



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:**  
**Conhecimento e Inclusão Social em Educação**

**Aroldo Dias Lacerda**

**ENTRE LINHAS E CORES, UM OLHAR EM DEVANEIO PARA O DESENHO  
INFANTIL NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DIANTE  
DA ATUAÇÃO DOCENTE**

**Belo Horizonte**  
**Agosto – 2012**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:**  
**Conhecimento e Inclusão Social em Educação**

**Aroldo Dias Lacerda**

**ENTRE LINHAS E CORES, UM OLHAR EM DEVANEIO PARA O DESENHO  
INFANTIL NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DIANTE  
DA ATUAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa Educação Escolar: Instituições, Sujeitos e Currículos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Júnia Sales Pereira

**Belo Horizonte**  
**Agosto – 2012**

L131e  
T Lacerda, Aroldo Dias, 1961-  
Entre linhas e cores, um olhar em devaneio para o desenho infantil nos primeiros anos do ensino fundamental diante da atuação docente / Aroldo Dias Lacerda. - Belo Horizonte, 2012.  
198 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.  
Orientadora : Júnia Sales Pereira.  
Bibliografia : f. 185-189.  
Anexos: f. 190-198.

1. Educação -- Teses. 2. Desenho infantil -- Metodos de ensino -- Teses.  
3. Desenho infantil -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) -- Teses. 4. Crianças na arte -- Teses. 5. Arte infantil -- Metodos de ensino -- Teses. 6. Arte infantil -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) -- Teses. 7. Educação -- Métodos experimentais -- Teses. 8. Waldorf, Metodo de educação -- Teses. 9. Analise de interação em educação -- Teses. 10. Professores e alunos -- Teses. 11. Professores de ensino fundamental -- Metodos de ensino. 12. Ensino fundamental -- Teses. 13. Educação de crianças -- Teses.

I. Título. II. Pereira, Júnia Sales , 1968. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.52

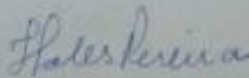
**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social

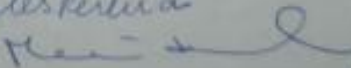
ATA DA 1004ª (MILÉSIMA QUARTA) DEFESA DE DISSERTAÇÃO NO  
COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
Conhecimento e Inclusão Social

Aos trinta e um dias do mês de agosto do ano de dois mil e doze realizou-se, na Faculdade de Educação da UFMG, uma reunião para apresentação e defesa da dissertação: **"Entre linhas e cores, um olhar em devaneio para o desenho infantil nos primeiros anos do ensino fundamental diante da atuação docente"** do aluno **Aroldo Dias Lacerda**, requisito final para obtenção do Grau de Mestre em Educação. A banca examinadora foi composta pelos seguintes membros: Júnia Sales Pereira - Orientadora, Maria do Céu Diel de Oliveira e Maria Cristina Soares de Gouvea. Os trabalhos iniciaram-se às 09:00h com a síntese da dissertação feita pelo mestrando. Em seguida, os membros da banca fizeram uma arguição pública. Terminadas as arguições, a banca examinadora reuniu-se, sem a presença do aluno e do público, para fazer a avaliação final da defesa da dissertação apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou a dissertação: aprovada, ressaltando a dimensão ética da pesquisa, a importância do tema, a abordagem inovadora e original, sua contribuição para análise do status científico conferido ao material artístico de longa alcance, entendendo que a pesquisa tem caráter humanista que aponta naturalmente para o docente. O resultado final foi comunicado ao aluno **Aroldo Dias Lacerda** e ao público, concedendo ao aluno o título de Mestre em Educação. O aluno deverá encaminhar à Secretária do Programa a versão final em 06 (seis) exemplares. Nada mais havendo a tratar eu, Rosemary da Silva Madeira, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e por seus membros. Belo Horizonte, 31 de agosto de 2012.

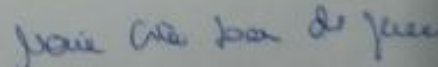
Profa. Dra. Júnia Sales Pereira - Orientadora



Profa. Dra. Maria do Céu Diel de Oliveira - UFMG



Profa. Dra. Maria Cristina Soares de Gouvea - UFMG



Rosemary da Silva Madeira  
Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social - FaE/UFMG



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:  
Conhecimento e Inclusão Social em Educação

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO  
SOCIAL EM EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado intitulada ENTRE LINHAS E CORES, UM OLHAR EM DEVANEIO PARA O DESENHO INFANTIL NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DIANTE DA ATUAÇÃO DOCENTE de autoria do pós-graduando Aroldo Dias Lacerda, aprovada em 31/08/2012 pela banca examinadora constituída pelas professoras:

---

Profª Dra. Júnia Sales Pereira - Orientadora - UFMG/ Faculdade de Educação

---

Profª Dra. Maria do Céu Diel de Oliveira - Avaliadora - UFMG/ Escola de Belas Artes

---

Profª Dra. Maria Cristina Soares de Gouvea - Avaliadora - UFMG/ Faculdade de Educação

**Belo Horizonte  
Agosto – 2012**

***Para Alice e Helena,  
com todo carinho.***

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, pelo amor e exemplo, com o meu reconhecimento. À minha irmã Valéria, por compartilhar sonhos de uma educação transformadora.

À Helena, companheira com quem compartilho os sonhos e projetos de educação e arte, pela paciência, escuta e apoio material para que esta pesquisa se concretizasse. À minha filha Alice, pela parceria no desenho, no jogo e nas aventuras pelas exposições em museus e galerias da cidade.

À professora Júnia Sales Pereira, pela orientação criteriosa e compreensiva, por suas contribuições fundamentais e pelo exemplo de profissional comprometida com a transformação social, a quem aprendi a admirar.

À Amarillis Coragem, professora de grande intuição que sempre me estimulou e que me abriu um horizonte de possibilidades com a arte na Faculdade de Educação.

À professora Rita Gusmão, quando diretora do Centro Cultural UFMG, por ter apoiado muitas ideias trazidas por essa pesquisa, quando ainda eram muito incipientes, oferecendo-me oportunidades de trabalho para experimentá-las.

À professora Maria do Céu Diel, grande referência em minha formação acadêmica na graduação em Artes Visuais, pela estimulante orientação na Iniciação Científica.

Às professoras Claudia Ricci e Lana Mara de Castro Siman pelas oportunidades de trabalho junto ao grupo de pesquisa Labepeh/FaE, pelo estímulo constante e em especial à professora Lana pelas contribuições na elaboração do parecer de meu projeto.

Aos amigos e professores Rodrigo Vivas e Liliza Mendes da graduação na EBA pelos exemplos, leituras críticas, escuta e sugestões durante a elaboração desta pesquisa. Aos amigos Elias Mol e Isabel Rodrigues pelo estímulo, pelas discussões e leituras durante a graduação e a elaboração desta pesquisa.

À professora Diomira pela grande generosidade de abrir as portas de sua sala de 3º Ano e me permitir observar sua prática, assim como à professora Aglaura, por me permitir acompanhar suas aulas de Alemão. Às crianças do 3º Ano cujos desenhos registrei e que me receberam sempre com reverência. Aos seus pais que me autorizaram a fazê-lo. À direção da Pólux - Escola Waldorf por permitir a realização desta pesquisa e às professoras participantes por me concederem valiosas entrevistas.

Aos colegas do Labepeh, do Mestrado e do Doutorado, orientandos das professoras Júnia na Faculdade de Educação da UFMG e Lana Mara na Faculdade de Educação da UEMG pelas discussões e leituras críticas.

À FAPEMIG pelo apoio financeiro integral durante a Iniciação Científica e parcial durante o Mestrado.

LACERDA, Aroldo Dias. *Entre linhas e cores, um olhar em devaneio para o desenho infantil nos primeiros anos do Ensino Fundamental diante da atuação docente*. 198p. Dissertação (Mestrado em Educação da FaE-UFMG), Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2012.

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objeto o desenho infantil nos primeiros anos do Ensino Fundamental e o foco na relação da produção das crianças diante da atuação docente. O pesquisador constatou o processo de esvanecimento do desenho infantil durante a escolarização e encontrou evidências de que uma atuação docente que inclua a prática desenhante das professoras, o uso de determinadas ferramentas culturais utilizadas durante a produção e as relações criança-professora e criança-criança - com seus dispositivos corporais e simbólicos - pode alterar aquele processo. A pesquisa parte da constatação de que a maioria das professoras na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental parou de desenhar quando adultas e que há uma tradição de oferta de materiais escolares especializados que favorecem a produção de desenhos de linha no ambiente escolar. A predominância do desenho de linha - que enfatiza o contorno em detrimento do uso da cor - repercute também nas pesquisas acadêmicas a respeito do desenho infantil. Os exemplos ali utilizados como objeto ou para ilustrar as análises são geralmente os de desenhos de linha ou contorno. Por isso, este trabalho apresenta os *desenhos de superfície* produzidos com materiais não especializados diante da atuação de professoras desenhantes como contribuição para as pesquisas sobre a atuação docente e suas repercussões sobre o desenho das crianças. Enfoca também a localização do desenho como forma de conhecimento e de educação do sentir, incrementada pelo uso de materiais potentes para o favorecimento do processo educativo face ao desenho. A partir de tais considerações, propõe uma nova categoria para análise de como os materiais escolares podem interferir nessa produção infantil: os *materiais escolares de largo alcance*. Para acompanhamento das atuações docentes foi selecionada uma escola vinculada à Pedagogia Waldorf, partindo do pressuposto de que o exemplo das professoras desenhantes que ali atuam contribui para a permanência da prática do desenho por parte da criança durante a sua escolarização. A investigação tem perfil qualitativo e se concretizou por meio de estudo de caso com centralidade nas atuações docentes - o que inclui as narrativas das professoras sobre o papel do desenho na escolarização-, suas repercussões nos desenhos e produções das crianças e na escolha das ferramentas culturais utilizadas no processo observado. Foram realizados registros fotográficos, notas de campo, observações do espaço institucional, entrevistas com professoras e um mês de imersão em campo, complementado por três de aproximação e de acompanhamento de eventos na escola. Para maior compreensão do *desenho de superfície*, o pesquisador propõe uma interlocução conceitual com a ação mediada e com a acepção de cultura como habilidade. Defende também que são as condições de produção oferecidas às crianças diante da atuação de professoras desenhantes como a oferta de materiais escolares que acompanham suas habilidades que, preferencialmente, marcam seus *desenhos de superfície*, possibilitando-lhes resultados diversos dos de linha, e que tendem a favorecer sua permanência. Como pressuposto ético e pedagógico, o pesquisador apresentou sua biografia como docente e desenhante, entendendo-a como constitutiva do objeto.

**Palavras-chave:** Desenho infantil. Ação mediada. Pedagogia Waldorf. Materiais escolares de largo alcance.



## ABSTRACT

### **Between lines and colors: a sight over children's drawing in the first years of elementary school in face of teacher's activity**

The aim of this research is to investigate children's drawing in the first years of elementary school, and it is focused on the relationship between their productions in face of the activity of the teacher itself. The researcher have noticed how children give up on drawing throughout their education, and have found evidence on how this process can be changed according, not only to a teaching practice that considers the teacher's own commitment to the act of drawing, but also to a better awareness of the cultural tools that have been or that could have been adopted in classroom, as a way to establish better relations between children-teacher and children-children – with their symbolical and corporeal devices. The starting point for this research is the verification that most of the teachers in elementary school, as well as in the first years of primary school, have ceased their own practice of drawing once they have reached adulthood, and also the fact that schools most often are offering drawing materials that privilege the production of line drawings – drawings in which the outlines are emphasized at the expense of the use of colors – what is also affecting the Academic research and the idea itself of children's drawing, as most of the examples that have been used as objects or illustration inside this field of analysis are generally line or outline drawings. Taking this in consideration, the current research is based upon *surface drawings*, which have been done with non-specialized materials in accordance to the classroom activity of drawing-teachers as a contribution to this field of inquiry. It also focuses on the exercise of drawing as a way to achieve knowledge and sensorial education, when it is done using powerful, significant materials. On this sense, it analyses how a new category of materials can interfere in the children production: *the wide-range school materials*. For those purposes, the methodology of drawing-teachers from one school connected to the Waldorf Education system was chosen as an example of a model of procedure towards which the practice of drawing within the children might be preserved during the whole length of their education.

The present investigation have a qualitative profile and took case studies to relate teachers activity – including reports from the teachers themselves on the importance of drawing in the context of education - the way their practice can be perceived in children's drawing and production, and the cultural tools selected by them along their methods. These processes have been registered through the medium of photography, field notes, observations on the specificity of each school space, interviews with teachers and a whole month of immersion on the field, together with three months of following each chosen school calendar together with their events and happenings. For a better understanding of surface drawings, the researcher proposes a conceptual interlocution between a mediated action and the premise of culture as an ability. It also acknowledges that the conditions of production offered to the children – considering not only the practice of the drawing-teacher, but also the selection of school materials able to follow the children abilities - will be imprinted upon their surface drawings, different from those made out of lines, and then leaning the act of drawing to remain in the children throughout the whole length of their schooling. As an ethical and pedagogical postulate for a richer comprehension of the present research, its author decided to include his own biography as a teacher and drawing artist in juxtaposition with his general object, believing to be that constitutive information of the object itself.

**Keywords:** Children's drawing. Mediated action. Waldorf Education. Wide-range school materials.

## **ANEXOS**

### **ANEXO I**

Certificado do Seminário de Introdução à Agricultura Biodinâmica.....190

### **ANEXO II**

Concordância da instituição onde a pesquisa foi realizada.....191

### **ANEXO III**

TCLE -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....193

### **ANEXO IV**

ROTEIRO – Entrevista semiestruturada.....198

# SUMÁRIO

Apresentação.....	13
-------------------	----

## **CAPÍTULO 1 - Ondas imaginárias: desenhando um caminho para chegar ao meu objeto de pesquisa e à hipótese de trabalho.....14**

1.1. Autobiografia material: a narrativa de como me tornei professor de arte e os percalços até chegar ao objeto.....	14
1.2. O processo formativo durante o curso do Mestrado.....	35
1.3. Um olhar em devaneio para as reproduções dos desenhos da exposição .....	<b>37</b>

## **EXPOSIÇÃO DE DESENHOS**

a) Desenhos de crianças nas pesquisas de referência.....	55
b) Desenhos de professoras nas pesquisas de referência.....	61
c) Desenhos de crianças – coleção do autor.....	63
d) Desenhos de crianças – minha pesquisa na Pólux- Escola Waldorf.....	66
e) Desenhos de professoras – minha pesquisa na Pólux–Escola Waldorf.....	69
f) Imagens criadas pelo autor durante o período da pesquisa: 2009- 2012.....	72

## **EXPOSIÇÃO DE MATERIAIS ESCOLARES**

a) Materiais tradicionais.....	74
b) Materiais escolares da Pólux - Escola Waldorf.....	75

**CAPÍTULO 2 - Dos pressupostos da pesquisa à construção do objeto, eleição dos objetivos e da metodologia.....76**

2.1. Fundamentação dos pressupostos da pesquisa.....76

2.1.1. O desenho de linha chega às academias e adquire autonomia da pintura.....82

2.1.2. A criança como um ser criador de cultura. O esvanecimento do desenho infantil.....92

2.1.3. O desenho infantil.....102

2.1.4. As listas de materiais escolares.....106

2.1.5. Atuação docente como decorrência de sua formação estética.....110

2.1.6. Material escolar de largo alcance.....112

**2.2. OBJETIVOS**

2.2.1. Objetivo geral.....116

2.2.2. Objetivos específicos.....116

**2.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

2.3.1. Um estudo caso.....117

**CAPÍTULO 3 - Referenciais teóricos.....121**

3.1. Cultura como habilidade e educação da atenção. O exercício do fazer na Pedagogia Waldorf.....121

3.2. Ação mediada.....127

3.2.1. Propriedades da ação mediada.....130

<b>CAPÍTULO 4 - A imersão no campo e as narrativas das professoras.....</b>	<b>133</b>
4.1. A escola.....	134
4.2. A sala de aula do 3º Ano e a ambiência.....	138
4.3. Arte na Escola Waldorf.....	142
4.4. As crianças na sala do 3º Ano.....	147
4.5. A atuação das crianças diante da atuação docente durante as aulas observadas.....	149
4.5.1. Atos interpretativos dos desenhos das crianças a partir dos feitos no quadro-negro pelas professoras.....	152
4.5.2. O desenho de forma.....	157
4.6. O exercício do fazer – Época da Casa.....	159
4.7. A formação da professoras sujeitos da pesquisa.....	161
4.8. Ação mediada pelos materiais de largo alcance.....	165
4.9. Poder e autoridade inerente a toda ação mediada. Controle dos corpos infantis.....	171
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>174</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>185</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>190</b>

## APRESENTAÇÃO

Wittgenstein: Diga-me, por que parece mais natural para as pessoas acreditarem que o Sol gira em torno da Terra, ao invés do contrário?

Aluno: Bem, obviamente, porque é o que parece.

Wittgenstein: Entendo. Então como se pareceria se a Terra girasse em torno do Sol?<sup>1</sup>

Ao propor nessa pesquisa um olhar em devaneio para os desenhos infantis diante da atuação docente, almejo deslocá-los do centro que parece natural, aquele que as pesquisas acadêmicas lhes têm oferecido: desenhos de linha que, em grande medida, são resultantes de uma tradição de ensino de arte que se filia ao Neoclassicismo, implantado no Brasil pela Missão Francesa a partir do primeiro quartel do século XIX. Tal tradição de origem elitista implicou a oferta - que se naturalizou - de certos materiais escolares de ponta que favorecem o surgimento da linha, deixando à margem outros modos de desenhar e de pensar, anteriores à chegada da Missão, mais populares e de viés barroco, segundo Derdyk (1989). Trago imagens de desenhos de crianças que não gravitam em torno daqueles materiais.

No primeiro capítulo traço um caminho com os seus percalços até a chegada ao meu objeto, incluindo a narrativa de como me tornei professor de arte e desenhante, como pressuposto ético e pedagógico da pesquisa, entendendo-a como constitutiva do objeto de investigação.

Propondo o desenho também como modo de educação do sentimento, a partir da observação da atuação docente numa escola que se vincula à Pedagogia Waldorf, apresento em seguida uma exposição de imagens de desenhos de crianças, de professoras e meus, para que se lhes deem uma visada.

No segundo capítulo, trago a fundamentação dos pressupostos para a construção do objeto, a eleição dos objetivos e dos procedimentos metodológicos desta pesquisa que tem perfil qualitativo e se concretizou por meio de um estudo de caso.

---

<sup>1</sup> Trecho do filme *Wittgenstein* (1993), direção de Derek Jarman, selecionado por Elias Mol.

No terceiro capítulo, apresento os referenciais teóricos, propondo uma interlocução conceitual da ação mediada e de cultura como habilidade, para compreender como a arte e o desenho são tratados na Pedagogia Waldorf, amparados por uma cosmovisão que retoma uma concepção trimembrada do ser humano anterior ao IV Concílio de Constantinopla.

No quarto capítulo apresento o estudo de caso: localizo a escola, a sala de aula, trago as observações de campo, os desenhos das crianças e das professoras e procuro interpretá-los com o apoio dos referenciais teóricos em diálogo com as narrativas das professoras desenhantes sobre o papel do desenho na formação das crianças. Em seguida, faço as considerações finais, retomando os pontos principais e perspectivas trazidos pela pesquisa, as suas referências e anexos.

# 1

## **ONDAS IMAGINÁRIAS: DESENHANDO UM CAMINHO PARA CHEGAR AO MEU OBJETO DE PESQUISA E À HIPÓTESE DE TRABALHO**

### **1.1. Autobiografia material: a narrativa de como me tornei professor de Arte e os percalços até chegar ao objeto**

Antes de começar a situar o objeto desta dissertação e os percalços até a sua chegada e justificar sua escolha, decidi traçar uma breve autobiografia material focada nos instrumentos de escrita e de desenho, devido à importância que eles assumem em minha trajetória escolar rumo à profissão docente, levado pelo ensaio<sup>2</sup> de inspiração benjaminiana de Miguel Sanches Neto em que ele discute a fronteira tênue entre escrita e espaço biográfico dos escritores. Nesse espaço abarrotado de alguns instrumentos que permanecem sempre a postos e que retêm uma força existencial para a escrita, à p. 74 o autor afirma que

---

<sup>2</sup> NETO, Miguel Sanches. Autobiografia material. In: SOUZA, Eneida Maria de e MIRANDA, Wander Melo (orgs). *Crítica e coleção*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

eles são “mais do que meros elementos de cenário, são emissores de ondas imaginárias”.

A rememoração<sup>3</sup> traz à tona um mero lápis de grafite antes da minha entrada na escola, a modelagem com argila no segundo ano primário, as canetinhas Sylvapen, os lápis de cor, a criação de mecanismos elétricos, o grande hiato em minha produção do desenho dos nove anos até meados de minha primeira graduação, a retomada do meu desenho nas paredes de uma república<sup>4</sup>, o contato com dezenas de toneladas de argila e a construção de monumentos sob a orientação da escultora e educadora japonesa Akiko Fujita, o início de minha carreira docente como professor da Educação Infantil, o contato com a intensa produção gráfica infantil, a (re)invenção da monotipia e o estudo intensivo dos movimentos do desenho das crianças através da cópia de dezenas deles, num exercício de interpretação dos mesmos.

Ciente de que as narrativas são formadoras e também elucidativas para o próprio sujeito das situações vividas, uma vez que para narrar é preciso compreender a própria realidade, narrarei minha trajetória escolar e os percalços até a chegada ao meu objeto, pois o sujeito

ao selecionar lembranças da sua existência e ao tratá-las na perspectiva oral e/ou escrita, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva e gera suporte para compreensão de suas experiências formativas. (...)Vida, profissão e narrativa estão entrecruzadas com relações territoriais e de poder, na medida em que remetem o sujeito a viver sua singularidade, enquanto ator e autor, investindo em sua interioridade e conhecimento de si e estimulando questionamentos sobre suas identidades, reveladas nas escritas do eu. Nesse cenário, trajetórias de vida e fragmentos biográficos articulam-se através de ações coletivas, aprendizagem informal e experiências sociais como constitutivas das culturas, identidades, subjetividades e diversidades dos sujeitos em seus territórios de vida-formação. (SOUZA, 2001, p.213).

---

<sup>3</sup> Outra inspiração foi o livro SOARES, Magda. *Metamemória – Memórias.Travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez Editora,1991.

<sup>4</sup> Moradia estudantil mantida por um grupo de estudantes universitários em que é possível um intenso exercício de autogestão e de convivência.



Indicarei a seguir como, por influência da presença hegemônica de conteúdos tecnocientíficos na educação da década de 1970 e seguintes, fui cursar Engenharia Elétrica na Unicamp e porque abandonei o curso e comecei a trabalhar como assistente da escultora de monumentos de argila e educadora japonesa Akiko Fujita. A razão pela qual me tornei professor da Educação Infantil<sup>5</sup> - de uma turma de crianças de cinco anos - e passei a me interessar pelo tema do desenho das crianças até chegar ao curso livre de Formação para Professores Waldorf e à graduação em Artes Visuais na Escola de Belas Artes da UFMG, redirecionando minhas escolhas profissionais para a arte e para a educação, fazendo-as convergirem, com o meu ingresso no Mestrado.

Primogênito de uma família de quatro filhos, cujos pais só estudaram até a 4ª série do então Ensino Primário e cuja mãe fez curso de formação para professores na virada dos anos 1950/1960, prestando Exame de Suficiência que a habilitou para dar aulas até a 3ª série por cinco anos<sup>6</sup>, ganhei meu primeiro lápis de grafite Nº 2 aos cinco anos de idade. Embora tivéssemos uma vida digna que a renda do meu pai<sup>7</sup> somada à da minha mãe costureira permitia, não havia recursos e consciência para a aquisição de material artístico para desenhar e nenhum estímulo para usar outros disponíveis como o carvão, de tal forma que não me recordo de desenhar nas paredes ou no chão antes de entrar para a escola.

---

<sup>5</sup> Então chamado de *Professor de Jardim*, expressão histórica usada antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) que definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. A partir daí, dos profissionais que ali atuavam passou a ser exigida formação específica e a nomenclatura mudou para *Professor da Educação Infantil*.

<sup>6</sup> Com o nascimento dos primeiros filhos, ela optou por ficar em casa cuidando da família, deixando a docência para trabalhar como costureira, colocando em ação uma de suas habilidades e se especializando em costurar para crianças. Este trabalho permitia que ela ficasse em casa e gerava uma renda complementar que chegou a ser definidora em várias fases do sustento da família e foi fundamental para ajudar a levar três dos quatro filhos à universidade, sendo duas públicas (Unicamp e UFU) e uma particular. A partir daí, sempre havia em nossas casas um 'quartinho de costura' - como ela chamava seu ateliê - e onde recebia suas 'freguesas'. Para construir seus modelos, sempre fazia desenhos esquemáticos das ideias usando lápis grafite ou caneta *bic*, inspirando-se também no que observava na rua, nas vitrines ou na TV. Era este o contato que eu tinha com um(a) desenhante.

<sup>7</sup> Ex-agricultor que se mudou para a cidade e se tornou sócio de uma máquina beneficiadora de arroz (produto típico da região de cerrado no Triângulo Mineiro). Sua grande produção nos anos de 1960 determinava a riqueza da cidade, mas já no final da década seguinte entrou em decadência com a chegada da soja, determinando o fechamento de muitas pequenas indústrias com a do meu pai que resistiu bravamente até se aposentar.

Na medida em que os meus irmãos também entraram para a escola diretamente na primeira série como eu, diferente de alguns colegas que passaram pelo Pré-primário, rememorando, percebo que minha mãe atenta e amorosa também foi aprendendo com o nosso processo de escolarização a tal ponto que a minha irmã caçula já recebeu em casa, seis anos depois, uma preparação orientada por ela, que envolvia o acesso aos materiais que então já dispúnhamos em casa como lápis de cor, lápis grafite, cadernos de desenho. A caçula pôde assim ingressar na escola já conhecendo as primeiras letras, tendo desenhado e aprendido a escrever seu nome.

Lembro-me de que antes dos seis anos acompanhava meu pai fazendo anotações num caderno pautado da contabilidade doméstica empunhando uma inacessível caneta tinteiro Parker, alimentada com a tinta azul de um pote de vidro de formato losangular inesquecível. Só eventualmente ele me permitia a feitura de pequenos rabiscos para ver a tinta escorrer e deixar sua marca azul e me fazia desenhos de figuras-palito que se mantiveram inalterados até hoje aos 85 anos. Inesquecível também foi a recepção daquele lápis de grafite: ele foi dado, após um pedido meu para nossa ajudante doméstica, uma adolescente que estudava à noite. Não me esqueço da cena: o combinado foi que ela mo deixaria debaixo da porta da sala, naquele dia, quando regressasse das aulas noturnas. Não dormi, enquanto não ouvi os passos dela e o lápis – objeto do desejo – rolar por debaixo da porta. Pleno de felicidade, no dia seguinte o apanhei: era usado e de corpo amarelo com borracha gasta numa ponta!

A partir daí e por conta própria me apossei de todo papel de pão que chegava diariamente em casa, papel reciclado de tom esverdeado com minúsculas manchas de outras cores de um tipo que não se vê mais e que era tão comum naqueles anos finais da década de 1960. Empunhando aquele lápis e o papel de pão, passei colocar diariamente minhas primeiras marcas no mundo: desenhos e uma espécie de loteria que fazia inventando uma escrita e brincando de fazer sorteios, mesclando com os jogos simbólicos que envolviam pequenos bonecos de plástico – soldados, animais e indiozinhos típicos norte-americanos que vinham dentro dos potes de *Toddy*. As provas materiais destes

registros já se perderam, mas a memória e a sensação do prazer de poder me expressar ainda permanecem...

Passei pelo processo da alfabetização<sup>8</sup> normalmente e no final do primeiro ano já lia com a semiconsciência que uma leitura aprendida a partir de cartilhas pode oferecer; aprendi a ler por meio da cartilha que tinha a Lalá como protagonista e o rei Xerxes para introduzir a letra x. Só anos mais tarde tive a plena consciência do alfabeto completo, quando escrevi com giz branco de lousa todas as letras em ordem alfabética na parede de cimento esverdeado do tanque de casa!

Outra lembrança das mais remotas, que está presente ainda hoje, refere-se a uma saída da minha classe do 2º Ano Primário até um córrego que continha nas margens uma mina de argila bem macia e clara. Acompanhados pela professora, saímos da sala de aula de forma ordeira e fomos caminhando até lá. No caminho, um colega que sempre trazia seu estilingue no bolso atirou pedras contra os lagartos que corriam sobre os muros! Pudemos explorar o entorno do córrego, caminhar pelos pastos vizinhos e brincar com a argila, modelando objetos, desfazendo-os ou simplesmente sentido sua maciez e umidade ao toque das mãos. Parecia tão longa a distância percorrida que o sentimento geral era de que fazíamos uma verdadeira aventura. Mais tarde refazendo o caminho, percebi que não passava de dez quadras. O espaço percorrido na infância, retido na memória parece sofrer compressão quando é retomado na vida adulta... Este passeio marcante, a saída da sala e o contato com o material plástico ao ar livre nunca mais se repetiu.

Desenhei no curso primário até os nove anos, quando fazia pequenos livretos de folhas de caderno com palavras cruzadas, cartas enigmáticas e desenhos imitando o conteúdo de gibis, por influência de um colega de classe que desenhava muito e continuou até o ensino secundário, quando criava inúmeros super-heróis. Parei de desenhar de repente e me lembro de que os meus cadernos até a 4ª série só eram ilustrados eventualmente por carimbos

---

<sup>8</sup> Naquela época, não se discutia o Letramento, categoria criada e posta em circulação só décadas mais tarde.

contendo o esqueleto do corpo humano, plantas e suas partes e o sistema solar, feitos pelas professoras conforme o conteúdo a ser estudado.

Durante esta pesquisa, recuperei a prova final da minha 4ª Série (Imagens nº 1 e 2)<sup>9</sup> de 1971, que traz indícios do modo como se educava num Grupo Escolar que era considerado de boa qualidade. Com sua moldura retangular em impressão tipográfica, ela fixa certas condições da educação nos anos mais duros da ditadura militar. Merece comentário a proposta de uma composição, como era chamada o exercício que hoje se chama redação, que traz duas linhas para motivar a escrita. Numa era dado o cenário e noutra se pedia a descrição dele e o uso da técnica do diálogo, para entabular uma conversa entre um cravo e uma rosa, imaginando-a. Hoje avalio o quanto era alienante este tipo de exercício e recordo que sempre me recusava a fazer este tipo de composição fora do contexto das provas, durante anos, não entregando o caderno para a professora. Nunca fui questionado a respeito.

A ortografia – os textos escritos trazem a marca do tempo, são anteriores à Reforma Ortográfica de 1972 que chegou sem nenhuma resistência – obedecia-se. Surpreendi-me com a leitura recente desta composição, ao perceber que usei as palavras *zínias* e *círculo vicioso*; *duas suásticas*, para enfeitar e *The End* para indicar o final do texto, revelando a influência de filmes norte-americanos sobre o meu imaginário, quando passei a assistir à TV depois dos dez anos de idade. As *suásticas* vêm dos filmes sobre a II Guerra Mundial. Também não recebi nenhum comentário crítico a respeito do seu uso e não tinha ainda nenhuma compreensão do que seria o nazismo<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Ao longo do texto desta dissertação, farei uso de diferentes tipos de reproduções: de fotografias; de fotografias de desenhos; de tirinha de jornal; de documentos escaneados; de figuras de artigos e de reproduções de pintura e de gravura. Devido a esta variedade de fontes imagéticas, optei por nomeá-las de **imagem**, coerente com o convite para imaginar, pensar por imagens ou dar-lhes uma visada, como será feito mais adiante.

<sup>10</sup> Até hoje o tema atrai os jovens assim como a biografia de Hitler. Uma discussão muito rica pode vir da apresentação do filme “A onda” (*The wave*. Direção: Alex Grasshof . EUA, 1981) Entretanto, o que se pode ver muitas vezes em sala de aula é a sonegação da informação quando se foge do enfrentamento do tema e da abertura do debate, por professores pegos de surpresa pelo interesse dos jovens e que reproduzem o tabu que viveram.



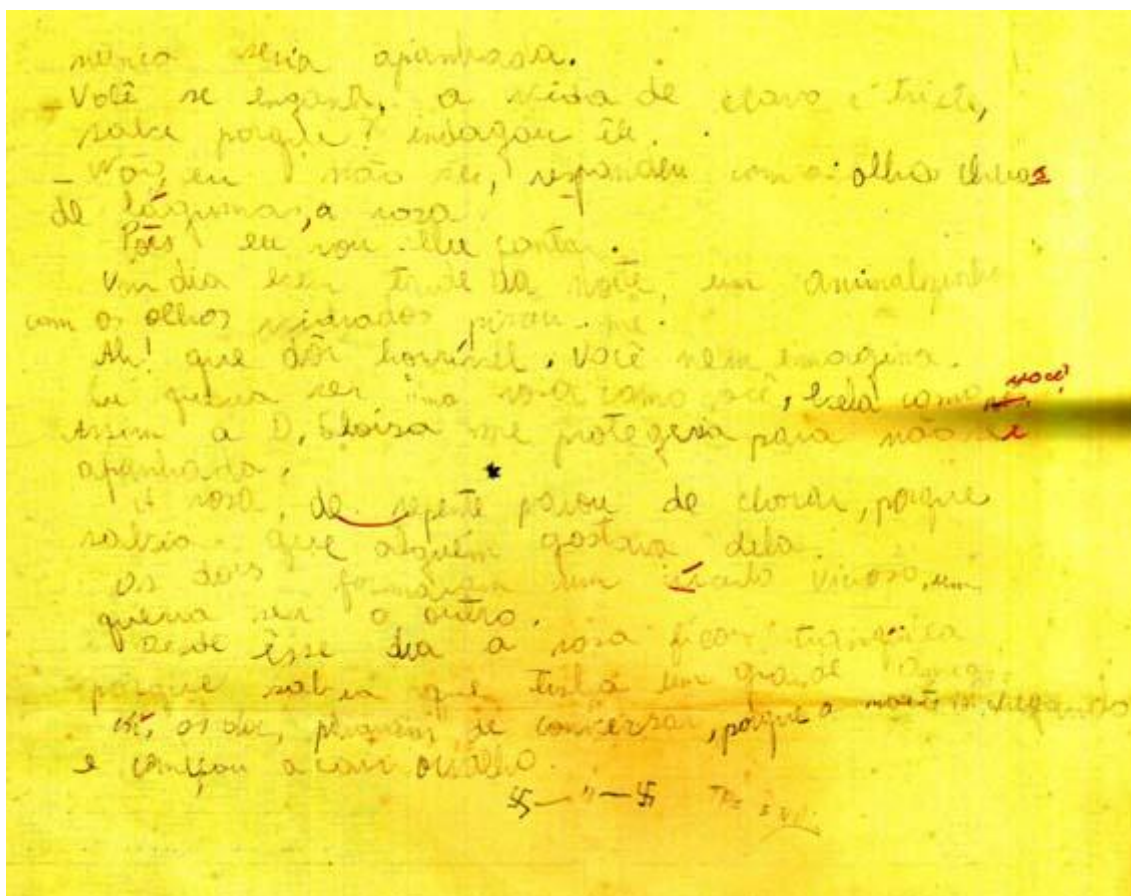


Imagem nº 2 – Prova final da 4ª Série, 1971- Verso. Arquivo do autor.

Até a 4ª série, apesar da escassez de cores, ficava tão impressionado com o conhecimento do mundo que, mesmo me chegando por aquela dinâmica transmissiva, aos nove anos sonhei em ser astrônomo. Mal podia imaginar que seria justamente a Astronomia, doze anos mais tarde, que resgataria o desenho que entrara em dormência.

Com a entrada na 5ª Série do Primeiro Grau, a fragmentação da apresentação do conhecimento se amplia e me vejo diante de oito novos professores e suas disciplinas. Surgiram as demandas por trabalhos escolares, o que motivou a aquisição de canetas hidrográficas Sylvopen recém-chegadas às papelarias a - que deram um pouco de cor e embelezamento aos conteúdos. Havia o desenho nas aulas de Educação Artística, bem marcado pela concepção tecnicista da época do regime militar, logo após a LDBEN – Lei 5692/71: desenho de formas geométricas, como as faixas decorativas e ‘gregas’, uso de régua e compasso e desenhos feitos a nanquim com caneta bico de pena em que o controle da mão, a ordem e a precisão eram muito exigidos.

Aos treze anos, cursando a 7ª Série, seguia como um dos primeiros alunos da classe e tinha bons professores de Português e Matemática que me despertaram o gosto pela álgebra e pela etimologia (após estudar os radicais gregos e latinos). A esta altura, o meu irmão mais novo ganhou de um padrinho uma coleção de livros - a enciclopédia Exitus - que era acompanhada por um *kit* de laboratório de química e física. Já na 8ª Série, o conteúdo das experiências era mais acessível a mim que ao meu irmão presenteado que ainda entraria na 5ª, de tal forma que eu passei a usufruir muito mais do presente do que ele.

Montamos juntos um laboratório em um quatinho de casa, para realizar as experiências. Os fenômenos relacionados com a eletricidade estática e dinâmica me fascinaram mais do que os de química. Passei a ler o manual e a montar motores, campainhas e circuitos elementares com lâmpadas e pilhas de 1,5V. Esta era uma atividade a que eu e meus irmãos nos entregávamos completamente e com a qual aprendemos muito, fora da escola.

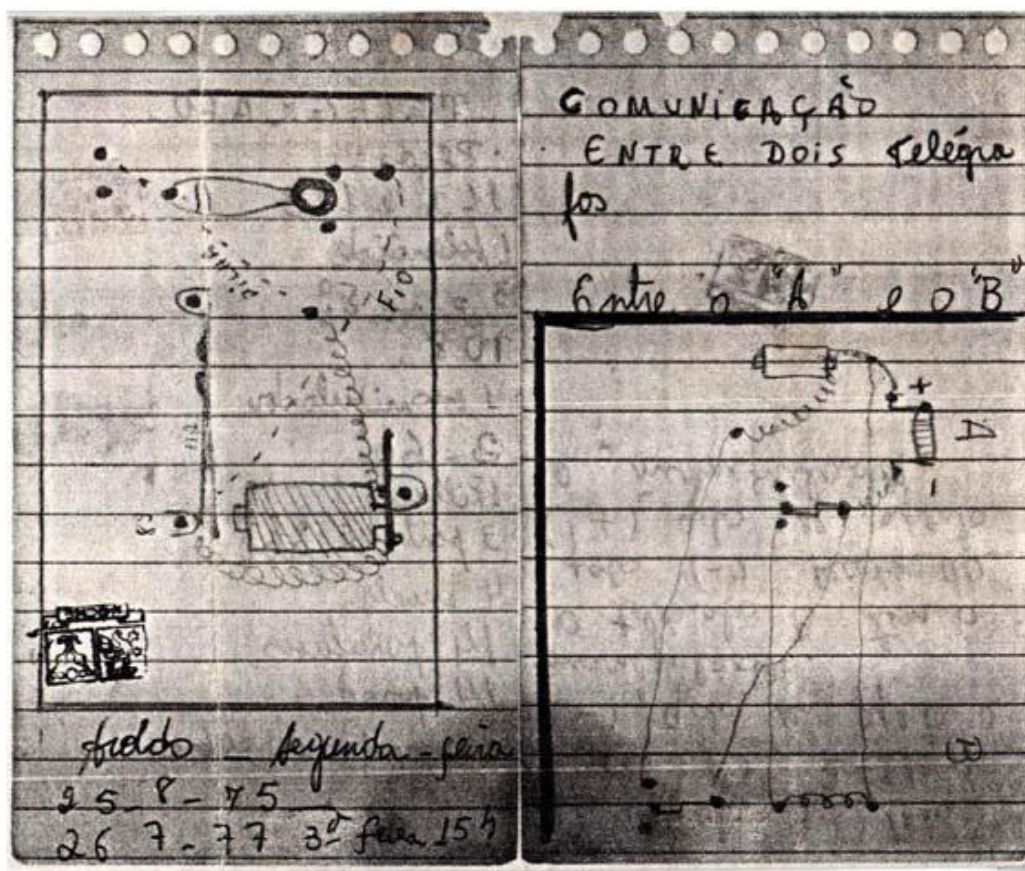


Imagem nº 3 – Desenho de projeto do autor: Comunicação entre dois telégrafos.

Não havia nada semelhante na Escola Estadual que frequentávamos e me lembro de que daquele nosso laboratório saíram montagens para participação em duas de suas Feiras de Ciências. Conheci a biografia de Thomas Edson por meio desses livros e de um filme na TV e me tornei seu admirador desde então. Passei a criar meus próprios projetos inspirado pelos que eram trazidos pelo *kit* e passei a desenhar os esquemas num caderninho, como este de comunicação entre dois telégrafos - Imagem nº 3 -, realizado aos 14 anos.

Ao imaginar projetos e desenhá-los no papel para ver como e se funciona, mentalmente, e só depois construí-los, estava eu seguindo sem o saber uma tradição que remontava ao século XIV como mostra Edgerton (2006, pp.154-155).

Desse modo, fascinado pela eletricidade e seus fenômenos, estimulado pela família a continuar meus estudos cursando uma faculdade, o caminho até a Engenharia Elétrica parecia o natural. Idealizando o curso, ingressei na Unicamp aos dezessete anos e do antigo Ensino Secundário (à época já chamado de Segundo Grau, após a LDBEN nº 5692/1971) imaginava que na universidade poderia também cursar latim e grego.

Deixaram marcas nesse período as lousas de dois professores de Física do 2º Ano de uma escola particular em que estudava<sup>11</sup>: usando giz colorido para facilitar a visualização de problemas e fórmulas, eles desenhavam diante da classe e um deles (estudante de Engenharia) assumia ares e posturas de *performer*, quando se propunha a desenhar num só gesto uma circunferência perfeita, demandada por algum daqueles problemas de movimento circular, lembrando muito o mesmo gesto do oriental que se propõe a pintar segundo a técnica do *sumi-ê*, a chamada arte do essencial: ele apenas marcava o ponto do centro e, sem equívocos, com decisão e simplicidade materializava a figura. Percebia que ele e o outro apresentavam um cuidado estético na ocupação do espaço da lousa. Não me lembro de nada marcante das lousas das

---

<sup>11</sup> Estudei em escola pública de qualidade até o 1º Ano do Segundo Grau em minha cidade natal. Cursei os 2º e o 3º Anos em escolas particulares em Uberlândia e em Belo Horizonte, respectivamente.



professoras de Português e de Matemática que a ocupavam de modo pouco cuidadoso, usando giz branco e nada mais.

Levei a sério a possibilidade de integrar em meus estudos os três círculos vermelhos do logotipo daquela universidade (representando as Ciências Biológicas, as Ciências Exatas e as Humanidades), cursando línguas e disciplinas de Letras (IEL), Física, Biologia e frequentando sessões de cinema, música, teatro e exposições nos barracões das Artes, antes da criação do seu próprio instituto. Efetivamente cursei os dois semestres de latim e grego disponíveis, enquanto participava de grupos de alunos e professores tão distintos como o que construía o primeiro microcomputador e o que montava uma horta orgânica no campus.

Aos 21 anos, voltei a observar o céu como fazia na infância, quando passava horas observando nuvens e suas transformações e, em outras ocasiões, o céu azul até ver estrelinhas, hipnotizado pelo sem fim daquela cor, como que querendo enxergar o seu limite, ou quando brincava com a lua cheia que me acompanhava através das nuvens, ao caminhar à noite. A astronomia passou a fazer parte de minha vida, após o contato em 1982 com a agricultura biodinâmica que se baseia em ciclos astronômicos para o cultivo da terra. Isso se deu por meio de contatos na Unicamp - onde cursava Engenharia Elétrica - que me levaram a participar do I Curso de Introdução à Agricultura Biodinâmica em Parelheiros- SP (Anexo I).

A percepção das posições das constelações e seu reconhecimento, marcadamente a de Órion e Escorpião e do movimento rítmico dos planetas visíveis a olho nu significaram uma ampliação da minha consciência no mundo. A necessidade do registro para estes estudos autodidatas me conduziu a um retorno ao desenho, pois para acompanhar as suas aparições no céu, precisava desenhar no horizonte local marcos de referência para cada ponto cardinal. E no bairro Cambuí de Campinas, onde morava numa república de estudantes, os marcos eram diferentes edifícios por detrás dos quais constelações e planetas nasciam e tinham o seu ocaso. Munido de carvão, giz de cera, papel e lápis de cor e de posse de um 'alfabeto' composto pelos doze símbolos das constelações do zodíaco e de outros onze para os planetas, Sol e

Lua, passei a desenhar os movimentos dos astros que observava a olho nu, nas paredes da casa e no papel, constituindo uma coleção destes desenhos. Assim, já pude acompanhar duas voltas de Júpiter em torno do sol, partindo de Escorpião e voltando a ele.

Com a experiência de quatro anos, pude montar um curso de Astronomia para os filhos de meus professores da Engenharia, para prepará-los para a passagem do cometa Halley em 1986, pois percebi que o exagero midiático em torno dele estava criando uma falsa expectativa de que esta passagem repetiria a grandeza do espetáculo de sua última aparição anterior em 1910. Esta foi minha experiência inaugural como professor: era uma turma de cerca de dez crianças de seis a 12 anos, com dez encontros vespertinos na casa de uma delas.

O curso de Engenharia já não me satisfazia. Apesar de que para ingressar nele não fosse exigida formação técnica dos ingressantes, eram notórios como a compreensão dos conteúdos e o desempenho nos laboratórios dos alunos que a fizeram eram superiores aos que não possuíam formação técnica como eu. Desse modo, por absoluta incompetência para os projetos finais, fui me excluindo paulatinamente do curso até abandoná-lo - após insistir até o nono semestre dos dez necessários.

Foi nesta fase de crise que frequentei disciplinas no curso de Pedagogia e de Letras, procurando encontrar uma alternativa até me aproximar da equipe do projeto de construção de um monumento de argila da escultora Akiko Fujita, em 1985. Foi uma experiência decisiva durante os anos de 1985-1986 envolvendo um projeto de arte de construção coletiva e que se tornou um divisor de águas, passando a nortear a minha vida profissional. Vindo de uma área distinta, aproximei-me da escultora e educadora e de seu projeto de trabalho sem preconceitos<sup>12</sup>, de tal modo que ela precisando regressar ao

---

<sup>12</sup> Era comum ouvir de alguns alunos mal informados do já existente Instituto de Artes que seu projeto de arte era uma forma de explorar o trabalho dos estudantes, pois o monumento envolvia modelagem de 50 toneladas de argila que após a secagem seria queimada a céu aberto durante uma semana. Hoje percebo que seu projeto inovador no Brasil só anos mais tarde poderia ser compreendido como um exemplo - por seu modo de pensar e organizar a criação coletiva dos monumentos - do que passou a ser chamado de *arte relacional*, proposta teorizada por Bourriaud em 2002 e cuja discussão está disponível em BOURRIAUD, Nicolas. *Estética Relacional*. São Paulo: Martins, 2009.

Japão, por motivos pessoais, escolheu-me entre seus assistentes para ficar cuidando do seu estúdio de cerâmica, localizado nas cercanias da Unicamp. Passei a morar lá com ela nos últimos meses, antes de sua partida em 1986 e sou até hoje o responsável por este espaço e seu acervo.



Imagem nº 4 - O autor trabalhando como assistente da escultora Akiko Fujita durante a execução do monumento *Flores da Terra* de 50 t de argila no campus da USP, 1985. © RARCO CO, LTD.

No ano seguinte, após ter feito estágio com turmas de crianças de três a seis anos numa escola orientada pelas ideias de Freinet e, mobilizado pelo intenso aprendizado desse período, tive aprovação em um projeto para reger uma turma de Educação Infantil numa outra escola particular que atendia muitas famílias de professores da Unicamp.

Esta escola primava por um projeto que parecia inovador à época, fruto da experiência do seu diretor, trazida de sua passagem pela Alemanha. Envolveu uma equipe de pedagogos, psicólogos e artistas mobilizados numa ampla área arborizada de 5.000m<sup>2</sup> em torno da arte e da alfabetização. Considerava as ideias de Paulo Freire e as pesquisas de Emilia Ferreiro. Recebíamos

assessoria da Escola da Vila de São Paulo e o trabalho desenvolvido por Madalena Freire era referência. Foi assim como professor de Jardim de quinze crianças de cinco anos que entrei em contato com a intensa produção gráfica infantil e comecei a formar minha própria coleção de desenhos, recebidos de presente ou xerocopiados.



Imagem nº 5 - Minha turma de crianças de cinco anos da Educação Infantil, 1987. Fotografia do autor.

Esta experiência foi intensa: após quatro meses de trabalho à tarde com minha turma, fui convidado a passar uma hora em cada turma da manhã – da Educação Infantil à 4ª Série – atuando em projetos de arte, enquanto as professoras regentes participavam de reunião semanal de orientação. Durou

apenas um ano, em função de mudanças na direção da escola, mas de todos estes contatos com as demais professoras, crianças e seus pais, saí de lá, convidado a criar uma proposta de caráter extraescolar para crianças que frequentavam aquela escola. Muitos pais demandavam por este tipo de atividade para seus filhos, devido aos seus ritmos de trabalho profissional.

Tendo saído daquela escola na mesma época, duas pedagogas, uma estudante do curso de Dança da Unicamp e eu criamos e oferecemos aos pais a proposta de um espaço lúdico de experimentação em arte para crianças de três a 12 anos, para funcionar na área de 1.200 m<sup>2</sup> do estúdio de Akiko, com o caráter não escolarizante. Conseguimos reunir 14 crianças. Atuando conjuntamente com a estudante de Dança, oferecíamos vários cantos inspirados na experiência de *kibutz* que uma das duas pedagogas de origem judia trouxe para a proposta: oficina de marcenaria; tanque de areia com fogão e outros utensílios usados. Tudo tirado do mundo real do trabalho e doado pelas famílias. Havia canto para descansar e se isolar; canto com roupas, sapatos de adultos e lençóis para jogos dramáticos; mesas amplas e rico material para desenho e pintura e argila para modelagem.



Imagem nº 6 – Construção de labirinto – Estúdio Akiko Fujita, 1988. Fotografia do autor.

Tudo isso em um cenário composto pelas enormes esculturas de Akiko, num jardim bem cuidado e com horta, poço de água potável, ampla área verde e ambiente silencioso da região dos pequenos sítios de japoneses produtores de frutas em que o estúdio se localizava.

Foi neste ambiente que continuei a minha experimentação com a pintura iniciada no ano anterior em contato com o farto material da escola e sob a influência da produção das crianças. Ali a coleção de desenhos só aumentava, pois ao final de cada dia, antes de lavar o chão, tinha o cuidado de copiar cuidadosamente os desenhos das crianças feitos com carvão ou giz de lousa.

Por sugestão daquela pedagoga que passara um tempo num *kibutz*, fomos desafiados a fazer camisetas com desenhos de crianças e com suas vendas ajudar a financiar o projeto, num período em que a enorme inflação mensal corroía a mensalidade paga pelos pais. Assim, junto à estudante de Dança e seguindo intuição e impulso expressivo, passei a inventar formas de reproduzir manualmente os desenhos das crianças. Primeiramente, começamos a circular inscrições rupestres do mundo todo, que eu já colecionava também.



Imagem nº 7 - Exposição de desenhos infantis, 1990. Fotografia do autor.

Com uma placa de vidro e improvisando um tubo de cola como portador de tinta para tecido, ao colocar o desenho sob o vidro, copiá-lo e carimbá-lo na camiseta, (re)descobri a técnica da monotipia, passando a copiar todo o movimento original das pinturas rupestres e dos desenhos das crianças.

Desse modo, durante os dezesseis anos seguintes, aprendemos várias técnicas de impressão e, mantendo a monotipia como técnica central, circulamos cerca de 40.000 objetos - entre camisetas, canecas, pratos e bules - portando aqueles desenhos recolhidos do trabalho cotidiano como professores, recebidos como presentes ou oriundos de pesquisa em acervos de pessoas de nosso relacionamento.

Em 1988, no final do primeiro ano, dos quatro de duração desta experiência de autogestão (professores+famílias), uma mãe nos convidou para ir ao bairro de Santo Amaro em São Paulo, para visitarmos a exposição de uma escola Waldorf<sup>13</sup>, a primeira fundada no Brasil na década de 1950, que nas ocasiões de final de ano abria suas salas de aula para expor a produção das crianças e adolescentes, acompanhada por um Bazar de Natal em que os produtos eram feitos pelos pais. Ficamos impressionados com o que ali se expunha, por sua qualidade e beleza. Este seria meu reencontro com a Antroposofia, desta vez fornecendo a cosmovisão para uma nova abordagem pedagógica, pois seis anos antes a conhecera por meio de sua inspiração para a agricultura - a Biodinâmica. Meu primeiro contato com ela, como já relatei. Saímos de lá com a sensação de que nossa intuição de proposta do espaço lúdico de experimentação encontrava ali uma possibilidade de estudo e de compreensão dos processos que envolviam o crescimento da criança.

---

<sup>13</sup> Escola em que se pratica a Pedagogia Waldorf. Esta é baseada nas observações do ser humano, pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner. “Ele chamou de Antroposofia à sistematização do conhecimento que obteve em suas pesquisas (do grego *Anthropos* = homem; *Sofia* = conhecimento. Antroposofia =conhecimento da natureza humana). Steiner descreve o ser humano sob vários ângulos complementares”. Dois deles têm efeito na educação: a constituição humana e o desenvolvimento da criança em ciclos de sete anos (setênios). “Para Steiner, o nosso maior objetivo deve ser o de desenvolver seres humanos livres, capazes por si próprios de imprimir propósitos e direção às suas vidas”.( trechos extraído do jornal de divulgação *Anthropos* – Belo Horizonte, outubro de 1999). A Pedagogia Waldorf e a Antroposofia vão merecer maior conceituação, mas estas são idéias introdutórias. Um amplo estudo sobre os fundamentos tanto da Antroposofia quanto da Pedagogia Waldorf está disponível em Romanelli (2008).

Este processo intuitivo foi seguido de estudo autodidata, no qual passei a pensar sobre os processos que levam do nascimento à vida do desenho das crianças, até chegar naquele adormecimento ou esvanecimento, pelo qual eu mesmo passei. Comecei a observar que esta era uma sequência que se repetia cada vez mais cedo.

Fui tomado por uma insatisfação, aliada a uma sensação de estagnação, na procura de sentido do que fazia no mundo. Insatisfação esta potencializada pela crise na circulação de produtos artesanais que começou com a implantação do Plano Real<sup>14</sup> em 1996. Vi-me então aceitando um convite para trabalhar em um projeto de engenharia civil na região metropolitana de Belo Horizonte, devido aos meus conhecimentos de engenharia.

Assim cheguei ao curso livre de Formação para Professores Waldorf que fiz no período de outubro de 1999 a julho de 2001 em Belo Horizonte, quando objetivava sistematizar as leituras esparsas realizadas anteriormente sobre a Pedagogia Waldorf, a fim de ampliar minha compreensão do que ela propunha desde 1919 e das contribuições dela para um mundo que acabara de sair da I Grande Guerra Mundial. Em maio de 2001 nasce a minha filha<sup>15</sup>.

Trabalhei a seguir por dois anos com arte e apoio escolar com crianças e adolescentes em situação de risco social atendidos por uma ONG – organização não governamental – premiada com apoio financeiro por um projeto criado pelo coletivo dos educadores. Objetivava que a instituição migrasse do assistencialismo original para uma condição de autonomia de todos os envolvidos, com atividades complementares ao turno escolar. De lá saí com a convicção de que para ter voz ativa era preciso uma graduação na área, pois só a experiência não contava, a graduação na área era exigida. Isso me reconduziu à universidade, onde ingressei no curso de Artes Visuais da

---

<sup>14</sup> Plano neoliberal que controlou a inflação mensal de dois dígitos então vigente a partir de mudanças na macroeconomia, criou uma moeda nova – o Real - e estabilizou a economia, sinalizando um período de crescimento econômico que se estende até hoje, não seguido por avanços nas áreas da educação, da saúde, do saneamento básico e do transporte público nas mesmas proporções.

<sup>15</sup> Atualmente cursa o 5º Ano na Pólux - Escola Walforf na região metropolitana de Belo Horizonte.



UFMG em 2004, saindo com habilitação em Licenciatura em 2008, tendo cursado durante dois anos disciplinas na Faculdade de Educação.

Fui bolsista de Iniciação Científica da Fapemig em 2009, experiência que reforçou um horizonte profissional aberto com a realização de minhas primeiras oficinas de formação de professoras como atividade de extensão e me mobilizou para o ingresso neste programa de Pós-Graduação em Educação, uma vez que a opção do Ensino de Arte no Mestrado da Escola de Belas Artes não contemplava minhas principais inquietações advindas do trabalho com arte em espaços formais e informais: ONG, centro lúdico para crianças, escola pública e centros culturais. Nestes últimos, trabalhei com professores que visitam exposições e fui orientador de visitas escolares e do público em geral durante grandes exposições ocorridas entre 2008 e 2009 em Belo Horizonte (Amilcar de Castro, Cartografia, O Brasil dos Viajantes e Chagall).

Desse modo, preparei-me em 2009 para o processo seletivo visando à entrada no Mestrado em 2010. Porém, antes concorri ao processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Artes da EBA/UFMG para a área de estudo Artes Plásticas, elaborando um pré-projeto intitulado “Imagens e memórias na escola de arte: que catedrais tenho no pensamento?” Embora compreenda e leia fluentemente em espanhol, não alcancei a nota mínima na prova de múltipla escolha de proficiência nesta língua e não participei das demais etapas. Numa segunda tentativa, consegui suficiência tanto em inglês como em espanhol para o processo seletivo do programa da Faculdade de Educação.

Assim, a minha entrada aí se deu com um pré-projeto modificado para atender ao enfoque de uma das linhas de pesquisa com a qual tinha mais afinidade (Educação Escolar: Instituição, Sujeito e Currículo): “Que catedrais tenho no pensamento? A heterobiografia e a formação continuada de professores de Arte nas instituições museais”. É de agosto de 2009 e está marcado por aquelas recentes experiências com a interação com professores durante as exposições. Estava ainda pouco claro quanto ao caminho para sua realização, propunha-me a investigar como a interação entre a minha história de vida de professor de Arte e a de professores de Arte que frequentam os museus e espaços afins poderia se reverter em processos formativos.

Enquanto cursava a disciplina Metodologia de Pesquisa, esta versão passou por críticas que me levaram à mudança no tema no 1º Semestre de 2010, quando fui buscar em minha área de interesse um outro, propondo no 2º semestre daquele ano a versão intitulada: “A formação estética dos professores do Ensino Fundamental: uma análise do que as listas de materiais escolares<sup>16</sup> utilizadas por eles podem narrar sobre a sua formação”. Com o foco na análise dos materiais artísticos das listas de materiais e de seus usos no Ensino Fundamental, o objetivo era investigar de que modo os materiais e seus usos poderiam ser reflexos da formação estética dos professores. Sem conseguir deixar claro se a pesquisa qualitativa seria feita numa só escola ou comparando-se várias, e nem conseguir apresentar as categorias que seriam usadas para a análise, esta versão também foi posta de lado.

Mesmo não conseguindo chegar a um foco, enquanto cursava as disciplinas fui escolhendo aquelas em que se discutiam os saberes docentes e a sociologia da profissão e a formação docente, exercitando a escrita em artigos sobre a dimensão estética e os saberes necessários à docência, e sobre as listas de materiais, o desenho na Educação Básica e a autonomia dos professores. Foi nesta época que uma pergunta fundamental foi feita por minha orientadora: o que te move, o que te apaixona e te mobiliza para pesquisar? Minha resposta foi: o **desenho** das crianças!

Sintomaticamente, demorei um ano para assumir que este era o meu principal interesse, indicando que seu lugar secundarizado na educação escolar que tive e que enfatiza os aspectos tecnocientíficos havia deixado marcas tão profundas em mim a ponto de ter obliterado minha percepção de que este poderia ser o meu tema de pesquisa. Redirecionei minhas leituras e preparei o projeto para ser apresentado no Seminário de Pesquisa em abril de 2011: “O recuo do desenho infantil nos primeiros anos do Ensino Fundamental:

---

<sup>16</sup> O meu interesse pelos materiais escolares e os pensamentos sobre eles que aqui serão expostos começaram a ser sistematizados quando cursei a disciplina Laboratório de Licenciatura II durante a graduação de Artes Visuais na EBA em 2007 e que propunha a confecção de material didático para a disciplina Arte. Criei um baú de materiais e ideias que foi nomeado *Baú de Leontiev* e que pude difundir em oficinas de formação com professoras da Rede Municipal de Educação no Centro Cultural UFMG e em cursos de extensão no ano seguinte.

possíveis relações com o uso de materiais artísticos escolares e com a autonomia das professoras”.

Embora mais focada, esta versão trazia dois problemas: como observar o longo processo do recuo do desenho infantil (partindo de indicações de que ele acontece) numa pesquisa de tão curta duração e uma contradição que precisaria ser superada. Estava me aproximando de uma escola em que o desenho das crianças não passava por aquele recuo e o que me atraía era exatamente o modo singular como se dava a sua produção ali, ligada à sua materialidade e à atuação de professoras que desenhavam.

Resquícios do engenheiro que quase eu me tornei, embuído do pensamento matemático, achava que poderia confirmar minha hipótese pela prova por redução ao absurdo ou contradição<sup>17</sup>. Até perceber a inviabilidade deste caminho, consumi outro tempo. Estão presentes nesta versão com melhor articulação, aspectos trazidos das outras duas como: dimensão estética da formação de professoras (reivindicada pelo exercício de sua autonomia), listas de materiais escolares e a história de vida utilizada para tratar da formação e atuação profissional.

Desse modo, cheguei à penúltima versão, ao me propor a tratar do desenho infantil nos primeiros anos do Ensino Fundamental diante da atuação docente, tirando o foco de negatividade carregado pelo termo *recuo* e explicitando a formação estética no lugar da autonomia, pois em campo o que pode ser observado de modo indireto é o modo como a formação estética docente reflete em sua atuação em sala de aula. Em julho a versão intitulada: “O desenho infantil nos primeiros anos do Ensino Fundamental e a formação estética docente” recebeu parecer favorável e foi encaminhado para o COEP - Comitê de Ética, sendo aprovado aí após retorno para pequenos ajustes, e rapidamente me liberou para a entrada em campo em novembro de 2011. Tendo realizado as observações em sala e as entrevistas com as professoras,

---

<sup>17</sup> Trata-se de uma técnica de demonstração importante na Matemática, sendo também usual a sua expressão em latim: *reduction ad absurdum*. Este tipo de prova é indireta, não-construtiva e é feita assumindo-se como verdade o contrário do que queremos provar e então chegando-se a uma contradição. Fonte: [http://fatosmatematicos.blogspot.com.br/2010/07/provas-por-contrapositiva-e-por-absurdo\\_26.html](http://fatosmatematicos.blogspot.com.br/2010/07/provas-por-contrapositiva-e-por-absurdo_26.html)

seguiram-se as transcrições das mesmas. As interpretações preliminares das observações e narrativas das professoras e o processo de orientação, indicaram-me que melhor seria optar pela expressão *atuação* docente no lugar de *formação estética*, uma vez que ao tratar da atuação docente levaria em conta não só a formação, mas também aspectos mais abrangentes. Inclui dois elementos fundantes das artes visuais -*linhas e cores* - para delinear os tipos de desenho infantil que temos mais frequentemente e o convite para que se olhe para eles com um “olhar em devaneio” (“num corpo em distração imaginativa”) e assim cheguei à síntese desta busca tumultuada, livrando-me dos resquícios do pensamento aristotélico do quase engenheiro e deixando fluir o imaginativo do desenhante: **Entre linhas e cores, um olhar em devaneio para o desenho infantil nos primeiros anos do Ensino Fundamental diante da atuação docente.**

## **1.2. O processo formativo durante o curso do Mestrado**

O processo formativo durante os dois anos e meio do curso foi o mais intenso que já vivi. Logo que fui aprovado, recebi o convite para me aproximar do grupo de pesquisa LabepeH – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História - do qual minha orientadora era uma das coordenadoras. Tomando ciência dos projetos em andamento, entrei em contato com os outros estudantes-membros e professoras-pesquisadoras e durante esse tempo contribuí com minha experiência advinda das artes visuais para oficinas de formação e participei de seminários internos em que os mestrandos e doutorandos podiam exercitar leituras críticas e contribuir assim com as pesquisas uns dos outros. Houve disciplina em que cursamos juntos os orientandos das Faculdades de Educação da UEMG e da UFMG e que estavam ligados ao LapebeH. Solidariedade, comprometimento e espírito de camaradagem eram aí cultivados, desenvolvendo afetos que se mostraram fundamentais durante a travessia do Mestrado. Isto nos deu exemplos de como pode ser o trabalho de orientação no futuro, caso sigamos na carreira acadêmica.

As disciplinas cursadas serviram para a ampliação da consciência de minha atuação como professor, quando entrei em contato com uma epistemologia da prática, a qual se baseia nos conceitos de conhecimento na ação e de reflexão na ação. Marcante também foi a discussão sobre questões éticas dos projetos que envolviam pessoas e que eram submetidos ao COEP, cujos critérios - baseados em pesquisas da área de saúde - exigem o anonimato dos professores como sujeitos das pesquisas, mesmo quando as pesquisas são positivas e poderiam dar mais voz e visibilidade a eles e aos conhecimentos gerados nas escolas, em tempos em que tanto se fala da necessidade de sua valorização. Por este motivo, contatando estas ideias pela primeira vez, ao elaborar a solicitação ao COEP me comprometi a adotar o anonimato das professoras sujeitos de minha pesquisa. Em homenagem a elas e às suas vozes e saberes, adotarei nomes retirados do livro *Cidades Invisíveis* de Italo Calvino, devido à invisibilidade exigida.

Enquanto cursava as disciplinas exigidas pelo programa e buscava o meu objeto e seu foco, continuei desenhando e produzindo imagens, pois se tratava de responder a uma necessidade pessoal. Comecei também a partilhar minhas inquietações, discussões da formação e descobertas sobre meu tema com centenas de professoras e acompanhantes pedagógicos da Educação Infantil e com professoras do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (e de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* – Educação Infantil) atuando como formador em Arte, focando no desenho. A escrita de artigos para as disciplinas e/ou para participar de eventos da área também foi importante exercício que desencadeou nesta escrita definitiva. A escrita conjunta de artigo com a orientadora e a ida com colegas daquele grupo de pesquisa à UFRJ e à Unicamp para comunicação de trabalhos também foram formativos.

Aprende-se muito também na relação dos ritmos pessoais com o tempo acadêmico e as condições de produção do conhecimento. Conciliá-los, exige de orientadores e orientandos acordos para conviver com a tensão gerada aí. Sorte que tive uma orientação sensível, atenta e respeitosa dos ritmos pessoais. Antes de sermos alunos, somos pessoas e, no meu caso, envolvido com os compromissos de bolsista parcial da Fapemig por um ano e meio, havia de conciliar a agenda ativa do estudante do Mestrado, com a de pai, com a de

parceiro nas atividades domésticas, com a de professor e com o tempo de maturação das ideias.

“Domina o assunto que as palavras virão”– foi este pensamento de Catão<sup>18</sup> que me guiou até que finalmente as palavras viessem; palavras escolhidas, entremeadas por recortes de palavras alheias, num processo de criação da escrita semelhante ao do uso da tesoura para cortar e colar tão caro às crianças, como bem afirmou Compagnon<sup>19</sup>: “Recorte e colagem são as experiências fundamentais com o papel, das quais a leitura e a escrita não são senão formas derivadas, transitórias, efêmeras”. O trabalho da citação é encarada como um processo autoral, quando o trecho escolhido ganha autonomia e passa a compor um novo texto, como no processo artístico da colagem. Assim, até a chegada ao objeto foram doze meses, outros seis meses consumidos entre a aproximação da escola, o aceite por parte da direção da escola para a entrada para a pesquisa de campo, o processo no COEP, as observações, registro fotográfico e a realização das entrevistas com as professoras gravadas em áudio. E finalmente, outros cinco meses envolvendo a transcrição das entrevistas e a maturação das ideias que surgiram durante o cumprimento dos créditos<sup>20</sup> diante das narrativas construídas e dos desenhos selecionados até a escrita final.

### **1.3. Um olhar em devaneio para as reproduções dos desenhos da exposição**

Como o desenho será o foco desta pesquisa, optei por apresentar a partir da página 56 uma exposição de reproduções de desenhos de crianças e de professoras, seguida por exemplos de meus próprios desenhos e imagens e uma outra, de materiais escolares, convidando o leitor para uma apreciação dos mesmos e dos seus diferentes tipos, para indicar como cheguei ao meu

---

<sup>18</sup> *Rem tene, verba sequentur* - citado numa passagem por Horácio (2005,p.56) em seu *Arte Poética*.

<sup>19</sup> COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

<sup>20</sup> Cursei 35 créditos, 11 a mais que o necessário, aproveitando para aprofundar meus estudos em Estética e sobre os saberes docentes, a sociologia da profissão e a formação docente.

objeto de pesquisa – o desenho infantil nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com o foco na relação entre a atuação docente e a produção das crianças. O caminho cheio de percalços para se chegar a ele foi a minha introdução e para que se amplie a compreensão dessa chegada, farei uso agora destas imagens, lembrando que

imagem e olhar estão sempre juntos. Não podemos compreender a imagem sem imaginar o olhar que a persegue. Se as imagens são realizadas de forma veloz (como na TV), não teremos tempo de reconstruí-las, através do olhar. Existe, ao contrário, destruição do olhar. (COMOLLI, 2005)<sup>21</sup>.

Por outro lado, se olharmos rapidamente para as estáticas como são os desenhos, não teremos tempo de construí-las. A seleção exposta resulta da minha pesquisa realizada nos últimos dois anos dedicados à minha formação no curso do Mestrado. E como seleção ela não é neutra, pois está crivada de minhas experiências: as inquietações como desenhante<sup>22</sup> e artista visual com habilitação em Licenciatura que se propôs a trabalhar com a disciplina Arte e com a formação em Arte de professores na Educação Básica, mediadas pela minha formação como mestrando e pela minha história de vida pessoal e como aluno.

“O passado é uma lição para se meditar, não para se reproduzir”, afirmava Mário de Andrade. Imbuído deste pensamento e consciente de que a condição peculiar do professor que tem a oportunidade de passar pelo menos quinze mil horas diante dos exemplos de outros em atuação durante sua formação, o alerta de Mário aplicado à docência muito me orientou na elaboração dos pensamentos que seguirão. Como professor preciso cuidar para não reproduzir práticas de modo acrítico.

---

<sup>21</sup> Artigo de Jean-Louis COMOLLI no Boletim UFMG de 24/11/2005.

<sup>22</sup> Usarei o termo ‘desenhante’ em preferência ao ‘desenhista’ por considerar que ele expressa melhor minha experiência com o desenho, indicando um processo de descobertas expressivas, com idas e vindas, interrupções e retomadas durante minha vida. Atualmente, trata-se mais de uma experiência marcada pela necessidade pessoal de desenhar que a de ter o desenho como expressão artística ou de tê-lo como profissão – a de *desenhista*.

Como já comecei a expor, pesquisarei o meu objeto sob uma perspectiva renovada em que observarei os modos de produção dos desenhos infantis diante da atuação de professoras que também desenharam em sala de aula - tendo continuado a desenhar quando adultas ou que retomaram o processo do próprio desenho durante sua formação. Mostrarei que pelo fato de elas desenharem, os saberes docentes decorrentes desta prática e da reflexão sobre ela, levam-nas a propor materiais ou instrumentos para desenhar que respeitem as habilidades das crianças que educam e que se distinguem dos tradicionalmente ofertados.

Vou pleitear que a associação de todos esses fatores tendem a favorecer a permanência do desenho infantil nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ao levar em conta os indícios observados na escola escolhida para a pesquisa de campo. Assim, com o olhar de quem veio das Artes Visuais com formação em educação, ao me propor a fazê-lo, segui a motivação de que poderia trazer uma contribuição para tratar de questões sobre o modo de produção dos desenhos, ligadas à sua materialidade e à atuação docente que não foram contemplados em pesquisas até o momento, propondo uma aproximação entre a proposta prática de Steiner para a educação (mesmo tendo sua gênese no contexto alemão da *Bildung*) e a de cultura como *habilidade* de Ingold, usando o conceito de ação mediada de Wertsch para interpretar os desenhos produzidos pelo uso que se faz de materiais distintos dos tradicionais de ponta (os *especializados*), a que chamarei de *materiais de largo alcance*, e que podem servir ao desenho assim como à escrita.

Parto da constatação de uma unanimidade que se revelará problemática quanto ao modo de sua implementação na escola – a da importância da arte - e do desenho em particular - na educação no terceiro milênio para a formação integral das crianças. Esta é uma ideia consensual e reconhecida pelos pesquisadores e pesquisadoras que investigam temas ligados ao binômio arte-educação e pelos gestores públicos, fato que conduziu a mudanças significativas na nova LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional – a LDBEN/96, com a inclusão da Arte como disciplina nas diretrizes curriculares. É um fato histórico que ocorreu após muita luta por



este reconhecimento, embora os modos de sua consecução sejam problemáticos devido aos seus fundamentos e motivos de divergências metodológicas que escapam aos objetivos desta pesquisa, bastando esclarecer que considero que “a educação por meio da arte deveria agrupar suas assintonias e tensões, os mitos de origem da visualidade e a impossibilidade de controlar a imagem para que ela ‘edueque’ o pensamento e as ações em arte”<sup>23</sup>.

Por hora, basta citar que ao se debruçar sobre aquele binômio e pensando mais na arte contemporânea, Favaretto (2010) aponta que muitas outras perguntas precisam ser feitas antes de se assumir

as ideias consensuais que dizem respeito tanto à consideração – unânime – de que a arte tem uma função na educação, através do papel que desempenha, e de que ela é indispensável à formação integral do educando, quanto à própria maneira de se entender o que quer dizer arte e o que quer dizer formação, para que a suposta contribuição de uma à outra tenha a importância que se lhes atribui. (FAVARETTO, 2010, p. 227).

Preciso reconhecer também que tanto nas pesquisas de referência como aqui até o momento, o termo *formação* tem sido usado na educação como a decorrência de uma acepção de *cultura* que, por força de sua disseminação e influência, fundamenta aquelas atribuições para a arte na educação, orienta muitas proposições na escola, mas raramente se revela claramente como sua base. Posso afirmar que, em certa medida, o termo *formação* carregando esta acepção naturalizou-se. Se digo que ela “provém da necessidade educativa de uma cultura estética inerente à concepção de educação como *Bildung*, como formação espiritual e cultural, gerada no horizonte das proposições da *Aufklärung*”, segundo Favaretto (2010, p.227), poderei mais tarde situar melhor as contribuições desta pesquisa. O Espírito das Luzes ou a ideia da cultivação do espírito nasce no século XVIII e de modo particular no contexto alemão (*Aufklärung*) “devido ao sentimento de identificação nacional que gerou o próprio termo *Kultur* na Alemanha”, segundo Gomes (2007, p. 31).

---

<sup>23</sup> Fala da professora Maria do Céu Diel de Oliveira na avaliação do meu relatório de pesquisa de Iniciação Científica em 2009, como orientadora.

Nesta acepção, ao abordar *cultura* como conhecimento e formação no sentido da ilustração, cultivar o espírito é o sentido figurado trazido da agricultura, da ideia de cultivar a terra: “ou seja, realizar ou produzir no espírito alguma coisa que naturalmente ele não produz” e, como a autora alerta, essa concepção é tão persistente que reforça “a ideia de que cultura é algo que se tem ou não, que se pode ou não alcançar.” (GOMES, 2007, p.31).

Levando em conta o acima exposto, procurarei dar ao termo *formação* daqui para a frente, a partir de ideias do antropólogo Tim Ingold, uma camada nova, consciente de que aquela primeira e outras que vieram se mantêm. Numa pesquisa de curta duração como esta, o importante é o despertar para a importância de que os fundamentos de nossas ideias precisam ser buscados e explicitados e de que contradições permanecerão, apesar dos esforços dispensados.

Vou considerar, doravante, *formação* como o conjunto de processos de aprendizagem situados que se dão na prática, em que ocorrem partilhas de habilidades entre gerações e dentro da mesma, a partir da ideia de aprendizagem como “educação da atenção” (INGOLD, 2010, p.19), pois tem sido este o sentido que passei a dar em minhas formações e que pude observar na pesquisa de campo na relação entre professoras e crianças.

O convite feito anteriormente é para superação dos limites impostos pela noção de ‘leitura imagética’ dos desenhos infantis, acompanhada por pensamentos sobre o seu modo de produção; a ideia de leitura da imagem não contempla o enfoque que aqui pretendo dar e, assim, preciso começar a me posicionar diante deste e de outros termos. Para tanto, seguirei uma trilha aberta por Maria Isabel Ferraz Pereira Leite<sup>24</sup>. Em sua pesquisa, ela conta que desenhou muito quando era criança, fez vários cursos de arte quando adolescente, graduou-se em Pedagogia e seguiu a carreira acadêmica. Há indícios de que parou de desenhar, em função das demandas inerentes a esta opção:

---

<sup>24</sup> LEITE, Maria Isabel F.P. *O que e como desenham as crianças?: refletindo sobre as condições de produção cultural da infância*. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP: [s.n.], 2001.

A partir do segundo semestre de 1995, comecei a trabalhar na Universidade. As linguagens plásticas e corporais e a relação direta com a criança e com o educador, vão sendo substituídas por palavras: palavras alheias; palavras próprias-alheias; palavras próprias. O desafio mostra-se dia a dia maior. (LEITE, 2001, p.4).

E esta é a primeira afinidade que me aproximou de aspectos de sua pesquisa: penso que é fundamental para tratar de desenho das crianças que o pesquisador ou a pesquisadora também desenhe, seja um ou uma desenhante ou tenha desenhado muito, pois isto o/a habilitará a tratar de aspectos que são próprios do *fazer* e da invenção do desenho.

Retomando o convite, refaço uma pergunta de Maria Isabel: então já não seria tempo de *lermos*, sim, textos, partituras? Mas de ouvirmos as músicas? *Vermos* as imagens?

Como ler o texto destas imagens? Posso vê-los, sem lê-los? Parece-me que nossa sociedade letrada é predominantemente imbuída da supremacia da leitura. As escolas em muito colaboram com isso quando, a partir da alfabetização, deslocam todo o poder do conhecimento para letras, palavras e textos. Entretanto, a criança desenha da mesma forma que brinca, canta, dança... – outras formas de expressar-se muitas vezes afastadas da escola por seu caráter mais plural, avesso às regras e normas, subversivo. (...) o desenho não é texto para ser lido; como linguagem visual<sup>25</sup>, tem signos próprios, elementos básicos de apropriação que lhes são particulares. A ideia de leitura, ou escritura da imagem, como texto, não me satisfaz. (LEITE, 2001, p.8).

Temo, como ela, que a “generalização do termo ‘leitura’ acabe diluindo a especificidade da ‘leitura imagética’ – esta possibilidade singular de atribuição

---

<sup>25</sup> Referir-se ao desenho como linguagem visual, como a autora, Derdyk (1989) e Artigas (1967) fazem é problemático se considerarmos a contribuição de Duarte Jr. (2008,p.49) quando defende que a arte não é linguagem: “A arte é um fenômeno presente em todas as culturas. A linguagem fragmenta o nosso sentir e lhe atribui significados; os conceitos lingüísticos, no entanto, são incapazes de exprimir e de descrever os sentimentos; a arte é uma tentativa de concretizar, em formas, o mundo dinâmico do "sentir " humano; arte não é linguagem: ela não comunica significados, mas exprime sentidos; o sentido expresso na obra de arte é “intraduzível”. No entanto, levando em conta a idéia de visada aqui adotada e o afastamento dos conceitos lingüísticos ao me referir ao desenho, esta crítica é em certa medida contemplada. Para efeito desta pesquisa, quando os autores tratam do desenho como linguagem por falta de rigor, considera-lo-ei também como expressão e cognição.

de significação a partir de códigos não convencionados ou pré-estabelecidos.” (LEITE,2001, p10). Assim, naquela busca pelo termo mais preciso, adotarei o que esta pesquisadora chamou de *visada* da imagem como a expressão que, hoje, uma década após sua proposta, parece-me ainda mais significativa para designar este modo de olhar:

“olhar em devaneio num corpo em distração imaginativa” (Almeida, s/d:142), aquele a que me reporto quando falo de contemplação ativa. A tarefa do contemplador da imagem é uma permanente re-construção: desacomodando as percepções, realinhando as partes, ressignifica o todo. Assim, mais do que uma questão semântica, a questão da visada da imagem pressupõe apropriar-se de outras chaves de significação, de outras preceptivas. Inclui o deleite, a visão flutuante, a aproximação e o distanciamento, a fantasia, a memória, a experiência vivida. Inclui também e sobretudo o deixar-se ver, o deixar-se constituir, o deixar-se olhar. (LEITE, 2001, p.10).

Então, o convite referido é para uma visada - que se olhe para aqueles desenhos - e para os que virão - em devaneio num corpo em distração imaginativa.

A que ideia de *infantil* me refiro? Acompanhando a pesquisadora, adotarei a acepção que nos chega do grego παιδί (‘*paîs*’, ‘*paidós*’) de onde se origina o termo pedagogia:

Começo, aqui, a defender a ideia de estar trabalhando com produções culturais – desenhos – de meninos e meninas e, não, com desenhos *infantis*, adjetivo que carrega múltiplos sentidos de negatividade, insuficiência, provisoriedade...A concepção de infância como sujeito, com voz e vida, se contrapõe à etimologia do vocábulo *infantil* proveniente do latim *in fans* – *aquele que não fala* – apontando para uma perspectiva do que lhe falta, do que é a menos. Busco uma compreensão outra de infantil que, investigando pelo caminho que compõe o termo, em grego, leva-me ao encontro daquele *a quem se dá uma formação*, assinalando para a questão da geração ou da produção; um princípio de positividade. (LEITE, 2001, p.6).

Aproveito para esclarecer que, se esta autora não explicitou o que considera *formação*, adotarei o sentido que propus acima, passando a entender *infantil* como a quem se dá oportunidades de aprendizagem na prática de habilidades num processo relacional entre gerações e dentro da mesma.

Isto posto, o que posso partilhar desta visada inicial? Seguindo a trilha, também afirmo que “minha busca não passa por dizer em palavras aquilo que foi expresso sob a forma de grafismo; tampouco em interpretar psicologicamente suas produções.”(LEITE, 2001, p.6). Reconheço que, havendo validade deste tipo de interpretação, esta se dará no espaço da terapia, sendo realizada por profissionais habilitados e não no da sala de aula.

“É, para mim, inócua e desconcertante a ideia de descrever os desenhos ou pinturas dos meninos e meninas... mais ainda, interpretar o perfil psicológico daquele que desenhou a partir do registro feito” (LEITE,2001, p.6), ainda mais tomando o desenho da criança isolado de seu contexto de vida e de produção. Por isso me afasto das interpretações psicologizantes, predominantes durante muito tempo nas pesquisas sobre o tema no Brasil, devido à influência das ideias de Piaget, como posteriormente narrarei.

Cada vez que olho para aqueles desenhos das crianças e das professoras<sup>26</sup> o que sobressai, em primeiro lugar, são as suas condições de produção e, mais ainda, pergunto-me que processos informam ou orientam a criação do desenho das crianças face à atuação de professoras que - a visada indica - são desenhantes e experimentam materiais distintos dos tradicionalmente usados em contrapartida à atuação das que têm traços que pouco se distinguem do das crianças de seis ou sete anos? Isso ficou muito forte também para mim, quando comecei a pesquisa de campo e um critério para a seleção da turma a ser observada foi justamente a de que tivesse professoras desenhantes envolvidas com ela.

Intrigado por estas diferenças ligadas à materialidade e à prática do desenho por parte das professoras, potencializadas pela constatação de professor-formador que ocorre um esvanecimento do desenho à medida que a criança se

---

<sup>26</sup> Os homens que atuam como professores na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental constituem sempre uma minoria bem marcada historicamente no Brasil, desde o final do século XIX. Num universo de meio milhar, conheci um único professor-alfabetizador e menos que dez professores de Arte ou que atuam na Educação Infantil, em seis anos atuando como formador em Arte. Assim, daqui em diante vou adotar sempre este substantivo no feminino, para que a escrita e a leitura fluam, dando a devida referência às mulheres, que são as responsáveis pela educação escolar das crianças nos primeiros anos. Estou ciente de que há questões de gênero, de reconhecimento profissional e de identidade que geram tensões, mas que não serão tratadas aqui, por extrapolar o meu objetivo.

escolariza, e que a arte e o desenho continuam secundarizados no currículo da maioria das escolas, apesar dos avanços ocorridos nos últimos 15 anos, passei a pensar nos desenhos infantis nos primeiros anos do Ensino Fundamental como objetos de investigação diante da atuação docente, procurando uma escola para acompanhar uma experiência positiva de localização não secundarizada do desenho (e da arte), em que fosse tão valorizado como as disciplinas hegemônicas<sup>27</sup>, e onde aquele esvanecimento não ocorresse, possibilitando que as crianças continuassem a desenhar até a adolescência no 9º Ano. Além de adotar aquela acepção que vem do grego (explicitando qual a ideia de *formação* que trago aqui), entendo que a produção cultural da infância se refere ao que é produzido pelas crianças num processo relacional entre elas mesmas e também com os adultos e com o mundo adulto (neste caso, focando nas professoras) e não ao que é dito e feito “sobre” e “para” as crianças, como também afirma a pesquisadora Maria Isabel.

Continuando o exercício da visada, percebo que nas pesquisas de referência para a obtenção dos desenhos das crianças ali expostos, desde a pesquisa pioneira entre nós de Mário de Andrade<sup>28</sup>, foi-se constituindo uma tradição de pesquisa de desenho de crianças de um tipo fortemente marcado pelo seu caráter de linha, resultado do uso de instrumentos de desenhar de ponta que são fruto do desenvolvimento histórico dos materiais: cada época tem aqueles que as necessidades e a tecnologia criaram e seu uso na escola não é neutro, refletindo concepções de educação e de criança, também marcadas historicamente.

---

<sup>27</sup> Como a Matemática, a Língua Portuguesa, a Física etc foram chamadas por Bourdieu devido à sua maior carga horária e presença dominantes nos currículos escolares.

<sup>28</sup> “A coleção de desenhos de Mário de Andrade se situa historicamente no primeiro momento de interesse de pesquisadores brasileiros sobre a produção plástica da criança. Os desenhos foram reunidos entre 1927 a 1942, sendo constituída por desenhos de crianças e jovens com idade entre 3 e 16 anos e, no total, são 2.160 desenhos de procedências diversas: cerca de metade desses desenhos foi produzida para um concurso idealizado por Mário de Andrade em 1937. A outra metade é proveniente de diferentes ambientes escolares e de doações de amigos e familiares”. (AMIN; KEILY, 2008, p.41). Desta coleção decorre a tese: GOBBI, Márcia Aparecida. *Desenhos de outrora, desenhos de agora: o desenho das crianças pequenas no acervo Mário de Andrade*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Em minhas leituras de dezenas de pesquisas recentes sobre o desenho infantil, com o olhar atento de quem desenha e transita pela fronteira entre as artes visuais e a educação, notei também que não se considera aí que diferentes materiais ou instrumentos para desenhos (e escrever) demandam esforços distintos dos corpos infantis, exigindo das crianças anos de “obstinada labuta” para dominá-los, desde que começam a entrar em contato com eles na Educação Infantil. Por isso, penso que a discussão que estou fazendo sobre o desenho nos primeiros anos do Ensino Fundamental tocará necessariamente na fronteira entre eles e no processo de alfabetização/letramento. Isso merecerá novos pensamentos mais adiante, mas por hora basta o ponto de vista de criança do Calvin a seguir para justificar a minha observação.



Imagem nº 8. Calvin e Haroldo (*Calvin and Hobbes*). Tirinha de jornal © Bill Watterson. Fonte: [http://www.fotolog.com.br/purify\\_/32047360/](http://www.fotolog.com.br/purify_/32047360/)

Aqueles desenhos foram recolhidos durante pesquisas em escolas, exposições em museus ou nos Parques Infantis da cidade de São Paulo, como no caso dos de Mário de Andrade. Já os que compõem a minha coleção vieram de doações de mães (psicólogas e pedagogas em sua maioria) que os recolheram de seus filhos; foram feitos em casa num ambiente de reconhecimento e valorização da expressão da criança onde os materiais disponíveis (papel sulfite tamanho A4, agenda, canetas, lápis de cor, canetas hidrográfica etc) indicam a mesma tradição de oferta de materiais para desenhar. A exceção é o desenho de Aline, feito num contexto extra-escolar e recolhido por mim. São do tipo que chamarei de *desenhos de linha*. Neles há uma forte presença dos contornos em contraponto ao escasso preenchimento por cores: a sua força expressiva está na forma.

Por outro lado, os desenhos das crianças da mesma faixa etária recolhidos na escola onde realizei minha pesquisa de campo são criados predominantemente pelo encontro das superfícies de cores: não são ocos. Quando possuem contornos, dado o material utilizado, estes já não são linhas, são áreas de contornos. Por isso, chamá-los-ei de *desenhos de superfície*. A sua força expressiva está nas áreas de cores, sendo a forma uma consequência de seus arranjos.

Esta distinção inicial entre o *desenho de linha* e o *de superfície* será chave para esta pesquisa, motivo pelo qual penso ser necessário abrir parênteses para definir um pouco mais as expressões.

No ocidente, desenho é tanto o nome da técnica como o do seu produto e esta se define pelo tipo de material empregado na elaboração dos desenhos. O produto 'desenho' pode ser classificado também de acordo com os instrumentos utilizados para sua execução, ou da ausência deles, e pensar em modalidades distintas do registro de acordo com as finalidades almejadas<sup>29</sup>. Por isso propus a distinção inicial entre desenho de linha e de superfície,

---

<sup>29</sup> Fonte:

[http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_ic/index.cfm?fuseaction=termos\\_texto&cd\\_idioma=28555&cd\\_item=8&cd\\_verbete=4625](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_idioma=28555&cd_item=8&cd_verbete=4625)



quando o material empregado favorece mais o surgimento da linha ou o da superfície.

No campo da arte, os desenhos tendem a ser monocromáticos, mas a cor é usada dependendo dos objetivos e dos materiais. A maior tradição é dos feitos com pena ou ponta de prata e tinta nanquim, para a obtenção de traços finos; com lápis, giz ou carvão, quando a linha se torna mais espessa; também com pastel ou pincel e tinta, quando o objetivo é um traço mais grosso. Desde a reinvenção do papel no ocidente<sup>30</sup>, entre os séculos XII e XIV, ele se torna o suporte dominante para a realização de desenhos.

É claro que há uma multiplicidade de formas de desenhar<sup>31</sup>, mas no ambiente escolar urbano no Brasil, dada a tradição do tipo de materiais disponíveis para a escrita e para o desenho que, por sua vez, tendem a refletir mesma do campo da arte, percebe-se a predominância dos desenhos de linha. Nas escolas públicas, os gestores os adquirem seguindo a tradição, guiando-se por uma lista de fornecedores e elegendo a compra pela proposta de menor custo e os fornecem para as crianças desde a Educação Infantil.

Já os que se observam nesta exposição e foram chamados de desenhos de superfície são vistos menos frequentemente, pois para sua produção exigem materiais distintos (blocos ou tijolos de cera, bastões de cera sem ponta etc). Há ainda no ambiente escolar uma distinção não muito precisa entre desenho e pintura: *desenho* seria o produto do uso de materiais secos (lápis de cor,

---

<sup>30</sup> Considera-se que desde o século II a.C. a tecnologia para a confecção do papel já estaria sendo desenvolvida na China, chegando-se à sua preparação com fibras vegetais como conhecemos hoje. Foram necessários mais de mil anos para que a invenção chinesa chegasse ao ocidente, por intermédio dos árabes na Espanha e de lá se espalhando pela Europa (WILSON, 2002, pp.111-114).

<sup>31</sup> Como mostra a iniciativa *Campaign for drawing* – a maior celebração mundial do desenho - que começou em 2000 com duração de um dia e agora estimula o desenho anualmente durante todo o mês de outubro em todo o Reino Unido, envolvendo crianças e adultos em espaços formais e informais, acompanhados por professores, artistas, profissionais como *designers*, artistas visuais e arquitetos. Em outubro de 2011, 1.300 instituições participaram da iniciativa (agora já estimulando outras semelhantes pelo mundo todo) desenvolvendo os mais variados projetos com mais de 260 mil pessoas participantes. E segundo seus organizadores a campanha só pretende parar no dia em que não se ouvir mais a declaração: *eu não sei desenhar!* Mesmo assim, uma visada sobre a produção de adultos e crianças que aí ocorre, percebe-se também a predominância dos desenhos de linha, indicando que pode se tratar de uma tradição ocidental. Maiores informações sobre a campanha e sobre a pesquisa-ção de Eileen Adams se encontram no site: <http://www.campaignfordrawing.org/home/index.aspx>

grafite, giz de cera, bloco ou bastão de cera etc) e a *pintura*, o de materiais líquidos como no caso da aquarela, do guache, da cola colorida etc. Vale lembrar que quando se usa o pincel e a tinta nanquim, por exemplo, como no caso da arte da caligrafia (na China, Japão e Coreia) ou no caso do *sumi-ê*, este critério de distinção se dilui, mostrando sua fragilidade.

Observemos novamente os desenhos das professoras num e noutro caso. Há nos desenhos da pesquisa de referência pistas claras de que pararam de desenhar: o tema da casa é tipicamente encontrado, de modo mais ou menos estereotipado, quando se investiga o desenho de adultos que, devido à sua trajetória escolar e à sua história de vida não tiveram oportunidade de seguir desenhando. Estagnaram num tipo de desenho que as crianças geralmente fazem por volta dos sete anos de idade, quando começam a ser alfabetizadas. Colhi muitos depoimentos biográficos que atestam este dado durante os cursos de formação de professoras que realizo desde 2007 e que serão referidos futuramente.

Esta percepção irá determinar meu interesse por trazer nesta pesquisa uma discussão dos aspectos materiais da produção dos desenhos das crianças que Maria Isabel Tangencia, ao se referir várias vezes<sup>32</sup>, a partir de sua experiência de desenhante e de professora, como os materiais escolares disponíveis são interferentes, mas que não chega a aprofundar do modo que pretendo fazer, pois esta não era a sua questão central. Se ela discute as condições de produção dos desenhos, exatamente porque as vê impelidas, quase exclusivamente, para a reprodução, lembrando que não são a mesma coisa: “produção está ligada à criação – que não deixa de ser (re) criação pois não parte do nada – mas que é substancialmente diferente de reprodução, de cópia.” (LEITE, 2001, p.9), vou por outro atalho. Pretendo pensar no processo do desenho, focando na relação entre a materialidade envolvida e a atuação docente para tentar fazer avançar a questão sobre sua permanência ou seu esvanecimento.

---

<sup>32</sup> Realizando uma busca na sua tese pelas palavras *material* e *materiais*, encontrei vinte ocasiões em que ela precisou se referir a este aspecto.

Eu que voltei a desenhar quando adulto - processo que foi acelerado pelo meu contato com a produção das crianças atuando como professor-, observo que a maioria das professoras que participou de minhas formações em Arte parou de desenhar em algum momento específico da vida e da trajetória escolar. Por que a maioria de nós para de desenhar quando vai para a escola? O que tem condicionado o esvanecimento de nosso desenho ou sua entrada num processo de adormecimento? Muitos autores, principalmente os vindos da psicologia como Cox (2010), afirmam que uma possível causa desta interrupção estaria no fato de que a criança por volta dos nove anos de idade reconheceria que seu desenho não seria realista o suficiente para expressar o que ela observa, recebendo críticas de outras crianças e mesmo dos adultos que, somadas à sua autocrítica, conduziriam o seu desenho ao esvanecimento. E afirma:

Como o interesse das crianças parece enfraquecer nos anos finais da escola primária, e como muitas delas estão bem conscientes de que não sabem desenhar, acho que seria adequado introduzirmos um ensino de desenho mais organizado, senão formal. (COX, 2010, p.249).

Mesmo considerando a validade parcial desta análise, discordo frontalmente da ideia de que crianças (e adultos) não sabem desenhar e ela não me satisfaz. Elas podem não desenhar como artistas renascentistas (de onde vem esta exigência tão estabelecida?), mas todos são capazes de desenhar à sua maneira. O que não há é valorização do lugar do desenho na escola e na vida das pessoas. Por isso, prefiro me perguntar em que medida uma atuação docente sensível, criadora e compreensiva do desenho como formação da criança e de sua importância na vida, articulada com uma disponibilização de materiais artísticos significativos e potentes pode favorecer a sua permanência e transformação?

Como se dá a relação entre o desenhante e o material ou, mais precisamente, entre o desenhante e o instrumento ou a ferramenta cultural utilizada, conforme Wertsch (1999)? Como interferem naquela produção a atuação docente e a de outras crianças? Para dar conta destas questões, minha busca por referenciais teóricos me fez chegar por indicação de minha orientadora ao conceito central

nesta pesquisa: o de *ação mediada* de James Wertsch definida por ele “como a tensão irreduzível entre agentes ativos e ferramentas culturais”. Segundo este autor, “os instrumentos de mediação e os indivíduos estão inerentemente implicados de tal maneira que o agir é definido como *indivíduos-operando-com-instrumentos-de-mediação*.”(WERTSCH,1999). No terceiro capítulo, abordarei devidamente o conceito.

Os desenhos infantis estão no mundo, muitos nos encantam e têm sua beleza. É fato que os materiais que estão mais disponíveis em casa<sup>33</sup> e na escola, contemporaneamente, favorecem os desenhos de linha e, em seu impulso para desenhar, as crianças usam indistintamente os que lhes chegam às mãos, pois estão receptivas a todo tipo de experiência criadora. E assim, as listas de materiais escolares que os contém foram paulatinamente se naturalizando<sup>34</sup>.

Não se trata aqui de fazer juízo de valor, contrapondo o desenho de linha ao de superfície, hierarquizando-os, mas de começar a pensar de que maneira um e

---

<sup>33</sup> Aqui preciso marcar um limite para essa minha afirmação, pois falo desde uma perspectiva urbanocêntrica, uma vez que toda minha experiência como professor se deu no ambiente urbano. É que em lugares como aldeias e mesmo no campo os docentes têm ou podem fazer uso de outros materiais, já que os industrializados praticamente não estão disponíveis. Ressalto, porém, que já faz tempo que começam a chegar os industriais e com pontas aí também, muitas vezes levados pelos próprios pesquisadores que os oferecem acriticamente, pelos mesmos motivos que na cidade eles são ofertados. Basta que lembremos as pesquisas na área da antropologia que nos trazem desenhos de crianças e de adultos de diferentes culturas indígenas feitos com lápis de cor ou caneta hidrográfica em papel sulfite A4, desconsiderando toda uma tradição do uso da tinta preta obtida do jenipapo ou do vermelho da semente de urucum aplicado na superfície ampla do corpo com estilete vegetal, para a obtenção de diferentes espessuras de linhas. Focar nestas distintas condições culturais de produção do desenho de linha ( aplicados no corpo ou na cerâmica, por exemplo) escapa também aos meus objetivos.

<sup>34</sup> Devo considerar que a naturalização também é fruto de uma oferta marcada pela questão comercial que envolve a indústria de materiais e até mesmo os interesses empresariais, além da economia doméstica, dado o poder aquisitivo ainda limitado da maioria das famílias brasileiras, que força a que as listas de materiais sejam mais baratas. No entanto, constatei em conversas informais com o dono de uma papelaria do meu bairro, atento frequentador de feiras para comerciantes de artigos escolares como ele, que a própria indústria destes artigos no Brasil tem-se antecipado a esta discussão que ora desenvolvo e ofertado cada vez mais os materiais que respeitam as habilidades das crianças pequenas, passando a oferecer lápis jumbo triangular (de maior diâmetro e que não rola pela mesa e tem seu grafite ou fio de cor quebrado em seu interior) e, o mais indicativo para o sentido desta pesquisa, lançou recentemente um conjunto de seis *crayons* de cores variadas e de formato anatômico para crianças a partir dos três anos . De formato cilíndrico, mais robusto para facilitar a sua apreensão pela mão da criança pequena, está disponível nas papelarias com o sugestivo nome de **MEU 1º GIZ**. Mesmo que as motivações sejam comerciais, isso indica que está começando a haver pesquisa sobre os materiais e seus usos na indústria também, o que me sinalizou que estava caminhando na direção correta.

outro podem favorecer a permanência ou o esvanecimento do desenho infantil e de como diferentes tipos de materiais como instrumentos culturais facilitam ou não o manuseio por mãos infantis, considerando as suas habilidades e seus efeitos nos corpos das crianças.

Até aqui, tratei do visível, mas paulatinamente, na medida em que cursava as disciplinas do programa e amadureciam os pensamentos em trocas com os professores e no diálogo constante com a minha orientadora, os aspectos invisíveis - aquilo que não é dito - começaram a emergir: era preciso elucidar que concepções de cultura, de educação, de criança, de arte, de desenho e do seu ensino norteiam a minha prática docente e as das professoras sujeitos desta pesquisa. Como imbricam a formação estética docente e sua atuação?

O alerta para a necessidade desta explicitação me foi dado pela professora Ana Maria Rabelo Gomes das áreas de Antropologia e Metodologia de Pesquisa da FaE - Faculdade de educação da UFMG, durante sua contribuição para a disciplina Educação e Conhecimento. Ela pode nos oferecer um panorama das acepções do termo *cultura* até chegar às ideias do antropólogo Tim Ingold.

Um artigo<sup>35</sup> dessa professora mostrou-se chave para a elucidação de que acepção de cultura é mais pertinente ao que reivindicarei nesta investigação: a de cultura como *habilidade (skill)* e a ideia de aprendizagem como “educação da atenção”. Ingold propõe que compreendamos “os processos de aprendizagem enquanto processos que se dão na prática. ‘Aprender é compreender na prática’. (...) Em suas investigações, ele se pergunta o que o exercício do *fazer (making)* tem a ensinar à pedagogia, em particular na prática do artista e do artesão.”(GOMES,2007, p.37).

Será preciso explicitar a cosmovisão, o pano de fundo que orienta a minha visada de mundo e que guiou minhas escolhas e recortes. E outra feliz coincidência entre a trajetória da professora Maria Isabel e a minha foi a

---

<sup>35</sup> GOMES, A. M. R. Aprender a cultura. In: LOUREIRO, Maria Helena Mourão; FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves. (Orgs.). *Cultura e Educação: Parceria que faz História*. Belo Horizonte: Mazza Edições; Instituto Cultural Flávio Gutierrez, 2007, v. 1, pp. 29-43.

presença do professor Milton de Almeida<sup>36</sup>. O olhar em devaneio num corpo em distração imaginativa que ele propunha será a ponte para a outra referência importante para elucidar as concepções de educação, criança e de arte da escola escolhida para a pesquisa de campo. Trata-se da tese<sup>37</sup> da pedagoga Rosely Aparecida Romanelli que durante o seu Mestrado<sup>38</sup> fez o Curso de Formação para Professores Waldorf. Se para a pesquisa de campo, fui conduzido a escolher uma escola Waldorf onde o desenho das crianças não sofre o esvanecimento referido anteriormente, para poder extrair atos interpretativos que pudessem vir a trazer contribuições para o campo, sua pesquisa fornecerá a base dos conceitos que precisarei usar para o entendimento do processo da arte nestas escolas e que é tão distinto da arte como disciplina dada por um especialista, reivindicação feita pela arte-educação.

A Pedagogia Waldorf foi introduzida por Rudolf Steiner em 1919, em Stuttgart, Alemanha, inicialmente em de uma escola para os filhos dos operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória (daí seu nome), a pedido deles. Distinguindo-se desde o início por ideais e métodos pedagógicos derivados da Antroposofia, ela cresceu continuamente, com interrupção durante a II Guerra Mundial, e proibição no leste europeu até o fim dos regimes comunistas. Hoje conta com mais de 1.000 escolas no mundo inteiro, sem considerar os Jardins de infância Waldorf isolados. As escolas Waldorf possuem o Ensino Médio de

---

<sup>36</sup> O professor Milton foi o orientador do Doutorado e do Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da Unicamp da professora Maria do Céu Diel de Oliveira que costumava trazê-lo para bancas de alguns de seus orientandos na EBA - Escola de Belas Artes da UFMG, onde me graduei e fui aluno dela em disciplinas na Graduação e na Pós. Posteriormente, fui convidado para participar do Grupo Linha, que ela coordena. Tive a felicidade de poder ouvi-lo em várias destas ocasiões e de ser orientado na Iniciação Científica pela professora Maria do Céu em que vários de seus escritos e idéias me inspiraram e provocaram em mim um paulatino afastamento das ideias da arte-educação. Esta pesquisa de Iniciação Científica realizada em 2008 numa escola estadual com turmas de 7ª e 8ª Séries foi premiada na Mostra do Conhecimento da UFMG de 2009. Ao adotar nesta pesquisa o termo *visada* proposto por Maria Isabel, presto minha homenagem ao professor Milton.

<sup>37</sup> ROMANELLI, Rosely Aparecida. *A arte e o desenvolvimento cognitivo: um estudo sobre os procedimentos artísticos aplicados ao ensino em uma escola Waldorf*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

<sup>38</sup> ROMANELLI, Rosely Aparecida. *Pedagogia Waldorf: Contribuição para o paradigma Educacional Atual sob o ponto de vista do imaginário, Cultura e Educação*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

quatro anos. Não há repetições de ano, e nem atribuição de notas no sentido usual<sup>39</sup>. Uma das principais características da Pedagogia Waldorf é o seu embasamento na concepção de desenvolvimento do ser humano introduzida por Rudolf Steiner. Essa concepção leva em conta as diferentes características das crianças e adolescentes segundo sua idade aproximada. O ensino é dado de acordo com essas características: um mesmo assunto nunca é dado da mesma maneira em idades diferentes.

Dessa forma, cheguei ao objeto desta pesquisa (o desenho infantil nos primeiros anos do Ensino Fundamental), focando-o na relação entre a atuação docente e a produção dos desenhos das crianças. Seleccionada uma turma de uma Escola Waldorf para observação, foi-se delineando a metodologia - uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico em que o estudo de caso será o procedimento metodológico mais pertinente, para a produção de narrativas num cenário em que lidarei com acontecimentos que me envolvem e os sujeitos de minha pesquisa: precisarei fazer escolhas, recortes, cuidar para realizar o movimento do afastamento necessário e da “fusão de horizontes” na relação com o meu objeto- que me é tão familiar.

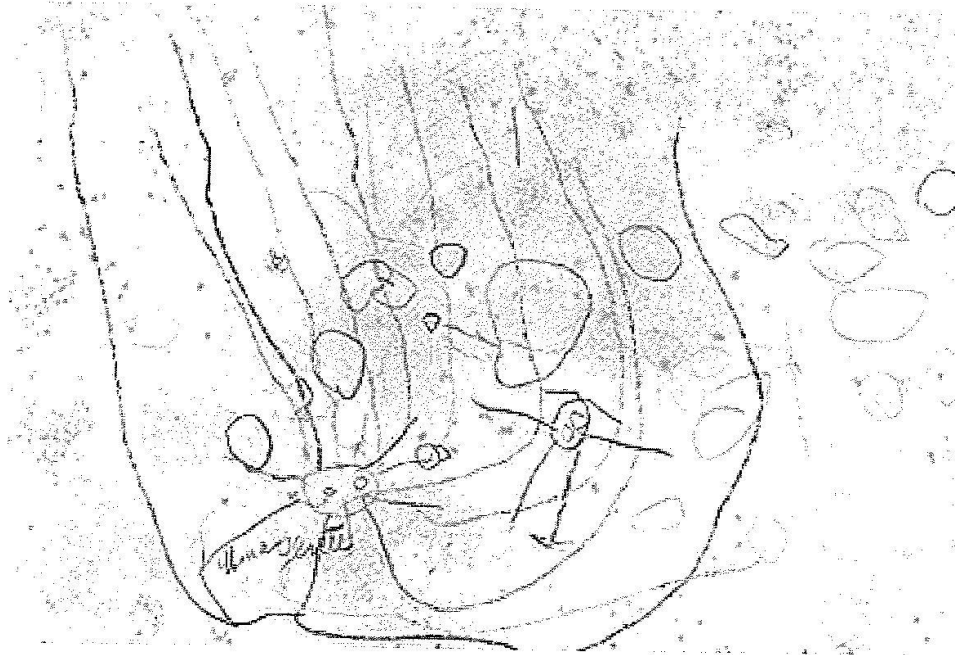
A hipótese desta pesquisa é a de que o desenho de superfície favorece a sua permanência ao longo da vida escolar das crianças, pois é reflexo de uma concepção de educação, de criança e de arte que não secundariza o lugar do desenho (ele é explicitamente usado para a educação do sentimento), diante de uma atuação de professoras que também desenhavam e que fazem uso de uma materialidade (ferramentas culturais para desenhar e suportes) pensada para respeitar as habilidades das crianças em seu manuseio.

---

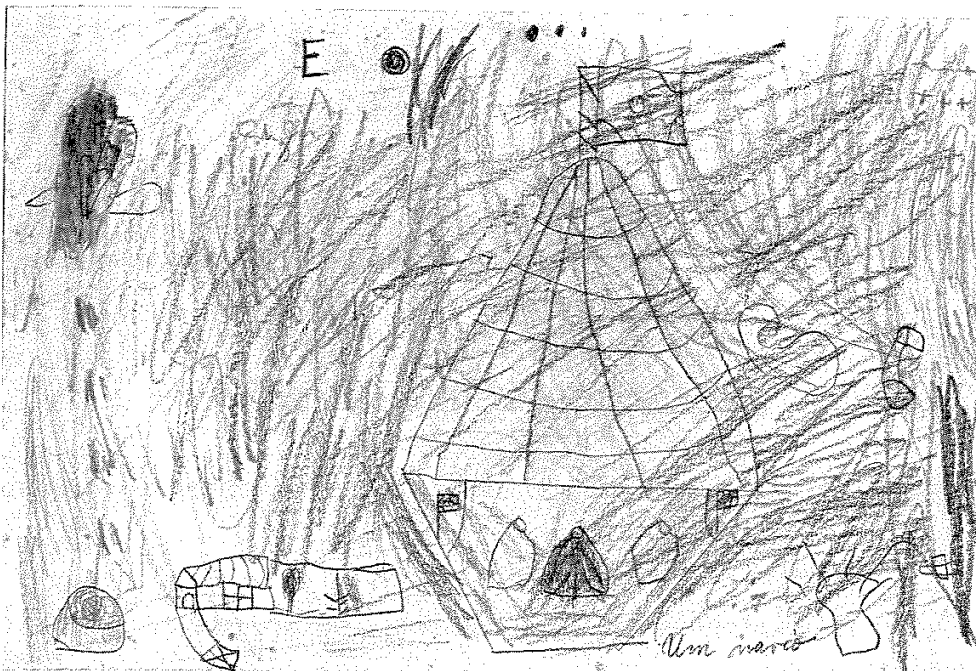
<sup>39</sup> Fonte: <http://www.sab.org.br/pedag-wal/pedag.htm>

## EXPOSIÇÃO DE IMAGENS DE DESENHOS

### a) Desenhos de crianças nas pesquisas de referência



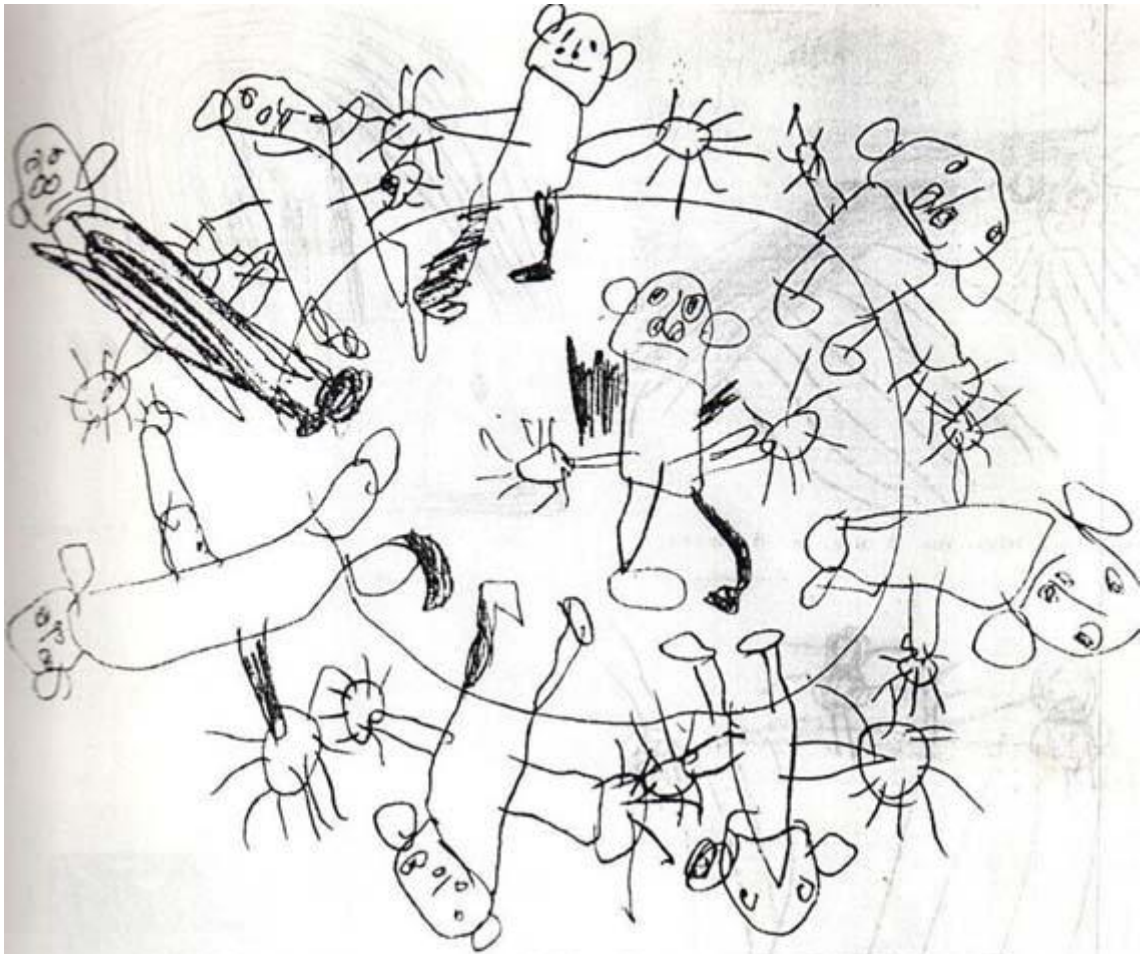
reprodução de desenho de Vicente Fernandes – MA-DI 2168



Yvone Leite – MA-DI - 2175

Imagens nº 9 e 10. Fonte: GOBBI (2004, p. 116 e p.168)



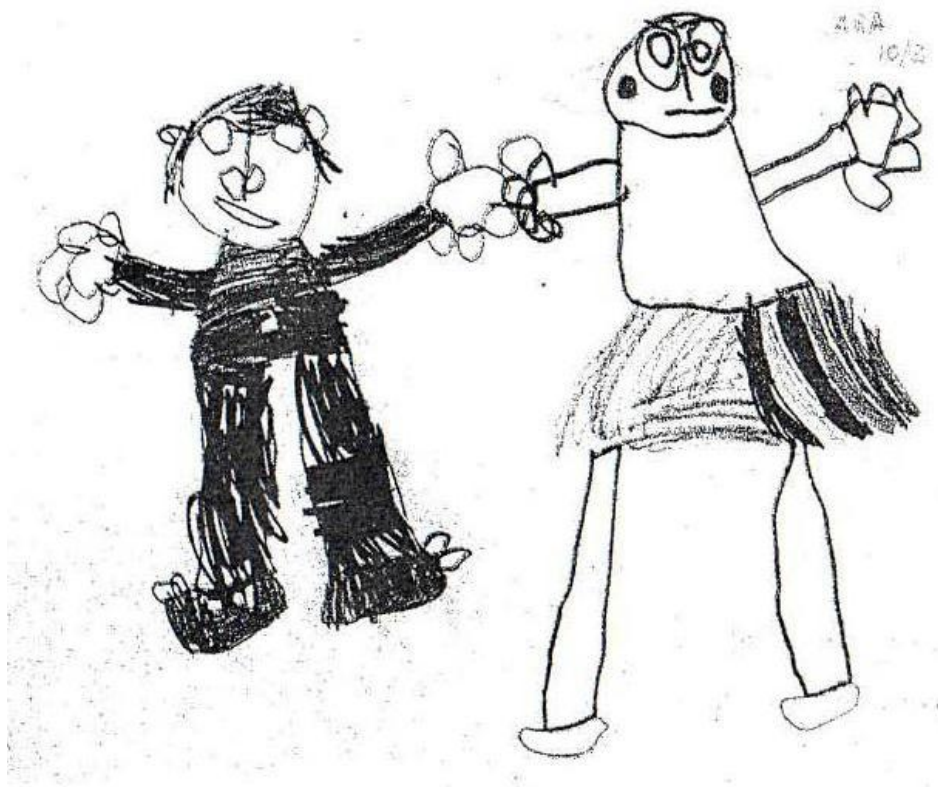
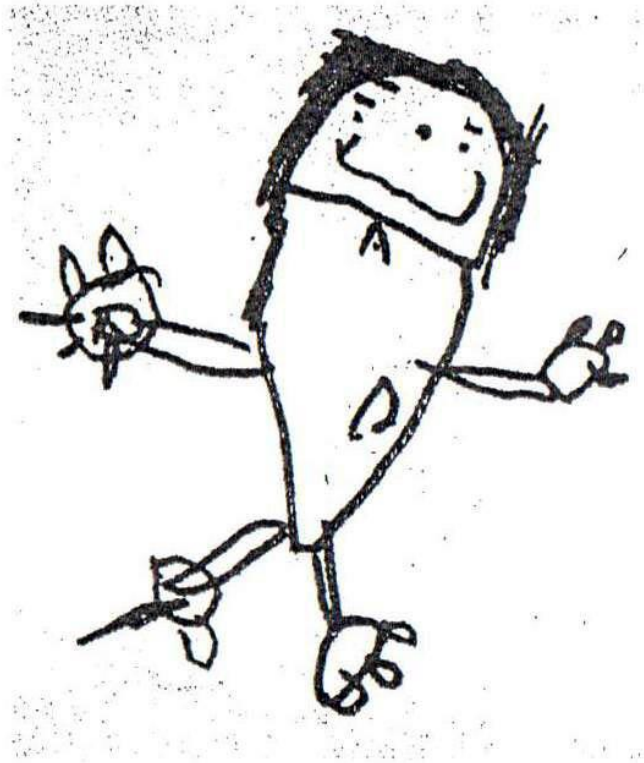


des. menina 4 anos e 6 meses



des. menina  
5 anos e 10 meses

Imagens nº 11 e 12. Fonte: STRAUSS (1996, p.40)



Imagens nº 13 e 14. Fonte: DERDYK (1989, p.10 e p. 13)



Imagem nº 15. Desenho de Fernando – quatro anos. Fonte: GOBBI (1999, p.140)

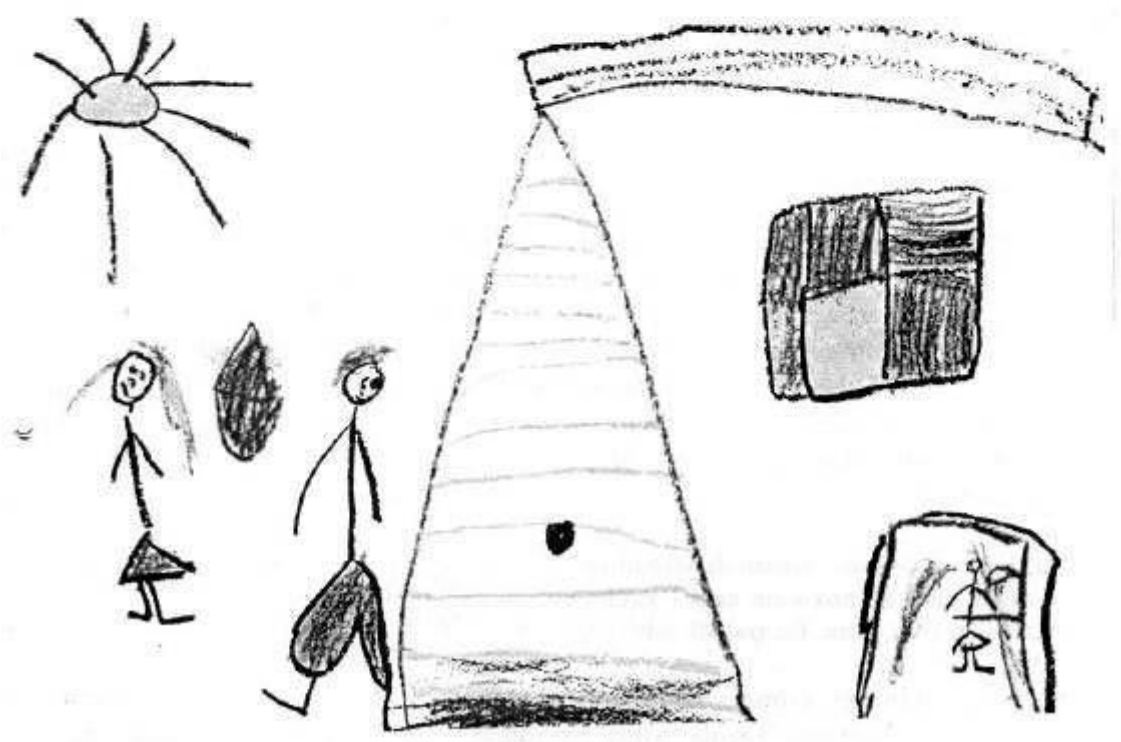


Imagem nº 16. Desenho de criança de nove anos , 3ª série.

Fonte: <http://www6.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/a-representacao-do-espaco-atraves-do-desenho/>



Desenho (Aglaupe)



Desenho (Selenice)

Imagens nº 17 e 18. Desenhos de crianças de quatro anos. Fonte: GOBBI (1999, p. 147)



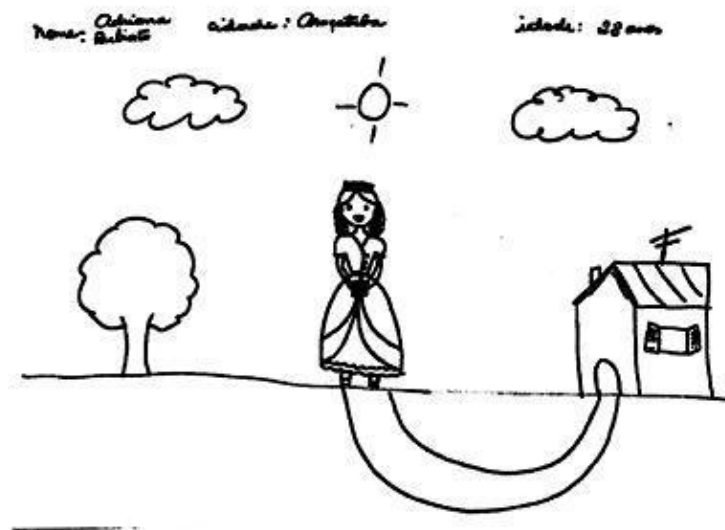
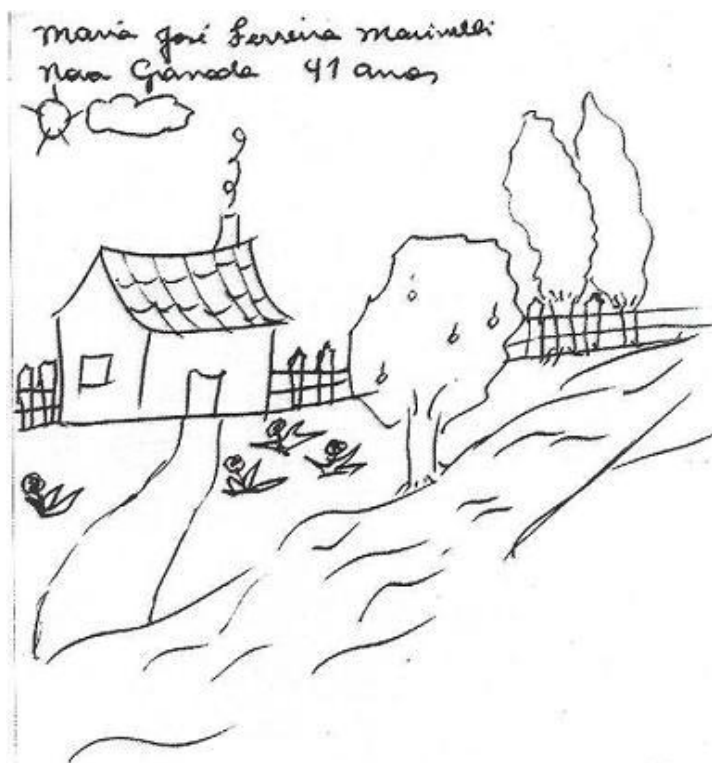
Imagens nº 19 e 20. Crianças de oito anos. Fonte: LEITE (2001, p. 103 e 104)



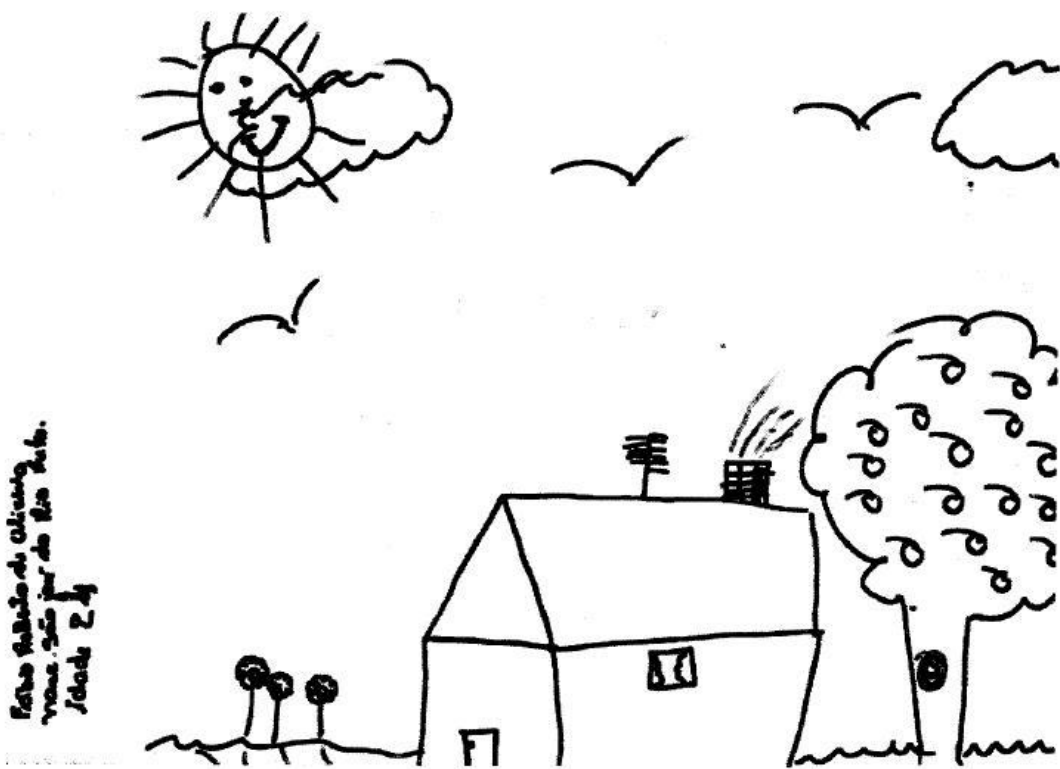
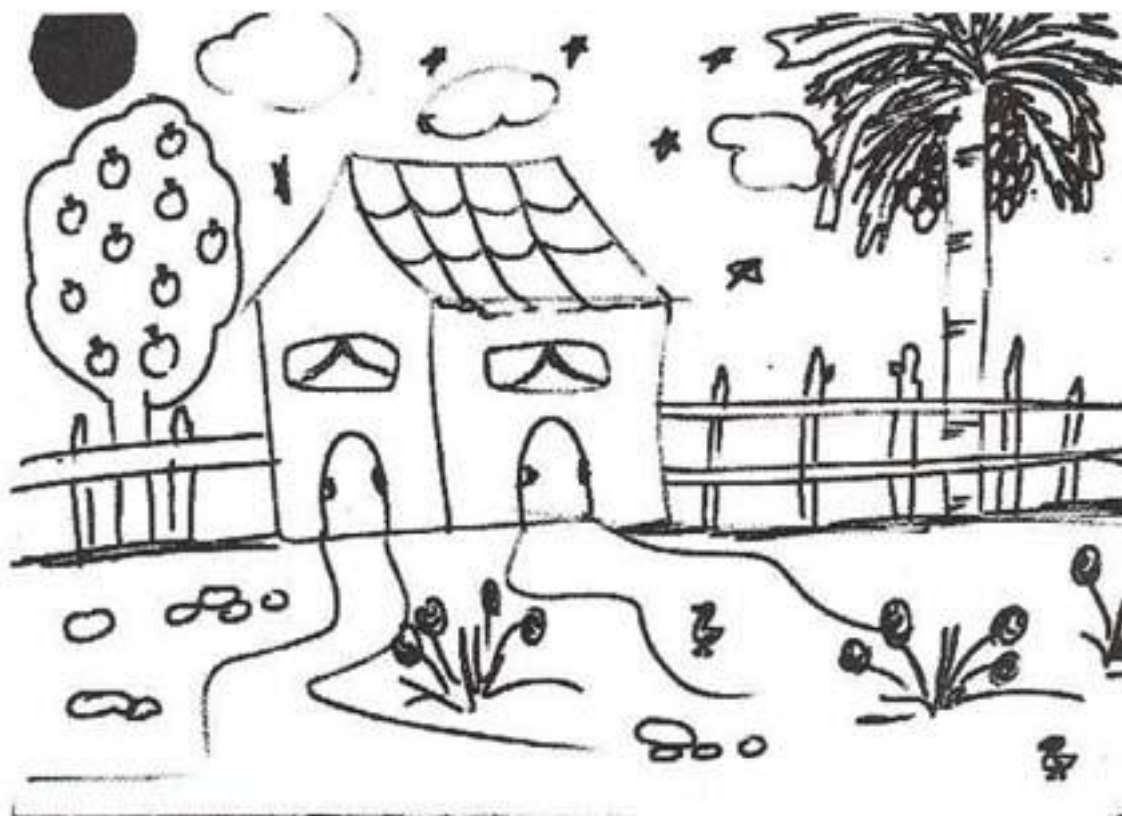
Imagens nº 21 e 22. Desenhos realizados com caneta hidrográfica por meninos de oito e nove anos.

Fonte: [http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/edicoes/1ensino\\_de\\_arte/6\\_palindromo\\_pastina.pdf](http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/edicoes/1ensino_de_arte/6_palindromo_pastina.pdf)

b) Desenhos de professoras nas pesquisas de referência

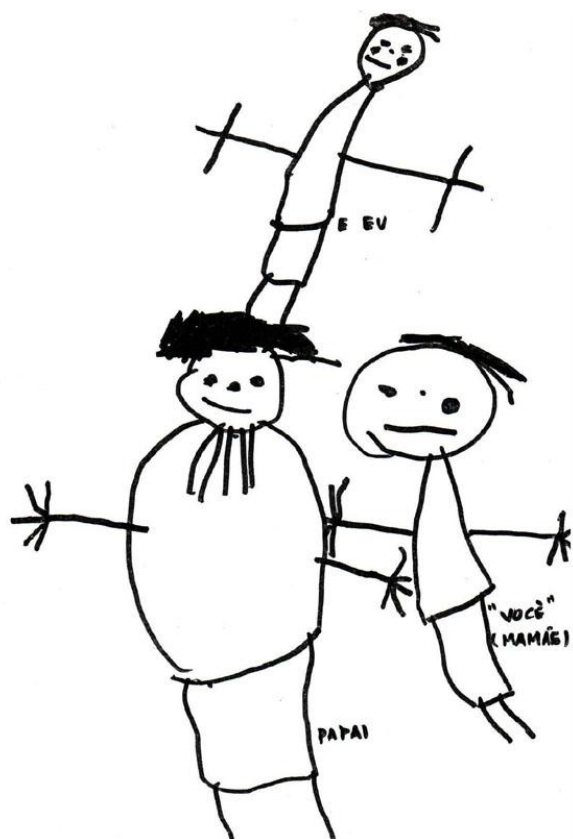


Imagens nº 23 e 24 .Prof<sup>as</sup> Maria José e Adriana.Fonte: LEITE (2001, p. 177 e 170)



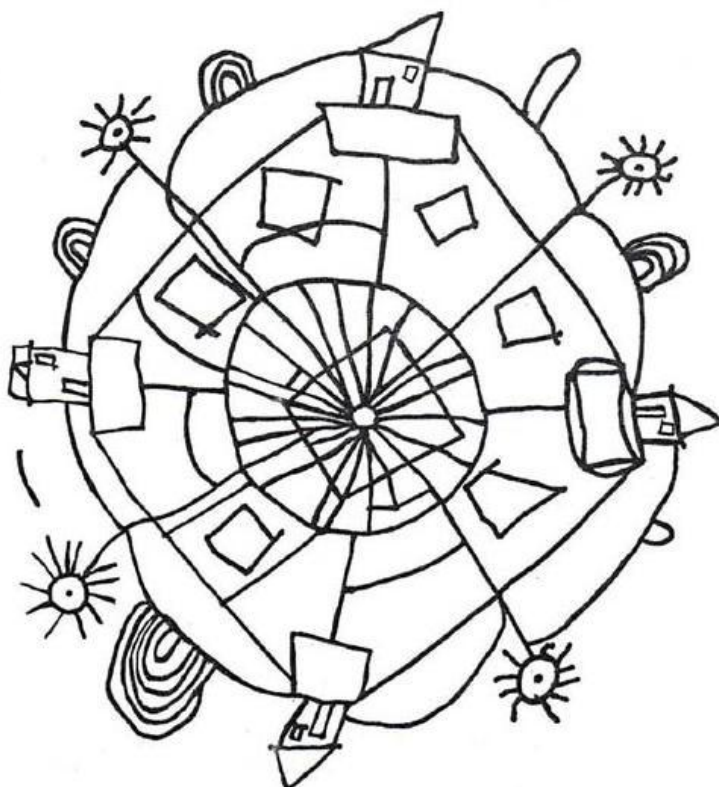
Imagens nº 25 e 26. Professores Dirce e Fábio. Fonte: LEITE (2001, p.174 e 168)

c) Desenhos de crianças – coleção do autor

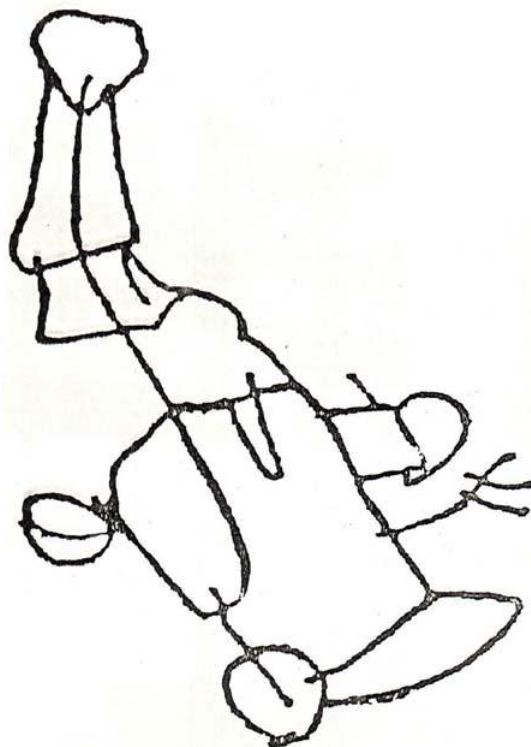
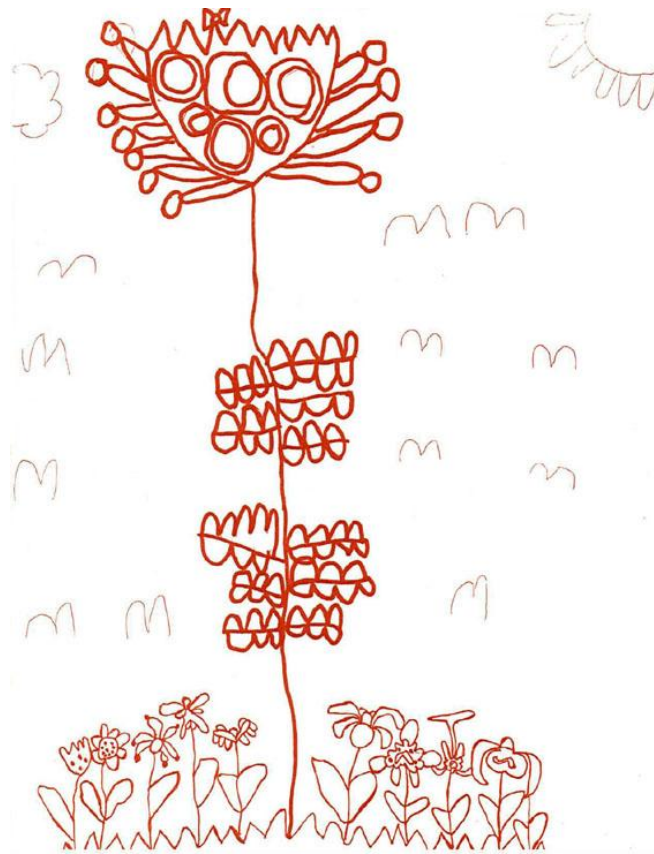


Imagens nº 27 e 28. Daniel, 3 anos (1988) e Marina, 4 anos (1992). Coleção do autor.





Imagens nº 29 e 30. Ponai, 5 anos (1988) e Aline, 6 anos (1988). Coleção do autor.



Carre

Imagens nº 31 e 32. Manu, 5anos (1997) e Igor, 5 anos (1988) . Coleção do autor.

d) Desenhos de crianças – minha pesquisa na Pólux - Escola Waldorf



Imagens nº 33 e 34. Desenhos feitos com bastão e tijolo de cera. Lene e Francis, nove anos, 3º Ano, 2011. Coleção do autor.



Imagens nº 35 e 36. Feitos com bastão e tijolo de cera de meninos e meninas de nove anos, 3º Ano -2012. Coleção do autor.



Imagens nº 37 e 38. Desenhos feitos com bastão e tijolo de cera por Alice, nove anos , 3º Ano, 2010, diante de desenho da profª. Aglaura na aula de Alemão. Coleção do autor.

e) Desenhos de professoras – minha pesquisa na Pólux–Escola Waldorf

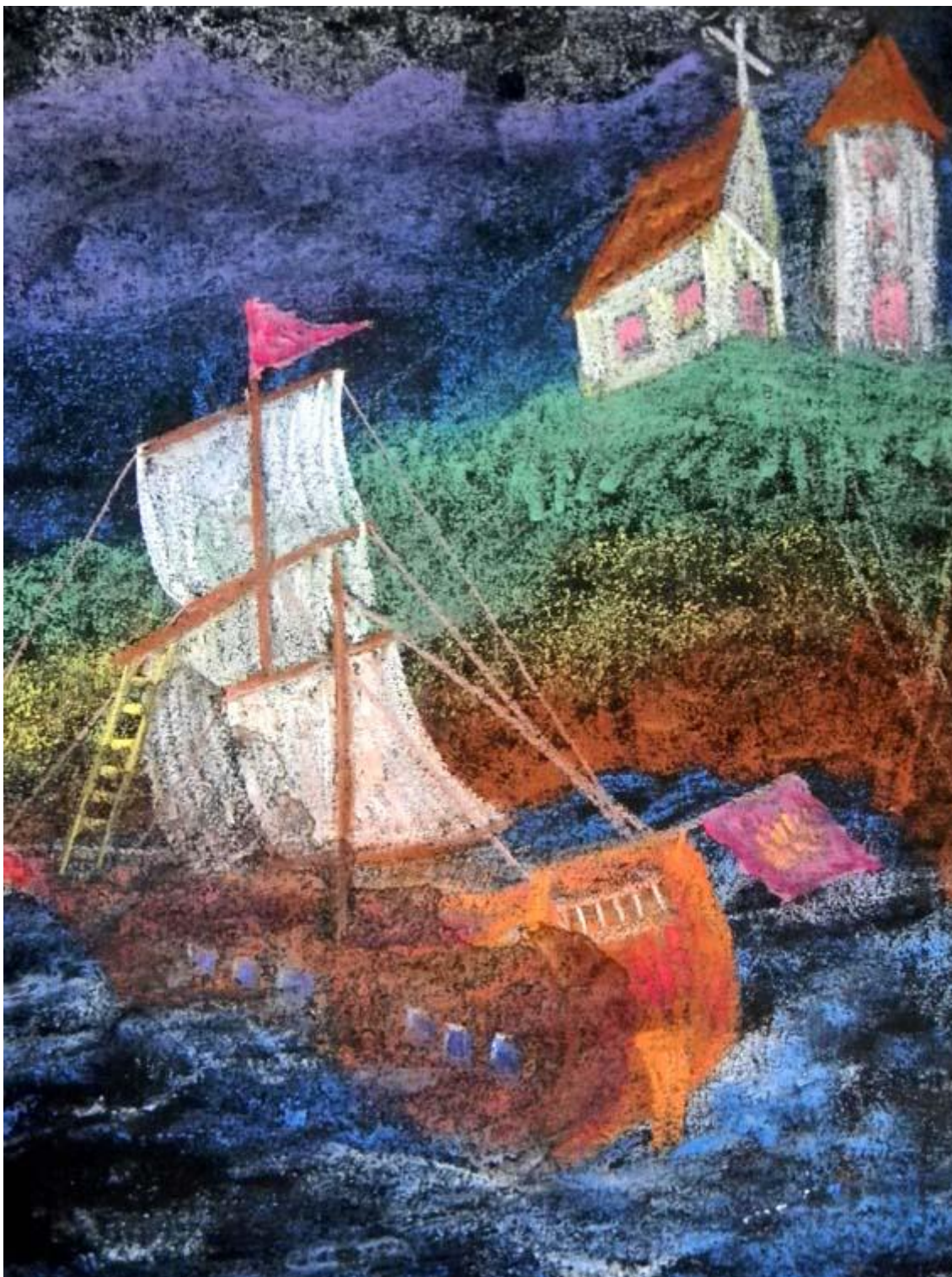
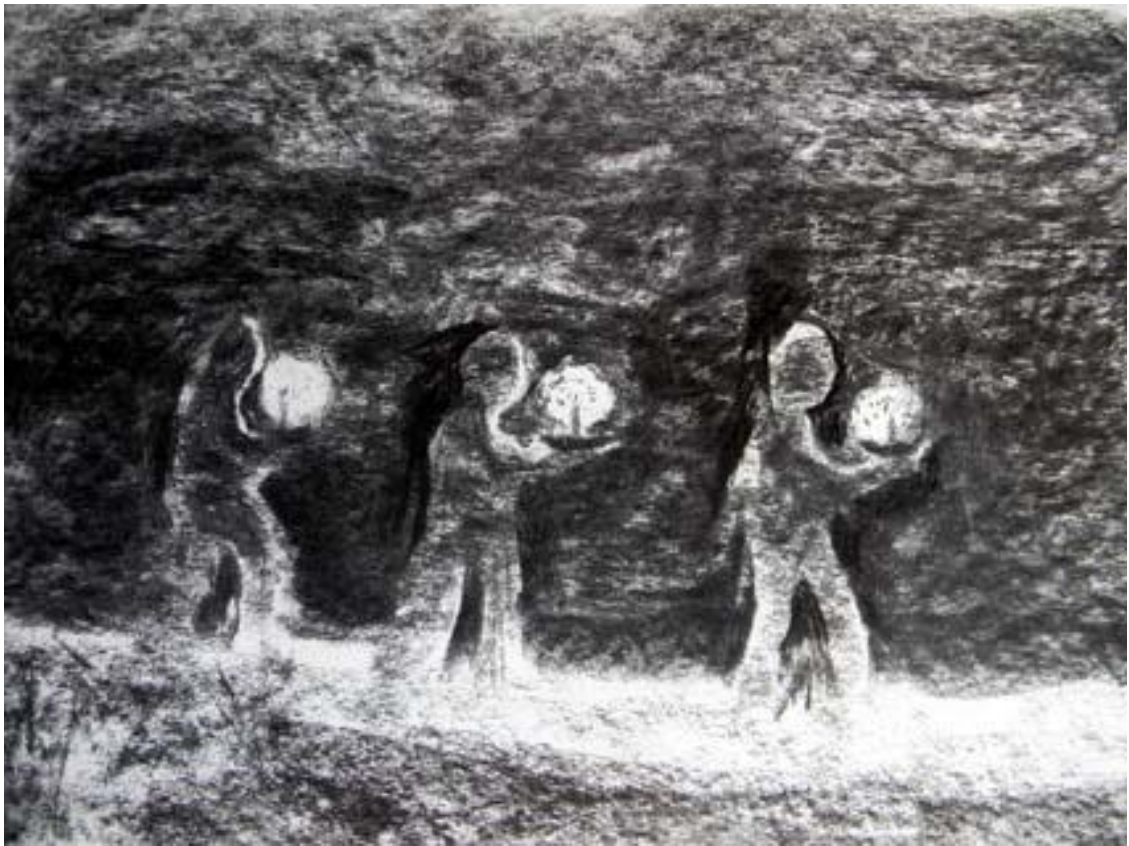


Imagem nº 39. Desenho com giz pastel s/ fundo preto da professora Elvira, 2011. Formação em Arte na escola Pólux. Coleção da professora formadora Aglaura.



Imagens nº 40 e 41 – Desenhos com giz colorido em quadro-negro – Profª. Diomira - 3º Ano, 2011. Coleção desta professora.



Imagens nº 42 e 43 - Desenhos com carvão das professoras Sílvia e Helena, 2011. Formação em Arte na escola Pólux. Coleção da professora formadora Aglaura.



f) Imagens criadas pelo autor durante o período da pesquisa: 2009-2012

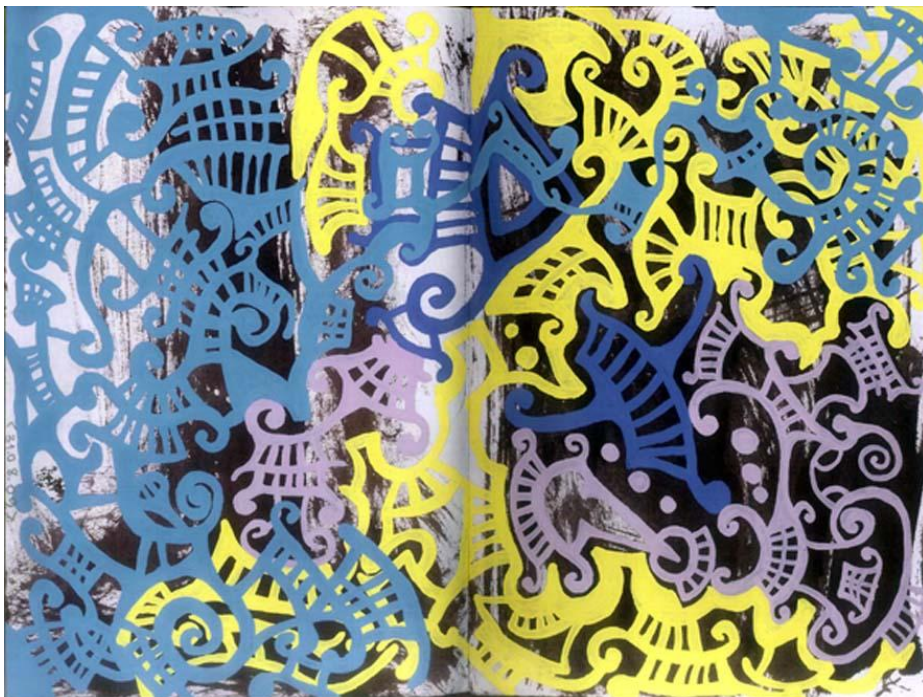
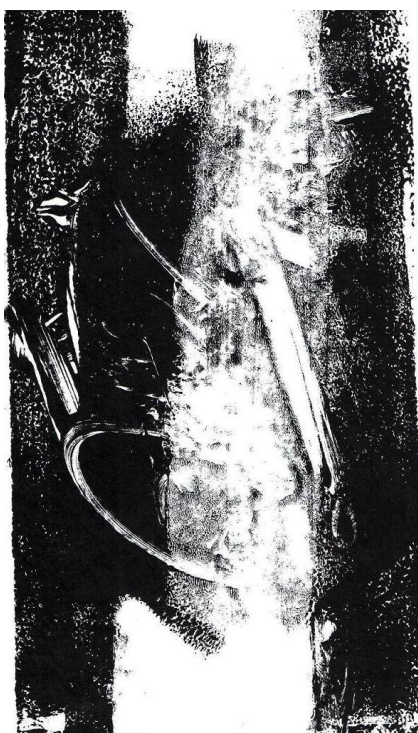


Imagem nº 44. Desenho de 2009. Capa da série *Produção de Materiais Didáticos para a diversidade*. Labepéh/UFMG –Secad/MEC –CAED/UFMG, 2010.



Imagens nº 45 e 46 - Monotipia e Adesivo, 2010. Ilustrações. Revista *Devires* v.7, n.2, jul/dez 2010.

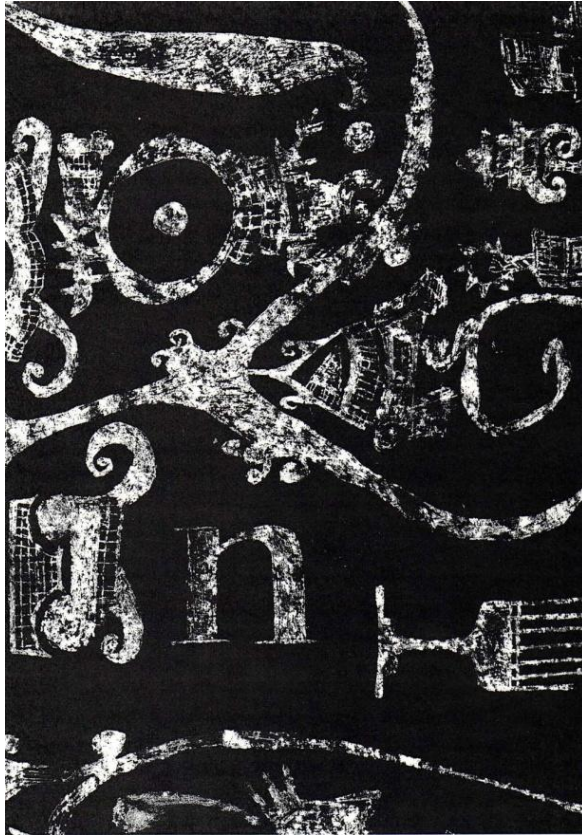


Imagem nº 47. Desenho de 2009. Ilustração. Revista *Devires*, v.6, n.1. jan/jun 2009.



Imagem nº 48. Desenho de 2012. Desenho sobre fotografia de mancha de muro.

## EXPOSIÇÃO DE IMAGENS DE MATERIAIS ESCOLARES

### a) Materiais tradicionais



Imagem nº 49 - Lápis de cor. Fontes: <http://bonitarosa.cataaqui.com.br/page/43/> e <http://www.americanas.com.br/produto/7067610/papelaria/desenhoepintura/lapisaquereladosgi/zepasteis/estojo-lapis-de-cor-aquarelavel-mondeluz-c/-24-cores-kohinoor>



Imagem nº 50 - Big Giz de cera. Fontes: <http://www.mavipell.com.br/giz-o-de-cera-acrilex.html> e [http://educacao.uol.com.br/album/2012-material-escolar-lista-procon\\_album.htm](http://educacao.uol.com.br/album/2012-material-escolar-lista-procon_album.htm)



Imagem nº 51 - Giz palito colorido. Fonte: <http://matadesaojoao.olx.com.br/giz-escolar-antialergico-caixa-colorido-formato-cilindrico- apenas-r-1-99-iid-320735633>

## b) Materiais escolares da Pólux - Escola Waldorf



Imagem nº 52 - Bastões e blocos (tijolos) de cera. Fonte: <http://www.showroomantroposofico.com/p/escola.html>



Imagem nº 53 - Giz colorido para papel. Fonte: <http://www.rubycanvas.com/products/29101-freart-colored-paper-chalk-tapered-stick-12-color-box>

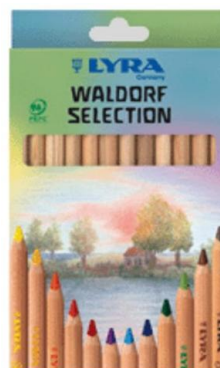


Imagem nº 54 - Giz para quadro-negro. Lápiz de cor triangular. Fontes: [http://www.palumba.com/product/mercurius\\_blackboard\\_pastel\\_chalk/513/](http://www.palumba.com/product/mercurius_blackboard_pastel_chalk/513/) e <http://www.showroomantroposofico.com/p/escola.html>

# 2 DOS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA À CONSTRUÇÃO DO OBJETO, ELEIÇÃO DOS OBJETIVOS E DA METODOLOGIA

## 2.1. Fundamentação dos pressupostos da pesquisa

Agora vou avançar na sistematização das ideias apresentadas no capítulo anterior até a chegada aos objetivos e aos procedimentos metodológicos.

*Você desenha?* Por que esta pergunta feita a professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental durante oficinas de formação em Artes Visuais<sup>40</sup> causa tanto mal estar ao ser ouvida por elas? E o constrangimento que surge quando proponho a todas que realizem desenhos de observação de um objeto com três materiais distintos e de três pontos de vista diferentes? Afinal, não é usual pedirem (é muito comum ainda usarem o verbo ‘mandar’) para as crianças ilustrarem uma história contada ou fazerem um desenho após uma visita ou um ‘desenho livre’?

Que concepção de desenho elas trazem em suas memórias do tempo em que eram alunas? Por que pensam que desenhar um objeto, uma paisagem ou pessoas significa desenhar como um renascentista, realizar uma cópia mimética do observado?

Quando questiono esta concepção que pode estar associada mais à memória dos conteúdos dos livros didáticos de História com suas ilustrações trazendo obras de Michelangelo, Dürer ou Da Vinci do que aos das poucas aulas de Arte, um alívio pode ser sentido. Atualizar o que seja desenhar é preciso:

---

<sup>40</sup> 2007 – Oficinas no Centro Cultural UFMG para professoras do Ensino Fundamental que visitavam as exposições que lá ocorriam em que se discutiam sua importância formativa e modos de incrementar o desenho em sala de aula; cursos de extensão com o mesmo foco ocorridos no teatro Universitário da UFMG; 2008 – 2009 – recebendo turmas e professoras nas exposições ocorridas na Casa Fiat de Cultura como Educador de Visitas Orientadas; 2010 – oficinas de formação no LASEB –FaE UFMG; 2011- curso de Cerâmica no LeCampo –FaE UFMG; 2011-2012 - oficinas de formação em Arte (com o foco no desenho) para professoras e acompanhantes pedagógicos da Educação Infantil e para professoras do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, promovidas pela SMED –Secretaria Municipal de Educação e GERED – Nordeste.

(...) o tempo e o espaço são as coordenadas básicas de todos os sistemas de *representação*. Todo meio de representação – desenho, pintura, escrita, simbolização através da arte ou dos sistemas de telecomunicação – deve traduzir o objeto em dimensões espaciais e temporais. Assim, (...) os sistemas visuais de representação traduzem objetos tridimensionais em duas dimensões. Diferentes épocas culturais têm diferentes formas de combinar essas coordenadas espaço-tempo.(HALL, 1997, p.74).

Associada à resposta negativa das professoras à primeira pergunta (de cada grupo de trinta professoras menos de 20% afirma que ainda desenha depois de adultas, sendo que entre elas contam na Educação Infantil as que tiveram formação em Artes Visuais), vem outro incômodo - narrado por algumas delas - de que muitas crianças de seis a nove anos lhes falam que não sabem desenhar. Como isto se constrói na escola, se as crianças desde que se erguem e se equilibram na posição ereta desenhavam como uma necessidade quase vital, dadas as condições materiais e afetivas para isso?

Colocarem-se para desenhar no lugar das crianças que educam perturba-as, é uma exigência poucas vezes feita; pensar na relevância de se retomar o seu processo criativo - o seu desenho, no caso - como condição para que possam dialogar com a produção gráfica de seus alunos, dá o que pensar, pois a maioria dos adultos para de desenhar, como se verifica ao serem perguntados sobre isto.

Estas questões iniciais são a motivação que me levaram a construir este projeto de mestrado, começando por pensar o desenho como forma de conhecimento do mundo:

O desenho, enquanto linguagem, requisita uma postura global. Desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção, escala. A visão parcial de um objeto nos revelará um conhecimento parcial desse mesmo objeto. Desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, idéias são tentativas de aproximação com o mundo. **Desenhar é conhecer, é apropriar-se.** (DERDYK, 1989, p.24) [grifo meu]

Qual é o seu lugar, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, quando se constata aquele esvanecimento e a narrativa recorrente de que não se sabe

desenhar mais por parte de algumas crianças? “O desenho reclama a sua autonomia e sua capacidade de abrangência como um meio de comunicação, expressão e conhecimento.”(DERDYK, 1989, p. 29).

Baseando-me em observações sistemáticas durante meu exercício profissional como professor de Arte, pressuponho haver relações entre aquele esvanecimento e o tipo de material tradicionalmente oferecido às crianças para desenharem, assim como pressuponho haver relações entre o esvanecimento e a atuação das professoras que escolhem o material e/ou orientam o seu uso, quando em sua formação - inicial ou continuada - não foram incluídas experiências estéticas que lhes permitam mediar a aprendizagem de conteúdos artísticos ou ampliarem o repertório gráfico das crianças. Esta é uma segunda questão que se coloca: em que sentido a mediação segundo Wertsch (1999) proporcionada por diferentes materiais artísticos – e de qualidade – interferem na expressividade e na permanência da produção gráfica das crianças após iniciada a sua escolarização e na ampliação do seu repertório gráfico?

Para procurar responder a estas duas questões iniciais é que proponho esta pesquisa, pois um estudo a respeito ainda não foi efetivado, constatação feita após o levantamento bibliográfico realizado para a construção deste projeto<sup>41</sup>, o que indicaria sua relevância social, justificando a sua realização, principalmente por ser uma proposta em que se discutirão os materiais escolares e seus usos com base nas ideias de Wertsch (2005), Leontiev (2006) e Benjamin (2002), já que os materiais escolares estão praticamente ausentes dos focos dos pesquisadores e pesquisadoras no Brasil até o momento.

Deste modo, procurarei explicitar como se processa esta mediação e suas implicações, propondo uma nova categoria para nortear a elaboração de listas

---

<sup>41</sup> Utilizei as palavras-chave *desenho, ensino fundamental, listas de materiais e formação estética docente* para pesquisar artigos em [www.scielo.br](http://www.scielo.br), resumos de dissertações e teses em [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br), nos bancos de dissertações e teses da PUC-RIO, UERJ, UFMG, UFF, USP, UNICAMP e UFRGS, utilizando como critério a seleção dos quatro Programas de Pós-Graduação em Educação mais bem avaliados pela CAPES, seguida de outros três com forte tradição em pesquisa em Educação. Constatei que materiais ou listas de materiais escolares não têm merecido atenção por partes dos pesquisadores, enquanto que as demais palavras-chave aparecem em diversas combinações ou isoladas.

e/ou o uso de materiais escolares mais adequados para o desenho por parte das professoras e sua aquisição pelos gestores: a de *material escolar de largo alcance*. Esta proposta se baseia em contribuições e indicações de Leontiev (2006) e Benjamin (2002) que serão explicitadas mais adiante. Proponho também que esta discussão deva envolver necessariamente a atuação docente, uma vez que são eles os mediadores do processo do desenho nas escolas, considerando que a busca por uma atuação que não apenas reproduza práticas consolidadas do passado, envolve também como meta uma formação docente mais abrangente que inclua a dimensão estética.

Há um aspecto novo trazido pela abordagem que darei aqui ao desenho e se refere à possibilidade de ele ser considerado como fator para a educação do sentir que tem um peso decisivo no modo como se dá o desenho numa escola vinculada à Pedagogia Waldorf.

Seguindo indicações de Efland<sup>42</sup> (1999), numa escola Waldorf há um currículo triplo que deriva da noção de Rudolf Steiner da ordem social tripla. Após o final da I Guerra Mundial, que desencadeou uma destruição sem precedentes na Europa,

Steiner propôs um sistema de organização social que proveria as necessidades do ser humano sem concentrações hegemônicas de poder e centralização da autoridade fundada no Estado moderno, e em sistemas econômicos como socialismo ou capitalismo. Em seu plano, a sociedade poderia ser organizada em três coexistentes e entrelaçados grupos de instituições. (EFLAND, 1999, p.13).

E continua:

Primeiro há as instituições que apóiam e sustentam a organização econômica, incluindo os mercados, as fábricas, as fazendas e sistemas de distribuição de bens e de serviços. Estes negociam com a matéria-prima necessária aos seres humanos, mas também fornecem a satisfação das necessidades fraternais dos indivíduos através de atividades de trabalho produtivo e distribuição. (...)

O segundo grupo contém as organizações cívicas, ou a esfera político-legislativa. Incluem legislaturas, tribunais e organizações políticas como suas partes. É onde as leis são promulgadas especificando direitos humanos e procedimentos através dos

---

<sup>42</sup> Titular do Departamento de Art Education da *The Ohio State University*.



quais cada indivíduo pode entrar legalmente para realizar contratos e acordos ou para reparar queixas.

O terceiro grupo é o grupo que mais nos interessa, o qual ele chamou de organização espiritual-cultural. Inclui escolas, universidades, corporações religiosas, museus, e organizações profissionais. São onde as concepções de liberdade, individualidade, certo e errado são cultivadas através da busca por significações na atividade educacional. (EFLAND,1999, p.13).

Steiner então propõe um sistema educacional que embasasse esta ordem social com formas de educação para atividades econômicas, cívicas e culturais-espirituais, incluindo aí a arte, derivando uma organização tripla do currículo. Conforme Efland (1999), à acumulação do conhecimento do assunto incluindo a Arte, a Ciência, as Línguas (a materna e uma bem distinta), a Matemática, as Humanidades e estudos culturais como a História, a Filosofia e a Religião, corresponderiam as várias atividades que o currículo abrange, e recursos que poderiam ser extraídos do assunto na sua condução:

1. As atividades práticas corresponderiam à esfera econômica desde que aqui os estudantes pudessem aprender profissões para seu sustento.
2. No círculo das atividades sociais ganha-se experiência ao fazer parte de um grupo, onde tem que se tomar conta dos interesses, desejos e direitos dos outros, bem como de seus próprios direitos e responsabilidades.
3. Finalmente, no círculo das atividades individuais imaginativas cultivariam o uso de sua imaginação para representar por formas expressivas da linguagem e da arte as questões e os interesses que vêm à luz em outras esferas de atividades. Atividades, em cada uma das três esferas engajariam as capacidades humanas cognitivas para o pensamento, o sentimento e a vontade. (EFLAND,1999,p.14).

Efland (1999) lembra o quanto é comum afirmar que há certas disciplinas que são boas para o pensamento como a Lógica e a Matemática enquanto outras como a Arte são boas para o cultivo dos sentimentos. Acompanhando outros autores, afirma que tal separação já não é mais tão sustentável e está cada vez mais claro que o aprendizado em qualquer disciplina ocupa todas as três facetas da cognição. E chama estas de pensamento, sentimento e vontade, à

maneira de Steiner. Cada uma, por si mesma, é incompleta sem as outras duas:

Pensamento é a capacidade cognitiva de tratar com conceitos e idéias, mas quando deixa de sê-lo, pode levar a uma abstração exangue de pensamentos mortos. O pensamento sem sentimento não pode levar às decisões morais porque os sentimentos ajudam a sensibilizá-lo para as conseqüências das idéias e ações. Além disso, o pensamento não acontece numa mente ociosa, mas é, ele mesmo, um ato de vontade. Somando-se ao pensamento, a atividade cognitiva deve envolver a vontade bem como o sentimento. Os sentimentos também nos tornam capazes de lidar com a afeição e a aversão, simpatias e antipatias, acertos e erros.

Uma vida governada inteiramente pelo sentimento sem o pensamento pode ser perigosa, como quando os prazeres tornam-se vícios ou quando as pessoas se engajam em opiniões violentas. Ações morais tornam-se possíveis quando indivíduos são capazes de usar os sentimentos como um recurso para animar o pensamento. John Dewey trata a questão como ponto de partida das "dificuldades sentidas". Tais sentimentos animam a mente por tornarem-se objetos do pensamento. Todavia, o caso é que várias matérias no curriculum diferem em sua capacidade de esboçar o pensamento, o sentimento e a vontade coerentemente. (EFLAND,1999,p.14).

Por outro lado, este currículo triplo reflete também a concepção trimembrada do ser humano de Steiner (1995, p. 40-41), originada de um entendimento mais antigo baseado num conhecimento instintivo: a compreensão de que o ser humano se compõe de corpo, alma e espírito. Para o autor, o conhecimento de Psicologia era precariamente desenvolvido nas primeiras duas décadas do século XX, sofrendo particularmente das conseqüências de uma determinação dogmática da Igreja, ocorrida no ano de 869 durante o IV Concílio de Constantinopla, que anulou aquele entendimento mais antigo. Segundo ele, o princípio que fundamentava quase toda a Psicologia enquanto ela se consolidava como novo campo do saber era o de uma simples bímembração do ser humano. Passado um milênio desde aquela determinação dogmática, tornou-se corrente a ideia de que o homem consistiria em corpo e alma, ou corpo e espírito, conforme se queira chamá-lo, sendo os termos 'alma' e 'espírito' considerados quase sinônimos.

Por isso, na Pedagogia Waldorf se propõe a educar em correspondência a esta composição tripla (corpo-alma-espírito) os três aspectos – o querer, sentir e o pensar – (a que Efland se refere, segundo sua perspectiva, como as três facetas da cognição) simultaneamente e sem hierarquias, através das atividades práticas, sociais e individuais imaginativas já citadas. Trata-se de uma pedagogia em que os trabalhos manuais, os exercícios de ritmos corporais e as atividades artísticas não estão descolados do ensino dos conteúdos tecnocientíficos e os perpassam o tempo todo, como aliados na aprendizagem dos mesmos pelas crianças, através do exercício da memória no pensamento, no sentimento e nos músculos.

### **2.1.1. O desenho de linha chega às academias e adquire autonomia da pintura**

Já me referi à produção das crianças que tem sido objeto de pesquisa na vasta bibliografia comentada por Leite (2001) é marcada predominante por um tipo de desenho que chamei de desenho de linha assim como a de professoras em contraponto a um outro tipo de desenho que designei como desenho de superfície. Esta distinção inicial foi feita a partir das ferramentas culturais utilizadas, mas pode ser ampliada, vinculando-a a três elementos fundantes das Artes Visuais – linha, cor e superfície. Traçarei em seguida um caminho que indique a gênese histórica da hegemonia do desenho de linha.

Kandinsky (1970) em seu tratado sobre os fundamentos da arte abstrata, refere-se aos elementos básicos fundantes das Artes Visuais que não podem ser simplificados e que na sua combinação geram todos os demais elementos e manifestações artísticas: “Devemos, antes de mais nada, distinguir dos outros elementos, os elementos de base, ou seja, aqueles sem os quais nenhuma obra pode nascer neste ou naquele domínio da arte.” (KANDINSKY,1970,p.30).

Segundo Oliveira e Souza (2012), Kandinsky (1970) nos seus tratados *Do Espiritual na Arte* (focado na essência da cor) e *Ponto, Linha e Plano* (focado no ponto, linha e plano), ao analisar os elementos fundamentais da criação artística, formula uma série de princípios que deveriam orientar o artista. Cria

um método analítico que deveria obedecer a uma “organização precisa e lógica das forças vivas” e apresenta quatro elementos básicos: o ponto, a linha, a superfície e a cor. Já Ostrower (1983) apresenta cinco elementos visuais: a linha, a superfície, o volume, a luz e a cor. Deixou de fora o ponto, tão valorizado por Kandinsky.

Da união das ideias destes dois grandes artistas que escreveram sobre o processo artístico, Oliveira e Souza (2012) propõe seis elementos: o ponto, a linha, a superfície, a cor, a luz /sombra e o volume que estão assumidos nesta pesquisa.

Há uma pluralidade de desenhos que resultam da combinação destes elementos:

há o desenho científico, usado na zoologia, botânica e anatomia (frequentemente empregados como ilustrações de manuais didáticos); o desenho técnico, industrial e arquitetônico (realizado, de modo geral, com o auxílio de régua, compassos, esquadros e outros instrumentos); o desenho utilizado pela imprensa e pelos livros (ilustrações, retratos e caricaturas), o desenho artístico etc. Desenhos são também utilizados por cineastas, designers, coreógrafos e cenógrafos em esboços, maquetes e projetos auxiliares. Desse modo, conclui-se que o desenho invade os mais diferentes campos e áreas de atuação - ciências, artes aplicadas, belas-arts, indústria, publicidade etc. - , nas mais diversas etapas da história da humanidade. É a partir do século XVI, com o advento do Renascimento, que o desenho se desenvolve como obra de arte.

Os artistas do Renascimento, se orientam por ideais de perfeição, harmonia, equilíbrio e graça - representados com o auxílio dos sentidos de simetria e proporção das figuras - de acordo com os parâmetros ditados pelo belo clássico. Nesse contexto, os estudos (leia-se: desenhos) de anatomia para composições maiores são bastante utilizados no período. (...)<sup>43</sup>

Novos métodos e técnicas surgem em decorrência do desenvolvimento de pesquisas nesse período, principalmente na Matemática e os projetos de máquinas cada vez mais sofisticadas exigem registros mais elaborados que orientem sua construção. Assim, a perspectiva central, uma das aplicações do

---

<sup>43</sup>Fonte:

[http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_ic/index.cfm?fuseaction=termos\\_texto&cd\\_idioma=28555&cd\\_item=8&cd\\_verbete=46250](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_idioma=28555&cd_item=8&cd_verbete=46250)

desenho de linha é sistematizada por Filippo Brunelleschi e descrita por Leon Battista Alberti no tratado *Della Pittura*, 1435, e irá alterar sensivelmente os modos de representação e as concepções de espaço como preconiza Hall(1997), repercutindo nos desenhos realizados na época. O uso da perspectiva pode ser observado, entre outros, na obra de Piero de La Francesca e de Leonardo da Vinci que foi responsável por ampla produção artística e científica, célebre por seus escritos, pelos retratos e pela invenção da técnica do *sfumato* e que se valeu sistematicamente do desenho - sobretudo dos desenhos com giz - para a realização de investigações e esboços.

Edgerton (2006) indica esta genealogia da perspectiva e a do aprimoramento do 'desenho técnico' no ocidente, a partir os manuscritos islâmicos (*Ilustração nº16*). Sinaliza que a perspectiva influencia decisivamente o lançamento das bases da tecnociência:

O presente ensaio defende que não foi somente um acontecimento artístico o advento da perspectiva linear (c. 1425), quando Filippo Brunelleschi ao pintar um pequeno painel no Batistério Florentino lançou mão das regras geométricas da reflexão em espelho ótico. **Esse acontecimento veio a exercer uma profunda e inesperada influência no surgimento da ciência moderna.** (...) a original dependência do espelho que Brunelleschi desenvolveu dois séculos antes não almejava revelar uma realidade 'científica' objetiva, mas sim reforçar a realidade espiritual cristã. Em 1435-36, Leon Battista Alberti, ao codificar a perspectiva de Brunelleschi em seu famoso "Tratado de pintura", substituiu o espelho de Brunelleschi por uma janela gradeada, assim redirecionando o propósito da arte da perspectiva, cujo intuito era não mais a revelação da ordem divina refletida na terra, mas sim de uma realidade física, mais secular, vista diretamente em sua relação com a ordem moral humana. (EDGERTON, 2006, p.154). [grifos meus].

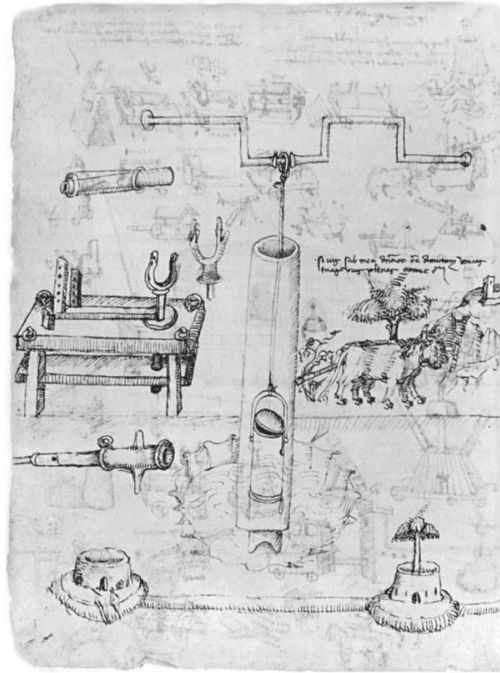
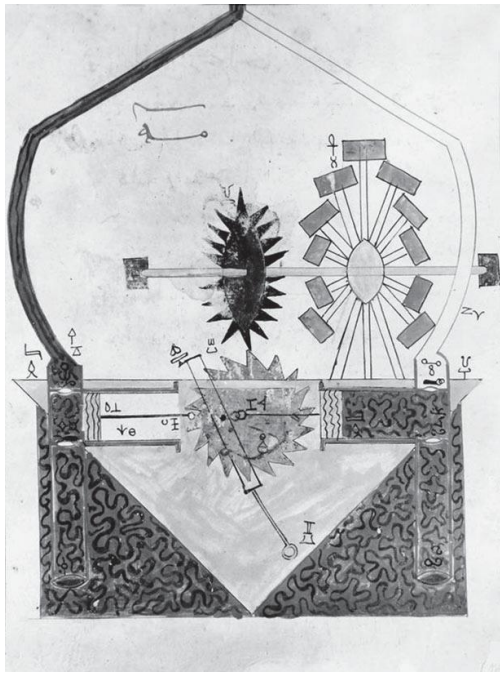


Imagem nº 55. a) Desenho sem perspectiva a partir de um manuscrito islâmico do século XIV. b) Desenho de uma bomba de sucção de um 'engenheiro' italiano do início do século XV chamado Taccola (1381-ca.1453). Ele já conhece a nova perspectiva linear, e seu desenho de escala poderia efetivamente ser utilizado a fim de se construir a partir dele um modelo de trabalho tridimensional. Fonte destas imagens: Edgerton (2006,pp.154-155).

Na sequência de sua divulgação realizada pelos tratadistas como Alberti, a perspectiva linear terá também importante papel na consolidação de uma educação visual da memória, através das *imagens agentes* que mobilizam uma maneira de ver e de compreender o mundo que se tornou hegemônica no ocidente:

imagens agentes são aquelas oriundas de um processo secular de fabricação estética e política, feitas para se tornarem inesquecíveis, uma educação visual da memória. Essa arte [da memória] e essa educação se assentam num dos instrumentos mais importantes de fabricação de imagens: a perspectiva, um processo geométrico e matemático de ilusão visual, desenvolvido na Renascença e que persiste na tecnologia das atuais câmeras fotográficas e televisivas. (ALMEIDA, 2004, s/p).

Um novo entendimento do mundo se funda e uma pedagogia visual que lhe corresponde é criada pela arte da memória, entendida aqui como

uma doutrina para a montagem de uma *machina memorialis*, ou seja, a criação de um aparato visual e literário que, impregnado pelas doutrinas e tratados, cuidou de criar uma pedagogia visual, uma maneira de ver e compreender o mundo. Este entendimento do mundo visual, calcado nas ideias e nos tratados, além de afrescos, esculturas e projetos urbanos, influencia e perpetua nossa corrente arte contemporânea, que preserva e gerencia os modelos nascidos na descrição e nas ideias. (OLIVEIRA, 2007,s/p).

Desse modo, vemos que em função dos avanços tecnológicos (na maquinaria e na arquitetura) na virada do século XIV para o século XV o desenho de linha dos projetos é um dos fatores que os determinam. Vale lembrar que a perspectiva não é apenas uma técnica: como uma construção histórica, ela é uma *forma simbólica* que identifica profundamente um conteúdo intelectual com um modo sensível de representação, segundo Panofsky. A variação na ordem sensível da representação quer dizer que a perspectiva não é a transposição das condições supostamente eternas do olhar ou ‘naturais’, mas que tal variação está condicionada por escolhas que educam o olhar. Quem não foi educado pela perspectiva é incapaz de ‘ler’ uma fotografia. Para Arnheim (1992, p. 273), a perspectiva – este símbolo da racionalidade – “marcou uma preferência cientificamente orientada pela reprodução mecânica e construções geométricas, aos produtos da imaginação criadora”.

Se hoje, no contexto urbano, a criança desde pequena é capaz de entender uma pintura, um desenho em perspectiva ou mesmo uma fotografia é porque foi *treinada* para isso, por uma pedagogia visual paulatinamente construída historicamente, pois vemos a partir de um sistema de representação e interpretação que direciona o olhar: “As pinturas em perspectiva, assim como quaisquer outras, têm de ser lidas; e a habilidade de leitura deve ser adquirida<sup>44</sup>”.

No entanto, é preciso matizar aqui esta ideia de treino, uma vez que estaria fundamentada numa lógica mecânica: seria preferível recorrer à de educação do olhar que envolve contextos mais amplos. A educação do olhar é entendida

---

<sup>44</sup> GOODMAN, Nelson. *Linguagens da arte: uma abordagem a uma teoria dos símbolos*. Lisboa: Gradiva, 2006.

como a que se dá a partir do contato sistemático desde a infância com as mais variadas fontes de imagens: a da cultura de massa (gibis ou revistas em quadrinhos, cinema e televisão), livros de arte, coleções ilustradas de contos de fadas, o exemplo de familiares e de outras crianças que desenham, exposições de arte, grafite dos muros nas ruas etc No caso do desenho, a educação do olhar se conecta com a sua fatura e a uma noção de habilidade – aprendizagem de uma habilidade para o desenho.

Assim, noto como essa educação do olhar orientada cientificamente pelas construções geométricas, secundarizou a imaginação criadora, indicando uma das raízes da ênfase dada à tecnociência na atual concepção de educação no Brasil que valoriza a inteligência especulativa e não cuida da educação dos sentimentos e, ainda, ignora o papel do lado prático, do fazer na escola. Tal fato auxilia na compreensão de como as produções infantis não são consideradas como forma de conhecimento do mundo, pois, por sua própria natureza, não apresentam o grau de abstração daquelas construções geométricas. Exigem outro olhar, a visada a partir de uma atuação docente que as considere como relevante produção cultural.

Ao mesmo tempo em que a perspectiva é difundida, a arte do desenho ganha cada vez mais importância, mas ainda como atividade preparatória ou de apoio para a realização das obras principais, pinturas e esculturas, mas considerada imprescindível na formação dos artistas, que, por meio do desenho, registram a realidade observada, treinam as medidas e proporções dos corpos humanos:

por essa razão as academias de arte, nos séculos XVI, XVII e XVIII, fazem do desenho uma disciplina obrigatória para o aprimoramento da atividade artística. As novas instituições defendem a possibilidade de ensino de todo e qualquer aspecto da criação artística por meio de regras comunicáveis. Nesse contexto, as aulas de desenho de observação e cópia de moldes são fundamentais para o treinamento dos novos artistas. O desenho como aprendizado técnico ou como exercício acadêmico da forma tem lugar nas academias com a realização de nus, naturezas-mortas e paisagens, assim como pela cópia de esculturas antigas.<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> Fonte:

[http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_ic/index.cfm?fuseaction=termos\\_texto&cd\\_idioma=28555&cd\\_item=8&cd\\_verbeta=46250](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_idioma=28555&cd_item=8&cd_verbeta=46250)



No Brasil, com a chegada da Família Real em 1808, um projeto para implantação de uma academia de arte nestes moldes começa a ser gestado em 1816, tomando como modelo a neoclássica francesa. A Academia Imperial de Belas Artes - AIBA - é finalmente fundada em 1826 no Rio de Janeiro, já capital do novo império, com o pintor francês Jean-Baptiste Debret como diretor e que aqui havia aportado como membro da Missão Francesa trazida por D. João VI. Ele havia trabalhado no ateliê do pintor Jacques-Louis David, uma das grandes expressões do Neoclassicismo<sup>46</sup> francês, que orientou durante anos a atividade artística francesa, sendo o pintor oficial da Corte Francesa e de Napoleão Bonaparte. Havia o precedente da Academia Real de San Carlos na Cidade do México, fundada em 1785 e que foi a primeira academia de arte na América e a única estabelecida durante o regime colonial. (ADES, 1997,p.27-28).

Segundo Derdyk (1989, p.35), havia uma potente matriz barroca disseminada através de práticas populares, quando a matriz neoclássica de origem francesa foi implantada através da criação da AIBA, no primeiro quartel do século XIX. Com seu viés elitista, o ensino a partir daquele momento ignorou toda esta tradição barroca. Para Ingres, o expoente máximo do Neoclassicismo francês, “o verdadeiro desenho era a linha”, sendo a linha entendida como contorno, elemento configurador subordinado à forma. Neste sentido somos herdeiros

---

<sup>46</sup> “Movimento cultural europeu, do século XVIII e parte do século XIX, que defende a retomada da arte antiga, especialmente greco-romana, considerada modelo de equilíbrio, clareza e proporção. O movimento, de grande expressão na escultura, pintura e arquitetura, recusa a arte imediatamente anterior - o barroco e o rococó, associada ao excesso, à desmedida e aos detalhes ornamentais. À sinuosidade dos estilos anteriores, o neoclassicismo opõe a definição e o rigor formal. Contra uma concepção de arte de atmosfera romântica, apoiada na imaginação e no virtuosismo individual, os neoclássicos defendem a supremacia da técnica e a necessidade do projeto - leia-se desenho - a comandar a execução da obra, seja a tela ou o edifício. A isso liga-se a defesa do ensino da arte por meio de regras comunicáveis, o que se efetiva nas academias de arte, valorizadas como locus da formação do artista. O entusiasmo pela arte antiga, a recuperação do espírito heróico e dos padrões decorativos da Grécia e Roma se beneficiam da pesquisa arqueológica (das descobertas das cidades de Herculano em 1738 e Pompéia em 1748) (...) Na pintura, o epicentro do neoclassicismo desloca-se para a França.” (Fonte: [http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_ic/index.cfm?fuseaction=termos\\_texto&cd\\_verbete=361&cd\\_idioma=28555&cd\\_item=8](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=361&cd_idioma=28555&cd_item=8))

dos mestres da Missão Francesa que introduziu este conceito de desenho que rapidamente se tornou o conceito oficial. Ainda segundo a autora, “a apropriação inadequada deste conceito determinou as vertentes do ensino artístico, que vigora até os nossos dias dentro das instituições acadêmicas” (DERDYK,1989,p.33) e “como herdeiros das lições neoclássicas, fica-nos faltando, em nossa formação intelectual e universitária, o sentido da palavra desenho anterior à Missão francesa, cujo panorama cultural era fundado no Barroco.” (DERDYK, 1989,p.35).

Esta herança pode ser percebida até hoje no tipo de prova de habilidade específica exigida para o acesso aos cursos de graduação em Artes Visuais, como por exemplo:

#### **Linha e contorno.**

A linha pode se apresentar basicamente de três modos diferentes: como linha objeto, como linha hachurada e como linha de contorno (...).

Faça três desenhos, num espaço de 10 x 10 cm, com cada uma das possibilidades apresentadas acima<sup>47</sup>.

O ensino do desenho na AIBA no período compreendido entre os anos de 1826 e 1851 foi objeto de pesquisa de Cortellazzo (2004) em que a autora examinou a situação do ensino artístico nacional, no período que antecedeu a vinda da Família Real ao Brasil e como se dava, nessa época, o ensino do desenho nas Academias Europeias de maior destaque. Em seguida, apresentou as principais propostas que nortearam o trabalho dos alunos da Academia, apontando as disciplinas estudadas e a metodologia utilizada e uma rica coleção de desenhos que foram por ela analisados.

O ensino do desenho na educação brasileira foi tema de pesquisa de Nascimento (1994) em que o autor usou a legislação educacional como a “linha mestra para o desenvolvimento do tema, sem perder de vista o contexto mais amplo em que a mesma esteve inserida. O binômio arte-técnica, traduzido no

---

<sup>47</sup> Questão extraída de prova da Unicamp. Fonte:  
[http://www.comvest.unicamp.br/vest\\_antiores/2012/download/comentadas/artes\\_visuais.pdf](http://www.comvest.unicamp.br/vest_antiores/2012/download/comentadas/artes_visuais.pdf)

trabalho e concretizado na própria legislação pelas modalidades do natural, geométrico, decorativo e convencional, serviu de parâmetro para situar o espaço do desenho no processo educacional”.

Ambos os autores apontam a racionalidade indicada por Derdyk (1989):

Intelectualismo e abstração parecem marcar o ensino da disciplina. (...) A dicotomia entre as diferentes modalidades é uma constante ao longo de todo processo histórico do ensino da disciplina. Mais acentuadamente, quando, em reação ao exagerado racionalismo baseado na geometria, o Desenho ensinado na escola acaba se reduzindo a duas formas equivocadas de representação: a artística, mas descompromissada de qualquer estruturação lógica; a puramente geométrica, descontextualizada da prática social dos homens. (DERDYK, 1989, p.35).

Por isso, nesta pesquisa estou pleiteando que a valorização da linha em contraponto às outras formas de desenhar promoveu reverberações na educação do olhar e na escolha dos materiais utilizados na escola na Educação Básica: lápis de grafite, lápis de cor, canetas hidrocor e giz de cera que favorecem com suas pontas o precoce aparecimento das linhas e não levam em consideração as habilidades das crianças pequenas para sua manipulação. Materiais de formas variadas como cacos de tijolo, pedaços de carvão e de minerais, tijolos ou blocos de cera, giz em forma de bastões etc mediam outras formas de desenhar que se filiam mais ao desenho de superfície, realizado pelo encontro de áreas plenas de cor, sem o contorno feito de linhas (que leva à realização de desenhos ocos, vazios de cor), além de exigirem menos força nas pontas dos dedos e menor controle motor fino em sua manipulação, evitando o retesamento dos feixes nervosos das mãos das crianças.

Trago para o campo a experiência positiva de uma escola com seu desenho de superfície em que o desenho de linha está subordinado a um pensamento que em certa medida considera a crítica de Derdyk (1989), uma vez que se afasta da racionalidade embutida na proposta neoclássica e só faz chegar a linha após intenso processo de educação do sentir através da experimentação das cores e da percepção de suas qualidades individuais. Aí, o desenho de linha é usado nos primeiros anos do ensino Fundamental como preparação

para o pensamento preciso exigido pela Matemática, como a prática do *desenho de forma* que será apresentado no momento adequado. Assim, concluo que as listas de materiais escolares tradicionalmente confeccionadas pelas escolas brasileiras contemporâneas e do passado<sup>48</sup> estão diretamente ligadas à concepção de desenho e à concepção de ensino de desenho que fundamentam o pensamento pedagógico em estreita conexão com o tipo de oferta de material que a indústria promove, enfatizando o aspecto racional que leva ao desenho de linha ou o do sentir que conduz ao desenho de superfície, resultante do encontro de áreas de cor.

No século XIX, o desenho adquire relativa independência da pintura com o surgimento da caricatura, principalmente a partir da obra de Honoré Daumier (1808 -1879), famoso por suas charges e sátiras políticas feitas por meio de desenhos e gravuras. E a sua autonomia plena virá com a arte moderna e sua ênfase na autonomia da pintura. A pintura ao ar livre é alçada ao primeiro plano pelos impressionistas que dispensam o recurso de esboços e estudos preliminares para a confecção da tela:

No momento em que se torna dispensável ao pintor, o desenho pode efetivamente se autonomizar, adquirindo status independente como obra de arte. Os nanquins de Vincent van Gogh - Vista de Saintes-Maries, 1888 - ou os desenhos a carvão de Georges Seurat são sinais explícitos do novo lugar que o desenho passa a ocupar na cena moderna. Ligados à arte figurativa, mas também às pesquisas abstracionistas, os artistas modernos se lançam ao desenho, experimentando as possibilidades abertas pela linha, contornos, contrastes e materiais. Pablo Picasso, Paul Klee e André Masson são alguns dos inúmeros artistas que experimentam o desenho em suas obras. O desenho moderno no Brasil encontra expressão em artistas de vocações estilísticas variadas, como Tarsila do Amaral, Lasar Segall, Flávio de Carvalho, Oswaldo Goeldi,

---

<sup>48</sup> Pensando na história dos materiais escolares no Brasil, os que favorecem a linha se tornaram mais acessíveis desde a implantação das primeiras indústrias de lápis em 1926, quando surgem a *Lápis H. Fehr Ltda*, fundada pelo imigrante suíço Germano Fehr em São Carlos/SP e *L. Faber e Cia* em Campinas/SP, por Joaquim Gabriel Penteado e seu sócio Luiz Faber. Fonte: <http://www.faber-castell.com.br>. Só bem mais recentemente, em 2001, surgiu uma fábrica – a *Apiscor* – fundada pela química Júlia Maria Grauenwaldt, com sede em São Paulo/SP que passou a fornecer blocos de cera e bastões que favorecem o desenho de superfície, justamente para atender a uma demanda por materiais distintos dos tradicionais e que eram até então importados de fabricantes alemães (*Lyra/Stockmar*). Fonte: entrevista por telefone com Soraya Grauenwaldt.

Guignard, Djanira, Iberê Camargo, Mira Schendel, entre outros.<sup>49</sup>

E é neste contexto histórico em que o desenho adquire sua autonomia no final do século XIX, que sintomaticamente o desenho infantil começa a despertar o interesse dos pesquisadores. Inicialmente comparando-o com a produção adulta, com o desenho dos artistas, até chegar o momento em que, na virada do século XX para o século XXI, a produção cultural infantil passa a ser compreendida como acontecimento irreduzível em sua complexidade e por suas especificidades.

### **2.1.2. A criança como um ser criador de cultura. O esvanecimento do desenho infantil**

Desde o final do século XIX, ampliou-se compreensão da criança como um ser criador (PEDROSA, 1996). Em obra escrita em 1952, esse autor usa o substantivo descoberta – que aqui será entendido como compreensão ou invenção, a partir das contribuições de W. Kohan e G. Agamben a respeito do surgimento de um ideal de infância na história. Gouvea (2011) afirma:

Os fragmentos da cultura infantil, aqui apenas indicados, permitem-nos pensar a infância e sua produção cultural não como universos distintos do adulto, mas como elementos que historicamente foram associados à criança e que também estão presentes na cultura adulta. Tais fragmentos nos permitem ainda analisar a complexidade da vida psíquica infantil e de suas produções simbólicas, superando as hierarquias redutoras, referenciadas no mundo adulto, e compreendendo a infância como acontecimento irreduzível em sua complexidade. Por fim, indicam possibilidades de atuação junto à criança, uma vez que se pode entender suas manifestações como expressões da complexidade do humano, em suas infinitas formas de produção simbólica. Se fomos formados numa tradição que entende os processos de desenvolvimento como aquisição de habilidades referidas ao mundo adulto, o conceito de alteridade enriquece-

---

<sup>49</sup> Fonte:

[http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_ic/index.cfm?fuseaction=termos\\_texto&cd\\_idioma=28555&cd\\_item=8&cd\\_verbeta=46250](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_idioma=28555&cd_item=8&cd_verbeta=46250)

nos na apreensão da infância, provocando nossas certezas e permitindo uma desnaturalização dos referenciais epistêmicos dominantes. O avanço numa perspectiva interdisciplinar de estudo da infância é o grande desafio, na investigação do que Lyotard denomina o *enigma da infância*, provocando-nos quanto às possibilidades de sua decifração. Talvez mais que conhecê-la, ou desvendá-la, possamos narrá-la, recuperando, ou melhor, revisitando aquilo que em nós se fez humano. (GOUVEA,2011, p.563).

Leite (2001, p.8) também percebeu que para trabalhar com os desenhos das crianças um novo aporte teórico se fazia necessário, pois a incomodava “a perspectiva etapista e a ideia implícita de vir-a-ser que alguns estudos, especialmente os calcados na psicologia, congregam”. Entendo como ela que “a reboque da concepção de desenho como fase, está a concepção de criança como fase, como adulto-que-ainda-não-é. Portanto, debruçar-se sobre esta visão faseológica me parece contraditório com uma visão de criança enquanto sujeito social e histórico, contextualizado, produtor e crítico de cultura, com especificidades que a distinguem dos adultos. ”

Assim, registros de desenhos infantis ou de crianças desenhando começam a aparecer na história da arte em sintonia com a construção histórica do conceito de infância. De acordo com Amin;Reily (2008,p.37), um exemplo é a obra *Retrato de um menino com desenho de sua figura-palito* (1520) de Giovanni Francesco Caroto (Imagem nº 56), na qual uma criança é retratada segurando uma folha com um desenho, provavelmente seu, de um “homem-palito”. As autoras afirmam que “durante o século XVI até o XIX, artistas com certa frequência representaram crianças desenhando – desde Rembrandt, com seu *Cristo Pregando*, (1652) [Imagem nº 57] até *O estúdio do pintor – uma alegoria real descrevendo um período de sete anos de minha vida artística*, de Gustave Courbet (1855).” (AMIN;REILY, 2008, p. 37).



Imagem nº 56. *Retrato de um menino com desenho de sua figura-palito* (1520). Pintura de Caroto. Fonte: [www.apahau.org](http://www.apahau.org)



Imagem nº 57. *Cristo Pregando* (1652). Gravura (água forte e ponta seca) de Rembrandt. Fonte: [www.rijksmuseum.nl](http://www.rijksmuseum.nl)

Ainda segundo as autoras, foi apenas a partir do Romantismo que esta produção infantil começou a despertar o interesse de filósofos, antropólogos, sociólogos, psicólogos e artistas, e devo acrescentar os pedagogos também:

Ao final do século XIX e início do XX o desenho infantil passou a ser objeto de pesquisa, resultando em publicações nos principais centros da Europa e EUA. Como resultado, surgiram coleções de desenhos de crianças, reunidas tanto por estudiosos no assunto quanto por artistas, funcionando como um reservatório de conteúdos originais. Os artistas buscaram recuperar os seus desenhos de infância, produções de seus filhos, desenhos de filhos de amigos, de alunos aos quais davam aula de arte e também de escolares. Um dos primeiros artistas a reunir desenhos de crianças foi Kandinsky, juntamente com Gabriele Münter; Klee juntou seus próprios desenhos da infância, Miró organizou um acervo com os desenhos de seu filho. Na Rússia, Mikhail Larionov e Nataliya Goncharova também proporcionaram situações coletivas de produção artística com crianças. Dubuffet começou a organizar o seu acervo de trabalhos no período da Segunda Guerra. Já no Brasil temos Mário de Andrade, marcando historicamente o interesse de pesquisadores brasileiros pelo tema do desenho infantil. (AMIN;REILY, 2008, p.36).

No entanto, elas afirmam que tais representações envolviam pouca preocupação com relação aos desenhos originais produzidos pelas crianças – a criança era representada rabiscando, ocupando suas atenções nessa brincadeira, enquanto outras coisas importantes aconteciam ao redor. Pelo fato de que os materiais como papel e instrumentos para desenhar eram pouco acessíveis mesmo para os artistas devido à sua produção artesanal, até que a industrialização nos séculos seguintes ampliou seu uso, posso imaginar que os desenhos infantis além de serem marginais ao mundo adulto, eram de duração efêmera, feitos nos muros e calçadas com os materiais que elas encontravam ao seu redor (pedaços de carvão, giz, gesso, tijolo etc ou instrumentos que produzissem marcas e incisões na superfície das paredes e muros).

Pedrosa (1996) narra que Franz Cizek foi um dos primeiros a atentar seriamente para a produção gráfica infantil:

Em 1896, Franz Cizek – um estudante de arquitetura da Academia de Belas Artes de Viena – fez uma descoberta sensacional: descobriu que a criança era um ser extraordinário, era um ser criador. A sua descoberta causou verdadeira



revolução na pedagogia. Após oferecer papel, lápis e pincéis para as crianças com as quais convivia, nasceu em Cizek a curiosidade pelas garatujas que ela faziam brincando. Em frente à casa onde residia, havia uma cerca de madeira sobre a qual a molecada da redondeza costumava não só evolucionar como rabiscar a giz, passando horas naquela atividade gráfica. Aquela cerca era o campo de observação predileto de Cizek . (...) Em pouco tempo, Cizek tinha em seu poder enorme coleção de trabalhos infantis realizados sem a ajuda do professor. Estava ele com um material inteiramente inédito, e desconhecido dos meios da educação oficial. Suas observações e experiências, ele as corporificou num programa de renovação do ensino artístico. (PEDROSA, 1996, p. 63- 66).

Encontrei também uma indicação anterior àquela data em uma obra mais recente - Cox (2010). A autora afirma que num dia chuvoso da década de 1880 um italiano de nome Corrado Ricci foi atraído por uns rabiscos na parede de uma viela, enquanto esperava a chuva amainar. Intrigado pelos desenhos, começou a cogitar sobre o que havia de tão especial neles que os tornava tão diferentes da arte convencional dos adultos. “Embora não tenha sido ele a primeira pessoa a levar a sério o assunto, foi seu libreto *A arte das crianças pequenas*<sup>50</sup>, publicado em 1887, que deflagrou o interesse pelo desenho infantil.”(COX, 2010, p. 2).

Além da admiração pela qualidade expressiva dos seus desenhos e rabiscos, o fato que mais tem espantado quem investiga a produção gráfica das crianças tem sido a disparidade entre os desenhos que as mesmas fazem nas cercas, paredes, muros, no chão e na areia e os que fazem na escola. Fora dali, as crianças parecem esquecer completamente as instruções da professora quando desenhavam, e tudo o que fazem tem muito mais coerência, constância, homogeneidade e vida do que os que criam na sala de aula, como já observava Cizek apud Pedrosa (1996) no final do século XIX. Este é um forte indicativo de que a atuação docente em sala, aliada ao tipo de material empregado para o desenho, merece uma investigação por parte dos pesquisadores e pesquisadoras da Educação, objetivando compreender em

---

<sup>50</sup> O livreto *L'arte dei bambini* foi digitalizado a partir da coleção da biblioteca da Universidade de Harvard e está disponível *on line* em: <http://www.archive.org/stream/lartedeibambini00riccgoog#page/n101/mode/1up>

que medida uma atuação docente autônoma e ancorada em uma formação estética pode afirmar um lugar positivo do desenho na educação de crianças.

Está posta uma questão estética e, portanto, ética, que toca diretamente na responsabilidade docente. Por isso que, pensando no componente ético de seu trabalho, em sua responsabilidade e em seu compromisso social, a busca das professoras por uma atuação que rompa com práticas que se naturalizaram deve passar necessariamente pela busca de uma formação estética mais abrangente que possibilite dar possíveis respostas àquelas perguntas colocadas anteriormente, convidando as famílias para participarem deste processo através das reuniões pedagógicas, por exemplo.

A ampliação do conhecimento a respeito dos materiais, seus usos e efeitos na produção gráfica infantil por parte das professoras e das famílias<sup>51</sup>, quando constituir uma massa crítica suficiente e efetiva para mobilizar também os gestores, poderá ter como efeito no futuro o deslocamento do aspecto econômico predominante para outros como o pedagógico e o estético.

Uma formação estética mais abrangente que pode decorrer desta tomada de consciência poderá levar a uma escolha e oferta mais ampla de materiais adequados nas escolas, a partir da introdução da categoria *material escolar de largo alcance* que será apresentada a seguir e da experimentação destes materiais, considerando que

---

<sup>51</sup> A ampliação do conhecimento das famílias a este respeito é importante na medida em que é no contexto doméstico que os primeiros desenhos infantis acontecem, realizados nas superfícies de paredes, mesas, portas etc com marcadores que em casa se encontram (lápiz, canetas, batom, giz de cera, carvão etc), quando não são desestimulados já na sua gênese por serem considerados como *sujeira*, ou chamados pejorativamente de 'rabiscos' que incomodam os adultos, avós, pais e mães. A importância de se oferecerem materiais e espaços adequados - e com limites - para o desenho das crianças se faz notar tão logo elas se erguem e se mantêm de pé, geralmente por volta de um ano e meio de idade. Uma postura mais atenta, menos controladora e mais libertária por parte dos adultos traz grandes efeitos positivos na produção gráfica infantil, gerando memórias que depois repercutirão na atuação de futuros pais e mães e professoras. Das sondagens biográficas que realizo nas oficinas de formação é notório o fato recorrente de que professoras, hoje como mães e pais, reprimam os desenhos parietais das crianças na escola e em casa e se lembram de que também não puderam desenhar nas paredes etc, tendendo a reproduzir um esquema de obliteração do desenho que se naturaliza de geração para geração e não tinham consciência disso. A lembrança crítica que proponho põe em cheque este círculo vicioso.

cada criança é uma lei em si mesma. É preciso que ela mesma tenha oportunidade para desenvolver a sua própria técnica. Ela não deve ser submetida a um rígido curso de educação técnica externo. À criança deve ser deixada a possibilidade de escolher o material com que se exprimir. A experiência com o material escolhido deve ser levada até o amadurecimento de acordo com o ritmo próprio do seu desenvolvimento. Nada de acelerar esse processo artificialmente, ou alterá-lo para satisfazer os adultos. E nunca, como insistia Cizek, se louvem a destreza, a perícia, em detrimento ou à custa das idéias criadoras. (PEDROSA,1996, pp.63-64).

O que se depreende da narrativa de Pedrosa é a importância que assume um ambiente de liberdade e de experimentação, somada ao olhar atento do adulto, na produção gráfica das crianças. Para ele, a educação, a atividade artística e o organismo físico do homem constituem uma síntese dinâmica. E prossegue:

Os desenhos espontâneos da criança são infalivelmente de natureza artística. Só deixam de o ser quando se dá a intervenção dos métodos de ensino convencional ou da imitação do natural. (...) Ainda nos encontramos numa civilização que teme a educação dos sentidos e das emoções, que timbra em abafar no homem o impulso espontâneo inicial para criar. Para ter do mundo um conhecimento que não seja a mera acumulação de informações quantitativas sobre as coisas, não basta ao homem atual o conhecimento exclusivamente conceitual. Ele carece (...) de *cognição visual*. O homem atual é um ser imperfeitamente desenvolvido, pois a educação e o meio a que é submetido lhe embotam o desenvolvimento espontâneo da visão, dos outros sentidos, da sensibilidade. Por isso já Cizek verificava que à medida que o menino cresce, o seu poder criador minguava. (PEDROSA,1996, p.68).

A crença de Pedrosa (1996) de que os desenhos espontâneos da criança são **infalivelmente** de natureza artística também é marcada historicamente, provavelmente seria fruto de uma concepção que ganhava força na década de 1950. Leite (2001,p.17-18) se pergunta - desenho de criança é obra de arte?:

A discussão acerca da relação entre desenho infantil e obra-de-arte tem merecido destaque. Alguns autores ligados à Arte-educação, Pedagogia ou Psicologia, como Stern (1962), Luquet (1969), Lowenfeld (1977), Herberholz (1978), Stant (1988), Gardner (1997), entre outros, de uma forma mais clara, ou menos clara, denominam as produções culturais das crianças como *arte infantil*. Outros tantos, quando relacionam a arte à produção cultural infantil, fazem-no a partir de associações com

a arte contemporânea Garuti, 1998), arte moderna (Lowenfeld, 1977), arte primitiva (Stern, 1962) etc.

Pensando sobre a criança, Mário de Andrade (s/d.d) a aponta como ser “primitivo” que se encontra num momento preliminar. Constituída pela curiosidade do saber, a criança busca explicações para tudo que a cerca de forma *paralógica* (ao lado do lógico, não inferior a este – o que desloca esta posição de aspectos evolucionistas). “Pelo seu parologismo imprevisível; pela sua dependência do sentimental; pela satisfação verbalista: é um ser de uma enorme complexidade”. O Autor (s/d.b) a coloca como herdeira, contagiada e estimulada – para ele, a criança pré-escolar não se manifesta artisticamente pois todas as suas atitudes, na realidade, consomem a mesma energia, fundem-se entre si: tanto desenhar, como cantar, ou brincar... além de seu desenho não possuir caracteres técnicos, estilísticos, estéticos, inerentes à arte. (...) Para ele, a criança pequena é, por princípio, antitécnica - não há pesquisa ou aperfeiçoamento; há, ao contrário, um caráter rotineiro no desenho infantil, com fixação de tipos e processos de representação que os afastam, mais uma vez, de ser manifestação artística. Concordo plenamente com essa concepção do Autor. A relação entre o trabalho da criança e o do artista pode ser resumida se pensarmos no investimento que este último faz, mesmo que seja no sentido de romper com os paradigmas estéticos vigentes. A criança está mais atenta ao processo do que ao produto. (LEITE, 2001,p.17-18).

Por minha vez, sigo os argumentos da pesquisadora, concordando com ela que o desenho infantil não é infalivelmente obra de arte, havendo uma distinção clara entre a atitude da criança e a do artista, pois este exerce uma atividade que é “única por extrair suas forças propulsoras deitando raízes vitais em toda a história da humanidade, sem exceção de tempos e locais”, como preconiza Argan (2002, p.302).

De que concepção de arte estou tratando, afinal? Dentre as múltiplas possibilidades de definir este conceito nada universal, uma que atende bem ao enfoque desta pesquisa é a de Argan - arte pode ser “justamente o modo de pensamento pelo qual a experiência do mundo realizada através dos sentidos assume um significado cognitivo, pelo qual o dado da percepção se apresenta instantaneamente como forma.”(ARGAN, 2002, p.272).

É ainda muito comum se ouvir na Educação Infantil, principalmente, as professoras dizendo para as crianças que fará exposição de seus

“trabalhinhos” de arte ou que farão apresentação de “teatrinho”. Além de estas falas refletirem esta concepção historicamente marcada e que precisa ser superada, associada a uma formação estética lacunar e à ausência de tempos coletivos para reflexão sobre a prática e para a formação continuada, traz e mantém uma infantilização no sentido negativo do termo com o uso de termos no diminutivo, revelando concepções de produção cultural infantil ainda reféns da ideia de criança como um pequeno adulto.

No entanto, o fato de o produto infantil não ser genericamente artístico não significa que é destituído de sensibilidade estética. Muitos desenhos infantis nos encantam exatamente pelo seu aspecto paralógico, pelas soluções que oferecem para a realização daquilo que almejam e delas nos falam e há certamente inúmeras crianças e jovens que, dominando técnicas, usando os mais diversos materiais conjugando-os com outros fatores como ambiente escolar e doméstico, história de vida etc obtém resultados muito elaborados, destacando-se.

Retomando a constatação de Pedrosa (1996) por meio de Cizek de que o poder criador minguia à medida que a criança cresce, entendendo que a vinculação com o crescimento que ele faz tem mais a ver com a sua escolarização crescente e não com o seu crescimento biológico, verifico que a mesma é feita também por Piaget (1954) e Strauss (1996), a partir de análises baseadas na obra de Rudolf Steiner, quando ambos se debruçaram sobre a produção gráfica das crianças que começam a frequentar a escola para serem alfabetizadas. Piaget (1954) deixa isto bem claro:

Dois fatos paradoxais são capazes de espantar as pessoas habituadas a observar o desenvolvimento das funções mentais e das aptidões na criança. O primeiro dos fatos consiste em que, freqüentemente, a criança pequena<sup>52</sup> parece melhor dotada do

---

<sup>52</sup> *Criança pequena* no contexto da década de 1950 na Europa e da fala de Piaget deve ser compreendida aqui como a que tem menos de sete anos e que ainda não se escolarizou. Na década de 1920, em contexto semelhante (Suíça, Alemanha) Steiner também não estimulava a freqüência das crianças pequenas aos *Kindergarden* se as mães pudessem cuidar delas em casa até os sete anos (marcados pela preparação para a segunda dentição). Geralmente os Jardins de infância eram para os filhos das mães operárias que não podiam se dar a este luxo. Nesta década de 2010, por outro lado, pais e mães no Brasil têm de se esforçar, sem muito êxito, para não começarem a escolarização de seus filhos logo aos dois anos de idade, sinal

que a criança de mais idade, nos domínios do desenho, da expressão simbólica (representações plásticas, papéis representados nas cenas coletivas organizados espontaneamente, etc.) e por vezes na música. Quando se estuda as funções intelectuais ou os sentimentos sociais contata-se um progresso mais ou menos continuado, enquanto que no **domínio da expressão artística, ao contrário, a impressão freqüente é de um recuo**. O segundo fato (e que se reduz em parte ao primeiro) consiste em que é muito mais difícil estabelecer estágios regulares de desenvolvimento no caso das tendências artísticas do que no caso das outras funções mentais. Qualquer [uma] destas observações conduz a uma conclusão evidente: a criança pequena começa espontaneamente a exteriorizar sua personalidade e suas experiências interindividuais graças aos diferentes meios de expressão que estão a sua disposição: desenho e a modelagem, o simbolismo do jogo, a representação teatral (que procede imperceptivelmente do jogo simbólico coletivo), do canto, etc.; mas que, sem uma **educação artística apropriada que consiga cultivar estes meios de expressão e encorajar as primeiras manifestações estéticas, a ação do adulto e os constrangimentos do meio familiar ou escolar tendem em geral a frear ou contrapor-se às tendências artísticas ao invés de enriquecê-las**. (PIAGET, 1954, p.22).[grifos meus].

Por sua vez, Strauss (1996) escreve a este respeito:

A consequência do novo estado de consciência da criança em idade escolar<sup>53</sup>: começa a desvanecer o impulso espontâneo criador pictórico. Os que se entusiasmaam pelos desenhos infantis, têm a triste experiência de que vai minguando a intensidade da mensagem infantil. Com o passo para o segundo setênio, desvanece a capacidade de reproduzir, sem resistência, os processos vitais.(STRAUSS, 1996, p. 42).

Seguindo estes indícios deixados por Piaget (1954) e Strauss (1996), é que construí o meu objeto de pesquisa: como prossegue o desenho infantil nos

---

dos tempos que correm. Que consequências tal escolarização trará em suas produções gráficas?

<sup>53</sup> Criança em *idade escolar* no contexto em que o livro foi produzido se refere à criança a partir dos sete anos: a autora se baseia em material coletado por seu pai Hanns Strauss (1883 – 1946) em mais de quarenta anos na Europa (Alemanha) e que ele começou a sistematizar no final dos anos 1920. Importavam-lhe eram as expressões gráficas espontâneas das crianças, não influenciadas pelos adultos ou professores.

primeiros anos do Ensino Fundamental, já não mais marcado pelo espontaneísmo, e as possíveis correlações com a atuação docente e o uso de materiais escolares?

Como desnaturalizar as listas de materiais tradicionais, seus usos e efeitos, a fim de que a escolha dos itens que as compõem reflita um projeto consciente de “ampliação do âmbito e da qualidade da experiência estética visual das crianças.” (LANIER, 1984, p.45-46). É neste contexto que apresentarei uma categoria nova, a do *material escolar de largo alcance* que servirá para a interpretação da produção dos desenhos infantis e norteará também a dos itens que compõem as listas de materiais escolares, seus usos e efeitos. Optei por usar a expressão *material escolar* no lugar de *material artístico escolar* por considerar que na escola no Brasil o que temos mais frequentemente é o material usado na escrita contaminando o que se usa na arte ou no desenho, de tal modo que uma discussão mais geral a respeito do material escolar terá reverberações tanto na escrita como no desenho, o que poderá trazer mais contribuições desta pesquisa para o campo.

### 2.1.3. O desenho infantil

*Desenho, logo existo.* (Guto Lacaz)

Acompanhando o que foi apresentado no item anterior, o desenho foi adquirindo importância na educação ao longo do século XX, como indica a valorização da expressão dos sentimentos da criança no movimento escolanovista<sup>54</sup>, na medida em que se ampliaram as concepções sobre a criança até o reconhecimento da mesma como produtora de cultura. Atualmente, a formação docente continuada procura acompanhar estas conquistas como atestam, por exemplo, as proposições curriculares do Ensino

---

<sup>54</sup> “O escolanovismo propunha uma mudança de foco nos princípios e no fazer pedagógico. Contrapondo-se à escola tradicional, centrada na autoridade do professor e no ensino através da reprodução de conteúdos previamente definidos, a Escola Nova priorizava os interesses e necessidades do aluno, enfocando, principalmente, o seu processo de aprendizagem. Nesse contexto, concebe-se arte como um produto interno que reflete a organização mental, cuja finalidade, na escola é a de permitir que o aluno expresse seus sentimentos e libere suas emoções. A arte, portanto, não é ensinada, mas expressada” (PONTES,2005,p.3).

Fundamental em processo de construção coletiva da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte<sup>55</sup>. Deve-se levar em conta também que o material escolar destinado aos trabalhos de Arte assim como o brinquedo na Educação Infantil, ao se tornarem *objetos de consumo*, acabam por incorporar os conhecimentos sobre a criança e suas representações que circulam na sociedade em tempos e espaços determinados. Farei uma aproximação desta questão, quando adiante tratar das listas de materiais.

Documentos como as proposições curriculares sinalizam para a necessidade de se repensar as práticas e os pensamentos que fundamentam o modo como o desenho é tratado nos primeiros anos do Ensino Fundamental, à luz das grandes transformações porque passa o ensino de Arte dentro de uma discussão mais ampla do que seria uma formação estética mais abrangente nestes últimos trinta anos, marcadamente após a edição da LDBEN/96, considerando que

no processo de constituição e organização curricular da Educação Básica, os aspectos estéticos têm, historicamente, recebido o tratamento menos cuidadoso. Na definição das disciplinas, a educação artística tem sido esquecida ou secundarizada em relação às demais. Desde há muito, essa desvalorização é insistentemente denunciada por pesquisadores e docentes da área. (TROJAN, 2004, p.426).

Proponho que se pense numa formação sensível que não se restringiria somente à arte e a questão de seu ensino na escola, que deixaria de lado todo e qualquer pensamento de modelo estético pré-estabelecido, mas atentaria para a educação do sentir da criança que apreende o mundo. Uma formação estética que não poderia

dissociar-se da educação ética e da educação heurística, muito menos poderia ser pensada fora de condições culturais específicas e históricas. (...) Portanto, a estética na formação docente que vise ultrapassar o horizonte pedagógico instituído e regular deveria atender ao primado da diferença ontológica como seu horizonte compreensivo e fundante.(GALEFFI, 2003).

---

<sup>55</sup> BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Desafios da formação. Proposições curriculares. Ensino Fundamental. Rede municipal de Educação de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: SMED, 2010.



Grandes coleções de desenhos infantis foram criadas ao longo do século XX, como a de Mário de Andrade já referida anteriormente e a *Rhoda Kellogg Art Collection* que é explorada exaustivamente em Kellogg (1981), oferecem um ponto de partida para os pesquisadores. A formação em serviço tem sido uma saída usada pelos gestores públicos, cooperativas de professores etc para dar conta desta demanda formativa.

Segundo o levantamento de Monteiro (2010, p. 48), o desenho produzido na escola é um tema que tem chamado a “atenção de várias pesquisadoras, tais como Faria;Demartini, Prado (2005), Silva (1998), Gobbi; Leite (1997, 1998, 2001, 2004, 2005, 2007), dentre outras”. No entanto, o esvanecimento do desenho infantil não tem merecido a atenção das mesmas, devido aos focos de suas pesquisas em que geralmente as análises dos desenhos não consideram a sua produção ao longo do tempo, notadamente na transição da Educação Infantil para os primeiros anos do Ensino Fundamental. No entanto, devo reconhecer os avanços que essas pesquisas têm trazido para a ampliação do entendimento do desenho infantil, deslocando-o do arcabouço teórico fundado nas ideias de Piaget para os da Sociologia da Infância, da Antropologia da infância ou dos Estudos da Infância, por exemplo. Este deslocamento também implicou em outro – o da abordagem do termo cultura, como já foi indicado anteriormente.

Pela formação acadêmica predominantemente em pedagogia, psicologia ou filosofia dos pesquisadores e pesquisadoras do desenho infantil, posso inferir que também a maioria deles parou de desenhar. Há as exceções como é o caso de Leite (2001), já citado. Por isso, imagino que o interesse sobre as condições materiais de produção e o seu esvanecimento não surgiram de forma evidente em suas pesquisas. Pelo fato de ele não ser tratado explicitamente, há o risco de que esse silêncio a seu respeito faça com que ele se naturalize. Outras exceções - que confirmam a regra - devem ser feitas para Derdyk (1989) que trata do desenho infantil a partir da vivência de quem sempre desenhou e para a filósofa Márcia Tiburi que, por ser uma desenhante,

em livro<sup>56</sup> recente pensa também sobre este esvanecimento do desenho, em diálogo com o músico e professor de desenho Fernando Chuí.

Parto ainda do pressuposto de que para uma interlocução mais empática com a produção gráfica infantil é necessário que o professor/pesquisador também realize ele próprio o trajeto pela experiência do desenho, como condição indispensável para aquele que ensina e/ou pesquise. Esta condição é apontada também tanto por Derdyk (1989, p.vii - viii) -“não dá para falar de processo e de resultado sem ter passado por ele” -, como por Favaretto (2010, p. 234) -“ um requisito indispensável para aquele que ensina é que faça ele próprio o trajeto pela experiência da arte, simultaneamente como praticante, amador ou pensador das artes“ e Coragem (1989) no resumo de sua dissertação: “considera que o artista-professor, tendo a vivência teórico-prática do fazer artístico, tem a facilidade de compreender o processo de criação dos seus alunos e, também, a possibilidade de desenvolver uma prática pedagógica em que a emoção estética seja um elemento mediador significativo entre o ensinar e o aprender”. Estes autores me deram importantes indicações.

Alguns conhecimentos a respeito do ato de desenhar (como os ligados à sua fisiologia e às disposições corporais) e outros que são frutos dele (como falar a respeito da diferença que há entre desenhar com tijolo de cera e desenhar com pincel chinês macio e nanquim, quanto aos seus efeitos expressivos, se não se experimenta desenhar com estes materiais distintos?), só são possíveis a partir da relação direta entre o desenhante e os instrumentos/ “ferramentas culturais” ou materiais artísticos (como, por exemplo, carvão, tijolos de cera, pincéis, guache, nanquim etc) e suportes (vidro, parede, piso, madeira, papéis de diferentes gramaturas e diferentes fibras etc). Também posso pensar na relação que o desenhante estabelece com outros desenhantes (os colegas, a professora, um desenhante convidado da escola, a biografia de um desenhante...) e na relação que o desenhante estabelece com as tradições de desenho (se as conhece, se tem afinidade com alguma delas etc). Posso

---

<sup>56</sup> TIBURI, Marcia. *Diálogo/Desenho/ Marcia Tiburi, Fernando Chuí*. São Paulo: Ed. Senac SP, 2010.

assinalar, então, que certos conhecimentos só podem ser construídos a partir do uso que se faz dos instrumentos mediadores, num relacionamento dialético entre agentes humanos e essas ferramentas culturais em que os mediadores transformam quem os utiliza e vice-versa.

Isto pode ser reforçado ao evocar a conhecida percepção (mas esquecida na escola de hoje) de que se aprende com as mãos: desde o filósofo grego Anaxágoras que já afirmava: “por ter mãos, o homem é o mais inteligente dos animais”; passando pela Idade Média :“o conhecimento mora na cabeça, mas entra pelas mãos” ( para os *Compagnons du Devoir* – corporação de ofício francesa) e chegando até nós: “ a mão é a janela da mente” (Kant)<sup>57</sup> .

A compreensão do processo de criação infantil é de grande valia para as professoras que diariamente têm de lidar com este mundo de imagens que jorram diante delas como são os desenhos infantis.

#### **2.1.4. As listas de materiais escolares**

As listas de materiais que as escolas encomendam aos pais de alunos são temas de matérias na imprensa a cada início de ano letivo. Nesta época, somos bombardeados com reportagens que tratam do assunto, cujo foco é quase sempre o econômico (exagero na quantidade de itens pedidos, abusos nos preços etc) e raramente o pedagógico, motivo pelo qual são os órgãos de defesa do consumidor que ficam em estado de alerta por causa delas e não as professoras. É notório também o fato de que esta discussão foi proposta por uma psicóloga<sup>58</sup> e não por um gestor público ou uma professora do Ensino Fundamental, sinalizando para a necessidade de a trazermos para o âmbito da escola e de seus atores. Vale lembrar que esta ênfase no aspecto econômico em detrimento do pedagógico geralmente norteia também a aquisição de

---

<sup>57</sup> Citado do artigo de Cláudio de Moura Castro intitulado *A mão inteligente*, publicado em 14 de dezembro de 2011 no jornal O Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,a-mao--inteligente-,810784,0.htm>

<sup>58</sup> Mereceu ampla repercussão em *sites* e *blogs* na internet a matéria publicada no jornal Folha de São Paulo em 01 de fevereiro de 2011 e intitulada “Por trás das listas escolares” de autoria da psicóloga Rosely Sayão. A matéria pode ser acessada em: [www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/inde01022011.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/inde01022011.htm)

materiais por parte das secretarias municipais e estaduais que têm que cumprir certas determinações de ordem econômica.

O tema perde sua força na medida em que se recai na rotina escolar e só volta a interessar à imprensa no semestre seguinte, mas raramente aos pais, às mães e às professoras, envolvidos que estão com aquela rotina. Penso que, deste modo, perdem-se grandes oportunidades para uma discussão mais aprofundada sobre o que fundamenta a confecção ou a escolha dos itens que compõem tais listas e o uso posterior que se fará das mesmas em sala de aula e até em casa, quando as mães e os pais procuram oferecer materiais para seus filhos e filhas desenharem. O que oferecer para as crianças? Que materiais são pertinentes e potentes para a mediação de ações pedagógicas ou artístico-exploratórias específicas?

No que diz respeito ao desenho nos primeiros anos do Ensino Fundamental, questões como as que se seguem não são postas no momento da escolha dos itens que compõem as listas escolares: como são elaboradas as listas de materiais nas escolas? Quais são os critérios para aquisição dos materiais pelos gestores para as escolas? Como se dá a participação docente na sua elaboração e nas escolhas dos itens que as compõem? Quais são os fundamentos que orientam tais escolhas? A que concepção de formação estética se filiam? Como estas listas e seus usos foram-se naturalizando? Quais as implicações na produção gráfica das crianças o uso de materiais de baixa qualidade (quando se opta pelos mais baratos)? Qual a relação entre desenho e oralidade ou, em outros termos, como situar o desenho de linha numa sociedade complexa como a nossa que até recentemente era composta por uma maioria analfabeta e com forte predominância, portanto, da oralidade na transmissão e construção culturais?

Por outro lado, como tratar a submissão do desenho à escrita nesta sociedade, quando valorizado não por seu valor em si, mas por sua equivalência funcional com a escrita? Que concepção de formação estética docente orienta (e até naturaliza) o desenho de linha desde a Educação Infantil em detrimento de outras formas em que o desenho na escola não acelera o surgimento dos contornos e a emergência de conceitos? Há diferença na produção gráfica das

crianças se se oferecem lápis de ponta fina, borracha, giz de cera e papel A4 para serem usados por elas sentadas em carteiras em vez da oferta de carvão, tijolo de cera, papel A3, rolo de papel ou paredes como suportes para serem desenhados de pé, mobilizando o corpo inteiro da criança? Estamos efetivamente respeitando os potenciais expressivos das crianças ao oferecermos os materiais usuais em sala de aula sem maiores reflexões sobre os fundamentos de uma formação estética mais abrangente? Podemos tratar do desenho das novas gerações que nos chegam às salas de aulas se nós - adultos - geralmente paramos de desenhar aos sete anos de idade? Há implicações na qualidade da expressão gráfica das crianças se os docentes desenhavam ou retomam seu desenho para que assim suas produções gráficas dialoguem com as dos seus alunos e alunas? Estes não podem muito mais do que temos oferecido a eles ou deles exigido?

É justamente aí que as pesquisas acadêmicas poderiam contribuir para compreender os materiais como mediadores de concepções educativas e estéticas, como mediadores de conhecimento, impactantes na produção do conhecimento pela produção do desenho pela criança. Poderiam contribuir também para deslocar o foco do aspecto econômico para o artístico e o estético, quando se tratasse das listas de materiais e de seus usos, considerando a formação estética e a autonomia docente, além do necessário envolvimento das famílias.

“Não há dúvida alguma de que há exagero e falta de bom senso por parte das escolas quando elaboram as listas. Mas o exagero das listas não pode ser analisado sem lembrar que consumir é a marca de nosso tempo. Consumir mais material escolar ganhou [até] estatuto de maior oportunidade de aprendizagem ao aluno”, afirma Rosely Sayão na matéria citada. Ela dá o exemplo do caso de uma mãe que a procurou, porque estava muito apreensiva com a escola que escolhera para o filho freqüentar neste ano. A razão era que, escreve Sayão (2011),

a lista de material solicitado era muito pequena e custava bem pouco, menos da metade do valor que as amigas estavam deixando nas papelarias e lojas do gênero. Para essa mãe, alguma coisa estava errada. Não com a lista das outras escolas - caras e abusivas- e sim com a lista enxuta da escola que seu

filho vai freqüentar, caso ela se convença de que a lista não tem relação alguma com o ensino que será ministrado pela escola nem com o aprendizado que seu filho poderá adquirir nos estudos. (SAYÃO, 2011).

Indicando possíveis respostas para algumas das questões colocadas anteriormente, Rosely Sayão sinaliza que “o material necessário para tanto não se compra: é a relação professor-aluno e a competência do mestre ao ensinar. E continua:

(...) acostumou-se a pensar que as crianças podem fazer muito pouco na escola. Bem menos do que, de fato, podem realizar. E é esse tipo de pensamento que tem roubado de nossas crianças muito de seu potencial. Criança pequena na escola, até mesmo com menos de um ano, é capaz de muita coisa (...). Pode **usar qualquer tipo de material** que seu professor se disponha a usar com ela **dentro de uma proposta de trabalho**. Já deveríamos ter passado da época em que a lista de material a ser usado na escola aumenta de acordo com a idade da criança. (SAYÃO,2011). [grifos meus].

Ela lembra ainda que, quando cursou a faculdade de Psicologia, a lista de habilidades que poderiam ser desenvolvidas nas crianças apresentava duas ou três linhas a mais a cada ano que a criança ganhava:

Tantos estudos depois, **continuamos a pensar dessa maneira linear e restritiva em relação ao desenvolvimento das crianças**. Mas como podemos cometer tamanha bobagem? É por causa desse conceito antigo e superado que temos represado o aprendizado das crianças. **Elas podem muito mais do que temos oferecido ou exigido**. Precisamos deixar de subestimar os mais novos. De verdade. (SAYÃO,2011). [grifos meus].

Como professor de Arte, artista visual e desenhante que investiga as escolhas dos materiais escolares e seus usos, posso não concordar com esta autora que fala do ponto de vista de uma experiente psicóloga, quando afirma que se pode usar qualquer tipo de material (especialmente quando se trata de crianças de um ano e meio a seis anos), mas as razões da discordância serão tratadas adiante e têm a ver com a categoria que será proposta adiante - a de *material*

*escolar de largo alcance*. Mesmo assim, suas reflexões puderam preparar o caminho para a busca da relação destas escolhas e usos com a atuação docente.

### **2.1.5. Atuação docente como decorrência de sua formação estética**

Para tratar da questão da atuação, vou-me apoiar na discussão feita pelo autor espanhol Contreras (2002) sobre autonomia, cuja obra mereceu uma edição brasileira apresentada por Selma Garrido Pimenta. Na apresentação, Pimenta traça um rápido panorama do contexto social neoliberal do país e faz uma breve análise da trajetória profissional das professoras, responsáveis por conduzir o processo de ensino-aprendizagem na nova sociedade da informação e do conhecimento, ressaltando a importância e pertinência do tema para a reflexão dos educadores brasileiros.

Na obra em questão, Contreras (2002) discute a autonomia docente conforme os múltiplos sentidos que o termo assume em diversos contextos, as concepções educativas aí defendidas e o papel desempenhado pelos professores. Aprofunda o significado de autonomia quanto ao seu papel na educação e na sociedade, anunciando que vê na parceria professores + sociedade a possibilidade da união de esforços em busca da conquista de sua autonomia conjunta.

Na última parte desta obra, o autor explicita o significado da autonomia em sentido amplo, alertando sobre a importância de se equilibrarem necessidades e condições do trabalho docente. Nesse sentido, ressalta ser fundamental considerar não só as condições pessoais do professor, mas também as condições estruturais e políticas dentro das quais a escola e a sociedade interagem, e como esses fatores influenciam a construção da autonomia profissional docente.

Contreras (2002) destaca a importância da luta das professoras para conquistar sua autonomia em nome do componente ético de seu trabalho, de sua responsabilidade e de seu compromisso social. Afirma ainda que a autonomia profissional docente só será alcançada na medida em que se

consolidar a autonomia social. Para ele, as professoras deveriam estar alertas para o fato de que, se por um lado,

a autonomia profissional pode ser interpretada como uma demanda das professoras para obter mais espaços de independência em suas decisões, menos controle burocrático por parte das administrações públicas, quase como os mesmos argumentos, a autonomia profissional também pode ser usada para reivindicar menor intervenção das famílias e da sociedade em gerar um tema que deve ser resolvido pelos profissionais. (CONTRERAS,2002, contra-capá).

Às professoras cientes disto e para que evitem estes ardis, um grande desafio é proposto por Contreras (2002) referente aos modelos de participação pública na definição do currículo na escola já que, especialmente nas escolas públicas, os pais têm delegado cada vez mais a elas a competência para se definir o melhor currículo para seus filhos. Esse modelo requer um exercício constante, por parte das professoras, debatendo e, assim, contribuindo para a conscientização das famílias sobre esta responsabilidade compartilhada e nunca solitária. Outro exercício imprescindível proposto é que as professoras estimulem a discussão nas reuniões pedagógicas e nos conselhos da escola sobre o novo sentido político que orientará as suas atuações na sala de aula.

Na escola escolhida para a pesquisa de campo, originada de e mantida por uma associação de professoras, mães e pais, a participação destes é intensa, pois as atividades sociais referidas anteriormente e que decorrem da concepção tripla do currículo a exigem, envolvendo desde o acompanhamento diário das lições de casa e a participação nas reuniões pedagógicas e no Conselho de Pais aos eventos artísticos que são frequentes durante o ano, culminando com os trabalhos manuais produzidos por eles para o bazar de Natal cujas vendas se revertem para as necessidades da escola.

Nesse percurso, as professoras começarão a refletir sobre o sentido de suas atuações e sobre a necessidade de se construir criticamente um novo trabalho intelectual a serviço da transformação social. Este é o ponto de partida para a emancipação pessoal do professor e a social. Deste modo, para este autor a autonomia



não pode ser analisada de uma perspectiva individualista ou psicologicista, como se fosse uma capacidade que os indivíduos possuem. (...) Não é uma capacidade individual, não é um estado ou atributo das pessoas, mas um exercício, uma qualidade da vida que vivem. Teremos de falar, portanto, de processos e situações sociais nas quais as pessoas se conduzem autonomamente e, nesses processos, constroem sua identidade ética. (CONTRERAS,2002, p.197).

É a partir desta posição que estabelecemos um vínculo entre escolhas de materiais escolares e de seu uso em sala e a atuação docente, considerando que uma formação mais abrangente que inclua a dimensão estética que orienta estes processos é uma decorrência da construção social desta autonomia que a reivindicaria como uma demanda ética por parte das professoras. É necessário considerar também que são as concepções que se tem de educação, criança, cultura, relação ensino-aprendizagem, arte e desenho que orientam, quer se tenha consciência plena ou não, a produção infantil diante da atuação docente e vice-e-versa.

#### **2.1.6. Material escolar de largo alcance**

Os materiais são a matéria-prima, como para os alquimistas. A matéria-prima é o que existe anteriormente à divisão operada pelo sentido: um paradoxo enorme, porque, na ordem humana, nada chega ao homem que não seja imediatamente acompanhado de um sentido, o sentido que os outros homens lhe deram, e assim sucessivamente, em um infinito regresso. (BARTHES, 1979, p.11)<sup>59</sup>

Os materiais escolares que a criança usa para desenhar ou escrever não escapam dos sentidos que os adultos lhes deram. A partir de minha experiência profissional que retoma materiais da infância e os experimenta juntamente com os mais diversos e distintos dos comumente usados nos espaços formais de educação, procurando compreender as diferenças

---

<sup>59</sup> Fragmento de BARTHES, Roland. *Cy twombly. Catalogue raisonné des oeuvres sur papier: 1973-1976*. Milan: Multipla: Yvon Lambert, 1979, apud Wanner (2010).

observadas nas produções gráficas infantis dentro e fora daqueles espaços, é que me aproximei do conceito de *brinquedos de largo alcance* de Leontiev. Ele afirma:

(...) nem todo objeto pode representar qualquer papel na brincadeira, ou mesmo brinquedos podem desempenhar diferentes funções, dependendo de seu caráter, e participar diferentemente da estrutura do jogo. (...) as principais diferenças que distinguem, nesse aspecto, os vários objetos de brinquedo. Primeiramente, há **brinquedos de largo alcance** (varas, blocos etc); eles podem participar de várias ações. Em contraste com eles podemos diferenciar objetos especializados, i.e., brinquedos especializados. (LEONTIEV, 2006, p.133). [grifos meus].

Seguindo esta indicação, Klisys (2007) amplia-a ao tratar de formas de intervir na brincadeira da criança, proporcionando espaços para que o jogo ocorra de maneira a mais rica possível. Sugere que haja materiais versáteis que possam se transformar em muitas coisas, tais como panos, tocos de madeira etc Estes seriam os *objetos de largo alcance* que pela própria plasticidade da forma podem se prestar a diferentes modos de uso, pois são objetos que permitem a criação e recriação constante de diferentes contextos para as brincadeiras e atuações. Deste modo, quanto mais enriquecido com estes materiais e versátil o espaço para o brincar<sup>60</sup>, mais diversidade de jogos simbólicos podem acontecer neste espaço. E continua:

Uma boneca-bebê, por exemplo, sugere normalmente uma única forma de ação: cuidados maternos, ao passo que materiais menos estruturados, como panos, sucata, tocos de madeira, podem se configurar de diferentes modos nas diversas brincadeiras. O pano enrolado no colo de uma criança transforma-se em bebê; no cabelo, em peruca; no corpo em roupa; pendurado pelas pontas, transforma-se numa rede; no berço vira cobertor, enfim, pode-se encontrar tantos usos para objetos de largo alcance, como panos, quanto a imaginação permitir. E o que é mais interessante é poder oferecer às crianças os vários tipos de materiais lúdicos: jogos, brinquedos e objetos de largo alcance. (KLISYS, 2007,p.29).

---

<sup>60</sup> Farei aqui uso do verbo *brincar* sem diferenciar a ação da criança, seja aquela que envolve o jogo, o brinquedo ou a brincadeira.

Durante anos de observação atenta, percebi que os materiais que possibilitavam resultados gráficos mais prazerosos e expressivos das crianças de um ano e meio a nove anos eram os que levavam em consideração as suas habilidades por seus formatos anatômicos, tais como: pedaços de carvão, cacos de tijolos, pedaços de minerais como o gesso, tijolos ou blocos de cera no lugar de gizão de cera, bastões de giz para desenhar no chão, bastões de cenoura ou beterraba no lugar de lápis de cor de ponta fina, caneta hidrocor ou de giz de lousa palito; observei que papéis de grandes áreas colados nas paredes ou no chão, paredes ou pisos de cimento como suportes no lugar de papel tamanho A4 possibilitavam também o desenhar de corpo inteiro. Isto me permitiu a verificação empírica de um paralelo entre tais materiais usados para o desenho e os brinquedos/objetos de largo alcance, ponto de partida para a proposta da categoria – *material escolar de largo alcance* que pode ser assim definido: é todo instrumento de mediação pouco especializado (como são os lápis de grafite ou de cor de ponta fina, giz de lousa palito, canetas hidrográficas etc) que se torna mais adequado na medida em que respeita as habilidades das crianças em seu manuseio e que segue a gênese histórica dos materiais e de seus usos e que proporciona resultados gráficos mais expressivos (verificáveis empiricamente) do que os materiais tradicionalmente oferecidos a elas (os ‘especializados’ de Leontiev). São exemplos: 1) industriais de formas mais anatômicas e menos especializados como tijolos ou blocos de cera, bastões de cera, giz de lousa no formato de bastão e 2) produtos residuais não especializados que sirvam para marcar e desenhar como cacos de tijolos, gesso, carvão, minerais de várias cores etc.

Outro referencial teórico para a sua concepção está no pensamento de Walter Benjamin em suas reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Para Benjamin, as crianças têm interesse pelos retalhos, tocos, cacos e partes dos brinquedos desmontados, alargando o alcance de sua função original, pois “nesses produtos residuais elas reconhecem nos restos o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas.” (BENJAMIN, 2002, p. 57). Neste sentido, estas ideias se aproximam dos *brinquedos de largo alcance* de Leontiev quando afirma:

É ocioso ficar meditando febrilmente na produção de objetos – material ilustrado, brinquedos ou livros – que seriam apropriados às crianças. Desde o Iluminismo é esta uma das mais rançosas especulações do pedagogo. Em sua unilateralidade, ele não vê que a Terra está repleta dos mais puros e infalsificáveis objetos da atenção infantil. E objetos dos mais específicos. É que crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim e na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. (...) Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e [os] materiais residuais. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Um tal produto de resíduos é o conto maravilhoso, talvez o mais poderoso que se encontra na história espiritual da humanidade: resíduos do processo de constituição e decadência da saga. (BENJAMIN, 2002,p.58).

## 2.2. OBJETIVOS

Deste modo, terei dois núcleos reflexivos fortes no meu objeto - *desenho nos primeiros anos do Ensino Fundamental e a atuação docente*: o primeiro é constituído pelos materiais que são usados e pela atuação docente que ancora o uso destes materiais, já que pressupomos que eles são altamente interferentes no resultado formativo das crianças, na formação para o conhecimento através do desenho; e o segundo -que está articulado com o primeiro- é o lugar do desenho no currículo escolar como forma de educação do sentir e de conhecimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que o desenho que está muito presente na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental é secundarizado ou obstruído em função do imperativo posto pelo aprendizado da escrita e da leitura e dos conteúdos lógico-matemáticos. Assim é demarcado para o desenho um lugar exterior à formação cognitiva da criança (e à educação do sentir) e exterior ao currículo formal, tornando-se uma atividade complementar, sem ter o valor por si mesmo reconhecido.

### 2.2.1. Objetivo geral

Compreender e problematizar a produção do desenho infantil nos primeiros anos do Ensino Fundamental relacionando-a com a atuação docente e a localização do desenho como forma de conhecimento e de educação do sentir, potencializada pelo uso de *materiais escolares de largo alcance*.

### 2.2.2. Objetivos específicos

- Acompanhar uma experiência positiva de localização não secundarizada do desenho nos primeiros anos do Ensino Fundamental.
- Analisar os materiais escolares nos primeiros anos do Ensino Fundamental tomando como categoria norteadora a de *materiais escolares de largo alcance*.
- Investigar a relação entre biografia e atuação docente: em que medida uma atuação docente sensível, criadora e compreensiva do desenho como forma de conhecimento e de educação do sentir articulada com uma discussão a respeito dos materiais utilizados pode favorecer a sua permanência e transformação.

## 2.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 2.3.1. Um estudo caso

Com base nos pressupostos elencados anteriormente, a escolha do objeto apontou para uma pesquisa qualitativa em que o estudo de caso foi o procedimento metodológico mais pertinente:

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (YIN, 2005, p.19).

Este procedimento possui uma estrutura flexível e aberta (ANDRÉ, 2008, p.34) e foi escolhido devido à problematização já apresentada anteriormente que envolve questões do tipo “como” e “por que”, mais explanatórias, geralmente associadas com fatores operacionais que necessitam ser acompanhados ao longo do tempo, em vez de serem encaradas como meras repetições ou incidências. (YIN, 2005,p.21).

Para tratar da localização positiva do desenho, busquei uma experiência bem sucedida nos primeiros anos do Ensino Fundamental que contrasta com o usualmente observado nas escolas, onde o processo pedagógico que envolve professoras e crianças é um processo de partilha do sensível<sup>61</sup> em que elas são desenhantes e copartícipes do processo e não meras espectadoras ou analistas. Configura-se aí uma relação que concebe a produção do desenho infantil, orientada por um pensamento sobre o desenho, em que ela pode ocorrer de forma partilhada entre professora e crianças, inclusive esta sendo uma desenhante mais habilidosa que vislumbra que as crianças podem superá-la. Trata-se também de um processo de autoria, de conquista sobre o fazer e de autonomia face à conquista de uma habilidade.

---

<sup>61</sup> RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: EXO Experimental / Editora 34, 2005.

Para a seleção da turma e da escola, baseei-me em contatos com dezenas de professoras do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação em oficinas de formação que realizo desde 2007 e de meu relacionamento com escolas particulares ou cooperativas.

Os critérios para a escolha foram: 1) a permanência do desenho das crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental; 2) a atuação docente fundada em sua formação estética e 3) a professora é uma desenhante e faz uso do desenho cotidianamente em sala de aula.

A partir destes critérios, foi selecionada a turma do 3º Ano do Ensino Fundamental em 2011 da professora Diomira da Pólux – Escola Waldorf <sup>62</sup>que, embora se localize geograficamente no município de Nova Lima-MG, em bairro fronteiriço ao Bairro Belvedere em Belo Horizonte, atende a uma maioria de famílias desta capital. A escolha recaiu sobre uma turma de 3º Ano por se tratar de um ano que coroa os primeiros anos do Ensino Fundamental, onde se espera que a alfabetização já esteja instaurada e onde melhor se observará então o lugar do desenho nestas condições.

Investiguei como e porquê o desenho está presente, qual o seu lugar e como isto se dá efetivamente, através de observação não participante da prática da professora em sala, seguida de anotações em diário de campo, complementada por entrevista semi-estruturada com caráter de sondagem biográfica gravada em áudio. Observei a ambiência da sala <sup>63</sup>, o desenho da professora e os possíveis efeitos na produção dos desenhos das crianças de nove anos. Fiz registro fotográfico dos desenhos destes e da professora, para

---

<sup>62</sup> A escola é mantida financeiramente por uma associação pedagógica composta por pais, mães e professoras (e eventuais colaboradores financeiros) por meio das mensalidades, havendo a oferta de bolsas para cerca de 10% das crianças de famílias que não têm condições financeiras de arcar com o seu valor integral. A escola não tem um proprietário e a direção é assumida em rodízio pelos professores.

<sup>63</sup> “Currículo e espaço escolar são construções, portanto, não são neutros e sempre educam. A arquitetura do prédio, o local da escola e sua relação com a cidade, os móveis e objetos escolares, as zonas internas têm muito a revelar sobre a ação educativa. A materialidade da instituição educativa possui um conjunto de valores (ordem, vigilância, disciplina) e significados que transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares.” ((FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 27).

os atos de interpretação posteriores. Por isso, as crianças foram também sujeitos de minha pesquisa, participando com seus desenhos, mas não foram entrevistadas ou responderam a questionários, devido às escolhas que fiz, não focando sobre as suas percepções do processo.

Entrevistei outras quatro professoras também sujeitos desta pesquisa (Ercília do 4º Ano, Armila do 5º Ano, Aglaura professora de Alemão e Eudóxia, de Modelagem/Pintura e Desenho), a fim de traçar um perfil formativo das professoras desta escola e verificar como se dá ali o processo de seleção dos materiais escolares (os critérios para a escolha dos itens) e o modo como são usados pelas crianças e pelas professoras, servindo para obter narrativas sobre como é o processo do desenho nesta escola nos anos imediatamente seguintes ao 3º Ano. A escolha recaiu sobre estas professoras devido às suas atuações em sala: as do 4º e 5º Anos por se utilizarem do desenho cotidianamente como a professora do 3º Ano e as demais por se utilizarem do desenho nas aulas de Modelagem e de Alemão.

Este estudo de caso passou por três fases:

1ª) **Fase exploratória** – aproximação em abril de 2011 das professoras e da diretora para apresentação do projeto de pesquisa. Com o aceite da instituição em 30 de junho, o projeto seguiu para aprovação de uma parecerista em julho e depois foi submetido ao COEP. Aprovado neste comitê, em novembro distribuí os TCLE - termo de consentimento livre e esclarecido – para a assinatura das professoras e dos pais (ou responsáveis) das crianças. A fase exploratória propriamente dita durou de agosto a outubro, quando já autorizado pela direção e enquanto esperava a aprovação do COEP para entrar em sala de aula, comecei a freqüentar a escola para observar o seu entorno, a localização, a hora do recreio, a hora do almoço, a entrada e a saída das crianças, o movimento das professoras na hora do recreio, a secretaria, o estacionamento e a loja de materiais escolares. Realizei registros fotográficos e sonoros.

Foram realizadas leituras e reflexões no campo da perspectiva metodológica da hermenêutica a fim de que fosse proporcionada maior acuidade compreensiva e interpretativa das narrativas, para que eu obtivesse elementos



que me ajudaram a realizar o movimento do afastamento necessário e da “fusão de horizontes” na relação com o objeto. Busquei também inspiração na perspectiva antropológica da “descrição densa” (GEERTZ, 1978) e das orientações teóricas da entrevista narrativa (WELLER,s/d). Esses cuidados foram tomados antes da entrada em campo.

**2ª) Fase da entrada em campo: observações e construção das narrativas**

– as observações duraram um mês na sala do 3º ano (novembro), quando acompanhei partes combinadas das aulas da professora Diomira e das aulas de Alemão da professora Aglaura, quando realizei os registros fotográficos e o diário de campo. Parte das entrevistas foi realizada em dezembro de 2011 e o restante na primeira semana de aula em fevereiro de 2012, devido à agenda das professoras sobrecarregada no final de ano. As entrevistas tiveram a duração de uma hora e foram realizadas na própria escola em dias agendados previamente. Durante esta fase, acompanhei também na escola três apresentações públicas de monografias de jovens do 9º Ano, a apresentação da monografia de fim de curso de Formação em Pedagogia Waldorf da professora Aglaura. Acompanhei e fiz registros fotográficos do bazar de Natal e das exposições de trabalhos produzidos durante o ano de 2011 de cada turma do 1º ao 9º Anos, focando especialmente na turma do 3º Ano.

**3ª) Fase de interpretação das narrativas**

– Após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas em março de 2012 e teve início a fase de interpretação das narrativas produzidas e dos desenhos registrados. A escrita foi sendo construída durante as três fases, na medida em que as ideias amadureciam diante do observado e das narrativas.

# 3 REFERENCIAIS TEÓRICOS

## 3.1. Cultura como habilidade e educação da atenção. O exercício do fazer na Pedagogia Waldorf.

Ao propor o estudo sobre a produção do desenho infantil a partir da materialidade utilizada, distinguindo aquela que se realiza pelo uso dos materiais especializados da que se utiliza dos materiais de largo alcance na interação com professoras desenhantes ou não, estou considerando o processo de apropriação que foi analisado por Leontiev (2006), segundo Gouvea (2011,p.556) que o entendia como “mecanismo individual de aprendizagem do repertório cultural, na interação com o adulto. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento individual da criança é necessariamente histórico, à medida que se dá na interação com artefatos historicamente produzidos”.

Pela visada das reproduções dos desenhos apresentadas logo no início, fica evidente que a imitação “compreendida como estratégia cognitiva de apropriação da cultura humana” (GOUVEA, 2011, p.556) exerce um papel decisivo no processo do desenho na escola. Se a professora desenha e experimenta distintos materiais ao longo dos primeiros anos do Ensino Fundamental, isto implicará na criação de uma ambiente propiciador da possibilidade de permanência do desenho pelas crianças e por ela própria, uma vez que

A ação humana envolve principalmente a feitura e o uso de artefactos. Eles são, pela sua própria natureza, ou pela sua origem na produção e comunicação humana intencional, objetos teleológicos já providos de significado. Eles são as materializações da práxis cognitiva – isto é a atividade conscientemente intencionada – e por isso esses artefactos ou construções humanas [...] são entes simbólicos ou representativos, entes que também servem como meios de cognição e protótipos de representação interna ou de pensamento imaginativo ou reflexivo.

(WARTOFSKY (1999, p. 99) apud GOUVEA, 2011, p.556).

Por isso, a habilidade necessária para o exercício do fazer na interação entre crianças e adultos e ação humana mediada por aqueles artefatos são os norteadores para a compreensão da produção dos desenhos de superfície aqui trazidos como contribuição para as pesquisas sobre o desenho infantil, por percebo a possibilidade de uma interlocução entre os conceitos a partir da ação humana.

Ainda segundo a autora, referindo-se a Vygotsky e a Leontiev, ao

encarmos os artefatos como entes simbólicos e como meios de cognição e protótipos de representação interna ou de pensamento imaginativo ou reflexivo, os processos de desenvolvimento da criança não só constituem processos históricos mediados por interações sociais, mas também por artefatos, que materializam e potencializam a apropriação da cultura pelo indivíduo. (GOUVEA, 2011, p.557).

Assim é que analisar o desenvolvimento da criança envolve também o estudo da relação que esta estabelece com a cultura material que a cerca, apropriada por meio da imitação do uso dos artefatos pelos adultos.

A visada para o desenho das crianças a partir da experiência de quem desenha, da sua fatura e da sua materialidade e a localização dele como forma de conhecimento do mundo e da educação do sentir, implicam nesta pesquisa conexões com conceito de *cultura* distintas do das análises com base na psicologia, que foram predominantes até recentemente. Este predomínio pode ser creditado à ausência da antropologia na formação dos pedagogos. Segundo a professora Ana Maria Rabelo Gomes do Programa de Pós-Graduação da FaE-UFMG, a antropologia fazia parte da formação dos pedagogos até 1968, mas com a reforma militar do ensino universitário (Acordos MEC-USAID<sup>64</sup>) cedeu seu espaço para a psicologia, que trouxe para a pedagogia uma visão mais tecnicista, em sintonia com a ideologia dominante

---

<sup>64</sup> Série de acordos produzidos nos anos 1960 entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Os acordos MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Fonte: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_mec-usaid%20.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm).

na época. Isto fica evidente no caso das pesquisas sobre o desenho infantil e na prática das professoras da Educação Infantil, por exemplo: predominam análises de cunho psicológico em detrimento do estético ou antropológico. Fato confirmado pelas dúvidas e usos que as pedagogas tendem a fazer do desenho infantil durante aquelas oficinas de formação já referidas: o desenho serviria para analisar a capacidade da criança de adequação ao mundo normativo ou de enquadramento em fases de desenvolvimento.

Dentre as várias formas de abordar o termo cultura, conforme Gomes (2007, p.30 e ss): “1) como conhecimento e formação, 2) como um termo científico (um conceito antropológico), 3) a ideia de cultura como norma, 4) cultura como um sistema simbólico e 5) cultura como habilidade (*skill*)”, é esta última abordagem proposta pelo antropólogo Tim Ingold que atende mais aos pressupostos desta pesquisa, na medida em que procura “compreender os processos de aprendizagem enquanto processos situados que se dão na prática”:

“Aprender é compreender na prática”, uma concepção que se opõe à ideia de que a ampliação dos conhecimentos práticos de uma pessoa se possa dar por meio da “transmissão de representações.”(GOMES, 2007,p. 37).

Sendo assim, como a criança ampliaria as suas habilidades para desenhar num ambiente em que os adultos pararam de desenhar e onde o desenho não é valorizado, não havendo, portanto, oportunidades para imitar ou compreender na prática? Não “seria aberrante que pretendêssemos iniciar nossas crianças na criatividade por meio da arte recorrendo a métodos pedagógicos inspirados pelos frutos ilusórios de nossa própria esterilidade?”, como diz Lévi-Strauss apud Gomes ( 2007, p.33). E esta exigência de mãos adultas mais experientes a guiar redescobertas infantis é assim sugerida por Ingold (1993) apud Gomes (2007):

o crescimento do conhecimento prático na vida de uma pessoa é o resultado não da transmissão de informações mas de uma redescoberta guiada. Com isto quero dizer que, a cada geração, os aprendizes aprendem por meio de um estar situado em determinados contextos nos quais, envolvidos com certas tarefas, é *mostrado* a eles o que fazer e em que prestar atenção, sob a tutela de mãos mais experientes (...) A contribuição de cada geração para a próxima não se dá através de regras e representações para a produção do comportamento apropriado, mas em lugar disso através da preparação de circunstâncias específicas nas quais os sucessores, crescendo em um mundo social, podem desenvolver as próprias habilidades e disposições incorporadas, e as próprias capacidades de consciência e sensibilidade (GOMES, 2007, p.39).

Este antropólogo referindo-se à habilidade motora – e eu conecto-a ao sentido de imitação referido anteriormente - também afirma que as capacidades específicas de percepção e ação que a constituem são “desenvolvimentalmente incorporadas no *modus operandi* do organismo humano através de prática e treinamento, sob a orientação de praticantes já experientes, num ambiente caracterizado por suas próprias texturas e topografia, e coalhado de produtos de atividade humana anterior.”(INGOLD, 2010, p.16). Nesse sentido, posso compreender sua indagação sobre o que o exercício do fazer (*making*) tem a ensinar à pedagogia, em particular na prática do artista e do artesão.

Estou propondo que uma dada resposta a esta pergunta foi dada noventa anos antes por Steiner, quando concebeu o currículo triplo da Pedagogia Waldorf em 1919 e deu importância capital ao fazer com as mãos desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, elegendo atividades humanas plenas de sentido como as das profissões mais antigas para fazer face à tecnologia e ao modo como ela afeta as interações humanas, como a maior destruição que acabara de promover até aquele momento (a I Guerra Mundial).

Steiner propôs que os trabalhos manuais como tricô, crochê, costura manual, marcenaria, o cultivo da terra, a modelagem, o tocar instrumentos (flauta e violino), a preparação do pão etc que envolvem o corpo inteiro em sua execução fizessem parte do cotidiano escolar para que os três âmbitos da cognição (Efland) fossem atendidos sem hierarquia e as crianças adquirissem

conhecimentos práticos para serem aplicados na vida social e se tornassem capazes de lidar com a despersonalização, apatia, consumismo etc advindos da produção em massa. Além disso, fazer pães, tricotar um par de meias, cultivar uma horta, costurar ou tocar um instrumento são atividades altamente sinestésicas e envolvem um tipo de conhecimento que é inseparável do corpo.

Desta percepção, deriva uma estética baseada em formas naturais e orgânicas que influenciou diretamente o desenvolvimento do currículo Waldorf:

de acordo com a estética de Steiner, cada criação artística deve capturar a vitalidade, a beleza e singularidade que os organismos vivos manifestam. As tigelas de madeira esculpidas à mão e os chapéus de tricô que comumente são encontrados nas salas de aula da escola Waldorf, demonstram esta sensibilidade (UPITIS, 2009, p.11).

A professora Upitis<sup>65</sup> afirma, citando Iannaccone (2007), que a importância dos trabalhos manuais no currículo Waldorf está relacionada à dicotomia entre o produto industrializado e o produto feito à mão, lembrando que a mera imperfeição dos trabalhos manuais deixa uma marca de dignidade do trabalho da criança que é testemunha das limitações que fazem dela enquanto artesão – e, por extensão, de todos nós – um ser humano. Quando, por exemplo, uma criança (menino ou menina) do 5º Ano tricota com cinco agulhas seu par de meias de fios de lã (na escola e em casa, durante várias semanas) e ele fica apertado, correções e revisões são feitas sob a orientação da professora. Estas imperfeições e suas correções fornecem lições em humildade – no sentido original da palavra – derivada do latim *humus* que significa “terra”. Neste sentido, a experiência de falibilidade da criança é uma experiência que envolve seu relacionamento com o resto da natureza, sendo que foi este relacionamento ou esta conexão que Steiner e outros pensadores de sua época perceberam que a máquina alteraria, inevitavelmente.

Anos mais tarde, Lev Vygotsky debruçando-se sobre questões relativas ao papel do trabalho na educação das crianças afirmará que “seria totalmente injusto pensar que todas as possibilidades criadoras das crianças se limitam

---

<sup>65</sup> Professora no Programa de Pós Graduação em Educação Universidade de Queen's – Kingston- Ontário, Canadá.

exclusivamente às artes. Lamentavelmente a educação tradicional, que tem mantido as crianças alijadas do trabalho, fez com que elas manifestassem e fomentassem sua capacidade criadora preferentemente na esfera artística<sup>66</sup>.”

Enquanto tratava inicialmente do *modus operandi* do organismo humano, Ingold (2010) usou de modo flexível e permutável as palavras ‘capacidade’ e ‘competência’ a fim de descrever aspectos da cognoscibilidade humana até considerar que nenhuma delas é adequada o suficiente para o seu propósito:

o problema com o conceito de capacidade é que ele está enraizado nas metáforas de recipiente e conteúdo da psicologia humana como um conjunto de compartimentos modulares pré-constituídos ou ‘dispositivos de aquisição’, aguardando para serem preenchidos com informação cultural na forma de representações mentais.(...) Mas a noção de competência é igualmente problemática, em grande parte, por causa da maneira como seu significado veio a ser constituído, especialmente nas literaturas de psicologia e lingüística, através de uma oposição ao desempenho [*performance*]. A noção sugere uma cognoscibilidade que é desligada da ação e dos contextos de envolvimento corporal de atores com o mundo, e que toma a forma de regras interiores ou programas capazes de especificar, com antecendência, a resposta comportamental adequada a qualquer situação.(...) Assim as noções de capacidade e competência são intimamente entrelaçadas: enquanto a primeira sugere uma disposição intrínseca a aceitar certos tipos de regras e representações, a última é inerente a este conteúdo mental recebido. O indivíduo dotado de capacidade para línguas pode adquirir competência em inglês; o indivíduo dotado de capacidade para lançar/agarrar pode tornar-se um competente jogador de cricket, e assim por diante. (INGOLD, 2010, p.17).

Ao assumir o desempenho não como a descarga de representações na mente, mas como uma realização do organismo/pessoa por inteiro em um ambiente, o autor adotou uma abordagem fundamentalmente ecológica e “sua premissa básica é que a cognoscibilidade humana está baseada não em alguma combinação de capacidades inatas e competências adquiridas, mas em habilidade (*skill*).”(INGOLD, 2010, p.17).

---

<sup>66</sup> Citado por JAPIASSU, R.O.V. Do desenho de palavras à palavra do desenho. In: *Revista Arte e Cultura da América Latina*, Ano XIV, Nº. 2, 2005, pp. 81-106.

Indagando-se sobre como cada geração contribui para a cognoscibilidade da geração seguinte, Ingold (2010) argumenta que a resposta não pode estar na transmissão de representações e faz uma sugestão alternativa: que a contribuição dada por cada geração às suas sucessoras se revela como uma educação da atenção:

(...)O processo de aprendizado por redescobrimto dirigido é transmitido mais corretamente pela noção de mostrar. Mostrar alguma coisa a alguém é fazer esta coisa se tornar presente para esta pessoa, de modo que ela possa apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo. Aqui, o papel do tutor é criar situações nas quais o iniciante é instruído a cuidar especialmente deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado ou ouvido, para poder assim 'pegar o jeito' da coisa. Aprender, neste sentido, é equivalente a uma 'educação da atenção'.(INGOLD, 2010,p.21).

E conclui que, ao longo do desenvolvimento, a história das relações de uma pessoa com o seu ambiente está envolvida em estruturas específicas de atenção e de resposta, neurologicamente fundamentadas, afirmando que as histórias das atividades das pessoas estão do mesmo modo envolvidas dentro das variadas formas e estruturas do ambiente:

Em suma, as estruturas neurológicas e as formas (artefatos) que Sperber chama de representações não são causas e efeitos umas das outras, mas emergem juntas como momentos complementares de um processo único – isto é, o processo da vida das pessoas no mundo. É dentro deste processo que todo conhecimento é constituído. (INGOLD,2010, p.23).

### **3.2. Ação mediada**

Há várias décadas, o pensamento de L.S. Vygotsky tem fundamentado pesquisas sobre questões ligadas ao desenvolvimento da mente e da cognição humana em suas relações com a cultura. Segundo Freitas (2007, p.335), “os estudos são desenvolvidos sob diversas abordagens, que podem ser reunidas em dois grandes grupos: os estudos histórico-culturais e os estudos socioculturais”. No ocidente, um dos mais reconhecidos representantes dos estudos socioculturais é o professor James V. Wertsch, do Departamento de Antropologia da Universidade de Washington (St. Louis, EUA). Ele se



apresenta como professor de antropologia sociocultural, devido às suas pesquisas com memória e identidade coletiva na Rússia, Geórgia e região. Defende que a chave para a conduta proveitosa da ciência humana é o foco no relacionamento dialético entre agentes humanos e ferramentas culturais. É nesta relação que se pode descrever e interpretar a ação humana. Um conceito central em sua investigação é o de ação mediada.

Wertsch considera “a cultura como ambiente de construção dos significados do mundo da experiência (histórica e/ou educacional), e toma os bens culturais como ferramentas que os homens empregam nas suas práticas sociais.” (ABDALA JUNIOR, 2008, p.124).

Para Wertsch, o emprego das ferramentas culturais disponíveis na cultura é que organiza o subjetivismo individual e o aprendizado é um processo que se origina das interações sociais mediadas por ferramentas culturais:

Ancorado nos argumentos de Vygotsky e Bakhtin, Wertsch defende outra maneira de abordar a psicologia individual. Rompendo com o conceito de sujeito universal que caracteriza outras abordagens, ele considera necessário ‘elaborar uma explicação dos processos mentais que reconheça a relação essencial entre estes processos e seus cenários culturais, históricos e institucionais’. O autor pretende ‘seguir uma proposta mais geral, segundo a qual os instrumentos mediadores surgem em resposta a uma extensa série de forças sociais’ (ABDALA JUNIOR, 2008,p.125).

Segundo Abdala Junior (2008, p.125), Wertsch considera que “é a ação, mais do que os seres humanos ou o ambiente, considerados isoladamente, que proporciona o ponto de entrada para uma análise”, uma vez que “a ação tipicamente humana emprega ‘instrumentos mediadores’ tais como ferramentas ou linguagem e estes instrumentos mediadores dão forma à ação de maneira essencial”. Para este autor, Wertsch concebe a ação humana de maneira diferenciada, pois os tipos de referenciais que ele tem em mente podem ser encontrados nos trabalhos de Bakhtin, quando este enfoca o enunciado como forma de ação e nos de Vygotsky, quando este coloca ênfase no discurso do pensamento e mais genericamente na ação mediada.

Ainda conforme Abdala Junior (2008, p.127), quando Wertsch trabalhou com as lembranças coletivas em suas pesquisas, ele empregou a noção de ferramentas culturais, acompanhando o argumento de Vygotsky de que “o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho”.

Para o objeto desta pesquisa, vou considerar a interação do sujeito com as ferramentas culturais (os artefatos para desenhar) de que ele se apropria e que se integram em sua ação de desenhar, a partir da obra Wertsch (1999) - *La Mente en Acción* -, referindo-me à ação mediada pelo instrumento como o elo de ligação entre o agente e a ferramenta cultural, de tal modo que não é possível isolar o agente e seus modos de mediação, que de forma integrada compõem a ação mediada do sujeito. Nesta obra, Wertsch se apóia nos dois autores russos – em Vygotsky para tratar do processo de internalização e em Bakhtin para discutir a dialogia e gêneros de discurso - e mais detidamente em Keneth Burke para focar sobre as múltiplas perspectivas da ação humana.

Inspirando-me no estudo<sup>67</sup> de Giordan (2008,p. 55 e ss), o enfoque recaiu sobre a ação mediada quando tratarei da ação de desenhar na sala de aula, porque ao considerar a tensão *agentes-agindo-com ferramentas- culturais* como a unidade de análise, posso me manter comprometido com o princípio de investigar a ação, situando-a em seu contexto cultural e institucional. Com este objetivo, assumo que a tensão irreduzível ‘agentes - ferramentas culturais’ é representativa da ação mediada, podendo ser adotada como uma unidade de análise capaz de elucidar a ação de desenhar na sala de aula por parte das crianças diante da atuação da professora desenhante, considerando não apenas a criança de modo isolado, mas também a ferramenta cultural que ele emprega para desenhar. É diante da indissociabilidade entre agente e ferramenta cultural que passo a considerar como ocorre a produção dos desenhos pelas crianças(agentes), e como elas se apropriam das ferramentas culturais (os artefatos para desenhar), reconhecendo que tanto a produção dos desenhos como a apropriação de ferramentas culturais são processos conectados que podem ser interpretados sob a perspectiva da ação mediada.

---

<sup>67</sup> Capítulo 5: “Da teoria da ação mediada ao modelo topológico de ensino”.

Para tanto, considerarei a sala de aula como um organismo social com cultura e identidade próprias, na qual se realizam ações entre professoras e crianças com diferentes visões de mundo.

### **3.2.1. Propriedades da ação mediada**

Apresentarei as propriedades da ação mediada, extraídas de Wertsch (1999, p. 47-109) em que o autor manterá como foco de sua atenção a ação humana, que tanto pode ser interna como externa, individual ou grupal, tentando explicar as relações entre a ação humana e o contexto cultural, institucional e histórico onde esta ação ocorre.

A ação de que trata é a ação mediada (agente que atua com modos de mediação), focando nos agentes e suas ferramentas culturais (modos de ação) que são as mediadoras da ação, privilegiando a relação entre agente e ferramenta. (WERTSCH,1999,p.48). O autor afirma que quase toda ação humana é uma ação mediada (WERTSCH,1999, p.49) e apresenta dez afirmações básicas que caracterizam a ação mediada e as ferramentas culturais:

1. “A ação mediada é caracterizada por uma tensão irreduzível entre o agente e os modos de mediação “(WERTSCH,1999, p.50)

A ação mediada é impossível sem a existência de um dos dois elementos: o agente que seria o sujeito que opera com os modos de mediação e as ferramentas culturais que são os modos de mediação. A ação mediada é um sistema caracterizado pela tensão dinâmica entre estes elementos. Dificilmente uma ação humana se realiza sem uma ferramenta cultural e sem um agente habilidoso para seu emprego, uma vez que a ferramenta cultural por si mesma é incapaz de fazer algo e só tem efeito se um agente a usa.

2. Os modos de mediação são materiais

“A materialidade é uma propriedade de qualquer modo de mediação” (WERTSCH,1999, p.59) e o fato de que as ferramentas culturais sejam materiais promove mudanças no agente, já que este deve desenvolver habilidades para agir com uma ferramenta em particular. Sem esta

materialidade não poderiam surgir habilidades socioculturais situadas num lugar e tempo históricos. Esta habilidade não servirá para ser empregada em outra ação com outros materiais.

3. A ação mediada geralmente tem vários objetivos simultâneos

“A ação mediada não é motivada por um único objetivo e pode servir a múltiplos propósitos que com frequência estão em interação e às vezes podem estar em conflito” (WERTSCH,1999, p.61). Uma tensão entre agente e os modos de mediação surge quando os objetivos do agente entram em conflito com os objetivos e propósitos das ferramentas culturais.

4. “A ação mediada se situa em um ou mais caminhos evolutivos.” (WERTSCH,1999, p.64).

Afirmar isso significa sustentar que a ação mediada está historicamente situada, donde se pode tomá-la como unidade de análise apropriada para os estudos socioculturais. É através da ação mediada que o agente recebe o domínio que possui sobre um conjunto de ferramentas que o âmbito sociocultural lhe proporcionou. A tensão irreduzível entre agente e ferramentas culturais que define a ação mediada pode pleitear que, ao considerar a alteração de um curso do desenvolvimento, a chave seja uma troca de ferramenta mais do que melhorar as habilidades para usá-la.

5. Os modos de mediação restringem e, ao mesmo tempo, possibilitam a ação.

Isto acontece porque cada vez que “uma nova ferramenta cultural nos libera de alguma limitação prévia, introduz por seu turno outras que lhes são próprias” (WERTSCH,1999, p.71). Muitas vezes, o uso de um modo de mediação não só depende de seu rendimento, mas está ligado a outros fatores relacionados com seus antecedentes históricos, junto com o poder e autoridade cultural ou institucional que possuem.

6. Os novos modos de mediação transformam a ação mediada.

A introdução de novas ferramentas culturais modifica a ação, podendo também causar mudanças no agente. “As mudanças não ocorrem somente quando se mudam as ferramentas, mas também podem surgir quando se modificam os níveis de habilidade do agente.” (WERTSCH,1999, p.77).

7. A relação dos agentes com os modos de mediação pode se caracterizar pelo ponto de vista do domínio.

O uso de ferramentas peculiares conduz ao desenvolvimento de habilidades peculiares. “Em vez de falar de internalização, seria mais adequado falar de domínio de uma ferramenta cultural.”(WERTSCH,1999, p.89).

8. A relação dos agentes com os modos de mediação pode se caracterizar pelo ponto de vista da apropriação

“Na maioria dos casos, os processos de ‘dominar’ e de ‘apropriar-se de’ ferramentas culturais estão plenamente entrelaçados”( WERTSCH,1999,p.92). Pode-se saber como usar uma ferramenta, mas pode ser que não se aproprie dela, devido à tensão que existe entre agente e modos de mediação. Na apropriação há uma mudança subjetiva.

9. Os modos de mediação geralmente podem produzir-se por razões alheias à facilitação da ação mediada.

“Um dos maiores problemas que surgem da análise isolada da ação mediada desde a perspectiva do consumo é que as ferramentas culturais tendem a ser vistas como algo que aparece como resposta às necessidades dos agentes que as consomem” (WERTSCH,1999, p.100). Entretanto, deve-se ter em conta o processo das consequências laterais, o qual diz que as ferramentas culturais podem não ter sido criadas para os propósitos aos quais a destinamos. Muitas vezes, as ferramentas culturais podem pertencer a contextos históricos diferentes de quando ocorre a ação mediada.

10. Os modos de mediação se associam com o poder e a autoridade.

“Dado que o objetivo mais amplo de minhas análises é explorar como a ação humana se situa no sociocultural e que os âmbitos socioculturais envolvem necessariamente o poder e a autoridade mediada, qualquer análise que se centre na racionalidade cognitivo-instrumental por si só terá, inevitavelmente, deficiências essenciais” (WERTSCH, 1999, p.109). A ideia é que se são usadas as ferramentas culturais adequadas se pode lograr que as ações próprias adquirem autoridade e poder.

Com a ressalva de que posso cometer um grande equívoco por se tratar de meus primeiros contatos com a densidade das ideias de Tim Ingold e de James Wertsch, pelo exposto neste capítulo, penso que é possível um interlocução dos dois autores, aproximando a compreensão dos processos de aprendizagem enquanto processos situados que se dão na prática – “aprender é compreender na prática”- de Ingold, da ideia de ação mediada de Wertsch, para o qual o emprego das ferramentas culturais disponíveis na cultura é que organiza o subjetivismo individual e o aprendizado é um processo que se origina das interações sociais mediadas por ferramentas culturais. Para Ingold, o foco está no exercício do fazer (*making*) e na ideia de aprendizagem como “educação da atenção”, enquanto que para Wertsch, na investigação da ação mediada (agente que atua com modos de mediação), centrando nos agentes e suas ferramentas culturais (modos de ação) que são as mediadoras da ação, privilegiando a relação entre agente e ferramenta.

## **4 A IMERSÃO NO CAMPO E AS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS**

Desde a concordância da instituição para a realização das observações e entrevistas, fui-me aproximando paulatinamente da escola como pesquisador, freqüentando espaços, horários em dias variados, a fim de apreender distintos aspectos da rotina escolar, antes de fazer a imersão em sala de aula, enquanto aguardava a aprovação do projeto pelo COEP.

Nesta fase exploratória, gravei em vídeo de celular as paisagens e os sons do entorno, o movimento na hora da entrada, na hora do recreio e na hora da saída. Realizei fotos do entorno e dos vários ambientes da escola. As fotografias da escola, da sala de aula, dos desenhos das crianças e das professoras foram utilizadas não como mero registro ilustrativo - daí o cuidado de chamá-las de 'imagens' -, mas a prática fotográfica foi pensada como elemento reflexivo, interpretativo, a partir do convida para a visada.

Desta fase inicial, foi marcante perceber o baixo nível de ruídos, muitos sons de pássaros da mata que cerca a escola, destacando-se apenas os ruídos advindos de obras nas cercanias ou da estrada ao longe. Estava muito interessado em presenciar a hora do recreio, quando as turmas do Ensino Fundamental se dirigem para o amplo círculo para o qual as salas do térreo e do andar superior se voltam. Notei a formação de pequenos grupos de meninos e meninas, geralmente separados por gênero, que se espalhavam nesta área, trazendo seus lanches, sentando-se ao chão. Um ambiente de serenidade se estabelecia, momento no qual as professoras e professores também se dirigiam para a cantina para o seu lanche.

#### **4.1. A escola**



Imagem nº 58 – Vista da Lojinha e das salas do 1º e 2º Anos, 2011.

A Pólux - Escola Waldorf está localizada no Vale do Sereno, entre Nova Lima e Belo Horizonte em uma área de 6 mil m<sup>2</sup>.

Foi fundada em 1985, por iniciativa de uma professora formada em Pedagogia Waldorf pelo Seminário Pedagógico da Escola Rudolf Steiner de São Paulo/SP. Até 1997 só possuía turmas de Jardim e Maternal e se localiza na região centro-sul de Belo Horizonte, quando iniciou-se o 1º Ano do Ensino Fundamental com o impulso trazido por outra professora, formada pelo Emerson College na Inglaterra.

Ali são nomeadas como Maternal e Jardim as turmas correspondentes à Educação Infantil: há duas turmas de Maternal que recebem crianças de 2 e 3 anos. São 12 crianças por turma com uma educadora e uma auxiliar. Há 4 turmas de Jardim para crianças de idades entre 4 e 6 anos. São cerca de 20 crianças em cada turma. Atualmente, o Ensino Fundamental possui nove turmas (do 1º ao 9º Ano) para crianças e jovens de 7 a 14 anos. As turmas têm cerca de 30 crianças e jovens. O Ensino Médio está em fase de implantação.

Em 2011, é freqüentada por 325 alunos atendidos por 31 professoras e 31 funcionárias<sup>68</sup>. Do total de alunos, cerca de 10% possui bolsas de estudo com valores variáveis (de 20 a 50%) da mensalidade, em função da renda familiar e do número de irmãos na escola, concedida pela Comissão de Bolsas (composta por pais e mães), responsável pela análise dos pedidos.

Além das mensalidades, há duas taxas (uma para cada semestre) para a aquisição de todos os materiais escolares usado na escola pelas professoras e pelos alunos<sup>69</sup> e que são específicos das escolas Waldorf como giz colorido para quadro-negro, papéis para aquarela, tintas, cadernos sem pauta, blocos e bastões de cera etc, distribuídos pela escola para todos os alunos e professoras a cada início do ano ou que vão sendo repostos na medida da necessidade. A secretaria da escola adquire todos os materiais em conjunto, a fim de conseguir melhores condições de aquisição junto aos fornecedores.

---

<sup>68</sup> A maioria do corpo de funcionários também é composta por mulheres.

<sup>69</sup> Os gêneros dos alunos se distribuem de forma mais igualitária, daí a opção pelo plural convencional.



## Narrativa da professora Diomira sobre os materiais:

dentro de cada ano a gente tem uma ideia, um panorama do ano, daquilo que se vai produzir pra cada época, pra cada matéria, e cada professor tem a sua liberdade de compor esse material à vontade e de acordo com o que ela acha que é pertinente ao grupo de crianças que ela tem. Eu acho que o grupo de crianças te sinaliza muito essa realização mais artística mesmo, do material que você vai utilizar além do que você já tem como oferta curricular e que a gente já tem mesmo... que são os tijolinhos, os bastões, as aquarelas, as tintas que a gente trabalha e que é especial mesmo. Esse material todo de modelagem, além da argila que a gente tem, que são as cerinhas todas de abelha. Então, esse material tá sendo disponível, e a medida que eu enquanto professora daquele grupo de crianças acho pertinente trabalhar com algumas coisas a mais, eu posso intervir nesta lista, e fazer um pedido especial por aquilo que estou querendo realizar. Então, eu já tenho uma ideia no ano do que eu quero como atividade extra, artística. Então, eu já faço esse pedido antecipado, ou se no decorrer isto se apresenta como uma forma vindo da demanda das crianças, eu tenho ainda condições de fazer esse requerimento.

(...) Existe um olhar para as texturas adequadas, pra pigmentos mais adequados e que não manchem, que possibilitem uma expressão artística mais fluida, mais própria de cada um que está utilizando, de cada serzinho...

[Há uma atenção para os papéis], para os tamanhos também, para a gramatura dele... [ para a ] dimensão, a superfície mesmo...

[A superfície é pensada no sentido] de ampliar mesmo, tamanhos mesmo. Então, assim... As crianças menores com superfícies mais amplas. Então, a gente pede mesmo papéis maiores. Utiliza-se muito no primeiro e no segundo ano papéis maiores, inclusive quando a gente vai trabalhar formas também... A gente usa muito papel Kraft pra formas antes de chegar no registro mais formal no caderno, e a gente passa para o Kraft maior. Também tem esse olhar, tem também a questão das superfícies, de ampliar isso... E a própria textura desse papel também no que diz respeito... Para aqueles que vão receber aquarela, por exemplo, então, ele sendo maior e numa certa gramatura pra possibilitar essa fluidez da expressão mesma, e que tem a base de água.

Noto na sua narrativa que há um cuidado e atenção com a mediação exercida pelas ferramentas culturais, considerando as habilidades das crianças, conforme suas idades.

A escola possui uma cantina em sistema de concessão; em minhas sondagens, apurei que o cardápio é escolhido pelos pais e mães - que conhecem os gostos das crianças e elas também se manifestam a respeito - e pelas professoras. Há um cuidado e orientação por partes das professoras com relação à saúde dos alunos, por isso não se vendem refrigerantes, balas ou salgadinhos embalados. São servidos lanches na hora do recreio e almoço para professoras, alunos e pais e mães que ficam para reuniões ou aulas formais no período da tarde (do 5º ao 9º Ano) ou de canto coral e violino (aulas extras, particulares).

Possui também uma loja de materiais escolares que é administrada pelas professoras e que fornece aqueles materiais categorizados por mim como de largo alcance (blocos ou bastões de cera) e outros (carga e caneta tinteiro etc) que não são facilmente encontrados no mercado, além de produtos artesanais feitos pelos pais, mães e professoras.

A Pólux é uma escola onde as disciplinas são ensinadas tendo como fio condutor a arte (música, aquarela, desenho, modelagem) movimentos, trabalhos manuais (tricot, crochê, costura, marcenaria, cultivo da terra etc), experiências (Física e Química) e viagens para pesquisa de campo (Geografia, Botânica etc). A mata pertencente à escola também é muito visitada para a coleta de material para uso nas mais diversas matérias<sup>70</sup>.

No site da escola e em folders distribuídos antes da sua entrada no ar e que pude consultar, encontrei a proposta pedagógica desta escola que objetiva:

- Desenvolver na criança as bases para um pensamento claro e preciso, isento de preconceitos e dogmas, o que leva à liberdade;
- Cultivar sentimentos autênticos não massificados e que respeitem os demais, num marco de igualdade de direitos e obrigações;
- Gerar uma capacidade vigorosa de sustentar responsabilmente a fraternidade na vida econômica do futuro.

---

<sup>70</sup> Na escola, as disciplinas escolares são chamadas de 'matérias', acompanhando os nomes para Jardim e Maternal, implicando em defasagem com as mais recentes designações.

#### 4.2. A sala de aula do 3º Ano e a ambiência



Imagem 59 – Entrada da Escola Pólux, com a entrada para as salas para o Jardim. Fotografia do autor, 2011.

Com o projeto encaminhado e aprovado pelo COEP, dei início à segunda fase deste estudo, realizando observações de trinta aulas de 50 minutos, orientado pela perspectiva etnográfica. A opção foi pela modalidade de observação não participante e me guiei pelas orientações de Vianna (2003).

As observações ocorreram com a menor interferência possível na rotina escolar e na dinâmica da sala de aula, sem minha interferência direta na realidade observada, conquanto sabia que o ideal de neutralidade é ilusório.

Outras setenta horas foram distribuídas para as observações da fase preliminar e de eventos que ocorreram na escola no período observado (setembro a dezembro de 2011), como por exemplo: acompanhei a apresentação de três

monografias de alunos do 9º Ano que estavam se formando; acompanhei a apresentação da monografia<sup>71</sup> de fim de curso da professora Aglaura no Curso de Pedagogia Waldorf que ocorre nas dependências da escola; fui como pesquisador ao Bazar de Natal e fotografei a apresentação das maquetes do Projeto Casa do 3º Ano, que é a coroação de quatro meses de estudos e trabalho conjunto de pais e filhos; circulei com este olhar pelas outras oito salas; acompanhei também apresentações de canto e movimento/ritmo durante as manhãs de quarta-feira, que acontecem antes da entrada das turmas em sala (de onde deriva o nome do evento - Alvorada).

Durante minhas observações, realizei inúmeros percursos com o olhar desde as cercas vivas (a escola não possui muros) até as salas (não há corredores)<sup>72</sup> e tratei as composições imagéticas encontradas “como cenários, um dispositivo cênico-pedagógico que ultrapassa a função inicial de embelezamento das ambiências e atua como formas e fôrmas de ensinar, junto com as outras modalidades pedagógicas do currículo explícito.”(CUNHA,2005, p.165).

Diferentemente de muitas escolas com seus muros e paredes de salas pichadas, ali não observei estas marcas. Há todo um cuidado com a ambiência externa e interna das salas. Para onde quer que os olhos se virem há as produções infantis sempre à mostra, refletindo a valorização que se dá a elas. Imersas neste cenário em que suas produções são protagonistas lado a lado com as das professoras (o desenho de lousa é renovado a cada época que dura entre duas e quatro semanas), as crianças crescem com a imagem de que a arte e o esmero fazem parte da vida.

No caso da imagem nº 60, a seguir, temos dois exemplos muito ricos da possibilidade do entrelaçamento das ideias de educação da atenção e da ação mediada.

---

<sup>71</sup> A professora Aglaura produziu um rico material gráfico de apoio para o professor do currículo de arte do 1º ao 8º Anos, a partir de sua perspectiva de artista plástica e professora da escola.

<sup>72</sup> As edificações foram construídas em duas etapas: começando pelas salas do Jardim. Um arquiteto elaborou o projeto juntamente com os pais e professores, cientes de que a arquitetura reflete concepções de educação e é um modo de educar.



Imagem nº 60 – Porta de entrada da sala do 4º Ano da professora Ercília. Fotografia do autor, 2011.

No alto da porta a professora Ercília expõe as casacas de laranjas descascadas pelas crianças do 4º Ano e que não se romperam durante a ação mediada por facas bem afiadas. Toda sexta-feira, as crianças levavam em rodízio o número de laranjas suficientes para toda a turma e mais a da professora. Num ritual que exigia coragem, elas eram desafiadas a descascar sem romper o fio até o fim. Assim aprendiam na prática e em repetidas vezes ao longo do ano, num ritmo semanal, em processo relacional criança-criança/crianças-professora em que se espelhavam e aprendiam uns com os outros a dominarem a ação de descascar até se apropriarem dela. Trata-se de uma ação plena de sentido e para ser aplicada na vida.

Ainda na mesma imagem, há duas pinturas em tamanho natural que apresentam um índio e um pajé. Nesta experiência que fazia parte do conteúdo

de uma Época<sup>73</sup> de História do Brasil, grupos de cinco crianças foram formados, para que pesquisassem a variedade de culturas indígenas do país e elegessem uma para fazer uma pintura coletiva em tamanho natural. Fizeram dois ou três encontros nas casas uns dos outros, sob orientação e apoio dos pais e mães, até que finalmente levassem para a sala em data marcada previamente. Habilidades como as primeiras noções das proporções do corpo humano, ampliação de imagem e esboço feito a partir da observação puderam ser praticadas, com a mediação das ferramentas usadas na pintura. Por se tratar de uma pintura coletiva, praticou-se a negociação e a apreciação estética dos trabalhos uns dos outros até a finalização do trabalho.

Estes são alguns indícios de como se imbricam conteúdos curriculares, a arte e o exercício do fazer nesta proposta.

O cotidiano desta escola, permitiu-me observar a utilização de diversos procedimentos artísticos na sala de aula: a pintura em aquarela exposta nas paredes em lugar preparado para este fim; o uso de diversos tipos de narrativas – histórias, contos ou mitos – e de fantoches que nortearam a ação docente da professora Diomira e da professora Aglaura como base para a realização dos seus planejamentos diários. A aquarela foi utilizada para a elaboração imagética dos conteúdos do 3º Ano, como no caso dos mitos de criação.

No currículo Waldorf, a aquarela é considerada como aula principal, assim como Matemática e Língua Portuguesa, e é dada toda sexta-feira na sala da professora Diomira.

---

<sup>73</sup> Assim é chamado o bloco de conteúdo de determinada matéria dado durante cerca de duas semanas diariamente e que se alternam durante o ano, para que os conhecimentos não sejam fragmentados.



Imagem nº 61. Exposição de aquarelas e maquetes do projeto Casa do 3º Ano, durante o Bazar de Natal. Fotografia do autor, 2011.

Os exemplos acima podem ser interpretados segundo dois pressupostos teóricos tomados por Rudolf Steiner como fundamentação da Pedagogia Waldorf: a cosmovisão goetheana, que propõe que se utilize a arte como metodologia para a aquisição de conhecimento; e a visão de Schiller (2002) sobre a necessidade de uma educação estética do homem. Do ponto de vista desta pesquisa, acrescento que é possível perceber mais duas camadas entrelaçadas: o aprender na prática através de ações plenas de sentido para aplicação na vida social, mediadas por ferramentas culturais que na interação com os agentes, modificam -nos (domínio e apropriação).

### **4.3. Arte na Escola Waldorf**

Para tratar da teoria do conhecimento de Steiner que fundamenta a arte na escola Waldorf, Romanelli (2008) procurou se aprofundar na influência de Goethe em sua cosmovisão, apoiando-se em Edmond Vermeil. Este autor traça uma vertente de influência ascendente até Goethe, que demonstraria todo um conhecimento diferenciado desenvolvido pelo povo alemão, que anunciaria rupturas com o pensamento ocidental. Dentre os acontecimentos dessa época,

Vermeil destaca a Reforma Luterana e o Tratado sobre as Revoluções dos Mundos Celestes, de Nicolau Copérnico.

Um dos meus argumentos para contrapor o desenho de linha ao de superfície se ancora nesta ruptura: as ideias do *Aufklärung* rompem com o iluminismo francês, repercutindo num enfoque para o desenho infantil completamente distinto da ideia de Ingres para quem o verdadeiro desenho era a linha.

O segundo autor que a ajudou a situar o pensamento steineriano foi Gilbert Durand. Segundo ele, Goethe seria um dos nós germânicos da linhagem hermética ocidental. Esse hermetismo seria tributário do paradigma mítico de Hermes Trimegisto, que era fundamentado no princípio da similitude. Esse paradigma diria respeito, conforme afirma Durand, ao conhecimento antigo iniciático ao qual Steiner sempre se referiu em suas obras, disponível antes da imposição dogmática do IV Concílio de Constantinopla. Esse conhecimento ancestral é o mesmo que Steiner transformou na Antroposofia.

No caso da pedagogia Waldorf, é o princípio da similitude que ajuda na interpretação do currículo triplo, pois seria o reflexo na prática pedagógica da ideia do ser humano trimembrado.

Ainda segundo Romanelli (2008) é relevante perceber como ele faz a ligação da prática social com a prática pedagógica na escola Waldorf, tendo como base de ambas, tanto na pedagogia como na trimembração social, a fraternidade, a igualdade e a liberdade. A escola Waldorf era para Steiner o espaço por excelência onde se deveria iniciar o processo da trimembração social, tanto para as crianças que estariam sendo educadas nela, como para os adultos – pais e professores – envolvidos nesse trabalho.

Ao me debruçar sobre as narrativas das professoras, chamou-me a atenção a frequência com que a palavra ‘liberdade’ apareceu. Eis alguns exemplos:

1) Formação e liberdade para desenvolver o currículo. Narrativa da professora Armila:

A gente tem prezado dentro da formação, dentro da proposta pedagógica que a gente chama de Seminário de Formação Waldorf -são três ou quatro anos de formação, dependendo de onde se faz-, e também a formação acadêmica, da pedagogia,



licenciatura ou magistério dependendo da época, né? A gente tem tentado fazer um casamento, vamos dizer assim, dentre essas duas correntes, a acadêmica e o da pedagogia Waldorf. A gente vê cada vez mais que elas são complementares, e a gente gosta muito do diálogo entre uma coisa e outra, né? Mas fora isso, é um processo constante de formação, porque pra um professor do Ensino Fundamental, cada ano é um novo desafio, por mais que lá no Seminário você tenha visto um panorama de todos os anos, você tem uma classe, você tem uma configuração de alunos, você tem liberdade de adequar o currículo, um pouco mais, um pouco menos nessa configuração de turma. Ao mesmo tempo em que a gente tem um compromisso com o currículo do MEC, a gente tem uma liberdade de mudar certos temas de lugar, dependendo de como essa turma esta andando, conforme eles estão fluindo, você coloca com a botânica, depois com a mineralogia, você tem um espaço de criação também no currículo, né? Isso exige da gente uma formação constante, que não termina nunca, porque a gente precisa estar tempo o todo revendo esses conteúdos, atualizando, e principalmente focando na configuração de cada turma.

## 2) Formação e oportunidade de trazer a arte para a vida. Idealismo descolado da vida. Narrativa da professora Eudóxia:

Eu fiz um ano de Seminário e em 1994 eu fui fazer a formação no Centro de Arte que era uma escola que tinha um curso de Eurytmia, de escultura e de pintura. [Com essa visão antropológica]

Foi uma experiência maravilhosa... Foram quatro anos lá, nesse Centro de Arte que eu fiz essa formação e a gente ficava era o tempo inteiro nesse convívio com o processo tanto da Eurytmia e da escultura também. Então, foi muito rico e foi uma experiência maravilhosa. O último ano e meio que fiquei lá em São Paulo fiz o segundo ano do Seminário Pedagógico mais direcionado pra arte. Eu acho que o mais importante de tudo foi trazer a arte pra dentro da minha vida. Ter esta atitude, entendeu? Esta atitude de construção, num processo lúdico de liberdade, liberdade de ser... [E não separando a arte e vida]

Isso é no cotidiano, na relação minha com minha família, e eu fiquei durante muito tempo na minha volta pra cá em 98 tentando fazer esse meu caminho, por onde seria. Eu me afastei da escola, apesar de que eu tinha certeza que seria um caminho. Eu senti que teria que manter uma distância. Eu acho que muito em função da experiência artística que eu tive, eu sentia muito a necessidade de fazer um outro caminho como se eu tivesse que me recolocar na vida de novo e construir algo que fosse meu mesmo. Passar por um processo de amadurecimento pessoal, onde eu me sentisse mais livre, inclusive de toda a carga de expectativa, de idealismo que eu tinha em relação à pedagogia, em relação à antroposofia. A gente entra com muito ideal,

descolado da vida, então, eu acho que queria distanciar disto tudo, e passar por processo de transformação e de busca pessoal para que eu tivesse um enraizamento maior... Saísse desse ideal e pra mim foi muito importante. Então, eu fiquei longe muito tempo, e eu achei que não fosse voltar... Doei todo o meu material de Seminário, e aí dez meses depois eu aceito um convite pra dar aula pra adolescente e eu achava que não ia fazer... “ Nossa... Adolescente? Nunca...”

### 3) Prática do desenho de forma e liberdade. Narrativa da professora Ercília:

O desenho de forma eu também falo de como ele atua em mim, porque o pratico muito. Ele dá a base, ele é livre no sentido de que tem um momento que você tem, é você e o papel branco, então é uma **liberdade** que você tem, você vai fazer, vai sair do jeito que sair... e... é como se ele encaixasse: o que você faz no papel acontece dentro de você. É uma organização de linhas. Enquanto você faz no papel, aliás, ele começa quando você observa o processo, começa antes quando você observa, você precisa gerar um movimento , pois aquilo que você tá observando o movimento já foi, porque aquilo que você tá vendo é uma cinza, é um traço morto, não tem o movimento mais... Quando você observa essas linhas você internamente precisa construir um movimento daquilo pra você conseguir fazer ele no papel... pra você conseguir reproduzir, você precisa gerar o movimento daquilo dentro de você. Só esse processo pra mim ele é a essência de todos os outros que é olhar e gerar movimento, dentro de você e que é totalmente livre, porque o movimento é diferente do movimento do outro, dou outro e do professor...

### 4) Desafio para superar ideias dogmáticas, escolas Waldorf como franquias. Narrativa da professora Armila:

Porque a gente quer tanto que estas escolas sejam bem preparadas, que o risco de a gente criar um padrão é muito grande. Esta é uma escola que preza primordialmente pela liberdade. Você sabe que quanto mais a gente estuda o conceito de liberdade, vê que a liberdade não é qualquer coisa, mas é um compromisso muito grande com onde você está, em que país, que cultura local é esta, então essa conversa, esse diálogo eu acho que é talvez o desafio maior que as escolas Waldorf têm hoje, sabe, ter este currículo que nos possibilita muita liberdade, mas que nos possibilita também a necessidade de diálogo constante com o lugar onde nós estamos. E este respeito a cada cultura local, eu acho que é uma vertente que a gente ainda tem bastante a explorar.

(...)

E eu acho que quando uma escola, um professor ou um pai sente que é diferenciado porque está no caminho Waldorf, ele já está incorrendo num equívoco, porque quanto mais você se aprofunda nessa pedagogia mais você percebe que ela abrange todo o ser humano, trata-se só de ter tido o contato ou não, mas todo mundo traz isso dentro de si, você acorda ou não, isso não é uma coisa que pertence a um grupo. Isso é uma coisa que pertence à humanidade, isto a gente tem que ter o tempo todo, esta consciência e ao mesmo tempo uma profunda humildade, nada disso aqui é próprio, não é Waldorf, não é de Steiner, nada disso, isto é da humanidade, está no do caminho da humanidade, ele só tornou mais claro o percurso, que muitos outros pesquisadores chegaram também. Você pega Vygotsky, Wallon, Piaget, você pensa assim: Piaget estudou o caminho do desenvolvimento do conhecimento lá, de como a criança aprende; pega Vygotsky, era o social que importava; pega Wallon e ele já dizia se você quer que uma criança aprenda, deixa ela se movimentar...você tem o pensar, o sentir e o querer aí. Por outras linhas se chega também, né? Agora, cabe a gente também ter esse diálogo, poder falar – olha gente, o que a gente está fazendo aqui é um caminho, mas existem outros possíveis, isto é liberdade. Quando a coisa começa a ficar muito cristalizada, ‘isso pode ou não pode’, eu tenho pavor desse *pode ou não pode*. Porque pode ou não pode é o caminho de consciência, você mostra um leque e os pais trilham esse caminho. Em última instância, eu sempre penso assim que professor, é claro que tem um trabalho com a família, que é fundamental, com a comunidade, tudo isto está muito certo, mas em última instância o professor tem que ser capaz de criar um ambiente em sala de aula que ele possa trabalhar com as crianças da porta pra dentro também, entendeu, porque eu não vou convencer pai de nada, não existe isso. Isso se acontece é um erro muito grande, porque você já feriu a liberdade do outro. Mas se eu quero que este aluno esteja comigo eu vou trabalhar isso quando ele entrar da porta pra dentro. É muito mais difícil? É claro que é. Mas nunca se disse que o trabalho de professor era fácil.

Segundo Romanelli (2008), ao traduzir para o mundo o pensamento científico de Goethe, Steiner

elaborou uma teoria que desvendou a cosmovisão do poeta para o mundo. E foi paralelamente a esse esforço intelectual que ele se viu capaz de formular sua própria teoria, apresentada nos livros Verdade e Ciência (este sendo sua própria tese de doutoramento) e A Filosofia da Liberdade. (ROMANELLI, 2008,p.97).

Assim, ainda segundo a autora,

como aplicação prática dessa teoria cognitiva, surge uma metodologia de ensino através da qual a arte refaz seu vínculo com o conhecimento, reatando, no interior da alma humana, o que se rompe pelo desenvolvimento unilateral do intelecto. Steiner afirma que se aproximar da visão de homem através das leis da natureza é entrar no terreno da arte. (ROMANELLI,2008, p.97).

E conclui:

A Pedagogia Waldorf, com seu enfoque artístico, foi criada por ele como caminho para desenvolver o uso da imaginação e a estimulação da fantasia, pelas quais a criança desenvolve seu potencial criativo e as faculdades anímicas que lhe possibilitam enxergar o mundo de maneira artística. Mas o que é enxergar o mundo de maneira artística? Na cosmovisão steineriana, isso significa enxergar a essência, através de uma observação profunda que conduz à cognição do essencial e ao abandono do acessório ou a separação dos fatos e dos fenômenos que o envolvem. Ao captar a essência, cria-se uma forma de conhecimento similar ao estilo proposto por Goethe na sua graduação de estágios do desenvolvimento do senso estético. Na prática, ao ouvir um conto de fadas, narrado artisticamente pelo professor Waldorf, a criança forma ativamente imagens em sua alma. (ROMANELLI, 2008, p.97 -98).

#### **4.4. As crianças na sala do 3º Ano**

Situada no piso térreo da escola, a sala possui amplas janelas voltadas para a rua, ocupando metade da parede. Do outro, recebe luz que vem do pátio circular por janelas menores no alto da parede. É iluminada por lâmpadas fluorescentes sobre o quadro-negro mescladas com várias incandescentes sobre as mesas das crianças, para reproduzir a luz amarela solar e evitar o excesso de pulsos das primeiras.

O cenário, como já foi referido, é bastante atraente e logo que se entra na sala, observa-se que a produção infantil ocupa quase todo o espaço. Elas passam o tempo todo numa ambiência que valoriza sua produção. Quando realizei a imersão, observei que as crianças conhecem as características dos trabalhos uns dos outros e o exercício da apreciação é cotidiano. Elas circulam pela sala para ver a produção uns dos outros, trocar ideias ou materiais. Não há nesta

sala, como em toda escola, marcas como pichações ou descuido com o espaço físico.

As 28 crianças que frequentam esta sala são provenientes de famílias de classe média para alta, (A e B) segundo os parâmetros do IBGE, havendo a possibilidade de dois a três serem bolsistas (C), segundo a renda familiar. Os gastos mensais das famílias com lanche, taxas, materiais que não fazem parte da lista que a escola adquire (blocos de cera, por ex.), transporte, eventos e mensalidade é maior que um salário-mínimo e meio.

As mesas e carteiras são dispostas duas a duas em quatro filas. São móveis para possibilitar outros arranjos, como no início da aula principal em que se faz uma roda para os exercícios rítmicos e elas são colocadas no centro da sala.

Há filtro de água na sala e copos das crianças. Numa parede há suportes especiais para receber as aquarelas pintadas toda sexta-feira, para que sequem e lá ficam expostas. A outra parede está recoberta por desenhos com bloco e giz de cera. Conforme a época, recebe imagens relativas a ela.

Na última parede, há um quadro-negro que possui duas abas que se fecham expondo o desenho de lousa da professora, que muda a cada duas ou quatro semanas, conforme a época estudada. Na parte interna a professora escreve qualquer conteúdo usando giz colorido o tempo todo. As cores ajudam também a diferenciar as categorias de palavras (uma cor para substantivo, uma para verbo, uma para adjetivo etc) ou as quatro operações matemática (cada operação tem uma cor).

Há plantas pela sala e a professora possui um canto em que dá a ele a sua marca pessoal, variando de sala para sala o arranjo feito.

Como a escola adquire quase todo o material com as taxas, há duas bancadas que guardam cadernos e outros materiais para reposição ou os cadernos das crianças que elas não levam para casa e só usam na escola. As crianças acessam estas bancadas com autonomia. Sobre elas e à altura das crianças

há espaço onde se expõem a produção infantil, como é o caso das maquetes da época da Casa.

#### **4.5. A atuação das crianças diante da atuação docente durante as aulas observadas**

Observei uma série de aulas principais da professora Diomira e outra, de Alemão da professora Aglaura, por saber do uso que elas fazem do desenho no processo do aprendizado da época ou da língua alemã e como isso repercute na ação das crianças. Combinamos que eu observaria as duas aulas semanais de Alemão e três aulas principais por semana, de modo a não interferir no ritmo da sala.

A professora Diomira espera pelas crianças na porta e cumprimenta uma a uma, antes de elas entrarem na sala com suas bolsas e é por elas cumprimentada. Eu aguardava do lado de fora até que a professora me chamasse para entrar. Ela me anunciava como professor Aroldo e a classe em uníssono me desejava um 'bom dia, professor Aroldo!', cheio de veneração e respeito. Eu fazia o mesmo e me dirigia para o lugar combinado com a professora.

A aula principal dura 2h - da chegada às 7h20 min até a hora do recreio às 9h20 min - e começa com as crianças fazendo exercícios rítmicos em roda (as cadeiras e mesas vão para o centro, movidas por elas), seguindo o exemplo dado pela professora. Usam-se mãos e pés para batidas ritmadas de palmas ou com os pés batendo forte no chão. As sequências rítmicas têm o objetivo de despertar as crianças para o dia de aprendizado que começa, acordando o corpo do sono da noite anterior, despertando a atenção, a partir do movimento dos músculos e ossos. Também são aproveitadas para ajudar na memorização de conteúdos como a tabela de multiplicação ou para praticar o plural de palavras, o coletivo etc. Exemplos que observei: se era época de Matemática, para praticar os múltiplos de 4, a professora propunha ritmos com 4 batidas e, em coro, todos enunciavam no ritmo 4, 8,12, 16 etc. Se era época de Língua Portuguesa, a professora lançava um substantivo e pedia seu plural ou seu

coletivo, enquanto faziam a sequência no ritmo combinado. Complementando com a narrativa de Armila:

Quando você faz **um ritmo no começo da aula**, você está cultivando um fluxo de força que depois você vai expressar num desenho, numa caligrafia bem feita, numa organização espacial, numa organização corporal...

Observei as mais variadas posturas das crianças: umas mais despertas, outras menos; umas que falavam a plenos pulmões, enquanto outras balbuciavam... A professora corrigia a sequência de alguma criança fora do ritmo ou pedia para que fizessem menos barulho; no início percebi que era devido à minha presença, uma pessoa nova ali e observando...

O ato de observar perturba o observado, lembrando-me de Geertz (1978, p.31) cuja leitura me despertou para perceber que eu estava estudando **na** sala de aula e não **a** sala de aula. Eu estava imerso nela, no meu primeiro exercício de descrição etnográfica como pesquisador, numa “tentativa de salvar o ‘dito’ [e o ‘visto’, no meu caso] de sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis”(GEERTZ, 1978, p.30).

Feito isso, todos ajudavam a restabelecer a configuração da sala<sup>74</sup> (as 28 crianças se distribuem em filas de duas em duas mesas por quatro colunas; meninos sentados com meninas ou duplas do mesmo gênero). Era sempre momento de muita agitação com o arrastar de cadeiras e mesas, que a professora cuidava de reger, pedindo mais cuidado por parte das crianças.

Então, a professora ia para o fundo da sala e convidava os que nasceram no mesmo dia da semana do dia presente, para que falassem seus versos para os demais. Os versos são um exercício que a professora faz ao final de cada ano

---

<sup>74</sup> Geralmente a cada época, a professora Diomira propõe a mudança dos parceiros, colocando uma criança mais atenta sentada junto com outra mais dispersa; uma que se apropria melhor dos conteúdos com outra que não; uma que se sentou no fundo vem para a frente; aquela que sentou com o melhor amigo, passará uma época com quem lhe parece antipática e, assim, combinando os temperamentos ela tem neste rodízio um forte aliado pedagógico para conseguir harmonia na sala e, por extensão, no social. A experiência de conviver com as diferenças e se abrir para mudanças nem sempre agradáveis, as crianças levam para a vida.

para cada criança, em que ela procura sintetizar com imagens os avanços de cada criança no ano que se encerrou e contém os desafios para o ano seguinte. Entregue no final do ano, elas memorizam durante as férias e passam a declamar no início do ano seguinte.

Terminada a audição, ela abria o quadro-negro que continha em sua parte dobrável a imagem da época (o exemplo da Imagem nº32 é o da época da Casa), traçava uma moldura e começava a escrever com giz colorido o conteúdo ou exercício que havia planejado para o dia. As crianças abriam o seu estojo de blocos de cera e o seu caderno (sem pauta) da época e começavam a fazer as próprias molduras, preparando o espaço de modo bem pessoal.

Como eu me posicionava sentado no fundo da sala num dos cantos, de lá avistava a ação de dez a doze crianças por vez. Umas desenhavam de pé, outras circulavam pela sala observando o desenho do colega, outras trocavam blocos de cores umas com as outras, mostrando o efeito que davam em seus desenhos.

Os mais próximos de mim, chegavam a me mostrar os seus desenhos, comentava rapidamente para voltar àquela posição “não participante”.

Em certos dias, conforme a época, ela escrevia um texto no quadro-negro, as crianças copiavam, depois ela chamava dois ou três para praticar a leitura.

Causava-me espanto observar que usando recursos tão básicos, sem apoio de livros didáticos, num ritmo bem lento, ao final de um ano, os conteúdos curriculares fossem dados integralmente!

Em algumas ocasiões, ela desenhava diante da classe um tema referente ao conteúdo e as crianças, a partir desta iniciativa, faziam o mesmo. A seguir vou trazer um exemplo da interação entre adulta/professora e criança/aluno (Imagens nº 32 e 62).

Já a professora Aglaura circula pela escola de sala em sala com uma caixa pesada e cheia de recursos: fantoches, papéis variados, adereços e ‘troços’ (como ela chama, cheia de humor e com sotaque alemão, ainda forte, apesar



de oito no Brasil, depois de morar na Argentina). Com este material ela cria cenários e teatraliza o conteúdo e coloca toda a classe para falar em alemão. Eu nada compreendia, somente quando ela desenhava no quadro-negro é que podia ter uma ideia: se eram frutas ou as partes do corpo ou uma cena. Ela desenha muito rápido, pois é artista plástica<sup>75</sup>, ilustradora, escritora e desenha a vida toda. Às vezes ela se esquece de fazer a moldura, corrige-se ou é lembrada por alguma criança. A agitação durante sua aula é bem maior que durante a aula principal. Ela precisa pedir várias vezes silêncio. Em conversas e sondagens durante minha presença na escola, percebi que é recorrente que outras professoras de matéria (como Música, Trabalhos Manuais, Inglês etc) também passem pela mesma situação. Há indícios de que seja a forte presença exercida pela professora de classe que está à frente da sala há muitos anos, com conformações centralizadoras do poder e autoridade sobre a classe, mas ir além e interpretar mais este fato extrapola meus objetivos.

A professora Aglaura usa também o recurso do canto, traz músicas em alemão e é acompanhada pelas crianças. A pronúncia é impecável e ela corrige e orienta aqueles que não pronunciam corretamente as sequências de consoantes de palavras enormes, criadas por justaposição, que as crianças têm imensa alegria de repetir!

#### **4.5.1. Atos interpretativos dos desenhos das crianças a partir dos feitos no quadro-negro pelas professoras**

As narrativas das professoras forneceram-me uma descrição detalhada do percurso que um aluno faz ao longo dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental nas aulas principais e de Alemão. Com estes dados, pude compreender como se dá a produção das crianças diante da atuação docente, enquanto se dá a gradual aquisição da técnica da aquarela e do desenho junto com o criterioso uso das cores que, por sua vez, baseia-se na Doutrina das Cores de Goethe.

---

<sup>75</sup> Toda a demanda da escola por imagens é suprida ou coordenada por ela: para os cartazes, convites para as festas anuais, bordados que circulam de casa em casa e que são feitos pelas famílias (para a produção de calendário do ano), cartões postais etc.

Nas aulas principais da professora Diomira e nas aula de Alemão da professora Aglaura notei o cuidado que elas tinham com ato de desenhar no quadro-negro. Preparavam uma moldura, criando o clima de expectativa para o desenho que viria, ligado ao tema que estava sendo tratado. Focalizarei mais detidamente no item 4.5, mas por hora uma chave para a compreensão desta relação está no fato de que os “exercícios isográficos - desenhar partindo de um modelo bidimensional”- são mais acessíveis para a criança pequena que o de tentar desenhar partindo-se de um modelo tridimensional - exercícios homográficos, conforme afirma Cox (2010,p.196. p.227). Nesta proposta pedagógica, lendo o material que a própria professora Aglaura escreveu, noto que os exercícios homográficos (desenho com modelo ou de observação de objeto, paisagem etc) entram no currículo, coerentemente com a proposta, quando o pensar vai ser mais exigido nos anos finais, notadamente a parti do 9º Ano. O desenho de observação prolongado exaure as nossas forças e quem o pratica sabe disso. O desenho, neste caso, é coisa mental ou do intelecto, como diria Mário de Andrade.

Durante os anos em que a criança pratica os exercícios isográficos, ela estaria se preparando para aquele momento, com o olhar educado para a percepção dos detalhes. No entanto, ao contrário do que poderia parecer, a ‘cópia’ do desenho da professora não implica em anulação da subjetividade da criança, pois a imitação pode ser “compreendida como estratégia cognitiva de apropriação da cultura humana”.

Fazendo o exercício da visada para o desenho de Davi diante do da professora Diomira, a seguir, logo se perceberá que há elementos do desenho da professora presentes no dele que lhe serviram apenas de *leitmotiv*. De onde surgiram a girafa, o esquimó e o habitante da cabana, senão de sua imaginação criadora? O João-de-Barro de Davi veio para o primeiro plano por uma decisão estética sua, expressão de sua subjetividade. E deste modo, ao longo de três anos, fazendo exercícios isográficos, Davi paulatinamente vai se apropriando dos materiais (ele usou bastão e bloco de cera) e tem oportunidades cotidianas de aprender na prática com sua professora desenhante em busca de desenhos cada vez mais autorais.

Esta interpretação pode ser aplicada a todos os demais desenhos, pois esta é a dinâmica da relação adulto/criança ou professora/aluno na sala do 3º Ano, pois há um pensamento claro sobre o processo do ato de desenhar que orienta os passos no presente e tem em vista aonde se quer chegar ao final: autonomia.



Imagem nº 62. Fotografia do acervo do autor. Desenho de Davi de nove anos diante do desenho de lousa da professora Diomira - Imagem nº 41 do acervo da professora, já apresentada.

Infelizmente, não consegui registrar os desenhos ou escritas das lousas das professoras Diomira e Aglaura que mobilizaram os desenhos a seguir, por inexperiência diante das variáveis envolvidas na pesquisa de campo. Só pude registrar os das crianças, fotografando seus cadernos.

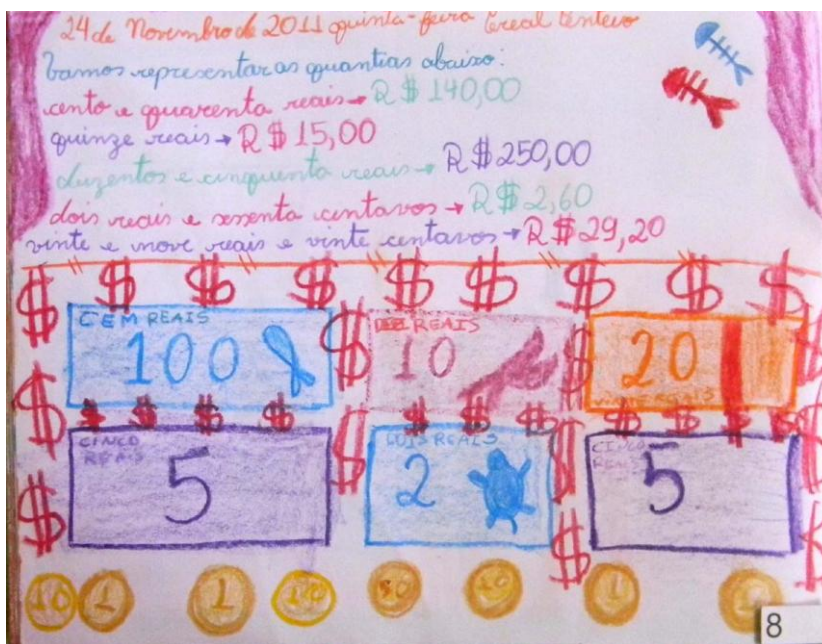


Imagem nº 63. Caderno de Matemática de Laura, nove anos.

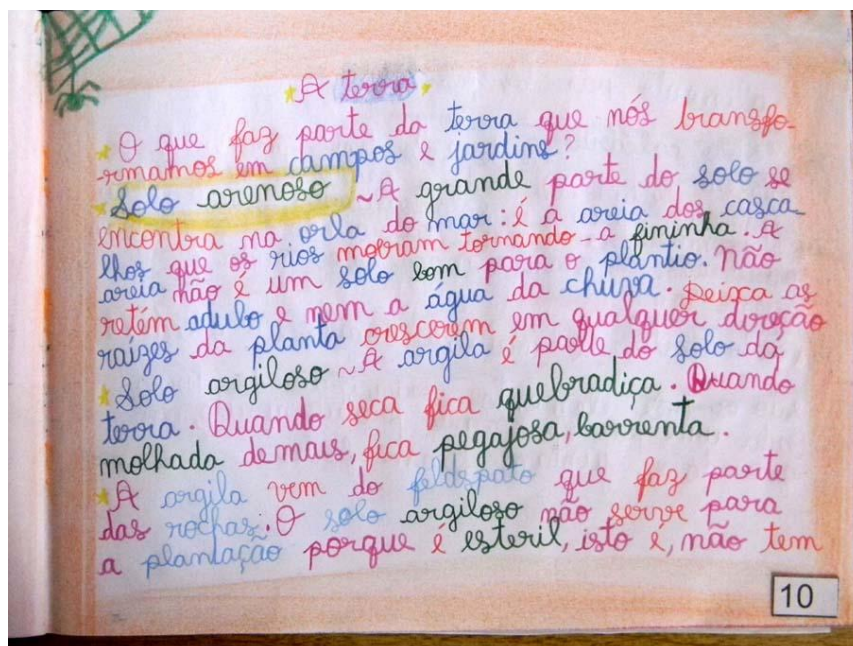


Imagem nº 64. Caderno da época do Grão ao pão de Gabriela, nove anos.

Agora, seguem alguns exemplos de desenhos das crianças da aula de alemão.



Imagem nº 65. Capa do caderno de Alemão de Francis, nove anos.



Imagem nº 66. Caderno de Alemão de Lalita, nove anos.



Imagem nº 67. Caderno de Alemão de Laura, nove anos.

#### 4.5.2. O desenho de forma

Observando a atitude corporal das crianças ao desenharem, eu percebia que alguns ficavam até de pé, o bloco/tijolo de cera na mão fluindo como se fosse uma extensão, não estava separado do corpo. O desenhar de corpo inteiro foi uma coisa muito visível. Na seguinte narrativa da professora Armila, há uma ideia da prática do desenho de forma que a criança realiza diante do exemplo da professora que faz o seu no quadro-negro. É quando se trabalha a linha nos anos iniciais do Ensino fundamental, segundo o currículo desta escola, com propósitos bem claros: a atividade do desenho de forma ou desenho dinâmico pretende trabalhar com a linha como força e movimento, pelo seu próprio valor expressivo, ainda livre do compromisso com a figuração.

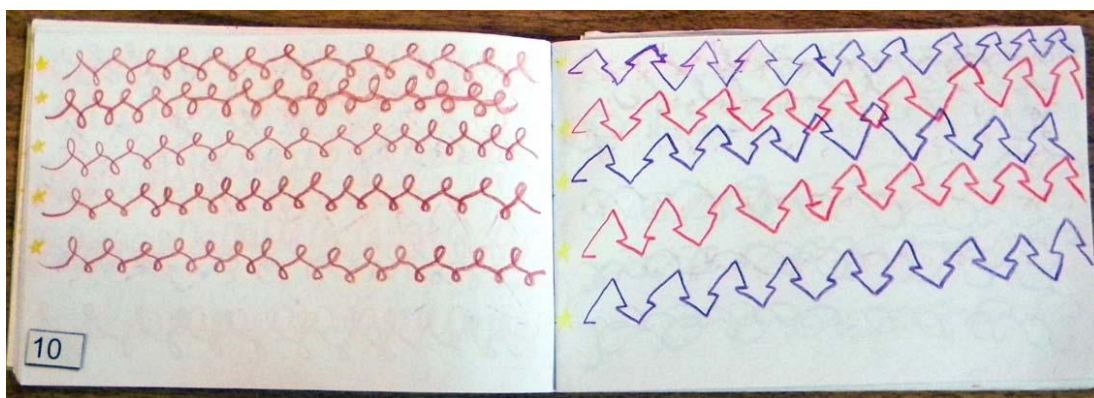


Imagem nº 68. Desenho de forma de Gabriela, nove anos.

#### Narrativa da professora Armila:

As crianças vivem tudo com o corpo todo, e fazer essa transição é todo um processo do Ensino Fundamental. Quando eles fazem, por exemplo, o que a gente chama de **Desenho de Forma**, eles fazem um desenho que é uma linha contínua que vem de algum lugar e vai para algum lugar, e isso é corpo todo também. Essa expressão corporal que eles trazem é algo que precisa ser vivido porque tem a ver com essa fantasia, com esse mundo dos sentimentos e você não pode pensar só na ponta do dedo, ou só na cabeça, mas você vive com esse corpo todo e a gente cultiva.

Então, muitos na hora de fazer aquarela levantam porque precisam dessa horizontalidade grande, de um desenho grande também, e isso a gente vai cultivando ao longo todo do Ensino Fundamental, e transformando sempre.

Se do Primeiro ao Quinto Ano eles têm aquarela, ou se eles vão ter carvão ou outro material no Sexto, mas que eles vão trazer toda essa busca do ambiente antes da forma, mesmo sendo ponta (porque aquele carvão se a gente trabalha para ele ter uma ponta) e depois na aquarela em camada, então tudo vai se metamorfoseando, mas sempre usando todo esse corpo e, aos poucos, mostrando pra eles que a gente também tem outra coisa e que é essa consciência e essa precisão, e que ela pode vir quando a gente quiser, mas ela não precisa predominar o tempo todo. Ela é um instrumento pra gente também. **Como o compasso é um instrumento, a consciência e a ponta são instrumentos também.**

#### 4.6. O exercício do fazer – Época da Casa

No primeiro semestre, a época do *Cultivo da terra* permite que as crianças aprendam a arar, a adubar e a plantar o trigo e a cultivam uma horta, conforme o planejamento de cada professora ao passar pelo 3º Ano. Eu não estava presente, só acompanhei pelos registros, que trouxe como exemplos. E finaliza com a vivência da Época das Profissões que conduz à elaboração de uma maquete de aldeia, com suas inter-relações (Imagem nº 69).

No segundo semestre, na época da Casa, em setembro, estudam-se as diferentes culturas e seus modos de construir a casa. Neste período, eu já estava realizando minha aproximação da escola e da turma e acompanhei de longe o processo até minha entrada, na 2ª fase da pesquisa de campo (outubro/novembro/dezembro). Vivencia-se a casa como revelação do que somos e começa o processo de escolha, elaboração de um projeto (Imagem nº 70) para a confecção de cada casa (Imagem nº 71) e que culmina com a exposição de todas as maquetes no dia do Bazar de Natal. A confecção da maquete envolve os pais e mães durante cerca de três meses.



Imagem nº 69. Exposição da Época das Profissões – maquetes para a aldeia.





Imagem nº 70. Vários projetos de casa realizados pelas crianças.

A indicação é que a maquete reflita o máximo as escolhas das crianças e é um exemplo do envolvimento das famílias com os projetos da escola. Sem a participação dos pais como colaboradores nos projetos das crianças, não seria possível a sua realização.



Imagem nº 71. Exposição de maquetes, coroando a Época da Casa.

#### 4.7. A formação da professoras sujeitos da pesquisa

As cinco professoras possuem formações bem variadas como se pode ver no quadro abaixo:

PROFESSORA	TURMA/M ATÉRIA	Parou de desenhar <sup>76</sup>	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	
<b>AGLAURA</b>	Alemão Marcenaria Formação das professoras	Não	Arte (gravura) e Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Seminário de Formação em Pedagogia Waldorf</li> </ul>	<b>Sempre desenhou</b>
<b>DIOMIRA</b>	<b>3º Ano</b>	Sim	Magistério 2º Grau	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dança Clássica</li> <li>Seminário de Formação em Pedagogia Waldorf</li> <li>Pedagogia Curativa e Terapia Social</li> </ul>	<b>Voltou a desenhar</b>
<b>ARMILA</b>	<b>5º Ano</b>	Sim	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jornalismo</li> <li>Pedagogia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Seminário de Formação em Pedagogia Waldorf</li> <li>Mestrado em Educação</li> </ul>	<b>Voltou a desenhar</b>
<b>EUDÓXIA</b>	Modelagem	Sim	Dança Biologia (inconcluso)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Seminário de Formação em Pedagogia Waldorf</li> <li>Centro de Arte/SP (eurritmia, escultura, pintura)</li> </ul>	<b>Voltou a desenhar</b>
<b>ERCÍLIA</b>	<b>4º Ano</b>	Não	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fundação Artística</li> <li>Educação Artística (Música)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Seminário de Formação em Pedagogia Waldorf</li> </ul>	<b>Sempre desenhou</b>

Imagem nº 72. Quadro de formação da professoras entrevistadas.

Como o desenho é o tema desta investigação, perguntei às professoras como o desenho estava presente em suas vidas e se elas haviam parado de desenhar, quando crianças. Uma resposta emblemática veio da prof<sup>a</sup> Eudóxia.

<sup>76</sup> Pelas entrevistas, soube que desenhavam quando criança, mas que algumas foram parando de desenhar na mediada em que se escolarizaram. Depois pergunto se retomaram o desenho, quando adultas, após as formações complementares em Arte.

Narrativa da prof<sup>a</sup> Eudóxia:

Eu não desenhava... Eu desenhei enquanto criança e até tenho desenho meu quando tinha quatro anos, mas eu parei... Eu não desenhava. Quando eu desenhei pela primeira vez como adulta, eu tinha 35 anos.

Eu nunca desenhei, eu não sabia desenhar...

Como 99% das pessoas não sabem desenhar, e fui com um prazer enorme... Foi lá em São Paulo no Centro de Arte... Tinha uma professora fantástica de Arte e que também tinha um prazer enorme de desenhar, e muito foi com ela... Foi com o estímulo dela...

O exemplo de Eudóxia na retomada do seu próprio desenho, confirma a ideia de Ingold (2010) de “aprendizagem enquanto processos situados que se dão na prática”:

Olha... Todos esses conceitos, preconceitos são couraças que a gente traz no corpo da gente... Então, o seu corpo, o desenho é algo que envolve todo o seu corpo... Você desenha com o corpo, então, quando você está sob esta couraça de conceito, de preconceito, você não consegue desenhar. Você fica completamente desconfortável, você fica sem ar, não respira direito, você tensiona seu corpo inteiro... Aí quando você consegue abrir uma greta, uma gretinha naquela couraça, aí você começa a entrar num espaço lúdico, porque o desenho, o desenhar é completamente lúdico... Eu sinto o desenho assim... Quando eu estou fazendo o desenho de observação ou o desenho de criação... São duas experiências pra mim, são dois movimentos em que eu me jogo de maneira diferente, mas eu comecei com o desenho de observação... A porta de entrada foi ele. Então, quando eu consegui entrar nele, eu saí daquele campo de cobrança, de crítica, de julgamento, de conceito, e aí entrei na linha de observação e na liberdade de correlacionar tudo que eu estava vendo. O tempo inteiro você está buscando relações que não tem hierarquia. Você tem uma liberdade total. Você parte do ponto do que primeiro te chama a atenção, e a partir dali você vai criando um quebra-cabeça que é uma delícia, um prazer, um prazer total, uma curtição... Você entra num estado meditativo, você esquece o mundo.

A oportunidade cotidiana de a criança vivenciar a arte colocando a ‘mão na massa’ diante do exemplo de professoras e de seus pares que fazem o mesmo, num movimento especular, talvez seja a razão para que na escola Waldorf não se queira a presença de um especialista em arte. Aparecendo

eventualmente neste espaço relacional, ele levaria a visão - pelo exemplo - da fragmentação do conhecimento que ali se procura integrar.

Por isso o processo formativo interno em arte nesta escola visa instrumentalizar as próprias professoras para o exercício cotidiano, durante oito anos, já que no 9º Ano a dinâmica é de encerramento do ciclo, havendo a oferta de tutores para condução do processo de autonomia dos formandos que elaboram suas monografias.

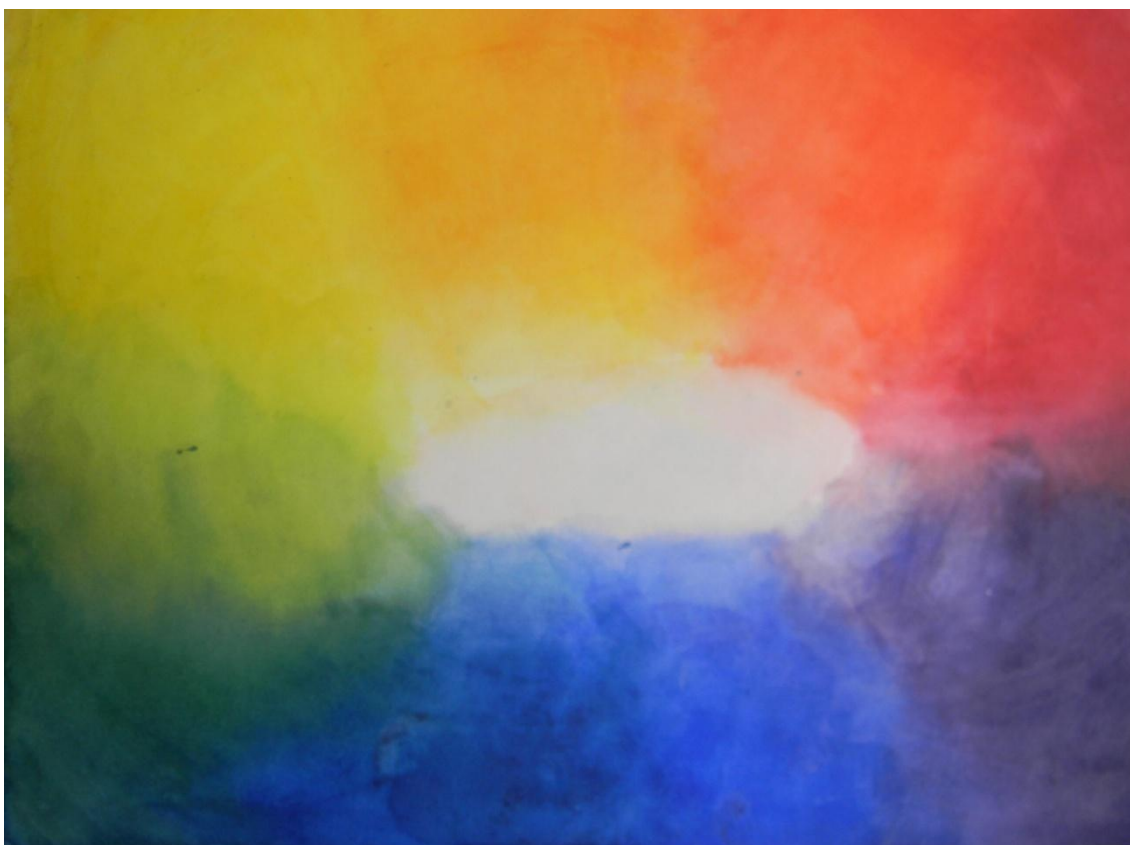
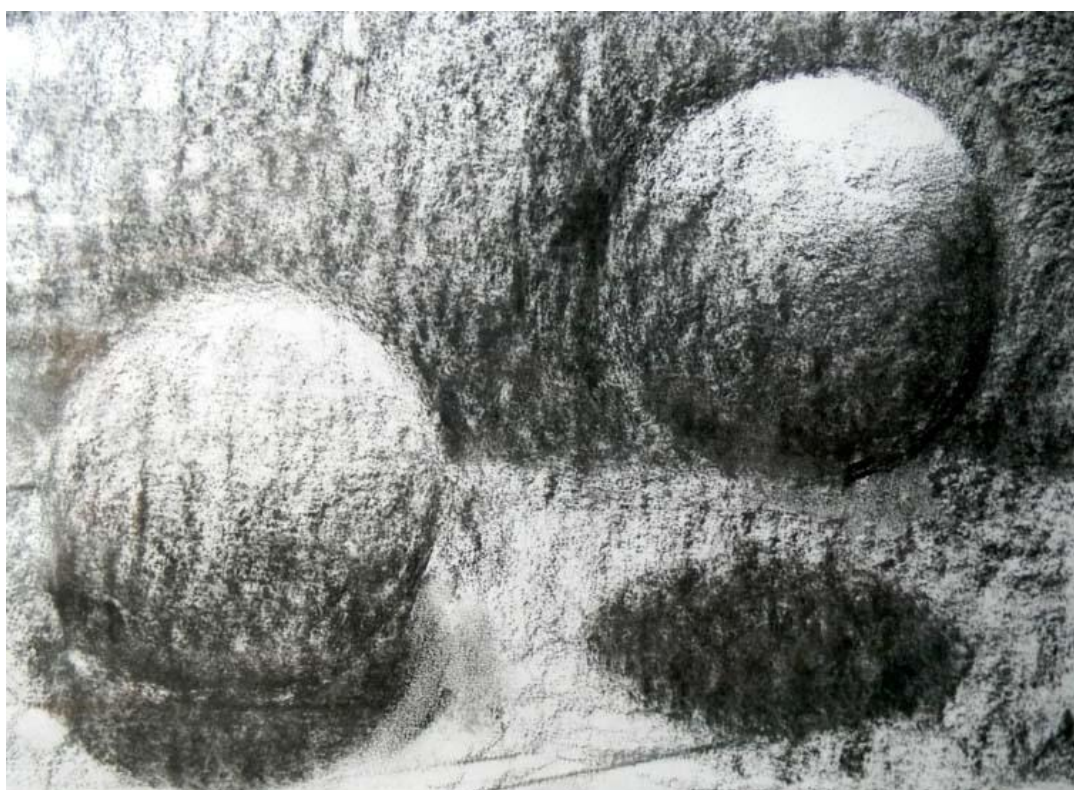
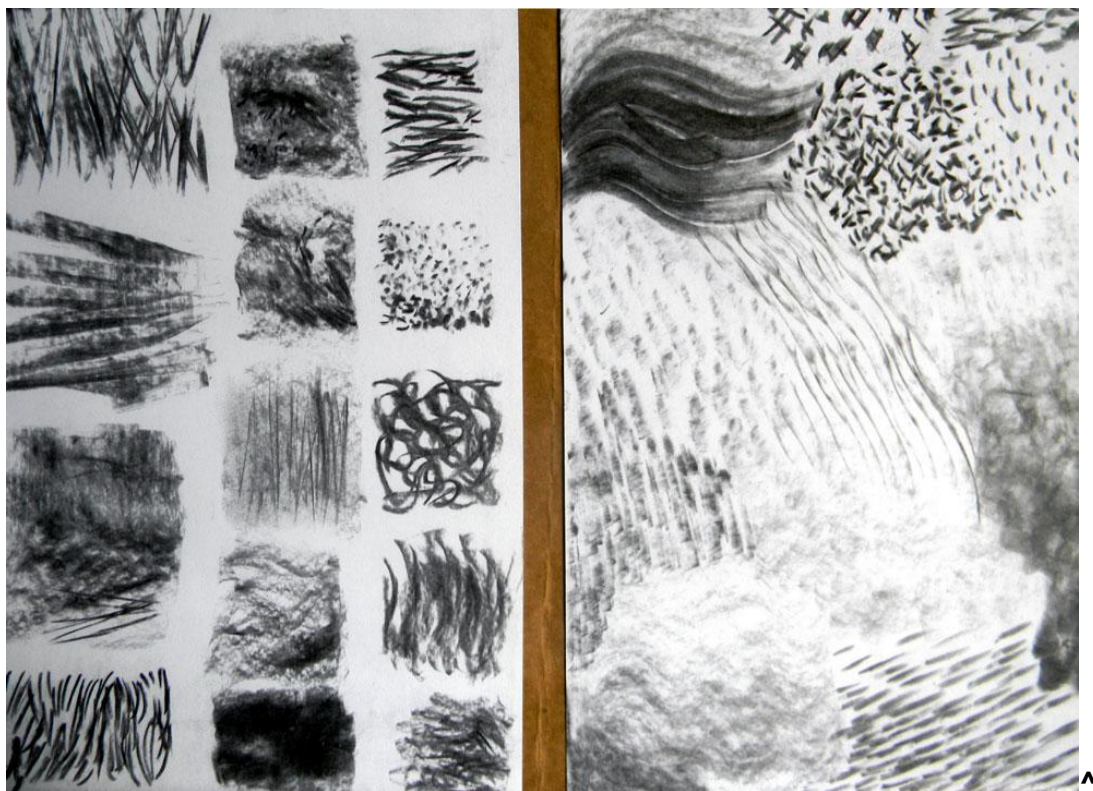


Imagem nº 73. Aquarela - Exercício com a teoria das cores de Goethe. Formação interna de professoras. Fotografia do acervo professora formadora Aglaura.



Imagens nº 74 e 75. Desenhos de professoras. Exercício com carvão: texturas e luz/sombra para os últimos anos do Ensino Fundamental. Formação interna de professoras. Fotografia do acervo professora formadora Aglaura.

#### 4.8. Ação mediada pelos materiais de largo alcance

A alma, o olho e a mão estão assim inseridos no mesmo campo. Interagindo, eles definem uma prática (BENJAMIN, 1993,p.220).

Nas entrevistas com as professoras, procurei investigar como elas percebiam os diferentes resultados na produção infantil da ação mediada por diferentes ferramentas culturais e suportes (folha com pauta e folha sem pauta). No caso do desenho, interessava-me saber a diferença entre o uso do lápis de ponta fina e o do material de largo alcance - bloco de cera (tijolinho)- diante da atuação docente (o compreender na prática, pelo exemplo, de Ingold). Ou em outras palavras, interessava-me saber como a produção infantil é afetada pela tensão irreduzível entre a criança que desenha e os modos de mediação promovidos pelo lápis de ponta em comparação com o bloco de cera, diante da atuação de professoras desenhantes. Wertsch (1999, p.51), refere-se a Vygotsky (1987)<sup>77</sup> que “adota uma posição coerentemente *antirreducionista* ao esboçar sua descrição da consciência humana”, e “insiste na necessidade de centrar-se em *unidades* que tenham *todas as características básicas do conjunto*(1987, p.46), em vez de limitar-se aos *elementos* de análise”, para justificar a tensão irreduzível entre o agente e os modos de mediação. Indiretamente, procurava encontrar em suas narrativas, as pistas para compreender a permanência ou esvanecimento do desenho infantil.

Dando voz às professoras:

##### 1) Narrativa da professora Aglaura

É fundamental o material como eu te falei. No processo artístico, conforme o material que você usa, você tem expressões diferentes. Então, quando a gente vê que o fundamental é treinar essa visão, que nosso objetivo é ajudar no processo das crianças, no processo de educação... É formar indivíduos que tenha seu próprio caminho. A gente parte da base que cada um é cada um. Então, se eu uso o material na qual eu trabalho o ambiente, trabalho não uma definição, o tijolinho te dá isso... Essa questão de você trabalhar o ambiente... A palavra boa é

---

<sup>77</sup> VYGOTSKY, L.S. *The collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of general psychology*. New York: Plenum, 1987.

essa. E deste ambiente vai surgindo aos poucos a forma, ela possibilita que cada um possa colocar realmente o seu mundo naquilo.

Se eu tenho que definir desde cedo já com uma ponta uma forma, eu não sou maduro pra isso, porque minha própria visão ela só vem depois. Foi mais tarde – só - com 17, 18 –anos como - que eu falei... “Não, essa é minha expressão...”, mas foi toda uma procura do que me tocava, aonde me coloco. Eu sou tão fã desse tijolinho porque ele é muito prático, de muita simplicidade e rápido... Você consegue rapidamente um resultado.

-Na aula de - Alemão, por exemplo, todas as minhas aulas só tenho 45 minutos e em 10,12 minutos eu consigo fazer um desenho fechado. É claro que eu descobri que, se eu faço ele na frente e eles me copiam, a gente vai mais rápido. Só que a imagem vira um registro das coisas que eles estão aprendendo... Dão um significado e é aonde eles depois irão aprender a escrever. Aprendendo todos os conteúdos oralmente no primeiro, segundo e terceiro anos, depois eles vão escrever em cima. Então, ainda é um copiar. Você vê os desenhos, os traços de cada criança... É muito engraçado... Tá certo que a imagem é a mesma, mas o jeito de eles usarem esse material... Uns – usam- mais fortes, outros não, e eles adoram usar esse material. Então, é uma ferramenta fortíssima seu uso em aula.

Eu pergunto: nesse sentido, o material tem essa função que você está apontando, e quando chega na escrita – na aula de Alemão - ela também se dá através de um material distinto e vai chegando na ponta mais tarde? Como é que funciona?

A gente começa primeiro com os traços mais grossos, volta na cursiva, mas até chegar na cursiva passa por vários materiais. Alguns materiais e inclusive você deve ter visto também quando eles passam do lápis para a caneta tinteiro, a letra dá uma piorada mesmo.

No trecho, a seguir, ela trata do uso de folhas sem pauta:

Na realidade a Escola usa pouco esses materiais, e o fato também de não usar pauta, linha... Você trabalha sempre essa composição numa folha branca, né... Cada vez mais você consegue tirar outro jeito desse material. Você vai aprimorando realmente essa questão de que aos poucos você vai longe... Vai devagar, vai mais rápido... Nesse sentido realmente o material é isso também.

Aproveito, então, para lhe perguntar a respeito da função daquelas molduras que são tão usadas pelas professoras nos seus desenhos de lousa e que as crianças fazem em seus cadernos:

Ela é um aconchego. Eu vejo a moldura como um manto protetor. Ela protege mesmo essa página... “esta - é - minha área”.

E outra coisa... A primeira coisa que a gente faz é a moldura... É um ritual que para as crianças se faz muito necessário. É um lugar, um chão, uma referência e que depois eles vão quebrar tudo isso, mas tem a hora de quebrar. Para quem vem de fora acha que isso é uma coisa rígida, e o processo todo que eu vejo na Arte é que no começo eles só usam as cores básicas, só a ambiência, e depois eles vão chegando na forma... Aquilo tudo tem um momento de fazer, e tudo isso dá uma calma. A gente vê como realmente isso aflora... A minha filha está no sexto ano e já passou por um bocado desses processos, e eu vejo que hoje ela é especialmente ligada na Arte realmente, mais que meu filho.

Ela tem uma criatividade com qualquer coisa que aparece... Que é fantástica. Ela não está fazendo isto na escola, mas ela está treinando esta criatividade... Ela é linda de ver. Pegar papel com estilete, levantar e fazer umas paisagens... É bobagem, mas eu não tive esta ideia não. [risos]

A tensão irreduzível entre o agente e os modos de mediação, em se tratando do uso do lápis de ponta fina pelas crianças pequenas, pode assumir características mesmas de tensão no corpo físico, nos músculos, que leva ao retesamento dos nervos, conforme a longa experiência da professora Diomira demonstra. Ela é profissional da dança e tem um olhar diferenciado para observar os movimentos dos corpos infantis em sala de aula. O trecho a seguir foi um dos pontos altos desta investigação, a minha maior surpresa, pois até então seguia minha intuição e minhas observações como professor, as quais me levaram à proposição da categoria de material de largo alcance, mas me faltava articular com outras pesquisas. No fragmento a seguir, a professora Diomira dá um exemplo de professora-pesquisadora e que investiga sua própria ação, colocando-se a pensar sobre ela, baseando-se nos conhecimentos de sua formação quádrupla: Magistério (2º Grau), Dança Clássica, Seminário de Pedagogia Waldorf e Pedagogia Curativa e Terapia Social (em andamento).



## 2) Narrativa da professora Diomira

(...) E também uma coisa que estou me lembrando é esse olhar da questão corporal, articular, motora. Então, o que eu pude observar também paralelo a isso? Quando a criança - vou pegar a fase de infância mesmo -, de cinco a seis anos, onde a gente já sabe que existe um processo formal de alfabetização, que é seis anos, não é? Então, se a gente começa a olhar para o **processo do corpo, no nível das articulações, as articulações que estão ainda muito flexíveis, maleáveis, com muito líquido, dentro do seu processo de lubrificação** ainda, **quando a criança começa a usar essa ponta, a gente vê nitidamente o entrave que ela faz nas articulações. Aí, o corpinho<sup>78</sup> dela quando ela está fazendo a execução do desenho, ele trava na altura do ombro. Então, fica extremamente na ponta e no intelecto, ela tem que ficar pensando no que ela está fazendo. Então, é um entrave enorme.** É como se impedisse um fluxo natural de líquidos e oxigenação que precisa ter. Então, assim, cansa, exaure mesmo, ao passo que quando a criança desenha, e isso eu pude observar muito, muito ... ela desenha com esse material onde a mãozinha dela está numa apreensão mais alargada, ampliada, tem uma flexibilização, e ela desenha com o corpo inteiro. É o corpo dela inteiro que está envolvido com o ato do desenho. E por isso que o sentimento flui, por isso que ela respira, porque não tem um entrave, porque não fecha o circuito. Aí eu pensei... “Gente, isso é muito bonito”. É extremamente respeitoso com o processo neurológico e de formação articular, de líquido, de tudo que cabe a essa formação do corpo. Então, isso é muito bonito.

Aí você vai vendo essa ressonância no Ensino Fundamental, na hora de sentar, na hora de se colocar diante desse ato do desenho e da escrita. Essa questão corpórea está inteira voltada pra execução. Então, se você tem esse olhar, você pode fazer as intervenções necessárias nesse ajuste de corpo, porque aí tem uma oxigenação mais ampla, você tem um pensar muito mais respirado... O corpo te mostra isso demais. É muito rico.

Neste momento, comento sobre este tipo de desenho que, por exigir muito controle das crianças ( e controlando-as, na tensão irreduzível entre agente e ferramenta cultural), trava sua respiração:

Exatamente. Tem um esgotamento, é um cansaço que vem acelerado. É uma desvitalização muito grande, porque vai direto para o intelecto... Solicita da visão excessivamente...

---

<sup>78</sup> Analisando rapidamente o discurso das professoras, noto que nesta escola, assim como já sinalizei ter observado nos discursos das professoras da Rede Municipal, muitas delas também trazem da cultura escolar que as formou aquele uso recorrente ao diminutivo: ‘tijolinho’, ‘serzinho’, ‘corpinho’, ‘forminhas’ etc. Faço a elas a mesma crítica sobre a ‘infantilização’.

É um controle excessivo mesmo, acho que é a palavra correta. É uma exigência tão grande que o corpo ainda não tá tão preparado. Se você vai fazendo isso de uma maneira gradual, você respeita o processo mesmo, de crescimento mais lento, mais tranquilo.

### 3) Narrativa da professora Armila

Pergunto-lhe sobre o domínio/ apropriação do espaço pela criança, o uso do caderno sem pauta e a autonomia:

A pauta é uma organização externa ao próprio indivíduo. Se você tem um caderno sem pauta, exige um esforço muito grande de você se colocar naquele espaço em branco, e de se colocar com beleza, com harmonia, e isso que é um exercício diário que durante nove anos pra criança, ela vai levar como uma qualidade de vida. [Falando pela criança] 'Não me apavoro diante de algo que é novo, porque eu passei a minha vida construindo em cima de algo que tava em branco'. E se você tem uma pauta, você já tem uma direção que já lhe diz... 'Vai da direita pra esquerda, de cima, em baixo, pula uma linha, não pula uma linha', e isso tudo são conquistas que o homem tem que fazer por si próprio pra levar pra vida. Esses cadernos... A gente não ter livro didático pra eles construírem os cadernos de Época -como-a gente chama, com ilustrações, com moldura são grandes conquistas. Se você pega o Primeiro Ano que fazem a moldura de tijolinho dos quatro lados, quando chega no Quinto eles tem uma sede de experimentar fazer dos dois lados só, mas eles conquistaram a capacidade de deixar espaço necessário por eles próprios... Sem nada, sem moldura feita. Chega no Sexto ano eles podem fazer um lindo desenho de uma forma só porque espacialmente eles já se orientam sozinhos. **Isso é uma conquista pra vida, e essa consciência que a linha traz acostuma a gente a receber tudo pronto, de tal forma que se você receber uma folha em branco você se apavora... 'Pode onde eu começo?'**

### 4) Narrativa da professora Ercília sobre o desenho de linha:

Se estamos num lugar onde estamos preocupados em criar um ambiente pra que a alma seja gestada e a alma é lugar dos sentimentos, que a gente já falou. Porque linha é definição, se você arrasta esse espaço de cores nos quatro primeiros anos, a ênfase é a cor, é a qualidade da cor, e isso não tem definição, porque não tem mesmo, cientificamente não tem, então você vai dar este espaço pra criança, e cada criança vai ter a sua ênfase, vai ter um modo como ela se relaciona com cada cor. Só seguindo este pensamento, a gente já chegou a uma conclusão: que a gente não pode definir, porque é preciso dar espaço, pra que cada aluno se relacione bem com as cores, enfim pra dar espaço para essas cores atuarem, porque dentro da antroposofia também a gente sabe que as cores atuam no

sentido até de saúde. Por isso a gente tem esses materiais, o tijolinho, a aquarela, tudo assim num ambiente de cor e dentro desse ambiente de cor, o que é muito engraçado porque depois a gente pode até olhar pra isso e falar -Quanta definição tem dentro disso! - , porque a que gente leva as crianças a olhar: Vamos ver este vermelho. Agora, onde ele, onde tem mais calor? Onde tem menos? Então dentro daquele vermelho elas são conduzidas a descobrir várias outras coisas dentro de um vermelho. Se gente for pensar em nível de uma qualidade, no aprofundamento, na definição... tudo está sendo trabalhado só que em tempo nenhum é dado ênfase ou foco nisso. (...) A gente enquanto adulto pesquisador, enfim, aquele que medita em cima, vai ver que isso lá na frente vai trazer, vai gerar um nível de percepção muito diferente. Agora se eu tiro isso tudo e coloco a linha, como você diz 'não sei', como nas outras escolas... e troco, porque aí o instrumento vira o lápis grafite, vira caneta, e aí é ele, é como se você tivesse um palco, você coloca luz no personagem principal. Aqui a gente vai dando o mesmo lugar para esses materiais até o Quarto Ano, esses materiais que trazem liberdade, que dão mais ênfase na cor.

Destes fragmentos das narrativas das professoras sobre suas práticas, contendo as observações atentas que fazem das crianças, com olhar de pesquisadoras dentro da escola, perpassados por suas biografias, é que extraio outra chave para compreender a diferença entre a ação mediada pelos materiais de largo alcance e a dos materiais de ponta. Trata-se da sequência:

QUALIDADE → AMBIENTE → FORMA

Esta sequência pode ser interpretada à luz do princípio da similitude do paradigma mítico de Hermes Trimegisto. Steiner propõe que a criança seja educada por meio da arte à semelhança da sua própria dinâmica para se constituir como ser no mundo. A sua forma como ser humano resulta do encontro das qualidades de duas células distintas (os gametas dos seus pais), num ambiente propício (o útero materno) para assumir a forma.

Exemplo do processo de se chegar à forma a partir da qualidade das cores e do ambiente, trazido por Romanelli (2008):

No exercício de encontrar o animal a partir do fundo criado para ser seu ambiente, nas camadas formadas pelas cores, ou e manchas deixadas por sua mistura, encontra-se qualquer coisa que possa sugerir no ambiente o animal que viva nele e que então pode aparecer. As cores usadas são amarelo limão, zinabre (alaranjado), carmim, azul da Prússia e azul ultramarino. Não há sugestão de ambiente e de animal específico. O que ocorre é que as crianças estão estudando com o professor de classe, nesta série, a Zoologia. As relações dos animais com seu habitat são narradas e são ressaltadas as qualidades que possibilitam sua sobrevivência neste ambiente. A imaginação das crianças se encarrega de criar o ambiente através das cores utilizadas, suas misturas e múltiplas possibilidades de encontrar os animais sobre os quais ouviram durante as aulas. (ROMANELLI, 2008, p.170).

#### **4.9. Poder e autoridade inerente a toda ação mediada. Controle dos corpos infantis.**

Ao considerar as características da ação mediada, o papel dos materiais escolares como ferramentas culturais mediadoras da ação de desenhar e as narrativas das professoras Aglaura, Diomira e Armila sobre o uso de folhas sem pauta e o retesamento dos músculos da criança que se utiliza de lápis de ponta fina, fui conduzido a pensar no controle dos corpos infantis exercido pelo espaço da folha pautada e pelo uso dos instrumentos de escrever e de desenhar especializados que comumente se oferecem para as crianças. As crianças, desde a Educação Infantil, submetidas a estas condições que restringem a expressão de corpo inteiro, que exigem um controle da força nas pontas dos dedos que ainda não são capazes de exercer, não estariam tendo seus corpos controlados? O poder e a autoridade inerentes a toda ação mediada de que trata Wertsch ajuda-me a interpretar esta questão: concluo que há mais controle do que o necessário, pois, como este teórico afirma, em toda ação mediada pelas distintas ferramentas culturais há distintos níveis de poder e autoridade envolvidos.

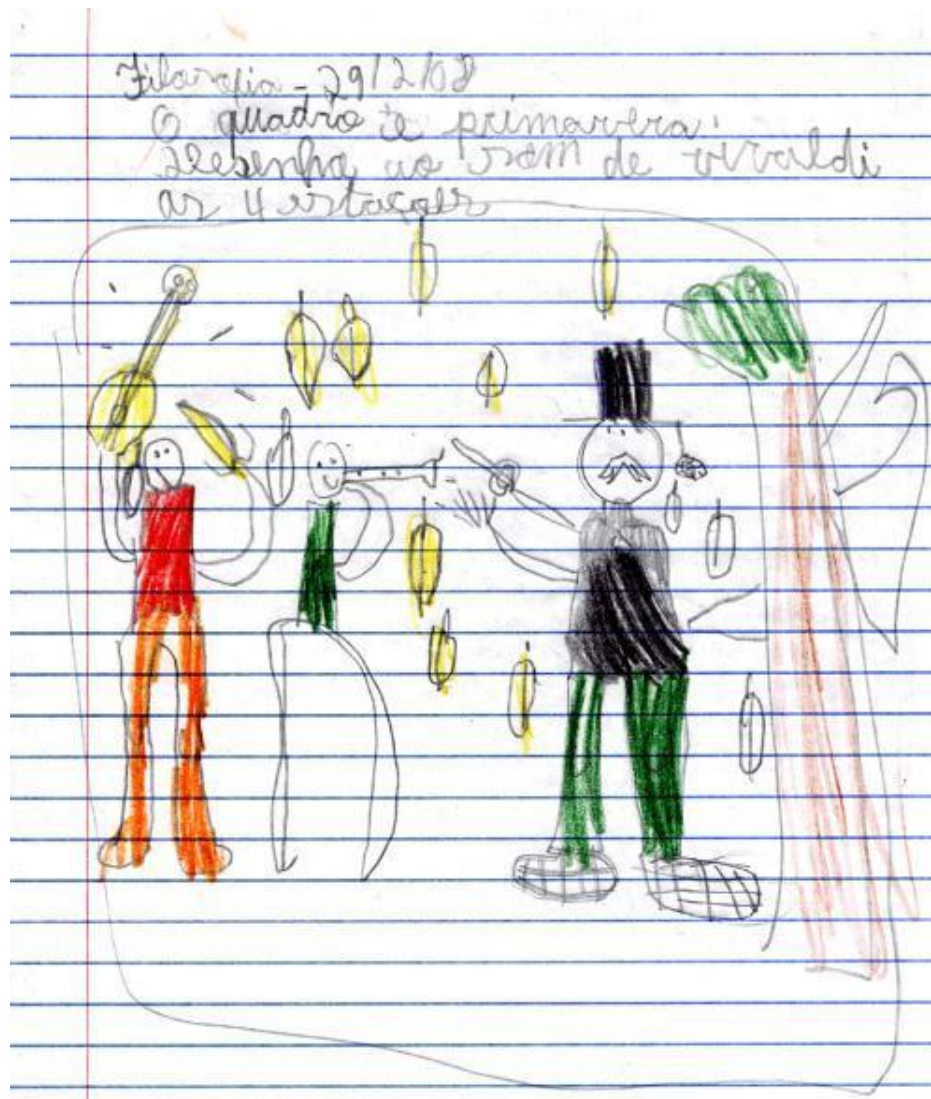


Imagem nº 76. Desenho com lápis grafite Nº2 e lápis de cor - Menino de oito anos, 2º Ano. Fonte: <http://desenhos.fotoblog.uol.com.br/photo20090807185642.html>

Pensando assim é que vejo reverberações desta pesquisa na discussão do processo de alfabetização e na materialidade envolvida: os cadernos com pautas e lápis de grafite nº2 são acriticamente distribuídos pelos gestores públicos e adquiridos pelos pais. Trata-se de uma lista de material que se naturalizou. E mais: cada vez mais cedo as crianças nas escolas públicas e na maioria das particulares estão sendo submetidas a este processo. Os processos do letramento e da alfabetização já começam a acontecer aos seis anos na rede pública de forma sistemática. Uma proposta de que começassem aos cinco anos foi vetada pelo movimento das professoras, recentemente. As escolas Waldorf insistiram junto às Secretarias Municipais de Educação e

conseguiram manter os sete anos de idade das crianças como referência para iniciar aqueles processos, coisas do que foi apontado.

Estes pensamentos derivaram também dos estudos sobre a dimensão espacial da educação de Frago;Escolano (2001):

qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa. (FRAGO;ESCOLANO, 2001,p.47).

Os autores espanhóis afirmam que a arquitetura escolar é um programa invisível e silencioso – como a pedagogia visual apontada anteriormente - que cumpre determinadas funções que podem implicar no controle ou na liberação dos corpos das crianças em muitas concepções de educação:

A arquitetura escolar, além de ser um programa invisível e silencioso que cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas, pode ser instrumentada também no plano didático, toda vez que define o espaço em que se dá a Educação formal e constitui um referente pragmático que é utilizado como realidade ou como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular. Em algumas metodologias, como a montessoriana, o planejamento do ambiente e do espaço é parte constitutiva e irrenunciável de um novo modo de considerar a criança, de tal maneira que os objetos e o projeto educativo guardam, entre si, uma íntima relação (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p.47).

Transferindo esta análise do espaço arquitetônico para a análise do espaço da folha de papel, percebe-se a diferença entre a proposta de se escrever/desenhar com material de largo alcance na folha sem pauta e a de se fazer o mesmo numa folha pautada: liberação ou controle dos corpos, liberdade para dar a forma pessoal à escrita (tamanho de letra, ocupação do espaço) ou alinhamento e padronização imposta pela distância padronizada entre as linhas. Não há uma contradição nas propostas de uma educação democrática que visa formar cidadãos criativos, críticos e autônomos se, desde a Educação Infantil, estamos submetendo as crianças à padronização e a formas de controle a partir da aquisição da tecnologia da escrita? Quando trato deste

aspecto em minhas formações, há uma grande receptividade por parte das professoras participantes, o que aponta para a necessidade de se retomarem os fundamentos das práticas instituídas da alfabetização e da arte na escola. Concluindo com uma análise a partir de Wertsch: quando se usa a folha com pauta e o lápis de ponta, a criança conquista o domínio do espaço e da escrita, mas não a apropriação, que envolve a marca pessoal e subjetiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao final de meses de trabalho, dou o ponto final provisório a este exercício de “transformar o acontecimento passado, que existe em seu momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e pode ser consultado novamente.” (GEERTZ, 1978, p.28). Como um etnógrafo aprendiz, observando a cultura escolar da sala do 3º Ano da Pólux- Escola Waldorf, tentei *inscrever o seu discurso social*, anotando-o. Sinto que os objetivos foram atingidos a contento, apoiando-me nas narrativas das professoras copartícipes desta pesquisa.

Este volume está composto por 200 folhas de papel, 79 imagens e 55.000 palavras e é o objeto-síntese do que criei neste percurso. As imagens de desenhos estão aqui para indicar minha esperança de que esta pesquisa que tangenciou os primeiros anos do Ensino Fundamental reverbere também na Educação Infantil, se ela puder inspirar minimamente ao menos um pesquisador que leia este relato e o interprete, sem dogmas, e disposto à dialogia.

Num movimento de mão dupla, ao trazer para a academia relatos das pesquisas que as professoras da Pedagogia Waldorf estão fazendo dentro da escola, pretendo levar a elas referenciais contemporâneos, a fim de matizar os seus, marcados fortemente pelas ideias inovadoras de Rudolf Steiner. Devolver a elas e à comunidade escolar as ponderações realizadas a partir da minha entrada em campo, foi um compromisso ético estabelecido desde o início. Há várias frentes de pesquisa na escola para os quais me despertei: 1) o questionamento da acepção de cultura como conhecimento e formação que

está nos fundamentos do pensamento steineriano, embora eu tenha percebido a possibilidade de que, na sua proposta prática para a arte da educação, Steiner (1995) antecipa em certa medida a proposta de cultura como habilidade, de educação da atenção e de aprender como compreender na prática de Ingold (2010). Há sobreposição de acepções diferentes do termo cultura, como alerta Gomes (2007), mas isso não constitui problema em si, se se conscientiza das contradições para superá-la; 2) as ideias de Wertsch (1999) podem potencializar o estudo das ferramentas culturais mediadoras do desenho e da escrita que nesta escola são tão distintas das demais, como aqui esbocei; 3) como lidar com a posição centralizadora das professoras proposta em 1919 diante dos recentes estudos a respeito da criança como produtora de cultura, da criança como ator social e da complexidade da infância?; 4) como lidar com a aproximação reducionista das ideias de Steiner sobre os setênios com a perspectiva etapista de Piaget, cuja divulgação hegemônica acabou por absolutizá-la, conforme afirma Gouvea (2011)?; 5) que contribuições o ensino de arte na escola Waldorf tem a oferecer à educação básica, ao não se vincular à Proposta Triangular – sistematizada por Ana Mae Barbosa – que se tornou hegemônica no meio educacional brasileiro?

O ensino de arte na escola Waldorf é marcado por uma distinção fundamental: não se fala sobre arte, não se acumula informação sobre arte, não se contextualiza a arte e não se experimentam materiais e conteúdos da arte por meio do desenvolvimento de competências e habilidades apenas uma vez por semana, com a mediação de um(a) especialista. A arte não está na escola Waldorf como uma compensação para os conteúdos tecnocientíficos hegemônicos como Favaretto (2010) sinaliza, mas ali as crianças vivenciam a arte como prática cotidiana perpassando todos os conteúdos, sem hierarquia, diante do exemplo de professoras que investigam seus próprios processos artísticos.

As pesquisas recentes referidas durante a construção desta dissertação não deixam dúvidas: muito tem sido escrito e falado sobre o desenho infantil no Brasil nas últimas duas décadas. Houve grandes avanços quando os referenciais teóricos migraram da influência piagetiana para os da Antropologia da Infância, da Sociologia da Infância ou da Fenomenologia, por exemplo.



Nas escolas, desde a Educação Infantil, as professoras também estão recebendo os ares desta mudança, pois há uma consciência maior de que a formação continuada em serviço em arte é fundamental para atender a muitas questões que sua prática e a reflexão sobre ela trazem. Muitas vezes, é durante as formações que parte da demanda por trocas entre os pares é suprida, uma vez que o tempo coletivo na escola lhes tem sido retirado nos últimos anos.

Mas falar sobre o desenho não é desenhar: falar do desenho para a criança não faz dela uma desenhante. Vidal (2009, p. 31) afirma: “se a escola se produziu (e se produz) como correlato da disseminação da cultura escrita, as relações pedagógicas se efetivam pelo recurso à oralidade. É por meio dela que professoras e alunos tramam seu cotidiano”. E no caso do desenho na escola, é significativo que predomine este recurso, sendo raros os exemplos em que as crianças podem assistir cotidianamente a uma professora desenhando num quadro-negro (também cada vez mais raro) e, mais raro ainda, usando gizes de cores vivas e de qualidade. A imitação que desempenha papel reconhecidamente importante no processo de ensino e aprendizagem - “aprender é compreender na prática” - e na relação entre o adulto e a criança não está presente no que se refere ao desenho.

Leite (2001, pp.112-113) se pergunta por que os desenhos infantis são tão significativamente iguais:

O desenho é uma atividade sociocultural aprendida – não se nasce sabendo desenhar, da mesma forma que não há aquele que não possa aprender a fazê-lo. A questão que se coloca é a de pensar porquê, a maioria de nós ter feito desenhos tão parecidos em nossa infância, mesmo tendo nascido em décadas diferentes, em cidades ou estados brasileiros diversos. O que temos todos em comum? Tomando como parâmetro a legislação brasileira, todos deveríamos (ao menos, em tese...), independente de etnia, credo, gênero ou classe social, freqüentar a escola dos 7 aos 14 anos. Será, em meio a tanta diversidade, esta experiência escolar um ponto de comunhão? (LEITE, 2001, p.112-113).

Apesar de tanta pesquisa realizada tendo o desenho infantil como objeto, isso não tem implicado em mudanças significativas nas produções infantis na

escola, pois os desenhos atuais continuam significativamente iguais ao de gerações passadas, como se pode observar na exposição de desenhos apresentada – desde os exemplos da coleção de Mário de Andrade. As implicações destas pesquisas na formação das futuras professoras não tem sido capazes de lhes alterar o traço infantil. Talvez por que falar do desenho, ler sobre o desenho, interpretar o desenho ou analisar o desenho não toca naquilo que Favaretto (2010) indicou como condição para um ensino de arte realmente transformador deste *status quo* e que as professoras sujeitos do meu estudo realizam. Segundo este autor, as crianças deveriam ter mais oportunidades de serem colocadas diante dos artistas e do seu fazer cotidiano, para que entrassem em contato com seus modos de produção de imagens e desenhos. Na escola investigada, as crianças desenhavam diante da atuação de professoras desenhantes e isso faz toda a diferença.

Mais do que a transmissão oral de informações e conceitos da arte ou da história da arte, as crianças experienciam o desenho diante de adultos que lhes possibilitam o compreender na prática, pelo exemplo e/ou pela imitação do ato de desenhar que eles demonstram valorizar. Até que ponto as visadas de reproduções de obras de arte, ainda muitas vezes confundidas com 'leituras de obras de arte', favorecem o processo do desenho na escola, com a mediação de professoras que falam a respeito das obras, mas não são exemplos de investigadoras dos próprios processos criativos? Em sintonia com os autores citados na pesquisa que investigam o desenho infantil, percebo que nada substitui a experiência de desenhar e os conhecimentos que advém dela, da relação direta entre o corpo que desenha e os instrumentos, artefatos, ferramentas culturais ou mediadores que propiciam as marcas num suporte.

Minha investigação trouxe indícios de que, para o desenho produzido na escola romper com os resultados tão iguais referidos acima, quando envolve principalmente as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental, é requisitada a presença de professoras que sejam exemplos de desenhantes. Em outros termos, que elas sejam modelos a serem imitados no ato de desenhar e que valorizem o desenho pelo que ele tem de singular, pela potência que ele tem para a educação do sentir e que vivencie a aprendizagem estética como integradora de experiências. Caso contrário, corre-se o risco de

que o desenho passe a ser percebido pelas crianças como uma obrigação a mais, ao tratá-lo como mero coadjuvante das disciplinas escolares - requisitado apenas para ilustrar textos, para fixar conteúdos de visitas a museus, para ocupar o tempo com 'desenhos livres' etc.

Em consequência, ao se tornar uma obrigação, o ato de desenhar perde o sentido, esvazia-se e paulatinamente começa a ser abandonado como prática pelas crianças na medida em que se escolarizam sob estas condições, tendendo o seu desenho ao esvanecimento ou a entrar num estado de dormência. O desenho do adulto fica, então, estagnado num determinado momento da conquista de formas, como mostram aqueles desenhos das professoras de 28 e 41 anos da pesquisa de Leite (2001) que desenhavam de modo tão semelhante ao de crianças de cinco a sete anos o tema da casa.

Como já narrei, fui movido no início do processo de pesquisa por uma intuição de que as listas de materiais poderiam trazer indícios de como o desenho é tratado nas escolas. As narradas alterações de percurso durante o Mestrado me conduziram a este estudo de caso, trazendo para o campo da educação um modo de desenhar das crianças na escola Waldorf – desenho de superfície - que não se vincula à tradição neoclássica hegemônica – desenho de linha -, diante da atuação de professoras que são desenhantes. Talvez possa contribuir para que se ampliem as discussões sobre o lugar do desenho nos primeiros anos do Ensino Fundamental, considerando diferentes modos de desenhar.

Ao tratar de outros materiais ou ferramentas culturais ali utilizadas e que se distinguem dos tradicionalmente ofertados para as crianças, a meta foi sugerir a pluralização da sua oferta a partir do que foi discutido, para o enriquecimento das possibilidades de expressão das crianças. A experimentação cotidiana das cores e de suas qualidades é proposta como mobilizadora da educação do sentir, a partir do que Steiner (.

As narrativas das professoras foram fundamentais para confecção do meu objeto de pesquisa, pois possibilitaram a percepção de muitos aspectos que só a experiência docente e o tipo de observação de inspiração goetheanística que praticam podem oferecer, como foi o relato sobre o entrave nas articulações

(retesamento dos nervos) das mãos aos ombros das crianças pela professora Diomira do 3º Ano. Há também que se considerar a dimensão autobiográfica destas narrativas, pois afinal, tanto o pesquisador quanto as professoras têm presença no objeto.

Algumas conclusões desta pesquisa, mesmo que provisórias, repercutem com uma crítica à materialidade (lápiz de grafite nº2, borracha e caderno pautado) ligada à alfabetização, entendida como o processo de aquisição do sistema convencional da escrita e que tem a ver com a tecnologia do escrever, segundo a visão de Soares (2003), para quem, a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por dois processos: pela alfabetização e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

Enquanto esta investigação se processava, pude levar a questão da retomada do processo criativo por parte das professoras que pararam de desenhar para minhas oficinas de formação continuada em Arte para dezenas de professoras da Educação Infantil e dos 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, promovidas por gerências regionais de educação da SMED - Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte. Este estudo de caso exposto nestas formações trouxe uma esperança enorme para as participantes, a partir das narrativas das professoras sujeitos da pesquisa. Apontou para a real possibilidade de as professoras que pararam retomarem seu próprio desenho para dialogar com a produção infantil. Depois de passarem pela experiência do desenho de observação com três materiais distintos (carvão, estaca de cera e lápis de grafite nº2), puderam falar com muita propriedade a respeito do processo e das dinâmicas corporais que ele envolve.

Em se tratando do desenho das professoras, constatei através daquelas oficinas que elas procuram trocar experiências com outras que fazem um trabalho em arte que julgam relevante, que a maioria realiza um trabalho digno dentro das reais condições disponíveis, que estão perdendo o tempo coletivo de discussão e reflexão sobre prática, mas que possuem uma formação estética lacunar em sua trajetória escolar que não valoriza o *fazer com as mãos*.

Criada a ambiência motivadora para o desenho, as professoras se surpreenderam com sua habilidade para construir as próprias imagens através do desenho. Utilizei uma luminária como objeto a ser observado:



Imagem nº 77. Luminária da escultora japonesa Akiko Fujita. Cerâmica esmaltada, c.20 x 25 cm,1985. Acervo do autor.

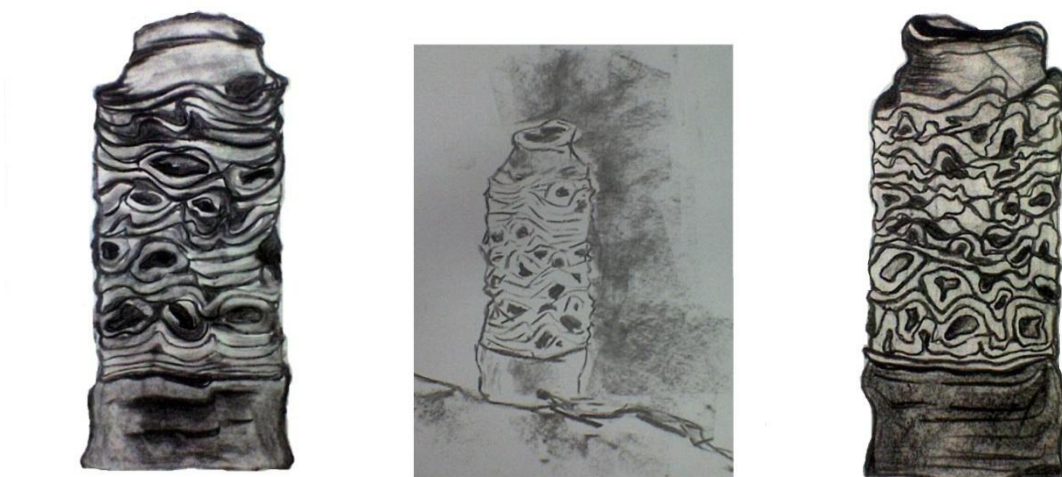


Imagem 78 – Exemplos de desenhos a carvão de professoras de oficinas de formação em Arte da SMED em 2011, a partir da observação da luminária.

Enquanto realizava o movimento para relacionar o desenho e a escrita com as diferentes ferramentas culturais (como os lápis de ponta e os *materiais de largo alcance*) e com o controle dos corpos infantis, passou a circular a notícia em julho de 2011 de que a Coreia do Sul substituirá de modo gradativo até 2015 nas escolas daquele país todo material impresso (livros didáticos, cadernos etc) por *tablets*. Seguindo nesta mesma direção, o MEC (Ministério da Educação) já anuncia que distribuirá *tablets* para as escolas públicas a partir de 2012. Novas habilidades, novos modos de mediação que se associam a novas formas de poder e autoridade; mudanças no processo da escrita e do desenho se anunciam...E tema para outras pesquisas.



Imagem nº 79. Crianças coreanas usando *tablet* .Fonte da imagem: The Chosun Ilbo

A construção do texto final não é capaz de expressar a riqueza do processo vivido, apesar de trazer muitos pontos de reflexão presentes em minha prática pedagógica, em minha experiência como artista plástico e como docente formador de professoras. A minha maior dificuldade foi com o tempo restrito para maturação das ideias e a conseqüente escrita, imposta pelos acordos que assumi com relação aos prazos. A esta dificuldade seguiu-se outra relacionada com o processo de seleção daquilo que faria parte ou não, de emergir do campo o suficiente para me afastar do objeto e colocar um ponto final provisório. E no limite, percebi o quanto ainda tenho que aprender.

Outro aprendizado importante foi o lidar durante muitas oficinas com questão trazida pelas professoras: a pedagogia Waldorf é uma proposta espiritualista? Para dar conta desta questão, que muitas vezes trazia a reboque aspectos dogmáticos associados à pedagogia Waldorf, pela imaginário criado em torno dela, tive que primeiro elucidá-la para mim mesmo. Ao responder que sim, fiava-me pela indicação de Steiner de que dogmática foi a decisão da Igreja Católica durante o IV Concílio de Constantinopla ao estabelecer uma compreensão bimembrada do ser humano (corpo +alma) que após um milênio se naturalizou. Indicava a elas que artistas como Goethe e Kandinsky tratam do espiritual na arte a partir da compreensão intuitiva trimembrada (corpo +alma+ espírito). Lembrava também que toda vez que a racionalidade conduziu a processos de destruição em massa durante o século XX, ela fez emergir pedagogias distintas como respostas à sua exacerbação destruidora: Steiner com a pedagogia Waldorf na Alemanha, logo após o fim da I Guerra Mundial e Loris Malaguzzi e as cem linguagens da criança, com as escolas de Reggio Emilia na Itália, depois da II Guerra Mundial.

Utilizava também para que elas compreendessem a contribuição de Steiner a noção de espiritualidade à semelhança do entendimento de Carvalho (s/d) apud Pasquarelli Jr (1995, p.28): “no sentido de que a espiritualidade já implica uma dimensão de ‘subjetividade trabalhada’, um desenvolvimento espiritual individualizado que vai além do comportamento normativamente esperado numa dada comunidade, a partir de experiências do transcendente como fonte de conhecimento e autoconhecimento.”

Sei que

isto é instigante para questões relativas ao diálogo em antropologia porque, entre outros fatores, traz para a reflexão, o lugar que o conhecimento nascido da experiência biográfica do pesquisador tem na etnografia. E, ainda, porque se trata de um tipo de experiência, a místico-espiritual, que continua sendo um desafio para a real postura relativizadora do princípio antropológico do relativismo cultural: como é possível o diálogo com um outro que nos fala, por assim dizer, de realidades metafísicas? (PASQUARELLI Jr, 1995, p. 3).

Alinhavando as narrativas das professoras sujeitos desta pesquisa e pela visada das imagens que construí, cheguei à conclusão, mesmo que provisória, de que em certa medida a mediação proporcionada por diferentes materiais artísticos – e de qualidade – diante da atuação de professoras desenhantes (e que investigam o seu próprio processo criativo) interferem na expressividade e na permanência da produção gráfica das crianças, após iniciada a sua escolarização. Assim como são interferentes na ampliação do seu repertório gráfico, pelo fato de que ali as crianças compreendem na prática os processos artísticos, experienciando-os e não acumulando informações a seu respeito.

Para uma pesquisa de maior fôlego, vislumbro ao final deste processo que, pela riqueza das narrativas construídas na relação com as professoras e que foram apenas tangenciadas e se a interlocução teórica aqui iniciada se mostrar válida, penso em me debruçar sobre estas construções, e dar continuidade a esta investigação do processo criativo das professoras, aprofundando a discussão sobre a formação continuada em arte de professoras, a partir dos fundamentos da Pedagogia Waldorf.

Vislumbro também que poderia haver uma pesquisa multidisciplinar envolvendo pesquisadores da neurofisiologia ou da neurociência, da educação e da arte para verificar a validade empírica do que se anotou a respeito do retesamento dos nervos etc a partir da observação atenta das professoras e de suas narrativas. Seriam investigados: 1) que regiões do cérebro são mobilizadas pelo materiais de largo alcance em comparação com os especializados usados para escrever e para desenhar por crianças no início do processo da alfabetização; 2) o que acontece nos cérebros infantis quando desenharam com os distintos materiais; 3) como é a plasticidade cerebral de uma criança que há anos utiliza os materiais de largo alcance e é exposta a um ensino com a arte como eixo, onde o fazer com as mãos e a experimentação artística são curriculares, comparada com uma que segue a escolarização marcada pela alfabetização cada vez mais precoce, pelo uso de materiais de uma lista que se naturalizou e que não tem a arte e o fazer com as mãos tão presentes no currículo. Esta pesquisa poderia trazer elementos novos não utilizados pelos gestores para a elaboração de diretrizes da educação no que diz respeito à alfabetização e a arte na escola, como é o caso da discussão da ação mediada



pelas distintas ferramentas culturais nas ações de escrever e de desenhar, aqui apenas esboçada.

Ao pensar sobre a questão da experiência, encontro no pensamento de Koudela (1999) ressonâncias com as ideias de Steiner, Ingold e Wertsch de que tratei para interpretar os dois modos de desenhar (linha e superfície de cor) e o apresento para encerrar:

Na escola não se aprende normalmente através da experiência, mas sim através da didática (técnicas de organização do aprendizado). A experiência não é incorporada em processos pedagógicos.

Ali onde o conceito de experiência é discutido de forma positiva, seu acento reside de certa forma sobre o momento objetivo da experiência. Ao mesmo tempo é visível a tendência generalizada para libertar-se o mais rápido possível da experiência para fazer com que ela se constitua novamente em conceito. A abstração é a verdadeira meta da aprendizagem teórica.

O ponto de partida – a experiência – torna-se dessa forma pretexto didático que serve apenas para convencer os alunos a confrontar-se, em um segundo momento, com processos de aprendizagem estruturados (geralmente predeterminados).

Essa elaboração da experiência constitui apenas nova camada de aprendizagem acadêmica. Assim, a relação com a prática social é interrompida e perspectivas de ação aparecem como declamatórias.

Processos de aprendizagem que pretendem ter como ponto de partida a experiência e que pretendam envolvê-la necessitam ser organizados sem que a continuidade da experiência seja interrompida. A elaboração da experiência não é apenas uma questão de conceitos, mas sim de conteúdos, de metodologia de aprendizagem.

O aprendizado estético é o momento integrador da experiência. A transposição simbólica da experiência assume, no objeto estético, a qualidade de uma nova experiência. As formas simbólicas tornam concretas e manifestas as experiências, desenvolvendo novas percepções a partir da construção da forma artística. O aprendizado artístico é transformado em processo de produção de conhecimento. (KOUDELA,1999,p.107-108).

## REFERÊNCIAS

- ABDALA JUNIOR, Roberto. O cinema na conquista da América: um filme e seus diálogos com a história. In: *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2008, vol.13, n.37, pp. 123-137.
- ADES, Dawn. *Arte na América Latina. A Era Moderna*. São Paulo: Cosac & Naify, 1997.
- ALMEIDA, Milton José de. O estúdio de televisão e a educação da memória. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, v.25, n.86 - abr. 2004.
- AMIN, Raquel Carneiro; REILY, Lucia. Artistas colecionadores de desenhos infantis. In: *IV Encontro de História da Arte – IFCH/Unicamp*, 2008. pp. 36-42.
- ANDRADE, Mário de. *Aspectos das artes plásticas no Brasil*. São Paulo: Martins; Brasília: INL, 1975.
- ARGAN, Giulio C. *Arte Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual*. São Paulo: Livraria Pioneira Ed., 1992.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Desafios da formação. Proposições curriculares. Ensino Fundamental. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: SMED, 2010.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas I: Magia e técnica. Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas II: Rua de Mão Única*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORAGEM, Amarilis Coelho. *Da vivência ao ensino: uma alternativa de atuação docente do professor de Arte, na escola de Primeiro Grau*. Dissertação ( Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da PUC -SP), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1989.
- CORTELAZZO, Patrícia Rita. *O ensino do desenho na Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro e o acervo do Museu D. João VI:(1826-1851)* Campinas, SP : Unicamp,[s.n.], 2004.
- COX, Maureen. *Desenho da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cenários da Educação Infantil. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.30, n.2, p.165 -185, jul./dez. 2005.

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

EDGERTON, Samuel Y.. O espelho de Brunelleschi, a janela de Alberti e o 'tubo' de Galileu. In: *Hist. cienc. saude-Manguinhos* [online]. 2006, vol.13, suppl., pp. 151-179. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702006000500010>. Acesso em: 12.mar.2012.

EFLAND, Arthur. Cultura, Sociedade, Arte e Educação em um mundo pós-moderno. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) *A compreensão e o prazer da Arte*. II Encontro (19-22 de maio). São Paulo: SESC Vila Mariana, 1999. Disponível em: [http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text\\_2.htm](http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text_2.htm) Acesso em: 09.mai.2011.

FAVARETTO, Celso F.. Arte Contemporânea e Educação. In: *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 53, 2010, p. 225-235 (ISSN: 1022-6508). Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie53a10.pdf>. Acesso em: 19.jun.2010.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustin. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREITAS, Raquel Aparecida Maria da Madeira. Uma visão sociocultural sobre as relações entre ação humana e mediação cultural. In: *Educativa*, Goiânia, v.9, n.2, p.335- 340, jul./dez.2007.

GALEFFI, D. A. *Estética e formação docente: uma compreensão implicada*. Salvador: UFBA/FACED/PPGE/NEPEC, 2003 (Seminário).

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GIORDAN, Marcelo. *Computadores e Linguagens nas aulas de Ciências: uma perspectiva sociocultural para compreender a construção de significados*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

GOBBI, Márcia Aparecida. Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas. In: *Pro-Prosições*, Campinas, v.10, n.1 (28) março de 1999.

\_\_\_\_\_. *Desenhos de outrora, desenhos de agora: o desenho das crianças pequenas no acervo Mário de Andrade*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP, 2004.

GOMES, A. M. R. Aprender a cultura. In: LOUREIRO, Maria Helena Mourão; FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves. (Orgs.). *Cultura e Educação: Parceria que faz História*. Belo Horizonte: Mazza Edições; Instituto Cultural Flávio Gutierrez, 2007, v. 1, p. 29-43.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, maio/ago. 2011. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 09.mai.2012.

- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Ed.,1997.
- HORÁCIO. Arte poética. In: BRANDÃO, Roberto de Oliveira. *A poética clássica / Aristóteles, Horácio, Longino*. São Paulo: Cultrix, 2005.
- IANNACCONE, C. *History, humanity, and handwork*, 2007. Disponível em: <http://www.nelsonwaldorf.org/wp/2007/02/history-humanity-and-handwork/>. Acesso em: 31/10/2007, First appeared in *Renewal*, Fall/Winter, 2001.
- INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. In: *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.
- KANDINSKY, W. *Ponto, linha e plano*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1970.
- KELLOGG, Rhoda. *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Madrid: Cincel,1987.
- KLYSIS, Adriana. Faz-de-conta: invenção do possível. In: *Revista Criança*. Brasília: MEC, 2007, p. 27-29.
- KOHAN, Walter Omar (org.) *Lugares da infância: filosofia*. DP&A, 2004.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Texto e jogo*. São Paulo: Ed.Perspectiva, 1999.
- LANIER, Vincent. Devolvendo Arte à Arte-Educação. In: *Revista Arte*, ano 3, n.10, 1984.
- LEITE, Maria Isabel F.P. *O que e como desenhavam as crianças?: refletindo sobre as condições de produção cultural da infância*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, 2001.
- LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R; LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006.
- MARTINS, Wilson. *A palavra escrita*. História do livro, da imprensa e da biblioteca. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- MONTEIRO, Adriana Torres M. O que a criança desenha, quando desenha a casa? In: *Paidéia, revista da Univ. Fumec*, Belo Horizonte, Ano 7, n.9, p.43-58, jul/dez 2010.
- NASCIMENTO, Roberto Alcarria do. *O ensino do desenho na educação brasileira*. Dissertação de Mestrado, Unesp, Marília,SP: 1994.
- OLIVEIRA, Maria do Céu Diel de. Projeto de pesquisa. *Representações da Alma e do Corpo: Alegorias, Virtudes e Vícios na Obra de Emilio de Cavalieri (1475 – 1564)*. Edital único PRPq – 01/2007. EBA/UFMG.
- OLIVEIRA E SOUZA, Luciana Betti de. *O vocabulário do criador e o fazer arteterapêutico. Os seis elementos das artes plásticas: ferramentas de trabalho e o autoconhecimento na formação de educadores*. Campinas,SP: Universidade Paulista. Monografia.

- OSTROWER, F. *Universos da Arte*. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1983.
- PASQUARELLI Jr., Vital. Diálogo e pensamento por imagem: etnografia e iniciação em 'Las enseñanzas de Don Juan', de Carlos Castañeda. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 29, Ano 10, out. 1995.
- PEDROSA, Mário. *Forma e Percepção Estética: Textos Escolhidos II/ Mário Pedrosa; Otília Arantes (Org.)*. São Paulo: Edusp, 1996.
- PIAGET, Jean. A Educação Artística e a psicologia da criança. (tradução de Gisele de Cássia Fleck). In: *Art et Education: recueil d'essais*. Paris: UNESCO, 1954, p.22-23.
- ROMANELLI, Rosely Aparecida. *A arte e o desenvolvimento cognitivo: um estudo sobre os procedimentos artísticos aplicados ao ensino em uma escola Waldorf*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- SCHILLER, Friedrich. *Educação estética do homem numa série de cartas*. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- SOARES, Magda. *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. 2ª. Ed., São Paulo, Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOARES, Maria Luiza Passos. *Estética e formação de professores: construindo significados e sentidos*. Disponível em: [http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo\\_estudos/GE01-3224--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3224--Int.pdf)  
Acesso em: 25.ago.2011.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Território das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. In: *Educação*, Porto Alegre, v.34, n.2, p. 213-220, maio/ago.2011.
- STEINER, Rudolf. *A Arte da Educação I, II e III*. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Arte e estética segundo Goethe: Goethe como inaugurador de uma estética nova*. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1998.
- STRAUSS, Michaela. *A linguagem gráfica da criança*. Florianópolis: Ed. Independente, 1996.
- TROJAN, Rose Meri. Estética da sensibilidade como princípio curricular. In: *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.122, maio/ago.2004, p. 425- 443.
- UPITIS, Rena. As artes perdidas. In: *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v.9, n.19, 2009. Disponível em: [www.uniube.br/propep/mestrado/revista/](http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/) Acesso em: 16.set.2011.
- VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, Lev S.. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WELLER, Wivian. *Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze*.2010. Disponível em: <http://luizaugustopassos.com.br/wpcontent/uploads/2010/05/Sch%C3%BCtze..pdf>. Acesso em:17.abr.2012.

WERTSCH, James V. *Estudos socioculturais da mente*. Pablo Del Rio, Amélia Álvares. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. *Voces de la mente*. Madrid: Visor Distributions, 1993.

\_\_\_\_\_. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1988.

\_\_\_\_\_. *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique, 1999.

YIN, Robert. *Estudo de caso*. Porto Alegre:Bookman, 2005.

## ANEXOS

### ANEXO I

### Certificado do Seminário de Introdução à Agricultura Biodinâmica



## Associação Beneficente Tobias

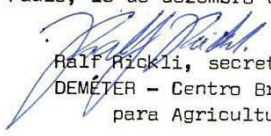
Sociedade sem fins lucrativos orientada pela Antroposofia

Registrada no Conselho Nacional de Serviço Social, conforme Processo n.º 203.545/71; considerada de Utilidade Pública, conforme Decreto Federal n.º 72.820, publicado no D.O.U. de 24 de set. de 1973; Decreto Estadual n.º 6.842 de 3/10/75

#### INTRODUÇÃO À AGRICULTURA BIODINÂMICA

Certificamos que Aroldo Lacerda participou do Seminário de Introdução à Agricultura Biodinâmica, realizado no Centro Paulus de Estudos Goetheanísticos (Parelheiros SP) de 10 a 15 de dezembro de 1982, em promoção da Deméter, apoiada pela Associação Beneficente Tobias.

São Paulo, 15 de dezembro de 1982.

  
Ralf Rickli, secretário da  
DEMETER - Centro Brasileiro  
para Agricultura Biodinâmica

O seminário foi ministrado pelos preletores abaixo relacionados, entre os quais se encontram pioneiros do trabalho biodinâmico no Brasil, engenheiros agrônomos e outros profissionais com cursos e estágios biodinâmicos na Europa, etc. Os temas foram os seguintes:

- SITUAÇÃO ATUAL DA AGRICULTURA,  
AGRARISTAS E ECOLOGISTAS - Rodrigo Matta Machado
- CORRENTES ALTERNATIVAS EM AGRICULTURA - Rodrigo Matta Machado,  
José Pedro C. Santiago, Ralf Rickli
- SOLOS E MATÉRIA ORGÂNICA - José Pedro Coelho Santiago
- COMPOSTAGEM E MANEJO DE COMPOSTO - Fábio R. de Bona e  
José Pedro C. Santiago
- INTRODUÇÃO À ASTRONOMIA - Andreas Loewens
- A EXPERIÊNCIA DA ESTÂNCIA DEMÉTRIA - Dieter Pfister, H. Jörg Blaich
- O CULTIVO DAS ERVAS PARA PREPARADOS BIODINÂMICOS - Hans Jörg Blaich,  
Dieter Pfister
- OS PREPARADOS BIODINÂMICOS - Marco Hoffmann
- IMAGENS DE FAZENDAS BIODINÂMICAS - Ildefonso Ribeiro
- INTRODUÇÃO À CIÊNCIA ANTROPOSÓFICA - Hubertus Loewens, Ralf Rickli

Palestras por preletores convidados:

- ALGUNS FENÔMENOS DO REINO VITAL - Prof. Gabert (Esc. R. Steiner de S.P.)
- INTRODUÇÃO À METAMORFOSE DAS PLANTAS SEGUNDO GOETHE - Rev. Zimpel  
(Com. de Cristãos de São Paulo)

Carga horária (total de cursos  
e palestras): 26 horas.

## **ANEXO II**

### **CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ONDE A PESQUISA FOI REALIZADA**

Nova Lima, 30 de junho de 2011

Caro Aroldo,

Respondendo ao seu pedido de imersão em sala de aula para observação da prática docente e dos desenhos dos alunos da classe do 3º Ano tendo como responsável a professora Diomira, a Pólux Escola Waldorf responde que contribuirá com sua pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, cujo objeto é o desenho infantil nos primeiros anos do Ensino Fundamental e a formação estética docente.

As observações acontecerão nas aulas principais e nas aulas de Alemão com a professora Aglaura, a partir do momento que o seu projeto for aprovado pelo Comitê de Ética. As professoras farão a devida composição da sua presença na sala de aula, como: lugar, participação, comportamento, aulas a serem assistidas, entre outros.

As devidas autorizações devem ser passadas para a escola e aos pais e alunos assim como os procedimentos éticos, como filmar e fotografar que devem ser acordados diretamente com as professoras que indicarão o melhor caminho.

As professoras se dispõem em serem entrevistadas, mas com as prévias das perguntas que devem ser feitas antecipadamente, podendo ser gravada ou escrita.

A conclusão do trabalho deverá ser disponibilizada para a leitura e ajustes a ser aprovado pela escola.

Desde já agradecemos e desejamos bom trabalho!

---

Diretora – Profª. Ândria



## ANEXO III

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Diretora,

Vimos pedir o consentimento para a realização de uma das etapas da pesquisa de mestrado do estudante Aroldo Dias Lacerda denominada: **O desenho infantil nos primeiros anos do Ensino Fundamental e a formação estética docente**. O pesquisador está regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, orientado pela Profa. Júnia Sales Pereira. A pesquisa prevê um período de imersão de um mês em acompanhamento da prática docente da professora do 3º Ano desta escola.

A pesquisa tem por objeto o estudo do Desenho nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com o foco na relação entre a formação estética docente e a expressão artística da criança. Será investigado como e porque o desenho está presente, qual o seu lugar e como isto se dá efetivamente, através de observação da prática da professora em sala, complementada por entrevista por escrito (e posterior com registro em áudio) com caráter de sondagem biográfica. Pretende-se observar a ambiência da sala, fotografar o desenho da professora e dos alunos para analisar os possíveis efeitos da produção da professora na produção dos alunos. Pretende-se, ainda, entrevistar outras três professoras (a do 5º Ano, a de Alemão e a de Arte) devido à sua formação e prática em sala para traçar um perfil formativo das professoras desta escola e verificar como se realiza o processo de elaboração das listas de materiais artísticos escolares, os critérios para a escolha dos itens e o modo como são usados pelas crianças e pelas professoras, avaliando a formação estética e a autonomia docente. Ressaltamos que as crianças não serão fotografadas e que não haverá filmagem, gravação ou entrevista com as mesmas.

Consideramos que conhecer como se efetiva o desenho e o seu lugar nos primeiros anos do Ensino Fundamental são fatores preponderantes para a realização de uma formação mais ampla e humanista.

Por isso, vimos pedir sua Concordância Formal para a inserção do pesquisador nesta escola para a realização da referida pesquisa, que exigirá um período de um mês para acompanhamento da prática docente da professora do 3º Ano. Ressaltamos que será garantido às professoras o direito à leitura e aprovação prévia das análises produzidas a partir dos dados selecionados. Tais dados serão divulgados na dissertação de mestrado e constarão de relatos de pesquisa, apresentação em eventos científicos, produção de artigos para publicação em periódicos nacionais e internacionais, e demais eventos envolvendo a comunidade acadêmica e a comunidade escolar participante. É importante ressaltar que será mantido o **anonimato** a critério de todos os sujeitos envolvidos bem como desta instituição. Aos sujeitos diretamente envolvidos será dada a liberdade de se recusarem a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo.

O acompanhamento da pesquisa será feito obedecendo aos critérios definidos pelo Comitê de Ética (COEP) da UFMG.

Pensamos que esta pesquisa apresenta como benefício possíveis contribuições para o ensino do desenho no Ensino Fundamental e para o desenvolvimento profissional docente e conseqüente ampliação do lugar do desenho na escola.

Agradecemos sua atenção e disponibilidade.

Atenciosamente,

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Junia Sales Pereira

(Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFMG)

Pesquisador: Aroldo Dias Lacerda

(Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFMG)

Em caso de dúvidas ou para mais esclarecimentos:

Junia Sales Pereira Av. Antônio Carlos, 6627 sala 1561 (31) 3409-6341; (31) 3409-5329 (31) 9701-4035 <a href="mailto:juniasales@gmail.com">juniasales@gmail.com</a>	Aroldo Dias Lacerda Rua Amianto, 388-A B. Santa Tereza Belo Horizonte, MG (31) 8815 -8868 <a href="mailto:aroldolacer@gmail.com">aroldolacer@gmail.com</a>	Comitê de Ética na Pesquisa UFMG Av. Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II 2º. Andar, sala 2005 Telefone: (31) 3409-4592
--	---	---

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que li e entendi as informações fornecidas pelo pesquisador e sinto-me esclarecida para autorizar a observação e coleta de dados nesta escola. Afirmando que estou autorizando por livre e espontânea vontade a utilização dos dados e informações obtidos durante a observação e entrevistas.

Belo Horizonte, 24/11/2011

Diretora

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Professora,

Temos a honra de convidá-la a participar da pesquisa denominada: **O desenho infantil nos primeiros anos do Ensino Fundamental e a formação estética docente**. O pesquisador está regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, orientado pela Profa. Júnia Sales Pereira. A pesquisa prevê um período de imersão de um mês em acompanhamento da prática docente da professora do 3º Ano desta escola.

A pesquisa tem por objeto o estudo do Desenho nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com o foco na relação entre a formação estética docente e a expressão artística da criança. Será investigado como e porque o desenho está presente, qual o seu lugar e como isto se dá efetivamente, através de observação da prática da professora em sala, complementada por entrevista por escrito (e posterior registrada em áudio) com caráter de sondagem biográfica. Pretende-se observar a ambiência da sala, fotografar o desenho da professora e dos alunos para analisar os possíveis efeitos da produção da professora na produção dos alunos. Pretende-se, ainda, entrevistar outras três professoras (a do 5º Ano, a de Alemão e a de Arte) selecionadas devido à sua formação e prática em sala de aula para traçar um perfil formativo das professoras desta escola e verificar como se dá ali o processo de elaboração das listas de materiais artísticos, os critérios para a escolha dos itens e o modo como são usados pelas crianças e pelas professoras, avaliando a formação estética e a autonomia docente. Ressaltamos que as crianças não serão fotografadas e que não haverá filmagem, gravação ou entrevista com as mesmas.

Consideramos que conhecer como se dá o desenho e o seu lugar nos primeiros anos do Ensino Fundamental são fatores preponderantes para a realização de uma formação mais ampla e humanista.

Você está convidada a participar da pesquisa oferecendo-nos informações sobre o lugar do desenho no currículo da escola e em sua formação profissional. Interessa-nos investigar como se realiza o desenho em sua prática docente e o seu diálogo com os desenhos dos seus alunos. Tais informações e impressões somadas aos dados a serem coletados através da observação direta das atividades propostas dentro da sala de aula e aos resultados da análise das entrevistas, serão utilizadas exclusivamente para fins desta pesquisa.

Por isso, viemos pedir sua Concordância Formal para o uso de tais informações e o registro em áudio da entrevista e fotográfico dos processos observados que exigirão de minha parte um período de imersão de um mês para acompanhamento de sua prática docente. Ressaltamos que será garantido o direito à leitura e aprovação prévia das análises produzidas a partir dos dados selecionados. Tais dados serão divulgados na dissertação de mestrado e constarão de relatos de pesquisa, apresentação em eventos científicos, produção de artigos para publicação em periódicos nacionais e internacionais, e demais eventos envolvendo a comunidade acadêmica e a comunidade escola participante. É importante ressaltar que será mantido o **anonimato** a critério de todos os sujeitos envolvidos bem como da instituição em que você atua. Além da sua liberdade e dos outros sujeitos envolvidos em se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo.

O acompanhamento da pesquisa será feito obedecendo aos critérios definidos pelo Comitê de Ética (COEP) da UFMG.

Pensamos que esta pesquisa apresenta como benefício possíveis contribuições para o ensino do desenho no Ensino Fundamental e para o desenvolvimento profissional docente e conseqüente ampliação do lugar do desenho na escola, com sua participação, consentindo o uso nesta pesquisa dos dados solicitados.

Agradecemos sua atenção e disponibilidade em colaborar com nossa pesquisa.

Atenciosamente,  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Junia Sales Pereira

(Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFMG)  
Pesquisador: Aroldo Dias Lacerda

(Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFMG)

Em caso de dúvidas ou para mais esclarecimentos:

Junia Sales Pereira Av. Antônio Carlos, 6627. sala 1561  (31) 3409-6341;  (31) 3409-5329  (31) 9701-4035  <a href="mailto:juniasales@gmail.com">juniasales@gmail.com</a>	Aroldo Dias Lacerda Rua Amianto, 388 – A  B.Santa Tereza Belo Horizonte, MG  (31) 8815 -8868  <a href="mailto:aroldolacer@gmail.com">aroldolacer@gmail.com</a>	Comitê de Ética na Pesquisa UFMG Av. Antônio Carlos, 6627  Unidade Administrativa II 2º. Andar, sala 2005  Telefone: (31) 3409-4592
---	--	--

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que li e entendi as informações fornecidas pelo pesquisador e sinto-me esclarecida para participar da pesquisa, afirmo que estou participando por livre e espontânea vontade, portanto, autorizo a utilização dos dados coletados e informações relatadas por mim.

Belo Horizonte, 24/11/2011          Professora(de \_\_\_\_\_)

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Estudante

Senhores pais ou responsáveis,

Temos a honra de convidá-los (as) participar da pesquisa denominada: **O desenho infantil nos primeiros anos do Ensino Fundamental e a formação estética docente**. O pesquisador está regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, orientado pela Profa. Júnia Sales Pereira. A pesquisa prevê um período de imersão de um mês em acompanhamento da prática docente da professora do 3º Ano desta escola.

A pesquisa tem por objeto o estudo do Desenho nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com o foco na relação entre a formação estética docente e a expressão artística da criança. Será investigado como e porque o desenho está presente, qual o seu lugar e como isto se dá efetivamente, através de observação da prática da professora em sala, complementada por entrevista por escrito (e posterior registro em áudio) com caráter de sondagem biográfica. Pretende-se observar a ambiência da sala, fotografar o desenho da professora e dos alunos para analisar os possíveis efeitos da produção da professora na produção dos alunos. Pretende-se, ainda, entrevistar outras três professoras para traçar um perfil formativo das professoras desta escola e verificar como se dá ali o processo de elaboração das listas de materiais artísticos, os critérios para a escolha dos itens e o modo como são usados pelas crianças e pelas professoras, avaliando a formação estética e a autonomia docente. Ressaltamos que as crianças não serão fotografadas e que não haverá filmagem, gravação ou entrevista com as mesmas.

Vocês estão convidados(as) a participar da pesquisa através das observações por parte do pesquisador responsável em sala de aula de como se dá ali o desenho da professora e dos alunos. As observações serão realizadas durante o período previamente combinado com a professora de classe (duração: um mês) que, somadas às entrevistas por escrito e gravadas em áudio com as professoras, serão utilizadas exclusivamente para fins desta pesquisa. As observações poderão ser gravadas em áudio e/ou fotografadas, com ênfase na produção dos desenhos. As imagens serão utilizadas apenas para fins desta pesquisa. Cadernos dos alunos poderão ser solicitados com a mesma finalidade.

Por isso, viemos pedir sua Concordância Formal para o uso de tais materiais. Ressaltamos que será garantido o direito à leitura e aprovação prévia das análises produzidas a partir dos dados selecionados. Tais dados serão divulgados como relatórios de pesquisa, apresentação em eventos científicos, produção de artigos para publicação em periódicos nacionais e internacionais, e demais eventos envolvendo a comunidade acadêmica e a comunidade de sua escola.

É importante ressaltar que será mantido o **anonimato** a critério de todos os sujeitos envolvidos bem como desta escola. Além da sua liberdade e dos outros sujeitos envolvidos em se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo.

O acompanhamento da pesquisa será feito obedecendo aos critérios definidos pelo Comitê de Ética (COEP) da UFMG.

Pensamos que esta pesquisa apresenta como benefício possíveis contribuições para o ensino do desenho no Ensino Fundamental e para o desenvolvimento profissional

docente e conseqüente ampliação do lugar do desenho na escola, com sua participação, consentindo o uso nesta pesquisa dos dados solicitados.

Agradecemos sua atenção e disponibilidade em colaborar com nossa pesquisa.

Atenciosamente,  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Junia Sales Pereira

(Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFMG)

Pesquisador: Aroldo Dias Lacerda

(Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFMG)

Em caso de dúvidas ou para mais esclarecimentos:

Junia Sales Pereira Av. Antônio Carlos, 6627. Sala 1561 (31) 3409-6341; (31) 3409-5329 (31) 9701-4035 <a href="mailto:juniasales@gmail.com">juniasales@gmail.com</a>	Aroldo Dias Lacerda Rua Amianto, 388 – A B.Santa Tereza Belo Horizonte, MG (31) 8815 -8868 <a href="mailto:aroldolacer@gmail.com">aroldolacer@gmail.com</a>	Comitê de Ética na Pesquisa UFMG Av. Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II 2º. Andar, sala 2005 Telefone: (31) 3409-4592
---	--	--

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que li e entendi as informações fornecidas pelo pesquisador e sinto-me esclarecido(a) para participar da pesquisa, afirmo que estou participando por livre e espontânea vontade e, portanto, autorizo a utilização dos dados coletados.

Belo Horizonte, 24/11/2011

\_\_\_\_\_  
Responsável

\_\_\_\_\_  
Estudante

## ANEXO IV

### ROTEIRO - Entrevista semiestruturada

**PROJETO:** O desenho infantil nos primeiros anos do Ensino Fundamental e a formação estética docente

#### I parte – Contexto escolar e a formação da professora.

- 1) Fale-me sobre sua formação acadêmica e sua experiência profissional, explicitando os aspectos de sua formação estética.
- 2) Fale-me sobre o seu processo para se tornar professora desta escola. E como continua?
- 3) Como se dá a **elaboração das listas de materiais artísticos escolares** nesta escola e a sua participação nesta elaboração? Como você escolhe os materiais artísticos escolares?

#### II parte – Sobre o Desenho e os materiais artísticos escolares

- 4) Entre o *desenho de superfície* (privilegia o clima, a ambiência, as áreas de cor) e o *desenho de linha* (privilegia os contornos) qual é o de sua preferência?
- 5) Para você, há relação entre o tipo de desenho estimulado pela escola e os materiais artísticos e suportes escolhidos? Ex.: com a utilização dos cadernos sem pauta, a não utilização do lápis grafite nº 2 até o 4º Ano, a aquarela e o uso de tijolos de cera. Há restrições de cores? Por quê?
- 6) Fale-me de seu processo de criação na escola e fora dela. Como você vê a repercussão do seu desenho como prática docente e autoral nos desenhos das crianças? E o inverso: como os desenhos das crianças repercutem no seu?



Contato:

**[aroldolacer@gmail.com](mailto:aroldolacer@gmail.com)**