

**LUCI CARLOS DE ANDRADE**

**O DESENHO COMO EXPRESSÃO NO APRENDIZADO**

**INFANTIL: CAMINHOS E POSSIBILIDADES**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
CAMPO GRANDE – MS  
2005**

**LUCI CARLOS DE ANDRADE**

**O DESENHO COMO EXPRESSÃO NO APRENDIZADO  
INFANTIL: CAMINHOS E POSSIBILIDADES**

**LUCI CARLOS DE ANDRADE**

Dissertação apresentada como exigência final para a obtenção do grau de mestre em Educação da Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Professora Doutora Jucimara Rojas.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
CAMPO GRANDE**

**COMISSÃO JULGADORA**

---

Profª Drª Jucimara Rojas

---

Profª Drª Mariluce Bittar

---

Profª Drª Sônia da Cunha Urt

---

Profª Drª Ângela Maria Zanon



**Dedico esse trabalho aos meus filhos,  
Fernando e Thiago.  
Quando pequenos, indefesos, adoráveis;  
eram não mais que promessas;  
possibilidades;  
sonhos em construção...  
Hoje crescidos, belos, amados;  
Fizeram-se homens fortes, capazes;  
minhas certezas e verdades;  
plena realização.**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram de alguma forma para a realização desses estudos, cujo apoio foi essencial para que este trabalho frutificasse, tornando-se uma realidade.

Não poderia nesse momento me furtar em destacar algumas pessoas, em especial, as quais aqui registro o meu muito obrigado:

À minha orientadora Professora Doutora Jucimara Rojas, pela acolhida afetiva à nossa presença nos caminhos da busca. Lição de coragem, ousadia, equilíbrio e objetividade reveladas em todo “fazer da pesquisa”. Pelo encanto e magia sugeridos nas falas, nos olhares, na parceria construída de momentos significativos, na cumplicidade do “querer”, na força do “dizer”.

Ao Paulo Edyr, exemplo de dedicação, disciplina e seriedade nos encaminhamentos acadêmicos. Fonte de desprendimento e sabedoria, nas infindáveis sugestões, nos conselhos e explicações revelados por doces e tranquilas palavras. Mestre na informalidade dos momentos, na essência das entrelinhas, estímulo constante e seguro.

À amiga Alice, incentivo gratuito e sincero estampados no sorriso sempre presente, a cada avanço, a cada obstáculo, a cada conquista.

À Fabiana, Patrícia e Sherlly, ancoradouros firmes e presentes, na colaboração necessária, precisa e oportuna. Desprendimento e disponibilidade sempre, demonstrados no decorrer de todo trabalho.

Aos meus filhos Fernando e Thiago, seres que iluminam meu caminhar, sentido e significado de todas as buscas. Pelo apoio e amor incondicional revelados pacientemente a todo instante.

Ao Jair, apoio incansável nos momentos mais difíceis, presença generosa, material que possibilitou a continuidade e os avanços na academia.

Aos meus pais Antônio e Elza, suporte maior da minha vida, pela dedicação, amparo e cuidado. Exemplo de força, persistência e dignidade.

Às secretárias Jacqueline Mesquita de Almeida e Tatiana Calheiros Lapa Leão, pela generosidade na cooperação, organização e dedicação ao conduzir os alunos com carinho

e atenção. O apoio na solução das dificuldades e no atendimento às necessidades de cada mestrando.

À comissão julgadora, constituída pelas professoras doutoras Mariluce Bittar e Sonia da Cunha Urt por suas ricas contribuições ao trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela viabilização deste trabalho, na colaboração do apoio financeiro.

Por fim, aos meus companheiros de turma em especial a Milene Bartolomei Silva e Patrícia Alves Carvalho, pelas trocas e confidências, que resultaram em uma grande amizade.

“Melhor tentar e falhar, que se preocupar e ver a vida passar. É melhor tentar, ainda que em vão, que se sentar fazendo nada até o final. Eu prefiro na chuva caminhar, que em dias tristes em casa me esconder. Prefiro ser feliz, embora louco, que em conformidade viver.”

(Martin Luther King)

## RESUMO

O presente estudo tem por finalidade tratar das questões referentes ao desenho infantil, de forma a ampliar a visão e a compreensão do educador que atua pedagogicamente na Educação de Infância. Pauta-se por uma investigação do ato de desenhar enquanto atividade inteligente e sensível. Cujo objetivo é interpretar o desenho infantil e dele extrair um sentido, dentro das ações pedagógicas, no processo de ensino e aprendizagem da criança. Tendo em vista a importância do desenho como possibilidade de expressão da criança, especialmente no contexto educativo, onde a linguagem gráfica pode ser largamente utilizada. Focalizando o modo como o desenho tem sido trabalhado nas salas de aula infantis e se tem sido utilizado de maneira a colaborar no processo de aprendizagem da criança, ou se simplesmente é trabalhando com um fim em si mesmo. Procura-se neste trabalho evidenciar o desenho infantil como possibilidade na (re)construção e (re)invenção do conhecimento, de forma a revelar um “pensar” e um “fazer” coerentes com as reais necessidades da mesma, em um espaço e em ambientes altamente construtivos e criativos em resposta às curiosidades infantis. Utilizou-se uma abordagem metodológica fundamentada na fenomenologia, cujas análises prioriza as vozes dos sujeitos (professoras da Educação de Infância) pertencentes a cinco escolas de Campo Grande. Através de entrevistas se registrou os depoimentos dos sujeitos do processo educativo na área da infância. Portanto, buscaram-se na fenomenologia as fontes necessárias às análises de todo processo de investigação. Dentro do estudo teórico e com base nas referidas análises se evidenciou o sentido do desenho, objeto de pesquisa, como caminho metodológico para o professor. Portanto, com base nos resultados consideramos que o desenho infantil se configura como interpretação e sistematização de conhecimentos, demonstra também o movimento do pensar da criança em uma forma lúdica de se comunicar e se expressar, proporcionando a práxis na mostra do valor significativo do desenho para a construção do conhecimento.

Palavras-chave: Desenho; Processo de Aprendizagem; Criança

## ABSTRACT

It is the objective of this work to deal with questions about children's drawing to help educators who work with Children Education to understand and enlarge the teacher's view about the drawing. The act of drawing is an intelligent and sensible activity, and it is expected that teachers understand the children's drawing, taking a meaning inside the pedagogic actions, that supports the children development in their formation as human beings. Focusing on how the drawing is being used inside the classrooms and if it has been used to contribute to children's learning or if it has been used without a specific reason.

This work will show children's drawing as a possibility of reconstruction and reinvention of knowledge to help in important learning development for children. Showing, "thinking" and "doing" related to their needs inside highly constructive and creative space and atmosphere to answer children's curiosities. The methodology used was focused on the voices of teachers from five different schools. By interviews it was registered the whole deposition presented by the teachers. It was investigated in the phenomenology all the necessary sources to the analysis of the whole process of investigation. During the studies and analysis processes it was found the meaning of drawing as a methodological way for the teachers which is presented as interpretation and systematization of knowledge showing how children's thoughts work in a different form of expression and communication providing the praxis by showing the value of drawing for the development of knowledge.

**Key words:** drawing, learning process, children

## QUADROS E GRÁFICOS

Quadros .....	85
Quadro 1 Análise ideográfica (P1).....	85
Quadro 2 Análise ideográfica (P2).....	86
Quadro 3 Análise ideográfica (P3).....	87
Quadro 4 Análise ideográfica (P4).....	88
Quadro 5 Análise ideográfica (P5).....	89
Quadro 6 Análise ideográfica (P6).....	91
Quadro 7 Quadro das convergências.....	92
Gráficos.....	94
Gráfico completo das categorias abertas.....	94
Gráfico das convergências da categoria aberta 1.....	95
Gráfico das convergências da categoria aberta 2.....	96
Gráfico das convergências da categoria aberta 3.....	97

## SUMÁRIO

<b>Apresentação: páginas necessárias.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I: A CULTURA DO SER CRIANÇA: UMA LINGUAGEM REVELADA POR MERLEAU-PONTY .....</b>	<b>18</b>
1.1 O desvelamento do Ser - A existência da criança no mundo.....	18
1.2 A construção do “eu” e a importância da relação parental .....	20
1.3 Período de vivências, experiências, descobertas – o caminho para a autonomia do ser.....	22
1.4 A essência e a expressividade da criança: um olhar de Merleau-Ponty .....	23
1.5 A Intencionalidade .....	24
1.6 A Linguagem .....	25
1.7 O Desenho Infantil.....	27
1.8 Manifestações infantis – a realização do Ser .....	28
<b>CAPÍTULO II: AS DIVERSAS PERSPECTIVAS DA HISTÓRIA EDUCACIONAL DA CRIANÇA: A EXPRESSIVIDADE INFANTIL ...</b>	<b>30</b>
2.1 Infância como possibilidade .....	30
2.2 Uma pedagogia renovada para a infância – de Comênio aos dias atuais .....	34
2.3 As potencialidades da criança: uma educação integralizadora baseada na livre-expressão.....	39
<b>CAPÍTULO III: A EVOLUÇÃO DA CRIANÇA: A IMPORTÂNCIA DO GRAFISMO .....</b>	<b>46</b>
3.1 Conceitos: concepções sobre o processo gráfico .....	46
3.2 As garatujas: rabiscos fundamentais para o desenvolvimento da criança .....	48
3.3 O desenho como fonte de comunicação humana e como sistema de representação .....	50
3.4 O espaço do desenho na escola: a favor da arte na construção do conhecimento da criança.....	53
3.5 Freinet: implicações pedagógicas sobre a aprendizagem e a aplicabilidade do	

desenho .....	55
3.6 Pesquisas e estudos desenvolvidos a nível local (Campo Grande): contribuições no sentido de ampliar as questões sobre o desenho infantil.....	60
<b>CAPÍTULO IV: O DESENHO INFANTIL NO ENFOQUE FENOMENOLÓGICO: CAMINHOS E POSSIBILIDADES .....</b>	<b>63</b>
4.1 Proposições metodológicas.....	63
4.1.1 A fenomenologia.....	63
4.1.2 O olhar fenomenológico na pesquisa.....	66
4.1.3 Caminhos metodológicos.....	71
4.2 Reflexões sobre o vivido.....	76
4.3 O sentido do desenho na construção do ser criança: o universo das linhas e das construções – novos olhares .....	81
4.4 Um caminho fenomenológico: o movimento de realização no desenho.....	117
4.5 O desenho infantil sugere caminhos e possibilidades.....	119
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>122</b>

## **Apresentação: páginas necessárias**

O Desenho como Expressão no Aprendizado Infantil: Caminhos e Possibilidades, tema de nossa pesquisa, destina-se a investigar o desenho da criança como atividade inteligente e sensível. Buscar o sentido do desenho infantil e dele extrair possibilidades metodológicas dentro das ações pedagógicas, que supõem favorecer o desenvolvimento da criança; na sua construção como ser, cujo olhar investigativo supõe focalizar, principalmente, questões que o evidenciem. Tentar mostrar como o desenho tem sido trabalhado na Educação de Infância, se tem sido utilizado de maneira a colaborar na construção da autonomia e na evolução da criança, ou se simplesmente é trabalhando como um fim em si mesmo.

Os objetivos deste estudo delineiam-se, com base nas reflexões acerca da aprendizagem infantil, e também na experiência como professora de Educação de Infância. Constam da seguinte forma:

- Pesquisar, organizar e sistematizar teoricamente o conceito do desenho infantil temática foco da pesquisa.
- Analisar as atividades pedagógicas do professor de Educação de Infância na sala de aula para delas extrair o “sentido do desenho”.
- Relacionar as imagens desenhadas à fundamentação teórica, evidenciando o desenho infantil como dispositivo pedagógico, na relação do processo de aprendizagem.

A pesquisa pressupõe novos caminhos ao ser professor, tendo como base os estudos do desenho como linguagem. Ao evidenciá-lo como dispositivo pedagógico de forma a enriquecer o processo educativo, suscita-se um olhar mais aguçado para a Educação de Infância, revelando possibilidades para o fazer pedagógico, em que o professor possa utilizar o desenho como estratégia de ensino com a criança. O desenho como linguagem para a arte, para a ciência e para a técnica, é um instrumento de conhecimento, possuindo grande capacidade de abrangência como meio de comunicação e expressão.

O destaque às questões do desenho tem em vista a educação da criança e a necessidade de práticas pedagógicas que auxiliem o desenvolvimento do Ser em sua totalidade, como ser social e biológico, levando-a ao despertar para o mundo, construindo sua história, fazendo suas próprias descobertas, criando seu caminho com independência e plena

harmonia com os outros. Para os educadores, intensifica-se o interesse em reunir ações que contemplem esse momento, na vida do aprendiz.

As experiências na nossa trajetória com a Educação de Infância certamente possibilitaram reflexões que amadureceram ao longo do percurso profissional, onde a educação da criança pequena requer investimento na formação, no sentido de que o professor realmente tenha competência e compromisso na sua prática docente, nas salas de educação infantil. Seriamente foi se conduzindo os objetivos para, conscientemente, direcionar as ações educativas no favorecimento e compreensão desse pequeno ser.

A criança sempre representou para o educador, o centro de todas as atenções e objetivo maior da grande empreitada, revelando uma infinita vivacidade e criatividade no processo de construção do saber, na expressão dos sentimentos e das emoções. A prática educativa mesclada de reflexões e de reconstruções consolida nas próprias concepções em um ambiente de puro aprendizado, confirmadas pelas palavras de Almeida (2001). O quanto...

(...) o desenvolvimento da sensibilidade individual é consequência de uma tomada de consciência de nossas emoções e das emoções das crianças. E mais: que um processo educativo só é possível por meio do diálogo, das trocas, do avançar, do retroceder, do refletir, do construir e do reconstruir. Podemos afirmar que essas são aprendizagens profissionais da docência, que não se dão só na teoria, são as experiências da prática cotidiana que nos levam a isso (ALMEIDA, 2001, p. 37).

Tais reflexões influenciaram o compromisso com a pesquisa, momento em que partimos na busca do conhecimento no sentido de ampliar a condição de educador. De acordo com May (1982, p.10), “o compromisso em que nos engajamos só é autêntico quando originado no centro do nosso ser”. Sentia-se o desejo, a intensidade do “querer” conduzir naturalmente os passos à frente, porque é o desejo que acende uma verdadeira imersão no mundo, no caminho evolutivo. E a todo educador compete interrogar, investigar, explorar e angariar progressos na sua prática cotidiana, extrapolar os limites de si mesmos no aprimoramento do seu fazer.

A paixão pelas manifestações infantis e por todas as formas que a criança utiliza para se expressar, leva decididamente a tratar do Desenho Infantil, objetivando entrever esse mundo das formas, contornos, traçados e elaborações gráficas, encantadoras e coloridas.

Trazer à luz as possibilidades de construção que o desenho proporciona; buscar as revelações contidas na linguagem gráfica própria do mundo infantil. Nossa proposta é principalmente desvendar o mundo do desenho realizado em sala de aula. Porquanto, “o

desvelamento significa a saída de algo do seu ocultamento – em uma das suas facetas (possibilidades)” é o que aponta Critelli (1996, p. 74, grifo do autor). Uma investigação rigorosa, mas, ao mesmo tempo, apaixonante e ricamente prazerosa, um grande desafio que tem gerado experiências e descobertas interessantes, aprendizado significativo para o crescimento profissional, pessoal e humano.

Pode-se dizer que se utilizou na elaboração desse trabalho algumas nuances metafóricas, como um “erro” propositadamente calculado, conforme palavras de Ricoeur, para revelar momentos, situações, experiências. Uma transgressão às regras, às categorias das palavras, uma maneira despojada de contar histórias, de fantasiar os acontecimentos. Enveredar pelos atalhos, mansamente, recorrendo a caminhos estratégicos de um discurso poeticamente redimensionado. “A metáfora é, ao serviço da função poética, essa estratégia de discurso pela qual a linguagem se despoja da sua função de descrição direta para aceder ao nível mítico em que a sua função de descoberta se liberta” (RICOEUR, 1983, p. 368).

Empregou-se por vezes uma metáfora, como uma meta de deslocação dos limites do real, do mundo vivido, para assegurar uma intensidade maior aos fatos, sugerindo diferentes significados, intuindo novos olhares e interpretações, cuja teoria de Ricoeur sobre a metáfora reforça, divinamente, o nosso pensar. “Chamemos metáfora a todo o deslocamento do sentido literal para o sentido figurativo” (RICOEUR, 1983, p. 280).

A fim de dar um sentido maior aos relatos, carregando-os de intensidade, supondo o extravasamento da realidade:

...se a metáfora nada acrescentasse à descrição do mundo, acrescentaria, pelo menos, aos nossos modos de sentir; é a função poética da metáfora; esta repousa ainda na semelhança, mas ao nível dos sentimentos: ao simbolizar uma situação por meio de ou, a metáfora ‘infunde’ no coração da situação simbolizada os sentimentos ligados à situação que a simboliza. Nesta “transferência” de sentimentos a semelhança entre sentimentos é induzida pela semelhança entre situações; na função poética, portanto, a metáfora alarga o poder do duplo sentido do cognitivo para o afetivo (RICOEUR, 1983, p. 283).

Vale dizer que todo o processo investigativo procura guiar-se pela pergunta-objeto: qual o “sentido” do desenho na Educação de Infância? Para que se pudesse obter respostas às nossas inquietações, procedeu-se inicialmente a uma pesquisa bibliográfica, o aporte teórico para a viabilização das etapas seguintes necessárias a fim de compor o trabalho como um todo. Em seguida se fez a recolha dos depoimentos de professores que atuam na Educação de Infância. Conjuntamente, procurou-se explorar o “sentido” do desenho no processo de ensino e no processo de aprendizagem em observação às ações pedagógicas, que

possibilitam à criança a manifestação da linguagem gráfica, vivenciada no contexto interdisciplinar da aprendizagem. Reunindo algumas mostras de desenhos feitos por crianças em atividades de sala de aula, observadas nas escolas visitadas.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa sobre o sujeito em que se procura demonstrar o que verdadeiramente tem sentido para este sujeito, extraíndo os significados do contexto no qual ocorrem as manifestações pesquisadas. Adotou-se, portanto, como metodologia a Fenomenologia, que é o estudo das essências na revelação do fenômeno. Porquanto a tarefa da fenomenologia é revelar este mundo vivido antes de ser significado, para contemplar no mundo, onde estão os seus sentidos, solo de nossos encontros com o outro. Mundo esse onde se descortinam nossa história, nossas ações, nosso engajamento, nossas decisões e desejos. Martins e Diehtechekian (1984).

Nos caminhos metodológicos para fins de análises, coletaram-se os depoimentos de seis (6) professoras titulares (sujeitos) da sala de aula da Educação de Infância, além de observações no próprio contexto de aprendizagem, conforme se explicitou acima, para complementar essa atitude investigativa, de modo a interrogar o fenômeno e também para proceder às etapas determinadas pela fenomenologia, configurando um movimento investigativo a partir da pesquisa de campo. Posteriormente, submetendo os depoimentos dos sujeitos à análise ideográfica e nomotética, a fim de extrair elementos que evidenciem o desvelamento do fenômeno.

O trabalho segue estruturado em quatro (04) capítulos, que se procurou desenvolver de forma a se tornarem integrativos, como partes importantes e fundamentais para basicamente subsidiar toda a pesquisa. Os capítulos estão elaborados da seguinte forma:

No primeiro capítulo: *A cultura do ser criança: uma linguagem revelada por Merleau-Ponty*, destacou-se o pensamento desse autor referente a alguns aspectos sobre a existência da criança no mundo. São considerações que visam valorizar a essência infantil, como possibilidade na construção da história da criança. Evidenciam reflexões em que Merleau-Ponty sugere uma atitude fenomenológica para compreender e favorecer as manifestações de expressividade infantis na realização da criança como Ser.<sup>1</sup>

Procuraram-se discorrer no segundo capítulo, *As diversas perspectivas da história educacional da criança: a expressividade infantil*, as idéias reveladas por meio de estudos e

---

<sup>1</sup> A palavra Ser, com inicial maiúscula é assim utilizada pela Fenomenologia, para exaltar a condição do ser humano.

experiências pedagógicas, desde Comênio, até a atualidade. Descreveu-se o pensamento educacional de pedagogos e educadores com ênfase nas potencialidades infantis, refletindo idéias semelhantes que revelam a necessidade de uma educação, que contemple a criança em toda sua plenitude, para colaborar no florescimento de suas capacidades criativas. Deu-se destaque à questão do desenho infantil, como uma das formas de que a criança utiliza para se expressar, favorecendo o desenvolvimento dessas capacidades próprias pueris.

No terceiro capítulo: *A evolução da criança: a importância do grafismo* trata das questões do desenho, propriamente dito. Trouxeram alguns conceitos do desenho infantil, construídos sob o ponto de vista de educadores e pesquisadores, descreveu-se a evolução do processo gráfico desde as garatujas, enfatizando a importância do desenho, como fonte de comunicação na vida da criança para a construção do conhecimento. A fim de dar consistência a essa investigação, procuraram-se pontuar também nesse capítulo, algumas pesquisas e estudos realizados em nível local (Campo Grande), que enfatizam o desenho infantil como elemento na construção do conhecimento da criança.

O quarto capítulo: *O desenho infantil no enfoque fenomenológico: caminhos e possibilidades*, trata das questões metodológicas construídas durante o processo de investigação. Apresentou-se um breve relato sobre as raízes da fenomenologia no sentido de explicitar, teoricamente, a metodologia utilizada. Apontou-se como fundamental o nosso “olhar” fenomenológico que nos permite uma visão ampla sobre as manifestações dos sujeitos em torno da intencionalidade das ações efetuadas, iluminando o fenômeno em análises e decorrências.

Complementaram-se os achados da pesquisa, na forma de interpretação, realizando, assim, a hermenêutica, apresentando as reflexões e constatações elencadas nas categorias abertas. Trata-se das considerações finais que constituem o pensar dos professores de Educação de Infância, sobre o sentido do desenho da criança, fundamentadas teoricamente e mescladas com os desenhos trabalhados em sala de aula, revelando o significado do desenho como metodologia, especificamente, na aprendizagem infantil.

## CAPÍTULO I

### A CULTURA DO SER CRIANÇA: UMA LINGUAGEM REVELADA POR MERLEAU-PONTY

*No ventre da mãe, a vida era uma riqueza infinita. Sem falar nos sons e nos ruídos, para a criança todas as coisas estavam em movimento... Depois passada a tempestade do nascimento, eis a criança sozinha no berço, ou melhor, dizendo, numa dessas caminhas que são como gaiolas de recém-nascidos. Nada mais mexe! Deserto.*

*(Frédéric Leboyer - 1988)*

#### 1.1 O desvelamento do ser - A existência da criança no mundo

Este capítulo pressupõe, fundamentalmente, discussões voltadas para a criança: a sua existência, as suas relações com o outro, enfim, a sua realização como ser no mundo. A cultura que alicerça o contexto tem como pressuposto o desenvolvimento intelectual, aquisição de saberes e o desabrochar da essência humana. A linguagem merleau-pontyana possibilita uma amplitude na concepção de infância e colabora para enfatizar a expressividade infantil, significativa para o aspecto educativo, e a questão cultural como um caminho pedagógico à organização da aprendizagem.

Procurou-se trazer às discussões o desenvolvimento da criança com todas as considerações, que supostamente possam revelar a natureza infantil e sua ligação com o mundo na filosofia de Merleau-Ponty. A ludicidade impõe-se como um processo comunicativo do ser professor na formação integral da criança. As reflexões, no sentido de acompanhar as possibilidades infantis, são sedimentadas pelas contribuições fenomenológicas desse autor, na percepção, na afetividade e no aspecto relacional com vistas à construção de uma autonomia educativa.

A criança participa e está inserida neste mundo, e a sua existência é essencialmente sua condição de ser no mundo. A compreensão desta relação é necessária para entender a criança, cujo pensamento de Merleau-Ponty (1990, p. 73) assim se expressa: “Para entender o ser humano, é preciso vê-lo como ser no mundo, isto é, como implicando ser e mundo, existência e significação”. É um olhar para além do pensamento absoluto, de forma a

perceber todo esse movimento de “*ser-ao-mundo*”, que vem trazer a compreensão e o significado maior da existência da criança.

O nascimento, segundo Husserl, constitui um problema “difícil de pensar”, pois o ser humano vem sendo gerado, preparado dentro do ventre materno, e logo será uma outra consciência no mundo, embora separado da mãe, continua a ser parte dela, invariavelmente por algum tempo. Ainda de acordo com o pensamento de Husserl se trata do começo de uma outra consciência de que se desperta para o mundo. “É a passagem do ser vivo da condição de organismo à de sujeito, passagem do “em si” ao “para si” ” (apud MERLEAU-PONTY, 1990, p. 91)”.

Nesse sentido, após o nascimento, a criança inaugura uma espécie de independência, aos olhos da mãe, que vivencia um sentimento de estranheza e irrealidade, visto que a “sua” criança passa da condição de criança imaginária à condição de criança real. Por ocasião do nascimento, o pequeno ser traz as condições e possibilidades de plena realização, como consciência e vida própria. Essa situação gera sentimentos ambivalentes na mãe, comprometendo, às vezes, a relação “mãe-criança”; relação imprescindível ao desenvolvimento do pequeno ser que, em sua relação com o outro, proporciona a base para a sua formação e as condições de tornar-se adulto em interação com o mundo.

Ser levados, embalados, acariciados, pegos, massageados, constitui para os bebês, alimentos tão indispensáveis, senão mais do que vitaminas, sais minerais e proteínas. Se for privada disso tudo e do cheiro, do calor e da voz que ela conhece bem, mesmo cheia de leite, a criança vai se deixar morrer de fome (FRÉDÉRIC LEBOYER, 1988, p. 15).

Ao despertar para o mundo, desvencilhar-se do ventre materno, a criança se defronta com uma espécie de hábito de dominação exercida pelos pais, visto que está completamente desmunida “de poder”, conforme palavras de Merleau-Ponty (1990). Esse fenômeno ocorre aproximadamente até os dois primeiros anos de vida, ocasião em que a criança está totalmente sujeita aos exageros dos pais, no que tange a sua liberdade; a mercê da vontade dos pais, a criança, comumente não é respeitada na sua condição de ser.

Sua existência é meramente despercebida, no sentido de que suas possibilidades são negadas, com frequência, devido à ausência do bom-senso e equilíbrio do adulto. A liberdade da criança não tem nenhum sentido para ela, pois completamente desprovida de poder, nenhuma autonomia, nesse momento, é possível. A criança embora livre, é impotente

em frente das atitudes possessivas e autoritárias do adulto. É o que Descartes pontua: “A liberdade é a mesma para todos, mas não o poder” (apud MERLEAU-PONTY, 1990, p. 101).

É preciso salientar, entretanto, que a criança aprende a se conhecer através do outro. Suas primeiras experiências são vivenciadas, principalmente na relação mãe-criança, como já foi dito, pois a criança vai se assegurando das condições físicas e psíquicas de desenvolvimento em busca de uma interação cada vez maior com o mundo. Embora as relações com os outros sejam sempre contraditórias, há de se possibilitarem à criança experiências saudáveis e equilibradas na medida do possível, buscar situações de enriquecimento ao desenvolvimento infantil.

## **1.2 A construção do “eu” e a importância da relação parental**

Observa-se por meio de estudos, de base fenomenológica, que é pelo exercício da vida prática, a criação de si para si, que a criança se torna adulta. Não existe meio de desenvolvimento a não ser a presença dos pais em volta da criança e da cultura que eles veiculam até ela. “As relações com os pais são mais do que relações com duas personagens apenas, elas são relações com o mundo. Os pais são os mediadores das relações com o mundo” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 132).

A criança sendo um ser social necessita, ao nascer, de atenções e cuidados de sua mãe, de seu pai e de sua família. São as simples relações afetivas que constroem o homem e lhe dão segurança. A conduta dos pais na educação do pequeno ser constitui fundamentalmente a base para sua vida futura, o caminhar do seu desenvolvimento, os alicerces que conduzem ao despertar para o mundo, permitindo o desenvolvimento das suas potencialidades de maneira segura e feliz. Os pais são, a priori, os primeiros educadores a propiciar desafios capazes de aflorar a consciência infantil. Os adultos devem auxiliar as crianças a agir livremente, não impedindo que o desenvolvimento siga seu próprio ritmo.

Igualmente, observa-se a importância da relação parental, veículo de todas as relações com o mundo, pois é no seu interior que se manifestam as relações sociais. Essa é a reflexão de Merleau-Ponty ao situar o vínculo da criança com seus pais. É uma “relação” não de instinto, mas de história, pois é construída na interação mãe-criança. O tratamento que a criança recebe no seu meio familiar sofre a influência do relacionamento dos seus pais.

Nota: Não é evitando tensões das situações afetivas que a criança se forma. Os vínculos da criança com o adulto são suscitados pelo próprio adulto, é uma recíproca: se a

criança é amada, ela ama. As crianças sentem na sua própria vida os contragolpes da afetividade do outro (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 129).

Observou-se desse modo a influência do meio humano e familiar na vida da criança. Embora recém-chegada, a criança já tem a percepção do mundo ao seu redor, envolto nas situações vivenciadas pelos pais e pelos irmãos. Em suma, a relação parental vai garantir, de forma tanto positiva quanto negativa, interações mais ou menos saudáveis, acrescentadas à construção do seu “eu”. O meio humano e parental, portanto, é o mediador durante a primeira infância de todas as relações com o mundo e com o ser. A criança, com sua natureza curiosa e perceptiva, está sempre atenta aos acontecimentos e situações que ocorrem à sua volta. Eles são percebidos, no entanto, pela consciência infantil, com intensidade e significados distintos.

O pensamento merleau-pontyano, nesse sentido, mostra a percepção infantil em relação à intencionalidade do adulto. Ganha relevo, assim, a sua docilidade, ou a agudez das suas palavras, dos seus gestos, absorvendo no seu “eu” os sentimentos alheios. Estas impressões povoam sua consciência, colaborando com o seu desenvolvimento, e mais tarde determinarão as respostas que a criança dará ao seu meio, ao seu mundo.

Salienta-se a responsabilidade do adulto no direcionamento da educação do pequeno ser. Essa fase de desenvolvimento um tanto sensível, constitui a base para as futuras aquisições, que mais tarde, o homem dificilmente poderá realizar. Deve-se, ainda, prosseguir um pouco mais na importância dos pais na vida da criança, visto que são os sustentáculos, os pontos cardeais da vida infantil. À imagem dos pais, a relação que se tem com a criança vai acompanhar e determinar seu comportamento, auxiliando-a nas relações futuras: “As relações da criança com seus pais constituem a matriz das relações com os adultos” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 132).

Os pais não só comunicam às suas crianças sua marca pessoal, mas também ocupam um papel essencial na transmissão dos valores sociais e da cultura na qual vivem. No convívio com a família, a criança recebe as técnicas da vida, adquirindo estruturas necessárias para a formação de sua personalidade. Destarte, “devemos reintegrá-la tal qual a concebemos no todo social e histórico dentro do qual ela se apresenta” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 134).

A criança deve ser considerada como participante da vida humana, ser pensada como outro, um ser que possui o direito de integrar-se no mundo, em condições de realizar-se plena e harmoniosamente. O adulto deve, portanto, refletir sobre suas atitudes para com a criança. Merleau-Ponty nos alerta sobre a importância dessa relação:

Nossa atitude não deve ser o resultado dos nossos próprios traumatismos; a criança não deve sofrer a repercussão dos abalos que tivemos na nossa vida; ela está aí não para a consolação de nossas infelicidades pessoais, mas para viver por sua conta (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 217).

### **1.3 Período de vivências, experiências, descobertas – o caminho para a autonomia do ser**

A infância, conforme se viu, é uma fase rica em descobertas e desafios, cuja adaptação ao mundo só é possível através da experiência. Os adultos devem propiciar à criança a liberdade para realizarem suas experiências, isentas das dominações, às vezes, doentias. Pode-se considerar que o próprio nascimento, em si, já é um ato de transcendência, no qual a criança se separa do corpo da mãe. É um estado de elevação do ser que rompe o ventre humano e surge para a vida. A experiência de vida do ser no mundo possui um significado incomparável a qualquer outro fenômeno.

A existência como uma experiência rara, extraordinária, sem limites, em que a criança se descobre como um ser que constitui o mundo, a totalidade. Trazer a criança a esta realidade é o papel do adulto, da família, da escola, do meio social próprio de cada criança; fazer desabrochar da natureza infantil, as potencialidades infinitas de forma a tornar a presença da criança fortalecida pela consciência e pela vontade de efetuar suas próprias escolhas, buscando suas realizações na construção de um mundo melhor. O processo educativo, nesse sentido, deve possibilitar vivências e experiências à criança.

Convém reafirmar a importância de direcionar os passos da criança no sentido de uma educação em que tenha ações autônomas, porque se acredita que o indivíduo imbuído de poder de decisão é aquele que muda de atitude, em princípio, a relação de si mesmo, modificando, assim, a condição passiva para condição ativa, nas situações que lhe são apresentadas na vida. A consciência e a vontade do indivíduo podem torná-lo autônomo, dono de suas possibilidades, decisões e escolhas.

Trata-se de desenvolver na criança a capacidade para bem se relacionar com outro, fazendo-se presente, optando entre o silêncio e a manipulação, desvelando o inconsciente e o imaginário, evidenciando o real desejo de realizar algo, que julga verdadeiro. “A autonomia seria o domínio do consciente sobre o inconsciente” (Freud apud Castoriadis, 1982, p. 123).

Urge, certamente, que a existência seja vivenciada por atitudes autônomas de *desvelamento* do ser diante das circunstâncias, da realidade em que a criança vive. A questão

da autonomia pode ser observada sob vários aspectos comportamentais do ser humano, não só de atitudes, como de sentimentos, e que Merleau-Ponty contribui para ampliar o sentido da autonomia ao trazer a questão do olhar, da visão devoradora para além dos “dados visuais”: “Corpo, mundo, linguagem, intercorporeidade revelam que o real transborda sempre, que seu sentido ultrapassa os “dados” e os “conceitos” (Merleau-Ponty, 1984, p. 13)”. Busca-se, assim, a compreensão maior sobre a criança, a essência dos fenômenos para uma melhor interpretação da autonomia na vida do pequeno ser.

#### **1.4 A essência e a expressividade da criança: um olhar de Merleau-Ponty**

No terreno fecundo da fenomenologia, orientou-se esse trabalho com intuito de explorar novos sentidos para a questão das expressões infantis, vislumbrando momentos e atitudes que revelam algo mais a ser compreendido. É o olhar para múltiplas direções, o olhar transcendente, que propicia observações e descobertas acerca do universo da criança.

Sabe-se que a criança possui uma riqueza inesgotável de possibilidades, desde o nascimento até ao longo de toda infância. É, portanto, preciso favorecer o processo de crescimento do ser humano, propondo-lhe melhores e mais adequadas condições para o pleno desabrochar do seu potencial. É um período de extrema sensibilidade, no qual a partir de percepções sensoriais do meio exterior, a criança aprimora os sentidos e aperfeiçoa a capacidade de observação e discriminação. Merleau-Ponty (1984) reflete também sobre a forma como o mundo é percebido pela criança.

É necessário aos pais e educadores serem perceptivos com a criança, e que a percepção possa revelar não só o que está posto, mas o que o olhar intencional pode trazer. O *desvelamento* do outro se dá pelo “querer ver” algo mais. É nessa relação com o outro, que a percepção da criança pode captar todas as impressões do mundo; através das suas sensações realiza a apreensão do mundo vivido, desenvolvendo em si a capacidade de agir de maneira autônoma. A educação sensorial se propõe a colaborar nas transformações e reorganizações necessárias às estruturações perceptivas. “Há uma ligação essencial entre “sentir” e “tomar” uma atitude com respeito ao mundo exterior; todo movimento é descrito sobre um fundo perceptivo, e toda sensação implica uma exploração motora ou uma atitude do corpo” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 184).

Assim, a concepção de uma consciência ativa ilustra a idéia de que a criança retorna para o mundo aquilo que o meio oferece, aquilo que o outro suscita nela. A

consciência ativa é o instrumento de exploração do mundo, realizando as transformações estruturais da sua personalidade; processo que possibilita à criança uma conduta de firmeza e de segurança em relação às situações difíceis com as quais se defronta nas suas experiências.

Esta consciência ativa tem forte ligação com a capacidade criadora da criança e com as manifestações próprias desta fase. Toda a expressão da criança se revela pela consciência, no sentido da vontade, do querer realizar, considerando que o mundo deva ser o quanto possível uma fonte de estímulos e desafios à consciência infantil, no intuito de despertar a curiosidade e a vontade própria da infância, formando-se um *ser-ao-mundo* com uma existência mais significativa.

### **1.5 A intencionalidade**

Segundo Merleau-Ponty (1990), a intencionalidade está presente na criança e impulsiona o despertar de suas potencialidades. Contudo, o grau de percepção pode parecer mais ou menos intenso, de acordo com a forma que se busca o olhar no mundo, e inversamente, da forma como o mundo se apresenta. A intencionalidade está presente na relação com o outro, com os fatos, porque é a vontade e o desejo que acendem a verdadeira inserção no mundo.

A intencionalidade também é a consciência ativa, fazendo o indivíduo interagir no mundo; significa autonomia de pensamento; é a consciência de um querer mais intenso, objetivo e seguro. A consciência infantil povoada pelas imagens à sua volta, determinando a intensidade da realização: “A intencionalidade afetiva e motora é que impulsionará a imaginação” (Merleau-Ponty, 1990, p. 230).

Conforme estudos de Merleau-Ponty, o olhar do educador deve ser carregado de intencionalidades sobre “sua” criança, a fim de assegurar relações recíprocas de descobertas, direcionando o trabalho educativo com base na livre escolha da criança, aproveitando toda a riqueza extraída da interação do próprio ser com o mundo que a cerca. “Entre os movimentos do meu corpo e as “propriedades” da coisa revelada por eles emerge uma relação do “eu posso” com as maravilhas que têm o poder de suscitar” (Merleau-Ponty, 1984, p. 246).

A intencionalidade, como atitude assumida perante o mundo, é uma forma de autonomia desenvolvida desde a infância. Configura o princípio fenomenológico que é a intenção de transgredir constantemente a opinião, o já posto, acabado, para chegar ao verdadeiro saber. Este encontro depende da intencionalidade projetada naquilo que se vê, no

objeto, ou nas pessoas, da intensidade do querer, do sentir; aguçar o olhar para ver outras dimensões daquilo que se apresenta.

O querer intencional guia todas as ações no sentido da sua realização, pois a visão fenomenológica aponta que a percepção interior é impossível sem a percepção exterior. “É que o mundo, como campo de conexão de fenômenos, antecipa intencionalmente o meio para me realizar como consciência”. Martins e Diehtechekenian (1984). É a intencionalidade como possibilidade de expressão daquilo que a consciência percebe e deseja. A intencionalidade é um meio favorável à aprendizagem infantil, assegurando o desenvolvimento dos sentidos, contribuindo para a exploração de mundo. Encorajar a consciência infantil é estimular a criatividade, a sensibilidade, a imaginação, a fantasia, na construção dos saberes, da autonomia e da identidade da criança.

## 1.6 A linguagem

Outro aspecto que Merleau-Ponty (1990) define como essencial no desenvolvimento infantil é a questão da linguagem, como meio de comunicação com os outros e com o mundo. A linguagem, a palavra, inicia-se com o balbucio e desenvolve-se pela vida afora e pode estar carregada de intencionalidade; a palavra manifesta a soberania do homem, com a sua força o homem transforma o mundo.

Devemos maravilhar-nos diante desta descoberta da palavra, a qual nos introduz na realidade humana, para além do simples ambiente animal. A linguagem condensa em si a força da humanidade, que permite a elucidação dos pensamentos, pela elucidação das coisas (GUSDORF, 1970. p. 11).

A palavra desdobra sentidos da vida do homem, cabendo-lhe assim tomar a palavra como língua própria, colocá-la em movimento, formulando possibilidades nunca realizadas. A linguagem tem como função principal assegurar a inserção da pessoa no mundo, manifestando a transcendência da realidade humana, a única capaz de construir a realidade. “A palavra, com efeito, constitui a essência do mundo e a essência do homem, segundo Gusdorf (1970)”.

A linguagem infantil, carregada de significados, resulta do seu elo com o outro, fazendo-se entender e abrindo-se ao mundo. A criança descobre o mundo através da linguagem reinante. “Aprender a falar é aprender a representar um certo número de papéis, a assumir condutas das quais se é inicialmente espectador” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 67).

A aquisição da linguagem para a criança revela sua atuação como ser, sua postura em relação com o outro e com o meio; falar significa, para a criança, participar da vida, das experiências. Desde o balbucio já demonstra o seu querer, sua vontade, fazendo-se presente no mundo. Na relação mãe-criança é ricamente cultivado o desenvolvimento da linguagem.

Convém atentar para esse momento essencial, pois as palavras surgem a partir dos laços afetivos com a mãe, cujos significados determinam um passo decisivo para efetivamente se estabelecer a linguagem por inteiro. “A linguagem como fenômeno de expressão é constitutiva da consciência” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 53). Portanto, a linguagem é considerada como um *desvelamento* do Ser de sua consciência. A criança aprende a falar coexistindo em seu meio. “Com sua linguagem global a criança se faz compreender pelo outro, que mergulha em sua consciência e apreende através da ordem racional de suas palavras a totalidade dos fenômenos” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 61).

De acordo com Merleau-Ponty, a linguagem estabelece a mediação entre o eu e o outro. É o próprio ato de significar. Tem o poder de fazer extrapolar os pensamentos e, nesse sentido, a linguagem infantil supõe a autonomia da criança ao estabelecer essa comunicação com o mundo. Através da fala a criança manifesta sua vontade, sua necessidade, seu desejo. “É por isso que sou finalmente responsável pelo que digo (e pelo que calo)” (CASTORIADIS, 1982, p.129). A linguagem, portanto, viabiliza a condição de ser. Ao mergulhar no mundo, como um Ser ativo e capaz, a criança, guiada pelo seu querer, faz-se alguém, construindo a sua história.

A linguagem visa assegurar a inserção da pessoa no mundo, nas trocas com o outro, consigo mesmo e com o meio. É uma das primeiras manifestações da criança. Os pais devem valorizar, estimular, possibilitando um elo de comunicação da criança com a realidade, permitindo-lhe extravasar a sua essência humana: “A linguagem manifesta a transcendência da realidade humana, a única capaz de constituir o mundo. A palavra constitui a essência do mundo e a essência do homem” (GUSDORF, 1970, p. 34).

A linguagem é considerada como um meio privilegiado de abrir caminho na vida do homem. Rompe com os obstáculos materiais e morais, objetivando a plenitude do ser, a busca dos valores decisivos na orientação do seu destino. Ela representa um elemento constitutivo da realidade humana em contexto da experiência global.

Sustentando a idéia de Merleau-Ponty sobre o polimorfismo infantil<sup>2</sup>, a criança tanto é capaz quanto é flexível nas adaptações culturais e do mundo, pois rica de potencial e seguramente direcionada, pode mostrar-se autônoma e expressar sua independência no decorrer de sua existência, seja onde for. Dada sua natureza essencialmente criativa, a criança, de várias formas, afirma-se nas suas relações com os outros e com o mundo.

A criatividade está presente tanto na linguagem, na fala, no desenho, nas brincadeiras, onde o faz-de-conta, a imitação, a inventividade, aliadas à intuição, frutos da imaginação, dão colorido ao universo infantil. A representação de mundo vem à tona através da percepção, da sensibilidade, da imaginação e da afetividade.

### **1.7 O desenho infantil**

Considerando a questão da criatividade infantil e de forma a evidenciar nosso objeto de pesquisa, destacou-se o desenho da criança, que no pensamento de Merleau-Ponty, é principalmente afetivo. Há nesta representação gráfica, um elo, uma ligação da criança com a coisa representada. O desenho infantil exprime a afetividade antes mesmo do conhecimento, é para a criança uma expressão de mundo. O desenho representa sua relação com o outro, com o meio, tem uma realidade própria, um ato de significar o quê se apresenta à sua percepção. O desenho, nesse sentido, pode, também, exprimir todos os conflitos pessoais da criança.

O pensamento de Merleau-Ponty mostra que o desenho infantil supera o do adulto, por ser, ao mesmo tempo, subjetivo e objetivo. Subjetivo porque a criança libera-se da aparência, carrega-se de afetividade e imaginação; objetivo porque tenta reproduzir a coisa tal como ela é.

É possível considerar o desenho infantil como forma de liberdade, vivenciada pela criança, despojando-se das convenções de mundo que a cerca. “O desenho teria ainda uma outra função, a de uma liberação. Por ele, a criança pode livrar-se das formas que a atormentam, seria uma maneira de descarregar as tensões” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 222).

O desenho infantil tem relação com o mundo visível e com o outro, com a realidade percebida. Ao colocar-se através do desenho, a criança tenta explicar o mundo,

---

<sup>2</sup> Merleau-Ponty traz em sua obra “Resumo de Cursos-Psicossociologia e Filosofia”, a expressão polimorfismo infantil, que vem de criança polimorfa, anteriormente utilizada por Freud. No sentido de designar a criança capaz de desenvolver-se em culturas diferentes, em qualquer lugar, sem que ocorra mudanças em sua natureza.

exprime o seu pensamento, seu eu imaginário perante as relações humanas. O desenho se traduz pela liberdade da criança e denota traços de sua personalidade, influenciados pela cultura. A criança por meio do desenho desenvolve a autonomia de ser e de expressar-se; enfim, de traduzir sua essência e sua espontaneidade em momentos significativos da existência como *ser-ao-mundo*.

A criança adquire o sentido da consciência, a capacidade de perceber e responder aos apelos do real. Que significa tudo o que existe como natureza criada: o mundo físico, mineral, vegetal, animal: o “eu”, e o “outro”. Diante do meio que o cerca, o homem, desde os primeiros anos, pode pela sua sensibilidade perceber a sua existência, como ser rico em potencial, à espera de condições e de auxílio para sua realização: perceber suas tendências, necessidades e preferências para existir e crescer para maturidade.

### **1.8 Manifestações infantis – A realização do ser**

Na percepção de que o homem tem de si mesmo, descobre-se em processo de crescimento. Entre o que era ontem e o que é hoje. Passa do “não ser” ao “ser”, desenvolvendo a grande riqueza da pessoa humana: a existência. Cabe à educação a oportunidade de oferecer à pessoa condições de crescimento e realização de seu ser. As possibilidades infantis são infindáveis, necessitando apenas serem cultivadas. “Há uma pluralidade de possibilidades em todas as crianças, civilizadas ou primitivas. Culturas diferentes inibem e escolhem diferentemente” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 181).

Toda criança traz consigo, potencialidades latentes, que se deverão desenvolver, favorecidas pelo meio e pela ajuda do adulto. Após a “difícil” aventura do nascimento, o pequeno ser aprende a linguagem por meio do olhar, do sorriso, do balbucio, do gesto e da fala. Desenvolve atitudes de equilíbrio, aprende a situar-se e a andar. Chega à descoberta do “eu” e do “outro”, e sua interação com o mundo intensifica-se. Se as condições educacionais permitem, sua independência vai crescendo progressivamente, no campo das idéias, das opiniões, das decisões e dos compromissos.

Há, portanto, que se propor à construção de uma cultura compreendida pelas manifestações próprias da criança, favorecida pelo processo educativo. Entrever na dança, no canto, na pintura, na escultura ou no desenho - todos dispositivos pedagógicos - que facilitam a aprendizagem como reveladora na construção da autonomia, a cada momento, a cada palavra.

Tratar de questões referentes à criança, supõe considerar de forma mais consistente e consciente, o sensível período da infância, das necessidades, das conquistas e dos desejos infantis, em suma do seu processo de desenvolvimento. Esforços têm acontecido no sentido de ampliar os estudos para uma melhor compreensão da criança, vista como o adulto de amanhã, e que contemple todas as etapas de seu crescimento, visando formar o indivíduo na sua totalidade, na plena realização humana.

Os estudos de Merleau-Ponty sobre a criança, em grande parte, desvendam as inquietações acerca da existência infantil, do seu vínculo com o mundo e com tudo à sua volta. As interpretações das várias condutas das crianças no seu sentido de Ser, no seu se fazer alguém, são fundamentais para o professor em seu compromisso com a educação.

Neste capítulo, os estudos apresentados visam, sobretudo, suscitar reflexões sobre o comportamento infantil, os significados que transcendem as experiências vivenciadas pela criança, na descoberta do “eu” e do “outro”, bem como sua participação no mundo. Na perspectiva da percepção, buscar na conduta da criança, toda a possibilidade de expressão, a grandiosidade das manifestações infantis e os significados ocultos das suas criações.

Merleau-Ponty se apropria de teorias do campo da Psicologia, da Psicanálise, da Sociologia e também da Filosofia para interpretar a conduta infantil, a vivência da criança no mundo; sua ligação, sua relação com o outro e consigo mesma, nos permite refletir a partir desse pensar.

## CAPÍTULO II

### AS DIVERSAS PERSPECTIVAS DA HISTÓRIA EDUCACIONAL DA CRIANÇA: A EXPRESSIVIDADE INFANTIL

*Infância, de contínuo nascer, ela é a possibilidade de quebrar essa inércia repetitiva do mesmo que seduz a um mundo de nascimento. Ela simboliza a possibilidade de uma ruptura radical com a repetição do mesmo, a expectativa de uma repetição livre e complexa, do radicalmente novo, do que não pode ser inscrito na lógica do estabelecido. Assim, o nascimento não engendra apenas um ser vivo, mas a possibilidade de nascer de todos os seres já nascidos e por nascer, de não se abandonarem à inércia do estado das coisas, de se espantarem com aquilo que nem sequer pode ser chamado com os nomes já nomeados. Uma faculdade, uma potência, uma força, isso é também a infância.*

*(WALTER O. KOHAN, 2003)*

#### 2.1 Infância como possibilidade...

A marca inaugural da infância ocorre quando a criança desprende-se do ventre materno e de suas paredes estruturais, que serviram como uma espécie de ninho, no período do desenvolvimento embrionário. No novo Ser delineiam-se todas as características, tendências e marcas advindas de suas origens próprias e individuais de forma a definir sua personalidade e sua presença no mundo. A infância carregada de heranças mescladas entre virtudes e imperfeições irrompe para o mundo e impõe sua presença, reclama o seu espaço. Assim, a criança ao nascer aponta possibilidades de um novo Ser, de uma nova consciência, e começa a exigir do adulto atitudes de proteção, de cuidados que deverão conduzi-la pela vida afora, na sua relação consigo mesma, com os outros e com o mundo.

Todas as ricas possibilidades que sugerem a infância traduzem, também, certa inquietude de busca de caminhos que levem ao desabrochar das potencialidades próprias da criança. Considerando essa sensível fase, a criança ainda ser indefeso e completamente vulnerável está à mercê de um mundo definido, padronizado e, portanto, organizado pelo adulto. Nesse sentido vêm à luz as sábias palavras que evidenciam o pensamento de Rousseau (1992), de que a criança é aquilo que nós fazemos dela, atribuindo, assim à educação o importante papel na vida do pequeno ser ainda em formação e da interferência do adulto na sua instrução.

Toda a história do pensamento educacional e as idéias dos pedagogos e educadores acerca da infância revelam a idéia de uma educação que contemple a criança em sua plenitude. Uma educação integral, capaz de possibilitar o pleno desenvolvimento das faculdades e capacidades infantis, permitindo o livre desabrochar da essência humana presente na consciência de cada criança. Uma educação natural, saudável que possa conduzir a formação do pequeno Ser, na valorização de todo o potencial infantil, favorecendo principalmente a construção da autonomia da criança, na sua coexistência com os outros de forma a consolidar-se como “*ser-no-mundo*”.

Nas orientações contidas na Didática Magna – Comênio (1957) ressalta o seu pensamento como educador em uma rica proposta de ensino, conhecida também como *O tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Seus estudos apontam a educação como capaz de direcionar os caminhos do aprendiz de forma progressiva para a vida e de aparar toda a nocividade, caso queira se manifestar na alma infantil. Verificou-se que, desde então, esse conhecido pedagogo, apontava a necessidade do homem de conhecer e explorar o mundo à sua volta. Reconhece na natureza humana o desejo do saber, a curiosidade do novo, a inquietude para aprender. Entende o homem como naturalmente dotado de inquietações próprias que movem seus passos ao longo de sua vida.

Está implantado também no homem o desejo do saber; e não apenas a aceitação resignada, mas até o apetite do trabalho. Surge logo na primeira idade infantil e acompanha-nos durante toda a vida. Com efeito, quem não experimenta a impaciência de ouvir, de ver ou de apalpar sempre algo de novo? Quem não sente prazer em comparecer todos os dias em qualquer lugar, ou em conversar com alguém, em perguntar qualquer coisa? Em resumo, eis o que se passa: os olhos, os ouvidos, o tacto e também a mente, procurando sempre o seu alimento, lançam-se sempre para fora de si mesmos, nada havendo, para uma natureza viva, tão intolerável como o ócio e o torpor (COMÊNIO, 1957, p. 105).

As idéias de Comênio estruturadas na referida obra, evidenciam o potencial humano, cuja essência representa sementes que são postas dentro de nós pela natureza. E, portanto, considera o desenvolvimento humano análogo ao da planta. O homem já nasce com vocações, com tendências, boas ou más, que devem ser direcionadas desde cedo. Com uma formação firme, sólida e correta, o homem certamente só colherá êxitos na sua trajetória por meio de uma educação consciente e livre, guiada pelos valores da verdade, da responsabilidade e da justiça. Pode-se destacar que as elaborações feitas por Comênio para a escola maternal revelam toda a preocupação com a educação do homem e com o fato dela começar o mais cedo possível: “Todos os ramos principais que uma árvore virá a ter, ela fá-

los despontar de seu tronco, logo nos primeiros anos, de tal maneira que, depois, apenas é necessário que eles cresçam e se desenvolvam” (COMÊNIO, 1957, p. 415).

Desde os primeiros anos, de acordo com Comênio, devem-se abrir os sentidos do homem para a observação das coisas, estimulando-o a realizar experiências, conhecer e executar tarefas durante sua existência. Ao homem é dado o direito de fazer grandes progressos no campo da sabedoria, e a infância é o momento propício para fazer germinar riquezas interiores, capacidades que lhe são próprias. É preciso desenvolver-lhe os sentidos, para que ainda em criança possa captar o mundo à sua volta, explorando o meio em que vive, “... importa abrir-lhe os sentidos para todas as coisas, nos primeiros anos, enquanto o seu ardor é vivo, o engenho rápido e a memória tenaz” (COMÊNIO, 1957, p. 130).

Observou-se, com efeito, o compromisso do educador em conhecer as especificidades da infância, ampliando a compreensão do desenvolvimento que ocorre nesta primeira fase da vida, em que a criança tem necessidades vitais e peculiares, próprias de cada momento que não podem ser forjadas precocemente e nem retardadas, o que pode acarretar prejuízos para sua existência.

De acordo com estudos de Comênio, a criança apresenta uma vulnerabilidade frente ao mundo e às pessoas com quem convive. É fundamental que ela seja observada por olhares intencionais, no sentido de reconhecer a essência e o dom divino que devem ser trazidos à tona, manifestando a riqueza infantil como potencial para a construção plena e harmoniosa de sua história.

Um processo educativo transformador, que ofereça ambientes apropriados, com condições de um aprendizado estimulante e prazeroso pode favorecer a construção do “eu” e proporcionar todo um re-direcionamento das questões comportamentais, fazendo fluir os sublimes encantos e virtudes próprias da infância.

Rousseau (1992) também concebe a infância como uma fase marcada pela vulnerabilidade, pois é quando existem os maiores riscos à sobrevivência das crianças. No entanto, isso não deve servir de pretexto para a educação que se impõe a elas. A sua concepção de ensino propõe que a educação deve estar vinculada à própria vida da criança e deve, em cada fase do desenvolvimento, propiciar-lhe condições de vivê-la o mais intensamente possível.

O sentido e a importância da educação para Rousseau, traduzem-se pelas transformações e aquisições que ocorrem na vida do homem, cerceada por um processo educacional que contemple a natureza humana.

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. “Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação” (ROUSSEAU, 1992, p. 10).

Ao defender a função da infância, Rousseau aponta que ela existe para que a criança possa se educar e não deve ser encarada com desdém; trata-se de um período necessário à formação do homem. Pois, cada fase da vida apresenta características e possibilidades diferentes, que exigem tratamentos distintos.

A educação é pensada como formadora do indivíduo em todos os aspectos de seu ser e capaz de proporcionar o progresso e a evolução humana, sem, contudo, desviar a naturalidade das coisas. O pensamento de Rousseau considera que todos os homens nascem livres e iguais em direitos e, portanto, sua liberdade natural deve ser considerada. A formação precisa seguir o curso da natureza humana. A verdadeira educação deve consistir mais em exercícios com a própria vida. Para Rousseau, “Viver não é respirar é agir, é fazer uso de nossos sentidos, de nossas faculdades de todas as partes de nós mesmos, que nos dão o sentimento de nossa existência” (1992, p.16).

Pensamentos que vão ao encontro das idéias de Comênio nas suas considerações sobre a criança; educar os sentidos e possibilitar a liberdade natural do ser. “... no homem cujo cérebro é semelhante à cera, recebendo as imagens das coisas que lhe são transmitidas pelos sentidos na idade infantil, é inteiramente úmido e mole e apto a receber figuras que se lhe apresentam” (COMÊNIO, 1957, p. 129).

A educação, em suma, deve respeitar o estado natural do homem, visando a sua realização plena, ao desabrochar de suas potencialidades. Exercitar no dia-a-dia, todos os órgãos, os sentidos, as faculdades, vivenciando as experiências e aprendendo com elas. O processo formativo deve acompanhar o progresso natural da infância e a marcha natural do coração humano.

Recorreu-se aqui às idéias pedagógicas de Decroly analisadas na obra de Lourenço Filho (1978). Para Decroly a educação é o desenvolvimento e a conservação da vida e, portanto, propõe *uma escola da vida e para a vida*. A sua contribuição à educação também

foi relevante, propondo uma renovação no ensino em oposição à escola tradicional. A nota mais característica do programa de Decroly centrava-se no interesse e na curiosidade própria da criança. Seu pensamento se guiou pelas necessidades infantis, como eixo para realizar e satisfazer o trabalho educativo.

Segundo Decroly, a educação deve ter como fins: manter a vida; colocar o indivíduo em tais condições que ele possa alcançar, com a maior economia de energia e de tempo, o grau de desenvolvimento que a sua constituição e as solicitações do meio lhe estejam exigindo. Tem como preocupação estudar primeiro a criança, para conhecer as suas necessidades e depois realizar o conhecimento do meio em que esta vive.

Pensando no desenvolvimento integral da criança, Decroly propõe que o ensino se desenvolva por “centros de interesse” e que a criança, em cada assunto, percorra sucessivamente três grandes fases do pensamento: observação, associação, expressão. Etapas ordenadas em que a criança tem a oportunidade de exercitar suas faculdades, contando sempre com o elemento afetivo primordial, o interesse da criança, que segundo Decroly, é a alavanca para tais realizações.

Ao se apresentar tais considerações pensou-se certamente na criança como possibilidade. Contudo, as possibilidades devem ser direcionadas para as conquistas e construções benéficas ao seu desenvolvimento pleno, para que esses objetivos tenham êxito, é necessário pensar nos cuidados a serem dispensados ao pequeno Ser, evitando os abusos, a negligência e a insensibilidade. São preceitos advindos ao longo da história da infância, elaborados com base em observações e de resultados de estudos de uma pedagogia experimental a serviço da educação da infância.

## **2.2 Uma pedagogia renovada para a infância – de Comênio aos dias atuais**

A contribuição de toda a pedagogia, desde Comênio aos nossos dias, perpassa a historicidade da infância e suscita reflexões acerca do processo escolar atual numa espécie de volta ao passado, a fim de reconhecer o que permanece hoje, permitindo um desvelamento dos possíveis avanços e retrocessos no que se refere à educação da infância.

Importam insistir um pouco mais os ideais pedagógicos de Comênio de forma a se pensar na educação da criança hoje, observar seus escritos, a importância de uma educação integral capaz de preparar o indivíduo para a vida, à frente dos riscos e desafios próprios do mundo, sugerindo um ensino dinâmico e útil ao ser humano: “Da mesma maneira, portanto, as

escolas, enquanto formam o homem, devem formá-lo todo, de modo a tornarem-no igualmente apto para os negócios desta vida e para a eternidade, para a qual tendem todas as coisas que se fazem neste mundo” (COMÊNIO, 1957, p 252).

Considerou-se que recuperar idéias, conceitos, pensamentos construídos ao longo da trajetória educacional, vai ao encontro dos anseios e as inquietações da realidade educacional hoje, no sentido de perceber a infância e a busca da valorização da educação infantil na atualidade. Inserido nesse pensamento, centram-se os propósitos na pesquisa de não só verificar as possibilidades no processo de ensino aprendizagem da criança, como também propiciar aos demais educadores um olhar mais amplo, redirecionando a prática educativa e a construção dos saberes. Com isso, podem-se resgatar ricas propostas idealizadas e experimentadas desde os primórdios da história educacional.

A educação, tratada pelos estudiosos acima referidos, mostra a viabilidade de se considerar a educação como **a arte de ensinar**. Métodos minuciosos, observações criteriosas com espaços experimentais reais, alegres e saudáveis, trazem resultados surpreendentes para o desenvolvimento infantil. Constatações que apontam as potencialidades no campo do ensino, engajadas com um trabalho contínuo e de grande dedicação no intuito de atender aos ideais propostos, para avançar nas questões educacionais para constituir um homem novo para um mundo novo e cada vez melhor.

A atualidade nos mostra que grandes transformações ocorreram no mundo, com a evolução do homem e de seu modo de viver, gerando necessidades urgentes e adequadas à nova sociedade. O próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil evidencia este fato:

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estruturação das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos (RCNEI, 1998, p 11).

Percebeu-se que as afirmações se entrelaçam e que passado e presente convergem para um só ponto. A educação é imprescindível nos primeiros anos de vida e todos esses estudos apresentados ao longo da história educacional da criança são bem-vindos não só para a conscientização de educadores, como também para promover novas discussões e questões sobre a criança, no sentido de aprofundar os conhecimentos, possibilitando novos olhares para o próprio crescimento e elevação do pequeno Ser.

Soube-se também que, apenas reflexões e anseios por mudanças pressupondo a conscientização do educador acerca das peculiaridades infantis, não viabilizam possibilidades de ações educativas mais concretas e adequadas na construção do ser criança. Uma educação integral voltada para a real existência e elevação do ser em desenvolvimento, não depende exclusivamente do educador.

As transformações devem ocorrer, simultaneamente, com o educador e com a escola. Há que se historicizar a escola de hoje, que como no passado tem suas origens fundamentadas por educadores imbuídos nas experiências pedagógicas e nos ideais de uma educação para todos, como um meio de instrução e elevação do homem, para desenvolver-se como um todo integrado: corpo, alma e espírito. Vale buscar na realidade escolar, na escola atual, se a instrução está condizente com o contexto em que se vive.

Entrever os ideais para a educação da infância, torna-se necessário para que ocorra nova postura da escola. Montessori (1965), ao adotar uma pedagogia científica no seu método de educação para a criança, já revelava tais preocupações: “De nada vale, portanto, preparar apenas o educador; é preciso preparar também a escola. È necessário que a escola permita o livre desenvolvimento da atividade da criança para que a pedagogia científica nela possa surgir; essa é a reforma essencial” (MONTESSORI, 1965, p. 16).

Montessori concebe que a função precípua da educação é promover condições para desenvolver o processo que libera tudo que desumaniza o homem, em detrimento de sua plena realização de pessoa e do progresso da sociedade humana. Pois, caso as condições educacionais o permitem, a independência da criança cresce progressivamente, no campo das idéias, das opiniões, das decisões e dos compromissos. É o processo de conquista da criança, tornando-se dona de si, na construção de sua autonomia.

Educar verdadeiramente, nesse sentido, é proporcionar condições de libertação, livrando a vida da criança dos obstáculos que impedem o desenvolvimento normal através de ações educativas que favoreçam o desabrochar de seu interior e toda a riqueza potencial que nela existe em germe. Contudo, Montessori ainda aponta para a necessidade não só da preparação do professor, mas também da transformação da escola, como um espaço onde possam ter a oportunidade para observar e aplicar seus conhecimentos. Uma necessária renovação pedagógica capaz de envolver toda uma educação integralizadora.

Observou-se um entrelaçamento do pensamento destes estudiosos, pois os propósitos de Froebel (2001) acerca da educação da criança, concretizados por meio de um

empirismo pedagógico dinâmico, traduzem também uma preocupação constante com um trabalho que dê livre curso à espontaneidade da criança, consolidando e enfatizando a livre expressão infantil presente na essência humana. Opõem-se, portanto, uma pedagogia da abstração e do imobilismo, alinhada com a pedagogia montessoriana.

É, pois, inegável que o único objetivo, o único fim de toda educação e doutrina consiste no cultivo integral da essência original divina contida no homem, ajudando, assim, que se manifeste o infinito no finito, o eterno no temporal, o celeste no terreno, o divino no humano e na vida humana (FROEBEL, 2001 p. 30).

É, sobretudo, através desses estudos que se observou a importância dada à educação da criança, em seus primórdios, e que há um conjunto de idéias e propósitos semelhantes, no sentido de uma educação libertadora, para contemplar a existência infantil, desenvolvendo-lhe todas as faculdades; uma valorização das potencialidades infantis, conduzida por uma formação consciente, livre e integrada com a vida para favorecer a realização plena do ser. Froebel (2001) pressupõe que o homem há de alcançar a livre-manifestação do elemento divino nele presente e de expressá-la numa vida consciente e livre.

É necessário, no entanto, voltar e reafirmar os rumos da escola, buscando possibilidades de uma educação significativa, desafiadora. Educadores responsáveis pela construção histórica da sociedade, do mundo e de nós mesmos, somarão grande esforço para traduzir em mudanças necessárias o que se encontra amarrado a métodos tradicionais, caracterizados pela passividade, pela negligência e pela insensibilidade em frente da criança, de um ser em desenvolvimento e, portanto, carente do bom-senso, do equilíbrio e da competência da escola. Ilustrou-se com um pensamento de Froebel essa proposição:

A escola só pode ser escola quando estiver impregnada por vivências e espiritualidade que envolvam e transfigurem todas as coisas. Não esqueçam isso aqueles que estão encarregados de organizar e dirigir as nossas escolas. A escola só pode ser escola se pressupuser uma clara consciência de que, sendo intermediária entre o aluno e o mundo exterior, busque unificá-los – mantendo o essencial dos dois, e fale ambos os idiomas para facilitar como intérprete a mútua compreensão (FROEBEL, 2001, p. 86).

Notaram-se, assim, os pressupostos da unificação da escola com as reais experiências da vida. Aprendeu-se com Froebel que não deve existir antagonismo entre a escola e a vida; é necessário que a escola seja um prolongamento das vivências familiares, sociais e culturais que a criança realiza cotidianamente, valorizando o contexto e a história de cada aprendiz. A unificação da criança com o mundo que a rodeia é um constante processo de aprendizagem. Escola e professores devem engajar-se no oferecimento de um ensino

interdisciplinar, reunindo as várias áreas necessárias à formação integral da criança. É o que propõe o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

A organização do Referencial possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças (RCNEI, 1998, p. 07).

A educação da vida e para a vida, com vistas a enriquecer a formação do homem, ampliando o desenvolvimento dos aspectos intelectuais, afetivos, sociais e culturais são as considerações pontuadas por Pestalozzi, que se encontrou nos estudos de Dora Incontri (1996). Essa pedagogia enuncia que educação não se limita à existência, pois deve ir além, agindo sobre a essência, visando à autonomia moral e a transcendência espiritual do homem. Pestalozzi, na ampla experiência que teve na educação de crianças, evidenciou o amor, a percepção e a linguagem, como fundamentais nas práticas pedagógicas. Na pedagogia pestalozziana, a percepção tem ligação íntima com a sua proposta de educação integral, em que todas as potencialidades do indivíduo devem desenvolver-se harmoniosamente.

A percepção, como apreensão imediata dos objetos exteriores e ao mesmo tempo da interioridade do sujeito, poderia se enclausurar no ser, se ele não achasse meios de exprimi-la, se não houvesse possibilidade de transpô-la para a comunicação e torná-la um fato cultural (PESTALOZZI, 1996, p. 108).

São idéias, pensamentos, estudos, experiências e constatações que caminham com a construção da história e que alcançam também afirmações de nossos contemporâneos preocupados com a educação e com a escola. Paulo Freire (1996), na sua obra *Pedagogia da Autonomia*, também compartilha dessas idéias, pois enfoca as questões referentes aos saberes necessários à prática pedagógica, redimensionadas em uma escola transformadora. Uma escola na qual a criança tenha possibilidade de se expressar, de crescer, com o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade e da intuição.

Todas as experiências, as expressões e as linguagens do educando, especificamente da criança, concorrem para a construção do seu saber, de sua autonomia e de sua história. O exercício dos sentidos é fundamental para a percepção de mundo, na apreensão das sensações, pois, amplia a sensibilidade, a intuição que favorece a aprendizagem. Freire aponta para uma prática exemplar e coerente, na recuperação do saber, em uma fusão dialética entre o fazer e o pensar.

Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em conseqüência, a do educador. É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade (FREIRE, 1996, p. 94).

Os objetivos educacionais são semelhantes, embora focalizados por olhares diferentes. Refletindo sobre os ideais passados, acreditou-se que aos educadores é destinado o papel de reforçar as propostas educacionais para a criança. Hoje se verificou no Referencial Curricular e que constitui a síntese das discussões anteriores. A exemplo destas linhas:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas e de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e de estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (RCNEI, 1998, p. 23).

Cabe, portanto, enfatizar o quanto a pesquisa se faz necessária e importante no campo educacional, alargando os conhecimentos, ampliando as discussões, buscando soluções. O caminho da investigação conduz a elucidações, descobertas, experiências, que só fazem enriquecer o processo de construção da teoria e da prática.

Nossa tarefa, enquanto pesquisadora, é a de buscar a atualização da história e, para isso, estamos trazendo o ontem para a compreensão do hoje. Precisamos, também, registrar e refletir sobre o hoje, porque, o hoje, assim como o passado, é história, ele é uma prática que gera teoria e teoria que gera uma prática (ALMEIDA, 2001, p. 282).

### **2.3 As potencialidades da criança: uma educação integralizadora baseada na livre-expressão**

Pretenderam-se enfatizar as questões voltadas para as potencialidades da criança, de forma a evidenciar e reafirmar o valor da livre-expressão. A valorização das manifestações infantis e o desenvolvimento da capacidade criadora, capaz de contemplar a educação do homem, considerando que lhe é nato o desejo de aprender. E à criança deve ser dada a oportunidade de se realizar, de se desenvolver. “Deve, portanto, desde cedo, abrirem-se os sentidos do homem para a observação das coisas, pois, durante toda a sua vida, ele deve conhecer, experimentar e executar muitas coisas” (COMÊNIO, 1957, p 129).

A pedagogia Freinet, por exemplo, visa o interesse, a necessidade de criação e expressão, em que a criança tenha oportunidade de se revelar e de desabrochar todo o seu potencial, em momentos significativos de aprendizagem. É preciso estimular as manifestações inerentes à criança, desde a mais tenra idade, pois todas as capacidades são natas e próprias do

universo infantil. “A livre expressão facilita a criatividade da criança no desenho, na música, no teatro, extensões naturais da atividade infantil, progressivamente responsável por seus comportamentos afetivos, intelectuais e culturais” (FREINET, 1979, p. 31).

O pensamento dos educadores citados evidencia práticas educativas voltadas para as faculdades interiores do ser, buscando em todos os momentos desvelar as qualidades e as virtudes contidas na essência humana. De fato, percebe-se a ênfase dada não só a leitura, a escrita, mas uma valorização também da poesia, do canto, da pintura, do desenho e dos jogos. Percebe-se uma preocupação constante com o ensino das artes. Comênio dedica parte de seus estudos descrevendo métodos e caminhos para o desenvolvimento do gosto pelas artes em geral.

Apontam, portanto, para a necessidade de que se cultivem essas capacidades, ainda na infância, pois é o momento certo para brotarem e crescerem em equilíbrio. Froebel, nas suas experiências pedagógicas ricamente descritas, traz sua contribuição para este pensar:

Pintura, escultura, desenho e canto devem ser cultivados desde cedo, se quer dar uma educação completa e formar totalmente o homem, considerando-os objeto de ensino numa escola séria, não os deixando abandonados ao capricho infrutífero, à maneira do jogo (FROEBEL, 2001, p. 145).

A escola, portanto, tem um papel fundamental na educação da infância cuja proposta pedagógica deverá atender a essas necessidades, oferecendo condições de organização de ambientes e de materiais em que a criança tenha oportunidade de realizar experiências, de vivenciar situações, com desafios e obstáculos, que elas próprias ultrapassam em um aprendizado naturalmente rico e saudável. São esses momentos significativos que promovem o processo de ensino e aprendizagem no favorecimento da construção da autonomia da criança.

Ao fazer suas próprias descobertas, criando seu caminho com independência, desenvolvendo em si a segurança, a livre escolha, a criança vai estruturando sua personalidade de forma consciente, criativa, autônoma capaz de cuidar de si, na construção de sua história em harmonia com os outros.

É nesse sentido que Montessori enfatiza a questão do “ambiente preparado” para facilitar e favorecer o processo de crescimento do ser humano. Para essa educadora, a criança tem necessidade de manipulação de materiais específicos para o desenvolvimento da atenção, observação, motricidade, linguagem e percepções sensoriais. O ambiente preparado deve

oferecer à criança liberdade, livre escolha de atividades programadas; agindo pessoalmente por decisão e esforço próprios, a criança chega à descoberta do “eu” e do “não eu”, da causa e do efeito, da percepção do espaço e do tempo.

Nesse ambiente observa-se um crescente desenvolvimento da própria percepção, da sensibilidade e da intuição infantis, fundamentais para o enriquecimento da capacidade criadora. Desenvolver a acuidade perceptiva é essencial para que a criança manifeste amplamente sua criatividade, pois a percepção estimula a expressão da linguagem. A linguagem, como interpretação da realidade, pode ser revelada de várias formas, através do desenho, da pintura, da escultura, do canto, da poesia, todas, possibilitando o desenvolvimento pleno da criança. Rego (1995) reafirma estas considerações no pensamento de Vygotsky ao apontar que a tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes. Pois enfatiza que a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal. Um momento rico em que podem se desenvolver na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente.

Ao voltar no pensamento de Comênio, ao pontuar a infinita capacidade que o homem tem no campo sensorial:

Uma vez que, portanto, no mundo visível, nada há que se não possa ver, ou ouvir, ou apalpar, e, por isso, que se não possa saber o que é e de que natureza é, daí se segue que nada existe no mundo que o homem, dotado de sentidos e de razão, não consiga aprender (COMÊNIO, 1957, p. 105).

A expressividade da criança faz com que tenha acesso à realidade de uma forma mais intensa com uma compreensão maior do universo. Colocando em ação os sentidos e adentrando também no seu “eu” interior, fazendo aflorar suas faculdades. É a percepção de mundo que favorece a educação dos sentidos, a serviço da atividade criadora.

A escola pode proporcionar o desenvolvimento, tanto no aspecto cognitivo quanto no sócioafetivo, levando em conta os conhecimentos previamente adquiridos desde o nascimento da criança e os conhecimentos contextualmente construídos. Apontado por Rego (1995), o pensamento de Vygotsky faz uma importante distinção entre os conhecimentos construídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana das crianças, que ele chamou de conceitos cotidianos ou espontâneos e aqueles elaborados em sala de aula.

As idéias de Vygotsky colaboram nesse sentido, pois enfatiza a questão do ensino, que deve valorizar a criança como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza.

Observam-se estas reflexões nas considerações de Almeida:

O convívio social na educação infantil é algo muito intenso, as crianças através dos jogos, brincadeiras e atividades desenvolvem processos interativos múltiplos, realizando trocas sociais constantes. Sabemos da importância e da necessidade de pensarmos em práticas educativas que dêem um real valor a situações de experiência onde as crianças, através do convívio social, tomem iniciativas que as levem a explorar e conhecer o mundo em que vivem (ALMEIDA, 2001, p. 244).

Destacam-se, também, as idéias e os experimentos de Piaget (1978) que trazem contribuições decisivas para o ensino, com suas exaustivas pesquisas no desenvolvimento da criança. É possível aproveitar a riqueza de suas experiências e estudos com o objetivo de compreender melhor a criança e, conseqüentemente, organizar a estimulação escolar para favorecer melhores condições de aprendizagem. Para este educador o princípio de tudo é que o professor conheça bem as fases do desenvolvimento infantil, princípio também observado em Rousseau e Comênio; somente assim se poderão aprimorar as técnicas e os instrumentos necessários à prática educativa.

Para Piaget (1978), a criança apresenta uma capacidade de adaptação muito grande, abrangendo os aspectos físicos, mental e social; como ser essencialmente ativo, receptivo, aberto e penetrável, demonstra uma enorme receptividade sensorial, verdadeira porta aberta ao concreto e à descoberta de mundo.

Considerando, portanto, o espírito infantil essencialmente dinâmico, é necessário que a escola e os educadores ofereçam condições para realizar experiências. No exercício livre de suas possibilidades físicas e mentais, em interação constante com o ambiente, a criança constrói estruturas mentais e adquire maneiras de fazê-las funcionar.

Segundo Piaget, o desenvolvimento do pensamento infantil requer ações, não apenas palavras. A teoria de Piaget enfatiza a iniciativa e atividade do sujeito, impulsionando os educadores a adotar novas atitudes em frente da criança. Refletiu-se e constatou que o pensamento educacional, desde o início da história, concorre para um mesmo esforço, de fazer desabrochar as capacidades infantis, revelando toda a criatividade no aprendizado da vida. Revelado por idéias de Almeida (2001):

As crianças, seres criativos em potencial, vivenciam situações de experiências diversas que ampliam suas referências de mundo. Esta afirmação impõe-nos pensar: no atual momento, as escolas infantis desenvolvem atividades que realmente permitem a elas se desenvolverem física e intelectualmente? Esse é o ideal perseguido por nós, comprometidos com a educação infantil (ALMEIDA, 2001, p. 235).

O desenvolvimento da capacidade criadora deve constar como eixo principal dos objetivos pedagógicos na educação da infância. Lowenfeld (1977) defende a idéia de que a educação deve proporcionar os meios para que a criança desenvolva sua capacidade de criar e que o ato criativo em si possibilita novos conhecimentos, em que a criança tem a oportunidade de expandir seus sentimentos, suas ações, estruturando seu pensamento.

Os primeiros anos de vida são, provavelmente, os mais decisivos no desenvolvimento da criança. Durante esse período inicial, ela começa a estabelecer padrões de aprendizagem, atitudes e um sentido de si mesma como ser, tudo o que irá ter reflexos em sua vida inteira. A arte pode contribuir imensamente para esse desenvolvimento, pois é na interação entre a criança e seu meio que se inicia a aprendizagem (LOWENFELD-BRITAIN, 1997, p. 116).

O mundo das artes visuais, no qual está inserido o desenho, evidencia diversas linguagens: modelagem, pintura, tecelagem, canto, dança, teatro, colagens etc.; como formas essenciais de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, em particular. As manifestações infantis reveladas por meio da pintura, da escultura, do canto, da dança, da música, das brincadeiras etc, demonstram uma comunicabilidade com o mundo em uma relação lúdica que é prazerosa à criança.

Observam-se essas afirmações no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), que enfatiza e valoriza a área das artes como primordial nas práticas de sala de aula com a criança.

As crianças têm suas próprias impressões, idéias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte (RCNEI, p. 89).

Todas as modalidades artísticas devem ser contempladas pelo professor, para diversificar a ação das crianças na experimentação de materiais, do espaço e do próprio corpo. Entretanto, destaca-se o desenvolvimento do desenho por sua importância no fazer artístico da

criança e na construção e ampliação das linguagens acima citadas. A expressão gráfica, além de fazer parte do mundo infantil, favorece as condições à escrita, à apreensão de mundo, criando e definindo sua identidade.

O desenho constitui para a criança uma atividade total, englobando o conjunto de suas potencialidades e de suas necessidades. Ao desenhar, a criança expressa a maneira pela qual se sente existir. O desenvolvimento do potencial criativo na criança, seja qual for o tipo de atividade em que ela se expresse, é essencial ao seu ciclo inato de crescimento. Similarmente, as condições para o seu pleno crescimento (emocional, psíquico, físico, cognitivo) não podem ser estáticas (DERDYK, 1994, p. 52).

Por meio do desenho, a criança fala de sua afetividade e sensibilidade, revelando o seu desenvolvimento e a forma como conhece e compreende o mundo. A educação infantil deve propiciar esse encontro, no qual a criança tenha oportunidade de se expressar, de se fazer criança e desvelar sua essência imaginativa.

A criança estabelece um vínculo existencial profundo com o desenho ou com qualquer outro ato criativo. Daí a necessidade de recolocarmos o desenvolvimento da linguagem gráfica, ou de qualquer outra manifestação expressiva, sob o signo da experiência e da vivência permanente (DERDYK, 1994, p. 117).

No capítulo a seguir, tratar-se-á das questões do desenho propriamente dito, enfatizando a sua importância no desenvolvimento da criança, atribuindo às expressões gráficas um caráter metodológico para as práticas pedagógicas na Educação da Infância.

Este pensar reúne e intensifica todos os propósitos de uma educação integral, basicamente voltada para o desabrochar da essência humana contida no âmago das especificidades infantis, visando especialmente à autonomia do ser, sua presença no mundo como força reveladora. Coexistir, vivenciar, interagir, consolida-se desse modo o verdadeiro, o significativo e dialético processo *ser-no-mundo com os outros*.

Portanto, ao refletir sobre a educação da criança hoje é que se procurou considerar e evidenciar o pensamento e as experiências educacionais de pesquisadores e pedagogos que marcaram a história educacional, no sentido não só de ampliar nossa compreensão acerca da criança, mas também de contribuir para novas posturas educacionais e profissionais que favoreçam os avanços sempre necessários para a educação da infância.

Possibilitar novos registros e um novo retrato da infância, recuperando idéias constatadas por uma pedagogia experimental, objetivando a valorização de este pequeno ser, não como possibilidade pura e simplesmente, conforme diria Platão, mas supor infinitas

possibilidades de concretude do Ser, de uma infância caracterizada pela força, pela potência, que simboliza a ruptura com a repetição, com a passividade, Kohan (2003), revitalizada pelo sentimento de infância conquistado ao longo da história da criança. Quando a criança passa a ser considerada como tal, um ser com capacidades a serem desenvolvidas e favorecidas por meio da educação.

Trata-se de reassumir a consciência das especificidades infantis que não existia na sociedade medieval, segundo estudos de Áries (1960), relatados na sua obra *História Social da Criança e da Família*. Consciência também da importância da educação na vida da criança, para louvar e elevar significativamente novos caminhos de construção histórica acerca da infância.

## CAPÍTULO III

### A EVOLUÇÃO DA CRIANÇA: A IMPORTÂNCIA DO GRAFISMO

#### 3.1 Conceitos: concepções sobre o processo gráfico.

Acreditamos que desenhar é uma necessidade humana de representar algo ou alguma coisa, uma espécie de simbolização da visão de mundo. Para o ser humano, deixar marcas pessoais é uma forma fundamental de comunicação. Considerando a importância desta linguagem gráfica e universal, traz inicialmente algumas concepções sobre o desenho, em que pesquisadores e educadores construíram ao longo de seus estudos e experiências sobre o desenho infantil. Concepções que podem favorecer uma reflexão do que realmente trata esta pesquisa, no sentido de aguçar o olhar e o pensar para novas elaborações acerca da linguagem gráfica expressa pela criança.

Em princípio, apresenta a definição da palavra desenho, extraída do Dicionário da Língua Portuguesa, que serve como ponto de partida para uma concepção mais ampla do que seja o desenho nas considerações que se pretende elaborar. “Desenho é a representação de formas sobre uma superfície, por meio de linhas, pontos e manchas, com objetivo lúdico, artístico, científico ou técnico; a arte e a técnica de representar com lápis, pincel, pena, etc. um tema real ou imaginário, expressando a forma e geralmente abandonando a cor; traçado, risco, projeto plano, forma, feito, configuração” (FERREIRA, 1988, p.210).

As concepções dos autores tratadas nesse capítulo contribuem para ampliar os conceitos que se procura compreender. Para Moreira, “desenho é o traço no papel ou em qualquer superfície, mas também a maneira como a criança concebe o seu espaço de jogo com os materiais de que dispõe” (MOREIRA, 1984, p. 26).

Moreira elabora no seu pensar o desenho como possibilidade de brincar, o desenho como possibilidade de falar, que marca o desenvolvimento da infância, porém em cada estágio, o desenho assume um caráter próprio. Pensamento reforçado pela idéia do desenho como linguagem lúdica, que esta autora defende, considerando o desenho como um jogo.

Para Mèredieu, o desenho é para ser lido como totalidade, é a expressão de um desejo da criança. Segundo sua opinião “desenho é objeto de interpretação, pois o quê importa não é mais o grafismo propriamente dito, mas o quê ele designa, o sentido que remete”.

Grafismo concebido como simples reflexo. Espelho onde se perfila o “eu” (MÈREDIEU, 1974, p. 62).

Pillar ao propor o resgate do desenho nas experiências com as crianças, “entende por desenho o trabalho gráfico da criança que não é resultado de uma cópia, mas da construção e da interpretação do objeto pelo sujeito” (PILLAR, 1996, p.35). Assim a idéia conceitual sobre o desenho extrapola aos limites da simples definição. Revela uma amplitude de sentidos e possibilidades, cujo valor reside na criação espontânea da criança.

O desenho não é mera cópia, reprodução mecânica do original. É sempre uma interpretação, elaborando correspondências, relacionando, simbolizando, significando, atribuindo novas configurações ao original. O desenho traduz uma visão porque traduz um pensamento, revela um conceito (DERDYK, 1994, p. 112).

São interpretações conceituais acerca do desenho, que demonstram a grandiosidade de tal representação, reforçadas também por educadores do passado, que desde então, perceberam os benefícios na aplicabilidade do desenho.

Montessori, por exemplo, tem nas suas obras, um destaque ao desenho, orientando para a educação sensorial, a preparação da mão, período em que a criança realiza exercícios com materiais no sentido de desenvolver a parte motora a favor do êxito nas experiências com o desenho. Para Montessori “o desenho trata-se, antes, de uma espécie de “escrita feita de imagens”, enquanto a criança não pode ainda exprimir as idéias e os sentimentos que se formam nela sobre o meio e sobre as coisas que as impressionam” (MONTESSORI, 1965, p.268).

Froebel (2001) ao focalizar a importância do desenho, ressaltou que a criatividade do educando pode ser expressa por exercícios contínuos por meio de linhas. E de uma forma resumida, porém, sábia; traz o seu pensamento referente ao desenho da criança: “O desenho é considerado como a manifestação por meio de linhas” (2001, p.145). Verificaram-se diferentes conotações da palavra desenho, mas todas o consideram como expressão espontânea da criança, como linguagem capaz de traduzir a essência humana. O desenho é o mesmo que a fala, chega mesmo a ser uma espécie de escritura, ou de uma caligrafia.

Considera-se que nos caminhos do grafismo a criança percorre etapas que garantam um aprendizado no desenho. Algumas mais precocemente e outras demonstrando certo atraso. Isto depende do potencial de cada criança e de um ambiente favorável ao seu

despertar. No entanto, cada realização gráfica da criança constitui uma etapa natural do crescimento, com as suas vantagens e inconvenientes, com os seus entusiasmos e dissabores. O que lhe permite seguir rumo a uma expressão gráfica e a um conhecimento cada vez mais complexo.

### **3.2 As garatujas: rabiscos fundamentais para desenvolvimento da criança.**

O grafismo começa pelo rabisco, gesto essencialmente motor. São exercícios involuntários, em que a criança faz movimentos desordenados, pelo prazer de rabiscar. É uma atividade meramente motora, que caracteriza as primeiras marcas no papel; é também, um momento bastante significativo do processo gráfico infantil. É importante deixar a criança treinar e realizar tentativas que a levarão ao domínio dos traços.

Este é o período das garatujas<sup>3</sup> em que a criança obedece às necessidades biológicas e às afetivas, somadas a um desejo de significação e afirmação de seu ser no mundo. Para a criança bem pequena, garatujar é uma grande diversão em que ela permanece totalmente envolvida pelo momento. O prazer do gesto impulsiona novos rabiscos. O desenho vai se registrando em seu processo de trabalho, caminhos de ampliação da própria consciência.

O registro deste movimento é um rabisco incompreensível para o adulto: é a garatuja que se inicia longitudinal e desordenada até adquirir certo ritmo. Aos poucos este exercício vai assumindo outras formas. A criança está no período sensório-motor e sua forma de interagir com o mundo é conquistando novas estruturas de movimento. Seu desenho, nesta fase, não tem compromisso com representação de qualquer espécie. A criança poderá até nomear seu desenho se o adulto insistir em saber o que é, contudo, para ela é apenas um movimento. É a conquista do controle da mão, giz, lápis, pincel (tato, prensão, textura, instrumento). É o prazer do gesto deixando sua marca (MOREIRA, 1984, p. 28).

O ato de garatujar é fundamental, é a origem de todo o processo gráfico que pode garantir à criança um progresso contínuo em relação ao desenho. Nestes traços iniciais estão contidas originalidades e sensibilidades exclusivas, carregadas de afetividade que eclodem do interior da criança na tentativa de também se comunicar com o mundo, com as pessoas.

Os rabiscos se desenvolvem com base nas experiências da criança fazendo com que os riscos desordenados e confusos cedam às novas formas. “E a garatuja vai se modificando, conquistando novos movimentos, que de longitudinais vão se arredondando, tornando-se

---

<sup>3</sup> O termo “garatuja” foi utilizado por Viktor Lowenfeld para nomear os rabiscos produzidos pelas crianças na fase inicial de seus grafismos. (LOWENFELD, 1970, p.117)

circulares, enovelando-se, espiralando-se”. Em seguida esta espiral-novelo começa a se destacar e surgem os círculos soltos, “as bolinhas” (MOREIRA, 1984, p. 30).

Assim a garatuja, passo a passo assume um novo aspecto, caracterizando-se por linhas mais ordenadas, em que se pode visualizar rabiscos mais organizados. O movimento da mão passa a ser acompanhado pelo olho, não é mais o simples desejo de deixar uma marca. Começa a adquirir o caráter de jogo simbólico. A criança desenha para dizer algo, para contar de si mesma, para fazer de conta; é o início da representação.

Enquanto o olho não segue a mão, o procedimento gráfico não tem início verdadeiramente. {...} Chega o momento em que a criança começa a prestar atenção à marca que deixa... Voluntariamente, então, passa a empurrar uma cadeira nos passeios de um jardim, desenhando “uma estrada” ou “os trilhos de um trem”, e o “olho segue a mão” enquanto ela rabisca (GREIG, 2004, p. 22).

É um período em que o adulto deve proceder às observações das produções da criança, encorajando e valorizando seus primeiros traçados. Os estímulos recebidos nesta fase podem determinar a continuidade dos rabiscos conduzindo, conseqüentemente, aos avanços do grafismo. É um aprendizado natural, faz parte do início da infância. A escola e os educadores podem proporcionar situações neste processo do desenvolvimento gráfico para que possa ser vivenciado da forma mais rica possível, sem inutilizar os rabiscos primitivos por considerá-los “desenhos feios”, porque a repetida exploração e a experimentação do movimento fazem com que a criança amplie o conhecimento de si própria em relação com o meio e as pessoas, desenvolvendo um vasto repertório gráfico.

A forma como essas primeiras garatujas forem recebidas pode ter enorme importância em seu contínuo crescimento. É lamentável que a própria palavra “garatuja” tenha conotações negativas para os adultos. Esse vocábulo pode sugerir uma perda de tempo, ou então, ausência e conteúdo válido. Na realidade a garatuja pode ser exatamente o oposto de tudo, pois o modo como se recebem esses primeiros rabiscos e a atenção que se lhes presta podem ser a causa de a criança desenvolver atitudes que permanecerão nela, quando iniciar sua escolaridade formal (LOWENFELD-BRITAIN, 1970, p. 117).

A percepção infantil bastante aguçada permite à criança “sentir” o mundo, reconhecendo e identificando o ambiente, as pessoas e as situações, muito antes de saber representar graficamente todo o contexto visual. Portanto, ressalta-se o valor das garatujas, no aprendizado e no desenvolvimento da criança, no sentido de abrir espaço para a criatividade, para a livre-expressão e o desabrochar das primeiras manifestações da criança.

A garatuja não é simplesmente uma atividade sensório-motora, descomprometida e ininteligível. Atrás desta aparente “inutilidade” contida no ato de rabiscar estão latentes segredos existenciais, confidências emotivas, necessidades de comunicação. Existem pesquisas a respeito dos tipos possíveis de garatuja já realizados por milhares de crianças, imprimindo uma qualidade científica e normativa à nossa conduta ao olharmos estes infundáveis traços caóticos no papel (DERDYK, 1994, p. 52).

### **3.3 O desenho como fonte de comunicação humana e como sistema de representação**

Sabe-se que nos princípios da história da humanidade, o homem utilizou o desenho para registrar fatos relacionados à sua vida cotidiana. Considerando o seu desconhecimento quanto à linguagem escrita, ele lançava mão dos traços e das linhas na organização de sua vida e na comunicação com os outros. Assim, inscrevia seus sentimentos, emoções, necessidades, ações e até ideais religiosos, através do desenho, muito antes de usar os símbolos da escrita. Percebe-se que com a criança também se processa desta forma, ela inicia com o desenho e só depois passa a escrever.

Porém, pôde-se observar ao longo desta pesquisa, que embora o desenho tenha sido considerado importante desde os primórdios da história, existe uma escassez de material que trata dessa questão e até certo descaso com relação à linguagem gráfica. Na sua maioria, o desenho é bastante utilizado na Psicologia como recurso determinante nas análises comportamentais da criança. Já no campo educativo, poderia estar mais evoluída a concepção do desenho como dispositivo pedagógico altamente enriquecedor nas situações de aprendizagens.

De acordo com estudos de Mèredieu, o interesse pelo desenho começou no fim do século XIX. Em princípio, relacionados com os primeiros trabalhos da Psicologia Experimental, os estudos sobre o desenho diversificaram-se, e disciplinas tão diferentes como a Psicologia, a Pedagogia, a Sociologia e a Estética beneficiaram-se com essa contribuição. “Contudo, em sua opinião, utiliza-se mais o desenho em psicologia do que esta contribui para um estudo próprio do desenho considerado em si mesmo, independentemente das vantagens que pode apresentar ou das informações que pode fornecer” (MÈREDIEU, 1974, p. 73).

Nesse ponto, enfatizou-se a importância do desenho como possibilidade de expressão da criança, especialmente no contexto educativo, onde a linguagem gráfica pode ser largamente utilizada. É no espaço educativo que a criança pode ter o encontro e a liberdade para se realizar nas experiências criadoras. “A criança emocionalmente livre, desinibida, na expressão criadora, sente-se segura e confiante ao abordar qualquer problema que derive de

suas experiências. Identifica-se, estritamente, com seus desenhos e tem liberdade para explorar e experimentar grande variedade de materiais” (LOWENFELD, 1970, p. 39).

Pretende-se situá-lo como sistema de representação, visto que foi possível adentrar nesta questão por meio dos caminhos das investigações. Observa-se nos estudos de Pillar (1996), a evolução do desenho simultânea à evolução da escrita. São estudos que remetem ao desenho um valor significativo como estratégia de ensino, na educação da infância, de forma a auxiliar o desenvolvimento da criança nos caminhos da aprendizagem, principalmente na fase da alfabetização.

Esta pesquisa, relacionando os dois processos, tem por finalidade demonstrar que as representações gráficas do desenho, apesar de diferenciadas da escrita, seguem uma linha de evolução semelhante na construção dos seus sistemas. Dessa forma, estudar o desenvolvimento e a construção do desenho e da escrita a partir das interações entre os dois trará contribuições no sentido de compreender melhor a evolução da criança (PILLAR, 1996, p. 17).

Seus estudos mostram experiências desenvolvidas tanto com crianças, quanto com professoras de educação da infância, realizando observações referentes ao processo do grafismo. Trabalhando a questão do desenho propriamente dito e pesquisando concomitantemente grafismo e escrita Pillar, estabelece uma relação do desenho e da escrita e frisa o desenvolvimento quase em um mesmo patamar desses dois sistemas de representação.

Pode-se perceber que a relação da arte infantil com o sistema educacional é uma relação inteiramente possível, e também que os benefícios da criatividade no processo gráfico da criança concorrem plenamente para o seu êxito na aquisição da escrita e de outras linguagens como um todo. As interações entre desenho e escrita ocorrem principalmente nos períodos que antecedem e acompanham a alfabetização das crianças. As origens e o desenvolvimento das manifestações gráficas das crianças evidenciam-se na fase escolar. “A escrita e as manifestações gráfico-plásticas se completam e se revelam como sistemas de linguagens que ocorrem de forma evolutiva, de acordo com as aquisições que a criança venha processar” (PILLAR, 1996, p. 11).

Ao mesmo tempo em que a criança começa a andar, a falar, ela inicia seus primeiros rabiscos. É o desenvolvimento das linguagens que se estabelecem simultaneamente. Portanto, é preciso observar a representação e o momento que ela se evidencia no desenvolvimento da criança. Porque é o período das descobertas, em que a criança está realizando tentativas, em experiências que a levarão às aprendizagens. As primeiras tentativas gráficas confundem-se com a escrita e só através de experiências contínuas é que podem

ocorrer progressos nas representações. E, certamente, os avanços na escrita coincidem com um progresso no desenho.

Esse período que se estende até a idade pré-escolar é denominado por Greig (2004), como a “idade de ouro do desenho”. É o período de “latência” que eclode em grandes progressos no aprendizado infantil. A criança está processando a questão da auto-afirmação e da identidade; esse é momento em que a expressão gráfica traduz uma riqueza de conotações possibilitando a estruturação de sua personalidade, de seu pensamento, auxiliando em outras conquistas.

Porque o desenho é para a criança uma linguagem como o gesto ou a fala. A criança desenha para falar e para poder registrar a sua fala. Para escrever. O desenho é sua primeira escrita. Para deixar sua marca, antes de aprender a escrever a criança se serve do desenho (MOREIRA, 1984, p. 20).

É necessário conhecer o desenvolvimento, simultâneo, do desenho e da escrita, que ocorrem em momentos distintos de interação, desde os níveis iniciais em que a criança simbolicamente se coloca até a construção dos sistemas de representação. O processo de construção do desenho e da escrita mostra certa indiferenciação que pode ser encontrada nos primeiros momentos da atividade gráfica da criança, quando ela descobre a possibilidade de traçar linhas numa superfície, sem se dar conta de que estas linhas podem servir para representar o objeto. “Diz-se que desenho e escrita estão indiferenciados, porque estão vinculados, misturados, isto é, os dois existem de forma confusa, funcionando como se fossem um todo” (PILLAR, 1996, p. 192)

No entanto, a criança inicia na escrita por meio do desenho; é quando ela “desenha letras”. Embora a constituição da linguagem gráfica e da linguagem escrita, sejam uma conquista longa e progressiva, constata-se nesses estudos que, a partir dos quatro anos de idade, começa a se estabelecer uma distinção muito importante entre o universo gráfico próprio do desenho representativo e o universo gráfico próprio da escrita. Tal distinção é que vai constituir o desenho e a escrita como objetos substitutos com naturezas e funções diferentes. O desenho passa, então, a representar a forma dos objetos, enquanto a escrita vai representar o nome desses.

Pillar ao relacionar desenho e escrita pôde constatar que as crianças passam por períodos evolutivos comuns ao desenho e a escrita, e que existe um desenvolvimento gradativo nas duas linguagens. Ocorrem progressos tanto no desenho quanto na escrita, com interações entre as construções dos sistemas. Observa ainda, em suas conclusões que a

expressão gráfica proporciona caminhos no desenvolvimento da criança, como sujeito do seu processo que se apropria de objetos de conhecimento.

Com esta pesquisa, o que se verificou foi não só que a arte é importante, porque é uma forma de construir conhecimentos, é uma atividade que envolve a inteligência, o pensamento, a cognição; mas também que a arte influi na construção de conhecimentos, em especial à construção da escrita. Assim, possibilitar às crianças que desenhem, ao contrário de ser uma perda de tempo, é propiciar-lhes representar graficamente as suas experiências, ou seja, é construir representações de forma e espaço através do desenho (PILLAR, 1996, p. 201).

### **3.4 O espaço do desenho na escola: a favor da arte na construção do conhecimento da criança.**

À medida que se avança no verdadeiro sentido do desenho, conhecendo as idéias e concepções dos pesquisadores referentes à expressão gráfica, observa-se que esses estudos incitam-nos a seguir nas discussões, de forma a evidenciar nosso objeto de pesquisa e aprofundarmos na investigação. Considerando a importância do desenho na educação de infância, acredita-se que importa, nesse ponto, ressaltar o papel da escola como instituição capaz de oferecer uma educação integral, realmente preocupada com a formação da criança em todos os seus aspectos.

Precisa-se pensar que na escola hoje e se ela oferece espaço para a arte ou criatividade em que a criança possa desenvolver todas as suas formas de expressão, Pois o desenvolvimento das linguagens infantis têm necessariamente que ter lugar nas situações de aprendizagens pedagogicamente organizadas. É preciso prevalecer nas práticas educativas nas mais diversificadas áreas, uma ênfase ao potencial criador humano: “A poesia e a música, dentre outras, consideradas forma de expressão humana devem ser valorizadas em diversos contextos educativos por promoverem o desenvolvimento afetivo, cognitivo e estético das crianças” (ALMEIDA, 2001, p. 96).

Entretanto, na maioria das vezes, a realidade escolar busca outros propósitos para a educação, que visam uma maior rapidez na preparação do indivíduo para as exigências da sociedade atual. Conseqüentemente a escola impõe suas normas e seus modelos e a criança deixa de ser o criador para mecanicamente atender aos apelos das máquinas, sempre mais atraentes. Mais do que qualquer outro ser, a criança sente-se presa nesses meios de opressão que a contrariam a espontaneidade e que não consegue se libertar.

Principais dificuldades com as quais se defrontam os métodos de expressão livre: na amplitude e profundidade do condicionamento ao qual a criança está submetida. A escola realiza tal trabalho de purificação, fornecendo à criança modelos e tipos de

conduta, erigindo assim a exemplaridade em norma absoluta (MÈREDIEU, 1974, p. 102).

A própria escola, cuja estratégia educacional visa apenas ao adestramento motor, exclui e ignora a capacidade criadora do ser humano. As proibições permanentes paralisam e comprometem os impulsos espontâneos da criança, opõem-se às suas iniciativas e relegam-na para o fracasso. Precisamente no caso do desenho, que não é valorizado tanto quanto deveria, ou por desconhecimento da importância dessa rica linguagem ou por priorizar outras questões consideradas fundamentais na formação do homem. A vida das crianças sofre um descompasso ao adentrar para a escola: Cessam as brincadeiras; o mundo infantil fica mórbido, vazio, sem cor. “A criança que deixa de desenhar ao entrar na escola, porque deixa de brincar. A criança está deixando uma forma de expressão que é sua, para seguir um padrão escolar imposto” (MOREIRA, 1984, p. 67).

A escola deve constituir-se como fonte para o espaço artístico e cultural, contribuindo para que o lúdico também faça parte da educação da infância, promovendo o desabrochar das manifestações infantis. Pôde-se constatar de acordo com os estudos relatados neste trabalho, que todas as formas de expressão trazem benefícios ao processo de ensino e de aprendizagem, e também que o desenho das crianças é uma forma de expressão de particular importância, porque não só permite perceber e avaliar de forma direta o estado afetivo da criança como também o modo como ela se coloca em diferentes contextos, familiar, social e outros. Revela seu desenvolvimento e a forma como se liga ao mundo às pessoas e às coisas.

É preciso entender o desenho como um caminho para a construção do pensamento por meio de signos gráficos, uma maneira de apropriação da realidade e de si mesmo. No entanto, se comparar os desenhos efetuados na idade pré-escolar e os desenhos realizados depois da entrada na escola, pode-se concluir que a escola impõe à criança a utilização de um repertório de signos gráficos devidamente classificados. São considerações apontadas nas reflexões de Mèredieu (1974), que Moreira pode completar:

O problema da perda do ato de desenhar, portanto, é apenas um reflexo de um problema geral de falta de expressão dentro da escola. Nos primeiros anos escolares, o problema parece estar centrado na prioridade dada à alfabetização, porque ocupa todo o tempo. Porém, nos anos seguintes o problema se agrava, e o desenho acaba ficando espremido nas sobras de tempo (MOREIRA, 1984, p. 73).

Contudo, sabe-se que o desenho por si só não poderá fornecer todos os elementos susceptíveis de determinar a orientação da criança para um estudo científico. A construção do conhecimento abrange todos os momentos do fazer pedagógico. Ao professor cabe reunir ações que possam explorar os conteúdos, a fim de que as práticas estejam vinculadas às teorias com ênfase às vivências reais do educando, contemplando seu “eu”, sua vida e seu mundo. É o conjunto das técnicas educativas que tem de complementar e vir a confirmar as aptidões reveladas pela capacidade criadora da criança.

Existe uma tendência sistemática no ensino a subordinar o desenho a outras disciplinas das quais ele se torna um simples instrumento: o desenho será estudado menos em si mesmo que pelos fins gerais da educação; ele serve somente para ilustrar textos ou como um passatempo para final de aula. Esta visão precisa mudar. Não se vai esperar que o desenho, a pintura, o canto ou a dança possam desabrochar em uma atmosfera escolar tradicional, em que vigora um sistema de deveres e de lições em um ensino fragmentado com a vida.

### **3.5 Freinet: implicações pedagógicas sobre a aprendizagem e a aplicabilidade do desenho.**

O trabalho que Freinet realizou nas investigações sobre o desenho da criança, merece aqui, certo destaque, visto que evidencia a importância da linguagem gráfica na educação da infância. Através de uma pedagogia experimental e de um trabalho fabuloso realizado com crianças, Freinet traz relatos consistentes no campo da aprendizagem do desenho, evidenciados em sua obra *O Método Natural II* (1989), grande coletânea de numerosas experiências que impulsionou os caminhos investigativos, com o intuito de contribuir na resolução de problemas referentes à educação dos pequenos. Um trabalho coletivo e dedicado à recolha de documentos, que pacientemente buscou a veracidade e a generalidade dos processos da tentativa experimental em que ao longo de décadas pôs à prova um método natural com vistas à livre expressão da criança.

Para Freinet (1989) o rigor do ensino tradicional atropela e limita a espontaneidade e as possibilidades da criança. Numa atmosfera escolar tradicional a função criadora vital se encontra paralisada e destruída. É nesse ponto que a pedagogia da aquisição deverá ceder lugar a uma pedagogia renovada baseada na livre expressão da criança, de forma que se reexamine a concepção do processo da formação humana. Detectar nas ações

educativas os motivos da impotência e do fracasso escolar, visando à correção das falhas, no sentido de vislumbrar vias libertadoras de uma pedagogia voltada para a vida na contemplação das aptidões infantis.

Verifica-se nos relatos das propostas de Freinet que o desenho infantil sofre certo descaso, é visto como atividade de luxo, basicamente dispensável segundo opinião rígida de educadores e pais. Constata-se, entretanto, que crianças inseridas no ensino tradicional não possuem faculdades artísticas e que raramente sabem desenhar ou pintar. Freinet traz seu testemunho e suas experiências evidenciando um processo de formação do indivíduo, ricamente eficaz, baseado no processo geral universal de tentativa experimental, livre de memorização, de exercícios, de lições e de sanções que a escolástica propõe responder tais questões:

Será que os produtos de expressão livre e da intuição poderão florir nas classes primárias e integrar-se no nosso quadro metodológico normal? Será que conseguiremos transformar as exposições do desenho infantil, num sólido ponto de partida para uma educação altamente prometedora? Encontramo-nos todos em busca dos métodos pedagógicos que melhor poderão desenvolver e promover as aptidões artísticas da massa infantil (FREINET, 1989, p. 20).

Embora a tentativa experimental possa resultar em fracassos, observam-se possibilidades de superação que a própria experiência de vida oferece. Assim, a pedagogia moderna e natural que Freinet (1989) propõe aponta para os êxitos e triunfos que enriquecerão as primeiras linguagens da criança, visto que em todos os tempos e países as crianças aprendem a andar corretamente e a falar com perfeição, sem recorrer às lições escolásticas ou regras pré-estabelecidas de métodos sistemáticos.

Percebe-se, portanto, a importância de uma aprendizagem nos moldes de um método natural, que segue o curso da natureza infantil em que o processo é global, pois regula a aprendizagem da marcha e de todos os atos correntes da vida, da música, do canto, da pintura e das artes em geral permitindo a eclosão e o desabrochar da expressão infantil, em atividades que fazem parte da própria vivência da criança.

No método natural, que supõe o desenvolvimento da livre expressão, existe também a preocupação com a formação integral da criança – o homem que amanhã terá de enfrentar e dominar as dificuldades inerentes à civilização contemporânea. Em uma atmosfera familiar e saudável, a criança constrói seu próprio conhecimento, sua originalidade e busca seu triunfo suscitado por relações com o meio ambiente em integração constante com os demais.

A partir daí ocorrem situações em que a criança interage consigo mesma, com os outros e com o mundo, favorecendo gradativamente ricas descobertas e desafios que auxiliam no aprendizado e no seu desenvolvimento integral. Possibilidades de crescimento que a experiência propicia concorrendo para a evolução da personalidade infantil, considerando que a experiência acelera o processo de aquisição de regras úteis para a vida.

Estas observações esclarecem-nos sobre a importância primordial que devemos reconhecer aos primeiros anos da infância, ao período da construção das regras da vida. Deste primeiro andar do qual dependerão a rapidez, a solidez, a estabilidade e a resistência da construção ulterior. Assim a experiência por tentativas tanto da linguagem, da marcha, quanto do desenho, possibilita a evolução da criança (FREINET, 1989, p. 93).

Na sua proposta de uma pedagogia moderna e experimental Freinet aponta a todo o momento, os benefícios de uma educação transformadora e renovada, cujo método natural na aprendizagem do desenho visa contemplar a expressividade inerente à criança, de modo a conduzi-la nos caminhos das tentativas até que chegue ao domínio das elaborações gráficas, fazendo aflorar sua essência criativa e conseqüentemente outras faculdades.

Um processo cauteloso de observações sobre a criança, no sentido de oferecer condições em um ambiente adequado, com estímulos, desafios e situações que possibilitem o desabrochar de todas as potencialidades natas desse pequeno ser. “Condições naturais onde em um clima de liberdade e segurança a criança possa afirmar-se, expandir e construir a sua medida, regras de vida pessoais capazes de assegurar o processo funcional do ser” (FREINET, 1989, p. 103).

O que pode ser negado ou limitado se realizado, onde as crianças engaioladas ficam à mercê da cópia do modelo e da obediência cega às ordens do mestre. O ambiente de aprendizagem destituído de significado em uma escola desligada da vida, garante o ressecamento da capacidade criadora, inibindo na criança as possibilidades de construção do seu “eu”, gerando comportamentos confusos, inseguros, desprovidos de autonomia perante a vida. Em poucos dias todo o encanto criador se terá esvaído uma vez quebrado o traço de união entre a técnica e a vida, porque o desenho e a pintura são para esta criança atividades naturais e excitantes como a marcha, a linguagem, o canto e a dança. A criança avança segura de si (FREINET, 1989).

Nas técnicas Freinet de expressão livre, as crianças realizam experimentações nas elaborações gráficas desde muito pequenas. A partir dos dois ou três anos a criança se apossa

do lápis fazendo deslizar os rabiscos primitivos, em tentativas que levarão ao êxito de acordo com o seu desenvolvimento. Por experiências e tentativas, a criança se orienta pouco a pouco e conforme os seus desejos realizam o traçado dos primeiros grafismos. Naturalmente a criança segue o seu ritmo, encorajada pela liberdade de se expressar.

Neste processo o desenho retoma o seu lugar, na valorização de cada elaboração gráfica que o método natural propõe. São realizadas atividades de desenho livre que possibilita a expressão íntima do indivíduo. O desenho infantil tem significados e originalidades em cada uma de suas fases e é observado na sua essência a percepção das coisas e do mundo. O desenho que começa por um esboço intuitivo, transforma-se depois num plano de construção.

As técnicas utilizadas por Freinet acompanham toda a evolução da criança, propiciando experiências gráficas à medida da necessidade, curiosidade e desejo da criança. Assim a criança não só alcança o auge da expressividade, desenvolvendo seu potencial, como também utiliza o desenho como meio de ação sobre o ambiente, explorando todas as possibilidades de construções; dão vida aos seus personagens, incorporando a realidade, reconhecendo-se no contexto social. “O grafismo atinge um dinamismo funcional quando os personagens se acham integrados num ambiente onde desempenham um papel; tudo se anima simultaneamente num impulso de criatividade de todo ser” (FREINET, 1989).

Nas práticas realizadas pelo método Freinet desde o início das experiências, o desenho espontâneo revelou, como uma destas pistas favoráveis, aonde a criança chega, por meios próprios à revelação de si mesma. Conduzida passo a passo a criança conquista a segurança de “ser” e de “agir” cristalizando sua personalidade, na construção do seu conhecimento; a linguagem gráfica favorece uma amplitude de mundo da criança. Cada traço mais firme e mais elaborado propicia construções consistentes que significam grandes avanços no desenvolvimento infantil.

O desenho com seus erros e potencialidades representa um patamar da aprendizagem; a ousadia dos traços revela fortemente a expressão da totalidade da vida, a imagem do “eu”, a visão da realidade, na autonomia de ser. Assim, a criança evolui na expressão gráfica e adentra a um conhecimento cada vez mais complexo.

A criança mais evoluída a que se exprime com mais oportunidade, profundidade e vivacidade não é a que conhece um maior de palavras, mas a que sabe fazer viver e vibrar. E é esta vida que devemos, tal como nos textos livres, reaprender a detectar, a encorajar, a apoiar, a valorizar para que a criança possa palmilhar com segurança e

êxito a estrada real. Ao longo da qual tentamos fazer desabrochar-lhe a personalidade (FREINET, 1989, p.96).

Segundo Freinet, nas suas observações sobre o aprendizado do desenho infantil, a evolução do grafismo ocorre simultaneamente ao progresso da oralidade e da escrita. Quanto mais a criança tem oportunidade de desenvolver seu potencial criador, mais ela caminha na aprendizagem, cuja perceptividade se amplia, permitindo realizações e êxitos nas construções seguintes, concorrendo para o desenvolvimento total do ser.

Vale ressaltar, entretanto, a fase dos primeiros rabiscos como fundamentais para o desenvolvimento da escrita, momento em que a criança treina o movimento da mão, em seguida iniciando a organização do espaço, evoluindo para traços mais firmes e definidos aliados à ampliação da visibilidade e do pensamento. Assim a criança nas fases seguintes passa a “desenhar” as letras, naturalmente, iniciando o processo da escrita propriamente dito; ter o domínio de um maior número de elementos gráficos significa maiores possibilidades de avanços na aprendizagem.

A expressão gráfica nasce e cresce seguindo o mesmo processo da expressão oral e da expressão escrita. Enquanto não domina um número suficiente de palavras, a criança não possui completa liberdade de manobras no desenho. E se não domina um número considerável de grafismos não consegue exteriorizar, expressar-se. A expressão fica limitada e imperfeita. Quando a criança dispõe de um número de vocábulos suficiente para utilizar a linguagem como instrumento básico de expressão, atinge um patamar onde evolui com um dinamismo que lhe dá um permanente sentimento de poder: da palavra – instrumento, acompanhada pela mímica do gesto, passa à narrativa, que não só possui uma finalidade para a própria criança, mas que também a incorpora cada vez mais no meio onde ela se afirma. Como todas as conquistas humanas, o domínio da expressão pelo desenho, como o domínio da expressão pela palavra, se realiza segundo o processo da tentativa experimental (FREINET, 1989, p. 87).

Freinet defende a tentativa experimental como degraus sólidos de uma escada, que gradativamente levam ao êxito, ao encontro da realização plena. Embora perpassando por dissabores e fracassos a criança encorajada avança no processo das aquisições humanas. As experiências supõem rico aprendizado à formação do indivíduo, desenvolvendo-lhe faculdades latentes ainda não reveladas.

A vivência através de situações desafiadoras possibilita descobertas com erros e acertos, que conduzem à contínua busca pelo aprimoramento. Passo a passo a criança caminha na evolução de suas conquistas, como ser humano em todos os aspectos, na totalidade do ser,

pois para Freinet, as aquisições são efetuadas dentro de um processo de enriquecimento, e de crescimento viabilizados pela prática da vida, ao longo da trajetória de cada indivíduo.

Nenhuma aquisição, seja ela manual, intelectual, social ou moral, surge espontaneamente em virtude de um dom ou de uma faculdade surpreendentemente monopolizados pela espécie humana. Todas as conquistas do homem – todas as conquistas do ser vivo – resultam da experiência vital e ambiental posta ao serviço da superior e geral necessidade que ele tem de crescer, de vencer os obstáculos que perturbam essa evolução, de afirmar a personalidade, de subir o mais alto possível e de perpetuar-se na carne e nas obras (FREINET, 1989, p. 35).

Nesse sentido e de forma a garantir que essas aquisições sejam efetivadas no desenvolvimento infantil, Freinet pontua que os educadores devem ter uma compreensão cada vez maior e mais profunda do sentido do comportamento infantil, com vistas a uma orientação mais eficaz dos esforços educativos, colocando-se ousadamente a serviço da vida, de modo a propor uma educação transformadora e revitalizadora em proveito ao progresso e a evolução da criança, no desenvolvimento de suas capacidades e de sua realização plena. Em uma pedagogia renovada, imbuída de métodos modernos de ensino, de modo a criar um clima favorável à eclosão e ao desenvolvimento da expressão e, por conseguinte, do desenho infantil.

### **3.6 Pesquisas e estudos desenvolvidos a nível local (Campo Grande): contribuições no sentido de ampliar as questões sobre o desenho infantil**

Os estudos que procuram focalizar as expressividades da criança, para valorizar o potencial criador presente em toda a infância, merecem destaque principalmente porque apresentam inquietações de pesquisadores de instituições locais, portanto, próximos e envolvidos com a mesma realidade educacional.

Pensou-se que para estender os propósitos de investigação na compreensão da temática estudada, fez-se necessário o acesso a outros enfoques que incitem o pensar, para direcionar e conduzir a própria elaboração do trabalho, como também para construir seguramente as considerações e interpretações na finalização do trabalho.

A questão da criatividade envolve interesses de pesquisadores que buscam alternativas para o ensino na Educação de Infância. Petian (2000) ao considerar o potencial criativo da criança, amplia as possibilidades do desenho no trabalho educativo com deficientes mentais. Nos seus estudos “O desenho como expressão criadora do deficiente

mental” enfatiza que a expressão gráfica entre outras manifestações, precisa ser mais divulgadas e estudadas para garantir um maior conhecimento aos educadores.

Assim, o desenho bem como outras atividades gráficas e a sua correspondente expressão não é propriedade de alguns, mas potencial próprio do ser humano, seja ele deficiente ou não. E, respeitando-se a sua condição podemos inferir que todos temos potencial criativo a ser desenvolvido e este deve ser estimulado (PETIAN, 2000, p.7)

Para Petian, a manifestação artística propicia o conhecimento científico, técnico ou filosófico e tem caráter de criação e inovação. E o ato criador em quaisquer dessas formas de conhecimento, estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele provém, favorecendo o processo de transformação do homem e da realidade circundante.

Os estudos de Petian (2000) voltados para os portadores de deficiência mental constituem a busca de elementos para estimular o trabalho com esses educandos, no sentido de comprovar a existência da criatividade e sua dimensão como função global e expressiva da vida. E visam também uma compreensão maior do ser humano enquanto seres iguais e ao mesmo tempo diferentes, para garantir sua integração em iguais oportunidades, de forma a agir criativamente e assim, desenvolver e alcançar um nível de maturação individual e coletiva.

Petian ao desenvolver sua pesquisa observa: “existe a expressão criadora em cada ser humano, desde a mais tenra infância, pois, esse processo faz parte do crescimento, enriquecendo-se sempre e ampliando-se pelo tempo da vida” (2000, p.40).

Com base nos interesses relatados pela pesquisadora reafirma-se a importância de se aprofundar nos estudos sobre o desenho da criança. Considerando a nova realidade visual, pautada pelas descobertas tecnológicas e valorizada pelo interesse que tem gerado na criança: a questão dos desenhos animados apresentados na televisão.

Assim, ao observar as atuais inclinações televisivas na vida da criança hoje, Ferreira et al (2002) desenvolveram-se estudos no sentido de questionar a influência dos desenhos animados no comportamento e aprendizagem das crianças de cinco a seis anos. Tendo ciência de que a televisão é um meio de comunicação que atinge todas as camadas sociais, conduzindo os telespectadores, em especial as crianças, pela magia das cores, da diversidade de imagens e da idealização dos heróis apresentados nos desenhos animados.

Suas descobertas a partir da pesquisa apontam que essa influência é negativa e que a transmissão de imagens violentas por meio dos desenhos animados acentua a agressividade nas crianças. Consideram que: “quanto maior o tempo de exposição diante da televisão, mais chances a criança tem de se familiarizar com a agressão e de num futuro próximo ver o mundo como hostil” (2002, p.52).

O pensamento de Ferreira et al (2002) aponta que pais, escola e comunidade podem direcionar a educação da criança, auxiliando-as a aprimorar suas concepções de mundo, atribuindo a elas a capacidade de desenvolver seus próprios pensamentos, sentimentos e expressões.

Reforçou-se o papel do professor de Infância para perceber as tendências tecnológicas que seduzem a educação da criança na atualidade. Para cada vez mais aprofundar os conhecimentos e a compreensão do desenvolvimento da criança, de forma a oferecer possibilidades de um aprendizado significativo e saudável, no resgate das manifestações próprias da infância.

No entanto é preciso ampliar estudos e pesquisas que tratam da criatividade da criança em busca de dispositivos pedagógicos que recuperem o sentido da infância na construção do conhecimento. Especificamente no caso do desenho infantil, observou-se uma escassez de estudos neste sentido. Visto que nos Programas de Mestrado locais não encontramos pesquisas ao menos com temáticas semelhantes. Nos cursos de graduação e especialização de duas instituições de Campo Grande focalizamos apenas duas pesquisas que tratam do desenho da criança.

Portanto, reafirmamos que os propósitos seguem seguramente de forma a aprofundarmos nossos conhecimentos sobre o desenho infantil, para disponibilizar meios pedagógicos e favorecer a visão do educador, com vistas a contribuir para o desabrochar das potencialidades natas da criança no seu processo de ensino e aprendizagem realizado por meio de experiências, desafios e vivências.

## CAPÍTULO IV

### O DESENHO INFANTIL NO ENFOQUE FENOMENOLÓGICO: CAMINHOS E POSSIBILIDADES

#### 4.1 Proposições metodológicas

Acredita-se que as questões metodológicas devem marcar fundamentalmente o início deste capítulo, no sentido de explicitar a construção de toda pesquisa decorrente das informações obtidas nesses destes estudos. Optou-se por explorar a fecundidade da fenomenologia que muito mais que um método de investigação e apresenta-se como uma postura, uma atitude, um estilo próprio frente ao fenômeno.

A fenomenologia sugere um movimento de ir e vir, no desvelamento daquilo que é investigado. A fenomenologia propõe um constante recomeçar, sugere uma problemática, ela está sempre em um estado de aspiração para se deixar praticar e reconhecer como estilo, reconhecendo-se como movimento (MARTINS e DIEHTECHEKENIAN, 1984).

Assim a fenomenologia vem trazer a sua contribuição para as eventuais análises de todos os estudos realizados, auxiliando-nos na iluminação daquilo que se busca, ou seja, um olhar fenomenológico, que nos faça descortinar a linguagem gráfica expressa pela criança. E por esse caminho proceder a uma análise que possa fazer transcender o real contido no oculto, no mistério dos traços, na invisibilidade do sentido das linhas que produzem os desenhos das crianças com toda originalidade e criatividade próprias da essência infantil.

Pretende-se que a fenomenologia possa proporcionar o encontro com as possibilidades do desenho infantil, na verdadeira claridade possível e necessária para os profissionais como professores e pesquisadores. Entretanto, para uma melhor compreensão sobre as raízes da fenomenologia, assinalam-se aqui algumas considerações.

#### 4.1.1 A fenomenologia

A fenomenologia nascida na segunda metade do século XIX foi fundada pelo filósofo alemão Edmund Husserl, na busca por um método para a descrição e análise da consciência através do qual a filosofia tenta obter um caráter estritamente científico; e também a partir das análises de Brentano sobre a intencionalidade da consciência humana.

Assim Brentano e Husserl podem ser identificados como precursores e fundadores da Fenomenologia e Heidegger e Merleau-Ponty, como continuadores (COBRA, 2001).

O método fenomenológico se define como uma “volta às coisas mesmas”, isto é, aos fenômenos, aquilo que aparece à consciência e que se dá como objeto intencional. Seu objetivo é chegar à intuição das essências, ou ao conteúdo inteligível e ideal dos fenômenos captados de forma imediata. Toda consciência é “consciência de alguma coisa”, assim sendo, a consciência não é uma substância, mas uma atividade constituída por atos (percepção, imaginação, especulação, volição, paixão, etc) com os quais visa a algo.

As essências ou significações (*noema*) são objetos visados de certa forma pelos atos intencionais da consciência (*noesis*). A fim de que a investigação se ocupe apenas das operações realizadas pela consciência, é necessário que se faça uma redução fenomenológica ou *Epoché*, isto é, coloque-se em suspensão toda a existência efetiva do mundo exterior. As coisas, segundo Husserl, caracterizam-se pelo seu inacabamento, pela possibilidade de sempre serem visadas por *noesis* novas que as enriquecem e as modificam.

Segundo Martins e Diehtechekenian (1984) a palavra “Fenomenologia” gera-se de duas expressões gregas, *phainomenon* e *logos*. *Phainomenon* (fenômeno) significa aquilo que se mostra por si mesmo, o manifesto. *Logos* é tomado aqui com o significado de discurso, esclarecedor. Dessa maneira, “fenomenologia” significa discurso esclarecedor a respeito daquilo que se mostra por si mesmo (MARTINS e DIEHTECHEKENIAN, 1984, p. 70).

Os autores acima citados enfocam os relatos de Merleau-Ponty que se tornou inegavelmente uma das principais contribuições da Fenomenologia para o pensamento filosófico contemporâneo. O mundo fenomenológico, para Merleau-Ponty, dirige-se para a *experiência* que implica certamente uma forma de *reflexão*. Uma reflexão que supõe a possibilidade de observar as coisas como elas se manifestam na sua pureza original, e deixar-se guiar exclusivamente por elas. A tarefa será apenas descrever com sinceridade aquilo que, à luz desta evidência se mostra. Portanto, Merleau-Ponty, considera que o mundo fenomenológico:

Não é o ser puro, mas o sentido que transparece na interseção de minhas experiências com as do outro, pela engrenagem de umas sobre as outras; ele é, pois, inseparável da subjetividade e da intersubjetividade, que faz sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha (apud MARTINS e DIEHTECHEKENIAN, 1984, p. 67).

A fenomenologia pode ser considerada, portanto, como o estudo das essências. Uma filosofia que recoloca as essências na existência, a qual não se pode compreender o homem e o mundo somente como um todo, mas partir de sua facticidade. Trata-se de uma filosofia transcendental que coloca entre parênteses as afirmações da atitude natural para que se possa compreendê-las.

Pode-se compreender a importância dos principais temas do método fenomenológico a partir das considerações apresentadas por Merleau-Ponty, que colaboram para um sentido maior da fenomenologia como metodologia de pesquisa, favorecendo um entendimento mais amplo na sua aplicabilidade no decorrer do processo de investigação acerca do fenômeno. Voltar às “coisas mesmas” é a finalidade máxima da Fenomenologia; é a redução fenomenológica que irá revelar nossa abertura ao mundo (intencionalidade) e aos outros (intersubjetividade) na busca da essência do fenômeno. Martins e Diehtechekenian, (1984).

Supõe-se que Merleau-Ponty tenha nos deixado um legado, quando manifestou sua perplexidade perante o mundo e um anseio constante em reaprender a ver esse mundo. Ele percebeu o inacabado da fenomenologia, remetendo a esse inacabamento o reconhecimento da fertilidade e da grandiosa tarefa que a fenomenologia abarca que é revelar os mistérios do mundo e os mistérios da razão. A tarefa da fenomenologia consiste em revelar este mundo vivido antes de ser significado, mundo onde se está, solo de nossos encontros com o outro. Lugar de experiências e de vivências. Onde se descortinam nossa história, nossas ações, nosso engajamento, nossas decisões (MARTINS e DIEHTECHEKENIAN, 1984).

Segundo os estudos de Martins e Diehtechekenian (1984) o termo Fenomenologia está por toda parte: tanto no campo da filosofia, como também, em outros campos disciplinares. No entanto, como método de pesquisa, a Fenomenologia é relativamente nova, sendo, contudo, uma forma radical de pensar, que parte de caminhos conhecidos de se fazerem as coisas, desafiando os pressupostos como aceitos, uma espécie de transgressão ao já posto, buscando estabelecer uma nova perspectiva de ver as coisas.

Por se tratar de um método genuinamente radical, fundamentam-se em novos conceitos que são desconhecidos e estranhos para os principiantes que adotam esta metodologia, questões que geram inicialmente certa insegurança, correndo um risco de caminhar numa grande obscuridade. Principalmente ao defrontar com a linguagem tribal, fenomenológica, que contém um vocabulário bastante técnico, tal como: *epoché*, redução fenomenológica, intencionalidade, ser-no-mundo, entre outros. Para Martins e

Diehtechekenian (1984) esta linguagem é um tanto quanto estranha para outras tribos do mundo, contudo, para conhecer e dominar uma disciplina a linguagem técnica tem necessariamente que ser adquirida.

Para estes autores, existem três princípios que especificam o campo inicial da investigação fenomenológica:

1. O olhar atento para o fenômeno, quando ele se mostra, e como se mostra;
2. O descrever e não explicar os fenômenos;
3. O não se deixar levar pelas crenças sobre a realidade, mas colocar todos os fenômenos no mesmo horizonte.

A fenomenologia ao se guiar pelos caminhos da experiência, sugere uma tomada reflexiva da vivência, abrindo possibilidades de observar as coisas como elas se manifestam. Assim é possível esclarecer os modos de comprometimento sujeito-mundo, ou modos do sujeito conviver com a realidade, e, reciprocamente, modos de a realidade se apresentar ao sujeito nestes diferentes âmbitos de convivência. “A Fenomenologia é a porta para aquilo que é possível, um possível que pode ser experienciado e verificado por meio de procedimentos próprios, adequados” (MARTINS e DIEHTECHEKENIAN, 1984, p. 79).

#### **4.1.2 O olhar fenomenológico na pesquisa**

Considerando o objeto de pesquisa, cujo enfoque é dado às possibilidades do desenho infantil, que sugere um encontro significativo com a criatividade, a sensibilidade, a percepção e a intuição da criança, optou-se por tal metodologia de pesquisa que nos permite um “olhar” mais atento, mais aguçado sobre o fenômeno investigado.

Portanto, partiu-se para uma pesquisa qualitativa que faz do sujeito participante (no caso as professoras da Educação de Infância), ator e autor do seu fazer, e, desta forma procuramos primar por trabalhar os dados na perspectiva fenomenológica, para buscar no âmago das essências os sentidos e significados dos achados, compreendê-los, descrevê-los e interpretá-los. Segundo Merleau-Ponty (1984) este é o movimento da fenomenologia que estuda as essências, problematizando-as, e redefinindo-as.

Trata-se de explorar e esmiuçar o objeto investigativo sob o “olhar” fenomenológico, no sentido de uma apreensão ampla, consciente e transcendental, do fenômeno percebido. Buscar na linguagem gráfica da criança o desvelamento do Ser. Seu

pensamento, seu sentimento, seu querer; permitir que o Ser se revele com toda a sua grandiosidade, sem, contudo, perder sua essência, conservando as marcas e possibilidades naturais e próprias da infância. Momento em que o sujeito mostra-se ator, porque representa seu papel, cria e recria sua interpretação. Ao mesmo tempo em que, como autor, é dono de suas possibilidades, do seu querer, do seu fazer. A esse momento Martins (1984) refere-se:

Com efeito, para que um ente possa aparecer tal como é e para que o sujeito cognoscente possa vir a apreendê-lo e enunciá-lo adequadamente, é preciso, originariamente, um espaço de abertura onde o Ser se dá, garantindo a todo ente ser o que é, sem contudo identificar-se ou reduzir-se a nenhum deles; é preciso que o Ser se desvele no aparecer dos entes particulares sem deixar, porém, de constituir o horizonte inesgotável de possibilidades de ser que não se limita aos contornos de nenhuma determinação particular; é preciso um espaço de “encontro” possível entre o homem e o apresentar-se do Ser nos entes (MARTINS, 1984 p. 13).

Assim, o sujeito no caminho de retorno às origens, ao mostrar-se e revelar-se como Ser, na exploração do “eu”, traz a verdade como desvelamento, descortinando o fenômeno, no sentido de uma elevação, de uma contemplação maior dos fatos. São os pressupostos da fenomenologia quando trata do “retorno às origens” que significa trazer à tona a verdade absoluta, o elemento estrutural do aparecer fenomênico. É a meta fundamental da fenomenologia: *ir-à-coisa-mesma* tal como ela se manifesta, dispensando pressupostos teóricos e imbuída de um método de investigação que, por si, conduz à verdade (BICUDO, 2000).

Nos caminhos da investigação fenomenológica trabalha-se sempre com o qualitativo, para evidenciar o que faz sentido para o sujeito, extraíndo e colocando em suspensão o fenômeno, já percebido e manifesto pela linguagem; trabalhar também com o que se apresenta como significativo ou relevante no contexto no qual a percepção e a manifestação ocorrem. Segundo Bicudo (2000) é possível saber o que faz sentido para o sujeito, recorrendo, portanto, ao já citado conceito fenomenológico, que é *ir-à-coisa-mesma*, buscando a origem do percebido totalmente despido de pré-concepções.

Seguindo a máxima fenomenológica, que é *ir-à-coisa-mesma* e não a conceitos ou idéias que tratam da coisa, é preciso irmos ao sujeito que percebe e perguntarmos o que faz sentido para ele, tendo como meta a compreensão do fenômeno investigado. O sujeito expõe aquilo que faz sentido, ou seja, ele relata, *descreve* o percebido (BICUDO, 2000, p. 74).

Para tanto, procurou-se objetivar a investigação, indagando os sujeitos, as professoras da área infantil com a pergunta: qual o sentido do desenho na Educação de

Infância? Acredita-se que a fenomenologia nos permite entrever os significados contidos nas expressões manifestas, ocultas nas entrelinhas, nas insinuações do real da experiência vivida do fenômeno percebido.

Nesse ponto, a intencionalidade como consciência daquilo que se mostra, caracteriza a amplitude do “olhar”, o alcance perceptivo da visão sobre o todo, sobre as partes, proporcionando uma dimensão, uma iluminação sobre o nosso objeto de pesquisa, constituindo o “olhar” fenomenológico, que faz transbordar os sentidos da coisa percebida.

A intencionalidade é a consciência, a abertura para se adentrar à essência do fenômeno, destituindo-o de sua atitude natural. “A pedra angular da Fenomenologia” é a intencionalidade; e a atitude dela decorrente não é mais a natural, porém a fenomenológica {...} porque é movimento de estender-se, de abarcar o que está na circunvisão; é o ato de estar atento ao percebido (BICUDO, 2000, p. 72).

O enfoque fenomenológico, portanto, permitirá uma visão ampla sobre as manifestações dos sujeitos em torno da intencionalidade das ações efetuadas, para trazer à consciência o oculto, o desconhecido, considerando aqui o fenômeno como manifestação da consciência. A fenomenologia contribui, principalmente para guiar o olhar investigativo e se ater a ela como uma fonte de iluminação, uma clareira que se orienta seguramente no modo de interrogar o fenômeno. Pensamento este que pode ser fortalecido pelas afirmações da própria Bicudo:

Ao conduzir uma pesquisa segundo a abordagem fenomenológica, o pesquisador não busca simplesmente um método, mas sim uma *clareza* para aquilo que quer compreender. Nessa busca de *claridade* a perspectiva básica inicial do trabalho é a *descrição* dos fenômenos. Esse descrever, porém, exige do pesquisador um olhar atento para as coisas do mundo, na busca do sentido daquilo que a ele se manifesta, recusando determinações e pressupostos teóricos explicativos (BICUDO, 2000, p. 141).

Rezende (1990) também traz considerações significativas sobre a fenomenologia concebendo-a como um caminho capaz de favorecer a busca da compreensão do sentido pleno das coisas, embora se considere que a plenitude dos sentidos é completamente inacessível. Para este autor o discurso fenomenológico é que favorece a interpretação dos sentidos próprios da existência humana. Visando a um alcance de toda a significação manifestada através da história do homem. A fenomenologia revela o que está por trás das palavras, das frases, das definições ampliando o sentido dos fenômenos. “A preocupação da fenomenologia é dizer em que sentido há sentido e mesmo em que sentidos há sentidos. Mais ainda, nos faz

perceber que há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer” (REZENDE, 1990, p. 17).

Além deste pensamento, Rezende (1990), supõe à fenomenologia uma dimensão profundamente pedagógica, atribuindo-lhe características de um aprendizado constante. Um aprendizado de vida, na responsabilidade humana, da construção da própria história. A fenomenologia como uma espécie de desafio, interpelando o homem a vir-a-ser:

O método da fenomenologia é afinal um método de aprendizagem, diretamente relacionado com a experiência cultural, e em essência atento ao problema do sentido da existência. Todos nós somos aprendizes, em relação a ele, constantemente desafiados a tornarmo-nos mais plenamente sujeitos de nossa própria história, sujeitos de nosso próprio discurso cultural. A fenomenologia provoca-nos, precisamente a fazermos a experiência de um discurso assumido, de maneira humana, na primeira pessoa, tanto do singular como do plural (REZENDE, 1990, p. 32).

Nesse pensamento, a contribuição fenomenológica incita a refletir sobre os propósitos enquanto investigadores, reafirmando os compromissos com a metodologia em questão. Enquanto o procedimento de pesquisa propõe etapas visando a um determinado objetivo, auxiliando-nos na compreensão maior de tudo que se busca, proporcionando novos olhares e novas construções enquanto sujeitos que são, donos de nossa própria história.

Entretanto, a sustentação de toda a pesquisa dar-se-á através das etapas rigorosamente seguidas. Vale ressaltar novamente os estudos de Bicudo (2000), que explicitam basicamente os pontos fundamentais no modo de interrogar o fenômeno. E que, portanto, segundo seu pensamento, na metodologia de pesquisa de base fenomenológica o material para análise é constituído estritamente das descrições das situações vividas pelos sujeitos.

A *descrição*, então trabalhada fenomenologicamente, é uma espécie de registro de tudo que foi visto, do sentido, e das experiências vivenciadas. Que nos permitem compreender o pensar dos sujeitos, adentrando as idéias postas no discurso. A descrição não admite julgamentos e avaliações. Apenas descreve.

No entanto, a investigação fenomenológica ao trabalhar com a descrição, utiliza os dados fornecidos pela mesma seguindo todos os passos metodológicos no sentido de examinar estes dados. Analisando-os passo a passo e interpretando-os segundo critérios de rigor. Mas é preciso transcender à descrição, segundo Bicudo: “Descrever não é suficiente, pois a descrição não esgota os movimentos de uma investigação rigorosa. Como já se

afirmou, a descrição é efetuada por meio da linguagem e esta também deve ser olhada fenomenologicamente” (BICUDO, 2000, p. 78).

Para tanto, pretende-se não só incorporar à nossa pesquisa o olhar fenomenológico, como também ater-se aos procedimentos rigorosos desta metodologia de pesquisa. Partindo de uma leitura minuciosa e interrogativa das descrições dos sujeitos, iniciando assim, a análise fenomenológica propriamente dita.

Bicudo (2000) evidencia a importância da leitura das descrições, cujo olhar deve ser atento, pois é de onde deverão ser destacadas as Unidades de Significado, seguindo para a análise ideográfica e a elaboração de uma matriz nomotética, indicando as grandes *invariantes*, ou chamadas *categorias abertas*.

A análise ideográfica refere-se ao emprego de ideogramas, ou seja, de representações de idéias por meio de símbolos, trata-se da análise de ideologia que permeia as descrições ingênuas do sujeito (MARTINS e BICUDO, 1989, p. 100), ou ainda, a análise dos individuais (BICUDO, 2000, p. 92). Análise nomotética que se deriva de nomos, elaboração de leis, portanto indica algo de caráter legislativo que se origina de fatos ou que se baseia em fatos anteriores (MARTINS e BICUDO, 1989, p. 105). A análise nomotética é feita com base nas análises das divergências e convergências expressas pelas unidades de significado, estando vinculadas ainda, a interpretações que o observador faz para obter cada uma dessas convergências ou divergências (BICUDO e CAPPELLETTI, 1999, p. 121).

Considera-se que todos os passos da fenomenologia conduzir-nos-ão ao desocultamento do fenômeno, para descortinar novos significados e novos sentidos. Através de nossa visão pessoal, ou de nossa experiência vivida, observada, sentida, em constante movimento com o mundo, buscando a compreensão e interpretação dos fenômenos vivenciados. Pois, o próprio pensamento de Merleau-Ponty (1984), supõe que o mundo não é aquilo que se pensa, mas aquilo que se vive. Estão sempre abertos ao mundo, vivenciando, expressando, comunicando, mas não o possuímos totalmente porque ele é inesgotável. Toda busca sempre nos levará a uma nova forma de ver o mundo.

É preciso entender que a verdadeira filosofia é a de reaprender a ver o mundo. Tem-se em mãos nossa sorte e por isso se tornam responsáveis por nossa história por meio da reflexão, mas também por uma decisão em que se engaja na vida. A busca por uma nova forma de ver o mundo, a inquietude é que suscita no ser humano os rumos para a investigação, para a procura, para a exploração.

Deste modo, após seguir todos os procedimentos da pesquisa fenomenológica, as observações e o movimento efetuado ao se analisar o explicitado, propõe-se à realização da hermenêutica. A complementação da análise fenomenológica que visa à interpretação dos dados encontrados, ou “a arte de interpretar, aplicando-se à interpretação do que é simbólico, especialmente de textos” (FAZENDA, 2001, p. 238) para compor o resultado do estudo conforme a pesquisa. É o momento de compreensão de toda linguagem fenomenológica efetuada ao longo da pesquisa, pois para Ricoeur (2000), toda linguagem, ao dizer, interpreta.

A hermenêutica faz, portanto, no momento final, as interligações processuais dos momentos vividos, evidenciando os fenômenos pelas categorias abertas ressaltadas nas análises e reveladas pelos discursos dos sujeitos, e atendendo sequencialmente as etapas tratadas na fenomenologia, de descrever, compreender e interpretar os fenômenos que se apresentam à percepção.

#### **4.1.3 Caminhos metodológicos**

A fenomenologia entendida como postura, estilo e movimento, na revelação do fenômeno aponta alguns instrumentos a serem utilizados, que servirão de base para as análises, estruturando, assim, todo o desenvolvimento da pesquisa. Pretende-se, portanto, descrever os passos que ora se utilizou, e que tornaram possível a realização desta pesquisa, ou seja, os caminhos percorridos na investigação; caminhos que darão acesso aos resultados da pesquisa.

A investigação, nesse sentido, permeou-se pela busca das informações que foram coletadas em 05 (cinco) escolas escolhidas aleatoriamente. Após se solicitar à Direção da escola a possibilidade das visitas, encaminhou-se à coordenação o propósito da pesquisa e a partir daí foram apontadas as salas de aula citadas abaixo, conforme decisão das próprias coordenadoras. Seguem-se, para melhor compreensão e análise do leitor as informações básicas sobre as escolas visitadas, como forma também de contextualizar nosso campo de pesquisa.

Centro de Educação Infantil José Eduardo Martins Jallad - Zedu – Parque dos Poderes (sede) - sala de aula do Infantil III - (crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos) – Com duas professoras de sala: Professora titular – Pedagoga e especialista em Educação Infantil – Professora auxiliar: Cursando Graduação em Pedagogia.

Centro de Educação Infantil José Martins Jallad - Zedu - Parque dos Poderes - (Extensão) - sala de aula do Infantil III - (crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos) – Com três professoras de sala: Professora titular (1) – Pedagoga e especialista em Educação Infantil Professora titular (2) – Pedagoga, realizando curso de especialização - Professora auxiliar – Cursando Graduação em Pedagogia.

Infantil I - (crianças de 02 (dois) a 03 (três) anos) – Com três professoras de sala – Professora titular – Pedagoga e especialista em Educação Infantil – Professora auxiliar (1) – Cursando Graduação em Pedagogia – Professora auxiliar (2) – Cursando Graduação em Pedagogia.

Escola Municipal Oliva Enciso - Bairro Tiradentes - na sala de aula da Pré-escola - (crianças de 05 (cinco) a 06 (seis) anos) – Uma (1) professora titular – Pedagoga e especialista em Educação Infantil.

Escola Oneida Ramos - Bairro Campina Grande - na sala de aula da Pré-escola - (crianças de 05 (cinco) a 06 (seis) anos) – Uma (1) professora titular – Pedagoga e especialista em Educação Infantil.

Escola Gappe – Centro – na sala de aula do Nível IV – (crianças de 05 (cinco) a 06 (seis) anos) – Uma (1) professora titular – Pedagoga e realizando curso de especialização.

Fez-se a recolha dos depoimentos de seis (6) professoras titulares de sala de acordo com a orientação das coordenadoras das escolas. As professoras puderam expressar o seu pensamento com base na nossa pergunta didática: qual o sentido de se utilizar o desenho com as crianças? Realizou-se a recolha desses depoimentos por meio de entrevistas pessoais, as quais somente duas (2) professoras aceitaram que fossem gravadas (em fita cassete). As demais preferiram entregar os seus depoimentos (respostas) por escrito. Foi proposto descrever mais abaixo esses depoimentos que se chamam discurso ingênuo, como forma de explicitar o ponto de partida para a análise ideográfica e nomotética.

Além dos depoimentos das professoras, realizaram-se observações na sala de aula, das ações educativas propostas nos planejamentos e seguidas pedagogicamente pelas professoras. Após as observações, foram solicitados a essas professoras alguns desenhos feitos pelas crianças, como elemento importante para constar como referência nas considerações e interpretações elaboradas na hermenêutica. Tanto na Creche Zedu (Parque dos Poderes) quanto na escola Gappe, teve de retornar posteriormente para a recolha dos desenhos, visto que tiveram que obter a autorização dos pais.

Quanto aos depoimentos dos sujeitos, acredita-se que somam grande significado, gerando consistência no processo de pesquisa, se considerar que a fala dos mesmos são carregadas de história, de vivências, de possibilidades, pois se concorda com que os caminhos filosóficos sugerem a procura, a investigação, a busca do desvelamento nas entrelinhas das coisas e das falas, sempre implicando que há coisas para se ver e se dizer (MARTINS e DIEHTECHEKENIAN, 1984)

Evidenciar o pensamento de Merleau-Ponty (1984) para se remeter a uma reflexão sobre as análises dos discursos que precedem a passos mais rigorosos em que cautelosamente se engaja no caminhar da metodologia em busca do desvelamento do fenômeno. Procurar, examinar, investigar nas entrelinhas das falas, dos dizeres e dos pensares, para descortinar os pensamentos, as idéias, as concepções das lacunas encontradas nos fenômenos vivenciados.

A fenomenologia como caminho teórico, permite que se mergulhe nas entrelinhas dos discursos, para absorver os sentidos ocultos e não revelados, em que a palavra traz os significados que manifestam a transcendência humana. A busca constitui-se de certa forma, da exploração da fala dos sujeitos, a fala marcada pela subjetividade do dizer, do pensar, do querer. Momentos de compreender o sentido das palavras ditas, nos discursos livres dos sujeitos, que mesmo inconscientemente contribuem passo a passo para a construção da história e do mundo.

Gusdorf (1970) trata da questão da fala e da palavra como linguagem rica de comunicação e expressão humana. Na sua obra *A Fala*, procura exaltar e mostrar outras dimensões da palavra do homem como abertura ao mundo na realização da própria história. Pensou-se, portanto, em utilizar suas considerações para ilustrar nossas reflexões sobre os discursos dos sujeitos, de forma a realçar a função da palavra na construção de idéias e de pensamentos.

A palavra constitui a essência do mundo e a essência do homem. Cada palavra orienta-nos num mundo que, por outro lado, não é dado tal qual, de uma vez para sempre, mas ele próprio aparece construído *palavra por palavra*, trazendo a expressão mais insignificante a sua contribuição à obra de reconstrução permanente (GUSDORF, 1970, p. 35, grifo do autor).

A palavra aqui, impregnada de vivências, desejos, inquietações apontam inúmeras direções. Sugerem muitos sentidos, possibilidades e interpretações. Para Gusdorf (1970) a palavra certamente manifesta a soberania do homem. É uma espécie de imagem

verbal que se exprime na complexidade das frases, ou mesmo reduzidas a uma só palavra, mas que sempre correspondem à manifestação de um sentido, de uma idéia, de um pensamento. A força da palavra falada ou escrita revela a realidade, o mundo, às pessoas, concebendo construções e re-construções de histórias, conceitos, teorias.

As palavras contidas nos discursos podem significar a um momento a constatação da verdade humana, enriquecidas de consciência e conhecimentos, para a contribuição de nossa visão pessoal. É uma forma de abrir caminho para a iluminação daquilo que se procura durante todo o processo investigativo. A fala, a palavra, a linguagem é que possibilita a comunicação humana. É que pode trazer o entendimento, o encontro necessário e esperado após longas procuras. Gusdorf traz um enriquecimento nesse sentido:

A linguagem assinala, desde o ponto de partida, a linha de encontro entre o eu e o outro e, durante muito tempo, consagrará a dependência do eu em relação ao outro, já que, antes de tomar a palavra, é preciso tê-la recebida completamente elaborada. {...} Ela define o quadro de ação da palavra humana. Se eu falo, é menos para mim do que para outro; eu falo, para me dirigir ao outro, para me fazer compreender. A palavra é aqui como que o *traço de união* (GUSDORF, 1970, p. 45, grifo do autor).

Pressupõe-se que aquilo que for desocultado precisa certamente ser expresso, manifestado por meio da linguagem, da palavra, para que se configure sua realização, sua revelação. Há que ser confirmado e conservado por meio da fala. Uma forma de registro daquilo que foi descoberto. “Através do falar, na existência humana, é que o ser das coisas pode ser veiculado. O que é desvelado, só através da palavra chega à sua efetiva revelação, ao seu mais completo (ainda que não pleno) aparecimento” (CRITELLI, 1996, p. 75).

Os discursos contêm toda a autenticidade do pensar e do fazer pedagógico dos sujeitos entrevistados e sugerem a resposta a nossa interrogação (objeto da pesquisa): qual o sentido do desenho na Educação de Infância?

(P1)

O desenho na Educação Infantil é primordial, sem ele, nós professores não poderíamos entender o mundo infantil, seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor. É o começo de tudo; Através do desenho a criança compreende a linguagem oral e escrita, a matemática, a natureza, a sociedade e o mundo que o cerca.

(P2)

O desenho é utilizado na interpretação das histórias, pois mesmo que a criança esteja na hipótese de escrita pré-silábica no processo de construção da linguagem escrita é

possível observar o entendimento que teve sobre a história quando ela desenha o cenário, os personagens e, ainda que, seus desenhos não sejam expressivos a criança conta e nomeia as diferentes figuras registradas.

O desenho também é utilizado para ilustrar as produções de reescrita de textos com escrita espontânea e produções da própria criança individualmente.

(P3)

O desenho é uma das formas de sistematização de conhecimentos. Mesmo que o aluno adquira outras formas de representação como a escrita, através do desenho, podem-se fazer outras observações com relação à representação do pensamento. Ou seja, é uma visão de mundo diferenciada que, em algumas vezes, não poderá ser representada com o uso da linguagem escrita. Verifica-se ainda, se o educando usa símbolos para concretizar o pensamento, ou ainda, se ele (o aluno) entendeu certo o conteúdo, ou o que está faltando para que ele compreenda o conhecimento trabalhado com plenitude.

(P4)

O desenho é um registro que é usado diariamente em nossas aulas. Desenhar parece ser uma atividade tão espontânea e natural, mas para a criança pode ser a manifestação de uma necessidade vital. O desenho é uma linguagem que a criança usa para se comunicar. Percebo que cada dia elas estão mais envolvidas pelos desenhos e, enquanto o fazem, cantam, dançam, pintam, contam histórias, criam, imaginam ou silenciam.

(P5)

Eu tive a experiência de no ano passado trabalhar no berçário, eram crianças de um a de dois anos de idade. E nessa faixa etária, às vezes, as pessoas falam: Ah, as crianças não produzem! Foi uma experiência muito boa porque nós vimos o crescimento, a produção das crianças. Então através da pintura com dedinho, com o pé até com o próprio corpo, sujando-se com tinta, eles estavam ali registrando no papel o desenho. Este ano eu estou trabalhando numa sala de quatro a cinco anos, agora a experiência foi maior porque as crianças já têm a noção da escrita, são crianças ainda não leitoras, mas que registram o desenho é da forma assim de uma interpretação. A gente lê um texto, canta uma música com eles e aí eles registram através do desenho. Expressam-se e aparece bem o lúdico, sabem a imaginação, as fantasias dessas crianças; então assim é o avanço das crianças estão tendo na escrita, estão tendo também no desenho. Isso é fundamental, inclusive o desenho na Educação Infantil.

(P6)

É a maneira das crianças se expressarem. Tudo o que ouviram e o que viram, quando se conta uma história ou quando se vai a um passeio etc. Para que possamos ver o progresso da criança, por exemplo, uma criança no início do ano faz um registro sem nenhum acordo, lá pelo mês de setembro já dá para notar o que ela tenta registrar.

Os discursos dos sujeitos deverão constar nos quadros, conforme foram analisados, colocados da seguinte forma: Quadros 1; 2; 3; 4; 5; 6, para designá-los utilizar-se-ão:

D – Resposta ou fala do sujeito colhida pelo depoimento;

P – Professor, sujeito da pesquisa, seguido do número correspondente.

Acredita-se que as observações realizadas no contexto escolar, constituem momentos de auxílio favoráveis para aprofundar a visão sobre o todo e sobre as partes. Uma visão clara das coisas desocultadas através da nossa percepção sobre os sujeitos na sala de aula. Pois a percepção que se tem do mundo revelará como o berço das significações, mostrando-nos o sentido de todos os sentidos, constituindo-se como o solo de todos os pensamentos. Reafirmam Martins e Diehtechekenian (1984). São elementos que também nos possibilitarão conhecer e interpretar o fenômeno. Para contribuir no momento do registro, da interpretação.

A realização das análises, ideográfica e nomotética (vide quadros e gráficos) tendo como base os depoimentos dos sujeitos (professoras da Educação de Infância), resultaram em uma matriz de confluências temáticas, que após a verificação das asserções mais pontuadas deram origem às categorias abertas. Após o processo fenomenológico de análises, realizaram a interpretação das categorias abertas evidenciadas, que trazem a revelação da nossa interrogação na pesquisa, as quais asseguram e sustentam a construção científica do trabalho.

#### **4.2 Reflexões sobre o vivido**

Considera-se a hermenêutica o ponto essencial do trabalho, consolidando realmente a pesquisa. Nesse sentido, os leitores podem ter acesso às questões que tratam do desenho infantil, à sua aplicabilidade e ao pensamento das professoras (sujeitos) que produzem um

trabalho o qual objetivamente busca ampliar as condições de aprendizagem da criança concorrendo para os avanços da Educação de Infância.

De acordo com os pressupostos fenomenológicos, parte-se para o momento da interpretação dos dados em que os dizeres e os pensares consolidam-se como verdades na revelação do fenômeno. O depoimento passa a ser compreendido como significação; segundo Ricoeur, “faz parte da significação de um texto estar aberto a um número indefinido de leitores e, por conseguinte, de interpretações” (RICOEUR, 1976, p.43).

A teoria de Ricoeur (1976) aponta a interpretação como um processo capaz de desvelar novos modos de ser e de vida, permitindo ao sujeito conhecer-se a si mesmo, pois se descobre aberto ao mundo, no alargamento da esfera da comunicação. A explicação e compreensão de um texto proporcionam respostas contidas nas interrogações dos sujeitos, contemplando revelações significativas, produzindo novos pensares. Ainda de acordo com Ricoeur:

O termo interpretação deve, pois, aplicar-se não a um caso particular de compreensão, a das expressões escritas da vida, mas a todo processo que abarca a explicação e a compreensão. A interpretação enquanto dialética de explicação e compreensão pode, pois, remontar às fases iniciais do comportamento interpretativo já em ação na conversação. E, embora seja verdade que só a escrita e a composição literária proporcionam um pleno desenvolvimento desta dialética, a interpretação não deve referir-se como uma província da compreensão (RICOEUR, 1976, p. 86).

Traz a explicação e a compreensão nas considerações que ora se tece sobre os achados no decorrer de toda a pesquisa, direcionando as interpretações sob a base teórica que se teve acesso e que serve de apoio na construção de nosso pensar a partir do objeto proposto. Reconhece na interpretação um movimento significativo, um confronto entre as falas, os pensamentos dos sujeitos no entrelaçamento das teorias examinadas.

Caminha-se, portanto, no sentido de descrever, compreender e interpretar os discursos revelados pelas professoras de Educação de Infância pelas experiências vivenciadas no espaço de aprendizagem da criança.

Afirma-se, entretanto, que o maior desejo, durante todo o processo de investigação, que move os passos em direção à continuidade da formação e do aprimoramento profissional, é um ‘querer’ muito forte no reencanto da educação, (Assmann, 1998). Sente-se como pesquisadora, o dever de avançar na construção de um conhecimento, que faça emergir novas verdades, resignificando conceitos e aprendizagens.

“A educação só pode dar bons “resultados” quando se preocupa com gerar experiências de aprendizagem, criatividade para construir conhecimentos e habilidade para

saber “acessar” fontes de informação sobre os mais variados assuntos” (ASSMANN, 1998, p. 32). As visitas às escolas proporcionaram essas reflexões. As situações de aprendizagem; a linguagem das crianças; a roda; as músicas; as brincadeiras e os desenhos coloridos dão um aspecto todo especial a uma sala de aula infantil, suscitando anseios para elaborar um conhecimento com qualidade.

A presença nas salas da Educação de Infância foi importante para vivenciar um pouco das experiências das crianças, no que se refere às elaborações gráficas dentro do processo educativo. Complementando com a fala das professoras, no relato de suas considerações, suas observações no convívio diário com as crianças, enfatizando as questões sobre o desenho na aprendizagem.

Vale dizer, que a experiência de trabalho na educação da criança favoreceu a busca pelas salas de aula, subsidiando o pensar, e colaborando nas reflexões, que emergiam do clima familiar e do ambiente rico, colorido e totalmente impregnado pela presença da criança.

As observações e até vivências em algumas atividades realizadas e projetos encaminhados em algumas das escolas visitadas, possibilitaram comprovar a variedade de experiências que algumas professoras propiciam aos alunos, oferecendo possibilidades diversificadas de materiais que conduzem às ricas situações de aprendizagens, tendo no desenho a estratégia de ensino para atingir os objetivos propostos em seus planejamentos.

Verifica-se ainda que as crianças têm facilidade de elaborar desenhos com qualquer tipo de material e demonstram satisfação ao fazê-lo. Elas iniciam suas experiências com o processo gráfico desde a hora do parque em que as professoras propõem desenhos livres na areia, até o falar sobre os seus desenhos, nomeando-os e relacionando-os a uma história; a um acontecimento. Em um outro momento, as crianças utilizam pequenas pedras para desenhar livremente nas calçadas do parque e, em seguida, as professoras exploram pedagogicamente todos os caminhos e possibilidades que o desenho sugere.

Na sala de aula, também se percebe que o momento do desenho é bastante prazeroso em quase todas as escolas visitadas, verificou-se o envolvimento das crianças a essa experiência de intensa criatividade. Com base em uma história, uma música, um texto informativo, um passeio, propõe-se às crianças que representem por meio de desenhos, aquilo que foi ouvido, vivido, vivenciado. Nesse momento aparece a criatividade do próprio professor, que apresenta uma variedade de materiais a serem utilizados. As crianças fazem

seus desenhos no papelão, com cola colorida e desenhavam na lixa com giz, utilizavam papéis coloridos. Desenhavam em variados tipos de papéis com lápis de cor, giz de cera, tinta e até com carvão.

Somente em 02 (duas) escolas as crianças se encontram nas aulas de artes, um contato com algumas técnicas do desenho; o uso do lápis antes da tinta, algumas noções de espaço e aproveitamento do papel (desenhavam em jornais, papel artesanal, retalhos diversos de papel). Segundo as professoras, as crianças iniciam seus desenhos e pinturas de uma forma livre, criando espontaneamente sem interferências.

Ao participar de alguns desses momentos, constatou-se que ao falar do desenho, a criança se coloca de forma segura, informando todos os detalhes sempre carregados de interpretação, evidenciando o alcance da criatividade e a sensibilidade ali esboçada; “a criança ilustra, por meio do desenho, o conteúdo do seu pensamento dinâmico” (Freinet, 1989, p. 82).

Percebe-se que para algumas crianças na hora do desenho se inicia uma espécie de monólogo; uma troca de idéias entre si; uma linguagem em que a criança estabelece com o próprio pensamento e vai transportando para o papel; outras experimentam uma satisfação intensa ao desenharem. Para a maioria delas parece ser um momento mágico, colorido e alegre. Recorre-se à Derdyk para ilustrar esse pensamento:

Algumas crianças ficam muito contentes com o resultado de seus trabalhos. Outras não. Algumas adoram desenhar murmurando, soltando gritos, cantando ou contando. Outras voltam totalmente à atenção para dentro do papel, dirigindo a cena e a ação que se passa na frente delas. Outras então se impacientam, desenhando, batendo a ponta do pé, mudando de posição a toda hora, remexendo-se. Enfim, vários tipos de manifestação acompanham o ato de desenhar (DERDYK, 1994, p. 94).

Em algumas ocasiões, ao sentar ao lado de algumas dessas crianças, observa-se que o movimento da mão ao desenhar parece querer dar vida a todos os traçados e a criança ao se expressar, acredita realmente que isso acontece. É surpreendente como cada risco tem um significado importante para o conjunto em si. As linhas têm um sentido revelador daquilo que está oculto na imaginação infantil.

Entretanto, o olhar investigativo e cuidadoso, guiado e orientado pela interrogação, permitiu examinar as ações pedagógicas nas salas visitadas, evidenciando alguns aspectos um tanto desfavoráveis no que se refere às ações educativas, tendo o desenho da criança como estratégia no processo de aprendizagem. Em uma das escolas citadas, as professoras utilizam o desenho timidamente e, de uma forma que visível, limita a expressão

natural das crianças. São desenhos designados como desenho de observação e desenho de interferência em que as crianças completam o que está faltando nas figuras.

Sente-se certa inibição em algumas crianças o que dificulta a sua expressão gráfica e reduz o gosto pelo desenho. Conforme o depoimento das professoras desta sala de aula, o desenho não é trabalhado cotidianamente; raras vezes possibilitam o desenho livre. Na maioria dos casos observados, as professoras da Educação de Infância, apesar de utilizar os desenhos nas ações educativas, desconhecem a importância de tal linguagem e de sua aplicabilidade na aprendizagem infantil.

Testemunharam-se algumas reflexões como: *sabe que nunca parei para pensar no sentido do desenho da criança?* Isso se remete às questões sobre a formação do professor, sobre as especialidades que compartimentam o saber, cada qual em seu devido lugar, gerando certos preconceitos e fragmentação no ensino. No caso do desenho, existe a dificuldade de considerá-lo como possibilidade nas ações pedagógicas da aprendizagem infantil. É preciso valorizar não só o aspecto artístico do desenho, mas os caminhos que ele pode sugerir de crescimento e conhecimento de mundo para a criança. Para Derdyk:

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, 1994, p. 24).

Nas escolas do município (Campo Grande), verificou-se escassez de material para as experiências com o desenho, além da dificuldade das professoras no atendimento com as crianças. Revelando-se também as observações, que a proposta pedagógica para o ensino pré-escolar parece estar distante dos anseios da direção da escola demonstrando certo desinteresse com a Educação de Infância.

Essas constatações fazem crer que os avanços na educação da criança e, principalmente no que se refere à expressividade infantil, necessitam ainda da conscientização de que tanto professor quanto escola precisam evoluir engajados em objetivos concretos de mudanças e transformações com base nas necessidades da criança, considerando suas potencialidades que não podem ser desprezadas.

Nesse sentido, reafirma-se a importância das expressões gráficas, pois se percebe que o desenho alimenta e demonstra um dever. Estabelecem atitudes de busca; de curiosidade;

de interrogações frente às exigências do mundo atual para acompanhar o constante movimento e evolução da existência humana. Momento em que refletimos sobre a prática pedagógica, como a necessidade de romper com aquilo que está estabelecido, pronto, consolidado; deve-se agir com ousadia, na re-construção do novo. No entanto, a mudança exige exercitar no cotidiano atitudes diferenciadas frente ao saber, assumir a insegurança e a incerteza da busca, para uma permanente re-construção do conhecimento.

Nesta linha de pensamento, coloca-se o desenho infantil como possibilidade na (re)construção e (re)invenção do conhecimento, para o favorecimento de uma aprendizagem significativa para a criança, revelando um “pensar” e um “fazer” coerentes com as suas necessidades, em um espaço e ambiente altamente construtivos e criativos em resposta às curiosidades infantis.

A educação como via de compreensão do homem, de si mesmo e do mundo, deve estar pautada na reformulação das idéias, das concepções, em que o educador deve buscar a partir de si próprio, novos caminhos; deve acolher novas estratégias para a educação presente e futura, na recuperação do saber. Considera-se, portanto, que tratar do desenho infantil, é uma forma de romper com as cegueiras do conhecimento, conforme afirmações de Morin:

É impressionante que a educação que visa transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer (MORIN, 2003, p. 14).

A linguagem gráfica como linguagem própria da infância insere-se, portanto, como valiosa estratégia de ensino na educação da criança. De acordo com as teorias colocadas pelos estudiosos e educadores, desenvolvidas nesse trabalho e, pela vivência significativa da criança no momento do desenho, passa a considerá-lo como um dispositivo pedagógico, amplamente construtivo nas ações educativas, apontando caminhos e possibilidades, de forma a sanar as incertezas pedagógicas existentes na educação.

#### **4.3 O sentido do desenho na construção do ser criança: o universo das linhas e das construções – novos olhares.**

Com base nos resultados das análises considera-se “novos olhares” para o desenho infantil, que de certa forma concretizam a resposta ao nosso questionamento. Na realização da hermenêutica, portanto, as imagens refletidas no papel mostram-se coloridas,

livres e criativas. Compõem os elementos para a interpretação, entremeados pela teoria que dão sustento as categorias abertas contempladas e demonstradas a seguir:

- **O desenho como interpretação e sistematização de conhecimentos** (vide gráfico 1).

Esta categoria se evidencia pelas falas dos sujeitos que apontam o desenho como forma da criança interpretar os conhecimentos apresentados metodologicamente em variados momentos de atividades na sala de aula. A criança interpreta por meio de desenho o conteúdo trabalhado nas áreas diferenciadas do conhecimento. São considerações que se justificam pelos depoimentos:

(P1) - Para entender ao mundo infantil, seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor. Através do desenho a criança compreende a linguagem oral e escrita. Compreende a matemática, a natureza, a sociedade e o mundo que a cerca.

(P2) O desenho é utilizado na interpretação de histórias. Ainda que, seus desenhos não sejam expressivos a criança conta e nomeia as diferentes figuras registradas. O desenho também é utilizado para ilustrar as produções de reescrita de textos com escrita espontânea.

(P3) O desenho é uma das formas de sistematização de conhecimentos. O aluno através do desenho pode fazer outras observações com relação à representação do pensamento. O desenho permite uma visão de mundo diferenciada que em algumas vezes não poderá ser representada com o uso da linguagem escrita. Com o desenho ele compreende o conhecimento trabalhado com plenitude.

(P5) Crianças não “leitoras” registram o desenho da forma, assim como de uma interpretação com música e texto.

- **O desenho como movimento do pensar da criança.** (vide gráfico 2)

Ao desenhar, a criança manifesta o dinamismo do seu pensamento, o real e o imaginário em constante atividade, exprime as necessidades, os desejos, as sensações e a percepção do mundo, das coisas e das pessoas. Evidencia sua importância na Educação de Infância como meio de expressão da criança. Comprova-se isso com as falas:

(P1) O desenho na Educação Infantil é primordial

(P2) O desenho é utilizado na interpretação de histórias. Ainda que, seus desenhos não sejam expressivos a criança conta e nomeia as diferentes figuras registradas. O desenho também é utilizado para ilustrar as produções de reescrita de textos com escrita espontânea.

(P3) O aluno, através do desenho, pode fazer outras observações com relação à representação do pensamento. O desenho permite uma visão de mundo diferenciada que em algumas vezes não poderá ser representada com o uso da linguagem escrita. O educando usa símbolos para concretizar o pensamento.

(P4) O desenho é um registro que é usado diariamente nas aulas. O desenho é uma linguagem que a criança usa para se comunicar. Enquanto desenham, as crianças cantam, dançam, pintam.

(P5) Através da pintura com dedinho, com o pé até com o próprio corpo, se sujando com tinta, eles estavam ali registrando no papel o desenho. Crianças não “leitoras” registram o desenho da forma assim de uma interpretação com música e texto. Expressam o lúdico, a imaginação, as fantasias sendo o desenho fundamental na Educação Infantil.

- **O desenho como atividade lúdica na forma de comunicar e expressar**  
(vide gráfico 3)

Atribui-se a essa categoria, o sentido lúdico do desenho como momento prazeroso do brincar que leva a criança a se expressar espontaneamente e amplia a sua comunicação com o mundo. De acordo com o pensar dos próprios sujeitos:

(P4) Desenhar parece ser uma atividade tão espontânea e natural, mas para a criança pode ser a manifestação de uma necessidade vital. O desenho é uma linguagem que a criança usa para se comunicar. Enquanto desenham, as crianças cantam, dançam, pintam, contam histórias, criam imaginam ou silenciam.

(P5) Através da pintura com dedinho, com o pé até com o próprio corpo, sujando-se com tinta, elas estavam ali registrando no papel o desenho. Crianças não “leitoras” registram o desenho da forma assim de uma interpretação com música e texto. Expressam o lúdico, a imaginação, as fantasias, sendo o desenho fundamental na Educação Infantil.

(P6) Maneira das crianças expressarem o que ouviram e o que viram, quando se conta uma história ou se vai a um passeio etc. Permite ver o progresso da criança.

## QUADROS

### ANÁLISE IDEOGRÁFICA

**Quadro 1**

	P1	
DISCURSO INGÊNUO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	DISCURSO ARTICULADO
<p>- O desenho na Educação Infantil é primordial, sem ele, nós professores não poderíamos entender o mundo infantil, seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor. É o começo de tudo; Através do desenho a criança compreende a linguagem oral/escrita, a matemática, a natureza e a sociedade e o mundo que a cerca.</p>	<p>1) – O desenho na Educação Infantil é primordial.</p> <p>2) – Para entender o mundo infantil, seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor.</p> <p>3) – Através do desenho a criança compreende a linguagem oral/escrita.</p> <p>4) - Compreende a matemática, a natureza e a sociedade e o mundo que a cerca.</p>	<p>Para o sujeito 1, o desenho na Educação Infantil é o principal fator de desenvoltura da criança, para que essa possa entender o mundo.</p> <p>Possibilita o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor da criança. Evidencia a compreensão da linguagem oral/escrita; a matemática; a natureza; a sociedade e o mundo.</p>

Quadro 2

	P2	
DISCURSO INGÊNUO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	DISCURSO ARTICULADO
<p>- O desenho é utilizado na interpretação das histórias, pois mesmo que a criança esteja na hipótese de escrita pré-silábica no processo de construção da linguagem escrita é possível observar o entendimento que teve sobre a história quando ela desenha o cenário, os personagens e, ainda que, seus desenhos não sejam expressivos a criança conta e nomeia as diferentes figuras registradas.</p> <p>O desenho também é utilizado para ilustrar as produções de reescrita de textos com escrita espontânea, e produções da própria criança individualmente.</p>	<p>1) – O desenho é utilizado na interpretação de histórias.</p> <p>2) - Ainda que, seus desenhos não sejam expressivos a criança conta e nomeia as diferentes figuras registradas.</p> <p>3) – O desenho também é utilizado para ilustrar as produções de reescrita de textos com escrita espontânea.</p>	<p>O sujeito 2, utiliza metodologicamente o desenho na interpretação e compreensão de histórias; Pontua com ênfase o sentido que o desenho tem na ilustração das produções de reescrita de textos com escrita espontânea.</p>

Quadro 3

	P3	
DISCURSO INGÊNUO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	DISCURSO ARTICULADO
<p>O desenho é uma das formas de sistematização de conhecimentos. Mesmo que o aluno adquira outras formas de representação como a escrita, através do desenho, pode-se fazer outras observações com relação a representação do pensamento. Ou seja, é uma visão de mundo diferenciada que em algumas vezes não poderá ser representada com o uso da linguagem escrita. Verifica-se ainda, se o educando usa símbolos para concretizar o pensamento, ou ainda, se ele (o aluno) entendeu certo o conteúdo. Ou o que está faltando para que ele compreenda o conhecimento trabalhado com plenitude.</p>	<p>1) - O desenho é uma das formas de sistematização de conhecimentos.</p> <p>2) - O aluno através do desenho, pode fazer outras observações com relação à representação do pensamento.</p> <p>3) – O desenho permite uma visão de mundo diferenciada que em algumas vezes não poderá ser representada com o uso da linguagem escrita.</p> <p>4) - O educando usa símbolos para concretizar o pensamento.</p> <p>5) - Com o desenho ele compreende o conhecimento trabalhado com plenitude.</p>	<p>Afirma o sujeito 3 que o desenho é uma das formas de sistematização e compreensão de conhecimentos, possibilitando reflexões e observações sobre a representação do pensamento da criança.</p> <p>O desenho permite uma visão de mundo diferenciada, no entendimento sobre o conhecimento trabalhado. Utilizando símbolos podemos compreender o conhecimento com mais plenitude.</p>

Quadro 4

	P4	
DISCURSO INGÊNUO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	DISCURSO ARTICULADO
<p>O desenho é um registro que é usado diariamente em nossas aulas. Desenhar parece ser uma atividade tão espontânea e natural, mas para a criança pode ser a manifestação de uma necessidade vital. O desenho é uma linguagem que a criança usa para se comunicar. Percebo que cada dia elas estão mais envolvidas pelos desenhos e, enquanto o fazem, cantam, dançam, pintam, contam histórias, criam imaginam ou silenciam.</p>	<p>1) - O desenho é um registro que é usado diariamente em nossas aulas.</p> <p>2) - Desenhar parece ser uma atividade tão espontânea e natural, mas para a criança pode ser a manifestação de uma necessidade vital.</p> <p>3) - O desenho é uma linguagem que a criança usa para se comunicar.</p> <p>4) - Enquanto desenhavam, as crianças cantam, dançam, pintam, contam histórias, criam imaginam ou silenciam.</p>	<p>Este sujeito aponta que o desenho é um registro sistemático em suas aulas usado na aprendizagem; Desenhar é uma atividade espontânea e natural, sendo para a criança a manifestação de uma necessidade vital. Logo, para o sujeito 4, o desenho é uma linguagem que a criança utiliza para se comunicar; As crianças se envolvem cada vez mais com os desenhos e enquanto o fazem, cantam, dançam, pintam, contam histórias, criam, imaginam ou silenciam</p>

Quadro 5

	P5	
DISCURSO INGÊNUO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	DISCURSO ARTICULADO
<p>Eu tive a experiência de no ano passado trabalhar no berçário, eram crianças de 1 a de 2 anos de idade. E nessa faixa etária as vezes as pessoas falam ah as crianças não produzem e foi uma experiência muito boa porque nós vimos o crescimento, e, a produção das crianças, né então através da pintura com dedinho, com o pé até com o próprio corpo, se sujando com tinta, eles estavam ali registrando no papel o desenho. Este ano eu estou trabalhando numa sala de 4 a 5 anos, então a experiência ela foi maior porque as crianças já tem a noção da escrita, então são crianças ainda não leitoras, mas que registram o desenho é da forma assim de uma interpretação. A gente lê um texto, canta</p>	<p>1) - Eu tive a experiência de no ano passado trabalhar no berçário.</p> <p>2) - Experiência muito boa porque nós vimos o crescimento, e, a produção das crianças.</p> <p>3) -Através da pintura com dedinho, com o pé até com o próprio corpo, se sujando com tinta, eles estavam ali registrando no papel o desenho.</p> <p>4) - Crianças não “leitoras” registram o desenho, na forma de uma interpretação, com música e texto.</p> <p>5) - Expressam, o lúdico, a imaginação, as fantasias, sendo o desenho fundamental na Educação Infantil.</p>	<p>Para este sujeito o desenho é um registro do crescimento e da produção da criança; A criança utiliza-se do desenho para interpretar uma música, e/ou até um texto. Destaca também que o desenho é uma expressão lúdica que evidencia a imaginação e as fantasias da criança, demonstrando avanços tanto na escrita, quanto no próprio desenho, sendo fundamental na Educação Infantil.</p>

<p>uma música com eles e aí eles registram através do desenho. E aí eles se expressam, aparece bem o lúdico, sabe a imaginação, as fantasias, dessas crianças, então assim, é o avanço que as crianças estão tendo na escrita estão tendo também no desenho. Então assim é fundamental o desenho na Educação Infantil.</p>		
--	--	--

Quadro 6

	P6	
DISCURSO INGÊNUO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	DISCURSO ARTICULADO
<p>É a maneira das crianças expressarem o que ouviram e o que viram, quando se conta uma história ou quando se vai a um passeio etc. Para que possamos ver o progresso da criança, por exemplo, uma criança no início do ano faz um registro sem nenhum acordo, lá pelo mês de setembro já dá para notar o que ela tenta registrar.</p>	<p>1) - Maneira das crianças expressarem o que ouviram e o que viram, quando se conta uma história ou se vai a um passeio etc.</p> <p>2) - Permite ver o progresso da criança.</p>	<p>O sujeito 6 considera o desenho como uma forma de expressão da realidade da criança. Demonstra os avanços dessa criança no processo de aprendizagem em nível de amadurecimento gradativo.</p>

### QUADRO DAS CONVERGÊNCIAS.<sup>4</sup>

ASSERÇÕES DOS SUJEITOS	CONFLUÊNCIAS TEMÁTICAS		
	1	2	3
Unidades de Significado			
P1 D1 –O desenho na Educação Infantil é primordial	X	X	X
P1 D2- Para entender o mundo infantil, seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor.	X	X	
P1 D3 Através do desenho a criança compreende a linguagem oral/escrita	X		
P1 D4 Compreende a matemática, a natureza e a sociedade e o mundo que a cerca.	X		
P2 D1 O desenho é utilizado na interpretação de histórias.	X	X	
P2 D2 Ainda que, seus desenhos não sejam expressivos a criança conta e nomeia as diferentes figuras registradas.	X	X	
P2 D3 O desenho também é utilizado para ilustrar as produções de reescrita de textos com escrita espontânea.	X	X	
P3 D1 O desenho é uma das formas de sistematização de conhecimentos	X		
P3 D2 O aluno através do desenho, pode fazer outras observações com relação à representação do pensamento.	X	X	
P3 D3–.O desenho permite uma visão de mundo diferenciada que em algumas vezes não poderá ser representada com o uso da linguagem escrita.	X	X	
P3 D4 O educando usa símbolos para concretizar o pensamento.		X	
P3 D5 Com o desenho ele compreende o conhecimento trabalhado com plenitude.	X		
P4 D1- O desenho é um registro que é usado diariamente em nossa aulas.		X	
P4 D2 Desenhar parece ser uma atividade tão espontânea e natural, mas para a criança pode ser a manifestação de uma necessidade vital.		X	X
P4 D3 O desenho é uma linguagem que a criança usa para se comunicar.		X	X
P4 D4 Enquanto desenhavam, as crianças cantam, dançam, pintam, contam histórias, criam imaginam ou silenciam.		X	X
P5 D1 Eu tive a experiência de no ano passado trabalhar no berçário.			X
P5 D2 Experiência muito boa porque nós vimos o crescimento, e, a produção das crianças.			X
P5 D3 Através da pintura com dedinho, com o pé até com o próprio corpo, se sujando com tinta, eles estavam ali registrando no papel o desenho.		X	X
P5 D4 Crianças não “leitoras”, registram o desenho, da forma assim de	X	X	X

uma interpretação, com música e texto.			
P5 D5- Expressam, o lúdico, a imaginação, as fantasias, sendo o desenho fundamental na Educação Infantil.		X	X
P6 D1 Maneira das crianças expressarem o que ouviram e o que viram, quando se conta uma história ou se vai a um passeio etc.		X	X
P6 D2-. Permite ver o progresso da criança.			X

<sup>41</sup> – O desenho como interpretação e sistematização de conhecimentos.

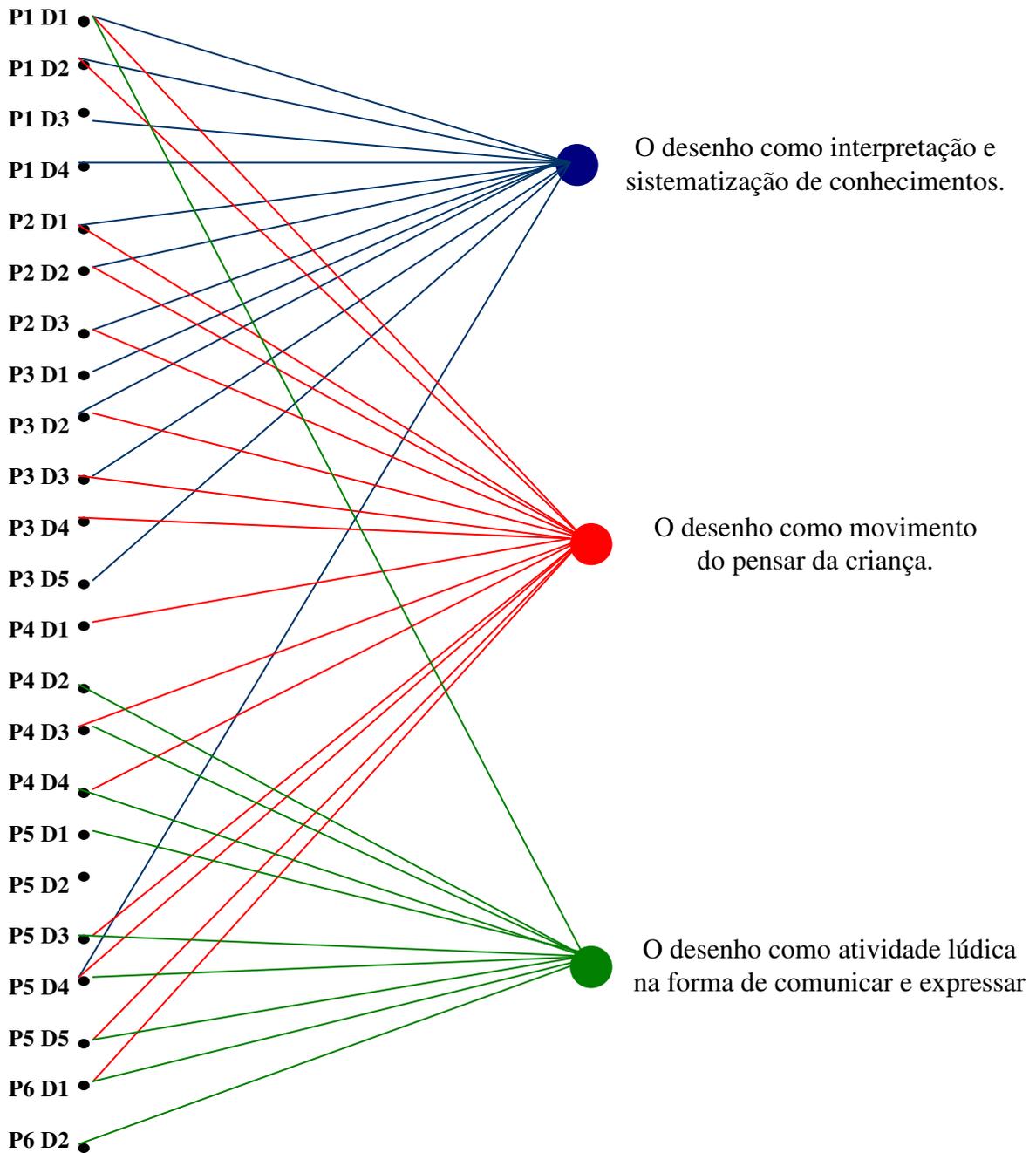
2 – O desenho como movimento do pensar da criança.

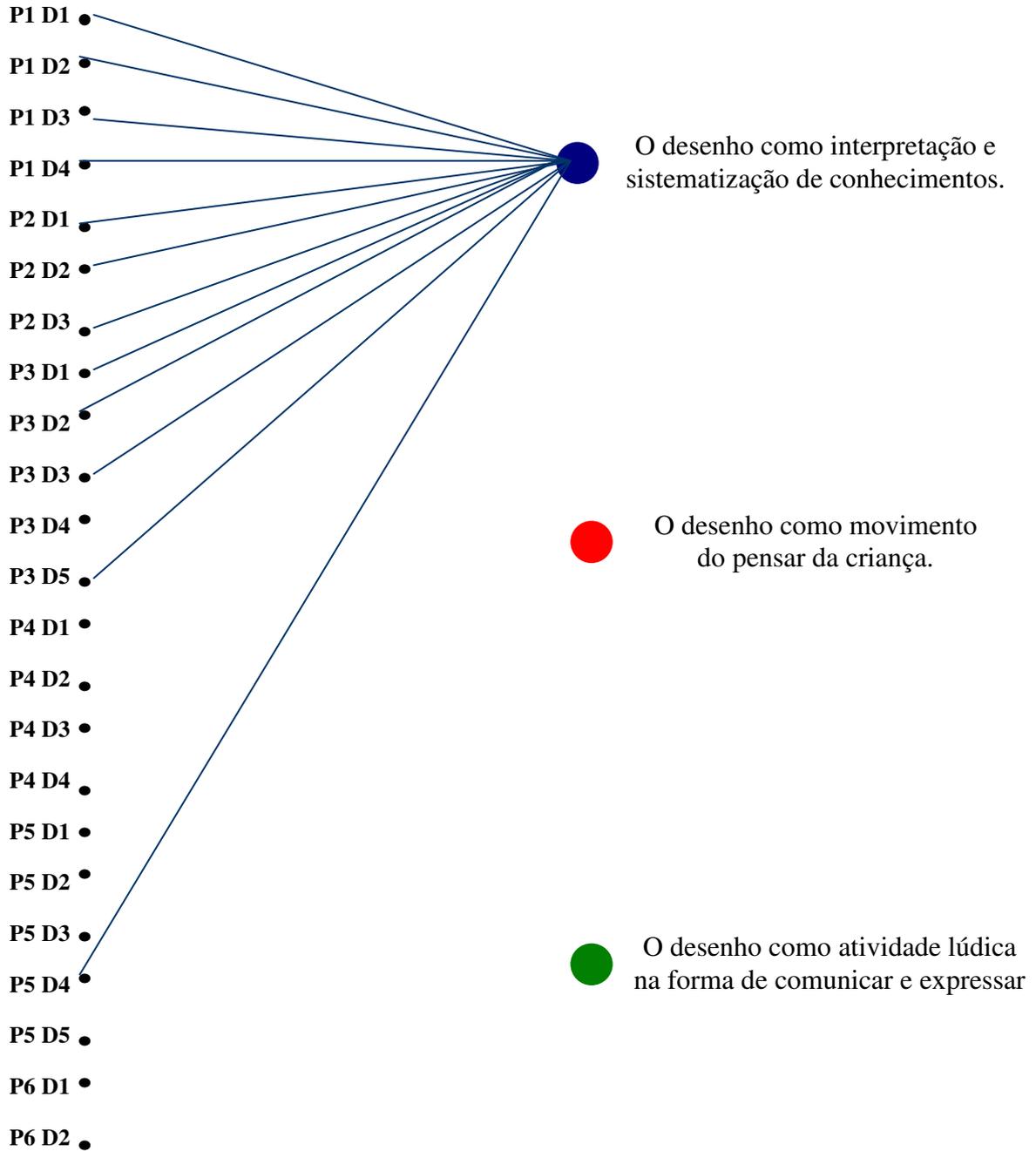
3 – O desenho como atividade lúdica na forma de comunicar e expressar.

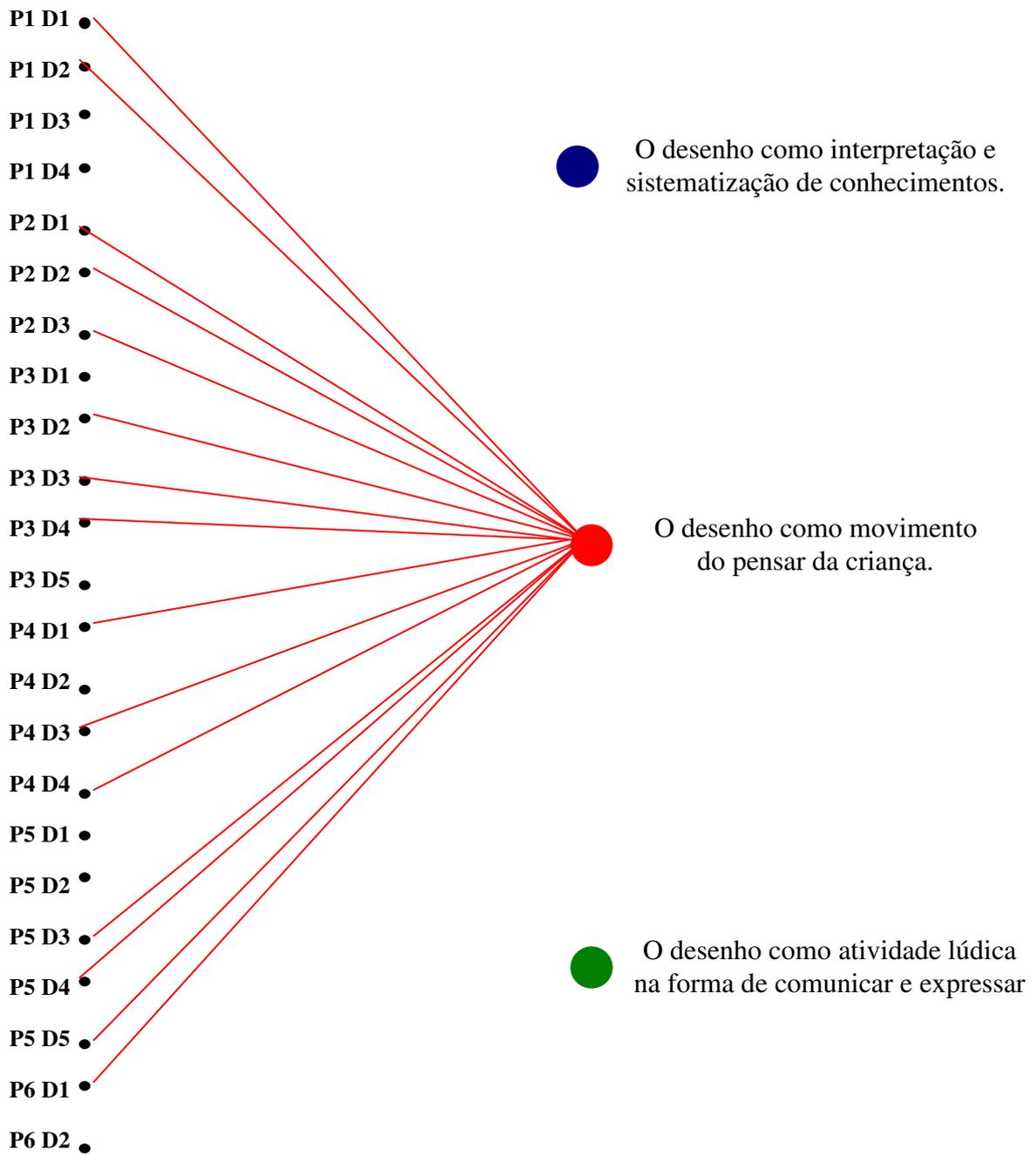
# GRÁFICOS

## GRÁFICO COMPLETO DAS CATEGORIAS ABERTAS

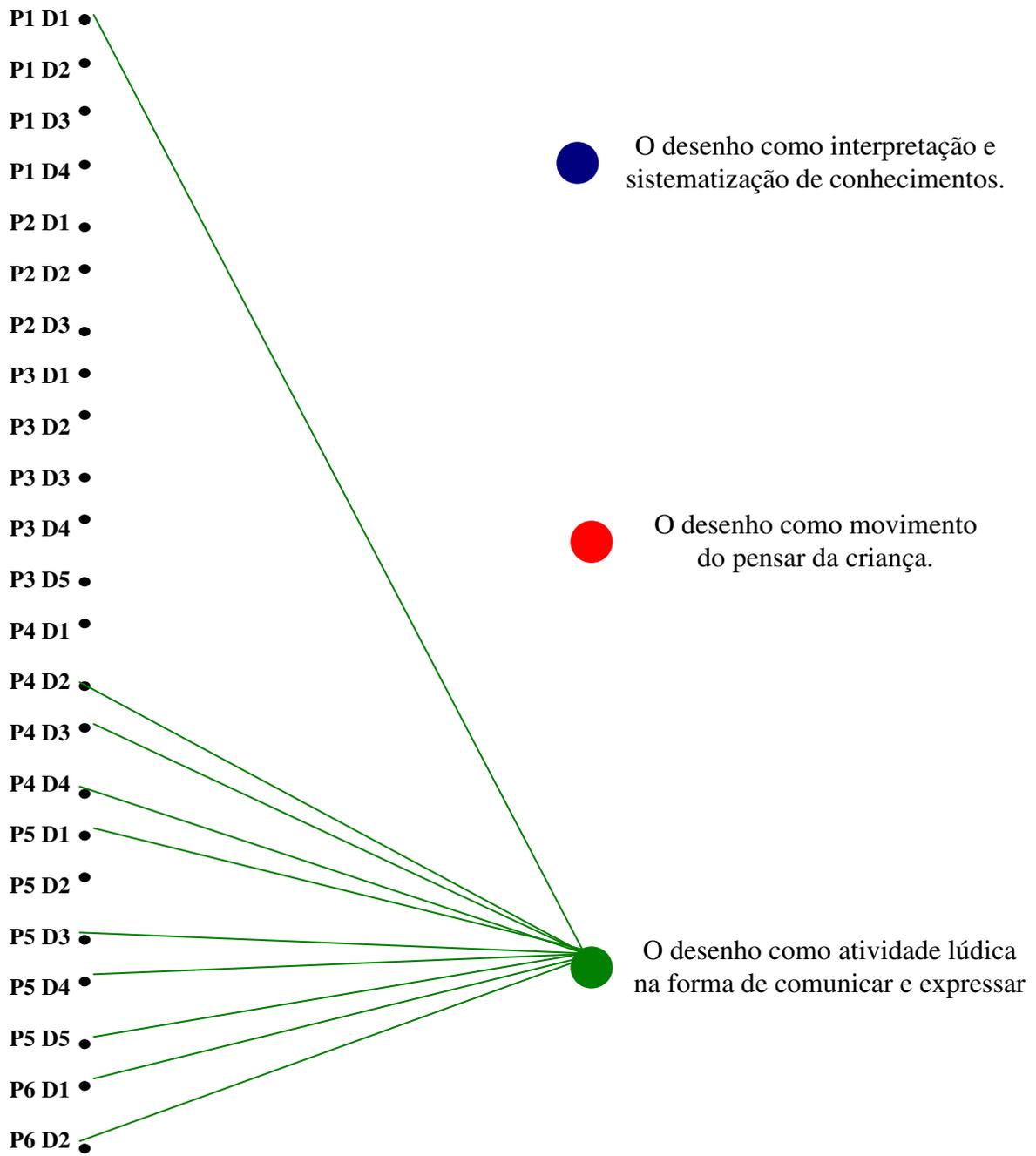
### Unidades de Significado



**GRÁFICO DAS CONVERGÊNCIAS DAS CATEGORIAS ABERTAS – 1**

**GRÁFICO DAS CONVERGÊNCIAS DAS CATEGORIAS ABERTAS – 2**

### GRÁFICO DAS CONVERGÊNCIAS DAS CATEGORIAS ABERTAS – 3



As categorias destacadas, extraídas das análises realizadas, serão a partir desse momento, interpretadas de uma forma mais ampla, momento em que se inicia a elaboração da hermenêutica propriamente dita. Desenvolvendo as considerações necessárias para a finalização do referido trabalho. Pretende-se que seja concretizada a relação da pesquisa teórica com a pesquisa empírica, para validar todo o estudo percorrido, atribuindo-lhe um caráter científico.

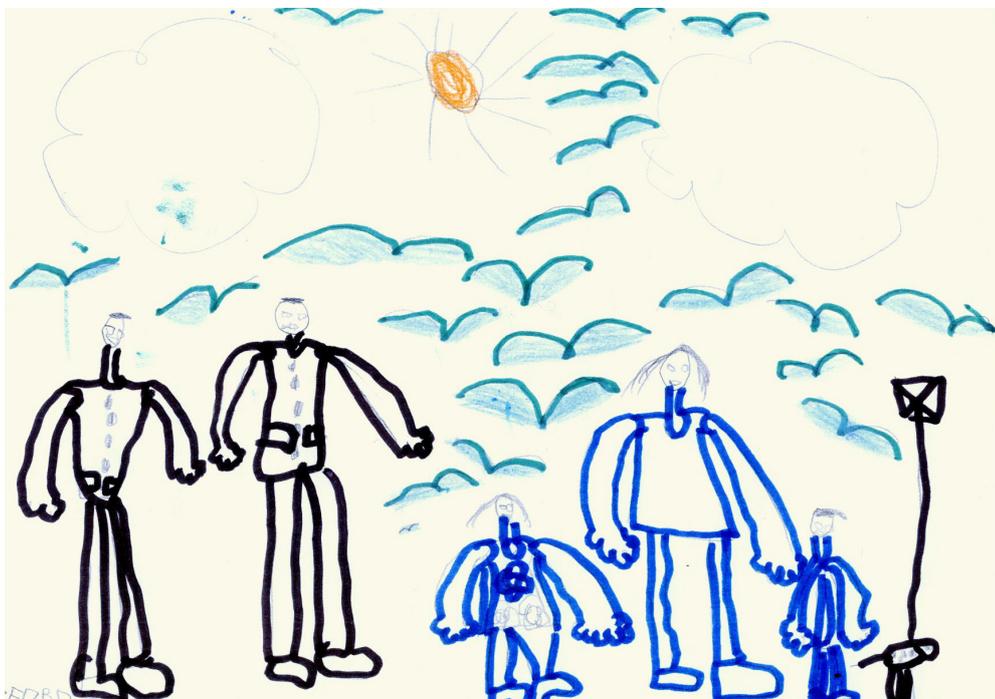
Para demonstrar o sentido do desenho na sala de aula da Educação de Infância, apresentam-se alguns desenhos feitos pelas crianças em momentos de aprendizagem a partir das atividades pedagógicas propostas pelas professoras por ocasião de nossas visitas. Os desenhos constituem no deferimento, elementos que contribuem para a realização da interpretação e que complementam as considerações finais desse trabalho. Para confrontar com a fundamentação teórica examinada, demonstrando também que os sujeitos (as professoras interrogadas) experienciam o sentido do desenho como metodologia em sala de aula, evidencia-se na revelação dos seus depoimentos.

As expressividades gráficas demonstram o significado do desenho na vida da criança e, principalmente, no contexto educativo. É o mundo das linhas e dos traçados que sugerem muito mais do que a visão alcança. Da imaginação à criação, a criança experimenta momentos de exploração do mundo; momento em que se coloca como Ser na oportunidade de crescer e de avançar na construção do conhecimento desse mundo. As realizações do grafismo infantil revelam as possibilidades do educador no seu compromisso de ação com a aprendizagem da criança.

## Desenho livre.



Desenho 1- Creche Zedu – Extensão – Infantil III



Desenho 2 - Creche Zedu – Extensão – Infantil III



Desenho 3 - Creche Zedu – Sede – Infantil III

Verificou-se que na sala de aula as professoras propiciam momentos de desenho livre em que a criança tem a oportunidade de exprimir livremente o seu imaginário, representando situações, sentimentos, conflitos, desejos, sem uma temática definida. É um momento de intensa criatividade, que permite à criança desenvolver todos os aspectos do seu Ser, interagindo com o mundo, consigo mesma, construindo sua identidade e sua autonomia. “Através do desenho entramos no cerne das representações imaginativas do sujeito, de sua afetividade, de seu comportamento interior e de seu simbolismo” (MÈREDIEU, 1974, p. 77).

Os depoimentos das professoras (sujeitos) interrogadas na pesquisa revelam que o desenho utilizado na sala de aula é uma forma de interpretação em que a criança explora os signos gráficos para representar seus conhecimentos, seus avanços e dificuldades. É um momento lúdico, que segundo Freinet (1989), a criança tem a oportunidade de dar verdadeira expressão à vida e a si mesmo. “Foi assim que o desenho espontâneo se nos revelou, desde o início de nossas experiências, como uma destas pistas favoráveis aonde a criança chega por meio próprio à revelação de si mesma” (FREINET, 1989, p. 103). É no desenho livre que a criança experimenta a capacidade de criar, interpretando o mundo que a cerca, revelando o seu ser.

Derdyk (1994) vê o desenho da criança como uma atividade lúdica. Um jogo, em que a criança se envolve transformando o tempo e o espaço. “Desenhar é atividade lúdica,

reunindo, como em todo jogo, o aspecto operacional e o imaginário” (WINNICOTT apud DERDYK, 1994, p. 73, grifo do autor). No desenho livre, a criança tem a liberdade de “brincar”, manipulando e transformando o espaço do papel, em total exploração do imaginário. “Trabalhar com a ludicidade de um brinquedo é viver emoções e sentimentos. O sentido de Ser e das coisas começa-se abrir, a se fechar, a se deixar ver, a se definir através de nossas emoções” (ROJAS, 2004, p. 43).

Emoção e sentimento envolvem o momento lúdico do desenho; a criança mergulha no universo das cores, das imagens, dos símbolos. Seus gestos soltos criam e recriam o mundo, em uma liberdade de ser e de fazer. “As emoções dão liberdade às coisas, aos outros, nós mesmos” (ROJAS, 2004, p.43).

Ora, a emoção guia a imaginação. A imaginação deixa-se levar pela intensidade da emoção no prazer de criar, sendo o desenho essencial no trabalho com a criança, de acordo com o próprio pensar dos sujeitos interrogados: “Expressam, o lúdico, a imaginação, as fantasias, sendo o desenho fundamental na Educação Infantil” (P5).

## O desenho na interpretação de histórias

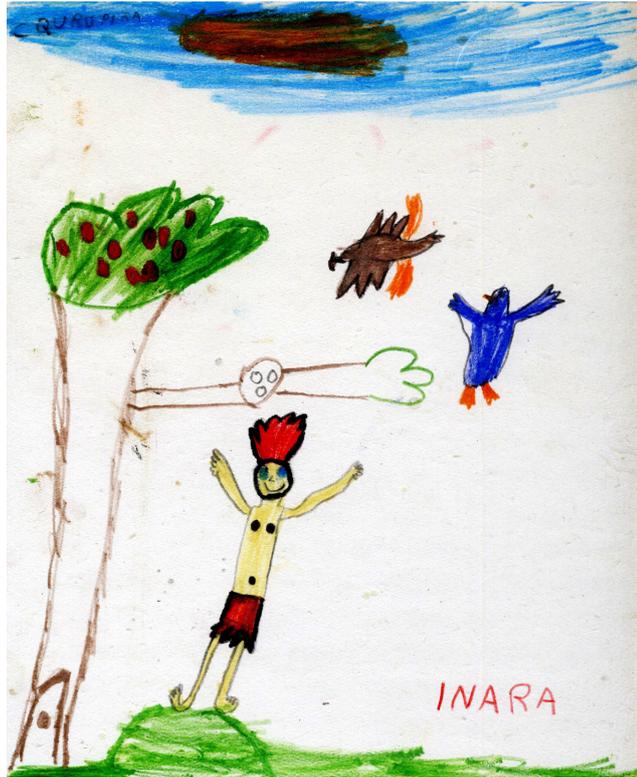


Desenho 4 - Creche Zedu – Extensão – Infantil I

A história “O dono da bola” foi contada na roda para as crianças. Os sujeitos utilizam fantoches para fazer a dramatização, criando uma música com palavras da própria história. As crianças cantam, dançam e recontam a história à sua maneira. Em seguida fazem o registro em forma de desenho, sendo que em outros momentos, trabalham com pintura, dobradura etc.

Percebe-se que o desenho pode ser um caminho metodológico para o professor que trabalha com a educação da criança. Com base nos registros gráficos e de forma sistemática é possível acompanhar os progressos, as necessidades, os conflitos e os avanços presentes no processo do desenvolvimento infantil.

A partir do próprio pensar das professoras “Maneira das crianças expressarem o que ouviram e o que viram, quando se conta uma história ou se vai a um passeio etc. Permite ver o progresso da criança.” (P6), comprova-se a importância do desenho como meio de conhecer auxiliar e estimular a criança de acordo com suas necessidades.



Desenho 5 - Escola Gappe –Nível IV



Desenho 6 – Escola Gappe – Nível IV

Os desenhos 5 e 6 foram feitos a partir da lenda do Curupira contada na roda pela professora. As crianças realizam atividades pedagógicas de escrita e leitura complementando com o registro por meio do desenho em que graficamente expressam os sentimentos, as emoções e o envolvimento com os personagens e as situações imaginadas.

Observa-se que nas aulas de Educação de Infância, as histórias, os contos, as lendas são contadas, dramatizadas e recontadas pelas crianças, geralmente na roda, as quais interagem e participam com entusiasmo das atividades. O momento do desenho ludicamente as crianças representam o significado da história, os personagens de que mais gostou. As professoras revelam: “O desenho é utilizado na interpretação de histórias” (P2) e ainda: “Crianças não “leitoras”, registram o desenho, da forma assim de uma interpretação, com música e texto” (P5).

A criança tem a oportunidade de manifestar o dinamismo do seu pensamento, a compreensão dos fatos e o nível de conhecimento obtido. É o momento em que a criança “fala” por meio das linhas. São considerações constatadas teoricamente “Possibilitar às crianças que desenhem, ao contrário de ser uma perda de tempo, é propiciar-lhes representar graficamente suas experiências” (PILLAR, 1996, p. 14).

É uma rica situação de aprendizagem, que desenvolve e auxilia a estruturação do pensamento infantil, porque a criança busca explicações, constrói hipóteses acerca de tudo o que foi ouvido, vivido, absorvendo informações para o seu intelecto, ampliando possibilidades no conhecimento.

O desenho também é manifestação da inteligência. A criança vive a inventar explicações, hipóteses e teorias para compreender a realidade. O mundo para a criança é continuamente reinventado. Ela constrói suas hipóteses e desenvolve sua capacidade intelectual e projetiva, principalmente quando existem possibilidades e condições físicas, emocionais e intelectuais para elaborar estas “teorias” sob forma de atividades expressivas (DERDYK, 1994, p. 54).

Portanto, o desenho torna visível, aquilo que está invisível no pensamento da criança, por meio do qual o educador passa a ter maior compreensão sobre o seu amadurecimento e os avanços que conquista na aquisição dos conhecimentos.

### O desenho na interpretação de músicas



Desenho 7 - Creche Zedu – Sede - Infantil III

As parlendas, os jogos cantados, as músicas são cantadas, trabalhadas criativamente pela imaginação infantil, e posteriormente desenham-se os sentidos e os significados percebidos, que a sensibilidade da criança pode absorver. É o momento do extravasamento infantil, que a visão possibilita alcançar. “A visão é o encontro, como numa encruzilhada de todos os aspectos do Ser” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 109).

O desenho 7 é a interpretação da música “A casinha” cantada com as crianças na roda, trabalhando gestos, mímicas etc.

#### **A casinha**

(autor desconhecido)

Há uma casinha bem fechadinha  
 Abre a janelinha deixa o sol entrar  
 Perto da casa tem uma árvore  
 Onde os passarinhos voam nela assim...  
 Perto da árvore tem uma fonte  
 Onde os passarinhos voam nela assim...  
 Perto da casa está trovejando  
 Fecha a janelinha que está chovendo  
 Chuá, chuá, chuá...

As diferentes linguagens se entrelaçam e constituem situações de aprendizagem amplamente favoráveis para a educação da criança. Observações presentes nas falas das professoras: “Desenhar parece ser uma atividade tão espontânea e natural, mas para a criança pode ser a manifestação de uma necessidade vital. O desenho é uma linguagem que a criança usa para se comunicar. Enquanto desenhavam, as crianças cantam, dançam, pintam, contam histórias, criam imaginam ou silenciam” (P4).

São momentos em que ocorrem, interatividade, criatividade, em benefício do aspecto afetivo, social e cultural do pequeno ser. Necessários à formação do homem, segundo Froebel.

Pintura, escultura, desenho e canto devem ser cultivados desde cedo, se quer dar uma educação completa e formar totalmente o homem, considerando-os objeto de ensino numa escola séria, não os deixando abandonados ao capricho infrutífero, à maneira do jogo (FROEBEL, 2001, p. 145).

É o universo infantil carregado de símbolos, cores, sons, movimentos, gestos que se mesclam, apresentando desafios à inteligência da criança; são manifestações da infância que servem de fonte para o professor, no enriquecimento de sua prática pedagógica. Uma oportunidade lúdica em que se associam as diferentes linguagens para o auxílio no processo de ensino e processo de aprendizagem; momentos de construção, em que a visão circunda o mundo. A manifestação do olhar na realização do aprender e do apropriar-se.

É pelo olhar que o sujeito ergue-se com o realizar da sua própria história, como construtor de um “novo” mundo. Um olhar que interage, mostra, desvela, descobre, acende, envolve e transcende para outra dimensão. Expressa, exprime e reconhece forças, traduzindo-se em uma ação perceptiva, constantemente ambígua, às vezes clara e nebulosa, fixa e imóvel, direcionada e difusa (ROJAS, 2004, p. 31)

É a comunicabilidade do desenho, ao encontro da aprendizagem da criança. Em um elo constante de movimentos: da mão que desenha, do olhar do que transcende, da imaginação que desvela. Na construção do pensar e do conhecer.

## O desenho na interpretação de poesias



Desenho 8 - Escola Gappe – Nível IV

Os desenhos 8 e 9 foram realizados após ter sido trabalhada a poesia “Não tenho medo de nada.” As crianças se expressaram graficamente nas idéias centrais, os personagens, o real e o imaginário por meio da brincadeira de falar poesia:

**Não tenho medo de nada**

**(Pedro Bandeira)**

Não tenho medo de nada!

Eu sou valente de fato!

Nem de susto, nem de escuro, nem de injeção, nem de rato!

Nem de sapo ou lagartixa, nem de fantasma e rato!

Eu sou menino sem medo, corajoso e valentão!

Não tenho medo de aranha, nem de monstro, nem de dragão!

Não tenho medo de bruxa, nem do tal bicho papão!

Mas eu só tenho coragem

Quando estou na minha casa bem seguro,

Aconchegado no colinho da mamãe...



Desenho 9 - Escola Gappe – Nível IV

As expressões gráficas exprimem o pensar da criança em movimento, construindo idéias a partir das experiências vividas: “O aluno através do desenho, pode fazer outras observações com relação à representação do pensamento. O desenho permite uma visão de mundo diferenciada que em algumas vezes não poderá ser representada com o uso da linguagem escrita. O educando usa símbolos para concretizar o pensamento” (P3).

As falas das professoras reafirmam a importâncias do grafismo no momento da aprendizagem, em que a criança responde aos estímulos realizados pela própria percepção, ampliando sua visão de mundo, seus conhecimentos. Assimilam informações que dão lugar às novas construções, a um aprendizado significativo e prazeroso.



Desenho 10 - Creche Zedu – Extensão - Infantil III

Nas aulas, as crianças brincam com a poesia, fazem leituras, cantam versos, repetem trechos engraçados e representam com seus desenhos, tudo o que a imaginação sugere. Graficamente reproduz seu pensamento, seu querer: revelam-se. “O ato de desenhar exige poder de decisão. O desenho é possessão, é revelação. Ao desenhar nos apropriamos do objeto desenhado, revelando-o. O desenho responde a toda forma de estagnação criativa” (DERDYK, 1994, p. 46).

As brincadeiras que ocorrem nas leituras de poesias estimulam a criatividade e a curiosidade infantil; por meio da expressão gráfica a criança tem oportunidade de interpretar o sentido das palavras, das rimas, dos sons. “Desenhar e falar são maneiras de interpretar” (DERDYK, 1994, p. 98). O desenho complementa a leitura, mostra a invisibilidade contida nas entrelinhas.

Percebe-se que o momento do desenho é bastante esperado. As crianças extravasam alegria, trocam idéias, brincam, imitam personagens, situações e despojam criatividade ao desenhar. É a ludicidade nas suas diversas linguagens, confirmadas no depoimento: “Expressam, o lúdico, a imaginação, as fantasias” (P5). O desenho configura-se em um aprender brincando.

### O desenho como interpretação da escrita



Desenho 11 - Creche Zedu – Sede - Infantil III

Na Educação de Infância, as crianças utilizam seus rabiscos, seus traçados para interpretar e representar seu pensamento. “Esse primeiro rabisco é um importante passo no seu desenvolvimento, pois é o início da expressão que conduzirá não só ao desenho e a pintura, mas também à palavra escrita” (LOWENFELD, 1977, p. 115). Começam as elaborações gráficas que são semelhantes às letras.

Esta é a importância do desenho no desenvolvimento da escrita. Quanto mais a criança elabora traçados, mais avança na evolução da escrita. “A escrita e as manifestações gráfico-plásticas completam-se e se revelam como sistemas de linguagens que ocorrem de forma evolutiva, de acordo com as aquisições que a criança venha processar” (PILLAR, 1996, p. 11).

Desenho e escrita são, portanto, formas expressivas que evoluem simultaneamente no aprendizado infantil; concorrem para a sistematização dos conhecimentos, realizado por meio da interpretação que a criança faz do conteúdo proposto nas atividades. “Através do desenho, a criança compreende a linguagem oral e escrita” (P1).

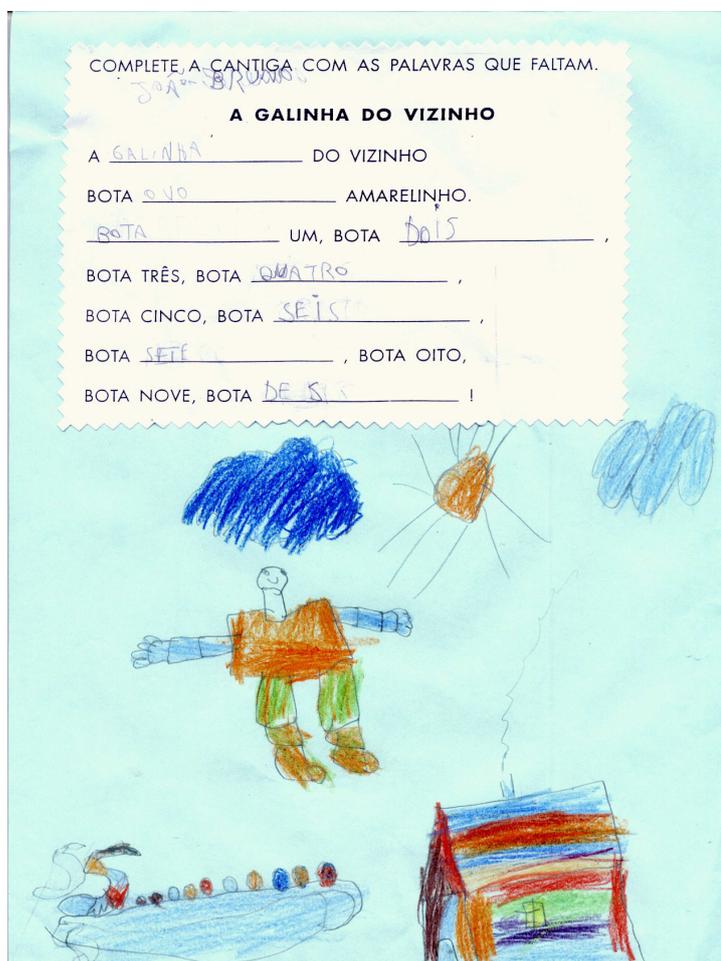
Os estudos de Pillar evidenciam estas constatações:

Com esta pesquisa, o que se verificou foi não só que a arte é importante, porque é uma forma de construir conhecimentos, é uma atividade que envolve a inteligência,

o pensamento, a cognição; mas também que a arte influi na construção de conhecimentos, em especial à construção da escrita. Assim, possibilitar às crianças que desenhem, ao contrário de ser uma perda de tempo, é propiciar-lhes representar graficamente as suas experiências, ou seja, é construir representações de forma e espaço através do desenho (PILLAR, 1996, p. 201)

Neste sentido, o desenho representa uma valiosa estratégia de aprendizagem para a alfabetização da criança. “O desenho também é utilizado para ilustrar as produções de reescrita de textos com escrita espontânea” (P2). Um auxílio pedagógico que estimula tanto a leitura quanto a escrita; são linguagens que se complementam, favorecendo a estruturação do pensamento infantil.

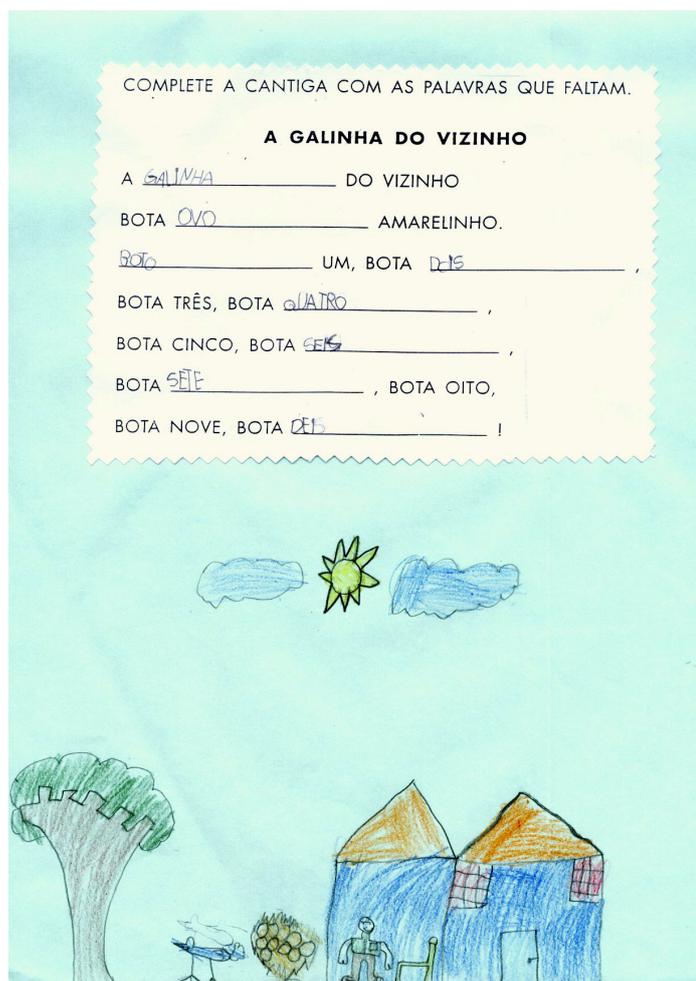
## O desenho na matemática – como sistematização de conhecimentos



Desenho 12 - Escola Municipal Oliva Enciso – Pré A

Na aprendizagem infantil o mundo dos números e das letras é bastante atraente, especialmente o raciocínio lógico-matemático da criança, além de outras habilidades que podem ser expressas pelos desenhos; a criança conta, brinca, desenha e assim processa a construção do seu conhecimento. “A arte é uma forma de construir conhecimentos, que é uma atividade que envolve a inteligência, o pensamento, a cognição, mas também a arte influi na construção de conhecimentos” (PILLAR, 1996, p. 13).

Pelo desenho, a criança apresenta os elementos necessários para as soluções matemáticas, momento em que além de interpretar a atividade proposta, adquire novas formas de pensar, realizando aquisições no âmbito do conhecimento. Por meio do desenho o educando “Compreende a matemática, a natureza e a sociedade e o mundo que a cerca” (P1).



Desenho 13 - Escola Municipal Oliva Enciso – Pré A

O desenho da criança como atividade lúdica na forma de comunicar e expressar manifesta a “fala” da criança, na sua leitura da realidade. “Quando se trabalha com a ludicidade enquanto comunicação, estado do humano sente-se que se está trabalhando em uma ecologia da ação” (ROJAS, 2004, p.26).

É a ação e reação da criança, frente ao conhecimento: “O desenho é uma das formas de sistematização de conhecimentos” (P3). É um caminho educativo que desvela saberes, descobertas; revelando soluções, hipóteses, construções. Constatou-se pelos depoimentos das professoras (sujeitos) interrogadas na pesquisa, que ao interpretar por meio do desenho, a criança explora os signos gráficos revelando seus conhecimentos, seus avanços e dificuldades.

## O desenho na interpretação de uma obra



Desenho 14 - Escola Municipal Oneida Ramos – Pré A

A criança faz, por meio do desenho, representações de obras de artistas e traduz, assim, os sentimentos, a intencionalidade captada pelo pensamento e pela visão. É uma forma de interpretar uma imagem tal qual está refletida. A percepção infantil, amplamente aguçada, favorece a representação gráfica de uma obra em que a criança desenvolve a sensibilidade, o senso estético e o gosto pelas artes em geral.

Os desenhos 14 e 15 originam-se de um projeto que retrata a obra de Tarsila do Amaral. Com uma variedade de atividades desenvolvidas que possibilitam às crianças o acesso à história de vida dessa artista, bem como de suas relevantes obras. As crianças da Pré-escola se envolvem intensamente no processo. É uma oportunidade em que realizam experiências com materiais, trocam idéias, fazem suposições e assimilam informações.



Desenho 15 – Escola Municipal Oneida Ramos – Pré A

O desenho utilizado metodologicamente na leitura de uma obra, leva a criança a identificar os traços do artista, a conhecer o contexto histórico e as influências evidentes na obra. “A arte é importante para a criança. É importante para seus processos de pensamento, para seu desenvolvimento perceptual e emocional, para a sua crescente conscientização social e para o seu desenvolvimento criador” (LOWENFELD, 1977, p. 50). É o momento da verdadeira expressão infantil. Em que a criança desloca de sua essência o potencial criador.

A leitura de imagens propicia às crianças ampliar seus conhecimentos acerca da diversidade das produções artísticas, desenvolvendo a apreciação e a observação na interpretação de imagens e objetos. “Ainda que, seus desenhos não sejam expressivos a criança conta e nomeia as diferentes figuras registradas” (P2).

No desenho, a criança encontra condições para realizar tais habilidades; o desenho evidencia uma estratégia de realização, de transformação em que a criança tem a oportunidade de recriar o mundo, renovar e reconstruir o meio em que vive. “O desenho é uma linguagem que a criança usa para se comunicar” (P4). Ao retratar o que viu e o que vivenciou a criança exerce a comunicabilidade com o outro, em interação constante com o mundo que acerca.

### O desenho na interpretação do tempo e do espaço.



Desenho 16 - Creche Zedu – Extensão – Infantil III

O desenho 16 demonstra um momento educativo em que a professora pedagogicamente solicita um desenho que represente o significado do primeiro dia de aula para a criança. A fala da professora evidencia: “O desenho permite uma visão de mundo diferenciada que em algumas vezes não poderá ser representada com o uso da linguagem escrita” (P3). A criança olha o mundo à sua volta e a percepção lhe permite absorver as informações que são mais significativas; por meio das marcas gráficas ela transpõe para o papel a sua leitura da realidade.

Observa-se que essa linguagem gráfica, familiar à criança, permite que ela expresse no papel o sentido do contexto na qual se encontra no tempo e no espaço. A criança exprime livremente as sensações experimentadas em tal situação. “O que se pode perceber é que no ato de desenhar, pensamento e sentimento estão juntos” (MOREIRA, 1984, p. 24).

As possibilidades do desenho permitem que o professor reúna informações sobre o educando. Quando a verbalização ainda é insuficiente no processo de comunicação. “Para entender o mundo infantil, seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor” (P1).

A criança encontra no momento do desenho a oportunidade de escrever o mundo à sua maneira. “Porque o desenho é para a criança uma linguagem como o gesto ou a fala. A criança desenha para falar e para poder registrar a sua fala para escrever. O desenho é sua primeira escrita” (MOREIRA, 1984, p. 20). Para o aprimoramento do seu grafismo, é necessário que se ofereça uma variedade de experiências para que possa evoluir no seu desenvolvimento; favorecer o entrelaçamento de diferentes linguagens estimula a questão do brincar próprio da criança, considerando que desenhar constitui uma dimensão lúdica.

#### **4.4 Um caminho fenomenológico: o movimento de realização no desenho.**

O desenho, portanto, sugere infinitos caminhos para a educação, particularmente a da criança. Aponta inúmeras possibilidades na aquisição do saber. Embeleza, realça dando vida e cor ao mundo infantil. Seu sentido insinua movimento. “Movimento que dá o mundo, movimento que dá ao mundo, a tudo o que nele comparece e ao próprio homem, sua chance de manifestação (ou aparência), seus significados e sentidos” (CRITELLI, 1996, p. 101, grifo do autor). São sentidos que extravasam os pensamentos, os sentimentos, as emoções, e os desejos do pequeno Ser.

Os movimentos são guiados criativamente pelas mãos, a inspirar a imaginação dos pequenos. Para criar, recriar, construir, transformar traços, riscos, rabiscos, linhas a desdobrar diferentes formas, seguindo sempre o movimento da mão. “A mão na limalha de ferro obtém com um movimento o complicado arranjo em que esta se transforma” (BERGSON apud MERLEAU-PONTY, 1984, p. 146). A mão da criança segue o movimento do seu pensar, transformando seres, natureza, histórias e realidade, animando a tudo com a magia e o encantamento dos traços.

A limalha de ferro desdobra-se infinitamente no pensar da criança. É o caminhar da imaginação na construção decidida do Ser que, passo a passo, transforma-se. Os arranjos gráficos fluem em direção ao desconhecido, revelando a essência criativa latente na criança.

O sentido do desenho infantil transborda, transcende, invade as possibilidades do Ser, traduzindo um caminho fenomenológico na revelação da essência humana, cujo encontro desvela novos olhares, novos pensares, redimensionando a existência do Ser.

Já que profundidade, cor, forma, linha, movimento, contorno, fisionomia são ramos do Ser, e que cada um deles pode reproduzir toda a ramagem, em pintura não há “problemas” separados, nem caminhos verdadeiramente opostos, nem “soluções”

parciais, nem progresso por acumulação, nem opções sem recuo (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 110)”.

Para Merleau-Ponty (1990), a exploração do mundo ocorre por meio da intencionalidade. É pela intencionalidade do nosso querer, do nosso pensar e dizer que fazemos emergir o real e o irreal, o visível e o invisível, através de ações educativas intencionais, pode-se proporcionar o desvelamento da criança de suas potencialidades, de sua capacidade criativa. A revelação, a iluminação do “eu”, propiciado pelo desenho é quando o movimento, os gestos, a expressão falam, extravasam, envolvidos intensamente pela afetividade.

O pensar da criança atravessa o tempo, o espaço, as incertezas, as verdades, o finito e o infinito na leitura da realidade, através do movimento da mão ao desenhar.

O movimento do artista sulcando um arabesco na matéria infinda amplia, mas também continua, a singela maravilha da locomoção dirigida ou dos gestos que abrangem. Já no gesto de designação, o corpo não somente extravasa para um mundo de que traz em si o esquema, antes o possui à distância que se acha dele possuído. O gesto de expressão, que se incumbe desenhar por si mesmo e fazer emergir o que visa, mais intensamente, portanto, recobra o mundo (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 162)

A intencionalidade faz emergir na criança a capacidade de interpretar o mundo enquanto realiza um desenho. O seu olhar recobre esse mundo, toma-o para si, invade-o. Apropria-se dos seus encantamentos, de suas criaturas, interpenetram suas ilusões.

Assim, o professor pode interpretar objetivamente e subjetivamente o desenho da criança. Na exploração intencional de “ler” a mensagem gráfica construída pelo movimento da mão. Alcançar através da percepção, a amplitude da imaginação infantil. A força do querer, na possibilidade de Ser.

A intencionalidade, certamente, nos fez chegar ao encontro dos caminhos e das possibilidades. Na exploração da criança do seu mundo e especialmente do seu desenho. Toma-se esse mundo como o nosso, apossamo-nos dele realizando um diálogo de sentido, conforme interpela Ponty.

Quando, por uma primeira “invasão intencional” aparece-me um outro corpo explorador, um outro comportamento, o homem em bloco me é dado com todas as suas possibilidades, sejam elas quais forem, e cuja comprovação irrecusável é atestada no meu íntimo, no meu ser encantado” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 50).

É na nossa relação com o mundo que se encontra o sentido de tudo. A visão perceptiva do educador, a atitude reflexiva enquanto Ser deve possibilitar novos olhares para a Educação de Infância. Olhares carregados de significados. E será o mundo da percepção que se nos revelará como o “berço das significações, sentido de todos os sentidos e o solo de todos os pensamentos”(MERLEAU-PONTY apud MARTINS,1984, p.66). Ao emaranhar-se, para desvelar diferentes contornos e formas inusitadas, a criança movimenta-se... Desenha a sua vida; sonhos; possibilidades. Mostra-se, desenhando...

#### **4.5 O desenho infantil sugere caminhos e possibilidades**

Ao buscar uma interpretação fenomenológica para o desenho infantil, evidenciam-se as possibilidades das realizações gráficas na aprendizagem da criança. A fenomenologia tratada por Merleau-Ponty (1984) conduz nossos pensamentos a caminhos possíveis de serem percorridos, quando se pensa na criança e na construção do seu conhecimento.

Observa-se que a ausência da intencionalidade, da afetividade do engajamento e da coragem do Ser professor, da escola e de todo sistema educacional é que entram os caminhos das mudanças, da re-construção no processo de ensino e aprendizagem. Com base, em todo o desenvolvimento da pesquisa, aliando o referencial teórico à pesquisa empírica, pode-se verificar que esta temática vem sendo estudada e valorizada desde Comênio.

No entanto, muitos educadores desconhecem a importância do desenho nas atividades pedagógicas no ensino da criança. A pesquisa nos forneceu elementos para refletir sobre a formação de professores que atuam na Educação de Infância. Pensou-se que a deficiência está nos cursos que formam os educadores da criança, porque se são falhos em aspectos específicos e necessários ao profissional da educação, certamente são falhos também para formarem pesquisadores.

Isso revela o que se encontra (de novo) nessa investigação. Em princípio, escassez de material (livros) referentes ao desenho infantil. Poucas pesquisas desenvolvidas em nível local, que tratam da criatividade da criança e não especificamente do desenho.

Alguns dos professores pesquisados desconhecem as fases do desenvolvimento da criança e sua relação com o desenho como linguagem própria da infância. Nas escolas municipais, embora o professor demonstre mais conhecimento, interesse, intencionalidade nas

suas ações, esbarram na ausência de espaços, de ambientes ricos em materiais e condições para favorecer um desenvolvimento ideal com o desenho na Educação de Infância.

Assim, constata-se que os caminhos não estão sendo trilhados num momento em que se discute o processo de ensino e de aprendizagem, e buscam-se instrumentos para viabilizar a construção do conhecimento com ênfase às potencialidades da criança, faz-se necessário um repensar de atitudes, de pensares e de fazeres concretos e significativos por parte dos educadores.

Novos momentos podem ser delineados e concretizados, com base nos estudos de pesquisadores. Para propiciar a aplicabilidade das pesquisas na ação educativa, acredita-se que é na praticidade do ensino que são revelados os sentidos das inquietações e das buscas. Considera-se que o contributo desta pesquisa ocorre no momento do desvelamento do fenômeno investigado. É a iluminação, a resposta às indagações em um mostrar-se, revelando novos pensares e novos olhares, que servirão de base para novos rumos e atalhos.

Nega-se, contudo, a parar na estrada da conformidade, porque a trajetória de todo educador deve pautar-se nas reflexões constantes sobre a prática pedagógica, para desencadear avanços na construção do saber.

À medida que se reflete, certamente, buscam-se as certezas, as verdades, os encontros e as possibilidades para o campo do ensino, compondo ricas e coloridas elaborações figurativas, que são as concretizações de ideais semelhantes aos avanços no desenho, que significam traçados de figuras, paisagens cada vez mais visíveis, precisas e determinadas.

Valeu-se da linguagem e das constatações de Greig (2004) para ilustrar este momento em que se abrem à nossa frente inúmeras possibilidades proporcionadas pela finalização da pesquisa.

Construção progressiva da representação do corpo, a evolução do desenho da personagem é pontuada pela primeira síntese da figura-girino, sua verticalização, a organização da estrutura cabeça e corpo, seu aperfeiçoamento e acabamento magnífico {...} conduzem ao coração da idade de ouro do desenho da criança (GREIG, 2004, p. 68)

A partir daí, o caminho das construções e de ricas elaborações só dependerá da imaginação, do “querer” e dos objetivos, que permitem um re-desenhar da realidade. A capacidade e a criatividade aliadas à competência profissional por meio do conhecimento e de uma formação estruturada e consistente, certamente podem levar as múltiplas imagens, a

encantadoras paisagens. Serão construções e reconstruções na prática docente, objetivando avanços na educação.

Acredita-se que sejam necessários para os educadores, a determinação, a continuidade e o compromisso para os passos seguintes. Um caminhar com traçados seguros e firmes que refletirão no papel, na areia, na pedra e em qualquer ambiente não só a beleza e a inventividade, mas a capacidade própria do ser humano e do ser professor. Não esquecendo, contudo, que o acesso à figuração não leva ao desaparecimento dos rabiscos (grifo nosso). “Sempre voltamos às ‘coisas mesmas” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 61).

Isto significa que apesar das construções feitas, das metas alcançadas, novos caminhos se abrem, inspirando novos ideais. No vasculhar de teorias, revivendo experiências na estruturação dos passos seguintes, numa continuidade da formação.

É a possibilidade de amplitude do olhar, do saber, do fazer e do pensar. Elementos que supõem uma dialética contínua de conhecimento, pensamento, ação, elaboração, fazendo sempre nascer algo novo ou de novo. A oportunidade da verificação *in lócus* proporciona grandes descobertas; à medida que se vai avançando nas pesquisas também se vai conscientizando do verdadeiro papel do educador, e de que o professor de educação infantil, fundamentalmente, tem que ter uma formação sólida, consistente e bastante consciente para atender às necessidades da criança.

É preciso desenvolver em si a sensibilidade, a flexibilidade, a percepção e um sentido apurado de observação para trabalhar com a criança pequena, no aprimoramento de práticas que valorizem, estimulem e evidenciem as potencialidades infantis, pois se sabe que a arte mais nobre de todo mestre consiste em fazer aflorar o gozo da expressão criativa e do conhecimento.

Buscou-se em nossos estudos e pesquisa a consciência da realidade escolar especificamente do desenho da criança, como estratégia de ensino. Um momento encantador na vida da criança que se ousou desvelar, conhecer e descobrir. Um fenômeno a ser desvendado, que certamente conduzirá a outras possibilidades; semelhante à fenomenologia que se propõe ao estudo das essências existentes no ser, nas coisas, nos fatos, as quais se incorporam, problematizam-se, e definem novas essências (MERLEAU-PONTY (1984).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ordália A. **O dito e não feito – o feito e não dito: em busca do compasso entre o falar e o fazer na educação infantil**. Tese de Doutorado. Orientadora: Professora Doutora Regina Bochniak. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP: 2001.

ARIÈS, Philippe. **A História Social da Criança e da Família**. 2ª edição - São Paulo: Guanabara, 1960.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação. Rumo à sociedade aprendente**. – Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BANDEIRA, Pedro. **Poesias**. São Paulo: Melhoramentos, 1996.

BICUDO, Maria Aparecida V. **Fenomenologia: confrontos e avanços**. – São Paulo: Cortez, 2000.

BICUDO, M. A. e CAPPELLETTI, I. F. (orgs). **Fenomenologia – uma visão abrangente da educação**. São Paulo: Olho D'água, 1999.

BRANCO, Samuel M. **Curupira, o equilíbrio da natureza**. São Paulo: Moderna, 1995.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud revisão técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes. – Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982. (Coleção Rumos da Cultura Modera; v.52).

COBRA, Ruben Q. **Edmund Husserl. Página de “Filosofia Contemporânea”**. Site cobra.pages.nom.br, Internet, Brasília: 2001.

COMÊNIO. João Amós. **Didática magna. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. 3ª Ed. Fundação Calouste Guibenkian, 1953.

CRITELLI, Dulce Mára. **Análise do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica**; São Paulo: EDUC: Brasiliense, 1996.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho. Desenvolvimento do grafismo infantil.** – São Paulo: Scipione, 1994.

FILHO, Lourenço. **Introdução ao Estudo da Escola Nova.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERREIRA, Alexandra P. et al. **A criança e o desenho animado.** Trabalho de conclusão do curso de graduação. Curso de Pedagogia. Universidade Católica Dom Bosco. 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio escolar da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FREINET, Élise. **O Itinerário de Célestin Freinet.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A, 1979.

FREINET, Célestin. **O método natural II. A aprendizagem do desenho.** Lisboa: Editorial Estampa, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

FROEBEL, Friedrich W. A. **A educação do homem.** Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. – Passo Fundo: UPE, 2001.

GREIG, Philippe. **A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita.** Tradução de Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

GUSDORF, Georges. **A Fala.** Tradução do Dr. João Morais Barbosa. SP: - Ed Despertar Porto. 1970 (Coleção Humanitas).

INCONTRI, Dora. **Pestalozzi: Educação e Ética.** São Paulo: Scipione, 1996.

LEBOYER, Frédérick. **Nascer sorrindo**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LOWENFELD, W. BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

LURIA, Leontiev, Vygotsky e Outros. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Ed. Moraes, 1991.

KOHAN, Walter O. **Infância. Entre educação e filosofia** –Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MARTINS, Joel. DIEHTECHEKENIAN, Maria Fernanda S. Farinha. **Temas fundamentais de fenomenologia**. São Paulo: Ed. Moraes, 1984.

MAY, Rollo. **A coragem de criar**. Tradução de Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MÈREDIEU, Florence. **O desenho infantil**. Tradução de Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini. São Paulo : Editora Cultrix, 1974.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Maurice Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de cursos: 1949 – 1952: Filosofia e Linguagem/ Maurice Merleau-Ponty**; Tradução: Constança Marcondes César. – Campinas, SP: Papirus, 1990.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Maurice Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de cursos: 1949-1952: Psicossociologia e Filosofia/ Maurice Merleau-Ponty**. Tradução: Constança Marcondes César. – Campinas, SP: Papirus, 1990.

MERLEAU- PONTY, Maurice. **O olho e o Espírito**. Trad. De Gerardo Dantas Barretto. Rio de Janeiro: Grifo, 1969.

MERLEAU-PONTY, Maurice, 1908 – 1961. **Textos escolhidos/ Maurice Merleau-Ponty**; Seleção de textos de Marilena de Souza Chauí, Nelson Alfredo Aguilar, Pedro de Souza Moraes – 2. ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os pensadores).

MONTSSORI, Maria. **Pedagogia Científica**. Tradução: Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. - São Paulo: Loyola, 1984.

MORIN, Edgar, 1921- **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 8. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2003.

PETIAN, Regina Célia S. **O desenho e a expressão criadora do deficiente mental**. Trabalho de conclusão do curso de Pós-Graduação Educação Especial. Orientadora: Professora Doutora Alda Maria Quadros de Couto. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS. 2000.

PIAGET, Jean, Inhelder, Barbel. **A psicologia da criança**. Tradução de Otávio Mendes Cajado. Difel: Rio de Janeiro: Difel, 1978.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistemas de representação/ Analice Dutra Pillar**. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. \_ Brasília: MEC/SEF, 1998. Volumes 1 e 3.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico- cultural da educação**. Petrópolis, Rio Janeiro: Vozes, 1995. – (Educação e conhecimento).

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da Educação**. – São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1990. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.38).

RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. Porto - Portugal: Rés, 1983.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação. O discurso e o excesso de significação.** Lisboa-Portugal: edições 70, 1976.

ROCHA, Ruth. **O dono da bola.** São Paulo: Salamandra, 1996.

ROJAS, Jucimara. **Metáfora.** In: FAZENDA, Ivani C. A, (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2001.

ROJAS, Jucimara. **Livro de Pano: Momentos de Ludicidade Construtiva nas Práticas Pedagógicas Portuguesas.** Aveiro: Universidade, 2004. CD-ROM

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação.** Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1992.

SCHILARO, Nereide. **Tarsila do Amaral.** Santa Rosa, São Paulo: Moderna, 1999 – (Coleção mestres da arte no Brasil).