

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
MARIELLY SOUZA DOS SANTOS

**O DESENHO INFANTIL: DE QUE MANEIRA INTERFERIMOS NA ARTE DA
CRIANÇA?**

Florianópolis
2012

MARIELLY SOUZA DOS SANTOS

O DESENHO INFANTIL: DE QUE MANEIRA INTERFERIMOS NA ARTE DA CRIANÇA?

Artigo submetido ao Curso de Especialização em Educação Infantil, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do Grau de Especialista em Educação Infantil.

Orientador: Prof. Alessandra Mara Rotta de Oliveira.

Florianópolis
2012

Marielly Souza dos Santos

O DESENHO INFANTIL: DE QUE MANEIRA INTERFERIMOS NA ARTE DA CRIANÇA?

Este artigo foi julgado aprovado para a obtenção do Título de “Especialista em Educação Infantil” e aprovado em sua forma final pelo Curso de Especialização em Educação Infantil, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, de de 2012.

Prof. Dra. Marilene Dandolini Raupp
Coordenadora Geral do CEEI

Banca Examinadora:

Prof. Alessandra Mara Rotta de Oliveira, Dra.
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Patricia de Moraes e Lima, Dra.
Primeiro membro
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Adilson de Angelo, Dr.
Segundo membro
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo propor uma reflexão sobre o desenho infantil dentro das instituições de Educação Infantil e sobre a maneira como o(a) professor(a) interfere nesse momento de criação. Este trabalho é fruto de um estágio de observação, de 40 horas, realizado numa instituição de Educação Infantil baseada na Pedagogia Waldorf – teoria fundada pelo austríaco Rudolf Steiner. Na mencionada instituição, localizada em Florianópolis, tive a oportunidade de observar um grupo de crianças entre dois anos e meio a cinco anos. A partir desse período de observação e estudo, apresento de forma breve, neste artigo, a fundamentação teórica que sustenta a Pedagogia Waldorf a respeito do desenho infantil, assim como o relato de algumas práticas docentes dessa mesma proposta pedagógica. Destaco alguns pontos centrais dos aspectos que influenciam o desenhar, como também a maneira como o professor interfere no processo do desenho infantil. Com isso, não pretendo comparar teorias, mas ampliar o “olhar” sobre as possíveis formas de atuação docente.

Palavras-chave: Desenho infantil. Atuação docente. Pedagogia Waldorf.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Luna e Anaterria brincando livremente pela sala	20
Figura 2: Luna (3 anos) colocando os "bebês" para dormir	21
Figura 3: Sala do grupo do CE Jardim	23
Figura 4: Sala do grupo do CE Jardim – Escada	23
Figura 5: Luna desenhando.....	24
Figura 6: Luna mostrando seu desenho à professora.....	24
Figura 7: Grupo do CE Jardim desenhando.....	27
Figura 8: Luna e a professora do grupo	29

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 OLHARES SOBRE O DESENHO INFANTIL	11
3 A ATUAÇÃO DO PROFESSOR	19
4 A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE E DAS OUTRAS CRIANÇAS.....	22
5 A DISPONIBILIDADE E O ZELO PELOS MATERIAIS	25
6 UMA REFLEXÃO SOBRE O TEMPO	26
7 RESPEITO PELO DESENHO INFANTIL, SEU PROCESSO E O RESULTADO	28
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
REFERÊNCIAS	33

1 INTRODUÇÃO

*A criança brinca porque não poderia viver de
outra forma.
Por isso desenha, por isso cria: porque brinca.*
Ana A. Albano Moreira

O presente artigo é um dos requisitos para a conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil (CEEI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), coordenado pelo Núcleo de Desenvolvimento Infantil desta mesma Universidade. Este trabalho é fruto de um estágio de observação, realizado no período de 21 de novembro a 02 de dezembro de 2011, no Centro Educacional Jardim dos Limões,¹ localizado no bairro Saco dos Limões, em Florianópolis. A referida instituição de Educação Infantil é fundamentada na Pedagogia Waldorf, cuja proposta é baseada no ritmo (dia, semana, mês e ano – tendo relações diretas com as estações do ano: verão, outono, inverno e primavera); nas festas anuais (do calendário cristão: Natal, Páscoa, São João, São Micael); no brincar livre; na construção da autonomia das crianças; nas proposições com as linguagens da arte: música, desenho, aquarela, modelagem, narração e criação de história, contos rítmicos e de fadas, cirandas, rodas rítmicas, e nas atividades livres cotidianas, nas quais as crianças ajudam as(os) professoras(os) a cozinhar, lavar os panos da sala, arrumar a sala, cuidar do jardim, consertar os brinquedos etc.

Nessa proposta educativa, o trabalho com as famílias das crianças também é um dos objetivos fundamentais nessa instituição, que busca trabalhar, em conjunto com os pais, aspirando a uma continuação da educação das crianças em casa. Para que isso ocorra são oferecidos aos pais palestras, grupos de estudos, oficinas de trabalhos manuais, festas e passeios, procurando criar laços de amizade entre todos os envolvidos no processo educativo: crianças, familiares, professores(as).

O desejo de realizar as observações de prática em uma escola com a metodologia Waldorf foi despertado em mim por eu já trabalhar em uma outra instituição que também adota essa metodologia e, simultaneamente, estar cursando o Curso de Fundamentação em Pedagogia Waldorf. Esse respaldo me oportunizou o reconhecimento da importância que essa proposta pedagógica dá às produções artísticas “na” e “da” infância. No entanto, minha intenção não é a de julgar ou comparar propostas pedagógicas, mas aprofundar o

¹ Por uma questão prática, quando nos referirmos a esta instituição, ao longo deste trabalho, usaremos a seguinte nomenclatura: CE Jardim.

conhecimento sobre uma proposta pedagógica na qual a linguagem da arte parece ser central. Meu objetivo, com isso, é investigar a questão relacionada ao processo de desenhar, buscando saber como os(as) professores(as) organizam os tempos e espaços para as crianças desenharem; verificar como essas crianças desenhavam nesses espaços e como os professores propõem o desenho para as crianças.

O grupo de crianças do CE Jardim no qual realizei as observações fica na instituição somente no turno vespertino, ou seja, das 13h30min às 18 horas, exceto por alguns dias específicos em que algumas crianças ficam também no turno da manhã, por uma necessidade da família. Esse grupo é composto por 10 crianças, sendo 6 meninas e 4 meninos, com idades entre 2 anos e meio a 5 anos, que são acompanhados por uma professora.

Figura 1: A professora e as crianças do grupo do CE Jardim



Fonte: A autora (02 dez. 2011).

A partir do estágio² pude conhecer/perceber a dinâmica pedagógica presente no grupo,

² Foi um estágio de observação de 40 horas. Para a realização desse estágio, utilizei um planejamento de observação prévio, no qual programei minha ida a campo, os dias e horários em que estive na instituição, assim como a duração total do estágio. Para documentar as observações realizadas, fiz uso de registro descritivo e reflexivo das observações (do que vi e ouvi), de fotografias (das crianças observadas, assim como do espaço interno e externo do estabelecimento), de desenhos (produzidos pelas crianças observadas), e da gravação de um vídeo em situações específicas para averiguar o ritmo da classe. Percebi que todas as formas de documentações têm suas potencialidades e suas limitações, por isso procurei fazer uso da forma mais verdadeira possível, apesar de estar ciente de que meus pontos de vista sobre a infância e as teorias influenciaram naquilo que vi e escutei e,

tendo como foco os momentos em que as crianças colocavam-se a desenhar ou eram convidadas pela professora a fazê-lo. Com o apoio das leituras que fiz sobre o desenho infantil, buscarei aqui construir uma reflexão sobre o tema do presente artigo “O desenho infantil: de que maneira podemos ou intervirmos na arte da criança?”

O que me motivou a estudar/observar/refletir teoricamente sobre o desenho infantil foram as experiências que tive em minha trajetória como profissional docente no campo da Educação Infantil. Ao longo de minha atuação, vivenciei situações com as crianças e com outros(as) professores(as) que me levaram a indagar sobre os modos como interferimos na produção de desenhos infantis no cotidiano de creches e pré-escolas e a importância que se tem dado a esse momento no cotidiano das instituições formais de educação das crianças de 0 a 6 anos de idade.

Algumas vezes, acompanhei propostas em que o desenhar emergia no cotidiano da Educação Infantil nos dias de chuva, como alternativa para o tempo vivido em sala e não no parque, ao ar livre, pelas crianças. Em outros casos, essa atividade aparecia no momento de chegada e saída das crianças da instituição ou ainda “quando não se tem o que fazer”, como ouvi algumas vezes de professores(as) que coordenavam o trabalho pedagógico com as crianças. O que pude perceber de comum entre os momentos aqui citados é que em todos eles a proposta estava sendo sugerida às crianças pela falta de planejamento. Em práticas como essas, os desenhos infantis parecem ter importância apenas como volumes nos cadernos e pastinhas das crianças e, assim, não é preciso pensar, planejar as formas como propomos os tempos-espacos para que as crianças se apropriem dessa linguagem, desenvolvam e complexifiquem suas expressões durante essa atividade.

Desenhar para as crianças vai além de “ocupar o tempo ocioso” e muito menos se restringe a compor volumes de cadernos e pastinhas. Para as crianças, desenhar é uma possibilidade de brincar, da mesma forma como uma criança brinca, ela desenha (MOREIRA, 1984 p.26). Dito de outro modo, quando a criança desenha, ela se coloca por inteiro nesse percurso, mergulha num processo de criação, imaginação, ludicidade, expressão, conhecimento e intenção. “O desenho como possibilidade de brincar, o desenho como possibilidade de falar, marca o desenvolvimento da infância, porém em cada estágio [desse desenvolvimento], o desenho assume um caráter próprio” (MOREIRA, p. 26, 1984). Durante o brincar, podemos observar crianças desenhando no chão, nas paredes, nos brinquedos, no próprio corpo, com alimentos sobre a mesa, e isso nos mostra o quanto o ato de desenhar é

intrínseco a ela: o desenhar é uma necessidade da criança, assim como o brincar. O desenhar em si é “curativo”, é a junção de pensamento, sentimento e expressão. Assim como através do gesto e da fala, a criança se expressa através de seus desenhos. “A criança desenha para falar de seus medos, suas descobertas, suas alegrias e tristezas” (MOREIRA, 1984, p. 20). Para as crianças, o que interessa no desenho é o ato de desenhar, ou seja, ela se interessa pelo processo mais do que pelo resultado final, pelo produto em si.

Para o(a) professor(a), o desenho da criança pode ser uma fonte fecunda de informações sobre seu desenvolvimento corpóreo-físico, cognitivo, afetivo, criador, perceptivo, imaginativo e lúdico, tendo em vista a conexão existente entre essas dimensões humanas. Para um olhar atento, que busca a inteligibilidade dos signos e significações, que os concebe como uma forma de expressão, de possibilidade de diálogo com a criança-autora, a observação e análise dos desenhos produzidos pelas crianças pode ajudar a ver o percurso do desenvolvimento global infantil como um processo de múltiplas metamorfoses.

No presente trabalho, pretendo me ater aos desenhos das crianças produzidos num contexto de Educação Infantil e não na produção artística infantil como um todo. As contribuições que buscarei trazer aqui gravitam em torno das reflexões teóricas e metodológicas imbricadas nos modos de intervenção da professora do grupo nos momentos de criação pelas crianças de desenhos.

Autores como Renate Keller Ignácio (1995), Michaela Strauss (1996), entre outros, incentivam o desenho espontâneo ou livre como uma atividade diária, no âmbito da educação infantil, sem formas dirigidas. Entendendo essa forma de desenhar como “uma atividade não dirigida [na qual] o sujeito é quem determina o que vai representar graficamente [...] sem uma proposta temática por parte do professor, a criança busca expressar o que lhe é significativo naquele momento.” (PILLAR, 1996, p. 57-58). Conforme a criança é incentivada a desenhar, ela passa a fazê-lo com afeição, podendo cada vez mais expandir, aprimorar e diversificar seus modos de comunicação gráfico-plástica. Assim, o(a) professor(a), ou qualquer outro adulto atento a esse processo, poderá realizar leituras igualmente complexas sobre a realidade significativa da criança engendrada em seu desenho. Com efeito, os desenhos infantis igualmente podem ser vistos como valiosas ferramentas que possibilitam desvendar o processo de desenvolvimento gráfico-plástico, corpóreo-físico, afetivo, cognitivo, social e cultural das crianças.

O desenho é uma linguagem artística, poética, que se desenvolve em simultaneidade com o sujeito que se apropria e cria nessa linguagem. Toda criança possui condições de desenhar, desde que seja adequadamente apresentada a essa forma de linguagem e expressão e

le deem as condições concretas para tal atividade. Nessa direção, cabe ressaltar que, mesmo crianças com deficiências físicas ou mentais, podem e devem receber orientações que as possibilitem apreender e produzir nessa linguagem. Ou seja, deve-se garantir condições sociais, afetivas, espaciais e temporais para que isso ocorra; e cabe ao professor criar tais condições/situações.

Porém quanto mais estímulos externos, mais a criança está para fora e menos nos mostra em seus desenhos seus processos internos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999) também indicam a importância de valorizar a arte das crianças engendradas nos contextos de Educação Infantil e explicitam a necessidade dessas instituições favorecerem interações e experiências que levem as crianças a explorar, dominar, ampliar as mais variadas formas de expressão.

2 OLHARES SOBRE O DESENHO INFANTIL

Moreira, em seu livro *O espaço do desenho: a educação do educador* (1984), acompanhou as etapas do desenvolvimento dos desenhos de crianças por meio das mesmas etapas descritas por Piaget no desenvolvimento do jogo. A seguir, são apresentadas as etapas relatadas por Moreira:

- **1ª etapa – Sensório motor (0 a 2 anos):** a criança quando pequena desenha pelo prazer do movimento e repete para afirmar sua propriedade – a conquista do controle das mãos. O que dá origem às garatujas, ou seja, os traços não têm uma forma compreensível. Aqui a cor aparece sem um sentido maior.

Assim que as crianças adquirem uma maior habilidade com a coordenação motora grossa e, em seguida, com a fina, elas passam a ter um maior domínio das mãos: com isso surgem círculos, espirais e bolinhas. Para a autora, esse é um momento muito importante, pois é o início da representação gráfico-plástica.

- **2ª etapa – Pré-operatório (2 a 7 anos):** nesta fase, o desenho passa a ganhar nomes, que mudam a cada instante. Aqui é possível encontrar novas formas, o “dentro” e o “fora” e surge a figura humana como “boneco-flores-girinos-sóis”. As cores, que antes não tinham um sentido para as crianças-autoras, agora ganham mais sentido, embora ainda sejam diferentes das cores “reais” – ou seja, a nuvem, por exemplo, pode ser pintada com a cor verde-limão. Vemos, nesta etapa, uma ampliação do universo simbólico, imaginativo e cognitivo das crianças, e isso reverbera em suas produções com a eclosão de formas, objetos, sujeitos variados e situações. Aproximando-se da transição para a 3ª etapa, percebemos um salto qualitativo no nível de pensamento, e as crianças iniciam a busca por uma representação que seja a mais próxima possível – se não uma cópia fiel – do visto/vivido. Notamos em seu desenho que a fantasia arbitrária, fortemente presente até então, perde força e ganha a estruturação. A fantasia mostra-se por meio das ideias representadas, que são imagens extremamente fantásticas.

- **3ª etapa – Operatório concreto (7 a 11 ou 12 anos):** a busca pelo real, imagens primorosas como fadas, heróis, princesas encantadas, viagens intergalácticas aparecem em cena com grande intensidade, assim como a existência de um compromisso com o real. Com as definições amparadas pelo real, os desenhos ganham estrutura.

Outro estudo que tive a oportunidade de conhecer, ao longo das minhas pesquisas, foi a obra *A linguagem gráfica da criança*, de Michaela Strauss (1996).³ Esse livro é baseado num material coletado pelo pai da autora, Hanns Strauss (1883-1946), em mais de 40 anos de estudos,⁴ sendo fundamentado nos aportes teóricos da Antroposofia.⁵ A partir dos estudos de um feixe de desenhos e de reflexões feitas por seu pai, Michaela Strauss diz: “assim como o primeiro balbúcio não está sujeito a fatores linguísticos de determinada raça ou povo, assim também esta primeira letra pictórica é genericamente humana. Nesta época do primeiro setênio existe uma identidade mundial dos grafismos” (STRAUSS, 1996, p. 5).

Strauss (1996) tinha interesse nos desenhos infantis sob o ponto de vista estético, como também lhe importavam as expressões gráficas espontâneas das crianças que podiam ser observadas nos desenhos. Nos estudos realizados em sua coleção, a pesquisadora identificou e destacou a presença de determinadas características, tais como: o círculo, a cruz, a escada, linhas retas e curvas, a imagem do homem (cabeça, tronco e as extremidades), a árvore, a casa, os cefalópodes⁶ e artrocefálicos,⁷ riscos fortes ou mais leves e as cores. Esses estudos mostram uma íntima conexão entre o desenho e as etapas do crescimento físico da criança – o desenho nos possibilita observar o desenvolvimento da criança, assim como o brincar, as relações sociais etc. Contudo, nem todas as crianças mostram em seus desenhos todas as características gráficas destacadas e citadas pela autora. Por meio dos seus desenhos, as crianças simbolicamente nos apontam suas ocupações/necessidades e, nesse sentido, os desenhos são um borbulhar de funções orgânicas, segundo a perspectiva de Strauss.

A primeira fase do desenho infantil, segundo a antroposofia, estende-se até o terceiro ano de vida, momento no qual a cabeça ganha destaque – em proporção ao restante do corpo, a

³ Considerando que nossas observações de campo foram realizadas numa instituição de educação infantil de orientação pedagógica Waldorf, é indispensável, para as reflexões acerca dos dados ali coletados, aproximarmos do referencial teórico que embasa a prática pedagógica ali desenvolvida. Dessa forma, os estudos de Michaela Strauss (1996) – com foco no desenho infantil – tornam-se aqui fundamentais.

⁴ Strauss: pintor e professor de artes que recolheu milhares de desenhos de crianças reunindo um total de seis mil produções infantis e muitos apontamentos relacionados a essa produção.

⁵ Do grego, “Conhecimento do ser humano”, conhecida também como a Ciência Espiritual, conhecimento este que reúne os pensamentos científico, artístico e espiritual do homem. Foi fundado pelo filósofo Austríaco Rudolf Steiner (1861-1925), no início do século XX, que, a partir desta ciência, introduziu e estruturou também a Pedagogia Waldorf, a agricultura biodinâmica, a medicina antroposófica e a eiritmia. Antroposofia “não é religião nem seita religiosa. Distingue-se da especulação filosófica por seu fundamento em fatos concretos e verificáveis, e distingue-se de caminhos esotéricos como o espiritismo pelo fato de o pesquisador, conservando-se dentro dos métodos por ela preconizados, manter a sua plena consciência, sem qualquer transe, mediunismo ou estado extáticos ou de excitação artificial. A antroposofia é ciência! Mas é uma ciência que ultrapassa os limites com os quais até agora esbarrou a ciência “comum” [...]. Com efeito, ela admite e reconhece todas as descobertas das ciências naturais comuns, embora as complete e interprete com suas descobertas” (LANZ, 1997, p. 15).

⁶ Seres com pés na cabeça. Não possuem tronco, somente cabeça e membros.

⁷ A figura se faz inteiramente cabeça, como um sol com olhos, boca e raios.

cabeça tem uma média de 1/3. A criança começa a desenhar antes dos dois anos, quando surgem as primeiras garatujas, sendo que o desenho, nessa fase, é puro movimento, com a folha se enchendo de linhas de um lado ao outro, e não conseguimos – nós adultos – estabelecer relações com nada material ou com uma representação significativa da realidade externa. Entretanto, é possível reconhecer um movimento vivo, garatujas de traço pendular (sobe e desce). No início dessa fase, o desenho ainda está na periferia. São movimentos tão grandes que não cabem na folha – mesmo que aumentemos a folha, ainda assim dará a impressão de falta de espaço. Decorrido o início dessa fase, o desenho passa a ocupar mais espaço na folha, deixando-a mais preenchida. Nesse momento, a criança quando termina de desenhar acaba o interesse pelo desenho.

Qualquer que seja a idade da criança, dentro do primeiro setênio (segundo a Pedagogia Wadorf assim como a antroposofia o desenvolvimento do Ser Humano é compreendido em etapas de 7 anos, ou seja, setênios) que use pela primeira vez o lápis, esta invariavelmente começará com as garatujas próprias dos dois anos. Se essa criança é maior, não se deterá muito tempo nessas garatujas, mas percorrerá rapidamente todas as etapas subsequentes para chegar a criar os motivos que correspondem a seu estado de desenvolvimento (STRAUSS, 1996, p. 10).

A ocupação desse momento é a expressão dos músculos e articulações. Quando desenha, a criança entrega-se ao ritmo do desenho, deixando-se levar por ele. No final dessa etapa, a criança faz o círculo e, cuidadosamente, o faz bem fechado. A repetição se faz presente nos desenhos e vemos emergir uma quantidade inesgotável de círculos. Nessa ocasião, a criança-autora passa a referir-se a si mesma como “Eu”, indicando o início da consciência do ser no mundo, na relação com os outros, ou seja, ela se vê como uma unidade e reconhece o mundo inteiro que a cerca. Aqui, também vemos emergir a fase da teimosia, na qual a criança se mostra fechada para muitas coisas que vêm de fora, o que explica o círculo fechado, de acordo com Strauss (1996, p. 46).

Esta proeza da consciência acompanha a progressiva maturação do cérebro, particularmente com a formação das bainhas medulares no córtex cerebral. Além disso, produzem-se importantes junções no crânio: enquanto a fonte nela havia se fechado definitivamente até o final do primeiro ano; a criança de dois anos e meio a três anos se fundem a sutura entre os dois ossos frontais não se podendo distingui-la num raio X, de modo que, de agora em diante, existe um osso frontal único, muro de contenção para fora e para dentro. (STRAUSS, 1996, p. 46).

A fase seguinte do desenho infantil vai até o quinto ano de vida da criança, momento

em que, nas instituições Waldorf, as crianças estão “se preparando” para a entrada no jardim (turma com crianças de 3 a 6 anos). Em seu físico, destaca-se o tronco. A criança estica (cresce), seu tronco principalmente, a barriga se afina, às vezes até aparece uma cinturinha, a respiração sobe da barriga para o tórax. Corresponde ao momento auge da fantasia, que pulsa dentro da criança. Agora, as retas são muito utilizadas simetricamente, formando quadrados e retângulos como uma sequência rítmica – daí encontramos torres, escadas etc. Mas surgem também retas cruzadas em seus desenhos. A partir desse momento, a criança passa a nomear seus desenhos, sem que os adultos perguntem, porém ainda desenha sem uma intencionalidade anterior: ela desenha e depois nomeia. Aparecem também os enquadramentos, com formas e cores ritmadas. Em sua estrutura física, a criança está, nesse período, desenhando a maturação da sua coluna vertebral, além do que

[...] à respiração diafragmática que predominou até o terceiro ano se sobrepõe a respiração torácica, ou, falando com maior precisão, a respiração das costelas [...] a coluna vertebral alcança sua forma final. É desta forma que na metade da primeira infância amadurece a organização rítmica do corpo. (STRAUSS, 1996, p. 47).

Por volta dos quatro anos manifestam-se, nos desenhos infantis, os cefalópodes e os artrocefalópodes. Também aparecem figuras com tentáculos e raios, que nos mostram os sentidos da criança – todos abertos e sensíveis.

A terceira e última fase do primeiro setênio termina aproximadamente no sétimo ano de vida, quando percebemos no físico o alongamento dos membros: braços e pernas se alongam. Assim como também ocorre a troca dos dentes. No brincar, essas crianças planejam e falam mais que brincam. Nessa fase, a criança já consegue programar, imaginar, projetar o que irá desenhar e visualiza tudo isso antes mesmo de fazer seu desenho. A figura humana agora ganha pescoço e tronco, muitas vezes tem pernas, pés, braços e mãos bem longos, até dedos gigantes.

Igualmente, nessa fase, vemos outras figurações se enriquecerem de detalhes. Suas casas agora surgem com portas, janelas e outros pormenores; e pessoas muitas vezes já ocupam a casa – estão nas janelas. As crianças aqui já estão dentro de si e conseguem olhar para o mundo, estabelecendo uma distância entre as duas coisas (o “eu” e o mundo exterior). Antes as cores eram usadas pelas crianças tendo como critério de emprego o contraste visual que estas criavam em seus desenhos; agora elas passam a existir em suas produções a partir de necessidades específicas como, por exemplo, precisam do marrom para o tronco da árvore e o verde para as folhas que farão parte da copa.

Nesse período, a criança precisa de mais elementos para se envolver na fantasia. No final dessa fase, algumas crianças não querem mais desenhar, isso porque gostariam de fazer igual ao real, mas ainda não conseguem e, por isso, podemos perceber em algumas crianças certo tédio. Em seus desenhos agora ela traz o que tem vivido: por exemplo, se no fim de semana fez aniversário, foi à praia ou à casa da avó, isso provavelmente surgirá intencionalmente em seu desenho.

Dentro da perspectiva antroposófica, o fim dessa etapa é considerado um momento de grande importância na trajetória de vida da criança. Nessa fase, a criança possivelmente apresentará todas as condições para apreender os conhecimentos sistematizados que, em nossa cultura, vinculam-se aos conteúdos escolares.⁸

Vimos até aqui formas de compreensão do desenho infantil pautadas numa perspectiva da Antroposofia, centrada em etapas. Pesquisas embasadas nas fases do desenvolvimento do desenho infantil, principalmente quando esse vem agregado à faixa etária, sem considerar o contexto em que esses desenhos foram produzidos e por quem (que não é o caso da concepção em que se baseia a antroposofia), são por alguns autores, como Marcia Gobbi e Maria Isabel Leite (2002), criticadas. As reflexões dessas autoras percorrem e estabelecem um diálogo entre o campo da Educação e os estudos sobre desenho advindos de outros campos, como a Psicologia, Antropologia, Pedagogia, Sociologia, Artes, entre outros. Após se debruçarem sobre a vasta produção encontrada, Gobbi e Leite afirmam que a análise do desenho infantil, focada numa perspectiva do desenvolvimento infantil, pode buscar ou indicar *um padrão* tanto de desenho como de criança-autora; é a busca por uma classificação ou rotulação em etapas ou estágios que acaba por gerar enquadramentos muitas vezes preconceituosos sobre a criança que desenha. Nessa direção, fica evidente para as autoras que a concepção de criança, da qual parte as classificações, em sua esmagadora maioria, funda-se na ideia de criança como um *vir-a-ser*. Ou seja, estão arraigadas numa concepção de criança construída pela “falta” em comparação ao sujeito adulto, tanto no seu desenvolvimento corporal como afetivo, cognitivo, social e cultural.

Ao relacionarem as diferentes abordagens do desenho infantil e o campo da Educação, as autoras alertam para o fato de que:

Na formação de profissionais da Educação, seja em curso médio – antigo normal – ou universitário, o estudo do desenho infantil não ganha espaço. Nos cursos de Pedagogia, o desenho em suas mais diferentes concepções não ganha o espaço devido e, em cursos de Artes Plásticas, a Educação e o

⁸Referimo-nos, aqui, aos conhecimentos que hoje constituem os anos iniciais do ensino fundamental brasileiro.

desenho da criança são percebidos com certo menosprezo, afinal a produção adulta é a merecedora de atenção. O desenho acaba sendo percebido como possibilitador de diagnóstico do desenvolvimento cognitivo ou da personalidade das crianças. Vale ressaltar que a maior parte da bibliografia já mencionada até aqui é proposta como instrumental para a formação dos professores, a preponderância do enfoque psicológico é grande. (GOBBI; LEITE, 2002, p. 141).

Assim, com a forte presença de uma dada perspectiva psicológica na formação da grande maioria dos(as) professores(as) que atuam na educação da infância, em especial na educação de crianças de 0 a 6 anos de idade, ou seja, até entrarem na escola, os desenhos infantis e sua interpretação, para aqueles, são vistos como possibilidades de mapeamento da personalidade infantil. Para Gobbi e Leite (2002), a análise interpretativa dos desenhos infantis com base numa perspectiva etapista não pertence ao profissional da educação, mas sim a médicos e terapeutas (GOBBI; LEITE, 2002, p. 09).

Como trazemos neste texto uma perspectiva de compreensão dos desenhos infantis que discute e tem por base as fases, vale ressaltar que, para Strauss, o fundamento para o estudo do desenho infantil não está “no físico nem no psíquico, mas na permuta, numa região que não pertence a nenhum dos dois; nos processos vitais inconscientes que transcorrem em nosso organismo de dia e de noite, isto é, na fisiologia propriamente dita” (STRAUSS, 1996, p. 44). Dessa forma, mesmo tendo conhecimento das bibliografias e pesquisas que criticam o estudo do desenho infantil que considera a faixa etária da criança como um aspecto importante no seu grafismo, percebo a importância de trazer esta abordagem para o diálogo. Isso porque, além de essa perspectiva reger a dinâmica do olhar dos profissionais que atuam no Centro Educacional Jardim dos Limões (local onde realizei minhas observações de prática), também reconheço tal fundamentação. Soma-se a esse fato o olhar cuidadoso que tenho frente às produções das crianças, assim como nos desenhos infantis. Percebo a criança como um sujeito criador e de direitos, e seu desenho como uma forma de expressão e linguagem poética, e considero importante *observarmos a faixa etária da criança que desenha*, assim como em que condições esta realiza a *sua produção*. Desse modo, é preciso demarcar que não compreendo o sujeito criança como um “vir a ser”, que segue um *único e fixo* percurso de desenvolvimento físico, cognitivo, social, afetivo e cultural. Também é preciso estabelecer que compreendo a infância como um período da vida humana, uma categoria construída no íntimo entrelaçamento de variadas dimensões no qual o viver é engendrado, sendo a criança o sujeito que compõe esta categoria. “A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupossocial de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões

culturais.” (SARMENTO, 2007, p. 36).

Tendo em vista as considerações feitas acima, apresento uma reflexão construída, sobretudo, a partir das observações que realizei junto às crianças ao longo de seus processos de criação nesta linguagem artística e, simultaneamente, pela observação e registro diário de como se dão e quais são as interferências dos(as) professores(as) que estimam pelas produções das crianças. Não esquecendo que estes profissionais, dentro da perspectiva pedagógica do Centro Educacional Jardim dos Limões, veem o desenho como uma das ferramentas que possibilita o desvendar de algumas das dimensões do desenvolvimento infantil, assim como possibilita conhecer mais profundamente a criança, tendo em vista que, como afirma Moreira (1984), a maneira como a criança desenha e o que ela desenha fala sobre seu ser, sobre seus múltiplos processos.

Nestes anos de trabalho com crianças, encontrei aquelas que apresentavam um desenvolvimento da linguagem verbal compatível com a idade (5 anos) e que o desenho não passava de garatujas, que correspondiam, no nível do desenho, ao balbúcio. Pela observação, pude constatar nestas crianças uma dificuldade ao nível emocional e que na medida em que foi sendo superada o desenho apareceu: primeiro a figura humana, depois a casa e aí sem parar as figuras foram se construindo. (MOREIRA, 1984, p. 24).

O(a) professor(a) e qualquer outro adulto que deseje conhecer a(s) criança(s) precisam aprender a observá-la mais, ter o olhar sensível para tudo que a envolve, suas manifestações, movimentos, expressões, brincadeiras. Sobre esse aprender-conhecer a criança-autora do desenho, Moreira nos diz que: “Para melhor conhecer a criança é preciso saber ouvi-la e saber falar-lhe” (MOREIRA, 1984, p. 18).

Saber ouvir as crianças e saber falar-lhes requer que saibamos considerar seus contextos e suas inúmeras linguagens.

Entrar no quarto da criança, terminada a brincadeira, mas onde ainda estão presentes os seus vestígios, é entrar em contato com um recorte da história daquela criança. É a possibilidade de conhecer aquela criança através de outra linguagem: o desenho do seu espaço lúdico. As bonecas sentadas no chão e os carrinhos enfileirados falam sobre a criança que os arrumou. Contam sobre o seu projeto. (MOREIRA, 1984, p. 17).

Ou ainda, como explicita Leite:

[...] para conhecer as crianças, devo estar com elas – ouvi-las, vê-las, conversar com elas, trocar, brincar, partilhar experiências, procurar perceber onde se posicionam e, assim, capturar o que pensam e sentem, o que querem revelar, desvelar, esconder, transformar, poetizar. (LEITE, 2004, p. 64).

3 A ATUAÇÃO DO PROFESSOR

Em muitas situações que vivi no cotidiano da educação infantil, indaguei-me sobre os modos como, quando e por que interferirmos enquanto as crianças estão desenhando ou quando propomos que elas desenhem. As indagações também emergiam diante de situações engendradas pelas próprias crianças, como aquela que diz não saber desenhar: devemos então ensiná-la a desenhar? O que fazer nessa situação? O que ela está nos dizendo de si mesma ao falar isso? Identificando desenhos com proporções que não condizem com as figurações eu as devo corrigir? Devemos sempre elogiar as crianças e seus desenhos? Devemos expor todos os desenhos que elas produzem? Como incentivar a criança a desenhar? São tantas as questões que já me fiz sobre o presente tema e que ainda me faço e que, em sua maioria, culminam para uma questão central: quando, quanto, como e por que o professor interfere no processo de criação do desenho infantil.

Na maioria das vezes, quando refletimos sobre a interferência do professor sobre o desenho ou o processo de desenhar da criança, logo nos surgem pensamentos sobre uma atuação direta. No entanto, convido aqui o(a) leitor(a) para uma reflexão sobre uma interferência indireta. Com isso, não pretendo apresentar respostas para perguntas colocadas neste texto ou as que ainda podem surgir, e sim levar o(a) leitor(a) a construir uma reflexão sobre esse tema. Segundo a Pedagogia Waldorf, a criança é um ser imitativo: imita tanto as ações exteriores como interiores dos adultos.

A permeabilidade da criança ao que se acha em seu redor é um fato que todo educador deveria levar em conta. A criança absorve inconscientemente não só o que existe ao seu redor sob o aspecto físico; o clima emotivo que o circunda, o caráter e os sentimentos das pessoas que a rodeiam, tudo isso penetra nela [...] inconscientemente a criança imita o que percebe ao seu redor. Seu comportamento, seu modo de falar, suas maneiras à mesa, seus gestos, serão uma cópia do modelo em volta. (LANZ, 2005, p. 42).

Partindo desse princípio, a atuação do professor, tanto direta com as crianças quanto indireta, é de suma importância. Nessa perspectiva, o exercício da docência vai muito além de práticas que determinam ou não um tema a ser desenhado pelas crianças, por exemplo. Essa ideia é basilar para compreender as interferências diretas ou indiretas do(a) professor(a) no contexto observado.

Fatores que também possuem grande poder de interferência sobre os desenhos infantis vêm do próprio ambiente, da disponibilidade dos materiais, do tempo destinado ao momento de desenhar etc. Uma das percepções, que construí ao longo dos anos de atuação na educação

infantil e que se apresentou fortemente ao longo do período de observação, é que os professores que têm pelo desenho infantil e pelo processo de criação uma maior veneração e zelo, no geral, são aqueles que, em seus estudos, já conseguiram adquirir maior conhecimento sobre o desenho infantil e acabam sendo mais coerentes e respeitosos em suas práticas com as crianças e com as concepções teóricas que dizem assumir.

No período de observação, acompanhando o grupo do CE Jardim, pude constatar que a linguagem do desenho emergia diariamente no grupo e sempre no mesmo momento, ou seja, no planejamento da professora, todos os dias eram previstos o tempo-espço para que as crianças desenhasssem. Do mesmo modo, pude perceber que, vez ou outra, as crianças solicitavam desenhar fora daquele momento e, com raras exceções, sempre lhes foi possibilitado desenhar quando sentissem vontade/necessidade.

Depois do lanche eles podiam brincar livremente pela sala (todos os dias depois do lanche era o momento previsto, dentro do planejamento da professora, para eles brincarem livremente dentro da sala). Logo, a mesa virou casinha, havia criança pendurada na corda dos casulos, outras brincando com os bebês (bonecas). Tecidos, capas, bolas, sementes, tudo isso incrementou o brincar. Pulos e carregamentos de objetos leves e pesados também fizeram parte desse momento. Até que a professora, cantando, convidou as crianças para arrumarem a sala. Como é um ambiente com poucos brinquedos e muito espaço para se movimentar, a arrumação rapidamente é finalizada. Luna e Anna Terra, com todo cuidado, arrumaram a cama dos bebês (bonecas) e os colocaram para dormir. Quando a sala já estava arrumada, a professora, num tom cantante, convida as crianças para desenharem: “Vamos desenhar!” Elas lentamente foram se aproximando da mesa e procurando um lugar para sentar. (Registro de campo, 21 nov. 2011).

Figura 1: Luna e Anatterra brincando livremente pela sala



Fonte: A autora (21 nov. 2011).

Figura 2: Luna (3 anos) colocando os "bebês" para dormir



Fonte: A autora (21 nov. 2011).

No CE Jardim, os desenhos são livres, espontâneos, assim como o brincar, ou seja, sem que a professora determine uma temática; ela apenas convida as crianças para desenharem, sem tema nem tempo determinado.

A partir das observações, leituras e análise que tive oportunidade de realizar, evidencio que o intervir sobre a produção infantil exige um estado de consciente muito atento nas crianças, uma presença verdadeira, afinal de contas, segundo a perspectiva Waldorf, somos o exemplo da criança, ela nos imita em todos os âmbitos. E, devido a isso, precisamos relembrar constantemente o quanto somos autores dos nossos pensamentos, palavras, gestos e atos. Por exemplo, quando a professora chama as crianças para desenhar cantando, isso repercute no modo calmo, tranquilo com o qual as crianças se movimentaram para desenhar. As crianças foram convidadas a desenhar e não obrigadas a fazê-lo. E a criança que inicialmente manifestou seu desejo de não desenhar foi, aos poucos, acompanhando o movimento do grupo e da professora e colocou-se verdadeiramente nesse processo de criação. Portanto, o(a) professor(a) precisa ser um bom observador, ter olhos atentos – essa é uma das importantes atuações reflexivas. Para desenvolver o olhar do observador é preciso o exercício de silenciar, escutar, ver, escrever e participar.

4 A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE E DAS OUTRAS CRIANÇAS

O ambiente dentro da Pedagogia Waldorf é pensado/planejado/organizado com muita sensibilidade e consciência. Nele temos disponíveis uma infinidade de opções para o trabalho e cabe ao professor selecionar o que fará parte do ambiente da sala, levando em conta as necessidades das crianças que compõem o grupo. Contudo, independente disso, o ambiente é adequado para um desenvolvimento saudável para crianças e adultos, é caloroso e, segundo minhas observações, tem sentido para as crianças, é um ambiente verdadeiro para elas.

A sala deve ser sempre aconchegante, quase como que abraçando a criança. Nunca como uma sala de aula ou de hospital, grande, branca e fria [...] Os brinquedos devem ser os mais simples possíveis. Quanto mais simples for um brinquedo, mais a criança se tornará ativa no seu interior, em sua fantasia. (IGNÁCIO, 1995, p. 26).

A sala em que realizei as observações possui cozinha, banheiro, mezanino e um espaço onde as crianças brincam. A cozinha tem pia, fogão, uma pequena geladeira e utensílios de cozinha (o lanche é preparado sempre pela professora e as crianças nesse espaço). Possui também um espaço onde as crianças podem brincar, no qual encontra-se uma mesa retangular que serve de apoio para algumas propostas educacionais, sendo igualmente ponto de encontro do grupo. Como essa mesa fica no mesmo espaço em que brincam, para as crianças ora ela é mesa, ora casinha, ora torre do castelo. Nesse espaço há ainda uma escada que leva ao mezanino, uma casinha/cabana de panos com bercinhos, bonecas de pano e capas. Além dos brinquedos da cabana, na sala também encontramos um cavalinho e tocos de madeira, panos de cores variadas, bolas de feltro e lã, sementes, carrinhos de madeira e cordas. Há também um pequeno espaço temático, decorado de acordo com a época do ano (como meu estágio foi realizado no fim do ano, o tema desse espaço era Natal). A sala tem dois pilares e a professora aproveita-os, em suas laterais, com ganchos para pendurar uma rede, ou coloca uma corda com nós e nele pendura tecidos também com nós para formar casulos (ninhos). O chão da sala é de madeira. Esse ambiente possui também duas grandes janelas de vidro, uma delas é quase do tamanho de toda a parede, com cortinas vermelhas, deixando o ambiente enrubescido, cobrindo a luminosidade mais intensa e deixando a sala aconchegante.

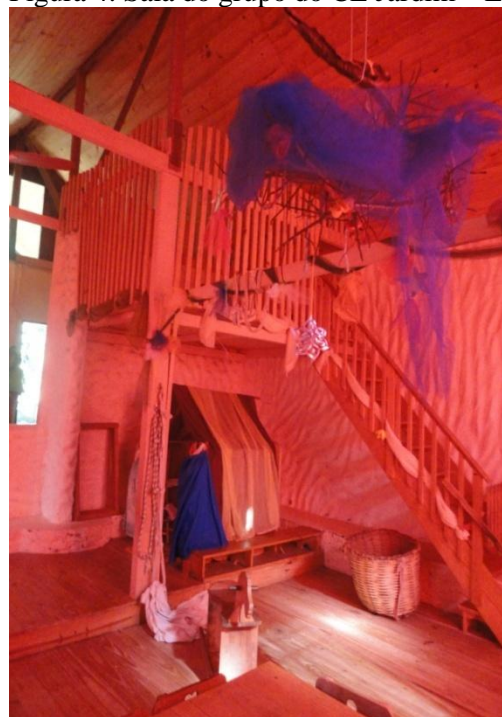
Organizar o ambiente onde as crianças brincam e desenham é uma forma de interferir indiretamente sobre seus desenhos. É oferecer-lhes ou não as melhores condições espaciais e temporais para a criação nessa linguagem.

Figura 3: Sala do grupo do CE Jardim



Fonte: A autora (23 nov. 2011).

Figura 4: Sala do grupo do CE Jardim – Escada



Fonte: A autora (23 nov. 2011).

Assim como o que foi mencionado anteriormente a respeitada influência do ambiente e da atuação do professor no processo de criação do desenho infantil, também pude observar a influência do grupo de crianças nesse processo.

Percebi, durante o período de observação, que Clara Luz (5 anos), nos oito em que lá estive presente, em seis ela desenhou um castelo; noutro, desenhou uma casa bagunçada e, por fim, fez uma casa de tubarão. Em todos esses dias, Mariana (4 anos) pediu que Clara Luz desenhasse também um castelo para ela, porém Clara Luz não se mostrava muito disposta (dizia que não havia espaço na folha de Mariana, quando, na verdade, esta só havia feito uma moldura). Contudo, devido à insistência de Mariana, Clara Luz acabava desenhando o castelo, mas Mariana em nenhum dos dias ficou contente, argumentando sempre que o desenho não tinha ficado igual ao da colega. Assim, as duas dialogavam sobre o desenho-castelo, entretanto essa conversa ficava somente entre as duas. Já no último dia, Clara Luz e Mariana não desenharam castelos nem sequer falaram em castelo e eis o que surge na mesa:

Figura 5: Luna desenhando



Fonte: A autora (01 dez. 2011).

Figura 6: Luna mostrando seu desenho à professora



Fonte: A autora (01 dez. 2011)

Bem no início do desenhar, Vitor (3 anos) disse que iria fazer um castelo sendo que hoje, diferente dos outros dias, Clara e Mariana nem tocaram no assunto “castelo”. [...] Luna (3 anos) foi a última a sair da mesa: estava por entregar, por dar como finalizado seu desenho quando percebeu que podia pintar mais e retornou ao desenho buscando criar detalhes nas figurações ali presentes. Quando de fato deu o mesmo por acabado, dirigiu-se à professora com o mesmo nas mãos e falou: “Professora, olha que lindo meu castelinho, tá lindo né?” (Registro de campo, 01 dez. 2011).

5 A DISPONIBILIDADE E O ZELO PELOS MATERIAIS

À luz da Pedagogia Waldorf, o desenho vem de dentro da criança, pois desenhar é uma necessidade e uma forma de expressão. Tendo isso em vista, devemos ter sempre materiais disponíveis na sala para as crianças desenharem quando sentirem necessidade.

A respeito do cuidado com os materiais, se o professor zelar por eles, conseqüentemente, a tendência é que as crianças se comportem da mesma maneira, ou seja, tenham o mesmo sentimento e o mesmo cuidado.

Nas instituições Waldorf, há a indicativa de utilizar folha branca para desenhar, em geral com uma gramatura maior que a da sulfite. Grande parte das professoras cortam os cantos das folhas A4 para proporcionar uma atmosfera mais arredondada, tendo em vista que a indicação para toda a sala é esta, a de ser um ambiente com linhas curvas e poucas retas. Isso porque, na natureza não encontramos linhas retas. Gosto dessa prática, pois mostra um cuidado a mais: antes de a folha chegar às mãos das crianças, ela passa pelo trabalho do(a) professor(a). É um zelo a mais, um cuidado a mais para com a produção artística das crianças.

Crianças e adultos, nesse contexto, desenhavam e pintavam com giz de cera de abelha na forma de tijolinhos, sendo estes grossos e de uso coletivo. No CE Jardim, a indicação é que se disponibilizem giz de cera com as cores primárias (azul, vermelho e amarelo), já que esse tipo de giz possibilita a mistura das cores, e a criança ao desenhar vivencia a descoberta da criação de cores, além do próprio traço. Porém essa descoberta acontece nas experiências diretas das crianças com o material – a professora pode até fazer para si um desenho misturando as cores, desenvolvendo um processo onde as crianças a observam misturar as cores, não havendo, contudo, nenhuma explicação sobre isso. Ou seja, não acontece uma explicação direta da professora sobre essas misturas das cores às crianças; é esperado o momento da descoberta por meio das experimentações que a criança faz durante o processo de criação do desenho.

No CE Jardim, as folhas, assim como os gizos, ficavam num armário fechado e alto, no entanto, as crianças, sempre que quisessem, poderiam pedir para a professora o material que este lhes seria cedido.

6 UMA REFLEXÃO SOBRE O TEMPO

O tempo que a criança passa desenhando deveria também ser determinado pelo seu próprio impulso. Estamos num momento em que a maior dificuldade do ser humano me parece ser a de lidar com o tempo. Assumimos tantos compromissos que sempre nos falta tempo, e se observarmos o modo de vida das pessoas, muitas estão vivendo com esse sentimento de pressa, de falta de tempo, agindo freqüentemente com ansiedade. Acredito que, enquanto professores(as), é urgente nos educarmos para que esse sentimento não domine nossos espaços formais de educação coletiva da infância, em especial, os de Educação Infantil. O tempo da criança é muito diferente do nosso (dos adultos) e ela não tem necessidade de vivenciar essa “pressa” tão cedo. Sendo assim, ainda que o professor tenha apenas cinco minutos, ele precisa agir com a criança como se tivesse “todo tempo do mundo”: gestos tranquilos, voz serena e clara, olhos nos olhos, saber ouvir a criança, saber olhar a criança e possibilitar a ela o tempo necessário para que possa criar seus desenhos, assim como se alimentar, brincar, trocar suas roupas, fazer sua higiene – todas essas “tarefas” que, para os pequenos, pode ser tão difícil, tudo a seu tempo, tudo com calma.

O que o professor faz, enquanto as crianças desenhavam, nos mostram tais sentimentos, e tais atuações interferem no processo de criação das crianças. Se o professor caminha agitadamente pela sala, grita com outras crianças, ou se está indiferente ao que está acontecendo, isso remete as crianças a um tipo de sentimento; já se o professor está sentando próximo às crianças fazendo algum trabalho manual, por exemplo, costurando, fazendo tricô, crochê, as crianças veem que aquele adulto também está num processo de criação; se ele está sentando à mesa desenhando com as crianças, ou se está realizando outra proposta, mas se mostrando atento ao processo das crianças, isso remete a elas certa confiança e segurança. Essa postura do(a) professor(a) faz com que a criança consiga se entregar, se envolver no seu processo de criação. Não podemos de forma alguma perder o interesse pelas produções das crianças, precisamos cultivá-las a cada dia.

Dentro das instituições Waldorf, boa parte dos(as) professores(as), enquanto as crianças desenhavam, ficavam sentados(as) próximos a elas, fazendo algum trabalho manual ou tocando kantelê (um instrumento de cordas da família das Liras), ou ainda desenhando na mesa com as crianças. Confesso que ainda tenho algumas dúvidas sobre o “desenhar junto”, pois o adulto precisa desenhar como adulto, e me parece que a criança pode querer imitar do adulto os traços que ela ainda não conseguiu adquirir. Mas isso também poderia ser um incentivo à descoberta de novos traçados. Acredito que se o professor está desenhando com

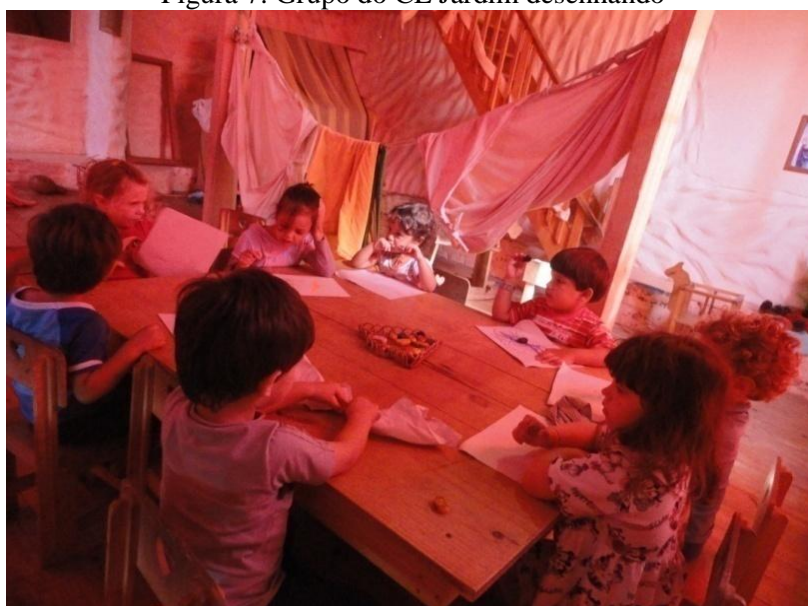
dedicação, cuidado e zelo, a criança também terá a possibilidade de imitar essa postura.

As crianças devem também ter tranquilidade quanto ao tempo disponível para desenharem, assim como devem poder desenharem quantas folhas acharem necessárias. Podem também usar a frente e o verso da folha e não precisam necessariamente terminar o desenho no dia em que começou.

Nos dias em que estive observando enquanto as crianças desenhavam, a professora do grupo se posicionou de maneiras diversas. Em certas ocasiões, ela permaneceu sentada próximo às crianças, silenciosa e tranquila, observando atentamente o processo de criação de cada criança; em outro momento, sentou-se próximo das crianças e realizou um trabalho manual, ela estava costurando um boneco, sem conversar com as crianças. Todos os dias a docente mostrou-se muito atenta e observadora dos processos de criação das crianças. Do mesmo modo, as crianças também falavam pouco. No entanto, a expressão não verbal dava espaço às expressão gráfico-plástica; foram momentos de grande entrega das crianças, calma e concentração; entrega a um brincar com a linguagem visual.

O tempo de desenhar variou de uma criança para outra. Algumas, em pouco tempo, terminavam seus desenhos; outras, se alongavam no tempo. Diante dessa constatação, fiz uma relação com a idade das crianças e o tempo que dedicavam à criação de seus desenhos, sendo que as mais velhas (4 e 5 anos) ficavam mais tempo desenhando que as mais novas (2 e 3 anos).

Figura 7: Grupo do CE Jardim desenhando



Fonte: A autora (24 nov. 2011).

Nota: O ambiente em que estão é a sala do presente grupo; a mesa onde fazem seus desenhos é a mesa em que realizam as refeições e que, no brincar, se torna a casa, o avião, a montanha etc.

7 RESPEITO PELO DESENHO INFANTIL, SEU PROCESSO E O RESULTADO

A pedagogia Waldorf nos guia sobre uma forma respeitosa de se relacionar com o desenho infantil, porém, como professores(as), podemos imaginar como gostaríamos que “cuidassem” das nossas produções e, partindo dessa perspectiva, cuidar das produções infantis.

A escrita no desenho das crianças é uma das ações que atualmente tem muito me inquietado. Em algumas instituições (não me refiro aqui às instituições Waldorf) em que trabalhei, deparei-me com situações onde as professoras escreviam em cima dos desenhos das crianças. Algumas vezes perguntavam para as crianças o que elas haviam desenhado e escreviam suas falas próximas à imagem. Em outras situações, percebi desenhos com uma composição semelhante às encontradas nas histórias em quadrinho, com diálogos entre as imagens. Em outras situações, identifiquei práticas nas quais as professoras escrevem o nome das crianças com letras grandes muitas vezes no meio do desenho da criança.

Acredito que para o professor realmente é importante colocar o nome e a data no desenho da criança para, depois, ele mesmo conseguir identificar o autor e poder fazer uma observação cronológica para avaliar o processo de criação gráfico-plástico das crianças. No entanto, acredito que podemos, de forma respeitosa, solicitar isso para a criança e, em seguida, escrever o nome na extremidade da folha, com letra pequena. Em algumas situações, podemos escrever no verso da folha. Entretanto, nas instituições Waldorf, as crianças desenham na frente e no verso da folha, o que acaba impossibilitando essa prática. Assim, algumas professoras preferem colocar o nome antes de entregar a folha para a criança, mas quando for o caso de escrever depois, penso que deveríamos esperar a criança terminar o desenho, pois interromper seu processo de criação para nomear uma figuração não me parece ser uma intervenção adequada para o processo. No caso de escrever respeitosamente, com letra pequena e com uma cor discreta na extremidade da folha, não creio que seja ruim para a criança, apesar de já ter presenciado crianças de 3 a 5 anos riscando o nome ou ainda tentando copiar – talvez isso possa estar querendo nos dizer algo.

Na busca de bases teóricas que me permitissem tecer possíveis respostas a tantas indagações, respostas estas provisórias e não absolutas, encontrei as reflexões de Leite:

De meu ponto de vista, nenhum de nós teria o direito de interferir na produção pessoal de meninos e meninas, descrevendo, nomeando ou datando. Qualquer interferência, se desejada pelas crianças ou se necessária, poderia ser mais respeitosa feita no verso da folha, quem sabe? O próprio

Mário de Andrade (apud FARIA 1993a, p. 144), quando estruturou os Parques Infantis de São Paulo, explicitou como recomendação que as educadoras não interferissem quando as crianças estivessem desenhando. Parece-me que seria ótimo retomarmos alguns desses velhos ensinamentos. É mesmo espantoso que há tanto tempo já tenhamos abandonado aquelas correções de caneta vermelha, mas que hidrográficas e lápis de todas as cores continuem invadindo os desenhos das crianças. (LEITE, 2004, p.74).

Seguindo o pensamento dessa autora, o(a) professor(a), quando propõe que a criança faça um desenho, deve procurar influenciar o menos possível para que a criança possa expressar suas subjetividade, suas ideias e descobertas plásticas, estéticas e lúdicas e não aquelas do(a) professor(a). Assim, ele(a) deixa espaço-tempo para que a criança-autora possa expor, contar, traçar e significar em seu desenho os múltiplos processos do seu desenvolvimento. E, principalmente, não deve escrever sobre o desenho da criança, interferindo diretamente na composição criada.

A professora da qual acompanhei o trabalho pedagógico escrevia o nome e a data assim que as crianças diziam ter terminado o desenho. Geralmente, ao finalizarem seus desenhos, as crianças iam ao encontro da professora avisando que tinham acabado e, nesse momento, a docente anotava o nome da criança na extremidade da folha. Em algumas situações, como a da imagem abaixo, as crianças envolviam-se no processo de escrita, observando a professora atentamente.

Figura 8: Luna e a professora do grupo



Fonte: A autora (01 dez. 2011).

Como o desenho infantil, aos olhos da pedagogia Waldorf, em si “não tem grande valor”, e sim o processo que o permeia, não interessa ao professor Waldorf a exposição dessaprodução e sim arquivá-la para poder observar o processo e usá-la como uma ferramenta para desvendar os processos de desenvolvimento internos da criança. Entretanto, isso não

impossibilita que o professor, vez ou outra, pendure ou coloque no mural o desenho de alguma criança. Mas que fique claro: aqui, não é o objetivo final do processo de desenhar a valorização da exposição do produto criado.

A professora do grupo observado guarda os desenhos das crianças em uma das prateleiras do armário e, conforme vai acumulando os desenhos, vai organizando-os por ordem cronológica. Segundo ela, esses desenhos são de grande valor durante as reuniões com os pais, assim como nas observações que o grupo de professores venha a fazer com a criança.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenho infantil vem sendo discutido já há algumas décadas, e seu estudo está ganhando importância entre os professores mais atentos e cuidadosos frente à produção artística infantil.

Penso que o aprimoramento do traço não é só uma questão de coordenação motora, mas a essência dele é muito mais que isso: nos conta o que está acontecendo dentro da criança, quais suas necessidades. O desenho é uma “carta” que a criança escreve sobre si mesma. Essa produção nos desvenda os processos do desenvolvimento do corpo físico, é mais uma ferramenta que deve ser considerada para a observação do amadurecimento integral da criança, para sua compreensão, assim como o brincar.

A finalidade deste trabalho foi refletir/estudar sobre a maneira que, enquanto professores(as), interferimos na arte, no desenho da criança nas instituições de Educação Infantil.

A escolha em trazer aspectos abordados principalmente nas escolas Waldorf foi primeiramente pelo fato dessa teoria fundamentar a instituição na qual desenvolvi as observações. Outro fator que motivou essa opção está relacionado ao meu período de graduação em Pedagogia, na UFSC, com a habilidade de uma querida professora, a Gilka Girardello, que nos apresentou, na 6ª fase do curso, a Pedagogia Waldorf, por meio de uma conversa com uma professora da escola Waldorf, Sandra Eckscmidt. Apesar de estamos situados em uma cidade (Florianópolis) que possui um movimento relativamente forte de significativo crescimento das Escolas Waldorf, ainda assim, infelizmente, a academia continua carente a respeito do conhecimento dessa proposta, o que, na maior parte das vezes, faz com que os estudantes de pedagogia fiquem alheios às discussões sobre essa perspectiva de educação das crianças, em particular, as de 0 a 6 anos de idade.

No decorrer deste texto, busquei apresentar e discutir algumas indicações da Pedagogia Waldorf que julgo fundamentais para pensar o desenho infantil e a intervenção pedagógica, porém são indicações e não regras fechadas ou inflexíveis. Esta é uma teoria que preza pelo ser humano livre, sendo assim traz outra indicação que precede a todas até aqui citadas: que o(a) professor(a) tenha uma atuação que realmente faça sentido para ele(a), ou seja, seu trabalho precisa ser verdadeiro para ele(a) mesmo(a). Isso porque a criança sente não só nossas atuações externas como também nossos sentimentos e emoções. Desse modo, precisamos ser verdadeiros e fazer somente o que faça sentido em nosso íntimo, o que pulsa dentro de nós, o que nos faz atuar com verdadeiro entusiasmo.

No presente texto, falo da Pedagogia Waldorf, porém tenho plena consciência e percepção de que, para atuar conscientemente, ser respeitoso e zelar pelo desenho infantil, não é preciso estar dentro de uma escola Waldorf. Trago como inspiração a prática de professores Waldorf, mas para atuar com consciência é preciso ter o olhar sensível, ser um bom observador, ser verdadeiro, ter interesse pelos desenhos das crianças, ter entusiasmo. Precisamos dar sentido às nossas práticas, buscar significado sempre.

O que percebo é que todo planejamento, todo atuar, precisa estar permeado de sentido. Quando isso não acontece, deparamo-nos com práticas como as que relatei no início do meu trabalho, onde, por exemplo, o desenharse torna uma simples atividade para ocupar momentos ociosos, como nos dias de chuva, em que as crianças não podem sair da sala.

Durante a escrita do presente artigo, questionei-me inúmeras vezes sobre a forma que os professores das atuais instituições de educação infantil devem estar propondo os desenhos, como eles têm guiado suas práticas diante dessas produções? Como esse docente aproxima a criança do “papel”, e como é feito esse “convite”? Que disponibilidade e tempo são dados a esse momento? O ambiente das atuais instituições tem favorecido o processo de criação? Reafirmo que meu objetivo aqui não foi o de comparar práticas. A trama aqui tecida com recortes da experiência que pude ter com o estágio realizado no CE Jardim, assim como da minha prática em outros contextos de Educação Infantil que não se pautam na Pedagogia Waldorf, e em conversas e leituras sobre o tema foi na direção de construir um espaço de reflexão sobre as formas diretas e indiretas que intervimos nos desenhos das crianças.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: 1999.
- GOBBI, M.; LEITE, M. I. O desenho da criança pequena: Distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. In: LEITE, M. I. (Org.). *Ata e desata*. Partilhando uma experiência de formação continuada. Rio de Janeiro: Editora Raval, 2002.
- HECKMANN, H. *Jardim-de-infância: Estruturando o ritmo diário segundo as necessidades da criança pequena*; tradutora Jacira Cardoso. São Paulo: Ed. Antroposófica, Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2008.
- IGNÁCIO, R. K. *Criança Querida: o diaadia das creches e jardim-de-infância*. 2. ed. vol. 2. São Paulo: Ed. Antroposófica / Associação Comunitária Monte Azul, 1995.
- LANZ, R. *As noções básicas da antroposofia*. 4. ed. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1997.
- LANZ, R. *A pedagogia waldorf: Caminho para um ensino mais humano*. 9. ed. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2005.
- LEITE, M. I. A criança desenha ou o desenho criança? A ressignificação da expressão plástica de crianças e a discussão crítica do papel da escrita em seus desenhos. In: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. *Arte, infância e formação de professores*. São Paulo: Ed. Papyrus, 2004.
- MOREIRA, Ana Angelica A. *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola, 1984.
- PILLAR, A. D. *Desenho e construção de conhecimento da criança*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1996.
- SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). *Infância (In) visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.
- SCHOOREL, E. *Os primeiros sete anos: Fisiologia da infância*; tradutora Joana M. Falavina: São Paulo: Ed. Antroposófica, Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), 2011
- STRAUSS, M. *A linguagem gráfica da criança*. Trad. Sandra Beck e Simone de Fáveri. Florianópolis: 1996.