

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**O QUE E COMO DESENHAM AS CRIANÇAS?  
REFLETINDO SOBRE CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO  
CULTURAL DA INFÂNCIA**

Maria Isabel Ferraz Pereira Leite

Prof. Orientadora: Elisa Angotti Kossovitch

MARÇO / 2001

UNIDADE B@  
N.º CHAMADA:  
TUNICAMP  
L536g  
V. \_\_\_\_\_ Ex. 1  
TOMBO BC/ 44398  
PROC. 16-392101  
C  D   
PREÇO R\$ 11,00  
DATA 12/05/04  
N.º CPD \_\_\_\_\_

CM-00155150-5

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP  
Bibliotecário Rosemary Passos - CRB-8ª/5751**

L536p Leite, Maria Isabel Ferraz Pereira.  
O que e como desenham as crianças? : refletindo sobre condições de produção cultural da infância / Maria Isabel Ferraz Pereira Leite. -- Campinas, SP : [s.n.], 2001.

Orientador : Elisa Angotti Kossovitch.  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Crianças. 2. Desenho. 3. Cultura. 4. Professores - Formação. 5. Arte. I. Kossovitch, Elisa Angotti. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

## **RESUMO**

A partir da análise de desenhos de crianças, entre 6 e 14 anos, feitos após a exposição “Dali Monumental”, no Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, e da observação de visitas guiadas à exposição “O Brasil de Portinari”, no Solar Grand-Jean de Montigny (RJ), esta pesquisa problematiza a ação dos monitores e professores, tanto em seu papel de mediadores, quanto como sujeitos culturais de direito, assim como, mais indiretamente, o papel dos museus enquanto espaços de veiculação e produção cultural.

Partindo de uma interlocução conceitual sobre imagem, arte e desenho, a pesquisa dialoga criticamente com os olhares vigentes sobre “grafismo infantil”, defendendo que, mais do que a idade, nível cognitivo ou contexto social, são as diferentes experiências culturais e condições de produção oferecidas às crianças (e aos adultos...) que, prioritariamente, marcam seus desenhos, possibilitando-lhes resultados tão diversos, ou tão significativamente iguais.

## **ABSTRACT**

Based on the analysis of drawings made by children aged 6 to 14 after the exhibit “Monumental Dali”, at the National Fine Arts Museum in Rio de Janeiro, and from observation of guided visits to the exhibit “Portinari’s Brazil”, at the Solar Grand-Jean de Montigny, also in Rio, this work investigates the action of museum supervisors and teachers, in their dual role as mediators and as official cultural agents, as well as, in more indirect way, the role of museums as vehicles for cultural production and dissemination.

Starting from a conceptualization of image, art and drawing, the research establishes a critical dialogue with the current viewpoints on “child graphism”, proposing that, more important than age, cognitive level or social context, it is the different cultural experiences and conditions of production offered to children (and adults...) that, primarily, characterize their drawings, explaining both the diversity and significant similarity of the results.

## SUMÁRIO

Antes eu desenhava como Rafael, mas  
precisei de toda uma existência para  
aprender a desenhar como as crianças.

*Pablo Picasso*

Introdução	2
I – Em foco: imagem, arte e desenho	14
II – A criança e os espaços de cultura	40
II.1 – O museu como espaço de cultura	48
II.2 - “O Brasil de Portinari” – quadro a quadro	60
? Pensando a formação dos monitores e seu papel como sujeitos culturais	
II.3 - “Dali Monumental” – reflexões a partir de desenhos de crianças	84
? O papel dos registros escritos nos desenhos; a variedade temática e o desenvolvimento gráfico	
III – O que e como desenhavam as crianças?	110
Refletindo sobre condições de produção cultural da infância.	
IV – Bibliografia	136
IV.1 – Bibliografia comentada	136
IV.2 – Bibliografia utilizada	155
Anexos	
I – Roteiro	
II – Levantamento JB	
III – A desenhoteca (cd-room anexo)	
IV – Desenho de professoras	
V – “Viagem Imagética”	

## **Agradecimentos**

Saíamos de uma visita a algumas creches comunitárias e paramos para almoçar. Perguntei: que tal eu fazer doutorado no DECISAE? Maravilhoso! Só não te quero como orientanda, tá? Certamente a frase não foi esta, mas eu a ouvi assim... Talvez tenha sido o pontapé inicial para dois grandes percursos: o doutorado, iniciado no ano seguinte na UNICAMP; e minha admiração e amizade por **Ana Lúcia Goulart de Faria**, com suas frases de impacto que tanto me surpreenderam e me instigaram. Seu apoio irrestrito foi fundamental para esta empreitada – desde questões acadêmicas, incentivos profissionais e desabafos durante a “crise de criação” (apelido que ela deu quando ameacei deixar o curso!), até a hospedagem em Campinas, jantar pelo meu aniversário, troca de receitas dietéticas, roupa em costureira etc. Isso para não falar de uma viagem à Itália... Com a Ana poderia dizer que a palavra *acolhimento* ganhou uma nova dimensão. Super obrigada, Analú!

Estou marcando encontros com os professores do DECISAE para conhecê-los um pouco mais e falar do meu projeto com desenhos de crianças... Ótimo! Programei para a próxima semana uma aula que lhe interessará. Participe e depois venha de carro para São Paulo comigo. Poderemos conversar. Confesso que com **Elisa Angotti Kossovitch** foi amor a primeira vista! Na ligação a seguir, disse-me: adorei! Não sei nada sobre criança ou escola. Topa aprendermos juntas? Obrigada pela competência em sua orientação. Com você, pude abrir outras portas para além das crianças e das escolas...

Era o primeiro dia de aula. Não dormi naquela noite. Às cinco da manhã já estava de banho tomado, passagem na mão, ansiosa pela viagem. Estava com medo do avião tão pequeno, da distância, do doutorado. No embarque, a surpresa. Aeroporto fechado. Aguardem novas informações. Abriu RJ mas há forte névoa em Campinas. Vôo atrasado. Calma... isso é assim mesmo.... Agradeço à **Fátima Branquinho**, também, na época, doutoranda na UNICAMP, pela companhia em esperas e vôos todas as semanas de 1997 e 1998. Cheguei às 12:30h na UNICAMP para a aula que seria de 9h às 12h. Você é o Milton? Bom dia. Vim para sua aula que já acabou...

A aula começou às 9h e ele só parou de falar às 12h. No almoço, comentei que achava estranho a gente não falar nada... Você veio de tão longe para ouvir bobagem de aluno ou para ouvir o Milton falar? Diante desta resposta, achei bom aproveitar para ouvir e aprender. Tempos depois: como vão os lagartos e cobras da sua filha? O encontro inesperado pelo corredor, onde até hoje me perco, detonou meu pedido: depois de um semestre, como aluna, de olhos arregalados e boca fechada, posso fazer atividade orientada? Tive o privilégio de partilhar os originais do seu livro, discutir e aprender muito com **Milton José de Almeida...** e como falei! Agradeço, também, a disponibilidade e o carinho com que aceitou participar da banca do meu exame de qualificação e, especialmente, por ajudar a salvar tantos desenhos-peixinhos, naquela rede-de-gente-grande, presos no cipóal de autores da Lagoa Acadêmica. Cuidaremos desses peixes mais tarde...

Estava no meio da frase, diante de um grupo de professoras da rede e ela entra na sala: tudo bem que eu tenha cedido a sala para você usar, mas custa avisar aos meus alunos aonde estou? Assim descobri, finalmente, quem era a Nana – e tive vontade de largar tudo para ir atrás dela. Horas depois, o bar da Faculdade me reservaria a boa surpresa... você é a Nana? Sou Bebel, amiga da Solange, de Santo André – essa foi a senha! E naquele mesmo dia já dormimos na mesma pensão, almoçamos no dia seguinte juntas e parecíamos, rapidinho, duas comadres tricotando sem parar.... Preciso dizer mais? **Ana Angélica Albano** é um poço de afetividade e abertura para a troca. Agradeço a disponibilidade e, até, alegria com que aceitou o convite de também participar da banca do meu exame de qualificação. Suas críticas e sugestões foram fundamentais na continuidade do trabalho. Acho que só ela sabe o quanto me ajudou...

Minha ex-colega de mestrado ia para um Congresso. E você? Vou apresentar um Seminário e entregar os relatórios do CNPq para renovação de bolsa. Cadê os disquetes? Gente!! Deixei em casa! Agradeço ao **Fábio**, taxista do ponto da Praça Carlos Gomes, por ficar no aeroporto esperando o material e tê-lo levado para mim na UNICAMP. Estendo meus agradecimentos aos demais **motoristas** deste ponto que, ao longo destes quatro anos, conduziram-me com presteza e segurança por toda Campinas.

Aeroporto fechado. Remanejamento no encontro marcado. Vou de tarde. Vôo atrasado. Perco o ônibus da Caprioli. Rio-Sul pagará o táxi. Rodovia engarrafada. Rodovia bloqueada. Greve de vans. Adesão de caminhoneiros. Atalho pelo canteiro central e volta para o aeroporto. Espero o próximo vôo para o Rio... Não era mesmo para ir desta vez... Agradeço ao **Sr. João** e ao **Jairo** – motoristas da linha Viracopos-Centro, do Caprioli – e ao pessoal da Rio-Sul de Viracopos, em especial, **Regiani, Débora, Marlon e Francisco**, por todos os “galhos quebrados”, atenção e gentileza neste período.

Muitas histórias marcaram cada encontro / desencontro. No momento, o que quero é poder agradecer a todos os que me cercaram nestes anos. Afinal, este trabalho, mesmo que aparentemente solitário em alguns instantes, é fruto de um processo de construção coletiva, destacando as participações especiais de:

**Jucirema Quinteiro e Vanda Silva** – companheiras de apartamento e trocas

**Todos do grupo de educação infantil da UNICAMP** – pela partilha tão fértil, em especial, **Maria José, Joseane, Magali e Marcia**, grandes companheiras de viagem

**Andréa Moreno, Silvio Silva e Camila** – hospedagem e amizade

**Silvio Medeiros, Mariana Lacombe, Cesar Pereira Leite** – colegas de VIRTUAL

**Margareth Park e amigos do CMU** – pela oportunidade de aprendizado

**Lídia** – secretária DECISAE, aquela gracinha de sempre

**Marina e Vanda** – cuidaram da bolsa

Professores: **Milton José de Almeida, João Bernardo, Agueda Uhle, Néson Aguilár, Zeila Demartini e Ana Lúcia Goulart de Faria.**

**Ana Luiza Smolka** – leitora atenta do texto embrionário que abarcava minha hipótese teórica

**Luciene** – ajuda inicial na catalogação dos desenhos

**Patricia Noronha** – apoio incansável na desenhoteca e tratamento das imagens

**Angelice Marins** – apoio na bibliografia e imagens, além de leitora crítica dos textos

**Eliane Kamlot** – campo no Projeto Portinari

**Thereza Cristina de Baltazar** – doação dos desenhos do MNBA

**Suely Avellar** – entrevista e doação dos desenhos do Portinari

**Maria Cristina Carvalho** – crítica e leitora constante dos textos

**Daniela Guimarães** – companheira no início dos estudos sobre desenho, leitora de textos e parceira no debruçar sobre a bibliografia italiana

**Marcia Gobbi** – co-autora da bibliografia comentada

**Inesita Machado** – ajuda na língua francesa e amizade “paulistana”

**Mário Veiga** – apoio no processo de impressão, gravação de CDRoom e na língua inglesa

**Colegas do Curso de Especialização em Educação Infantil, da PUC-Rio** – pelos desafios profissionais constantes – e, especialmente, a **Sonia Kramer** que, desde a primeira semana de aulas, em 1997, me diz: está demorando tanto! Campinas de novo?! Quanto tempo falta para acabar? Pronto, Sonia. Acabei! Obrigada por acreditar em mim e esperar...

**Companheiros do grupo de pesquisa “Cultura, Modernidade e Linguagem”, na PUC-Rio** – pelo tanto que aprendemos juntos

**Colegas do Grupo de Estudos Ianderecó e do Grupo Trans-formação** – por tudo de bom!

Como a explicitação da escrita foi de responsabilidade minha, façamos o seguinte: assumo as lacunas; mas os méritos, divido-os com o grupo! Combinado? Obrigada a todos!

Estávamos em Teresópolis. Era reunião do grupo de pesquisa e Sonia estava recém-operada. O rapaz da guarita vem avisar que havia uma chamada pelo telefone do Condomínio. Ilka teve a incubência de ir atender. Chegando de volta avisou que a ligação tinha caído e que era da UNICAMP. Pensamos ser Ana Lúcia para Sonia. Fui até lá atender. Ao chegar soube que era para mim. O recado era: ligaram de Campinas, dizendo que a senhora ganhou uma bolsa, mas tem que ir lá buscar... para a senhora ir na loja... CN... Poxa! Deve ser uma bolsa de couro, ou um conjunto de malas, para valer a viagem! Agradeço ao **CNPq** a bolsa que obtive nesses anos de doutorado e a taxa de bancada recebida em 1998. Certamente, muito mais importantes do que qualquer conjunto de malas de couro...

São Paulo. Estava em uma palestra na USP. O bip treme na cintura e a mensagem avisa que há problemas em casa. Ligo e fico sabendo que Cecília, a caçula de, na época, 7 anos, havia

embaraçado uma escova redonda nos lisos cabelos, tentando transformá-los em cacheados. Por telefone, antes que cortassem rente os cabelos, dou instruções para que a coloquem no chuveiro e derramem bastante condicionador, tentando soltar devagar a escova. Apesar da gritaria e da distância, tudo resolvido. Agradeço a compreensão pela ausência, o carinho constante nos tantos retornos, a disponibilidade de escuta, a paciência com meu pânico e egoísmo sobre o computador e tudo mais que esta família de marido, quatro filhas, genro e neto me proporcionam. **Marcio, Ciça, Carol, Tati, Dani, Marcos e Caio** – vocês são muito especiais e sinto-me privilegiada por tê-los sempre comigo. A vocês, dedico todo este trabalho!

Agradeço também, em especial, a todos aqueles que trabalharam aqui em casa e que, de alguma forma, viabilizaram minha ausência sem deixar que as coisas básicas faltassem à minha família.

**O QUE E COMO DESENHAM AS CRIANÇAS?  
REFLETINDO SOBRE CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO  
CULTURAL DA INFÂNCIA**

Desenhos vão se fixando aos poucos, numa luta grave entre o sentimento e a sua expressão, até que, livres de elementos condicionais, se organizam em sua forma definitiva: também o desenho se liberta das fragilidades sentimentais da frase espontânea, por ser mais lento na sua luta entre a visão recebida ou imaginada e a sua expressão gráfica. Esta luta, esta lentidão, permitem ao desenho o tempo, a depuração, que a frase de conversa não tem. E ele assume, assim, a natureza essencialmente poética do provérbio.

*Mário de Andrade*

## INTRODUÇÃO

A paisagem onde a gente brincou pela primeira vez e a gente com quem a gente conversou a primeira vez não sai mais da gente.

*Cândido Portinari*

É no diálogo com o outro, com a cultura, que sou constituída, desconstruída, reconstruída, cotidianamente, como sujeito. Assim, minha história de vida apresenta marcas que são verdadeiros rastros reconhecíveis em minha construção metodológica como pesquisadora e, em especial, no papel da arte ao longo desta trajetória. Essa introdução me leva a falar deste sujeito, da forma como foi visto / vivido pela arte e o desenho, cujos caminhos foram traçados até a tese de doutorado.

Essas são algumas de minhas primeiras recordações. Mas é claro que, enquanto relato de minha vida, elas são enganosas, porque as coisas que não lembramos são tão importantes quanto as que lembramos; talvez sejam até mais importantes<sup>1</sup>.

Em casa, papel e lápis sempre estiveram disponíveis. Durante a infância e a adolescência, fiz variados cursos de artes. Assim, desde pequena, pude ter acesso a uma multiplicidade de técnicas e linguagens expressivas. Desenhar era, então, meu *hobbie* preferido. Frequentei muitos anos um *atelier* de artes com cursos de desenho, pintura, gravura, desenho de animação, fotografia, cerâmica etc. Apesar da autorização para os cursos e, até espaço para desenhar, era inimaginável para o contexto familiar pensar que a arte poderia, um dia, transbordar este caráter “secundário”. Como adorava bichos e plantas, sonhava fazer Biologia.

Iniciando a carreira de bióloga, rapidamente mostrou-se impossível continuar numa busca que não respondia a meus anseios e, assim, larguei as Ciências Exatas. Enveredei, nessa época, por um Curso de Formação de Professores de Arte que se baseava, quase exclusivamente, na idéia do “fazer artístico”. Trabalhando como estagiária e, em seguida, professora de arte e de pré-escolar, senti um vazio teórico que me projetou para o Curso de

---

<sup>1</sup> WOOLF, Virginia. *Momentos de vida – um mergulho no passado e na emoção*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986 (p.81/82).

Pedagogia. Foi uma busca diferente, mais cognitivista, aliando-me aos pressupostos piagetianos que, de certa forma, procuravam, novamente, raízes mais objetivas.

Logo estava dando aulas, coordenando e dirigindo uma pequena instituição de Educação Infantil e Centro de Artes – a Criarte – que procurava conjugar a epistemologia genética de Piaget com uma metodologia baseada em Arte-Educação. A arte era ali entendida como possibilidade de expressão e também como meio de alcançar outros objetivos pedagógicos. Todas as salas eram espaços preparados para o desenrolar dos mais variados projetos. Não havia uma sala de arte – a instituição, como um todo, abrigava as diversas manifestações artísticas de forma mais plural.

Diferentemente, anos mais tarde, trabalhei dois meses numa escola particular que destinou, às aulas de arte, o refeitório. Devia mantê-lo impecável!! Recebi, para esses dois meses, apenas lápis de cor e papel ofício. Tinta? Argila? Nem pensar!

Atuando em outra escola, não só assumia as aulas de arte e literatura, como também a coordenação dos chamados *professores-especialistas* (artes plásticas, música, teatro e literatura) onde meu papel era o de fazer uma interface – a arte como mediadora na interlocução entre as diferentes áreas do conhecimento. Nesta escola, o espaço das artes era também separado. Uma ampla sala era utilizada para “a sujeira” das aulas de arte. Nessa ocasião aprendi o que é ser “extra-classe” ou “especial”... Variados tipos de demanda iam surgindo: fazer o painel da entrada, o presente para o dia dos pais, a fantasia da festa junina etc. Além disso, a professora da turma tinha o poder de determinar que alguma criança ficaria sem aula de arte pois estava precisando de apoio em matemática ou linguagem. A não-valorização da produção das crianças era bem explícita.

Por esta ocasião, o trabalho junto aos professores já se fazia intenso. Acreditava no acesso aos bens culturais como meio de sensibilização pessoal dentro da premissa de que um sujeito, mais atento às múltiplas linguagens, seria mais aberto para a relação com o outro e faria, então, um trabalho mais fecundo com as crianças. A arte era o pano de fundo para um trabalho de autoria, de construção de autonomia, de expressão pessoal dos professores – uma proposta de educação permanente dos educadores.

O envolvimento com a formação de professores ficou ainda mais direto quando, ao oferecer uma proposta de formação / sensibilização em arte para uma grande escola particular, acabei assumindo a orientação educacional das crianças pequenas e o trabalho

com o grupo de professores. Procurava sempre estimulá-los a deixar fluir mais a expressão das crianças e a deles próprios.

Senti que a prática, que nos atropela e impele cotidianamente, tornava a tarefa esvaziada – reduzida, muitas vezes, a técnicas e dinâmicas de grupo. Ingressei na pós-graduação *lato-sensu* de Psicopedagogia para conhecer os aportes que a Psicologia poderia me dar. Em escolas há 15 anos, passei a entender que a Universidade seria um campo de trabalho mais direto com o profissional em formação, parecendo-me instigante e desafiador, além de possibilitar o desenvolvimento de pesquisas. Ingressei no Mestrado em 1994 e busquei a área rural como campo de investigação.

Diante de crianças não-alfabetizadas de uma localidade rural no município de São José do Vale do Rio Preto, no Rio de Janeiro, desenvolvi estratégias de aproximação que fizeram da arte meu veículo teórico-metodológico de pesquisa. Pintar, desenhar, ouvir histórias, dramatizar, cantar, modelar... foram planejados enquanto manifestação das crianças para que o tema (concepção de escola e saber) viesse à tona. Reconheço que, de certa maneira, reduzia as formas culturais a seus aspectos tecnicistas, instrumentalizadores, mas também entendo que não tenham deixado de ser formas de expressão, de linguagem. Afinal, quanto mais distantes somos de nossos sujeitos de pesquisa, mais devemos estar atentos à multiplicidade de linguagens e significações em jogo. Entretanto, na ocasião, não dispunha de condições de interpretação daquele material. Não me debrucei sobre desenhos ou pinturas – eles foram apenas um elo de aproximação pesquisador-pesquisado. Esta questão ficaria latente...

A partir do segundo semestre de 1995, comecei a trabalhar na Universidade. As linguagens plásticas e corporais e a relação direta com a criança e com o educador, vão sendo substituídas por palavras: palavras alheias; palavras próprias-alheias; palavras próprias. O desafio mostra-se dia-a-dia maior. Amplia-se a esfera de partilha. O processo de desnudamento se faz presente: as idéias ficam mais expostas... também as fragilidades, os medos, as dúvidas. O conhecimento é provisório e parece infinito. Busco mais. Fazer o doutorado foi o caminho que encontrei para abrir os canais de debate e interlocução.

Ao longo do curso, cresce meu interesse por pesquisas e a atração pelas imagens, especialmente desenhos de crianças. Queria aliar a formação anterior em Arte, com as questões pedagógicas que me impulsionaram nos muitos anos de trabalho nas escolas. O

diálogo mantido entre a Arte e a Educação tem se fortalecido chegando a fazer parte da prática pedagógica e de várias discussões – acadêmicas ou não – passando a invadir o espaço escolar. Mas há uma preocupação específica em relação à produção do desenho dos meninos e meninas com os quais convivemos? E das demais produções culturais de crianças em geral? Como os professores percebem a relação criança / obra-de-arte? Como pesquisadores, de que forma nos apropriamos de seus desenhos nas pesquisas?

Vários questionamentos começam a tomar corpo. Sem perder o elo com a educação, em especial com a educação infantil, os auditórios de discussão se ampliam e a problematização em torno do desenho e da imagem tomam mais força.

Muda o eixo da questão e o foco principal, para mim, não está mais em se discutirem as características das produções ou validade científica dos relatos infantis e, sim, em pensar o desenho como *narrativa visual*<sup>2</sup>. E assim sendo, como criar os espaços propícios para semear sua narrativa? Como está se dando esta produção cultural?

Levando em conta que as diferentes linguagens expressam-se de forma singular com seus veículos próprios de significação, optei, nesta pesquisa, por excluir outras manifestações culturais que se substantivassem através dos movimentos, de suas relações tridimensionais ou do som, tais como teatro, música, dança, cinema, expressão corporal, escultura etc. Procurei apropriar-me da imagem fotográfica como possibilidade de instrumento metodológico e, com isso, estabeleci o primeiro recorte em torno das atividades pictóricas: desenhos e pinturas de crianças. Queria, inicialmente, conhecer mais a criança e sua visão de mundo a partir de suas atividades pictóricas sem pretender falar *sobre* estas mas deixando que falassem por si, na idéia de que elas traziam, em seus desenhos, a sua realidade<sup>3</sup>.

O que observei é que as condições de trabalho são tão importantes que, vendo desenhos de meninos e meninas, percebemos mais das condições do que dos sujeitos que os elaboraram. Posso dizer que elas são ponto constituinte do produto-desenho que,

---

<sup>2</sup> A antropóloga Neusa Gusmão (1999) ilumina as *narrativas culturais* produzidas pela infância em suas experiências vividas e em sua imaginação – imaginação esta que lhe indica outras alternativas, permite abrir portas e, de certa forma, inscreve uma representação do real. Nestas narrativas culturais, inclui o grafismo e as demais formas de expressão, arte e comunicação. Adoto, então, aqui, a idéia de desenho como narrativa visual.

<sup>3</sup> Esta idéia de que o desenho da criança reflete necessariamente e diretamente sua experiência de vida é bastante discutível e é por mim abordada em outros momentos deste trabalho.

dependendo da forma como forem tratadas, estas condições tornam-se parte constituidora daquele que fez o desenho! Isso é muito sério. Redimensionei, então, a questão: não era a infância que queria perceber a partir, ou através, da produção cultural das crianças – era sua produção, seu desenho enquanto tal, que me atraía como objeto de investigação: o que e como desenham as crianças?

Como, no caso deste trabalho, não é diretamente a criança que quero conhecer mais, mas sua produção cultural, isso não me afasta dela – ao contrário – estabeleço laços mais cúmplices, mais dialogais. De acordo com Jobim e Souza & Castro, não se pesquisa *a* criança para procurar melhor conhecê-la – mais do que isso, esta proposta se situa numa categoria de pesquisas *com a* criança: aquelas que objetivam conhecer “as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas do seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto-pesquisador” (1997/8:83). A criança é parceira-pesquisadora que, debruçada sobre seus próprios desenhos, *fala-me* coisas: “a criança desenhando está afirmando a sua capacidade de designar” (Albano, s/d:16) – mesmo não tendo tido, em sua maioria, contato direto comigo, estão aqui presentes por sua *narrativa visual*.

Começo, aqui, a defender a idéia de estar trabalhando com produções culturais – desenhos – de meninos e meninas e, não, com desenhos *infantis*, adjetivo que carrega múltiplos sentidos de negatividade, insuficiência, provisoriedade... A concepção de infância como sujeito, com voz e vida, se contrapõe à etimologia do vocábulo, *infantil*, proveniente do latim *in fans* – *aquele que não fala* – apontando para uma perspectiva do que lhe falta, do que é *a menos*. Busco uma compreensão outra de infantil que, investigando pelo caminho que compõe o termo, em grego, leva-me ao encontro daquele *a quem se dá uma formação*, assinalando para a questão da geração ou da produção; um princípio de positividade (Jardim, 1998).

Minha intenção era, então, investigar o quê e como produziam as crianças fluminenses de 6 a 14 anos, destacando que o campo da produção cultural da infância refere-se não ao que é produzido *para* ou *sobre*, mas produzido “*pelas* crianças, entre elas, no convívio com adultos e com o mundo adulto” (Faria, 1997:6). Para isso, optei por buscar fontes diversas: minha própria experiência de mais de 20 anos em escolas e em outros trabalhos de formação de professores, preservada com falhas em minha memória; relatos primários trazidos por outros pesquisadores em seus escritos e, em especial, para ampliar

meu campo de pesquisa e voltar o olhar para outros espaços a fim de diversificar o repertório de discussões, fui a campo atrás das propostas oferecidas nos museus – espaços de cultura ainda sem tantas reflexões nesta área.

O Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro (MNBA-RJ) abriu-se explicitamente ao público infantil durante a exposição de Monet. Inquietou-me o caráter de consumo que ultrapassa a relação museu-criança: venda de livros, bonecas, cestinhas, CDRoom etc. As atividades artísticas propostas resumiam-se ao oferecimento de papel ofício branco e lápis cera para quem quisesse desenhar a Linéa ou a ponte. Depois, aqueles que desejassem podiam prender os desenhos na parede; os que preferissem levá-los embora, podiam fazê-lo. Esta experiência crítica, fundamentalmente, motivou-me a buscar os museus como espaço privilegiado de observação das condições de produção cultural das crianças.

Assim, dediquei-me a investigar, em especial, o quê e como produzem pictoricamente meninos e meninas após uma *contemplação ativa* das obras de arte. Esta proposta de *contemplação ativa* tomo-a emprestada do educador italiano Gianni Rodari (1982).

(...) as fábulas constituem um mundo à parte para as crianças, um teatrinho separado delas por um consistente pano de boca. Não são objetos de imitação, mas de *contemplação*. E a *contemplação* se faz *ativa* impondo à audição os interesses do ouvinte, mais que os conteúdos das fábulas. (...) Assim, existe a sensação que nas estruturas da fábula a criança contemple as estruturas da própria imaginação e, ao mesmo tempo, as fabrique, construindo um instrumento indispensável ao conhecimento e ao domínio do real (p.117 – grifos meus).

De sua fala acerca das fábulas, incorporo esta *contemplação ativa* para pensar a relação criança / obra-de-arte. Mais do que simples *contemplação*, sua adjetivação *ativa* explicita o movimento ininterrupto de ir e vir, na incessante busca de acionamento de acervos imagéticos e de experiências anteriores, que a criança faz, com o intuito de estabelecer um espaço de significação para aquela obra exposta. Encontro a mesma expressão em Almeida (1999a):

*Contemplando ativamente* a representação, isto é, observando e tentando compreender as figuras da imaginação do pintor tornadas visíveis pelo

desenho, pela cor, pela disposição em perspectiva no plano bi-dimensional, pelo jogo de relações entre todas as figuras, nesse grande espaço contínuo, podemos entender um pouco (sem com isso afirmarmos as intenções do pintor) (...), didaticamente, seu conteúdo estético (p.35 – grifos meus<sup>4</sup>).

A atividade abarca, neste caso, a memória, a afetividade e todos os sentidos que, juntos, engendram a dinâmica das produções *linguageiras*, como a denominam Jobim e Souza & Castro (1997/8:91), assumindo este espaço de interlocução como um espaço de criação e produção.

Mergulhei, então, numa pesquisa bibliográfica sobre “desenho<sup>5</sup>” e percebi que, para trabalhar com as imagens, com os desenhos das crianças, novo aporte teórico se fazia necessário, pois incomoda-me a perspectiva etapista e a idéia implícita de *vir-a-ser* que alguns estudos, especialmente calcados na psicologia, congregam. Entendo que a reboque da concepção de desenho como fase, está a concepção de criança como fase, como adulto-que-ainda-não-é. Portanto, debruçar-se sobre esta visão faseológica me parece contraditório com uma visão de criança enquanto sujeito social e histórico, contextualizado, produtor e crítico de cultura, com especificidades que a distiguem dos adultos. É possível, então, ver os desenhos sem classificações, etapas, julgamentos de valor?

Como “ler o texto” destas imagens? Posso *vê-los*, sem *lê-los*? Parece-me que nossa sociedade letrada é predominantemente imbuída da supremacia da leitura. As escolas em muito colaboram com isso quando, a partir da alfabetização, deslocam todo o poder do conhecimento para letras, palavras e textos. Entretanto, a criança desenha da mesma forma que brinca, canta, dança... – outras formas de expressar-se muitas vezes afastadas da escola por seu caráter mais plural, avesso à regras e normas, subversivo.

Creio que aqui esteja um ponto que venho procurando construir junto aos interlocutores da imagem e da arte: <sup>6</sup> *não é texto para ser lido*; como linguagem visual, tem signos próprios, elementos básicos de apropriação que lhes são particulares. A idéia de *leitura*, ou *escritura* da imagem, como texto, não me satisfaz.

---

<sup>4</sup> Trabalhei a partir da versão preliminar do texto que me foi cedida por Milton José de Almeida, por isso, as páginas, aqui referidas, não correspondem à numeração do livro citado na bibliografia.

<sup>5</sup> Encontra-se no item IV.1 – Bibliografia comentada.

<sup>6</sup> Decidi transformar o desenho de Monique Theréze Schulz Fontoura, de 9 anos, retratando o Salvador Dali, em ícone que será por mim usado, em alguns momentos deste texto, em substituição à palavra *desenho*, em especial, quando quiser dar mais ênfase ao caráter imagético.

Pillar (1999a) defende o uso do termo *leitura* argumentando a favor de “que a leitura de uma imagem seria a leitura de um texto, de uma trama, de algo tecido com formas, cores, texturas e volumes” (p.12) e que sua significação envolve o objeto em si, o leitor e o autor. Remete a Paulo Freire para estruturar a idéia de que a leitura de mundo, toda nossa experiência vivida, precede, e é parte fundante, da leitura da palavra. Nem o objeto é absoluto; nem o olho é inocente e neutro... Assim, “o olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações etc... O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo” (p.13).

Martins (1992a; 1992b) traz também à tona a idéia de *leitura* de imagens. Entretanto, para mim, a leitura de mundo, no sentido de Paulo Freire, ganha hoje contornos estrondosos para além de sua proposta inicial – tudo se *lê!* A chamada “leitura da obra” se transformou, na prática, em autópsia, fragmentação, tirando dela seu aspecto singular, estético e poético – como fizemos com a literatura infantil... Esse alvoroço em torno da leitura e releitura das obras acabou sendo, muitas vezes, uma outra forma de nos mantermos no paradigma copista. O trabalho da criança diante da obra é, no desenho, desconstrução e ressignificação – não é reprodução; não é devolução – é um trabalho dinâmico de elaboração, perpassando todo o visto / vivido por ela, constituidores de seu imaginário<sup>7</sup>.

Recoloco, então, a questão: não seria tempo de *lermos*, sim, textos, partituras? Mas de *ouvirmos* as músicas? *Vermos* as imagens? Samain (1994:50), debruçando-se sobre a questão da imagem fotográfica, diz:

Por essência silenciosa e muda, a fotografia – chegamos a “imaginá-lo” – “falaria”, “diria” algo, “discursaria” de certa maneira... talvez e porque, não sabendo ainda circunscrevê-la melhor nem nos aproximarmos suficientemente daquilo que ela é mais substancialmente, nós somos acostumados a aparentá-la ou à “fala” ou à “escrita”, o que, precisamente, ela não é e nunca será (grifos meus).

---

<sup>7</sup> Discuto, nesta pesquisa, as condições de produção, exatamente porque as vejo impelidas, quase exclusivamente, para a reprodução. Entretanto, não são a mesma coisa: produção está ligada à criação – que não deixa de ser (re) criação pois não parte do nada – mas que é substancialmente diferente de reprodução, de cópia.

Temo que a generalização do termo “leitura” acabe diluindo a especificidade da “leitura imagética” – esta possibilidade singular de atribuição de significação a partir de códigos não convencionados ou pré-estabelecidos. Assim, na procura de novos termos, assumo *visada* como a expressão que, hoje, me parece mais significativa para designar este “olhar em devaneio num corpo em distração imaginativa” (Almeida, s/d:142), aquele a que me reporto quando falo de *contemplação ativa*. A tarefa do contemplador da imagem é uma permanente re-construção: desacomodando as percepções, realinhando as partes, ressignifica o todo. Assim, mais do que uma questão semântica, a questão da *visada* da imagem pressupõe apropriar-se de outras chaves de significação, de outras preceptivas. Inclui o deleite, a visão flutuante, a aproximação e o distanciamento, a fantasia, a memória, a experiência vivida. Inclui também e sobretudo o deixar-se ver, o deixar-se constituir, o deixar-se olhar.

Minha busca não passa por dizer em palavras aquilo que foi expresso sob a forma de grafismo; tampouco em interpretar psicologicamente suas produções. É, para mim, inócua e desconcertante a idéia de descrever os desenhos ou pinturas dos meninos e meninas... mais ainda, interpretar o perfil psicológico daquele que desenhou a partir do registro feito. Diferentemente, como disse antes, cada vez que olho os desenhos, o que sobressai, em primeiro plano, são **suas condições de produção** e isso ficou muito forte quando comecei a pesquisa de campo. Assim, pensar os desenhos como objeto de investigação empurrou-me fortemente para esta questão apriorística.

A primeira inserção dirigida no campo<sup>8</sup> desta pesquisa deu-se, em abril de 1998, durante a exposição “O Brasil de Portinari – uma exposição de réplicas”, no Solar Grandjean de Montigny – um centro cultural, no campus da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Era uma exposição montada especialmente para receber escolas, com visitas agendadas e guiadas pela equipe do Projeto Portinari. Depois de cada visita, as crianças eram convidadas a desenhar.

Diante disso, pergunto-me: que idéia de produção da infância está aí instaurada? Quais as condições oferecidas? Como é percebida a relação das crianças com as obras expostas nos museus? Qual a formação das monitoras? E quais são suas condições de trabalho, de aprendizagem, de autoria?

---

<sup>8</sup> Nestas observações contei com a colaboração de Eliane Kamlot. A ela, meus agradecimentos.

Em seguida, acompanhei a exposição “Dali Monumental” no Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, onde recebi, da coordenadora<sup>9</sup> da “Sala das crianças” (local para onde se encaminhavam ao final da exposição), cerca de dois mil e quinhentos desenhos de meninos e meninas de 6 a 14 anos.

Neste caso, ao invés de questionar as relações monitoras / crianças ou monitoras / obras-de-arte, pude privilegiar a produção pictórica propriamente dita e, mais uma vez, observar de modo crítico a ação que se estabelece com os desenhos feitos pelas diferentes crianças que ali estiveram.

Quando do início desta pesquisa, em 1997, o trabalho com crianças em museus ainda estava incipiente no Rio de Janeiro. Não eram muitas as exposições que ofereciam visitas guiadas a escolas e era ainda menor o número das que se estruturavam para receber as crianças depois de um trabalho de apreciação das obras. Passados quatro anos, preciso considerar que o fluxo de crianças nos museus, pelo menos no Rio de Janeiro, cresceu consideravelmente. É nítida uma política de visitas com o intuito de formação de platéia, de contempladores. Andando livremente pelas muitas exposições em curso ao longo do ano 2000, conversei com os mais diversos meninos e meninas, de diferentes idades, freqüentadores de escolas públicas ou particulares, e ouvi que já não estavam ali pela primeira vez. Também a quantidade de monitores aumentou – desde espaços menores, como o Paço Imperial, até os maiores, como o MNBA-RJ, têm mantido monitores fixos diariamente em suas galerias.

Ótimo estarmos aumentando o número de visitantes... mas para que isto não se resume a estatística de saldo positivo nos balanços e relatórios anuais das instituições ou do Governo, é preciso que cuidemos da qualidade do atendimento: acessibilidade das obras, informações veiculadas, formação dos monitores e atividades oferecidas às crianças após a visita – para não falar de horários, preços, policiamento etc. Afinal, tivemos, na Educação, a experiência de aumentar o atendimento da rede pública de ensino – o que é fundamental para o processo democrático de circulação de conhecimento – mas, infelizmente, não tivemos esta ampliação acompanhada pela qualidade, resultando num

---

<sup>9</sup> Agradeço à Thereza Cristina de Baltazar por ter disponibilizado o espaço para as minhas observações e, sobretudo, pela doação dos desenhos.

contingente bastante significativo de crianças com professores com formação insuficiente, mal remunerados, escolas em más condições e sem material, programas inadequados etc.

É sobre isso que venho me debruçando nestes últimos anos de doutoramento. A possibilidade de desenhar parece hoje assegurada nos mais diversos espaços culturais: escolas, museus, *ateliers*, praças públicas etc. Até campanhas de vacinação ou lançamentos imobiliários são acompanhados, comumente, por atividades lúdicas e espaços de desenho e pintura. A questão que permanece é: como são feitos? Como crianças e adultos relacionam-se com esta produção? Como esta relação criança-desenho se desenvolve e desenrola ao longo da trajetória escolar? E nos demais espaços?

Entendo que uma pesquisa com cultura, arte, imagem, não seja previamente estruturada mas, sim, em vias de se fazer. Aparentemente, a metodologia passa a ser ponto constitutivo do próprio trabalho. Propondo-me a costurar pontos de origens esparsas, rompendo com uma cronologia linear preestabelecida, como posso iluminar as questões aqui levantadas, sem cair na tentação de sistematizá-las, isto é, sem eliminar seus próprios conflitos? Se diversos pontos que busco se contrapõem e são paradoxais, não devo pretender eliminá-los, dissolvê-los: portanto, não procuro soluções, conclusões. Busco explorar as ambigüidades e concomitâncias que esta construção metodológica possa me apontar.

Como, então, o objetivo não é de síntese, o texto se constitui recheado de afirmações contrárias, num incessante processo de construção / desconstrução – um texto pontuado e impulsionado por questões. A linearidade da escrita me remete a um esforço de nela permanecer dentro do jogo de contrários, mantendo as vibrações para que o sentido se configure – sentido este que se encontra nos intervalos, nos espaços intermediários de significação.

Percebo o desenho não como campo próprio da educação ou que devesse estar nela enclausurado. Assim, sem me afastar do viés de pedagoga que sou e sem deixar de focar o professor como meu possível público-leitor, entendo que o desenho não *pertence unicamente* às instituições de educação, procuro dialogar com teóricos de áreas diversas para, junto com eles, dar uma dimensão outra ao olhar sobre os desenhos e suas condições de produção.

Buscando, assim, múltiplos significados e construindo expressões que possam tentar dar conta daquilo que pretendo estudar, impregno-me de idéias e conceitos de campos diversos, numa perspectiva da diferença, das “cem linguagens<sup>10</sup>” infantis: fábulas, provérbios, ficção, poesia, música, fotografia, cinema, artes visuais, entre tantos outros. Abordagens, portanto, não diretamente ligadas ao campo do desenho de crianças – sempre datadas, envezadas. Desta forma, as leituras crítico-teóricas que faço dos diferentes autores aqui presentes levam-me a estabelecer opções que, necessariamente, a partir do meu universo / recorte teórico, carregam marcas ideológicas e culturais. O processo de construção deste texto busca, não só nas palavras, o caminho de expressar o dito, o não-dito, o visível, o invisível, mas nas diferentes linguagens – daí agregarem-se múltiplos tipos narrativos (falas, desenhos, charges, fotos, expressões) em um registro próprio. Fundamentalmente, sob o ponto de vista da pesquisa, variados recursos somam-se e conjugam-se. A maneira de estruturar a escrita é como o timbre de voz de cada um – singular e reconhecível. Descobrir minha própria forma de estruturação, minha linguagem é, sobretudo, descobrir meu próprio timbre. Está posto o desafio...

As reticências são os três primeiros passos do pensamento que continua, por conta própria, o seu caminho...

*Mário Quintana*

---

<sup>10</sup> Refiro-me à poesia de Loris Malaguzzi, In: EDWARDS, C.; GANDINI, L. & FORMAN, G., *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

## **I – Em foco: imagem, arte e desenho.**

Diego não conhecia o mar. O seu pai, Santiago Kavadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai, enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:  
- “Me ajuda a olhar!”

*Eduardo Galeano*

A idéia deste capítulo é tecer uma trama de fundo junto a interlocutores teóricos diversos que, de forma direta ou indireta, ajudam-me a olhar este mar. Como disse anteriormente, busquei, para a tessitura desse texto, autores que remetem não obrigatoriamente à infância ou à educação – ao contrário, como profissional da educação, procurando um público leitor de educadores, me senti desafiada a buscar novos rumos, outras vozes, diferentes olhares, em especial, entre teóricos da arte e da imagem. Não quero dizer, com isso, que trabalhar o ensino das artes, para crianças e jovens, associado às pesquisas em Artes Plásticas, se constitui exatamente numa novidade – desde os anos 80 esta vinculação vem sendo posta no Brasil. É com Anita Malfatti e Mário de Andrade, na Semana de Arte de 22, em São Paulo, que a produção do desenho infantil e demais linguagens da infância passam a ter destaque e a atenção de olhares diferenciados. Propondo o desenvolvimento da livre-expressão, uma preocupação com o “deixar fazer” – atualmente discutido entre pedagogos e arte-educadores –, procuravam compreender a criança em suas atitudes “livres de influências” (Barbosa, 1995).

Apesar deste impulso para a expressividade, não houve uma mudança estrutural no ensino da arte nas escolas. Este continuaria marcado pela valorização das técnicas e habilidades manuais, com padrões estéticos ligados à cópia de modelos, alicerçados numa visão bastante utilitária e instrumental – características de um estilo “acadêmico” trazido por D. João VI. Uma ruptura maior com este sistema só será percebida, nas propostas

escolares, nas décadas de 60 e 70. Uma vez que a criança passa a ser o foco do processo, o ensino da arte acompanha timidamente esta tendência passando a valorizar mais a expressão; mais o processo do que o produto – mas, ainda hoje, este aspecto é ponto de tensão.

Entrevistando professoras de creches e pré-escolas da rede pública de um município fluminense, Arly Cleyde Lemos Lopes (2000: 17-19) aponta o quanto esse olhar para a arte e suas funções é controvertido – o que é arte para elas? Tomo cinco depoimentos emprestados (grifos meus):

*“- Colagem com papel, teatrinho... aplicar músicas, histórias...*

*- Trabalhar datas cívicas... pintura a dedo, noções (grande/pequeno), coordenação motora, vídeo, musiquinha...*

*- Trabalho manual, artesanato em geral, desenho livre, pintura.*

*- Teatrinho com fantoche, histórias contadas... todo trabalhinho é arte... tudo que eles aprendem e que nós ensinamos é arte... o tema que estamos trabalhando e as datas comemorativas... a própria escrita do quadro, eles não sabem ler, mas copiam...*

*- Arte na sala... é massinha, folha impressa, cola colorida, recorte e colagem, bolinha de papel crepon. Na sexta-feira tem recreação e dobradura bem simples.* “

Foi pensando nestas tantas educadoras e professoras sem formação específica que pretendo, aqui, iluminar trilhas diversas, caminhos que abrem outras alternativas – percebendo os desenhos a partir de analogias e reflexões críticas em cima de teorias da arte e da imagem, busco uma visada diferenciada, uma compreensão outra sobre suas condições de produção.

Referenciais nutridos pela Sociologia, História, Antropologia, me instrumentalizam a perceber os desenhos como registros elaborados por sujeitos datados, culturais, sujeitos-autores-desenhistas. Assim, cada desenho pode ser perguntado quanto ao meio, condição, idade, autoria, destino etc. Deixamos transparecer, em certos momentos, que, de forma unilateral e dirigida, o contexto “desenha” a criança, rascunha, esboça e traça seu perfil – e cada perfil-de-menino-ou-menina teria seu correspondente em desenho....

Mas a criança desenha o contexto ou o contexto desenha a criança? Seria o  muito mais uma expressão gráfica de suas experiências psicossociais do que estéticas? Defendo que o movimento retratado não é, necessariamente, o externo, mas o interno. Entendo que

*nosso* imaginário de sofrimento leva-nos a “esperar” um tipo de desenho quando, diferentemente, a criança pode estar buscando, justamente, fugir dele. Tomo, como exemplo, a exposição “Terezín – Porta em direção à morte”, no Museu da República/RJ, em agosto/2000 (In: Os desenhos das crianças de Terezin, s/d), composta por 38 desenhos de crianças, em sua maioria meninas de 10 a 15 anos, feitos entre 1942 e 1944. Apesar das condições de vida de seus autores, são desenhos com ou sem símbolos religiosos; com ou sem a explicitação da guetificação ali vivida. Também nos livros “Anne Frank – uma história de hoje” (Coquet, 1998) e “I disegni dei bambini del Kosovo” (Comune di Firenze, 1999<sup>1</sup>), não necessariamente as marcas da violência afloram diretamente nos desenhos – não é uma relação direta de causa-efeito. Toda a experiência vivida deixa, sim, marcadas na carne, no imaginário, na constituição do sujeito. Não podemos traduzir isso num simplismo de que a criança estará sempre, e necessariamente, registrando graficamente estas imagens. Assim como, numa busca de experiências diametralmente opostas, o fato de ela ter ido a uma exposição não implica em querer registrar, imediata e objetivamente, aquilo que viu, aquilo que contemplou.

Barbosa (1997), preocupada com a produção cultural de meninos e meninas, percebendo que a escola reprodutivista acaba “ensinando” um desenho estereotipado, cria a Proposta Triangular<sup>2</sup> no ensino da arte. Segundo a Autora, o fazer artístico *x* apreciação (leitura e análise da produção artística, procurando sistematizar os conteúdos das artes plásticas) *x* história da arte (contextualização histórica da obra; compreensão do tempo e do espaço) estruturariam uma rede de percepções e auxiliariam no rompimento deste processo reprodutivista. Por outro prisma, o processo de divulgação desta proposta e sua leitura “simplificada”, acaba acentuando a idéia de cópia e reprodução – só que, desta vez, o modelo deixa de ser o escolar para ser o artístico. Nesses casos, permitimos que as crianças relacionem-se com produções artísticas somente através da leitura dirigida e contextualização histórica das obras de artes, cobrando-lhes que desenhem o que foi visto, como que acreditando que a criança desenha, obrigatoriamente, o que a circunda, o seu contexto... Teríamos assim, a criança-que-desenha-como-Picasso, a que-desenha-como-Monet etc....

---

<sup>1</sup> Agradeço à Sonia Kramer por estes presentes...

<sup>2</sup> A Autora sinaliza a importância de se trabalhar com três eixos básicos: história da arte, leitura da obra de arte e o fazer artístico (p.34).

Mas o desenho da criança é obra-de-arte?

A discussão acerca da relação entre desenho infantil e obra-de-arte tem merecido destaque. Alguns autores ligados à Arte-educação, Pedagogia ou Psicologia, como Stern (1962), Luquet (1969), Lowenfeld (1977), Herberholz (1978), Stant (1988), Gardner (1997), entre outros, de uma forma mais clara, ou menos clara, denominam as produções culturais das crianças como *arte infantil*. Outros tantos, quando relacionam a arte à produção cultural infantil, fazem-no a partir de associações com a arte contemporânea (Garuti, 1998), arte moderna (Lowenfeld, 1977), arte primitiva (Stern, 1962) etc.



Pensando sobre a criança, Mário de Andrade (s/d.d) a aponta como ser “primitivo” que se encontra num momento preliminar. Constituída pela curiosidade do saber, a criança busca explicações para tudo que a cerca de forma *paralógica*<sup>3</sup>. “Pelo seu parologismo imprevisível; pela sua dependência do sentimental; pela satisfação verbalista: é um ser de uma enorme complexidade”. O Autor (s/d.b) a coloca como herdeira, contagiada e estimulada – para ele, a criança pré-escolar não se manifesta artisticamente pois todas as suas atitudes, na realidade, consomem a mesma energia, fundem-se entre si: tanto desenhar, como cantar, ou brincar... além de seu desenho não possuir caracteres técnicos, estilísticos, estéticos, inerentes à arte. Assim, concebe o desenho como *manifestação lingüística* – uma representação de figuras, uma imitação de sons, gestos coreográficos... seu prazer, então,

<sup>3</sup> Ao lado do lógico, não inferior a este – o que desloca esta posição de aspectos evolucionistas.

não é artístico – é ocasional, é imitativo. Para ele, a criança pequena é, por princípio, anti-técnica – não há pesquisa ou aperfeiçoamento; há, ao contrário, um caráter rotineiro no desenho infantil, com fixação de tipos e processos de representação que os afastam, mais uma vez, de ser manifestação artística. Concordo plenamente com essa concepção do Autor. A relação entre o trabalho da criança e o do artista pode ser resumida se pensarmos no investimento que este último faz, mesmo que seja no sentido de romper com os paradigmas estéticos vigentes. A criança está mais atenta ao processo do que ao produto. Seu desenho é pleno de incompletude, de transitoriedade, de movimento, de idas e vindas – como a tessitura de uma narrativa, no caso, visual. A obra do artista, diferentemente, em qualquer acepção que tenha deste conceito nada universal, pressupõe um antes, um durante e um depois. Ela reverbera, tem conflitos, tem estética.

Não ser artístico, entretanto, não é sinônimo de ser sem sensibilidade estética. Há, é claro, crianças e jovens que, dominando técnicas, conjugando-as com outros fatores, obtém resultados mais elaborados.

Picasso, na epígrafe do sumário desta pesquisa, diz que pintava como Rafael, mas levou muito tempo para aprender a pintar como as crianças. O que seria isso? Qual a especificidade deste *infantil*? Taísa também reconhece, em seus próprios traços, a marca do *ser criança*: “<sup>4</sup>Dali meu nome é Taísa, sou uma menina que gosto muito de pintura, engraçado tenho 9 anos e faço desenho de criança que que tem sou uma criança mesmo”. Para Albano (s/d), o adulto pode recriar, a partir de seu próprio repertório, uma ação da criança: “para o artista contemporâneo, a reconquista da garatuja é uma maneira de repensar, enfim, de resgatar o universo poético do jogo simbólico” (p.42).

O que Mário de Andrade reflete sobre o “espírito” da obra é o que me bate mais fundo para traduzir a especificidade do desenho infantil, com sua complexidade, variabilidade, inconstância e independência: “significaria uma nobreza rítmica de linhas que, abandonando a chatice realística com que espiritualiza as formas, deixando-as flutuantes entre a verdade e o nosso suposto de perfeição” (s/d.a). Desenhos feitos, não de forma aprendida ou *decorada*, mas *de-coeur*.

---

<sup>4</sup> Texto transcrito exatamente como ela escreve em seu desenho – grifo meu – catalogado na desenhoteca (anexo) sob o número 0191.

Andrade (s/d.a) sublinha a importância da pesquisa e da técnica. Para ele, o ensinável é a ação sobre o material, o que chamará de *artesanato*. Acrescenta que a *virtuosidade* (reconhecimento e prática das diversas teorias históricas da arte) é, também, ensinável, mas não imprescindível. Valoriza, então, a *solução pessoal*, atribuindo ao talento a forma pela qual cada sujeito-criador se expressa. Entende que esta possibilidade pessoal deve ser buscada singularmente a fim de que cada sujeito possa expressar-se com legitimidade. O fazer artístico, desta forma, é fruto da relação artista / matéria onde um e outro limitam-se e impõem-se mutuamente, na tensão, na busca incessante de caracteres técnicos, estilísticos e estéticos. Assim, ao artista cabe adquirir *consciência artística* – atitude que deve orientar e coordenar a criação; ela consiste em contemplação, serenidade, humildade e segurança na pesquisa, perseverança no artesanato, vontade estética – não só diante da obra enquanto tal, mas diante da vida de maneira geral.

Entretanto, o próprio Mário de Andrade (s/d.b), ancorado nas pesquisas de Luquet, reconhece uma criança “já artística” como aquela que pode pesquisar o assunto, o tema, a forma de representá-lo, a orientação estética, o material, a cor. Para ele, a criança é dominada pelo sentimento, o que faz com que exagere em sua expressão. Mesmo a criança artística, “já obedecendo à perspectiva e outras leis do realismo visual, jamais copia a natureza. A sua tendência à imitação é sempre coada através de um sentimento lírico, ou melhor, mítico, das coisas, anti-realista por essência, e que a tudo reveste de uma violenta e inocente fantasia” – nessa discussão entre Mário de Andrade e Luquet, o primeiro, ao afirmar que a criança não copia a natureza, está se contrapondo à idéia central deste último: a de que a criança está sempre buscando o real. Para Andrade, há uma espécie de “filtro” que faz com que este real, quando representado, esteja impregnado das experiências diversas vividas pelo sujeito-desenhista. Experiências estas que falam, também, de uma esfera afetiva (do “sentimento lírico” – “anti-realista por essência”), que deforma / conforma a visão que se tem de mundo.

Luquet (1969) afirma que o desenho é sempre elaborado a partir do acervo de nossa memória. A memória é o material da produção poética – não pode ser entendida no tempo cronológico e linear.

Consigo alcançar um estado em que pareço estar vendo as coisas acontecerem como se eu estivesse lá. Isto é, creio, minha memória trazendo

de volta aquilo que eu tinha esquecido, e parece que tudo acontece por conta própria, embora seja eu quem está realmente fazendo tudo acontecer. Em certos estados de espírito favoráveis, as lembranças – aquilo que esquecemos – vêm à tona (Woolf, 1986:79).

Qualquer fato narrado é alicerçado na memória, na lembrança e no esquecimento. Para lembrar é preciso ter esquecido. É no depois que se dá o entendimento – é o vazio, o silêncio entre as palavras que nos deixa ouví-las. A origem do sentido está no antes; sua completude, no depois. O esquecimento está para a memória do mesmo modo que a atenção flutuante está para o olhar ativo, da mesma forma que a escuta flutuante está para a atenção auditiva. São os movimentos ininterruptos que fazem as coisas “acontecerem-nos”.

Em confluência com suas experiências culturais, cada sujeito, criança ou adulto, congrega em si as múltiplas dimensões de tempo e espaço. Vivemos tantas outras experiências marcadas no fluir descontínuo e ininterrupto de tempo e espaço que não se trata, assim, de superar ou romper: atualizam-se – unidades que recirculam, indiferentes a tempos e lugares.

Cada época fabrica suas representações do passado com o material que dispõe e a partir das necessidades que tem, de forma, mais, ou menos, explícita; mais, ou menos, consciente. O homem quer sempre atribuir significação a tudo o que o cerca. Precisa buscar respostas à sua existência e, nesse percurso, aprende a ver as coisas em suas múltiplas formas. Mexe-se e está mergulhado nos sentidos que se fazem e se refazem. Procura desnudar a realidade que não se entrega. Tudo se calca na narrativa até que, como a realidade é plasmável, a tentativa incessante de compreensão e apropriação desta faz com que o homem se jogue no ambicioso projeto de captação da imagem – primeiro com o desenho (depois com a fotografia, o cinema etc.). Cria símbolos que conservam e difundem o conhecimento.

O aprisionamento da imagem daria, entre outras coisas, a possibilidade de controlar o tempo e sua decorrência natural – a morte. Mas a imagem não é estática: é plástica e provisória como a realidade que presentifica. O desenvolvimento de suas diferentes formas de captação foi impulsionado fortemente pela tentativa obstinada de domínio do homem sobre esta realidade que o circunscreve.



Por sua verossimilhança com o real, a imagem ganha contornos contundentes, ganha poder de verdade e, não raro, é entendida como tal. Sua (con) fusão com o objeto concreto é de tal ordem que, em alguns casos, *toma o lugar* da realidade. Em outras palavras, pode-se dizer que, enquanto *status documental*, a imagem mobiliza a racionalidade dos sujeitos que, vivendo na tensão, entrelaçados por correntes contraditórias, são capazes de distorcer sua percepção e seu entendimento da realidade. Assim, como a imagem passa necessariamente pelo olhar do sujeito, configura-se em um dos muitos olhares possíveis da realidade, guardando, então, um forte caráter de singularidade e de pluralidade que se desdobram em ondas, que reverberam e se expandem, como o som.

Assim como a música, acredito que a atividade pictórica pode ser entendida como *linguagem substantiva* “desprovida enquanto linguagem da possibilidade de representar, de medir, de identificar, outra coisa que não seja ela própria” (Jardim,1998:5). Não se conformando pela lógica imposta pelo princípio da contradição, os substantivos, simplesmente, *são* – prescindindo de mediação. Congregam a capacidade de velar / desvelar; irradiam. A identidade pressupõe comparação. A imagem, vista desta forma, então, prescinde da identidade e, por isso, representa uma modalidade do real. O mesmo se dá na relação entre escritura / realidade – a escrita não tem a *intenção de*; ela é, instaura, produz.

No entanto, a dimensão técnica das produções artísticas, isoladamente, não dá conta do que elas *são* – estas manifestações artísticas desencadeiam, por si, uma outra dimensão estética e poética que produz, que faz: condição da própria técnica sem a qual esta última tornar-se-ia estéril.

A arte é justamente esta mediação entre um real e um ideal, condensação poética do vivido pela nova organização que extrai da realidade.(...) A lógica da poesia faz com que o poeta esteja permanentemente em contato com a realidade, parecendo surgir no ponto de intersecção da consciência e inconsciência. Mas a poesia está aí, com suas milhares de imagens imprevisíveis, imagens pelas quais a imaginação criadora se instala nos seus próprios domínios, no próprio êxtase da novidade da imagem despertada pela imensidão que existe em nós e não no objeto. (...) O poético caracteriza-se por uma forma de apalpar as coisas com o coração. De expressar experiências indizíveis. Para tanto necessita de imagens... (Richter, 1999:196).

Perceber sua dimensão poética passa por entender a *função poética*<sup>5</sup> como “o poder que tem a linguagem de variar a extensão dos elementos carregados de sentido” (Galard, 1997:34).

O discurso das artes, na antiguidade, era fundamentado como tratado de arte, de poética etc. – cada um isoladamente. Cada doutrina tem o seu objeto, o seu campo.

Nos anos 40, do século XVI, temos um princípio comum das chamadas artes plásticas – o desenho é um conceito que está em nós e que opera em várias artes ao mesmo tempo. A partir daí podemos ter um conceito abarcante – escultura / gravura / pintura / arquitetura – são arte a partir de um conceito comum.

A estética nasce na segunda metade do século XVIII a partir da concepção de que posso pensar tudo esteticamente ou poeticamente (poesia como matriz de outras artes, outras doutrinas) – da arte à não-arte, ao impensado! Deste modo, objetos, lugares, sentimentos, sujeitos, comportamentos podem parecer carregados de poesia. A estética, assim pensada, permite esta abrangência. É um campo novo que se abre com o romantismo enquanto generalização estética. Somente no fim do século XVIII, passagem para o XIX, pudemos, aí, falar de ética e estética. Até então a esfera importante da arte era ética. Havia o plano do ser; versávamos sobre o belo e sobre o bem. Ela era eminentemente um compromisso social. “Quando a arte e a moral não são separadas nem inseridas em campos de experiência heterogêneos, é da moral que se esperam as normas que orientarão a produção artística” (idem:41).

---

<sup>5</sup> “A poesia, seja ela verbal ou gestual, reanima os signos extintos, para que toda prosa se torne assim mais viva” (Galard, 1997:37). Função poética e função estética é a mesma coisa. Há função poética sempre que o objeto, que é por ela determinado, carrega em seu bojo suas leis, técnicas e significações.

Como numa espécie de formigamento, a arte se retira de seu “arrocho” moral e só então há uma cisão que vai afastar a dimensão ética. Mais tarde, num movimento de politização, o estético é visto como supérfluo e o ético se restringe à suficiência – mas o compromisso se dilui, o que pode levar até, com a autonomia estética, a uma espécie de imoralismo. Assim, ao contrário, a arte e a estética fornecem seus princípios à moral.

As categorias estéticas podem, então, aplicar-se a domínios estranhos à arte, inclusive ao cotidiano. O esteticismo é um movimento de estender a tudo, inclusive a atitudes, aquilo que se restringia às artes.

O apagamento sobre o próprio da arte concorre com a estetização das coisas. O olhar passa a poder transformar qualquer coisa em obra-de-arte. Na realidade, falamos de dois movimentos distintos: o movimento de migração dos objetos para a arte e o desejo de trazer para o mundo a contemplação que a arte nos proporciona.

Diante de um quadro, o contemplador muitas vezes deseja apaixonadamente possuí-lo, nele entrar; deseja um quadro enquanto espaço aberto. Trazer para o mundo este estado contemplativo é a tentativa de generalizar a experiência estética – é apostar no descondicionamento da experiência, na possibilidade de aproximar, ampliar a relação com a vida através de categorias estéticas.

A migração dos objetos cotidianos para a arte faz com que a diferença entre o objeto estético – com estatuto artístico institucional – e o resto seja cada vez mais difusa. A estética passa a refletir genericamente sobre todos os objetos e comportamentos. Essa questão já se vê traduzida nos cuidados com o corpo, com a biografia... não é uma ética que nos conduz a nos mantermos em equilíbrio interno e externo. A publicidade, a mídia, há muito tempo vêm ditando nosso visual, nossas produções e realizações numa estética narcisista e irrefletida. A tentação de estetizar a vida não é recente mas hoje ela chega de maneira avassaladora e autoritária pela mídia. A tudo chamamos de “interessante” – categoria estética entre o maravilhoso e o indiferente – versão suave e temperada da intenção estética. O maravilhamento fica na exceção.

A fronteira, então, entre os objetos estéticos e os demais, coloca-se tênue. Esta questão pode, desta forma, ser determinada pela atitude do criador e dos demais olhares – objetos estéticos são aqueles que têm ressonância, têm aura. Um objeto ordinário qualquer seria despercebido como estético se não houvesse um discurso para apontar / impulsionar

a ressonância, uma vez que, por si só, nem todos os objetos inspiram igualmente a ressonância. Eles não falam por si. Precisam do comentário, do discurso. Desta forma, um objeto cotidiano tornar-se-á elemento artístico na medida de seu afastamento deste mesmo cotidiano. Não se trata apenas de deslocamento físico, de colocá-lo no museu. Se assim fosse, a arte seria o resultado direto e imediato do sistema institucional. O deslocamento da categoria objeto para outra esfera, outro estatuto se dá pela cor, pelo conjunto de objetos, pelo discurso que os acompanha. Não é o objeto enquanto tal que reivindica esta passagem (Galard, 1997; 1999a; 1999b).

Exemplifico pelas obras-de-arte: estar diante de uma delas, por si só, não assegura uma experiência estética; podemos não ser sequer tocados por ela. A apreciação estética é algo que se vive, que se aprende, se educa<sup>6</sup>.... Ao contrário, podemos penetrá-la como um legista: partí-la, autopsiá-la, dilacerá-la, examinar suas entranhas. Podemos nos apossar dela como um detetive que colhe pistas e indícios, em busca da decifração do enigma. Toda cientificidade possível pode ser acionada e a obra é analisada, assim, enquanto *objeto físico*. Objeto de estudo: objeto do conhecimento.

Diferentemente, para que a obra-de-arte seja percebida enquanto experiência estética, é necessária uma espécie de *contemplação ativa*. O sujeito tem que se deixar levar, despido de suas categorias pré-conceituais e buscar educar o olhar para VER, instigando a imaginação que necessita da lentidão e da descompressão temporal. É um jogo de atenção / desatenção; aproximação / afastamento, deixando-nos possuir / tomar pela ressonância do objeto – aquela que fará reverberar, fluir esta experiência. Para haver interação entre o sujeito que vê e a obra vista, é necessária *produção do olhar* associada ao conhecimento.

Ver, entretanto, não é sinônimo de entender / descortinar os projetos do autor. O que o autor *quis transmitir* com aquela obra, só ele sabe – ou mesmo, nem ele – afinal, ele *transmite* no ato mesmo que a produz. Podemos, sim, perceber o *projeto* como alternativa que ele escolheu para solucionar um *problema artístico* no qual se encontrava. Este problema artístico é, então, a mola propulsora da criação. É sobre o que o artista debruça-se e se expressa.

---

<sup>6</sup> Não necessariamente nesta ordem... Infelizmente esta apreciação tem estado distante da maioria das instituições de ensino deste país (inclusive das de formação de professores). Desenvolvo comentários a esse respeito em outros momentos deste trabalho.

Aquele que pinta se exprime. A expressão desta expressão passa necessariamente, e antes de tudo, pelo verbo – amo, odeio, quero morrer, quero matar, é belo, eu a desejo, quero destruir – mas é codificado em cores, volumes, linhas, formas: mensagem enviada.

No final da cadeia, o destinatário espectador faz a operação inversa, ele decodifica. Para recair no sentido sem nenhuma perda, ele traduz, com suas próprias palavras aquilo que, no início, eram apenas as palavras do outro tornadas cores, volumes etc.: mensagem recebida (Rey, 1989:112/113<sup>7</sup>).

Tomo, como exemplo, as monitoras da exposição “O Brasil de Portinari”. Uma vez que a base conceitual e vivencial delas está no mini-curso ministrado<sup>8</sup>, quando diante de crianças e obras-de-arte, suas diferentes falas fazem emergir, diretamente, ou nas entrelinhas, a concepção teórica que as norteia: “*O artista é livre para criar. Quando o artista pinta, ele deixa a emoção fluir.*”.

Como observadora não-participante da visita guiada, pude perceber que, em algumas falas, a monitora vai explicitar o processo de criação como fruto exclusivo da expressão interior: a Arte sendo completa e total subjetividade – pura emoção! Elas próprias mostram a fragilidade destas fronteiras e de suas construções teóricas em outros momentos de seu discurso: “*Nenhum pintor pinta do nada. Ele cria inspirado em alguma coisa.*” A originalidade do processo criativo está na possibilidade de múltiplas combinações; de ligações e aproximações inesperadas; de uma tensão do novo com o velho – tornando seu produto sempre inaugural. Desta forma, é possível dizer que não se cria do nada, só a partir de um parâmetro que se tenha. Todo o processo de criação é, necessariamente, um processo de recriação.

As diversas óticas sobre o processo criativo vão emergir, também de forma ambígua e contraditória, quando estas monitoras falam, não mais da criação do pintor, mas das possibilidades de interpretação da obra: “*Você pode ver como quiser. Cada um tem sua inspiração, não só para pintar, mas para olhar também*” ; “*Vocês devem colocar para fora a emoção – dar espaço para a nossa emoção explicar o quadro.*”

---

<sup>7</sup> “Celui qui peint s’exprime. L’expression de cette expression passe nécessairement et d’abord par le verbe – j’aime, je hais, je veux mourir, je veux tuer, c’est beau, je la désire, je veux détruire, - mais est codée en couleurs, volumes, lignes, formes: message envoyé.

Au bout de la chaîne, le destinataire spectateur fait l’opération inverse, il décode. Pour retomber dans le sens comme on retombe sur ses pieds, il traduit avec ses mots à lui ce qui, au départ, n’était que les mots de l’autre devenues couleurs, volumes, etc.: message reçu”.

<sup>8</sup> Ver Capítulo II.2.

Uma delas diz: “*a história sobre o quadro a gente pode criar*”; em outro momento, essa possibilidade de criação do sujeito-contemplador fica relativizada: “*Quando você não sabe a história do quadro, é muito interessante deixar as crianças imaginarem*”, e pontua: “*Esse aqui é um quadro que todo mundo pode imaginar o que quiser*”. Desta forma, parece ficar explícito que o processo interpretativo do sujeito-contemplador será tão mais livre quanto menos informações ele tiver sobre a obra. A interpretação da obra assemelha-se, também, a um movimento basicamente visceral, emocional, subjetivo. E, assim, a monitora vai dirigindo a visita e fornecendo “informações” de cada quadro.

A diretividade é flagrante em seus comentários – não se percebe um movimento dialético, uma tentativa de relativização, ponderação sobre diversos possíveis ângulos. Externam juízos de valor, apontando aqueles quadros que acham “*muito bonito porque ele trabalha o claro e o escuro*” ou “*lindíssimo*”, ou mesmo “*bem diferente dos outros - eu gosto muito desse quadro porque ele é muito criativo*”.

Parece ingênua, hoje, a idéia de que a arte dá acesso à “verdade”, à “realidade” e, portanto, é uníssona – preceitos calcados na estética clássica, do século passado, na qual se buscava a “perfeição”.

Uma coisa é ver a obra a partir do que ela me faz pensar. A obra me remete a quê? São aspectos que acionam afetividade, desejos, uma descarga maior de subjetividade, imponderabilidade. Diferente disto é pensar na compreensão da obra sob outros ângulos: elementos, contexto do pintor, técnica, movimento sócio, político e cultural da época.

Penso que seja uma relação recíproca. O que eu vejo na obra? O que dela se deixa mostrar? Enquanto contempladores de uma obra-de-arte, ou de um desenho, estamos marcados – há uma espécie de código (social, político, cultural etc.) que nos situa. É como o código lingüístico: o sujeito fala, mas por quem ou pelo quê é falado o sujeito? Se tomo o desenho como uma linguagem, entendo que também ele tem seus códigos e obedece a eles, inconscientemente. Há, também, os códigos a serem seguidos conscientemente pelos sujeitos em seus diferentes papéis sociais: de ser criança, de ser aluno etc.

Sendo assim, o desafio é procurar a ressonância e estabelecer, com a imagem, uma experiência estética. O que pensamos, falamos ou escrevemos é, necessariamente, *sobre* a imagem – é um discurso pós-pictural. O que procuramos, com a experiência estética, é estabelecer um diálogo *com* ela.

Temos um pressuposto preceitual comum (preceptiva) para *ver* desenhos? É possível ver os  em sua materialidade e realidade, não enquanto representações? Vê-los como *linguagem substantiva*? Podemos percebê-los em sua dimensão estética e poética; não como signos simbólicos e convencionais, pré-concebidos para serem decodificados e lidos, mas, alimentando-me do olhar cinematográfico de Pasolini (1990), como *coisa* – como desenhos que são<sup>9</sup>?

Enquanto para o literato as coisas estão destinadas a se tornar palavras, isto é, símbolos, na expressão de um cineasta as coisas continuam sendo coisas: os “signos” do sistema verbal são portanto simbólicos e convencionais, ao passo que os “signos” do sistema cinematográfico são efetivamente as próprias coisas na sua materialidade e na sua realidade (p.128).

Andrade (s/d.c) diz que a obra de arte é a expressão estética do ideal, numa forma. Ela é sempre social – o próprio artista é, também, espectador de sua obra. Elas carregam em si suas próprias categorias de veracidade; forma e conteúdo caminham juntos. Segundo o Autor, os quatro principais elementos das artes são: sublimação e comunhão social – de ordem psíquica, e que reunimos como *sentimento*; e técnica e forma – derivados do material, que visam a *expressão do sentimento*. Para ele, o valor da arte está principalmente nisso, dela ser ao mesmo tempo obra de sentimento e expressão.

O conceito que se tem de arte, porém, muda ao longo da história das civilizações. Para Read (1976:23), o objetivo da arte consiste na comunicação do sentimento – a arte, em suas muitas manifestações, mostram-se como elo de representação de sentimentos – leitura e escrita de mundo. Como diz Tolstoi (*apud* Read, 1976:161): "a atividade da arte consiste em evocar em si próprio certo sentimento que se experimentou e, tendo-o evocado, transmití-lo por meio de movimentos, linhas, cores, sons ou formas expressas em palavras, para que outros experimentem o mesmo sentido". Para Panofsky (1991:33-34), uma obra de arte, necessariamente, “pede para ser experimentada esteticamente”. Em outras palavras: “a obra de arte TEM sempre significação estética (não confundir com valor estético): quer

---

<sup>9</sup> Foi nesta inquietação que surgiu um movimento de dialogar imagetivamente com os desenhos das crianças e as obras do Salvador Dali – um diálogo silencioso e gráfico. Parti de uma obra de Dali e desenhos de Joanna Romano, Joana e Bárbara. Entre eles, registrando, narrando o processo de decomposição / recomposição, fiz 19 desenhos meus, em transparências, com linhas que crescem, se deslocam ou somem (técnica primitiva de elaboração de desenhos de animação). Ver anexo V.

sirva ou não a um fim prático e quer seja boa ou má, o tipo de experiência que ela requer é sempre estética” (idem:30).

Seria, sob a ótica desses autores, a arte, pura expressão de sentimentos? Como já visto, entendê-la como fruto exclusivo da subjetividade não é ponto de unanimidade – muito pelo contrário!

O entendimento de Arte deste Século não separa a técnica da expressão – uma não fica mais a serviço da outra. Com isso, quebra-se a idéia de força interior, que vem de dentro, que nasce e brota do âmago do sujeito e rompe-se a idéia de arte como atividade exclusiva de representação e cópia da realidade. Quebrando-se a primazia da cópia, a obra de arte se liberta do papel de veículo de representação e aprisionamento do real. A expressão artística vai trazer à tona, fazer transbordar, não só questões da subjetividade, como também questões da racionalidade. Observa-se esta objetividade expressa por diversos fatores: pela presença das experiências sociais mais amplas do sujeito (aquelas que permitem a construção dinâmica e contínua do seus conhecimentos – entendidos aqui não apenas como sistematizados e científicos mas também como aqueles que se constroem no cotidiano de forma assistemática); pela capacidade de articulação e associação permanentes; pelo uso da técnica – assim como, também, por uma série de gestos, restos, vestígios que permanecem em algum lugar (inconsciente? Memória?) e que “assombram” os quadros.

Assim, se o século XIX é marcado pela sacralização da obra de arte, a história da arte moderna, diferentemente, é a trama de seguidas oposições a esta arte estabelecida (arte-sentimento, arte-lágrimas, arte-piégas...). Alguns artistas desenvolvem suas pesquisas e projetos na direção oposta às preocupações estéticas vigentes e passam a trabalhar com questões anteriormente impensáveis, como por exemplo, colagem – algo, de fora, que se inclui na obra. Assim, “seja ao integrar um movimento, ao pedir a intervenção do espectador (que deixa, então, de ser simplesmente espectador), ao aceitar a precariedade, o efêmero, ou ainda ao provocar o acaso” (Galard, 1999b:5), a arte moderna detona as esferas de competência de tal modo que “a aniquilação da arte é um dos mais profundos desejos da arte moderna” (idem:1).

## COISA DE LOUCO

Dana Summers



A arte do século XX pode ser genericamente dividida em dois grandes blocos: Arte Moderna e Arte Contemporânea. Este movimento sucessivo de ruptura / reorganização incide sobre os processos de criação, na concepção de obra de arte e, especialmente, no papel do observador – “é sobre aquele que vê a obra, em última instância, no eixo da recepção, que acabam por repousar as grandes metamorfoses” (Oliveira, 1999:89).

O juízo estético da arte comercial tem uma relação direta com o preço. É bom, o artista vende caro sua obra. Hoje, o mito do “grande artista” já está pronto. Não somos mais instados a ver uma obra – o valor é medido pelo preço e nosso olhar dirige-se a ele.

“A alma, o olho e a mão estão assim inscritos no mesmo campo. Interagindo, eles definem uma prática” - pensando criticamente a modernidade e seu modo de produção, Benjamin (1993a:220) aponta que as novas condições de trabalho acarretam o declínio da experiência e a perda da capacidade de ouvir o outro, uma vez que a fragmentação dos meios de produção despregam o trabalho do seu contexto. Cada objeto denuncia em si seu processo de produção – alterar este processo, desloca o sentido das coisas (já que mudam, neste caso, as próprias coisas e não apenas nossa maneira de vê-las). O valor de uso vai sendo substituído pelo valor de troca. A relação com os objetos fica, então, pautada pela superficialidade do olhar. Isto é, no mundo moderno, regido pela informação rápida e absoluta, onde não deve haver margem para outros sentidos, diferentes entendimentos, o homem não estabelece vínculos; a dinâmica do mundo o impulsiona continuamente, deixando para trás o exercício da contemplação.

A tensão se coloca na idéia de que a aceleração da veiculação, acompanhada da ascensão da informação sobre a narrativa, impõe-nos tal invasão imagética que beira a banalização, enfraquecendo o olhar e favorecendo a cegueira. Olhar fugidio, que não penetra, não vê. É o olhar desviante, que enfraquece a compreensão.

Mário de Andrade (1984) defende o movimento modernista brasileiro (1920 a 1930) como tendo sido fundamental para a arte nacional. Para ele, a arte deste início de século é eminentemente didática. Como todas as artes revolucionárias, busca tornar-se uma espécie de bandeira de luta! – “muito mais uma lição que uma criação; e apesar das obras magníficas que a ilustram, muito mais uma preparação psicológica social que uma pesquisa de beleza. Sua funcionalidade era muito mais revolucionária que estética” (p.68).

Segundo o Autor, a arte contemporânea cresceu e se avolumou numa atmosfera revolucionária, imprimindo uma ruptura irremediável em toda a linguagem plástica do século passado, seus símbolos e metáforas. Ressalta, entretanto, o caráter individualista deste movimento indo de encontro a um projeto anterior, mais artesanal.

Cada criança tem seu próprio processo de criação, entretanto, na contramão da dimensão individualista contemporânea, tendemos a classificá-las, agrupá-las e homogeneizá-las. Vemos que o modelo antigo sai da partilha artesanal e coletiva, vira plágio criminoso... mas, diferentemente, com relação às crianças, o crime passa a ser a originalidade – o diferente, o fora-do-padrão. Crianças são descaradamente instadas a copiar. A fronteira entre a cópia impessoal e o processo de reelaboração pessoal é bastante tênue. O movimento de incentivo ao acesso aos bens culturais universais tem se travestido, muitas vezes inconscientemente, em um movimento nuclear a favor da mesmice.

Muitas vezes não se trata de beleza, mas de ruptura, de intervenção. Novamente, a fronteira é tênue. Para Barbosa (1996) a Arte se alimenta de “contestação e ruptura, e não de cristalização hegemônica” (p.7). A técnica está a serviço da expressão (diferentemente do artesanato onde a proposta pode até ser artística, mas a técnica é a que fala alto). Os conceitos surgem com vigor e sacodem as doutrinas que, de tão pasteurizadas, já não vinham suscitando mais polêmicas.

Galard (1999b) aponta que “contemporâneo” não se prende a uma questão puramente cronológica, de tempo factual – será contemporâneo aquilo que o tempo selecionar como tal. Na história da arte do século XX, o esfacelamento das fronteiras da arte faz com que um objeto qualquer possa ser elevado ao *status* de obra de arte senão pela intenção do artista mas, pelo menos por sua intervenção, por menor que esta seja. No caso da Arte Contemporânea, as obras deixam de sair prontas dos *ateliers* ou oficinas para se colocar em relação direta e integral com o público cuja função passa a ser mais do que

aquela de dar significação, para dela participar inteiramente (cognitiva e sensorialmente) – só assim a obra se completa. Ao artista, cabe convocar o olhar para o que não era anteriormente visto. Muda a relação discursiva e ele continua se opondo, buscando – tem dificuldade de pensar seu trabalho. Em sua alçada estão os objetos. Esbarra no desejo, naquilo que o move. Temos que olhar os objetos! Não vemos os objetos das artes; mas objetos de arte. Os projetos artísticos podem ser antecipação do objeto – alguns fazem isso. Outros se fazem na / através das obras. Nesse caso, a idéia, ou o conceito, vem com a obra, na obra. De qualquer modo, o campo pertence ao artista e não aos críticos. O objeto na arte introduz uma perturbação que parece uma dissolução.

A arte contemporânea derruba as barreiras normativas. Observa, coloca-se como dialogante, não é prescritiva. A emancipação das artes arrebenta amarras, fornecendo “outras”, visto que as artes das rupturas, as que instauram momentos, acabam sendo as artes das palavras-de-ordem. Assim também a ficção: permite a criação e a destruição; permite a impunidade – o que podemos fazer com personagens não podemos, necessariamente, fazer na realidade. A ficção torna possível a exploração do inconsciente; do não pensado.

Da mesma forma, também a arte pode ocupar o lugar de liberdade absoluta que, ao contrário, a vida não pode. Sua condição era, até então, a representação – uma linguagem simbólica através da qual, e na qual, se estrutura a relação homem  $x$  mundo – mas a arte contemporânea vem romper com isso. Quando recusa os sistemas de representação, ela ganha uma nova força de liberdade, presente de outra forma na ficção, e entra num sistema outro – uma “nova realidade”... será? – isso é inquietante.

A “boa” arte, então, é a mais solta? Fundamentalmente é a que persiste, insiste. É aquela que busca seu desejo, sem dele desistir. Com menos repetição, menos chatice, mais problematização, isto é, rompe com a heteronomia (regra ditada de fora para dentro) e enfrenta o fazer artístico, a pesquisa. Mudam os paradigmas e não abrir mão do desejo é o único ponto central.

Fazer emergir a questão da arte pode fazer abolir o que é obra de arte – daí o embaraço e a dificuldade. É necessária uma redefinição dos objetos e da própria obra de arte impregnada, hoje, de novas técnicas, de produções coletivas e interativas etc. A relação estética contemporânea parece uma pesquisa que circunda o mesmo tema (daí a raiva que o público tem das obras que são objetos cotidianos descontextualizados).

A idéia de obra implica na idéia de acabamento. A obra é fechada, isolada de seu ambiente. Suas limitações são nitidamente marcadas no espaço. Em relação ao tempo, a obra existe quando é concluída até seus últimos detalhes. Certamente, falaremos de uma obra “aberta” para designar a multiplicidade indefinida das interpretações que podemos dar. Mas, por sua estrutura e sua forma, a obra descarta o porvir. Realizada, suficiente, ela se firma fora do tempo. Não demandando nenhum complemento, refratária a modificações, ela inibe qualquer tentativa de atuação sobre ela. É por isso que se mantém à distância, oferecida à contemplação muito mais que ao uso, ela torna-se livre de funções externas, intransitiva (Galard, 1999b:5).

Essa luta figurativo / não-figurativo se fez sentir de forma incipiente no Brasil dos anos 50, mas retorna fortalecida ao cenário artístico dos anos 70/80, de tal maneira, que qualquer figura era vista como desqualificada. Exposições retrospectivas tendiam a apontar a “evolução” dos artistas para o abstracionismo. Essa mesma hierarquização, porém de polaridade invertida, é a que se percebe nas escolas a partir da cobrança insistente e sistemática das representações figurativas nos desenhos de crianças, isto é, o discurso a favor da figuração parece impregnar educadores que, de maneira geral, clamam pelas figuras *reconhecíveis* nos trabalhos de tantos meninos e meninas. De alguma forma, somando-se a esta “herança”, a incorporação da necessidade de se estabelecer uma “leitura das obras de arte” com as diversas crianças e jovens contempladores, esta busca figurativa torna-se ainda mais acirrada, uma vez que, segundo alerta Barbosa (1996), poucos educadores se arriscariam a levar meninos e meninas a se confrontarem com a obra abstrata ou conceitual. O figurativo, então, impera nas escolas em todos os níveis, uma vez que facilita a análise e mais facilmente desemboca em interpretações uníssonas<sup>10</sup>.

A Autora aponta que esse confronto se vê reforçado, hoje, pelos movimentos artísticos, uma vez que a abstração, não-objetividade, deixou de ser o estágio de evolução mais avançado a que um artista poderia chegar. Há, inclusive, aqueles que começam abstratos e depois enveredam pelo figurativo de alta qualidade estética – o que dá ainda mais ênfase à cobrança, desenfreada, da (re)produção de obras por parte das crianças-contempladoras-e-desenhistas.

---

<sup>10</sup> Posso apontar, porém, que esse “figurativo” começa a abrir espaço para o “abstrato” nas demandas escolares.

É difícil entender o momento atual. A história passada, diferentemente, nos permite discursar sobre. O que esperar hoje? Isso causa inquietação, mal estar. Dialogar com a contemporaneidade desnuda a vida, incita à produção, à transgressão. As relações na contemporaneidade são mais imediatas. A falta de referências faz com que, de certa forma, se esvazie nossa relação com a obra e com os objetos em geral.

Benjamin (1993a) enfatiza o papel do homem nesta compreensão dos objetos. O homem os nomeia e, pela nomenclatura, institui-se uma identidade social, carregando-os do seu próprio sentido – as palavras já tiveram uma relação maior de integridade com aquilo que representam. A palavra traz à presença, aquilo que está ausente – este é o sentido de discurso enquanto representação. Ela é todo o tempo evocativa. Com seus inúmeros sentidos, por associação, todas as palavras estão dentro das outras. O sentido se dá por contigüidade, por contaminação contínua entre elas. Esse sentido, a semente da narrativa, não está em nós, mas no outro. E é preciso cultivar a terra para a semente da narrativa.

Se a questão da narrativa está alicerçada na representação, quando falo de desenho como *narrativa visual*, volto a este paradigma – sinalizando que, ao desenhar, o sujeito aciona / dialoga com suas experiências anteriores. Entretanto, o que venho defendendo é que ele pode se utilizar de códigos de representação sem, necessariamente, desejar representar qualquer coisa (assim como a Arte Contemporânea também se utiliza de “objetos da realidade” e os desloca para outra função...). O desenho, então, reflete a vida do sujeito mas, assim como as biografias, não importa se dizem a “verdade” – o que importa é a imagem que oferecem sobre si e sobre o mundo; imagem inevitavelmente “deformada” por esta capacidade, por este desejo de revelar / ocultar. “Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (Benjamin, 1993a:224).

A inteligibilidade das obras, isto é, sua significação imagética, dentro da perspectiva de representação, é singular e acontece a partir do reconhecimento de padrões ou conhecimentos prévios que se tenha, ou seja, se dá na medida em que se reconhece alguma coisa naquela obra, figurativa ou não, a partir de conhecimentos anteriores. Não se trata de comunhão de códigos – chave de interpretação de signos convencionais – , mas de *familiaridade*, de bagagem comum. É um processo dinâmico e contínuo de aproximação / afastamento do real. Mesmo o que não se conhece, vai-se tentar aproximar de algo que se

conheça. Interpretam-se, tentam-se adequar as lentes, flexibilizar parâmetros, ampliar horizontes.

O filósofo da linguagem, Mikhail Bakhtin (1992), afirma que a arte é um ato de comunicação que se distingue do discurso cotidiano por sua relativa independência do contexto imediato. Para ele, todo material artístico está em diálogo constante não apenas com outros materiais artísticos, mas também com seu público. Contribui para a análise da compreensão da obra-de-arte quando elucida o papel da triangulação autor-obra-contemplador na constituição de seus diversos significados. No caso do discurso oral, para entender o que alguém fala, acionam-se as contrapalavras – acervo de palavras dentro de cada um – e, a partir deste embate das contrapalavras com a palavra-alheia é que vai se dar a significação. Observa que, assim como no texto<sup>11</sup>, mudando-se um dos vértices do triângulo, altera-se, necessariamente, o sentido da imagem.

Então, assim como se tem um acervo de palavras, tem-se também um acervo imagético e é este que possibilita a decodificação das imagens. Segundo Almeida (1999a), são figuras que fazem parte do que já foi memorizado e que serão vistas e rememoradas em outros locais, outros tempos. Serão representadas, para a recordação visual, em imagens com “sinais identificadores”, algo como indícios, pistas.

É um processo constante de fabricação de imagens, de soterramento no esquecimento, para que sejam lembradas, recordadas. Por isso é tão importante olhar o mundo com um olhar mais aguçado. Olhar olhando, mesmo! O que percebo hoje é que, numa modernidade tão saturada de imagens, pouco se presta atenção à visibilidade do contexto.

Em contrapartida, se defendo que ao desenhar posso recorrer a códigos e não buscar a representação, sublinho que, para a visada das imagens, mais do que “olhar olhando, mesmo”, é fundamental a tensão contínua entre o observar / (des)observar; atentar / (des)atentar... com o intuito de, “libertando” de seus grilhões representativos a imagem, possamos buscar sua dimensão estética e poética.

Ainda na tentativa de ampliar o diálogo sobre as imagens, Panofsky (1991) chama *síntese recriativa* um “processo mental de caráter sintético e subjetivo: precisa refazer as ações e recriar as criações mentalmente” (p.34) – uma espécie de recriação estética intuitiva

---

<sup>11</sup> No caso: autor-texto-leitor.

que abarca a percepção e a apreciação. Mas não preciso ater-me unicamente a este processo de síntese recriativa para interpelar os . Posso fazê-lo, também, através de um cauteloso trabalho de *análise arqueológica e etnológica* no qual vou espanando e descortinando camadas sobrepostas e porosas - histórica, sociológica, política, técnica etc.

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois “fatos” nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou seja, as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador. E certamente é inútil avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxada cautelosa e tateante na terra escura. E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho (Benjamin,1993b:239).

A cada camada, há muito mais a ser visto, percebido... Nenhuma delas, isoladamente, dá a dimensão global da obra de arte. Ressalto, também, que essa análise arqueológica não é separada / isolada da síntese recriativa a que Panofsky se referiu - os dois processos se interpenetram; uma serve de base à outra.

Para ele, todo registro da atividade humana (esfera da cultura) emerge da corrente do tempo e não tem valor em si mesmo. A partir desses pressupostos, o autor estabelece uma metodologia de pesquisa que começa I) pela observação; II) pela interpretação e III) pela busca de sentido: dois aspectos indissociáveis. Os desenhos são vistos como registros que fornecem uma série de informações sobre seu autor individualmente, assim como percebidos enquanto documento inserido num contexto social, histórico, político e cultural mais amplo - o que se passava no cotidiano desses meninos e meninas? A análise arqueológica dos desenhos e a síntese recriativa somadas ao arcabouço teórico procuram formar, então, um sistema.

Esse processo maior de “dar sentido” é afetado, necessariamente, pelos três componentes da obra de arte: sua forma, seu tema ou idéia e seu conteúdo –

quanto mais a proporção de ênfase na ‘idéia’ e ‘forma’ se aproxima de um estado de equilíbrio, mais eloqüente a obra revelará o que se chama

‘conteúdo’. Conteúdo, em oposição a tema, pode ser descrito nas palavras de Peirce como aquilo que a obra denuncia mas não ostenta. É a atitude básica de uma nação, período, classe, crença filosófica ou religiosa - tudo isso qualificado, inconscientemente, por uma personalidade e condensado numa obra (Panofsky, 1991:33).

Buscando um entendimento para os desenhos, recorro novamente a Panofsky (págs:50-55)... Segundo ele, quando destacamos figuras nos desenhos procurando reconhecer suas “formas puras”, seus “motivos artísticos,” estamos procedendo a uma análise pré-iconográfica que ilumina o significado “natural” ou “primário” destes.

Quando estabelecemos relação entre o motivo artístico ali representado com assuntos e conceitos outros, percebemos o significado “secundário” ou “convencional” expresso naquelas “imagens alegóricas”. Esse é, fundamentalmente, o trabalho iconográfico. Panofsky, entretanto, ressalta que se também levantarmos o momento histórico, político, social e cultural no qual estão inseridas estas crianças-desenhistas, podemos desvelar os “princípios básicos” que fundamentam suas imagens. Sendo assim, conhecendo seus motivos artísticos (procedimento pré-iconográfico), suas imagens alegóricas (procedimento iconográfico) e estes princípios básicos, formaríamos o que chama de “valores simbólicos”. Este conjunto de valores simbólicos coloca a obra de arte em seu significado “intrínseco” ou “conteúdo”. Isso é objeto da iconologia.

Será unicamente através da sensibilidade, do esforço constante de compreensão dos documentos e do conhecimento multidisciplinar do momento histórico fragmentariamente retratado, que poderemos ultrapassar o plano iconográfico: o outro lado da imagem, para além do registro (...). O imaterial, que ao final é o que dá sentido à vida que se busca resgatar e compreender, pertence ao domínio da imaginação e dos sentimentos (...). Nos situamos, finalmente, para além do registro, para além do documental, no nível iconológico: o iconográfico carregado de sentido<sup>12</sup> (Kossoy, 1996:79).

---

<sup>12</sup> No original: “Será unicamente a través de la sensibilidad, del constante esfuerzo de comprensión de los documentos y del conocimiento multidisciplinario del momento histórico fragmentariamente retratado, que podremos superar el plano iconográfico: el otro lado de la imagen, más allá del registro (...). Lo inmaterial, que al final es lo que da sentido a la vida que se busca rescatar y comprender pertenece al dominio de la imaginación y de los sentimientos. (...) Nos situamos, finalmente, más allá del registro, más allá de lo documental, en el nivel iconológico: lo iconográfico cargado de sentido”.

O estudo destas classificações pode, sorrateiramente, remeter-me a apenas trocar o enfoque teórico, substituindo, assim, as fases de desenvolvimento gráfico de Luquet ou Lowenfeld, pelas análises de Panofsky. Certamente esta não é a proposta desta pesquisa. Entretanto, fiz questão de trazê-lo aqui<sup>13</sup>, a despeito de suas limitações e de sua contextualização histórica, a fim de aguçar e explicitar minha crítica a toda e qualquer proposta de encarceramento – não se trata, então, de conhecer um novo tabelamento, novo modelo de mensuração, mas de ampliar horizontes para além dos referenciais mais usuais na área de educação e partilhar a contribuição de um teórico que se debruçou sobre as artes visuais e que, portanto, traz categorias de análise diferentes para o nosso repertório. Reforço que qualquer teoria que venha respaldada em fases ou etapas tem como base, como parâmetro, aquilo que as pessoas (ou seus desenhos...) têm de igual – e o que me importa é, justamente, a diferença, a singularidade.

É preciso estar atento às coisas que estão se mostrando e, ao mesmo tempo, deleitar-se em distensão. É importante desestruturar a percepção, desacomodá-la, estranhar o que é familiar – propor-se a um exercício de estranhamento onde se possa olhar o velho de forma nova pois, cotidianamente, repara-se menos no que está mais próximo.

Quanto mais aguçarmos este olhar, prestarmos atenção nos detalhes, mais estreitarmos o foco, até reconheceremos melhor as imagens e conseguiremos decodificar o que nelas está presente. Entretanto, Munsterberg (1991:28) faz uma distinção entre a *atenção voluntária* – “quando nos acercamos das impressões com uma idéia pré-concebida de onde queremos colocar o foco” – e a *involuntária*, na qual “o foco da atenção é dado pelas coisas que percebemos” – e esse é o ponto que quero frisar: para a *contemplação ativa* ajuda uma dose de imersão no devaneio, no descompasso, no ócio... uma permanente e ininterrupta relação dialética entre a atenção voluntária / involuntária. Deve-se agir para ver!

Não basta abrir a janela  
Para ver os campos e o rio.  
Não é bastante não ser cego  
Para ver as árvores e as flores.  
É preciso também não ter filosofia nenhuma  
Com filosofia não há árvores: há idéias apenas.

---

<sup>13</sup> Inclusive exercitando estas categoriais de análise em 250 desenhos de crianças, que estão no CDRoom em anexo.

Há só cada um de nós, como uma cave.  
Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;  
E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,  
Que nunca é o que se vê quando se abre.

*Fernando Pessoa (1977:231)*

Há, sem dúvida, uma série de olhares possíveis sobre o tema<sup>14</sup>. Assumo que desenhos de crianças são possibilidades de transbordamento, de fruição, de jogo, de prazer. Não são obras de arte por não congregarem características de pesquisa e técnica e por terem, normalmente, seus projetos menos estruturados previamente. São geralmente imitativos e repetitivos, como seus jogos ou as histórias que pedem para escutar “de novo”. Fazem parte, assim também, de seu processo de constituição de identidade.

Mais do que isso, como narrativas visuais em diálogo aberto e permanente com suas outras formas de expressão – corporal, musical, teatral etc. – estes desenhos clamam por uma contemplação ativa, por uma visada diferenciada de nossa parte, a fim de que a narrativa se enlace numa cadeia dialógica. Não são desenhos-em-desenvolvimento feitos por adultos-de-amanhã, mas atividades liguageiras de meninos e meninas desenvolvidas no ócio criativo – numa relação dinâmica entre realidade e imaginação, num processo contínuo de aproximação-distância; atenção-desatenção; associação-dissociação; pressão-descompressão. Portanto, atividades socioculturais aprendidas na interação com o outro, com o diferente de mim, impregnados de prazer.

Para que possa falar de dimensão estética, de espaço de narrativa, de diálogo, de expressão, tenho que estar especialmente atenta às suas condições de produção: como professores, monitores ou educadores – aqueles que normalmente favorecem estas produções – as entendem? Como nelas interferem? Que condições são oferecidas para sua manifestação? Como é entendida a relação entre a criança e a obra-de-arte? Qual a formação destes profissionais? Quais suas próprias condições de trabalho, aprendizagem, autoria? Deixadas de lado estas questões, os desenhos transformam-se em papel de parede, objeto de avaliação...

É, então, na pesquisa de campo que busco estruturar um pouco mais estas respostas...

---

<sup>14</sup> Ver Gobbi & Leite, 1999 e a bibliografia comentada deste trabalho.

A narrativa gráfica consiste na fragmentação do texto narrativo em elementos significantes que, postos em continuidade num suporte bidimensional, permitem reconstituir a noção de acção e movimento do texto verbal.

*Eduarda Coquet*

## II – A criança e os espaços de cultura

As crianças articulam e rearticulam as descobertas por montagens sucessivas e descontínuas de observações e imitações. Convertem e combinam o corriqueiro e o insólito (...).

*Miriam Moreira Leite*

O termo *espaço* abre algumas possibilidades de compreensão. Uma delas leva-nos a pensar na categoria de espaço como *locus*. Espaço físico objetivo, concreto, com área perceptível. Uma outra, instiga-nos a pensar a construção subjetiva de identidade; um constructor que revela possibilidades, competências – bem menos claro em sua definição. Assim, falar de “espaços de cultura” remete-me simultaneamente aos dois aspectos supracitados: espaços físicos definidos, como os museus e escolas, por exemplo; ou às possibilidades de manifestação cultural, as diversas expressões, como a corporal, gráfica etc. Desta forma, posso falar do museu como espaço de cultura e, também, do desenho como espaço de cultura.

A criança, em suas interações diversas, circula em múltiplos espaços culturais e experienciamos, também, diversas formas de produção cultural. Como pretendo discutir criticamente as condições de produção oferecidas a elas, esboço, neste capítulo, reflexões sobre estes espaços culturais, dando destaque aos museus.

O papel social da criança foi mudando ao longo das transformações políticas, econômicas e culturais vividas nos diferentes momentos históricos da humanidade<sup>1</sup>. Hoje, a criança está presente no mundo de forma diferenciada mas, com mesma intensidade que os adultos. Entretanto, pouco ou nada que diz ou faz é motivo de atenção ou reflexão por parte destes adultos com os quais convive. Fala-se, ainda, muito *sobre* as crianças.

A criança ao falar, desenhar, dramatizar, rir, gesticular, está tecendo sua história e a forma como a percebe e se percebe na história da coletividade em que se insere. Por se utilizar mais frequentemente de uma multiplicidade de linguagens, sua biografia deve ser entendida dentro de um espectro mais amplo de possibilidades lingüísticas, afinal, a linguagem não é estática – se faz com a história exprimindo-se como cultura. Através desta

---

<sup>1</sup> Sobre isso ver: ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1978, entre outros.

pluralidade de linguagens a criança não só apresenta sua visão de mundo, mas a torna presente. Enquanto membro de uma coletividade, está inserida na corrente da linguagem e sua constituição como sujeito-da-e-na-língua se dá na e através da linguagem – e neste diálogo com a sociedade ela vai se posicionando, constituindo-se na e sendo constituidora de cultura.

As crianças produzem cultura na medida em que atribuem significados. As diversas comunidades, com seus modos próprios de vida, expressam-se de maneira singular e múltipla. Bakhtin (1992) diz que a cultura é ao mesmo tempo carregada de unicidade (seu aspecto de identificação) e polissemia (sua troca, sua abertura); seu sentido é, então, extremamente dinâmico – vive na tensão! Cultura é produto e processo. Em sua concepção plural, vê nesta relação intercultural polifonia – diálogo entre diferentes enfoques, experiências, pontos de vista – via de múltiplas mãos e sentidos. Portanto, não há uma cultura monológica e única; não há uma cultura original, autêntica<sup>2</sup> – não há valores absolutos que, por si só, ultrapassem qualquer sociedade, qualquer época. Essa pretensa universalidade é, de certa forma, autoritária. Entretanto, é este autoritarismo cultural que impera em nossa sociedade. A supremacia da cultura letrada, burguesa, branca, urbana, sobre as diversas outras, fica explícita – desde os investimentos em mídia até pelos espaços disponíveis.

Uma de minhas grandes preocupações, ao discutir as condições de produção cultural das crianças, é pensar que professores, educadores em geral e pais não têm tido acesso facilitado às diversas manifestações culturais. E como pode alguém que não lê, despertar o prazer pela leitura<sup>3</sup>? Ou que não vai ao teatro? Ou ao cinema? Ao museu?

Se cada vez mais os diferentes recursos tecnológicos amplificam as possibilidades de retratação das imagens, essa reprodutibilidade técnica amplia a veiculação, barateia e simplifica o processo criador, dessacralizando o caráter aurático de obra de arte – esse risco de massificação e a perda desta aura também democratizam sua circulação, tornando a arte e suas diversas manifestações elementos culturais acessíveis às diferentes esferas sociais, fazendo com que o contemplador se familiarize com a imagem, com a narrativa, com o tema do objeto mas, em contrapartida, desloca a atenção da obra propriamente dita, isto é,

---

<sup>2</sup> Há, sim, a cultura imposta, oficializada, reconhecida. Mesmo as discussões sobre o multi ou pluriculturalismo acabam por tomar, como base, esta cultura institucionalizada e elitizada.

<sup>3</sup> Essa foi uma das questões centrais das pesquisas da prof. Sonia Kramer (PUC-Rio/CNPq) na década de 90.

não enfatiza o olhar para as técnicas utilizadas, a massa, a textura etc. Fazer circular a cultura – este me parece um aspecto fundamental numa política de formação. Sabemos que os diferentes processos de representação por imagem, de maneira, mais, ou menos, direta, sempre estiveram ligados aos recursos, às técnicas ou aos instrumentos disponíveis em cada época. Fotografia, cinema, TV, vídeo, CDRoom, internet, podem abrir canais para a (re)educação do olhar; proporcionar a possibilidade de uma educação estética que preserve e amplie o acervo imagético, contribuindo para a incrementação do aparato que deixa o olhar mais atento em meio a tanta dispersão de focos que a vida contemporânea oferece. Mas centralizar o olhar não o deixa mais unísono?

Todas as experiências do olhar fazem parte de nossa educação visual. Andando de carro, vemos cenas em movimento – como no cinema. Este nos oferece uma possibilidade de olhar diferenciado: do alto, de baixo, em seqüência. O filme nos possibilita ver através de paredes, sob os mares, dentro do corpo humano, enfim, inúmeros ângulos que não alcançaríamos simplesmente com nossos olhos. Tudo isso o vídeo leva até nossas casas ou à escola. Mas a imensidão da tela, a poltrona, as pessoas, o volume do som, sua distribuição, o cheiro (de pipoca?) – esses, só no cinema.

Portanto, o que não se pode confundir é: levar as crianças ao cinema é diferente de trazer vídeo na escola; levar as crianças ao teatro é diferente de trazer um grupo teatral para encenar a peça na escola; levar as crianças ao museu é diferente de mostrar um CD-Room com as obras de arte e assim por diante. O teatro não vai até a escola – toda a sua ambientação, sua arquitetura, cheiro, temperatura, *glamour*, as pessoas que ali estão... isso é insubstituível.

Em suma: que bom que possamos levar vídeos, CD-Rooms etc., para ampliar nossas possibilidades e nosso contato com as diferentes linguagens. Mas uma não substitui a outra. Uma biblioteca volante com bons livros de Arte seria uma coisa ótima de se desenvolver nas comunidades distantes dos museus – mas, certamente, não poderia esvaziar nossos esforços para que aqueles cidadãos pudessem, eles também, ir aos museus propriamente ditos. Assim vejo a exposição itinerante de réplicas – uma iniciativa interessante que não pode se travestir de “Museu” porque não o é. Assim como a réplica não é a obra...

Frequentar os diferentes espaços de cultura e expressar-se culturalmente é direito de todo cidadão. Mais do que tornar-se melhor professor / educador, todos têm o direito a

aceder ao conhecimento. Sem dúvida, um sujeito com experiências mais variadas, mais plurais, terá, também, maior possibilidade de oferecer / favorecer experiências diversas às crianças com as quais convive.

Carvalho (1999) analisa, através de um questionário, a relação das futuras-professoras, alunas de uma escola de formação particular, com expressões culturais. A totalidade das alunas ouve música, mas são muito poucas as que vão ao teatro. Costumam assistir a vídeos mais freqüentemente do que ir ao cinema; museus são muito pouco visitados. Destaco, então, algumas falas das alunas sobre as exposições (p.54):

*“-Eu odeio é aqueles negócios assim, de estátua – gente, odeio isso! Eu acho sem graça aquilo, aqueles negócios...”*

*-Eu não entendo Rodin: são imagens sem braço,... sem perna...*

*-O Monet é uma gracinha!*

*-Que jardim, aquele do Monet. Dá vontade de ficar.*

*-O Dali é louco mas é engraçado”*

As exposições aqui citadas foram todas mega-exposições realizadas no Museu Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro, cercadas de muita mídia e enorme afluxo de escolas visitantes. Ir à exposição, como se pode perceber, em nada assegura uma experiência estética, nem mesmo o aguçamento do olhar, a problematização técnica, a educação estética, noções de história da arte, entre tantas outras coisas. Todos podem passar incólumes pelas obras ou mesmo desenvolver, genericamente, como disse a primeira aluna aqui trazida, aversão às “estátuas”.

Creio que estas falas despertam em nós a possibilidade de pensarmos criticamente como trabalhar esta formação não despregada da cultura, porém sem simplificá-la e reduzi-la ao simples comparecimento aos museus e exposições. E é exatamente isso que tem ocorrido: falar de formação cultural ainda é, hoje, algo mais teórico do que efetivo.

As escolas têm tomado para si o encargo de oferecer experiências culturais para professores e alunos. Como dito antes, muitas vezes a possibilidade é bastante reduzida e, geralmente, intra-muros. Mas também temos experiências extra-muros...

Passeios ocupam parte dos planejamentos. Angariar recursos, organizar, pegar as autorizações, acertar o transporte etc. são esforços que, apesar de aparentemente descolados da relação com a cultura ou com a formação, merecem destaque. Mas não posso deixar de

indagar: qual o preparo das professoras que acompanham as crianças aos museus? E das monitoras / guias que recebem os grupos? E o que oferecemos de experiências significativas às crianças antes / durante / depois dos passeios?

(Tonucci, 1997:91)



“Desenhar o que mais gostou do passeio; o final da história; o que fez no sábado ou no domingo; nas férias etc”. Propostas já estereotipadas que planejamos para as crianças, desde pequenas, nas instituições de educação. Essa idéia de desenhar após a visita ou passeio está imbuída do caráter escolar de avaliação e, ao mesmo tempo, da idéia de ocupação-de-tempo-ocioso<sup>4</sup>. Corsino (2000) traz a fala de Bia que, no primeiro dia de aula, já antevê: “Já sei que vou ter que desenhar as férias...” – e compara estes desenhos às fichas de interpretação impostas às crianças após a leitura de livros. Para a criança não-alfabetizada, a ficha de interpretação contempla o desenho: dos personagens, do final da história etc. Transformamos leitura e desenho em coisa-morta.

(Tonucci, 1997:120)



Queremos o sempre-igual. A resposta única. E, assim, esvaziamos a possibilidade de criar espaço cultural. Carvalho (1999) relata diversos momentos nos quais observa desenhos “clandestinos” nas folhas e cadernos de alunas de um curso de formação de

<sup>4</sup> Sobre isso ver Leite, 1998a.

professores. “Os cadernos e fichários não são utilizados apenas para registrar matérias escolares – são também lugar onde compromissos acadêmicos, desenhos, seus nomes escritos repetidas vezes, nomes queridos, corações, poesias, pensamentos, dividem o espaço com as matérias escolares” (p.108). Conta que, observando a folha de um dos fichários, chamou sua atenção o uso de canetinhas coloridas – a folha estava “toda desenhada nos cantos – são formas indefinidas formando mosaicos” (p.109). Assim também o quadro-negro – instrumento privilegiado do professor que abriga, nos intervalos, “poesias, versos, corações, recados, contas, desabafos, desenhos, declarações, seus próprios nomes...” (p.111) e o mesmo registro acontece nas carteiras escolares... Para a Autora, são formas de expressão de que estas adolescentes lançam mão para falar de si, para manifestar-se publicamente, revelar, confessar, ganhar visibilidade. O caráter transgressor que marca esses registros é a razão pela qual entende que sejam desvalorizados e ignorados pelos professores que com elas trabalham.

Reduzimos cultura a padrões. Classificamos: filme para crianças, teatro para crianças, museu para crianças. A Psicologia em muito contribuiu para essa estratificação colocando o foco nas especificidades da criança em relação aos adultos. Como já disse antes, a leitura fragmentada destes pressupostos acarretou o excesso de classificação e fases que nos soterram e aprisionam. Também os espaços culturais estão se segmentando.

Santa Teresa é um bairro da cidade do Rio de Janeiro, no RJ. Marcado por suas ladeiras e sobrados, reúne hoje um grande número de *ateliers* e espaços artísticos. Assim, há alguns anos, criou-se o movimento “Santa Teresa de Portas Abertas”, no qual artistas plásticos abrem seus espaços ao público, em alguns finais de semana, oferecendo exposições, aulas abertas, oficinas etc. Uma positiva experiência cultural diversificada. Entretanto, a fim de melhorar ainda mais e atrair o público infantil, escolas locais estão propondo abrir suas portas para recreação com atividades artísticas para as crianças, enquanto seus pais estivessem nos *ateliers*. Pronto! Está feita a ruptura! Às crianças, professoras dirigindo atividades com as demais crianças; aos adultos, as exposições! Não seria ótimo que as crianças pudessem circular por estes espaços? É preciso que o espaço de cultura para a criança seja “infantil” – no pior e mais pejorativo sentido desta palavra?

Parece-me que não temos constituída uma cultura do museu. Vale lembrar que o próprio termo era, até bem pouco tempo, associado a coisas velhas, desatualizadas, inertes...

Mas indo na contra-mão destas constatações, alguns museus se abrem explicitamente ao público infantil e se esmeram em recursos quase circenses e pirotécnicos para atraí-lo. Precisamos criar “iscas” ou “disfarces” para as crianças se interessarem pelos espaços culturais? Organizando uma viagem de férias que faríamos em família, comprei uma revista especializada em turismo que continha as “dicas” para a empreitada. Qual não foi a minha surpresa quando li que, *tirando os Museus da Criança*, meninos e meninas até poderiam ser levados aos demais, *desde que por pouco tempo, para não ficarem entediados*. Sugeriam, então, que os pais procurassem uma lanchonete onde pudessem deixá-los enquanto contemplassem o restante das obras. O que incomoda, neste caso, é a tutela: que concepção de museu está aqui explicitada? E de criança? Certamente não estão, neste caso, se referindo à criança-sujeito, aquela que se relaciona criticamente com a cultura e que nela se constitui.

É importante que se possa ressignificar a relação de adultos e crianças com os espaços de cultura, permitindo um olhar singular, uma expressão própria, um tempo pessoal... sem pretender buscar a mesma “conclusão”, a mesma “sensação” ou “resposta” para uma determinada experiência visual, auditiva, corporal, entre outras.

Experimente ver pela primeira vez o que você vê todo dia, sem ver. (...) O hábito suja os olhos e lhes baixa a voltagem. Mas há sempre o que ver. Gente, coisas e bichos. E vemos? Não, não vemos. (...) Nossos olhos se gastam no dia a dia, opacos.

*Otto Lara Resende*

## II.1 – O museu como espaço de cultura

O Museu é uma instituição permanente sem finalidade lucrativa, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que realiza pesquisas sobre a evidência material do homem e do seu ambiente, as adquire, conserva, investiga, comunica e exhibe, com a finalidade de estudo, educação e fruição.

*ICOM/86*

Os museus, historicamente, foram criados por e para os setores dirigentes, na maioria das vezes com objetos provenientes de saques e conquistas. Sua estrutura guardava, e suas mensagens ideológicas objetivavam, a manutenção do *status quo*. O acesso era restrito a eleitos sob a argumentação de que o povo não se interessava pelos instrumentos de cultura, não sabendo comportar-se nos museus<sup>5</sup>.

Na América Latina, os primeiros museus datam do século XIX. Mais do que a serviço da ideologia do colonizador, veiculavam idéias que objetivavam “trazer o que seus idealizadores entendiam como progresso, no sentido positivista, a um país considerado atrasado” (Angeli, 1993:10).

Todas as obras congregam, de alguma forma, aspectos sociais, religiosos ou políticos de sua época. Seja através de comemorações e narrativas visuais que ressaltam e festejam o poder vigente; seja, inversamente, em especial com a arte moderna, através de contestações das instituições em curso. A barbárie e a violência estão, de certa forma, sempre perpassando as manifestações artísticas.

Entretanto, os museus parecem querer obscurecer este aspecto de lutas e forjar a paz entre as imagens ali presentes, colocando-as lado a lado em seus espaços – o critério para a seleção é ter qualidade artística, desvinculando-as de seus papéis sociais, de suas origens.

Essa idéia de museu como conservatório de obras consagradas resulta de discussão datada, na França, no final do século XVIII. A mudança de sistema político trouxe à tona a

---

<sup>5</sup> “O primeiro museu a revolucionar os conceitos de relacionamento com o público foi o Louvre (...). Ele foi considerado desde o início o ‘Museu do Povo’, onde qualquer pessoa podia ir sem pagar” (Angeli, 1993:28).

problematização acerca do destino das telas e esculturas que retratavam o poder: destruí-las por seu caráter ideológico? Ou mantê-las por sua qualidade artística e, assim, neutralizá-las, isolando-as de seu contexto simbólico (Galard, 2000)?

Tirar as obras das praças públicas é mais do que transportá-las para os museus, também públicos, e dar um espaço que destaque, nestas obras, o seu valor artístico intrínseco e não sua carga simbólica. Diversificar espaços é estabelecer um novo código a partir do qual se olha. O olhar solicitado numa praça pública não será o mesmo daquele solicitado por um espaço museológico. Existe uma semiologia do olhar que não é sempre a mesma: depende do lugar (ou contexto) em que se encontra a obra de arte, o olhar que ela vai exigir (ou não) do contemplador será diferente. São inúmeras formas de se ver as obras aonde se encontram e porque lá se encontram. Retirando-as de uma praça, colocando-as no interior de um museu, o olhar já será outro.

Nosso olhar não é ingênuo nem neutro – ele congrega as marcas de nosso tempo, a experiência vivida, ideologia etc. O próprio local onde se encontra a obra já é, para o contemplador, um *a priori* que dirige o seu olhar – estar num museu confere, à obra, um *status* diferenciado que conduz / induz sua contemplação pelo espectador.

Santos (1997) destaca que a própria seleção dos objetos, num museu, é ideológica:

desconfio que o museu raramente guarda a farda de um operário (nem mesmo a do operário padrão), mas tenho certeza de que guarda a casaca que o Sr. Fulano de Tal usou em determinada cerimônia. Decorre daí um outro poder que o museu possui: o de *comunicar* aos seus visitantes o poder de uma determinada classe social, ou de uma etnia, ou de uma geração (p.19).

Defende a idéia de que o museu é um espaço de memória e poder, assim como da “criação e do espírito humano a serviço da sociedade” (p.20) – mesmo “que o bem cultural seja significativo de um momento histórico ou de uma determinada classe social, política e econômica de uma sociedade” (p.23).

Estas discussões vêm, até hoje, se colocando, em parte, pelo papel que o Estado representa na vida artística de países como a França, em razão de sua política patrimonial: por um lado, o Estado é acusado de encorajar, por tanto tempo, uma cultura oficial, subvencionada e repetitiva, que esteriliza a verdadeira criação; por outro, acusado de

favorecer a arte contemporânea, julgada elitista e esnobe, incompreensível ao grande público (Galard, 2000).

A discussão que permanece se situa no papel do próprio museu como depositário de obras tão diversas quanto adversas, parecendo, aos olhos de muitos, uma incoerência inadmissível. Visto assim, tudo que é colocado no museu, ao invés de conservado, é condenado à morte por esta falsa idéia de objeto inofensivo, inativo, que, em local específico, conjura a violência.

A crítica acima esbarra em outra, simultânea: que o museu, ele próprio, é espaço de sacralização. Originalmente comparado a templos ou santuários, protege, torna intocáveis e preciosos os objetos. Note-se que o sagrado, por sua vez, instiga a transgressão, ao mesmo tempo que a interdita – falamos, assim, de um jogo de sacralização, dessacralização, ressacralização.

Entretanto, no século XX, em especial, na França a partir de 1950, o conceito de museu vem sendo ressignificado. Assim, frentes renovadoras vão buscando intensificar as relações museu-público (fazendo a população sentir-se no direito e dever de participar livre e voluntariamente das exposições); tentando romper com a estrutura tradicional de museu (utilizando técnicas que viabilizem a consciência da população sobre seus problemas cotidianos e possíveis alternativas a eles); projetando o museu sobre seu contexto social imediato (apontando a necessidade de engajamento da população, transformando-a em guardiã de seu patrimônio); e enfatizando a dimensão pedagógica destas instituições – ponto de interesse desta pesquisa.

Especialmente desde 1951 o ICOM<sup>6</sup> e a UNESCO vêm batalhando para a consciência deste papel educativo nos museus; uma proposta que tenha como pressuposto o direito de todos os cidadãos à educação permanente, em todas as dimensões culturais, sem esquivar-se da dimensão crítica do conhecimento.

O museu é, então, uma das instâncias educativas da sociedade – entendendo educação como indissociável da cultura. Sua particularidade

reside na qualidade e no embasamento científico dos conteúdos comunicados e no fato de que o papel dos museus não é meramente recreativo mas essencialmente educativo. O desafio maior dos museus é

---

<sup>6</sup> Conselho Internacional de Museus.

transformar os resultados de pesquisa em algo ameno e acessível ao público, sem empobrecer a linguagem científica (Angeli, 1993:9).

Essa dimensão pedagógica traduz mais explicitamente o sentido de se propiciar ao público – no caso, crianças e jovens estudantes – uma experiência cultural significativa. São atividades conhecidas como “serviços educativos”. Para Santos (1997), o educador em museu tem o bem cultural como o seu instrumento de trabalho e deve, então, explorar seu potencial pedagógico.

Certamente devido à sua especificidade – pela sua associação direta à elite e pela aura de que se revestem as obras-de-arte – os museus mais resistentes a prepararem-se para receber o público leigo foram os de Arte. Uma das formas de fazê-lo foi instigar a população a conhecer melhor a pessoa do artista. As exposições são, então, complementadas com atividades paralelas que variam com a temática: oficinas de criação, vídeos informativos, dramatizações, experimentação direta, atividades lúdicas etc. Não é consensual a qualidade do trabalho desenvolvido em alguns museus, chegando a ter seu dinamismo comparado ao de parque de diversões. A diferença central reside na base científica que fundamenta a idéia de instigar a curiosidade e a vontade de aprender do visitante. Angeli (1993:54) resume o dilema: “muito entretenimento e o museu deixa de ser interessante; muita ciência e ele não recebe visitas”.

Apesar de o Museu do Louvre, em Paris, contar com um serviço permanente para escolares desde 1880, ainda hoje, no Brasil, este trabalho está, se não incipiente, merecendo discussão e estudo. Este atendimento especializado pode, também, suscitar uma leitura crítica, quando se percebe que o caráter educativo acabou se tornando, exclusivamente, atendimento às escolas, deixando de fora o contingente que não frequenta o sistema formal de ensino, “como se a própria existência da exposição museológica não fosse educativa para qualquer visitante” (Angeli, 1993:44), fazendo parecer que, mais do que a qualidade da experiência, o que permeia este trabalho seria a elevação estatística do número de visitantes à instituição.

Segundo Santos (1997), a bibliografia especializada já dá sinais de que o público infantil tem merecido maior atenção nos museus, ressaltando, entretanto, que os meninos e meninas em idade pré-escolar e adolescentes estão menos contemplados nas propostas educativas.

Entendendo que as práticas pedagógicas devem sustentar-se em teorias do conhecimento e do desenvolvimento humano, relata a criação do conceito de “Educação Patrimonial” (em inglês, *Heritage Education*) adotada, no Estado do Rio de Janeiro, pelo Museu Imperial de Petrópolis. Educação Patrimonial<sup>7</sup> refere-se a um “ensino centrado no objeto cultural, na evidência material da cultura. Ou ainda, como o processo educacional que considera o objeto como fonte primária de ensino” (p.32). Essa metodologia congrega a observação, a análise e a extrapolação.

O que se vê neste século é que o próprio espaço físico dos museus está menos imponente e intimidador – tem se tornado, cada vez mais, espaço de educação informal, de troca de opiniões e emoções, de convivência. A palavra de ordem parece ser acessibilidade: arquitetônica, física, cultural e intelectual – esta última procurando favorecer, ao visitante, melhor compreensão das obras. Nesse bojo, os espaços de circulação se tornam novos espaços de lazer, com livrarias, restaurantes, lojas.

Santos (1997) elucida a polêmica sobre o espaço *híbrido* dos museus – comumente travestidos por roupagem de “*Shopping Center Cultural*” – e se posiciona defendendo que livraria, lojinha, cinema etc. “podem e devem acontecer nos museus porque, como instituição de interesse público e patrimonial, devem estar atentos e disponíveis com seus espaços para a realização de outras experiências e de outros saberes”. Entretanto, pondera que jamais estas outras atividades podem obscurecer “suas coleções e sua natureza”, sendo necessária “uma consciência e postura social críticas” (p.14). Isto é, esta “cultura do espetáculo” não pode impedir reflexões sobre “a temporalidade, a subjetividade, a identidade e a alteridade”, ao mesmo tempo em que deve levar em conta “o desejo do espectador e as inscrições do sujeito, a resposta do público, o interesse dos grupos (...)” (p.14).

Como espaço cultural aberto e plural, aumenta o fluxo de contempladores aos museus: turistas, amadores, estudiosos, crianças... e os conflitos se colocam sob outros prismas: tipos de informação, guias, ruídos, interatividade, comercialização, passaram a fazer parte dos questionamentos cotidianos acerca dos museus.

As informações veiculadas são, a meu ver, ponto para debate. O que informar? Trago o exemplo da exposição “Esplendores da Espanha – de El Greco a Velasquez”, no

---

<sup>7</sup> A análise crítica desta proposta é objeto de pesquisa de Santos, 1997.

MNBA/RJ. Pela primeira vez observei que as placas indicativas ao lado de cada obra apontavam algo além do nome do autor, ano de nascimento e de morte, título da obra, local em que se encontra preservada, metragem e material que utiliza. Havia uma espécie de descrição da obra. O que me chamou mais a atenção foi o tipo de informação veiculada<sup>8</sup>.

Algumas são informações descritivas da obra de maneira quase isolada – em nada contribuem na contemplação e, por vezes, dirigem o olhar para detalhes diluindo a força do todo imagético ali presente. Não fica claro o objetivo de relatos desta natureza.

Nesta composição, procedente do Pequeno Hospital de Santa Ana de Toledo, o pintor desenhou a Virgem Maria e sua mãe contemplando o menino Jesus adormecido, enquanto São José fica à margem da cena, olhando para o esplendor (“A Sagrada Família” – El Greco).

Pintor cortesão, ganhou celebridade pelas suas obras religiosas, como esta, que representa o conhecido tema da Anunciação e que se destaca pela serenidade no tratamento da Virgem e pela beleza dos detalhes, como a soberba floreira e a almofada com bordado (“Anunciação” – Bartolomé González).

Cena centrada na figura da Virgem recém-nascida, enquanto Sant’Ana, ainda acamada, ocupa um segundo plano e São José apenas aparece na contraluz do fundo. É uma das maiores obras do pintor aragonês (“Nascimento da Virgem” – Jusepe Leonardo).

Outras mostram-se informações já carregadas de adjetivação e informações de caráter subjetivo, que explicitam supostos “sentimentos” vividos pelos atores sociais retratados na obra – em nada ampliam o conhecimento ou acervo imagético do observador e, sob meu ponto de vista, são negativas pois induzem a um olhar único, dirigido, monológico. Vão no caminho contrário: restringem.

Nesta esplêndida pintura, o Santo aparece vestido de túnica azul e manto rosa pálido, todo animado com sombras avermelhadas e toques embranquecidos. Seu rosto, forte, individualizado, com poderoso nariz e olhar ausente, apresenta uma expressiva virtuosidade (“São Paulo” – El Greco).

Soberba pintura do célebre pintor extremense, que reflete todas as virtudes do autor, principalmente toda a sua sentida emotividade, que combina a

---

<sup>8</sup> Agradeço à Angelice Marins o apoio nesta empreitada.

íntima ternura da cena com a certeza premonitória da futura Paixão de Cristo (“Adoração dos Reis” – Luis de Morales).

A Santa Romana, executada por preferir a morte à perda da virgindade, aparece acompanhada de um cordeiro como símbolo de sua pureza e de palma alusiva ao seu martírio (“Santa Inês” – Vicente Carducho).

Há, ainda, informações sobre os atores sociais ali representados e o contexto da cena e informações que extrapolam o quadro, fazendo relações com movimentos artísticos da época – textos simples mas que podem enriquecer o repertório do observador e favorecer o estabelecimento de possíveis relações com outras obras já vistas:

Rainha da Espanha (1649-1667), Segunda esposa de Felipe IV, mãe de Carlos II, sendo regente por ele até sua maioridade (“Mariana de Áustria orando” – oficina de Velázquez).

Nesta representação do freqüente tema do nascimento da Virgem Maria, o retratista da corte inclui três altas damas da casa de Áustria: Maria da Baviera, mãe da Rainha Margarida (que, ajoelhada, ampara a Virgem Menina) e Leonor e Catalina Renata, irmã de Margarita (que atuam como assistentes de sua mãe) (“Nascimento da Virgem” – Juan Pantoja de la Cruz).

Não se trata, simplesmente, de negar informações sobre as imagens ali expostas. Galard (1999) considera um luxo poder dispensar o discurso sobre as obras. Mas momentos de silêncio também são importantes – cada coisa tem seu tempo. Defende que as palavras que acompanham as obras de arte não podem ser pretensiosas, não podem ultrapassar a obra. Textos auxiliares, por exemplo, têm que levar em conta que há visitantes iniciantes, amadores. As palavras devem estar disponíveis e não serem os atores principais. O texto escrito não pode invadir as artes visuais. Caso contrário, “o conhecedor é tão preso à qualidade técnica da obra, que sonha com a arte e o artista, e não com a coisa. Está sempre fora da cena, nunca chega até ela” (Galard, 1999b:1). Há outros recursos para que o discurso de palavras fique acessível sem ser invasor.

A discussão sobre o objeto e sua comunicação está posta ainda hoje, especialmente dentro do espectro de museus. Segundo Chapman, há os profissionais “conservadores”, preocupados com os objetos, acreditando que, como “falam por si mesmos, os objetos concretos dispensam explicações; se desvendarmos o mistério do objeto a experiência

museal fica perdida” (Angeli, 1993:60); e os “educadores”, que buscam a relação público-objeto, esclarecendo seu conteúdo simbólico.

Não defendo que seja necessário um *happening* para atrair crianças – digo, sim, que aqueles que partilham sua visita têm que ser interessados e curiosos pelas obras, passar prazer, pulsão, naquilo que estão contemplando, saber ouvir suas perguntas<sup>9</sup> (que partem de um lugar outro, com uma lógica própria...), procurar respondê-las de forma clara, coerente e verdadeira – sem infantilizar o discurso, sem diminutivos nem diminuições. Para a *contemplação ativa*, o que interessa é a construção de significados pelo sujeito-contemplador – criança ou adulto. Que perguntas ele se faz? Na chamada releitura da obra de arte, muitas vezes, ao invés de nos debruçarmos sobre o *problema artístico* que moveu o pintor, pegamos apenas sua obra e “reduzimos” a obra aos seus procedimentos: pincelada, claro/escuro... sabemos, também, a vida do autor e seu contexto histórico. Aprendemos, assim, sobre as características de sua obra – entretanto, aquelas obras que ficaram de fora são, talvez, aquelas que mais fortemente dizem das perguntas que o pintor se fazia. E o contemplador? Diante destas informações formatadas, que perguntas se faz?

Não só os museus e espaços de cultura ficam às voltas com o quê e como devem, ou não, veicular informação. Todos os livros e material impresso sofre este tipo de tensão: qual o público leitor? Qual a linha teórica a ser seguida? Enfim! Lendo alguns livros de arte dirigidos para crianças, podemos também observar diferentes alternativas para as visadas das obras. Defendendo a idéia, já anteriormente posta, de construção de olhar para ampliação de repertório e, conseqüentemente, maior acervo receptivo e mais material de criação, encontro algumas propostas que julguei interessantes.

Yenawine (1991,1993) apresenta diferentes quadros e, página a página, faz comentários e perguntas que não necessariamente terão uma única resposta.

No livro intitulado “Formas” (1991): “Às vezes as formas são exatas (p.6) / Às vezes não são (p.7) / Este é um quadro feito por muitos quadrados. Que outras formas você pode encontrar? (p.8) / Às vezes as formas não parecem nada especial, então você pode imaginar o que você quiser. O que você pode imaginar a partir destas? (p.9)<sup>10</sup>”

---

<sup>9</sup> Não é verdade que não há espaço para a criança e que a cultura da infância é a cultura do silêncio – nós é que pouco sabemos ouvi-las!

<sup>10</sup> Os quadros registrados aqui são: *Composition* (Piet Mondrian, 1933); *Arrangement to the laws of chance* (Jean Hans Arp, 1916-17); *Castle garden* (Paul Klee, 1931) e um sem título de David Smith (1953).

Em “Lugares” (1993), o mesmo autor coloca: “Você poderia imaginar-se neste quarto, vestido e sentindo-se fantasiado? (p.8) / Aqui está um tipo muito diferente de quarto. Você pode descrevê-lo? O que está acontecendo aqui? (p.9) / Quadros podem permitir que você veja através das janelas. O que você vê lá fora? (pgs. 10 e 11) / O que você pensa que esta mulher vê do lado de fora da sua janela? (p.12)<sup>11</sup>”.

Não é propósito do autor ensinar *a maneira correta* de ver as imagens mas, sim, de instigar o olhar de crianças para a arte. A linguagem é fácil sem ser infantilizada e leva a cabo a idéia de que este olhar de que estamos falando se construirá a partir da atenção / desatenção, aproximação / distanciamento, tensão / distensão... entrando e saindo da obra, alcançando a imaginação e a memória imagética, favorecendo a contemplação ativa, e não apenas o recorte, a busca do detalhe, do pequenino. Considero positiva a tentativa de olhar as obras para além do que elas mostram e também estar se perguntando a que elas remetem.

Numa linha diferente está a publicação “Descubra a Guernica de Picasso”, de Josette Dacosta Bray (s/d). Bem mais informativo e diretivo, inicia com uma breve introdução sobre o pintor, as “fases” de sua pintura e suas esculturas para, em seguida, mostrar os desenhos preliminares e depois decupar o quadro, separar seus inúmeros detalhes. Através de perguntas com respostas em múltipla escolha, vai conduzindo o leitor: “Olhe bem antes de responder – quais são os personagens, animais e objetos que mais vezes desenhou? ( ) a mão; ( ) a pomba; ( ) o cavalo; ( ) a criança; ( ) o touro; ( ) uma mãe com uma criança (Capítulo 2)” ou ainda: “Outro animal se esconde no quadro. Aonde está? ( ) ao lado da janela; ( ) em cima da mesa; ( ) de baixo da mesa. O que é? ( ) uma galinha; ( ) um pato; ( ) uma pomba (Capítulo 3)”. A estratégia é muito diferente dos exemplos anteriores. Bray se prende à atenção voluntária<sup>12</sup>, detalhista, pormenorizada, perdendo o todo imagético, anulando a tensão entre o todo e a parte, entre a atenção e a desatenção, dispensando o repertório do contemplador e sua imaginação criadora para a visada do quadro.

Como lugar de vida, de diálogo e de reencontro, eliminar conflitos, num museu, seria uma tentativa inócua e artificial. Escolho, entre estes conflitos, o debate sobre a relação museu / criança, para debruçar-me mais detidamente.

---

<sup>11</sup> Os quadros mostrados são: *Family portrait* (Florine Stettheimer, 1933); *The migration of the negro* (Jacob Lawrence, 1940); *House in a courtyard* (Pierre Bonnard, 1899); *Flowers by the sea* (Fairfield Porter, 1965) e *East side interior* (Edward Hopper, 1922).

<sup>12</sup> Ver Munsterberg, 1991.

Educação é um processo dinâmico e ininterrupto que não cabe mais num paradigma verticalizado de transmissão de saberes consagrados. A revisão do papel dos museus acompanha o redimensionamento do papel da escola enquanto instância educativa formal que não exclui as demais. Repensar os museus implica, também, em redimensionar o conceito de conhecimento, que não pode mais ser reduzido à sua dimensão de ciência, deixando de fora a dimensão artística e cultural (Kramer, 1998:208). Angeli sinaliza que um dos riscos que se corre nas atividades paralelas é o de “escolarizar” os museus, impregnando-os com métodos e finalidades escolares, confundindo-os e “reduzindo-os a instituições que são usadas apenas para ilustração dos conhecimentos ministrados pela escola” (1993:47).

Kramer (1998:210) contribui com esta reflexão enfatizando que

para ser educativa, a arte precisa ser arte e não arte educativa; do mesmo modo, para ser educativo, o museu precisa ser espaço de cultura e não um museu educativo. É na sua precípua ação cultural que se apresenta a possibilidade de ser educativo. O museu não é lugar de ensinar a cultura, mas, sim, lugar de cultura.

Pensando a relação museu x escola, Santos (1997) indica que não são instituições complementares, suplementares, nem paralelas; mas autônomas. Entende que a educação, de maneira geral, deve ser

comprometida com o homem e a sociedade da qual faz parte, a partir de uma escola e um museu que não sejam sacralizadores de valores herdados sobretudo do passado e de valores capazes de manter um certo sistema de direitos e deveres, mas uma escola e um museu que sejam um fórum, um espaço de encontro, um espaço de debate – um espaço em que as coisas se produzem e não apenas o já produzido é comunicado (p.24).

Sinaliza, no entanto, que a “escolarização” do museu seria um equívoco, visto que este deveria procurar promover atividades baseadas em metodologias próprias – um “fazer educativo-museológico” – que também poderia chamar-se de “museologia criativa” (p.28).

O desafio é, então, permanente: os museus têm que ser viáveis economicamente, prosseguir com as pesquisas e encontrar formas de relacionamento com a população de maneira a trazê-la para junto de si, atender suas expectativas, respeitar seus pontos de vista,

seus conhecimentos anteriores; perceber o público não como um bloco homogêneo mas como pessoas singulares de diferentes grupos sociais, étnicos, religiosos, civis, etários etc.

Dentro destes grupos encontra-se a população infantil: meninos e meninas diferentes entre si. Quando se fala especificamente da infância, encontra-se, em várias partes do mundo, além dos “serviços educativos” supra citados, os chamados “Museus para crianças”. Dentro de uma perspectiva de criança como sujeito histórico e social, contextualizado, cidadão-de-pouca-idade, cabe questionar se estes museus se tornam espaços de segregação...

Pensando na especificidade da infância, Angeli (1993:33) problematiza a favor de que o museu seja “amplo, aberto, cheio de mensagens ocultas em suas obras, que a criança vai retirando pouco a pouco e interpretando livremente” – em outras palavras: não se trata de ser exclusivamente delas mas que proporcione condições de descobertas para todos, incluindo, neste *todos*, as crianças.

A despeito da discussão sobre a elitização, ou não, dos museus, visitar exposições de arte é uma das formas de educação estética, de educação visual. Autores como Bessa (1969), Barbosa (1995;1997), Dias (1999) e Garuti (1998) muito se empenharam no sentido de justificar a visitação de crianças, jovens e adultos aos museus. Entretanto, a relação da criança com os espaços culturais é, ainda muitas vezes, de espectadora distante e não de contempladora ativa. Sua produção não é necessariamente exigida – não lhe é solicitada como produto cultural. Com que objetivos levamos as crianças aos museus e, concomitantemente, com que objetivos estes museus propõem atividades “escolares” para elas? “Para a criança que desenha porque brinca, porque está viva, não há possibilidade de compreender, que exista um lugar para guardar desenhos de algumas pessoas que desenharam, para serem vistos por outras que não desenharam” (Albano, s/d:52).

Assim, interessada na produção cultural de meninos e meninas, elegi o museu como espaço privilegiado de investigação e acompanhei sistematicamente algumas visitas de grupos de crianças a duas exposições que ocorreram no Rio de Janeiro em abril e maio de 1998, além de ter feito observações informais em diversas outras que aconteceram ao longo destes anos de pesquisa. Como dito na Introdução, uma delas foi “**O Brasil de Portinari – uma exposição de réplicas**”, no Solar Grandjean de Montigny. A outra foi “**Dali Monumental**”, no Museu Nacional de Belas Artes, ambos no Rio de Janeiro. A opção

metodológica de trabalho foi de observação não-participante, fotografia dos grupos em atividade e de trabalhos feitos por eles, entrevistas informais com os monitores das visitas, com professores e alunos de algumas escolas, e uma primeira análise em 10% dos cerca dois mil e quinhentos desenhos feitos pelas crianças com faixa etária entre 6 e 14 anos após a exposição do Salvador Dali.

Assim, diversas questões vão se entrelaçando e constituindo uma espécie de trama, de tecido, onde cada nó, cada enlace, cada fio, vai sendo puxado, transformando-se e transformando o todo desta pesquisa.

## II.2 – “O Brasil de Portinari” – quadro a quadro

Se não fosse pintor, queria ser pintor!

*Cândido Portinari*

Esta exposição foi organizada pelo Projeto Portinari<sup>1</sup> que, apesar de localizado no porão do Centro Cultural Solar Grandjean de Montigny, é uma iniciativa totalmente independente deste.

Vale ressaltar que era uma exposição de réplicas e, portanto, as crianças não tinham, diante de si, as reais dimensões de algumas obras<sup>2</sup>. A técnica não está sendo privilegiada – o modo não está no foco – o que está iluminado, aqui, é a obra como um todo imagético, enquanto tema / assunto. A justificativa para isso situa-se na questão da democratização da obra, sua circularidade, facilidade de acesso, de transporte – o que torna esta exposição itinerante – e, até, a possibilidade de a exposição estar em vários lugares ao mesmo tempo. Assim o Projeto Portinari tem, hoje, 4 módulos iguais, com as 45 réplicas da exposição. No início, 5 reproduções extras eram levadas para cada contrato fechado. Este acervo era doado ao local que abrigava a exposição. Eram imagens que buscavam uma relação mais estreita com o lugar aonde estavam sendo expostas. Com o patrocínio da Petrobrás, foram organizadas, primeiramente, 8 exposições (com verba 97/98); depois, mais 13 (98/99) e, em 1999/2000, houve verba para 17 montagens. Na prática, há desdobramentos que ampliam, significativamente, o número de exposições. O espaço cultural que as abriga (pode ser museu, centro-cultural, escola etc.) pode solicitar que o módulo circule em outros lugares. Neste caso, as itinerâncias precisam de patrocínio independente que cubra: frete, treinamento de monitoras e reprodução do material gráfico a ser distribuído aos visitantes.

As escolas e instituições agendam com antecedência seus grupos e estes são divididos para que sigam a exposição em visitas guiadas com uma monitora, selecionada e

---

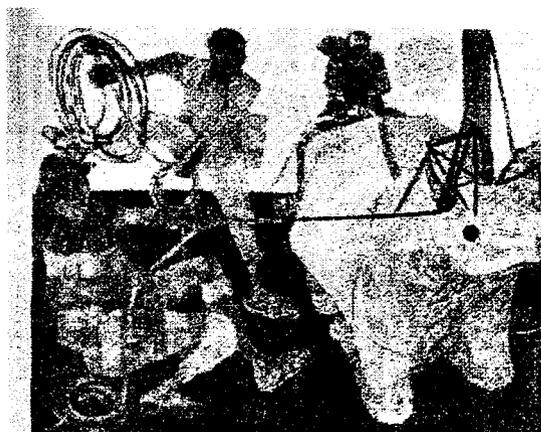
<sup>1</sup> Criado com o objetivo de mapear as obras de Portinari, logo ampliou sua alçada e passou a partilhar das preocupações estéticas, artísticas, culturais, sociais e políticas de sua obra. Em 18 anos, catalogou mais de 4600 pinturas, desenhos e gravuras do artista, além de depoimentos, documentos, objetos, fotografias, filmes, recortes de jornal, livros, cartazes, monografias, teses e textos em geral que preservam a memória da vida de Cândido Portinari. Sobre o projeto: pp@portinari.org.br

<sup>2</sup> Exemplifico com os painéis “Guerra” e “Paz” – óleo sobre compensado de cedro, medindo 14m de altura, por 10m de base, pintados no Rio de Janeiro, entre 1954 e 1956, montados no saguão da ONU em NY/EUA (Portinari: Imagens do Brasil, 1999:11) – e que aparecem bem reduzidos nesta exposição de réplicas.

treinada pelo Projeto Portinari. No caso da exposição observada no Solar Grandjean de Montigny, as turmas eram divididas em dois grupos: um começava pelo primeiro andar, e o outro, pelo segundo.

A fim de destacar pontos diversos para análise, ressaltamos algumas falas das monitoras e das crianças. Como se seguíssemos seus olhos, apresento os comentários quadro-a-quadro<sup>3</sup>. Cotejo as imagens, em alguns casos, através da voz do próprio Portinari, com lembranças que possam servir como chaves de significação para suas obras. Assim, cada um pode contemplar a imagem e ler os diálogos. Impregnando-me deles e procurando uma *visada* sobre os cerca de 150 desenhos que ganhei<sup>4</sup>, adiante, desenvolvo uma reflexão teórico-crítica, menos voltada a explicações sobre a arte, mas sim, levando em conta a experiência de formação destas monitoras, suas práticas, sua relação e vivência com a arte, buscando ampliar a discussão em torno da educação dos educadores.

### LAÇANDO BOI



Monitora: Isso parece um boi?

Criança [1<sup>a</sup> / 2<sup>a</sup> séries - Escola particular]: Não. Parece um porco.

Monitora: Sabem por que ele pintou assim? Porque Portinari pintava as coisas de acordo com a emoção dele. Entenderam?

Monitora: “Portinari e outros pintores não têm o compromisso de retratar o verdadeiro; não precisam, necessariamente, copiar o real.”

<sup>3</sup> Obras retiradas de PROJETO PORTINARI (s/d): Laçando boi (p.87); Último baluarte (p.70-71); Retirantes (p.75); Café (p.50-51); Descobrimento do Brasil (p.81); Mestiço (p.48) e Menino com carneiro (p.86). Obras encontradas em BENTO (1980): Cangaceiro (p.181); Guerra (p.133); Paz (p.139); A primeira missa do Brasil (p.119) e O descobrimento (p.95). As demais foram conseguidas no acervo do Projeto, com a ajuda de Elisa, Carol, Dani e Cris. A elas, meus agradecimentos.

<sup>4</sup> À Suely Avellar, meus agradecimentos.

Monitora: “Ele não tinha a intenção de retratar o real.”

Monitora: O boi é assim, todo quadrado?

Crianças [3ª / 4ª séries - Escola particular]: Não.

Monitora: Portinari se inspirou em Picasso e pintou assim.

Monitora: Que região do Brasil parece ser esta?

Crianças [3ª / 4ª séries - Escola particular]: Sul.

Monitora: Não!

Crianças: Nordeste.

Monitora: Isso!

## ÚLTIMO BALUARTE



Criança [3ª / 4ª série - Escola particular]: Cadê o dragão que eu não estou vendo?

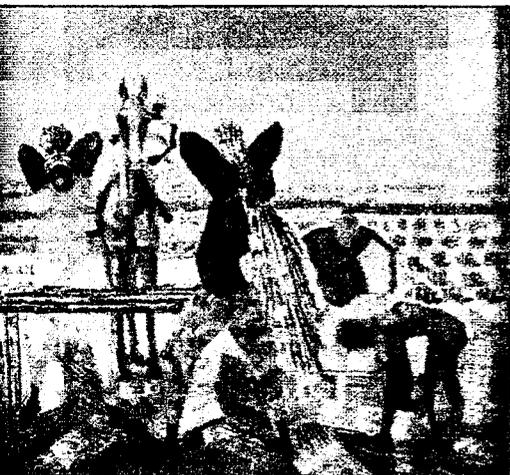
Monitora: Cada um vê do seu jeito. Tem gente que vê uma galinha.

Monitora: Essas mulheres são modernas.

Crianças [CA - Escola particular]: São sereias!

Monitora: Não! São as mães segurando os filhos para irem à guerra. Essa é uma representação moderna da guerra.

## BATENDO ARROZ



Monitora: “A gente nota que em uns personagens ele coloca os olhos, nestes outros não, e não sabemos porquê. Cada um vai interpretar da maneira que quiser.”

## RETIRANTES

Lá de cima, vi que embaixo havia muitos retirantes – tive medo (Portinari, 1979:51).

Morando nas fazendas, já havia alguns retirantes. De vez em quando, os enterros em redes ou lençóis. Tínhamos receio de que se rasgassem e aparecesse o cadáver (idem:57).



Monitora: Quantas pessoas têm nesse quadro?

Crianças [1<sup>a</sup>/ 2<sup>a</sup> séries - Escola particular]: Cinco.

Monitora: Não!

Crianças: Seis.

Monitora: É uma mulher ou um homem? [aponta]

Crianças: Homem.

Monitora: Não, mulher. Ela está grávida.

Criança [Jardim II - Escola particular]: O que é isso no chão, ao lado deles?

Monitora: São ossos. No nordeste é tão seco, tão seco, que os bichinhos vão morrendo e viram osso puro.

Outra criança: Osso de quê, esse aí?

Monitora: Ah! Em artes não é assim não! A gente fecha os olhinhos [*várias crianças fecham seus olhos*] e imagina o que a gente quiser que seja. Eu, por exemplo, fecho meus olhos e imagino que seja o esqueleto de uma vaca.

Outra criança: Eu acho que é o osso de dinossauro!!

Monitora: Dinossauro não vale! Naquele tempo não tinha mais dinossauro... onde tem gente não tem dinossauro, viu?

Criança [3ª / 4ª séries - Escola particular]: Aquilo é osso só!

Outra criança: Parece aquelas pessoas do Sudão...

Monitora: “Pela fisionomia deles a gente vê o sofrimento!”

## DESCOBRIMENTO DO BRASIL



Monitora: “Olha como eles estão felizes no momento da chegada ao Brasil!”

## CANGACEIRO



## CABEÇA DE ÍNDIO



Monitora: O cangaceiro tem uma coisa parecidinha com o índio...

Criança [CA - Escola particular]: Os olhos!

Outra criança: A boca!

Monitora: Não! Deste é fina. Do índio é mais grossa.

## CAFÉ

Impressionavam-me os pés dos trabalhadores das fazendas de café. Pés disformes. Pés que podem contar uma história. Confundiam-se com as pedras e espinhos. Pés semelhantes aos mapas: como montes e vales, vincos como rios. (...) pés sofridos com muitos e muitos quilômetros de marcha (Portinari, 1979:52-53).



Monitora: O que é isso em segundo plano?

Criança [5ª/ 8ª séries - Escola particular]: Mar.

Outra criança: O céu.

Monitora: Que mar, o quê! Eu sei... é assim que a gente começa a ler quadros. Vai errando mas depois aprende...

Criança [CA- Escola particular]: E este índio?

Monitora: Eu não acho que ele é índio não. Ele é um mestiço.

## GUERRA



Monitora: “Este quadro retrata a guerra e vocês podem ver nele muita emoção, as pessoas chorando. Ele resolveu fazer através da emoção das pessoas e não das armas.”

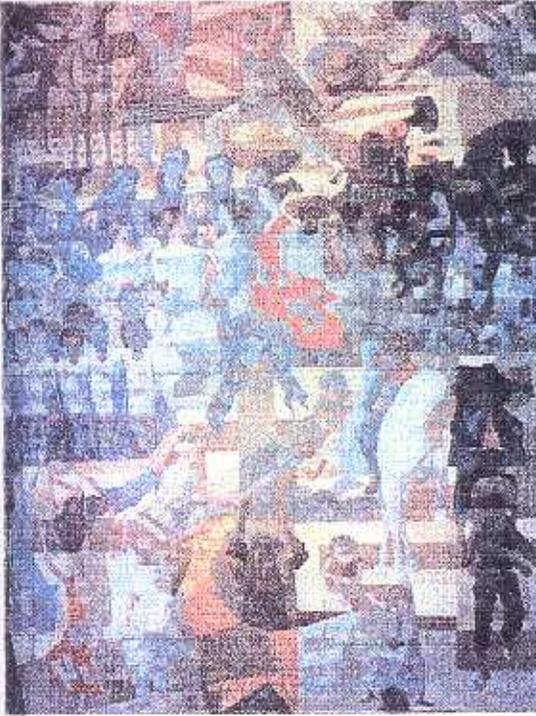
Monitora: A guerra é triste ou alegre?

Crianças [CA - Escola Particular]: Triste!

Monitora: Então, como estão os rostos destas pessoas?

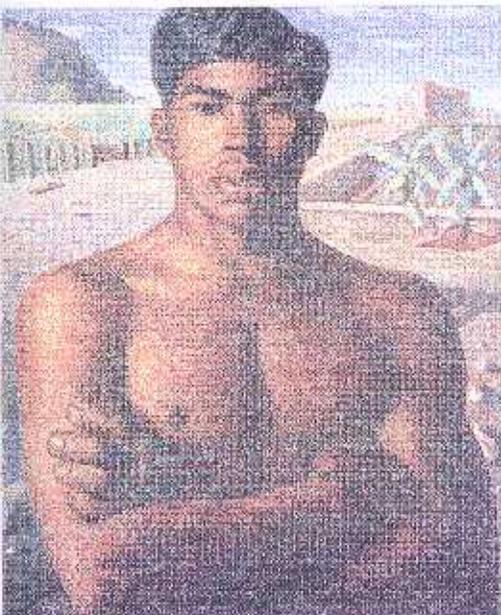
Crianças: Estão tristes!

## PAZ



Monitora: “Este é um quadro bem alegre. Estão todos alegres!”

## MESTIÇO



Criança [9-11 anos - Instituição Beneficente]: Ele parece um chinês!

Monitora: Nem tanto não ..

## LAVADEIRAS



Monitora: O que este quadro passa para vocês?

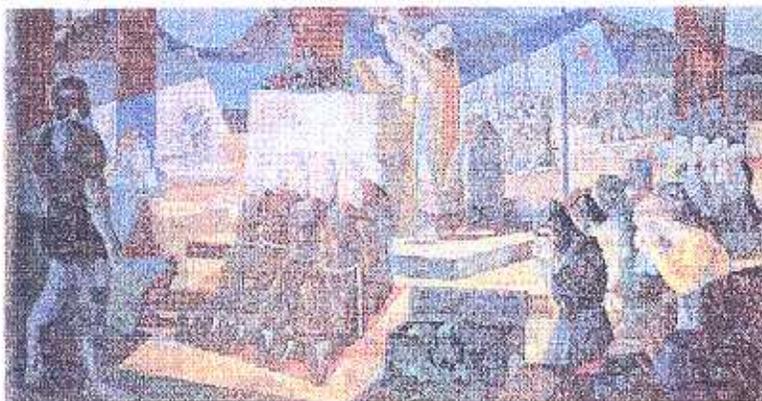
Criança [8ª série - Escola pública]: Fome.

Monitora: Fome, tristeza e dureza.

Criança [jardim II - Escola Particular]: As mãos dela são grandes!

Monitora: Na verdade, as mãos dela não eram assim... ele quis pintar assim!

## A PRIMEIRA MISSA NO BRASIL



Criança [CA- Escola particular]: Ele está com um casaco na mão?

Monitora: Quem?

Criança: O rei!

Monitora: Não é rei. É padre.

## MENINO COM CARNEIRO



Criança [CA- Escola particular]: Tá morto?

Outra criança: Tá cheio de sangue...

Terceira criança: Ele deve ter morrido!

Monitora: Por que?

Criança: Porque ele ficou sem a mãe dele. Porque aí a mãe não deu leite prá ele.

Monitora: O que vocês acham que aconteceu com o carneiro?

Criança [9-11 anos - Instituição Beneficente]: Morreu.

Outra criança: Alguma pessoa matou ele.

## CENA GAÚCHA



Monitora: Esta mulher está carregando um *bouquet* de flores. O que será que ela vai fazer?

Criança [CA – Escola Particular]: Vai dar para o namorado.

Monitora: O que eu acho bonito neste quadro é esta mulher caminhando com flores na mão. O que vocês acham que significa?

Criança [9-11 anos – Instituição Beneficente]: Eu acho que ela está se separando e fugindo.

- Pensando a formação dos monitores e seu papel de sujeitos culturais

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria / prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo.

*Paulo Freire*

Esclareço, desde já, quatro premissas que norteiam meu pensamento<sup>1</sup> acerca da formação: primeira, entendo a formação como direito, isto é, mais do que tornar-se melhor profissional, cada cidadão tem o direito a aceder aos conhecimentos produzidos coletivamente na humanidade e, assim, ampliar seus horizontes, sua experiência literária, musical, imagética etc. Segunda, a formação é continuada pois não se esgota – é um ato permanente, dinâmico e processual. Terceira: ela deve ser em serviço, pois faz parte de nossos direitos profissionais estarmos sempre nos transformando e sendo transformados por nossa prática em diálogo com as diferentes teorias, com os múltiplos conhecimentos. Por fim, uma formação ampla deve estender-se aos diversos domínios: abrindo nosso leque de informações, mais material bruto temos para as variadas associações e relações inesperadas que são o eixo do processo produtivo / criativo.

Ninguém cria do nada e nenhum conhecimento se constrói sozinho – cada descoberta é a transformação do velho no novo, seu redimensionamento, uma variante... vista desta forma, a formação profissional dos educadores deveria contemplar outros aspectos que não apenas aqueles de aplicabilidade imediata ao fazer pedagógico, mas inerentes à cultura como um todo, tais como: artes plásticas, música, teatro, fotografia, cinema, museus, literatura, dança, entre outros. O profissional é, sobretudo, cidadão do mundo que tem direito a conhecer coisas diferentes – a relação com a formação deixa de ser, então, imediatista e servil e passa a ser entendida sob a égide da cultura – está para além do “livro didático”, para além dos aspectos técnico-instrumentais.

Justamente esta formação é, hoje, uma das maiores dificuldades com que nos deparamos no campo da educação, no Brasil; é um dos maiores desafios das políticas públicas de educação. Viabilizar a circulação do conhecimento é um dos papéis das instituições educativas e dos espaços culturais. Formar cidadãos mais críticos, mais

---

<sup>1</sup> Sobre isso ver: GUIMARÃES, NUNES & LEITE, 1999.

sensíveis, detentores de maior conhecimento é uma postura político-ideológica que vai contra a manutenção do *status quo* pois conhecimento confere poder.

Meu objetivo aqui é levantar, a partir das falas das monitoras e dos desenhos, pontos de reflexão sobre a formação de educadores – em especial, a educação permanente em serviço. Ressalto que não tenho a intenção de criticar as atitudes das monitoras ou responsabilizá-las por eventuais divergências teóricas. Pretendo, sim, problematizar a questão da formação como processo contínuo e, sobretudo, a relação entre os sujeitos e a cultura.

Segundo a Diretora Cultural do Projeto Portinari, que assume também o papel de Coordenadora / Supervisora Pedagógica das exposições, em cada lugar para onde levam as obras, recebem os mais diversos candidatos à monitoria. Há lugares onde os pretendentes são estudantes; em outros, professores. Há, ainda, animadores culturais, estagiários de áreas variadas ou, simplesmente, pessoas disponíveis para aprender e ensinar. O que tem constatado, ao longo dos anos, é que são pessoas com perfil batalhador e dinâmico mas sem formação específica<sup>2</sup>. Não raro, são pessoas que nunca tiveram qualquer contato com obras-de-arte ou, nem mesmo, livros de arte.

Diante da situação, esta coordenadora organizou um “mini-curso” de 16h no qual privilegia a vida e a obra de Cândido Portinari – conhecem seu contexto histórico e, supostamente, seus projetos. Nas primeiras 8h, detém-se mais na história de vida do pintor. No segundo dia, diante das obras, vai apontando detalhes, externando sentimentos, elaborando questões. Há, inclusive, um roteiro, obra por obra, detalhando o que se pode dizer ou indagar. Acredita que o papel pedagógico das exposições está, justamente, na possibilidade de viabilizar a arte como facilitadora da aprendizagem; como recurso pedagógico útil ao cotidiano da sala de aula. Preocupa-se, então, com que os professores das turmas possam estar, eles também, aprendendo de novo. Por esta razão, desenvolve, hoje, uma série de outros projetos junto às escolas.

Nesta exposição, após a visita, havia um espaço destinado à produção da infância. Situava-se ao ar livre, com as mesas todas de uma mesma altura e sem bancos ou cadeiras, o que torna o desenho, às vezes, uma tarefa incômoda – crianças maiores debruçam-se

---

<sup>2</sup> Ela própria tem formação em Inglês e sente-se profundamente envolvida, desde jovem, afetivamente tocada, pelas obras de Portinari – o que deflegrou sua aproximação com o Projeto. Há cerca de trinta anos atrás fez um curso num *atelier*, no Rio de Janeiro, baseado no “fazer artístico”.

sobre o próprio corpo, apoiando-se nos cotovelos, com o rosto quase sobre o papel. Todos os papéis eram do mesmo tipo e tamanho, sendo oferecidos lápis cera coloridos em quantidade e variedade significativas – uma multiplicidade de papéis e materiais poderia se traduzir em maior riqueza de opções, entretanto, sabemos da inviabilidade financeira desta proposta. Antes do desenho, as crianças podiam brincar de caça-palavras, charadas ou quebra-cabeças cujos temas eram a vida e a obra de Portinari. Quando acabavam de desenhar, podiam levar suas produções ou deixá-las numa caixa, empilhadas. A monitora selecionava aqueles que se baseavam na obra e que eram “bonitos” para irem para um varal, também ao ar livre, ao lado das mesas de trabalho. De tempo, em tempo, os desenhos do varal eram substituídos por outros. O Projeto abriga, hoje, uma enorme quantidade de desenhos feitos pelas crianças – estão lá, disponíveis, para outras futuras propostas deles ou de quaisquer pesquisadores interessados.

O que está em jogo, nestas exposições, é bem mais do que guiar visitas: é a constituição do sujeito-ativo em seu processo, também de criação, de autoria, de construção de conhecimento. Ampliar o repertório, não só das crianças, mas também das monitoras, faz parte dessa construção. Pode-se pensar a formação cultural dos professores, não apenas sob o enfoque teórico mas, também, em sua experiência cotidiana, como conhecimento espontâneo, valorizando, assim, as competências culturais mais amplas, e não só aspectos estritamente psicológicos ou pedagógicos – cinema, teatro, música, exposições, literatura etc. A pessoa passa a ter condições mais favoráveis a se tornar criativa, quanto maior variedade e quantidade de material bruto para reelaboração ela possuir, isto é, ampliando seu acervo de conhecimentos colhidos / construídos na e através da sua experiência de vida – conhecimento aqui, vale refrisar, concebido não apenas como aquele científico, mas incluindo todas as variadas formas de saber.

Carvalho (2000) explica a diferença entre guia e monitor, defendendo que este último realiza um trabalho pedagógico, que envolve relação, interação e, não apenas, repetição de fatos. Traz o relato de uma proposta de formação permanente extra-muros universitários – “Projeto Fios e Desafios Culturais” – no qual alunos de Pedagogia e História da PUC-Rio atuam como monitores numa exposição da ALERJ<sup>3</sup> e têm reuniões semanais, trocas de experiências, estudos dirigidos, palestras, entre outros recursos. Fazem

---

<sup>3</sup> Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro.

relatórios que visam registrar e preservar a memória da experiência vivida, seus medos, seus sucessos, dúvidas e acertos. Nas palavras da aluna Érica Barros, de 23 anos, fica clara a dinâmica da formação continuada:

*“(...)Monitorei a visita e confesso que foi muito difícil, a princípio, mostrar uma exposição de fotos a um cego. (...) No começo pensei em fazer uma história narrativa sobre os módulos da exposição, e aprendi que esse tipo de história podia ser obtida através dos livros; deveria priorizar a parte arquitetônica, que poderia ser tocada, descobrindo o Palácio através do relevo, como as colunas nas paredes, as formas das esculturas, e a textura dos materiais, como o mármore, as paredes de madeira, o bronze das estátuas e as peças encaixadas na parede. Foi uma situação totalmente nova e pude perceber uma nova maneira de ver aquele espaço que antes me era tão familiar, vi o quanto estava limitada a métodos e focando o meu trabalho em uma única direção, ou seja, o uso predominante da visão, em se tratando de uma exposição de fotos e a observação da arquitetura, não o toque. (...).Foi um desafio, e por isso achei uma experiência muito proveitosa, não pela ‘limitação’ do visitante, mas pela superação da minha própria limitação em lidar com o desconhecido, o diferente, além do meu próprio enriquecimento a respeito das diversas visões sobre a exposição. A principal beneficiada pela visita fui eu. Aprendi muito mais do que ensinei.”*

Também em São Paulo tive a oportunidade de lidar com o programa de ação cultural para a “Escola de Formação” que pretende dar subsídios aos monitores das Bienais. Fundamentalmente, o documento<sup>4</sup> explicita o objetivo de fazer o estudante refletir criticamente, partindo de uma atualidade em direção ao passado, dando à História um caráter de construção cultural, viva e inteligível, viabilizando o pensamento divergente, a percepção de especificidades e diferenças. Sua proposta é para além das Bienais – pretende-se um centro de formação permanente aberto ao público.

Valorizar experiências positivas e trocá-las é um dos meios de atuar na formação. Os encontros mensais do Fórum Permanente de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro são exemplos de ação nesta direção. Abertos aos interessados – estudantes, profissionais ou simplesmente curiosos no tema – favorecem o debate e troca através de oficinas, palestras ou relatos de experiência, sempre franqueados gratuitamente ao público.

---

<sup>4</sup> 500 anos – Artes Visuais. SP-Brasil – Ante-projeto de programa de ação cultural [mimeo], s/d.

Foi num destes Fóruns que ouvi o relato da representante de uma Secretaria de Educação, de um pequeno município fluminense, que tem proporcionado, aos educadores municipais, viagens aos demais municípios, não só visitando instituições educativas e participando de cursos ou palestras, mas fazendo turismo, indo ao cinema ou aos museus. Eles estão pondo em prática uma forma possível de formação permanente não-descolada da cultura, da busca, do prazer, da vida. É importante que se viabilizem financeiramente projetos como este a fim de resguardar a possibilidade real de formação de sujeitos críticos e criativos – sejam eles adultos ou crianças. Como pode um professor que “não cria” mediar a formação da criança-criadora?

Dias (1999) propõe uma estratégia de formação estética aos educadores que parte, inicialmente, da observação e contemplação de seu universo mais imediato – suas roupas, enfeites, a casa aonde moram, a rua, o trajeto para o trabalho – a fim de aguçar o olhar, a escuta, o paladar, o olfato, o tato... Aos poucos começa a despertá-los para um universo maior, mais amplo e plural: as variadas músicas, os espetáculos, filmes, fotografias, exposições. A Autora narra, em seu trabalho, o cotejamento das experiências com a busca de referenciais teóricos que as fundamentem. Sobretudo, sua proposta é alicerçada nos princípios de identificação e prazer como formas de aceder ao conhecimento – “é, antes de tudo, reconciliá-los com a própria expressão, resgatar-lhes a palavra, o gesto, o traço, as idéias, a autoria” (p.179).

Quando a monitora da exposição observada cita Picasso, diante da obra “Laçando boi”, explicita, de outra forma, o papel que a sociedade e a cultura têm no processo formativo e criativo – a relação com o contexto, com o outro, com o diferente de mim. Estabelecer relações é ir além do aparente, do dito.

Andrade (1984:73) ilumina a idéia de basear-se em terceiros, no próprio Picasso: “tenho horror de copiar-me a mim mesmo. Mas quando, por exemplo, vejo um livro de desenhos antigos, não tenho escrúpulos em tirar dele o que me agrada” – ele mesmo, pintor, sublinhando a importância da construção do olhar, da educação visual. Vale perceber o papel da cópia, aqui destacado positivamente, como um processo que o próprio autor busca – bem diferente de ser algo valorizado e privilegiado metodologicamente pelos diversos espaços educativos e culturais.

Voltando à exposição das réplicas de Portinari: as monitoras recebem a interpretação feita pelos diversos contempladores que lá estão, ora tentando colher informações objetivas e fragmentadas; ora sentimentos carregados de subjetividade; ora comparando traços entre as obras expostas... Seu discurso oscila entre conceber um papel importante ao observador da obra em seu processo de significação; pontuar que em determinadas situações este processo era interessante, ou ainda, explicitar que o entendimento da obra estava equivocado, assinalando, inclusive, a maneira “correta” de fazê-lo, embora procurassem, em alguns momentos, mostrar “compreensão” pelo processo do “aprendiz”. A questão que se coloca é que, em seu curso de formação, as monitoras não tiveram experiências estéticas. Foi-lhes facultado acesso restrito à diferentes obras-de-arte, o que inviabiliza uma *visada* singular das mesmas – não se dão conta que é da própria obra que vem o que dela falam. A “liberdade” interpretativa aparece, em alguns momentos, atrelada à rigidez da interpretação que as monitoras tenham pré-concebido, ou pré-aprendido, diante daquela obra. A partir daí, darão maior, ou menor, espaço de fala às crianças-contempladoras

É fundamental que não se esvazie, nas visitas guiadas, um dos papéis sociais do museu, que seria apresentar objetos de cultura de forma crítica, estimulando o diálogo deste com o público. Em se tratando de um público de meninos e meninas, acredito que deveríamos estar ainda mais atentos ao não-fechamento em torno de sentimentos e evocações imagéticas. O repertório da criança é diferente do nosso, seu padrão estético e sua lógica são próprios e não deveríamos nos supor no direito de conduzir seu olhar de forma tão diretiva e monológica.

Não se trata de defender a idéia de que “gosto não se discute”, até porque há critérios histórica e socialmente datados que passam pelo belo – que também é constituído, não é dado! -, mas, o que pretendo problematizar, aqui, é o fato de que, arraigadas aos sentimentos, as monitoras passam sub-liminarmente seu posicionamento político-ideológico exaltando, por exemplo, a alegria do descobrimento do Brasil; ou estabelecendo uma dicotomia entre o “*Sul-maravilha*” e o “*Nordeste-pobrezinho*“. As falas também foram carregadas de mensagens sobre a importância do trabalho, a poluição do Rio Tietê, a formação de favelas nos morros etc. Para Almeida (1999b:11), são “narrações lineares, de entendimento fácil, associações unívocas (...) características de produtos que aplainam a

memória e aproximam o interior do espectador, do exterior social exibido em suas imagens”. Assim, “recontam e produzem História e comportamentos e valores políticos envoltos em ideologia visual”.

Apesar do enquadramento proposto pelas monitoras, as diversas crianças, com sua capacidade de subversão da ordem, de transgressão, muitas vezes embarcavam em suas próprias experiências contemplativas e exerciam o papel de sujeitos, fazendo emergir, no grupo, idéias e compreensões acerca das obras. O que faz com que as crianças vejam reis, chineses ou índios aonde, supostamente, não há? A constituição da criança como sujeito histórico, social e cultural pode ser percebida nos elementos que traz consigo para a interpretação e decodificação das imagens. Fica flagrante, em alguns casos, o esforço de ressignificar, com conhecimentos próprios, aquele novo elemento pictórico à sua frente.

Se cada sujeito se constitui na e através da sua história de vida, é interessante poder observar como as diferentes crianças interpretam uma mesma obra de arte – como foi o caso de “Menino com carneiro” ou de “Cena gaúcha”. Fica visível que a criança-contempladora, sujeito-interlocutor da obra, coloca em jogo seus referenciais, todo o seu conteúdo de significações, para construir o entendimento da obra à sua frente. Uma vez que a monitora conduz a visita, todo o tempo as crianças-contempladoras são induzidas a uma perspectiva de *reconhecimento, de identificação de elementos*. Parece, assim, desconhecer que meu código lingüístico vai sempre interferir sobre os demais códigos – o que não é o mesmo que “naturalizar” os processos culturais mas estar alerta para isso. A obra “fala” para o imaginário de cada criança.

Quando falamos, o fazemos para um determinado auditório social em nós internalizado. Ao dirigirem-se às crianças, as monitoras das exposições têm uma imagem pré-concebida da infância e a forma como devem se expressar para serem por elas compreendidas. Também as crianças canalizam uma enorme energia no sentido de dar significado à fala das monitoras. Palavras como *lírico, retirantes, imigrantes, cubismo, mestiço* etc. eram fartas nos discursos e, geralmente, causavam estranheza entre os pequenos. Nesta busca pela inteligibilidade da fala, as crianças recorrem não apenas às suas próprias experiências ou à de seus parceiros. Especialmente nas crianças menores, simbolismo e imaginação, uma fronteira permeável entre sonho e realidade, também ajudam muito.

Em uma das observações, um grupo de meninos e meninas, de cerca de cinco anos, de uma escola particular, estava sentado ouvindo as primeiras explicações da monitora. Ela falava da vida de Portinari e, ao mesmo tempo que a palavra “antigamente” era usada repetidamente, a monitora demonstrava uma intimidade com o pintor que dava bem a impressão de tê-lo conhecido. Foi, então, interrompida por um menino:

“Menino: Você foi no *antigamente*?

Monitora [sem prestar muita atenção na pergunta]: É... é...

Uma criança para outra: Nossa! Cara! Ela foi no *antigamente*!!!

A criança responde: Manero, cara!

Crianças se abraçam, riem, gesticulam com os braços e fazem sons com a boca como se imitando um avião ou um disco voador. Imaginei a monitora na máquina do tempo, cruzando o espaço numa cápsula supersônica e dando de cara com Portinari, lá no *antigamente*... O que teriam imaginado aquelas crianças?

Em outros momentos, talvez na tentativa de traduzir conceitos, as monitoras recheavam seus discursos de palavras predominantemente no diminutivo. Em uma única visita, registrei: longinho, pertinho, bauzinho, suadinho, pequenininho, fraquinhos, tristinhas, preguicinha, bichinhos, segredinhos e limpinho – que entendimento de infância fica, assim, caracterizado? Essa “artificialização” da infância, isto é, a idéia de que as crianças são “bobinhas” e de que precisamos falar de forma “especial” para que elas entendam, ficou clara não só no uso dos diminutivos como também em algumas falas do personagem que aparece em uma *performance* que foi apresentada a algumas turmas. Um homem imitando uma criança que teria sido amiga do Portinari falava *ta-ti-bi-ta-ti*, com uma voz fina e ainda gesticulando e fazendo caretas.

Certamente não são assim as crianças com as quais convivemos. O conceito de infância não se constrói de forma genérica e homogeneizante – as monitoras demonstravam isso conduzindo as visitas de diferentes maneiras. Entretanto, não posso deixar de ressaltar que me causou indignação e mal-estar perceber o tratamento sutilmente (ou não!) diferenciado destinado às crianças das escolas particulares e das escolas públicas ou de

instituições beneficentes<sup>5</sup>. Isso ficou muito explícito no contraste entre duas observações. Eu havia acompanhado a visita de crianças de uma escola particular estrangeira, com meninos e meninas loiros, de olhos azuis, com muitas professoras formalmente vestidas e, inclusive, dois seguranças particulares. As monitoras derretiam-se em elogios ao grupo, transbordavam simpatia, esforçando-se, inclusive, por falar em Inglês, a fim de facilitar a compreensão daquelas que ainda não entendiam o Português e desculpando-se humildemente pelo não-domínio absoluto do idioma. Elas eram só sorrisos! No final, propuseram: *“Eu quero que vocês façam um desenho bem bonito do que vocês mais gostaram da exposição. Pensar no que viu e desenhar. Você pode desenhar a arara, o índio, o baú... quanta coisa a gente viu!”*

Em seguida, acompanhei um grupo de 3ª série de uma escola pública. Crianças de 9 a 15 anos, negras em sua maioria. Iniciada a visita, uma menina ficou para trás. Indo até ela, achei-a sentada no chão, chorando, com o rosto apoiado nos degraus do Solar. Estava com dor de cabeça e a “tia” disse-lhe que não tinha nada a fazer a não ser ficar lá fora esperando... Acomodei-a numa cadeira e numa mesa, ofereci água e remédio. Conversamos um pouco e ela preferiu ficar de olhos fechados, repousando a cabeça na mesa. Durante toda a visita, a monitora procurava fazer enlaces dos quadros de Portinari com a vida cotidiana *daquelas* crianças – enfatizava o “*morro de antigamente*” com poucas casas e o “*morro de hoje em dia*”, com favelas e sujeira; as “*brincadeiras de antigamente*” eram até parecidas com as de “*hoje em dia*”, como o futebol e a pipa.

Transcorrida a exposição, dirigiram-se ao espaço externo para desenhar. Fui até a entrada e perguntei à menina se não queria desenhar, o que ela aceitou prontamente. Cheguei com ela de mãos dadas e disse à monitora que ela estava se sentindo melhor e gostaria de participar. Com frieza ela deu um papel para a criança e disse que ficaria difícil desenhar sem ter visto a exposição, explicitando a concepção de que o desenho é a (re)produção do visto; cópia do real. Virando para o restante do grupo, falou: *“Eu estou dando a idéia para desenhar como era o morro quando Portinari tinha a sua idade e como está agora. Ou: Portinari gostava de soltar pipa e jogar bola, e o que que você gosta de*

---

<sup>5</sup> Posso falar apenas do sentimento que tive durante as visitas a que presenciei – corro o risco de estar sendo, eu mesma, cruel nesta afirmação – mas faz-se necessário lutar firmemente contra todo o tipo de racismo presente em nosso cotidiano; racismo aqui entendido como toda e qualquer forma de intolerância à diferença.

fazer?”. Neste grupo, todas as crianças desenharam morros com crianças soltando pipas ou jogando futebol.



Vários meninos e meninas, dos mais diferentes grupos, desenharam pipas. O quadro “BRODÓSQUIT” chama a atenção das crianças e a pipa é um brinquedo presente em suas vidas, ou mesmo, um elemento plasticamente ou esteticamente atraente. Diferente disso é a monitora partir para o direcionamento da proposta, deixando transpirar a idéia de que sem aquela “dica” as crianças não saberiam o que desenhar – abafando qualquer perspectiva de criação, de autoria.

Cada um de nós tem veículos diferentes de se fazer expressar: há várias pessoas que o fazem muito facilmente pela escrita, outras pela música. Ao longo da vida vamos conhecendo, tendo contato com algumas linguagens e nos identificando mais com uma ou com outra; por isso desenvolvemos mais uma que outra. As oportunidades são muito diferentes – as experiências de cada grupo familiar, de cada núcleo comunitário, de cada região do país. O exemplo que dei anteriormente acendeu em mim a questão do racismo – ative-me à maneira de tratamento diferenciado que elas estavam dando a um grupo e a outro. Mas além do tratamento dispensado aos dois grupos ter sido muito diferente, se eu não quiser me ater às questões mais afetivas, posso pensar criticamente a razão que levou a monitora a fazer propostas tão diferenciadas aos dois grupos... Isso é, relativizando estas questões, pergunto como poderiam ser conduzidas estas tarefas e penso que, prioritariamente, precisamos definir claramente qual é o objetivo da proposta. Por que dirigir o desenho? Ou por que não fazê-lo?

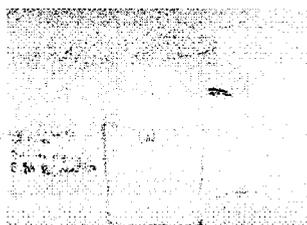
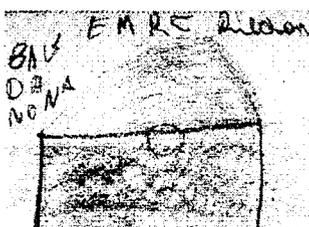
Explicitamente, a proposta é a de se deixar com que as crianças, depois da exposição, façam um desenho. Pelo que foi observado nesta exposição, o desenho era sugerido como representação visual da memória imagética que teria ficado retida após a apreciação. Era esperado que as crianças reproduzissem os quadros, o que foi por elas percebido, muitas vezes, como tarefa árdua. Seria possível pintar *como* Portinari? Pareciam as crianças, nesta hora, estar sendo invadidas por uma sensação de impotência e desânimo,

nesse caso, diante da proposta inatingível e longe do modelo. Elas reclamavam: “*Não sei desenhar...*”, ou “*Não olha o meu que ficou horrível!*”. Às vezes ponderavam: “*Não sei o que faço aqui [segurando no papel]*” – recebendo como resposta da monitora: “*Já te dei tanta idéia!*”

Na própria fala do personagem que se apresenta na *performance* que já citei, se configura a idéia de desenho como cópia de modelos reais: “*Na escola, quando a professora pediu para fazer um desenho, eu fiz uma girafa, mas a professora disse que parecia uma minhoca. Eu não sei desenhar mesmo! Candinho fez um leão que parecia mesmo um leão, parecia que ia comer a gente. A partir daí ele começou a desenhar todas as capas das provas da Escola*”.

A idéia de modelo está internalizada nas crianças – faz parte de sua trajetória escolar. Alguns chegam a lamentar: “*É mais fácil fazer olhando para o quadro*”. A sociedade, de maneira geral, e as escolas, em particular, cultivam a idéia de cópia com um tom de positividade, de mérito. Respostas dadas *iguais* às do professor; desenhos *iguais* ao proposto – a estrutura está arquitetada em torno da manutenção do modelo. Por haver um roteiro aprendido de-fora-para-dentro, a ser seguido, parece-me estar assim estruturada, também, a formação das monitoras. Alunas-das-escolas-que-foram, tornam-se monitoras-reprodutoras. Orientam, dirigem, copiam... encolhem-se.

Em algumas visitas, o tema é sugerido; em outras, deixado em aberto. Observando os trabalhos, mesmo aqueles cujo processo não acompanhei, percebe-se que a proposta feita pode ter sido indutiva e reprodutora. Crianças da mesma sala, da mesma escola, fazem o mesmo desenho – às vezes as pipas, outras vezes um barco ou baú.



Perceber elementos comuns às várias crianças e, simultaneamente, reconhecer elementos particulares de cada uma, faz-nos mergulhar na tensão permanente da relação parte / todo, singularidade / totalidade. O desenho, assim como as demais formas de expressão, são polifônicos e múltiplos.

É claro que seria uma visão muito reducionista imaginar que a única hipótese que leva a esta repetição temática é o fato de a monitora ter dirigido a proposta. Observando um grupo de crianças de 6 anos de uma escola particular, acompanhei sua aflição diante da ordem de fazerem qualquer um dos quadros que haviam visto. Como fazê-lo? Os quadros não estavam ali fora... Neste momento, um dos meninos da mesa (o grupo estava dividido em mesas retangulares) viu um desenho pendurado ao lado da mesa (feito por um garoto de 6ª série de uma escola pública) e, muito feliz, mostrou aos amigos que ali tinha um quadro para ser copiado. Todos eles reproduziram o “quadro” pendurado.



## DESCOBRIMENTO

Portanto, a questão da cópia está para além das propostas da monitora – está infiltrada no dia-a-dia, na valorização do-sempre-igual.

Buscando uma *visada* nos trabalhos feitos pelas crianças, podemos perceber que, com toda a força diretiva em torno da reprodutibilidade, elas muitas vezes subvertem a ordem e criam imagens que ampliam o diálogo entre suas experiências de vida e a experiência estética da exposição. Elas *recriam a partir de elementos da obra*. Cangaceiro circulando no Rio de Janeiro – exemplo de apropriação de elementos de Portinari (cabeça

do cangaceiro) inseridos no contexto cotidiano da criança. Assim também podemos ver outras imagens que aparecem em seus trabalhos. Ressalto, entretanto, que nas exposições, quanto mais “livres”, quanto mais distantes do modelo, menos valorizadas pelas monitoras foram as produções.

Considero de suma importância esse processo de criação-não-estereotipada por parte das crianças e, por elas, pela livre-expressão desses meninos e meninas (e, também dos educadores!), defender a idéia das exposições – assim como dos livros, da música, dos espetáculos de dança ou teatro, entre outros – como possibilidades de ampliação de acervos interiores, de material variado para reelaboração, para que sejam, sempre, autoras e tenham, assegurado, seu espaço de criar, de desenhar. Em seu papel de educadora, a monitora precisa, não só estar aberta e permeável, como ter estofa teórico para perceber, favorecer e respeitar o processo de produção das crianças com as quais convive.

Pensar na pluralidade é procurar despir-se de pré-conceitos; de juízos de valor tão arraigados. Assim como a discussão em torno da “boa arte” é complicada, também o é em relação à música, literatura, dança ou qualquer outra forma de expressão. Que músicas levar para as instituições de educação infantil, por exemplo? As ditas “infantis”? Música popular brasileira? Música clássica? Tenho discutido e defendido, nos encontros de formação com educadores, a idéia de que a quebra da hegemonia cultural passa pelo despertar do prazer, respeitando preferências, ampliando experiências estéticas. Antes de tudo é desafiador estar aberto a ouvir e experienciar, também, o interesse das crianças; ao mesmo tempo, estar apto a disponibilizar outras opções, variando o repertório.

Mas não poderíamos “descambar”, agora, para a idéia de que a formação cultural de nossos educadores passaria necessária ou exclusivamente, pelo “fazer artístico” – tendência que ganha corpo na década de 70 – todos teriam que fazer pinturas, encenar peças, cantar?... não é bem assim. Não é só isso.

Seria ótimo que educadores pudessem experienciar diferentes formas de expressão, exercitar sua autoria em diversas linguagens. Mas não posso generalizar e supor que todos terão fluência em todas as formas: no teatro, na música, na escultura, no desenho, na dança, na pintura... Aproximar-se dos múltiplos canais expressivos, conhecê-los, apreciá-los e, até mesmo, se desejarem, “fazê-los”, é o que proponho como formação permanente não-

desconectada da cultura. Falo mais de disponibilidade interior para a mudança, para a diferença, para a pluralidade; falo do desapego à receita e ao modelo.

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões-da-independência cuspidando fogo e lendo fotonovela.

A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço da lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias.

Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara da Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o dr. Epaminondas abanou a cabeça:

- Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia.

*Carlos Drummond de Andrade*

### II.3 – “Dali Monumental” – refletindo a partir de desenhos de crianças

Desenhei um mosquito.  
Veio o vento e soprou.  
Saiu do papel o mosquito e voou.

Não é caso de briga  
Mas se o mosquito o picar  
Não diga que não sei desenhar.

*Sidónio Muralha*

Meninos e meninas visitaram a exposição no MNBA-RJ, sendo que a grande maioria com seus grupos escolares. Não havia visita-guiada – cabia às escolas darem, ou não, algum tipo de informação às crianças. Ao final da visitação chegavam à “sala das crianças”, pensada e organizada pelo artista plástico Daniel Azulay, onde assistiam a um vídeo por ele produzido de nove minutos e, depois, tinham em média três a cinco minutos para desenhar.



As mesas não tinham cadeiras e os papéis eram previamente arrumados pelas monitoras (alguns na horizontal, outros na vertical) de modo a aproveitar melhor o espaço disponível e atender simultaneamente a um maior contingente de crianças. Hidrocor e lápis cera ficavam disponíveis. As crianças eram estimuladas a deixar seus desenhos no Museu. Alguns destes foram selecionados pelas monitoras para serem fixados nas paredes da sala. O critério de seleção, segundo elas, era a “beleza”, traduzida pelos desenhos mais coloridos, com maior ocupação do espaço disponível e formas reconhecivelmente inspiradas na exposição – critérios compartilhados por grande número de professoras / educadoras nas instituições. Havia também uma mesa menor com massa de modelagem que, a cada grupo que trabalhava, a monitora destruía as formas elaboradas pelas crianças e reaproveitava o material. Na saída da sala ficava uma “instalação” com fios e um mural

com o rosto do Dali pintado, de onde saía um escorregador que desembocava numa espécie de “piscina de bolas”<sup>1</sup>

Mesmo desejando privilegiar nesta pesquisa a discussão acerca das condições de trabalho oferecidas às crianças, o fato de ter recebido tantos desenhos empurrou-me para o desafio de buscar uma forma outra de interpretá-los, sem os aportes da psicologia, mas com um interlocutor de artes visuais. Assim cheguei a Panofsky (1991) e decidi analisar 10% dos desenhos que havia recebido – 250 imagens<sup>2</sup>. Dividi as categorias em cinco grupos – Tabela I a V – cada um deles procurando avançar em um determinado aspecto apontado pelo Autor. O resultado desta análise encontra-se como Anexo III, ao final desta tese, junto aos demais desenhos, sob forma de CDRoom<sup>3</sup> – “A desenhoteca”.

Na **Tabela I**, abarco aspectos referentes ao sujeito-desenhista. São dados dispostos diretamente nos trabalhos, como: nome, data, local, dados escolares (turma, escola), gênero. Vale destacar que todos os desenhos catalogados têm o nome<sup>4</sup> e a idade (entre 6 e 14 anos) de seus autores, visto que este foi o critério de seleção dos mesmos. São os chamados aspectos socio-histórico-culturais, que podem servir de base, para uma possível análise iconológica (que não avanço neste trabalho) das imagens (ex:0009).



Sebastião Dali (Guarua R. Emano)  
Colégio Prof. Geny Apertinho  
11 anos - 22/05/01

A **Tabela II**, traz características da produção enquanto tal: os materiais que foram usados para o contorno, para o fundo e para o colorido das formas.

<sup>1</sup> Cercado repleto de bolas de plástico de aproximadamente dez centímetros de diâmetro no qual as crianças “nadavam” – brinquedo muito comum em casas de festa e parques de diversão infantil.

<sup>2</sup> Mirian M. Leite (1993:39) efetuou um quadro para interpretação de fotografias, também baseada em Panofsky (1991), que levantava: objeto de interpretação / ato de interpretação / equipamento para interpretação: I – tema primário: constituindo o mundo dos motivos artísticos / descrição pré-iconográfica / experiência prática; II – tema secundário: constituindo o mundo das alegorias / análise iconográfica / conhecimento de fontes literárias; III – significado intrínseco ou conteúdo: constituindo o mundo dos valores simbólicos / interpretação iconológica / intuição sintética.

<sup>3</sup> Anexá-los todos em CD corresponde à idéia de “arquivo salvo” (Demartine, 1988) – imagens conservadas o mais próximo possível de seu registro, disponíveis para outros pesquisadores ou, simplesmente, admiradores de desenhos de crianças.

<sup>4</sup> “O nome próprio é o suporte daquilo que chamamos *estado civil*, isto é, desse conjunto de propriedades (nacionalidade, sexo, idade etc.) ligadas à pessoa (...) que desenvolvem uma verdadeira *descrição oficial* dessa espécie de essência social” (Bourdieu, 1996: 188).

Fundo – Lápis Cera  
Contorno – Hidrocor  
Colorido – Lápis Cera



Aspectos, aparentemente pouco relevantes, se levarmos em conta que a escolha dos materiais não era totalmente livre – os lápis cera, hidrocores e papéis estavam dispostos sobre as mesas. Optei, então, apenas, por levantar os materiais escolhidos (como no ex: 0005), não aprofundando análise de linha, cor, textura, forma ou composição, como sugere o “Roteiro de apreciação estética da obra de arte”, de Margaret Johnson (anexo I).

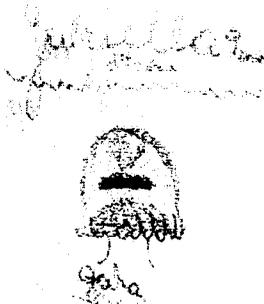
Andrade (s/d.b) aponta que a preferência de materiais é, geralmente, rotineira, pelo hábito. Teria sido essa a razão das escolhas, ou, justamente, a oportunidade de usar um material diferente ali oferecido? Questão que, não conhecendo as experiências cotidianas destas crianças-desenhistas, não terei como responder.

A **Tabela III** procura desvendar, alicerçada ainda nos conceitos de Panofsky (1991), quais os motivos artísticos ali presentes. Esta interpretação pressupõe uma interação direta dos desenhos e suas figurações, com meu acervo imagético. Minha escrita exprime a busca de significados primários naquelas imagens, dando base para uma espécie de análise pré-iconográfica das mesmas. Assim, diante de cada papel, observava suas formas isoladamente e procurava separá-las do todo, perguntando: quantas são? O que vejo em cada uma delas? Responder a estas questões exige um movimento dialeticamente objetivo e subjetivo; de associação e estranhamento; aproximação e distanciamento. Não são respostas certas ou erradas, mas a forma particular através da qual elaborei a *visada* destas imagens.



A descrição é variada em seu grau de especificidade. Algumas revelaram-se mais genéricas: “nu feminino” (ex: 0006)

Outras alçaram mais diretamente minha relação com as obras: “Gala” – por mostrar-se mais “identificável” com a tal obra do autor (ex:0018).

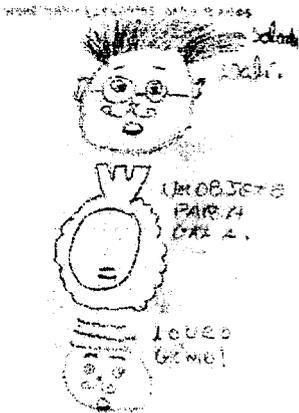


Designei como “mensagem escrita” aqueles que elaboraram o nome DALI ou SALVADOR DALI (ex: 0142) de forma diferente, singular, plástica – como, aliás, o próprio pintor gostava de fazer.

Não só imagens e dados pessoais estavam presentes nestes desenhos. Muitos apresentavam também mensagens escritas. Perguntar-me o por quê não era suficiente para a análise – a tentativa de descortinar significados secundários mostrou-se mais complexa.

Desta forma, na **Tabela IV**, transcrevo estas palavras: crianças escreviam a respeito de seus próprios desenhos, como que intitulado-os (assim, considereei aqueles que nomeavam a imagem de forma destacada) – ex: 0063.

0063: Anne Carolina Macedo Teixeira  
ID 105: Famos Colégio Externato  
Angelorum  
0063: H. E. L. O. G. S.  
M. O. L. E. S.



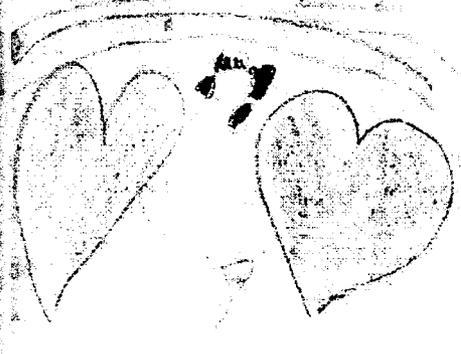
Havia ainda aquelas que descreviam o desenho, muitas vezes até recorrendo a setas indicativas – neste caso, diferentemente do título, considereei esta escrita como “descrição do desenho” (ex: 0116). Por fim, outras escreviam mensagens para o pintor e outras, ainda, assinavam seus trabalhos ou elaboraram comentários oralmente (que foram escritos no verso das folhas).

A tentativa de diálogo entre desenho e mensagem abre possibilidades para uma análise iconográfica dos mesmos, descortinando o que Panofsky (1991) chama de significados secundários.

Chego ao momento de debruçar-me sobre estes desenhos e experienciar um processo de síntese recriativa dos mesmos. Conhecendo a experiência vivenciada por estes meninos e meninas no museu, parti para a busca de relações entre as imagens, diante de mim e as obras e fotografias de Salvador Dali. Desta forma, de posse do catálogo da exposição (Dali Monumental, 1998) – elemento atualizador de minha memória –, impregnada das obras e fotos dalianas, procurei mergulhar nos desenhos e emergir trazendo comigo um sentido. Sentido este que, inegavelmente, está marcado por minha visão e percepção seletivas, datadas, viciadas. Mesmo alicerçada num preceito de busca de identificação de elementos “reconhecíveis”, reduzindo estes desenhos aos seus aspectos de “representação da realidade”, compreendo que eles me apontam o que deles tenho a dizer. Eles viabilizam que eu os reconheça e identifique na medida em que acionam meus acervos imagéticos – o todo visto e não-visto por mim.

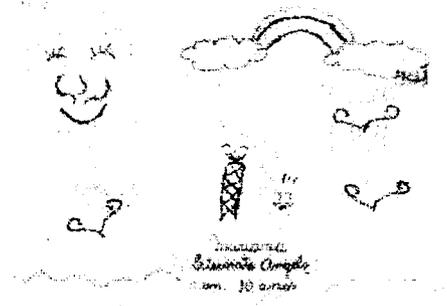
Não tenho dúvidas de que todos estes desenhos, dos mais distantes, aos mais próximos das obras, traduzem um processo de produção singular destas crianças. No entanto, para fins da elaboração da Tabela V, estabeleci quatro categorias básicas de classificação:

- Desenho aparentemente independente da exposição: sabemos que ir a uma exposição de forma alguma assegura que o desenhista busque nela elementos para sua produção. Considerei nesta categoria aqueles como: corações, arco-íris, flores... nos quais, aparentemente, nenhum significado primário levantado faz referência direta ou indireta às obras<sup>5</sup> (ex:0065).



Posso estar equivocada? Claro! Só o próprio desenhista poderia afirmar (e mesmo assim, nem sempre...) de onde partiu, qual foi seu projeto para produzir este ou aquele resultado. Quem me diz que os corações não fazem menção ao amor de Gala e Dali?

- Citação / Colagem de fragmentos das obras: Há casos em que meninos e meninas desenham figuras aparentemente descoladas daquelas que experienciaram mas trazem consigo a marca, por exemplo, dos bigodes – como no desenho 0024.



Considerei esta especificidade como uma “citação / colagem” – algo que se acrescenta, inteiro, como “estrangeiro” na imagem, sem a conotação de interação ou reelaboração pessoal das obras ou fotos dalianas.

Os meus [bigodes] não seriam deprimentes, catastróficos, oprimidos. Não! Eles seriam finos e alongados, imperialistas, ultra-racionalistas e apontados para o céu, como o misticismo vertical (Dali, 1989:21).

É exato que sempre gostei de servir-me dos sistemas pilosos, seja de um ponto de vista estético, seja no domínio psicopatológico dos bigodes, essa constante trágica do caráter, com certeza o signo mais truculento do rosto masculino (idem:70).

<sup>5</sup> Vale ressaltar que o vídeo que assistiram, antes de desenhar, falava em arco-íris, flores, montanha, nuvens, céu, fundo do mar.

Meus bigodes são sublimes (idem:94).

Eles [os bigodes] oscilam constantemente e mudam a cada dia. Neste instante eles estão um pouco decadentes porque me enganei de uma hora sobre o momento de sua chegada. Eles ainda não trabalharam. Acabaram realmente de sair do sono, da vida onírica (idem:135).



- Recriação a partir de elementos da obra: para além da citação, encaro de forma mais integrada e elaborada o processo de “recriação”. Ele pressupõe, neste caso, não a simples incorporação de um fragmento mas, a transformação de elementos da obra ou das fotografias. Assim é quando retratam o cotidiano de Gala ou Dali (ex:0021); quando traçam pessoas nuas ou órgãos genitais; ou mesmo quando estabelecem um diálogo entre o visto na exposição e sua experiência pessoal de vida.

As referências não estão explícitas ou diretas; não há, necessariamente, um elemento daliano ali presente; mas a exposição como um todo, carregada de imagens auto-centradas ou eróticas, impregna o imaginário e o faz transbordar através das mais diversas formas.

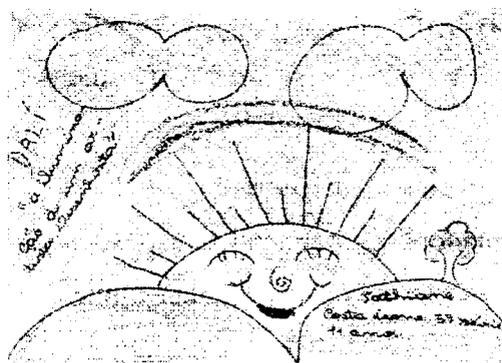


- Busca aproximação aparentemente direta com uma obra ou fotografia: aqui reúno os desenhos que me fizeram ver, através deles, uma espécie de reelaboração pessoal de uma obra ou foto *específica* do artista. Novamente, é uma interpretação pessoal – associação de imagens que, distante da pretensão de afirmar, provocam-me este

possível sentido. O que fiz, então, foi buscar o apoio no catálogo das fotos (ex:p.172) e obras a fim de que o leitor pudesse partilhar comigo desta viagem-imagética (ex: desenho 0012).

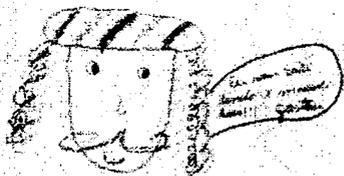
Amplio a tabela, ainda, com informações sobre a obra a partir da qual, depois de observar e procurar pontos de identificação no catálogo, suponho que as crianças tenham ancorado seus projetos – seu veículo e página do catálogo. Vale notar que todos que desenharam Dali, ou citaram seus bigodes, basearam-se em fotografias. Aqueles que desenharam Gala tiveram inúmeros veículos de recepção: desenhos, pinturas, esculturas e fotografias.

As Tabelas IV e V permitem relações entre elas. Há casos em que o título dá a chave de significação. Tomo como exemplo a imagem ao lado (0198), bem marcada por elementos estereotipados, como sol entre montanhas, arco-íris e nuvens. O título “Dali: a iluminação de um artista Desenhista” o desloca da categoria de *desenho aparentemente fora da exposição*, para *recriação a partir de elementos da obra*.



Também, ao longo da análise, foi interessante observar crianças que recorreram ao “balão-de-fala”, usado em histórias em quadrinhos, para identificar / descrever seus desenhos, como o exposto abaixo (0190) que diz: “Eu sou Dali lindo e maravilhoso! Gostou”. O que seria considerado “fala do personagem”, como *outras mensagens*, na prática, apresenta-se como *descrição do desenho*.

Nome: Karyne  
Idade: 13



Karyne

Os dados coletados, na **Tabela I**, por si só, não permitem grandes inferências sobre a vida pessoal e econômica das crianças–desenhistas. Trazem apenas algumas pistas: escola pública ou particular? Situada na zona sul ou zona norte? A idade corresponde à série freqüentada ou está defasada? Estes aspectos podem, como disse, levar à formulação de um panorama genérico e até mesmo “suspeito” sobre o perfil dos atores envolvidos. Estaríamos correndo sérios riscos de transformá-los em algum tipo de “verdade” a respeito de crianças que sequer conhecemos, uma vez que, estudar na zona sul, por exemplo, pode ser entendido como criança de classe média e média alta – pois as moradias na zona sul são caras e valorizadas. Pode ser igualmente verdadeiro referir-se aos moradores das favelas do Rio – temos muitas incrustadas nos morros da zona sul. Ao contrário: a zona oeste, no caso, tanto pode traduzir moradias menos valorizadas em bairros de classe média baixa como pode transfigurar-se em condomínios fechados habitados por pessoas com altíssimo poder aquisitivo, situados à beira da praia da Barra da Tijuca. De outra forma, ser estudante de escola particular, pelos preços das mensalidades, pode estar sugerindo, novamente, uma criança de classe média e média alta. Desta maneira, estaríamos eliminando a hipótese de serem bolsistas ou filhos de funcionários, sem falar do contingente cada vez maior de freqüentadores de pequeninas escolas particulares de baixíssimas mensalidades que vêm à tona como alternativa às escolas públicas. Enfim, acredito, sim, que podemos nos debruçar sobre estes dados, analisá-los com seriedade, tornando-os transparentes – mas não, transbordando-os para além de suas competências estatísticas. Temo que queiramos que os dados denotem mais do que podem concretamente iluminar.

Parece irônico que eu mesma tenha feito a experiência de “aprisionar” os desenhos em tabelas para fortalecer as idéias que venho discutindo sobre esta necessidade que temos, especialmente nas escolas, de mensurar, comparar, reunir, agrupar. Buscando os princípios da contradição, acerco-me de teorias (neste capítulo, a de Panofsky) para, contrapondo-as aos desenhos, relativizá-las. Este “exercício” me serve como alicerce crítico que auxilia no desmonte deste olhar monológico que faz com que vejamos, nos desenhos, para além do que eles estão trazendo. Não importa em quantas tabelas mais eu desdobrasse aquelas imagens – eu as estaria fragmentando, reduzindo, fechando.

Diferentemente, toda a perspectiva que venho apontando, nesta pesquisa, vai no sentido de favorecer uma ruptura e fomentar uma forma outra de se relacionar com as produções culturais dos meninos e meninas.

Ainda como exercício de interface com outras áreas, debruço-me, agora, de outra forma, sobre as imagens para pensar algumas questões que sinto, muito presentes em nosso cotidiano escolar. Aportes da Psicologia e argumentações estatísticas serão, aqui neste item, companheiros privilegiados.

? **Refletindo acerca do papel dos registros escritos nos desenhos, a variedade temática e o desenvolvimento gráfico**

Como visto na **Tabela IV**, há variadas formas de registro nos desenhos. Assim como as obras de arte têm seu título (nem sempre atribuídos pelos próprios pintores), muitas crianças intitularam seus trabalhos. De outra forma, talvez pela especificidade de produção, mesmo não sendo requisitadas, num universo de 250 folhas desenhadas, 22% das crianças colocaram, em seus desenhos, dados escolares: nome da escola, turma, série, entre outros. Já foi dito que, comumente, esses desenhos ficam subliminarmente entendidos como tarefa escolar, trabalho dirigido e isso traz reflexos em sua produção final. Além da própria caracterização acima, provoca-me a quantidade de registros escritos feitos nas folhas dos desenhos. Estariam os escritos explicativos ligados às condições de produção *escolarizada*? A um processo próprio de identificação das crianças? Ou à possibilidade de achar que o desenho fala por si só?

Há questões ligadas ao ato pedagógico da escrita - educadores e educadoras, de maneira geral, sentem necessidade de registrar as imagens ali reconhecidas procurando transcrever, para a linguagem escrita, o  ali presentificado. A situação que se coloca é: o desenhista usa a linguagem imagética para expressar-se, produzindo uma alegoria para ser vista; e o educador a “complementa” com uma tradução feita em linguagem escrita, com um texto para ser lido, talvez buscando garantir, assim, uma compreensão / interpretação uníssona dos contempladores.

Relacionar-se com desenhos de crianças sem o aporte da palavra, especialmente com aqueles nos quais, muitas vezes, não conseguimos distinguir seus significados primários, pode ser ansiogênico, sobretudo para pais e educadores que, ao longo da história da humanidade, foram revestidos do poder da sabedoria total e absoluta. Ignoramos, assim, o valor gestual e dinâmico desses desenhos.

Muitos educadores justificam a prática dos registros a partir da defesa de que a criança precisa estar impregnada da escrita desde pequenina – concordo que a escrita deva fazer parte do ambiente, mas friso que devemos inseri-la em seus contextos “naturais”: jornais, revistas, livros, anotações. Aonde mais, além das escolas, encontraremos paredes com placas indicativas “parede”, cadeiras identificadas como “cadeira” etc?

Olhar o  sem *decifrá-lo*, não apenas confere à criança um conhecimento próprio e distinto, como ressignifica a relação hierárquica de poder adulto-criança, o que poderia, quem sabe, concretizar-se num convite a mais *ver* do que *ler* as imagens; uma forma outra de se pensar a relação palavra / imagem.

A palavra falada já possui uma imagem fonética, quase uma abstração sonora, que a configura como símbolo sonoro da fala (...) Acrescente que as palavras ocorrem em contextos, locais discursivos e sua significação é, sobretudo, dependente das modulações semânticas de advérbios, conjunções, preposições, impossíveis ou dificilmente representáveis em imagens (...). No presente da leitura, a lembrança física de seu traçado conduz o leitor, em reminiscências, para o mundo sem traços das palavras invisíveis, de onde ele volta outromesmo para a folha dos sinais gráficos, sinais para sempre em seu corpo recordados (Almeida, 1999a: 46-47).

Cento e oitenta e nove mensagens foram encontradas num universo de 344 motivos artísticos (“forma pura”) destacados na análise pré-iconográfica das duzentas e cinquenta crianças<sup>1</sup>. Destas, 46 foram por mim consideradas “título”; outras 111 não eram transcrição do desenho para a linguagem escrita, mas, sim, bilhetes para o pintor, seu nome escrito de forma diferente ou “mensagens” variadas, apontando para o fato de que houve uma tentativa de “descrição” em 32 das imagens alegóricas. Estariam, as crianças, de antemão, respondendo à pergunta que lhes é permanentemente feita nas escolas: *O que é isso? O que você desenhou aqui?* A razão pela qual perguntamos às crianças o que fizeram poderia estar fundada na idéia de mediação do seu processo de criação, ou, de outro ângulo, estruturada para aplacar a nossa necessidade de controle, ou até mesmo para dar satisfação aos pais.

Seria também a fala companheira inseparável da imagem? Ou “uma imagem vale mais que mil palavras”? Gobbi (1996) não entende o desenho separado da fala de seus autores. Na mesma linha, Ferreira (1998), ancorada em Vygotsky, assinala que a fala faz emergir o traço; e este dá suporte à fala, tornando-os inseparáveis. Também Gusmão (1999), por um lado, afirma que “o desenho fala por si mesmo” e diz que “grafam o indizível” (p.285), sendo “passíveis de serem compreendidos e apreciados em algum nível, pelos que (...) compartilham de uma humanidade universal comum” (p.288); por outro, em

---

<sup>1</sup> Das 250 folhas desenhadas, 1 apresentava 10 motivos artísticos diferentes; 1 mostrava 8 motivos; 2 foram executadas com 6 motivos; 1 com 5 motivos; 8 com 4; 10 com 3; 20 com 2 motivos e as demais 207 apenas 1.

contrapartida, ao pedir que escrevam, além de desenhar, parece-me explícita, em sua pesquisa, a concepção de que a linguagem visual, por si só, não seria suficiente para a recepção do interlocutor-contemplador da imagem – fala e grafismo caminham juntos; imagem e texto se completam.

Stant (1988) ressalta a importância do desenho como complemento do discurso da criança pequena. Similar é a posição de Oaklander (1980) que usa desenhos como detonadores da fala de seus pacientes. O mesmo que faz Arfouilloux (1976) com seus entrevistados.

Verdade é que as mensagens escritas pelas crianças em seus trabalhos facilitaram o levantamento iconográfico, sem dúvida. Eu mesma, quando ancorada em Panofsky (1991), estava disposta a “decifrar os enigmas” e tinha como companheira de viagem uma metodologia que partia da busca deste significado. Observar crianças desenhando, especialmente as de pouca idade, nos faz deparar com meninos e meninas que se mexem, falam, gesticulam, cantam, locomovem-se, coloreem, rabiscam... enquanto desenham. Tudo isso entra na composição dos significados primário, secundário e nos conteúdos dos desenhos infantis, em sua *narrativa visual*. Hora nenhuma discuto a importância da palavra como mediadora e estruturadora do processo criativo – afinal, para Vygotsky, a palavra organiza o pensamento. Questiono, aqui, a necessidade que temos de captá-la, exigí-la e, sobretudo, registrá-la nos desenhos.

Busco, em Almeida (1999a), elementos que contribuam com essa discussão. Para o Autor, os escritos, em algumas imagens, não são como legendas de filme, tradução da “fala” de outras línguas. Diferentemente, “fazem parte das imagens, como imagens de palavras e compõem os recursos figurativos e retóricos do conjunto representativo. (...) Uma gramática de imagens e palavras, para tornar estas imagens inesquecíveis” (p.51). Refere-se, no caso, à escrita feita pelo próprio autor (como as observadas nestes desenhos)... Desta forma, assim como fala enquanto desenha, pode escrever em seus desenhos... sua palavra ocupa os intervalos entre as imagens. No caso desses 250 desenhos, fica minha desconfiança sobre esta “gramática”, sabendo-se da condição de *alunas* a que estão, normalmente, submetidas, essas 2500 crianças-desenhistas – situação que me impulsiona e desafia a desvendar outras chaves de significação que não as do discurso oral ou escrito.

Acredito mais que as tantas descrições sejam fruto de uma trajetória escolarizante, que cobra a devolução, a avaliação, o certo. São crianças já alfabetizadas que atenuam o trabalho do professor – até então ele escrevia de próprio punho em seus desenhos. Abandonamos há tempos as correções com caneta vermelha – mas hidrocores e lápis de todas as cores invadem os desenhos das crianças. Sob 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 fundamental for, poderia, talvez, ser mais respeitosa feita no verso das folhas, quem sabe?

Assim como a escrita dos desenhos parece-me reflexo de sucessivas práticas escolarizantes, uma vez feita a catalogação, baseada em Panofsky, posso debruçar-me sobre alguns outros pontos que aparecem em nossa prática escolar. Contraditoriamente à idéia que explicitiei, anteriormente, do desenho ser elaborado como tarefa escolar, a escolha temática de 3 crianças desta amostra me sugere que, pelo menos um pequeno percentual pode ter se permitido exatamente o contrário: desafiar regras e escolher como motivo artístico o nú feminino frontal – desenho não muito comum em nosso cotidiano escolar. Ampliando para o universo dos cerca de dois mil e quinhentos meninos e meninas este percentual pode se alterar, visto que, numa *visada* descompromissada, chamam a atenção os desenhos de órgãos genitais, relações sexuais etc. Destaco que, na separação dos desenhos que eu ganharia, as monitoras e a responsável pela “Sala das Crianças” do MNBA/RJ, procuravam eliminar aqueles que, de alguma forma, as incomodavam, em especial, imagens com maior apelo erótico<sup>2</sup>.

A obra de Salvador Dali explicita uma erotização, não há dúvidas. Mas, creio que, dificilmente, as crianças teriam feito estes mesmos desenhos em suas escolas. Esta escolha temática me parece ligada a esta condição específica de produção fora do ambiente escolar. No grupo da amostra, esta imagem alegórica aparece no desenho de um menino de onze anos e em duas meninas: uma de dez e outra de treze anos.

---

<sup>2</sup> Separar os desenhos foi, por si só, uma tarefa desafiadora e árdua. Diante de meu desejo de levá-los comigo, a solícita pessoa que me acompanhava, imediatamente começa a separá-los. Eu lhe disse que levaria os que tivessem nome e idade entre 6 e 14 anos – recorte da tese naquele momento. Reparo, então, que sua seleção não segue bem esses critérios: “*Esse está lindo! Vale a pena pegar!*”; ou mesmo anulando outros, na tentativa de eliminar do meu caixote aqueles que eram “fora do tema”, especialmente os que continham cenas mais eróticas. Valorizava e me mostrava os coloridos e reconhecíveis – mesmo critério que usava para escolher os que iam para a parede (mural).

Do montante com o qual estou trabalhando nesta análise, 157 desenhistas eram meninas e 93 eram meninos, com maior número de crianças de 9 anos: 33 meninas e 13 meninos<sup>3</sup>. O tema de maior incidência entre os 74 motivos grafados “que buscaram aproximação aparentemente direta com a obra ou fotografia”, somados aos 114 que teriam feito uma “recriação a partir de elementos das obras ou fotografias”, foi a imagem do *próprio Salvador Dali* – ele se manifesta em 15% dos motivos artísticos destacados, porém sob formas bastante diversas: Dali velho; Dali sentado; Dali pilotando; deitado; com capa; com peixe; pintando; em pé; com chifre etc.

Chama-me a atenção o fato de que as imagens de Dali, na exposição, tinham como veículo a fotografia. Havia muitas fotos de seu cotidiano. Seria a imagem fotográfica mais facilmente captada pelas crianças? Diferentemente, posso elocubrar que a fotografia estaria tão perto da realidade que se tornaria, assim, mais facilmente reproduzível pelos meninos e meninas-desenhistas? Posso ainda supor que, por serem imagens do cotidiano, as crianças se identificariam mais e transbordariam assim, também, o seu próprio cotidiano em diálogo permanente com o do artista? Ou mais: as crianças não são constantemente expostas a obras-de-arte e, assim, teriam mais dificuldade em perceber outros veículos de recepção? Em outras palavras: o estranhamento diante da obra-de-arte os impele para as fotografias? Questões...

Em seguida vem a imagem de *Gala*, quase empatando com a de Dali, presente em 25 motivos artísticos (Dali apareceu em 27 deles – sem contar aqueles que escreveram seu nome...). Assim como de Dali, havia uma série de fotos de Gala mas, sobretudo, ela também aparece nos mais diversos veículos de recepção, tais como escultura, pintura, desenhos etc.

Por fim, podemos destacar o *Rinoceronte*, recorrente dezenove vezes.

O rinoceronte não se contenta em carregar uma das mais belas curvas logarítmicas na ponta do nariz, mas também carrega em seu traseiro uma espécie de galáxia de curvas logarítmicas em forma de girassol (Dali, 1989:125-126).

---

<sup>3</sup> A amostra se configura por: MENINAS – 11 de 6 anos; 23 de 7a; 33 de 8a; 33 de 9a; 20 de 10a; 14 de 11a, 10 de 12a, 8 de 13a e 5 de 14a. MENINOS – 6 de 6 anos; 21 de 7a; 12 de 8a; 13 de 9a; 11 de 10a; 14 de 11a, 9 de 12a e 7 de 13a.

Vale recolocar, antes de tudo, que esta amostra é enviesada, visto que os desenhos estavam separados de alguma forma e nada impede que em outro grupo analisado a incidência recaia em outro motivo. Num primeiro levantamento, feito com 63 desenhos, apareceu, em primeiro lugar, o “rinoceronte”; em segundo, “Dali”; e, em terceiro, “relógio mole”. É razoável imaginar o impacto que o Rinoceronte causava nas crianças. Além de ser a maior escultura em exposição, por seu peso e volume, ele ficou colocado logo na entrada do Museu, ainda no espaço intermediário entre a portaria e as salas de exposição.

Ainda refletindo sobre os projetos envolvidos nesses desenhos, observo que, de outra forma, diante da livre-escolha, 29 crianças desenharam motivos aparentemente descolados da exposição. Foram imagens de nuvens com arco-íris; flores; sol entre as montanhas; gaivotas em forma de “V”; corações; árvores frutíferas... elementos endurecidos e polidos de forma estereotipada que começam a impregnar o imaginário infantil e a comparecer assídua e avassaladoramente em suas folhas<sup>4</sup>. Quero destacar que, diferentemente de apresentarem desenhos mais “livres” e variados, aqueles que não se basearam nas obras recorreram, muitas vezes, a elementos estereotipados. Percebo, então, que, comumente, na trajetória de crianças como desenhistas, antes da exclusão total, passa-se por um processo de esterilização – o desenho ganha contornos de língua morta – de expressão gráfica não-convencional e plural, fica reduzido a um conjunto inexpressivo de símbolos padronizados. Seu suporte bidimensional é a marca do conhecimento acadêmico e formal. Considero relevante que, ainda no início da década de 70, Stant (1988) tenha reforçado que as crianças, ao desenharem, buscam necessariamente a aprovação do outro, dando pistas importantes para que possamos pensar a questão dos estereótipos e das cópias ainda tão presentes em nossas práticas. A Autora é contra a interferência dos adultos mas não deixa de *naturalizar* a expressão gráfica infantil ignorando seu caráter de construção sociocultural. Para Albano (s/d), a estereotipia do desenho é sinal de submissão – “a criança perde a confiança no seu desenho porque perde a confiança na sua palavra” (p.72).

Acredito que uma das formas mais significativas de escolha temática esteja sendo o que o colega ao lado desenhou ou aquela obra de que a professora mais gostou. Pelas imagens analisadas, assim como aquelas que recebi na exposição de Portinari, cruzando informações escolares, comumente, crianças do mesmo grupo desenharam o mesmo motivo

---

<sup>4</sup> Não esquecendo o conteúdo do vídeo a que assistiram...

artístico. “A importância do contágio, do estímulo, parece decisório no desenho infantil” (Andrade, s/d.b). Destaco que estimular é diferente de dirigir a ordem, impor a escolha – ações alicerçadas na idéia de desenho como avaliação do entendimento daquilo que foi visto.

Entendo que a cultura homogeneizante seja, ela também, cultura. Assim, não seria correto dizer que a padronização empobrece a cultura – mas que ela é um retrato de uma cultura esvaziada, sem-pluralidade. O que se coloca aqui é a possibilidade de não aprisionamento cultural, mas o desejo de transbordamento, de elastização – é preocupante que poucos desenhem. Os demais desenhos aparentemente fora da exposição trouxeram figuras humanas variadas, formas celulares, personagens de desenhos animados e navios<sup>5</sup>, não deflagrando, necessariamente, uma interpretação de trabalho estereotipado e sempre-igual. Esta é, nesta pesquisa, uma questão central: como ampliar os espaços de produção cultural não-padronizada?

Além das questões temáticas e de registros nos desenhos, gostaria de iluminar pontos que há tempos vêm me instigando: as etapas do desenvolvimento do grafismo e a relação entre desenho e prontidão; desenho e aprendizagem.

A concepção que se tem de criança vai ser estruturadora da nossa visão de aprendizagem e está diretamente ligada ao nosso entendimento do que seja desenho.

Quebrando com o paradigma inatista que marcava os sujeitos com seu determinismo biológico, o behaviorismo traz a idéia diametralmente oposta de que o meio é o responsável pela estruturação do sujeito. Sujeito a-sujeitado, que, a partir, exclusivamente, de estímulos externos, vai se formando. Numa perspectiva sociointeracionista, não se trata de uma coisa ou de outra: a criança nasce, sim, com potencialidades e competências diversas e é, ao longo de sua vida, exposta a experiências também diversas – desde a concepção, está inserida numa família (no sentido mais amplo e plural do termo), numa sociedade, numa classe, num contexto histórico, ou seja, é sujeito datado e contextualizado.

Em nossa trajetória de vida – seja ela mais longa, ou ainda inicial – vamos interagindo com o outro, com o diferente de nós. Somos nomeados, nomeamos, somos falados, falamos, experienciamos fatos e emoções diversas, conhecemos lugares e pessoas diferentes.

---

<sup>5</sup> Vale lembrar o sucesso de bilheteria do filme Titanic, em cartaz nesta época. Ver anexo II.

Pensem na força enorme que a sociedade exerce sobre cada um de nós, em que essa sociedade muda de década para década; e também de classe para classe; bem, se não pudermos analisar essas presenças invisíveis, saberemos muito pouco sobre o sujeito das memórias (Woolf, 1986:93/94).

As interações são, então, fundantes / estruturantes do sujeito. Sujeitos nascidos diferentes e com experiências diversas ao longo da vida tornam-se singulares naquilo que os marca, humanos, na cultura. Entretanto, é a universalidade que vejo assinalada nos livros, nas teorias do desenvolvimento, do grafismo, das etapas de leitura etc. De maneira oposta, a criança, talvez por congregar seu caráter fortemente subversivo, com suas perguntas, gestos, risos, jogos e inquietações, procura compreender as regras e valores a partir de sua experiência pessoal, observação atenta, escuta e olhar apurados e, ao mesmo tempo, grande distensão. “Longe de ser uma sucessão cronológica de acontecimentos, as memórias da criança (...) abrangem poemas, narrativas, canções e cenas, fragmentos da vida contemporânea” (Leite, M.M., 1997:357). É neste mudo diálogo com a sociedade, marcadamente adultocêntrica, que ela vai se posicionando, constituindo-se na e sendo constituidora de cultura, e assim faz aparecer aquilo que o adulto tenta obscurecer. A criança busca, interroga, estranha. Aprende com a experiência viva, com os objetos.

Não vou jamais cansar de repetir: eu, quando falo com você, posso até ter a força de esquecer, ou de querer esquecer, o que me foi ensinado com as palavras. Mas não posso jamais esquecer o que me foi ensinado com as coisas (Pasolini, 1990: 131).

A memória que está impregnada nos objetos, nos deixa marcados “na carne”. Ou como diz Pasolini (1990:127):

A educação que um menino recebe dos objetos, das coisas, da realidade física – em outras palavras, dos fenômenos materiais da sua condição social – torna-o corporalmente aquilo que é e será por toda a vida. O que é educada é a sua carne, como forma do seu espírito.

Assim sendo, a melhor forma de conhecer a criança é estando com ela: brincando, rindo, ouvindo, falando, observando, perguntando, partilhando... poder relativizar algumas “verdades” visto que as teorias são criadas a partir do agrupamento, das classificações, semelhanças, igualdades, baseadas, muitas vezes, numa perspectiva de criança-padrão.

Desta forma, são usadas como instrumento legitimador para discriminar, segregar e excluir. Entretanto, o que mais me interessa perceber nos meninos e meninas com os quais convivo são suas diferenças, suas singularidades, suas originalidades – a forma como estabelecem vínculos.

A despeito disso, conhecer as teorias mostra-se importante. Há diversos teóricos que se dedicaram especialmente ao estudo do desenvolvimento gráfico, entre eles, Luquet (1969) e Lowenfeld & Brittain (1977). Vejamos brevemente o discurso comum que estrutura suas teorias: a criança, *superado* o momento da indiscriminação no qual ela sequer percebe que são seus movimentos que detonam os efeitos gráficos sobre o suporte, começa a controlar seus traços e, partindo de espirais e células, a nomear arbitrariamente suas formas depois de prontas. Conseguindo maior controle sobre os resultados, tornando-os mais identificáveis com os objetos reais, faz elementos inicialmente separados e desconexos entre si, desrespeitando as proporções, visto que *ainda não* estabelece bem as relações existentes entre seu imaginário e o mundo que a cerca. Pouco a pouco é capaz de perceber a “ordem das coisas” e isso aparece em seu desenho estabelecendo a linha do horizonte de modo a separar claramente aquilo “que está no ar”, daquilo “que está na terra”. Sua incessante busca do real faz com que, diante dos desafios artísticos em que se encontra, procure soluções baseadas em seu conhecimento prático: a criança desenha o que sabe que existe e não o que está vendo (como dois olhos no perfil, calcinhas por baixo das saias das meninas, vários ângulos simultâneos do mesmo objeto etc.) – essas soluções desafiam a opacidade, a gravidade, a perspectiva. Para esses teóricos, é apenas numa *etapa* final que ela recorre a conhecimentos técnicos que a auxiliam em seus problemas passando, então, a desenhar com perspectiva, luz e sombra, dentre outros recursos.

Tomemos por base sete meninas de oito anos<sup>6</sup>. Para os teóricos, como Luquet ou Lowenfeld (op.cit.) elas deveriam estar saindo do realismo intelectual (ou fase pré-esquemática<sup>7</sup>) e entrando no realismo visual (ou realismo<sup>8</sup>).

---

<sup>6</sup> Nos 250, há 12 meninas de 8 anos. Para fins da análise deste item, em particular, peguei uma amostra menor, de 100 imagens, onde apareceram, então, 7 meninas desta idade. Escolhi esta faixa etária por entender que seria marcada pelo início da intimidade com a escrita formal.

<sup>7</sup> Sinteticamente falando, este estágio é caracterizado pelo fato de a criança desenhar o que sabe que existe, procurando solucionar seus problemas através da transparência, do rebatimento das formas, da projeção dos planos etc. Já congrega cenas e busca as relações de proporção.

<sup>8</sup> Substitui pouco a pouco a transparência pela opacidade, o rebatimento e as projeções pela perspectiva.



Carolina (0014)



nome: moema  
idade: 8 anos

Moema (0027)

ADRIANA  
IDADE 8.

LOUÇO



Adriana (0031)



Louise (0032)

Renata M.F. 8 anos



Renata M.F. (0043)

nome: Ana Carolina idade: 8 anos



Ana Carolina (0046)



Maian (0056)

O que podemos, então, baseados nessas teorias de desenvolvimento gráfico, pensar a partir destas imagens?

Observemos Dali tomando banho de mar. Certamente não por coincidência as três meninas, da mesma idade, desenharam a mesma coisa. Suponho que as três devessem estar juntas à mesa ou tenham recebido a mesma sugestão (ou ordem?). Apesar da mesma idade, gênero e temática que Adriana, Louise e Renata M.F. elaboram desenhos com resultados absolutamente distintos do dela. Elas têm, segundo esta ótica, níveis de desenvolvimento gráfico diversos. Adriana está *atrasada*? As outras duas, *adiantadas*?

O fato de Maian não ter feito a linha-terra e não condicionar seus dois elementos a um diálogo cênico quer, necessariamente, dizer que ela *ainda não atingiu* o realismo intelectual e, portanto, *ainda* se encontra no realismo gorado? Mas, observando a elaboração de sua personagem, isso não corresponderia a uma imagem *mais elaborada* do que a de Adriana? Ana Carolina traz dois olhos no perfil, as quatro patas perfiladas... seriam estes elementos suficientes para eu *enquadrá-la* no realismo intelectual?

Se quiser ir além, nessa questão de nível de desenvolvimento gráfico, posso fazer uma provocação e cruzar a informação com o gênero: dos 250 desenhos da amostra, os três que mais se utilizam de técnicas de apoio (perspectivas / luz e sombra / proporcionalidade / movimento no traçado) e, conseqüentemente, têm resultados gráficos mais próximos ao real (fase do realismo visual), não foram executados pelos mais velhos e, sim, por dois meninos

de nove anos que retrataram Salvador Dali e uma menina de oito, que desenhou Gala. Isso quer dizer que eles seriam *melhores* ou *mais adiantados* do que os outros? Ou ainda poderia ser indício de que meninos desenhavam melhor que meninas?

Como toda formulação que busque níveis hierárquicos e progressos em seus estágios, essas teorias, também, comumente, enquadram as faixas etárias *adequadas* para cada um dos níveis. A leitura atravessada e apressada sobre as teorias, e a necessidade de parâmetros mensuráveis fazem com que o educador deixe de ter diante de si uma criança ou jovem, para deparar-se com um *aluno: operatório concreto, pré-silábico* ou, no caso do desenho, um *realismo gorado*. As expressões *ainda não* ou *já atingiu*, regem as relações.

No cotidiano de algumas escolas (e também em consultórios de fonoaudiologia e psicopedagogia), ainda hoje afirmam que uma das formas de sabermos se uma criança está preparada para ser alfabetizada (chamam isso de *prontidão*) é verificar, entre outras coisas, se ela estabelece cenas em seus desenhos, *provando* estar apta a elaborar análise e síntese, perceber uma organização espacial etc. Seria produtivo condicionar diretamente o nível gráfico à possibilidade de aprendizado da leitura / escrita? Haveria relação direta entre desenho e aprendizagem? Há, sim, relação entre os diferentes desenhos de uma criança ou jovem, e sua experiência gráfica, plástica, imagética, cultural. A técnica vai trazer novas possibilidades de solução; o acervo vai fornecer mais material bruto para a criação; a experiência contemplativa vai trazer mais fruição estética etc. – assim vejo a relação entre desenho e aprendizagem. Mas se a pergunta está no cerne da idéia de que, através do desenho, avalio a capacidade cognitiva de crianças e jovens, voltamos a apontar estes sujeitos como *a caminho de*, destituídos de seu papel de produtores / criadores.

Desenhar bem estaria ligado a bom rendimento escolar? Tomando como parâmetro o desenho que aparece na página 81 desta pesquisa, entendo que esse menino pode ser considerado um “bom desenhista”, entretanto, segundo a monitora, é repetente de várias séries. É claro que dificilmente se estabelecem relações mais profundas a partir de um único desenho feito pela criança (apesar de situações de “testagem” ainda serem praticadas em algumas instituições) mas, pelo pouco que se pode observar tendo como referencial essas teorias do desenvolvimento gráfico, acaba-se enquadrando um estágio-padrão de desenhos, esperado para a criança de um, três, seis ou doze anos, fazendo parecer que todo processo de criação segue o mesmo caminho; que todas as crianças têm o mesmo ritmo. Mais do que

isso, escamoteia condições pessoais de produção e o prazer, levando a crer que é o desenvolvimento cognitivo ou psicomotor que *determina* os desenhos.

Trabalhar utilizando apenas a noção de desenho como cópia ou modelo, ou fases do desenvolvimento do desenho infantil, como propõem alguns autores<sup>9</sup>, pode gerar, como mencionado anteriormente, uma concepção etapista e, muitas vezes, recheada de preconceitos em relação à produção da criança. Criança-padrão; desenho-padrão. Proponho-me a instigar a idéia de não-absolutizar estas relações. Assim, conhecer as teorias do desenvolvimento gráfico, como qualquer outra teoria, pode ser importante como acesso ao conhecimento produzido a ser analisado de forma crítica e contextualizada. Basear-se nelas para avaliar / julgar as crianças e jovens com os quais convivemos, seria dar ao produto final um papel maior do que o processo e, assim, homogeneizar e buscar o padrão – mais um, entre tantos, dos argumentos segregacionistas do poder estabelecido.

Falta-nos, enquanto educadores, ampliar o olhar para além dos padrões e procurar ver as crianças pelo que elas têm; não pelo que lhes falta. Assim, depois de debruçar-me criticamente sobre as teorias desenvolvidas por Panofsky (1991), Luquet (1969) e Lowenfeld & Brittain (1977) a fim de, contrapondo-as aos desenhos de meninos e meninas, poder relativizá-las, problematizá-las, permaneço numa busca de pistas que me levem a uma *visada* mais singular destes desenhos. Mas consigo vislumbrar, antes de tudo, a necessidade premente de redefinir o papel dos espaços de produção destes desenhos – condições apriorísticas a sua elaboração.

Seria importante implantar projetos de educação estética, não apenas para crianças e jovens, mas também para professores e pais. Assim, poderíamos construir uma relação profíqua entre desenho e aprendizagem – afinal, esta relação não deveria se prender à ligação direta entre desenho e nível cognitivo; uma proposta alicerçada numa possibilidade político-ideológica de democratização do saber. Desta forma, “o problema da expressão deixará de ocupar apenas os especialistas de artes, mas será o esforço de toda a escola” (Albano, s/d:74).

Parece-me claro que hoje já não precisamos batalhar por um espaço ao sol para as crianças desenharem – o mais difícil é adequarmos a qualidade dessas propostas e procurarmos a coerência entre estas e a concepção de desenho nelas inserida. Mas creio que

---

<sup>9</sup> Ver IV.1 – Bibliografia comentada sobre desenho.

ainda precisamos, sim, de espaços de formação permanente e de qualidade para educadores. Uma formação que não mais os mantenha reféns-reprodutores, cheios de “tagarelice” (Benjamin, 1993a), mas que deixe aflorar sujeitos-críticos, que possam aceder ao conhecimento, viver suas experiências, falar, ouvir, trocar, compartilhar.

### III – O que e como desenham as crianças? Refletindo sobre condições de produção cultural da infância

O provérbio é muito mais a definição de uma verdade transitória, mansa (...), que uma verdade eterna, filosoficamente provável. Essa a natureza deliciosa do desenho, que é transitório e sábio como um provérbio, terrestre momentaneamente conceituoso como um provérbio. Uma esperança de conforto...

*Mário de Andrade*

As referências da Educação, da Psicologia, das Ciências Sociais em geral, têm destacado vários aspectos sobre desenho infantil<sup>1</sup>, muitas vezes aprisionando-o em fases / etapas; didatizando-o; cerceando-o; destituindo-o de seus aspectos expressivos e de liberdade, dando a entender que é o contexto que desenha a criança, deixando-a delineada, marcada. Na melhor das hipóteses o desenho da criança é visto como documento – possibilidade de ressignificação do mundo, onde exhibe seu universo sócio-político-econômico-cultural. No caso, a criança desenhando o seu contexto.

Costumo partilhar as diferentes concepções de desenho com aqueles que lidam diretamente com as crianças nos espaços educativos – creches, pré-escolas, escolas –, nos encontros de formação de professores de que participo<sup>2</sup> e, em alguns depoimentos, o desenho é trazido “*como uma grafia na qual você põe a sua subjetividade*”, “*uma forma de expressão*”, “*uma vontade de se expressar, de mostrar para o mundo alguma coisa que se vai fazer*” ou “*que se tenha vontade de fazer, que se acredite*”; “*uma visão de mundo, das coisas que se gosta*”.

O desenho também aparece, nestes depoimentos, como dependente da imaginação e intrinsecamente ligado à emoção: “*quando se está angustiada, chateada, desenha-se!*”; “*É um grito da imaginação!*” – uma idéia de arte como catarse.

---

<sup>1</sup> Podem ser vistos com mais detalhes no item IV.1 - “Bibliografia comentada sobre desenho”.

<sup>2</sup> Águas de Lindóia, Campinas, Santo André e São José do Rio Preto (SP); Rio de Janeiro, Três Rios e Barra Mansa (RJ), Vitória (ES), Blumenau (SC), entre outros.

Para parte desses educadores ou futuros educadores, o desenho é entendido como uma representação da realidade. Para outros, pode ser uma expressão, uma interpretação da realidade. Vários contam que só tiveram contato com a Arte na escola, durante o ensino fundamental; só conheceram arte-escolarizada, dirigida pela professora, até 10 anos de idade, e dizem hoje, com 20 ou 30 anos, “*eu não levo jeito*”. Os sociointeracionistas defendem que não há um determinismo biológico, como apontavam os inatistas, que vai, previamente, estabelecer os dons, nem tampouco um determinismo social, como argumentavam os behavioristas. O processo de criação é resultado de inúmeros fatores e o meio social e cultural estão fortemente presentes como experiências marcantes, são constituintes da história de vida, de um modo particular de interação com o mundo, de busca pela expressividade. É sempre relacional.

A relação com o outro é, então, de suma importância na formação do sujeito-desenhista. Acredito que seja importante, para o professor, buscar toda a fundamentação teórica de apoio, tomando os cuidados necessários para não acrescentarmos mais rótulos, mais enquadramentos. Muitas vezes percebemos, também, uma tendência em recorrer a fontes indiretas para leitura. Há momentos em que parece a brincadeira do “telefone-sem-fio” – quando a teoria formulada alcança o leitor final, já está totalmente enfiada, atravessada pelos tantos autores intermediários. Na educação, em particular, por buscarmos apoio nas diversas Ciências, sentimos esse processo muito presente. Teorias como a Epistemologia Genética de Piaget, por exemplo, são transformadas em “Método Piaget”, de aplicação direta em sala de aula. Outras vezes, diversas teorias são “traduzidas” para os pais a fim de auxiliá-los na educação de seus filhos.

Publicações dirigidas a pais correm sempre dois riscos claros: ou de abordarem o tema de forma tão técnica e especializada que não atinge o público alvo; ou de se tornarem reducionistas, na medida em que evitam qualquer argumento ou fundamentação – apresentam-se, nesse caso, como um manual, um livro de receitas a ser seguido. O padrão americano de publicações para pais comumente escorrega neste segundo caso. Hein (1973) e Gregg (1980), por exemplo, trazem uma concepção de criança como uma espécie de sementinha<sup>3</sup> a ser regada para que floresça e brote – as mães são as jardineiras

---

<sup>3</sup> Corresponde à visão romântica de infância. Sobre isso ver: KRAMER, Sonia (org.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1994.

que as alimentarão, colocarão ao sol, protegerão dos ataques dos predadores e, nas podas, darão a guia segura. Hein (1973) chega a atribuir o processo de criação como parte do desenvolvimento *natural* das crianças, dispensando qualquer aspecto sociocultural envolvido nas produções da infância – tudo está centrado nas oportunidades, nas condições de produção (e neste ângulo critica severamente as escolas alegando que atrofiam a criatividade das crianças maiores). Gregg (1980), também, ao priorizar e valorizar o papel do adulto em detrimento do processo de construção pessoal de cada criança, sublinha que estas dependem do sujeito-que-tudo-sabe para que *se aperfeiçoem* – são os adultos que mostram a realidade.

A criança, assim como seus pais, colegas ou educadores, faz parte da história da humanidade e, como tal, também escreve e se inscreve nesta história coletiva. Não cabe ao adulto *apresentar-lhe* a realidade – ela a vive, a transforma e é por ela transformada cotidianamente. Não se trata de negar o caráter de mediação dos pais, ou demais educadores, mas de iluminar que à criança não pode ser negada a autoria e a possibilidade de ser sujeito de seu processo. Assim sendo, seus desenhos poderiam ser encarados de maneira mais singular e não como representações *em falta* que exigem a presença acentuada do adulto para *aprimorar-se*.

Baseado na idéia de aprimoramento pela cópia, um artista plástico carioca estruturou um “curso de desenho”, para crianças e jovens, no qual, aula a aula, propõe-se a ensinar: formatos de rosto, expressões faciais, partes do corpo, movimentos de cabeça, expressões de tristeza, de alegria etc., sempre padronizados, de acordo com o modelo. Não é aceita qualquer inferência pessoal dos *alunos* em suas próprias produções, nem mesmo escolha de cores. Baltazar (1998), analisando criticamente o curso, sublinha que entram crianças-desenhistas e saem crianças-copistas, com grafismo pasteurizado e sem significação. É, inclusive, fácil de se perceber, olhando os desenhos infantis, quais foram feitos por alunos deste curso...

O desenho é uma atividade sociocultural aprendida – não se nasce sabendo desenhar, da mesma forma que não há aquele que não possa aprender a fazê-lo. A questão que se coloca é a de pensar porquê, a maioria de nós ter feito desenhos tão parecidos em nossa infância, mesmo tendo nascido em décadas diferentes, em cidades ou

estados brasileiros diversos<sup>4</sup>. O que temos todos em comum? Tomando como parâmetro a legislação brasileira, todos deveríamos (ao menos, em tese...), independente de etnia, credo, gênero ou classe social, freqüentar a escola dos 7 aos 14 anos. Será, em meio a tanta diversidade, esta experiência escolar um ponto de comunhão? No caso das educadoras<sup>5</sup> com as quais costumo trabalhar, seguramente este é um aspecto de destaque – todas freqüentaram a escola.

Então: cadê o desenho que estava aqui? A escola comeu!! O que a experiência de ontem, como crianças/alunas-que-fomos, nos aponta para nossa experiência-de-hoje-enquanto-professoras-que-somos? Parece que, por mais que estejam presentes em nosso cotidiano, ainda hoje, as atividades pictóricas e gráficas ganham conotação pouco expressiva. Perdem sua força narrativa.

O desafio que se coloca é como pensarmos o desenho de forma mais ampla, mais plural, que carregue nossos rastros; que congregue as marcas de nosso tempo, mas que nos mantém livres para nos expressarmos plasticamente. Temos que estar atentos às condições de produção, às oportunidades diferenciadas, à ampliação de acervos de cada um de nós e das meninas e dos meninos com os quais convivemos cotidianamente.

Mas, como incentivar, nas crianças, algo que me é estranho? Que é difícil para mim? Essa reflexão me impele a discutir sua base: a formação de professores<sup>6</sup>. Uma formação como direito, mais ampla, mais plural, menos bancária, menos instrumental, não desvinculada do acesso aos bens culturais, na qual procuro deixar para trás os modos de desenvolvimento inatistas ou cognitivistas, acenando com a aproximação do poético e do estético, sem, com isso, estar propondo nova hegemonia; uma verdade que venha substituir a anterior.

É importante levar as crianças aos museus? Não só as crianças, mas também os adultos. Buscar ir além na apreciação, buscar uma experiência estética significativa, relacionar aquilo que vê com o que já conhece, com seu cotidiano. Freqüentar exposições amplia o repertório imagético de todos. Independentemente de gênero, etnia, credo, classe social ou idade, é parte de sua formação, sendo assim, antes de tudo, um direito. Faria

---

<sup>4</sup> Ver anexo IV.

<sup>5</sup> Em função de um número tão mais expressivo de mulheres, assumo o plural no feminino.

<sup>6</sup> Esta discussão encontra-se também desenvolvida no item II.2 e em GUIMARÃES, NUNES & LEITE, 1999.

(1993:146) explicita: “ ‘Elevar’ sua cultura e a cultura de sua classe é um complemento para a melhoria da qualidade de vida. Ter acesso à cultura das outras classes é um direito e não é (apenas, já que é também) mais uma forma de aculturação em relação à cultura dos adultos e à cultura dominante”. É necessário que possam trocar, dialogar, questionar aquilo que vêem.

Portanto, façamos valer a idéia de que a palavra mais forte, atualmente, no debate acerca dos museus, é *acessibilidade*. Aos museus cabe repensar seus horários de funcionamento, o preço do ingresso, a divulgação das exposições. Ampliando seu público, seria bom que estivessem atentos à visibilidade das obras, ao texto, aos guias ou monitores, aos guardas e vigilantes. É instigante pensarmos que só freqüentamos e levamos as crianças às mega-exposições que nos metralharam com sua mídia impiedosa; ou, como conteudistas contumazes, reduzimos museu a conteúdo programático: tipos de comunicação? Museu do Telefone! Meios de transporte? Museu Aero-espacial ou do Trem. Assim também vamos ao zoológico para estudar animais; ou aos parques para estudar vegetais. Escolarizamos nossas brincadeiras, nossas áreas de lazer, a literatura, a arte... o universo: tudo fica a serviço da relação ensino-aprendizagem.

Para trocarmos / interagirmos com a criança-sujeito-de-cultura precisamos nos ver, também, como produtores e consumidores-críticos de cultura: precisamos nos reconhecer como tais e também usufruir da cultura.

Ressalto que, ao falar da formação cultural, não excluo a formação técnica, teórica... mas defendo a importância de se ampliar o aprendizado a outras instâncias e equipamentos de cultura. Falo de apreciar um teatro em cena, por exemplo, sem matar sua dimensão estética, o que é substancialmente diferente de aprender com a arte, teatro, literatura, reduzindo-os a enfeite, entretenimento, instrumento. Para compreender o filme estou num constante movimento de acionamento de acervos imagéticos, de rememoração e esquecimento, de tessitura da narrativa visual... o filme me faz pensar, me emociona, suscita reações as mais diversas. Me ensina coisas, propicia que reveja de outra forma, simultaneamente, outros filmes vistos / vividos. Associo o que vejo com a minha experiência – o que é diferente de se perguntar: o que aprendi sobre História do Brasil no filme “JK”? Não se trata de esmiuçar os supostos conteúdos programáticos direta, ou

indiretamente, presentes no filme, mas apreciá-lo enquanto filme que é, isto é, enquanto meio, linguagem e modo de produção.

Posso entender o vídeo, no caso, como uma dessacralização aurática do cinema, uma possibilidade de circulação e divulgação de obras – mas reforço que seria bom compreendermos que não é a mesma coisa que freqüentar o espaço do cinema. O “espaço” faz parte da experiência estética do cinema ou do teatro e os espaços são públicos – os espaços de cultura têm que estar abertos ao público a fim de viabilizar que o público se aproprie deles.

Fundamentalmente, preocupa-me a continuidade, a possibilidade de trocas, de associações diversas. Cada passeio, cada visita, cada experiência suscita no contemplador, sensações e indagações únicas; despertam desejos, abrem portas para novas buscas – e isso não poderia ser desperdiçado, encolhido. É o ponto central do transbordamento tanto das crianças, quanto dos educadores. E que espaço estamos propiciando para isso?

Mais do que fazer oficinas em museus, pedindo para que as crianças desenhem, na melhor das hipóteses, “a seu modo”, aquilo que contemplaram, seria importante nos preocuparmos em investir na continuidade de propostas ricas em experiências visuais, estéticas e de criação. Pensarmos mais amplamente os espaços de criação de crianças e adultos seria, a meu ver, mais significativo para uma formação estética e cultural do que oferecer lápis e papel sob roupagem de estarmos estimulando a criatividade. O que é possível criar com hora marcada, espremida, espaço definido, material pré-selecionado, tema encomendado e olhar avaliativo? Advogo que estas práticas, mesmo de forma sutil, reforçam a idéia de modelo.

Cuidar da formação dos monitores é outro desafio premente. Entrevistei<sup>7</sup> jovens até empolgados, animados. Mas isso é suficiente? Em sua maioria, muito repetitivos, sem experiência pessoal como contempladores, sem conhecimento mais amplo em Arte ou nas obras em exposição e, principalmente, sem leitura ou discussão acerca das questões da infância ou do processo criador – o que os faz, constantemente, incorrer em falas empobrecidas, com discurso e ação estereotipados em relação às crianças. Como pode o sujeito-não-contemplador mediar a relação de contemplação das crianças com as obras?

---

<sup>7</sup> Em exposições diversas, de maneira assistemática, durante o ano de 2000, no MNBA e Paço Imperial.

Seria produtivo que os monitores tivessem a oportunidade de rever sua relação com o desenho e com a autoria. Ver-se como autor é ter em mãos seu processo de formação. Fazer escolhas, criticar, opinar, expressar seus desejos, buscar um diálogo com o desenho – tanto das crianças, quanto deles próprios. O desafio é enfrentar e ressignificar aquilo que não é historicamente valorizado pela escola pois não é naturalista, cognitivista ou desenvolvimentista.

Procuro olhar criticamente a escola e o professor, do ponto de vista de alguém compromissada com a escola; como formadora-de-educadores-que-sou; como professora-de-arte-que-fui, buscando usar lentes diferentes sobre a instituição e suas propostas. Entendo que nada é dado *a priori* – é sempre uma construção calcada / inserida em valores e práticas. Desta forma, proponho-me a, cotidianamente, (re)pensar, criticamente, as práticas pedagógicas a fim de viabilizar que nos tornemos parceiros das crianças.

(Tonucci, 1997: 144)



O conceito de *acolhimento* ganha nova dimensão diante da experiência italiana de educação infantil. Loris Malaguzzi é um dos grandes responsáveis pela reestruturação da proposta de Reggio Emília<sup>8</sup> e, entre outros conceitos, o acolhimento ganha destaque especial. Mais do que adaptar, onde se pressupõe uma estrutura pronta e outra a ser ajustada à ela, o acolhimento alça a rede de pertencimento. É permanente, via de múltiplas mãos e se desenvolve no sentido da qualidade de vida. Assim, tomo o sentido italiano de acolhimento para defender que a melhor forma de conhecer a criança é estar com ela, ouvindo-a, dialogando, observando suas interações. Não é necessário que o desenho seja mediador entre o professor e os “problemas” das crianças – seria uma ação instrumentalizadora e reducionista que, no máximo, traria uma visão parcial da criança, afinal, há muitos fatores em jogo no momento do desenho, em especial, suas condições de produção.

Um professor que está com a criança todo o dia poderia se apropriar de seus desenhos, sim, mas para pensar neles, com eles e a partir deles! Começar a perceber que aquela criança sempre tem uma cor preferida, um tipo de traço que ela usa ou um tipo de disposição no papel. Poderia começar a perceber que ela tem uma coisa dela, singular, que está ali colocada. Ou que aquela outra criança está, naquele momento, mergulhada num movimento e aquele desenho não tem propriamente uma intencionalidade: ele é a concretização do prazer de estar desenhando, rabiscando, colorindo, jogando – desprendida de que fase ou etapa uma criança daquela idade deveria estar...

O desenho é uma linguagem gráfica singular, uma expressão, que pode ser entendido como uma forma de comunicabilidade com o mundo, elaborado a partir de símbolos gráficos não-convencionais – o que o torna ainda mais plural e múltiplo em sua produção e em sua interpretação. A interação com a produção da infância aciona as zonas de desenvolvimento proximal<sup>9</sup> – faz parte da dimensão de troca, inerente à construção de conhecimento.

---

<sup>8</sup> Sobre esta proposta, ver: REGGIO CHILDREN. *Reggio tutta: una guida dei bambini alla città*. Comune de Reggio Emilia: Ministero della Pubblica Istruzione, 2000.

<sup>9</sup> Vygotsky não fala de etapas, mas de *zona de desenvolvimento proximal* – distância entre o *nível de desenvolvimento real* (aquilo que se faz sozinho) e o *nível de desenvolvimento potencial* (aquilo que se faz com a intermediação de outrem, seja criança ou adulto). O que hoje é nível de desenvolvimento potencial será, amanhã, a partir das interações com o outro, nível de desenvolvimento real. Será, então, criado um novo espaço de desenvolvimento potencial, com novas habilidades, num processo contínuo e ininterrupto.

O professor, essencialmente, poderia provocar fantasia e criação das crianças. Conhecer teorias acerca do processo criador, assim como as diferentes concepções de infância na história, podem ser pistas para seu fazer pedagógico. Entretanto, abordagens que tenham como fundamentação interlocutores da psicologia ou psicanálise deveriam ser utilizadas com muita cautela nas instituições educativas. A começar pela própria formação dos profissionais da educação ou mesmo de artes, que não contempla a fundamentação específica. A pedagogia vem, historicamente, bebendo de fontes da psicologia, ainda com raízes positivistas que, de certa forma, esfacelam o homem e delineiam uma ação pedagógica fragmentada e medicalizante. Depois, mesmo que haja psicólogos na instituição, sua presença é de outra natureza. O atendimento terapêutico não cabe na instituição educativa ou num centro cultural e, sim, em clínicas ou consultórios. Ruas (1999:13-14) traz algumas falas de professores diante dos desenhos das crianças com as quais trabalham, que tomo emprestadas aqui:

“- *Ele está triste. Só tem usado cores escuras em seu trabalho.*

- *Ele faz sempre figuras muito pequenas, é introvertido e tímido.*

– *Ela desenhou a mãe grande e o pai pequeno, o que deixa clara a ausência da figura paterna.”*

O desenho não deveria ser pensado, nas escolas e *ateliers*, como base diagnóstica e, sim, enquanto expressão, possibilidade de interlocução. Seria importante estarmos atentos para não nos deixar seduzir pelo *canto das sereias* das análises psicológicas dos desenhos sob pena de sermos reducionistas e, assim, rotularmos, segregarmos e discriminarmos nossas crianças e jovens, mais do que já vêm sendo discriminadas por suas condições socioeconômicas, culturais, étnicas ou religiosas.

A mediação no processo de criação das crianças deveria, então, ser cuidadosamente pensada. Mário de Andrade, quando estruturou os Parques Infantis de São Paulo<sup>10</sup>, explicitou como recomendação que as educadoras não interferissem enquanto as crianças estivessem desenhando. Debruçou-se sobre a produção das crianças acreditando estar, assim, conhecendo a infância. Defende que atividades de exploração representam grande incentivo ao processo de reflexão e de conhecimento de meninos e

---

<sup>10</sup> Ver: Faria, 1993.

meninas de todas as idades. Isto não quer dizer que as atividades com as crianças sejam improvisos que nascem e morrem instantaneamente. O cotidiano apresenta-se como fonte inesgotável de observação – com ou sem mediação do professor, a relação pode passar pela produção cultural. Desta forma, a criança não é expropriada da experiência direta com a natureza, tampouco da experiência estética com os bens culturais.

Tomando os museus como fio condutor, entendo-os como espaços culturais que viabilizam / fomentam / incentivam a troca, o aprendizado, a (re)construção do conhecimento de forma dinâmica e múltipla. Entretanto, quando falamos de levar as crianças às exposições, normalmente cria-se uma atividade anterior, um “chamariz”, uma “sedução” para atrair a presa à sua jaula – teatrinhos, danças, filmes, brincadeiras ligadas ao pintor cuja obra está exposta... Também a mídia esmagadora que acompanha as mega-exposições – como a do “Brasil 500 Anos”, por exemplo – diz respeito a um esforço enorme para atrair os adultos não habituados a museus... Parece que a obra enquanto tal não é suficientemente atrativa. Mas coloco uma questão: os fins justificam os meios? Isto é: mais vale eu fazer teatrinho de fantoches, joguinhos, quebra-cabeça etc. e atrair o público para a possibilidade de uma experiência estética com as obras-de-arte? Ou as obras, enquanto tal, devem continuar sendo o foco central e serem atraentes por elas próprias?

Cada vez mais me parece que as obras submergem, desaparecem. Os cenógrafos, nas grandes exposições, assumem, às vezes, maior importância do que os artistas cujas obras estão expostas. O que dizemos ao público quando “enfeitamos” o entorno e oferecemos atrativos extras? Não é o mesmo que dizemos às crianças quando enchamos os murais das escolas com desenhos estereotipados? Eles se tornam “infantis”, com ou sem a presença / participação das crianças!

O mesmo percebo nos museus – a “Sala das crianças” é infantil mesmo sem ter participação efetiva de meninos e meninas. Vejamos a descrição de uma delas:<sup>11</sup>

“Logo na entrada há uma caixa de lápis de cor gigante. Mais alguns passos e Alberto da Veiga Guignard estará recepcionando os visitantes com um cumprimento de mão, pintado num painel ao fundo do ambiente. A palheta com tintas está lá também mas

---

<sup>11</sup> Renata Magdalena – Artes para gente miúda – Rio Show / O GLOBO – 21/04/2000.

em enormes proporções e feita de espuma, para que as crianças possam sentar e desenhar sob a orientação de monitores.”

Segundo a reportagem, esta sala foi projetada por um *designer* a fim de “despertar o interesse das crianças pelas artes plásticas”, fazendo com que se sintam “visitando o *atelier* do pintor”. Isso é, para mim, parte do movimento de ruptura que apontei no início deste capítulo: os espaços culturais estão sendo extratificados e, subliminarmente, criamos uma concepção do “infantil” que aprisiona a criança em suas experiências. Nós, adultos, determinamos o quê e como vão experienciar esteticamente – ação que se coloca como antítese à abertura, à pluralidade, à polifonia... e ainda chamamos isso de mediação!

Nossos diversos espaços culturais – e a escola é um deles – poderiam estar fomentando, preservando e fazendo circular o conhecimento e a criação. Como instâncias de mediação, confirmam ou negam o *status quo* – e isso poderia estar no cerne de nossas discussões. A forma como me relaciono com a cultura e percebo, favoreço e respeito a relação das crianças com a cultura diz, diretamente, das condições de produção à elas oferecidas. Da mesma forma que me preocupo com as oportunidades de criação dadas aos meninos e meninas, preocupa-me também como nos relacionamos com sua produção e, aqui, reflito criticamente, como viabilizamos suas experiências culturais.

As obras estão colocadas numa altura visível? Os guias ou monitoras têm, não só repertório específico sobre a exposição, mas possibilidade de discutir aspectos relacionados à infância? Os guardas / vigilantes entendem a fala das crianças como troca e forma de construção de saber ou apenas como ruído indesejável? Os textos são claros e objetivos?

A pluralidade expressiva das crianças é fruto de uma série de solicitações e experiências: não é algo que “brota”. A questão não é só de espontaneidade mas, de oportunidade, encorajamento a se soltar, ir além, transbordar. Encorajar passa pela técnica e sua observação – um dos pontos chaves desse processo. A vivência / experiência são também parte fundamental do processo criativo / produtivo da criança. Os produtos são tão mais elaborados, variados, com qualidade estética, quanto mais rica for sua trajetória.

Portanto, o “fazer artístico” poderia ser entendido como uma oportunidade permanente de exploração de diferentes recursos, alicerçado na idéia de pesquisa, de busca de soluções para os “problemas artísticos”, para dar conta dos projetos de cada um. Baseado na troca com os pares e também com aqueles que têm mais experiência; na ampliação de acervo (imagético, sonoro, literário...) através de exposições, shows, filmes, livros... um “fazer artístico” não calcado na pura intuição ou sentimento, mas num entendimento vygotskiano de criação como produto da interface entre afetividade e cognição.

Mas, o que é muito comum com quem trabalha com criança pequena? A relação com a técnica dentro das escolas é muito dúbia porque há momentos em que ela passa a ser preponderante, o que, na verdade, não deveria acontecer. Acredito que seja importante poder refletir sobre o papel das “técnicas” (receitas) nas instituições, assim como o espaço que o desenho vem ocupando nas mesmas.

O que estamos colocando à disposição dos meninos e meninas para mostrarem / produzirem sua cultura? Falo “colocando à disposição”, tanto no sentido de ampliação de acervo (e levar nas exposições é um tipo de ampliação...), quanto na qualidade das informações que lhes disponibilizamos, como, também, em relação às condições de produção propriamente ditas. Parece que saímos de um modelo escolar marcado pelo silêncio, pela ausência de espaço para as expressões e que, agora, as expressões artísticas são de domínio comum: todos trabalham, todos têm “técnicas” lindas a ensinar: lápis cera na vela; papel seda com água sanitária; giz no leite; massa de sal e farinha etc. Forjamos um outro espaço que dissemina as produções de forma irrefletida, banalizando-as. O desenho isolado ganha ares de avaliação, de devolução, de cópia – é justamente o que ocorre, nos museus, ao final das exposições.

Nesse “modismo” de desenhar, são inúmeras as propostas de desenho *apenas* para “passar o tempo”... Seria o desenho um “*passatempo*”? Passatempo (e, quem sabe, a arte) poderia estar entendido como uma ocupação de lacuna ociosa, algo que não deveria ser. Gostaria, então, de desestruturar essa visão e permitir-me pensar num passar-do-tempo ligado ao ócio. Mas ao ócio como possibilidade de “chocar os ovos da experiência” (Benjamin, 1993a), momento de distensão, de elastização do tempo; diluição das

fronteiras – espaço de entrecruzamentos, de ressignificações, de evocação de imagens. Ócio fecundo, que exalta a contemplação, a fruição, o prazer.

Nesse “ócio”, me apraz a idéia de conceber o desenho como passatempo. Passatempo eleito, com afinidade, carregado de significação – da mesma forma que o cantarolar; ou o movimentar do corpo; ou o rascunhar de palavras. Desenho livre, leve e solto. Desenho fluido. Desenho que começa quando se inicia e acaba quando se termina. Desenho que, como prolongamento dos dedos, materializa-se em traços.

Esse desenho do qual falei acima vem sendo excluído da escola ao longo de nossa trajetória acadêmica. Os currículos<sup>12</sup> traduzem de forma organizada aquilo que se pretende e aquilo que transcorre nas instituições. Através deles posso perceber não só sua concepção de criança, educação, educador, mas, no caso desta análise, a de desenho. Modelo é o que não falta em nossa trajetória escolar: trabalhos selecionados como os mais bonitos; cartazes com desenhos estereotipados; murais feitos pelas professoras; livros com ilustrações infantilizadas; cadernos de colorir; pouco tempo na grade escolar; prioridade de certos conhecimentos sobre os demais – tudo alicerçado nos desejos e estética adultos.

A instituição educativa vem priorizando outras formas de expressão, em especial, a escrita – as demais manifestações vão se deslocando.

Então, onde, como e quando o desenho acontece, hoje, nas escolas? Alguns autores chamam a atenção para isso, como Hein (1973), Oaklander (1980), dentre outros. Nas instituições de Educação Infantil ainda é comum vermos o “Cantinho do Desenho”, presente nas horas de atividades de livre-escolha. Assim como o espaço da brincadeira, já em muitas instituições, o espaço de desenhar tem sido, paulatinamente, incorporado como espaço de trocas, de interação. Supostamente as crianças têm a possibilidade de escolher sua forma de expressar-se e têm respeitado o seu tempo de elaboração. Também encontramos muitos momentos em que a professora propõe um desenho depois de alguma atividade significativa, como uma história ou um passeio. Mesmo sendo uma

---

<sup>12</sup> Baseada em Kramer (1999), utilizarei indistintamente *proposta* ou *currículo*: “Compreendo, assim, currículo ou alternativa curricular de forma ampla, dinâmica e flexível, que é freqüentemente a maneira como se tem concebido uma proposta pedagógica. Identifico ambos os termos, portanto, relacionando-os à vida na escola, na creche, na pré-escola. Um currículo ou proposta pedagógica assim definidos reúnem tanto bases teóricas quanto diretrizes práticas neles fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam a sua concretização” (p.168).

tarefa aparentemente mais dirigida, ainda assim as crianças estão podendo, prioritariamente, expressar-se. Há, em alguns casos, “Aulas de Arte”, com professor e sala especiais – momentos planejados para o desenvolvimento da capacidade criadora. De uma forma ou de outra, a maioria das crianças têm, nessas instituições, acesso a folhas, lápis e cores diversos.

Há momentos, entretanto, em que o desenho vem subjacente a uma proposta bastante diferente: como tarefa que mantém a criança ocupada antes ou depois de outra atividade, isto é, desenho no “tempo de espera”. Desenho espremido, delimitado por ação exterior a ele. Desenho que começa quando alguma tarefa é finalizada e é interrompido quando outra proposta será iniciada. O seu tempo de duração nada tem a ver com o tempo próprio de sua elaboração. O resultado é visível pela pilha de papéis com traços inacabados, desenhos incompletos etc. Assim aconteceu nas exposições observadas.

Podemos considerar este último como passatempo? Talvez naquela concepção anteriormente apontada, de passar-o-tempo com alguma coisa que entretenha a criança e evite o seu tempo ocioso, de distensão. Nesse sentido, este desenho como passa-tempo é quase uma máxima da maioria das escolas. “*Quem já acabou, pode sentar ali e fazer um desenho enquanto não começamos outra coisa*” – e esta fala dos professores vai ecoando pelas salas...

Quando falamos de crianças do ensino fundamental, o quadro muda. Quanto maior a criança, menor espaço para desenhar. Em algumas escolas mais inovadoras, na melhor das hipóteses, desenhos viraram instrumento pedagógico, facilitadores de conteúdos, ilustração de disciplinas. Desenhar os mapas e relevos; as laranjas do problema de matemática; a casa do personagem da história; o esgoto sendo despejado nos rios e lagoas etc. Usá-lo como meio de alcançar outros objetivos tira dele, desenho, o que tem de mais singular, de expressivo.

Paralelamente vemos também o desenho ter seu *status* deslocado para o papel de ilustração ou decoração. Outras vezes é usado como meio de desenvolvimento de habilidades psicomotoras. Nas classes de alfabetização ele assume, ainda, um caráter comprobatório do entendimento das palavras: escreve-se “gato”, desenha-se o gato. Chego a presenciar absurdos – cartazes com desenhos esquemáticos e as letras iniciais da

palavra representada. Tão estranha é a imagem que a criança lê: “I de Castelo” (quando a figura é de Igreja...) ou “B de Menina” (ao invés de Boneca).

A arte é entendida como ponto *x* da interdisciplinaridade – mas isso tem sido entendido como “estar a serviço de “ – se é assim, uma área continua se sobrepondo à outra; usar a arte como instrumento tira dela sua especificidade: sua dimensão estética e poética.

A alfabetização é comumente vista como o momento que marca nosso afastamento do desenho significativo. Mais do que a inserção no universo letrado, acredito que o que nos afasta do desenho é a concepção que a escola e seus profissionais têm dele.

Apesar de estarmos dia-a-dia lutando por estratégias que contemplem as diferenças, ainda hoje, na maioria das escolas, nossas práticas ancoram-se nas chamadas teorias do desenvolvimento gráfico e são usadas para medir e avaliar as crianças-desenhistas. Fazemos álbum de evolução do grafismo pegando o “melhor” trabalho realizado naquele mês e guardando todos até o final do ano para apreciarmos a “evolução”. Qual é o objetivo? Conhecer mais a criança? Certamente não – podemos apenas compará-la, medí-la... quantos de nós, professores de crianças, conhece os desenhos de meninos e meninas sem precisar ler o nome escrito na folha? Não conhecemos a letra das pessoas? Por que não conhecer os desenhos? Ou porque não lhes damos a devida atenção, ou mesmo ainda porque eles são tão marcadamente iguais e estereotipados que os traços de originalidade e autoria ficam excessivamente diluídos no todo?

Sem pretender ou desejar dar receitas, quero poder repensar nossas práticas a fim de resignificá-las e criar uma forma outra de redimensionar a nossa própria história com nossos desenhos. Se desejamos uma escola enquanto espaço de troca entre sujeitos de direito, batalharemos por uma educação não-instrumental e por um trabalho humano, criativo e inventivo, com forte componente artesanal.

Na trajetória escolar, aos poucos, o desenho vai passando de ator principal para coadjuvante, para figurante, até sair de cena. Aquilo que era deleite, jogo, fruição, torna-se *tarefa*. A necessidade de controle e uniformização, muito presentes, ainda hoje, em grande número de escolas, faz com que as linguagens artísticas em geral e, o desenho, em

particular, por seu caráter subjetivo e subversivo, sejam paulatinamente daí excluídos. Engessamos duramente nossa expressão gráfica. Crescemos. Tornamo-nos, geralmente, adultos, “*que desenham nada*”, porque “*não sabem*”.

Por que a maioria dos adultos que não se embrenharam profissionalmente na vida artística diz que não sabe desenhar ou quase nada desenha? Não desenhamos mais porque percebemos, ainda crianças, que nosso desenho não agradava; não correspondia às expectativas do professor ou de nossos pais; não era similar ao padrão etc. Esse não-gostar ou não-saber desenhar é uma construção social.

Um dia trabalhava na organização de um livro conjuntamente com uma amiga. Para facilitar o entendimento do copidesquista da editora, propus que usássemos símbolos iguais: “V” onde faltasse espaço; “//” onde sobrasse espaço e uma tesoura aberta deitada nos textos a serem cortados. “*Bel, não sei fazer esta tesoura...*”. Não importa, faça qualquer uma que souber. “*Não sei fazer tesoura. Não sei desenhar NADA! Só sei um patinho que eu aprendi a fazer na escola.*” O que faz com que uma mulher de quase 40 anos, professora universitária, mestre em educação, sintasse tão completamente incapaz de expressar *qualquer* desenho e apenas reproduza um pato aprendido e decorado?

Esse sentimento é fruto de interferência direta ou subliminar pela escolha do “outro”, que não o meu; com os exemplos do mural; com os elogios mais enfáticos para o “outro”; ou outra forma qualquer. O importante é perceber e afirmar que a criança é inteligente e sensível, capta os ditos e os não-ditos e, sobretudo, procura corresponder às expectativas que imagina que fazamos dela. Assim, melhor é restringir-se àquele desenho “que deu certo” – ao sempre igual, como o patinho da escola, as casinhas com chaminé, o sol entre montanhas<sup>13</sup>.

Canalizamos a necessidade permanente de diálogo com o mundo para as brechas, os desvios. Redimensionamos nossa comunicabilidade através de outras formas de linguagem e, no máximo, deixamos escapar nossos “rabisquinhos” nos cantinhos das folhas, agendas e cadernos. Rabisquinhos aparentemente sem significado, feitos quase de forma impensada, mecânica, repetitiva - surge, assim, um desenho outro... ou, conformamos, estereotipamos, padronizamos, institucionalizamos a produção da infância.

---

<sup>13</sup> Ver anexo IV.

Às vezes, enquanto o professor falava, ela, intensa, nebulosa, fazia riscos simétricos no caderno. Se um risco, que tinha que ser ao mesmo tempo forte e delicado, saía fora do círculo imaginário em que deveria caber, tudo desabaria: ela se concentrava ausente, guiada pela avidez do ideal. Às vezes, em vez de riscos, desenhava estrelas, estrelas, estrelas, estrelas, tantas e tão altas que desse trabalho anunciador saía exausta, erguendo uma cabeça mal acordada (Lispector, 1995:106-107).

Ressalto que a arte permite a criação e a destruição; a impunidade; a exploração do inconsciente, do impensado. O que as crianças podem fazer nos desenhos, nem sempre podem fazer na realidade. Diante da perda deste espaço, para onde vai esse transbordamento? O desafio que se coloca está em como ampliar estas perspectivas, os espaços de expressão da infância.

A produção artística exige técnica e intencionalidade. O desenho das crianças e jovens é, geralmente, marcado pela repetição e imitação. A maioria das suas produções é, desde o início, marcada pelo aspecto “escolarizante” – tempo, tema, material... - educadores chegam a escrever nas figuras para que sejam mais facilmente decodificadas.

A escola reprodutivista “ensina” o desenho estereotipado. Isso não parece novidade... Assim como a arte copista torna-se treino de habilidade específica, a escrita na cartilha, idem. Não podemos encarar esse processo como definitivo e irremediável. A escola nos faz acreditar que o conhecimento, a ciência, a arte, vêm de fora para dentro. São textos, provas, exercícios. Crianças e jovens sucumbem diante da múltipla-escolha; ligando a coluna da esquerda, com a da direita; a causa, ao efeito; marcando falso, ou verdadeiro. Estamos impregnados de práticas que reduzem nossa relação com o conhecimento a uma questão dicotômica e que não viabilizam a dialética, a ponderação, a relativização.

As teorias construtivistas e sociointeracionistas apontam um outro caminho – o conhecimento é construído num processo dinâmico e ininterrupto. Portanto, se a criança era “abafada” e, hoje, sabemos como “desabafá-la”, a questão que fica é a de como “transbordá-la”.

Não só nas escolas, mas também nos museus, ou outros espaços culturais, o desenho fica espremido pelo tempo, pela ordem dada, pelo material, instalações... é bom prestarmos atenção às suas condições de produção. Vale lembrar que o prazer de produzir

está diretamente relacionado ao processo de produção. Stant (1988) já defendia que estas condições de produção deveriam ser sempre observadas e não menosprezadas.

Tem-se muitas vezes a impressão, observando a atividade, que esta já não é mais um fim em si mesma (...), mas que até este prazer de fazer, de agir, de produzir, de experimentar-se a si próprio, é já em parte substituído pelo desejo de agradar aos outros. E isso tira de qualquer atividade a parte criativa que deveria encerrar (Belotti, 1979:137).

Volto a observar as condições de produção dos desenhos sob outros enfoques: foram estes desenhos dirigidos? Como se deu este encaminhamento? Há diferença nos desenhos-de-tema-livre para aqueles com-tema-dirigido? Estas e outras tantas questões, portanto, precedem o desenho – elas entram como elemento estruturador das condições de produção das crianças. O desenho se torna *parte constituinte* daquele que o faz: “O conceito da professora sobre o trabalho executado por uma criança nunca se refere ao trabalho como tal: ‘o trabalho saiu bom; desta vez não saiu tão bom’, mas à pessoa da criança, ou seja: ‘você foi bem; você não foi bem’ ” (Belotti, 1979:126). Andrade também se preocupava com isso e salientava que “a própria terminologia que usamos para com a criança, tem o vício ou fatalidade de chamar ‘bonito’ ou ‘feio’ ao que, na realidade, é ‘bom’ ou ‘ruim’ ” (s/d.b).

Enfim, há inúmeras tramas de fundo que atuam direta ou indiretamente no produto final destas crianças-desenhistas. O que está em jogo nessas produções é muito mais que a idade, o gênero, o desenvolvimento cognitivo ou psicomotor. Sugiro que nossa atenção, como educadores e educadoras, possa se voltar para outras frentes. Que possamos pensar como elas têm vivido e experienciado seus processos de produção em geral e se estas têm sido respeitadas, valorizadas. Faria (1993) chama a atenção para a falta de respeito “em relação ao conhecimento produzido pelas próprias crianças, pela cultura infantil, pelo seu modo peculiar de ser e agir” (p.140).

Desconsideramos o desenho como linguagem/comunicação cultural, como possibilidade de reflexão visual de nossa própria cultura. Por essa razão, é comum vermos desenhos rasgados, anonimamente empilhados, ignorados – como se tivessem tido valor apenas enquanto entretinham aquele monte de crianças agitadas, que correm, gritam, mexem em tudo (Leite,1998: 147).

No meu entender, as instituições, aqui observadas, ressignificam seu papel social, auto-denominam-se espaços de cultura, inserem a criança em seus projetos, mas continuam não respeitando suas produções – seja pela forma com que se relacionam com o produto final, seja pelas condições de trabalho oferecidas. Se as escolas colocassem propostas estéticas com mais frequência, a criança teria maior possibilidade de re-elaboração. Porém, sem continuidade, isso se perde! Se esvai! Vira desenho como entretenimento e, não, como processo de criação. O que posso elaborar em 5 minutos? Que cultura valorizo assim? A pressa, o consumo, a reprodutibilidade. E que cidadão é este que é nela constituído e a constitui? Rocco (1996), apesar de estar se dedicando ao estudo de artes gráficas, também contribui destacando como conclusão de seu trabalho que, fundamentalmente, as produções das crianças dependem, em muito, das condições a elas oferecidas para tal. Devemos, segundo o Autor, estar atentos aos mínimos detalhes, até mesmo à espessura da ponta do lápis...

No fundo, há uma discussão que acaba acompanhando todas as áreas que atuam, em última análise, com administração de recursos escassos: “qualquer coisa” é melhor do que nada? Isto é, seria preferível que se fosse aos museus com monitores despreparados e com atividades estereotipadas ao final, ou não? Não acho uma resposta simples. Advogo, talvez, num campo intermediário – é fundamental ir aos museus... mas tenho a sensação de que uma monitora diretiva e castradora pode ser pior do que a ausência de monitores. Assim como tendo a achar que atividades dirigidas e estereotipadas são mais prejudiciais do que a ausência delas. A criança, por si só, com seus pares, é capaz de explorar o contexto em que se encontra, estabelecer relações, dar significação – mesmo sem nosso controle ou interferência. Portanto, se não podemos estar enriquecendo esta experiência, deixemos que elas mesmas busquem caminhos. Se não podemos estar oferecendo propostas de criação significativas, ao final – pelo menos não vamos subliminarmente, ou diretamente, privilegiar a cópia e o modelo prontos.

A questão, então, não é apenas proporcionar espaços de criação. A questão central parece-me ser, neste caso, a da qualidade das abordagens. Como já sinalizado, o tempo para criar é fator importante nas condições de produção. Mário de Andrade defendia o direito de “gozar a vida”, ter “prazer desinteressado”, como atitude “auto-alimentadora:

quanto mais experiências, mais imaginação”– ao que ele chama “ócio criativo” (s/d.f). Muito diferente dos desenhos-relâmpago ao final das exposições.

Além do tempo espremido, as imagens se fazem presentes, hoje, de uma maneira muito mais avassaladora do que anos atrás e o professor / monitor tem que eleger o que levar aos meninos e meninas com os quais trabalha. A escolha, portanto, é difícil e, normalmente, arbitrária ou de foro íntimo – leva-se aquela que se conhece, que está disponível, que é possível levar.

Iavelberg (1991) entende que, ter a possibilidade de ver reproduções de boa qualidade de obras-de-arte, influi diretamente nos desenhos infantis, assegurando uma produção mais enriquecida quanto a temática, traçados, uso de recursos materiais etc. Preocupa-me a assertiva... As crianças com as quais convivemos em nossas instituições educativas – creches, pré-escolas e escolas – fomentam mais a cópia e desencorajam a transgressão. Como crianças-copistas, diante da possibilidade de (re)criação, querem modelo! E o mais preocupante é perceber que propostas vigentes hoje, com aparência de ruptura, estão, de outra maneira, reforçando os modelos – só que, agora, diferentes...

Refiro-me mais especificamente aos projetos de visitação de museus como os aqui observados e tantos outros. Introduzir meninos e meninas às obras de Dali, por exemplo, pode ser experiência bastante rica. Pedir-lhes que desenhem o que viram tem sido, muitas vezes, entendido como: desenhem *como* Dali! Se desenhar o modelo de nossas antigas professoras, livros e cartilhas já era tarefa bastante árdua, desenhar tendo como modelo Dali, Portinari, Picasso ou Monet parece-me ainda mais complicado. Saimos de um paradigma copista para outro<sup>14</sup>.

Pillar (1999a) chama a atenção para o fato de se estar confundindo releitura com cópia. Para a autora, a primeira   um processo criador pois envolve “transforma o, interpreta o, cria o com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final”<sup>15</sup> (p.18); e a segunda, sim, estaria restrita ao aprimoramento técnico, sem significa o, como os antigos exercícios mimeografados ou cadernos de cópia. Afirma que a má utiliza o da Metodologia Triangular, proposta por

---

<sup>14</sup> Lowenfeld (1977) já apontava para os problemas da cópia. Esta preocupa o também está explicitada em Commissione Ministeriale, 1995.

<sup>15</sup>   o processo que percebo nos desenhos categorizados, por mim, na desenhoteca, como “recria o a partir de elemento da obra”.

Ana Mae Barbosa (1995), tem acentuado este processo copista e as exigências figurativas nas diversas instituições que se propõem a fomentar o desenho infantil.

As crianças acabam sendo instrumento de uma metodologia equivocada. Discutir a história da arte pode ser interessante desde que alcancemos significação para a criança e que possamos pensar meios de quebrar com a cronologia linear estabelecida, com a versão uníssona contada através da história “oficial”, apropriando-nos de uma idéia benjaminiana de entrecruzamentos de tempos... Mais do que isso, penso que o maior foco deveria estar em explorar a história dos *materiais* – entendendo que toda época fabrica seus artefatos a partir das necessidades e disponibilidades que tem. A atenção deveria ser redobrada, também, como já dito anteriormente, em não reduzir a expressão pessoal dos contempladores a algo obrigatoriamente (e reconhecidamente) ligado às obras vistas. Desta forma o desenho acaba por se tornar disciplina escolar.

O valor que está em jogo é a mesmice, a manutenção. Nossa formação como educadores está muito ancorada na nota, na valoração, na mensuração. Não corremos, assim, o risco de exigir que crianças escrevam *como* Lispector? *Como* Calvino? Penso que esta cobrança pode, sim, afastar ainda mais as crianças de seus processos de criação. Quando vou desenhar o que vi, será sempre um novo desenho. A inibição inicial aflora sob forma inaugural... por que copiar?

A questão central que está aqui posta é a de percebermos a criança como capaz de expressar-se e, então, fazê-la sentir-se convidada / desafiada a isso. As crianças mostraram-se (mais do que isso, percebem-se!) competentes, porém, a relação com o adulto é, muitas vezes, marcada pela explicitação de sua incompletude, de sua transitoriedade enquanto fase de desenvolvimento humano – ainda não ser adulta.

A relação com o outro (adulto ou coetâneo) deveria possibilitar, mais do que isso, favorecer sua expressão fazendo com que meninos e meninas fossem, verdadeiramente, protagonistas. É fundamental, no processo criador, que o conceito de criança-protagonista permeie as relações criança-adulto. Quanto menor a criança, maior o desafio na busca de alternativas expressivas.

A defesa que faço a respeito da *visada*, da *contemplação ativa*, não descarta, absolutamente, outros aportes. Richardson (1997), por exemplo, se propõe, em seu livro, a convidar seus leitores a “*fazer sua própria viagem de descobertas através da história*,

*das técnicas e temas das pinturas*, e a aprender os conceitos e a linguagem que as pessoas usam, estudando-as e descrevendo-as”, sem deixar de sinalizar as limitações do recurso empregado: “é claro que, *olhar as reproduções não é o mesmo que olhar as pinturas* propriamente ditas; não se tem muito a idéia do tamanho dos quadros num livro, e cores e texturas nunca se parecem com a coisa real”. Ressalto seu objetivo: “a leitura deste livro vai falar-lhe mais sobre quadros que você gosta de ver e *encorajar você a ver muitos outros mais*”(grifos meus - p.7).

Penso, então, que as atividades com imagens poderiam ser, sobretudo, gratificantes e prazerosas; exigir pesquisa e trabalho; ser lentas e graduais, com continuidade, abrindo novas portas, outros olhares, soluções diversas. Igualmente importante é atentarmos para a visibilidade dos projetos de criação das crianças. O isolamento e a clausura levam à solidão. A troca garante a interface com o outro, amplia horizontes, areja, abre. Mas não me refiro a exposições com caráter competitivo, com juízos de valor ou ao simples colocar trabalhos nos murais. O olhar inquisidor, avaliativo, reforça a perspectiva de certo / errado. Partilhar é ser parceiro, incentivar, viabilizar condições, trocar.

Ao levantarmos a obra mais evocada pelos desenhistas, por exemplo, podemos estar possibilitando aos responsáveis pelas exposições debruçarem-se sobre o que faz com que esta ou aquela obra se evidencie mais: a possível identificação da criança com determinado personagem ou veículo de recepção; a localização da obra na exposição; ou mesmo, seu tamanho, notoriedade, cores, iluminação, acesso etc. Assim, buscando pistas para pensarmos um trabalho de melhor qualidade, chego à acessibilidade das obras – aspecto complexo que (a)bordo junto às questões relativas ao trabalho de (re)criação feito pelos visitantes. A altura das obras permite que crianças as contemplem? Seria viável rever esta questão? É possível colocar um tablado diante das mesmas para que as crianças pequenas alcancem melhor ângulo de visão? Será que alguma das esculturas expostas pode ser, não apenas olhada, mas também tocada – o que daria uma experiência sensorial diferenciada?

Se paramos para pensar no espaço físico museológico, vemos que, normalmente, estes são caracterizados por salas ou galerias cujo centro fica vazio, no máximo preenchido por bancos. Não poderíamos pensar este “miolo”, no meio das galerias, como

espaço significativo de criação e significação? Não poderíamos oferecer um sortimento de espaços alternativos – cavaletes, almofadas, mesas, cadeiras, chão –, materiais diferentes – papéis, grafite, carvão, pastel, hidrocor, lápis cera, sucatas, argila, massa de modelagem, entre outros –, encaminhamentos diversos – desenho, pintura, colagem, escultura –, de forma que a vontade de realizar / produzir pudesse ser mais respeitada, ampliada, incrementada; pudesse ter mais sentido? Neste caso, estes espaços poderiam não mais estar restritos às crianças. Quantos de nós não têm desejo de desenhar, pintar ou esculpir quando imersos num ambiente que favorece nossa experiência estética? Isso requer, sobretudo, uma mudança na mentalidade sobre a visita dos museus, sobre o papel da visita dirigida, dos monitores etc.

Favorecer o acesso aos bens culturais não é uma questão de âmbito meramente administrativo – é, sobretudo, uma opção política. Se acreditamos que o ambiente favorece ou cerceia a exploração e as relações, as mais diversas que sejam, pensar os *espaços* de cultura é um dos pontos-chaves para sua circulação. Disponibilizar espaços para que as crianças os possam explorar como um “canteiro de obras”.

(...) as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge da construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si (Benjamin, 1993b: 18/19).

Escolas e as demais instituições educativas devem estar pensando criticamente seus espaços – organizando espaços de encontro, onde uma rede de ofertas amplie e qualifique as opções, possibilitando que as experiências vividas traduzam-se em ações contínuas e ricas. Espaços onde a criança, ativa e competente, sinta-se encorajada a criar; onde a qualidade estética seja uma tônica.

Não se pode esperar de escolas, ou museus, ações isoladas para a transformação da sociedade. De outra forma, a escola não é a única instância de produção cultural mas deveria ser uma delas – este pode ser ponto central da utopia. A utopia está em garantir o lugar de adultos e crianças na luta por uma sociedade mais justa; entender que a escola

faz parte de um projeto de constituição humana e que, assim como o sistema educativo é diverso, há também múltiplas infâncias em jogo. Temos que dar espaço ao imprevisto, ao inusitado – elementos da cultura da infância.

Assegurar o papel pedagógico das diferentes instâncias culturais é desconstruir o preceito de uma pedagogia amarrada e regrada, ortopédica, para sugerir um projeto do fazer das coisas, do produzir. Um espaço de encorajamento a outros modos de expressão não mais centrados unicamente no verbo ou na escritura.

A criança é ambígua, contraditória e, assim é sua relação com o contexto. Ela é “promíscua”, aberta a múltiplas relações – e a instituição educativa deveria ser um espaço privilegiado de interações. Cabe ao museu, à escola ou à instituição de educação infantil, viabilizar e ampliar estas relações, sempre pautadas na diversidade, na pluralidade e atentar, ao máximo, para diversos aspectos: a criança estava feliz? Sua auto-estima e seu autoconceito estão positivos? Sente-se bem no grupo? Gosta do adulto que o acompanha? Dormiu bem? Está bem alimentado? Cansado? Bem de saúde? Atravessando um momento de equilíbrio em casa? Sente-se valorizado?

Não só questões socioafetivas influenciam na sua produção, mas também o interesse da criança na proposta: gosta particularmente de desenhar? Está motivada para a proposta? Interessou-se pela exposição vista? Identificou-se com as obras? Estava desejando fazer um desenho? Pode eleger seus instrumentos de trabalho? O tema foi pré-determinado?

Ao longo deste trabalho, outros aspectos técnicos também foram levantados: a criança conhece os instrumentos com os quais vai trabalhar? Tem intimidade com eles? Os materiais oferecidos estão em boas condições de uso: lápis apontados? Hidrocor com carga? Papel resistente? Pincel macio? Tinta na consistência adequada? O tamanho dos instrumentos facilita sua manipulação? A espessura do suporte é adequada ao instrumento e ao material? O tamanho do suporte é adequado ao projeto? – todos estes fatores entram na composição final do desenho... além daqueles aspectos diretamente ligados ao espaço físico: há cadeiras? Há mesas? A altura da mesa é adequada? E a altura relativa entre a cadeira e a mesa? O número de crianças por mesa viabiliza os movimentos desejados? Há luz suficiente? O vento atrapalha? O barulho? Há onde guardar o trabalho com

segurança? Há como alcançar os instrumentos sem atrapalhar ou ser atrapalhado pelos colegas?

Posso também atentar para o tempo e os objetivos das propostas: é possível pensar / projetar o trabalho com calma? É possível elaborá-lo? É possível dedicar-se a mais detalhes? Em suma: ele começa e acaba ou é “acabado” pela escassez de tempo? O desenho é para avaliação? Cópia de modelo? Para concurso? Para preencher tempo ocioso? Desenha porque deseja fazê-lo, isto é, a produção tem um objetivo em si mesma ou é instrumento para outros objetivos? Enfim!

As questões são inúmeras e poderíamos imaginar outras tantas. Mas só percebendo-as será possível olhar, contemplar ativamente, deleitar-me com esses desenhos. Vê-los / percebê-los enquanto possibilidades de tradução / ressignificação do mundo por parte das crianças, como espaço de liberdade diverso da vida. Entretanto, hoje, “imerso numa atmosfera de apelos, manipulado pelas cores e outras formas de sedução cultivadas pela sociedade de consumo, o sujeito desenvolve anticorpos para não mais sentir” (Oliveira, 1999:91), não mais ver.

Martins (1992a;1992b) insiste na perspectiva da educação do olhar – que chama de “sensível olhar pensante”. Benjamin (1993a:223) diz que “quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido”. Assim também as imagens – deveríamos nos deixar ver...

Através do meu olhar, procuro deslocar os desenhos da condição de objetos-escolares-cotidianos e encaro-os, sim, como objetos que se mostram e permitem-me um mergulho em suas ondas, que reverberam e configuram-se em significação. Enquanto narrativa visual, o  encerra, nele, uma história, um processo expressivo que, ali, está representado por símbolos gráficos não-convencionais ou pré-codificados. A oralidade, que muitas vezes o acompanha – assim como também todo o gestual e movimento corpóreo –, são linguagens outras que, como ele, estão ali transbordando das crianças-desenhistas. Essas linguagens só têm sentido na ação, e não mais *a posteriori*, pois o resultado congrega, não mais separadamente o movimento, as músicas, os gestos ou palavras que o acompanharam.

Quando vejo os , as “palavras presentificam-se no movimento narrativo das imagens, e governam, invisíveis, nosso entendimento e emoção” (Almeida, 1999a:47).

Entretanto, o objetivo da palavra, aqui, não foi descrever o que estava sendo visto, mas possibilitar o movimento entre imagem / texto, de forma que a atribuição de significados vá de uma coisa para a outra e possa a ambas incorporar. Uma interpretação, ao mesmo tempo, verbal e visual. As palavras tornam-se, assim, interiores – forma abreviada do meu pensamento que, no diálogo palavra / imagem, desvendam o sentido.

Fica, assim, um convite à visada. Que cada leitor deste texto, contemplador de tantas imagens, possa ver, de forma diferente esta trama, dando-lhe novas configurações.

Ver é esquecer o nome da coisa que vemos.

*Robert Irwin*

## IV – Bibliografia

Optei por dividir, este item, em duas partes. A primeira, *Bibliografia comentada sobre desenho*, é fruto de uma busca mais específica sobre este tema. Como muito tem se falado sobre desenho infantil, procurei apropriar-me de uma bibliografia mais ampla nas áreas de pedagogia, arte-educação, antropologia, psicologia e, a partir das leituras feitas, destaquei alguns pontos a serem partilhados<sup>1</sup>. Tornou-se uma espécie de resenha dos textos e pode servir de base para outros pesquisadores da área. A segunda é a bibliografia propriamente dita, aquela sobre a qual estruturo o trabalho. Dela foram excluídos os títulos que aparecem no item IV.1.

### IV.1 – Bibliografia comentada sobre desenho

ALBANO MOREIRA, Ana Angélica. *O espaço do desenho: a educação do educador*.

São Paulo: Loyola, s/d.

Além de o tema perpassar todo o texto, dedica um dos capítulos exclusivamente ao desenho da criança, designando-o como linguagem e associando-o ao lúdico, à brincadeira, ao jogo. Amplia a idéia de desenho para além dos traçados – também como a forma pela qual a criança dispõe materiais no espaço. Para a autora, o desenho é a primeira escrita da criança; é a forma que encontra para falar de si e de seu contexto. Apoiar-se em Piaget para estabelecer relação direta entre desenho e desenvolvimento cognitivo e lingüístico. Ainda baseada nos pressupostos do mesmo pesquisador, Ana Angélica constata que “as mesmas etapas do jogo se sucedem no desenho” (p.27).

ARFOUILLOUX, Jean C. *A entrevista com a criança: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho*. Rio de Janeiro: Zahar editora, 1976.

Apresenta o desenho infantil como uma das linguagens essenciais para o desenvolvimento de pesquisas com crianças pequenas, sobretudo aquelas que ainda não falam de forma articulada, num processo de entrevista. O desenho é apresentado como preenchedor das lacunas deixadas e revelador de formas de ver o mundo das crianças: “ele é um traço, um testemunho (...) É como uma janela aberta para uma terra incógnita, um continente perdido onde moramos há muito tempo e que é o domínio de seres muito enigmáticos: as crianças” (p.128). Para decifrar o que há por trás dessa “janela aberta” e

---

<sup>1</sup> Este material foi levantado em conjunto com Marcia Gobbi para um trabalho encomendado da 22ª Reunião Anual da ANPEd, em setembro de 1999 e encontra-se sob forma de texto em Gobbi & Leite, 1999. Os autores assinalados com (\*) foram aqueles em que tive uma contribuição mais específica da Marcia – a ela, meus agradecimentos. Agradeço, também, à prof. Ana Lúcia Goulart de Faria que, na época, estava na coordenação do GT de Educação Infantil.

conhecer suas incógnitas, utiliza os recursos oferecidos pela Psicologia. Acredita que essa área do conhecimento oferece subsídios para a interpretação dos desenhos infantis, no entanto, não se fixa somente no estudo das fases do desenvolvimento – soma a elas estudos da Semiótica aventando a possibilidade de conhecermos os códigos apresentados nos desenhos e, assim, seus estudos podem levar ao desenvolvimento de uma interpretação, tal como o autor afirma, mais completa. Apresenta, ainda, a necessidade de contextualizar a situação de produção dos mesmos, assim como, a situação afetiva existente, tanto individual, como com aqueles que estavam ao seu redor, enquanto o sujeito produzia o desenho. Propõe momentos ideais para que o pesquisador utilize o desenho como recurso – a entrevista vem primeiro e oferece-se como um abre-alas ao adulto para conhecer mais e melhor a percepção da criança de seu próprio universo, estado afetivo, vida imaginária, possibilidades de criação. Sugere que se permita o desenho livre. As perguntas acerca do que foi desenhado são indicadas como recursos para ajudarem o adulto a conhecer a criança e estabelecer contato mais aprofundado com ela em momentos nos quais somente uma das linguagens – oral ou desenho – seriam insuficientes.

BALTAZAR, Thereza Cristina de. Descobrimo um novo olhar sobre o desenho: a arte de expressar-se, *Monografia de Especialização*. PUC-Rio: Departamento de Educação, 1998.

A partir de 48 desenhos de crianças, de 4 a 13 anos, elaborados no interior de um Curso de Desenho, a Autora desenvolve uma reflexão crítica sobre o uso da cópia enquanto instrumento metodológico do ensino do desenho. Baseada em Vygotsky, defende o espaço de ressignificação infantil como parte fundamental do processo criador.

BARBOSA, Ana Mae. *A arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

Afirma que, dentro da pedagogia neoclássica, o desenho apresenta-se como elemento principal do ensino artístico e que surge, ao longo da constituição da arte-educação, sofrendo alterações consideráveis segundo vontades políticas e demandas sociais de cada época, sendo aplicado diferentemente para homens e mulheres. Aos primeiros, o aprendizado do desenho servia como técnica a ser desenvolvida para o trabalho – o estabelecimento de indústrias no Brasil apresentava, como necessidade, o desenvolvimento desta habilidade (uma característica das idéias políticas do liberalismo da época, onde a preocupação com a preparação para o trabalho estava presente). Às mulheres, aprender a desenhar servia para se desenvolverem as minúcias necessárias aos bordados e aos afazeres domésticos. Posteriormente tem-se a preocupação de empregar o desenho para profissionalizar a mulher. Neste contexto, os desenhos das crianças nem sequer são mencionados, fruto, parece, da concepção de infância que se tinha na época – assim como as mulheres, suas produções foram deixadas de lado e nada apreciadas pelos adultos. (\*).

\_\_\_\_\_. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

Traz como contribuição metodologias do ensino de arte apresentando algumas experiências norte-americanas e discussões com teóricos brasileiros. Ocupa-se em pensar a importância da Arte desde o momento da alfabetização até a adolescência, destacando o conceito de *alfabetização* que não deveria ocorrer apenas “fazendo as crianças juntarem as letras” (p.27), mas também com linguagens artísticas. O desenho aparece como mais uma possibilidade de expressar-se, não havendo um estudo minucioso desta produção que se encaixa entre tantas outras (\*).

BARTOLOMEIS. A expressão gráfico-pictórica, In: \_\_\_\_\_. *A nova escola infantil*. (ref.incompl.) 1982.

Destaca um capítulo inteiro para explicitar mais detalhadamente a proposta de *Expressão gráfico-pictórica* deixando clara a importância das atividades de desenho, pintura e modelagem, visto que “se objetiva um contexto de conceitos representativos e se experimentam sistemas de representação que põem em evidência de maneira mais ou menos marcada o grau de desenvolvimento motor e perceptivo, o estilo pessoal de visão, e certas características de ordem emotiva” (p.140). Apesar de sublinhar as considerações educativas envolvidas na produções infantis, sinaliza enfaticamente a necessidade de abrir-se espaço institucional para a livre-expressão, defendendo que as condições de produção serão meios essenciais para o desenvolvimento de uma linguagem pessoal. Para ele os desenhos congregam um movimento que expressa uma narrativa – quando acabados, “o produto é como um episódio, um fragmento, ou um resumo rápido” desta narrativa. Defendendo, então, que se não for possível remontá-la em sua inteireza, “o significado da produção permanece em grande parte obscuro” (p.147).

BELOTTI, Elena Gianini. As instituições escolares: a escola infantil, elementar e média, In: \_\_\_\_\_. *Educar para a submissão - o descondicional da mulher*. Rio de Janeiro: Vozes, 1979 (p.105-163).

Interessada no que os desenhos podem apontar sobre a sociedade das crianças-desenhistas, enfoca as questões de gênero e, analisando desenhos colhidos em algumas escolas maternas, aponta-os como *prova* de que o papel do homem e da mulher na Itália está social e culturalmente estruturado de forma diversa, visto que os desenhos “representam homens que trabalham e mulheres que ficam em casa no papel de mães, e só 1% representava uma mulher que ia trabalhar mas não se sabe muito bem aonde nem para fazer o quê. Já as atividades masculinas são sempre bem definidas e caracterizadas” (p.122). A Autora estava também atenta às condições de produção infantil: “[As professoras] comportam-se da mesma forma diante de garotos e garotas, ou de maneira diversa? Que esperam daqueles ou destas? Como é que os meninos e meninas respondem às expectativas da professora?” (idem:124).

BESSA, Mahilda. *Artes Plásticas entre as crianças*. Rio de Janeiro: José Olimpio Editora, 1969.

Dedica um capítulo ao comentário do desenho infantil. Para ela, há características comuns entre as produções das crianças, o que legitima a existência de estágios de desenvolvimento. Apresenta como idéia a construção de uma *Pedagogia da Arte* na qual a presença desta última é fundamental. Como proposta de prática pedagógica sugere às professoras trabalhos diferenciados a partir do reconhecimento das fases de desenvolvimento psíquico infantil. Acredita que as produções infantis possam sofrer alterações quando as crianças são expostas a produções artísticas, entretanto, ressalta que isto vai depender de sua faixa etária e nível de desenvolvimento individual. Salienta, ainda, a necessidade de se encontrar ambientes adequados ao desenvolvimento dos trabalhos de artes (\*).

BEYER, Evelyn. *Teaching young children*. New York: Pegasus, 1969.

Professora de pré-escola e fundadora de uma creche nos EUA, parece ir contra a corrente da época criticando enfaticamente todo o processo a que nos submetemos, na modernidade, no sentido de apressar a infância, supervalorizar a cognição, dar um caráter exclusivamente preparatório à educação infantil. Apesar de abordar a necessidade de vermos a criança como ser integral, não compartimentalizado em corpo e mente, seu discurso se encaminha para a explicitação do caráter *motor* das atividades de educação infantil – pré-requisitos para a escrita; para o bom equilíbrio (inclusive emocional); para o controle pessoal, bom comportamento etc. O espaço institucional acaba reduzido a local apropriado para escalar, pular, escorregar; obedecer, controlar-se. Não nega a importância de se oferecer também experiências significativas que envolvam o conhecimento da natureza, problemas lógico-matemáticos, desenvolvimento da linguagem em geral. Entretanto, não aborda a questão do desenho – nem como linguagem expressiva ou tampouco como treino motor que tanto enfatizou...

BRASIL.MEC.SEF. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*, vol.3.

Brasília: MEC/SEF, 1998.

Debruço-me, para fins desta bibliografia comentada, apenas sobre *A presença das artes visuais na educação infantil: idéias e práticas correntes* (p.87-91), onde o desenho é compreendido como forma primeira de expressão da criança, tratando-se de ponto inicial para outras linguagens artísticas que serão desenvolvidas mais tarde, pelas professoras. Trazem a visão etapista da produção infantil utilizando conceitos de Viktor Lowenfeld. Destacam que devem-se considerar os “esquemas de conhecimento próprios a cada faixa etária e nível de conhecimento” (p.91), somados ao desenvolvimento da imaginação, intuição e a cognição da criança. O objetivo é o desenvolvimento de uma criança mais sensível ao mundo e com conhecimentos em linguagens da arte, explicitando uma postura contrária, já de início, à proposta da livre expressão. Não é considerado o desenho espontâneo, a influência de outras crianças, assim como dos adultos que atuam junto à elas - o livre deixar fazer como opção cede lugar a práticas mais dirigidas e com objetivos mais delimitados (\*).

CABO VERDE. *Cabo Verde visto pelas crianças*. 1975.

Livro eminentemente gráfico elaborado com desenhos infantis a respeito da Revolução de Independência de Cabo Verde e das expectativas do povo em decorrência das reformas. Valoriza o desenho sem discutí-lo conceitualmente.

CLÉRO, Claude. *As atividades plásticas na escola e no lazer*. São Paulo: Cultrix, 1974.

Apresenta técnicas a serem propostas a crianças de diferentes faixas etárias, inclusive os pequenos. O desenho encontra seu lugar devido ao fato de oferecer-se como recurso simples para a criança. Preocupado que está com os materiais disponíveis e que sejam facilitadores das expressões infantis, o lápis, os pincéis atômicos, canetas, são, para o Autor, os que encontram-se mais à mão de todos (\*).

COLES, Robert. *Their eyes meeting the world - the drawings and paintings of children*.

New York: Houghton Mifflin Company, 1992.

O autor-médico traz uma significativa coleção de desenhos de meninos e meninas, todos com doenças graves e crônicas porém de diferentes países, etnias, credos, classes sociais, iluminando a idéia de singularidade e de possibilidade de expressão diferenciada que essas representações gráficas viabilizam. “Não é difícil, olhando desenhos e pinturas de crianças, perceber as significativas influências de suas experiências pessoais - ou os reflexos de raça, classe, religião ou momento histórico no sentimento do que é importante na vida de um menino ou menina” (p.8<sup>2</sup>). Seguindo os ensinamentos de William Carlos Williams, percebeu que as crianças com as quais trabalhava conseguiam expressar-se e colocar sentimentos, às vezes tão difíceis de serem verbalizados, através de diversas manifestações gráficas.

COMMISSIONNE MINISTERIALE. As novas orientações para uma escola da infância, In:

FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). *Cadernos Cedes*. São Paulo: Papirus, nº 37, 1995.

Neste documento é destacado, como finalidade da educação infantil, o desenvolvimento de competências lingüísticas através de múltiplos instrumentos, ressaltando-se a importância a ser dada às questões culturais, valorizando-se a “intuição e a inteligência criativa para o desenvolvimento do senso estético e do pensamento científico” (p.74). As funções imaginativa e poética são também consideradas “indispensáveis para um comportamento lingüístico correspondente à complexidade dos contextos e à riqueza de intenções” (p.83). O desenho é entendido como um dos instrumentos de representação de que dispõem as crianças pequenas e, assim, são valorizados enquanto expressão singular, “excluindo qualquer intervenção que levar à assunção de estereotípias” (p.90).

---

<sup>2</sup>No original: "It is not hard, looking at children's drawings or paintings, to see the important influences of personal experience, or the influences of race and class and region and historical moment on a boy's , a girl's, sense of what matters in life (...)." – todas as traduções são de minha responsabilidade.

COMUNE DI FIRENZE. *I disegni dei bambini del Kosovo*. Florença: Edizioni Pananti, 1999.

Livro onde crianças de 6 a 13 anos retratam suas vidas marcadas pelas experiências avassaladoras da guerra. Não discute conceitualmente o tema.

COQUET, Eduarda. *Anne Frank – uma história de hoje*. Portugal: Governo Civil de Braga, 1998.

Livro estruturado com desenhos e falas de crianças portuguesas, de Braga, com idade entre 8 e 19 anos, após uma exposição sobre o holocausto. Não se propõe a discutir o tema “desenho”.

CUNHA, Maria Helena Lisboa da. *Espaço real, espaço imaginário*. São Paulo: Editora Numen, 1991.

Desenvolve seus estudos procurando trazer, de um lado, a experiência de vida de seus três filhos, quando crianças de 3 para 4 anos, e suas características individuais – contemplativos, circunspectos, observadores, solitários, conturbados, agressivos, habilidosos... são algumas das adjetivações correntes – e, de outro, suas produções gráficas, pictóricas ou tridimensionais com argila. Descreve suas formas, explicita seus temas, tendo como base de análise a estreita relação com a construção do ego, com a relação imaginário / real; consciente / inconsciente. Buscando diálogos com Jung, procura explicar as primeiras formas circulares e elípticas das crianças enquanto indicadores de sua não indiferenciação – a fusão sujeito-objeto numa mesma rede; algo que remete à experiência uterina que acabou de vivenciar. A analogia com as mandalas – “círculos mágicos” utilizados pelos orientais em busca da meditação profunda – é fartamente explorada, trazendo também para a discussão o crítico de arte Herbert Read, que explora a idéia de que as produções infantis têm ampla significação psicológica e que se traduzem em processos que buscam uma ordem arquetípica coletiva. Entende que o desenho da criança pequena, acima de tudo, reflete diretamente suas relações interiores, sempre se remetendo / acionando a dimensão coletiva e arquetípica deste processo.

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

Traz o desenho de pintores como Paul Klee, Saul Steinberg, Vicent Van Gogh, e suas falas sobre o que pensam acerca de suas produções e os desenhos que nelas estão presentes. Salienta que a apresentação das falas (que parecem depoimentos) às futuras ou atuais professoras é importante por contribuir com a construção de um imaginário e de práticas diferenciadas sobre a produção de suas próprias crianças, tomando todo o cuidado de não compará-las aos adultos – o que resulta, tantas vezes, em menosprezo à produção infantil (\*).

\_\_\_\_\_. *O desenho da figura humana*. São Paulo: Scipione, 1990.

Traz elementos para reflexão, sobretudo para aqueles que estão em formação: pedagogos e estudantes de curso médio voltados para o magistério (\*).

DI LEO, Joseph. *A interpretação do desenho infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Suas pesquisas centram-se na interpretação e análise dos desenhos infantis. Para ele, a função do desenho é revelar o desenvolvimento psíquico da criança. A partir deste, formas terapêuticas de trabalho podem ser utilizadas com o objetivo de solucionar distúrbios psíquicos. Como base para sustentar suas afirmações, estuda 120 desenhos de crianças num leque etário bem amplo, havendo, inclusive, desenhos de crianças com pouco mais de um ano de idade. Procura nos traçados – mais ou menos fortes ou fracos –, nas cores, nos rabiscos feitos sobre o que foi produzido, trazer os sentimentos, angústias, ansiedades daqueles que os produziram. Como pensa e sente a criança? Ao desenhar sua família com figura humana diferenciada, o que isso significa? (\*).

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella & FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Segundo Veia Vecchi, em *O papel do atelierista*, o trabalho no atelier “envolve uma integração dos atos de representação visual, indo muito além da ênfase sobre a expressão estética e exploração da percepção” (p.136), uma vez que a proposta pedagógica está centrada no “uso de linguagens visuais como construção de pensamentos e sentimentos”, assim como a necessidade de um espaço propício que pudesse “torna-se um veículo cultural para o desenvolvimento de professores” (p.129).

FERRAZ, Maria Heloísa C. de & FUSARI, Maria F. de R. *Metodologia no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1997.

Apresentam uma reflexão acerca do desenho infantil, em especial sobre a produção de crianças pequenas. Estas últimas são percebidas pelas pesquisadoras como atuantes e em constante interação com o meio sociocultural no qual estão inseridas, sendo o desenho mediador de seus processos de construção de conhecimentos em artes. Concordam que há vários elementos que podem ser somados na constituição do desenho infantil, não sendo este apenas da ordem do desenvolvimento cognitivo. Defendem que o contato com as produções artísticas tem como resultado possibilitar a existência de crianças e adultos melhor sintonizados com o mundo e capazes de escolhas e produções mais críticas e sensíveis, em qualquer área de conhecimento (\*).

FERREIRA, Sueli. *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. São Paulo: Papyrus, 1998.

Como professora de pré-escola e artista plástica, estava interessada em discutir a interpretação dos desenhos das crianças. Depois de visitar os pressupostos teóricos de Luquet e Lowenfeld, convida ao diálogo Méridieu. Para esta Autora, o desenho não é uma caminhada em direção à representação do real – está ligado ao prazer de manejar formas, cores e materiais. É, então, um processo de desgestualização progressiva: do gesto ao traço e do traço ao signo (tendo a figura do boneco como transição de um momento ao outro). Sublinha a linha marcadamente maturacionista destes autores e busca apoio em Vygotsky para discutir mais detidamente a relação entre imaginação e conhecimento – já que os autores afirmam que “as crianças desenharam o que sabem do objeto” (p.28) – colocando os planos biológico e sociocultural numa perspectiva dialética. Nesta pesquisa a fala da criança ganha papel de destaque. Baseada no conceito de Vygotsky que considera o desenho-de-memória como uma “narração gráfica”, Ferreira afirma que a criança atribui significado à figura e, pela palavra, interpreta o que faz (p.33), ou seja: “o desenho da criança, composto de figuração e imaginação, é uma atividade mental que reflete significação e, portanto, é dependente da palavra” (p.34). A realidade é, então, interpretada pela criança no desenho, imaginando e fantasiando, elaborando modos de comunicação pela imagem – mas, neste percurso, a palavra é o signo essencial que faz emergir a figuração e explicita seus sentidos. Desta forma, conclui a Autora, a figuração dá suporte à narrativa e esta dinamiza e significa os traços gráficos. Explicita, assim, dois tipos de significados nos desenhos: os *objetivos* – que independem da palavra e, portanto, são de compreensão restrita; e os *subjetivos* – que dependem da palavra do autor-desenhista. Sendo a fala, segundo Vygotsky, constituidora do pensamento, Ferreira utiliza-se deste preceito para explicar que, evoluindo a fala e o pensamento, a criança evolui sua atividade de desenhar. Assim, as figurações dos desenhos são indicadores de seus conhecimentos internalizados: “se a criança desenha o que conhece, a mesma trajetória complexa de constituição de conhecimento explica a constituição do desenho” (p.52).

GÂNDARA, Maria Isabel. *Desenho infantil: um estudo sobre níveis do símbolo*. Lisboa: Texto editora, 1994.

Desenvolve temáticas para conhecer os desenhos das crianças e, assim, sai à procura de significados em suas produções artísticas. Para interpretar os desenhos divide-os segundo a faixa etária e procura analisar a complexidade dos traços e do uso da cor que, segundo a pesquisadora, ocorre em maior escala a partir do amadurecimento das crianças. A dimensão imaginativa encontra-se mais pormenorizada entre os mais velhos – oito anos para cima. Nestes, há uma preocupação em apresentar as emoções, o que não ocorre entre os mais novos. Para ela, as crianças acima dos 12 anos estão com as “portas abertas” para o aprendizado da arte visto que se encontram numa fase de desenvolvimento muito crítica, com traçados mais detalhados, o que as levaria a produções artísticas diferenciadas e mais enriquecidas (\*).

GARDNER, Howard. *As artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Dedica um capítulo especialmente à criança pequena como artista, isto é, já envolvida no processo artístico, entendido no universo de outras linguagens, tais como música, pintura e literatura. Sublinha o desenvolvimento de tais formas de expressão mesmo entre os bebês, tão pouco levados em conta por outros pesquisadores. Afirma que a criança pequena já aprecia e compreende as mensagens transmitidas pelos objetos de arte, tem senso de ritmo e harmonia, necessitando de um pouco de refinamento. Relata que a criança de cinco anos já é capaz de “experienciar sentimentos quando contempla objetos simbólicos e de apreciar a linha entre realidade e ilusão” (p.180). Para ele, posteriormente, a criança atingirá o grau de jovem artista e jovem executora, tendo, então, desenvolvido muito de seu potencial artístico por ter entrado em contato com estas produções da humanidade. Entende que, sobretudo os bem pequenos imprimem, em suas produções, grande parte de sua personalidade, o que nos permite conhecê-los melhor. O desenho surge, assim, como uma das linguagens, da mesma maneira que as pinturas, para análises do desenvolvimento e da personalidade infantil, no entanto, não os afirma como referências para análises de distúrbios psíquicos (\*).

GARUTI, Nives. *As escolas infantis municipais de Módena II: as práticas educativas*, In: ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Enumera alguns projetos vividos com as crianças de 3 anos numa experiência de *Educação gráfico-pictórica* em Escolas Infantis de Módena. Esta atividade é considerada uma linguagem pois utiliza códigos como recurso, dando relevo aos conteúdos (extraídos tanto da realidade externa, quanto da interna) e à diversificação dos materiais oferecidos. Nas oficinas de trabalho, as crianças familiarizam-se com a utilização formal dos instrumentos e materiais ao mesmo tempo em que podem usá-los de forma própria e pessoal. Valoriza-se o contato com obras de arte à medida que estas oferecem propostas variadas e modelos elevados, especialmente na arte contemporânea, pois recorre à utilização de técnicas e materiais muito próximos das crianças (escorridos, colagem de diversos materiais etc.): “não se trata de aproximar-se da arte para fazer interpretações emotivas, mas para captar as soluções estilísticas, as respostas dadas a problemas tais como a luz, o movimento, a perspectiva etc.” (p.120). Centrados na convicção de que as crianças podem atribuir novos / outros significados às vivências a partir do que trazem consigo, busca-se a representação de momentos nos quais elas estiveram envolvidas globalmente (fenômenos atmosféricos, campo onde se corre e rola etc.). Então, colocando-as diante de diversos materiais (escovas, paus, arames, bolas de espuma, novelos de lã, pedaços de corda, entre outros) e sobre uma extensa superfície de sustentação, permite-se que experimentem variados movimentos na pintura - os materiais podem ser empurrados, puxados, arrastados, jogados sobre o papel que é percorrido pelas crianças em diferentes direções e intensidades, com gesticulações variadas – elas “mergulham” no processo de criação! Ao final, depois de deixarem várias marcas no papel (geralmente em branco e preto), as crianças fazem suas interpretações, conversam

sobre o que estão vendo e a mediação do educador se dá no sentido de explicitar a relação com as técnicas de pintura contemporânea. Aos poucos este trabalho passa de coletivo a individual; o movimento das crianças vai ganhando intencionalidade e outros instrumentos são incorporados, enriquecendo todo o processo produtivo.

GOBBI, Marcia Aparecida. Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil, *Dissertação de Mestrado*. UNICAMP: Faculdade de Educação, 1996.

Debruça-se sobre desenhos de oito alunos seus de quatro anos e procura neles estabelecer fios de conexão entre suas temáticas e o fato de serem meninos ou meninas. Tem, especialmente, o mérito de ter se dedicado ao estudo das crianças de pouca idade de forma inovadora. Sua pesquisa aponta o desenho infantil como *documento* cujo sentido não se desvenda separado da fala de seus autores. Entende que, a partir destes, pode-se conhecer mais o universo sociocultural em que estes meninos e meninas estão inseridos – as relações de gênero, neste caso, explicitam-se, em parte, a partir da análise do conteúdo destas imagens. O argumento que a Autora constrói sobre a importância da fala está adequado se pensarmos nesta necessidade de reconhecimento e identificação das formas e também como instrumento (muito usado na Psicologia) detonador de sentimentos e questões às vezes nebulosas que ficam nas entre-linhas; nos não-ditos, nos presumidos.

\_\_\_\_\_. & LEITE, Maria Isabel. *O desenho da criança pequena: distintas abordagens da produção acadêmica em diálogo com a educação* – trabalho encomendado para a ANPEd – GT de Educação Infantil – Caxambú/MG, set/99 [mimeo].

Praticamente todas as resenhas desta bibliografia comentada encontram-se neste texto.

GREGG, Elizabeth M. *What to do when there's nothing to do*. New York: Delacorte Press, 1980.

Atribui aos pais um papel de condutores, de conscientizadores do mundo, indicando-lhes a necessidade constante de elogios e de questionamentos que levem a criança a perceber a distância entre seu desenho e a realidade, buscando, assim, aprimorar seu desenvolvimento criador. Divide suas sugestões por faixa etária – de bebês a cinco anos. As atividades gráficas e pictóricas aparecem a partir das crianças de três anos. Descreve seus desenhos como compostos por formas simples (círculos e cruces) e ainda podendo apresentar rabiscos. Para a autora, o desenho infantil é o esforço que a criança faz de colocar seus pensamentos e sentimentos no papel – e não a expressão do mundo real. Situa o quarto ano da criança como marco onde seus desenhos começam a ser reconhecíveis pelos adultos – ressalta que nesta época os pequenos já têm clara idéia do que querem desenhar, apesar de não se importarem com as proporções ou uso de cores. Reitera que meninos e meninas desta faixa de idade gostam de agir, de produzir com

vasta gama de materiais. Salieta que sentem prazer em nomear, guardar suas produções e, sobretudo, vê-las valorizadas pelos adultos.

GUSMÃO, Neuza Maria M. Socialização e Recalque: a criança negra no rural, In: *Cadernos Cedes*. Campinas: Papirus, nº32, 1993 (p.40-83).

Trabalhando com crianças de idade entre 7 e 12 anos, traz o desenho infantil como forma de verificar a presença de estigmas e estereótipos entre os negros moradores do meio rural de Campinho da Independência, região próxima à cidade de Parati, estado do Rio de Janeiro. Mergulha nesses desenhos objetivando, entre outras coisas, conhecer o universo destas crianças. Os trabalhos coletados foram produzidos dentro e fora da escola. Nesta última forma, solicitados pela professora tendo como temática o negro e o branco. Quanto aos resultados pôde perceber que parte dos desenhos obtidos na escola revelou dificuldade em trabalhar com o tema, destacando aspectos ligados à discriminação e preconceito. Os desenhos são, por assim dizer, instrumentos nas mãos do pesquisador e, por que não, do professor, para que grande parte deste universo seja conhecido. Documentam a realidade vivida e podem servir como fonte para reflexão e transformação da mesma (\*).

\_\_\_\_\_. Linguagem, Cultura e Alteridade: imagens do outro, In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº107, 1999<sup>3</sup>.

Traz à tona a idéia de que o significado dos desenhos, numa espécie de “linguagem visual compartilhada, fala da vida em sociedade, do modo como os indivíduos são classificados e, de como podem ou devem relacionar-se entre si”. A partir dos desenhos, procura discutir as crianças como um “outro” que não costuma ser visto ou ouvido como tal pelos adultos. Afirma que “cabe aos indivíduos e grupos, perceber, significar e interpretar a si mesmos em relação ao que vivem e experimentam”, ressaltando que, neste processo de significação, “o homem não apenas imita, reproduz, mas inventa e cria”. Destaca a importância da alteridade indagando se seria possível, na contemporaneidade, com tamanha circularidade, falar de cultura e costumes próprios restritos a determinado grupo social – cultura aqui sublinhada como produto e processo, reconhecida em seu caráter mediador das relações sujeito-mundo. Os desenhos destes meninos e meninas com os quais conviveu “são também abstração, cognição, comunicação que estão referidas às múltiplas possibilidades de interação social e comunicativa”. Propõe desenhos temáticos, acompanhados da escrita – a criança divide o papel e, numa parte desenha, na outra escreve sobre o desenho. Menos do que a imagem enquanto tal, o que parece estar em foco são as relações socioculturais descortinadas ao analisá-las – prepondera a idéia de que, conhecendo o desenho, conhece-se melhor a criança e sua realidade. Assim, interpretações das imagens quando descoladas dos textos correm o risco de escorregar para aferições de cunho psicologizante (ex: rosto sem boca=opressão à fala) pautadas, muitas vezes, em conhecimentos *a priori* da pesquisadora acerca do universo pesquisado (ex: saber que a professora da criança-desenhista era racista é um dado que interfere no entendimento de seu desenho).

---

<sup>3</sup> A resenha foi elaborada a partir do texto-original cedido pela própria Neuza Gusmão, antes da publicação aqui citada.

HEIN, Lucille A. *Como entretener a los niños*. México: Editorial Diana, 1973.

Sem falar exclusivamente de desenhos, assinala que o início das atividades criadoras pode ser percebido quando, na mais tenra idade, a criança demonstra interesse por objetos aparentemente inúteis, fazendo figuras, formas, modelando, desmontando. Atribui aos pais a responsabilidade por favorecer, então, este processo criativo oferecendo materiais a serem manipulados com variedade e segurança pelos pequeninos, brincando junto, dando modelos, ensinando técnicas. Sem distinguir produção artística de trabalhos manuais, a Autora sugere que a disponibilidade e aparente organização, por si só, assegurarão a produção *natural* das crianças. Não restringe as faixas etárias ou explicita fases de desenvolvimento, mas reforça que a criança de três a seis anos, “por ainda não estar sujeita à conformidade e uniformidade que impõem os anos escolares<sup>4</sup>”, deve ter sua capacidade criadora valorizada a fim de experimentar, criar, idealizar, improvisar, ser original e manejar suas idéias com liberdade. Não abordando separadamente o desenho, defende explicitamente a relação: “quanto maior oportunidade tiver de manipular e utilizar materiais diversos em suas atividades de arte e de trabalho manual<sup>5</sup>”, mais desenvolverá suas faculdades criativas.

HERBERHOLZ, Barbara. *Early childhood art*. Iowa: WMC Brown Company Publishers, 1978.

Divide com o leitor suas experiências como professora de arte de crianças pequenas. Com muitas sugestões de atividades, preocupa-se em destacar a função de promoção e preservação da identidade que as artes têm na vida dos meninos e meninas com os quais trabalha. Mesmo dedicando um capítulo inteiro ao desenho e à pintura, a Autora não foge das receitas e técnicas. Afirma que o desenho é básico para as artes pois, não só ele próprio é uma expressão, mas também por servir de suporte para outras manifestações artísticas. Diz que as crianças começam a desenhar quando misturam seus alimentos com o dedo, ou quando esfregam pauzinhos na terra ou areia... e só aos poucos vão percebendo que seu movimento deflagra resultados gráficos na superfície. Para ela, a possibilidade de desenhar desempenha papel fundamental no desenvolvimento artístico das crianças pois viabiliza a minúcia de detalhes, contornos etc., que outras expressões artísticas não favorecem. Preocupa-se com as condições de produção, sugerindo materiais, arrumação do espaço, propostas etc. – entende que assim estaria incentivando um maior desenvolvimento criador das crianças.

IABELBERG, Rosa. O desenho cultivado da criança, *Dissertação de Mestrado*. USP: ECA, 1991.

Apresenta a possibilidade de compreensão acerca do desenho infantil, utilizando, para isso, o método clínico de Jean Piaget. Trabalha não apenas com a produção de

---

<sup>4</sup> No original: “(...) no está aún sujeto a la conformidad y uniformidad que imponem los años escolares.” – p.63.

<sup>5</sup> No original: “(...) cuanta mayor oportunidad tiene de manejar y utilizar diversos materiales en sus actividades de arte y de trabajo manual (...)” – p.41.

adolescentes mas inclui em sua pesquisa entrevistas e desenhos de crianças a partir dos três anos de idade. Considera os desenhos como atos individuais que compreendem atos socializados, enfatizando a contribuição da cultura na qual o sujeito está inserido como um dos estimuladores desses atos e como interlocutor indireto das produções, contribuindo na criação – tanto na composição temática, quanto figurativa. Os desenhos são estudados tendo, como perspectiva, propostas construtivistas de alfabetização. A pesquisadora contrapõe as idéias que difundem apenas o lado espontâneo do desenho infantil. Defende que a interação da criança com outras acaba envolvendo-a em um processo de aprendizagem e construção de conhecimentos, também em artes, concluindo que, ao ser exposta às imagens – reproduções de obras artísticas de boa qualidade –, a criança recebe estímulos que dão outras configurações a seus desenhos (\*).

KELLOGG, Rhoda. *Children's drawing, children's mind*. New York: Avon, 1981.

Pesquisou 300.000 desenhos de crianças de todo o mundo priorizando os dos pequenos – 2 a 4 anos. A autora acredita que, após essa idade, as crianças diminuem sua produção ficando restritas à cópia ensinada daquilo que é produzido socialmente. Suas produções são dirigidas e não espontâneas, especialmente a partir dos oito anos de idade. Procura compreender os desenhos a partir das recorrências por ela analisadas - repetições existentes nas produções de crianças de todo o mundo classificadas pela pesquisadora em 20 rabiscos básicos – movimentos que a criança traça no papel, com ou sem controle visual: ponto; linha vertical simples; linha horizontal simples; linha diagonal simples; linha curva simples; linha vertical múltipla; linha horizontal múltipla; linha diagonal múltipla; linha curva múltipla; linha fluida aberta; linha fluida envolvente; linha zig-zag ondulada; linha de uma volta simples; linha de voltas múltiplas; linha espiral; círculo superpostas e linhas múltiplas; círculo com linhas múltiplas; linha circular espelhada; círculo simples cruzado e círculo imperfeito. Segundo ela, estes rabiscos combinam-se gerando, numa produção espontânea, 6 diagramas básicos: círculo ou oval; quadrado ou retângulo; triângulo; cruz; X; formas irregulares. Estas combinações geram outras: agregados; mandalas; sóis; radiais; rostos; figuras solares; figuras humanas. Todos surgem da percepção da criança sobre suas próprias garatujas, como uma tendência humana a sempre melhorar as produções. Identifica quatro estruturas de desenho entre o segundo e o quinto ano de vida das crianças: padrões, figuras, desenho e expressão pictórica. Acredita que, embora tais movimentos sejam originados *espontaneamente*, sendo *natural* nas crianças, recebem influência da cultura nesse desenvolvimento, podendo alterar-se (\*).

LINO, Dalila. O projecto de Reggio Emilia: uma apresentação, In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira (org.). *Modelos Curriculares para a Educação da Infância*. Porto: Porto Editora, 1996 (p.93-135).

Destacando a importância das artes e das experiências artísticas, sinaliza também que “as representações das crianças servem de base para debater, formular hipóteses, dando aos adultos informações sobre seu desenvolvimento” (p.103). As questões não giram especificamente ou isoladamente em torno do desenho pois o artista plástico tem como função auxiliar “as crianças a tornarem-se mestres em todas as técnicas de desenho,

pintura, modelagem, colagem e a expressarem-se usando uma variedade de linguagens simbólicas”, além de providenciar a documentação dos projetos desenvolvidos com painéis, vídeos e fotografias.

LOWENFELD, Viktor. *A criança e sua arte*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

Defende a livre-expressão como forma de manifestação da produção infantil, conectando-se com a Arte Moderna e suas concepções. Propõe que a criança esteja livre da influência dos outros, do social. Considera que ao estarem em contato com outras crianças pode surgir a imitação que seria uma forma de submeter-se às idéias alheias e modelos externos. A criança teria fases na elaboração de seus desenhos que deveriam ser incentivadas e consideradas com o propósito de proporcionar maior crescimento e o desenvolvimento emocional, intelectual, perceptual, físico, social, estético e criador. Estas fases ou estágios seguiriam uma ordem natural e espontânea cujo conhecimento e apoio devem ser feitos com base, não no produto final da criança e, sim, nos processos pelos quais passam enquanto fazem seus desenhos. Preocupado com o percurso criador, ressalta a importância de proporcionar aos professores um maior contato com este.

\_\_\_\_\_. & BRITAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

Em síntese, as fases do desenvolvimento do grafismo são as seguintes: *Garatuja* – dos 2 aos 4 anos. Começam fazendo rabiscos ao acaso no papel até que conseguem controlá-los melhor; *Pré-esquemática* – dos 4 aos 7 anos. Aqui “a criança faz suas primeiras tentativas de representação” (p.54). Seus elementos são desconectados e surge um “cabeça-pés” (badameco) representando a figura-humana; *Esquemática* – dos 7 aos 9 anos. Formas mais definidas. Faz a linha-base e dispõe os elementos lado-a-lado sobre ela; *Realismo Nascente* – dos 9 aos 12 anos, também chamada “Idade da Turma” (p.56). Os desenhos tornam-se menores, mais detalhados, com diferentes planos espaciais; *Pseudonaturalismo* – dos 12 aos 14 anos. Dirigidos por maior dose de raciocínio, os desenhos apresentam preocupação com proporções e profundidades. Podem trazer também características de humor e estilização propositais; *Decisão* – Marcados pelo conhecimento consciente da Arte, alguns jovens aperfeiçoam suas técnicas e aprimoram estilos. Nem todos atingem este estágio... Ressalta que a estética infantil é diferente da estética dos adultos e que deve ser respeitada, rompendo, de certa forma, com uma visão adultocêntrica. Alerta de que em várias produções infantis podemos perceber que a atenção dos adultos ao produto final gera inseguranças e a não valorização do que foi feito. Modelos pré-concebidos geram o estabelecimento de padrões e a necessidade do enquadramento do que foi produzido, por isso propõe que se trabalhe com temas.

LUQUET, Georges H. *O desenho infantil*. Porto: Editora Civilização, 1969.

Aponta posturas a serem adotadas pelos adultos frente a essa produção espontânea de meninos e meninas. Provavelmente devido à sua formação como antropólogo, propõe que sejam considerados os desenhos produzidos em diferentes contextos – estados, países – procurando-se perceber as diferenças culturais existentes. Assim como outros, estabelece

fases para o desenvolvimento do desenho infantil: *Realismo fortuito* – crianças até cerca de 2 anos e meio. Para ele, a criança não tem intenção em desenhar: o desenho é movimento. Caracteriza-se por rabiscos e células; *Realismo fracassado (ou gorado)* – até 4 anos e meio aproximadamente. A criança começa a intencionar o que vai desenhar. As representações se tornam figurativas e apresentam exageros ligados, especialmente, ao caráter afetivo. Faz elementos isolados sem preocupar-se com a relação do todo. Muitas vezes nomeia a partir do resultado obtido e pode trocar o nome dado anteriormente; *Realismo intelectual* – até 8 / 9 anos. Desenha não o que vê, mas o que sabe que existe – por isso as transparências ou raio X. Já elabora detalhes e faz cenas, mas ainda não percebe a perspectiva, utilizando-se de rebatimentos de planos, rotações etc. para dar conta de seus desafios; e *Realismo visual* – O estágio mais avançado é marcado pelo apuro técnico: perspectiva, luz e sombra, coordenadas, volume etc. Para ele, nesta última teríamos um empobrecimento da arte infantil devido a uma maior capacidade de imitar ou copiar produções de outros, recebendo, portanto, influência do ambiente externo. Segundo o pesquisador, o educador deve “deixar a criança desenhar o que quer, propondo-lhe temas sempre que ela necessita, sobretudo quando lhe pede, mas sem lhos impor e, sobretudo deixá-la desenhar como quer, a seu modo” (p.230).

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Não sei desenhar, *Dissertação de Mestrado*. São Paulo: USP-ECA, 1992a.

Pesquisa voltada para o desenho dos adolescentes, mas que se destaca nas reflexões sobre a atuação dos professores (\*).

\_\_\_\_\_. *Aprendiz da arte – trilhas do sensível olhar pensante*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992b.

O que fazer como professora dos pequenos? Como atuar entre eles? No capítulo *Criança e desenho: uma conversa para olhar e pensar a arte*, indaga: “Talvez antes [de falarmos sobre os desenhos] tenhamos de nos perguntar sobre o que vemos e lemos de um código que não é composto por letras. Fomos exercitados para isso? Como olhamos e lemos um desenho?” (p.35). Assim, propõe o reconhecimento do desenho enquanto linguagem que pode ser *lida*, ou seja, como um texto. Sugere que perguntas sejam feitas objetivando auxiliar a criança em seu processo de construção do desenho, defendendo que, desta maneira, o enriquecimento do repertório e das temáticas abordadas pela criança e a ocupação do espaço do papel e dos demais recursos materiais seriam favorecidos.

OAKLANDER, Violet. *Descobrendo crianças – a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. São Paulo: Summus, 1980.

Dirigido mais diretamente a terapeutas, dedica um capítulo grande a casos clínicos e seus encaminhamentos através das produções gráficas e / ou pictóricas de pessoas a partir de cinco anos de idade. Apesar de entender que “o desenho em si conta muita coisa que se passa dentro do sujeito” (p.39), defende que não deveriam ser interpretados *a priori* pelos terapeutas – mesmo que a interpretação esteja correta, a Autora entende que a simples

constatação em nada ajudaria às crianças. Indica que os utiliza como veículo detonador da fala de seus pacientes: sugere que desenhem (propostas bem variadas) e, a partir desta produção, elabora perguntas, pede que se estabeleçam diálogos entre os diversos elementos gráficos etc. A fluidez característica das tintas possibilita que as crianças produzam de forma livre e abstrata. Assim, acredita a Autora, expressam seus sentimentos mais profundos com maior facilidade. Atesta que os maiores podem trabalhar em silêncio para, depois, utilizarem-se da linguagem oral. Por outro lado, defende que as crianças menores precisam falar enquanto elaboram suas representações gráficas – as duas coisas não caminham dissociadas. Em outro momento, estabelece a especificidade etária quando afirma que, diferentemente dos maiores, os pequeninos gostam de pintar sem instruções, absorvem na mistura das cores, espalhando contemplativamente as tintas. Pontua que o prazer explicitado nestas atividades artísticas, especialmente na pintura, é percebido, sobretudo, naquelas crianças que não têm esta oportunidade em casa ou na escola. Critica que as instituições restrinjam estas experiências oferecendo-as, quando o fazem, apenas aos menores.

OS DESENHOS DAS CRIANÇAS DE TEREZÍN. Zidovské Museum Praha /  
Confederação Israelita do Brasil, s/d.

Livro que reúne desenhos e poemas de crianças dos campos de Terezín, sob a orientação do artista Fried Dicker-Brandejs. Através de círculos temáticos, trabalhava junto às meninas de 10 a 15 anos a fim de que liberassem, mesmo naquelas terríveis condições de opressão, seu ato criativo. Não fala *sobre* desenhos – é eminentemente imagético.

PIAGET, Jean & INHELDER, Bärbel. *A Psicologia da Criança*. Rio de Janeiro:  
Bertrand, 1994.

Levantam questões acerca do desenho das crianças, sempre a partir de Luquet, procurando estabelecer pontes entre o desenvolvimento gráfico e outros aspectos do desenvolvimento mental, como a estruturação topológica, por exemplo. Chegam a mencionar que, visto deste prisma, o desenho pode servir, também, de base para teste de desenvolvimento cognitivo. Jean Piaget não se dedicou explicitamente ao estudo dos desenhos infantis e reconhecia em Luquet um estudioso cuja contribuição – apesar de datada de 1927 – seria, ainda hoje, significativa.

PILLAR, Analice Dutra. *Desenho e construção de conhecimento na criança, Tese de  
Doutorado*. USP: ECA, 1994.

O que as próprias crianças pensam / falam sobre seus desenhos? Esta foi a questão básica desta pesquisa a partir da análise do processo de desenho de seis crianças de 2 a 4 anos durante três anos. Destaca-se por considerar como a criança concebe seu próprio desenho e inova quando estabelece uma mudança no foco de abordagem: “procurei abordar o desenvolvimento do desenho do ponto de vista do sujeito” (p.9). A atitude de nomear, tão comum entre os adultos em relação à produção da criança, dá lugar a uma outra: a de ouvir para depois nomear o que está sendo visto e, posteriormente, tentar interpretar. A

criança passa a ser o intérprete de seu próprio desenho, é entendida como sujeito, o que reverte posições cuja percepção da criança e da infância colocam-na à margem.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. *A visão dos educandos*. Movimento de reorientação curricular, 1993.

Traz inúmeros desenhos que foram propostos às crianças das instituições de educação infantil, a fim de tentar perceber como concebiam suas escolas. Estes desenhos serviram de subsídios para projetos de intervenção, embora não tenham sido discutidos enquanto veículo de expressão ou fonte de pesquisa.

READ, Herbert. *O sentido da arte*. São Paulo: IBRASA, 1976.

Entre outras coisas, discute a relação entre a capacidade artística e a experiência, explicitando que a inserção diferenciada do sujeito no tempo e no espaço marca sua produção cultural e o entendimento que se tem desta produção: "as mesmas formas podem possuir valor expressivo diferente, não apenas para pessoas diferentes mas também para períodos diferentes da civilização" (p.24). Ou de outra forma: "O artista depende da comunidade – toma o tom, o andamento, a intensidade da sociedade a que pertence" (p.165).

SANTOS, Claudia Ruas. *Artes plásticas na educação infantil: além do simples fazer*, *Monografia de Especialização*. PUC-Rio: Departamento de Educação, 1999.

A partir da concepção de criança produtora de conhecimento, que interage com a cultura e é influenciada por ela, a Autora relata experiências e traz reflexões sobre o ensino das Artes Plásticas na Educação Infantil, acrescentando à dimensão do "fazer artístico", a possibilidade de acesso e entendimento de uma produção cultural mais plural. O desenho infantil é ponto de destaque neste trabalho, enquanto forma de expressão dos pequenos.

STANT, Margaret A. *A criança de 2 a 5 anos – atividades e materiais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

Dedica um capítulo exclusivo aos desenhos – segundo ela, veículos que os pequenos têm para tentar compreender e expressar o mundo que os cerca, suas experiências, gostos, imaginação. Defende, então, que através deles o adulto poderá perceber o "estágio de crescimento" em que se encontram as crianças e, assim, auxiliar na aprendizagem, ou mesmo, detectar problemas emocionais. Apesar de estratificar a produção dos pequenos em fases, ressalta que nem todos passam por todas estas e que cada criança deve ter seu ritmo respeitado. Entretanto, a Autora *naturaliza* o desenho como atividade *inerente* à criança pequena pois esta *ainda não* desenvolveu a linguagem oral. Atribui ao desenvolvimento do desenho uma relação direta com a capacidade de observação e tomada de consciência das crianças e é terminantemente contra qualquer tipo de interferência ou orientação por parte dos adultos. Correntemente chama as crianças de "artistas" e suas produções de "obras de arte". Destaca, ainda, outras características dos desenhos e pinturas dos pequeninos que independem da etapa em que se encontrem:

representar-se a si próprios e despreocupar-se com as cores, perspectivas e tamanhos. Não só as crianças podem ser vistas / percebidas em fases de desenvolvimento, mas também seus desenhos: *Estágio de experiências* – como o próprio nome diz, a criança está testando lápis, tinta, suporte, espaço, movimentos, a si própria... é o processo que está em jogo e não o resultado final; *Estágio de descoberta* – na medida em que as experiências sensoriais do estágio anterior vão se desenrolando, a criança começa a examinar suas produções e, *a posteriori*, “ver” coisas em seus trabalhos, nomeando-os. A criança, nesta fase, “descobre” os símbolos que expressam as coisas e os sentimentos; *Estágio de predição* – marcado pela pré-disposição da criança em estabelecer o que vai ser simbolizado, mesmo que o resultado não seja “reconhecível” por outros; *Estágio de reconhecimento* – os observadores decodificam o desenho pois este já tem maior riqueza de detalhes e referências socioculturais. Os detalhes são inseridos na medida em que alçam importância afetiva para a criança ou sejam fundamentais para a ação que transcorre na cena ali representada.

STERN, Arno. *Comprension del arte infantil*. Argentina: Editorial Kapeluz, 1962.

Analisa a presença do desenho infantil dentro de *atelier*. Discorre sobre como o adulto deve portar-se nesse espaço, cuja estruturação volta-se totalmente para a recepção da criança e o estímulo à sua produção. Também vai incendiar a controvérsia a respeito de arte infantil – a primeira impressão é que Stern as coloca – mesmo as pequenas – nesta posição de artistas, ainda que não afirme isto, já que estão dentro do espaço privilegiado para a criação artística e, sobretudo, de adultos. No entanto, o Autor apresenta a criança pequena enquanto aquela que se encontra em *estado primitivo*, ou seja, não há intencionalidade no ato criador: “Colorir uma folha de papel é, para a criança, um fim em si mesmo e não o pretexto de uma representação com meios plásticos” (p.10<sup>6</sup>). Apresenta afirmações que o colocam ao lado de educadores cuja prática está na livre expressão, propondo o *deixar fazer* infantil. Porém, não acredita na produção totalmente espontânea, já que o meio – adultos e demais crianças – estabelecerão contato com a criança e a influenciarão. Não se deve, segundo Stern, transpor à produção infantil a linguagem utilizada para análise da produção adulta, visto que seria uma transposição de códigos inadequados à compreensão desta produção. Caso haja o desejo de atribuir à produção da criança o *status* de arte infantil, deve-se ter o cuidado de reconhecer que constitui um aspecto particular de arte. Quanto às produções dos pequenos, afirma que os rabiscos – como chama – devem-se ao fato de a criança não conseguir dominar os meios adequados para expressar-se de outra maneira, no entanto, ao fazê-los está criando. Sugere, ainda, que não se têm fases exatamente iguais entre as produções de crianças da mesma faixa etária. Porém, trata desenhos como partes de um processo evolutivo: etapas que se sobrepõem mas que não têm uma seqüência rígida nem, tampouco, denominações específicas. A partir delas, a criança adquirirá a possibilidade de expressar melhor o que deseja. O que pode ser observado são diferenças de estilo em cada uma, seja entre as produções de uma mesma criança ou de diferentes crianças. Segundo o autor, a linguagem oral entra neste momento como um meio incompleto para a total expressão da criança – a arte a completaria. Estabelece diferenças entre ser professor e o que chama de

---

<sup>6</sup> No original: “Colorear una hoja de papel es para el niño un fin em sí y no el pretexto de una representación com medios plásticos”.

artista-educador. Ao primeiro cabe o ensino mais didático, preocupado, principalmente, com o aprendizado da criança em expressar-se corretamente nas diferentes linguagens. Ao segundo, um estudo mais sistematizado no que se refere à história da arte e às técnicas, com o propósito de ensinar e deixar fazer o que quiser fazer, embora sua influência no ato educativo seja clara (\*).

VYGOTSKY, Lev S.. *La imagination y el arte en la infancia*. México: Hispánicas, 1987.

A criança é um ser social que interage na complexidade de relações constituidoras de suas funções psicológicas. Diz que os pequenos não estão preocupados com a realidade; são mais simbolistas que realistas e, assim, desenham de memória, mesmo com o objeto à sua frente – a criança desenha pensando e, por isso, suas experiências anteriores têm tanta importância. Como pesquisador, estava especialmente interessado neste processo criador - relaciona as construções imaginativas à quantidade de experiências acumuladas pelo sujeito-criador. Defende que o intelectual / emocional; ou o pensamento / sentimento; ou conhecimento / afetividade não caminham separados e que vivem em tensão. Para ele, é esta tensão que move a criação humana. Considera arte como trabalho, produto da atividade humana. Para o Autor, o ato de criação envolve cognição e linguagem para exprimi-la. Transcende a fronteira imaginação / realidade entendendo que todo o mundo da cultura é produto da imaginação e criação do homem. Entende que a criança recria o que já existe – constitui novos campos de significação para a realidade presente. É a partir da inquietude, da inadaptação, que o sujeito busca soluções outras, desencadeando o processo de (re)criação. Desta forma, a imaginação e a realidade cotidiana, mediadas pela linguagem, fundem-se na composição do desenho daquilo que a criança conhece. Os desenhos são, desta forma, signos constituídos pelas interações sociais. Da mesma maneira que não se prendeu às fases em seus estudos acerca do desenvolvimento humano, elaborando os conceitos de zonas de desenvolvimento, também não aprisionou os desenhos às etapas.

## IV.2 – Bibliografia utilizada

- ALMEIDA, Cláudia Zamboni de. As relações arte / tecnologia no ensino da arte, In: PILLAR, Analice Dutra (org.). *A Educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999 (p.71-84).
- ALMEIDA, Milton José de. *Pedagogia da Imagem - Anotações pessoais da disciplina de doutorado oferecida na Faculdade de Educação da UNICAMP, de março a junho de 1997* [mimeo].
- \_\_\_\_\_. *Metodologia de pesquisa com imagens - Seminário de Grupo OLHO, na UNICAMP, em setembro/98* [anotações pessoais].
- \_\_\_\_\_. *Cinema – arte da memória*. São Paulo: Autores Associados, 1999a<sup>7</sup>.
- \_\_\_\_\_. *A Educação visual da memória – imagens agentes do cinema e da televisão*. São Paulo: UNICAMP, 1999b [mimeo].
- \_\_\_\_\_. Anotações para o estudo da linguagem das imagens e sons na cultura atual, In: *ANAIS do II Encontro perspectivas do ensino de história*. s/d (p.142-148).
- ANDRADE, Mário de. ANDRADE, Mário de. Do desenho, In:\_\_\_\_\_. *Aspectos das artes plásticas no Brasil*. São Paulo, Livraria Martins Editora, 1968.
- \_\_\_\_\_. Portinari segundo Mário, In: *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília: IPHAN, nº20, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Depoimentos 2: “Curso de filosofia e história da arte” – publicação periódica para debate de arquitetura*. Instituto de Estudos Brasileiros/ GFAU, s/d.a [mimeo].
- \_\_\_\_\_. *Depoimentos 2: “A criança” – publicação periódica para debate de arquitetura*. Instituto de Estudos Brasileiros/ GFAU, s/d.b [mimeo].
- \_\_\_\_\_. *Depoimentos 2: “Sentimento e expressão – fases históricas” – publicação periódica para debate de arquitetura*. Instituto de Estudos Brasileiros/ GFAU, s/d.c [mimeo].
- \_\_\_\_\_. *Depoimentos 2: “Das origens da arte – os primitivos” – publicação periódica para debate de arquitetura*. Instituto de Estudos Brasileiros/ GFAU, s/d.d [mimeo].

---

<sup>7</sup> Na estruturação deste trabalho, recorri à versão preliminar que me foi cedida, pelo próprio Milton José de Almeida, antes da publicação do livro.

- \_\_\_\_\_. *Depoimentos 2: "Entrevista"* – publicação periódica para debate de arquitetura. Instituto de Estudos Brasileiros/ GFAU, s/d.e [mimeo].
- \_\_\_\_\_. *Mário de Andrade e a criança*. MAC/USP e IEB/USP, s/d.f.
- ANGELI, Margarida Nilda Barreto. Museus por teimosia – uma análise da utilidade dos museus, *Dissertação de Mestrado*. UNICAMP: Faculdade de Educação, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, V.N.). Discourse in life and discourse in art: concerning sociological poetics, In: *Freudianism: a marxist critique*. New York: Academic Press, 1976 [trad. para fins didáticos de C. Tezza].
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- \_\_\_\_\_. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento - o contexto de François Rabelais*. São Paulo/ Brasília: Hucitec/ Edunb, 1993 (p.1-51).
- BARBOSA, Ana Mae. A pintura: algumas polaridades no Brasil e suas conseqüências para a crítica e o ensino, In: \_\_\_\_\_. et al. *Som, gesto, forma e cor: dimensões da arte e seu ensino*. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1996 (p.7-13).
- BAZIN, André. Ontologia da imagem fotográfica, In: XAVIER, Ismael (org.). *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Graal, 1991.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas I - Magia e técnica. Arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993a.
- \_\_\_\_\_. *Obras escolhidas II - rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1993b.
- BENTO, Antonio. *Portinari*. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial Ltda., 1980.
- BERNARDO, João. *Ruínas e Modernidade na estética e na cultura política do capitalismo*. Anotações pessoais da disciplina de doutorado oferecida na Faculdade de Educação da UNICAMP, regime integral de inverno, em julho de 1997 [mimeo].
- BOLETIM DO CENTRO DE MEMÓRIA DA UNICAMP. *Especial sobre fotografia*. vol.5, nº10, jul/dez 1993.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica, In: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1996 (p.183-191).

- BRAY, Josette Dacosta. *Descubre el Guernica de Picasso*. Espanha: Museo Nacional Centro de Arte Rainha Sofia / Edita Aldeasa, s/d.
- CADERNOS DE ANTROPOLOGIA E IMAGEM. *Antropologia e cinema: primeiros contatos*. Rio de Janeiro: UERJ, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Antropologia e fotografia*. Rio de Janeiro: UERJ, 1996.
- CARVALHO, Maria Cristina M.P. de. Leitura e escrita de futuras professoras: um estudo em uma escola de formação, *Dissertação de Mestrado*. PUC-Rio: departamento de Educação, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Infância, cultura e formação de professores*. Rio de Janeiro, 2000 [mimeo].
- CORSINO, Patrícia. *Infância e literatura* – palestra na UERJ, em maio de 2000 [anotações pessoais].
- DALI MONUMENTAL. *Catálogo da exposição MNBA/RJ e MASP/SP*. Textoart, 1998.
- DALI, Salvador. *Diário de um gênio*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- DEMARTINI, Zelia de Brito Fabri. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais, In: VON SIMSON, Olga de Moraes (org.). *Experimentos com Histórias de Vida*. São Paulo: Vértice, 1988 (p.44-71).
- DIAS, Karina Sperle. Formação estética: em busca do olhar sensível, In: KRAMER,S.; LEITE, M.I.; NUNES, M.F. & GUIMARÃES,D. (orgs.). *Infância e Educação infantil*. São Paulo: Papirus, 1999 (p.175-202).
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Direito à infância: Mário de Andrade e os Parques Infantís para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938), *Tese de Doutorado*. USP: Faculdade de Educação, 1993.
- \_\_\_\_\_. *O espaço físico nas instituições de educação infantil* - texto apresentado no III Seminário “Estabelecimento de critérios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil” - Brasília, 1997 [mimeo].
- GALARD, Jean. *A beleza do gesto*. São Paulo: Edusp, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Estética da vida: abolição ou estetização da arte?* – palestra no Centro Cultural Itaú/SP, abril/99 [anotações pessoais].
- \_\_\_\_\_. *Estetização da vida: abolição ou generalização da arte?* São Paulo, 1999b [mimeo].
- \_\_\_\_\_. *Le musée: lieu de scandale ou espace social apaisé?* Cuny, 2000 [mimeo].

- GARCIA, Claudia Amorim; CASTRO, Lucia Rabello de & JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância, cinema e sociedade*. Rio de Janeiro: Ravil / Coleção Escola de professores, 1997.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO / SECRETARIA DO ESTADO DA CULTURA. *Portinari – retrospectiva*. São Paulo: Imprensa Oficial, 1997.
- GUIMARÃES, Daniela & LEITE, Maria Isabel. Pensando a educação (infantil) a partir de autores italianos: uma resenha crítica da bibliografia traduzida para o português, In: *Revista Educação*. PUC-Rio: Departamento de Educação, nº43, maio/1999.
- GUIMARÃES, Daniela; NUNES, Maria Fernanda & LEITE, Maria Isabel. História, Cultura e Expressão: fundamentos na formação de professores, In: KRAMER,S.; LEITE, M.I.; NUNES, M.F. & GUIMARÃES,D. (orgs.). *Infância e Educação infantil*. São Paulo: Papirus, 1999 (p.159-174).
- HUZAK, Iolanda & AZEVEDO, Jô. *Crianças de fibra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- JARDIM, Antonio. *A música na educação infantil* - texto apresentado na reunião Mensal do Fórum Permanente de Educação Infantil do Rio de Janeiro, out/98 [mimeo].
- JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem - Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. São Paulo: Papirus, 1994.
- \_\_\_\_\_. Por uma leitura estética do cotidiano ou a ética do olhar, In: KRAMER, Sonia & \_\_\_\_\_. *Histórias de Professores - leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.
- \_\_\_\_\_. & KRAMER, Sonia. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, In: \_\_\_\_\_. *Histórias de Professores - leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.
- JOBIM e SOUZA, Solange & CASTRO, Lúcia Rabello de. Pesquisando com crianças: subjetividade, dialogismo e gênero discursivo, In: *Psicologia Clínica Pós-Graduação e Pesquisa*. PUC-Rio: Departamento de Psicologia, volume 9, 1997/8.
- KONDER, Leandro. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. Rio de Janeiro: Campos, 1989.

- KOSSOVITCH, Leon. A arte e a contribuição da pesquisa histórica, In: BARBOSA, Ana Mae T.B.; FERRARA, Lucrécia D'A. & VERNASCHI, Elvira (orgs.). *O ensino da artes nas universidades*. São Paulo: EDUSP/CNPq, 1993 (p.59-70).
- \_\_\_\_\_. *Arte e cotidiano* – palestra no Centro Cultural Itaú/SP, abril/99 [anotações pessoais].
- KOSSOY, Bóris. *Fotografia e história*. São Paulo: Ática, 1989.
- \_\_\_\_\_. Realidad y Ficción en la trama fotográfica, In: *Fotomundo*. Buenos Aires: Sociedad Impresora Americana SAIC, nº 342, out/96 (p.78-82).
- KRAMER, Sonia. Questões raciais: entre lembranças e reflexões, In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995.
- \_\_\_\_\_. Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar em museus, In: KRAMER, S. & LEITE, M.I. (orgs.). *Infância e produção cultural*. São Paulo: Papirus, 1998 (p.199-215).
- \_\_\_\_\_. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica, In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). *Currículo: políticas e práticas*. São Paulo: Papirus, 1999.
- \_\_\_\_\_. & LEITE, Maria Isabel F.P.(orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo: Papirus, 1996.
- LEITE, Maria Isabel F.P. No campo da linguagem, a linguagem do campo - o que falam de escola e saber as crianças da área rural?, *Dissertação de Mestrado*. PUC-Rio, Departamento de Educação, 1995.
- \_\_\_\_\_. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas, In: KRAMER, S. & LEITE, M.I. (orgs.). *Infância e produção cultural*. São Paulo: Papirus, 1998a (p.131-150).
- \_\_\_\_\_. O museu como espaço de cultura infantil, In: *II Seminário de pesquisa da FE – resumos*. Campinas: UNICAMP, 1998b (p.96).
- \_\_\_\_\_. *Convidando a arte a dialogar com a educação: problematizando o papel do registro escrito no desenho infantil* – trabalho aprovado para apresentação na mesa redonda “Expressões e criatividade”, no Congresso Internacional “Mundos Sociais e Culturais da Infância”, na Universidade do Minho, em Braga / Portugal, em janeiro de 2000a [mimeo].

- \_\_\_\_\_. Desenho na infância e na adolescência, In: *ANAIS do II Congresso de Reorientação Curricular*. Blumenau, SME/FURB, 2000b (p.57-63).
- \_\_\_\_\_. Desenho e aprendizagem, In: *ANAIS do II Congresso de Reorientação Curricular*. Blumenau, SME/FURB, 2000c (p.143-145).
- LEITE, Miriam Moreira. *Retratos de família*. São Paulo: EDUSP, 1993.
- \_\_\_\_\_. Infância e memória: léxico familiar e sonhos de transgressão, In: *Cadernos Pagú – gênero, narrativas, memória*. São Paulo: UNICAMP, 1997 (p.355-364).
- LIMA, Marcelo. *Arte, Cultura e Identidade Cultural: conflitos simbólicos e desenvolvimento* - Palestra proferida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, 1997 [anotações pessoais].
- LIMA, Mayumi S. *A cidade e a criança*. São Paulo: Editora Nobel, 1989.
- LISPECTOR, Clarice. Preciosidade, In: \_\_\_\_\_. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995 (p.103-116).
- LOPES, Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho. Foto-grafando: sobre arte-educação e educação especial, *Dissertação de Mestrado*. UERJ: Faculdade de Educação, 1996.
- LOPES, Arly Cleyde Lemos. Infância e arte: o que pensam os professores de educação infantil sobre arte na sala de aula, *Monografia de Especialização*. PUC-Rio: Departamento de Educação, 2000.
- MAC-USP/ IEB-USP. *Mário de Andrade e a criança*. [s/d].
- MARIN, Louis. Ler um quadro. Uma carta de Poussin em 1639, In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Liberdade, 1996.
- MARTINS, José de Souza (coord.). *O massacre dos inocentes – a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1991.
- MENDES, Maria Francisca. A criança revela sua fala. E a escola, o que faz? *Monografia de Especialização*. PUC-Rio: Departamento de Educação, 1999.
- NEIVA Jr., Eduardo. *A imagem*. São Paulo: Ática, 1986.
- NOGUEIRA, Letícia. A criança e o computador: instantâneo da modernidade através das lentes infantis, *Dissertação de Mestrado*. PUC-Rio: Departamento de Educação, 1996.

- OLIVEIRA, Ana Claudia de. Convocações multissensoriais da arte do século XX, In: PILLAR, Analice Dutra (org.). *A Educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999 (p.85-97).
- PANOFSKY, Erwin. *Significado nas artes visuais*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- PASOLINI, Pier Paolo. Gennariello: a linguagem pedagógica das coisas, In: \_\_\_\_\_. *Jovens infelizes: antologia de ensaios corsários*. São Paulo: Brasiliense, 1990 (p.125-136).
- PESSOA, Fernando. Poemas inconjuntos, In: \_\_\_\_\_. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1977.
- PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura, In: \_\_\_\_\_. (org.). *A Educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999a (p.9-21).
- \_\_\_\_\_ (org.). *A Educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999b.
- PORTINARI, Cândido. *Retalhos de minha vida de infância*. Rio de Janeiro: Livroarte, 1979.
- PORTINARI: IMAGENS DO BRASIL. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 1996.
- PROJETO PORTINARI. *O Brasil de Portinari – exposição de réplicas*. Rio de Janeiro: Projeto Portinari, s/d.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”, In: VON SIMSON, Olga de Moraes (org.). *Experimentos com Histórias de Vida*. São Paulo: Vértice, 1988 (p.14-43).
- RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1995.
- REY, Pierre. *Une saison chez Lacan*. Paris: Robert Laffont, 1989 (p.107-118).
- RICHARDSON, Joy. *Looking at pictures – an introduction to art for young people through the collection of the National Gallery*. London: A& C / National Gallery Publications Limited, 1997.
- RICHTER, Sandra. Infância e imaginação: o papel da arte na educação infantil, In: PILLAR, Analice Dutra (org.). *A Educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999 (p.181-198).

- ROCCO, Edwin Parra. Produção artística da criança e novas tecnologias, In: BARBOSA, Ana Mae et al. *Som, gesto, forma e cor: dimensões da arte e seu ensino*. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1996 (p.44-63).
- RODARI, Gianni. *Gramática da Fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. A compreensão do desenvolvimento estético, In: PILLAR, Analice Dutra (org.). *A Educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999 (p.23-35).
- SAMAIAN, Etienne. A “caverna obscura”, In: *Imagens*. São Paulo: Edunicamp, nº1, abril/94 (p.50-61).
- SANTOS, Magaly de Oliveira Cabral. Lições das coisas (ou Canteiro de Obras) – através de uma metodologia baseada na Educação Patrimonial, *Dissertação de Mestrado*. PUC-Rio: Departamento de Educação, 1997.
- STAM, Robert. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo: Ática, 1992.
- TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- UHLE, Agheda. *Anotações sobre a utilização de fontes orais e biografias na pesquisa em educação*. São Paulo: UNICAMP / CNPq, s/d [mimeo].
- \_\_\_\_\_. *Seminários Avançados - Anotações pessoais da disciplina de doutorado oferecida na Faculdade de Educação da UNICAMP, de agosto a dezembro de 1997* [mimeo].
- Von SIMSON, Olga Rodrigues de. *Imagem e memória: reflexões sobre a utilização conjugada de fotografias históricas e relatos orais como suportes empíricos da pesquisa histórico-sociológica* – Texto apresentado no XIX Encontro Anual da ANPOCS. Caxambú/MG, out/95 [mimeo].
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- WOOLF, Virginia. *Momentos de vida - um mergulho no passado e na emoção*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- YENAWINE, Philip. *Shapes*. New York: The Museum of Modern Art / Delacorte Press, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Places*. New York: The Museum of Modern Art / Delacorte Press, 1993.

## Anexo I

### ROTEIRO PARA APRECIACÃO ESTÉTICA E CRÍTICA DA OBRA DE ARTE<sup>1</sup>

1 – Observe atentamente a obra de arte:

#### I – ITENS DESCRITIVOS

I.1 – Sentimentos: qual o sentimento que a obra de arte desperta em você? Alegria, tristeza, dramaticidade, paz, leveza, depressão, revolta, ternura, piedade, relaxamento, tensão, esperança, melancolia, solidão, amizade, resignação, calma, harmonia, amor, dor, agressividade, paixão, dinamismo, lentidão, vergonha, austeridade, compaixão, outros.

Qual foi sua primeira impressão deste trabalho?

I.2 – Categorias estéticas: observe atentamente a disposição das linhas estruturais do trabalho.

I.2.1 – LINHA: como são as linhas do trabalho? Horizontais, verticais, diagonais, curvas, denteadas, trançadas, espiraladas, torcidas, interrompidas, contínuas, finas, grossas, suaves, fortes, circulares, outras.

I.2.2 – COR: fixe a imagem, pisque e observe suas cores. Primárias, secundárias, terciárias, complementares, quentes, frias, neutras, contrastantes, claras, escuras, brilhantes, fortes, outras.

As cores interferem na obra de arte de modo a lhes proporcionar vida e as tornam mais interessantes?

I.2.3 – TEXTURA: identifique a textura adquirida pelos materiais empregados pelo artista no trabalho. Lisa, áspera, sedosa / acetinada, aveludada, rígida, granulosa, porosa, macia, arenosa, rugosa, quebradiça, escorregadia, inconsistente, outras.

I.2.4 – FORMAS: que tipo de forma foi utilizada pelo artista em sua obra? Geométrica, orgânica, angular, arredondada, triangular, retangular, quadrada, cilíndrica, semi-circular, cônica, piramidal, outras.

---

<sup>1</sup> FONTE: JOHNSON, Margaret (Winthrop University – USA) “Guided approach to making a reflective aesthetic judgment” - tradução: Amanda P. da Fonseca Tojai (MAC/USP). Agradeço o roteiro à Claudia Ruas.

I.2.5 – COMPOSIÇÃO: como o artista organizou as formas do trabalho? Equilibrada, simétrica, assimétrica, repetida, desequilibrada, proporcional, proporcional, ritmada, sobreposta, apoiada, desapojada, outras.

Como seus olhos se movimentam em relação à obra de arte? Constante, ritmado, rápido, lento, salteado, flutuante, ondulado, uniforme, superficial, profundo, outras.

Relacione os objetos que você vê na obra, situando-os. Há o destaque de algum deles em relação aos demais?

I.2.6 – TÉCNICA: qual foi a técnica utilizada pelo artista? Pintura, desenho, gravura, fotografia, colagem, assemblage, escultura, objeto, xerografia, holografia, instalação, outras.

I.2.7 – TEMÁTICA: qual é a temática desse trabalho? Retrato, auto-retrato, cena cotidiana, cena histórica, cena religiosa, paisagem rural, paisagem urbana, marinha, natureza morta, alegoria, abstração, outras.

## II – INTERPRETAÇÃO

Observe como o artista empregou os elementos formais em seu trabalho para expressar sentimentos ou idéias. Que impressões você retira dessa obra de arte?

Esse trabalho traduz alguma lembrança ou experiência particular sua?

Que título você atribuiria a esse trabalho?

## III – FUNDAMENTAÇÃO

Faça uma pesquisa tendo por objeto o artista, sua obra e seu contexto histórico, fazendo um breve relato.

## IV – APRECIÇÃO CRÍTICA

Após concluir este roteiro, faça uma nova leitura da obra de arte e procure verificar se as suas impressões anteriores modificaram-se ou não. Em caso afirmativo, descreva as mudanças havidas.

Qual é a impressão definitiva que você retira da obra de arte analisada?

Na sua opinião, a obra de arte pesquisada e o seu autor trazem alguma contribuição para as artes plásticas?

Você já teve a oportunidade de ver algum trabalho semelhante a esse? Em caso afirmativo, identifique-o.

Você saberia relacionar essa obra de arte com outros trabalhos? Justifique.

Você é capaz de identificar alguma tendência artística nessa obra de arte?

Em que medida o conhecimento do contexto histórico-artístico da obra e de seu autor influenciaram sua impressão sobre a mesma?

V – INFORMAÇÕES ADICIONAIS

O que mais você desaria conhecer a propósito do trabalho e de seu autor?

## Anexo II

### LEVANTAMENTO DE FATOS NOS EXEMPLARES, DE ABRIL E MAIO/98, DO “JORNAL DO BRASIL”<sup>2</sup>

#### **Esporte**

Guga vence a Taça Davis;  
Ronaldinho é manchete diariamente;  
Vasco é campeão da Taça Guanabara;  
Preparativos da Copa do Mundo/98;  
Seleção/Copa do Mundo;

#### **Cidade**

Epidemia de dengue;  
Incêndio no Aeroporto Santos Dumont;  
Tragédia do edifício Palace II;  
Pit Bull ataca cinco pessoas;

#### **Mundo**

Ovelha Dolly;  
Efeitos do El Niño;

#### **TV**

Novela “Torre de Babel”;  
Gravidez da Xuxa;  
Tiazinha;

#### **Programação cultural**

Estréia do filme “Central do Brasil”;  
Circo Tihany;  
Exposição do Salvador Dali;  
Exibição do filme Titanic;

#### **Outros temas:**

Páscoa; Dia das mães;

---

<sup>2</sup> Levantamento realizado na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro por Mônica Teixeira. A ela, meus agradecimentos.

## **Anexo IV**

- 1- Fábio Roberto de Oliveira / São José do Rio Preto / 24 anos
- 2- Adriana Ribeiro Saboki / Santa Fé do Sul / 27 anos
- 3- Adriana Rubiato / Araçatuba / 28 anos
- 4- Valéria Cristina Catais Costa / Andradina / 30 anos
- 5- Ana / São Paulo / 30 anos
- 6- Elizabeth H. Yano / Pacaembu / 33 anos
- 7- Dirce Xavier Jordani / Guaraci (PR) / 35 anos
- 8- Edna / Icém / 37 anos
- 9- Maria Aparecida Milaré Olívio / Gastão Vidal / 39 anos
- 10- Maria José Ferreira Marinelli / Nova Granada / 41 anos
- 11- Eugênia / Olímpia / 43 anos
- 12- Doralice / Tanabi / 47 anos
- 13- Maria Elisa Zanovello / Monte Aprazível / 50 anos
- 14- Izaltina / Potirendaba / 59 anos

Faire plaisir à chacun  
vous sera payé de son plein.  
Johann 2.4



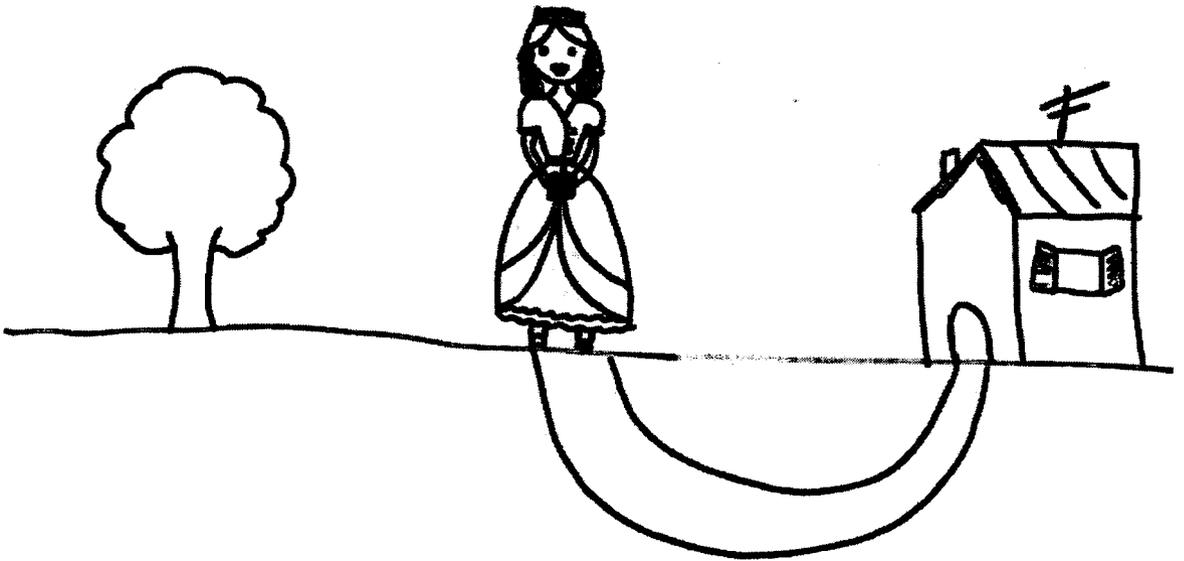
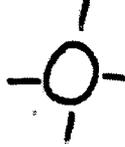
Colina de Pádua Salto  
Salto - 27 avos  
Santa Rita de Sul, S.P.



Nome: Adriana  
Rubiato

cidade: Arapituba

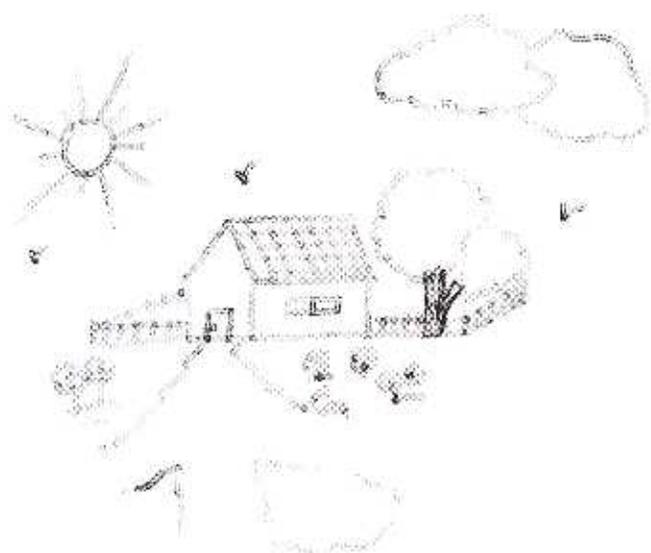
idade: 28 anos



Valley Custom Cutters & Co.

Amherst, Mass.

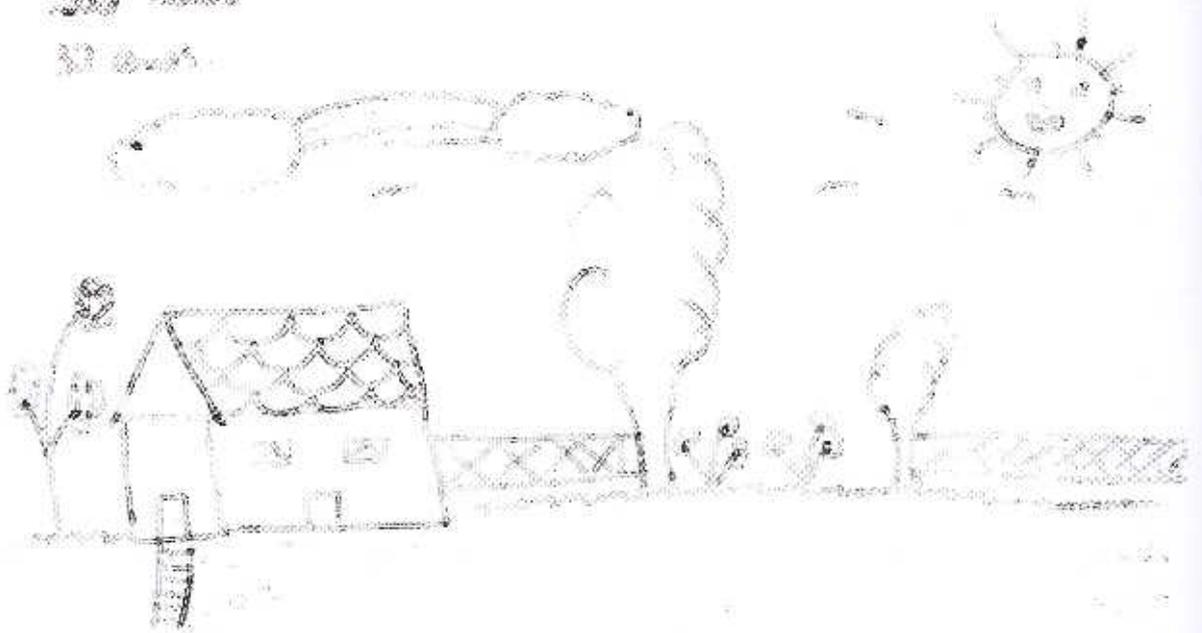
2000



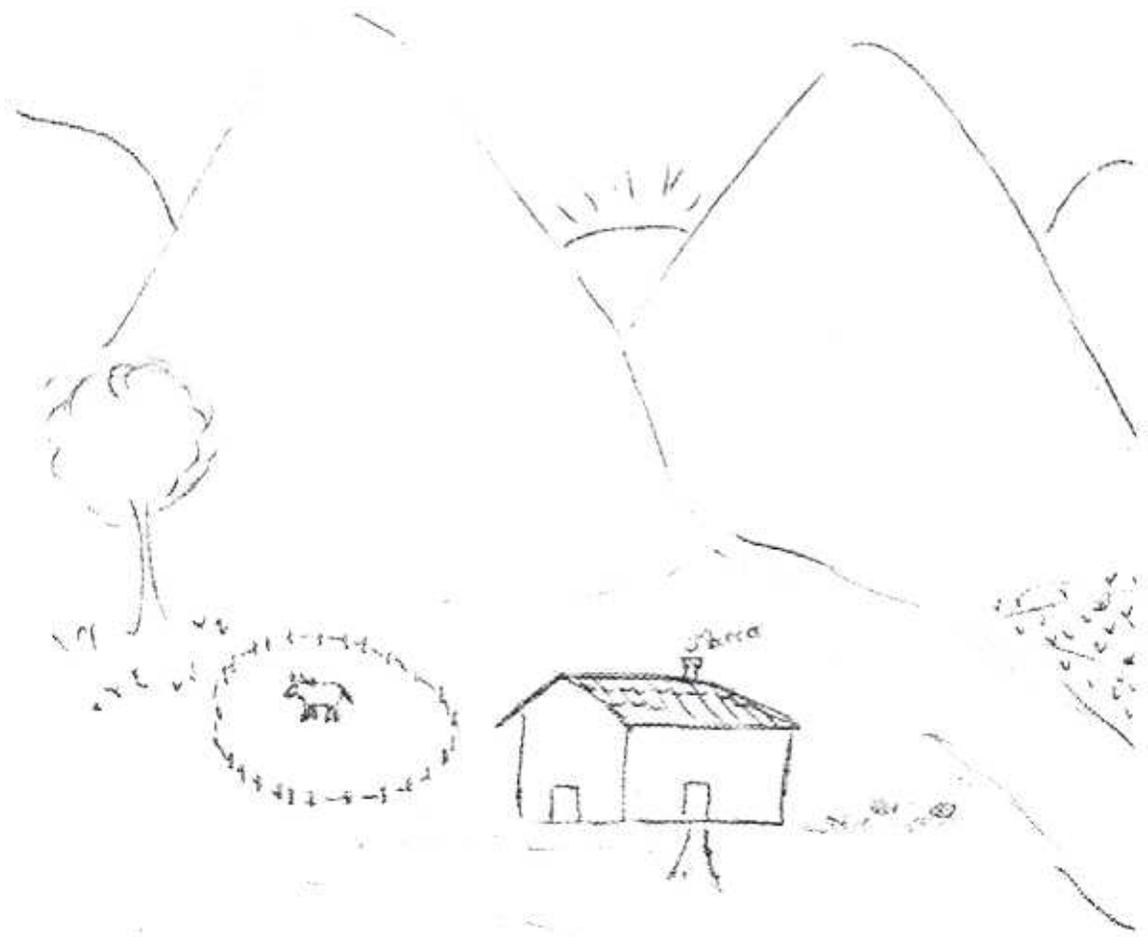
1872

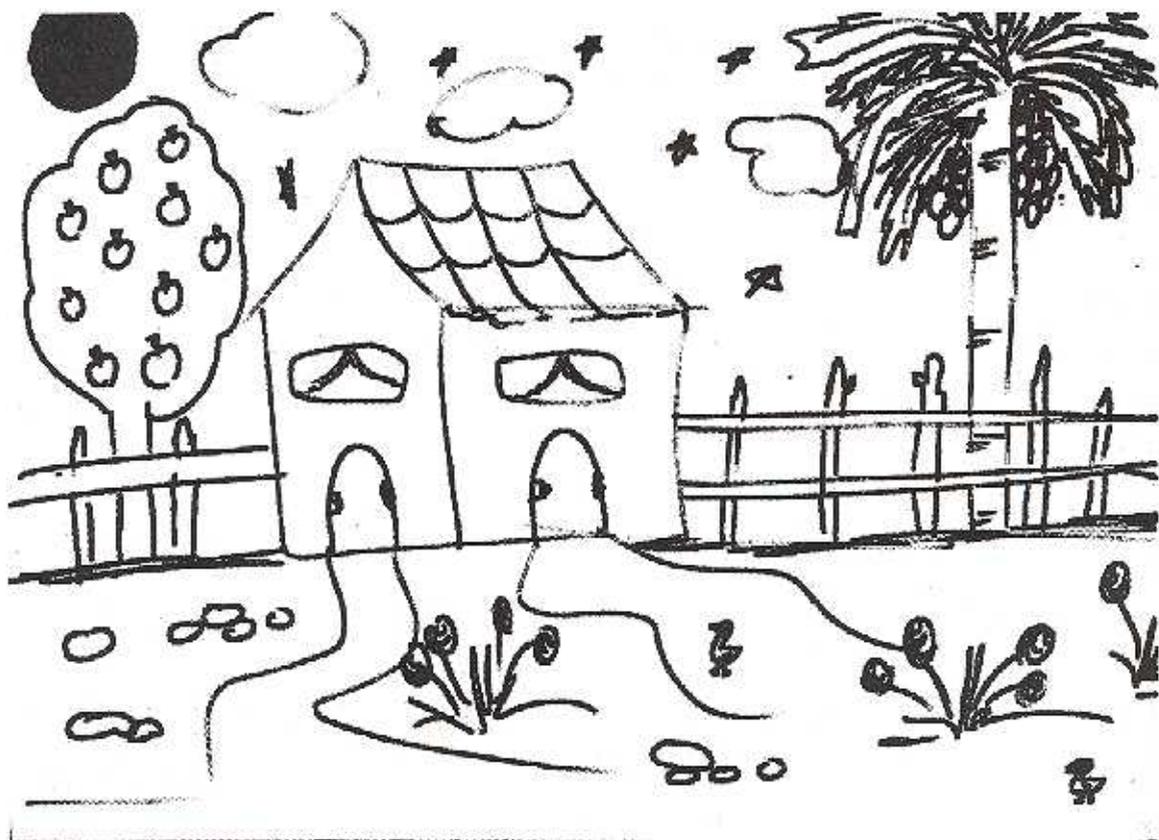
1872

1872

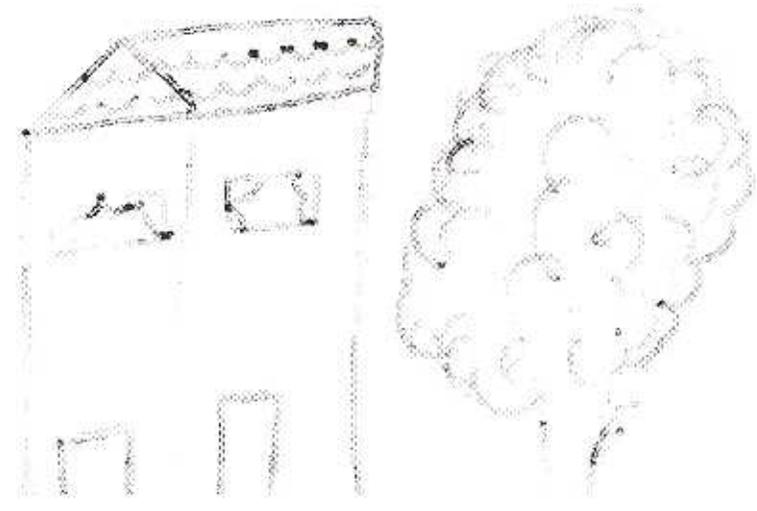


Elizabeth H. Yano.  
2/10/85. 33 anos.  
cidade. Presente





Солнце  
Облако  
Бабочка



Anaia Apda milas Olivis

Gosto Lindigel

39 años



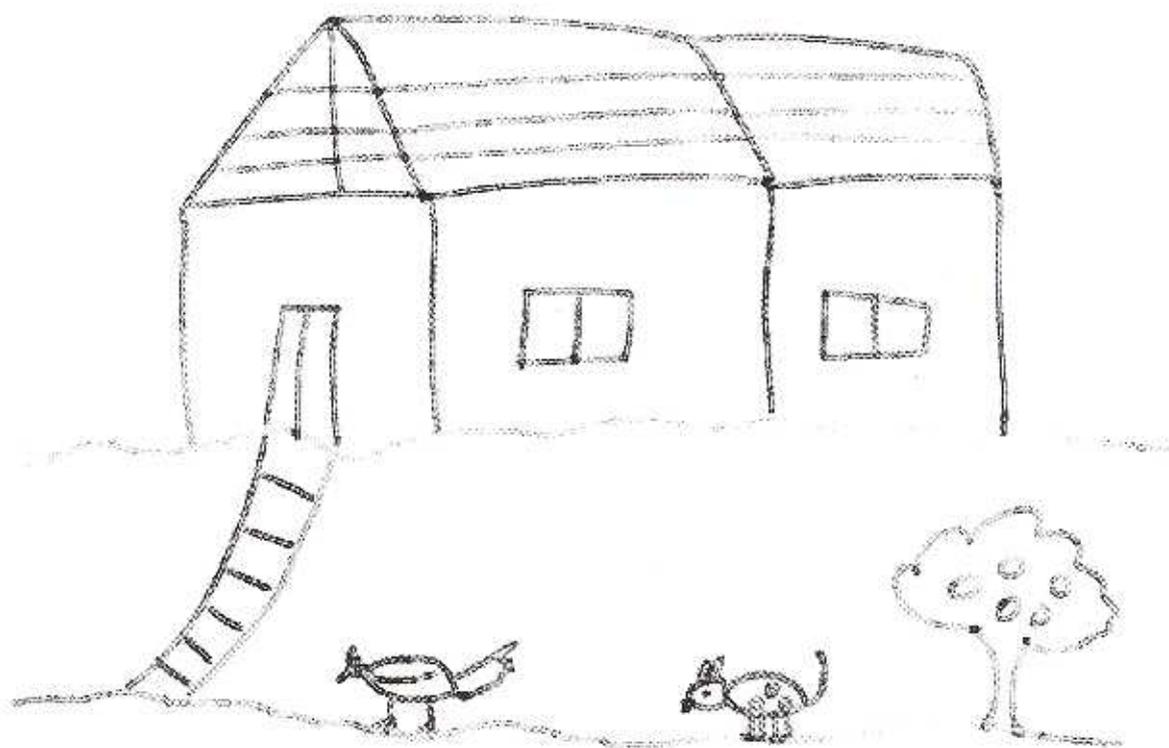
Maria José Ferreira Marimelli  
nas Grande 41 anos



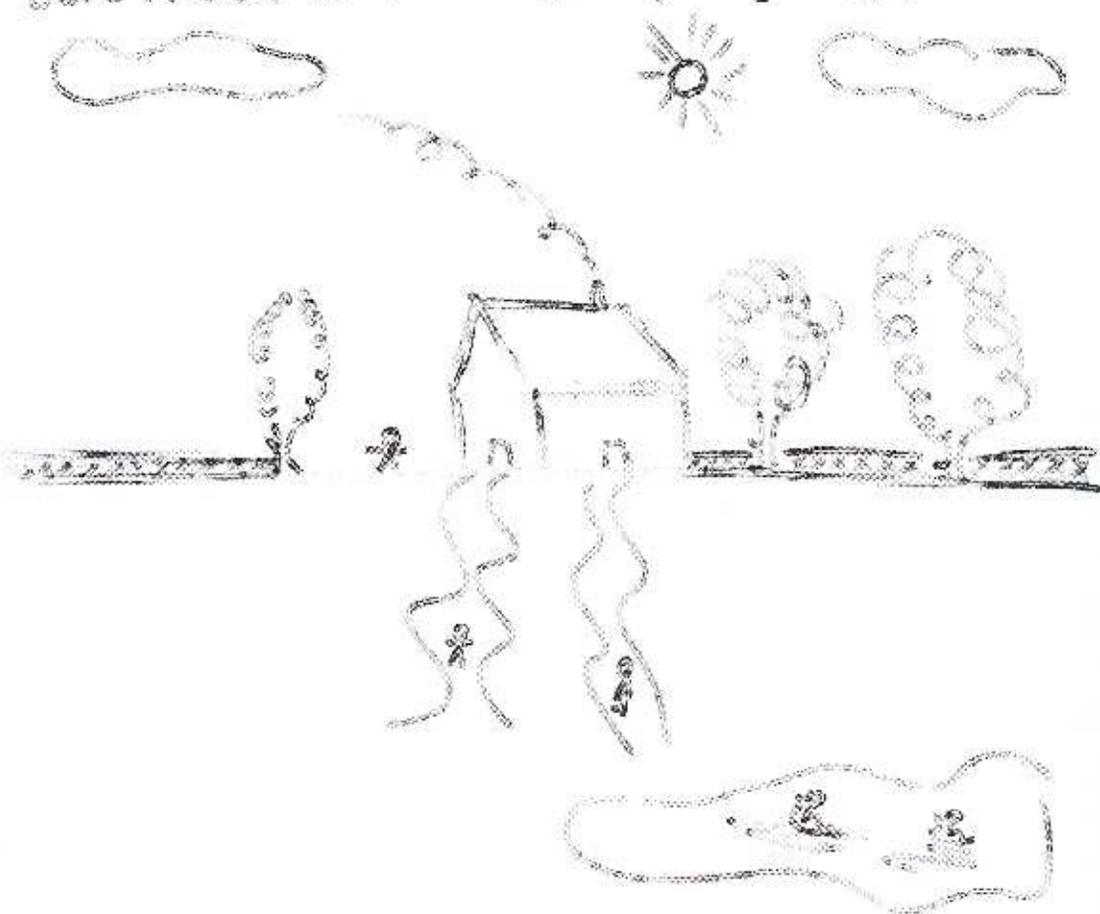
Eugenia  
Olimpia  
43 años



Ortalice - 47 anos  
Janabi - S.P.



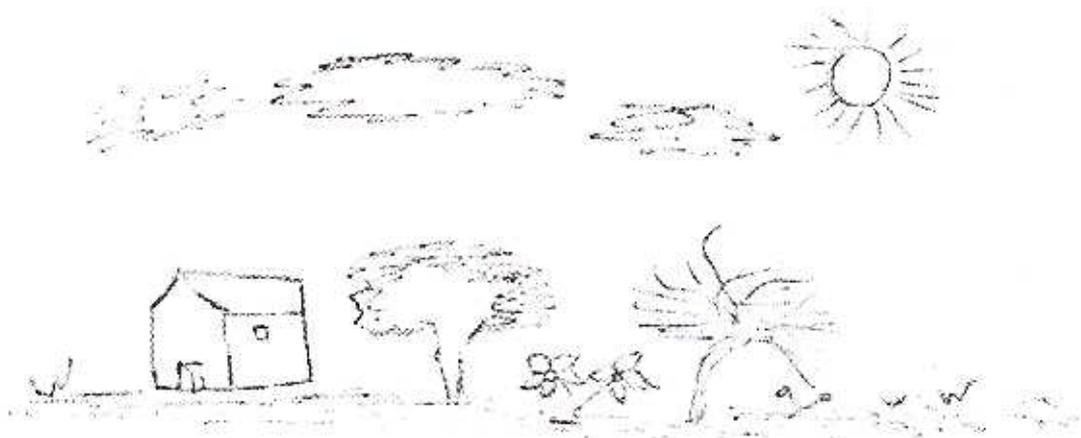
Maria Eliza Zanovello  
03/07/50. - Monte Apuzuel.



Spalten

Totindaba

59



Anexo V

Joanna Romano



Salvadora Dalia (pauvra R. Romano)  
 Colégio Prof. Jorge Aguiar  
 11 anos - 6<sup>o</sup> série



Salvadora Dalia (pauvra R. Romano)  
 Colégio Prof. Jorge Aguiar  
 11 anos - 6<sup>o</sup> série



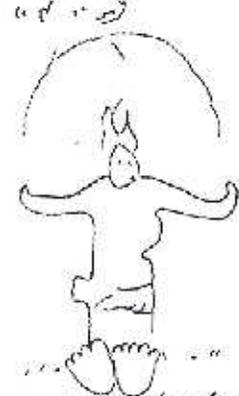
Salvadora Dalia (pauvra R. Romano)  
 Colégio Prof. Jorge Aguiar  
 11 anos - 6<sup>o</sup> série



Salvadora Dalia (pauvra R. Romano)  
 Colégio Prof. Jorge Aguiar  
 11 anos - 6<sup>o</sup> série



Salvadora Dalia (pauvra R. Romano)  
 Colégio Prof. Jorge Aguiar  
 11 anos - 6<sup>o</sup> série



Salvadora Dalia (pauvra R. Romano)  
 Colégio Prof. Jorge Aguiar  
 11 anos - 6<sup>o</sup> série

Joana

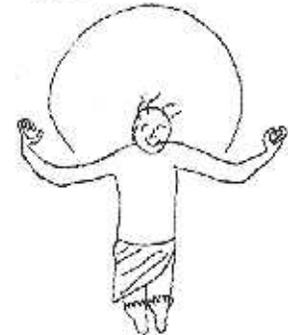
Joana 11 anos



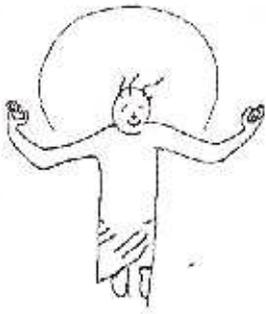
Joana 11 anos



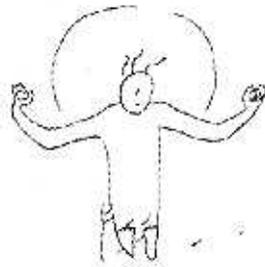
Joana 11 anos



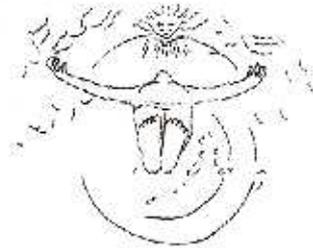
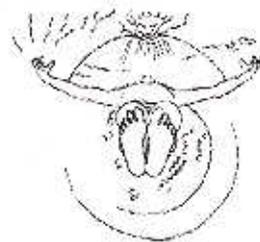
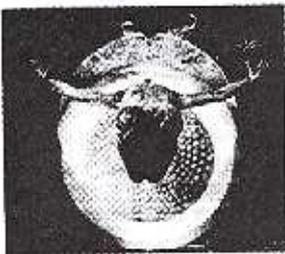
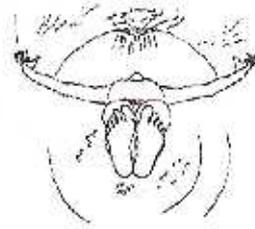
dom. 12.00



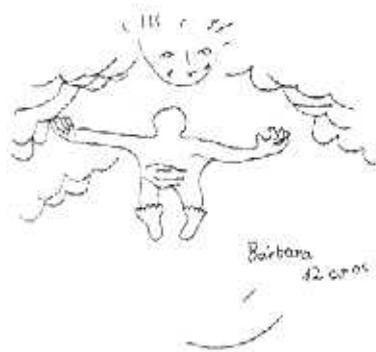
12.00



12.00



Salvador Dali



Bárbara