



1290001304



FE

TCC/UNICAMP L628s

Fabiana Neves Lima

T6441h002

SENTA E DESENHA!

Concepções sobre o desenho infantil presentes na
prática educativa em creches de Valinhos (SP)

TCC
Unicamp

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Fabiana Neves Lima

SENTA E DESENHA!

Concepções sobre o desenho infantil presentes na prática educativa
em creches de Valinhos (SP)

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial
para o curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação, UNICAMP,
sob orientação da Prof^a. Dr.^a Ana
Lúcia Goulart de Faria.

Campinas
2004

UNIDADE	FE
Nº CHAM	100/Unicamp
	L628s
V	
T	1304
P	11/12/2004
C	
PREL	R\$ 11,00
DATA	29/10/04
Nº CPD	100 nd 3240/99

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

L628s Lima, Fabiana Neves.
Senta e desenha ! : concepções sobre o desenho infantil presentes na
prática educativa em creches de Valinhos (SP) / Fabiana Neves Lima. --
Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador: Ana Lúcia Goulart de Faria.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Desenho Infantil. 2. Creches. 3. Criança pequena. 4. Corpo.
5. Pedagogia da Educação Infantil. I. Faria, Ana Lúcia Goulart. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-122-BFE

Orientadora: Dr.^a Ana Lúcia Goulart de Faria

2^a leitora: Dr.^a Márcia Aparecida Gobbi

Agradecimentos

A todos aqueles que me auxiliaram nesta trajetória.

A Deus, sem ele nada seria possível.

À minha família, que me apoiou em todos os momentos.

À minha professora orientadora Ana Lúcia Goulart de Faria, por sua dedicada orientação, pela compreensão, incentivo e pelo grande aprendizado durante este caminho.

À minha 2ª leitora, professora Márcia Gobbi, pelas importantes contribuições e sugestões para a finalização desta pesquisa.

Aos professores e funcionários da Faculdade de Educação.

À CEMEI por ter me propiciado pesquisar o cotidiano das crianças pequenininhas, em especial à diretora e às monitoras.

À creche privada, onde pude vivenciar minha primeira experiência de trabalho com as crianças pequenas.

Às crianças pequenininhas, que colaboraram com seus desenhos, seus movimentos, suas brincadeiras, suas alegrias e tristezas.

À turma 2000 noturno do curso de Pedagogia pelos prazerosos anos de convivência e companheirismo, em especial às eternas amigas: Adriane, Camila, Cris, Elaine C., Elaine M., Eunice, Fabiana C., Jane, Lígia, Márcia, Patrícia, Renata, Sabrina e Thati.

Às colegas do grupo de pesquisa sobre Educação Infantil, da graduação, orientado pela professora Ana Lúcia Goulart de Faria, pelo apoio e discussões que muito contribuíram para a realização desta pesquisa.

A todos e todas, um grande abraço com carinho.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	1
2. Desenhos das crianças.....	8
3. Cenários da pesquisa	
3.1. Conhecendo a creche pública.....	18
3.1.1. O cotidiano da turma de Maternal II	20
3.2. Conhecendo a Creche e pré-escola privada Patati-Patata.....	23
3.2.1. O cotidiano da turma azul.....	27
4. Procedimentos da Pesquisa.....	29
5. “Vai logo, quero desenhar!”.....	32
6. Quando o desenho se transforma em avião!.....	42
7. O espaço do corpo no desenhar.....	52
8. Considerações Finais.....	59
9. Bibliografia.....	63
Anexos.....	69
- Anexo I – Planta da creche pública.....	70
- Anexo II – Planta da creche e pré-escola privada.....	71
- Anexo III – Texto: O menininho.....	72

1. Introdução

A motivação para essa pesquisa surgiu através de minha experiência como professora de educação infantil. No ano de 2001, comecei a trabalhar em uma instituição particular de educação infantil. Como não cursei o magistério, mas sim um curso técnico, essa foi minha primeira experiência com crianças.

Após três meses como auxiliar de classe surgiu a possibilidade de me tornar professora de uma turma de Maternal (crianças de 2 e 3 anos). Inicialmente, essa possibilidade me apavorou, mas resolvi aceitar este desafio.

Logo no início deste curso de Pedagogia tive uma disciplina “Introdução à Pedagogia”, que tratava das temáticas referentes à infância e a Educação Infantil, ministrada pela Profª Ana Lúcia Goulart de Faria. Outras disciplinas, ao longo do curso, também abordaram a educação infantil e foi através delas e da minha experiência como professora nessa área que fui definindo meu tema para este trabalho de conclusão de curso.

Com o objetivo de ampliar minhas leituras e conhecimentos sobre a educação de crianças pequenas, iniciei um exaustivo levantamento bibliográfico na biblioteca da Faculdade de Educação. Uma dissertação de mestrado me chamou a atenção pelo título “Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil”, de Márcia Gobbi.

Quando passei a trabalhar com uma turma de pré-escola (crianças de 4 e 5 anos), comecei a perceber uma mudança nos objetivos da educação. As crianças desta faixa etária trabalhavam com um livro didático, que deveria ser seguido. Comecei a perceber que o espaço do desenho se restringia a intervalos entre atividades do livro, que visavam à alfabetização. O desenho se tornou uma atividade complementar, uma atividade de descanso, uma atividade agradável, mas desnecessária.

A partir deste momento, meu interesse por essa temática foi se intensificando e iniciei algumas leituras sobre o desenho infantil e suas várias vertentes.

Vários estudos abordam o desenho infantil, porém poucos enfatizam especificamente a produção das crianças de 0 a 6 anos. É o que dizer das produções das

crianças de 0 a 3 anos? Os estudos que privilegiam o desenho das crianças pequenininhas são quase inexistentes.

A interpretação do desenho infantil é focada por vários estudiosos. Um desses pesquisadores é o americano Victor Lowenfeld, que desenvolveu teorias sobre os desenhos espontâneos da criança, porém, seus estudos não se dirigem a profissionais da educação, e sim a educação que os pais dão a seus filhos.

Lowenfeld (1977) discute a influência do ambiente externo e o papel do adulto frente ao desenho da criança. Sugere que os adultos não devem oferecer desenhos e figuras, que possam servir de modelos e serem copiados.

Porém, acredita que o adulto deve estimular a criança através de indagações sobre sua produção. O autor afirma que o desenho infantil tem fases que são determinadas pelo desenvolvimento cognitivo da criança, ou seja, a maneira como a criança desenha, como representa a realidade é consequência da fase de desenvolvimento em que ela se encontra. Com isso, a interpretação do desenho infantil fica condicionada a adequação nessas fases determinadas¹.

O antropólogo francês Luquet (1969), já na década de 1920, também discutiu a influência das circunstâncias exteriores e procura as influências culturais que estão presentes na produção infantil. (...) *pedido que pode ser dirigido à criança por qualquer pessoa para que faça desenho determinado. Estas sugestões estranhas tem uma influência extremamente restrita e sobretudo passageira.*(p.23)

Ainda contribui com posturas que devem ser adotadas pelo professor diante dos desenhos das crianças.

(...) julgo que, no que diz respeito ao desenho, o que terá melhor a fazer o educador é apagar-se, 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. (Luquet, op.cit.:230)

¹ Segundo Lowenfeld, as fases de desenvolvimento da criança na arte são: garatuja, garatuja nomeada, pré-esquema, esquema e realismo.

O autor, assim como Lowenfeld, admite fases para os desenhos das crianças².

Segundo Leite (2001) alguns educadores, na ânsia de entender os desenhos das crianças, passam a apenas ver e julgar estes desenhos, tentando encaixar as crianças nessas fases determinadas, o que muitas vezes ocasiona preconceitos e rotulações em relação à produção infantil. Assim, alguns educadores baseados nesta concepção etapista buscam interpretar o desenho infantil tomando-o como um produto, esquecendo da importância de seu processo.

Muitas vezes, isso resulta em uma concepção de criança incapaz, já que existe sempre a expectativa que o desenho que virá posteriormente será superior, o que acaba engessando a prática das professoras.

Mèredieu (1974) é outra importante estudiosa do desenho infantil. A autora francesa também se preocupa com a influência do meio em que a criança vive e aponta a necessidade de não comparar a produção infantil à arte adulta. Além disso, critica a idéia de desenho como ilustração do conteúdo de outras disciplinas.

Já no Brasil, autoras como Moreira (1984), professora de educação artística e pesquisadora discute a importância da formação do educador e enfatiza a necessidade das interações entre as crianças, entre os adultos e as crianças e entre os adultos no desenvolvimento do processo de criação.

Outras autoras brasileiras recentemente tomaram como alvo de seus estudos, o desenho infantil. Gobbi, por exemplo, em várias pesquisas analisa o desenho como instrumento e documento para conhecermos mais e melhor a infância das crianças pequenas.

Em sua dissertação de mestrado, Gobbi (1995) busca identificar relações de gênero nos desenhos de crianças, em sua primeira experiência discente, em uma escola municipal de educação infantil. Baseando-se em uma concepção de criança como sujeito falante e criador de cultura, a autora utiliza a oralidade e o desenho para analisar as relações de gênero (através das relações familiares) que estão presentes no cotidiano das crianças.

Mais tarde, Gobbi (2002a) em um artigo sobre metodologias de pesquisa com crianças, demonstra a importância da conjugação entre oralidade e desenho como revelador

² As fases segundo Luquet são: realismo fortuito, realismo falhado, realismo intelectual e realismo visual.

de olhares e concepções dos pequenos e das pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural. No mesmo ano, Gobbi (2002b) traz contribuições sobre as crianças frequentadoras dos Parques Infantis do início do século passado na cidade de São Paulo. Neste artigo, a autora analisa as imagens e o espaço ocupado pelo desenho e pelas demais formas de expressão nesses locais reservados para a vivência do ser criança.

Já em sua tese de doutorado, Gobbi (2004) pesquisa os desenhos das crianças pequenas do acervo de Mário de Andrade. Traz importantes discussões sobre a concepção e o espaço das expressões plásticas nos Parques Infantis, onde a arte era um fio condutor dos fazeres das crianças. Analisa e critica as práticas escolarizantes, presentes atualmente na educação infantil, contrapondo-as a experiência vivida pelas crianças nos Parques Infantis.

Leite (1998 e 2001) é outra pesquisadora brasileira que focou o desenho em seus estudos. Assim como Gobbi, concebe *a criança enquanto sujeito social e histórico, contextualizado produtor e crítico de cultura, com especificidades que a distinguem dos adultos*.(p.8)

A autora critica a perspectiva etapista e a idéia implícita de vir-a-ser que alguns estudos sobre o desenho congregam. Entende o desenho como diálogo permanente entre a criança e o mundo. Além disso, levanta questões fundamentais quanto à interferência do educador no processo de criação da criança, criticando a forma como o desenho vem sendo concebido pelos profissionais da educação.

Durante a realização desse trabalho de conclusão de curso, busquei autores que privilegiassem a criança pequeninha enquanto sujeito de direitos e produtora de cultura.

Além disso, procurei autores que tratassem a produção infantil de uma maneira ampla, não a reduzindo somente a interpretação baseada em estágios pré-determinados. O que gera uma expectativa para que a criança alcance determinado estágio e com isso seu desenho possa ser compreendido. Até alcançar este estágio, a produção da criança, muitas vezes, não é valorizada e a criança é vista como incapaz. Gobbi (2004) coloca uma questão para nós, professores e adultos, refletirmos sobre a produção das crianças pequeninhas. *Quantas chances não perdemos nós, adultos e adultas de observar e aprender com as crianças, ficando mais acomodados à espera de futura figuração e revelando uma concepção de vir-a-ser adulto no que se refere a produção de desenhos?* (p.114)

Até então, em meu cotidiano, o desenho era visto como uma atividade que entretinha as crianças. Através das leituras e da minha prática fui percebendo que o desenho é uma forma de prazer, de brincadeira, que as crianças gostavam de desenhar, de brincar e experimentar o giz, de cheirar e brincar com a folha, de olhar os desenhos das outras crianças, experimentando o mundo por inteiro. Segundo Kuhlmann Jr. (2003) *tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que, para a ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática.*(p.65)

A criança desenha para falar de seus medos, suas descobertas, suas alegrias e tristezas; para contar histórias. A possibilidade de ver-se e rever-se. Gestos incontidos, convertidos em movimentos intencionais, premeditados, indicativos de si mesmo e do mundo e que portanto podem transformar-se em novos signos de convivência social. (Santos, 2003:11)

O desenho é uma forma de expressão e comunicação. Através dele podemos conhecer mais e melhor a criança e com isso contribuir para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, na qual seja respeitada a especificidade da educação das crianças de 0 a 6 anos³. Segundo Moreira (1984) *para melhor conhecer a criança é preciso aprender a vê-la. Observá-la enquanto brinca: o brilho dos olhos, a mudança de expressão do rosto, a movimentação do corpo. Estar atento a maneira como desenha o seu espaço, aprender a ler a maneira como escreve a sua história.* (p.20)

Muitos estudos, como de Gobbi congregam desenho e oralidade, articulando a fala e as criações das crianças. Outras pesquisas buscam na psicologia, a base teórica, para analisar as criações infantis. E este estudo o que descobrirá? O que estará atrelado ao desenho nesta pesquisa?

³ A educação infantil passa a ser concebida no Brasil como primeira etapa da educação básica com a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, Lei 9394/96.

Um dos objetivos deste trabalho de conclusão de curso é analisar a relevância e o espaço do desenho na educação infantil, especificamente na educação de crianças pequenininhas de 0 a 3 anos.

Outro objetivo foi conhecer as concepções das profissionais presentes na prática educativa de uma creche pública e uma creche privada sobre o desenho.

Desta forma, este trabalho de conclusão de curso está organizado em 7 capítulos, nos quais teoria e realidade pesquisada se entrelaçam.

Início apresentando os desenhos das crianças pequenininhas. Estes, juntamente com seus criadores são os protagonistas deste estudo. Neste capítulo, somente com desenhos, busco valorizar as produções das crianças, não as deixando escondidas e esquecidas nas últimas páginas da pesquisa. Como coloca Gobbi (2004) *olhar, ler os desenhos, também é algo novo, já que desestabiliza práticas profissionais que, têm se limitado a recolher as criações apenas para pendurá-las, sem dialogar, e pior ainda, para colocá-las em pastas ou saquinhos, dentro dos quais as vozes de seus criadores ficam mais caladas ainda.*(p.180)

No terceiro capítulo, Cenários da pesquisa, apresento os locais onde foram realizada a pesquisa. Relatei sobre o espaço físico das creches e das salas onde ocorreram as observações. Espaço, este que documenta e permite a circulação das idéias e criações das crianças. Faria (2003) coloca que os profissionais organizam o espaço de acordo com seus objetivos pedagógicos, *assim, a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia.*(p.70)

No quarto capítulo, apresento os procedimentos de pesquisa e comento rapidamente os autores que embasam a construção de novos olhares sobre o desenho infantil de crianças pequenininhas.

Já no capítulo 5, “Vai logo, quero desenhar!”, analiso com base na bibliografia o espaço destinado ao desenho, bem como as concepções presentes na prática de monitoras de creche pública e a importância da formação destas profissionais.

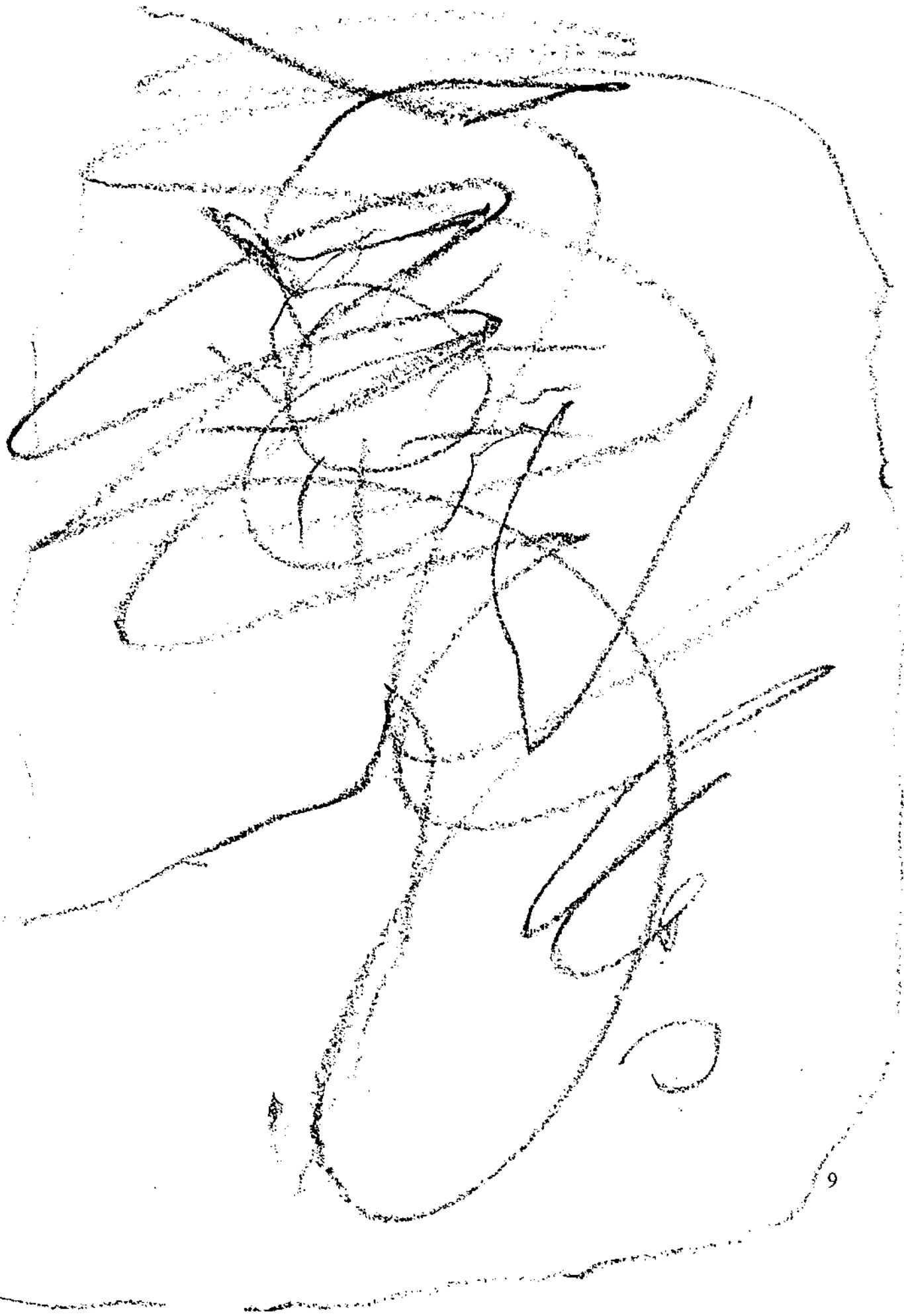
No sexto capítulo, Quando o desenho se transforma em avião!, realizo também uma análise sobre o espaço do desenho e a forma como este vem sendo concebido por professores de creches privadas. Além disso, baseada na literatura italiana, apresento algumas maneiras diferenciadas de se olhar e conceber o desenho infantil.

Já no capítulo 7, relato a importância do corpo no desenho e como este vem sendo tratado na educação infantil.

E finalizando o trabalho retomo os objetivos e faço uma discussão sobre a importância do desenho infantil e da construção de novos olhares e de novas práticas para com este.

2. Desenhos das crianças

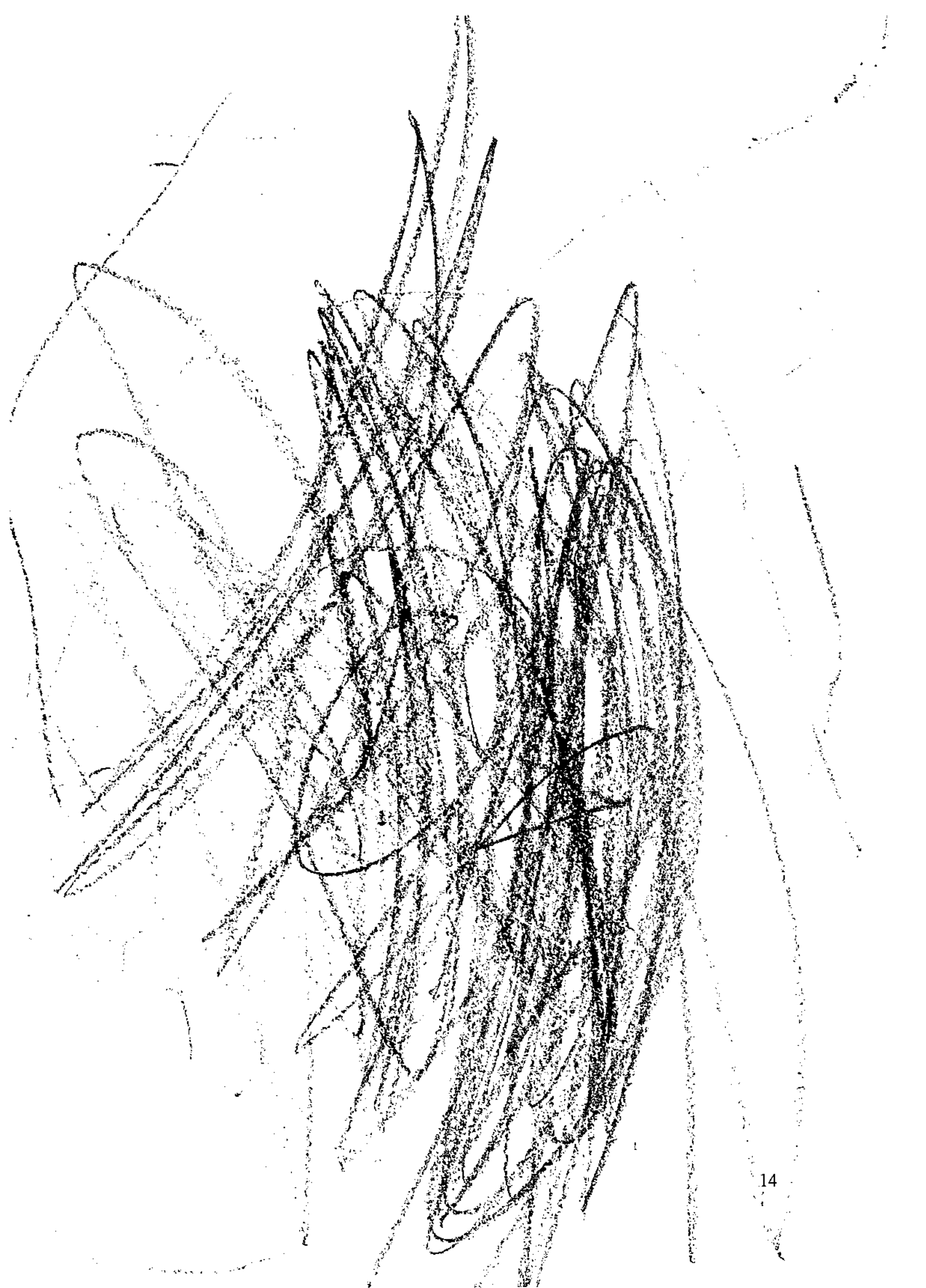
Giovana.....	9
Beatriz	10
Igor.....	11
Júlia.....	12
Pedro.....	13
Marcus Vinícius.....	14
Bárbara.....	15
Gabriel.....	16
Matheus.....	17

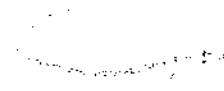
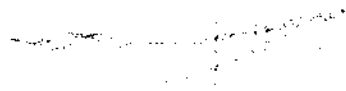


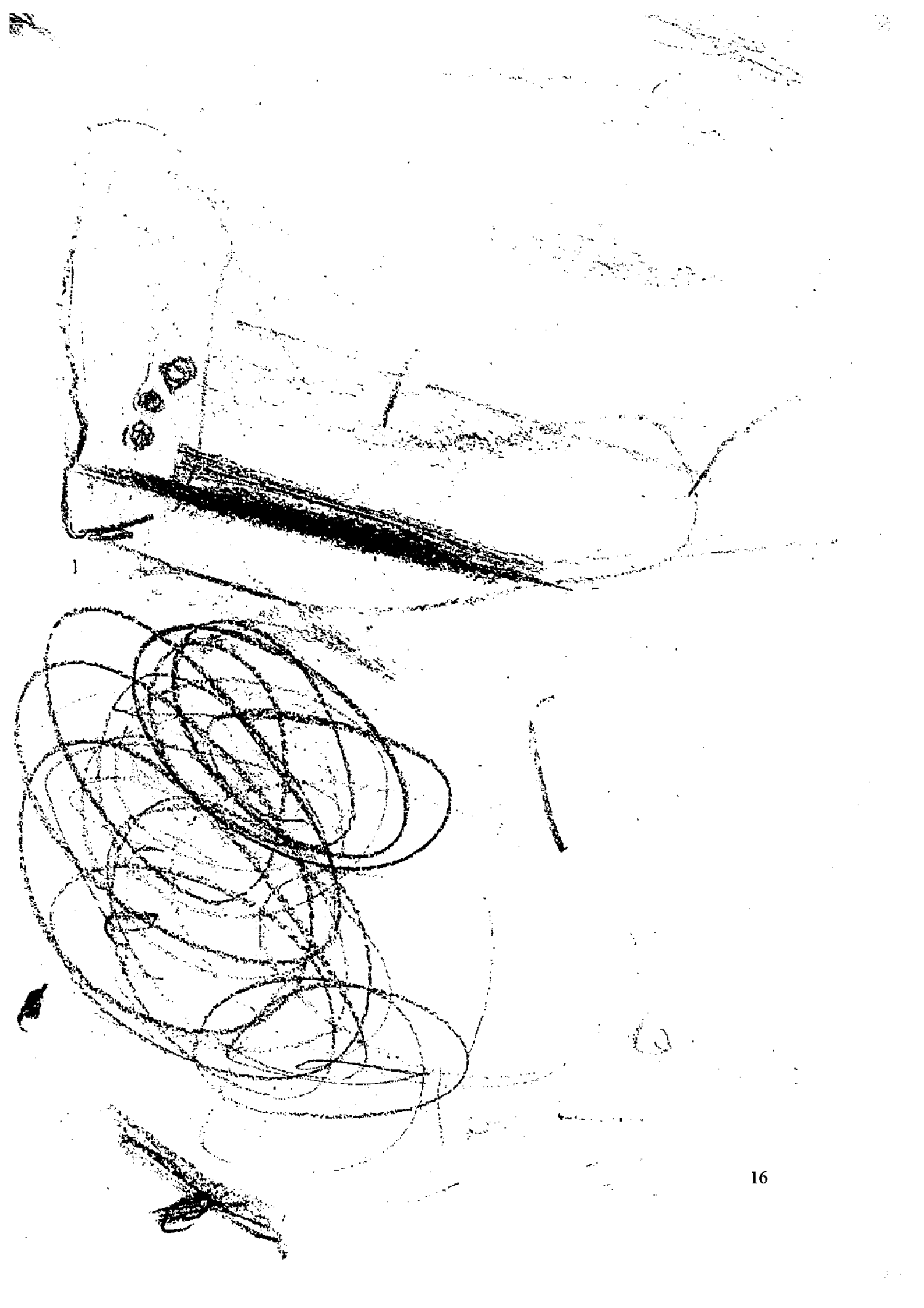


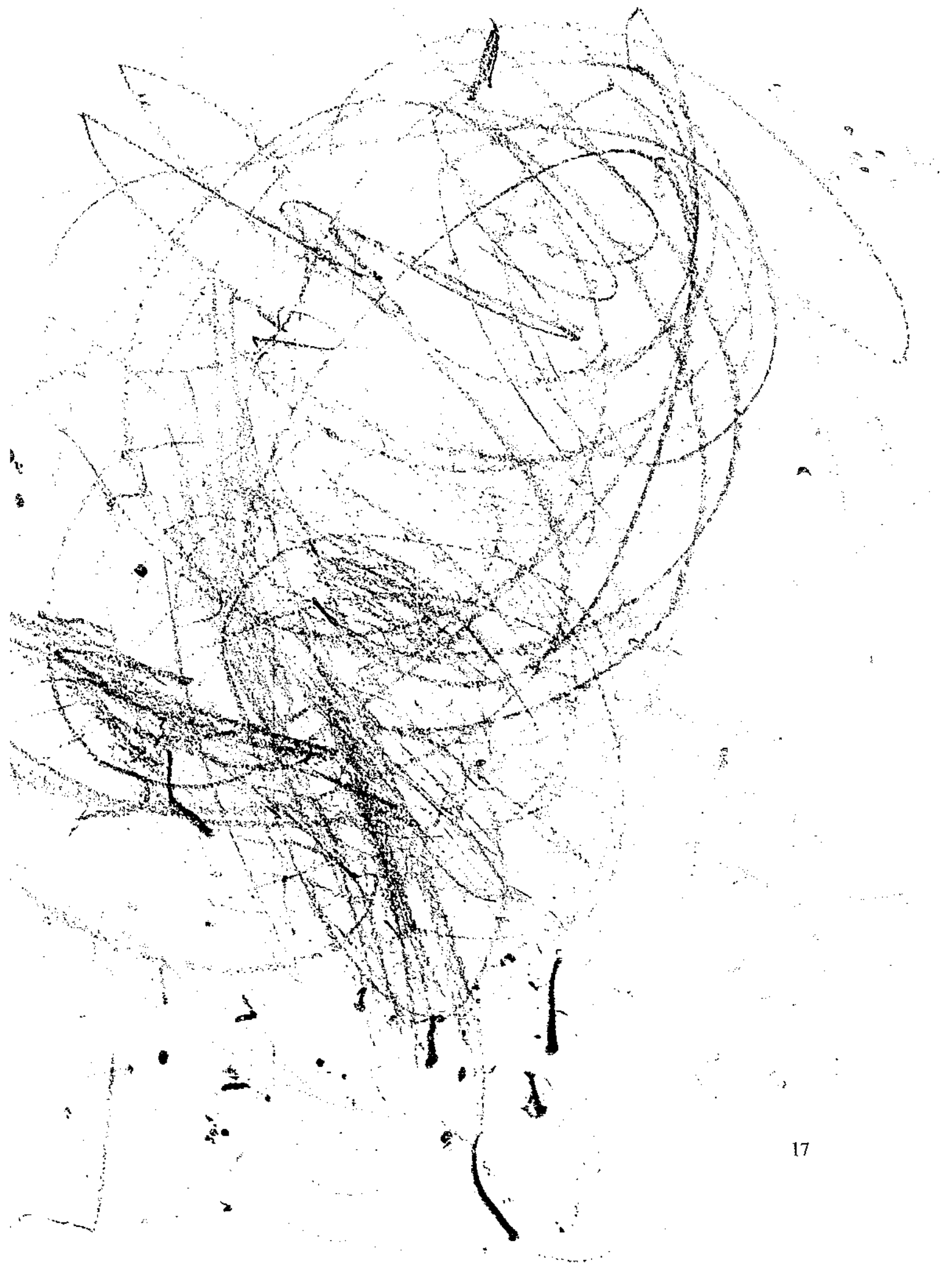












3. Cenários da Pesquisa

3.1. Conhecendo a creche pública

A CEMEI “São Marcos” se localiza no bairro Jardim São Marcos, na cidade de Valinhos, estado de São Paulo.

O bairro conta com essa CEMEI, uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e uma EMEF (Escola Municipal de ensino fundamental).

A CEMEI funciona em período integral: das 7h às 17h. É freqüentada por crianças de 0 a 6 anos, portanto, as crianças de 4 a 6 anos permanecem período integral na CEMEI.⁴

O prédio foi inaugurado em 3 de março de 2002 e possui sete salas⁵ divididas em: Berçário I e II, Maternal I e II, Infantil I, II e Pré.

Nas salas de berçário há um espaço com espelhos, colchões, brinquedos e um solário, onde os bebês podem brincar ao ar livre. A liberdade deste local é restrita já que é todo cercado por alambrados, o que permite que os bebês só observem as crianças brincando no parque.

Existem sete banheiros, sendo um reservado para as professoras, outros dois divididos para meninos e meninas (uso em separado) e o restante para uso exclusivo do berçário e do maternal.

O prédio ainda conta com duas cozinhas, dois refeitórios, uma lavanderia e um almoxarifado. Além disso, possui uma sala para secretaria, uma sala para diretoria, uma sala para funcionárias e professoras⁶, uma sala para serviço social (usada como dispensa) e uma biblioteca, em arrumação.

Há uma casa de bonecas e uma brinquedoteca (utilizada também como sala de TV). Nesta existe uma infinidade de brinquedos industrializados doados por indústrias e pela

⁴ Em cidades vizinhas ao município de Valinhos, as crianças de 4 a 6 anos permanecem meio período em CEMEI e o outro período se locomovem até a EMEI, que geralmente fica em um prédio anexo.

⁵ Ver planta em anexo.

⁶ Assumo o feminino pela totalidade de mulheres que trabalham na CEMEI

população em geral, porém estes brinquedos permanecem em prateleiras altas fora do alcance das crianças.

A CEMEI ainda conta com um parque com tanque de areia, gangorras, balanços, trepa-trepa, gira-gira, escorregador e amarelinha, porém as crianças do berçário não podem frequentá-lo.

As crianças não têm possibilidade de entrar em contato com outras crianças. As professoras e monitoras cumprem um horário pré-estabelecido e evitam que crianças de diferentes turmas se encontrem para brincar. Faria (2003) defende os diferentes tipos de interação que devem ocorrer na creche... *devemos partir de que os centros de educação infantil evocam convívio, encontros e desencontros, assim permitindo confrontos (e também conflitos) que proporcionam trocas entre as crianças, entre as crianças e os adultos e entre os adultos (p.77).*

A CEMEI possui 120 crianças em período integral. A estrutura de profissionais da creche é composta por 26 funcionários, sendo uma diretora, uma pedagoga, uma secretária, três professoras, treze monitoras, três merendeiras, duas cozinheiras e duas serventes.

A diretora tem uma formação na área de educação especial e assumiu o cargo em agosto de 2003, através de concurso público. Todas as professoras possuem nível superior e das treze monitoras, cinco são formadas no magistério.

No início do ano letivo, uma reunião é realizada com as diretoras e pedagogas das três creches existentes em Valinhos para elaboração dos conteúdos que serão trabalhados durante o ano. Posteriormente, a reunião ocorre dentro da creche⁷, onde são discutidos os conteúdos junto às professoras e monitoras.

Os projetos trabalhados, durante a realização da pesquisa, foram: Cooperação e Direitos da Criança. Partindo destes projetos anuais, as professoras e monitoras devem planejar atividades que estejam centradas nos interesses das crianças.

Segundo o planejamento pedagógico, a CEMEI considera a criança como um indivíduo capaz de construir seu próprio conhecimento, enfatizando a importância do brincar nessa construção.

⁷ Segundo a diretora, a CEMEI segue o referencial construtivista piagetiano

3.1.1.O cotidiano da turma do Maternal II

A CEMEI é freqüentada por crianças de 0 a 6 anos, as crianças de 4 a 6 anos permanecem período integral. As crianças de 0 a 3 anos ficam com monitoras o período inteiro. Já o Infantil I possui uma professora no período da manhã e monitoras no período da tarde, enquanto que o Infantil II e o Pré permanecem com monitoras no período da manhã e professoras no período da tarde.

A turma escolhida para a realização do trabalho foi uma turma com 19 crianças de três anos. Das 19 crianças da sala pesquisada, 11 são meninos e 8 são meninas. Essa turma conta com duas monitoras, uma formada em magistério e a outra, com segundo grau completo.

A sala do maternal II é pequena e possui um banheiro. Não há mesas, nem cadeiras (exceto duas cadeiras reservadas para as monitoras, que não têm o costume de sentar no chão com as crianças). Em uma parede, há um quadro de madeira, onde as crianças colocam seus nomes durante a chamada, e um calendário. Em duas paredes, há cabides para pendurar os objetos pessoais das crianças.

O espaço também conta com um armário, com portas, para as monitoras guardarem materiais e brinquedos. Ao lado desse armário ficam empilhados colchões usados na hora do repouso.

O dia-a-dia consiste na seguinte programação de atividades: roda, café, chamada, parque ou casa de bonecas, brinquedoteca, cantinhos, almoço, lavar as mãos, escovar os dentes, hora do repouso, banho, lanche, lavar as mãos, escovar os dentes e saída.

O horário da entrada das crianças é das 7h às 8h. As crianças chegam e penduram as mochilas nos cabides. Estes são divididos por sexo, as mochilas dos meninos, em uma parede e das meninas, em outra.

As crianças sentam em roda, cantam, conversam, porém devem permanecer sentadas até que todas as crianças cheguem. Durante a chamada, as crianças devem identificar o próprio nome e colocá-lo no quadro de madeira, também neste momento, há a separação por sexo, os nomes dos meninos, de um lado do quadro e o das meninas, do outro.

A hora do parque, momento mais esperado pelas crianças, é marcada por uma restrição, as crianças não podem brincar no tanque de areia, pois segundo as monitoras, as crianças se sujam muito. Mas, me pergunto, o que é sujeira?

Kohl (2002) coloca que o processo criativo e as experiências artísticas compensam em muito o esforço a mais com a limpeza. *Espere até ver os jovens artistas mergulharem em novas e grandiosas experiências usando materiais que fazem sujeira, cheios de entusiasmo e energia. A limpeza também pode ser parte do processo criativo e uma grande diversão.*(p.8)

Em dias alternados, as crianças brincam na casinha de bonecas, local amplo e que conta com os personagens da história “Branca de Neve e os sete anões” no tamanho das crianças. Este lugar proporciona momentos de alegria, fantasia e imaginação, porém presenciei algumas vezes, que as monitoras, com medo que as crianças se machuquem ou façam muito barulho, se recusam a abrir a casinha, mesmo com inúmeros pedidos das crianças.

A casinha não seria um local onde as crianças poderiam ficar sozinhas, poderiam ser elas mesmas e construir culturas infantis? Faria (2003) afirma a necessidade de concebemos os espaços físicos como ambientes, nos quais os mais diversos tipos de interações devem estar presentes.

Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo às exigências das atividades programadas, individuais e coletivas, com ou sem a presença de adulto(s) e que permitam emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis.(p.70)

A brinquedoteca é um local amplo e repleto de painéis que deixam o ambiente alegre. Possui uma televisão, um vídeo e vários filmes. Existem inúmeros brinquedos e jogos nesta sala, porém estes são guardados em prateleiras altas, fora do alcance das crianças. Esta sala é freqüentada diariamente pelo Maternal II, porém não é utilizada como um espaço de brincadeira, mas sim como local para assistir televisão.

Os cantinhos dificilmente acontecem, pois a permanência na brinquedoteca é prolongada o máximo possível. Estes são organizados em dias de chuva ou quando sobra tempo. As crianças têm a liberdade para escolher, dentre as opções, o que desejam fazer.

Assim, é o cotidiano da turma do Maternal II dentro da CEMEI.

3.2. Conhecendo a Creche e pré-escola privada Patati- Patatá

A creche e pré-escola Patati-Patatá se localiza no bairro Castelo, na cidade de Valinhos, São Paulo. Este bairro fica próximo ao centro da cidade, tendo uma boa infraestrutura e um comércio variado.

Essa instituição já existe há 15 anos. Funciona em período integral: das 7h às 18h30min. É freqüentada por crianças de 0 a 6 anos em:

- período integral – 7h às 18h30min
- período parcial da manhã – 7h30min às 11h30min
- período parcial da tarde – 13h às 17h.
- período especial⁸.

A creche e pré-escola Patati- Patatá funciona em uma residência adaptada. No final de 2001, a instituição mudou-se para o atual endereço, um espaço maior e mais acessível aos pais.

A instituição conta com cozinha⁹, refeitório, três banheiros, sendo um reservado para as professoras, e outros dois divididos para meninos e meninas (uso em separado) e uma secretaria.

Possui dois parques, sendo um coberto, que conta com casinha de bonecas, escorregador e balança. O outro parque conta com gira-gira, tanque de areia, dois escorregadores de tamanhos diferentes, balança, amarelinha e uma lousa, onde as crianças podem desenhar. Conforme um horário pré-estabelecido, crianças de diferentes turmas encontram-se para brincar no parque em alguns dias da semana.

Ainda possui uma “sala de berçário” e uma “sala de estímulo”, utilizada por crianças de 0 a 2 anos , que conta com brinquedos acolchoados, que permitem que os bebês subam, desçam e escoreguem. Há, também uma prateleira com diversos brinquedos e

⁸ O período especial funciona conforme a necessidade dos pais. Não existindo um horário fixo.

⁹ Ver planta em anexo

livros, porém esta prateleira é alta e inacessível aos bebês. Esta sala também é utilizada na hora do repouso das crianças de 2 e 3 anos que permanecem período integral na instituição.

Existem mais três salas: uma de brinquedos, outra de atividades e a última de estória e música. Estas três salas funcionam como espaços-ambientes, onde cada turma permanece um período de tempo e depois se locomove para outra sala.

A sala de brinquedos possui estantes com brinquedos pedagógicos. As estantes são divididas por cores e cada turma possui sua estante. Com isso, os brinquedos são classificados por faixa etária e trocados a cada bimestre. Cada turma deve brincar com os brinquedos da sua estante, somente uma vez na semana é autorizado que as crianças brinquem com brinquedos de outras estantes.

As turmas são divididas por cores. As cores foram escolhidas pela direção da instituição sem a participação das crianças ou das professoras/ funcionárias.

Mini-maternal (1 a 2 anos) : Laranja

Maternal I (2 anos): Verde

Maternal II (3 anos): Azul

Infantil I (4 anos): Amarelo

Infantil II e Pré (5 e 6 anos): Vermelho

A sala de atividades conta com quatro mesas, sendo uma reservada para o computador, cadeiras, um armário, onde são guardados os materiais, uma lousa e um calendário. Há também um painel com o alfabeto e prateleiras altas, onde são armazenados os materiais, como cola, tesoura, giz de cera, lápis, pincéis e outros.

A sala de estória/ música possui estantes com diversos livros acessíveis as crianças, um baú com instrumentos musicais e uma pequena estante com fantoches e outros brinquedos. Também conta com um aparelho de som e uma televisão.

A instituição ainda possui um pequeno canteiro, com árvores frutíferas e outras plantas e um jardim próximo ao portão de entrada.

A decoração é composta por enfeites e murais prontos. As salas, os corredores e as portas possuem enfeites de animais e de personagens infantis da Disney. Como professora dessa escola, por diversas vezes, conversei com a diretora sobre substituir esses murais prontos por painéis e produções feitos pelas crianças, mas não obtive sucesso.

Leite (1998) discute a questão da estética nas instituições de educação infantil.

Murais feitos pelos adultos com personagens infantis – imagens que representam aquilo que os adultos supõem que as crianças gostem; imagens – modelo que, colocadas no mural, sinalizam às crianças que esses são os padrões de aprovação e que, portanto, podem (e devem!) ser copiados, reproduzidos. Desvalorizando a expressividade própria da criança, entendendo a produção das crianças como uma cultura inferior que deve ser superada, o adulto contribui para a formação da auto-imagem e do autoconceito negativo delas – contribui para calá-las e para destituí-las do papel de criadoras; contribui para que se vejam como reprodutoras, copistas. (p.148)

Atualmente a instituição é freqüentada por 50 crianças divididas em: Berçário, Mini-maternal, Maternal I e II, Infantil I, II e Pré.

A estrutura de profissionais é composta por 9 funcionários, sendo uma diretora e proprietária da instituição, uma berçarista, cinco professoras, duas auxiliares e uma cozinheira e servente.

A formação das profissionais é a seguinte:

- diretora com formação em magistério e em Educação Física
- berçarista com formação em ensino médio
- duas professoras cursando Pedagogia
- três professoras com formação em magistério
- duas auxiliares cursando magistério
- cozinheira com formação no ensino fundamental.

Segundo a proposta pedagógica da creche e pré-escola Patati-Patatá a educação infantil que é considerada como primeira etapa da Educação Básica tem aqui por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. A aprendizagem nesta fase acontece através de jogos e brincadeiras, portanto quanto mais rico for o ambiente da criança, melhor será seu desenvolvimento mental e mais rápido seu amadurecimento. Assim ela estará preparada para as fases de aprendizagem mais

complexas. O processo de ensino – aprendizagem desenvolvido, tem como referência as mais diferentes linguagens utilizadas pelas crianças nas brincadeiras, a capacidade de terem idéias e hipóteses sobre aquilo que querem descobrir e o papel significativo das interações que acontecem entre as crianças e outras pessoas e com o ambiente em que vivem.

De acordo com a proposta, prioriza-se a organização dos objetivos, dos conteúdos e das ações por faixas etárias e a apresentação de atividades significativas de maneira integrada, desafiadora e a resolução de problemas como forma de aprendizagem e de promover aproximações a um determinado conhecimento.

Segundo a metodologia, a criança é vista como um indivíduo capaz de construir seu próprio conhecimento através da interação com o mundo em que vive. Para tanto, a creche Patati- Patatá segue a linha construtivista.

A instituição adota o material didático multimídia J. Piaget. As crianças, a partir de 2 anos , contam com o material e a partir dos 3 anos passam também a contar com o material multimídia. O material é caracterizado por pastas com atividades de colagem, pintura, seriação, classificação e outras.

A proposta deste material didático *é oferecer a criança oportunidade de participar ativamente da sua educação, construindo suas próprias formas de conhecimento ao longo do tempo. Dessa forma, tornar-se-á um adulto capaz de atuar e modificar a realidade que o cerca.*

3.2.1.O cotidiano da turma Azul

Como já foi dito no capítulo anterior, eu trabalho no período da tarde nessa instituição com pré-escola, mais especificamente, com uma turma de Infantil I (4 anos). Devido a este fato, observei uma turma do período da manhã.

A turma escolhida para a realização da pesquisa foi uma turma de 9 crianças de três anos, conhecida como turma azul. A escolha dessa turma foi baseada no objetivo do meu trabalho de conclusão de curso, que é pesquisar o espaço do desenho na educação das crianças pequenininhas (0 a 3 anos).

Das 9 crianças da sala pesquisada, 5 são meninos e 4 são meninas. Essa turma conta com uma professora formada no magistério.

O horário de entrada é das 7h às 7h30min. As crianças chegam e penduram as mochilas nos cabides correspondentes à cor da sua turma. Todas as crianças, independente da idade e da turma, sentam em roda com as professoras na sala de brinquedos. Neste momento de recepção, as crianças e as professoras conversam, cantam músicas e realizam brincadeiras rápidas. Logo em seguida, cada turma com sua respectiva professora parte para sua programação dentro do horário pré-determinado. A programação da turma azul é a seguinte:

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
7:30	Atividade	Parque I	Brinquedo	Estória	Brinquedo
8:15	Parque I ¹⁰	Estória	Atividade	Atividade	Artes
8:45	Brinquedo	Parque II ¹¹	Atividade	Atividade	Artes
9:15	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
9:45	Música	Parque II	Sucata / culinária ¹²	Computador	Ed. Física
10:15	Parque II	Brinquedo	Parque II	Parque II	Parque II
11:20	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

¹⁰ Parque I refere-se ao parque coberto

¹¹ Parque II refere-se ao parque com tanque de areia, escorregadores, gira-gira e balança.

¹² A cada quinze dias acontece a sucata (atividades de montagem utilizando materiais recicláveis, como por exemplo, garrafas plásticas, papelão, etc) ou a culinária. Nos dias em que não há nem culinária nem sucata, a professora escolhe uma outra atividade.

Cada professora é responsável por seu planejamento e deve realizá-lo de acordo com seu horário. Por exemplo, no horário destinado ao brincar, a sala do brincar deve ser utilizada, no horário de atividade a sala de atividade deve ser usada, e assim por diante.

Como nessa instituição não existe uma sala específica para artes, a sala de atividade é usada para este fim. Mas será que a existência de um espaço específico garante a presença e a valorização das artes no cotidiano das crianças? Moreira (1984) afirma que *em algumas escolas, a sala de artes é separada da sala de aula, para deixar claro para a criança que o espaço de criação está bem apartado do espaço da informação.*(p.81)

A organização das salas, principalmente da sala de atividades, não oferece espaços vazios. É uma sala repleta de mesas e cadeiras, um espaço quase todo tomado por móveis, o que não possibilita um espaço onde as crianças possam brincar ou desenhar em outra posição que não seja a sentada nas cadeiras. A professora tem a liberdade de reorganizar o espaço somente durante o tempo que utiliza a sala, devendo esta permanecer com a organização inicial para que outra turma possa utilizá-la.

Além disso, há pouco espaço nas paredes para expor as criações das crianças. Estas estão repletas de calendários, lousa e prateleiras.

A organização do tempo e do espaço não privilegia a criação das crianças. As professoras ficam presas ao horário a ser cumprido, algumas vezes, precisam interromper as atividades das crianças e com isso, o processo de criação, pois o horário de utilizar a sala terminou. Este horário é estabelecido de maneira que as turmas se revezem entre os espaços existentes na instituição, portanto, não há encontro de diferentes turmas no mesmo espaço, excetuando o parque.

3. Procedimentos de pesquisa

O levantamento bibliográfico acerca do desenho infantil demonstrou que estudos teóricos como Lowenfeld (1977), Moreira (1984) e Luquet (1969) ressaltam a importância que esta atividade criadora deve assumir no cotidiano da educação infantil. A maioria das pesquisas realizadas, porém, focam o desenho na educação pré - escolar (4 a 6 anos) e no ensino fundamental, sendo poucos os estudos que o abordam especificamente na educação da criança pequeninha (0 a 3 anos).

Realizei um levantamento bibliográfico que viesse ao encontro com uma concepção de criança competente e capaz, produtora de cultura e portadora de história. Nesta concepção de educação a criança é respeitada em todas as suas especificidades, sendo a infância concebida como tempo de ser criança, não como um tempo de preparação para o mundo adulto.

Autoras italianas foram de grande importância para a realização desta pesquisa. Rabitti (1999), por exemplo, destaca experiências em escolas municipais em Reggio Emilia, onde a arte é vista como um dos fundamentos para a educação de crianças pequenas. Edwards (1999) discute o papel do professor como parceiro, promotor do crescimento e guia na educação dessas crianças.

Outros autores também contribuíram para a minha pesquisa, cito Gobbi (2004) que analisa os desenhos de crianças pequenas do acervo de Mário de Andrade e Leite (2001) que discute as condições de produção da cultura infantil.

Além de um estudo bibliográfico, seria necessária uma pesquisa em campo, para observar o espaço de criação, expressão e criatividade do desenho em uma creche pública e em uma creche privada.

Para isso, escolhi realizar minhas observações em uma CEMEI e em uma creche e pré-escola privada, ambas no município de Valinhos. Porém, esta pesquisa não tem um caráter comparativo, visto que a creche pública e a creche privada possuem contextos e especificidades diferentes.

A pesquisa ocorreu no período de agosto de 2003 a junho de 2004. Esta se caracterizou por ser um estudo de caso. Segundo Stake (apud Rabitti, 1999) *o estudo de caso é a focalização de um sistema delimitado (...) um sistema individual ou um sistema social, isto é, uma pessoa, uma escola, um programa, uma entidade.* (p.29)

Primeiramente, dirigi-me a CEMEI, conversei com a diretora, expliquei meus objetivos e como seriam minhas observações. Ela foi muito atenciosa e me mostrou toda a creche, apresentando-me para todas as funcionárias. Estabelecer contato com as crianças não foi difícil, logo que sentei na roda, várias se aproximaram, fizeram perguntas, seguraram minha mão, mexeram no meu relógio, pediram que brincasse com elas e que ouvisse suas histórias.

A segunda parte da pesquisa foi realizada em uma creche e pré-escola privada, na qual trabalhei como professora de pré-escola. As observações foram realizadas no horário oposto ao meu trabalho.

Os dados, para se caracterizar a CEMEI e creche privada¹³, foram obtidos na secretaria das instituições e através de conversas com as respectivas diretoras.

A fase inicial da pesquisa constituiu-se de uma extensa pesquisa bibliográfica sobre o tema estudado. A coleta de dados foi realizada através de observações e entrevista.

Segundo Lüdke e André (1986) a observação é o método mais adequado para investigar um problema:

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Planejar a observação significa determinar com antecedência "o quê" e "o como" observar.(p.25)

Inicialmente elaborei um roteiro de observações, onde delimitei meu objeto de estudo e os aspectos que seriam mais importantes para a realização da pesquisa. Para registrá-los utilizei o caderno de campo.

¹³ Utilizarei o termo creche privada para me referir a creche e pré-escola Patati -Patatá

Não encontrei dificuldades quanto ao registro das observações. As anotações eram realizadas no momento das observações.

Com o objetivo de conhecer as concepções, presentes na prática educativa, dos profissionais que trabalham junto a crianças pequenininhas foram realizadas entrevistas.

De acordo com Lüdke e André (op.cit.) *a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.*(p.34)

A entrevista foi realizada com duas monitoras da CEMEI e com uma professora da creche privada. Em ambos os casos, as entrevistadas eram responsáveis pelas turmas pesquisadas.

O tipo de entrevista utilizada foi a semi-estruturada, onde existia um roteiro que permitia alterações, caso houvesse necessidade. As entrevistas foram realizadas após o período de observações tanto na creche pública quanto na privada. Estas foram gravadas, com a permissão das entrevistadas, e posteriormente transcritas.

Finalmente realizei uma coleta de desenhos para demonstrar episódios e falas das crianças pequenininhas durante a realização da pesquisa. Como me baseio em uma concepção de criança produtora de cultura e portadora de história, os desenhos, no segundo capítulo, possuem o nome de seus autores, divulgados mediante autorização dos pais.

Segundo Gobbi (2004)

Expor as produções das crianças, a marca deixada por elas na História, como sujeitos que são, é imprescindível, sobretudo quando sabemos que ainda há quem julgue que as crianças não podem ser fotografadas, sonegando seu direito de aparecer, saindo da ausência que tantas vezes lhe é imposta. Na concepção de Mário de Andrade sobre as crianças nada melhor do que colocar em público o que as crianças criavam, sendo, portanto, vistas como construtoras e não apenas como consumidoras de cultura. (p.72)

4. “Vai logo, quero desenhar!”

“Na nossa sociedade, o homem comum fica sem a possibilidade de criar seu próprio projeto, de lançar-se para frente. É a massa que consome produção massificada.”

Moreira (1984)

O objetivo principal deste capítulo é verificar o espaço que o desenho vem ocupando na creche pública e, conseqüentemente na vida das crianças pequenininhas (0 a 3 anos), observando a concepção de desenho e de educação infantil presente na prática educativa.

A creche é a primeira experiência discente de uma criança, local que envolve o cuidar e o educar, lugar de encontro de diferentes crianças e de diferentes adultos, que ensinam e aprendem mutuamente e simultaneamente. Segundo Prado (1999)

...a creche deve proporcionar espaços para brincar, em que adultos e crianças possam vivenciar, experimentar, sentir, conhecer, explorar toda a riqueza que esta atividade encerra, entre fantasias e histórias, danças, músicas, transgressões, imprevistos, sociabilidades, invenções, convites à brincadeira e outras manifestações e expressões culturais de crianças pequenininhas.
(p.115)

Dentre estas expressões culturais e diferentes linguagens está inserido o desenho. Desenho como brincadeira. Desenho como prazer. Desenho como forma de expressão.

A criança pequenininha desenha para se divertir, para brincar, sente prazer e se orgulha do traço que faz. Moreira (1984) relata que *a criança pequena desenha pelo prazer do gesto, pelo prazer de produzir uma marca.* (p.28)

Minha busca, durante esta pesquisa, foi por essa forma de expressão, não pelo desenho-produto, mas pelo desenho-processo, onde existe a fala, o riso, a brincadeira, a

fantasia, a imaginação, a criatividade, a história, enfim, onde existe a interação criança-criança e a interação adulto-criança.

Porém não foi este desenho que encontrei em minhas observações na turma de maternal II na CEMEI São Marcos. Pelo contrário, me deparei com a ausência do desenho. O desenho não fazia parte do cotidiano dessa turma.

No decorrer de minhas observações percebi que a única oportunidade que essas crianças possuíam de desenhar era através de meu caderno de campo. Nos mais diferentes momentos, as crianças me pediam para desenhar. Na hora do parque, na brinquedoteca, durante a roda.

*“No parque: Há cinco crianças esperando para desenhar. Uma apressando a outra:
- Vai logo, quero desenhar !
- Agora é minha vez.”*

(Caderno de Campo, Nov / 2003)

E diante dessa falas, uma das monitoras disse:

“ - Precisamos dar giz e papel, eles gostam de desenhar.”

Com isso, pude perceber que as monitoras têm conhecimento que as crianças gostam de desenhar, que sentem prazer no ato de desenhar, que o desenho é importante para a criança. Isso se confirmou durante a entrevista, as duas monitoras responderam que as crianças gostam de desenhar. Porém, quando questionadas sobre a frequência com que as crianças desenhavam, a resposta de uma das monitoras foi a seguinte:

“ - Não dá para ficar muito tempo com as criança na sala, elas fazem muita bagunça e barulho.” (Monitora)

A outra monitora respondeu:

“- Eles desenhavam pouco, só de vez em quando. Quando chovia, e não dá para ir pro parque. Eu já falei que nós precisamos dar uns rascunhos pra eles rabiscarem”.

(Monitora)

Com isso, percebemos que o desenho torna-se uma atividade acessória, episódica e que não precisa de programação. O desenho da criança pequeninha é um eterno rascunho, um ensaio, um vir-a-ser desenho? Com isso, sentimos a rejeição ao desenho da criança pequena, uma desvalorização a produção de sua cultura.

Leite (1998) coloca que muitas vezes temos *uma concepção de criança em falta: falta de limite, de educação, de concentração, de paciência para esperar sua vez*.(p.147). E ainda complementa que falta aos educadores ampliar o olhar para além dos padrões e procurar ver as crianças pelo que elas têm; não pelo que lhes falta.

Já quando questionadas sobre o sentido do desenho na educação infantil, as monitoras se referiram ao sentido pedagógico, de desenvolvimento:

“- O desenho serve para trabalhar a coordenação motora fina, a imaginação.”(Monitora)

“- Trabalhar conhecimento de cor, forma e coordenação motora.”(Monitora)

Neste discurso está implícita a idéia do desenho como atividade escolar, na qual se busca desenvolver ou aprimorar alguma coisa.

Mas, por que, então, a ausência do desenho?

O que observamos no cotidiano dessas crianças é que a distribuição do tempo não favorece momentos de criação, busca-se preencher ou ocupar o tempo das crianças. Moreira (1984) coloca que *a escola preenche todo o tempo com a fala do adulto, que a criança escuta, e precisa devolver com a visão do adulto, abdicando da sua*.(...). Então a

criança percebe que a escola é o espaço da fala do adulto e que para ela resta a cópia e o silêncio.(p.73). No caso do maternal II se ocupa e se preenche o tempo das crianças com a televisão.

Os Critérios Para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (1995) coloca que as crianças têm o direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, abordando a importância de não deixarmos nossas crianças assistindo televisão por longos períodos.

Diariamente, essa turma permanece na brinquedoteca uma ou até duas horas assistindo filmes infantis (O Rei Leão, Mulan, Cinderela, etc). Apesar da existência de muitos brinquedos, estes nunca eram utilizados, as crianças não tinham a oportunidade de brincar neste espaço que era destinado ao brincar. Até a disposição dos brinquedos em prateleiras altas impossibilitava o acesso a eles. Além disso, havia grande preocupação por parte das monitoras com o estado dos brinquedos:

“- Tenho dó de dar os brinquedos da Estrela para as crianças, elas só estragam. Não sabem nem brincar!”
(Monitora)

Com isso, observamos que a criança é desvalorizada socialmente, enquanto criança, pois a sociedade e, particularmente, a escola não vêem a criança como um sujeito de direitos e como produtora de cultura.

A criança, enquanto produtora de cultura, necessita de espaço para essa criação. Impossibilitadas dessa criação tornam-se consumidoras passivas...Assim procura-se compensar a falta da criação cultural da própria criança por uma produção cultural para a criança que, por melhor que seja não pode substituí-la.
(Marcellino, 1986: 93)

E é exatamente o que acontece na CEMEI, substitui-se uma produção da criança por uma produção para a criança e com isso, a criança perde o espaço de criar, de inventar, de

ser criança e se transforma em um consumidor. Marcellino (1986) argumenta que *...a visão da produção cultural para as crianças, enquanto substituição, ajusta-se a uma necessidade: à necessidade do sistema econômico em se reproduzir, ainda que seja à custa da morte do lúdico, do prazer, da criação.*(p.94)

Portanto, na CEMEI pesquisada, a brinquedoteca não era vista pelas monitoras, como um ambiente para brincar, para imaginar, para criar, e vista sim, como um local onde as crianças deveriam ficar sentadas em silêncio, prestando atenção na televisão. O momento de conversar, de brincar e criar deveria se restringir ao horário do parque. Isso fica evidente na fala das monitoras durante a exibição dos filmes:

“ - A televisão está lá. Olha para frente!”

“ - Eu não estou ouvindo! Agora é hora de assistir televisão.”

Marcellino (1990) coloca que a civilização do consumo alterou a noção de criança feliz. Substituindo-a, na realidade, por uma criança acomodada, que deve buscar distração olhando passivamente as imagens da televisão. *O que se quer, realmente, é que a criança não incomode, mesmo que sua alegria seja apenas aparente, o consumo convencional e padronizado da alegria, que mata na criança a capacidade de ser espontânea e de ter a felicidade, que brota de seu espírito.*(p.68)

“ - Não é hora de brincar! Presta atenção no filme!”

Essa fala está relacionada com a negação que a escola e a sociedade faz da criança, negando-lhe o direito de produzir sua própria cultura. A televisão se transforma em um meio disciplinador, uma maneira de acalmar e controlar as crianças.

Esquece-se que a criança é capaz de criar, que mesmo a criança pequeninha que ainda não fala, é capaz de se comunicar das mais diferentes formas. Prado (1999) coloca que é necessário *não reduzir a capacidade de expressão das crianças somente à fala, mas*

de estar atento aos gestos, movimentos, emoções, sorrisos, choros, silêncios, olhares, linguagens sonoras e outras linguagens.(p.111)

Mas por que será, que é negado o direito de desenhar, de expressar, de brincar e de criar a estes meninos e meninas?

São várias as hipóteses que podem estar relacionadas com essa ausência do desenho. As crianças pequenininhas não sabem desenhar? As crianças, pobres e negras, não são tão capazes quanto as ricas e brancas? As crianças, das creches particulares, possuem o direito de desenhar? As crianças de 0 a 3 anos são consideradas café-com-leite, por não estarem na idade de freqüentar a pré-escola (tão mais valorizada socialmente) e na idade de alfabetização?

A criança é vista, em nossa sociedade, como um futuro adulto, um produto em fase de aperfeiçoamento, em que se deve investir. A escola é um meio de aperfeiçoar essa criança, transformá-la em um adulto produtivo. Moreira (op. cit.) afirma que *a escola foi criada, portanto, para separar o adulto e a criança, foi criada pelo adulto para ensinar à criança considerada então um menor.(p.55)*

A pré-escola hoje, muitas vezes, é concebida como uma antecipação da escolarização do ensino fundamental, onde o importante é a quantidade de exercícios repetitivos e mecânicos, que garantam que rapidamente a criança estará lendo e escrevendo, ou seja, pronta para o mundo capitalista. E quando se trata da criança de creche, dos meninos e meninas pequeninhos?

Na turma pesquisada, observa-se que essa antecipação da escolarização não acontece, porém a criança não é considerada produtora de cultura. Prado (1999) argumenta que *a criança necessita ser vista por inteiro, como membro de uma classe social situada histórica, social e culturalmente, sem ser dividida em inúmeras habilidades e comportamentos, mas resgatando seu lugar como alguém sim, que participa da história, da sociedade e da cultura de seu tempo, modificando-os e sendo modificada por eles.(p.112)*

O desenho da criança de 0 a 3 anos ainda não tem compromisso com a representação e para o adulto, muitas vezes, este desenho é visto simplesmente como um rabisco incompreensível. Gobbi (2004) coloca que os olhares e práticas são construídos de tal forma que, muitas vezes, não se valorizam as expressões plásticas das crianças, sobretudo as que contenham somente rabiscos. *Tal conduta pode resultar numa relação*

preconceituosa com as produções ou mesmo, o interesse em dominar as formas de expressão menos reconhecidas, reafirmando a superioridade de um saber no qual as figuras desenhadas sejam identificáveis facilmente.(p.117)

Um episódio na creche ilustra esta situação:

“Na casa de bonecas: Enquanto algumas crianças brincam, outras se aproximam e pedem para desenhar. Passado algum tempo, uma das monitoras fala: - Eles estão rabiscando todo o seu caderno.”

(Caderno de Campo, Nov/2003)

Também podemos pensar na questão da discriminação que pode estar implícito nas atitudes e falas das monitoras. O fato das monitoras sempre se sentarem em cadeiras e as crianças sempre no chão, ou o fato das monitoras terem um cuidado excessivo com os brinquedos, a ponto de não deixar as crianças brincarem. Ou até mesmo a ausência do desenho pode estar relacionada com uma possível discriminação. Será que por ser pobre e/ou negra, a criança não sabe brincar, não sabe desenhar? Mas o que é saber desenhar? Será que ela não tem o direito de ser criança, de brincar, de criar, de imaginar?

Por outro lado, também podemos pensar na infância e na formação dessas monitoras de creche. Será que elas tiveram a oportunidade de desenhar, como foram suas experiências enquanto crianças e alunas? E como elas podem incentivar, nas crianças, algo tão distante do universo delas?

Logo no início de nossa escolarização, nos deparamos com a supervalorização da alfabetização, e conseqüentemente a perda do espaço do desenho e das artes em geral. Nós adultos, ao longo da vida fomos observando que a escola organizava nosso tempo e nosso espaço. Assim, os horários eram organizados para percebermos quais os momentos mais valorizados. As matérias que privilegiavam o lógico e a objetividade sempre tiveram um tempo maior do que matérias que se dedicavam às aspectos emocionais e afetivos. A escola sempre dedicou pouco tempo às artes e isso demonstrava a importância dada à expressão artística. Nós, adultos, não desenhamos mais e não valorizamos o desenho porque percebemos, ainda criança, que este não era visto como importante pela escola e pela

sociedade. Porém, esta situação ainda prevalece em nosso ensino fundamental e infelizmente está cada vez mais presente na educação infantil.

Com base nisso, a formação dos profissionais de educação infantil se torna de extrema importância. Búfalo (1999) considera, em sua pesquisa de mestrado, que tanto monitoras quanto professoras não tem uma formação específica para atuar junto a crianças de 0 a 6 anos.

Isso se deve ao fato, de ainda estarmos construindo uma Pedagogia da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, onde a criança é vista e respeitada enquanto produtora de cultura e sujeito de direitos e onde a educadora é uma profissional.

Búfalo (1999) coloca que as profissionais *devem organizar o tempo e o espaço criando ambientes educacionais diferentes da casa, da escola e também diferentes das instituições ligadas à área da saúde.* (p.120).

A literatura italiana, na qual me apoio, trata da formação de profissionais baseando-se em experiências concretas em diferentes regiões do país. Os profissionais têm um papel flexível e uma formação que contempla uma pluralidade de competências. Nessa perspectiva, o profissional necessita conhecer a criança e sua família, deve estar em condições de trabalhar com outros adultos (pais e outros profissionais) e principalmente preparado para observar a criança.

Nós acreditamos que, para o educador, aprender a observar a criança, identificar suas modalidades comunicativas mais elementares, instaurar um relacionamento comunicativo específico com ela sejam as bases da preparação pedagógica. Uma vez que o adulto entende isto e continua a aprendê-lo pela observação, quase sempre ele próprio descobrirá qual é o jogo ou o material mais adequado para uma determinada criança ou para um determinado grupo em um dado momento, o que dar à criança, o que dizer a ela, como organizar, como intervir.(Mantovani e Perani, 1999:83)

Com isso, o planejamento se torna fundamental na educação infantil. Na creche pesquisada, segundo a diretora, as monitoras e professoras devem planejar as atividades a

serem realizadas com as crianças. Búfalo (1999) verificou, em sua pesquisa de mestrado, que as monitoras não consideravam importante o planejar e não possuíam um tempo para a realização de tal tarefa. Minhas observações também constataram esta situação. O discurso desta monitora deixa isto claro:

“- Além de cuidar das crianças, dar banho, comida, ainda precisamos planejar atividades. Todo dia devia ter uma atividade, mas isso não acontece. Só de vez em quando. A gente precisa mostrar trabalho. ”

Quando questionadas se o desenho fazia parte do planejamento, uma das monitoras respondeu:

“- Não. O desenho, a gente dá quando quer. Mas a diretora proibiu os desenhos mimeografados pra crianças pintarem, só podemos dar desenho livre. Nós fazemos planejamento, mas nós não o seguimos” (Monitora)

Pude perceber que as monitoras ainda não contemplam em sua fala a indissociável relação entre o educar e o cuidar, incorporando somente a função de cuidar, delegando o educar para a professora. Portanto, as monitoras e as professoras necessitam de uma profissionalização, que permita uma reflexão crítica sobre a sua prática, onde o educar e o cuidar estejam garantidos em todos os aspectos e onde se respeite os direitos de todas as crianças, sem nenhuma forma de discriminação.

Moreira (op. cit.) ao discutir sobre o espaço do desenho coloca que este está relacionado à educação do educador. Como uma profissional que não possui uma formação específica para trabalhar junto às crianças de 0 a 6 anos, pode valorizar o desenho, se a sociedade e a escola, de modo geral, só valorizam uma forma de linguagem, a escrita?

Como já vimos, as crianças pequenininhas possuem inúmeras maneiras de se expressar e o profissional deve se *alfabetizar* nestas múltiplas linguagens. Kuhlmann Jr. (2003) coloca que *quando se indica a necessidade de tomar a criança como ponto de partida, quer-se enfatizar a importância da formação profissional de quem irá educar essa criança nas instituições de educação infantil. Não é a criança que precisaria dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que a educam.*(p.65)

No próximo capítulo discutirei as concepções presentes na prática de professores de crianças pequenininhas e o espaço que o desenho vem ocupando no dia – a – dia dessas crianças em uma creche privada.

5. Quando o desenho se transforma em avião!

“As coisas das crianças aprendem-se ficando com as crianças.”

Malaguzzi (apud Rabitti, 1999)

Qual foi a última vez que você, adulta e professora, desenhou? Qual foi a última vez que você pegou papel, lápis, tinta e lhe proporcionou o prazer de desenhar? Talvez você não se lembre mais ou talvez tenha sido na pré-escola, antes de entrar no ensino fundamental, onde o desenho perdeu sua importância em detrimento à escrita e a leitura e ficou restrito às aulas de educação artística.

Todos nós, adultos e professores, já nos deparamos com muitos desenhos de crianças. Mas como nós, professores de educação infantil, olhamos e lemos os desenhos de nossas crianças? E principalmente, o desenho das crianças pequenininhas (0 a 3 anos), suas garatujas, seus rabiscos?

Poucos estudos se dedicam, especificamente, ao desenho da criança de 0 a 3 anos e a forma como estes são percebidos pelos adultos e professores.

Lowenfeld e Brittain (1977) colocam que a própria palavra “garatuja” tem conotação negativa para os adultos, podendo sugerir uma perda de tempo ou uma ausência de conteúdo válido. Os autores alertam que a forma como essas primeiras garatujas forem recebidas pode ter enorme importância em seu contínuo crescimento.

As experiências italianas em Reggio Emilia nos mostram uma maneira diferente de conceber as garatujas. Segundo o atelierista Giovanni¹⁴, o informal é difícil de entender, o que torna necessário uma decodificação por parte da criança, e precisamos valorizar e acreditar na explicação dada.

¹⁴ As escolas municipais da infância de Reggio Emilia possuem atelieristas, docentes especializados em artes. Giovanni é o docente especializado em artes da escola La Villetta, na Itália.

...os rabiscos são importantes para a criança, são uma linguagem dela que nós temos que decodificar, ficando muito próximos dela quando ela trabalha...temos que procurar “roubar-lhe” a linguagem que está utilizando. Deveríamos ter o cuidado de não elogiar somente a representação figurativa, sobretudo quando as crianças estão suspensas entre o formal e informal...Se o fizermos, é o mesmo que dizer-lhes que até aqui comunicaram pouco!
(Giovanni, apud Rabitti, 1999:132)

Santos (2003) discute, em seu trabalho de conclusão de curso, o que e como as crianças desenham, salientando a importância das garatuças, *a criança primeiro manipula o desenho (rabiscos) como se fosse um objeto a ser explorado. Ela brinca com o desenho. Rabisca pelo prazer do gesto, do ato, do brincar com o objeto.*(p.20)

Durante minhas observações na creche privada pesquisada, dois episódios demonstram o desenho como forma de brincar, de imaginar e de criar. Além disso, demonstram a tridimensionalidade e a inventividade das crianças.

Depois de rabiscar na folha, um menino diz:

“ - Vou fazer um avião!” (Matheus¹⁵)

Amassa a folha, dobra de um lado, do outro e começa a brincar com seu avião, emitindo sons de explosões. Este mesmo avião se transforma em poucos segundos em navio:

“ - Olha, tia¹⁶, meu navio!” (Matheus)

(Caderno de Campo, Fev/2004)

¹⁵ Ver desenho no segundo capítulo

¹⁶ Tia – esta é a forma como a maioria das crianças refere-se à professora

De acordo com Dallari (apud Gobbi, 2004) as produções das crianças pequenas consistem em marcas, traços deixados que devem provocar olhares e práticas de todos que se relacionam com elas e com os desenhos. Ao rabiscar, a criança joga com ela mesma, com os adultos e com os materiais. Estes rabiscos consistem em marcas, realizadas como num jogo em que há narrativa, imaginação e inventividade.

Essa tridimensionalidade e inventividade também fazem parte do cotidiano das crianças em Reggio Emilia. O atelierista Giovanni coloca que as construções tridimensionais ocorrem com frequência nos ateliês.

Dei a um pequeno grupo de quatro crianças de 3 anos um bloco de argila e pedi a elas que decidissem em conjunto o que desejavam expressar; está –se tornando a Montanha d' água... Aqui, porém, diferentemente das outras esculturas que vimos, não existia um projeto comum na origem...Em certo momento, todavia, Daniele observou que parecia “a montanha d'água” que ele havia visto no verão – provavelmente tratava-se de uma cascata...As outras crianças concordaram que era realmente uma montanha d' água; eis por que há recipientes e mangueiras. (Giovanni, apud Rabitti, op.cit.: 80)

E ainda complementa:

...No âmbito dos 4 anos, há os grandes afrescos e as colagens tridimensionais. Trata-se de trabalhos realizados por várias crianças. Tudo começou porque Amélia pediu à sua turma que trouxesse para a escola algum material de casa...agora estão elaborando um projeto tridimensional, para contar diversas histórias; a estrutura de suporte poderá ser de papel ou de argila.(Giovanni, apud Rabitti, op.cit.:80)

O segundo episódio na creche privada também demonstra essa fantasia e imaginação.

Na sala de atividades, a professora entrega a folha e giz de cera para as crianças. Pedro espalha muitos gizes sobre a folha em branco, cobrindo-a completamente. O menino conversa com gizes e estes ganham vida, é como se cada giz conversasse baixinho com outro¹⁷.

A reação das outras crianças foi avisar a professora:

“ - Tia, olha o que o Pedro tá fazendo!” (Bárbara)

“ - Ele tá tirando todo o giz da caixa.” (Igor)

A professora da turma pede ao Pedro que guarde os gizes dentro da caixa¹⁸.

Mas o menino não lhe dá ouvidos e continua brincando e desenhando.

(Caderno de Campo, Mar/2004)

Gobbi (2004) afirma *transgressoras que são, as crianças enfrentam padrões e regras sociais que insistentes os adultos procuram impor a elas, às vezes adultizando-as precocemente, ou ainda, escondendo de si mesmos as poucas características de infância que neles restaram.* (p.1)

Uma das formas de adultização da criança vista frequentemente em instituições de educação infantil privadas é a alfabetização, onde o desenvolvimento de habilidades de pré-leitura e pré-escrita é visto como essenciais para as crianças. Com isso, a educação infantil passa a ser de preparação e de antecipação à escola do ensino fundamental, correspondendo ao desejo dos pais que exercem pressão sobre as escolas de educação infantil privadas a fim de que se tornem cada vez mais orientadas em sentido escolar.

¹⁷ Ver desenho no segundo capítulo

¹⁸ Antes de iniciar qualquer trabalho com as crianças, a professora da turma orienta sobre o cuidado com os materiais, como não amassar a folha, não deixar o giz cair no chão, não rabiscar a mesa.

Moreira (1984) coloca que *adiantou-se o ingresso na escola e adiantou-se também a expectativa com a alfabetização.* (p.66). E ainda acrescento que essa expectativa atinge as crianças desde muito cedo, as atividades desenvolvidas com as crianças pequenas visam uma preparação para um nível ou estágio superior e o objetivo a ser alcançado é a alfabetização.

As marcas da ansiedade pelo amanhã encontram-se presentes quando, no dia-a-dia das crianças pequenas somente há espaço para o desenvolvimento de atividades já preparadas – ou pré preparadas? – que consistem em, ano após ano, desenvolver-se do simples ao mais complexo, do pequeno ao grande, do concreto ao abstrato, revelando que cada fase da vida da criança na escola está em função dos momentos sucessivos e da superação das passagens previstas, atingindo graus mais elevados, e afirmo, tornando a criança pequena cada vez mais, um aluno com as características daqueles frequentadores do ensino fundamental. (Gobbi, op.cit.:176)

Leite (2001) afirma que *escolarizamos nossas brincadeiras, nossas áreas de lazer, a literatura, a arte...o universo: tudo fica a serviço da relação ensino – aprendizagem.*(p.114)

No que se refere ao desenho, a prática e o discurso da professora da turma também revelam essa preocupação com o ensino – aprendizagem. Quando questionada sobre o sentido do desenho na educação infantil, a professora responde:

“- O desenho é importante para as crianças terem criatividade, para elas conhecerem as cores, para usar a imaginação, para ter conhecimento do que é grande e pequeno, de retas, linhas, curvas e formas.” (professora)

Neste contexto, o desenho livre e às artes perdem espaço para as atividades prontas e escolarizantes. Os desenhos são enquadrados e formatados ou são oferecidos como ocupação para o tempo livre deixado entre as atividades tidas como mais importantes.

Durante a entrevista, a idéia do desenho como preenchedor de tempo ocioso e como “descanso” entre as atividades consideradas importantes também permeia as concepções da professora da turma. Quando questionada sobre a frequência com que as crianças desenhavam e se as crianças desenhavam quando querem ou quando sobra tempo, a professora responde:

“- A frequência do desenho livre é uma vez por semana, pois estou trabalhando mais com o livro”. (professora)

“- As crianças desenhavam quando sobra tempo. Eles, primeiro fazem a atividade do livro, aí quando terminam eu dou uma folha avulsa e eles desenhavam”. (professora)

Leite (2001) discute essa questão em sua tese de doutorado. Segundo a autora, 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, 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. (p.123)

Gobbi (op.cit.) salienta que é comum ver o desenho presente como forma para a criança descansar ou permanecer quieta, com isso, a expressão plástica adquire uma conotação nefasta, sendo útil como elemento disciplinador, ao contrário de libertador da expressão. *Enquanto a criança desenha, ou pinta algo que foi copiado para ela, na pior*

das hipóteses, ela não fala, não ri, não pergunta, deixa seu ser criança de lado, dedicando-se a uma atividade que, com isso, torna-se mais mecânica, destituindo a imaginação e a fantasia do lugar em que deveriam estar junto aos pequenos e pequenas.(p.178)

Mas, como o professor deve olhar e ler os desenhos das crianças? Ele deve interferir e avaliar o desenho da criança?

Leite (2001) coloca uma questão para refletirmos sobre a atitude do professor frente ao desenho da criança pequeninha. *O que é possível criar com hora marcada, espremida, espaço definido, material pré-selecionado, tema encomendado e olhar avaliativo?(p.115)*

O papel do professor durante o desenho é observar as interações entre as crianças, ouvi-las e dialogar com elas. Estar atento às condições de sua produção, possibilitando que a criança escolha a forma de se expressar e respeitando o seu tempo de elaboração.

O desenho deve privilegiar a livre expressão. De acordo com Leite (1998) o professor, na ânsia pelo resultado final, interfere diretamente no processo de criação da criança, escolhe o tema, o material, a cor do lápis, a hora de terminar, os desenhos que vão para o mural. Com isso, a criança aprende, desde pequena, que o adulto dá as cartas do jogo. Cabe a ela somente obedecê-lo e isso reduz o processo de criação.

Durante as observações presenciei um episódio que ilustra que a criança aprende que o adulto pode e deve interferir no seu desenho.

Quando Beatriz acaba de desenhar¹⁹, chama a professora e lhe mostra o que desenhou, nomeando tudo que está no papel, esperando que a professora escreva o significado dos seus desenhos (a professora da turma costuma perguntar o que as crianças desenharam e escrever sobre o desenho o significado dado pela criança às suas garatujas). Porém, a professora está ocupada arrumando as pastas e não atende o pedido da menina.

Beatriz pega seu lápis preto e passa a “escrever” o que significa cada garatuja:

¹⁹ Ver desenho no segundo capítulo

“ - *Esta é a Be-a-triz!*” (Beatriz)

“ - *Este é o pa-pai.*” (Beatriz)

“ - *Essa é a ma-mãe.*” (Beatriz)

(Caderno de Campo, Mar/2004)

Diante deste episódio, me questionei, se não estamos mostrando para a criança, desde cedo, que somente o desenho não é suficiente para uma comunicação? Que a escrita deve fazer parte do desenho para nos comunicarmos melhor e com isso provando para ela que a escrita é mais importante que o desenho? Não será essa uma maneira de desvalorizar o desenho e privilegiar a escrita?

Por que, muitas vezes, o professor insiste que a criança nomeie os rabiscos, se para ela o que importa é o prazer de desenhar, de rabiscar e não o resultado? Por que a criança deve achar natural e aceitar que uma outra pessoa invada seu desenho e escreva algo onde bem entender?

Quando questionada sobre a interferência no desenho, a professora da turma pesquisada responde:

“ - *Eu não interfiro. Algumas crianças pedem para eu desenhar. Falam: tia faz um coração pra mim e eu respondo que eles sabem desenhar. Mas se eles ficarem insistindo muito, eu vou lá, desenho e eles pintam em cima.*”
(professora)

Mário de Andrade (apud Gobbi, op.cit.) já revelava sua preocupação com a adoção de modelos pelos adultos em suas anotações nos desenhos das crianças dos Parques Infantis. Essa adoção de modelos povoaria o universo infantil com padrões a serem copiados, o que cercearia a exposição da imaginação e da fantasia pela criança naquilo que desenhava.

Segundo Leite (2001) a sociedade, de maneira geral, e as escolas, em particular, cultivam a idéia de cópia com um tom de positividade, de mérito. Pontua que as respostas dadas iguais às do professor, os desenhos iguais ao proposto são sempre bem vistos e aceitos pela escola. *Queremos o sempre-igual. A resposta única. E, assim esvaziamos a possibilidade de criar espaço cultural.* (p.45)

A professora da turma esclarece que o desenho faz parte de seu planejamento, que as crianças gostam de desenhar, que o desenho é sempre individual e que não trabalha com desenhos prontos. Quando questionada se avalia os desenhos e o que ela costuma fazer enquanto as crianças desenhavam, a resposta foi a seguinte:

“ - Eu falo tá bonito, tá lindo. Mas, eu não comparo, este é mais bonito que aquele!” (professora)

“ - Enquanto eles desenhavam, eu vou arrumando as pastas ou recolhendo os gizos do chão, pois eles derrubam tudo e também vejo os desenhos deles.” (professora)

Podemos aprender um pouco mais com as experiências das escolas de Reggio Emilia e trabalhar a arte, principalmente, a arte plástica de uma maneira mais ampla.

Rabitti (op.cit) esclarece que em muitos países, nas escolas de infância, a arte é considerada como atividade acessória agradável de ter, mas não estritamente necessária. É vista como uma atividade episódica, que não necessita de programação.

De acordo com a bibliografia italiana, o desenho é considerado como um jogo que deve compor o cotidiano das crianças, junto às demais manifestações artísticas. Conforme Loris Malaguzzi²⁰ (apud Gobbi, 2004) o desenho, assim como as demais formas de expressão artística, devem derreter-se no dia-a-dia das crianças pequenas, tornando as

²⁰ “Ex-diretor do projeto Zerosei. Projeto educacional global para as escolas municipais da infância de Reggio Emilia, que educam crianças de 0 a 6 anos. Esse projeto caracteriza-se por uma abordagem pedagógica peculiar onde a arte e a criatividade são consideradas primordiais nas escolas de infância.”(Rabitti, 1999:39)

creches e pré-escolas mais bonitas, ultrapassando os muros da própria escola. A arte presente na brincadeira, no movimento e em todos os momentos do cotidiano das crianças.

A arte, nas creches e pré-escolas, deve se vestir todos os dias com seus trajes diversos não devendo se reduzir a técnicas que devem ser aprendidas numa expressão didatizada que vem sendo assumida em demasia pelos adultos em relação às crianças pequenas, tornando-se disciplina escolar, ou mesmo instrumento para se explorar determinados conteúdos, o que reduziria profundamente o universo infantil. (Gobbi, op.cit.:20)

Neste contexto, o desenho não é julgado como bonito ou dentro dos padrões esperados para determinada idade. Não se fala em “beleza”, mas em “comunicação”. Não se olha para um desenho procurando as tradicionais casas, montanhas e sol, mas se observa se o desenho “comunica” o suficiente, isto é, se é capaz de iluminar um sentimento, uma idéia, um problema, de esclarecer ao próprio autor e às pessoas a seu redor.

Com isso, o professor passa a ter um papel fundamental no processo do desenho e das artes em geral. Não basta simplesmente oportunizar o desenho, dar espaço para que ele ocorra, é necessário que o professor preste atenção àquilo que a criança diz, observando suas interações e valorizando suas produções.

O fundamento principal da nossa experiência, baseada na prática e na pesquisa, é a imagem de uma criança rica, forte e poderosa...É uma afirmação que se contrapõe à tendência de realçar as necessidades, as fraquezas, os temores das crianças e a calar, lamentavelmente, suas potencialidades e direitos (Rinaldi, apud Rabitti, op.cit.:160)

No próximo capítulo discutirei a relação entre o corpo e o desenho e como este vem sendo concebido nas creches pesquisadas.

6. O espaço do corpo no desenhar

“...o corpo todo da criança desenha.”
Dallari (apud Gobbi, 2004)

Desenho. Brincadeira. Prazer. Imaginação. Criatividade. Criação. Corpo. Corpo? Qual é a relação do corpo com o desenho? O gesto e o corpo da criança estão presentes no processo do desenho. Os sentidos, a visão, o olfato, a audição, o tato e o paladar se misturam às expressões plásticas. Quem nunca quando criança (e por que quando adulto) provou o giz, a tinta ou a massa de modelar, ou cheirou um papel, ou ainda ouviu ruídos e sons que fizeram a imaginação voar longe? Quem de nós, adultos e crianças, nunca sentimos texturas diferentes, o liso e o áspero, o macio e o duro? A criação começa com a visão, mas engloba todos os sentidos. Lowenfeld e Brittain (1977) colocam que *o homem aprende através dos sentidos. A capacidade de ver, sentir, ouvir, cheirar e provar proporciona os meios pelos quais se realiza uma interação do homem com seu meio.*(p.17)

Neste sentido, Prado (2001) afirma que os sentidos servem como mediadores na relação do corpo com o mundo.

O desafio nesse aspecto é o esforço integrado de várias áreas da educação e da ação cultural para ajudar o corpo de todas as idades a aprender a reaprender a utilização lúdica dos sentidos, seja para aperfeiçoar a consciência da própria corporalidade, seja para o apuro e melhor usufruto da visão estética, da audição seletiva, do paladar diversificado, do tato e do contato corporal prazeroso.(p.61)

Por que a creche e a pré-escola, muitas vezes, vêem o corpo separado da mente? Por que, estamos vendo as crianças, cada vez mais cedo, sentadas horas e horas realizando atividades prontas e preparatórias para a alfabetização?

Durante minhas observações na creche pública, na creche privada e com base em minha experiência como professora de educação infantil verifiquei que cada vez mais cedo, a disciplina do corpo é imposta à criança.

Alguns estudos abordam a questão do corpo e sua disciplinarização. Almeida (1981) em sua pesquisa de mestrado, sobre a arte na pré-escola, observou que em uma das salas pesquisadas, as crianças permaneciam o tempo todo dentro da sala de aula, só saíam por dez minutos, uma vez ao dia, para irem ao banheiro, *até o lanche era tomado dentro da sala. Também não tinham recreio livre. Na escola não havia "parquinho" e as crianças não tinham autorização nem mesmo para brincar no pátio.* (p.71)

De acordo com Soares (2003) para ser exibido, o corpo precisa ser educado. Educar o corpo significa ordenar, determinar, aplicar fórmulas e formas de contenção, desde necessidades fisiológicas até vontades e desejos.

Moreira (1984) também discute este tema, colocando *que a criança de 6 anos é "parafusada" numa cadeira dura para estudar palavrório durante horas e horas.*(p.80)

Atualmente, a prática de crianças sentadas horas a fio, enchendo pastas com atividades mecânicas e repetitivas que só visam preparar a criança para o mundo adulto é visto com bons olhos por pais e professores. Essa prática ocorre com mais frequência em creches e pré-escolas privadas, onde os pais pressionam e apressam a alfabetização de seus filhos pequenos com o intuito de prepará-los o mais rápido possível para um mercado de trabalho competitivo. Porém, essa prática não deixa de existir em algumas creches e pré-escolas públicas.

Os pais procuram a "escola forte", aquela que promove mais rapidamente a alfabetização que é socialmente compreendida como signo de sucesso...escola forte é medida pela quantidade de material mimeografado contendo exercícios repetitivos e mecânicos, que atestem a quantidade de horas que a criança passou sentada executando-os, e que levados para a casa garanta aos pais que rapidamente a criança estará lendo e escrevendo.
(Moreira, op.cit.:66)

O título desse trabalho de conclusão de curso - Senta e Desenha! - surgiu na creche privada pesquisada e na qual trabalho. Essa fala faz parte do cotidiano das crianças pequenininhas.

Depois de distribuir papel e giz de cera para as crianças, a professora começa a organizar as atividades realizadas anteriormente. Uma criança levanta para olhar o desenho de outra, a professora fala: - Volta para seu lugar! Senta e desenha!

(Caderno de campo, Fev/2004)

Moreira (op. cit.) discute que *trata-se de domar. Domesticar fisicamente essa máquina fantástica de desejos e prazeres que é a criança*.(p.81). Sentar para ouvir história, sentar na roda, sentar para desenhar, é como se a criança só fosse capaz de aprender sentada.

Quando questionada sobre a posição que as crianças desenhavam, a professora da turma azul da creche privada responde:

"Sentadas, mas elas (as crianças) não param, ficam pra lá e pra cá." (professora)

Ainda pergunto se ela permite que as crianças se movimentem enquanto desenhavam. E a resposta confirma essa domesticação do corpo:

"Não, eu coloco todas sentadas". (professora)

Com isso, observamos, que o lugar do movimento, do corpo se restringe ao horário do parque e as aulas de educação física²¹. Ayoub (2001) coloca que *criança é quase sinônimo de movimento; movimentando-se ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens.*(p.57)

Outro aspecto a ser considerado é que, muitas vezes, por existir um espaço específico para um trabalho corporal nas aulas de educação física, nos demais tempos da jornada cotidiana, acentua-se um trabalho de natureza intelectual no qual a dimensão expressiva por meio da gestualidade é praticamente esquecida. Ayoub (op.cit.) ainda complementa que

a aula de educação física passa, então, a ser vista como a “dona” do corpo e do movimento das crianças. Somando-se a isso o possível caráter lúdico das atividades corporais, é comum vermos crianças sedentas pela aula de educação física quando chegamos às escolas; salta-me aos olhos imagens de “explosão corporal” diante da possibilidade de “libertar-se das carteiras escolares” que funcionam, na maioria das vezes, como “armaduras corporais”, até mesmo em pré-escolas.(p.58)

Na CEMEI pesquisada, a turma do maternal II, permanece de uma a duas horas assistindo televisão. Também não será essa uma forma de domesticação do corpo? Uma forma de manter as crianças em silêncio e imóveis?

Durante minhas observações na CEMEI, três momentos chamam a atenção na questão do corpo. Primeiramente, as crianças permanecem sentadas na roda durante uma hora até que todas as outras crianças cheguem²². Será que esse momento não poderia ser utilizado para brincar, desenhar, ouvir histórias?

²¹ A creche privada pesquisada reserva um horário específico para as aulas de educação física.

²² O horário de entrada da CEMEI é das 7:00 às 8:00 horas e as atividades só se iniciam quando o portão é fechado às 8:00 horas.

Os Critérios Para Um Atendimento em creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (1995) esclarece que nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos e que não são obrigadas a suportar longos períodos de espera.

Duas falas das monitoras reforçam a idéia de que o corpo é visto separado da mente, que o lugar do corpo se restringe à hora do parque.

“ - Se vocês não ficarem quietos, eu vou desligar a televisão e vou pôr vocês de castigo!”

“ - Se vocês não sentarem o Papai Noel não vai trazer presente!”

Quando questionadas sobre a posição em que as crianças desenhavam e se podiam se movimentar enquanto desenhavam, a resposta das duas monitoras foi negativa.

Moreira (op. cit.) coloca uma questão que nos faz refletir sobre nossa prática junto a crianças e nos remete à idéia que a criança necessita ser vista inteira, não fragmentada como está sendo vista em creches e pré-escolas.

Será por acaso que a criança em desenvolvimento, esta força da natureza, essa exploradora, é mantida imóvel, petrificada, confinada, reduzida à contemplação das paredes, enquanto o sol brilha lá fora, obrigada a prender bexiga e os intestinos 6 horas por dia, exceto alguns minutos de recreio durante 7 anos ou mais? Haverá maneira melhor de aprender a submissão, o totalitarismo.
(p.80)

Diferentemente do que encontrei em minhas observações, algumas experiências mostram que é possível uma proposta que não fragmente a criança em mente e corpo. Gobbi (2004) coloca que nos Parques Infantis

A multiplicidade, as diferenças são somadas à proposta que envolvia o movimento do corpo, a criação, ser criança, constituindo culturas escolares diferenciadas daquelas existentes e

criticadas por Mário. Avançadas para a época, eram propostas que iam no sentido contrário ao da disciplina, da normalização e normatização dos corpos e de suas formas de expressão; dever-se-ia perceber que as crianças têm o que dizer e que suas vozes, legítimas, devem ser ouvidas e não só estarem presentes nos espaços a elas destinados. (p.53)

A autora ainda relaciona a criança, o lúdico e o desenho e a importância entre o diálogo entre gesto, papel e criança como forma de prazer e de documentar as marcas deixadas pelas crianças em sua História.

Não separando o corpo da mão que desenha nem a cabeça dos sentidos, vê-se que os rabiscos das crianças que brincam, que correm, que pulam tornam-se diferenciados, resultando em desenvolvimento também diferenciados em sua produção, mas provando a interação criança/lúdico e desenho ou demais formas de expressão. (Gobbi, 2004:117)

As experiências italianas também demonstram a possibilidade da integralidade da criança, de a criança ser considerada um todo. Rabitti (1999) traz contribuições importantes para se pensar na arte e o corpo na educação infantil. Em Villetta, a escola escolhida para a realização do trabalho da autora, a arte é vista como comunicação, como potencialização da imaginação e da criatividade. Em um dos momentos relatados pela autora, as crianças de três anos estão preparando um grande painel para o Outono, tendo acesso a uma grande variedade de materiais. O atelierista Giovanni explica que as crianças não estão acostumadas a esta dimensão de papel e salienta:

Na folha grande, o conceito espacial é diferente; próprio movimento do olho é diferente. Assim, antes de começar a fazer o afresco, dançaram sobre a folha, deitaram nela, rolaram por cima dela...Assim “apropriaram-se” da folha...Antes de representar,

deve-se entender o espaço de que dispõe, o que significa adquirir o espaço em termos corpóreos, do corpo inteiro, não somente do olho...Dessa forma, diminuirá também o pesadelo do espaço branco a ser enfrentado...Sei que sensação terrível é essa...Lembro dos meus dias de escola...(Giovanni, apud Rabitti, op. cit.: 135)

Com essas experiências, observamos que é possível a realização de um trabalho, onde a criança seja vista por inteiro. Onde corpo, movimento, desenho, brincadeira, imaginação, criatividade estejam juntos e onde a arte possa ser concebida como um dos fundamentos nessa construção de uma Pedagogia da Educação Infantil.

7. Considerações finais

É importante em primeiro lugar conhecer profundamente as crianças. Não apenas o conhecimento que se pode adquirir nos livros, mas se dispor a observar atentamente suas crianças. É importante também estar consciente do seu poder, pois é através dele que divide o tempo e distribui os espaços. E, então, começar a se perguntar do porquê de tão pouco tempo e tão pouco espaço para a atividade de desenhar.(Moreira, 1984:89)

Além disso, torna-se de extrema importância a valorização da produção infantil. Os desenhos das crianças pequenininhas, meninos e meninas, brancas e negras, pobres e ricos devem ser compreendido nas entrelinhas. Possuem inúmeras informações, extrapolam o registro ou a cópia fiel do que está ao seu redor; são portadores de sonhos, de criatividade, de imaginação e fantasia.

Neste sentido Gobbi (2004) coloca que a criação dos desenhos deve ser vista como manifestações das culturas infantis.

como suportes de sua inventividade, imaginação, na busca por soluções pessoais considerando seu caráter transitório e também múltiplo, devem ser lidos como expressões plásticas, linguagem visual com elementos que as distinguem entre si, são linhas, as cores, os assuntos que, ao diferirem entre si, fazem com que percam o caráter de universalidade tantas vezes concebido como naturais nestas criações dos meninos e meninas de diferentes idades, dentro e fora dos contextos educacionais.(p.19)

Porém, pude constatar nesta pesquisa a desvalorização da produção infantil, em especial do desenho. Meus dados mostram que o desenho é, por vezes, tido apenas como uma atividade escolar, preenchedor de tempo livre ou como intermediário entre atividades vistas como mais significativas. A concepção de criança incapaz ou a visão de criança como um vir-a-ser adulto ainda permeia a prática educativa das profissionais da creche.

O desenho da criança pequeninha é ainda visto, por muitos, como perda de tempo, já que não é facilmente decifrável ou, em outros casos, se transforma em castigo, uma maneira de disciplinar o corpo.

Pude verificar através de meus dados, a estreita relação entre o desenho e o corpo. Soares (op.cit.) discute que

o corpo é este espaço-tempo que tudo atesta, porque as marcas do que viveu estão nele inscritas; pode, então, ser pensado como um dos territórios mais visíveis de conexão entre natureza e cultura. Em sua visibilidade, o corpo permite, alegoricamente, ser interpretado e lido como texto escrito pela sociedade à qual pertence.(p.15)

O desenho, algumas vezes, torna-se um meio de adestramento, uma maneira de educar o corpo. Silva (2000) afirma que *o corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos atribuídos a sua conduta.(p.24)*

Domesticar o corpo significa prescrever, ditar e aplicar formas de coerção e disciplinamento. Esse adestramento do corpo implica práticas contraditórias, ambíguas e tensas e o desenho passa a ser visto como uma forma de vigiar, uma forma de punir.

Reafirmo que a creche pública e a creche privada podem contribuir com suas rotinas fixas, tempos definidos e com a pouca valorização que dá ao desenho para reprimir a criação e a imaginação infantil.

Como coloca Marcellino (1986) *na nossa sociedade, e particularmente nas grandes cidades, ainda que por razões bem diferentes, independente das classes sociais, as crianças*

não têm tempo e espaço para a vivência da infância, como produtores de uma “cultura infantil”.(p.97)

Assim, trata-se de repensarmos o espaço do desenho e a maneira como este vem sendo tratado na educação das crianças pequenas, estabelecendo metas para alcançarmos uma educação infantil na qual não se privilegiem modelos escolarizados, que procuram preparar a criança para outras etapas do ensino, geralmente vistas como mais importantes e nas quais a única linguagem aceita é a escrita. Desconsiderando o que a criança é hoje e desvalorizando sua produção cultural.

Que através do desenho, e das demais formas de expressão, o adulto possa colocar-se no plano das crianças, vendo o mundo com seus olhos, não determinando o que elas tem de fazer, mas aprendendo com elas, sobretudo, se evitar a tentação de interpretar somente com olhos adultos o universo infantil.

Portanto trata-se de pensar na creche como um espaço que privilegie o encontro com as diferenças, onde através de inúmeras relações, as crianças construam seus saberes, criando e recriando cultura. Um espaço destinado ao ser criança.

As experiências nos Parques Infantis, de Mário de Andrade e as experiências italianas nos demonstram a possibilidade de conceber a criança como produtora de cultura e a arte como um dos fundamentos da Educação Infantil.

Mário de Andrade mostrou a criança interagindo com seu meio histórico, social e cultural e o modificando, assim como suas produções, entre as quais seus desenhos.

Para Mário, as crianças desde cedo são sensíveis às sensações estéticas presentes em sua vida, como um jogo, embora não tenham a intencionalidade dos artistas. Sendo dinâmico, tal processo contém as dimensões humanas: a música contém o desenho e está contido nela, que por sua vez, é poesia, que é também brincadeira, pintura, dança. São as dimensões humanas presentes e construídas pelas crianças, o que não significa torná-la artista, e, sim, respeitar o ser criança, que não precisa ser aprimorada porque é “inteira”, ao contrário do que propõe certas posturas “adultocêntricas”, que

têm marcado as relações adulto-criança há tanto tempo e que carece ainda ser revistas. (Gobbi, op.cit.: 45)

Nas experiências italianas, a arte e o lúdico fundem -se e diluem-se no cotidiano das crianças.

Segundo Rabitti (1999) nas escolas de infância de Reggio Emilia, especificamente em Villetta, foi introduzida a escola do fazer, das atividades, que significa a introdução e a potencialização da expressividade gráfica, que muitos marginalizam e consideram serve do ler e do escrever. Nessas escolas de infância, a arte, a lógica e a matemática possuem a mesma importância e valorização, a criança aprende e compreende também pela arte.

Neste sentido, a arte, a imaginação e a criatividade são vista como pertencentes à criança. Segundo Malaguzzi, *a arte usa as roupas de todos os dias, não a roupa de domingo.* (apud Rabitti, op.cit.:149)

Esta pesquisa vem mostrar o quanto se torna importante a formação dos profissionais da educação infantil para que se construam novos olhares e práticas na educação das crianças pequenas, na busca por uma Pedagogia da Educação Infantil, onde tanto a criança quanto sua produção seja respeitada.

Enfim, onde as produções das crianças, entre elas o desenho, possa ser reconhecido e valorizado. Que as instituições de educação infantil privilegiem a criatividade, a inventividade de meninos e meninas, deixando-os ser crianças e que os adultos busquem conhecer mais as criações infantis e, dentre elas, seus desenhos.

8. Bibliografia

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. *Faz-se arte na pré- escola? Uma reflexão, uma proposta, uma crítica*. Tese de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 1981.

APOLINÁRIO, Danielle. *Pirlimpimpim: por onde perpassa o imaginário infantil*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2000.

AS NOVAS ORIENTAÇÕES PARA UMA NOVA ESCOLA DA INFÂNCIA.
FARIA, Ana Lúcia G. de (org.). *Grandes políticas para os pequenos. Cadernos Cedes*. Campinas: Papirus, nº 37, p.68-100, 1995.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, supl.4, 2001.

BUFALO, Joseane. O imprevisto previsto. *Proposições*. FE/ UNICAMP. Vol. 10, nº 1 [28], março de 1999.

CAMPOS, Maria M. e ROSEMBERG, Fulvia. *Critérios de atendimento para uma creche que respeite os direitos fundamentais da criança*. Brasília: MEC. 1995.

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1989. Série -- Pensamento e Ação no magistério. Fundamentos; 6)

_____. *O desenho da figura humana*. São Paulo: Scipione, 1989.

DWORECK, Silvio. *Em busca do traço perdido*. São Paulo. EDUSP. 1999

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor de crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. *As cem linguagens*. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p.159-176.

FARIA, Ana Lúcia G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de. e PALHARES, Marina S.(orgs). *Educação Infantil Pós- LDB: Rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 4ª edição, 2003.

_____. Da escola materna à escola da infância: a pré-escola na Itália hoje. *Cadernos Cedes*, São Paulo, nº37, p.63-68, 1995.

_____. *Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil*. Campinas, SP; Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e Oralidade: Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia et. all. *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, São Paulo : Autores Associados, 2002a.

_____. Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 1995.

_____. Crianças nos parques: imagens de infância. *Proposições*. Campinas. FE/ UNICAMP. Vol.13, nº2 [38], mai/ago de 2002b

_____. Lápis vermelho é de mulherzinha. *Proposições*. Campinas. FE/UNICAMP. Vol. 10, nº1 [28], março de 1999.

_____. *Desenhos de outrora, desenhos de agora: os desenhos de crianças pequenas do acervo de Mário de Andrade*. Campinas, SP, 2004. Tese de doutorado, UNICAMP.

GOBBI, Márcia & LEITE, Maria Isabel. *O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação*. Trabalho encomendado para apresentação na ANPED, Caxambu/MG, 1999.

KOHL, MaryAnn F. *O livro dos arteiros: arte grande e suja, mas fácil de limpar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KUHLMANN Jr., Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia e PALHARES, Marina (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB*. Campinas: Autores Associados, 4ª edição, 2003.

LEITE, Elvira & MALPIQUE, Manuela. *Espaços de criatividade: a criança que fomos/ a criança que somos... Através da expressão plástica*. Coleção Ser Professor. Portugal: Edições Afrontamento, 1986.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. *O que e como desenhavam as crianças? Refletindo sobre condições de produção cultural da infância*. Campinas, SP, 2001. Tese de doutorado, UNICAMP.

_____. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas In: KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Infância e produção cultural*. Papirus, 1998. (Série Prática Pedagógica).

LOWENFELD, Viktor. *A criança e sua arte*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LOWENFELD, Viktor e BRITTAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*, trad. Álvaro Cabral, Editora: Mestre Jou, S.P., 1977.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. D. A. *Pesquisas em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUQUET, G.H. *O desenho infantil*. Porto, Civilização, 1969.

MANTOVANI, Susanna e PERANI, Rita. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. *Proposições*, n.º 28, p.75-98, 1999.

MARCELLINO, Nelson. O lazer e o uso do tempo na infância. *Comunicarte*, IAC, ano 4, n.º 7, p. 86-98, 1986.

_____. Lazer e infância- O furto do lúdico: implicações para o processo educativo. In: *Pedagogia da Animação*. Campinas, Papirus, 1990.

MÈREDIEU, Florence de. *O desenho infantil*. São Paulo, Editora: Cultrix, 1974.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. *O espaço do desenho: educação do educador*. São Paulo, Loyola, 1984.

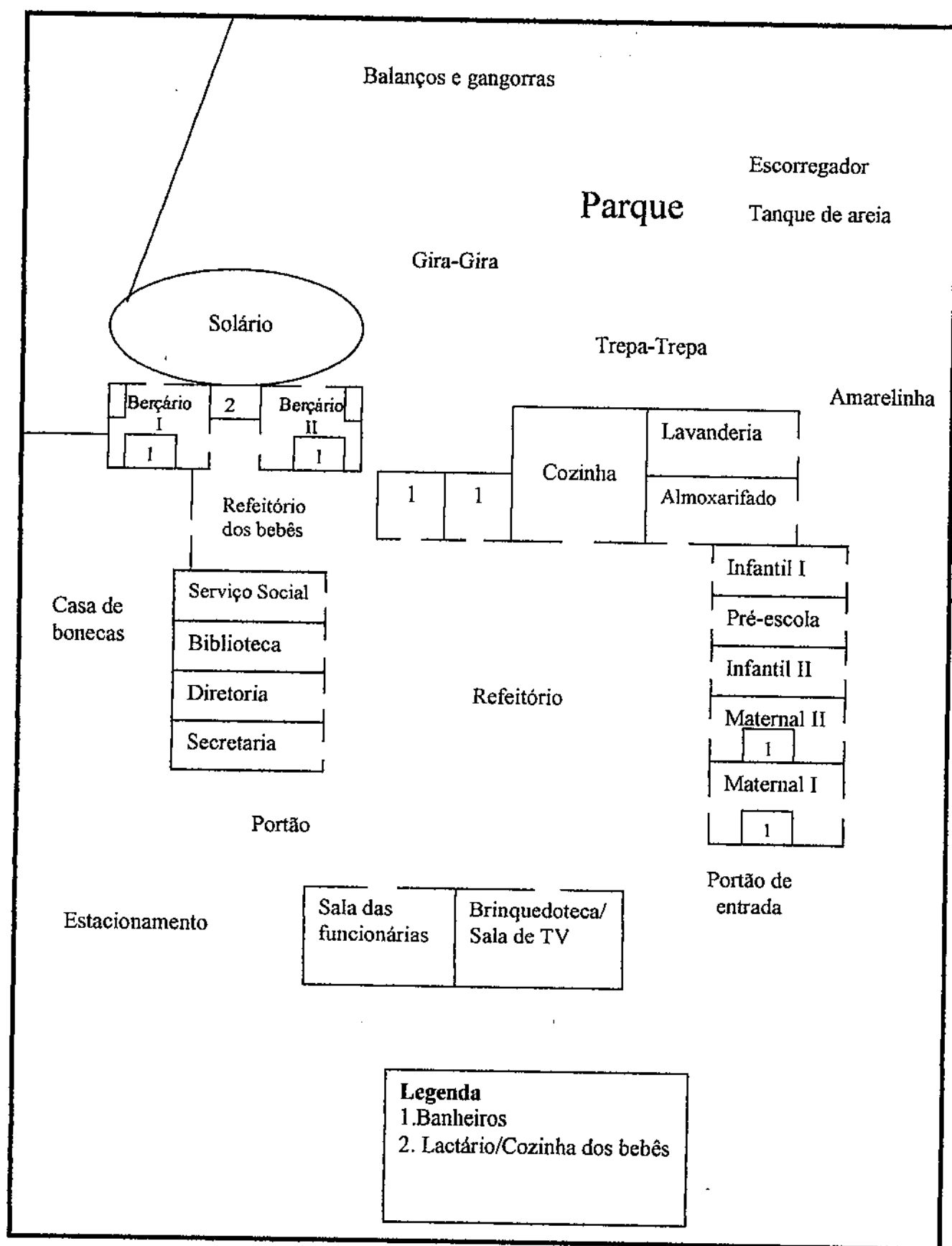
- PAULA, Roberta Cristina de. *Os pequeninhos do Parque: a linguagem corporal das crianças pequenas de um parque infantil de Campinas (1942-1952)*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2003.
- PRADO, Antônio Carlos Moraes. O corpo lúdico. *Corpo, Prazer e Movimento*. SESC, São Paulo, 2001.
- PRADO, Patrícia. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. *Proposições*, vol.10, nº 1 [28], março de 1999.
- RABITTI, Giordana. *À Procura da Dimensão Perdida: uma escola de Infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed., 1999.
- SANTOS, Ynalva Ribeiro dos. *O ato de desenho: o que e como desenha a criança*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2003.
- SILVA, Ana Márcia. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. *Cadernos Cedes*, São Paulo, nº 48, p.7-29, 2000.
- SOARES, Carmem Lúcia. Apresentação. *Proposições*, vol.14, nº 2 [41], mai/ago de 2003.
- SOUZA, Ione Pereira de. *A organização do espaço físico e a Pedagogia da Educação Infantil em Salas de Pré-escola*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2002.

STERN, Arno. *Aspectos e técnicas da pintura de crianças*. Lisboa: Livros Horizonte, 1974.

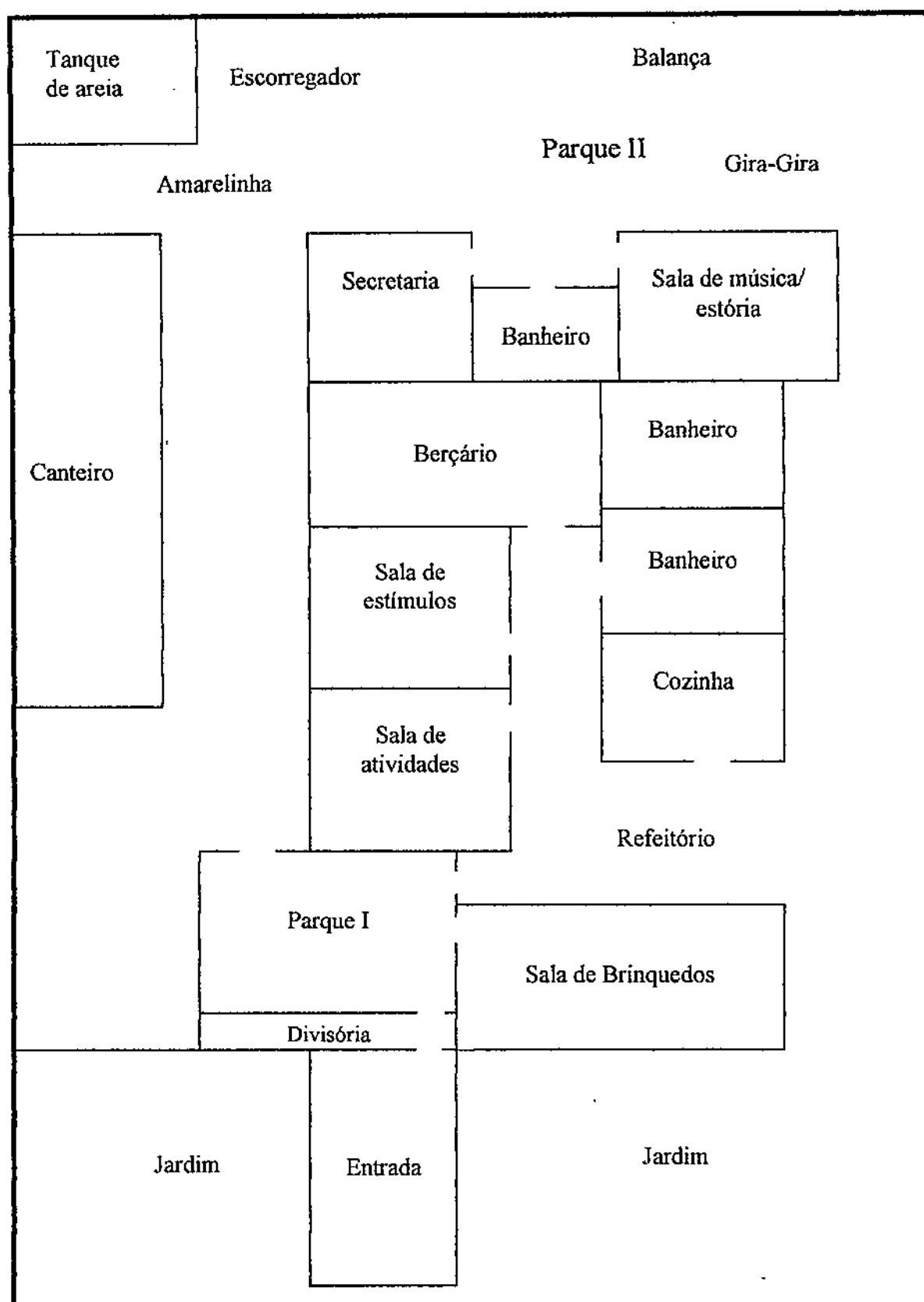
ANEXOS

- Anexo I – Planta da creche pública.....	70
- Anexo II – Planta da creche privada.....	71
- Anexo III – Texto: O menininho.....	72

Anexo I – Planta da creche pública (CEMEI São Marcos)



Anexo II – Planta da creche privada Patati - Patatá



O Menininho

Era uma vez um menininho. Ele era bem pequeno. E havia uma grande escola. Mas, quando o menininho descobriu que podia sair de sua casa, e ir caminhando até lá, ele ficou feliz. E a escola não parecia mais tão grande quanto antes. Assim que entrou na sala ouviu a professora dizendo:

- Hoje nós iremos fazer um desenho.

- Que bom! – pensou o menino, indo para o seu lugar. Afinal ele gostava de fazer desenhos. Ele podia fazê-los de todos os tipos: leões, tigres, galinhas, vacas, trens e barcos; e ele pegou sua caixa de lápis e começou a desenhar. Mas a professora disse:

- Esperem! Ainda não é hora de começar! E ela esperou que todos estivessem prontos.

- Agora – disse a professora – nós iremos desenhar flores.

- Que bom! – pensou o menininho – Ele gostava de desenhar flores e começou a desenhá-las com o seu lápis rosa, laranja e azul. Mas a professora disse:

- Esperem! Vou mostrar como fazer. Assim – disse a professora – Agora vocês podem começar.

Então ele olhou para sua flor. Ele gostava mais da sua flor, mas não podia dizer isso. Ele virou o papel e desenhou uma flor igual à da professora. Era vermelha, com o caule verde.

Num outro dia, quando o menininho estava em aula ao ar livre, a professora disse:

- Hoje iremos fazer alguma coisa com o barro.

- Que bom!- pensou o menininho. Ele gostava de barro. Ele podia fazer todos os tipos de coisas com o barro: elefantes, camundongos, carros e caminhões. E ele começou a juntar sua bola de barro. Mas a professora disse:

- Esperem! Não é hora de começar!

E ela esperou até que todos estivessem prontos.

- Agora, disse a professora, nós iremos fazer um prato.

- Que bom! – pensou o menininho. Ele gostava de pratos de todas as formas e tamanhos. A professora disse:

- Esperem! Vou mostrar como se faz. E ela mostrou a todos como fazer um prato fundo.

- Assim – disse a professora – agora vocês podem começar. O menininho olhou para o prato da professora. Então olhou para o seu próprio prato. Ele gostava mais do seu prato do que o da professora. Mas ele não podia dizer isso. Amassou o seu barro numa grande bola novamente, e fez um prato igual ao da professora. Era um prato fundo. E muito cedo ele não fazia mais coisas por si próprio.

Então aconteceu que o menininho e sua família se mudaram para outra casa, em outra cidade, e o menininho tinha que ir para outra escola.

Essa escola era ainda maior que a primeira. E não havia porta da rua para a sua escola. Ele tinha que subir grandes degraus até a sua sala. E no primeiro dia, ele estava lá. A professora disse:

- Hoje nós vamos fazer um desenho.

- Que bom! — pensou o menininho, e ele esperou que a professora dissesse o que fazer. Mas a professora não disse nada. Ela apenas andava na sala. Veio até o menininho e disse:

- Você não quer desenhar?

- Sim, disse o menininho, o que é que nós vamos fazer?

- Eu não sei, até que você o faça, disse a professora.

- Como eu posso fazê-lo? — perguntou o menininho.

- Da maneira que você gostar — disse a professora.

- E de que cor? — perguntou o menininho.

- Se todo mundo fizer o mesmo desenho e usar as mesmas cores, como eu posso saber quem fez o quê e qual o desenho de cada um?

- Eu não sei — disse o menininho.

E ele começou a desenhar uma flor vermelha com caule verde.

Helen E. Buckley

