

A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O DESENHO DA CRIANÇA

*Silvia Maria Cintra da Silva**

*Cinara Sommerhalder***

RESUMO: O desenho infantil é uma importante esfera de atividade simbólica que envolve aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais. A partir do ingresso na pré-escola, a criança tem, virtualmente, a possibilidade de desenvolver ou não tais aspectos. Na teoria histórico-cultural, a escolarização recebe destaque em pesquisas que mostram mudanças qualitativas nos processos psíquicos dos sujeitos analisados. Em relação ao desenho, a escolarização potencialmente propicia situações em que a criança pode desenvolver-se de modo efetivo, elaborando, modificando e ampliando seu repertório gráfico. O objetivo deste trabalho foi verificar como o professor da pré-escola concebe o desenho infantil e como esta concepção reflete em sua prática pedagógica. A pesquisa realizou-se em duas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Uberlândia- M.G. e constou de duas etapas: observação de atividades de desenho em sala de aula e entrevista com os professores. Os resultados mostraram que o professor pré-escolar tem pouca ou nenhuma informação a respeito do desenho enquanto atividade artística promotora do desenvolvimento cognitivo, emocional, social e percepto-motor. Constatou-se também que o desenho é visto como uma atividade destituída de valor educacional, estando em “segundo plano” dentro do currículo pedagógico, tendo a leitura e a escrita uma importância maior neste contexto. Percebe-se, de maneira geral, que as atitudes dos professores diante da atividade gráfica não diferem de suas posturas relativas ao desempenho acadêmico das crianças como um todo, isto é, as crianças devem seguir padrões pré-estabelecidos, havendo pouco espaço para o exercício daquilo que é inusitado e diferente. Sugere-se com esta pesquisa um maior investimento teórico e prático na formação do professor pré-escolar para que este enfoque distorcido em relação à atividade de desenho seja revertido.

UNITERMOS: desenho infantil, pré-escola, percepção do professor.

* Professora do Departamento de Psicologia Social e Educacional da Universidade Federal de Uberlândia.

** Psicóloga.

ABSTRACT: Drawings of children are part of one important realm of symbolic activity that involves cognitive, affective, motor and social aspects. Since the beginning of the pre-school, the child virtually has the possibility to develop (or not) such aspects. In the historic-cultural theory, schooling receives emphasis in those researches which demonstrate qualitative changes in the processes of thinking of the analyzed subjects. In relation to drawings, schooling potentially provides situations in which the child can develop himself effectively, elaborating, modifying and enhancing his graphical repertory. The aim of this work was to verify how pre-school teachers perceive children drawings and how this perception is reflected on his pedagogical practice.

The research field was two municipal schools in Uberlândia (M.G.) and constituted of two phases: observation of classroom activities of drawing and interview of the teachers. The results demonstrated that pre-school teacher have few or none information on the sense of artistic activity promoting cognitive, emotional, social and motorperception development. It was found that the drawing is taken as an activity without any educational meaning, is ranked as less important in the pedagogical curriculum, while reading and writing have higher importance in this context. In general, it is found that teachers attitudes in relation to the academic performances as a whole, that is, children have to follow pre-established patterns, leaving just a few room for them to exercise what is original and different. This research suggests that more important theoretical and practical investments should be done in pre-school teachers formation so that distorted perception of drawing activities can be reversed.

KEY WORDS: children drawings, pre-school, teacher perception.

Introdução

O desenho infantil tem atraído a atenção de muitos autores que estudam o tema enfocando um ou outro aspecto como o cognitivo, o afetivo, estético, gráfico e motor. E embora os destaques dados pelos estudiosos sejam diferentes, no geral existe um consenso quanto a alguns pontos da evolução gráfica. Autores como KELLOGG (1969), LOWENFELD (1977), GOODNOW (1979), MERÉDIEU (1979), LUQUET (1981) e LURÇAT (1988), mostram uma concordância teórica na descrição do desenvolvimento da atividade gráfica.

De acordo com essas análises, por volta dos 18 meses de idade a criança começa a fazer suas primeiras garatujas, desde que nos aspectos neuromotor,

sócio-afetivo e cognitivo ela tenha desenvolvido-se adequadamente. Os primeiros traços são casuais, guiados por um prazer cinestésico; aos poucos ela começa a prestar atenção para as marcas que deixa no papel, que passam a ser intencionais.

É principalmente devido à intervenção do adulto que a criança passa a nomear suas primeiras garatujas e começa a pensar sobre o caráter simbólico do desenho. Pode-se verificar isto na mobilidade da nomeação: inicialmente esta aparece após o término do desenho, aos poucos passa a acompanhar a produção gráfica e posteriormente ocorre antes de sua realização.

Em torno dos seis anos de idade, os grafismos da criança já são facilmente reconhecidos pelos adultos e é justamente nesta época, ou um pouco antes, que ela está iniciando sua vida escolar. Entretanto, o desenho aparece muito antes da sua entrada na escola e do contato com o desenho “escolar” propriamente dito. A criança vê desenhos de irmãos, parentes, vizinhos, amigos, entra em contato com livros, revistas, revistas em quadrinhos e outras fontes de representação gráfica.

Dentro do contexto pedagógico, o desenho insere-se em concepções que oscilam entre dois pólos: de um lado, a atividade gráfica destituída de valor educacional, desvinculada de qualquer contexto significativo, empregada para “acalmar” as crianças ou distraí-las até a hora do sinal; de outro lado, a extrema mecanização do desenho, que deve ser ensinado, dirigido, treinado para aprimorar a coordenação percepto-motora ou outra área do desenvolvimento. Entre estes pólos, outra postura pode ser observada: uma valorização romantizada dos desenhos infantis, que leva a uma classificação dos mesmos como pequenas obras-primas nascidas de genialidades (SILVA, 1993).

O papel atribuído ao adulto varia também no meio escolar, podendo ser visto como algo nocivo e prejudicial ao pleno desabrochar das potencialidades da criança, ou como modelo a ser visto, copiado e atingido. Por trás destas posturas existem diferentes concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem humana, que nem sempre constituem objeto de reflexão para o professor. Elas aparecem nas versões inatista, ambientalista ou interacionista. De acordo com a concepção inatista, a criança “já nasce sabendo” desenhar e naturalmente passa pelas etapas do desenho. O ambientalismo vê a pessoa como uma “tábula rasa”, que obrigatoriamente necessita dos ensinamentos do professor para aprender a desenhar e, portanto, não há espaço para a expressão individual. Já o interacionismo propõe um equilíbrio: leva-se em consideração as características individuais da criança durante o processo de aprendizagem do grafismo, processo este sócio-cultural.

Há uma mudança qualitativa nos desenhos infantis a partir do ingresso da criança no mundo escolar. Se até então a influência de outra pessoa poderia ser sutil -ou não-, agora há uma preocupação mais formalizada em relação à

produção gráfica. Crianças que em casa não tinham oportunidades para experimentar lápis e papel, passam a ter esta possibilidade, além de participarem da atividade com colegas que já possuem tal experiência. Os desenhos passam a ser partilhados e conjuntamente executados. Neste contexto, a atuação do professor dar-se-á em função de suas concepções pedagógicas sobre o assunto.

Com a entrada da criança na escola, muitas vezes os modelos gráficos passam a ser outros, distintos dos que ela conhecia, e podem ser favorecidos em detrimento das manifestações peculiares de cada criança e/ou do rico intercâmbio entre as crianças. Também a oferta de modelos está vinculada àquilo que o docente concebe a respeito do tema.

Dentro da teoria histórico-cultural, a importância da escolarização é destacada em várias análises. Estudos desenvolvidos por Luria e Vygotsky constataram que “mudanças nas formas práticas de atividade, e especialmente a reorganização da atividade baseada na escolaridade formal, produziram alterações qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos estudados” (LURIA et al, 1991: 58).

Em relação ao desenho, a escolarização potencialmente propicia situações onde a criança pode desenvolver-se de modo efetivo, elaborando, modificando e ampliando seu repertório gráfico. O contato com colegas e professores, dependendo do trabalho pedagógico realizado, pode ser extremamente enriquecedor, pois constantemente a criança é convidada a ver e pensar sobre as produções alheias e as suas próprias ações gráficas. Por outro lado, o delineamento pedagógico também pode tratar o grafismo de maneira empobrecedora, levando as crianças a simplesmente reproduzirem modelos estereotipados e descontextualizados.

Como uma das esferas simbólicas peculiares de expressão da criança, o desenho é atividade que envolve aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores; desta forma, é necessário que sua importância seja reconhecida e amplamente explorada no âmbito da educação infantil.

O objetivo desta pesquisa foi verificar comportamentos e atitudes de professores que atuam no nível de ensino acima referido durante a realização da atividade de desenho, para verificar suas percepções sobre o desenho infantil. Investigou-se também as concepções teóricas destes professores e tentou-se estabelecer um paralelo entre o que foi observado em sala de aula com as concepções relatadas, para estabelecer o reflexo disto dentro da prática pedagógica. Na literatura, há relatos de que o desenho geralmente é visto como um “apêndice” dentro do currículo da educação infantil, isto é, atividade menos importante e muitas vezes usada como “tapa-buracos”. Também mostra que ele não tem o mesmo status que outras áreas do conhecimento, como a escrita e a matemática, por exemplo (ALMEIDA, 1981 e REILY, 1989).

I- Artes e currículo pré-escolar

Pouquíssimos autores tratam do grafismo da criança dentro do contexto de educação infantil e um número ainda menor trata da percepção ou do papel do professor deste nível de ensino sobre o desenho.

Segundo ALMEIDA (*apud* REILY, 1989), as atividades artísticas ocupam um papel de complemento do aprendizado pedagógico. O significado que elas têm espelha a função que a arte em geral ocupa na nossa sociedade.

As artes fazem parte do currículo pedagógico de muitas escolas de educação infantil, porém o trabalho desenvolvido muitas vezes possui um enfoque distorcido, pois perde a função de expressão pessoal, manifestação do lado emocional, algo que ajuda a criança a desenvolver seu interesse em conhecer, descobrir, inventar para tornar-se uma atividade que acalma as crianças, treina a coordenação motora, serve para “matar o tempo”.

Na maioria das escolas o trabalho de artes ainda não está totalmente sistematizado e nem possui um objetivo específico, sendo ainda visto em segundo plano e como uma atividade que pode ser eliminada quando o tempo previsto para o conteúdo da alfabetização não for suficiente.

Os programas de artes, da forma como estão estruturados, além de não cumprirem o objetivo dentro do processo de desenvolvimento, podem prejudicar a criança pré-escolar, pois muitas vezes não levam em conta seu desenvolvimento motor, exigindo que ela utilize materiais inadequados, como por exemplo, tocos de giz e de lápis, folhas de papel muito reduzidas, minúsculos desenhos a serem coloridos. Além disso, o trabalho acaba visando os padrões adultos. Isto tudo pode cansar a criança, frustrar, fazer com que ela desvalorize o próprio trabalho, perca a confiança em si e supervalorize o trabalho do adulto. A consequência disto é o aluno produzir um desenho pouco criativo, estereotipado, descontextualizado, enfim, deixa de ser uma expressão pessoal para tornar-se uma técnica motora, uma tarefa a ser executada sem a mediação do pensamento.

II- Formação de professores

A formação do professor que trabalha com crianças até seis anos está bastante comprometida no enfoque do desenho infantil. Tal falta justifica-se talvez pela dificuldade de acesso à bibliografias recentes, ou porque no currículo do magistério não há disciplina específica sobre o desenho infantil. A lei nº5692 de 11 de agosto de 1971, que trata sobre a obrigatoriedade da Educação Artística no primeiro grau, exige um profissional especializado somente a partir da 5ª série. Na nova LDB, esta obrigatoriedade envolve os diversos níveis da educação básica, mas não há qualquer referência ao profissional que deve ministrar a disciplina.

Dentro deste contexto, na maioria das vezes o professor age de acordo com sua intuição, com o que “acha” que está certo, ou simplesmente reproduz modelos sem questionar. Este professor não segue uma teoria e nem tem um objetivo claro. São estas incertezas que ele passa para seus alunos e este conceito distorcido de artes.

Uma boa formação acadêmica com aulas sobre desenvolvimento neuromotor, importância do relacionamento entre as crianças durante a construção do desenho, conseqüências de interferências durante a atividade gráfica, desenvolvimento gráfico infantil, o papel do professor, história da arte, etc., seria de fundamental importância para a formação do professor que trabalha com crianças. Isto possibilitar-lhe-ia uma postura que valorizasse e aproveitasse todo o potencial das atividades de desenho na educação infantil, bem como o desenvolvimento da criatividade e dos aspectos afetivos, cognitivos, sociais e motores das crianças.

METODOLOGIA

AMOSTRA

Os sujeitos da pesquisa foram seis professoras de educação infantil e seus respectivos alunos, escolhidos aleatoriamente dentre os docentes de duas escolas públicas municipais da cidade de Uberlândia.

Foi feito um primeiro contato com as diretoras e docentes das escolas com o objetivo de efetuar-se um levantamento da possibilidade e disponibilidade para a realização das observações e entrevistas.

A primeira escola que se encaixou nos objetivos do projeto (Escola 1) foi uma pré-escola somente com salas de jardim II e jardim III (pré). No currículo desta escola não havia aulas específicas de artes, nem dias pré determinados para as atividades de desenho. Na segunda escola (Escola 2) havia desde jardim II até segundo grau. No programa desta escola havia aulas específicas para artes, em dias e horários pré determinados, ministradas por professoras de artes, isto é, com curso superior de Artes Plásticas.

Por ser a Escola 1 exclusivamente voltada para crianças menores, havia mais salas de aula disponíveis para a observação. Na Escola 2, somente duas salas encaixaram-se no perfil da pesquisa, visto que não havia muitas classes de educação infantil.

Na Escola 1 foram observadas quatro salas de aula, sendo duas de jardim II e duas de jardim III, num total de 97 crianças com idade entre 4 e 6 anos. Já na Escola 2, foram observadas duas classes, uma de jardim II e uma de jardim III, totalizando 66 alunos com idade entre 5 e 6 anos.

INSTRUMENTOS

A pesquisa constou de duas fases, sendo a primeira de observações de atividades de desenho em sala de aula e a segunda de questionário aberto dirigido às professoras.

Inicialmente foram feitas duas observações antes da elaboração do roteiro de observação, com o objetivo de coletar elementos para compor o roteiro final. O mesmo foi organizado com dados sobre identificação de sala, data, horário, escola, professora, tema da atividade, se a professora apresentava modelos aos alunos, de quanto tempo dispunha para a atividade, se possuía materiais disponíveis e diversos, e ainda, a postura da professora: ajuda dada ao aluno, se ela ensinava, executava a atividade pela criança, se elogiava, como, que frases utilizava, gestos, comportamentos, se emitia críticas negativas, se permitia intercâmbio entre as crianças, se interferia na escolha do material a ser utilizado no desenho e se as crianças utilizavam outro material além do oferecido pela professora. Este roteiro objetivou coletar dados a respeito de como a atividade era desenvolvida e quais comportamentos e atitudes a professora manifestava durante a realização das atividades de desenho em sala de aula, para verificar suas percepções sobre o desenho infantil.

No total, foram realizadas 29 observações nas duas escolas, totalizando 15 horas e 10 minutos. Cada observação durava em média de 20 a 30 minutos. As observações foram realizadas do início do mês de agosto ao final de novembro de 1996, período em que as aulas foram encerradas. Na segunda fase da pesquisa, foi elaborado um questionário dirigido às professoras, constando de informações sobre o número de alunos/classe, sexo, idade das crianças, nível de escolaridade dos pais, profissão dos pais, formação das professoras, tempo de formadas, sentimentos em relação à escolha profissional, insatisfações, perguntas referentes ao roteiro de observação, planejamento curricular das atividades de artes, embasamento teórico, percepção em relação a artes e ao desenho infantil, envolvimento pessoal com artes e conhecimento sobre o tema. O objetivo deste questionário foi verificar a coerência entre o discurso das professoras acerca de suas concepções, atitudes e comportamentos relacionados ao desenho infantil e o que foi observado em sala de aula, para estabelecer o reflexo disto dentro da prática pedagógica.

PROCEDIMENTOS

Para a realização das observações, primeiro conversou-se com as professoras para um levantamento da disponibilidade de horário e dos dias em

que estas realizavam as atividades de desenho. A partir desta conversa, ficou estabelecido que as observações na Escola 1 seriam semanais, ou seja, todas as segundas-feiras, nas duas primeiras horas de aula do período matutino (entre 7:30 e 9:30 h) e nas tardes de sextas-feiras, também nas duas primeiras horas de aula (entre 13:00 e 15:00 h).

Na Escola 2, as observações também foram semanais. Havia aulas específicas de artes, que aconteciam uma vez por semana, terça-feira, das 7:00 às 8:40h e quarta-feira, das 15:45 às 17:30h.

A observadora chegava à sala no horário combinado e dirigia-se ao fundo, de onde observava e permanecia até que todas as crianças tivessem desenhado. O roteiro era preenchido fora do ambiente escolar, não apenas para a total disponibilidade da observadora durante os momentos de observação, como também para evitar curiosidade e constrangimento por parte dos alunos e das professoras.

Em algumas ocasiões a pesquisadora chegou ao local e professora e alunos haviam saído, ou estavam realizando outras atividades fora da sala de aula, ou haviam iniciado trabalhos que não podiam ser interrompidos, como por exemplo prova, dificultando algumas vezes a realização do trabalho. As observações realizadas na Escola 2 foram as mais prejudicadas dentro deste contexto, pois a pesquisa era realizada somente em dois dias da semana e foram várias as vezes que tais interrupções ocorreram.

As entrevistas com as professoras aconteceram no início do mês de dezembro, após o término das aulas.

ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados baseou-se nos elementos levantados a partir do roteiro de observação e das entrevistas com as professoras.

I- Observações em sala de aula

Foram realizadas vinte e quatro observações na Escola 1, sendo treze nas salas de jardim III e onze nas salas de jardim II, totalizando seis horas e dez minutos e cinco horas e trinta minutos, respectivamente. Na Escola 2, foram cinco dias de observações, sendo dois no jardim III e três no jardim II, com uma hora de observação e duas horas e trinta minutos, respectivamente.

As observações ocorreram em maior número na Escola 1 por ser ela a de maior facilidade de acesso e por as professoras demonstrarem maior receptividade em relação às observações. As dificuldades de horário e dias

disponíveis para as observações tiveram como consequência um menor número de observações na Escola 2.

A partir dos dados coletados, organizou-se o material para análise com base no roteiro de observação. Segue abaixo, uma pequena descrição dos itens abordados durante as observações em sala de aula e comentários referentes a cada um deles.

1- Tema- proposta de atividade apresentada pela professora e através da qual as crianças deveriam desenhar.

Prevaleceu na Escola 1, em ambas as salas, o tema “desenho livre”, sendo que nas salas de pré isto ocorreu com menor frequência. Tal atividade pode estar relacionada ao fato do jardim III ter um compromisso maior com a alfabetização e, por isso, as professoras preparam menos aulas de artes e mais aulas ligadas à leitura e escrita. Nas salas de jardim II também ocorreram desenhos baseados em um modelo dado pela professora, ou seja, a partir do que ocorreu no final de semana, sobre o que as crianças fariam nas férias, acontecimentos do momento (entrada da estação primavera), desenhos a partir de uma história. Na salas de pré foi onde houve menor diversidade de temas, ficando entre desenho livre, desenho a partir de uma poesia ou colorir um desenho mimeografado. Nesta escola prevaleceram os temas “improvisados” e percebeu-se que as aulas não eram preparadas e que a atividade de desenho não tinha programação pré estabelecida. A instrução dada pelas professoras variava entre “Desenhem o que vocês quiserem”, ou “Agora façam um desenho bem bonito”. Sobre isto, ALMEIDA (1981: 11) comenta: “Dar-lhe uma folha de papel e pedir-lhe que desenhe ‘qualquer coisa’ não é, de forma alguma, propiciar-lhe condições para uma livre expressão, ou para o desenvolvimento da criatividade. Esta é outra forma de abandono que o professor pode fazer seus alunos sentirem”.

Na Escola 2, houve maior frequência, em ambas as salas, o tema bichos, seguido de desenho a partir de uma história e a partir de uma brincadeira (a professora colocou uma caixa em cima de sua mesa e pediu para as crianças desenharem o que achavam que estava dentro). Nesta escola, por opção das próprias professoras, elas planejam as atividades semanalmente e em conjunto. O tema bichos repetiu-se em várias semanas, porém a proposta de atividade e os materiais disponíveis variavam.

2- Modelos- apresentação às crianças de qualquer espécie de modelo (ilustrações de livros, desenho feito no quadro pela professora, gravuras, etc).

Na Escola 1 prevaleceu a não apresentação de modelos em ambas as

salas, porém houve dias em que eles foram apresentados, e isto ocorreu com maior frequência nas salas de jardim II. Os modelos apresentados foram ilustrações feitas pela professora (desenho no quadro e desenho feito em papel sulfite). Por não ser uma atividade programada, pressupõe-se que este seja o motivo de ter prevalecido a não apresentação de modelos, uma vez que para serem trazidos modelos é preciso antes planejar a atividade que vai ser proposta e o seu objetivo, para então se pensar nos modelos a serem apresentados.

Na Escola 2, também prevaleceu a não apresentação de modelos, porém na sala de jardim II os modelos apareceram. Tal fato pode estar relacionado à concepção das professoras de que os alunos menores precisam de algum parâmetro, ou de algum modelo para poderem "... iniciar-se", "... ter uma noção", "... aprender".

3- Tempo disponível- tempo destinado à atividade de desenho.

Na Escola 1 eram destinados, em média, de vinte a trinta minutos para as crianças desenharem, porém a observadora percebeu que assim que deixava a sala os materiais de desenho eram substituídos pelos de escrita, mesmo que algumas crianças ainda não tivessem terminado a atividade.

Na Escola 2, o tempo era pré estabelecido, uma vez que no programa da escola as aulas de artes estavam incluídas na carga horária semanal. Eram duas aulas de cinquenta minutos cada, totalizando uma hora e quarenta minutos.

4- Material disponível e diversidade- material disponível para as crianças realizarem a atividade e sua diversidade quanto à qualidade e quantidade.

O material disponível às crianças para a realização das atividades variou muito pouco. Em ambas as escolas e em todas as salas, prevaleceu o uso de lápis grafite e lápis de cor. Este material ficava sempre com as crianças, em seus estojos. Todo o restante do material citado era fornecido pelas professoras durante as atividades e recolhidos ao final. As professoras das duas escolas achavam que o desenho deveria ser feito primeiro com lápis grafite e depois colorido com lápis de cor.

Na Escola 1, o caderno de desenho também foi muito freqüente em ambas as salas, seguido pela folha de sulfite branca. Houve maior diversidade de materiais nas salas de jardim III, com uso de hidrocor, caderno com pauta, régua, folhas coloridas, tesourinha, giz de cera, desenho mimeografado, esmalte e batom. Nas salas de jardim II, acrescentou-se somente folha do livro de matemática (uma criança disse que não tinha caderno de desenho e então a professora mandou que desenhasse no próprio livro onde estava fazendo atividade

antes do trabalho com desenho começar), régua e papéis em diferentes tamanhos. O uso de alguns materiais como hidrocor, esmalte, batom e algumas vezes a régua, foram recursos não aprovados pela professora, mas que mesmo assim as crianças utilizaram.

Na Escola 2, talvez por serem as atividades programadas em conjunto pelas professoras, houve disponibilidade de materiais muito próximas nas duas salas: giz de cera, hidrocor, sulfite branca, régua, cola, tesourinha, folhas em diferentes tamanhos e sucata.

5- Postura da professora

5.1- Ajuda- a professora participa da atividade quando solicitada

Houve igualdade em ambas as escolas de não ajuda aos alunos. Quando solicitada, dizia "Não, você é capaz" ou "Faz do jeito que você souber". Porém, tais professoras permaneciam grande parte do tempo em suas mesas, realizando atividades de "adiantamento de trabalho", ou seja, iam preparando atividades (de alfabetização) futuras. A atividade de desenho é percebida como colocada em segundo plano e, talvez por isso, as professoras mantenham uma postura de distanciamento com a atividade e aproveitem o tempo para adiantarem outros conteúdos.

5.2- Ensina- a professora faz a atividade pelo aluno (interferindo em seu processo criativo)

Na Escola 1 prevaleceu a não interferência, em ambas as salas. Já na Escola 2, na sala de jardim II houve maior frequência de comportamento de ensinar. Quando a professora era solicitada para ajudar, pegava o material da mão da criança e fazia a atividade por ela, pedindo para que ela então copiasse.

5.3- Elogio- a professora faz elogios ao desenho

Na Escola 1 variou igualmente entre elogiar e não elogiar (não fazer comentários sobre o desenho), com frequências parecidas nas salas de jardim II. Já nas salas de jardim III, foi mais freqüente o não elogiar. Na Escola 2, na sala de pré, prevaleceu o elogio, e na de jardim II, o não elogiar. As expressões mais freqüentes foram: "Tá bom", "Isso", "Ai, que lindo". Percebeu-se que as professoras faziam estes comentários sem olhar com atenção para os desenhos. Quando as crianças mostravam seus trabalhos elas rapidamente diziam estas palavras.

5.4- Crítica negativa- a professora faz comentários negativos em relação ao desenho

Nas salas das Escolas 1 e 2 houve equilíbrio entre fazê-la e não fazê-la. Os comentários negativos variaram entre “Engraçadinha!! Eu sei que você não dá conta de fazer isto! Pode fazer outro!” ou “ Eu já disse que é para primeiro desenhar com lápis preto, depois colorir!”

5.5- Intercâmbio- a professora permite intercâmbio entre as crianças para troca de materiais e experiências

Na Escola 1, nas salas de jardim III, prevaleceu a não permissão, com maior rigidez quanto à disciplina. Nas salas de jardim II, o intercâmbio era permitido livremente.

Na Escola 2, em ambas as salas era permitido conversar e trocar experiências e materiais livremente.

5.6- Escolha do material- a professora interfere na escolha do material a ser utilizado pela criança na atividade de desenho

Na Escola 1, nas salas de jardim II prevaleceu a não interferência, porém nas salas de jardim III houve equilíbrio entre interferir e não interferir. O material que as professoras não deixavam as crianças utilizar era a canetinha hidrocor. A justificativa era de que tal caneta “borrava” o caderno. Na Escola 2 também houve equilíbrio entre interferir e não interferir. Aqui os materiais eram distribuídos pelas professoras durante a atividade, de acordo com a programação das aulas, com exceção do lápis de cor que ficava no estojo das crianças.

6- Utilização de outro material além do oferecido pela professora - em relação à realização do desenho, foi observado se as crianças utilizavam outros materiais além do oferecido pelas professoras.

Percebeu-se nas salas de jardim II da Escola 1 que as crianças não utilizaram nada além do oferecido pelas professoras, porém nas salas de jardim III, houve equilíbrio entre ficar somente com o material disponível e utilizar outros não oferecidos pelas professoras, tais como esmalte, batom, hidrocor e régua. O único material proibido era a canetinha hidrocor, enquanto o batom, esmalte e régua não foram questionados quanto ao seu uso.

Na Escola 2, no jardim II, prevaleceu a utilização somente dos materiais

oferecidos pelas professoras. Já no jardim III, houve equilíbrio, sendo a régua o material não oferecido e utilizado pelas crianças.

II- Questionário dirigido às professoras

1- Dados gerais referentes aos alunos

O número de alunos/classe variou de 18 a 33 crianças por sala de aula, sendo a Escola 2 a única com 33 alunos em cada classe. Quanto ao total de meninos e meninas por sala, na Escola 1 havia 51 meninas e 46 meninos e na Escola 2, 33 meninas e 33 meninos. A idade das crianças variou entre 4 e 6 anos, sendo que os alunos de 4 e 5 anos são das turmas de jardim II e os de 6 anos, do jardim III.

No que se refere ao grau de escolarização e profissão dos pais, as professoras não souberam responder com certeza, supondo, na Escola 1, variar entre primeiro grau incompleto e segundo grau completo, com profissões de pedreiro, pintor, borracheiro, doméstica, funcionário público, lavadeira, vendedor, professora, jardineiro, diarista, motorista e fazendeiro. Não houve menção de pais com terceiro grau. Na Escola 2 disseram variar entre primeiro e terceiro grau, com profissões de professor, funcionário público, dona de casa e orientadora educacional. A professora do jardim III disse não saber responder a esta pergunta. Percebeu-se que as professoras têm poucas informações a respeito de seus alunos, o que às vezes resulta em suposições nem sempre verdadeiras e quase sempre preconceituosas: “- Estas crianças quase todas são filhas de pais que trabalham o dia todo, elas saem da creche e vêm para cá. Elas são carentes e é mais difícil de aprender.”

2-Formação profissional e tempo de formada

Todas as professoras têm terceiro grau, sendo na Escola 1 três pedagogas, duas com pós graduação na área educacional e uma formada em geografia. Na Escola 2 as duas professoras possuem formação específica na área, com curso de especialização. O tempo de formadas variou entre 30 anos e 1 ano. Todas as professoras possuem terceiro grau e algumas têm formação específica na área. Porém, parece que isto não influenciou numa concepção menos distorcida sobre o papel da atividade de desenho dentro do contexto escolar, sua importância no desenvolvimento das habilidades física, cognitiva, social e emocional da criança e na construção do cidadão crítico.

3- Escolha profissional

Em relação à escolha profissional, isto é, à carreira docente, a resposta "Porque gosto" foi a mais freqüente na Escola 1, porém, algumas justificativas merecem destaque: "Porque trabalha meio período", "Foi a única opção entre fazer medicina, direito e magistério", "Minha família é de professores". Percebeu-se uma falta de envolvimento nas respostas, que pareceram "frias", com certo distanciamento, uma escolha externa à vontade própria. A maioria das professoras parecia estar ali ao acaso, o que pode vir a refletir no seu dia-a-dia na sala de aula.

4- Satisfação com o trabalho

Na Escola 1 os sentimentos variaram entre momentos de realização e frustração. Na Escola 2 também houve esta resposta. As professoras justificaram a frustração devido ao salário baixo, indisciplina dos alunos e falta de envolvimento dos pais.

5-Desejo de mudança dentro da prática pedagógica

Sobre a vontade de mudar alguma coisa dentro da prática pedagógica, na Escola 2 foi unânime o desejo de mudança do espaço físico, (salas pequenas demais e espaços não projetados para esta finalidade, como uma lavanderia, estavam sendo usados para acomodar as crianças), diminuição do número de alunos por sala (atualmente com 33 alunos/sala) e maior quantidade de materiais disponíveis para a realização das tarefas. Na Escola 1, as respostas estavam mais relacionadas a mudanças pessoais, como: "Não ser muito repetitiva, ter mais coragem de mudar", "Ser tão eficiente em desenho como em alfabetização" e "Não mudar nada, apenas aprimorar".

6-Percepção sobre o desenho infantil

Nas Escolas 1 e 2 as professoras percebem o desenho como uma forma de expressão, algo relacionado ao desenvolvimento da criança. Porém percebeu-se na resposta de uma professora que houve uma certa confusão na concepção de desenho: "Acho importantíssimo, é a única maneira que a criança tem de expressar linguagem e escrita." (sic)

7-Postura da professora

7.1-Modelos

Questionadas sobre a apresentação de modelos, as professoras que acharam importante, na Escola 1, justificaram na necessidade de "... aperfeiçoar contornos, limites, colorido", já as que discordaram da apresentação de modelos disseram que eles prejudicam a criatividade, o desenvolvimento. Na Escola 2 as professoras disseram não e justificaram que com a apresentação de modelos a criança tende a copiar e isto prejudica a criatividade e que é importante que ela construa seu próprio desenho.

7.2-Material disponível para a atividade

As professoras da Escola 2 diversificaram mais, citando até 8 itens. Os materiais mencionados foram: lápis de cor, papel colorido, giz de cera, argila, cordão, o próprio corpo, sucata, massinha, tinta e jornal. Nesta escola, vale lembrar, as professoras tinham formação específica na área de artes. Já as professoras da Escola 1 citaram em torno de 2 a 4 itens. Os mais citados foram giz de cera, papel, canetinha hidrocor, lápis de cor, lápis grafite, tinta e sucata. Uma observação importante é que as professoras citaram hidrocor como material que deve estar disponível, porém não deixaram seus alunos usarem. O giz de cera, também muito citado, não apareceu com tanta frequência nas atividades.

7.3-Ensinar

Na escola 1, a justificativa de se dever ensinar (e que foi a mais citada) baseou-se numa concepção de que a criança é um ser que não sabe nada, então precisa de orientação para "... ter uma noção", "Saber sobre a realidade das coisas, como por exemplo, não existe flor azul" ou "Ensiná-la para colocá-la no mundo real." A professora que disse que o desenho não deve ser ensinado justificou-se que "Cada criança vê o mundo de um jeito e eu não gosto da convenção de céu tem que ser azul, para mim ele pode ser azul mas para outro ele pode ser escuro."

Na Escola 2 as concepções ficaram entre dar algumas informações, como o manejo do material, técnicas variadas e questionamentos sobre adequação do desenho ao mundo real: "Deve ser questionado quando sai da realidade, por exemplo se a criança desenha um homem e falta um braço, então deve-se questionar a criança sobre a falta e pedir para ela desenhar."

7.4- Elogio/crítica negativa

Na Escola 1 prevaleceu a concordância em elogiar os desenhos porque "... é o que a criança faz no momento", "Porque incentiva", "Para que ela se desenvolva cada vez mais e tome gosto pelo desenho." A professora que não concordou com elogio disse que "Tem criança que retrata sua realidade e cada qual é de um jeito. Pode estar bonito para um e não para outro."

Sobre as críticas negativas, prevaleceu o não criticar, porém uma professora acha que às vezes ela é importante porque "Algumas crianças fazem desenho sem capricho, por preguiça."

Na Escola 2 as respostas variaram entre o professor dever ser franco, fazendo crítica positiva e negativa, e não falar nada, apenas ensinar a técnica, como por exemplo "... se o colorido estiver saindo do contorno do desenho ou inacabado."

8- Relacionamento entre as crianças

Em ambas as escolas prevaleceu a concordância de um ambiente de trocas, no qual as crianças devam ficar livres para trocar materiais, idéias. Porém em uma sala de jardim III, da Escola 1, a professora não deixava as crianças conversarem, trocarem materiais; ela ficava o tempo todo pedindo silêncio.

9- Inserção do desenho no programa de aula

Na Escola 1 não há um programa específico para artes, ficando então as atividades relacionadas ao "acaso", "quando der vontade". Percebe-se que o programa de artes está em segundo plano, e a justificativa das professoras está na cobrança grande por parte da escola e dos pais em relação à alfabetização. As crianças devem chegar ao final do ano alfabetizadas e por isso pouco tempo é destinado à atividade de desenho.

Na Escola 2 as atividades são programadas seguindo orientação do projeto da prefeitura e as professoras disseram incluir o desenho em quase todas as aulas.

Percebeu-se que mesmo a Escola 2 tendo um programa específico para artes, o desenrolar das aulas, como elas eram conduzidas, a concepção de desenho não ficou muito diferente da Escola 1, a postura de mediação das professoras não foi diferente em ambas as escolas, o objetivo não era bem definido e as atividades pareciam mais um cumprimento de tarefas do que uma atividade artística.

10- Inserção do desenho no programa da pré-escola

As escolas que foram objeto de pesquisa fazem parte da rede municipal de ensino e há um projeto de orientação para as atividades de artes. As professoras da Escola 1 disseram que havia uma orientação, porém não a seguiam. Uma professora disse não haver nenhuma orientação.

Na Escola 2 as professoras mencionaram o projeto e disseram que o utilizam como ponto de referência.

11- Programação das atividades de artes

Como não há programação na Escola 1, as atividades acontecem "... ao acaso", ou "No final da aula com o objetivo de relaxamento, ou depois do recreio porque as crianças chegam muito excitadas" ou "Trabalho com conteúdo das 7:30 às 11:20h, não tenho tempo para preparar uma ambiente prazeroso para desenho." Nestas respostas fica claro o enfoque distorcido dado à atividade de desenho.

Na Escola 2 as professoras programam as atividades semanalmente e em conjunto.

12- Referencial teórico

Na Escola 1 as professoras disseram não ter lido muita coisa sobre desenho, citando além de Freinet, autores que não trataram do tema, como Paulo Freire e Constance Kamii.

Na Escola 2, apesar de citarem autores como Edith Derdyk, Wallon, Piaget, Lowenfeld e Vygotsky, a prática pedagógica pareceu estar bem distante da literatura referenciada.

13- Percepção da relação entre arte e desenho

Todas as professoras percebem que o desenho está relacionado à arte e o vêem como uma forma de expressão. Apenas uma professora usou a seguinte justificativa: "Porque tem a ver com o desenvolvimento do traçado livre."

14- Percepção de arte e envolvimento com o tema

A arte é percebida pelas professoras como uma forma de expressão dos sentimentos, uma manifestação cultural.

Sobre o envolvimento com o tema, todas disseram que foram a uma exposição de artistas da cidade no corrente ano e sobre a impressão que tiveram, as respostas variaram desde “Gostei”, “Algumas eu entendi, outras não” e “Não tenho olhos para artes.”

15- Pintores citados

Foram citados, pela maioria das professoras, Picasso e Van Gogh. Outros nomes que apareceram foram Matisse, Magritte, Babinsky, Rembrandt, Michelangelo, Chico Anísio, Lucimar Belo e Hélio Siqueira. Houve uma professora que disse gostar da obra de qualquer pessoa, por isso não citou ninguém em especial.

CONCLUSÃO

Com base na análise dos dados, constatou-se que, de forma geral, as atividades de desenho não eram programadas e por isso os temas eram improvisados, isto é, quando a observadora chegava à sala de aula é que a professora decidia sobre o tema do dia. Isto confirma dados da literatura sobre a desvalorização do desenho dentro do espaço escolar, em comparação principalmente com os conteúdos de alfabetização. Atividades de escrita não apenas eram planejadas com antecedência, como algumas professoras aproveitavam o tempo em que as crianças realizavam seus desenhos para preparar tais atividades. Tal postura ratifica o distanciamento do docente em relação à atividade de desenho e conseqüentemente, em relação ao processo criativo do aluno. Se houvesse uma compreensão a respeito da importância das atividades de desenho para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores, a professora poderia, efetivamente, exercer seu papel de mediadora do processo ensino-aprendizagem.

De maneira geral, o tempo destinado para a atividade de desenho, quando não era reduzido ao período de permanência da observadora na sala de aula, era sub-utilizado, ou seja, a professora chegava atrasada, ausentava-se da sala e ocupava-se com a arrumação do material antes do início da atividade.

No que se refere às críticas e elogios verbalizados pelas professoras, percebe-se uma desvalorização dos trabalhos que não correspondiam aos seus

parâmetros estéticos e gráficos, ficando o aluno à mercê do modelo do adulto. É importante lembrar que, pelo lugar afetivo e social que a professora ocupa, torna-se praticamente inevitável a adoção, pela criança, dos modelos apresentados por ela.

Quanto ao material utilizado, a pouca disponibilidade vem novamente confirmar a destituição do valor do desenho dentro das escolas observadas. O uso de alguns materiais como hidrocor, por exemplo, era proibido pelas professoras; entretanto, algumas crianças driblavam tal proibição. É importante ressaltar que os “especialistas no drible”, foram minoria. Isto é um alerta para a contribuição da escola na formação de crianças passivas, submissas e pouco questionadoras, quando na realidade esta deveria ser um espaço possível para a construção de consciências críticas e transformadoras.

De acordo com o questionário, percebeu-se um distanciamento entre o discurso das professoras e o que foi observado em sala de aula. Apesar de terem terceiro grau, e algumas com formação específica na área, suas atitudes e comportamentos durante as atividades de desenho mostraram-se bastante conservadoras, incoerentes e distantes da teoria citada.

A escolha profissional pareceu mais estar relacionada ao “acaso” do que propriamente a uma opção consciente e refletida. Quando se referiram à satisfação com o trabalho a entonação da fala tendeu mais à insatisfação do que às palavras de realização relatadas. O desejo de mudança pode ser uma pista para entender uma insatisfação relacionada com a maneira como a prática pedagógica está sendo conduzida.

A partir das questões referentes à percepção do desenho é que se vê um distanciamento entre discurso e prática. Parece que as professoras queriam dar respostas “politicamente corretas”, o que é reforçado por perguntas ao final da fala do tipo “Não é isso?”, ou “Tá certo?”.

Nos itens material disponível para a atividade, se devem ensinar, elogiar, criticar, o relacionamento entre as crianças durante a atividade de desenho, todos foram contraditórios em relação às observações.

Nas questões relativas ao programa de aula, fica visível a concepção da atividade de desenho como um segundo plano dentro do contexto pedagógico, uma atividade “tapa buracos”, “que acalma crianças”, o que reforça a hipótese apresentada na pesquisa. Há uma visão de atividade “apêndice”, sem o mesmo status dado à escrita e matemática.

No item referente ao envolvimento com o tema, as professoras pareceram pouco envolvidas, apesar de todas terem dito ter visitado uma exposição naquele ano. As visitas pareceram ocorrer ao acaso, “estava passando pelo Centro Administrativo e vi uma exposição”, ou “tinha uns quadros no banco e eu vi”. Parece que as artes estão distantes da realidade destas professoras.

A hipótese levantada na pesquisa foi confirmada com a coleta de dados. O desenho ocupa um espaço secundário dentro do currículo de educação infantil e os professores possuem pouca informação e/ou formação para administrar aulas de desenho. O resultado desta pesquisa pede uma reflexão sobre como o conteúdo de artes está sendo conduzido nas escolas, a concepção de desenho como atividade secundária e as conseqüências disso na construção do aluno e futuro cidadão.

Sendo a arte um elemento de expressão poética, utilizando instrumentos não convencionais, como a sensibilidade, é importante que seu valor seja reconhecido na sociedade, no contexto pedagógico. Segundo ALMEIDA (1981), o significado dado à arte espelha a função que ela ocupa na sociedade.

Na sociedade atual, a arte é um elemento essencial à vida do homem, pois é através dela que ele se expressa enquanto ser social, comunicando seus sentimentos, suas concepções de mundo. A arte é um instrumento de conhecimento, uma forma de expressão da realidade através da qual pode-se transformar, propor mudanças. Cabe ao mediador do conhecimento propiciar um ambiente facilitador para o desenvolvimento dos aspectos sócio-cognitivo-afetivos e motores, um ambiente no qual a criança possa experimentar e ousar.

O professor deve ter consciência de suas interferências no processo de criação, de modo que não imponha seus modelos, seus preconceitos. Deve saber o que deve ensinar e quando dar pistas para que o próprio aluno descubra por si só. O ideal é que a criança tenha acesso a diversos modelos relacionados à história da arte, para que possa realizar sua escolha e ampliar seu repertório de imagens.

Segundo MOREIRA (1995: 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."

Há uma necessidade real de um investimento na formação teórica e prática do professor, para que, munido de um conhecimento mais específico, possa planejar, executar e refletir sobre sua atuação, dialeticamente. Também é importante que nos cursos de formação o futuro professor possa vivenciar experiências relacionadas à arte.

O professor tem um papel importante na escola e principalmente dentro da sala de aula, pois é através dele e de suas concepções que o conteúdo irá desenvolver-se. Neste sentido, ele deve ter acesso às teorias referentes ao desenvolvimento infantil que pesquisam os aspectos afetivos, cognitivos, percepto-motores e sociais, para que possa planejar e executar atividades interessantes e criativas e que realmente promovam desenvolvimento e aprendizagem.

Dentro da concepção histórico-cultural, a intervenção pedagógica é fundamental para que o indivíduo aproprie-se dos sistemas simbólicos

culturalmente produzidos. Em relação à escola, a mediação docente é imprescindível para que o aluno avance em seu processo de aprendizagem, de apropriação da cultura.

Cabe à Psicologia, enquanto disciplina integrante do currículo do magistério, contribuir com seus conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento infantil, desenvolvimento gráfico e importância das artes na formação do cidadão crítico e transformador.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. *Faz-se arte na pré-escola?* Campinas, Faculdade de Educação/Unicamp, 1981, Dissertação de Mestrado.

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

EZPELETA, J.; ROCKWELL *Pesquisa Participante.* São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1989.

GADOTTI, M. *Educação e poder: Introdução à pedagogia do conflito.* São Paulo, Cortez, 1980.

GOODNOW, J. *Desenho de Crianças.* Lisboa, Moraes, 1979.

GRESSLER, L. A. *Pesquisa Educacional: Importância, Modelos, Validade, Variáveis, Hipóteses, Amostragem, Instrumentos.* São Paulo, Loyola, 1993.

KELLOGG, R. *Analysing Children's Art.* Califórnia, Mayfield Publishing, 1969.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M.A. *Metodologia do Trabalho Científico.* 4 ed. São Paulo, Atlas, 1995.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W.L. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora.* São Paulo, Mestre Jou, 1977.

LÜDKE, M. e ANDRÉ M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.* São Paulo, EPU, 1986.

LUQUET, G.H. *El Dibujo Infantil.* Barcelona, Médica y Técnica, 1981.

LURÇAT, L. *Pintar, Dibujar, Escribir, Pensar- El Grafismo en el Preescolar*. Madrid, Cincel, 1988.

LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N.; VYGOTSKY, L.S. *Linguagem, desenvolvimento aprendizagem*. São Paulo, Ícone/EDUSP, 1991.

MERÈDIEU, F. *O Desenho Infantil*. São Paulo, Cultrix, 1979.

MOREIRA, Ana Angélica A. *O espaço do desenho: a educação do educador*. 6. ed. São Paulo, Edições Loyola, 1995.

REILY, L. Usos da arte na pré-escola: alternativas. In: Camargo, L. (org.) *Arte-Educação: da pré-escola à universidade*. São Paulo, Nobel, 1989.

SILVA, S.M.C. *Condições sociais da constituição do desenho infantil*. Campinas, 1993. 163p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação- UNICAMP

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Serviço de Biblioteca e Documentação PCARP/USP *Referências e Citações Bibliográficas: manual de orientação* Ribeirão Preto, 1996.