

UNIVERSIDADE DE CAMPINAS - UNICAMP
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Inês Lopes Secco Assunção
Magali Rodrigues Delghingaro
Selma R. Dal Gallo Cipriano
Soraya Ap. S. Chami Radomille

O LÁPIS ESTÁ NA MÃO, MAS ONDE ESTÁ O TRAÇO?

Campinas 2009

Inês Lopes Secco Assunção
Magali Rodrigues Delghingaro
Selma R. Dal Gallo Cipriano
Soraya Ap. S. Chami Radomille

O LÁPIS ESTÁ NA MÃO, MAS ONDE ESTÁ O TRAÇO?

Levantamento Bibliográfico

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização
apresentado como requisito parcial para obtenção título de
especialista em Educação Infantil pela Universidade Estadual
de Campinas – Unicamp

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Lúcia Goulart de Faria

Coorientadora: Prof^a Dr^a Marcia Gobbi

Campinas

2009

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

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

L314

Radomille, Soraya Aparecida da Silva Chami.

O lápis está na mão, mas onde está o traço? / Soraya Aparecida da Silva Chami Radomille... [et al.]. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Ana Lúcia Goulart de Faria.

Co-orientador: Márcia Aparecida Gobbi.

Trabalho de conclusão de curso (especialização em Educação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação. 2. Educação infantil. 3. Desenho. I. Assunção, Inês Lopes Secco II. Delghingaro, Magali Rodrigues. III. Cipriano, Selma Regina Dal Gallo. IV. Faria, Ana Lúcia Goulart de. V. Gobbi, Márcia Aparecida. VI. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. VII. Título.

10-0113-BFE

A Deus, que nos permitiu a realização deste sonho.

Às nossas famílias, que sempre estiveram nos apoiando e nos incentivando em todos os momentos de mais esta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Existem situações na vida em que é fundamental poder contar com o apoio e a ajuda de algumas pessoas.

Para a realização deste trabalho, pudemos contar com várias amigas. É a elas que prestaremos, através de poucas palavras, os nossos mais sinceros agradecimentos.

À professora, Ana Lúcia Goulart de Faria, orientadora deste curso e trabalho, pelos seus conhecimentos e atenção;

À professora, Marcia Gobbi, coorientadora deste trabalho, pelos seus conhecimentos, atenção e boa vontade;

À professora, Maria Lúcia Nayme Vilhena, corretora ortográfica deste trabalho, pela sua pronta disposição, conhecimentos e apoio;

À Professora Silvia Barros Held que gentilmente nos ajudou com a paginação desta pesquisa.

Às professoras, que gentilmente participaram dos relatos autobiográficos, pela prestação das valiosas informações, que serviram de estudo para o presente trabalho.

À Sr^a Eliana Cascaldi, diretora da EMEI Cônego Manoel Garcia, pela oportunidade, apoio e atenção;

Às colegas de curso, que muitas vezes nos incentivaram a não desistir no meio da caminhada, o nosso obrigada!

“Buscar dentro de si o que tem a dizer e não ter medo de dizer, buscando recuperar no seu traço a sua palavra.”(MOREIRA,2008)

RESUMO

As experiências pessoais das professoras no contato com o desenho, desde a época escolar, somadas ao reconhecimento da importância desta prática na Educação Infantil constituíram a motivação inicial deste trabalho, que se embasou não só em pesquisas bibliográficas, mas também em experiências pessoais e relatos de colegas professoras, que, em algum momento de sua prática docente, abandonaram o desenho como primeira forma de expressão e escrita. Abordamos, inicialmente, o ato de desenhar na formação da professora de educação infantil, com o objetivo de reconhecer onde e por que ela deixou de desenhar; posteriormente, analisamos o desenvolvimento gráfico infantil e o motivo pelo qual a professora passou a utilizar o desenho como forma de amenizar o barulho, usando-o apenas para preencher um momento do tempo escolar. Com o processo realizado, pretendemos resgatar a valorização do traço da professora em sala de aula, promover questionamentos, em relação às práticas pedagógicas, no que tange à expressão artística, através do desenho, e reeducação do olhar para a função mais importante do ato de desenhar: a liberdade para o desenvolvimento da criança.

PALAVRAS CHAVE: Desenho, Formação de Professoras, Educação Infantil.

LISTAS DE FIGURAS

1. Foto da lousa da sala da professora Tarsila do Amaral, 2009.....	27
2. Foto da lousa da sala da professora Abgail de Andrade, 2009.....	28
3. Foto da lousa da sala da professora Beatriz Milhazes, 2009.....	29
4. Charge do livro de Francesco Tonucci, 1997.....	35
5. Charge do livro de Francesco Tonucci, 1997.....	39

SUMÁRIO

1. Introdução.....	9
2. Rabiscos de Nós Mesmas.....	15
2.1 Memórias acerca do Desenho.....	15
2.2 Minha Relação com o Desenho.....	17
2.3 Minha História sobre o Desenho.....	18
2.4 Eu e o Desenho.....	20
2.5 Memórias em Parcerias.....	23
3. Desenhando Nossa História.....	30
4. Fazendo o Traço e Pintando o Cenário.....	36
5. Conclusão.....	44
Referências.....	47
Anexos.....	49

1.INTRODUÇÃO

Esta procura do traço perdido é, portanto, uma didática especial ao promover o prazer da descoberta e atingir, ao mesmo tempo e com a mesma força, o aluno e o professor envolvidos no mesmo desafio expressivo. Ensinar a aprender e aprender ensinando (FERRARA 1998, p.13).

Nós, quatro professoras da Rede Municipal de Educação de Campinas e colegas do curso de Pós- Graduação em Educação Infantil da Unicamp, no decorrer do curso, através de muitos estudos, diálogos e debates, fomos percebendo que compartilhávamos das mesmas angústias. E, chegado o tempo de definir nosso tema de pesquisa, percebemos que nossos estranhamentos frente à postura das professoras em relação ao desenho das crianças pequenas e bem pequenas¹, nosso próprio bloqueio no ato de desenhar bem como o de algumas de nossas colegas de trabalho, estavam interligados.

Daí a origem da nossa união no trilhar desta pesquisa e quanto mais líamos e relíamos muitas das bibliografias sugeridas durante o nosso curso, mais similitudes encontrávamos em nossas idéias e objetivos.

A escolha do tema desta pesquisa sobre a perda do prazer e espontaneidade em desenhar, deu-se por algumas inquietações que temos em relação ao desenho, enquanto professoras.

Em contato diário com crianças pequenas, com suas criações, seus desenhos, adentrando cada vez mais nesse universo, percebemos que a nossa formação acadêmica foi precária na área de artes e, ao observarmos o prazer das crianças ao desenhar, como que, por impulso, voltamos em lembrança a nossa infância, constatando também o quanto gostávamos de desenhar e que, com o tempo de escolarização, isso foi se perdendo.

Hoje temos dificuldades para fazer o desenho de uma simples árvore e isso é comum na rotina da maioria de nossas colegas.

¹ Referimos-nos a crianças de zero a seis anos.

De que adianta as propostas abertas de trabalho com as crianças se em nós mesmas esse espaço de criação continua fechado, truncado, perdido? DWORECKI (1998), ao desenvolver a pesquisa, publicada em “Em busca do traço perdido”, discorre sobre o constrangimento frente ao fazer artístico e afirma que, sem estímulos, os pesquisados sentiram-se desestimulados e não organizaram projetos pessoais. “Quando o aluno encontra sua autonomia, começa sua atividade como artista, para mais tarde perceber que, ainda aluno, já era artista” (1998, p.129). O autor complementa, enfatizando que a importância da qualidade esperada nos trabalhos dos alunos está diretamente ligada à quantidade e à natureza dos estímulos que o professor oferece. Dworecki continua seu texto, afirmando que, se o professor “for artista-educador, sua história na arte será importante para poder intuir caminhos ou detectar o abandono dos projetos”. (1998, p.104)

É muito comum colegas professoras² dizerem: “eu não sei desenhar”, “eu não gosto de desenhar”, bem como nós mesmas; com isso, deixamos cada vez mais curtos os espaços para o desenho ou o utilizamos em certos momentos no intuito de amenizar o barulho, em vez de aproveitar o desenho como forma expressiva das crianças, o que é um direito. Por isso acreditamos ser pertinente esta fala de Sans (2007) sobre a criatividade como forma de expressão e crescimento pessoal.

A criatividade deve ser incluída no ensino para que o educando no desenrolar de sua vida, saiba encontrar novas opções e soluções em todas as situações, cotidianas ou não, inclusive profissionais, conquistando e dominando espaços para um melhor viver. Criando o homem evolui (SANS, 2007, p. 19).

Após leituras das bibliografias selecionadas para o nosso curso de Especialização em Educação Infantil e reflexões sobre nossa formação acadêmica na área de Artes, iniciamos um mergulho no ato de desenhar das crianças, das professoras e da postura destas frente ao desenho infantil, buscando o que as pesquisas sobre o assunto nos revelam e o que a nossa formação não nos privilegiou. Nós, enquanto professoras, desenhamos para as crianças? E se o fazemos, para quê? É cópia, adultocentrismo? O que desenhamos e em que momentos? Esses e outros questionamentos nos acompanharam no decorrer desta pesquisa, impulsionando-nos cada vez mais a achar as respostas.

² Utilizamos o feminino em razão da presença predominante de mulheres no exercício dessa profissão.

Após a formação do nosso grupo, composto por quatro professoras de Educação Infantil, buscamos reconstruir historicamente a nossa trajetória em relação à arte, especialmente o desenho, procurando contextualizar e investigar a história pessoal de cada uma de nós. Também utilizamos um questionário semi-aberto e relatos autobiográficos de algumas professoras de Educação Infantil de Campinas, bem como anotações do caderno de campo, feitas a partir de observações dos nossos fazeres pedagógicos e das atividades docentes das colegas colaboradoras. O pequeno grupo de professoras colaboradoras é formado por docentes com tempo de formação e prática pedagógica variáveis, todas atuantes na Educação Infantil, exclusivamente na Rede Municipal de Campinas.

As professoras, de maneira geral, possuem saberes da experiência e da formação acadêmica, marcados pela sua história de vida a serem investigados e validados. As narrativas das professoras que consideramos mais relevantes em relação ao contexto do diálogo encontram-se esboçadas e inseridas no texto, a fim de sinalizar nossa proposta de análise. As histórias, revividas pelas professoras e contadas nesta investigação, foram escritas por vidas que se dispuseram a organizar-se, enquanto grupo, como parceiras de conversas e preocupações na aquisição de valores da prática artística na mesma proporção que a utilização de outras práticas pedagógicas. Trabalho permeado de sonhos, desejos, projetos e histórias, mas as colaboradoras não se constituíram em objetos de estudos, mas, sim, em parceiras que compartilhavam as mesmas angústias em busca de respostas.

Tentando responder a essas inquietações, partimos da constatação de que toda criança desenha. Tendo um instrumento que deixa uma marca - um galho seco de árvore na areia; o caco de tijolo no cimento ou um giz; a pedra na terra; o carvão nos muros; o lápis; o pincel com tinta no papel - a criança vai brincando, vai deixando sua marca, contando histórias criando jogos.

Desenhando ,cria em torno de si um espaço - silencioso, concentrado ou ruidoso – seguido de comentários e canções, mas nem sempre um espaço para brincar.

O desenho é para a criança uma linguagem como o gesto ou a fala. O desenho é sua primeira escrita, para deixar sua marca; antes de aprender a escrever, a criança se utiliza do desenho e nisso concordamos com Mario de Andrade quando diz: “o desenho fala, chega mesmo a ser uma espécie de escritura, uma caligrafia”(Mario de Andrade, 1967).

A palavra desenho significa originalmente desígnio, intenção. A criança desenhando está afirmando a sua capacidade de designar, conceber, idear, descrever.

Desenha brinquedos, brinca com os desenhos. Sendo assim, entendemos por desenho o traço no papel ou em qualquer superfície, mas também a maneira como a criança concebe o seu espaço com os materiais de que dispõe. Apesar de compreendidas tais manifestações infantis, percebemos que há

muito perdemos a oportunidade de observar e aprender com as crianças e suas criações, desde que as enquadrados em padrões e critérios de desenvolvimento.

A criança é um ser em contínuo movimento. Este estado de eterna transformação física, perceptiva, psíquica, emocional e cognitiva promove na criança um espírito curioso, atento, experimental. Seu olhar aventureiro espreita o mundo a ser conquistado. Vive em seu estado de encantamento diante dos objetos, das pessoas e situações que a rodeiam. A descoberta vem mesclada com o desejo de posse, Como se proclamasse: O QUE É MEU É EU (DERDYK, 1989, p. 10).

Compreendemos ser importante o conhecimento das fases das crianças, mas não podemos usá-lo como critério de avaliação e compreensão do desenho infantil. Também deixando de enriquecer a nossa própria capacidade criadora, com o passar do tempo, ocorrerá uma desvalorização do real valor que o desenho infantil representa, como nos mostra Derdyk(1989) em sua fala.

Gente grande é diferente. É produto acabado, conhece seus limites, cresce dentro de uma roupa que se torna cada vez mais apertada. A vida sedentária lhe dá ares envelhecidos. O passado é memória acumulada: fatos inegáveis. O futuro é um rio de margens feitas. O presente são representações de afirmações. A emoção cotidiana tudo engrandece, colorindo ilusoriamente algo que o tempo se encarrega de encobrir. [...] O tempo é cercado pelo cotidiano. A imensidão do céu já não a afeta tanto fisicamente, nem existencialmente (DERDYK, 1989, p. 10).

Dessa maneira (re) afirmamos o interesse e a relevância em aprofundar no conhecimento e esclarecimento do momento em que nos tiraram o prazer e a espontaneidade de desenhar. A partir do interesse explicitado, temos o objetivo, nesta pesquisa, através do estudo bibliográfico e relatos autobiográficos, de apreender e analisar o momento e o lugar em que a espontaneidade e o prazer em desenhar se perdem, deixando, assim, o desenho de

exercer sua função mais importante, que antecede a escrita: o primeiro registro, a primeira representação gráfica do mundo. Pensando em contribuir com as educadoras no sentido de reconhecer o momento em que foi perdido o prazer de desenhar, a fim de promover mudança na prática profissional, para garantir às crianças da Educação Infantil que não lhes seja roubado o direito ao prazer de desenhar e de criar, reforçamos esta última colocação com a fala de Gobbi, “... essas crianças pequeninhas têm em seus desenhos uma relação de prazer que reside, antes, em suas descobertas” (GOBBI, 2007, p.125).

Mas não temos apenas a intenção de apontar quando perdemos o traço, mas também de contribuir, ainda que modestamente, para que novas posturas, frente ao desenho infantil e ao ato de criação das meninas e meninos da Educação Infantil, sejam adotadas e que as professoras consigam novamente se aventurar no gesto do desenho, para assim permitir-se a recuperação desse importante traço pessoal. Concordamos com Dworecki quando diz: “se arte é coisa que não se ensina, se é coisa que se aprende, maior e mais difícil é a ação de quem a transmite” (DWORECKI, 1999, p.16).

Durante a pesquisa bibliográfica tivemos, como referencial teórico, os autores: Gobbi (2007 - 1997), Demartini, Prado e Faria (2002), Barbosa (1997), Dedyk (1989), Greig (2004), Iavalberg (2008), Dworecki (1999), Moreira (2008), Sans (1994), Andrade (1967), Edward, Gandini e Forman (1999), como tantos outros, com quem pudemos dialogar, através de seus registros, sobre o tema pesquisado e nossas práticas pedagógicas.

Dividimos a pesquisa em: **Introdução; Desenvolvimento**, abrangendo três capítulos, e **Considerações Finais**. No capítulo I, denominado “**Rabiscos de Nós Mesmas**”, encontra-se o procedimento metodológico que permitiu a realização desta pesquisa. No capítulo II, “**Desenhando Nossa História**”, analisam-se as diferentes abordagens que diversos autores defendem em relação ao desenho infantil. No capítulo III, “**Fazendo o Traço e Pintando o Cenário**”, identificamos quando e onde a capacidade expressiva plástica se perdeu e o que os autores discorrem sobre essa perda.

Nas **Considerações Finais**, ressaltamos a importância da professora de Educação Infantil permitir-se a recuperação do ato de desenhar.

2. RABISCOS DE NÓS MESMAS

Para começarmos esta empreitada, sentimos a necessidade de desembaralhar as linhas de nossa própria história, através da nossa vivência pedagógica, pois foi, por meio da reflexão sobre os nossos dias como educadoras, que surgiram as questões que nos levaram à pesquisa e à busca de outros dias, como ser artistas, enquanto professoras de Educação Infantil.

Consideramos pertinentes, para esta investigação, relatos autobiográficos partindo dos nossos próprios e dos relatos de professoras de uma EMEI de Campinas, por nos possibilitar garantir que suas vozes sejam ouvidas, revelando-nos suas experiências com o desenho na infância, nos cursos de formação inicial e continuada, bem como na docência. De certo modo as pontuações de algumas colegas professoras a respeito do não saber desenhar, apontam-nos o processo de escolarização, como nos afirma Moreira “[...] porque entre o desenho certeza e a certeza de não saber desenhar está o processo de escolarização” (Moreira, 2008 p. 15). Reafirmamos aqui que as participantes não se constituem em objeto de estudo, mas em parceiras de conversas e preocupações na aquisição de valores da prática artística na mesma proporção das outras ações.

Iniciamos este capítulo com nossos próprios relatos e, na seqüência, trechos dos relatos de nossas parceiras, por acreditarmos ser este o ponto chave do estudo que, no cruzamento com bibliografias existentes sobre o tema, nos dará respostas às perguntas que tanto nos inquietam. E também por nos permitir, através da história pessoal de cada uma de nós, contextualizar padrões de cultura, a política educacional vigente em épocas distintas e padrões escolares provavelmente impostos. Nossos relatos são identificados por nome e para colegas colaboradoras adotamos nomes de artistas brasileiras, a fim de preservar a identidade delas.

A seguir, apresentamos as memórias de cada uma de nós, pesquisadoras, e, ainda neste mesmo capítulo, trechos dos relatos autobiográficos das colegas colaboradoras, sendo que estes na sua íntegra encontram-se, em anexo, no final deste trabalho.

2.1 Memórias acerca do desenho

Quando observo os meninos e as meninas nos espaços educacionais, verifico que cada criança desenha de um jeito. O modo como seguram o lápis, o giz, etc., é peculiar a cada um.

O gesto, realizado por meninos e meninas ao empunhar um lápis, deixa uma marca, segundo Greig (2004, p.11), mesmo que sem firmeza, “em forma de uma varredura impulsiva em um vaivém nervoso ou em formas circulares”.

O que o autor salienta é que qualquer que seja o produto destes rabiscos traz satisfações para eles. Concordo com o autor, muito embora isso me remeta aos meus tempos de infância, onde esta relação de satisfação com o ato de desenhar não foi algo presente para mim.

Desde muita pequena sempre tive uma relação de insatisfação com o ato de desenhar. Meus primeiros traços aconteceram aos cinco anos. Não tinha uma forma de agrado para os adultos. Ingressei na 1ª série sem passar pela pré-escola fase tão importante da nossa infância. As lembranças que tenho são as falas das minhas primeiras professoras (1970-1972): -”O que é isto que você desenhou?” “Porque não faz assim?” “Seu desenho não tem forma, esta muito feio, vá fazer de novo!” “Coloque cor nisto!”- entre outras, sem ter algum incentivo algum para continuar a desenhar.

[...] à medida que cresce, a criança perde o gosto de desenhar e o pretexto é que não “sabe” mais: a dimensão técnica agora suplanta a espontaneidade e, por outro lado, é o momento das primeiras aquisições da perspectiva, ou pelo menos de alguns esquemas conhecidos que procedem dela (GREIG, 2004, p.12).

Concordo com o autor em sua afirmação, pois, para que meninas e meninos não percam o gosto pelo ato de desenhar, a espontaneidade precisa continuar presente. Lembro-me das minhas primeiras professoras que não desenhavam; apenas colocavam na lousa um modelo para ser copiado o que me deixava mais frustrada ainda, pois não conseguia copiar os modelos.

Segundo Lowenfeld, 1977, condicionada a determinado modelo, a criança sempre se mantém na expectativa de que se lhe apresente o modelo que deve seguir. Quando este é retirado, a criança sente-se perdida e sem confiança para usar, independentemente, sua imaginação.

O processo de amadurecimento vem com a ruptura do ato de desenhar. Os adultos que desenhavam podem às vezes, reaproximar-se da infância, utilizando a criatividade para alterar o

mundo que os cerca, expressar seus conflitos. A criança constrói para si uma nova realidade enquanto o adulto constrói novas realidades para o mundo.

Com toda esta relação de insatisfação e desprazer que sempre tive acerca do desenho e hoje sendo Professora de Educação Infantil há 16 anos acredito que o professora de Educação Infantil não necessite desenhar “bem”, mas, sim, compreender a necessidade que a criança tem de expressar-se através dele, e valorizar cada rabisco, cada traço infantil. Por isso procuro sempre “dialogar” com a criança sobre a sua produção e as minhas interferências são sempre de estímulo.

Todo o bloqueio que tenho ao desenhar se deve provavelmente à ausência de estímulos durante minha infância. Hoje não desenho; apenas ensaio alguns traços como, por exemplo: o desenho de casa simples, árvores, ou seja, desenhos bem infantilizados. Outro ponto a se destacar é não só a produção desenhos, mas, a arte em si, com a qual também não tive oportunidade de ter uma relação de agrado. Afirmo isso, pois, se o desenho não tinha tanta importância nos meus primeiros anos de escola, o que direi das artes!

Já no curso de graduação, senti falta desta formação acerca do desenho; o currículo só tratava das fases da criança e não de algo mais profundo. Com a realização desta pesquisa, vieram, à tona, todas as minhas angústias, frustrações acerca do desenho. Enfim, espero que possa obter resultados positivos sobre o tema para que possa olhar o desenho com outros olhos e outras sensações. (Inês L.S. Assunção, 2009)

2.2 Minha Relação com o Desenho

Recordo-me de que, quando criança, antes de ingressar na escola, meus desenhos eram sobre natureza, casa com chaminé, tudo colorido com sol, nuvens, árvores, tudo harmonioso e suave. Meu pai sempre teve um traçado para desenho muito marcante; copiava qualquer coisa e ampliava a mão livre. Já minha mãe fazia desenhos mais infantilizados e singelos, mas tudo muito delicado, quer nos traçados, quer nas cores suaves.

Quando criança, ganhei de meus pais um kit para desenho, com papéis, lápis de cor e uma régua com figuras geométricas, que ajudava a fazer muitos desenhos e outros traçados, que eu adorava.

Quando entrei na 1ª série, meus pais sentavam-se diariamente ao meu lado e me acompanhavam nas lições. Na escola, porém, os desenhos eram sempre avaliados, sempre

com uma nota; havia sempre um propósito, um motivo para serem realizados, como as datas comemorativas.

Na escola tradicional, o meio ditava a regra de acomodação da criança a modelos para aprender a desenhar, por intermédio da repetição de exercícios de treino de habilidades, a questão técnica ocupava vasta área no que se entendia por criação em desenho, com ênfase no produto (IAVELBERG, 2008, p.15)

Concordo plenamente com essa afirmação de Iavelberg sobre a escola tradicional. Hoje tenho a certeza de que esse tipo de didática foi a causa de eu não desenhar com espontaneidade. Em relação aos meus alunos, procuro respeitar seus conhecimentos apresentados, suas vivências, seus desejos, estimulando-os dentro de seu próprio ritmo, tentando assim proceder de maneira diferente de como eu vivenciei esse fato em minha fase escolar.

Tento seguir as pegadas do Sans, 2007, quando nos diz que; “a capacidade criadora é um potencial inerente à pessoa que não se mede e não se ensina, mas existem meios de estimulá-la, fazendo com que o ser humano a explore e torne-se mais criativo” (SANS, 2007, p.19).

Os desenhos que costumo traçar na lousa não são aprimorados o suficiente para serem considerados um modelo ideal para os alunos, pois sinto que, apesar de ter tido algum incentivo, não tenho mais habilidades desenvolvidas na área artística. Para finalizar minha fala, não poderia deixar de citar a afirmação de Iavelberg sobre o conceito do desenho artístico:

“[...] o conceito de desenho artístico está diretamente relacionado com aquilo que é socialmente transmitido através do ‘horizonte de experiência’ do meio onde a criança vive” (IAVELBERG, 2008, p.24). (Magali R. Delghingaro 2009)

2.3 Minha história sobre o desenho

A minha história de vida sobre o desenho se iniciou aos cinco anos de idade, quando entrei para o parque infantil. Antes disso, não me lembro de nada. Viktor Lowenfeld (1977) afirma que as manifestações artísticas iniciadas nos primeiros anos de vida, podem significar para as crianças a diferença que existe entre indivíduos adaptados e felizes e outros que, apesar de toda a capacidade, continuam, às vezes, desequilibrados e encontram dificuldades em suas relações com o próprio ambiente. Lá fazíamos várias atividades livres e também sob

a direção da professora. Lembro-me de que eram desenhos comuns como: casinha – árvore – sol – nuvem – frutas – bichinhos - e todos deviam ser pintados em suas cores reais, ou seja, não se podia pintar uma banana de azul, caso se quisesse.

Entrei para o primário e lá quase não tínhamos contato com o desenho; só raríssimas vezes, a professora dava um desenho mimeografado de uma data comemorativa qualquer, para que pintássemos. Eu adorava porque assim podia usar o meu estojo de canetinhas Silvapen para o contorno do traçado. Justificando minha fala cito Derdyk :

Alguns professores da pré-escola ansiosamente descarregam técnicas para a criança ‘aprender a desenhar’, inibindo desta forma, qualquer tipo de exploração ou “subversão”, tanto em relação ao uso do material quanto à manifestação de elementos gráficos que expressem um imaginário pessoal (DERDYK, 1989, p.19).

Revisitando minhas memórias acerca do desenho, pude constatar exatamente do que trata essa citação, pois foi o que vivi durante a época de formação escolar. Quando fui para o ginásio, aí, sim, tinha uma matéria específica (Educação Artística), da qual gostava muito e tinha muito prazer em aprender técnicas de pintura, junção de cores, traçados, desenho com compasso, régua etc. Mas, ainda assim, não nos era dada liberdade de expressão. Então, como conhecer e me apropriar do mundo que me cercava? Derdyk nos clareia muito bem essa questão.

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

Sempre vinham atividades prontas que deveríamos reproduzir igual ou o mais parecido possível. Lowenfeld (1954, p.24,25 e 26) afirma que as crianças expostas a modelos tornam-se rígidas e dependentes, perdendo sua criatividade e autonomia de expressão, transformando-se em seres cujo pensamento é dirigido, e que finalmente o modelo condiciona a criança aos conceitos dos adultos, os quais ela é incapaz de produzir por si só e que, portanto, frustram as suas próprias ambições criativas. Não culpo os meus professores, pois, nos anos 60 e 70, essa era a tônica, segundo Lowenfeld, pois esse era o modelo determinado pela sociedade e política da época. Alguns professores não tinham o conhecimento e

formação necessária para saberem o quanto é importante a livre expressão, a riqueza de detalhes e oportunidades que a criança deve ter nos ambientes em que convive. Outros professores não eram ouvidos nem tinham acesso à elaboração dos currículos, portanto, mesmo não concordando com as propostas curriculares, muito pouco podiam fazer. Segundo Buoro (2002), cabe a nós, educadores, adotar a mesma postura inquieta de pensadores e pesquisadores permanentes, devendo, para isso, buscar formação contínua e investimento em nossos conhecimentos, uma vez que só podemos ensinar aquilo que efetivamente sabemos. Mais tarde, com os meus quinze anos, comecei a namorar um rapaz que era um verdadeiro artista, fazia desenhos maravilhosos, quadros, (hoje ele é dono de uma escola de artes); tentou me ensinar a desenhar, mas para mim era muito difícil, não tinha o traço perfeito e muito menos criatividade. Formei-me professora e também cometi vários erros, com as minhas crianças, em relação ao desenho.

Utilizo sempre o desenho em minhas aulas; algumas vezes, ele fica nítido e outras, não; aí falo para as crianças: “Mesmo que não pareça um elefante, foi o melhor que eu pude fazer”, mas sempre olhando um modelo. As outras colegas dizem que sou caprichosa. Mas também não é necessário saber desenhar para ser professora; basta ter conhecimento, bom senso, respeito pelas atividades que as crianças apresentarem. Elas adoram desenhar e isso é o que importa. Procuro estar atenta em todo momento, para não cometer erros que possam inibi-las ou frustrá-las em relação ao desenho e à arte em si. Acredito estar fazendo, cada dia mais, a lição correta. Lowenfeld, em “A criança e sua Arte” (p.40,41), diz que tudo quanto pudermos fazer para estimular a criança no uso sensível dos seus olhos, ouvidos, dedos e do corpo inteiro, servirá para enriquecer sua reserva de experiências e a ajudará em sua expressão artística.

Neste curso, as aulas das professora, Ingrid Ihambrogi, e as conversas com a Marcia Gobbi me ajudaram sobremaneira a enriquecer o meu conhecimento e postura. (Selma R. D. Cipriano 2009)

2.4 Eu e o Desenho

Desenhando e pintando... Essa é a lembrança mais prazerosa que tenho da minha infância. Passeando pela minha memória, as recordações que tenho são a partir dos quatro anos de idade; antes disso, não me lembro de quase nada. Sempre tive muitos materiais artísticos, como lápis dos mais variados, giz e canetas coloridas, massas de modelagem,

papéis com texturas diferentes, revistas com bonecas para serem recortadas e vestidas com as roupas que vinham na própria revista. Muitos livros de histórias com desenhos de um colorido muito vibrante que sempre despertaram minha atenção. Tive, como toda criança, muitos brinquedos de menina também, como bonecas, instrumentos musicais, panelinhas, etc., mas aquilo de que eu mais gostava mesmo eram os materiais para desenhar. Minha mãe apesar de pouca instrução sempre apreciou o “belo”, sempre gostou muito da arte em geral. Meu pai, por sua vez, um homem de modos finos e muito culto, fazia questão de me proporcionar sempre o contato com as artes.

Todas as vezes que saíamos, quer fosse à minha cidade ou para viagens, meus pais sempre chamavam a atenção de meu olhar para tudo que era arte e faziam questão de me levar a museus, exposições, cinema, circo, estúdios fotográficos.

Como sempre fui uma criança muito só a maioria de minhas brincadeiras era desenhar, pintar, recortar e também essas eram as coisas que mais gostava de fazer e que me proporcionavam um prazer enorme e uma infinita paz. Por isso achei pertinente citar aqui uma fala da Derdyk sobre o desenho ser uma atividade solitária e talvez, quem sabe, esse fosse o motivo do fascínio que ele exercia e exerce sobre mim.

“A criança desenha, entre outras tantas coisas, para divertir-se. Um jogo que não exige companheiros, onde a criança é dona de suas próprias regras. Nesse jogo solitário, ela vai aprender a estar só, “aprender a só ser”. O desenho é o palco de suas encenações, a construção de seu universo particular” (DERDYK, 1989, p.50).

Sempre que desenhava a natureza, procurava representá-la através de meu olhar. Também fazia muitos desenhos abstratos e ficava por horas tentando encontrar formas da natureza dentro deles e pedia que os meus pais achassem também. Concordo com o autor quando diz;

“as narrativas gráficas da criança são penetrantes. É, antes de tudo, uma ligação maior com o universo por meio do sentimento, do amor. Amor pela vida, pela natureza, pela amizade...” (SANS, 2007, p.60).

Convivi também intensamente com a música e a dança; na minha casa, sempre havia muita música; meus pais ouviam constantemente estilos musicais dos mais variados e estudei dança por muitos anos.

Infelizmente a pré-escola que frequentei era muito diferente desta em que trabalho, apesar de ainda necessitar de muitas mudanças no que se refere ao entendimento das crianças e suas necessidades artísticas. Lembro-me de que fui para a escola com apenas cinco anos e já me

condicionaram a ficar horas a fio sentada, fazendo cópias e soletrando as letras, sem nenhum tempo para as brincadeiras nem para o desenho. Quando ingressei no Ensino Fundamental, refiro-me aqui à escola de 1ª à 4ª série, gostei muito mais, pois estudei em uma escola que me estimulou muito em relação à arte e não era escola particular, mas, sim, estadual de parceria com a maçonaria da cidade. Nesse estabelecimento de ensino, apesar de alguns dos desenhos serem determinados, na sua maioria eram livres, e ficavam expostos com os nossos nomes, por isso eu me sentia a artista. Tive contato com diferentes materiais, aprendi a encapar cabides, fazer flores, enfeites de Natal e artesanato em geral. Assim, essa escola me proporcionou um rico crescimento no que tange às arte, especificamente o desenho. Sobre a importância deste, compartilho com vocês aqui uma descrição de Iavelberg (2008):

A importância do desenho é inegável, pela integração que propicia entre cognição, ação, imaginação, percepção e a sensibilidade. Por intermédio do desenho, a criança pode expressar seus conhecimentos e suas experiências, colocando poética de modo singular. As competências e habilidades aprendidas em desenho servirão para outras áreas de conhecimento (IAVELBERG, 2008, p.57).

Já, da 5ª à 8ª série, estudei em uma escola salesiana,³ onde mergulhei profundamente nas artes.

Nessa escola, eu respirava arte de todas as formas; todo o aprendizado tinha, como ponto de partida, a arte, quer fosse da poesia, da música, da dramatização, do desenho, da pintura, tudo tinha ligação com a arte. Foi a partir desse período que percebi o quanto importante era e é a arte em minha vida, que não saberia viver sem ela, embora não me considere hoje uma pessoa que desenhe maravilhosamente bem, pois também tive contato com escolas que em nada contribuíram para meu desenvolvimento artístico. Assim sendo, se eu tivesse dependido exclusivamente delas para progredir nesse sentido, teria perdido o traço por completo e comprometido o meu desenvolvimento gráfico, através do desenho e da escrita, mas tal não chegou a acontecer, pois sou uma pessoa que aprendeu a gostar das próprias produções, do próprio traçado.

Cursei o Magistério⁴ e Pedagogia⁵, formações essas que pouquíssimo também contribuíram para um olhar diferenciado para a Arte, especificamente o desenho. O contato

³ Minha formação até a 8ª série foi feita em Corumbá Mato Grosso do Sul onde nasci.

⁴ Cursei o Magistério em Campinas, em uma escola do estado.

mais interessante que tive com produções artísticas, nesse período, foi ainda no curso de Magistério, e, por incrível que pareça, foi através da disciplina, História, quando estudamos a História da Arte no Brasil e no mundo. Foi realmente uma viagem prazerosa por todas as épocas! O professor respirava História e Arte até pelos poros, e, devido aos estímulos recebidos por esse professor, concordo plenamente com o Sans, quando afirma: “[...] o educador deve ser um exemplo mesmo que não queria porque os alunos o enxergam assim” (SANS, 2007, p 97).

Já o curso de Pedagogia, em nenhum momento, proporcionou-me o encontro com a Arte. Tenho a plena certeza de que, se não tivesse tido estímulos e incentivos na minha infância, por parte de minha família e por algumas das escolas que frequentei, não teria atualmente nenhum senso estético, nem criativo.

Hoje, como professora de Educação Infantil, percebo meninos e meninas tão pequeninhos, com apenas cinco e seis anos de idade, já dizendo que não sabem desenhar, já carregando traumas que não são seus, mas, sim, impostos pelos adultos. Devido a minha relação com o desenho e a arte, em geral, procuro mostrar para as crianças, com as quais trabalho, a importância que esta tem, especialmente o desenho, em minha vida. Por dar muita importância ao desenho, mesmo não tendo grandes problemas em relação ao ato de desenhar, quis participar desta pesquisa por perceber que muitas de minhas colegas de trabalho, professoras de Educação Infantil, o têm. Sendo assim, aventurei-me a ser uma colaboradora para que elas reencontrem ou, pelo menos, que se aventurem a encontrar esse traço perdido ou roubado. Cito uma fala de Derdyk, que expressa inteiramente minha preocupação com relação ao desenho das crianças, enquanto professora de Educação Infantil: “Se o arte - educador da pré-escola não possuir vivência prática e efetiva das linguagens expressivas, facilmente incorrerá erros grosseiros na avaliação daquelas garatujas e rabiscos aparentemente inúteis” (Derdyk, 1989, p 15).

Por isso minha ação sempre é voltada para a educação do olhar e valorização dos traços de cada uma das minhas crianças. Tento mostrar para elas que são únicas e que, por mais que outras tentem, jamais conseguirão copiar o seu traçado. E que cada um vê o mundo do seu jeito e o representa como vê, pela vivência e experiência de mundo que tem. (Soraya Ap^a S. C. Radomille 2009)

2.5 Memórias em parcerias

⁵ Fiz o curso de Pedagogia no estado de Minas Gerais.

A memória processa as dimensões do tempo individual e coletivo de acordo com os estímulos que recebe em contato com objetos, fotos, guardados e relíquias que, de certa forma, fizeram ou fazem parte da história de cada pessoa.

Como já dissemos anteriormente, para iniciarmos esse mergulho na perda do traço das professoras de Educação Infantil de Campinas, sentimos a necessidade primeiramente de percorrer o caminho da nossa história com relação ao desenho e, posteriormente, fazer uma busca, através da observação em sala de aula, das práticas de algumas colegas professoras da escola onde trabalhamos, e também dos relatos das próprias parceiras observadas sobre suas histórias com o desenho, para assim tentarmos chegar ao momento que responde ao nosso maior questionamento: perdemos o traço ou nos foi roubado?

. O roteiro para as entrevistas foi elaborado com perguntas em torno da vivência pessoal das educadoras com a arte, especificamente o desenho, seu percurso escolar e desenvolvimento profissional. A fim de preservar a identidade das professoras envolvidas na pesquisa, optamos por usar nomes de artistas brasileiras.

Analisando os relatos autobiográficos, percebemos claramente que a base da formação e os primeiros contatos com o desenho se deram basicamente através da família, esta representada especialmente pela figura materna e ou paterna na educação de primeira infância.

Ao falarem de si mesmas, as professoras tiveram a oportunidade de reconstruir suas histórias, não se constituindo somente de relatos dos fatos, mas também de tempos realmente inseridos em um contexto social e econômico, como nos mostra esse trecho de um relato autobiográfico: “O contato com o desenho em minha casa fez com que na Escola fosse uma das atividades mais prazerosas, e na qual acabava me destacando das outras crianças pelos desenhos apresentados e a maneira com que coloria os meus desenhos” (Beatriz Milhazes, 2009, Relato Autobiográfico).

A fala da Beatriz nos faz pensar que a constituição tanto do desenho, quanto do próprio homem, se dá no plano da intersubjetividade, ou seja, através das relações que a criança estabelece consigo mesma, com outras pessoas e com o mundo físico, por isso o seu desenho vai se revelando como uma produção social. A sua vida em sociedade, permeada por relações de poder, acaba influenciando os seus valores, normas e concepções de ser humano e de mundo. Através da citação da professora, podemos perceber que ela foi privilegiada por ter tido uma forte presença e influência da família em sua formação do desenho.

Mas nem todas tiveram essa “sorte;” muitas de nós vivemos uma formação na área de

artes que não só deixou muito a desejar como também nos tirou o prazer em desenhar, como nos mostra claramente a fala desta outra professora:

Nunca gostei de desenhar credito este fato por não ter tido contato com os materiais de desenho e pintura fui conhecer mais especificamente o guache nas aulas de educação artística na 5ª série, que eram aulas chatas e não guardo nenhuma recordação desse período. Creio que por esse motivo sempre achei que não tinha dom de desenhar. Por que os desenhos tinham que se aproximar do modelo, achava a pintura (com lápis de cor uma perda de tempo, ter que preencher um espaço em branco (colorir), para mim não tinha nenhum significado (MARIA MARTINS, 2009, Relato Autobiográfico).

Nesse sentido, à medida que vamos conhecendo as histórias vividas pelas colegas professoras em relação ao desenho, no período de escolarização, percebemos que, de fato, a escola, nos últimos anos, só nos limitou a cópias de desenhos, traçados infantilizados e desconhecimento como sujeitos no ato de criação e valorização dessa tão importante linguagem. Fomos desprovidas do contato com imagens e suas possíveis leituras, da contextualização histórica e do experimento vivencial dos mais variados materiais e suportes, como nos afirma Anita em seu relato. “Quando preciso desenhar, mesmo que para as crianças, sinto insegurança e incapacidade por não ter desenvoltura ao desenhar, só consigo copiar, tenho um desenho infantilizado” (Anita Malfatti, 2009, Relatos Autobiográficos).

Visualizamos nessa fala o quão doutrinadas se encontram algumas de nós em relação ao desenho; a sensibilidade criativa se perdeu há muito, o que nos dá mais suporte para questionarmos as relações das professoras com os alunos, com a escola e com a prática educacional.

As atividades realizadas no papel serviam para registrarmos as datas comemorativas e lá íamos nós pintar os ovinhos do coelhinho da Páscoa, a fogueira de São João, a barba do Papai Noel e assim por diante... Até hoje tenho meu primeiro caderno e às vezes ao folheá-lo fico meio triste ao perceber que grande parte das professoras ainda usa os mesmos métodos de ensino (TARSILA DO AMARAL, 2009, Relatos autobiográficos).

No triste relato dessa professora, de nome fictício Tarsila do Amaral, com quem algumas de nós se identificaram, percebemos que as práticas pedagógicas vêm se repetindo por décadas, o que não deveria acontecer, pois, sendo a alfabetização um ato de conhecimento, ela tem que ter, como objeto central, as relações dos seres humanos com o mundo em que vivem (e que está em constante mudança) e não somente o domínio do código

visual, porque o sentido verdadeiro da palavra é o direito de decidir, criar e recriar, de expressar o mundo, e isso se faz através dos desenhos. Podemos confirmar tal fato na fala dessa outra professora: “Lembro-me bem de que em minha pré-escola (o nome era esse), os desenhos eram apenas para colorir. A escola em que eu estudava tinha como meta maior a alfabetização, tabuada e os desenhos ditos livres eram praticamente inexistentes” (Abgail de Andrade, 2009, Relatos Autobiográficos).

Em todos os relatos coletados e lidos, também na observação de algumas práticas pedagógicas e reflexão das nossas, fica claro que o momento de alfabetizar comparece na educação como marco entre a brincadeira (Educação Infantil) e os conhecimentos sérios (Ensino Fundamental).

Nunca fui uma boa aluna para o desenho, pois não tenho registros em minhas memórias de um grande elogio que eu tenha recebido na escola, sem dúvida nenhuma era bastante caprichosa, mas nem sempre isso era suficiente. Quando fui para o Ensino Fundamental, o desenho prazeroso ficou ainda mais distante. Lembro-me muito das aulas de Desenho Geométrico, com o rigor da régua e do compasso. As combinações de cores nos desenhos nem sempre eram as esperadas pelos professores (ZÉLIA SALGADO, 2009, Relatos Autobiográficos).

As artes, segundo a fala da Zélia não se faziam presentes durante a etapa de alfabetização, sendo sempre relegadas a segundo plano, originando assim grande parte da inibição expressiva, inclusive aquela que diz respeito ao uso das palavras. O acerto e o erro também é um dado bem marcante nessa fala, como em outras; as crianças sempre esperam uma aceitação da professora em sua representação qualitativa de um objeto determinado. Dworecki (1999, em sua pesquisa, *Em Busca do Traço Perdido*) diz que o acerto e o erro conduzirão a linguagens. [...] O aprofundamento dos erros ou acidentes revela uma veia individual que poderá conduzir a uma exploração muito fértil. [...] A representação, em direção à qualidade, evolui continuamente quando os erros e os acasos são incorporados. É impossível conceber o aprendizado em questão em etapas progressivas para se atingir um ápice. O erro comparece para indicar novas possibilidades. Estamos de acordo com o autor totalmente e citamos abaixo um trecho do relato da Abgail, completando nossa fala:

Alguns anos atrás quando vi que meu filho é também um desenhista resolvi tentar me arriscar e peguei alguns livros e comecei a copiar sempre com algum modelo e até que deu certo. Tem dias em que eles ficam bons, outros nem tanto, mas agora me arrisco... (ABGAIL DE ANDRADE, 2009, Relatos Autobiográficos)

Com os estudos que estamos fazendo, com os conhecimentos adquiridos, com a reeducação de nosso olhar, reafirmamos ter a mesma opinião que Dworecki (1999), pois hoje temos a certeza de que a educação é de fato obra transformadora, criadora. Mas, para criar, necessário se faz mudar, modificar, perturbar a ordem existente. Educar-se é pôr-se em evidência em questão, e as mudanças sempre geram conflitos, dúvidas, questionamentos, mas, sem eles, não haverá mudanças, não haverá novas possibilidades de relacionamento e de crescimento entre o novo e o antigo. O mesmo nos diz Moreira, 2008, quando afirma a necessidade primordial de que a educadora seja bem formada, caso se pretenda alguma mudança na educação das crianças.

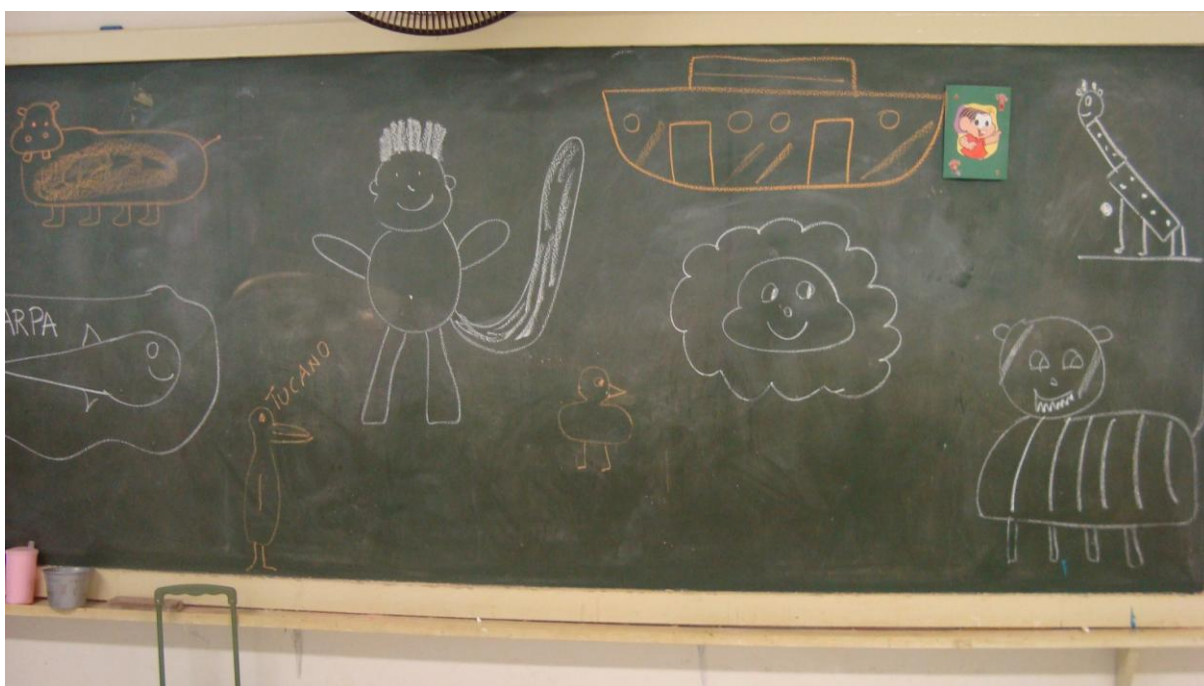
Colocamos aqui alguns registros dos desenhos feitos na lousa da sala por algumas professoras colaboradoras, para percebermos os seus traços.

Foto1. Lousa da sala da professora, aqui intitulada Tarsila do Amaral, 2009- trabalho com cruzadinhas.



Nestes desenhos, podemos notar os traços, infantilizados da professora, a não preocupação da representação fiel do real, porém a ausência de medo de se aventurar ao desenhar para as crianças, tanto que temos, nesta mesma lousa, desenhos brincados⁶, o que indica que as crianças estão se aventurando a brincar com o desenho e com os próprios traços.

Foto 2. Lousa da sala da professora, aqui intitulada Abgail de Andrade, 2009 – desenho referente ao passeio no Parque Ecológico de Paulínia.



Através destes desenhos, apesar de serem copiados de modelos, observamos que a professora não tem a preocupação em representar fielmente os animais e objetos aqui exibidos. Ela ocupa a lousa toda, distribuindo bem os desenhos, e arriscando-se a delineá-los, valendo também ser colocada aqui a fala da própria professora: “Se a pergunta é: - Professora de Educação Infantil tem que saber desenhar?, eu lhes digo: - Hoje, creio que sim... tentativa e erro... vivemos assim.” (Abgail de Andrade, 2009, Relatos Autobiográficos)

Reforçando a fala da professora em questão, citamos Moreira, que vai ao encontro do pensamento da educadora. “O que é claro, hoje, é que nesta busca não existe nada definitivo e

⁶ Livre expressão da criança, através da imitação do desenho da professora.

que a relação com as crianças e com o meu desenho precisa ser reinventada a cada dia.” (MOREIRA, 2008, p.100).

Foto 3. Lousa da sala da professora, aqui intitulada Beatriz Milhazes, 2009-desenhos feitos por seus alunos, de 5 a 6 anos de idade referentes à quantidade de alunos do dia.



Nesta lousa, os desenhos esboçados deixam transparecer a formação da professora, nota-se que ela incentiva e permite que as crianças desenhem, representando-se e apropriando-se da sua criação, sem medo da exposição. Tal representação vai ao encontro do que Moreira (2008, p.126): “Só garantiremos à criança o seu direito de dizer a sua palavra, de traçar o seu desenho, se investirmos em primeiro lugar na educação do educador”. Outro fato a se observar é o espaço usado pelas crianças na lousa, é bem centralizado e proporcional.

3. DESENHANDO NOSSA HISTÓRIA

Segundo Greig (2004), o educador deve agir como facilitador do desenvolvimento infantil, através de desafios, incentivos e ampliando as experiências desse processo, mas para isso, necessita de uma formação de natureza teórica, a fim de que sua atuação proporcione a capacidade de criação e de expressão artística não apenas da criança, mas também dele próprio.

A creche observada por Prado (2005), levou-a a verificar que mesmo sendo um espaço educacional, esses locais nem sempre contribuem para uma formação cidadã e inclusiva e que os profissionais que aí atuam acabam transmitindo para as crianças valores, visões de mundo, ideologias próprias, que muitas vezes vão contra a formação que deveria ser implementada. Por isso saber e entender sobre o que se pretende na Educação Infantil é fundamental. Traçar estratégias intencionais para que não apenas os conhecimentos, mas também o exercício da vida cidadã por exemplo: a inclusão, o respeito ao diferente, a diversidade, que não estão explicitados em manuais, ou elencados em diretrizes curriculares. - possam ser trabalhados e desenvolvidos para a completa formação da criança.

Mais especificamente no campo das artes, Lowenfeld (1977, p. 19) não foge ao que Prado (2005) acredita, ao afirmar que nem sempre a educadora sabe o que significa a arte para a criança, mas deveria saber. Critica também a educação unilateral, em que se prioriza o acúmulo do saber, em detrimento das manifestações artísticas necessárias para que a criança se desenvolva no mundo em que vive.

Para ele, “o desenho pode incentivar o desenvolvimento intelectual por meio da expressão criadora” (Lowenfeld, 1977, p. 07; 16). Em outro momento, exemplifica um caso em que uma criança passa por uma situação de medo, ansiedade e tensão ao ficar sozinha em seu quarto para dormir, descoberta pelo desenho. Afirma que o encorajamento do educador para que a criança desenhasse e assim se manifestasse, “proporcionou a flexibilidade necessária para enfrentar suas experiências anteriores e representá-las em seu caderno”. Com a intervenção do educador, com a mediação entre a situação de medo e a transmissão de uma confiança entre educador e educando, a criança foi aumentando gradativamente sua capacidade de representar suas próprias experiências e assim, a tensão, a ansiedade e os medos diminuíram.

Existe, de acordo com ele, uma progressão do traçado infantil e das primeiras figuras compostas como: figura irradiante e figura continente, figura girino, que se enriquece de diversos modos a cada trimestre: “Cílios, sobrancelhas, pupilas, orelhas ou bochechas.” (Greig, 2004, p. 11).

De acordo com Gobbi (2005, p. 75), alguns pesquisadores oferecem a possibilidade de ampliarmos a percepção sobre os desenhos das crianças; trazem contribuições para o encontro de outros caminhos de trabalhos de pesquisa, bem como para práticas pedagógicas que não levem para um olhar sobre a escola como espaço terapêutico, mesmo não pertencendo especificamente às áreas de Ciências Sociais e História. Para ela, o desenho infantil atualmente é colocado em diálogo com as demais áreas do conhecimento, a fim de ampliar as concepções, que, hoje em dia ainda se reduzem ao imaginário dos professores. Partindo dessa abordagem, a autora busca referências na Sociologia, Antropologia e na História, a fim de perceber o desenho como documento, dentro de um contexto histórico e cultural.

Assim pré estabelecer etapas ou fases do desenho infantil nos parece retrógrado se partirmos dos pressupostos teóricos, que acabamos de mencionar, através de Gobbi (2005), Prado (2005). A abordagem assumida por Gobbi (2005), revela uma observação feita sobre o desenho com um olhar diferente do de Greig (2004), pois procura relacionar o desenho e a oralidade da criança, enfatizando que o desenho infantil “[...] pode ser utilizado quando queremos conhecer mais e melhor a infância das crianças pequenas e bem pequenas” (Gobbi, 2005, p. 70-71). Mas ela não pretende, com essa afirmação, enquadrar as produções infantis em determinados padrões, “engessando a produção infantil”. Ressalta ainda que considera o ambiente social como estimulador da produção infantil.

Com essas duas visões do desenho, a primeira de Greig (2004) que sugere uma classificação do desenho infantil de acordo com a idade, e a defesa de Gobbi (2005) de que desenho e oralidade facilitam o conhecimento que a educadora possa vir a ter de suas crianças, encontramos-nos em um dilema teórico, pois se por um lado conseguimos perceber a diferenciação dos desenhos infantis em nossas turmas, porque nela se encontram crianças de 3 a 6 anos e isso nos traz uma riqueza na diversidade do desenho infantil, do traçado, das garatujas das múltiplas infâncias, também, concordamos com Gobbi (2005) e Lowenfeld (1977), quando afirmam que através do desenho, a criança transmite à educadoras uma expressão não verbal, oriunda da vivência em seu lar.

Escutamos comumente, em nossas classes, indagações de um menino para outro, do tipo: “[...] você vai pintar o laço da sua coelha de rosa? Rosa é cor de mulherzinha, seu bixa”.

Esse tipo de diálogo é comum entre as crianças e reflete conceitos que podem ter sido ensinados de alguma forma, através de um comentário ou outro.

Nesse caso a oralidade está falando mais alto, informando-nos e sinalizando as concepções desta ou daquela criança. Outro caso que ilustra a idéia de Gobbi (2005) é quando o menino ou a menina exclui em seu desenho um membro da família. Desta forma é que;

[...] o desenho e a oralidade têm sido compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre o seu contexto social, histórico e cultura pensados, vividos, desejados (GOBBI, 2005, p.74).

Apesar do exposto, Gobbi (2005) afirma que em estudos realizados por Rhoda Kellog (1979), foram encontrados em análise de mais de trezentos mil desenhos infantis, cujas idades eram até seis anos, rabiscos básicos visíveis em todos. Outra estudiosa, Rosa Iavelberg (1993), discute o fato de o desenho cultivado na criança ser influenciado tanto por ela mesma, por outras crianças que estão próximas, quanto pelas obras de arte e demais apelos visuais aos quais possa estar exposta, contrariando assim, a idéia das etapas do desenho e acreditando que estas possam variar de acordo com essa exposição dentro ou fora da escola.

Entendemos também como fator favorável, dentro da Educação Infantil, o fato de algumas das crianças terem maior chance de se apropriar dos objetos do desenho, tendo em vista a carência econômica da comunidade onde vivem. Neste sentido, contudo, a interferência sofrida pela criança também pode contribuir negativamente para o seu desenvolvimento: “A maioria delas (crianças) se expressa livremente e de forma original, quando não sofre inibição provocada pela interferência dos adultos” (LOWENFELD, 1977, p. 21).

A formação da educadora, para que sua postura coincida com as necessidades de intervenção junto à criança, para que se amplie seu conhecimento do mundo e da cultura, e para que se produzam trabalhos de artes, com a utilização da linguagem do desenho, da pintura, da moldagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação, por exemplo – parte dos objetivos do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) - é de fundamental importância, pois toda influência que este tenha sobre o desenvolvimento infantil, agrega valor para o benefício da criança.

Incorremos em erro, algumas vezes, ao questionarmos tanto o desenho infantil, buscando tantas explicações do que seja isso ou aquilo que acabamos tolhendo as iniciativas da criança e favorecendo a falta de liberdade para desenhar.

Tanto a importância do desenho quanto a da ação da educadora estão, portanto, evidenciados a partir do exposto e enfatizam a afirmação de que a criança se comunica com o mundo através do desenho. (Greig, 2004).

Temos observado, nas turmas de Educação Infantil, que, nos momentos da livre expressão do desenho, as crianças parecem deixar a imaginação fluir, mas, cada vez que uma atitude as remete às suas vidas, elas voltam, como que colocando a cabeça para fora do mergulho para pegar ar, e depois retornam ao seu mundo imaginário. No momento em que voltam à realidade, percebemos, conforme já mencionamos anteriormente, alguns juízos de valor, preconceito em relação ao sexo, discriminações raciais, enfim, as crianças conversam e então podemos conhecê-las e perceber de que mundo estão falando, como é o seu mundo, a sua realidade vivenciada.

Lowenfeld (1977), por sua vez, acredita que exista, sim, uma evolução rica do desenho infantil, graças ao potencial da criança e a um clima familiar favorável, incentivador, motivador e, nesse caso, observam-se mudanças da forma de expressão do desenho, que vão dos rabiscos primitivos aos rabiscos compostos, sem com isso afirmar que a idade seja determinante. Para ele, o meio é estimulador do amadurecimento motor, o mesmo que me permite extrapolar dizendo que um bebê, que ainda não se senta, ou não possui o centro nervoso totalmente pronto, possa pegar em um lápis e fazer uma garatuja, se incentivado e estimulado para isso.

Quanto ao outro questionamento, sobre a necessidade que criança tem de modelos para desenhar, Lowenfeld (1977) tem o seguinte posicionamento:

Os modelos não permitem a expressão espontânea da criança, tampouco levam em conta as diferenças individuais. Além disso, trazem severas contribuições negativas, pois não lhe dão liberdade para criar o que desejam: “a criança torna-se inflexível, porque tem de seguir o modelo que lhe foi dado; este não lhe proporciona alívio emocional, pois não lhe dá oportunidade de expressar sua própria experiência com a qual daria vazão às suas emoções; não favorece sequer a destreza e a disciplina, uma vez que o desejo e o impulso da criança para aperfeiçoar-se nascem do seu próprio anseio de expressar-se; o modelo condiciona a criança aos conceitos dos adultos, os quais ela é incapaz de produzir por si só e que, portanto, frustram as suas próprias ambições criativas (LOWENFELD, 1977, p. 26).

Logo, com esse recurso, elas minimizam o seu poder criativo. Impor, pois, a imaginação adulta para a criança é inadequado e é isso o que o modelo traduz. A ajuda para desenhar constitui-se em uma ação negativa e prejudicial, pois recai sobre a imposição do modelo, conforme foi colocado anteriormente.

Freinet (1977, p. 26) complementa que tanto o desenho quanto a pintura, para a criança, são atividades naturais e excitantes, assim como andar, falar, cantar e dançar, logo “a prática e a vida do modelo e da cópia esvazia o encanto criador desta, uma vez quebrado o traço de união entre a técnica”.

Seguindo essa linha de pensamento, Lowenfeld (1977), acrescenta que “[...] aconteça o que acontecer, o fato é que todo o pensamento generoso fertilizado pela ação acaba por dar fruto”. Sua pedagogia baseada na livre expressão inspirou-o para tal afirmação. Para ele, a criança dá provas de suas aptidões criadoras em todo momento. Precisamos, no entanto, estar atentos, pois ela está sempre inventando, imaginando e criando.

Assim, através do desenho infantil, os adultos podem entender as crianças e deixar de falar delas como se não tivessem expressão: o desenho é, por um período de tempo, a sua principal expressão, que, mais tarde, será aliada à oralidade.

Podendo ouvi-las, enxergá-las profundamente, através de suas produções, as crianças contribuirão para melhorar as escolas e as professoras, até para que os espaços educativos deixem de ser ambientes que estratificam e classificam o desenho e a fase do desenvolvimento infantil, formatando-os e enquadrando-os em um padrão estabelecido por pessoas que, em algum momento, aferiram isso, antes mesmo de dialogarem com seus produtores.

Através de Gobbi (2005), pôde-se perceber que o desenho, conjugado à oralidade, fornece informações sobre como as crianças percebem a realidade na qual estão inseridas. O acompanhamento da produção do desenho e do registro das verbalizações, durante o processo, faz do desenho infantil material de estudo para a compreensão do pensamento da criança. Citamos aqui uma charge do Tonucci (1979), que melhor do que ninguém complementa a fala de Gobbi (2005), reafirmando-nos que a criança tem, sim, expressão e isso se dá primeiramente através do desenho e, posteriormente, pela oralidade. É exatamente assim que elas conversam com o mundo, mas a caracterização da Educação Infantil como lugar de cuidar e educar só tem sentido quando se percebe a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas, porém adotar essa postura apenas como modismo pedagógico perde o seu sentido, e as práticas pedagógicas continuarão as mesmas.



(1979) Os passeios instrutivos

Figura. 1 (TONUCCI, 1997, p.91).

Sem permitir que as crianças explorem o mundo com as mãos, com as emoções, com as sensações, com o corpo todo, elas nunca vão aprender a olhar, admirar-se, maravilhar-se com esse mundo, pois isso é pessoal e único. Desenhar define-se pela diversidade, assim como a arte em geral. Se não aceitarmos essa premissa, partimos para a uniformidade. Dessa maneira, para as crianças desenharem, com espontaneidade e peculiaridade, o que mais as impressionou, deixarem seu registro, sua marca que é única, especial, é preciso exercer a diversidade. Citamos aqui Cunha que reforça nossa idéia, dizendo:

É fundamental que os educadores infantis se dêem conta de que suas representações visuais influem no modo como as crianças produzem suas

visualidades [...], é imprescindível que o adulto rompa seus próprios estereótipos, a fim de que consiga realizar intervenções pedagógicas no sentido de trazer a tona o universo expressivo infantil. (CUNHA, 1999, p10).

4. FAZENDO O TRAÇO E PINTANDO O CENÁRIO

Sendo o foco desta pesquisa a busca do desenho perdido das professoras de Educação Infantil, não podíamos deixar passar despercebida a formação dessas professoras na área de artes. Temos também a intenção de verificar como se dá atualmente essa formação, através de uma rápida análise da grade curricular de algumas faculdades mais conhecidas de Campinas, estado de São Paulo, não para uma comparação entre épocas distintas, mas tendo como objetivo mostrar os reflexos de um aprendizado que aconteceu e acontece ainda hoje. Buscamos aqui expor, de maneira objetiva, subsídios teórico-práticos para que o (a) leitor (a) tenha condições de compreender melhor e valorizar mais a expressão gráfico-plástica infantil e para aproximá-lo da problemática relacionada ao ensino das artes nas universidades e cursos de formação das professoras.

Para tanto, acreditamos ser pertinente citar a fala de Oliveira (2005) para embasar a nossa, que diz:

“[...] a formação docente (tanto a inicial como a continuada) necessita ser revisada se pretendermos estabelecer diálogo permanente entre o que acontece fora da escola (como instituição de formação que passa desde a educação infantil até a universidade), às mudanças na organização dos saberes, nas representações simbólicas, nas formas de trabalho, nas comunicações e na atuação dos docentes em aula. [...]” (OLIVEIRA, 2005, p.26).

Depois de termos feito o levantamento das memórias de nossas parceiras nesta pesquisa, tivemos claro que o grande vilão de termos o traço perdido foi o processo de escolarização e para uma base concreta, necessário se tornou verificar a lei⁷ que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Decreto No 3.276, DE 6 DE DEZEMBRO DE 1999. (ver anexo). O Artigo 5º define as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica,

⁷ Informação coletada no site do MEC, <http://meclegis.mec.gov.br>, no dia 19 de novembro de 2009.

sendo que, no seu parágrafo I, está colocado o comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos, inspiradores da sociedade democrática.

Identificamos como valores estéticos justamente as noções e percepções artísticas, a sensibilidade, a semiótica, descritas pela lei apenas como competências a serem desenvolvidas pelos professores da Educação Básica. Conforme podemos perceber, nem a lei garante, de forma explícita, o direito à formação de arte às professoras de 1ª infância, pois não especifica claramente que as universidades devam conter, em seus currículos, matérias que tratem do ensino das artes com carga horária igual ou similar às das demais áreas do conhecimento e que seja suficiente para que ocorra de fato uma formação adequada.

Pensando na arte como uma capacidade a ser desenvolvida, comparamos a grade curricular das três principais faculdades de ensino do curso de Pedagogia da cidade de Campinas, a fim de verificar quais são os conteúdos programáticos das disciplinas, no decorrer do curso de formação de professores, e se há alguma disciplina em que conste o ensino de artes ou em que se valorizem as aptidões artísticas das professoras que serão formadas. Também que tipo de (in) formação os profissionais da educação estão tendo para trabalhar com suas crianças, de modo sistemático, as diferentes linguagens artísticas. Não pretendemos aqui julgar se ocorre ou não esse ensino específico, pois não é possível ter uma avaliação segura baseando-nos apenas no nome e ementa da disciplina. Temos principalmente como objetivo identificar se existe a preocupação de valorizar a área artística como um quesito importante na formação das professoras. Além disso, temos o interesse de verificar como anda a formação de nossas crianças praticada por educadoras formadas com a grade curricular que analisaremos a seguir.

Abaixo, citamos as faculdades e universidades pesquisadas:

PUCC: sua grade possui apenas uma disciplina, chamada Educação, Arte e Movimento, que estuda como se desenvolvem as expressões corporais e sensoriais da criança e os recursos didáticos necessários para isso.

UNICAMP: em sua grade, possui duas disciplinas:

ED700 Cultura, Educação e Imagem; que trata do estudo da memória e da produção artística, cultura e social das imagens na sociedade contemporânea, principalmente, as imagens dos meios de comunicação, cinema e televisão, além da produção histórica das artes plásticas.

ED722 Arte, Psicologia e Conhecimento; trata da arte como modo de produção de conhecimento e autoconhecimento. Através da leitura de texto, vídeos e outras imagens,

discutir as relações entre artista, obra e a educação estética, deixando a desejar a formação mais específica sobre artes.

UNIP – UNIVERSIDADE PAULISTA: Dela consta a disciplina: Desenvolvimento da Educação através da Arte, sem informações da ementa curricular, o que não nos permite deduzir os objetivos desta disciplina.

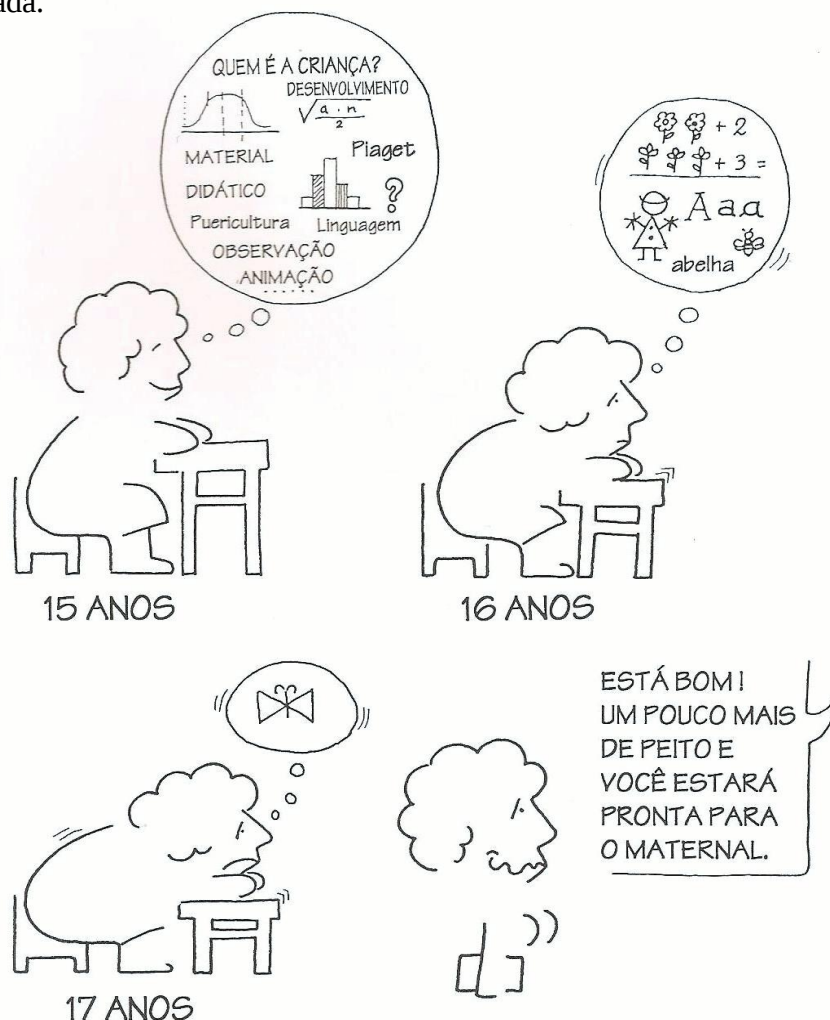
A partir desta pequena amostra sobre grades curriculares do curso de Pedagogia em três diferentes faculdades, fica claro que a formação das professoras de Educação Infantil em relação à Arte, especificamente ao desenho, tem pouca importância e que essas universidades - apesar de termos garantido na lei o comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos, inspiradores da sociedade democrática - não garantem esse direito aos futuros profissionais da Educação Básica, mesmo porque a lei dá margem para que as universidades implementem ou não matérias que contemplem o ensino da Arte. Apenas esse dado já é suficiente para questionarmos a forma pouco comprometida como o MEC tem cumprido sua tarefa de subsidiar os sistemas de ensino com relação à formação de suas professoras da Educação Básica.

Assim esses cursos de Pedagogia deixam a desejar porque neles as disciplinas voltadas para a arte como área de conhecimento, com pressupostos, orientações e metodologias próprias, ficam, quase sempre, com a carga horária bem pequena em relação às das demais áreas de conhecimentos específicas. Esta formação, que não prioriza as necessidades da escola e alunos contemporâneos, vem ocasionando práticas que não se sustentam na ação, por faltar amparo teórico à docente. A consequência é um ensino deficiente e de baixa qualidade, tanto para quem o pratica quanto para quem o recebe.

Se a habilitação para o Magistério na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental é prerrogativa do pedagogo, por que nos cursos de Pedagogia e de formação de professoras não são oferecidas disciplinas que contemplem a especificidade estética de cada uma das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro)?

Nosso entendimento é que o professor da Educação Infantil e das séries iniciais é essencialmente "polivalente", ou seja, é aquele profissional "licenciado" para realizar a transposição didática dos conhecimentos de diferentes áreas do saber em creches, pré-escolas e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série). Por isso os cursos de Pedagogia precisam, do ponto de vista que se defende aqui, assumir a especificidade da formação profissional que se propõem a oferecer, criando condições de igualdade no oferecimento das diretrizes metodológicas para o trabalho pedagógico com todas as áreas de conhecimento.

Após a verificação dos dados pesquisados em relação à formação das professoras de Educação Básica, citamos aqui, como suporte teórico, a charge do Tonucci (1997), referente à formação da professora de Educação Infantil que, em nossa opinião, é bastante pertinente para ser citada.



(1980) Bastam três anos de formação para o maternal

Figura. 2 (TONUCCI, 1997, p.142)

Esta charge é o oposto do que devem ser os cursos de formação, porém, muitas de nós, educadoras, vivenciamos quase isso. Cabe ao formador buscar estratégias na orientação das professoras, a fim de prepará-las para o domínio do fazer artístico, especialmente do desenho. Em nossos cursos, deveria haver projetos voltados para a didática em sala de aula, a fim de que haja reflexão sobre a importância do desenho, enquanto produção social e histórica contextualizada. Só assim seria garantido, no Ensino Fundamental, a prática social em arte.

Por outro lado, propiciar a possibilidade de conhecer, vivenciar, criticar a construção da cultura, de um modo geral, na qual a Arte está inserida, é direito de todos. Mas, por vezes, esse direito vem sendo negado ou desconsiderado nos espaços sociais e principalmente nas instituições responsáveis pela formação do profissional que irá atuar na Educação Infantil.

Acreditamos que a educação pela Arte significa uma educação para o desenvolvimento de um olhar sensível para o mundo e, para que isso ocorra, nós, profissionais da educação, precisamos ter uma formação voltada para as artes, o que não vem ocorrendo há muito tempo. De acordo com Hernandez (In: Oliveira, 2005, p.9), “pensar sobre a formação docente é mais que uma necessidade acadêmica, é uma urgência social.” O autor chama a atenção para as práticas educativas que se pautam por métodos e concepções que já não conseguem dar conta de contribuir com a necessidade e com o desejo de aprender de sujeitos que vivem em um mundo em frequente transformação. Salienta a necessidade de um fomento discursivo e reflexivo sobre os currículos dos cursos de licenciatura que formam os professores que irão atuar ou que já atuam com na primeira etapa da Educação Básica, priorizando os aspectos da formação inicial e continuada.

Por formação inicial entendemos toda a vida escolar da professora. Portanto não consideramos apenas a graduação, mas sua vida escolar que começa na infância. Deriva daí a defesa e a crença de um ensino de qualidade em qualquer instância educativa. Ensino este que não pode ser linear, cronológico, carregado de vícios que, em específico, o futuro docente, incorpore e reelabore com seus futuros alunos. Esse é o maior obstáculo a ser superado em prol de uma educação que se pretenda emancipatória e libertadora.

Nesse sentido, pensar a formação continuada ou a capacitação em serviço, especificamente em e no ensino da Arte para a professora de Educação Infantil, é assegurar à docente a certeza de que a busca por informação é uma necessidade de promoção humana, caracterizada em qualidade para quem gosta de aprender e ensinar e que é, na ação efetivada da práxis, permeada pelas várias leituras dos componentes do universo escolar em que ocorre a oportunidade de repensá-la, nutri-la e renová-la. Desta forma concordamos com Catani, Bueno, Sousa e Souza (1997), quando afirmam:

No fundo, a reflexão pedagógica e psicológica, até recentemente centrando-se sobre os processos de aprendizagem do aluno, deixou à margem o processo de aprendizagem do professor. Embora se defendesse a apropriação construtiva do conhecimento novo ao conhecimento anterior do aluno, a formação do professor era pensada

como processo de inculcação, a partir de um conhecimento produzido e ensinado de forma exterior à atividade profissional docente presente e passada (CATANI et al, 1997, p.15).

A seguir, expomos alguns objetivos específicos que achamos serem necessários para o ensino da Arte na formação das professoras da primeira infância, como compreensão da importância da arte na Educação Infantil, especificamente do desenho, a fim até de combater a idéia de que o ensino de Arte seja um mosaico condensado das diferentes formas de expressão estética. São eles: reflexão não só sobre a condição atual da infância, no que diz respeito a seu desenvolvimento e ao espaço físico educacional especializado, mas também sobre a expressão das artes, principalmente a do desenho; elaboração de atividades que incentivem a futura educadora a arriscar-se na recuperação do traço perdido.

Para que esses objetivos sejam atingidos, precisamos de uma formação mais comprometida com o tema e suas especificidades. Em uma linha muito parecida de pensamento, podemos citar Moreira, “[...] com espaço mínimo para o gesto amplo que é o desenho da criança pequena. Então o desenho se encolhe, e se esconde nas margens, nos rascunhos, até desaparecer por completo, sem deixar vestígios” (MOREIRA, 2008, p.81).

Sobre a precária formação da educadora no campo do desenho infantil, Greig (2004) afirma que este campo é mal explorado, faltando hipóteses, ou seja, pesquisas que contribuam para ampliação de tais conhecimentos e enfatiza algumas questões essenciais como, por exemplo: o entendimento de que o desenho é uma forma particular de linguagem; de que a infância é a fase em que o desenho é mais valorizado pela pessoa – “idade de ouro do desenho”, suscitando maior fascínio por parte dela; a forma dos desenhos, em sua maioria repetitivos, com base em modelos antropomórficos de rosto (casa, sol, flor); finalmente, o esgotamento dos traços. Como dificuldade particular das artes, o autor constata que, diferentemente da música, em que ocorre uma evolução contínua, o desenho exige da criança a superação de uma ruptura. O autor alega o academicismo como responsável pelo afastamento da criança em relação ao desenho, pois quando ela supera a fase da emergência da linguagem, ou seja, quando não precisa do desenho para comunicar-se, passa a utilizar apenas a própria escrita.

Nestes termos, o que nos chama a atenção no processo da perda do traço das professoras aqui analisadas, após leituras de diferentes autores, a leitura e a avaliação dos relatos autobiográficos de nossas parceiras de trabalho e observação dos fazeres pedagógicos,

é realmente a formação inicial, que, na sua maioria, não propiciou às educadoras nenhuma atividade expressiva sobre a Arte dentro do currículo escolar. Em geral, as escolas sempre trazem, em relação a esse aspecto, propostas tradicionais, de incentivo a cópia, de modelos trazidos pela professora e modelos estereotipados, promovendo, assim, alienação, empobrecimento, mecanização e submissão quanto à expressão artística, especialmente no período da alfabetização, acabando por aprisionar e disciplinar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças.

Percebemos três tipos de conceitos que estão presentes, até hoje, em algumas escolas (que determinam o olhar e as expectativas das professoras), a respeito da linguagem plástica: esta tem por função a cópia do real; deve tratar explicitamente de um assunto; substitui e complementa a escrita. As inúmeras situações de impasse em que nos encontramos quanto à nossa intervenção nas atividades de desenho são, muitas vezes, devedoras desses conceitos quando tomados unilateralmente, pois nossa formação foi deficitária e empobrecedora, roubando-nos por completo o traço.

Muitas de nós aprendemos, na prática, a ser professoras de arte na Educação Infantil, mas temos consciência de que esse caminho envolve particularidades que não vivenciamos no período da nossa formação como pedagogas e ou professoras das séries iniciais. Ainda são muitas as questões sobre a prática e a teoria, portanto há um longo caminho a ser percorrido. Resta-nos a esperança de que outras professoras, também comprometidas com a defesa da educação e dos direitos das crianças a uma formação de qualidade continuem a realizar estudos, pesquisas e projetos, que nos possibilitem avançar na construção de uma educação infantil integral e de políticas públicas plurais, que contemplem as diversidades culturais de nossas crianças.

Sabemos ser grande a responsabilidade das professoras na construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento do desenho infantil. É certo que o prazer encontrado pela criança no desenho deixará de existir se não for permitida a exploração de sua função expressiva e a realização de seu potencial criativo. Assim sendo, Precisamos repensar as expectativas que temos em relação ao desenho da criança, assim como o diálogo que estabelecemos com ela a respeito da sua produção gráfica. Além disso, precisamos discutir as oportunidades concretas para o fazer artístico na Educação Infantil, que sejam realmente orientadas por práticas emancipatórias sem restrição da criatividade, da liberdade, tendo sempre em mente que os pequeninos iniciam seu conhecimento do mundo através dos

sentidos, da curiosidade e movimento. Mas, em primeiro lugar, é preciso aceitar o nosso “desajeitamento”, o nosso não saber fazer; precisamos mesmo é ir à busca do nosso traço; arriscar, sem medo, no desenho; recuperar, em nosso traço, a nossa palavra. Marcar presença.

Trilhando caminhos já percorridos e conhecidos no que diz respeito à perda do traço, para finalizar, ressaltamos Moreira, 2008, sem a pretensão de que sirva como um indicador, mesmo porque o processo de cada um deve continuar por caminhos próprios, mas como um incentivo na recuperação do traço que nos foi “roubado”.

O importante é que cada um possa reencontrar o seu próprio canal expressivo: desenhar com as palavras, com a música, com as cores, com o gesto. E também se aventurar em outras linguagens, recriando seu espaço lúdico, se afirmando como ser humano (MOREIRA, 2008, p.95).

Entendemos que isso só será possível, quando as professoras se perceberem como pessoas capazes de viver o estranhamento do familiar e familiarizar-se com o estranho, quando descobrirem nelas o ser poético, quando descobrirem em si próprias o prazer da criação.

5. CONCLUSÃO

A presente pesquisa nos fez compreender um pouco mais da importância da função pedagógica da arte, especialmente da valorização do traço infantil através do desenho. Cunha nos realça muito bem esse entendimento ao dizer que:

[...] a aprendizagem pela arte, em qualquer nível de ensino e em especial na educação infantil, deveria abranger tanto a construção de imagens como contribuir para que as crianças realizem leituras cognoscentes, conscientes e sensíveis de outras tantas imagens que estão aí sendo consumidas passivamente e indiscriminadamente através dos meios de comunicação [...] (CUNHA, 2002, p.16).

Como nos afirma a autora, se trata da inserção da criança na alfabetização visual, sua primeira expressão que interferirá em expressões criativas e originais do mundo em que ela vive. A partir dos autores consultados, das nossas referências empíricas de prática dentro da sala de aula e verificando os relatos autobiográficos cada um com sua vivência, porém com fatos em comum, constatamos o quanto;

É fundamental que os educadores infantis se dêem conta de que suas representações visuais influem no modo como as crianças produzem suas visualidades [...], é imprescindível que o adulto rompa seus próprios estereótipos, a fim de que consiga realizar intervenções pedagógicas no sentido de trazer a tona o universo expressivo infantil (CUNHA, 1999, p10).

A plena consciência da importância da observação e valorização do desenho na infância e também no decorrer da prática pedagógica é ressaltada. Fazendo um distanciamento da realidade que nos foi vivida e tantas que ouvimos falar percebe-se que por não termos tido – ou até por termos tido em algum momento, mas não perpetuado pelos anos escolares - a formação da valorização de um ensino artístico através do desenho, temos dificuldades em avaliar e ajudar nossas crianças a prosseguirem e a evoluírem com seus desenhos e produções

artísticas desde pequeninhos. Sendo este o maior obstáculo a ser superado em prol de uma educação que se pretenda emancipatória e libertadora.

Nós, professoras de educação infantil, perdemos o traço a partir do momento em que nos roubaram o direito à expressão do mundo através do desenho com a inserção na escola e o processo de alfabetização, ficando assim ignorado e rejeitado o valor gestual e dinâmico desse tipo de grafismo que a arte contemporânea tende a reencontrar, reforçamos aqui nossa descoberta com a afirmação de Dworecki (1999) quando diz que:

O momento de alfabetizar comparece na educação como marco, entre a brincadeira (educação infantil), e os conhecimentos sérios (ensino fundamental). É o momento em que as artes começam a se fazer cada vez mais ausentes das salas de aula. As artes não se fazem presente durante a etapa da alfabetização, resultando daí grande parte da inibição expressiva, inclusive aquela que diz respeito aos usos da palavra (DWORECKI, 1999, p.121).

Deixamos de nos preocupar com a linguagem tão viva como é o desenho quando aceitamos críticas em relação a nossas produções artísticas, julgadas muitas vezes por quem também repete condicionadamente “Eu não sei desenhar”, assim sendo vamos enfatizando e reforçando as cópias a que fomos submetidas durante anos escolares, reproduzindo esta prática durante a formação acadêmica, também pela precariedade dessa formação especificamente no que tange ao ensino das artes e como consequência na nossa prática pedagógica. Moreira (2008) completa a fala de Dworwcki (1999) e afirma que no período de alfabetização a criança acaba por abandonar sua própria escrita para aprender outra, a convencional. A perda do ato de desenhar é, portanto apenas um reflexo de um problema geral de falta de expressão dentro da escola.

Despreza assim a linguagem natural da criança que se expressa através do desenho e do jogo e procura equipá-la com uma linguagem ensinada. Porém, enquanto aprende a dominar um novo código, a criança vai sendo dominada. [...] A mecanização da alfabetização implica que a criança abandone a sua escrita e adote uma escrita aprendida, convencional (MOREIRA, 2008, p. 68).

Cabem às professoras, educadoras, reeducar seus olhares para as coisas belas, artísticas e muitas vezes consideradas menos importantes para não deixar que o traço de nossos meninos e meninas se perca e que sejam garantidas as crianças pequenas que elas cresçam com maior senso inventivo, criativo e feliz consigo mesmas, sem ter que abandonar sua própria escrita, sua própria expressão do mundo e da realidade que as cercam ao aprenderem a outra, a convencional.

Investir na busca por informação e atualizações é uma necessidade de promoção humana, que só agrega qualidade à professora que gosta de aprender ensinado e ensinar aprendendo, permeada pelas leituras dos componentes do universo escolar pensando na ação efetivada da práxis, que ocorre a oportunidade de repensá-la, fortalecê-la e renová-la.

Segundo Moreira (2008), para buscar o traço que ficou perdido na infância é preciso ter coragem e humildade. É resgatar seu próprio desígnio. Em primeiro lugar temos que aceitar o não saber e começar de novo e se preciso for novamente. É arriscar-se entrar no jogo e se deixar seduzir pela brincadeira, com os rabiscos, com as formas e as cores. É desapegar-se, desprender-se e ir à busca do inusitado, se lançar em busca do novo. A autora chama a atenção para “o querer” recuperar o traço que nos foi roubado, para a recuperação de uma das possibilidades mais importantes de expressão que é o desenho.

Não se trata aqui de fazer a apologia da Arte pela Arte, mas de buscar o espaço desta atividade no cotidiano escolar, uma educação significativa, dos sentidos, com liberdade de criação. Ressaltamos e sugerimos, além de outras sugestões já elencadas anteriormente, que como conteúdo curricular da Educação Infantil o desenho e as outras formas de expressão plástica sejam desenvolvidos tanto em seu caráter interdisciplinar como em sua especificidade.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mário de. **Aspectos das artes plásticas no Brasil**. São Paulo: Editora Martins Fontes.1967
- ANDRADE, Mario de. **“Do Desenho”**. Correio Brasiliense, Brasília, 16-12-1967
- BARBOSA, A. M. **Arte-educação, Leitura no subsolo**. São Paulo. Editora Cortez. 1997. Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de crianças. Brent Wilson e Marjorie Wilson. p.57-73.
- BUENO, Belmira Oliveira, CATANI, Denice Barbara, SOUSA, Cynthia Pereira de, SOUZA, M. Cecília C. C. **Docência Memória e Gênero. Estudos sobre formação**. São Paulo. Ed. Escrituras. 1997.
- BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 1998
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 2004 ,3ª Ed.
- DWORECKI, Sílvio. **Em busca do traço perdido**. São Paulo: Scipione Cultural, 1999.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila e FORMAN, George(orgs.) **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Editora ARTMED. 1999.
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREINET, C. **O método natural II: a aprendizagem do desenho**. Lisboa: Estampa, 1977.
- FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia D. (orgs.) **Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. PRADO, Patrícia. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. p. 93-112. GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: Instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. p. 69-92 Campinas, SP.: Editora Autores Associados, 2005.
- GREIG, Philippe. **A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita**. Porto Alegre: Artmed. 2004.
- GOBBI, Márcia A. **Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Faculdade de Educação, 1997.
- GOBBI, Márcia Aparecida (2007). **O Fascínio Indiscreto: crianças Pequenas e a Criação de Desenhos**,119-136. Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Junqueira & marin editores.

IABELBERG, R. . **O desenho cultivado da criança**. In: Cavalcanti, Z.. (Org.). Arte na Sala de Aula. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

JAPIASSU, Ricardo (2001). "**Criatividade, criação e apreciação artísticas**: a atividade criadora segundo Vygotsky". In: VASCONCELOS, Mário S. (Org.). *Criatividade - Psicologia, Educação e conhecimento do novo*. São Paulo: Moderna, (p. 43 -58).

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**: um guia para os pais. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MAY, Rollo, **A Coragem de Criar**. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira (1982).

MOREIRA, Ana Angélica A. (2008). **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola.

OLIVEIRA, Marilda de Oliveira, HERNANDEZ, Fernando (org). **A formação do Professor e o ensino de Artes Visuais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da, **Documentos de Identidade**; Uma introdução às teorias do currículo, Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2005

TONUCCI, Francesco. **Com Olhos de Criança**. Porto Alegre. Ed. Artes Médicas, 1997.

ANEXOS

RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS

Nº1

Meu contato com o desenho sempre foi estimulante, algo que me atraía e que sempre me chamou atenção. Minha mãe sempre teve o dom e a vontade de desenhar e me ensinar, percebia minha curiosidade sempre que ela estava desenhando ou pintando por hobby, por trabalho, ou pela montagem de minhas festas de aniversários, sempre abundantemente decoradas.

O contato com o desenho em minha casa fez com que na Escola fosse uma das atividades mais prazerosas, e na qual acabava me destacando das outras crianças pelos desenhos apresentados e a maneira com que coloria os meus desenhos.

Meu gosto pelas cores e conseqüentemente pela arte me acompanhou por toda vida acadêmica e no meu trabalho. Desenho muito para os meus alunos, pois além de gostar tenho um traço muito bom, percebo que as crianças adoram e se sentem à vontade a se expressarem com um lápis e um papel na mão. Por isso cito aqui uma fala que acredito ser importantíssima, "a educação sem criatividade não acontece de modo íntegro, porque o pensamento criador contribui de forma fundamental para assimilação de informações e habilidades educacionais" (SANS, 2007, p.19).

Acredito que não seja necessário uma professora de educação infantil saber desenhar, mas tenho por mim que o olhar para as manifestações artísticas das crianças é fundamental para compreender sua evolução no processo educacional, concordo com o autor quando afirma; "[...] é muito importante que o adulto entenda como a criança desenha, conhecendo o desenvolvimento do grafismo infantil, para poder respeitar a etapa plástica pela qual está passando em um determinado período"(SANS, 2007, p.59). (BEATRIZ MILHAZES , 2009).

Nº 2

Na minha infância, brincava no quintal dos meus pais desenhando com carvão de churrasco; na adolescência a matéria que mais gostava era a aula de desenho geométrico. Durante o namoro recebia desenhos de meu namorado, quando minha filha nasceu a deixava desenhar na parede do apartamento (Portinari), pois acreditava que no futuro seria uma desenhista importante, procurei incentivar com cursos de artes na casinha do chocolate (Carlos Gomes). Considero muito importante o desenho na educação infantil e nas aulas das professoras com técnicas e materiais variados, com visitas à museus, exposições e eventos variados (GEORGINA DE MOURA ANDRADE, 2009).

Nº 3

Minha sensação ao desenhar é insegurança e incapacidade por não ter desenvoltura ao desenhar, só consigo copiar, tenho um desenho infantilizado. Para ser professora de educação infantil saber desenhar não é o principal, mas, sim um complemento como referência para a criança. Por trabalhar com crianças de 18 a 36 meses ofereço o desenho livre “sendo livre mesmo” não peço tema nem que desene o que gostou da história. Procuro diversificar os materiais como: papéis grossos, finos, pequenos, grandes, áspero etc..., além é claro de: lápis jumbo, carpinteiro, giz de cera entre outros. Já na pintura utilizo-me das diferentes técnicas, sempre dialogando com a criança sobre a sua produção, nunca pergunto “o que é isto” e sim “fala-me sobre o seu desenho, procurando valorizar sempre as produções. Na minha formação o desenho foi trabalhado de forma superficial, na graduação apenas as fases foram trabalhadas, na minha Pós-graduação (Psicopedagogia) a ênfase foi no desenvolvimento da comunicação, acredito que não só a minha como das demais colegas a formação deixou muito a desejar nesta questão (ANITA MAFALTTI, 2009).

Nº4

Não me lembro quando foi meu primeiro contato com o desenho. Iniciei meu processo de escolarização muito cedo para os padrões de época, tinha somente cinco anos e as crianças dessa idade ainda não iam para a escola. Isso foi há muito tempo atrás, haja vista que estou com quase cinquenta anos. Até hoje tenho meu primeiro caderno e, às vezes, ao folheá-lo fico meio triste ao perceber que grande parte das professoras ainda usa os mesmos métodos de ensino...

As atividades realizadas no papel serviam para registrarmos as datas comemorativas e lá íamos nós pintar os ovinhos do coelhinho da Páscoa, a fogueira de São João, a barba do Papai Noel e assim por diante... O desenho livre propriamente dito, para mim, quase sempre foi o registro de paisagens.

Lembro que “minha especialidade” era retratar uma casinha, árvores, montanhas, flores, o sol e a família toda de mãos dadas. Às vezes me arriscava a desenhar o fusca do meu pai e a rua, que eram duas retas paralelas no canto debaixo da folha.

Eu gostava de desenhar, principalmente de pintar os desenhos. O presente mais cobiçado para se ganhar de aniversário era aquelas caixas de lápis de cor da Faber Castell com 36 cores (e como eram caras! A mãe da gente quando comprava o material escolar só comprava a de 12 cores! Vida dura aquela!)

Depois de algum tempo, um pouco maior, meus desenhos eram de uma menininha que aprendi a fazer, com cabelos encaracolados, grandes bochechas e um vestidinho em forma de triângulo, algo assim meio estilizado.

Eu, atualmente, desenho bastante com as crianças que acompanho, sou professora de educação especial (infantil) gosto de observar como são seus desenhos, a desenvoltura, os traços, as cores, os temas. Eu não acredito que seja necessário saber desenhar bem para ser professora, eu acredito que seja necessário incentivar a criança a se soltar, que ela acredite no seu desenho e que goste dele e de si mesma (TARSILA DO AMARAL, 2009).

Nº5

Fui aluna da educação infantil em 1982 numa escola pública (estadual) em Campinas - "Orozimbo Maia". Pelo que me lembro, fazíamos mais "lições" do tipo cobrir pontilhados, onda vai, onda vem... ou seja treinos para caligrafia. Desenhávamos sim, mas pouco. Eram mais desenhos prontos para serem coloridos.

Atualmente, me esforço bastante para desenhar com minhas crianças, pois sou sincera em dizer que fiquei limitada quanto ao desenho: se me pedir para desenhar algo agora, provavelmente irei desenhar "aquela" casinha, com sol, nuvens...

Fico muito triste por não ter sido mais incentivada e motivada com relação ao desenho, pois sabemos que é um meio de expressão riquíssimo. Entretanto, me esforço para contribuir positivamente com minhas crianças (ROSANGELA RENNÓ, 2009).

Nº 6

Por incrível que pareça o meu primeiro contato com o desenho foi na escola quando estava no 1º ano, em casa não havia lápis, papéis, livros infantis, jornais. Havia sim, mas para manuseio dos adultos, mas na escola tínhamos um caderno quadriculado que tínhamos que dar sequência aos desenhos ou traçados da professora. Na primeira série não tínhamos um momento para o desenho era apenas lição.

Nunca gostei de desenhar credito este fato por não ter tido contato com os materiais de desenho e pintura fui conhecer mais especificamente o guache nas aulas de Educação Artística na 5ª série, que eram aulas chatas e não guardo nenhuma recordação desse período. Creio que por esse motivo sempre achei que não tinha dom de desenhar. Porque os desenhos tinham que se aproximar do modelo, achava a pintura (com lápis de cor uma perda de tempo, ter que preencher um espaço em branco (colorir), para mim não tinha nenhum significado

Eu ainda continuo não desenhando, apenas desenho algumas garatujas para as crianças que trabalho junto com eles, porque penso que o meu desenho não deverá ser tão diferenciado (desenhar uma maçã), porque trabalho com crianças que estão completando dois ou três aninhos. Na faixa etária de três anos as garatujas já começam a ter significados para elas, mudam de cores (o Lápis de cor), ocupam quase todo o espaço da folha e algumas delas já sabem algumas cores (duas ou três cores).

Acredito ser importante que a professora tenha tido bastante contato com as Artes, artes plásticas, visita museus, manusear livros de arte para ampliar o seu conhecimento, seu repertório, ampliar suas técnicas (na creche começamos trabalhar com a Baby Art que mostra outras formas de se trabalhar arte e desenho (desenhar com carvão, desenhar com as pontas do dedo, vários tipos de instrumentos como escova de dente). Sempre ofereço lápis de cor, giz de cera, guache, canetinha grossa para que as crianças desenhem Temos uma parede de azulejo na área externa onde as crianças pintam desenhos com pincéis grossos, temos mesas de cimento que costumamos ir lá para desenhar ou manusear massinhas de farinha de trigo ou argila, manuseiam livros infantis, revistas, assistem desenhos animados que depois os reconhecem quando vão folhear um livro ou revistas (MARIA MARTINS, 2009).

Nº 7

Lembro-me bem que em minha pré-escola (o nome era esse), os desenhos eram apenas para colorir. A escola que eu estudava tinha como meta maior a alfabetização, tabuada e os desenhos ditos livres eram praticamente inexistentes.

Por outro lado em minha casa existia um artista, meu pai, que sempre pintou e desenhou muito bem. Fui uma criança extremamente insegura, medrosa então não me arriscava, e me lembro que as poucas vezes que o fiz achava que não estava bom e logo desistia. Em minha memória inclusive guardo que alguns trabalho nesta área foi meu pai que fez por mim e olha que ele sempre foi muito exigente e bravo. Nunca pensei sequer em um curso extra, pois também a família não teria condições de pagar.

Quando comecei a lecionar a dificuldade de arriscar era grande e por este motivo acabava usando daquele bom desenhista que todos anos temos em sala de aula. Alguns anos atrás quando vi que meu filho é também um desenhista resolvi tentar me arriscar e peguei alguns livros e comecei a copiar sempre com algum modelo e até que deu certo. Tem dias em que eles ficam bons, outros nem tanto mas agora me arrisco...

Conto todos os anos essa historia para as crianças, para que elas não tenham medo de errar, arriscar, não se importem com o julgamento dos outros.. Vamos rabiscando, desenhando, nos divertindo vendo às vezes uma vaca ficar com cara de cavalo..

Se a pergunta é "Professor de Educação Infantil tem que saber desenhar?", eu lhe digo:
-Hoje, creio que sim...tentativa e erro .. vivemos assim..
-Sinto pelos anos que deixei de tentar, sem ter mostrado isso às crianças,mas não tem problema mostrei tantas outras coisas (ABGAIL DE ANDRADE, 2009).

Nº8

Vermelho, amarelo, lilás, azul piscina... Que delícia que era ganhar a caixa nova de lápis de cor no início do ano letivo. O cheirinho gostoso dos lápis estimulava o desejo de desenhar e pintar muito. Quantas saudades da educação infantil. Eu adorava desenhar e pintar, mas nem sempre podia desenhar o que queria, pois muitas vezes, as propostas eram bastante diretivas, os desenhos vinham prontos e usar a caixa de lápis de cor com toda intensidade era impossível. Muitas vezes a caixa de lápis de cor era usada em casa, nas brincadeiras de criança. Lembro-me com saudades das exposições coloridas coladas no azulejo da copa/cozinha (local que podia fazer colagens sem problemas).

Nunca fui uma boa aluna para o desenho, pois não tenho registros em minhas memórias de um grande elogio que eu tenha recebido na escola; sem dúvida nenhuma, era bastante caprichosa, mas nem sempre isso era suficiente. Quando fui para o Ensino Fundamental, o desenho prazeroso ficou ainda mais distante. Lembro-me muito das aulas de Desenho Geométrico, com o rigor da régua e do compasso. As combinações de cores nos desenhos nem sempre eram as esperadas pelos professores.

No magistério, com os meus alunos tinha o maior prazer em desenhar, mas nem sempre os desenhos ficavam bonitos na lousa, sempre brincava com eles, que era preciso colocar legenda. Olha o pássaro, olha a árvore e assim por diante. Como qualquer adolescente eles riam e se divertiam muito do mau jeito e da sinceridade da professora. O olhar que o professor dirige ao desenho da criança está relacionado à sua própria história e também na sua formação. A relação estabelecida com o desenho da criança poderá ser marcada pelo sucesso, indiferença e desestímulo. Para isso, basta apenas o professor decidir qual o caminho seguir (ZÉLIA SALGADO, 2009).



Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 3.276, DE 6 DE DEZEMBRO DE 1999.

Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 61 a 63 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA:

Art. 1º A formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, observado o disposto nos arts. 61 a 63 da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), far-se-á conforme o disposto neste Decreto.

Art. 2º Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos:

I - compatibilidade com a etapa da educação básica em que atuarão os graduados;

II - possibilidade de complementação de estudos, de modo a permitir aos graduados a atuação em outra etapa da educação básica;

III - formação básica comum, com concepção curricular integrada, de modo a assegurar as especificidades do trabalho do professor na formação para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento;

IV - articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada.

Art. 3º A organização curricular dos cursos deverá permitir ao graduando opções que favoreçam a escolha da etapa da educação básica para a qual se habilitará e a complementação de estudos que viabilize sua habilitação para outra etapa da educação básica.

§ 1º A formação de professores deve incluir as habilitações para a atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento.

~~§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores.~~

§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores. [\(Redação dada pelo Decreto nº 3.554, de 2000\)](#)

§ 3º Os cursos normais superiores deverão necessariamente contemplar áreas de conteúdo metodológico, adequado à faixa etária dos alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo metodologias de alfabetização e áreas de conteúdo disciplinar, qualquer que tenha sido a formação prévia do aluno no ensino médio.

§ 4º A formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da educação básica.

Art. 4º Os cursos referidos no artigo anterior poderão ser ministrados:

I - por institutos superiores de educação, que deverão constituir-se em unidades acadêmicas específicas;

II - por universidades, centros universitários e outras instituições de ensino superior para tanto legalmente credenciadas.

§ 1º Os institutos superiores de educação poderão ser organizados diretamente ou por transformação de outras instituições de ensino superior ou de unidades das universidades e dos centros universitários.

§ 2º Qualquer que seja a vinculação institucional, os cursos de formação de professores para a educação básica deverão assegurar estreita articulação com os sistemas de ensino, essencial para a associação teoria-prática no processo de formação.

Art. 5º O Conselho Nacional de Educação, mediante proposta do Ministro de Estado da Educação, definirá as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica.

§ 1º As diretrizes curriculares nacionais observarão, além do disposto nos artigos anteriores, as seguintes competências a serem desenvolvidas pelos professores que atuarão na educação básica:

I - comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;

II - compreensão do papel social da escola;

III - domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;

IV - domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos;

V - conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 2º As diretrizes curriculares nacionais para formação de professores devem assegurar formação básica comum, distribuída ao longo do curso, atendidas as diretrizes curriculares nacionais definidas para a educação básica e tendo como referência os parâmetros curriculares nacionais, sem prejuízo de adaptações às peculiaridades regionais, estabelecidas pelos sistemas de ensino.
(Retificado no D.O. de 8.12.1999)

Art. 6º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 6 de dezembro de 1999; 178^o da Independência e 111^o da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

(Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 7.12.1999)