sobre a imagem, a estética e o desenho infantil, buscou-se fundamentação em Sartre, e Arnheim, Croce, Sánchez-Vasquez, Bondía, Luquet. As inserções na história da arte valeram para confirmar um modo de pensamento também através da arte. Nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental foi realizada uma pesquisa qualitativa, durante a qual crianças, professores e uma mãe participaram das entrevistas e responderam questionários. Os resultados colocaram os desenhos como um modo de pensamento. Além disso, revelaram como podem ser importantes para a inserção da criança na escrita e nas artes.

Palavras chaves. Desenho infantil. Pensamento. Imagem. Linguagem. Arte.

ABSTRACT

The theme of this dissertation is Children's Drawing. Its study object is the search for the intellectual value of children's drawing, as expression of thought. Two focuses of interest conducted the present discussions: aesthetic experiences as motives, allowing to notice, to realize, and to imagine the reality, for subsequent children's graphic production; and the expressive character of the drawings, showing the child's thought, in a constant search for resolving visual problems, in answer to challenges proposed by reality. The theories of Vigotski about *The construction of thought and of language*, and his *Psychology of Art*, guided these discussions and analyses. About image, aesthetics and children's drawing, fundament was searched for in Sartre, and Arnheim, Croce, Sánchez-Vasquez, Bondía, Luquet. Insertions in history of art were worth to also confirm a thought path through art. In schools of children's fundamental education a qualitative research was accomplished, during which children, teachers and a mother participated in interviews, and they answered questionnaires. The results positioned children's drawing as a way of thinking. Besides, they revealed how children's drawing can be important for the child's insertion in writing and in the arts, as drawing perfects the manners of graphic representation and children's understanding of the reality or of texts.

Key words: Children's drawing. Thought. Image. Language. Art.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – CILB6 EI. <i>Casco de tartaruga</i>	17
Figura 2 – FRB6 EF. <i>Passarolindo</i> . Lápis de cor s/ sulfite.....	22
Figura 3 – Organização em planos da fig. 2.....	23
Figura 4 – LUB7 EF. <i>Desenho temático: ecologia</i> . Lápis de cor s/ sulfite A4.....	25
Figura 5 – <i>Esquema do equilíbrio visual</i> da FIG. 4.....	26
Figura 6 – CILB5 EI. <i>O trabalho do papai</i>	34
Figura 7 – JNL6 EI. <i>O que eu fiz no final de semana</i> . Lápis de cor s/ sulfite A4.....	39
Figura 8 – DHRB4 EI. <i>Festa junina</i> . Canetinhas coloridas sobre sulfite A4.....	42
Figura 9 – CILB5 EI – <i>“Eu estou desenhando de escrever”</i>	46
Figura 10 – KNU2 EI. <i>Garatujas desordenadas c/nomes</i> . Caneta s/ sulfite A3.....	49
Figura 11 – LAC2 EI. <i>Mamãe</i> . – frente (1) e verso (2). Lápis preto s/ sulfite A4.....	50
Figura 12 – <i>Círculos e eixos</i>	51
Figura 13 – KLN3 ₄ EI. <i>Uma aranha</i> . Giz de cera s/ sulfite A4.....	52
Figura 14 – SRA3 EI. <i>A Aranha</i> . Frente e verso. Giz de cera s/ sulfite A4.....	53
Figura 15 – CME3 EI. <i>Uma aranha</i> . Frente/verso. Giz de cera s/ sulfite A4.....	54
Figura 16 – <i>A dança dos guerreiros</i> . Apx. 23 cm. 8000-3000 AEC.Castellón. Espanha.....	60
Figura 17 – <i>Esquemas dos planos ocultos</i>	61
Figura 18 – <i>Esquema linear dos movimentos</i>	61
Figura 20 – <i>Esquema geométrico dos rinocerontes</i>	62
Figura 19 – <i>Rinocerontes e cavalos</i> . Chauvert, Vallon-Pont-D’arc.....	62
Figura 21 – <i>Combate entre arqueiros</i> . Mesolítico. Gruta de Morella la Vieja.....	63
Figura 22 – APFO7 EF. <i>Bailarina</i> . Lápis de cor, colagem s/ sulfite A4.....	65
Figura 23 – GMM10 EF. <i>Eu soutando pipa, capinando e jogando vidiogueime</i>	66
Figura 24 – <i>Estandarte de Ur</i> . Mosaico sumeriano: concha, cerâmica, lápis lazúli, betume.....	67
Figura 25 – <i>Estrutura quadrinista para narrativa visual</i>	67
Figura 26 – Eishi Hosada. <i>A cortesã Nakagawa do Matsuba-ya</i>	70
Figura 27 – VRR10 EF. <i>Eu e minha avó assistindo DVD na poltrona</i> . Lápis preto/cor sulfite A4.....	72
Figura 28 – HFS11 EF. <i>Desenho de observação</i> . Giz de cera s/sulfite A4.....	74
Figura 29 – <i>Conjunto caixas e vidros (Foto)</i>	75
Figura 30 – JORN, A. <i>Cartas a meu filho</i> . (1956-7) Óleo sobre tela.....	78
Figura 31 – ABC5 EI. <i>Meus amiguinhos</i> . Caneta hidrocor s/ papel colorido A4.....	79
Figura 32 – DUBUFFET, J. <i>Ciclista com cinco vacas</i> . (1943). Guache e aquarela s/ papel.....	80
Figura 33 – GSS11 EF. <i>Eu soltando papagaio na rua da minha casa</i> . Lápis de cor s/ sulfite A4.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS

ABC5 EI	Nome da criança. Idade. Educação Infantil
AEC	Antes da Era Cristã
DHRB4 EI	Nome da criança. Idade. Educação Infantil
APFO7 EF	Nome da criança. Idade. Ensino Fundamental
CEMIG	Companhia Energética de Minas Gerais
CILB5 EI	Nome da criança. Idade. Educação Infantil
CILB6 EI	Nome da criança. Idade. Educação Infantil
CME3 EI	Nome da criança. Idade. Educação Infantil
COPASA	Companhia de Saneamento de Minas Gerais
FRB6 EF	Nome da criança. Idade. Ensino Fundamental
GMM10 EF	Nome da criança. Idade. Ensino Fundamental
HFS11 EF	Nome da criança. Idade. Ensino Fundamental
KLN3 ₄ EI	Nome da criança. Idade (3 anos quase 4). Educação Infantil
LAC2 EI	Nome da criança. Idade. Educação Infantil
LUB7 EF	Nome da criança. Idade. Ensino Fundamental
SRA3 EI	Nome da criança. Idade. Educação Infantil
VRR10 EF	Nome da criança. Idade. Ensino Fundamental

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1	15
PESQUISANDO O DESENHO INFANTIL	15
CAPÍTULO 2	29
CONSCIÊNCIA E PERCEPÇÃO DA IMAGEM.....	29
2.1 A experiência estética: uma consciência que se tem do mundo.....	29
2.2 A imagem plástica e o pensamento discursivo	35
2.3 O processo inicial do desenho infantil: participação da palavra.....	41
CAPÍTULO 3	58
O DESENHO COMO IDEIA E PENSAMENTO.....	58
3.1 A dinâmica do movimento como ideia e expressão nos desenhos primitivos e infantis	58
3.1.1 O momento substituindo o movimento nos desenhos infantis.....	66
3.2 A expressão do espaço	69
3.2.1 O espaço interior na gravura de Eichi Hosada.....	69
3.2.2 O espaço interno no desenho da criança.....	72
3.3 O desenho e a observação intencionada	73
3.4 A espontaneidade na estrutura do desenho	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICES.....	89
Apêndice 1 – Questionário 1 – Para os professores da área de arte.....	89
Apêndice 2 – Questionário 2 – Professores das áreas do currículo básico nacional.....	91
Apêndice 3 – Questionário 3 – Professores e assistentes de creche	92
ANEXOS.....	93
Anexo A – Resenha da história infantil <i>Passarolindo</i> de Mário Vale.....	93

INTRODUÇÃO

As pessoas nascem e crescem sob o *signo* da imagem. Então, investigar os desenhos das crianças, tem sua origem, na fascinação que a *imagem* exerce sobre a pesquisadora. O valor dado à imagem surge na sua infância, em consequência das fotografias produzidas pelo pai, — fotógrafo profissional — e do cinema como expressão da admiração que o pai tinha pela imagem em movimento. Ambos fizeram parte da sua história de família enriquecendo suas experiências a respeito, até os dez anos de idade.

Os processos de revelação de negativos de vidro, e a impressão por contato em papel sensibilizado com emulsões de prata, depois imersos em banhos reveladores e fixadores, fizeram parte da sua cultura e do imaginário pessoal. Entretanto, o processo como um todo, não se conectou à criança a partir da tecnologia, mas a partir da *mágica*. Ver o pai sair da câmara escura, segurando contra o peito, um pedaço de vidro e, assim que alcançava o ambiente externo iluminado, observá-lo retirar a mão do peito, esticar o braço, expor o recorte de vidro à luz solar, e contar: — *um, dois, três, quatro...* Voltar para dentro da câmara escura, colocar a peça de vidro dentro da bandeja com revelador, e presenciar a imagem brotar daquela combinação de luz, banho e vidro, era pura magia.

Imagens que emergiam do papel, refletindo ali a realidade, planificando a tridimensionalidade das coisas, era algo deslumbrante para uma criança de quatro a cinco anos. Os elementos compositivos das fotografias mostravam qualidade estética de quem as planejava e as imprimia. Se a tecnologia trazia esse nível de contentamento, o desenho realizado a lápis sobre o papel não era menos provocante, nem menos extasiante. Esses desenhos vinham das conversas da mãe com a criança, sobre a natureza, do garimpo das formas nas conjunções estelares, das folhagens, das borboletas e dos seus casulos cintilantes de orvalho no fundo do quintal. Fatos, ações e objetos desencadeando sequências de imagens.

A infância, então, *combinava* a vida com as imagens, e essas se misturavam às leituras das histórias em quadrinhos, aos livros de contos maravilhosos, aos acontecimentos culturais da cidade, e às figuras em movimento do cinema, invadindo os encontros da família.

O escritório dentro da casa tinha baús cheios de revistas e as paredes forradas de livros. As capas dos livros e o miolo das revistas eram muito bem ilustrados: motivações ao desenho pela experiência visual que proporcionavam. Os livros de capa dura, — na sua maioria com impressão monocromática, — às vezes, era em baixo relevo, um convite ao toque e à verificação das texturas. Assim, as ilustrações impressas atraíam pela possibilidade do *re-desenho* e do recorte.

A abundância dos desenhos possíveis de serem produzidos pelas crianças, em todo o *momento* na faixa etária entre os dois e os doze anos de idade, em casa e na escola, determinou um o outro motivo para se realizar a presente investigação. Nesse aspecto, os desenhos acumulados de algumas crianças, nos últimos trinta anos, sempre que revisitados, foram comoventes. Ao examinar o volume de desenhos, um ou outro marcou o desenvolvimento da criança pela sua maneira peculiar de registrar o que estava perto de si. Assim, a *forma* infantil, pôde surpreender o adulto como um registro de demonstração dos níveis possíveis de percepção da criança. O desenho passa a ser então, uma interpretação '*precisa*' da criança a revelar o que ela apreende, cria, recria, imagina, sente sobre o mundo e as pessoas grandes. Nesse processo, a investigação se depara com desenhos que mostram o esforço intelectual da criança e parece dizer algo.

Compreende-se, pelos desenhos das crianças, o quanto o mundo sensível lhes é tocante, seja pelo acúmulo de objetos que, aos poucos, vão conhecendo e com os quais vão se familiarizando, seja pela movimentação da vida, pela novidade constante, ou pelas relações de distância e grandezas entre elas, os objetos e as pessoas. Por isso, o empenho de apreender a motivação das crianças para rabiscar e desenhar, — atos que lhes parecem naturais ou transbordantes de suas almas — desencadeou uma série de observações e anotações sobre os desenhos, e as leituras que os pequenos fazem sobre qualquer tema.

O desenho infantil é um modo de expressão do sentimento, da imaginação, do afeto, da compreensão, e da sensibilidade resumidos no ato de criação. Ao longo da educação escolar, tem sido relegado a um plano inferior ao da palavra, seja pela incompreensão do seu teor expressivo, seja pelo desconhecimento dos níveis de elaboração do pensamento da criança quando desenha. Entretanto, o desenho desponta no processo do desenvolvimento da criança como primeira expressão gráfica, inicialmente ao acaso e evolui espontaneamente para ser uma expressão intencional das suas ideias. Assim, busca-se compreender o desenho como parte das linguagens que fazem a mediação do pensamento com o mundo.

Este é, pois, um estudo sobre o processo de representação gráfica das crianças, na faixa etária dos dois aos doze anos, para desvendar como expressam suas ideias nos desenhos que fazem, em especial nas situações educacionais na escola e fora dela. Isso significa buscar um meio de compreender seus desenhos, propondo um método de análise que exponha a arquitetura do seu pensamento.

Tem-se, então, como objeto de estudo a busca do valor intelectual do desenho infantil como expressão do pensamento, na medida em que a criança reconhece o mundo físico e social, e estabelece uma relação com esse mundo. Nesse sentido, um dos seus focos

de interesse do presente estudo refere-se aos aspectos que envolvem a experiência estética, como um ponto de partida a enfatizar motivos da realidade para a produção dos desenhos infantis. O outro foco de interesse aponta para o aspecto expressivo do desenho, externando o pensamento da criança como uma espécie de resolução do problema visual que objetos, pessoas e eventos, enquanto motivos, parecem propor à criança. Nesse caso, quando, da relação da criança com o mundo, resultam desenhos, esses revelam os níveis de visibilidade que esse mundo tem para a criança. É nesse sentido, de atividade marcante na relação da criança com o mundo, que se pretende entender o desenho em situações educacionais ou não.

A pesquisa, então, traz as análises de alguns desenhos de crianças de dois a onze anos, colhidos na escola e cedidos à pesquisadora, por professoras e mães. Com essas análises, buscou-se compreender os desenhos, considerando seu valor intelectual para a criança, a experiência estética e a expressividade, tendo no modo como os elementos plásticos foram usados na formação de imagens, a possibilidade de compreender os aspectos da realidade que podem ter significado algo para essas crianças.

Parte-se, pois, de uma formalidade expressa nos desenhos para o encontro de significações e conteúdos possíveis, relacionados às pessoas, objetos, ou eventos, plasticamente representados. Propõe-se, assim, investigar quais os níveis de importância que tudo isso tem para a criança, na sua jornada cotidiana, no seu processo de desenvolvimento intelectual, incluindo, nessa escalada, a relevância do próprio desenho como seu objeto de expressão.

Inicialmente, então, alguns dos elementos plásticos deram partida às análises. Entretanto, o que começou como uma tentativa de compreender o modo como a criança usa alguns desses elementos plásticos — linhas, cores, luz, volume e superfície — como os combina na construção dos seus desenhos, no posicionamento das formas no espaço (superfície), evoluiu para verificar se há, nos modos de expressão gráfica, — enquanto estratégias indicativas do seu desenvolvimento intelectual — também manifestações de experiências estéticas, de afetividade, das condições em que os desenhos foram criados, do contexto cultural no qual a criança se insere, e da escolarização das imagens construídas. Dessa maneira, o desenho infantil foi também assumido como uma atividade expressiva, portanto, linguagem que expõe um início de experiências culturais decorrentes de modos de leituras de mundo.

As análises desta pesquisa partem da constatação de que a criança transporta sua compreensão formal dos objetos e eventos dos quais participa ou presencia, para o plano bidimensional: transformando suas impressões em ideias imagéticas. Assim, são investigados

quais os sentidos que os próprios motivos e as imagens têm para elas, e como se dá a valoração de tudo isso, na dimensão da constituição de seu pensamento sobre o mundo. Aplicou-se à criança o recurso fenomenológico de colocar o objeto de estudo entre parênteses, permitindo olhar seu desenho e estabelecer as relações entre as imagens espontaneamente criadas e a situação da criança no mundo. Portanto, a análise entrelaça níveis de leitura, abrangendo os graus de visibilidade do que é “real” para a criança, e como isso a levou a *refletir* sobre o que viu. Entendendo-se, pois que aquilo que ela registrou consistiu no mais impressionante, no mais tocante, a ponto de gerar um desenho.

A presente pesquisa se atém às imagens criadas pelas crianças, no uso de suas capacidades intelectuais, como desenhos estruturados por um pensamento, expondo as circunstâncias em que foram criadas. As motivações para os desenhos foram investigadas somente em meio aos indícios das experiências estéticas que podem ter comovido as crianças. Sartre (1996) indica que na percepção do objeto há uma relação de consciência, gerando uma imagem virtual desse objeto. O desenho que resultar dessa relação é um modo de pensamento: um "saber consciente de si mesmo, que se coloca de uma vez no centro do objeto" (SARTRE, 1996, p. 2).

A investigação dos próprios desenhos estudados imprimiu um raciocínio ordenador à exposição do presente trabalho. Optou-se por expor o material estudado ao longo da discussão e não somente em um capítulo isolado, que fosse específico para esse fim. Assim, no primeiro capítulo — *Pesquisando o desenho infantil* — a discussão, já inclui a análise de desenhos de exemplo à metodologia da investigação. Salienta-se a importância da compreensão da escola a respeito do desenho infantil como documento de produção intelectual dos alunos e a importância da presença ou ausência do tratamento desses documentos com a devida preocupação histórica e estética.

O segundo capítulo — *Consciência e percepção da imagem* — apresenta uma discussão teórica da experiência estética, em especial no desenho infantil, como uma consciência do mundo apresentada pelas crianças. Discutem-se, também as relações entre a imagem plástica e a dimensão definida por Vigotski de “pensamento discursivo”, entrelaçamento do pensamento com a palavra, tendo esta um lugar especial no processo inicial do desenho infantil e, posteriormente, na apreensão dos significados das criações infantis com a imagem.

No terceiro capítulo — *O desenho como ideia e pensamento* — estabelece-se um diálogo, evidenciando o pensamento implicado nos desenhos infantis e nos elementos plásticos da obra de arte que emergem à leitura, trazendo junto, não só o estilo e o momento

na História da Arte, mas o pensamento do artista. Nesse sentido, indica-se a estrutura mínima da dinâmica do movimento como ideia e expressão nos desenhos primitivos; da criança, a estrutura do momento, substituindo o movimento nos desenhos infantis. Além desses elementos do pensamento no desenho, analisa-se, também, a expressão do espaço interior na gravura japonesa e o espaço interno no desenho da criança. Desses elementos obtém-se a convicção de que há, no desenho infantil, uma intencionalidade expressa de forma espontânea, observável, estrutural ao seu desenho.

Nas *Considerações Finais* apresenta-se um rápido escrito que serve à conclusão do presente trabalho. Optou-se por assim denominar esta parte para que fique mais bem indicado o *inacabamento* da investigação que ora se inicia, esperando-se que o tema possa ter continuidade, por outros pesquisadores a quem, a presente pesquisa, possa, ao menos, ter indicado um esforço metodológico, e de discussão teórica do desenho infantil, como elemento cultural essencial à escola.

CAPÍTULO 1

PESQUISANDO O DESENHO INFANTIL

O desenho infantil, segundo vários estudiosos, é importante para as inserções das artes na vida das crianças, na educação, voltada para o ensino básico (FERRAZ e FUSARI, 1992; BARBOSA, 1984, 1999, 2002, MÈRIDIEU, 2006, DUARTE, 2007). Situar o desenho infantil das escolas pesquisadas, neste contexto, exigiu o caminho metodológico da pesquisa qualitativa. Buscou-se, a partir dessa modalidade, desvendar em que sentido os desenhos das crianças poderiam representar um modo de pensamento por imagem, seja no âmbito da arte ou nas demais áreas. Ao mesmo tempo, investigou-se, como o uso dos elementos gráficos e a qualidade de sua representação gráfica se ligariam ao desenvolvimento intelectual, e aos sentidos e significados que esses desenhos também têm para elas.

O termo qualitativo implica uma partilha densa entre pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível [que] o autor interpreta e traduz em um texto [...] os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTI, 2003, p. 221)

Considerou-se que essa forma de pesquisa permitiria avaliar as relações existentes entre o objeto de estudo — desenho infantil como modo de expressão do pensamento — e os sujeitos nele envolvidos — as crianças — verificando-se o elo entre o mundo objetivo e a individualidade, cujos aspectos são impossíveis de serem traduzidos em números. A interpretação e a atribuição de significados aos dados colhidos foram fundamentais neste processo o que justifica o uso da pesquisa qualitativa.

Esse tipo de pesquisa também pode ter como finalidade estudos descritivos, exploratórios ou explanatórios. Entretanto, essas finalidades, cujas características individuais são distintas, não são obrigatoriamente opções a serem usadas isoladamente. Podem, portanto, serem combinadas, pois, como afirma Yin, “há grandes áreas de sobreposições entre elas” (YIN, 2001, p. 23).

A escolha da estratégia e sua associação à finalidade da pesquisa, requerem considerar três condições que incidem: “a) no tipo de questão de pesquisa proposta; b) na extensão de controle que o pesquisador tem sobre eventos comportamentais; e, c) no grau de enfoque em acontecimentos contemporâneos, em oposição a acontecimentos históricos” (YIN, 2001, p. 23).

Nesse sentido, as questões “como” e “por que” subjacentes ao problema de pesquisa, tiveram como finalidade definir uma estrutura descritiva enquanto estratégia

analítica. Sendo assim, esta pesquisa descritiva buscou desvelar como o desenho infantil pode revelar uma forma de expressão do pensamento da criança sobre o mundo. Um mundo, que para Jorge Larrosa Bondía,

não existe anteriormente a uma forma que lhe dê seu perfil. Ou existe, mas como algo amorfo, desordenado e sem delimitações e, portanto, sem sentido. Não há uma experiência humana não mediada pela forma e a cultura é, justamente, um conjunto de esquemas de mediação, um conjunto de formas que delimitam e dão perfis às coisas, às pessoas e, inclusive, a nós mesmos. A cultura, e especialmente a linguagem, é algo que faz com que o mundo esteja aberto para nós (BONDÍA, 2010, p. 49).

Nesse ritmo, compreende-se que a relação da criança com o universo, está ligada à sua percepção enquanto complexo formal. E, ao trilhá-lo com um olhar que se amplia do berço para o quarto, do quarto para a casa e da casa para as ‘paisagens humanas’ e geográficas, nas quais ela (a criança) se insere física e culturalmente, tem-se um sujeito aprendiz, “que, ao ler [o mundo] com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria” (BONDÍA, 2010, p. 51) de explicá-lo para si e para os outros, numa estratégia como é o desenho.

Por outro lado, este é um processo que pode incluir a experiência estética, como parte da formação humana e individual, principalmente se se considerar as discussões de Sánchez-Vázquez (1999) acerca da Estética, que englobam as formas pelas quais se percebem ou se constroem relações com as coisas do mundo racional ou empírico. Para esse autor, assumir a Estética como uma experiência, conduz ao conhecimento do *objeto*, por meio de sua forma sensível — cor, volume, dimensão, superfície (textura, brilho ou opacidade) — determinando as ações/reações daquele que o contempla. Por outro lado, deve-se levar em conta que, na apreensão do objeto, há interferências do contexto físico, sejam elas decorrentes da intensidade do jogo de luz e sombra, que parcialmente o revela ou o oculta, contribuindo para a construção da forma e atribuições de significados.

Visto ainda de outro modo, na representação formal do objeto as considerações não se limitam apenas às referências físicas. Há, na relação perceptiva do sujeito com o objeto, implicações sociais e históricas, isto é, um cultivo *compartilhado* da sensibilidade humana, através de todos os sentidos. Na visão de Marx (2004, p. 110), “A *formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui” (grifo do autor). Assim,

No processo perceptivo, como processo unitário e global, são reconhecidos objetos, desencadeiam-se recordações de vivências passadas, elaboram-se imagens e se despertam certas reações afetivas. Perceber é, pois, um processo complexo no qual não só se percebe sensivelmente, como também, por sua vez, se recorda, se imagina, se sente e também se pensa. [...] E toda essa variedade de componentes perceptivos ocorre na unidade indissolúvel

de uma estrutura global que não permite ser reduzida a um deles — a sensação —, por importante que seja seu papel nesse processo unitário e global (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 1999, p. 136).

Entende-se, pois que a percepção é um processo que envolve níveis de pensamento, de ideação, e que, em certo momento, contribui para a formação de imagem. Portanto, se um dos resultados da percepção volta-se para a imagem, a forma *concebida*, a partir da percepção, e desenhada, transborda de conteúdo.

Na FIG.1 — *Casco de tartaruga* — CILB6-EI apresenta sua visão de uma tartaruga, obviamente vista de cima. Numa leitura rápida de seu desenho, vê-se que sua interpretação do casco se dá a partir da textura, traduzida com linhas curvas, sinuosas, e segmentos de retas, que terminam num contorno externo semelhante à forma da tartaruga. Seu registro gráfico chama a atenção, pelos complexos lineares, com os quais ela configurou as secções do casco, cujo conjunto complementa a forma total do animal.

A textura de fato a impressionou, por isso, ela cuidou em elaborá-la com o máximo de informação, puxando detalhes para fora do conjunto de texturas e explicando-as como numa lente de aumento. Vale observar que o desenho foi feito numa folha de papel pautado, de tal modo que o casco da tartaruga parece pairar sobre essas linhas. No entanto, para fazer o detalhe, CILB6-EI usou as pautas da folha como guia.

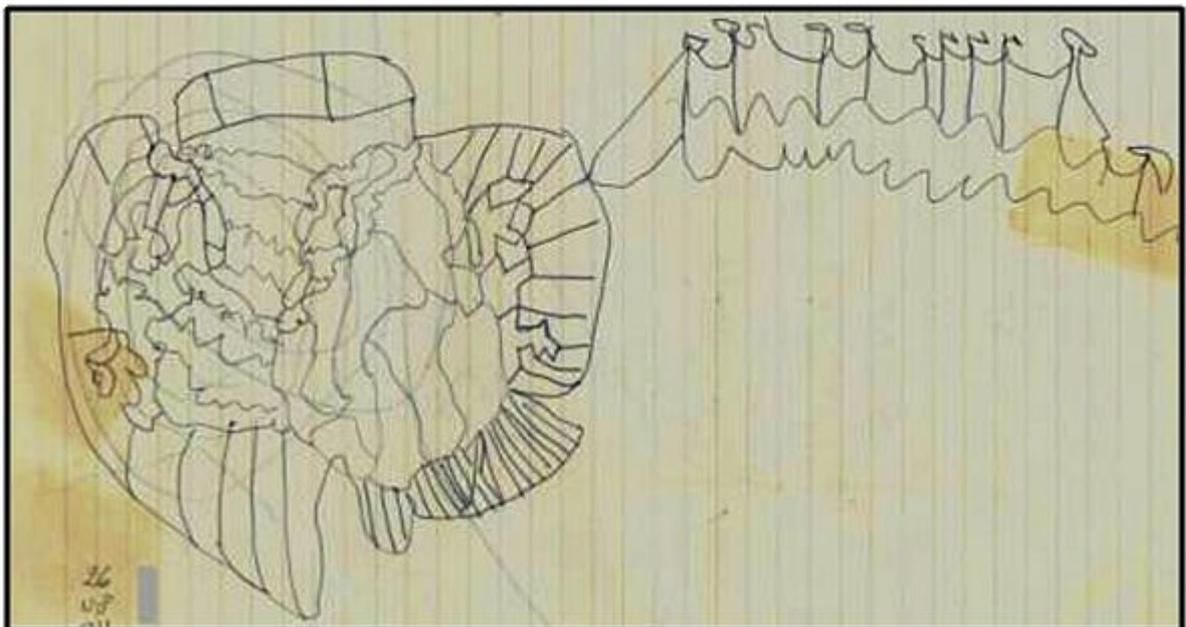


Figura 1 – CILB6 EI. *Casco de tartaruga*.
Fonte: Pesquisa de campo

Em termos de significação, este desenho deveria levar o leitor a algum lugar específico do universo da criança, dando sentido às linhas bem antes de considerá-lo apenas

linhas. Que força impressionante a carapaça da tartaruga exerceu sobre a criança, que culminou na sua representação? O animal como motivo deu início ao sentido. A organização das linhas configurou uma forma inteligível que nomeada, pela criança carregou de valor e significado o desenho. Portanto, na passagem da realidade para o desenho, a criança desenvolveu uma abstração do animal, evidenciando seus níveis de compreensão, não só sobre a textura da tartaruga, mas sobre suas características formais (conteúdo).

No esforço destinado à configuração plástica da imagem que a criança tem do casco da tartaruga, pode-se verificar um processo possível de compreensão do objeto à sua frente. Nesse caminho, a aceitação de forma e conteúdo, estabeleceu-se na relação da tartaruga com o espaço 'real'. Por isso, CILB6-EI fixou-a no espaço bidimensional, deixando também espaços à sua volta, à semelhança do que ocorrem, na realidade, com as percepções das relações de grandeza dos objetos com espaço. Se diferente disso, ela tivesse desenhado as linhas, indiscriminadamente, por toda a área da folha, levando-as a outro modo de solução do problema *textura casco de tartaruga/espaço*, o nível de abstração apenas seria maior, mas a impressão acerca do motivo, talvez estivesse sendo magnificada. Em ambos os casos, vale investigar não apenas "como as crianças vêem as coisas, mas qual o significado que atribuem a elas" (ROSSI, 2005, p. 50), e, a partir daí, então, compreender o impacto do motivo sobre a criança, revertido em desenho.

Portanto, para ler esse desenho, não se pode retirar dele o significado ou conteúdo implícito no conjunto de linhas que o compõem. A combinação peculiar dessas linhas fez surgir uma forma específica, decorrente de um impacto visual do objeto sobre a criança. Assim, a imagem resultante é única, distinta de qualquer outra que diz o que diz de aspectos do casco da tartaruga, desenhado do modo que foi e não de qualquer outro modo.

Segundo Vergara (1998), a pesquisa descritiva propõe a observar, registrar, analisar e interpretar os fatos ou fenômenos, sem que o pesquisador interfira neles ou os manipule. Esse tipo de pesquisa tem como objetivo, entre outros, à descrição das características de determinado fenômeno, bem como o estabelecimento de relações e conexões com outros eventos da mesma natureza ou de características semelhantes.

Para Alves-Mazzotti (2004, p. 160), "nos estudos qualitativos, o pesquisador é o principal instrumento da investigação", daí a necessidade da sua aproximação direta ao objeto de pesquisa. As crianças não foram observadas durante o ato de desenhar, mas seus desenhos foram cedidos pelos professores e mães e, a partir de suas análises, os roteiros de entrevistas destinadas às crianças foram construídos.

A investigação envolveu professores do ensino básico, sendo quatro professores de arte, seis de outras disciplinas e uma assistente de creche. Nas entrevistas com esses profissionais procurou-se sondar a relevância da expressão gráfica por imagem, nas suas interações com as crianças e seus desenhos. Além disso, investigou-se a concepção do desenho infantil para esses professores, especialmente, na relação do desenho com a expressão e o pensamento da criança.

Notou-se que na escola, convivem distintas conceituações do desenho infantil. Seis dos docentes entrevistados (quatro professores de arte e seis de outras disciplinas) e uma assistente de creche consideram os desenhos de crianças até dez anos de idade, como *arte*, isto é, como trabalhos cuja expressividade atenderia aos preceitos da criação estética e da inserção na cultura. Essa definição se aproxima do que Vigotski indica como essencial à noção de arte: “uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser” (VIGOTSKI, 1998, p. 315). Nos desenhos infantis acompanhados pelos professores, e nas várias atividades no dia a dia da escola, esses profissionais buscam inserir os alunos no contexto social da escola, considerando-se o momento histórico e a estrutura social. Dessa forma, a participação das atividades artísticas, na constituição social dos alunos é decisiva para favorecer ou não o surgimento do desenho infantil também como elemento estético.

Nesse sentido, constatou-se que cinco dos professores (entre os quatro professores de arte e os seis de outras disciplinas) declararam que os desenhos das crianças são “*linguagem por meio da qual ela complementa sua escrita*”. Isto é, entendem os desenhos infantis relacionados à inserção das crianças no mundo simbólico, possibilitada de modo mais explícito no domínio da leitura e da escrita. Nesta direção, uma professora de arte declarou ser o desenho infantil simultaneamente *arte*, *linguagem* e *rabisco*, indicando o entrelaçamento cultural da criação artística, do desenvolvimento da linguagem humana e do domínio da bidimensionalidade da atividade do desenho, como algo também livre de obrigações expressivas. Para três professoras os desenhos fazem parte da *linguagem*, ou seja, não atribuem aos desenhos um valor especial além de ser mais um modo de expressão simbólica das questões colocadas à criança pela sua vida na escola e fora dela.

Perguntados a respeito de sua concepção de arte todos indicaram se tratar de atividade cujo produto mereceria um lugar especial entre os objetos da cultura. No entanto, simultaneamente à definição do desenho infantil como arte, esses mesmos sujeitos não demonstraram tratar os desenhos infantis, atribuindo-lhes importância, tornando-os relevantes para um tratamento necessário a um objeto de arte. Diante disso, ao situá-los no campo da

arte, cogita-se se os desenhos infantis, nesse contexto, não se justificam por si mesmos e, nesse caso, torna-se desnecessário um planejamento didático, envolvendo seu uso. Em meio a esses dilemas, as tentativas de pensar os desenhos como parte do processo de desenvolvimento infantil ou são abandonadas ou consideradas como tarefa de menor importância, deixando de estimular a investigação dos meios de a criança evoluir no seu caminho intelectual, contando com essa forma de expressão.

A partir das entrevistas com esses profissionais e tendo ainda como suporte, nessa decisão, as sugestões das professoras referências, foram selecionados desenhos das crianças, considerados passíveis de uma análise conteudístico-formal, cujos resultados são apresentados ao longo deste trabalho, em relação com a discussão teórica.

Considerando, ainda, as relações do desenho infantil com as demais atividades da escola no ensino fundamental, os dez profissionais entrevistados foram unânimes em concordar que os desenhos das crianças expressam seus pensamentos na matemática, na interpretação dos textos, como suporte para a expressão oral, demonstrando noções de espaço, profundidade, raciocínio lógico-matemático; revelando o processo histórico, afetividade, intelectualidade e, sobretudo o modo de pensar o mundo. Apenas uma das professoras de arte expressou a necessidade de levar a criança a trabalhar sua expressão gráfica a partir de estímulos com base na teoria da arte, fazendo intervenções para melhorar a qualidade representativa dos desenhos, mas nenhum desses desenhos pode ser recolhido.

Neste contexto, é significativa a incidência de atividades envolvendo desenhos considerados espontâneos, a saber: de imaginação a partir de um evento ocorrido no passado para crianças dos 7 aos 10 anos; desenhos a partir de um tema, envolvendo crianças dos 7 aos 14 anos; desenhos a partir de uma contação de história, sem determinar a faixa etária.

Quanto ao desenho de observação, as quatro professoras de arte disseram que trabalham essa modalidade com crianças na faixa etária entre oito a doze anos. Não foi objetivo da investigação, esclarecer a metodologia usada para que as crianças pudessem observar e interpretar o motivo a ser observado, como uma etapa superior ao desenho espontâneo. De toda forma, os desenhos colhidos nessa modalidade, não expressaram qualquer nível de intervenção pedagógica, com base na teoria da arte, promovendo a expressividade da criança, nesse sentido.

Além das entrevistas com os dez profissionais, foram distribuídos dez questionários às assistentes de creche da educação infantil — profissionais com formação em magistério no nível de ensino médio. Desses, nove não retornaram. Apenas uma assistente de creche respondeu ao questionário. Devido a isso, ela foi entrevistada a partir das suas

respostas ao questionário e recolheram-se desenhos das crianças da sua sala. Junto com os desenhos recolhidos, o desenho de criança de dois anos chamou a atenção. Nesse sentido, foi necessário conversar com a mãe da criança, para esclarecer aspectos do seu desenho que apontaram para um modo de expressão que pareceu ter tido ajuda de um adulto, já que o desenho (FIG.11), aqui analisado, foi trazido de casa para a escola.

As professoras e assistentes cuidam das crianças de dois aos cinco anos, e desenvolvem com elas atividades para coordenação motora fina, incluídas na proposta curricular da educação infantil. Nesse contexto, os desenhos infantis que, em grande parte, decorrem das atividades motoras, acontecem de modo espontâneo e, às vezes aleatório, em todas as faixas etárias. Contudo, eles revelam o pensamento da criança sobre algo. Sendo essa a opinião também dos professores do ensino fundamental.

As entrevistas com os professores, confirmaram que há uma grande produção de desenhos espontâneos, concentrados entre crianças de dois aos sete anos. Há uma produção significativa dos oito aos nove, ligadas às atividades envolvendo outras disciplinas do currículo obrigatório, em que o desenho espontâneo da criança ilustra o conteúdo em questão. Com relação às crianças de dez anos em diante, já não fazem tantos desenhos espontâneos, a não ser quando requeridos. Por outro lado, para essas, o ensino de desenho não existe como processo dentro da teoria da arte, permitindo um aprimoramento das expressões plásticas, de modo a elevar o desenho da criança ao nível acima da espontaneidade.

Constata-se, então, que o desenho infantil se inclui nos procedimentos escolares de modo utilitário, à margem das demais disciplinas. A criança — no desenho — mostra seus saberes espontâneos, construídos ao longo da sua infância, que não servem de impulso para aperfeiçoar sua expressão do pensamento por imagem nem no campo do ensino da arte nem nas demais áreas do conhecimento. Assim, permanece ainda uma questão: *qual seria o benefício intelectual para a criança se acontecessem ações, dentro do processo de ensino-aprendizagem, que aprimorasse sua expressão no desenho, na escola?*

Registrou-se também que não há projetos para uso pedagógico do desenho espontâneo da criança, a não ser aquele de ilustrar esporadicamente um ou outro conteúdo. Para muitos dos entrevistados, a criança produz arte com seus desenhos e eles realmente são guardados dentro de uma pasta, e muito pouco expostos.

Nas turmas de crianças de seis e sete anos, os desenhos derivam das narrativas de histórias, ou de projetos temáticos, sobre os quais, as crianças criam as imagens. São desenhos como os de FRB6 (FIG.2), que recriou visualmente a história do *Passarolindo*, de Mário Vale (ANEXO A: vide resenha), revelando sua compreensão dos aspectos narrados na história.

O desenho motivado pela história infantil, além do exercício gráfico, também serviu de pretexto para as crianças a recontarem, ou dizerem o que compreenderam dela. O exercício, segundo a professora, visou trabalhar, na expressão gráfica, a compreensão da história, e a linguagem oral com base no desenho. O objetivo, por parte dessa professora, não era ensinar desenho ou nele, ensinar os elementos plásticos da arte, para aprimorar a expressão imagética. Contudo, esse desenho, do ponto de vista do projeto gráfico, deve ser lido, considerando seus aspectos formais (estrutura compositiva) além do conteúdo, (imagens refletindo a história).



Figura 2 – FRB6 EF. *Passarolindo*. Lápis de cor s/ sulfite.
Fonte: Pesquisa de campo.

FRB6 está no início da alfabetização, e isso permite elucidar as estratégias usadas na sua representação. Desenhou o título do livro, o nome do autor, e ‘assinou seu nome’¹, incorporando esses elementos linguísticos como imagem. Pode-se considerar que seu desenho comporta ser interpretado em planos horizontais, paralelos, para compreender o nível de elaboração intelectual presente nele. Desse modo, a linha que corta o desenho no terço superior da folha, não é uma linha de base: é o fio elétrico, colocado ali, para pendurar o pé de meia que abriga o pássaro, mas, ainda assim, ele organiza todo o desenho em três planos: o aéreo, o plano do fio (também aéreo), e o do chão. Essa ausência da linha de base, como se tudo estivesse sendo visto de cima, permite uma análise em planos, do desenho todo.

O esquema abaixo (FIG. 3) é uma tentativa de ver como os planos horizontais podem ter sido estruturados, na FIG. 2, considerando a cena vista de baixo e, em cortes, numa suposta perspectiva cônica, em que a criança está no chão, e olha para o conjunto.

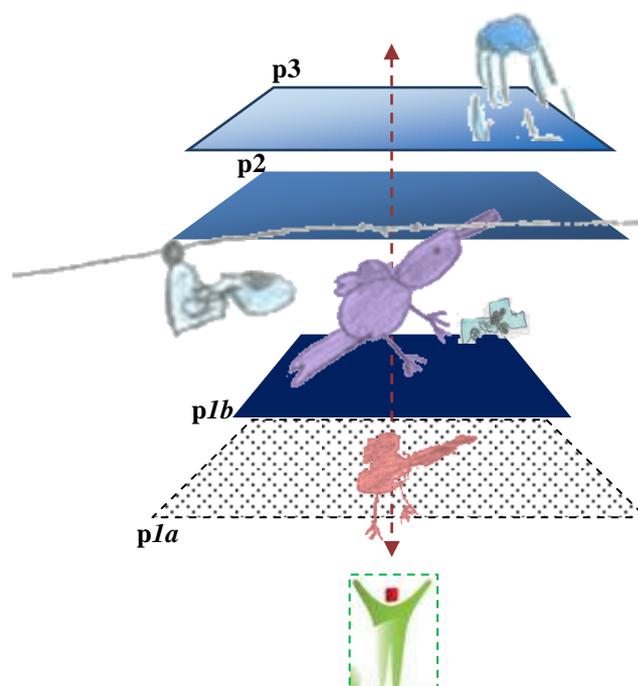


Figura 3 – Organização em planos da fig. 2

p1a/p1b – 1º plano chão: sombra, caminhonete, forma indefinida.

p2 - 2º plano aéreo: fio com a meia

p3 - 3º plano aéreo: céu, nuvens, pássaro voando

O desenho de FRB6 é uma representação multilinear, embora a superfície retangular, aparentemente, ofereça ao leitor um desenho planificado, uma visão rasa da cena.

¹ O nome da criança foi mantido em sigilo.

Ao aprofundar na leitura, os planos emergem da coerência organizada pelos dados da história e dos elementos plásticos. A perspectiva, sendo um recurso geométrico, cria ilusão de profundidade, distinção de planos e ênfase em elementos significantes. Porém, FRB6 desconhece esta estratégia, e tudo que identifica a história, ela coloca na página, mas o faz ordenadamente num eixo vertical, que orienta e reforça as figuras que ela achou relevante trazer para o papel.

A cor participa do conjunto, para destacar grupos de objetos. O pássaro é rosa azulado (personagem principal), mas sua sombra colorida é rosa avermelhado. Os demais elementos estão pintados com variações de azul, distinguindo nuvens, chuva e caminhonete, modificando, com lápis preto, uma e outra área. Todo o conjunto de elementos azuis dialoga, nesse contexto, como ideias secundárias a sustentar a ideia principal.

O personagem mais importante da história — o pássaro voando — é apresentado com o corpo e cabeça ovais, (sobre esse corpo) duas pequenas asas abertas, as pernas, bico e a cauda, numa visão lateral, possibilitando o reconhecimento dos elementos que compõem a ave. Ao projetar sua sombra, no entanto, a criança coloca-o de frente — como uma figura em escorço — e as penas da cauda aparecem de lado.

Esse modo de análise do desenho — escolhido pela orientação metodológica adotada neste estudo — permite mostrar que é relevante o modo como o pensamento-imagem foi registrado. Um pensamento que se manifesta como uma categoria de aprendizagens, em que há: a compreensão da história escrita em imagens; os modos de construção da forma, o uso discriminado das cores, o detalhamento da ideia principal, isto é, o pássaro e sua sombra projetada.

Considerando todos esses aspectos, é preciso aceitar a criança como sendo o ponto de referência da narrativa de tudo que ocorre no desenho, pois ela o faz legitimamente, na primeira pessoa, lembrando, igualmente que ela olha para o papel de cima para baixo; ele é o universo da sua imagem, vivenciada como se estivesse dentro e fora de um desenho que se revela sob a condição: — “*Eu imagino assim.*” Com relação às formas criadas com esse nível de envolvimento, August Macke (*apud* READ, 1974, p. 225) reitera que: “Criar formas significa viver. Não são as crianças, que constroem diretamente a partir dos segredos de suas emoções, mais criativa do que os imitadores da forma grega?”

É, pois, em relação a ela, que se atribuem planos às imagens, e são extraídos delas os conceitos que ora referem-se ao espaço aéreo, ora ao terrestre. Isso fica claro quando FRB6 sobrepõe as nuvens azuis e cinzentas ao carro, e o leitor não as confunde com manchas de carro. Assim ela explica as nuvens cinzentas e faz da mancha escura na extremidade esquerda

do fio de luz, também uma nuvem que chove. Finalmente, vale esclarecer que a caminhonete não consta da história narrada, sendo aqui a imagem de um objeto, que provavelmente faz parte da realidade da criança. A presença do veículo no desenho, então, se deve à necessidade de marcar o plano do chão, juntamente com a sombra do pássaro.

Os desenhos derivados dos aspectos temáticos, predominantes na escola, também têm a intenção de mostrar algum modo de pensar uma aprendizagem conceitual específica. O desenho mostrado na FIG. 4 é de LUB7, que se encontra no início do ciclo de alfabetização. Ao contrário do desenho de FRB6, seu desenho é construído em planos verticais. A observação dos planos explícitos permite perceber que o desenho refere-se ao meio ambiente, podendo-se talvez inferir sobre ele o ecológico, a partir do que não é ecológico. Os desenhos criados com esse tema foram expostos na escola.

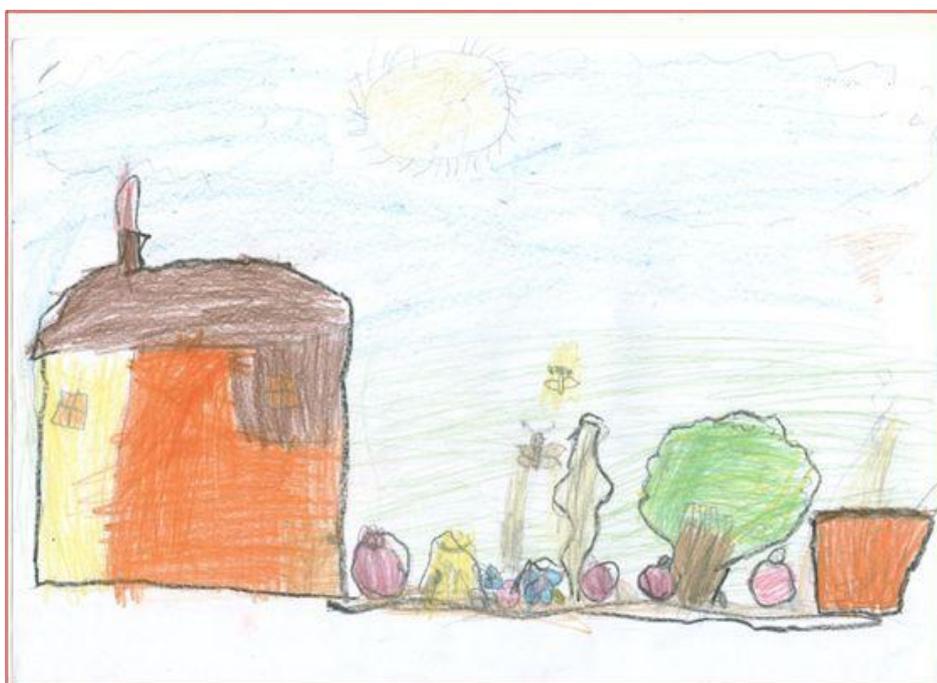


Figura 4 – LUB7 EF. *Desenho temático: ecologia*. Lápis de cor s/ sulfite A4.
Fonte: Pesquisa de campo

A FIG. 4 traz um ambiente poluído, sem a representação explícita da figura humana, mas percebe-se que o local é habitado. A criança também não se representou no desenho, mas a consciência do motivo que a levou a desenhar torna-a presente, como leitora de mundo, registrando essa leitura numa imagem que se expõe como denúncia. A poluição ambiental está implícita no lixão, nas moscas, nos ‘odores’, e na vegetação crescendo, alimentada pela decomposição orgânica: enfim, um desenho autoexplicativo, ilustrando o tema poluição no meio ambiente.

Todavia, novamente aqui, são os elementos gráficos do desenho que revelam a elaboração de pensamento da criança. Esse conteúdo, eficazmente, representado tem nos elementos plásticos e nas formas escolhidas sua sustentação. A casa é conceitual-esquemática, mas, está impregnada da interpretação própria da criança que alterou o conceito estabelecido, quando arredondou os ângulos do telhado para continuar a parede lateral da casa. As linhas curvas distanciam-na, então, do conceito formal de casa que se aprende. Nesse sentido, Vigotski (1991) explica que “com frequência a criança tende a fazer descobertas originais ao inventar uma maneira apropriada de representação; [e] que esse processo é decisivo para o desenvolvimento da escrita e do desenho na criança” (VIGOTSKI, 1991, p. 129).

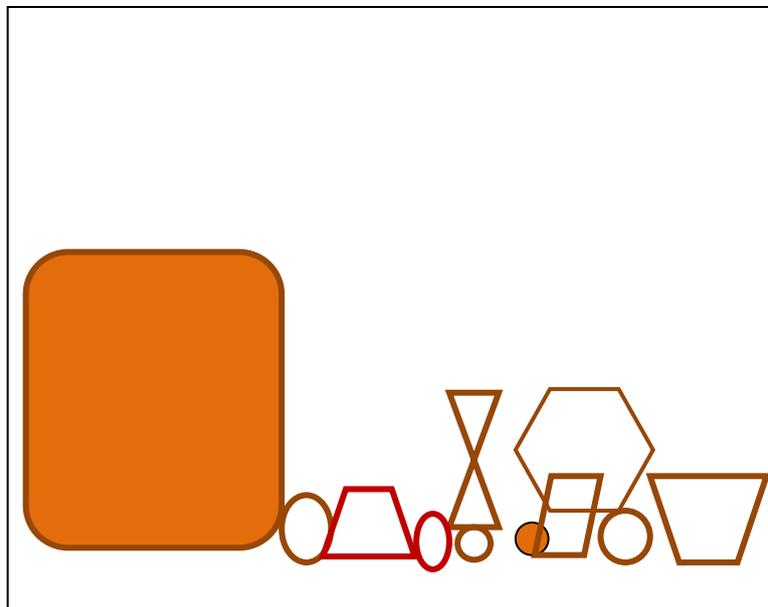


Figura 5 – *Esquema do equilíbrio visual da FIG. 4*

Há uma organização narrativa em todos os elementos do desenho de LUB7. Esteticamente, a composição apoia-se sobre uma linha de base que não é o limite inferior da folha. Há um senso estético natural em seu desenho, que envolve conhecimento da função superfície, da proporção e do equilíbrio. A forma da casa compensa a sequência das outras formas que significam o lixo, ao lado dela, estabelecendo um peso visual que é a diferença entre equilíbrio físico e equilíbrio visual (FIG. 5).

Nesse sentido, “fatores como tamanho, cor ou direção contribuem para o equilíbrio visual de maneiras não necessariamente paralelas fisicamente” (ARNHEIM, 2005, p. 12). É também significativo o modo como LUB7 usa as cores e as suja, sobrepondo-as com cinza. Não há preocupação em identificar os objetos no lixo, mas, sim, de conseguir o efeito visual de lixo.

Não se trata de um desenho de observação, mas a consciência do tema levou a uma elaboração minuciosa. Como imagem do objeto ausente, ele talvez tenha surgido das visões antiecológicas possíveis, no trajeto diário até a escola. Rudolf Arnheim esclarece que “Toda experiência visual é inserida num contexto de espaço e tempo. Da mesma maneira que a aparência dos objetos sofre influência dos objetos vizinhos no espaço, assim também recebe *influência do que viu antes*” (ARNHEIM, 2005, p. 20; grifos nossos).

Além das modalidades apresentadas, as crianças acima de sete anos, são também instigadas a imaginar desenhos sobre eventos ocorridos dentro e fora da escola, colorir cartões já desenhados para alguma festividade, ou algum outro fato, cujas imagens sejam relevantes dentro do currículo.

Ressalta-se que, embora tenha verificado a incidência de uma vasta gama de motivos para desenhar, durante o longo período da permanência das crianças na escola, considerou-se que os desenhos são produzidos espontaneamente, mesmo pelas crianças de onze anos. Contudo, o que é interessante sobre os desenhos espontâneos escolhidos é a quantidade de informação contida neles, sobre os modos de ver e de pensar os objetos; como as crianças aprendem a desenhá-los, e o quanto revelam de si para o leitor. Esses desenhos demonstram um esforço, e uma busca de acerto nas representações das crianças. Isso convida a uma reflexão acerca do crescimento expressivo possível, a partir da intervenção do especialista em arte.

O sucesso dessas representações espontâneas, no entanto, encontra-se principalmente, nos desenhos de objetos/temas que fazem parte de aspectos cotidianos da vida infantil, pelos quais a criança tem maior interesse. Nesse caso, são relevantes as mediações do adulto nas ações de desenhar da criança, no sentido esclarecido por Vigotski (2009, p. X) ao se referir à ZDI², isto é, ao “estágio em que a criança traduz em seu desempenho imediato os novos conteúdos e as novas habilidades adquiridas no processo de ensino-aprendizagem, em que ela revela que pode fazer hoje o que ontem não conseguia fazer”. Apesar disso, deve-se esclarecer que, na presente pesquisa, são considerados na categoria *desenhos infantis* aqueles realizados pela criança, espontaneamente, sem qualquer orientação concernente à teoria da arte, isto é, resultantes dos processos de ensino e aprendizagem no campo da arte. Assim, os desenhos colhidos são resultados do desenvolvimento natural da criança.

As crianças selecionadas, na faixa etária de dez e onze anos, foram entrevistadas a partir dos seus desenhos. Para Flick (2004), entrevistas estruturadas e semiestruturadas, centradas no problema de pesquisa, contribuem com o pesquisador, pois revelam o ponto de

² ZDI – Zona de Desenvolvimento Imediato

vista subjetivo e a opinião do entrevistado. Para esse mesmo autor, a importância das entrevistas está em permitir “ao pesquisador abordar o mundo experimental do entrevistado, de modo mais abrangente, com a própria estruturação desse mundo” (FLICK, 2004, p. 109). Dessa maneira, as crianças foram convidadas a falar dos seus desenhos, da sua construção e das motivações para criá-los. Durante essa manifestação, buscou-se compreender os fatores relevantes para a criança, dentro do desenho e em quais aspectos revelavam uma maneira de pensar seus projetos gráficos.

CAPÍTULO 2 CONSCIÊNCIA E PERCEPÇÃO DA IMAGEM

Para Vigotski (2009), a constituição da memória, tanto imagética quanto verbal se dá nas relações sociais. O que chamamos de relação da pessoa com o mundo é inventado na interação com os pares, num processo constante de troca e na fruição da experiência. Mesmo que alguém olhar para outrem fosse novidade, essa novidade é cheia de memória, plena da história compartilhada de cada um, que faz com que se olhe para o antigo como se fosse novo: aprendendo aquilo que não viu antes. Contudo, quando se tem consciência dessa “novidade”, é possível dar-lhe um sentido próprio, mas, igualmente, apreende-se um *sentido conservado* por aqueles que antes participaram da construção da cultura, pelos discursos sobre os olhares e aprendizagens de olhar. Nesse sentido, outras pessoas mediarão ou permitiram que objetos comuns, eventos de todo dia se fizessem presentes — novamente — como novidade. Assim, os motivos que levam à experiência podem levar também ao conhecimento do mundo pelos caminhos da estética. Esse capítulo visa ilustrar a experiência estética expressa em palavras e nos desenhos das crianças.

2.1 A experiência estética: uma consciência que se tem do mundo

É preciso iniciar este capítulo com a narração das impressões de uma criança sobre os espaços em que habita. A luz do dia se extingue e a criança envolta pela paisagem noturna, busca a fruição dos eventos que ocorrem logo que a noite começa.

Deitada no passeio de seixos, em frente de casa, olhava para o céu estrelado. No plano em que me encontrava a sensação de um vale cercado por montanhas criava a ilusão de profundidade de modo tal que nem as luzes distantes da cidade impediam-me de apreciar o cintilar dos corpos celestes. Um espetáculo que apenas começava.

Mudei de posição, sentei-me no degrau da porta de entrada da fazenda e me deparei com o escuro da noite se abrindo para acolher a estampa de vagalumes sobre a grama e todas as outras cintilações, dentro e sobre a mata a se estender nos dois lados do caminho. Da porta, tudo isso se emendava com as estrelas do céu. O chão estrelado, como uma onda de pontos luminosos, fundia-se com o firmamento, a empurrar para o centro do céu uma ou outra figura do zodíaco, contornada por milhares de outras estrelinhas. Um presente luminoso da natureza³

³ Cena da infância da pesquisadora, descrita como memória de uma experiência estética relevante e relacionada ao presente estudo, como se verá na sequência.

A narração acima revela uma das relações possíveis do sujeito com o mundo, numa correspondência biunívoca entre o sujeito e o objeto, e num lapso de tempo que pode não ocorrer novamente, ponderando-se os elementos físicos, geográficos e a emoção que participaram do evento descrito. Uma relação que só é possível na forma em que se encontra devido à singularidade do momento de vida e da disposição geográfica desses elementos, em relação à criança que os observa, também considerada em uma situação especial. Com relação a isso, para a criança o tempo, o espaço e a natureza fundem-se no campo da visibilidade e da contemplação: uma apreciação pré-estética⁴, isto é, pode ser *trabalhada* até se transformar numa experiência estética, *transposta numa obra que pode, então, ser apreciada por outras pessoas*. Por outro lado, essa situação em que o observador interage com a paisagem, causando-lhe admiração, e permitindo fruição da beleza, segundo Malcolm Budd (1998), é uma experiência estética, possível de ocorrer desinteressadamente, nem sempre levando à produção de um objeto de arte.

Para Sánchez-Vázquez (1999), a *situação estética* deve sua existência a fatores objetivos e subjetivos, sem os quais a interação estética entre sujeito e objeto não acontece. O fator objetivo, relevante nesta narrativa é a luz na paisagem: luz e paisagem sendo uma coisa só. De fato, as luzes, aqui, dando a ilusão de unidade do céu com a terra, são os próprios motivos de admiração e são elas que captam a atenção da criança. Nesse sentido, o fator subjetivo é o interesse do sujeito pelo objeto, mas não só pela atração que as luzes exercem, ao captar uma atenção descuidada e, sim, por “um interesse ou atenção motivados pelo objeto estético enquanto tal” (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 1999, p. 111).

A esse interesse pelo objeto estético, Jacob (2010) denomina de *intencionalidade*, que não pode ser confundida com o uso corriqueiro da palavra intenção⁵. Na sua origem latina *intentio* traz a ideia de direção/tensão, emergindo do sentido de apontar para, prestar atenção em algum alvo ou objetivo. Segundo Jacob (2010), *intencionalidade*, então, é característica de estados mentais como a percepção, a memória, a crença, o desejo, a esperança, o conhecimento, a pretensão, o sentimento, a experiência entre outros. Sendo assim, é a intencionalidade que permite à criança admirar o brilho cintilante das estrelas e dos

⁴ Se se considerar que a palavra 'estética' abrange todas as sensações, então não há nada anterior, a não ser que se adira ao idealismo, postulando uma série de arquétipos inatos. Mas se a palavra estética for usada para se referir apenas aos conceitos de belo e de ética, com as estratégias consequentes para a obtenção de obras de arte efêtas, então se pode lididamente, dizer que há algo pré-estético.

⁵ A palavra Intencionalidade tem sua origem na Escolástica Medieval, sendo recuperada pelo filósofo Franz Brentano, no final do século XIX. Assim, a palavra '*Intencionalidade*' é um termo filosófico que deriva do latim *intentio* que por sua vez vem do verbo *intendere*, que significa *estar direcionado para uma meta ou coisa* (JACOB, 2010 p. 1).

vagalumes, movendo e prendendo sua atenção. Sua compreensão posterior do fenômeno permitiu descrevê-lo da forma que se encontra aqui registrada. Nesse aspecto, intencionalidade e estética se unem para a compreensão das impressões intuitivas, artísticas e não artísticas que conduzem a alguma forma de expressão construída com palavras ou imagens.

A visão dessa criança — o céu estrelado, a grama semeada de vagalumes, o piscapisca dos objetos não identificados que brilham nas matas marginais à casa — constrói um cenário em que a escuridão sustenta a imagem e une tudo num efeito circular e contínuo, à semelhança de um único plano. Essa visão é um ensaio para a abertura da mente da criança àquele recorte de mundo. A maneira *como* e *porque* esses elementos combinados a impressionaram tem uma referência direta com o real caráter dos objetos percebidos, — estrelas e vagalumes — e que, no entanto, criam a ilusão de semelhança entre um e outro.

Há uma apreensão intuitiva e imaginativa da realidade imbuída na visão dessa criança. Segundo Croce (2004), a intuição pode ser apreendida pela imaginação ou pelo intelecto, de modo particular ou universal, ou nas relações entre o particular e o universal, cuja expressão se realiza por imagens ou por conceitos. Para Benedetto Croce (2004), a formação de conceitos refere-se às relações das pessoas com as coisas e essas coisas são intuições. Para esse mesmo crítico, os conceitos derivam das intuições, do mesmo modo que a intuição deriva da materialidade das impressões, resultando de experiências estéticas artísticas ou não artísticas, levando ou não à criação de uma obra de arte. Assim, na narrativa da criança, as estrelas, os pirilampos e esse céu no chão são intuições e a cintilação o conceito.

A reflexão sobre o fenômeno percebido permite uma viagem constante ao interior do observador que revisita a paisagem e os aspectos impressivos dela, na busca de uma descrição que o remeta perenemente ao deleite da experiência vivida. Assim, a qualidade dessa percepção permite que a imagem da paisagem fique presente na mente (memória), quase em sua forma real.

A percepção do mundo, portanto, funciona como uma experiência em constante movimento, estabelecendo tensões que vão do olhar ao pensar, do perceber/sentir ao emocionar, da totalidade visível para as partes dos objetos e, então, a visão percorre um caminho seletivo e se *direciona* para os aspectos desse todo que são de seu interesse. Uma atividade mental que permite a identificação, a seleção, a descrição, e a apreciação.

Como sujeito de uma experiência estética, a criança da narrativa acima revelou não só as sensações visuais —, também presentes —, mas ela, igualmente, poderia ir além, isto é, encontrar uma forma de conhecer as características da paisagem e dos seres nos espaços

compartilhados, no seu âmbito de visão. Em certo sentido, esse olhar para o mundo como processos de experiência, pode significar um passo que antecede, nas crianças, a aprendizagem do desenho. Eisner (2005, p. 66) explica que “tais experiências tornam-se fontes de expressões artísticas” e, no caso das crianças, são as motivações e a origem dos seus desenhos.

A experiência vivenciada pode ser o ponto de partida a participar de um jogo de ações: as que estimulam o traço (produção) e as que têm na elaboração do traço o estímulo para compreensão da experiência (recepção). Isso se realiza no ato mesmo de desenhar, de conceber objetos e pessoas como imagens, levando ao desenho. Executar o desenho força a compreensão das coisas, pessoas ou animais percebidos pelas suas características: uma ação reforçando a outra. Para Eisner, (2005), a atividade que as crianças exercem por meio de linhas e cores tem o efeito de ensiná-las a olhar — não só aquilo que estão desenhando, mas sua própria existência, sem qualquer preocupação objetiva de obter resultados. Isso significa que ao desenhar, elas podem experimentar a mesma satisfação que encontram em outros brinquedos, com a possibilidade adicional de relacionar o desenho com a harmonia existente nas formas reais e recriadas.

Assim sendo, a experiência implica mudanças que distinguem os momentos do antes e do depois (transformação), transportando o sujeito às etapas elevadas do seu desenvolvimento. Isso é, a partir de um percurso pautado por experiências significativas, o sujeito não será mais o mesmo. Na concepção de Bondía (2002, p. 21), a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Para ele, a experiência que toca também expõe, sendo isso uma abertura do sujeito para o mundo com todos os riscos que uma existência rica possa levá-lo a ter.

Bondía (2002) ainda assinala que os momentos de efetiva experiência são raros, sendo superados pelos de “antiexperiência”, mais presentes na vida do sujeito. A antiexperiência, segundo esse autor, resulta da participação intensa do sujeito no âmbito da informação, instância em que ele se frustra às possibilidades de uma vivência essencial, e da fruição dos saberes gerados pela experiência efetiva. Não sendo esse o caso das crianças pequenas, para quem o mundo físico e real apresenta-se como *novidade*, como presença marcante, como um apelo à descoberta, à investigação, aos *porquês*: como experiência.

Então, as crianças são sujeitos que experimentam, enquanto apreendem do mundo os aspectos relevantes para si, às vezes refletidos em seus desenhos. Nesse caminho, crê-se que a criança tem a vulnerabilidade do aprendiz e, por isso, é flexível, “não [sendo ainda] um sujeito definido por seus sucessos” (BONDÍA, 2002, p. 25). Alguém que, ao ser tocado pela

experiência, se permite fruir o “saber que se dá entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. [...] o saber que dela deriva são os que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (BONDÍA, 2002, p. 26-27).

O desenho infantil faz parte do desenvolvimento expressivo da criança, e ela se apropria dessa forma de expressão, como algo necessário ao processo de interlocução com o mundo, tão necessário quanto a palavra. Tocada pelas experiências, que isso lhe proporciona, a criança *intuitivamente* desenha inserida num processo de significar o mundo mediado pelos adultos, num constante intercâmbio entre os conceitos da imagem desenhada e os da palavra. Como aprendiz, a criança sai dos rabiscos para os desenhos, e nesse trajeto associa experiência, intuição, conceitos visuais e verbais, acerca do que vê e sente: formando-se e transformando-se.

Nesse processo relacional com o mundo, a estética participa da apreensão do universo, no âmbito de sua percepção e posterior registro gráfico. De acordo com Benedetto Croce, estética é a “ciência do conhecimento intuitivo ou expressivo” (CROCE, 2004, p. 27). E, para Sánchez-Vázquez (1999, p. 47), a estética é “*ciência de um modo específico de apropriação da realidade, vinculado a outros modos de apropriação humana do mundo com as condições históricas, sociais e culturais em que ocorre*” (grifos do autor).

A criança tem seu modo de apropriação da realidade e o faz guiada pela experiência e pela intuição e pelos impactos que as coisas lhes causam. Considerando-se, então, que as relações estéticas do sujeito com o mundo não ocorrem apenas na arte, mas nas várias ações humanas, envolvendo, além da contemplação o contexto sócio histórico, pode-se dizer que, em muitas situações, o desenho da criança deriva, não só da sua experiência de olhar para o mundo e tocá-lo, mas da cinestesia durante suas brincadeiras. Uma trajetória que a criança, ao mesmo tempo em que experimenta a novidade das ações, percebe a si mesma, também fisicamente, no tempo e no espaço, quando se movimenta ao brincar de roda, soltar papagaios, andar de bicicleta, de amarelinha, subir e descer escada, esconde-esconde, pega-pega, encenações de faz de contas, sentindo seus músculos em todos os movimentos, inclusive nas ações durante o *videogame*. E, então, os desenhos infantis, nessa discussão, exemplificam como as impressões da realidade, a cultura e a história pessoal influenciam a criança em seus motivos para desenhar.

Na FIG. 6, a imagem construída é de autoria de uma criança que passou os primeiros anos da sua vida ao lado do pai, um artista plástico. Quando, pois, a professora da educação infantil perguntou à classe qual era profissão do pai, CILB5 o desenhou ao lado de uma tela sobre um cavalete: uma compreensão da realidade mediada pela imagem e pelas impressões que lhe causaram as atividades do pai, sempre tão próximo dela.



Figura 6 – CILB5 EI. *O trabalho do papai.*
Fonte: Pesquisa de campo.

As linhas verticais (quase) paralelas dimensionam e alongam as estruturas, exibindo os aspectos que mais lhe impressionaram, definindo os mesmos conceitos de altura para o cavalete e o pai. Um processo seletivo de percepção, em que o essencial sobre a pessoa e o objeto emergiu no desenho; concentrando características representativas de ambos, em imagem.

Experiências desse tipo remetem a uma importante discussão das relações entre a palavra e a imagem, na constituição do pensamento da criança. As discussões sobre a percepção e a consciência do objeto por meio da imagem virtual, o pensamento, a linguagem e o desenho como parte dessa linguagem, terão lugar nas seções que seguem.

2.2 A imagem plástica e o pensamento discursivo

A princípio, *ver* no sentido de *olhar para* participa das principais e primeiras ações da criança sobre o mundo, nos seus contatos precisos ou imprecisos. Segundo Klaus & Klaus (1989, p. 48), os atos da “percepção e memória visual pelo bebê indicam que o seu talento visual baseia-se não apenas no movimento ocular de reflexo, mas também em uma função cerebral superior”. Para esses autores, as coisas e objetos do mundo concreto são essenciais ao desenvolvimento sensorial das crianças recém-nascidas. Essa é uma etapa tão marcante que há pessoas que guardam *memórias visuais* de quando eram ainda bem pequenas.

Crianças pequeninas, que ainda não sabem falar, ou que ainda se encontram na fase de uma palavra (nem sempre corretamente formulada) substituir uma frase inteira, tal como — “— *mamã*”, quando se quer dizer “— *quero mamãe*”; ou “— *onde está mamãe?*” — têm no *olhar* um dos instrumentos da *percepção*. Nesse caso, o reconhecimento da mãe e do pai, sempre que se aproximam do bebê com poucos meses de vida, a partir de suas presenças também consagram a atuação bem sucedida da consciência perceptiva. Essa criança utiliza dos sentidos possíveis para, de algum modo, identificar a presença de pessoas relacionadas a ela, não sendo quaisquer presenças, mas aquelas significativas, capazes de ativar aspectos da memória que permitem o *reconhecimento* da mãe ou do pai: uma consciência que a criança tem de suas presenças.

A percepção é, pois, uma forma de consciência. Para Jean-Paul Sartre, a constatação do mundo enquanto objeto ocorre para o sujeito a partir de “três tipos de consciência: perceber, conceber, imaginar” (SARTRE, 1996, p. 20). De acordo, ainda com Sartre (1996), essas três consciências colocam a realidade física para o sujeito de modos diferente: a *percepção* constata a existência do objeto; a *imagem* confirma que o objeto está ausente; e a *consciência imaginante* sintetiza e reúne as possibilidades de o objeto estar presente em algum outro lugar no tempo ou no espaço, ou de ser totalmente inexistente.

Na percepção, a consciência que se tem do objeto ocorre por partes, por vistas possíveis de sua apreensão, dado à forma em que se constitui como objeto real. Saber das suas características formais concretas e da impossibilidade de apreensão simultânea de suas múltiplas faces é refletir no modo conceitual, no âmbito do pensamento. Isso leva Jean-Paul Sartre a concluir que apenas “o objeto em si mesmo é a síntese de todas [as suas] aparições. [E que] a percepção de um objeto é, pois, um fenômeno com uma infinidade de faces” (SARTRE, 1996, p. 20). Essas ideias conceituais sobre esse objeto, remetendo-as aos seus atributos físicos, à sua construção formal em imagem permitem:

pensar as [suas] essências concretas num único ato de consciência; não [tendo] de restabelecer aparências, nenhuma aprendizagem a fazer. Essa é, sem dúvida, a diferença mais nítida entre o pensamento e a percepção. Eis porque não poderemos *jamaís perceber um pensamento nem pensar uma percepção*. Trata-se de fenômenos radicalmente distintos; um, o saber consciente de si mesmo, que se coloca de uma vez no centro do objeto; o outro, unidade sintética de uma multiplicidade de aparências, que faz lentamente seu aprendizado (SARTRE, 1996, p. 2; grifos nossos).

Conhecer um objeto por inteiro e pensá-lo, requer, pois, uma função reflexiva, algo que a percepção sozinha não realiza. Assim, a *imagem* e a *percepção* são modos de consciência, porém refletir sobre a constituição do objeto, enquanto totalidade — através da sua imagem ou da sua posição no espaço — é um modo de pensamento.

Assim sendo, quando a criança tem condições de, na ausência do objeto, conceber a sua imagem, ela o faz a partir das possibilidades de apreensões dos elementos do objeto real, transpostos numa imagem virtual. Essa imagem assume as características formais essenciais da realidade apreendida e, então, a criança procede desenhando-a, de cor.

Seguindo o raciocínio de Sartre (1996), a imagem se dá como uma *relação da consciência com o objeto* e não como um produto da reflexão sobre o objeto, não sendo resultado do pensamento, mas da consciência que se tem de alguma coisa. Enquanto que na percepção do objeto verifica-se sua relação com vários outros objetos, a imagem desse objeto não se relaciona com o mundo que a motivou, pois é apenas uma consciência a se relacionar com ela mesma, com suas estruturas virtuais, com sua parcialidade e carência de vistas e a chance de, em dado momento, ser representada graficamente. Ao desenhar, a criança elabora suas formas sem olhar para o objeto que o originou, desenhando-o de memória, trazendo para o papel os aspectos que a impressionaram mais. E, quando faz isso, ela o faz pensando o desenho, e não o objeto; configurando as relações antes estabelecidas com uma específica realidade, confirmando a consciência dessa realidade em imagem gráfica.

Essas considerações sobre a consciência da imagem têm a intenção de esclarecer sua existência mesmo antes das condições humanas de formulações conceituais, envolvendo a palavra, ou representativas envolvendo o desenho. Então, o desenho dessa *consciência* é o registro imagético, enquanto o relato descritivo dessa mesma consciência é o registro verbal.

A consciência da imagem, sua formulação e registro, considerando-se o objeto ausente, não parece ser uma competência que o indivíduo nasce com ela. Requer a possibilidade de a criança poder fechar os olhos e reter/entrever a forma do objeto percebido, embora ausente. Richard Evans explica que, segundo Piaget, na criança, a imagem dos objetos, pessoas e eventos só se realiza no processo de aquisição da “função semiótica, isto é,

função representativa ou simbólica” (EVANS, 1973, p. 67), a qual se adquire a partir dos dois anos, quando, então, a criança se apropria da imagem na ausência do modelo. Piaget quando diz sobre a função semiótica refere-se ao "desenvolvimento de um novo nível de inteligência” (EVANS, 1973, p. 67). Isso quer dizer que a criança desenvolve a linguagem falada e começa a desenhar, entendendo-se que, junto a isso, ocorrem também as possibilidades de formulações conceituais.

Para Vigotski (2009), a criança não apresenta conquistas instantâneas em faixas etárias marcantes, mas seu desenvolvimento decorre do contexto sócio-histórico do indivíduo e das intervenções do adulto no processo. Nesse sentido, nenhum momento do desenvolvimento descarta o outro, mas somam-se progressivamente, significando que, num dado momento da sua evolução, a criança pode manifestar seu progresso e, isso apesar da idade.

Crianças de três e quatro anos que atentamente observam e tocam objetos, brinquedo, ou animais, se for pedido a elas para fazer um desenho sobre qualquer um desses temas, elas se entregam à tarefa sem sequer olhar novamente para o motivo do desenho. Confirma assim que elas têm uma tal consciência do objeto, que a transpõem para o papel graficamente mesmo quando objeto está ausente. Vigotski denomina isso *conhecimento*, no sentido de *saber-sobre*, esclarecendo que, nesse caso “as crianças não desenharam o que vêem, mas sim o que *conhecem*” (VIGOTSKI, 1991, p. 127; grifos nossos) do objeto. Assim, o desenho resulta de uma atividade que é uma síntese do *perceber, conceber e imaginar* em que o objeto pode ser dado e, no final a criança designar o resultado de seu ato de desenhar como sendo uma ‘aranha’, por exemplo. O conceito verbal explicando a forma.

Quanto à formação dos conceitos envolvendo o significado da palavra, Vigotski esclarece que o “processo de formação dos conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, [...] constituem [sua] base psicológica [...] desenvolvem somente na puberdade” implicando três estágios: o sincrético ou amontado de objetos, o complexo e o conceito (VIGOTSKI, 2009, p. 167).

Na construção do significado das palavras pela criança, isto é, quando o “significado da mesma palavra na criança e no adulto se cruza no mesmo objeto concreto e isto é suficiente para que adultos e crianças se entendam” (VIGOTSKI 2009, p. 176), Vigotski esclarece ser esse um processo diferente para a criança e para o adulto. Para a criança, o significado, em determinado momento “é produto da mistura sincrética de *imagens* que está por trás da palavra da criança” (*Ibidem*, 2009, p. 176; grifo nosso).

Na abordagem de Vigotski sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem infantil, experimentos para formação de conceitos foram realizados a partir de objetos, para se chegar à palavra. Falsas palavras foram colocadas sob as formas geométricas, com o objetivo de levar a criança a agrupar aquelas palavras que parecessem ter alguma semelhança entre si. Nesse percurso, parece ser inevitável a associação da palavra a sua forma ou ao objeto. Por extensão, compreende-se que a consciência — a imagem — que a criança tem dos objetos possa influenciar no agrupamento das palavras, isto é, na organização ou categorização em direção ao conceito. Para isso, Vigotski (2009, p. 175) explica que:

na percepção, no pensamento e na ação, a criança revela essa tendência a associar, a partir de uma única impressão, os elementos mais diversos e internamente desconexos, fundindo-os numa só imagem que não pode ser desmembrada; Claparède chamou isso de *sincretismo da percepção infantil*, Blonski de *nexo desconexo do pensamento infantil* (grifos do autor).

Vigotski, neste texto, fala de *percepção* e de *impressão* para explicar o sincretismo. Conceitos muito ligados também à imagem, o que conduz à consideração de que letras ou palavras, em certa medida, durante o desenvolvimento cognitivo infantil, podem ser lidas como *imagem*. Isso significa ser possível à criança colocar na mesma categoria os vários tipos de triângulos, ou triângulos e trapézios; ou círculos e hexágonos, considerando a coincidência da presença de elementos semelhantes numa e noutra figura geométrica, tais como, circularidade, angularidade ou retilinidade das figuras.

Ora, nesse sentido, na expressão gráfica da imagem — modalidade desenho infantil — o sincretismo também acontece em decorrência da consciência perceptiva da criança. O fato de ela perceber — a cada momento — a multiplicidade possível de faces de um objeto, ao representá-lo em seu desenho, ela o faz no modo sincrético, isto é, mostrando a face priorizada pelo seu ponto de vista, e ao mesmo tempo, a face, que, nessa situação, estaria oculta.

Nesse modo de representação, é preciso compreender as diferenças entre o objeto percebido e sua interpretação. A face de um cubo que não se encontra na vista frontal, pode ser interpretada como um trapézio (ou qualquer outra figura) e não como um quadrado que é no objeto real. Além disso, esse lado do objeto pode, ainda, ser rebatido de modo a ocupar a vista frontal no desenho da criança. Rebatimento e *deformação* podem, no desenho infantil, caracterizar um sincretismo plástico e, ao mesmo tempo, a estrutura da organização da ideia que a criança tem de uma casa (FIG. 7).

O desenho é um relato de fim de semana em que a criança comemora o jogo de futebol que acontece durante a Copa do Mundo. As coisas que compõem esse relato são

aquelas que mais têm sentido para ela. Assim, a criança se veste de verde-amarelo — a cor do uniforme da seleção brasileira — segurando um foguete que é o símbolo das festividades desse gênero. A importância dessa vestimenta é tal que ele colore a caminhonete também de verde-amarelo, desenhando o veículo detalhadamente.

A casa, no desenho de JNL6-EI, está representada na vista frontal com a vista lateral do telhado aparente, quase como um ensaio ao processo de representação perspectiva. Na realidade, a criança tentou representar as outras faces do objeto casa apreendida por ele: uma explicação do tipo de casa a que ele se refere.

No veículo, a simulação da perspectiva se apresenta até mais natural que na casa, isto é, não causando o mesmo estranhamento visual, talvez pela alternância das cores que definem o lado e a carroceria. Nesse caso, o veículo não só foi representado de lado — de modo a ver as duas rodas: a dianteira e a traseira — como também se percebe, na mesma vista, a cabine do veículo, projetada lateralmente. Nesse contexto, a criança com o foguete na mão, é maior que o veículo e se relaciona, em pé de igualdade, com a altura da casa.



Figura 7 – JNL6 EI. *O que eu fiz no final de semana*. Lápis de cor s/ sulfite A4
Fonte: Pesquisa de campo.

A construção gráfica dessas imagens, então, como uma reflexão da criança sobre sua relação com o objeto ou a realidade, se caracteriza como sincrética, pois combina múltiplas vistas e, numa mesma abordagem, incluem fusões e contradições de origens espaciais e dimensionais. Entretanto, as formas se relacionam entre si, e com a criança, embora pareçam desconexas para o adulto. No entanto, se analisadas, do ponto de vista da criança, sua expressão está de acordo com as concepções plásticas dos seus modos de

perceber, compreender e representar. Todas as formas representadas dialogam com a criança e com o fato de ela estar em casa assistindo os jogos da copa, o carro estacionado na garagem e ele do lado de fora, soltando foguete e festejando.

Se essas mesmas considerações visuais fossem considerações verbais, Vigotski (2009) as descreveria como “nexos subjetivos” e as discrepâncias entre as relações dimensionais como *confusões* feitas pela criança na “relação entre as impressões e o pensamento com a relação entre os objetos” (VIGOTSKI, 2009, p. 175). Entretanto, o desenho sozinho constitui uma experiência à parte para a criança que o realizou. Se algo ficou de fora dele, ou foi representado como um excesso de expressão, isto é, se o objeto da experiência não está todo ali ou se deslocou de seu contexto, isso se dá porque, nem sempre “os desenhos infantis [relacionam-se] com a percepção real do objeto” (VIGOTSKI, 1991, p. 127).

A FIG. 7 é um desenho de memória resultante da *consciência imaginante* da criança a qual transborda de expressividade e afetividade, revelando aspectos da vida cultural infantil e a valoração dos elementos no espaço imagético, mas sem qualquer conotação cubista, no que se refere uma representação sincrética. Esse desenho ao mostrar a atividade da criança durante seu fim de semana, de acordo com Vigotski (2009), pode ser a manifestação do desenvolvimento das funções psicológicas superiores aos seis anos, adquiridas ao longo de sua história, processo esse que coincide com a formação dos conceitos. O desenho, nesse caso, narra a situação, substituindo o ato da escrita com palavras, pelas formas significativas da imagem, e estabelece um modo de comunicação com a professora que lhe pediu o ‘relato’. Afinal o desenho pode funcionar como um “idioma universal” (Goya *apud* CHABRUN, 1974, p. 102).

Isso significa que, mais tarde, para a criança, nos seus processos de percepção da realidade, as relações espontâneas, aparentemente sem intenção, podem alcançar níveis de compreensão, e assumirem-se como consciência intencionada. Seu desenvolvimento, nessa área, caminha para que, na relação com o objeto ou com outra realidade, a imagem gráfica se apresente por inteira face a face, sendo cada uma o registro impresso da relação da criança com o objeto, a partir da consciência que ela tem dele. Assim, a rotina de ver estabelece a relação constante com o mundo visível nas formas das consciências perceptiva, conceptiva e imagética.

Nas artes plásticas, pode-se dizer que essa visão-representativa sincrética se realizaria no cubismo, quando então, a imagem — figura humana ou não — se apresenta em seus vários ângulos ou pontos de vista. A palavra cubismo deriva do sólido geométrico: cubo.

Suas representações no plano bidimensional permitem conceber até três vistas de uma só vez. Picasso, em suas pinturas, usa do recurso extrapolando todas as possibilidades sugeridas pelo objeto original.

2.3 O processo inicial do desenho infantil: participação da palavra

Em *A formação social da mente*, Vigotski (1991, p. 127), na seção *d'O desenvolvimento do simbolismo no desenho*, explica que “a fala predomina no geral e modela a maior parte da vida interior, submetendo-a a suas leis. Isso inclui o desenho”. Então, entende-se que o desenho surge, na criança, em decorrência da fala e se submete a ela? Será que, nesse processo, há a possibilidade de o desenho ser uma materialização da fala, ser um resultado do solilóquio da criança? Nesse caso, então, seu desenho seria um modo de a criança dizer de si, consigo mesma e de si para os outros?

As formas plásticas usadas pelas crianças parecem ser mediadas pela *fala*, como se revestissem dela, tornando-se uma linguagem também. Vigotski aponta para esse entendimento ao esclarecer que, quando a criança:

libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, *contando uma história*. A principal característica dessa atitude é que ela contém um certo grau de abstração, aliás, necessariamente imposta por qualquer representação verbal. Vemos, assim, que o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. (VIGOTSKI, 1991, p. 127; grifos nossos).

Isso equivale a dizer que o pensamento é mediado tanto pela palavra como pela imagem. Então, as imagens que a criança traz para o papel, como desenho, compõem o pensamento à semelhança da palavra. São conceitos plásticos, podendo representar uma narração, uma história — como na FIG. 8 — a ser lida como texto em voz alta pela criança.

O desenho da FIG. 8 é de uma criança de quatro anos, na Educação Infantil, que narra a cena junina com bandeirolas, fogueira e quadrilha. O papel, sobre o qual está o desenho, é uma folha de atividade escolar, com o título *Festa junina* impresso em mimeógrafo, pela professora. A criança ainda não sabe escrever, mas seu desenho expressa seu entendimento do que seja uma festa junina, e se organiza para revelar detalhes essenciais desse evento. Vale observar que essa criança, segundo a professora, jamais gostou de dançar quadrilhas. Ela chorava no meio da roda, sozinha, enquanto seus coleguinhas de mãos dadas dançavam à sua volta. A mãe, no entanto, vestia-a cuidadosamente com roupa engomada e chapéu enfeitado com fitas, conforme a ocasião.

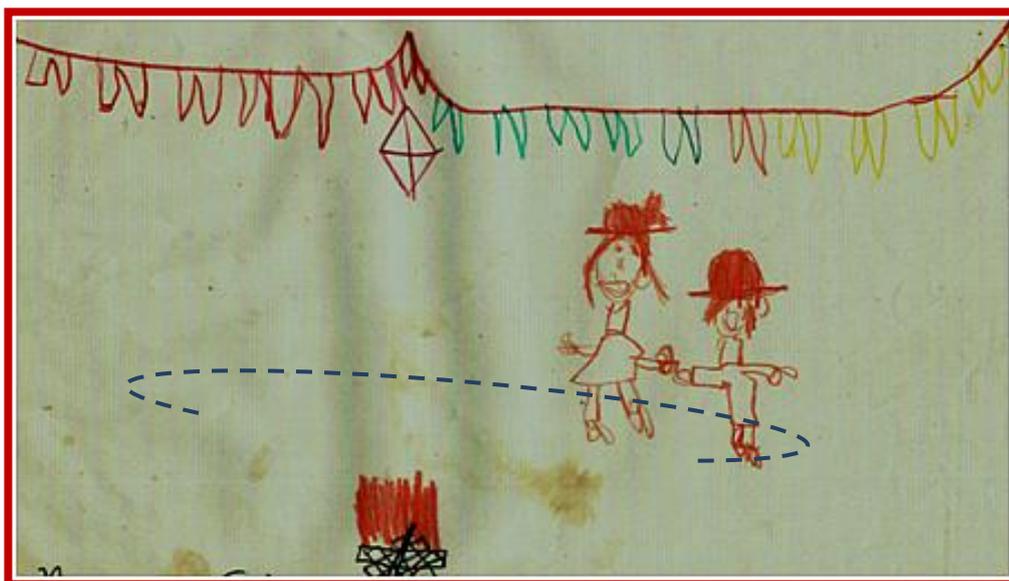


Figura 8 – DHRB4 EI. Festa junina. Canetinhas coloridas sobre sulfite A4.
Fonte: pesquisa de campo.

Apesar disso, o que se lê é um relato minucioso do que significa para ela essa festa. O caráter festivo do evento afeta-a de modo tal que os elementos identificadores do evento estão aí representados com precisão, principalmente no que se referem à participação das crianças. É em função delas que o desenho se realiza. Por isso, a narrativa parece revelar o ritmo de sua construção. Sente-se que a criança revela um pensamento de apreensão dos fatos, pausada e objetivamente, pois fora as áreas desenhadas, não há manchas de tintas ou linhas desnecessárias. Assim, a criança segue: respirando (espaço) entre o descrever uma bandeirinha e outra, segurando com firmeza a canetinha de modo a passar de um par de linhas quebradas (uma bandeirinha) para o outro, ora alterna suas dimensões ora altera suas cores.

Com relação às cores, a criança as seleciona com cuidado, isto é, terminando um conjunto de desenho para então buscar no estojo uma outra cor. Num dado momento, ela sente que deve colocar também um balão, e faz isso envolvendo seu cordão com duas bandeirinhas da mesma cor, uma bem próxima da outra. Enfim, no cordão de bandeirinhas definiu-se no ritmo de um pensamento preocupado em narrar impressões que retratem nos enfeites significativamente a festa.

Tecnicamente, o desenho começa com dois segmentos de linhas curvas, sob o qual se prendem as bandeirinhas em vermelho escuro (quase marrom), verde e amarelo. No encontro dos dois arcos, há um losango harmoniosamente construído que faz às vezes do balão. Abaixo, a fogueira surge encostada na margem inferior da folha, alimentada por retângulos entrecruzados, formando outras figuras geométricas em preto que representam a lenha queimada. Fogueira e balão em lados opostos marcam o espaço horizontal em que

acontece a quadrilha, ao mesmo tempo em que definem um plano vertical, emoldurando o movimento de dança das crianças, de mãos dadas, à direita da folha. Esta posição implica a leitura da esquerda para a direita, então se assume que as crianças percorreram um trajeto, que houve uma coreografia a terminar ali e, possivelmente dali recomeça. Infere-se a dança pelo fato de o momento capturado colocar as crianças no ar, sem linha de base. Pode-se inferir também que, embora haja alusões de que as crianças estejam no centro de uma possível roda, o movimento para que chegassem até ali, teve a intenção de ser circular, já que as crianças se encontram em níveis diferentes,

O relato por imagem é a síntese do pensamento da criança sobre festa junina. Seu nível, entretanto, é de quem explica, particulariza, mostra e esclarece. Isso se constata nos detalhes, primeiro no cordão com bandeirinhas, na firmeza dos traços, na organização do espaço em segundo plano, na fogueira com toras entrelaçadas e na elaboração da vestimenta das crianças. Essas não são representadas com simplicidade. Como figuras humanas a criança informa que têm corpos, roupas, chapéus, estão calçadas e são dos gêneros feminino e masculino: um desenho que mostra uma coerência narrativa *quase-verbal*.

Assim, nesse processo de registro do pensamento mediado pela imagem, o caminho para a aquisição da linguagem escrita pode surgir, na convergência desse diálogo, isto é, entre o desenho e a linguagem oral. Vigotski (1991) acredita que quando “a linguagem falada permeia o desenho das crianças”, abre-se um fluxo constante de busca e descoberta de novas maneiras de representação, em que a criança se empenha, até conquistar a forma/imagem que expresse o conceito gráfico desejado. Para ele, “esse processo é decisivo para o desenvolvimento da escrita e do desenho na criança” (Vigotski, 1991, p. 129).

Georges-Henri Luquet (1969) também considera relevante a explicação que a criança faz do próprio desenho. Para ele, falar é uma ação significativa, nesse momento. Assim, ele classifica o desenho infantil a partir de elementos⁶, entre os quais inclui a Interpretação, explicando-a da seguinte maneira:

O desenho [...] recebe do autor uma interpretação. A intenção era apenas o prolongamento de uma ideia que a criança tinha no espírito no momento de começar o traçado; do mesmo modo a interpretação deve-se a ***uma ideia que tem no espírito enquanto executa esse traçado***, ao qual dá nome (LUQUET, p. 37; grifos nossos).

Portanto, faz parte do processo de desenvolvimento da criança, narrar a partir do desenho: uma narrativa da qual a criança é autora. Isso deixa transparecer a relação do

⁶ Luquet (1969), em seu livro *O desenho infantil* classifica o desenho da criança a partir de cinco elementos: Intenção, Interpretação, Tipo, Modelo interno, Colorido.

desenho com a palavra e com a memória. Palavras e memórias relacionam-se com a inserção das pessoas no mundo humano da linguagem e do pensamento, estabelecendo as tensões necessárias aos atos de consciência que se tem da realidade, num processo contínuo de participação e construção da cultura.

Para Jorge Larrosa Bondía, “A cultura, e especialmente a linguagem, é algo que faz com que o mundo esteja aberto para nós” (BONDÍA, 2010, p. 49). A criança, ao explicar a cena desenhada, as imagens servem de roteiro para a linguagem oral. Nessa conjunção da imagem com a palavra, as crianças usufruem de uma cultura já estabelecida, apropriando-se de imagens que, confirmam a participação do adulto na mediação entre ela e a cultura.

Nesse caso, a imagem, poderá ser lida, pela criança, de forma diferente em momentos diferentes, uma vez que o desenho pode ter mais de uma interpretação, dependendo das situações que levam essa criança a reler o próprio desenho. Georges-Henri Luquet observa que “a criança dá frequentemente a um desenho executado ou em vias de execução uma interpretação diferente da sua intenção primitiva” (LUQUET, 1969, p. 37).

Essa instabilidade entre a imagem e a palavra quanto ao significado do desenho, a partir da palavra, se deve ao fato de os elementos do desenho não terem a mesma permanência de decodificação como ocorre nos códigos linguísticos, nos contextos das leituras e releituras. Isso significa que a imagem explicada, ao contrário do texto, pode adquirir um sentido flutuante muito maior para a criança que a criou, porque é possível a ela se reportar ao desenho de formas diferentes em momentos igualmente diferentes.

Vigotski (1991, p. 127) acredita que: “com muita frequência, os desenhos infantis não só não têm nada a ver com a percepção real do objeto como, muitas vezes, contradizem essa percepção”. Nesse caso, em favor da criança, há que se considerar aqui que essa observação acerca da distância, entre a forma real do objeto e o desenho infantil, aponta para uma de suas peculiaridades que é desenhar de memória algo presenciado no passado ou algo que se encontra à sua frente, com o máximo de simplificação formal. O que a criança vê e depois desenha é uma representação gráfica da consciência que tem do objeto, porém simplificado à sua estrutura.

Nesse sentido, Luquet (1969) denomina essa distância entre o objeto-modelo e o desenho da criança de *modelo interno*. Para esse autor, a criança cria um modelo interno, o qual é utilizado tanto quando desenha de memória como quando desenha ‘observando’. Esse fato ocorre de tal maneira, que o desenho da criança, nesse período, passa a ser “uma refração do objeto a desenhar através do espírito da criança, uma reconstrução original que resulta de uma elaboração muito complicada apesar da sua espontaneidade” (*Ibid.*, 1969, p.81). Isso

significa que a criança opera um ‘desvio’ na imagem, decompondo-a em suas formas mais simples, o bastante para ser reconhecida. Maria Lúcia Batezat Duarte explica que, para Luquet, “a concepção de ‘modelo interno’ deixa entrever uma esquematização ‘involuntária’, presente no desenvolvimento do desenho infantil até a fase denominada pelo próprio pesquisador ‘realismo visual’” (DUARTE, 2007, p. 971).

Na verdade, a criança reúne o que ela vê em poucas formas geométricas. Dá-se a isso o nome de esquemas gráficos, os quais ela usa como recurso para o desenho de memória, derivado de uma observação anterior. Isso significa que a percepção real que as crianças têm dos objetos leva-a a fazer uma síntese formal do que já foi visto por ela. Rudolf Arnheim (2005) alerta para o fato de as teorias acerca do desenvolvimento da criança, desprezarem “a importante contribuição da observação perceptiva” (ARNHEIM, 2005, p. 158), que interfere tanto na produção da obra primitiva e infantil como “na obra altamente estilizada” (Arnheim, 2005, p. 158).

No caso, a estilização está no modo simplificado de representar o objeto observado, priorizando o “essencial da [sua] estrutura visual” (Arnheim, 2005, p.158). Ora, todo objeto percebido tem uma estrutura formal, que tanto a criança como o artista representam com maior ou menor grau de complexidade, realismo ou padrões diferenciados de organização. No caso da criança, pode-se dizer que ela desenha a estrutura do objeto percebido, por meio desses esquemas – um tipo de estilização – que permite combinar aspectos diferentes da forma na construção da figura inteira. Nesse processo:

Alguns traços relevantes não apenas determinam a identidade de um objeto percebido como também o faz parecer um padrão integrado completo. Isto se aplica não apenas à imagem que fazemos do objeto como um todo, mas também a qualquer parte em particular sobre a qual nossa atenção se focaliza (ARNHEIM, 2005, p. 37).

Verifica-se, pois que o uso do termo esquema não tem, aqui, a intenção de diminuir a importância do desenho da criança, até porque, o artista também trabalha com esquemas e o nível elevado de sofisticação desse processo permite a ele criar um estilo próprio, identificando-o como tal no universo da arte. Já, o termo esquema usado por Piaget surge para explicar “a lógica da ação” no comportamento das crianças, ainda na fase sensório-motora.

Para Piaget, “Tudo o que se pode repetir ou generalizar numa ação [é um] esquema e [...] há uma lógica de esquemas. Qualquer esquema dado não contém em si um componente lógico, mas os esquemas podem ser coordenados uns com os outros” (EVANS, 1973, p.37). Então, considerando-se o movimento, o desenho na criança começa com um

amontoado de linhas desordenadas, derivadas inicialmente de gestos aleatórios. Com o tempo, essas linhas evoluem para fechar-se organizadamente, em formas. No momento em que ela combina linhas curvas, retas e quebradas, supõe-se uma construção de imagens, por meio de repetições desses elementos plásticos: de esquemas.

A capacidade de construção de imagens-esquemas não é igual entre uma criança e outra, mesmo que os estágios de desenvolvimentos cheguem a ser semelhantes, e as faixas etárias iguais ou próximas. As etapas não são rígidas e não se aplicam às crianças de modo generalizado, conforme a idade. Nas discussões de Vigotski a respeito dos esquemas desenvolvidos pelas crianças, ele entende que:

em função da constante mudança das condições históricas, que determinam em larga medida as oportunidades para a experiência humana, não pode haver um esquema universal que represente adequadamente a relação dinâmica entre os aspectos internos e externos do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1991, p. 141).

Assim, o esquema aplicado à forma plástica, — e a representação do movimento também está relacionada à sua construção — surgirá quando a criança puder fechar os olhos e recriar a consciência que ela tem do objeto real, sua imagem virtual e, isso, qualquer que seja sua idade. Nesse sentido, as representações formais das crianças pequenas serão resumidas, por imagens que representam não a forma verdadeira dos objetos, mas as suas relações ou funções. O desenho da FIG. 9 ilustra adequadamente isso.

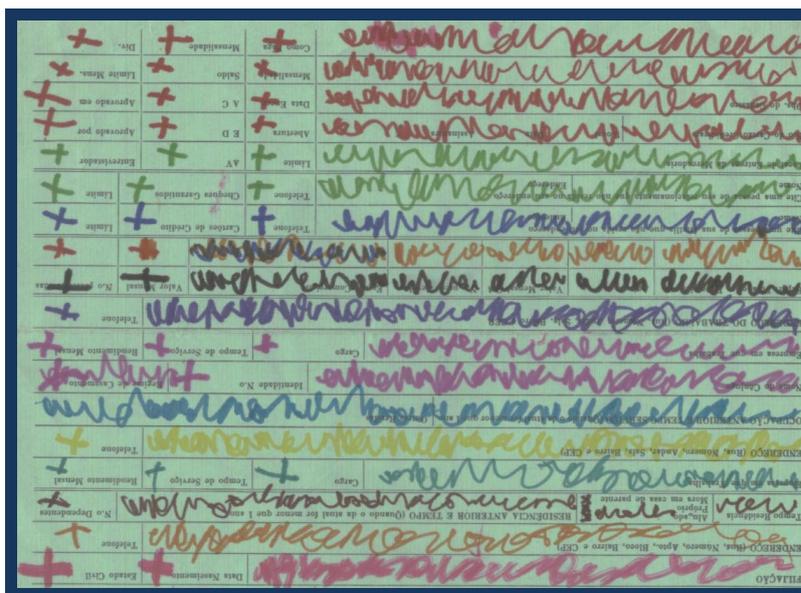


Figura 9 – CILB5 EI — “Eu estou desenhando de escrever”.

Fonte: Pesquisa de campo

Este é um desenho de uma criança de cinco anos, antes do início do processo de alfabetização, mas sempre em contato com adultos que liam e escreviam muito. Seu pai, ao vê-la desenhando, aproximou-se dela e brincou: — “*oh, minha filha, você está escrevendo?*” Ao que ela respondeu: — “*não seja bobo, não vê que estou desenhando de escrever?*” Segundo Sartre (1996), o reconhecimento da *imagem da página escrita* dispensa sua leitura⁷. A criança reconheceu o que vem a ser uma página escrita através das atitudes de leitura do adulto. Embora ela não soubesse ler, ainda assim, desenhou a imagem que teve da página escrita.

O processo da criança para construir essa página escrita, pode ter se iniciado ao se colocar diante de uma folha de caderno pautada. Ela inicia seu desenho-escrita na primeira linha, para a qual ela escolhe uma cor. Começa a ‘escrevê’-la com os símbolos de adição e subtração e define um esquema que pode ser chamado de linha escrita. Repete esse esquema mais três vezes e muda de cor, reproduzindo-o novamente em outras cores, seguindo assim até o final da página. Vê-se que a criança extraiu dos movimentos da escrita seu aspecto mais expressivo e os traduziu em linhas curvas e quebradas até formar o grande esquema da página: esquemas dentro de esquemas. CILB5, assim, ilustra quase literalmente o discurso de Vigotski (1991) ao esclarecer que:

os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio *preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita* (VIGOTSKI, 1991, p. 127; grifos nossos).

Ela tem consciência do ato de desenhar, ao mesmo tempo em que tem consciência do ato de escrever, considerando-se, ainda, que essa *imagem gráfica da página escrita* reflete a vontade que a criança tem de aprender a escrever. Tudo isso ocorrendo a partir da impressão que a criança teve do adulto que escreve, significando o sentido social do ato, assumindo que há algum valor em escrever.

Vale acentuar que o desenho da criança não tem intenção de representar a realidade mimeticamente, até porque ela ainda não tem habilidade para construir uma forma semelhante ao objeto real. Às vezes a qualidade representativa dos desenhos infantis não se refere à identidade formal do objeto. Ernst Gombrich explica que a criança: “não retrata a ideia que [se tem] de um cavalo” (GOMBRICH, 1999, p. 4), mas, sim, sua função. Nas brincadeiras de criança, a vara que ocupa o lugar do cavalo tem na função uma importância

⁷ “Se faço uma imagem da página do livro, estou na atitude de leitor, *olho* as linhas impressas. Mas não *leio*. E, no fundo, nem olho sequer, pois já *sei* o que está escrito” (SARTRE, 1996, p. 24; grifos do autor)

maior que a identidade formal. Assim, como o cavalinho de pau é um símile para o cavalo, os desenhos que as crianças fazem dos demais objetos também o são. E, talvez, as imagens construídas pela criança, até certa idade, tenham o mesmo papel que o cavalinho, no contexto em que são criados.

Acentuando-se, ainda, que a criança ao desenhar qualquer cena por ela observada ou participada, utiliza um número reduzido dos elementos plásticos (linha e superfície), simplificando constantemente as formas que representam os objetos reais. A essa simplificação pode-se chamar também de abstração, uma vez que a criança elimina a complexidade própria do objeto tridimensional. Como uma metáfora geométrica, resume sua forma real e, nesse caso, a superfície, — enquanto *espaço* — interfere na abordagem que a criança faz da imagem.

A ação de contar uma história a partir do desenho, isto é, colocar o desenho a serviço da fala, segundo Vigotski (1991, p. 127), "contém um certo grau de abstração, aliás, necessariamente imposta por qualquer representação verbal". No desenho, o grau de abstração que a criança faz por meio da imagem não está no mesmo nível da abstração que a palavra assume com relação ao objeto. As letras são em si, códigos arbitrários, dentro de uma convenção linguística que nomeia os objetos e o mundo ao qual pertencem. Assim, os nomes que as palavras emprestam aos objetos, mediando o pensamento e o mundo, poderiam ser outros hoje e poderão ainda adquirir conotações diferentes no futuro. O desenho, entretanto, possui a imagem simplificada do objeto quase que totalmente reconhecível por todos que mantiveram contato ótico com ele, sendo irrelevante a língua que possa falar, e as convenções que orientam seu sentido só serão aprendidas pelas crianças, muito mais tarde.

Wilson & Wilson (2001, p. 63) também acreditam que "toda criança faz rabiscos da mesma forma que balbucia. Tanto os rabiscos quanto o balbucio desenvolvem muito pouco, a menos que existam modelos para serem seguidos". Nesse sentido, é preciso não desprezar o que é específico de cada forma de expressão. O balbucio transforma-se em palavras, quando a criança tenta repetir as falas do adulto, imita os sons das sílabas, repete-os pela insistência do estímulo proveniente das pessoas que a cercam, até que o sentido chega junto com esses sons, se assumindo como sílabas e depois como palavras. Além disso, os signos linguísticos são, ainda, códigos criados num nível alto de abstração, cuja convenção precisa ser dominada e, quando dominada, a criança fala com palavras e elas fazem sentidos pelo menos para às pessoas próximas a ela.

Já o ato de ‘desenhar’, no sentido das produções realizadas por crianças de dois até três anos e meio, não segue o mesmo padrão da aquisição das linguagens escrita ou falada. A linha que dá origem à primeira garatuja surge, casualmente, da combinação dos movimentos da criança com algum objeto riscante preso à mão, como na FIG. 10 — evidentemente, colocado ali por algum adulto — criada por uma criança de dois anos. Essa casualidade do movimento evolui para a intenção de ‘formar’ até se aproximar de algo que pareça ser uma ‘imagem. Até esse primeiro momento, a criança, desde muito pequena, olha para o mundo atentamente e esse seu ato de olhar, não é gratuito. Ele sugere uma busca de compreensão, por meio de um contato visual.

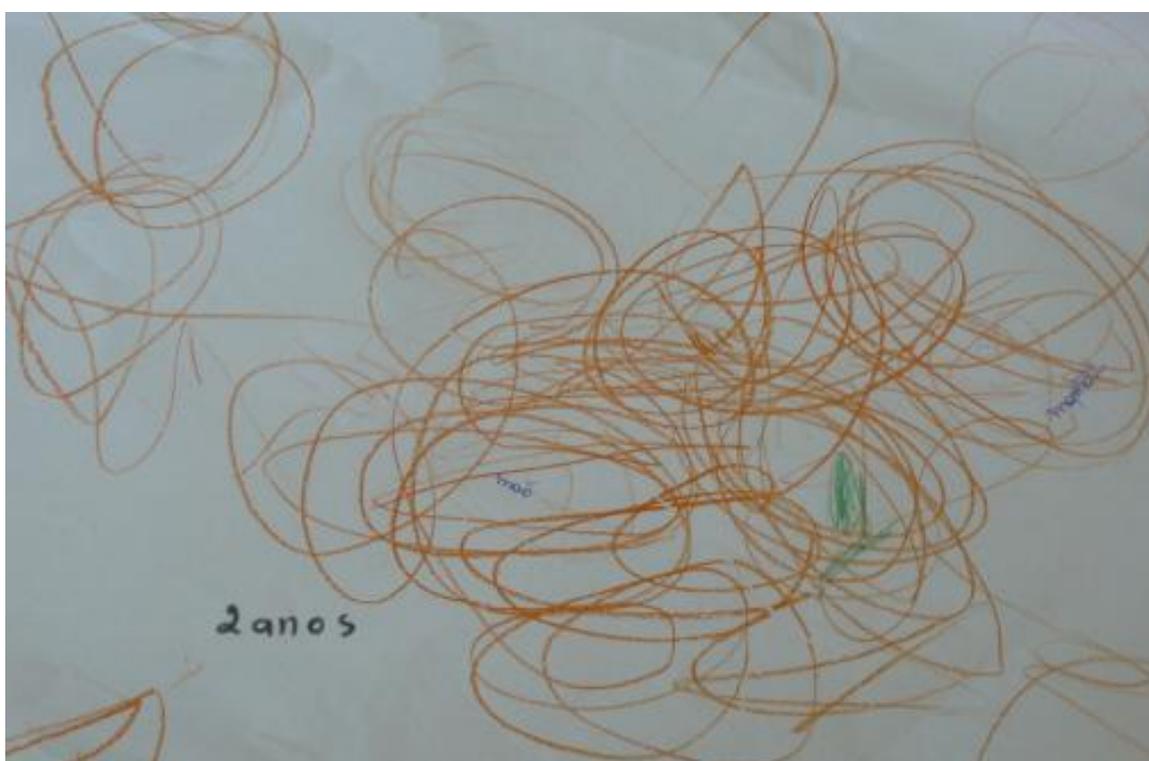


FIGURA 10 – KNU2 EI. Garatujas desordenadas c/nomes. Caneta s/ sulfite A3
Fonte: Pesquisa de campo.

De fato, os objetos, gradativamente, passam a ter um sentido para ela, na medida em que eles são percebidos como parte do cenário de suas ações diárias. Os rabiscos de uma criança pequena, por sua vez, tendem a evoluir até o início do domínio possível da forma, e isso acontece até certo ponto, mesmo sem a intervenção direta do adulto, como se fossem atávicos. Mas se, no meio desse processo, a criança é orientada, de algum modo, pelo adulto, seu desenho evolui, na medida do incentivo dado.

Na figura FIG. 11 — desenhos nº 1 e nº 2 — percebe-se o esforço da criança para desenhar uma figura humana. Essa criança, várias vezes pediu aos seus pais para lhe mostrar

como fazer um ‘desenho’ que pudesse ser chamado de ‘mãe’ ou ‘pai’. Para resolver esse impasse, a mãe disse que várias vezes, tanto ela como o pai, desenharam esquemas de uma figura humana, constando de um círculo, do qual saíam linhas, representando o corpo, os braços e pernas. Isso ocorreu em dias anteriores a esse desenho, de modo aleatório. Não houve cópia, mas sim uma internalização da forma, cuja solução gráfica, ocorreu depois.

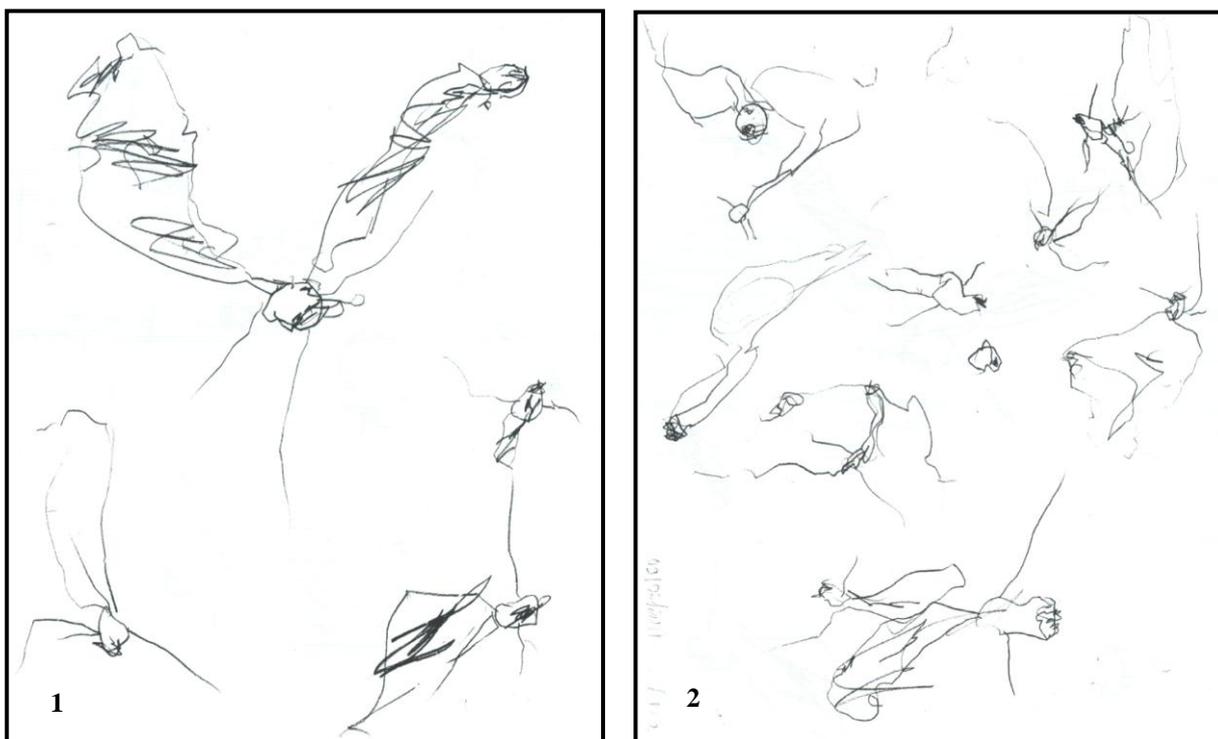


Figura 11 – LAC2 EI. *Mamãe*. – frente (1) e verso (2). Lápis preto s/ sulfite A4
Fonte: Pesquisa de campo

Um dia, a criança surgiu com os desenhos que constam da FIG. 11, dizendo: — “*Aqui... papá!*” O resultado são as duas páginas acima, frente e verso, cheias de desenhos que representam tentativas de construção de uma figura humana. Esse é um processo de aprendizagem em que houve colaboração dos pais. Vigotski (2009) acredita que quando isso ocorre com sucesso, envolve a ZDI — zona de desenvolvimento imediato — estágio que permite à criança maior iniciativa para fazer agora o que não conseguia fazer antes⁸.

As imagens da figura FIG. 11 são uma transposição das garatujas circulares, (mostradas na FIG. 10), para garatujas com algum controle e com propósito de identificação. A inserção do círculo, acompanhado de linhas que saem de vários pontos de sua curva,

⁸ “Trata-se de um estágio do processo de aprendizagem em que o aluno consegue fazer sozinho ou com a colaboração de colegas mais adiantados o que antes fazia com auxílio do professor, isto é, dispensa a mediação do professor. Na ótica de Vigotski, esse ‘fazer em colaboração’ não anula, mas destaca a participação criadora da criança e serve para medir o seu nível de desenvolvimento intelectual, sua capacidade de discernimento, de tomar iniciativa, de começar a fazer sozinha o que antes só fazia acompanhada, sendo, ainda, um valiosíssimo critério de verificação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem” (BEZERRA, 2009, p. X).

mostra, não só, uma evolução no domínio do instrumento (lápiz), mas igualmente um progresso na representação da figura que uma criança de dois anos tem condição e esforça-se por fazer.

O círculo é uma curva fechada que requer um controle motor maior, pois os desafios estão relacionados com a motricidade e com o uso do material, daí a irregularidade em sua representação, nos desenhos de LAC2. Apesar disso, fica evidente que sua tentativa é fazer uma figura circular que se aproxime formalmente da cabeça, e que as linhas estão lá em função das pernas e braços. Para Arnheim (2005), o círculo é a primeira forma geométrica que a criança desenha com sucesso, e, então, ela considera ser essa forma a cabeça. Depois disso, ela usa as linhas, nos sentidos horizontal e vertical, tendo sempre como referência a ‘cabeça’. Esse autor acredita que a relação das linhas, sugerindo ângulos retos, a partir do círculo, é um modo de organização da criança que lhe permite ampliar as opções de combinar esses elementos na formação de imagens.

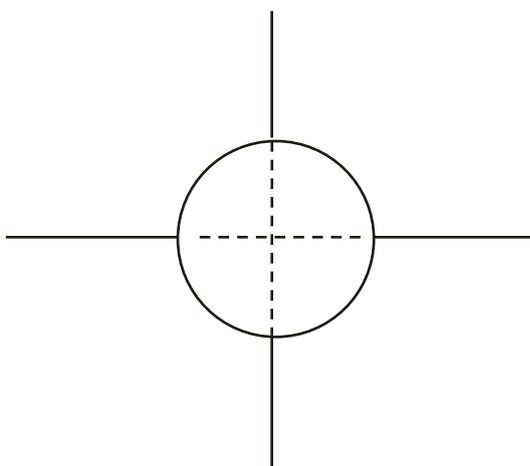


Figura 12 – Círculos e eixos

Quando Arnheim (2005) explica a posição das linhas no espaço — horizontais e verticais — nas suas relações com o círculo, ele considera que as linhas, que as crianças fazem, têm como referência (intuitivamente) o centro do círculo, sendo as linhas os eixos, como na FIG. 12. Nesse sentido, a criança transporta essas relações para todas as figuras com caráter circular, no desenho dos objetos. De acordo, ainda, com Arnheim (2005), isso passa a ser um recurso que diversifica suas possibilidades de desenhos, tanto da figura humana, como de animais e demais objetos, todos eles iniciando-se no círculo.

Por outro lado, o direcionamento dos movimentos gestuais da criança, ao desenhar, pode igualmente estar sob a influência das bordas da folha do papel que são horizontais e verticais, podendo se repetir quando as crianças desenham nas paredes de sua casa, influenciadas também pela verticalidade e horizontalidade das estruturas arquitetônicas. Essa estrutura encontra-se nos desenhos das FIG. 11, 13, 14 e 15, nas figuras que mantêm, além do seu caráter circular, as linhas verticais e horizontais.

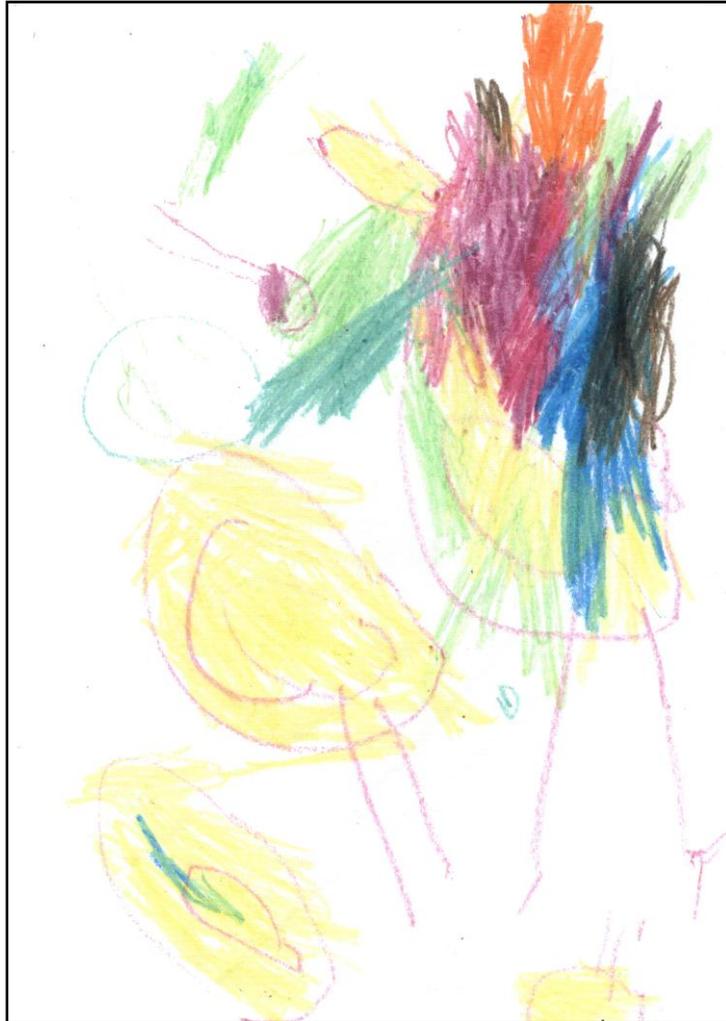


Figura 13 – KLN3₄ EI. Uma aranha. Giz de cera s/ sulfite A4
Fonte: Pesquisa de campo

Na FIG. 13, encontra-se o desenho de KLN3₄. A criança tenta desenhar uma aranha, a partir de uma réplica do inseto em borracha. Segundo a professora, toda a classe se reuniu em torno de outra criança que exibia para seus coleguinhas uma enorme aranha de borracha. Aproveitando a oportunidade, ela sugeriu que todas se sentassem e observassem a mesma aranha presa ao quadro branco. Conversaram sobre o inseto, por um tempo, e, enquanto todas opinavam, a professora distribuía folhas brancas sobre as mesas e um copo cheio de giz de cera.

Na medida em que o material era distribuído, as crianças, imediatamente começaram a desenhar. A referência era a aranha presa ao quadro, mas as crianças já não olhavam mais para ela, a não ser, vez por outra, para confirmar o que acabavam de fazer. Vale esclarecer que a faixa etária das crianças dessa sala está entre três a quatro anos incompletos, portanto, a concentração no modelo era mínima, podendo-se acreditar que a memória foi priorizada sobre a observação, enquanto cópia direta do modelo.

Percebe-se, no desenho de KLN3₄, (FIG. 13) que os círculos predominam sobre as outras formas. Poucas linhas estão ali desenhadas, mas elas variam suas direções, entre o vertical e o horizontal, e pode-se ver que a referência é o centro do círculo, embora não estejam representadas as multiplicidades de pernas do inseto. No canto superior direito, KLN3₄ tenta dar cor ao seu desenho e volta à garatuja. Percebe-se, então, que há, por parte da criança, uma limitação que não pode ser atribuída apenas às capacidades de perceber o objeto e transpô-lo para a bidimensão. Outrossim, há que considerar que as conquistas das estratégias de representação ainda não estão, de todo, consolidadas e a inserção da criança, nesse campo, apenas se inicia.



Figura 14 – SRA3 EI. *A Aranha*. Frente e verso. Giz de cera s/ sulfite A4
Fonte: Pesquisa de campo

Verifica-se que essa combinação dos círculos com as linhas se repete mesmo quando a criança está desenhando uma figura não humana. Na FIG. 14 (frente), SRA3 começa sua atividade a partir de um desenho que mais lembra a figura humana. Pernas e braços estão

ali sugeridos, mas constata-se que ela passa dessa estrutura para uma tentativa de círculo que se forma dentro de uma garatuja organizada, no centro da figura maior como se fosse um abdômen. Ensaia uma construção circular, mais limpa por mais duas vezes e, então, vira a folha e repete-a com mais vigor. Os olhos pequenos da FIG. 14 (frente) ampliam-se na FIG. 14 (verso) e os demais detalhes fazem lembrar o modelo proposto pela professora.

O aspecto importante acerca dos desenhos nas FIG. 14 (frente/verso) é a transposição que SRA3 fez para sair de uma estrutura *figura-humana* e adaptá-la para a estrutura *figura-aranha*, devendo-se sempre relevar a dimensão desse salto, no âmbito de sua aprendizagem. Nos desenhos anteriores a esses, produzidos pelas crianças dessa mesma sala, predominam as garatujas organizadas e com pouca ocorrência daquelas que se aproximam da figura humana, como consta na FIG. 14 (frente).

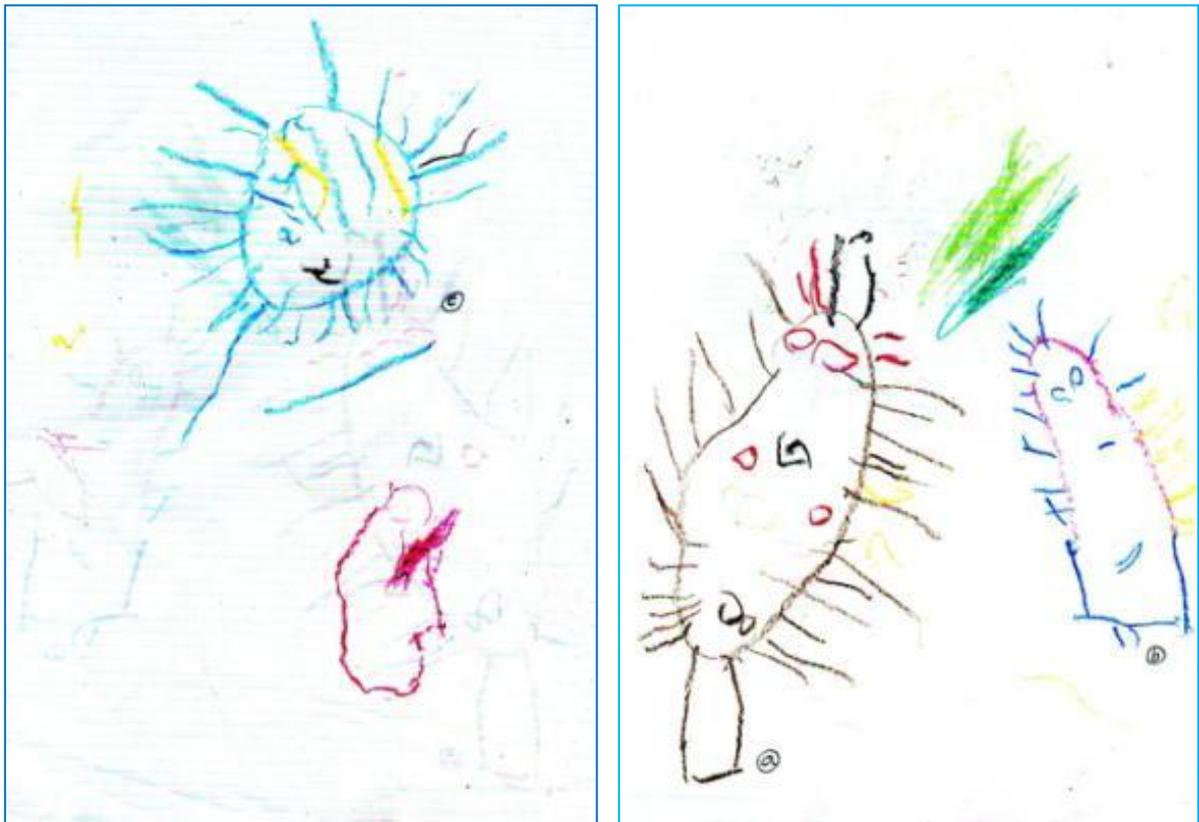


Figura 15 – CME3 EI. *Uma aranha*. Frente/verso. Giz de cera s/ sulfite A4
Fonte: Pesquisa de campo

Já na FIG. 15, CME3 iniciou seus desenhos, imediatamente a partir de uma grande forma oval, com linhas de tamanhos irregulares puxadas de vários pontos da sua curva. Neles, os elementos envolvendo circularidade e linhas assemelham respectivamente ao abdômen e as patas do inseto e, não ficaram registradas as tentativas de ensaios, partindo das garatujas ou da figura-humana. A síntese da *figura-aranha* emergiu de imediato das ações da criança, buscando um acerto, a partir do modelo por ele mesmo.

Considerando que Arnheim (2005) analisa esses recursos como estruturas, pois servem para qualquer objeto natural, representado pela criança, dentro dos limites impostos pelos materiais que a criança está usando, pode-se pensar sobre esses desenhos que a criança encadeou sucessivas análises e sínteses para solucionar o problema da imagem. É interessante ela ter colocado os pequenos círculos representando os olhos (dado informado pela professora, com relação à constituição biológica da aranha). Entretanto, quando CME3 passa da forma oval para a forma circular, ela substitui os pequenos círculos por linhas.

O fato de CME3 ter preenchido os dois lados da folha, permite acompanhar as passagens realizadas entre um desenho e outro, verificando os detalhes que ela acrescentou ou excluiu em cada um. Nesse caso, a criança captou a forma total para depois partir para os detalhes, entre os quais ela incluiu pequenos círculos dentro da grande oval do desenho 'a', que foi feita primeiro.

Segundo a professora, CME3 observou bem de perto a aranha, na mão de seu amiguinho. Além disso, ela estava sentada na mesa bem próxima ao quadro. Isso pode ter feito a diferença entre o esforço feito por CME3 e aquele feito pelas crianças dos desenhos anteriores e as demais, na sala de aula. Por outro lado, as funções mentais de CME3 podem estar num patamar diferente, funcionando como um alicerce para a percepção diferenciada que demonstra em seus desenhos.

Em todo o caso, os desenhos mostram que houve necessidade de repetir a forma oval por duas vezes (desenhos 'b' e 'c'). Em ambos, ela simplificou a forma, reduzindo, em 'b', tanto a quantidade de linhas como a quantidade dos pequenos círculos. Se esse processo se relaciona ao seu modo de olhar, então pode-se considerar que a percepção faz parte do processo de construção do conhecimento na elaboração do desenho. Arnheim (2005) chama a atenção para as mudanças na produção gráfica de uma criança, pois tais mudanças se relacionam ao desenvolvimento perceptual. Nesse aspecto, o autor ressalta que a percepção, por si, já faz parte do processo de aprendizagem, sendo, portanto conhecimento. Perceber, ativamente um objeto, leva o sujeito a selecionar, generalizar e processar modos de reconhecimento de aspectos desse objeto que irão identificá-lo.

No desenho FIG. 15c, CME3 mudou de oval para círculo, preenchendo-o com linhas que atravessam de fora a fora o 'abdômen'. Dessa forma, CME3 também extrai da curva externa, várias outras linhas de tamanhos irregulares. Presume-se que essas tentativas sejam buscas de acertos, ou de domínio do material (*medium*) que está sendo usado. Em ambos os casos, Arnheim (2005) acredita que criança ao desenhar:

seu primeiro círculo, ela ainda não dominou o espaço bidimensional, mas apenas se apossou de um pedaço de território no papel. Vimos que ela deve passar pelo lento processo de diferenciação das várias relações angulares antes que se possa dizer que tenha o verdadeiro domínio das possibilidades formais do meio⁹ (ARNHEIM, 2005, p. 212).

Diante disso, é compreensível que da primeira tentativa bem sucedida no desenho do círculo ao domínio do material, numa situação que permita à criança fazer uma imagem circular correta, essa mesma criança passa por várias situações de percepção que, simultaneamente, também agregam o domínio do *médium* de produção. Entende-se aqui como *médium*, todo o material necessário para que a criança produza seus desenhos: papel branco ou de cor, giz de cera, lápis preto ou colorido, ou mesmo tinta a ser usada sem pincel, mas com os dedos. Assim, saber usar o material passa também a ser uma conquista e modo de conhecimento, tanto quanto o é elaborar as formas e registrá-las graficamente. A materialidade se liga à *forma*, enquanto expressão, e essa ao conteúdo.

Analisando os desenhos da maioria das crianças, dessa sala de aula, durante essa atividade, constatou-se, como resultado, que todos se aproximaram dos desenhos apresentados aqui. Nenhuma criança se preocupou em nomear o desenho. Todas elas partiram de um círculo ou uma oval para fazer seu desenho parecer uma aranha, incluindo aquelas que garatujaram antes. Por outro lado, houve crianças que apenas garatujaram, enchendo o papel de formas circulares. Isso significa que, por algum tempo, essa criança terá no círculo ou nalguma forma que lembre o círculo, o início do desenho de um objeto, animal ou pessoa e a partir dele, ela organizará os recursos necessários para estabelecer as diferenças que identificarão, em seu desenho, o objeto que lhe serviu de motivo.

Acredita-se também que o processo de diferenciação formal incorpora o controle da materialidade. Num momento a criança está garatujando, no outro, alguns aspectos impostos pelos desafios da bidimensionalidade são superados, envolvendo a variedade dos materiais riscantes, ou mesmo das tintas possíveis de serem usadas pela criança. Isso significa que a folha de papel pode, em dado momento se tornar um elemento plástico, ao ser percebido com tal importância pela criança.

Portanto, a complexidade desse processo agrega desafios e soluções. As soluções estão no uso de outros tipos de linhas (quebradas, onduladas etc.) de ângulos (oblíquos e agudos) e formas que habilitam a criança a desenhar arcos, galhos, diferenciar pessoas

⁹ Meio, no sentido de *medium*: materialidade.

correndo daquelas que estão paradas e um formato do outro (ARNHEIM, 2005; EFLAND, 2002).

No capítulo seguinte, terão lugar as análises de obras de arte e de desenhos infantis, ilustrando o pensamento por imagem do artista e da criança. O foco é averiguar a intenção e a expressão do pensamento, permeando e construindo a estrutura plástica. As obras de arte da Pré-história, da Antiguidade, e japonesa do século XVIII participam dessa análise, dialogando com os desenhos infantis, colhidos na escola, como evidências de um pensamento estruturado pelas formas ao invés de palavras. Essas obras, conquanto representem momentos diferentes da história da arte, para sua escolha, inferiu-se que as imagens, tiveram no campo da produção, a intenção de impactar o observador com um modo de pensamento e de visão sobre o mundo, impregnados da cultura local de cada povo.

CAPÍTULO 3 O DESENHO COMO IDEIA E PENSAMENTO

Nos desenhos infantis, busca-se o modo de pensamento da criança na sua espontaneidade expressiva. O método escolhido para as análises é uma adaptação da proposta de Vigotski (2001), partindo da “forma da obra de arte, passando pela análise funcional dos seus elementos e da estrutura para a recriação da resposta estética e o estabelecimento das suas leis gerais” (VIGOTSKI, 2001, p. 27). A análise, então, busca compreender como as formas selecionadas nos desenhos das crianças e nas obras de arte atenderam as motivações dos sujeitos nos atos de desenhar, gravar ou pintar.

Acreditou-se que a decomposição parcial de alguns de seus aspectos, se realizou, de fato, em função do aprender, mas foi cuidando para não mutilar que a pesquisa invade cada obra, cada desenho infantil. Nesse aspecto, tomou-se “por base não o autor e o espectador, mas a própria obra de arte” (VIGOTSKI, 2001, p. 25), o próprio desenho da criança, ousando, através dele, encontrar evidências, não só do jeito de pensar de cada um, mas nos reflexos da cultura e da sociedade sobre eles.

As interpretações, inevitavelmente, serão subjetivas, carregadas das particularidades próprias do leitor de obras. Apesar disso, distante da vontade de buscar uma só verdade que responda a qualquer questão desta pesquisa, insiste-se em aprender com os desenhos, de que modo o pensamento fluiu do desenhista e se realiza na imagem sobre o papel. Nesse sentido, aceita-se que:

toda interpretação é uma incompreensão, ou seja, os processos do pensamento [...] do outro, nunca coincidem plenamente com os processos que ocorrem com o falante. Ao ouvir e compreender o discurso do outro, qualquer um de nós apercebe-se de suas palavras e de seu significado, e o sentido do discurso será sempre, para cada um, nem mais nem menos subjetivo que o sentido de uma obra de arte (Humboldt *apud* VIGOTSKI, 2001, p.49).

Portanto, as análises, até aqui e as que seguem, são um convite à reflexão acerca dos temas, dos motivos e das intenções da criança ou do artista.

3.1 A dinâmica do movimento como ideia e expressão nos desenhos primitivos e infantis

Na Pré-história, período considerado como o da origem da arte, alguns objetos, principalmente, desenhos, pinturas, e esculturas, mostram a evolução dos registros das experiências estéticas nas interações do homem da caverna com o mundo circundante, em direção a uma excelência técnica.

Louise Gardner (1970) comenta que apesar do meio ambiente desfavorável, os habitantes pré-históricos das cavernas criaram uma civilização altamente evoluída e isso se refletiu na qualidade de suas obras plásticas parietais, mostrando a cultura da caça e da guerra.

Nos desenhos e pinturas das cavernas transparecem motivos, predominantemente, voltados para caça dos animais. Na inclusão do homem nas cenas das paredes, observa-se a predominância de uma cultura guerreira, tanto para dominar os animais ferozes como para suplantar o inimigo da sua própria espécie.

Aqueles seres humanos foram elevados à categoria de artistas-caçadores, depois que pai e filha¹⁰, numa busca aos possíveis tesouros ali enterrados, acidentalmente, descobriram as pinturas rupestres no teto da caverna de Altamira, em 1879 (BELL, 2008). Esses achados arqueológicos não foram aceitos como arte imediatamente, ao contrário, segundo esse autor, eles foram motivos de acirrados debates entre os teóricos europeus da arte. No entanto, “Ao visitar Lascaux em 1940, Picasso observou: ‘*Não aprendemos nada*’” (Ibid., 2008, p. 13; grifos nossos), validando o caráter artístico, o alto nível das pinturas rupestres e o referido atributo permanente da arte.

Então, certos atributos formais detectados, nas esculturas, nas pinturas e desenhos da época, revelaram níveis requintados de planejamento para a execução. São imagens que suscitam o encantamento visual no observador, ao mesmo tempo em que expõem os sinais de intencionalidade artista. Vale ressaltar ainda que as intenções desse artista, na instância da produção, provavelmente, consideraram o simbólico como parte das concepções imagéticas que, culturalmente, precisavam significar algo. Por outro lado a necessidade de registro simultâneo de eventos de caça e guerra daquela comunidade parecia firmar, no trabalho artístico, funções de *aprender e ensinar*.

Certamente, não se pode negar que além das intenções e dos sentidos pelos quais as obras poderiam ter sido feitas, a evidência da intelectualidade do seu criador encontra-se ali — sob a forma de pintura ou desenho — na força expressiva, visivelmente resultante de experiências estéticas artísticas maduras e do domínio das ferramentas que criaram. Segundo Kleiner (2009, p. 29), “a decisão dos homens do período paleolítico de representar o mundo circundante, iniciou uma revolução intelectual com grandes consequências”. Assim, vale acentuar que:

as primeiras manifestações artísticas do homem dirigem-se de *adulto* para *adulto*. Não há absolutamente nada de infantil nestas imagens e também

¹⁰ “Em 1879, uma menina de sete anos, Maria de Sautola, seguindo seu pai numa caça ao tesouro pela caverna espanhola de Altamira, voltou por acaso seu olhar em direção ao teto iluminado pela tocha do pai, enquanto este escavava o solo em busca de riquezas enterradas. ‘— *Mira, papá, bueyes!*’” (BELL, 2008, p. 12).

nada de "primitivo", no sentido de primário. Ao contrário, são obras da mais alta categoria artística. Não vamos, portanto comparar o início da arte com o início de vida de uma pessoa; a arte é um fenômeno de ordem cultural e uma analogia dos dois níveis, biológico e cultural, não faz sentido, além de não ser verdadeira (OSTROWER, 1988, p. 167; grifos da autora).

Então, fatores, além da qualidade estética projetada sobre as obras, que levam a crítica e a teoria da arte a considerá-los objetos de arte, englobam-se, nessa avaliação, o conjunto de atributos formais inerentes àqueles objetos e, obviamente, indissociáveis dos seus conteúdos e dos propósitos artísticos. No âmbito do fazer artesanal, as obras tri e bidimensionais da Pré-história, em vários estágios, exibem: simetria; ritmo; senso de proporção; regularidade na distribuição das formas, nos conjuntos de desenhos (FIG. 16), nos sulcos das paredes; no tratamento e aplicação da tinta.



Figura 16 – *A dança dos guerreiros*. Apx. 23 cm. 8000-3000 AEC. Castellón. Espanha.
Fonte: GARDNER, 1970, p. 24.

N'A *dança dos guerreiros* (FIG.16), a linha é o elemento em evidência nas suas várias espessuras. A construção das figuras humanas, porém, por meio delas, implica planejamento do espaço e dos planos que ocupam na superfície disponível. O encadeamento das figuras omite a perspectiva como é concebida hoje, mas organiza-as de modo a incluir, no conjunto, as contraformas irregulares que as sustentam e revelam que todos estão em planos diferentes (FIG. 17). Entretanto, o elemento que predomina e estrutura o movimento é a linha, apesar das variações implícitas de planos, que confirmam a preocupação do artista em representá-los.

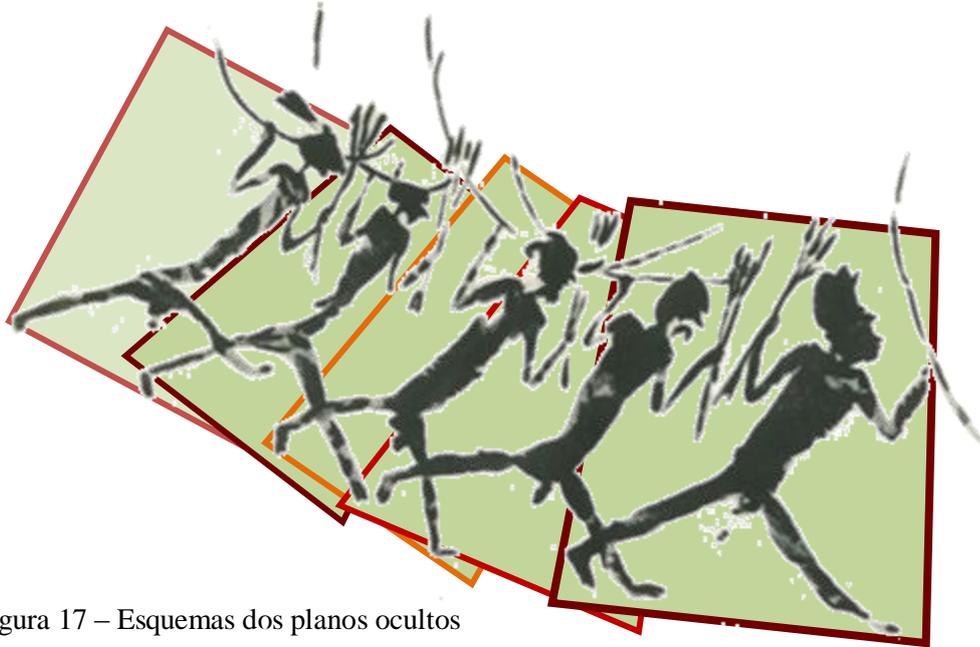


Figura 17 – Esquemas dos planos ocultos

Os movimentos dos guerreiros, com relação aos planos, encontram-se na interposição das pernas de uns, ilusoriamente, invadindo o espaço do outro. Em contrapartida, as linhas desenham os arcos e flechas dispostos a cada lado da figura, e acima dos ombros, não só para identificar os objetos emoldurando as cabeças, sobretudo, elas determinam as áreas de tensão dos braços que anunciam a luta. Eixos inclinam-nos para adiante, e, repetitivos, os apoios encontram-se nas projeções das pernas direitas. Inevitável perceber como a situação de luta os expõe, todavia, é a habilidade dos guerreiros e a destreza de suas ações que estão em jogo (FIG. 18).

Na (FIG. 18), as linhas inclinadas imprimem o movimento necessário ao grupo, de modo que o observador assume os guerreiros, a dança, a marcha para a batalha, a posição de ataque, o gênero, os detalhes diferenciados nos formatos das cabeças, tudo descrito muito economicamente. Essas figuras humanas exibem também uma energia guerreira contida nas suas ações. Elas mostram a tensão no exagero do ângulo das pernas saltando para frente.

A posição é de ataque e a repetição rítmica das formas básicas, de acordo com



Figura 18 – Esquema linear dos movimentos.

Gardner (1970) facilita a estilização da imagem em função do aspecto narrativo e da unidade das expressões corporais. Os planos só começam a ter importância quando, na forma orgânica dos animais, era preciso representar, entre outros sentidos, seu peso, massa e força (FIG. 19).

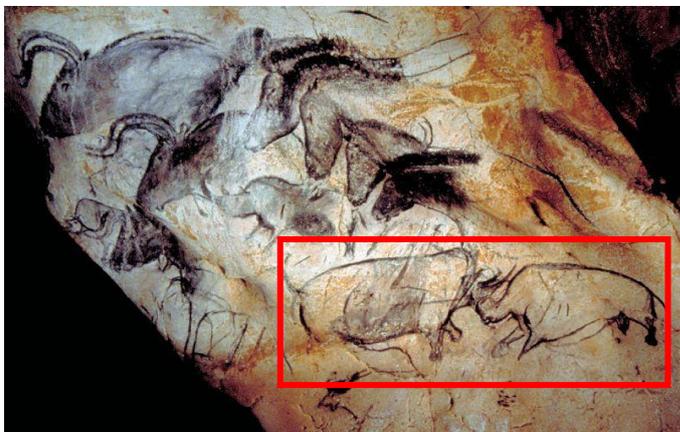


Figura 19 – *Rinocerontes e cavalos*. Chauvert, Vallon-Pont-D'arc, Fonte: KLEINER, 2009, p. 22.

As imagens de animais em lutas de corpo a corpo, como ocorre na cena dos *Rinocerontes e cavalos*, na FIG. 19 mostram a evolução no modo de narrar os eventos relacionados aos animais, nas comunidades primitivas. A data do desenho dos rinocerontes, segundo Bell (2008), não coincide com a dos outros desenhos que se encontram na mesma parede, podendo-se assim notar a diferença de interpretações. As cabeças dos cavalos, simultaneamente sugerem movimento e sinalizam uma direção. Nos rinocerontes, todavia, o movimento ali implica, além do simples registro, conflito, competição, que se manifestam na luta cabeça contra cabeça, numa medida de forças. Nesse sentido, o conjunto insinua a evolução expressiva da linguagem gráfica utilizada.



Figura 20 – Esquema geométrico dos rinocerontes.

Uma leve sobreposição das cabeças dos dois animais (FIG. 20), no momento do embate, revela uma diferenciação entre planos na imagem, podendo-se inferir que essa justaposição seja uma melhoria na representação e no conceito visual da forma, para conceber o movimento dos corpos e a ideia de luta e força impregnadas ali. Observando-se as outras figuras, na mesma parede, o recurso, talvez tenha surgido, após consecutivos desenhos superpostos, nos usos das reentrâncias da parede da caverna, como espaço gráfico para a imagem.

Nos desenhos das figuras humanas em situações interativas entre grupos, o pensamento que subjaz, na luta corpo a corpo é algo que aponta para a precisão de conquista. No *Combate entre arqueiros* (FIG. 21), o que se vê são figuras humanas em uma situação decisiva de ataque entre iguais. Os guerreiros, praticamente voam uns sobre os outros. Eles se movimentam carregados de uma tensão maior de luta, talvez provocada pela presença do antagonista, ausente na *Dança dos guerreiros* (FIG. 16), talvez provocada pelo modo de representar o impulso dos corpos, durante o combate, em que a elipse predomina ainda que oculta.

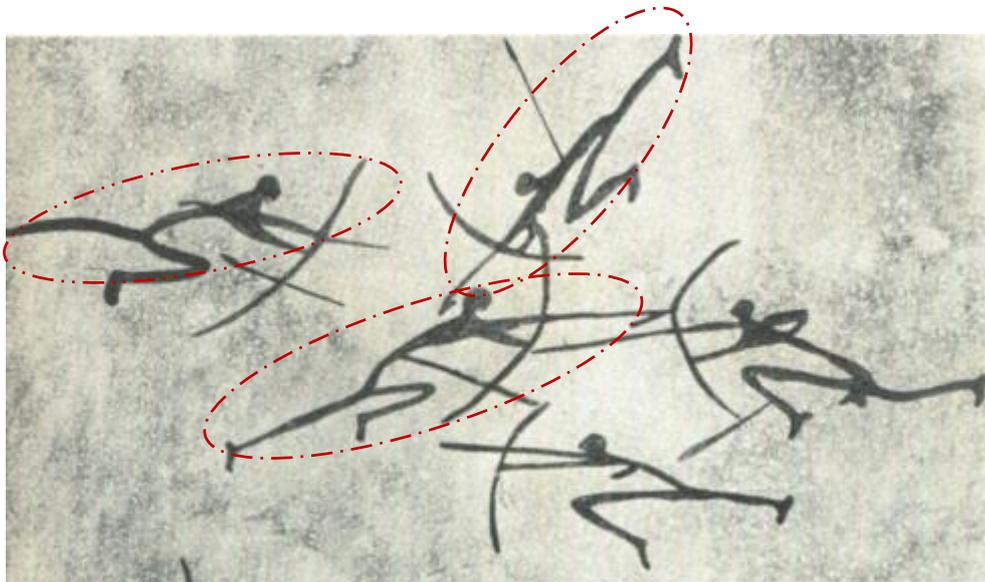


Figura 21 – *Combate entre arqueiros*. Mesolítico. Gruta de Morella la Vieja
Fonte: PISCHEL, 1979, p. 14

A elipse é instável com relação às formas quadrangulares, por isso imprime caráter volátil na imagem. Uma instabilidade, permitindo leveza e lançamento ao ar. Assim, a luta entre os antagonistas da FIG. 21, difere — pelo dinamismo — daquela da FIG.20, em que os animais parecem fixos à terra, criando a sensação que tudo neles é pesado, mas esse peso parece ser um fator preocupante para aqueles caçadores.

A maioria dos ângulos que simplificam a expressão do movimento das figuras humanas (FIG. 16) foi substituída pelas curvas, implicando maior agilidade e expressividade nos corpos em ação. As curvas surgem: na dobra do corpo sobre a perna que se eleva ao salto; na curvatura plantar, quando o pé descola do piso e impõe o movimento de ataque em direção ao adversário; e na abertura das pernas que sustentam o impulso da luta. O desenho curvilíneo aqui influencia a percepção da agilidade dos corpos em combate de uma maneira cinética.

Contudo, há linhas retas na cena, mas elas são as flechas, que já não fazem parte da representação dos corpos, destacam-se deles de maneira independente. E, nesse aspecto, a narração também supera o realismo da figura humana para revelar a familiaridade com que esses artefatos de guerra e de caça eram usados, tanto no modo com que o artista-caçador descreve os passos da luta como na desenvoltura dos seus guerreiros. Neles, a força é substituída pelo *poder da agilidade*.

Então, o pensamento que se encontra na estrutura dos desenhos e pinturas rupestres, aqui analisados, refere-se, primeiro, aos atributos desejáveis nos guerreiros; segundo, ao comportamento tanto dos guerreiros quanto dos animais representados. Nos guerreiros, expressões reforçam os sentidos de destreza, agilidade e capacidades de luta, atributos que viabilizam ter *poder-sobre*. Nos animais percebe-se uma busca pela compreensão dos comportamentos para subjugar-los.

As análises realizadas até aqui, sobre a obra primitiva, apresentaram uma possível compreensão do pensamento do artista-caçador subentendido nas obras de arte da Pré-história, que se baseia na expressão dinâmica da realidade, transpondo a síntese formal dos movimentos, a partir do momento mais dinâmico de uma ação.

De maneiras diferentes, isso pôde ser observado n'*A dança dos guerreiros* (FIG. 16), na cena dos *Rinocerontes e cavalos* (FIG. 20), no *Combate entre arqueiros* (FIG. 21), apreendendo o movimento de ataque nas tensões da luta. Em função disso, a linha, a cor, as reentrâncias e relevos da superfície trabalhada (parede da caverna) são elementos que participaram da evolução e intenção do artista para capturar, da vida real, as impressões e expressá-las, perpetuando o momento e o movimento.

Observando-se o desenho de APFO7 (FIG. 22) — *Bailarina* — é visível a preocupação da criança com o todo da imagem da dançarina. Ela imprime o movimento à figura, ao mesmo tempo em que deixa clara a importância de identificar que se trata de uma bailarina. Com a figura humana ocupando os dois terços inferiores da folha, APFO7 revela que existe uma coreografia, um movimento de dança que ascende; sapatos adequados; uma roupa própria de bailarina, a qual finaliza com uma colagem de tira de papel colorida a mão, imitando a saia. Complementa esse visual, o cabelo em coque.

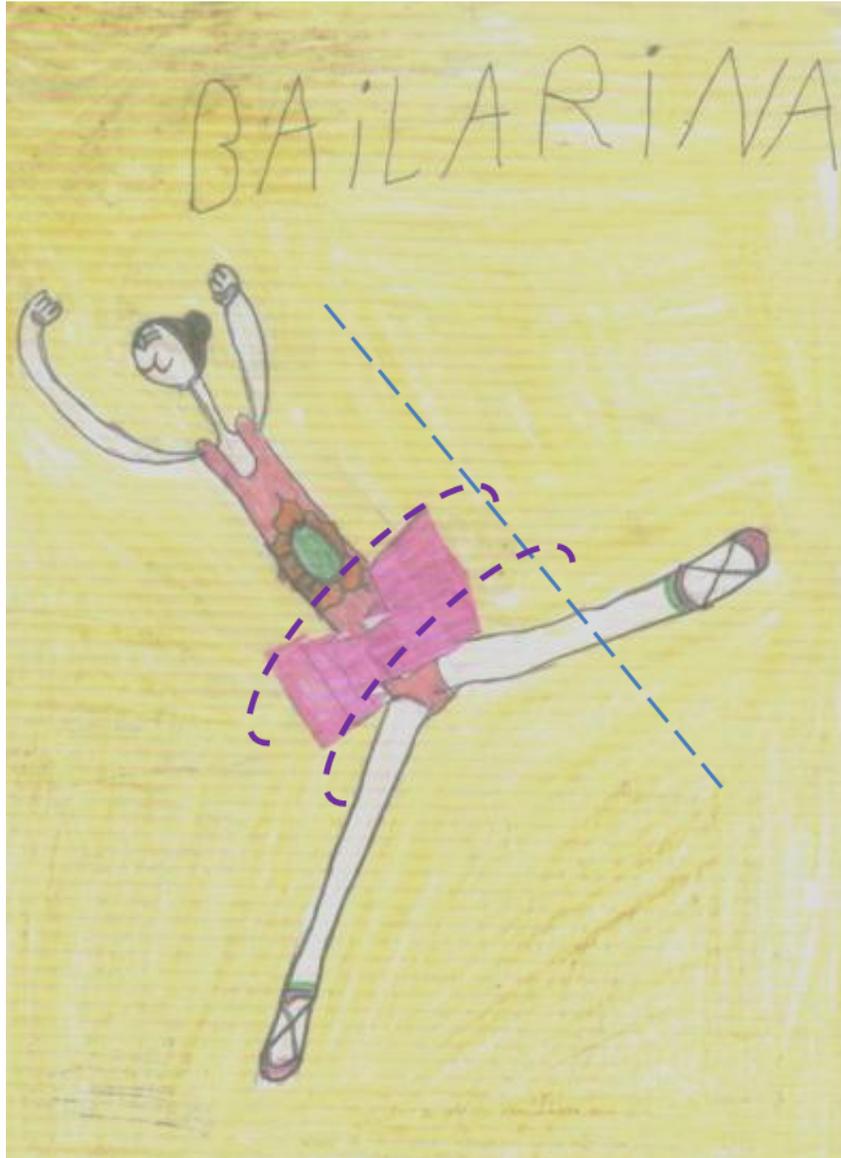


Figura 22 – APFO7 EF. *Bailarina*. Lápis de cor, colagem s/ sulfite A4.
Fonte: Pesquisa de campo.

O pensamento que subjaz na estrutura desse desenho é também o movimento para representar a dança. Todavia, não seria possível para APFO7 dizer da dança sem dizer da bailarina. Assim, espaço e imagem foram conjugados para deixar a dançarina acontecer. Sem a representação de uma linha de base, a figura humana está acima do chão. A personagem atravessa o espaço, corta-o, saltando no ar em diagonal. O uso do espaço diagonal da folha gera instabilidade e cria movimento. E, ainda sob o efeito dessa instabilidade, a criança, na sua expressão, permite o observador prever a promessa da pirueta.

Na criança, há uma necessidade de apreensão do movimento, pela mudança dos tipos de linha, suas posições no espaço. Embora o uso da palavra 'movimento' esteja aqui no sentido metafórico, ela é coerente para a descrição da sensação de dinamismo aparente que os desenhos causam sobre o observador. Desse modo, isso é uma conquista no nível de

elaboração, na forma de pensar e de representar a imagem. Sente-se, portanto que, na medida em que o sujeito evolui no campo da representação, as convenções gráficas de produção e de leitura são criadas, estabelecendo, assim, que algumas linhas têm qualidades de movimento e outras de imobilidade. Segundo Arnheim (2005, p. 406), a expressão do movimento é importante e, na medida em que “Uma figura pintada que carece dela está, de acordo com Leonardo da Vinci, ‘duplamente morta, uma vez que está morta porque é uma ficção e morta novamente quando não mostra movimento nem da mente nem do corpo’”.

3.1.1 O momento substituindo o movimento nos desenhos infantis

Fixar na imagem, o momento e movimento requer, como habilidade desenvolvida, a compreensão da estrutura e da mecânica do movimento na realidade. Além disso, preciso-se compreender o propósito do desenhista: a ênfase é no momento ou no movimento?

Observando o desenho de GMM10 (FIG. 23) — *Eu soutando pipa, capinando e jogando vidiogueime* — percebe-se que a criança, ao dividir seu dia em três momentos, busca expressar um e outro, no entanto, os momentos do dia são o foco da sua proposta. Isso se confirma quando apresenta suas atividades diárias, dividindo a folha de papel em planos horizontais, marcando, ao mesmo tempo, três linhas de base. Essas três linhas são os momentos do dia de GMM10 e, sobre elas, ele se coloca repetidas vezes.



Figura 23 – GMM10 EF. *Eu soutando pipa, capinando e jogando vidiogueime.*

Desenho de memória. Lápis preto e colorido s/ sulfite A4.

Fonte: Pesquisa de campo.

Têm-se, pois, três cenários. A estratégia usada por GMM10 para distingui-los é a mesma usada nas cenas de guerra do *Estandarte de Ur* (FIG.24), guardando-se as distâncias entre os níveis de acabamento e interpretação dos eventos de um e de outro.

No desenho da criança houve uma tentativa de mostrar o que GMM10 faz em momentos tais como manhã, tarde e noite. Na primeira cena, o sol já alto, em movimento ascendente, não foi colocado no centro da cena, define um horário em que as crianças ainda podem brincar nos espaços externos, sem a presença do adulto.

No mosaico — *Estandarte de Ur* (FIG.24) — as cenas são momentos distintos de uma mesma guerra. A quantidade de figuras humanas representadas, os cavalos e as bigas propõem dimensionar o porte da guerra. Tanto quanto o desenho da criança, esta é uma abordagem com estrutura quadrista dos eventos (FIG.25), um pensamento narrativo em quadros. São três momentos e todos mostrados no plano geral, isto é, expondo a relação dos personagens com o ambiente; o espaço que ocupam o que estão fazendo, e suas interações com objetos, coisas ou animais.



Figura 24 – Estandarte de Ur. Mosaico sumeriano: concha, cerâmica, lápis lazúli, betume.

Fonte: *British Museum, London*.

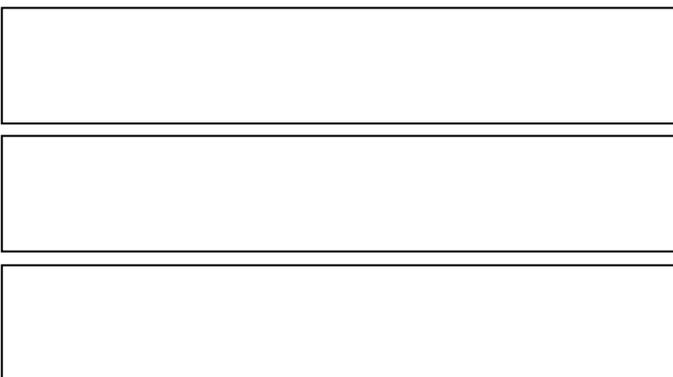


Figura 25 – Estrutura quadrista para narrativa visual

Todavia, enquanto no *Estandarte de Ur* os quadros mostram os vários personagens em primeiro plano, colocados em situações de igual importância, no desenho da criança, o brincar recebe ênfase sobre o momento da capina com o pai, e no videogame, a

elaboração é ainda maior que nos outros quadros.

Dos três cenários, em dois as figuras humanas ocupam apenas um plano, e GMM10 está sempre à direita, no mesmo plano que as outras, porém bem menor. Ele também escreveu sobre sua cabeça o pronome *eu*. Ao ser perguntado o porquê dele ser a figura menor, no momento em que estava soltando pipa, ele respondeu: — “*porque os outros são grandes*”. Também foi perguntado a ele, se estava soltando três pipas. Ao que ele respondeu: — “*não, aparei dois*”. Daí ser ele o único a sorrir, pois sozinho, tinha três pipas.

Na capina, a figura ao centro é seu pai, no entanto, ele foi representado, apenas um pouquinho maior que o filho. Interessante notar que, nessas duas situações ele não ocupa o centro de interesse. No entanto, marca sua presença, aumentando as informações sobre si mesmo, identificando-se com o pronome *eu*, diferenciando-se com detalhes, como o sorriso, as três pipas, o carrinho de grama. Em ambas, mostra como desvantagens a idade/tamanho, a autoridade do pai, destacando-o no centro geométrico, mas, aproxima sua altura à dele.

Na sala de *vídeo game*, por outro lado, GMM10 sugere um segundo plano. Ele mostra as duas crianças, mais próximas, jogando simultaneamente, sendo ele a primeira assentada à esquerda, numa das cadeiras que se encontram de lado. Dado à representação cuidada, o autor do desenho se representa entre duas outras crianças: a da extrema esquerda e a da direita. Ele é a figura mais importante e o movimento mais intenso, sai de suas mãos. Vale registrar que, das três ações descritas, ele declarou que, jogar *vídeo game* é a que gosta mais. Nesse momento, o tratamento das imagens de diferenciam.

Os três momentos, no entanto, exigem a representação de movimentos que não estão lá, nem nas expressões corporais, nem nas ações de soltar pipa, de capinar, ou nos usos dos objetos que caracterizam essas atividades. A dinâmica visual está ausente em grande parte dos conjuntos. Por outro lado, uma suave ondulação no fio do vídeo game, timidamente, sugere que ali flui algo que seria o movimento. Nesse caso, pode-se igualmente considerá-lo implícito na tensão corporal da criança assentada, na cadeira do meio (GMM10). Há ali a revelação de um nível de controle de uma agitação por acontecer.

As figuras humanas, no desenho, de um modo geral, estão estáticas em situações que poderiam exibir algum tipo de ação na interação com os objetos. Na cena das pipas, por exemplo, a linha reta inclinada indica que as pipas já alcançaram os pontos mais altos de seus voos e estão estáveis, exceto por uma, que emaranhada na rabiola de uma pipa ascendente, despenca em queda livre.

GMM10 ao desenhar as outras crianças, parece ter se desdobrado em três, uma vez que o esquema da figura humana se repete, bem como os gestos, alterando apenas a

dimensão. O esforço maior de GMM10 está em confirmar uma identidade na imagem conceitual das crianças, ao contrário dos desenhistas d’*A dança dos guerreiros* e do *Combate entre arqueiros*, que sacrificaram o realismo das figuras humanas pela narrativa da ação. Por outro lado, sua ideia de padronizar uma forma de criança se assemelha à coerência nas representações dos guerreiros sumerianos do *Estandarte de Ur*, enquanto conceito de guerreiros. Além disso, o desenho de GMM10 é narrativo das suas tarefas diárias, assim como o *Estandarte de Ur* narra os episódios de uma guerra. O modo de narrar também estrutura ambos.

No entanto, refletir sobre o ato de criação de obras tão remotas é, aqui, uma tentativa de compreender o propósito de suas existências lá, sabendo-se da impossibilidade de abordar seus sentidos originais, os mesmos que impressionaram o homem daquela época. Ao olhar para as obras da Pré-história, e da Antiguidade, o sentido maior que podem ter sobre o leitor de hoje, é o de aprender, pois há implícito nelas algo de aprender e ensinar. Sendo assim, as considerações que devem ser feitas, com relação à natureza íntima tanto das obras primitivas como de qualquer outra obra, em qualquer tempo, é que: “toda [sua] essência está não no que foi dito, no que foi pensado, mas na maneira com que foi dito, pensado, no modo como foi representado determinado conteúdo” (Ovsiániko-Kulicovski *apud* VIGOTSKI, 2001, p. 35). Nesse sentido, o uso dos elementos plásticos casa-se com a intenção expressiva que, para o artista primitivo e antigo, possa ter sido relevante, nas circunstâncias do universo em que vivia. Portanto, uma das abordagens é aquela em que a obra permite ver os guerreiros e os rinocerontes, mas, o que está sendo dito é outra coisa.

3.2 A expressão do espaço

3.2.1 O espaço interior na gravura de Eichi Hosada

A gravura japonesa é preparada por meio de um desenho que antecede as impressões gráficas. Matrizes — blocos de madeira de cerejeira da montanha para impressão em preto e em cores — recebem o desenho em preto e branco sobre papel, feito com pincel, transferido para madeira polida, que é sulcada, destacando-se, em alto relevo, as linhas básicas do projeto (ILLING, 1978).

O método de construção alicerça-se no uso expressivo da linha. O desenho inicial sobre a madeira define a imagem final. Então, esse desenho impõe sua presença, apoiado nas linhas que o constroem, mas em nenhum momento a obra revela ser um projeto gráfico *linear*, isto é, raso, já que agrega ao conjunto uma existência virtual de outros elementos plásticos.

O efeito proveniente da técnica e esperado pelo desenhista é o de completude e sua intenção é provocar isso no observador, com o mínimo de recursos plásticos. Essa estratégia, que faz uso consciente da ilusão formal para acender, no leitor, a imagem prometida, é conhecimento cultivado ao longo do processo criativo: é um ato do pensamento.



Figura 26 – Eishi Hosada. A cortesã Nakagawa do Matsuba-ya.
(1796)

Fonte: ILLING, 1978, p. 2.

A gravura, *A cortesã Nakagawa do Matsuba-ya* (FIG. 26), de Eishi Hosada mostra uma imagem feminina esguia, segurando uma prega da manga do quimono, enquanto se volta para ouvir suas servas na leitura de uma longa carta. Trata-se de um espaço interno, revelando um aspecto íntimo de uma pessoa pública. Os elementos plásticos que projetam os

sujeitos nessa intimidade são: a linha imaginária que encurva o corpo da cortesã, o reflexo dessa linha na inclinação da serva que lê, e o *espaço* circunscrito pelas três figuras humanas: local em que toda a ação da gravura se realiza. Entre elas e à direita da cortesã, reforçando o caráter íntimo da cena, está um suporte de braseiro laqueado em preto.

Na realidade, o que se denomina de suporte de braseiro é uma mancha escura, irregular contra o fundo claro. O que o define como objeto são as outras manchas amarelo-ocre, modelando as quinas, a chaleira e o braseiro no centro. Nenhuma dessas manchas foi representada com a técnica de sombreado, para obter-se volume como efeito (mas ele está lá). Ao contrário, a única cor usada sobre a mancha escura substitui a luz, em função da definição da sua forma, e imprime o efeito da face plana superior de suposto objeto.

Além disso, são essas áreas claras que conferem à mancha a aparência de um objeto, com faces laterais compostas de cheios e vazios e que criam a ilusão tridimensional no desenho, como se fosse um sólido geométrico. A sensação é de pregnância e para Eishi Hosada obter esse efeito, expressou “com precisão de forma para comunicar as características visuais [do] objeto” (ARNHEIM, 2005, p. 106).

Embora toda a cena pareça acontecer dentro de um recinto fechado, não há linhas ou arestas limitando o ambiente, dando-lhe forma arquitetônica. O vaso e os cartazes denunciam a existência de uma ‘parede’ atrás da serva que lê. Contudo, a concavidade é o efeito conseguido ao invés da angularidade inexistente da parede com o chão.

Assim, Eichi, enriquece a linha como expressão. Repete-a num ritmo que cria espaços e nesses espaços as cores, as estampas e texturas impregnam de sentidos os tecidos, os objetos e as figuras humanas; respondendo igualmente pelo movimento, pelos planos, hierarquia, distância e ambientação. Na figura principal, em primeiro plano, o caimento da seda; o panejamento marcando a sobreposição de tecidos; o pregueado na parte superior da roupa mostram as diferenças no peso e na armação da seda ali utilizada e vivificam o gênero feminino. Já as aberturas inferiores do quimono orientam o olhar do observador até o topo e expressam a altivez e a altura idealizada da figura feminina japonesa.

A ideia que Eichi Hosada faz da beleza feminina e da vida privada da cortesã encontra-se nessa gravura, sem excesso ou desperdício expressivo, constatando-se que:

[...] a melhor ilustração é aquela que omite detalhes desnecessários e escolhe características reveladoras, mas também que os fatos relevantes devem ser comunicados aos olhos sem ambiguidade. Isto é realizado por meio de fatores perceptivos, [...]: simplicidade de configuração, agrupamento ordenado, sobreposição clara, distinção de figura e fundo, uso de iluminação e perspectiva para interpretar valores espaciais (ARNHEIM, 2005, p. 106).

Isso faz d'A *cortesã Nakagawa do Matsuba-ya* (FIG. 26) um resultado da elaboração intelectual do artista sobre o tema, uma expressão plástica de sua *ideia*. Enquanto objeto de arte, é igualmente um “trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico” (VIGOTSKI, 2001, p. 57).

3.2.2 O espaço interno no desenho da criança

A fala de Vigotski (2001, p. 57) sobre um objeto de arte ser um “trabalho do pensamento”, pode ser estendida também ao desenho, sem qualquer intenção de o mesmo ser um objeto de arte. O tipo de raciocínio que leva uma criança a imprimir sobre papel, a imagem da casa em que mora, requer certo nível de pensamento para distribuir formas e espaços de modo a ambos parecerem um retrato do ambiente doméstico.



Figura 27 – VRR10 EF. *Eu e minha avó assistindo DVD na poltrona*. Lápis preto e cor s/ sulfite A4. Fonte: Pesquisa de campo

A FIG. 27, de autoria de VRR10 é a imagem gráfica da sala de estar da casa de sua avó. Ela pensa e projeta a sala fora da perspectiva: em planos que distribui no formato A4. Sua projeção da sala teve origem num ponto de vista superior. De cima, ela mostra toda a mobília da sala, em rebatimento e, tanto ela como a avó se encontram ‘sentada’ sobre os sofás. O corpo da avó está metade visível, o seu está quase inteiro, marcado pela dobra, na

altura do joelho. Há uma mistura de pontos de vista, em todo o desenho: a porta da sala está em vista frontal, a cortina visível, está paralela ao piso; os móveis e a porta no canto inferior direito estão rebatidos. É como se tudo estivesse em planta baixa, exceto a porta de entrada. Um pensamento planificador de objetos e pessoas, com relação ao ambiente. O espaço da casa é para ela o local de interação de pessoas e móveis.

Enquanto o artista japonês com o mínimo informa o máximo sobre a vida íntima da cortesã, VRR10 descreve com muita informação, a sala de estar da casa da avó, compondo o espaço com formas geométricas planas. Para o primeiro, “A arte começa onde começa o mínimo, e isto equivale a dizer que a arte começa onde começa a forma” (VIGOTSKI, 2001, p. 42). Para a criança, a expressão precisa ser carregada de detalhes que descrevem, pois o objeto a ser representado é tudo aquilo com que mantém uma relação consciente, na vida real.

3.3 O desenho e a observação intencionada

Os desenhos das crianças apresentados acima são espontâneos e frutos da imagem virtual que têm dos objetos que lhes serviram de motivos. Portanto, são expressões gráficas de uma *quase-observação* (SARTRE, 1996)¹¹, isto é, imagens que lembram os objetos, mas esses, não estando presente, elas nada ensinam.

Num desenho de observação, situação em que o objeto está no raio da percepção do sujeito, o objeto tem muito para lhe ensinar. A sua presença perante o observador, permite-lhe conhecer uma face, a cada ponto de vista, mas só uma. Para que o observador aprenda sobre as outras faces, é preciso que mude de ponto de vista.

O desenho de HFS11, feito com giz de cera sobre sulfite, está na categoria observação. Em alguns momentos ele mostra os objetos do ponto de vista em que está, mas em outros, ele mostra o que sabe do objeto e explica o porquê.

Assim, na FIG. 28, — cuja composição mostra a exata posição do desenho feito por HFS11, no formato A4, situando seu desenho do lado esquerdo da folha — a intenção da criança foi captar, ao máximo, as impressões, que lhe causaram os objetos escolhidos para observação. Com isso, ele esclarece a natureza formal de cada objeto, pois ainda não sabe como interpretar graficamente, algo que fuja à naturalidade real.

¹¹ Sartre, (1996, p. 24; grifos do autor) fala da *quase-observação* da seguinte maneira: “Nossa atitude em relação ao objeto poderia chamar-se *quase-observação*. Estamos colocados na atitude de observação, mas é uma observação que não ensina nada. Se faço uma imagem da página do livro, estou na atitude de leitor, olho as linhas impressas. mas não leio. E, no fundo, nem olho sequer, pois já sei o que está escrito.”

A presença deste desenho nesta pesquisa tem a intenção de revelar a predominância da intuição e espontaneidade no modo de pensamento de HFS11, revelado pelo desenho. Outrossim, ele não se distancia muito do modo de pensar de VRR10, cujo desenho estruturado em planos horizontais, ora mostra os objetos vistos de cima ora de frente.

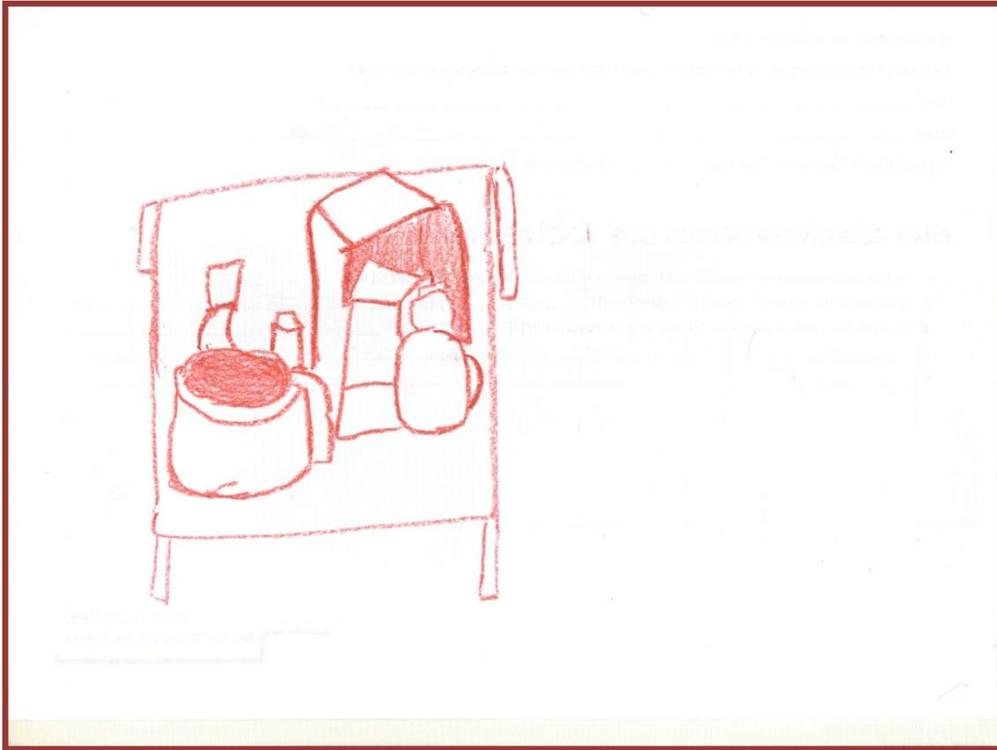


Figura 28 – HFS11 EF. Desenho de observação. Giz de cera s/sulfite A4
Fonte: Pesquisa de campo.

Portanto, o desenho de observação (FIG. 28) é de uma criança de 11 anos que ainda não construiu conhecimentos acerca de vistas de objetos, pontos de fuga e perspectiva, de um modo geral ou específico. Ela usa uma estratégia plástica, cujo objetivo é informar que a mesa é quadrada e que há objetos sobre ela. Percebe-se, com isso, que há uma necessidade de revelar, ao observador, sua consciência do caráter quadrado da mesa, a identidade enquanto objeto-mesa, dando visibilidade aos seus quatro pés, tudo isso, sendo mais relevante do que interpretar sua posição no espaço. Nesse sentido, ARNHEIM, (2005, p. 100) explica que “o trabalho pictórico é um instrumento para a tarefa de identificar, entender e definir coisas, para investigar relações e criar ordem de complexidade crescente”. Se, por outro lado, a criança dominasse o conhecimento sobre projeção e perspectiva, a mesa, então, assumiria o formato de um trapézio e só seriam visíveis os pés da frente.

Ao ser perguntado o porquê da presença de todos os pés da mesa, ele respondeu, gesticulando: — *para ver de cima; para parecer qui era mesa.*



Figura 29 – Conjunto caixas e vidros (Foto)
Fonte: Pesquisa de campo.

Quanto aos outros objetos do conjunto, ao compará-los com a fotografia (FIG. 29), HFS11 percebe as diferenças da sua interpretação. Ao ser perguntado o porquê de, no seu desenho, de a parte de cima dos objetos estarem mais visíveis do que na fotografia, ele respondeu: — *para perceber o que qui é.*

Além disso, a criança verbalizou sua preferência pelo desenho dos frascos de perfume, não justificando a razão dessa preferência. Talvez, isso tenha ocorrido pelo fato de eles não serem um desafio, como é o caso das faces nas caixas. Confirma-se, desse modo, que o desenho de HFS11 consistiu em escolher dos objetos observados, seus melhores aspectos, aqueles que atendessem as finalidades representativas identificáveis.

Pode-se observar que HFS11 captou muito bem a relação de cada objeto com o outro e com o conjunto, e as formas dos objetos: sólidos redondos, quadrados, opacos e transparentes.

O ângulo em que foi fotografado aproxima-se do ponto de vista da criança. Embora o conjunto estivesse sobre uma carteira, na altura das demais, HFS11 fez seu desenho como se o objeto estivesse bem abaixo do nível dos seus olhos: por isso, o ponto de vista representado é o superior, com relação à mesa, mas frontal com relação aos objetos. Outras crianças representaram o mesmo conjunto com a mesa e os objetos totalmente vistos de cima, numa visão de olhos de pássaro.

Fica claro igualmente que a criança não se preocupou com o formato A4 da folha de papel, como *superfície* relevante para seu desenho, já que ocupou apenas o canto superior esquerdo da folha. Integrar o espaço (*superfície*) ao conjunto de objetos e torná-lo um dos elementos compositivos, ainda não é o foco de seu desenho. Para tanto, é necessário que a criança mude o modo de *olhar realista*¹², revelado no seu desenho, e aceite a folha de papel como um elemento plástico: *superfície*. Além disso, trocar o olhar realista para um olhar pessoal que lhe permita colocar, na imagem, as deformações pertinentes à ilusão dos objetos

¹² Realista no sentido de o desenho ter uma relação direta com o modelo visto e representado pelo que se conhece dele, com o mínimo de interpretação pessoal ou adaptação entre o que se vê e o que é na realidade.

sobre a mesa e a mesa em perspectiva, requer considerar a percepção um modo de conhecimento, nesse caso, adquirido com relação à perspectiva. Nesse sentido, Bruner (1957) e Goodman (1984) citados por Efland (2002, p. 17) esclarecem que:

O que percebemos, ou até se percebemos algo, depende profundamente do nosso estado de disposição e presteza perceptuais. Hábito, contexto, interesses, e sugestões de toda espécie podem cegar ou ativar nossa percepção, ocultar ou revelar a montanha ou o montinho de terra. Longe de apenas recordar o que está à nossa frente, a percepção participa na construção do que percebemos.

São dois conceitos implicados no ato de perceber: um que reforça a necessidade de se estar preparado para ver a coisa essencial que está à frente do observador e outro que chama a atenção para o fato de a percepção estar implicada no processo de uma construção de um conhecimento, que permite fluir o próprio processo perceptivo. Considerando-se que no processo de observação do objeto, segundo Sartre (1996), esse objeto se dá a conhecer. Revela-se aos olhos do observador. Em suma, o ato de olhar ensinando a olhar. Possivelmente, outros desenhos desse mesmo conjunto, feitos pelo mesmo aluno, de outros pontos de vista, o levariam a compreender sua estrutura como um todo, e, isso talvez o levasse às conquistas de modos de representação.

Em todo caso, o importante nesse desenho é o significado desses objetos para essa criança, como compreendê-los e imprimir não só suas posições no espaço, mas expressá-los graficamente de modo a colher os aspectos que melhor os descrevem: um registro espontâneo e ingenuo, revelando, do estudante, as competências da criança que ainda é.

3.4 A espontaneidade na estrutura do desenho

Uma das qualidades do desenho infantil é a espontaneidade com que as crianças registram seus pensamentos por imagem. Essa qualidade que permite à criança expressar uma visão ingênua do seu mundo serviu de tema para o desenvolvimento de algumas obras de artistas consagrados. Desses, participarão do presente diálogo a pintura de Asger Jorn, (FIG.30) — *Cartas a meu filho* — e a aquarela de Jean Dubuffet (FIG. 32) — *Ciclista com cinco vacas*. A relevância de trazer para esta discussão duas obras que têm como tema a espontaneidade ou ingenuidade da expressão gráfica infantil está em demonstrar que talvez, ao fazer dessa qualidade um tema para obras de arte, indiretamente, o artista tenha se lançado num campo que permitisse compreender o modo de pensar da criança. Se nas obras apresentadas a seguir, essa não foi a intenção do artista, por outro lado, a análise e

comparação delas com os desenhos das crianças, possa permitir que um modo de compreensão se realize no campo da recepção:

Uma vez que não se trata do conteúdo que o autor inseriu na obra, mas daquele que o leitor traz de sua parte, [sendo] perfeitamente claro que o conteúdo dessa obra de arte é uma grandeza dependente e variável, uma função do psiquismo do homem social, e modifica-se com esse psiquismo (VIGOTSKI, 2001, p. 45).

Assim, na busca pela compreensão do modo do pensamento por imagem, o conteúdo da obra, aqui considerado tema, e a interpretação desse conteúdo por meio da forma plástica, pretende também orientar a análise do desenho da criança. Essa diversificação ou flexibilização temática representa um abertura que chegou junto com as mudanças ocorridas com a arte moderna. Nesse sentido, os desenhos das crianças servem de motivos para obras de alguns pintores; e em certa medida, as obras desses pintores influenciam desenhos infantis, num processo contínuo e simultâneo de referências cruzadas.

Na discussão acerca da espontaneidade, a arte agrega essa qualidade que é própria da criança às produções artísticas e retorna-a a criança. Entretanto, a criança ao fazer espontaneamente seus desenhos, esses não são considerados arte, mas sim, etapas de seu desenvolvimento, enquanto cresce como aprendiz de olhar o mundo.

Desse modo, o diálogo dos desenhos infantis com o desenho de artistas, exige referências à distinção entre esses dois modos de expressão estética. A intencionalidade artística, o conhecimento e a organização intelectual dos elementos compositivos pesam na diferenciação entre o que o artista propõe na instância da produção, transformando um objeto em arte e os propósitos da criança nos seus desenhos, coloridos ou não.

Portanto, a modernidade, manifestada nas obras dos artistas citados, insere-se aqui como uma estação de chegada e de partida, considerando que os motivos, a interpretação e o estilo são concessões da arte de meados do século XIX às décadas iniciais do século XX ao presente momento. Como tal, há uma bagagem histórica nesse percurso que permite, a todo o tempo, uma construção de *arte sobre arte*. Nesse aspecto, ela influencia e ilude — instância da recepção — quando imagens do universo da arte chegam à casa das crianças, ou às escolas, já diluídas nas/pelas propagandas, nos desenhos animados da televisão, nas revistas de história em quadrinhos, e nos *outdoors*. Segundo Roberts (1978), nesses veículos a mídia traz cenas, em segundo plano, que lembram pinturas de Renoir, Monet, Van Gogh, Gauguin, Lautrec, Munch e Picasso, incluindo até obras renascentistas entre tantos.

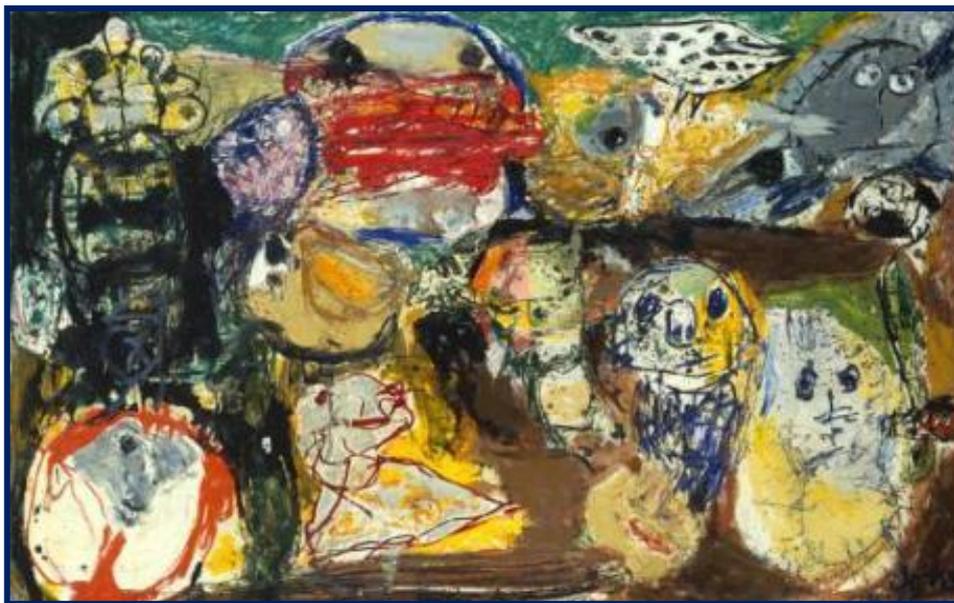


Figura 30 – JORN, A. *Cartas a meu filho*. (1956-7) Óleo sobre tela.
 Fonte: <http://www.tate.org.uk/servlet/ViewWork?workid=7759&tabview=work>

Essas alusões constantes e diluídas das obras de arte induzem o leitor, na instância da recepção, a se apropriar das formas artísticas e repassá-las para seu desenho, como se fossem dele. Um trabalho no sentido inverso, portanto, também é uma colheita cheia de sentidos, nas duas direções: o observador imita o artista e o artista imita o observador (FIG. 30 e 32).

As obras de Jorn e Dubuffet sugerem o prazer espontâneo com que uma criança manuseia a tinta ou a naturalidade que imprime nas linhas de seus desenhos infantis (READ, 1974). Em Jorn, (FIG. 30) até o título *Cartas a meu filho* lembra os modos como as crianças, normalmente, nomeiam seus desenhos e pinturas. Isto é, o caráter abstrato e às vezes desconexo do título na sua relação com as imagens ou com o suposto conteúdo do desenho.

Sendo ‘desenho infantil’, pode-se inferir sobre o título e sobre as imagens de Jorn que a mensagem são as figuras num ambiente qualquer ou, ainda, imagens de sua imaginação. Embora as cores puras lembrem as mesmas usadas por uma criança, há um uso consciente dos tons de cinzas coloridos — terciárias, possivelmente cinzas azulados e marrons claros e escuros. Elas compõem o fundo, intercalam as figuras e fecham os limites da pintura com uma organização que demanda conhecimento da capacidade de tintura desses pigmentos. O modo ‘aleatório’ com que aplica as cores ao desenho sob elas, também lembra um trabalho de criança, só que, nesse caso, de uma criança bem comportada que não suja uma cor clara com a escura que lhe está próxima. Então, tem-se uma pintura que ‘parece’ ter sido feita por uma criança, talvez, entre seus três e cinco anos.

Com essa aparência de pintura infantil, a espontaneidade, expressa em *Cartas a meu filho*, adquire qualidades de um elemento plástico, pois sugere um desenho de criança. Na realidade, a pintura de Jorn mostra suas características infantis ou espontâneas como sintoma, na repetição das figuras humanas, todas pintadas com cabeça, corpo e ausência de braços e pernas, com uma pequena variação entre uma e outra.



Figura 31 – ABC5 EI. *Meus amiguinhos*. Caneta hidrocor s/ papel colorido A4.
Fonte: Pesquisa de campo

Mas, ao se observar o desenho *Meus amiguinhos* (FIG. 31), da criança ABC5, há apenas um pequeno desenho da figura humana (seta) com as características das figuras de Jorn. A criança também tentou preencher os espaços com os desenhos, mas vale ressaltar que as figuras humanas estão distribuídas aleatoriamente e não estão representadas da mesma maneira, isto é, com a repetição das mesmas falhas. Em apenas duas delas houve a preocupação de fazer uma figura completa, mas, nas demais, ora faltam braços e mãos, ora os pés, ora o corpo.

Essa instabilidade na representação gráfica parece ser própria dos desenhos das crianças nessa faixa etária. Por outro lado, se uma criança, nessa faixa etária, trabalhasse com pincel e tinta a óleo, à maneira de Jorn (FIG. 30), as cores não seriam tão puras e limpas, então, o que se tem em *Cartas a meu filho* é uma obra com sintomas de um desenho infantil.

Na aquarela de Dubuffet — o *Ciclista com cinco vacas* (FIG. 32) — o que chama a atenção é a ingenuidade do tema e a maneira como foi construída a figura humana na paisagem. A ‘simplicidade’ organiza coerentemente toda a cena, isto é, a constância no ritmo

das árvores e das vacas. Percebe-se que não há variação entre uma árvore e outra, apenas seus troncos ora estão antes do morro ou depois do seu limite, para dentro da área verde. As vacas enfileiradas, ‘plantadas’ no pasto como se todas devessem obedecer ao que faz a primeira à esquerda, também conotam à aquarela um nível de simplicidade quase ingênua.



Figura 32 – DUBUFFET, J. *Ciclista com cinco vacas*. (1943). Guache e aquarela s/ papel.
Fonte: <http://www.moma.org/collection/>

A inclinação propositada do plano atrás do ciclista pode indicar uma representação descuidada de um desenhista, pouco madura. A interpretação sintética das informações visuais gera a impressão de um desenho que se assemelha ao de uma criança na faixa etária entre sete e os dez anos, com algum conhecimento construído, como a saída de cena do ciclista à esquerda, indicando o movimento e o percurso feito da direita para a esquerda.

O fato de ser uma técnica mista — aquarela com guache — requer controle no manuseio de pincéis, na construção das linhas e na cobertura das áreas geométricas. Pela espontaneidade dos traços, Dubuffet não parece ter usado lápis para estruturar o projeto anterior à pintura. Entretanto, a organização das cores demonstra um certo domínio técnico.

No desenho da criança GSS11, *Eu soltando papagaio na rua da minha casa* (FIG. 33), percebe-se que há uma organização no planejamento de todos os elementos plásticos e narrativos do conjunto, mas percebe-se igualmente que o desenho foi feito por uma criança. As características que configuram a ingenuidade que lhe é própria, em sua transposição para o desenho colorido, são de duas ordens: a técnica e a interpretação da realidade.

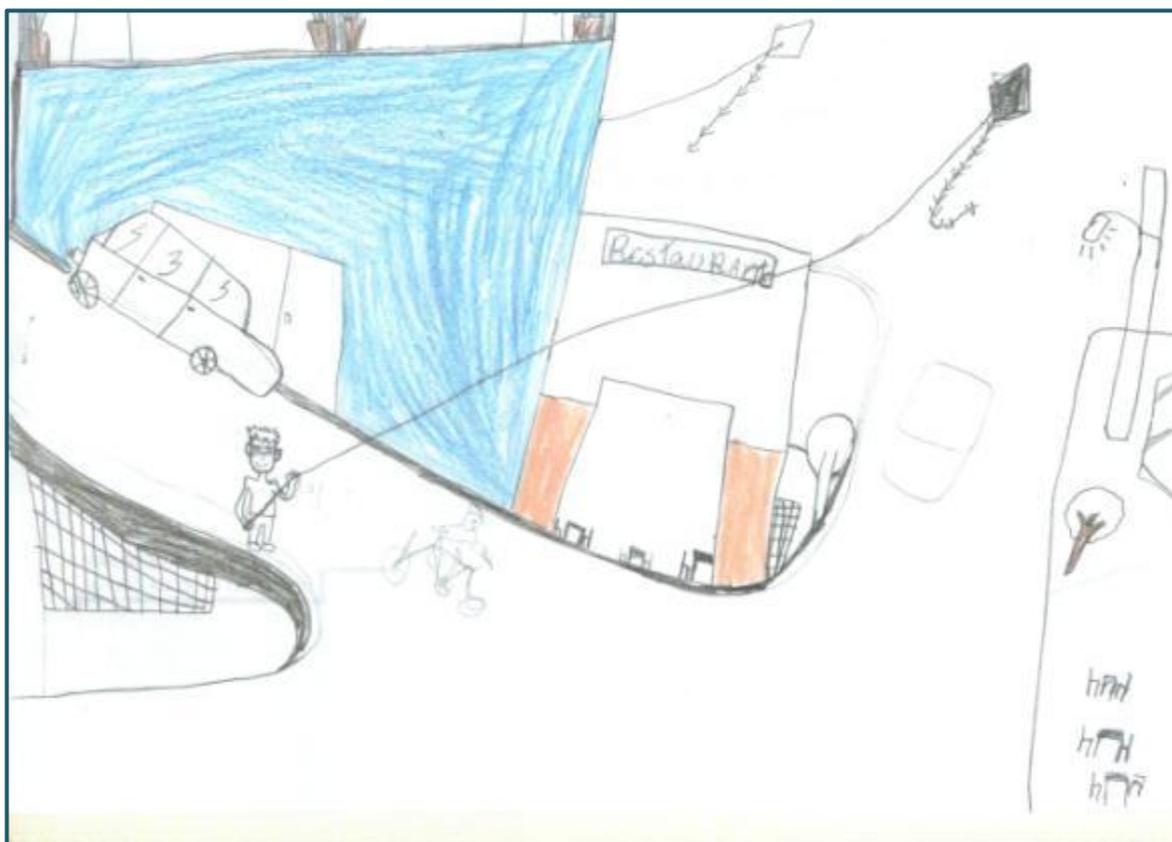


Figura 33 – GSS11 EF. *Eu soltando papagaio na rua da minha casa*. Lápis de cor s/ sulfite A4.
Fonte: Pesquisa de campo

A técnica de colorir com lápis de cor mostra, primeiro que a criança desconhece a construção da cor e da imagem por hachuras organizadas (por ser um desenho espontâneo). Assim, ele procede a cobertura das fachadas, riscando o papel em várias direções, provando também uma certa impaciência na execução. Essa impaciência pode ser detectada na aparência do restante das fachadas que não recebem cor alguma. Essa ausência de acabamento se repete no interior do restaurante, nas portas da casa, no carro que ele cuida para informar que os vidros estão levantados. Nesse sentido, GSS11 usa linhas quebradas, manifestando conhecer o código mínimo para reflexo.

Ele não colore muitos detalhes na cena, mas um ou outro recebe mais atenção quando os escurece com lápis. É o que faz com as mesas e cadeiras, e tronco de árvore, reforçando as vistas frontal e inferior e o poste de luz. Por outro lado, GSS11, seu desenho não deixa claro a que hora do dia ele solta a pipa: se de manhã ou à tarde ou se é durante o lusco-fusco, uma vez que a luz do poste (direita) está acesa. Ao ser entrevistada, a criança disse que soltava pipa pela manhã. O código gráfico da luz acesa foi colocado conscientemente, mas não soube dizer o motivo de colocá-lo ali.

GSS11, no entanto, foca nas informações fornecidas pelo título. Ele se coloca no centro de interesse do desenho, que não é seu centro geométrico; a linha e a pipa atravessam o plano pictórico numa diagonal, indicando ascensão, numa leitura da esquerda para a direita. Do lado direito da linha há uma criança (quase apagada), apoiada em sua bicicleta, observando-o. Na entrevista, GSS11 diz ser seu amigo Gabriel, recusando-se a falar porque o desenho dele está inacabado e quase apagado.

A rua em frente a sua casa é inclinada. GSS11 revela esse dado com uma certa competência, colocando sua rua numa diagonal concorrente à da linha da pipa, e o topo da casa em perspectiva com ponto de fuga fora do desenho. Ao ser perguntado, por essa inclinação, GSS11 esclarece que a sua casa está num morro. Assim, todos os componentes da rua estão em queda, mas um detalhe mostra o nível de sua rua em relação à rua que a cruza: a curva acentuada (em ambos os lados) compondo o espaço triangular, marcando o cruzamento de uma rua com a outra. Ali, ao mesmo tempo, é o limite da rua e a calçada. Pelo o que foi informado por GSS11, a área quadriculada, é uma grade de ferro, presa ao cimento, protegendo coisas da CEMIG ou COPASA.

Esse espaço triangular — abaixo do lugar em que se encontra o menino, soltando a pipa — complementa alguns sentidos de profundidade e de declive da imagem. A curva é marcada por uma faixa escura que começa larga e se afina diminuindo até se constituir uma linha fina. Essa estratégia informa ao leitor que ali é o limite da rua. Interessante, todavia, como ele definiu os dois planos representados pela rua: a que sobe e a que passa cortando-a, colocando-as em níveis diferentes. A grade, no entanto, que deveria estar no plano do passeio, projeta-se paralela ao plano da casa. A ilusão, então, é de profundidade, na sequência da espessura da linha do passeio.

Na interpretação da realidade, GSS11 estabelece uma hierarquia de valores. As informações e os detalhes mais relevantes ocupam os espaços próximos ao menino soltando a pipa. Ele usa uma perspectiva intuitiva para localizar a rua em que mora; representa com cuidado os cruzamentos e esclarece o que está sobre a rua ou abaixo dela. Presume-se, tanto no desenho, como na conversa, durante a entrevista, ser uma criança bem situada no mundo.

Os detalhes do desenho mostram o que é mais relevante para ele: o carro em frente à casa — um Uno do qual ele diz gostar muito, embora pertença ao irmão de seu padrasto; o modo como se situa no desenho, sendo o seu centro de interesse, cuja imagem domina o contexto por ele apresentado. Percebe-se que tanto a casa como a pipa, o carro, o restaurante, as ruas e as mesas na calçada estão ali em função dele, pois ele é o centro. Por

causa disso, ele enfatiza uns aspectos mais que outros e, sua imagem com a pipa predomina sobre o resto.

Mais relevante, nesse desenho é a diferença na organização da composição de GSS11, comparada à organização de Dubuffet (FIG. 32). Na aquarela do *Ciclista com cinco vacas* há uma organização ‘higiênica’ dos elementos compositivos racionalmente distribuídos, numa lógica adulta do modo infantil de representar: todas as áreas da pintura foram esteticamente planejadas e acabadas. A partir desse modo de compor a obra tem-se um desenho que ‘parece’ ser infantil.

O desenho de GSS11 tem uma organização menos calculada dos seus componentes, possui contradições e áreas inacabadas. Essas áreas concentram a atenção do leitor naquilo que o desenhista considerou ser seu foco, isto é, propriamente o objeto do desenho. Os outros detalhes participam enquanto identificadores da pessoa que ele é.

Enfim, há um arranjo fluido e instável no desenho de GSS11 que contrária a estabilidade e a certeza da aquarela de Dubuffet. Ao contrário do artista, a criança usou lápis preto e coloriu depois. Seu desenho foi construído com os lápis preto e de cor, materiais que domina desde os dois anos de idade. Não há correções em qualquer parte do desenho, sendo isso parte de sua espontaneidade. Em Dubuffet, o trabalho direto com guache e aquarela é parte de seu domínio técnico profissional.

Finalmente, pode-se inferir, então que o artista informou, com sua aquarela, tudo que precisava acerca da aparência de um desenho infantil; e a criança tudo o que sabia a respeito de si mesmo e de soltar pipa em frente sua casa. Além disso, GSS11 enfocou na sua identidade e na coerência do desenho com o título, preocupando-se menos com o efeito visual da obra pronta e acabada, mas, sobretudo, com os aspectos ligados aos objetos que tinham algum significado para ele, havendo, em toda a sua expressão inacabada, certa ingenuidade e muita informação. A respeito das relações entre o sujeito e as coisas, na sociedade, Vigotski (1991) explica que seu comportamento não é guiado pelos objetos em si, mas pelos sentidos dados aos objetos, isto é, o que eles significam para o sujeito. Daí a importância dos detalhes no desenho de GSS11, pois eles dizem do seu estar-no-mundo.

Em ambas as obras dos artistas — *Cartas a meu filho* e *Ciclista com cinco vacas* — a espontaneidade e a ingenuidade são elementos expressivos, atendem às intenções de Jorn e Dubuffet. Nenhuma delas pretendia criar verossimilhança com a forma de expressão infantil, mas sim, expressar um caráter de infância e desse modo, as obras surgem como uma variação dentro de seus estilos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenho infantil como expressão do modo de pensar da criança foi o propósito desta pesquisa. Para se entender esse processo, as análises dos seus desenhos conduziram, aos motivos que levaram a criança a desenhar, indagando-se das possibilidades de, nesse percurso, ocorrerem experiências estéticas, como ponto de partida a enfatizar motivos da realidade para a produção dos desenhos infantis. Considerando-se essas possibilidades, focou-se também na forma gráfica manifestada, com os elementos expondo aspectos expressivos, igualmente, externando o pensamento da criança, sobre o objeto.

A produção intensa de desenhos pelas crianças, em todo o *momento* na faixa etária entre os dois e os onze anos de idade, em casa e na escola, foi um dos motivos para realização da presente investigação. Entretanto, na escola, o desenho não tem a mesma importância que a palavra escrita, talvez pelo desconhecimento do seu teor expressivo enquanto modo pensar da criança.

As interações da criança com o mundo geram desafios que se configuram como experiências. Tocada pela experiência, ela, intuitivamente, desenha como se estivesse escrevendo. Sujeito da experiência, aos poucos, a criança aceita tais desafios, buscando no desenho a solução do problema proposto pela visão. Como problemas resolvidos, os desenhos espontâneos das crianças foram aqui analisados, à luz das teorias de: Vigotski (2009, 1991) sobre o pensamento e a linguagem e as relações da mente com os aspectos sociais; de Luquet (1969), sobre os elementos de desenho infantil: o modelo interno e a interpretação; de Sartre (1940-1991), sobre as consciências perceptivas, conceptiva e imagética; de Arnheim (2005), a construção gráfica da imagem, a apreensão formal sintética que as crianças fazem dos objetos e os efeitos que causam no leitor; de Croce, Sánchez-Vásquez, e Bondía, sobre estética e experiência estética.

À capacidade de fechar os olhos e visualizar a imagem virtual de alguma coisa, Sartre explica como sendo uma consciência da relação que se tem do objeto. Piaget se refere a essa possibilidade de formação da imagem do objeto ausente, como *aquisição da função semiótica*. Para Luquet (1969), a criança desenha de memória, a partir de um modelo interno criado decorrente do nível de visibilidade do objeto. Vigotski (2009), por sua vez, ao falar do desenho que a criança faz de cor, esclarece que ela não desenha o que *vê*, mas o que *conhece* da realidade, evidentemente, uma realidade que ela apreende antes do ato de desenhar.

De qualquer maneira, constatou-se que as formas plásticas criadas pelas crianças são mediadas pela *fala*, como se se revestissem dela, num modo de linguagem. Vigotski

(1991) entende que no desenho, a criança traz as formas para o papel “à maneira da fala”. Nesse processo, ele verificou níveis de abstração formal com características próprias das representações verbais, associando-se os desenhos infantis aos conceitos verbais. Isso significa, segundo ele, que esses desenhos devem ser considerados “um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita” (VIGOTSKI, 1991, 127). Considera-se, então, que o pensamento pode ser mediado tanto pela palavra como pela imagem.

As análises revelaram que os desenhos infantis não são despidos de propósitos, e mostram como as crianças significam o mundo físico e social. As imagens que colocam no papel trazem um tipo de *deformação* que evidenciam as características e identidade do objeto, através de uma síntese formal que se relacionam com seu modo de olhar e falar. Percebe-se, na maioria desses desenhos, a existência de um projeto gráfico, cuja estrutura acolhe os temas propostos coerentemente. Assim, a leitura dos desenhos das crianças, para análise, foi cuidadosa, buscando-se não fugir da concepção de unidade da forma/conteúdo, respeitando a indivisibilidade da ideia na obra infantil. Este estudo também incluiu discussões sobre obras de arte, dialogando com os desenhos infantis. O propósito foi mostrar que, guardando as distâncias entre o adulto e a criança, há, nas obras de artes plásticas o pensamento do artista e nas obras das crianças a expressão do seu pensamento: seja recontando uma história ou recriando eventos dos quais participou ou imaginou.

A pesquisa na escola revelou a grande incidência de atividades envolvendo desenhos espontâneos, realizados pelas crianças nas faixas etárias pesquisadas, em atividades que vão da coordenação motora aos desenhos de memória, complementando temas escolares, relato das atividades de fim de semana e contação de histórias. Nesse contexto, registrou-se que as professoras entendem que tais desenhos demonstram formas de pensamentos nas disciplinas do currículo básico da educação fundamental, dando suporte à expressão oral e à compreensão dos conteúdos ilustrados. Quanto a isso, percebe-se que os desenhos infantis participam de todas as disciplinas de modo utilitário, sem perspectivas de desenvolvimento, elaboração e atenção dada à linguagem escrita, sem as perspectivas das contribuições da teoria da arte.

A criança mostra seus saberes adquiridos espontaneamente ao longo de sua infância e eles não servem de impulso para aperfeiçoar sua expressão do pensamento por imagem em qualquer área do conhecimento. Então, uma questão permanece com relação ao uso constante do desenho espontâneo na escola: *qual seria o benefício intelectual para as crianças se acontecessem ações, dentro de um processo de ensino-aprendizagem, que aprimorassem suas expressões no desenho, durante sua permanência na escola?*

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Parte II. O método nas ciências sociais. Capítulo 7. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2ª ed. São Paulo: Thompson, 2004.
- ARNHEIM, Rudolf. () *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. Trad. Ivone Terezinha de Faria. São Paulo: EDUSP/Pioneira, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- _____. *Arte-educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- BELL, Julian. *Uma nova história da arte*. Trad. Roger Maioli. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2008.
- BEZERRA, Paulo. Prólogo do tradutor. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch. (1896-1934) *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. SP: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, RJ, n. 19, abr. 2002. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 nov. 2011.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BUDD, Malcolm. Aesthetics. In: Craig, E. (Ed), *Rouledge Encyclopedia of Philosophy*. London:Routledge, 1998. Disponível: <http://www.rep.routledge.com/article/M046>. Acesso 18/06/2011
- CHABRUN, Jean-François (1965). *Goya*. Trad. Maria dos Anjos Lima Vieira Cardoso. Rio de Janeiro: Editora Verbo, 1974. (Série Grandes Artistas)
- CHIZZOTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios*. Revista Portuguesa de Educação. vol. 16, nº 002. Universidade de Minho, Braga, Portugal, 2003. pp. 221-236.
- CROCE, Benedetto. *Aesthetic as Science of Expression and General Linguistic*. Translated by Douglas Ainslie. Whitefish/Montana USA: Kessinger Publishing, 2004.
- DUARTE, Maria Lúcia Batezat. A concepção de “realismo” em Georges-Henri Luquet. 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas (ANPAP). *Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais* – 24 a 28 de setembro de 2007 – Florianópolis / UDESC/CAPEs

- EFLAND, Arthur D. *Arte and Cognition: integrating the visual arts in the curriculum*. New York and London: Teachers College, Columbia University/National Art Education Association, 2002.
- EISNER, Elliot W. *Reimagining Schools: the selected works of Elliot W. Eisner*. London / NY: Routledge/ Taylor & Francis e-Library, 2005.
- EVANS, Richard. *Piaget: o homem e as suas ideias*. Lisboa: Socicultura, 1973.
- FERRAZ, M. H. C e FUSARI, M. F. de R. *Arte na educação escolar*. SP: Cortez, 1992.
- FLICK, Owe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2ª Ed. Trad. Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- GARDNER, Louise. *Gardner's Art through the ages*. 5th edition, San Francisco: Harcourt, Brace & World, Inc., 1970.
- GOMBRICH, E. H. *Meditações sobre um cavaleiro de pau: e outros ensaios sobre teoria da arte*. Trad. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Edusp, 1999.
- ILLING, Richard. *Obras primas da estampa japonesa*. Lisboa/São Paulo: Editora Verbo, 1978.
- JACOB, Pierre. *Intentionality*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Disponível em: <http://plato.stanford.edu/entries/intentionality> Acesso em 19/06/2011
- KLAUS, Marshall & KLAUS, Phyllis. *O surpreendente recém-nascido*. Porto Alegre: Artes Médica, 1989.
- KLEINER, Fred S. *Gardner's Art through the ages: a global history*. 13th edition, Boston: Thomson Wadsworth, 2009. v.1
- LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- LUQUET, Georges- Henri. *O desenho infantil*. Trad. Maria Tereza Gonçalves de Azevedo. Porto: Ed. Minho, 1969.
- MARX, Karl (1932). *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Trad., apresentação e notas Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. (2ª reimpressão 2008).
- MERIDIEU, Florence de. *O desenho infantil*. 11ª ed. Trad. Álvaro Lorencini, Sandra M. Nitri. São Paulo: Cultrix, 2006.
- READ, Herbert. *História da pintura moderna*. Trad. Álvaro Cabral, São Paulo: Círculo do Livro/Abril S/A, 1974.
- ROBERTS, Keith. *Obras-primas do impressionismo*. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo, 1978.
- ROSSI, M. H. W. *A estética no ensino das artes visuais*. *Revista Educação e Realidade*. p. 49 – 69 jul/dez 2005.

- SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, Adolfo. *Convite à estética*. Trad. Gilson Baptista Soares. RJ: Civilização Brasileira, 1999.
- SARTRE, Jean Paul (1940). *O imaginário: psicologia fenomenológica da imaginação*. Trad. Duda Machado. São Paulo: Editora Ática, 1996. (Série Temas. V. 46: Filosofia e psicologia).
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. (1896-1934) *Psicologia da arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. (1896-1934) *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. SP: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. (1896-1934) *A formação social da mente*. 4ª Ed. Trad. Monica Stahel M. da Silva. 4ª ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WILSON, B., & Wilson, M. In. BARBOSA, Ana Mae Tavares (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário 1 – Para os professores da área de arte

Dados Pessoais (não serão revelados na pesquisa)

Nome: _____ Idade: _____
 Formação: _____ Ano _____
 Tempo de atuação na escola: _____
 Curso de capacitação: _____
 Tempo de exercício do magistério: _____
 Possui experiência com quais séries, ciclos ou anos: _____
 Atualmente, trabalha na série, ciclo ou ano: _____

OBS: As respostas devem ser dadas considerando sua experiência no processo ensinar/aprender, com crianças de 2 a 11 anos.

1 O que significa para você o desenho de uma criança, nas idades entre 2 a 10 anos?

- () ARTE
 () LINGUAGEM
 () RABISCOS
 () Um modo de ocupar o tempo ocioso da criança
 () Um fazer sem conseqüências de aprendizagem.
 () Outras considerações a respeito. Citar: _____

2 Você acredita ser o desenho uma forma de manifestação intelectual?

- () SIM
 () NÃO

3 Considerando-se a idade de uma criança, pode-se conhecer algum aspecto de sua vida social e familiar, a partir de seus desenhos?

- | | |
|---------------------------------|----------------------------------|
| Desenhos de crianças 2 anos | Desenhos de crianças 6 a 10 anos |
| () SIM | () SIM |
| () NÃO | () NÃO |
| Desenhos de crianças 3 a 5 anos | |
| () SIM | |
| () NÃO | |

4 Você acha que uma criança — na faixa etária de 3 a 6 anos — manifesta algum modo de pensamento durante a elaboração de seus desenhos?

- () SIM
 () NÃO

5 Na avaliação da **qualidade** do desenho de uma criança — considerando as idades citadas abaixo — quais os itens que você destacaria, nesta avaliação, por serem relevantes? Responda à pergunta com, **no máximo, 3 palavras** escritas na frente de cada idade.

1 ano

2 anos

3 anos

4 anos

5 anos

6 anos

7 anos

8 anos

9 anos

10 anos

6 Você acredita que o modo como as crianças fazem as representações figurativas dos objetos e do seu mundo revela seu modo de pensar, de aprender bem como a qualidade de construção do seu pensamento?

() SIM. Como e por quê?(Explique sua resposta no verso)

() NÃO

7 Dentre os modos possíveis de a criança construir um desenho quais, dos citados abaixo, você mais utiliza em sua sala de aula/ou espaços da educação infantil, considerando as idades de seus aprendizes? Marque com um X as modalidades mais usadas e escreva na frente as idades das crianças que participam da atividade sob sua orientação.

Marque com um X	Modalidades de desenhos	Faixa etária das crianças
	Desenhos espontâneos	
	Desenho de imaginação a partir de um evento ocorrido no passado	
	Desenhos de observação	
	Desenhos prontos para colorir	
	Desenhos a partir de um tema	
	Desenhos a partir de uma contação de história	

8. Quais dos elementos plásticos visuais, abaixo, são mais usados espontaneamente pelas crianças, em sua sala de aula?

() LINHA

() LUZ

() COR

() VOLUME

() SUPERFÍCIE

9. A partir das opções feitas pelas crianças, na escolha natural do uso dos elementos plásticos, você faz algum tipo de intervenção para melhorar o processo de desenho delas?

() SIM

() NÃO

() POR QUÊ? (explique no verso, qualquer que seja sua resposta)

10. Em sua proposta de ensino da Arte, como você conduz as crianças, nas atividades de desenho, a partir dos elementos plásticos visuais — luz, linha, cor, volume e superfície — considerando-se as faixas etárias abaixo? Marque com um “X” as idades das crianças com as quais você trabalha e escreva no verso desta folha a resposta à pergunta.

1 ano	6 anos
2 anos	7 anos
3 anos	8 anos
4 anos	9 anos
5 anos	10 anos

Apêndice 2 – Questionário 2 – Professores das áreas do currículo básico nacional

Dados Pessoais (não serão revelados na pesquisa)

Nome: _____ Idade: _____

Formação: _____ Ano _____

Tempo de atuação na escola: _____

Curso de capacitação: _____

Tempo de exercício do magistério: _____

Possui experiência com quais séries, ciclos ou anos: _____

Atualmente, trabalha na série, ciclo ou ano: _____

Nas questões abaixo, marque a alternativa que lhe parecer mais adequada.

1. Você trabalha numa escola de ensino fundamental, cujo currículo inclui a disciplina Arte em todas as suas etapas?

() SIM

() NÃO

() APENAS na(s) etapa(s) _____

2. Em sua sala de aula todos(as) todos os alunos(as) apreciam desenvolver atividades voltadas para o desenho?

() SIM

() NÃO

() APENAS alguns.

3. Você percebe que seus alunos apreciam mais:

() colorir um desenho pronto.

() criar seu próprio desenho

() ilustrar as atividades de sua disciplina com desenhos próprios.

4. As ilustrações que os alunos fazem — voluntariamente ou a pedido — nas atividades de sua disciplina são pertinentes?

() SIM

() NÃO

() NEM sempre

5. Você utiliza a capacidade de produção de desenhos de seus alunos(as) para alguma forma de intervenção no campo da aprendizagem?

() SIM. Como? _____

() NÃO

() APENAS de alguns. Por quê? _____

6. Para você, os desenhos espontâneos das crianças são:

() Expressões artísticas, portanto Arte.

() Linguagem por meio da qual ela substitui sua incapacidade de escrever.

() Linguagem por meio da qual ela complementa sua escrita.

() Não são Arte nem linguagem.

7. Você acha ser possível o(a) aluno(a) construir um modo de pensamento a partir do seus desenhos?

() SIM. Quais? _____

() NÃO

Apêndice 3 – Questionário 3 – Professores e assistentes de creche

Dados Pessoais (não serão revelados na pesquisa)

Nome: _____ Idade: _____

Formação: _____ Ano _____

Tempo de atuação na escola: _____

Curso de capacitação: _____

Tempo de exercício do magistério: _____

Possui experiência com quais séries, ciclos ou anos: _____

Atualmente, trabalha com Educação Infantil: _____

Nas questões abaixo, marque a alternativa que lhe parecer mais adequada.

1. Você trabalha numa escola de Educação Infantil, que inclui a disciplina Arte em todas as suas etapas?

() SIM

() NÃO

() APENAS na(s) etapa(s) _____

2. Em sua sala de aula todas as crianças apreciam desenvolver atividades voltadas para o desenho?

() SIM

() NÃO

() APENAS alguns.

3. Você percebe que seus alunos apreciam mais:

() colorir um desenho pronto.

() criar seu próprio desenho

() ilustrar as atividades de sua disciplina com desenhos próprios.

4. Que tipo de desenho as crianças fazem voluntariamente ou a pedido?

() espontâneos

() observação

() a partir de contação de história

() Outras atividades. Explique quais _____

5. Você utiliza a capacidade de produção de desenhos de seus alunos(as) para alguma forma de intervenção no campo da aprendizagem?

() SIM. Como? _____

() NÃO

() APENAS de alguns. Por quê? _____

6. Para você, os desenhos espontâneos das crianças são:

() Expressões artísticas, portanto Arte.

() Linguagem por meio da qual ela substitui sua incapacidade de escrever.

() Linguagem por meio da qual ela complementa sua escrita.

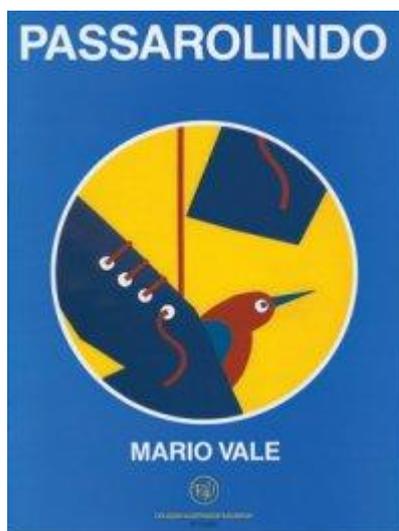
() Não são Arte nem linguagem.

7. Você acha ser possível a criança construir um modo de pensamento a partir dos seus desenhos?

() SIM. Quais? _____

() NÃO

ANEXOS

Anexo A – Resenha da história infantil *Passarolindo* de Mário Vale.**Mãos que pedem... Mãos que acolhem**

Cleber Fabiano da Silva

No viés da contramão de posições e olhares etnocêntricos, buscando novos sentidos possíveis de linguagem, de beleza e de discurso encontra-se a obra *Passarolindo*, 1989, de Mario Vale, editora RHJ.

O autor – também ilustrador – narra a comovente trajetória do passarinho que morava num sapato velho pendurado no fio até o dia em que uma forte chuva invadiu “sua casa”. *Então passou um menino e tirou o sapato com uma vara. O menino achou o Passarolindo e cuidou dele.* (s/p)

Surpreendente nessa obra é que o enredo – de caráter universal – não remete necessariamente à temática africana ou afro-brasileira. No entanto, as ilustrações, bem como, a representação do menino negro – sem justificar sua presença ou existência – demonstra seu pertencimento no mundo de maneira ativa e engajada, como alguém que está pronto para acolher a diferença do outro.

A discursividade proposta nesta simbologia permite ao personagem tornar-se protagonista e herói da história. Longe das estereotipadas imagens que apelam para uma pequena, magra e frágil mão negra infantil estendida para receber esmolas ou para confrontar em fotos apelativas com a politicamente correta mão grande, branca e forte.

Obras dessa natureza constituem importante passo no tratamento dado à africanidade e um grande salto na luta contra a tripla invisibilidade: criança, negra e pobre. Lembrando que Mario Vale é autor do já resenhado *O Almoço* (1987) e que os dois livros são anteriores às demandas legais e curriculares.

FICHA TÉCNICA: Obra: *Passarolindo*

Autor: Mario Vale

Editora: RHJ

Ano: 1989

<http://4.bp.blogspot.com/-RqkG7z3HJU/T3BVjy5LuRI/AAAAAAAABIM/AXLgN0pdMCs/s1600/passarolindo>