

372.879

M7582

TES/MCM



Universidade Federal de Uberlândia

ADELMA PISTUN MONTAGNA

EXPRESSÕES DE GÊNERO NO DESENHO INFANTIL

SISBI/UFU



1000203775

UBERLÂNDIA - MG
2001

ADELMA PISTUN MONTAGNA

EXPRESSÕES DE GÊNERO NO DESENHO INFANTIL

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

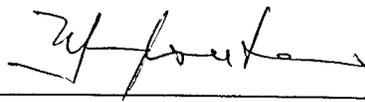
Orientadora: Prof^a Dr^a Sandra Vidal Nogueira

UBERLÂNDIA - MG
2001

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Sandra Vidal Nogueira



Prof. Dr. Miguel Luiz Contani



Prof.^a Dra. Graça Aparecida Cicillini

Uberlândia 18/12 /2001

AGRADECIMENTOS

À DR^a Sandra Vidal Nogueira pela valiosa orientação.

Ao DR. Miguel Contani pelas inúmeras contribuições.

Aos colegas que direta ou indiretamente contribuíram para a construção deste trabalho partilhando seus conhecimentos e tornando-se amigos.

A todos os meus mestres, e aos mestres da minha vida:

À minha mãe com quem aprendi perseverar com ternura;

Ao meu pai (In memoriam) com quem aprendi a sonhar e realizar;

Ao meu marido, com quem aprendi que dividir é somar e multiplicar,

Aos meus filhos com quem aprendi a dimensão do amor.

Há uma educação inconsciente que jamais cessa. Pelo nosso exemplo, pelas palavras que pronunciamos, pelos atos que praticamos, influímos de uma maneira contínua sobre a alma de nossos filhos.

Emile Durkheim

MONTAGNA, Adelma Pistun. **Expressões de gênero no desenho infantil.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

RESUMO

Estabelece um *tríplice olhar* sobre o desenvolvimento do desenho infantil, que se sustenta nos estudos de Moreira, Lowenfeld e Luquet. Com o objetivo de observar os desenhos de meninos e meninas de uma turma de educação infantil de uma escola privada da região central de Londrina, identifica como, por meio do repertório expresso, as concepções de gênero se manifestam nessas crianças. Estudo sobre gênero no contexto da educação infantil, a investigação busca conhecer, nas singularidades, as nuances de um caleidoscópio de possibilidades expressivas. Parte do pressuposto de que os papéis sexuais e as identificações de gênero são construtos sociais e, ainda, que os modos de ver e interpretar a realidade são produtos das possibilidades reais de uma determinada época e espaço. Constatou, efetivamente, diferenças entre desenhos de meninos e desenhos de meninas.

Palavras chaves: Desenho Infantil, Gênero, Educação Infantil

MONTAGNA, Adelmá Pistun. **Gender expression's on children's drawings.** 2001. Dissertation (Master's degree dissertation) – Federal University of Uberlândia, Uberlândia, 2001.

ABSTRACT

Effects a *triple look* at the development of the children's drawing based on the perspectives that can be found in the studies of Moreira, Lowenfeld e Luquet. Aimed at observing drawings produced by infant males and females in a private elementary education school in downtown Londrina, it identifies, by the means of expressed repertory, how gender issues will appear among them. A children's education study on gender, the investigation seeks to uncover particular elements of a kaleidoscope of expression possibilities. Having as its main assumption the idea that sexual roles and gender identification are social constructs and that, moreover, the ways of looking at and interpreting reality are direct produces of a determined time and space, it effectively found differences between male and female drawings.

Key Words: Children's Drawing, Gender, Children's Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I – A CONSTRUÇÃO DE GÊNERO NO REPERTÓRIO GRÁFICO INFANTIL	20
1.1 A Construção de um Repertório	20
1.2 A Construção de um Personagem.....	23
1.3 A Construção Social do Conceito de Gênero.....	23
1.4 Reflexões Sobre Identidades Sexuais e Identificação Sexual	32
1.5 Uma Escola para a Construção de Identidades de Gênero	41
CAPÍTULO II – TRAÇOS DO DESENHO PRIMITIVO NO DESENHO DA CRIANÇA: O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM GRÁFICA DO HOMEM	44
2.1 O Desenho como Linguagem Gráfica Infantil	47
2.2 Três Autores: um Percurso	49
2.2.1 Moreira e o Jogo do Desenho	50
2.2.2 Lowenfeld e as Fases do Desenho Infantil	52
2.2.3 O Realismo de Luquet.....	63
2.2.3.1 As Narrativas Gráficas Como Mensagens Visuais	69
2.3 Um Tríplice Olhar para o Desenvolvimento do Grafismo Infantil	75
CAPÍTULO III – OBSERVAÇÃO DA REALIDADE	81
3.1 Localizando a Pesquisa	81
3.2 Desenhistas.....	83
3.3 Desenhando Linhas : a Linha Vira Desenho.....	85
3.4 Participando do Diálogo	86
3.5 Desenrolando a Linha : Desvendando o Desenho.....	88
3.6 Lendo a Linha e Ouvindo o Desenho Delas.....	89
3.7 Nuances de um Caleidoscópio.....	91
3.8 Lendo a Linha e Ouvindo o Desenho Deles.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS	138

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Garatuja.....	53
FIGURA 2 - Garatuja controlada.....	54
FIGURA 3 - Garatuja nomeada.....	54
FIGURA 4 A - Pré- Esquema	55
FIGURA 4 B - Pré- Esquema	55
FIGURA 5 - Esquema	56
FIGURA 6 - Desenho com uma linha de base	57
FIGURA 7 - Desenho com duas linhas de base	57
FIGURA 8 A - Plano e elevação	58
FIGURA 8 B - Transparência.....	58
FIGURA 9 A - Rebatimento ou dobragem.....	59
FIGURA 9 B - Rebatimento ou dobragem	59
FIGURA 10 - Simultaneidade de tempo x espaço / frente x perfil	60
FIGURA 11 A - Tipo Háptico.....	62
FIGURA 11 B - Tipo Visual	62
FIGURA 12 A - Elementos abstratos	65
FIGURA 12 B - Sobreposição	66
FIGURA 12 C - Sobreposição	66
FIGURA 13 - Planificação.....	67
FIGURA 14 - Simultaneidade de frente e perfil	67
FIGURA 15 A - Narrativa Simbólica.....	70
FIGURA 15 B - Narrativa Epinal	71
FIGURA 15 C - Narrativa Epinal.....	71
FIGURA 16 A - Narrativa Sucessiva sem repetição.....	72
FIGURA 16 B - Narrativa Sucessiva sem repetição.....	73
FIGURA 17 - Narrativa Sucessiva com repetição.....	74
FIGURA 18 - Aluna A.....	94
FIGURA 19 - Aluna B.....	94
FIGURA 20 - Aluna C.....	97
FIGURA 21 - Aluna D.....	97
FIGURA 22 - Aluna E.....	97
FIGURA 23 - Aluna F	100
FIGURA 24 - Aluna G	102
FIGURA 25 - Aluna H	104
FIGURA 26 - Aluno I.....	107
FIGURA 27 - Aluno J	108
FIGURA 28 - Aluno K.....	110
FIGURA 29 - Aluno L.....	113
FIGURA 30 - Aluno M.....	113
FIGURA 31 - Aluno N.....	113
FIGURA 32 - Aluno O	117
FIGURA 33 - Aluno P.....	120
FIGURA 34 - Aluno Q	121
FIGURA 35 - Aluno R.....	123
FIGURA 36 - Aluno S.....	126

INTRODUÇÃO

Experiências vividas como professora de Artes em escolas Públicas, Municipais e Estaduais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, provocaram e alimentaram o interesse por reflexões sobre os desenhos das crianças e dos jovens, desenhos estes que se mostravam como radiografias sociais e culturais. Essas reflexões se alongaram, se repetiram e se aprofundaram durante a trajetória profissional, intensificando-se e avolumando-se no contato e nas trocas ocorridas com alunos e professores dessas instituições de ensino e com os alunos do curso de Habilitação em Artes Plásticas da Universidade Estadual de Londrina, nesse último caso, mais especificamente no âmbito das disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino de Artes Plásticas e dos estágios curriculares desse curso, atividades sob nossa responsabilidade.

Observando a expressão artística da criança, mas em especial o desenho, pela simplicidade da técnica com que esta se utilizava da linha colorida ou não, sobre um suporte, construindo uma série de formas que davam visibilidade ao seus pensamentos, suas vivências e experiências, aprendizados e construções de conceitos sobre as coisas e sobre o mundo, observamos indícios dos inúmeros fios que tecem o ser social e cultural, o que possibilitava inferir a respeito da condição social da criança, seu ambiente cultural e religioso, seus hábitos, preferências e costumes.

Pelas observações dos desenhos infantis era possível também, inferir se o desenho fora produzido por um menino ou por uma menina, tomando como referência a maneira como utilizavam os elementos estruturais, ou pelos assuntos apresentados em forma de narrativas gráficas. Essas observações empíricas não eram suficientes, não saciavam por inteiro a curiosidade, não respondiam nossas dúvidas. Nosso objetivo não era a interpretação do desenho da criança, mas uma forma de compreender o seu desenvolvimento, sua constituição, já que a literatura nos dizia que a criança se utilizava desta linguagem como uma forma de registrar suas percepções, seus conhecimentos, suas emoções, vontades, imaginação e memória. Procurávamos, então, compreender esse código para

dialogar com a criança por meio do seu desenho, ou melhor dizendo, buscávamos uma forma de participar do diálogo travado entre a criança e o seu desenho.

Tanto as observações dos desenhos infantis, quanto as reflexões sobre a prática das estagiárias, apontavam para a necessidade de aprofundamento de conhecimentos sobre as possibilidades e as limitações que as crianças encontravam ao se utilizar dessa linguagem plástica. O conhecimento sobre o desenho da criança, sobre a construção e desenvolvimento desta linguagem, sobre os conteúdos expressos em seus desenhos, poderia ampliar as possibilidades do diálogo com a criança e seu meio, contribuindo para a clareza e segurança na compreensão que pais, professores, psicólogos ou sociólogos têm da própria criança e do seu desenvolvimento.

Encontramos vários autores que pesquisaram o desenho infantil enfocando diferentes aspectos, como no caso de Lowenfeld e Brittain (1977), que afirmam que o desenho tem fases que são determinadas pelo desenvolvimento cognitivo da criança; ou Luquet (1969) que afirma que o desenho infantil se desenvolve em busca de um realismo visual, mostrando as influências culturais presentes em cada criança. Mèredieu (1974) se aproxima desses dois autores admitindo a influência do meio na produção infantil. Kellong (1979) estudou os traços recorrentes nos desenhos produzidos por crianças da mesma idade, considerando as influências geográficas, culturais e temporais que os diferenciam. Ostrower (1978) pesquisa a criatividade infantil admitindo que a criação para a criança não é uma questão individual, mas exposta às influências culturais de cada uma. Fazendo um paralelo com o jogo, Moreira (1984) estuda o desenho infantil apontando para a necessidade das interações criança -criança, adulto- criança e adulto- adulto.

A pesquisadora Iavelberg (1993) se contrapõe à idéia de arte infantil espontânea e natural, já que a criança ao desenhar, está expressando o contexto no qual se acha inserida. Para ela, o "desenho cultivado" não é cópia, mas o resultado da construção e da interpretação que o sujeito dá àquilo que está fazendo. Pillar (1994) considerou como a criança concebe seu próprio desenho abordando o desenho do ponto de vista do sujeito, enquanto Ferreira (1996) valoriza a fala da criança a respeito do que está desenhando, apontando para a importância do

significado subjetivo do desenho, aquilo que os traços e as cores não dizem, mas estão nas entrelinhas e só a fala da criança pode confirmar. Neste sentido, Martins (1992) clama por um “sensível olhar pensante” que não decifre o desenho ou os elementos, mas o que a criança queria dizer no contexto em que estava inserida, enquanto Silva (1993), focaliza algumas das condições sociais da produção da atividade gráfica enfatizando as trocas de experiências entre as crianças e com a professora em sala de aula.

Poucos autores brasileiros pesquisaram gênero no desenho infantil. A pesquisadora Gobbi (1997), identifica relações de gênero em desenhos de meninos e meninas da periferia paulistana na faixa etária de 4 anos, observando como as crianças representavam os papéis masculino e feminino na vida familiar, através dos desenhos e das falas. Di Leo (1991) pesquisou como a criança percebe as diferenças sexuais e os papéis na sociedade ocidental, enquanto Teixeira e Otta (1998) realizam uma análise de conteúdo sexual encontradas em grafitos de banheiros e constata que os meninos representam xingamento, enquanto as meninas lhes fazem elogios.

Na década de 50, Marino (1957) pesquisou sobre a sexualidade infantil e o desenho focalizados sob a ótica da psicologia, apontando os temas recorrentes no grupo de meninas e no grupo de meninos de Ribeirão Preto. A pesquisadora italiana Belotti (1979), procurou as relações de gênero entre as crianças através de sua literatura, seus jogos e brincadeiras. Sua preocupação é encontrar como os meninos e as meninas estão percebendo as influências sociais e as representam através dos seus desenhos. Ambos perceberam que há a representação de um mundo feminino e um mundo masculino bastante diferentes vistos por olhos de meninos e de meninas.

É a abordagem fundamentada nas interações sociais que aqui nos interessa, uma vez que se concebe a construção de conhecimento tanto sobre gênero quanto sobre o desenho como fruto da atividade da criança, e a linguagem gráfico-plástica como um sistema de representação do qual a criança se utiliza para se expressar, comunicando os conhecimentos construídos pelas interações ocorridas na sua ambiência. Se a criança nos fala pelo desenho, se o desenho da

criança fala por ela e sobre ela, ou ainda, se o seu desenho pode ser considerado uma escritura, um retrato das suas vivências, experiências e dos seus conhecimentos, então os conceitos que a criança tem sobre seus papéis dentro de uma sociedade serão expressos através dos seus desenhos.

Entendendo gênero como a construção social das diferenças entre homens e mulheres e dos papéis sociais que ambos representam dentro da sociedade a que pertencem e com base no pressuposto de que a percepção, os conceitos e as representações sociais são construtos sociais, e que os modos de ver e interpretar a realidade são produtos das possibilidades reais de uma determinada época e espaço, pretende-se analisar por meio do repertório expresso no desenho infantil, as concepções que as crianças fazem ver sobre gênero no contexto da educação infantil. A partir daí, um conjunto de questões pode ser apontado:

- Se as diferenças dos papéis sexuais e as identificações de gênero são aprendidas culturalmente e farão parte do repertório de conceitos da criança, e se esse repertório é utilizado por ela para registrar suas experiências e vivências, então o desenho do menino difere do desenho da menina?
- As formas de vivenciar, experimentar e observar a natureza diferem entre meninos e meninas?
- A representação do tempo e do espaço apresenta diferenças entre meninos e meninas?
- Existem diferenças na maneira como meninos e meninas se utilizam dos elementos plásticos visuais em seus desenhos?
- A criança cria formas de representar que as diferenciem como meninos ou meninas?
- Como o movimento é representado por meninos e meninas?

Com o objetivo de responder a essas questões, optamos por uma pesquisa de campo de cunho etnográfico e com observação participante, como nos apresenta Biklen (1994, p.16) : "O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhece-las, dar-se conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa".

Assim, realizamos observações diretas de crianças de 5 a 6 anos em seu ambiente escolar, em atividade de desenho de livre expressão, em que a criança pudesse se utilizar da linha para tornar perceptível seus pensamentos, suas vivências e seus conceitos.

Ainda segundo Biklen (1994, p.150), num estudo de observação participante, todos os dados são considerados importantes e constituirão as “notas de campo”, que são um “relato de tudo aquilo que o investigador ouve, vê, experimenta e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Afirma ainda que “este termo refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais”

As análises dos desenhos e escutas das falas das crianças foram norteadoras para a realização de entrevistas com os alunos, professores, e coordenadores da escola. Priorizaram-se, então, as “entrevistas em profundidade”, ou “não estruturadas” onde o “objetivo do observador é o de compreender, com bastante detalhe, o que é que professores, diretores e estudantes pensam e como é que desenvolveram os seus quadros de referência” (BIKLEN, 1994, p.17). As observações e as entrevistas, fizeram parte das notas de campo que serviram de suporte para as análises dos desenhos coletados.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, sendo que o primeiro aborda a constituição do repertório referencial de uma criança, a construção de sua identidade sexual, a aquisição e aprendizado dos papéis sexuais e de gênero, apontando para o papel da Educação e da Escola na construção da identidade e da identificação sexual da criança.

O segundo capítulo é devotado ao estudo do desenvolvimento do desenho na criança com especial destaque para as semelhanças com o desenho do homem primitivo. Há um enfoque de constituição e de desenvolvimento do grafismo infantil.

O terceiro capítulo foi destinado à observação e descrição da realidade (um olhar sobre os desenhos dos meninos e das meninas) em que foram feitas as considerações teórico-metodológicas que caracterizam o campo observado. Consta de descrição da escola selecionada como campo da pesquisa, do grupo de alunos que compõem a sala de aula e das crianças em particular, cujos desenhos foram observados e analisados. Nesse capítulo, foram descritos, ainda, a trajetória metodológica para a observação da realidade e os procedimentos da pesquisa para a coleta e análise dos dados. As reflexões são apresentadas com base na fundamentação do que chamamos "olhar tríplice" no primeiro capítulo com as formulações de Luquet, Moreira e Lowenfeld em complemento às considerações sobre gênero descritas naquele capítulo.

Adotamos a pesquisa qualitativa, mais especificamente a pesquisa etnográfica, que segundo Biklem (1994), ou Ludke e André (1986), é um tipo de pesquisa em que o pesquisador é o principal instrumento, a fonte direta é o ambiente natural da pesquisa e os dados coletados são primários e essencialmente descritivos. A observação direta é o recurso mais utilizado, possibilitando a combinação de vários métodos de coleta dos dados que são analisados de forma indutiva, uma vez que o pesquisador não recolhe os dados para confirmar hipóteses pré-estabelecidas, mas ao cruzar os diversos dados obtidos, tem condições de fazer uma descrição mais aprofundada da realidade estudada.

As abstrações surgiram à medida que os dados coletados começaram a ser agrupados tendo em vista que o suporte teórico caminhou junto com as observações, sedimentando-as e apontando para questões que foram aprofundadas. Para se definir o campo da pesquisa, foram visitadas quatro escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo duas públicas e duas privadas. Na ocasião, algumas turmas foram observadas de forma sistemática, para apreciação das atividades de desenho espontâneo das crianças e levantamento das possibilidades de uma observação direta, nos moldes da pesquisa etnográfica.

Na primeira escola pública observada, as crianças entre 6 e 8 anos, utilizavam o desenho como linguagem gráfica em raros momentos nas aulas de Artes. Estas aulas eram destinadas ao cumprimento de um programa de conteúdos

e técnicas variados, incluindo apreciação de obras de arte, numa tentativa de cumprir os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs- que orientam para uma proposta triangular de ensino de arte, que contempla o “Ver”, o “Conhecer” e o “Fazer”. (BRASIL, 2000)

Nos PCNs, o “Ver” é entendido como fruição ou apreciação das manifestações artísticas, o “Conhecer”, como a aquisição dos conteúdos que envolvem estas manifestações e o “Fazer”, como as possibilidades de manifestações e expressões artísticas da criança, incluindo todas as linguagens (visuais, sonoras ou corporais). Observamos que as propostas de “Fazer” , nesta escola, eram sempre destinadas à fixação de conteúdos de história da arte ou de apreciação artística. Desse modo, a criança não dispunha de muitas oportunidades de se expressar de forma totalmente livre, sem a preocupação de cumprir uma tarefa proposta pelo professor.

Observamos que, nas aulas de artes, não se dispensava muito tempo para o desenho espontâneo da criança e quando atividades com esse objetivo eram propostas ao aluno, ele se sentia preso à procura de uma única resposta correta para a tarefa recebida, não se expressando livremente.

Pudemos observar algumas atividades nesta escola, que passamos a descrever para melhor compreensão da realidade e como justificativa da escolha do campo da pesquisa. Assim, após a análise descritiva da obra “O quarto de Van Gogh” e reflexões sobre conteúdos e acontecimentos que marcaram seu tempo e que envolveram a vida e a obra de Van Gogh, a professora propôs às crianças que desenhassem seu quarto de dormir. Os resultados foram analisados de forma sistemática com a colaboração da professora da turma, oportunidade em que procuramos perceber nos desenhos não só as diferenças decorativas dos quartos das meninas e dos meninos, mas as formas como meninos e meninas construíam seus desenhos de representação. Percebeu-se que os desenhos das meninas davam mais pistas sobre quem vivia ali, se preocupavam com detalhes decorativos e perceptivos, enquanto os meninos traçavam as linhas principais dos móveis e pintavam rapidamente de cores sóbrias, não se atendo aos detalhes perceptivos ou decorativos.

Na segunda escola pública visitada, a professora de arte não seguia um programa definido, como também não possibilitava a livre expressão da criança, interferindo tanto no conteúdo quanto na forma de expressão e de comunicação da mesma. Tinha, como objetivo, “ensinar técnicas de desenho às crianças”. Preocupava-se em desenvolver atividades de desenho de observação e tentava “corrigir” o desenho “deformado” da criança.

É bom lembrar que aquelas crianças estavam freqüentando as turmas de primeiro ano do ensino fundamental tendo em média seis ou sete anos de idade e, portanto, estavam na fase esquemática em que a criança cria símbolos para representar o real vivido e vivenciado, procura dar o máximo de informações em seus desenhos, mas não é capaz de representar a realidade visual do adulto. Não tem ainda noções de perspectiva, de profundidade, de volume ou de terceira dimensão.

Duas das propostas de atividades desta professora para com crianças de 6 a 7 anos, foram observadas. Na primeira proposta, as crianças deveriam desenhar a fachada de sua casa, e, para isso, deveriam ir para o outro lado da rua e se colocar a olhar e desenhar o que viam. Quando as crianças apresentaram os resultados, a professora ficou aborrecida porque eles não foram capazes de perceber ou de representar em perspectiva, como era o desejado. Os desenhos mostravam detalhes que não poderiam ser vistos de frente ou do lado de fora da casa e a professora tentava fazer com que a criança visse como ela estava vendo a fachada do colégio, pedia para a criança corrigir os erros apresentados, não sendo capaz de perceber que as crianças tentaram desenhar tudo o que sabiam sobre suas casas e não só o que estava sendo observado naquele momento em que desenhavam, como era próprio para sua idade.

A segunda proposta foi pintar um desenho, que já vinha mimeografado, de um calendário que representava as estações do ano. A exigência da professora era para que fossem “criativos” nas escolhas das cores para cada estação. Mais uma vez ela se aborreceu com os resultados apresentados, pois todos os alunos usaram as mesmas cores para representar o inverno, o verão, a primavera e o outono, respectivamente, com diferenciações quase imperceptíveis. Embora

tenham-se percebido as sutis diferenças como meninos e meninas resolveram seus problemas colorísticos, fosse na maneira de traçar a linha, ou ao acrescentar detalhes decorativos aos desenhos mimeografados, diferenciando-o dos demais, não foi possível uma análise dos trabalhos com essa professora, já que o desenho espontâneo da criança não era valorizado ou oportunizado por ela.

A terceira escola visitada era uma escola privada, e a sala observada era de crianças entre 5 e 6 anos. Aqui a professora se dedicava a apresentar a cada dia uma nova "técnica" a ser experimentada pela criança, priorizando o processo e o conhecimento de técnicas e matérias diversos como objetivo. O trabalho apresentado pela criança nem sempre apresentava um repertório gráfico próprio da criança. A professora realizava a maior parte dos trabalhos, deixando para os alunos os procedimentos mais fáceis. Estas deveriam apresentar no mínimo um trabalho de cada técnica para as exposições realizadas, com o objetivo de mostrar aos pais as produções dos alunos. Nesta escola foi possível perceber algumas diferenças nos trabalhos dos meninos e das meninas na utilização das cores e acréscimo de elementos decorativos, mas não foi possível observar a construção do desenho da criança com a utilização de um repertório cotidiano próprio. A professora desta turma não pretendia "perder tempo" com atividades de livre expressão, dizendo que a criança nesta idade não sabe desenhar.

Na quarta escola, escola privada e bastante central, observou-se que o aluno tinha mais liberdade de expressão, não sofrendo limitações ou imposições de conteúdos expressivos, de técnicas ou de formas de representações, utilizando-se do desenho de maneira bastante espontânea, tornando perceptível seu repertório vivencial e convival em seus desenhos. Observamos que, nesta escola, não existia um tempo determinado à arte ou ao desenho, mas o aluno tinha muitas oportunidades de se expressar pelo desenho em vários momentos. O aluno podia se utilizar do desenho de forma livre para expressar suas idéias e vivências, sem a preocupação com o cumprimento de atividade proposta para a concretização de conteúdos. Optamos, então, por essa última escola para a realização da pesquisa.

Nossas observações foram direcionadas às crianças entre cinco e seis anos, de uma classe do último período de Educação Infantil. A criança é aí focalizada no último estágio da Educação Infantil, denominado, nesta escola, de “nível seis”, por se constituir de crianças que completam seis anos no decorrer do ano letivo, e que estavam em processo de alfabetização. Lembrando que neste momento a criança ainda não domina os códigos da leitura e da escrita dos adultos, mas é capaz de criar recursos visuais para se comunicar de forma participativa com o seu mundo e com o seu meio através de várias linguagens, inclusive através do desenho.

Passamos a observar as crianças dessa turma em atividades de desenho, procurando ver as representações elaboradas pelos meninos e pelas meninas, os temas e os elementos expressos como repertório gráfico. Observamos que estes abordavam suas brincadeiras e atividades cotidianas, assim como um texto escrito o desenho comunicava suas vivências, experiências e construções elaboradas no convívio com seus grupos. Essas constatações apontaram para a necessidade de observá-los, também, em atividades recreativas e para a realização de entrevistas em profundidade com essas crianças a fim de compreender como elas percebiam e vivenciavam seus espaços de brinquedo e como tudo era traduzido nas diferenças entre meninos e meninas em seu cotidiano e na construção de suas identidades de gênero a partir dos seus papéis sexuais. Essas entrevistas em profundidade foram realizadas, também, com os professores da turma e com a coordenadora da escola que é psicóloga, com o objetivo de compreender como esses profissionais percebiam essas crianças e os conceitos de gênero que elas estavam construindo e que eram transmitidos por meio das diversas linguagens utilizadas pela criança para se comunicar.

A observação participante acompanhou todo o ano letivo de 2001, sendo que os desenhos que fizeram parte das análises foram coletados num único dia no final do primeiro semestre, possibilitando o aprofundamento das análises durante todo o segundo semestre de aulas.

A atividade proposta para a criança foi um desenho de livre expressão, onde cada criança desenhou o que gostava de desenhar, da forma como

conseguiu fazê-lo para torna-lo compreensível, utilizando-se de uma caixa de canetas hidrográficas e uma folha de papel branco. A atividade foi proposta pelo professor regente da classe e os dados coletados foram analisados observando-se os elementos visuais presentes no desenho como a linha, a cor e as formas criadas pela criança para compor seu espaço de desenho e dar entendimento ao seu tema, assim como as proporções entre os elementos. Observaram-se ainda, os recursos utilizados pelas crianças para representar os diferentes tempos e espaços em que a cena se desenvolve e os recursos utilizados para dar o movimento da cena. A fala da criança durante a produção do desenho não se constituiu no objeto principal de análise, mas foi importante para o entendimento das narrativas.

CAPÍTULO I

CONCEPÇÕES DE GÊNERO NO REPERTÓRIO GRÁFICO INFANTIL

1.1 A Construção de um Repertório

A educação ocorre ao longo de toda a vida pois, desde o nascimento, a criança é exposta a situações de aprendizagem em que todo o seu corpo participa e interage com o mundo. Não só o olho e o ouvido, mas todos os sentidos são captadores de conhecimentos e informações do seu meio e dos grupos com os quais ela convive.

Nessa *convivialidade*, a criança adquire informações, intercambiando-as, fazendo conexões infinitas com os conhecimentos já adquiridos e deixando em aberto possibilidades para novos contatos e conseqüentemente novos conhecimentos. Essa rede de conhecimentos a que Assmann (1999) chamou "rizomas de conceitos", demonstra que o conhecimento não pode ser algo ordenado, organizado e planejado para ser transmitido de um indivíduo para outro, como ocorre na lógica disciplinar e hierárquica própria do "paradigma arbóreo"¹. Trata-se de algo construído pelo sujeito e a depender das ligações que o meio lhe permitir, ancorado no "paradigma rizomático"², onde os conhecimentos apresentam vários pontos de partida, já que podem dar acesso a infinitos pontos de conexão.

¹ "A metáfora tradicional da estrutura do conhecimento é arbórea: ele é tomado como uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar fincadas em solo firme (as premissas verdadeiras), com um tronco sólido que se ramifica em galhos e mais galhos, estendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade." (GALLO, 1997, p.122).

² "A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como paradigma imagético aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenáticos, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo pelo qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto".
(*Ibidem*, 1997, p.124).

Tanto em Vygotski (1991) como em seus seguidores Lúria (1991) e Leontiev (1991), encontramos uma visão de desenvolvimento baseada na concepção de organismo ativo, cujo pensamento é construído paulatinamente num ambiente que é histórico e, em essência, social. O primeiro autor estabelece, como um de seus pressupostos básicos, a idéia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social.

Defende ainda Vygotski, em outra oportunidade (1989), a idéia de contínua interação entre as mutáveis condições sociais e a base biológica do comportamento humano. O processo de formação de pensamento é despertado e acentuado pela vida social e pela constante comunicação que se estabelece entre crianças e adultos, a qual permite a assimilação da experiência de muitas gerações, pois a criança já nasce num mundo social e, desde o nascimento, vai formando uma visão desse mundo através da interação com adultos e crianças mais experientes.

A construção do real pela criança, ou seja, a apropriação que esta faz da experiência social parte, pois, da interação com os outros e, paulatinamente, é internalizada por ela. Os conceitos são construções culturais, assimiladas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento, e é o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece o universo de significados que ordena o real em categorias, ou seja, em conceitos, que são nomeados por palavras da língua desse grupo. A linguagem do grupo cultural dirige tal processo de formação de conceitos e o desenvolvimento de um conceito já está pré-determinado pelo significado que a palavra que o designa tem na linguagem dos adultos pertencentes a esse grupo. Assim, a palavra "carro" só será compreendida em seu significado, por membros de um grupo que conheçam um carro, que saibam quais as características e qual é a função de um carro.

Oliveira (1992, p.31), estudando as obras de Vygotsky, nos afirma que na situação da criança, em suas interações sociais imediatas, são os conceitos "cotidianos" ou "espontâneos", aqueles "conceitos desenvolvidos no decorrer da atividade prática da criança, de suas interações sociais imediatas". Já os "conceitos científicos" são aqueles adquiridos por meio de ensino, ou da educação escolarizada

como parte de um sistema organizado de conhecimentos onde a criança é submetida à instrução escolar.

Assim, é possível dizer que um conceito cotidiano de uma criança é algo impregnado de experiências particulares, já que é na convivialidade com seu grupo social que a criança vai descobrindo e construindo significados para o mundo físico, psicológico, social, estético e cultural. Ela interage com o meio, e cada objeto ou elemento do seu cotidiano é uma nova experiência frente a qual ela atua. Como nos diria Wallon e Brittain (1968), os conceitos sociais e culturais são construídos nessa cotidianidade, ou, na solidariedade existente entre a ambiência e o indivíduo.

Desde bem cedo, a criança percebe que os seres e as coisas com as quais convive se apresentam com semelhanças ou diferenciações. Das impressões recebidas, ela constrói conceitos e representações sobre o mundo e as coisas, e com isso, armazena dados para a construção do seu repertório pessoal. Desta forma, “a criança vai registrando tudo o que faz, ainda que de forma totalmente internalizada, mas já formando seu banco pessoal de dados vividos, de lembranças”. (OLIVEIRA, 1998, p.20)

Dependerá de suas vivências e experiências com seu *grupo de pertença*, a construção e ampliação desse repertório que, segundo Meserani (1986, p.17-8), é “um arquivo dinâmico de experiências reais e simbólicas de uma pessoa ou grupo social”. As representações sobre os conceitos das coisas, podem ser individuais ou coletivas - entendendo coletivas como sociais, culturais, ou grupais - lembrando que esse repertório tem ocorrência no conceito de memória, de imaginação e, em última instância, no conceito de conhecimento, que são arquivos dinâmicos.

Esse repertório vivencial será o repertório referencial para suas expressões e será representado em suas linguagens orais, corporais, espaciais, gráficas, ou plásticas, através de símbolos que representam os conceitos que a criança criou e desenvolveu até aquele momento, para aquele objeto, ou para aquele conhecimento. Pode-se dizer que a criança se apropria das imagens

percebidas em sua ambiência ou construídas pelas interações que o meio lhe propicia, reelaborando-as e reutilizando-as de maneira própria.

1.2 A Construção de um Personagem

Vivendo num mundo que é social, os indivíduos participam de várias instituições, desempenhando inúmeros papéis. É a sociedade e a cultura de cada povo que determina como os indivíduos vão incorporar esses papéis, a depender das interações e do meio onde elas ocorrem. Berger e Lukmann (1973), entendem que ao desempenhar papéis, o indivíduo participa de um mundo social e quando um indivíduo interioriza papéis, o mundo institucional torna-se subjetivamente real para ele. E, ainda, o fato de os indivíduos desempenharem papéis torna possível a continuidade da existência das instituições sociais e sua manifestação na experiência real.

Esses papéis nos são dados através de padrões e regras arbitrárias que a sociedade estabelece para seus membros e que vão modelando os sujeitos, definindo seus comportamentos, seus costumes, suas roupas e até seus modos de se relacionar ou de se portar. Amâncio (1998) estudou o modo como uma pessoa pode assumir identidades diversas de acordo com as relações sociais em que está inserida (sociais, de crenças, políticos, e sexuais). Ela afirma que é a natureza das relações em que as pessoas participam que modela como elas se comportam em relação aos outros, ou como elas se representam reciprocamente e se constroem numa identidade própria.

1.3 A Construção Social do Conceito de Gênero

A expressão "gênero"³, foi criada para dar conta dos aspectos sociais do sexo e da construção cultural e simbólica das relações entre eles.

³ Segundo Grossi (1994, p.252), o termo gênero é confuso e ambíguo em português, mas muito utilizado por pesquisadores do assunto que o adaptaram do conceito em inglês "gender", para falar da construção cultural e

Essa expressão vem sendo utilizada por autores como Mead (1988), Scott (1990), Badinter (1986), Belotti (1979), Louro (1999), 2000), Strey (2000), Werebe (1998) e Amâncio (1994), que entendem “gênero” como a construção social das diferenças entre homens e mulheres e dos papéis sociais que ambos representam dentro da sociedade a que pertencem. Esses, entre outros autores, nortearão os conceitos de gênero desta pesquisa.

Segundo Scott (1990, p.14), gênero é “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e gênero é o primeiro modo de dar significado ao poder”. Estas diferenças podem ser observadas nos símbolos culturalmente invocados por uma sociedade, nos conceitos normativos que interpretam esses símbolos e que usualmente estão expressos nas doutrinas religiosas, educacionais, científicas, políticas e jurídicas e nas maneiras pelas quais as identidades de gênero são realmente construídas pelos sujeitos concretos.

A separação das esferas masculina e feminina é reconhecida e constatada em todos os grupos sociais pelos antropólogos que estudam as mais variadas culturas. Um exemplo desta constatação pode ser acompanhado pelos estudos de Mead (1988), antropóloga americana que analisou três diferentes culturas da Melanésia: os Mundugumor, os Tchambuli e os Arapesh. Os habitantes dessas tribos viviam numa mesma ilha, a poucas milhas de distância, mas tinham diferentes formas de assumir seus papéis masculinos ou femininos.

Na tribo Mundugmor, tanto as mulheres quanto os homens eram pacíficos, cuidavam das crianças com carinho e valorizavam a harmonia entre o casal e entre os habitantes da tribo. Na tribo Tchambuli, a agressividade era valorizada. Tanto homens quanto mulheres brigavam muito, ensinavam as crianças a serem independentes e contemplavam a força física. Na tribo Arapesh, observou-se uma inversão de papéis, com homens caseiros e pacíficos e mulheres agressivas atuando nos espaços públicos. A autora defendia a tese de que não existiam

atribuições naturais ligadas ao sexo biológico e sim atribuições sociais a que ela chamou de papéis sexuais.

Badinter (1986, p.220-221), considerou que a divisão do trabalho é própria da humanidade, encontrando na antropologia exemplos para suas afirmativas: “Em qualquer lugar e sempre, as relações técnico - econômicas do homem e da mulher são de estreita complementaridade, contrariamente ao mundo animal, que ignora toda especialização sexual na busca do alimento”.

A autora apresenta ainda, evidências da divisão sexual das tarefas encontradas nos fósseis hominianos : a mulher imobilizada por suas maternidades, o homem, nômade, explorador e caçador. Nos afirma que a colaboração na educação dos filhos é característica própria das sociedades humanas e que o aspecto humano da família não reside na proteção que o homem dá à mulher e aos filhos, mas no comportamento nutridor do homem, que ajuda a prover as necessidades das mulheres e dos filhos.

Considerando a família como núcleo cultural, Guimarães (1995), propõe o estudo das mudanças familiares como um fio condutor para a compreensão da relação entre sexualidade e educação. Um rápido sobrevôo sobre seus estudos nos mostra que o primeiro período da história teria sido “matriarcal”, onde a mulher era revestida de maior dignidade e autoridade. Era o símbolo de fertilidade numa sociedade da Deusa- Mãe. Neste período a mulher tinha controle sobre a maternidade e a descendência. E, segundo esta autora:

Ao descobrir-se gerador dos filhos, o homem estabeleceu a legitimação da descendência, apropriando-se deles assim como de suas mães. É o início da dominação, da repressão e controle do sexo, fortalecendo-se os laços familiares. (GUIMARÃES. 1995, p. 32)

Porém, antes mesmo de conhecer os vínculos entre sexualidade e reprodução, a família já apresentava a tradicional divisão do trabalho entre homens e mulheres, sendo que ao homem cabia a defesa externa do espaço tribal, da caça e coleta de alimentos e à mulher cabia o espaço interno e doméstico, a criação dos

filhos e preparo dos alimentos. A fabricação de cerâmicas, desenvolvimento da agricultura e criação de gado são legados do trabalho feminino.

Guimarães (1995, p.33) nos lembra, ainda que:

com a repressão, vai surgindo a família patriarcal, onde o acúmulo de poder está na geração mais velha masculina, sendo a autoridade centrada no homem, que se apropria tanto da força de trabalho quanto da subjetividade da mulher e dos filhos, que passam a lhe pertencer.

Desde o *homo sapiens*, a guerra e a caça são consideradas atividades masculinas, enquanto a "maternagem"⁴ é considerada atividade feminina. As atividades públicas são delegadas ao homem e as privadas às mulheres. Assim como os espaços internos e domésticos são destinados às mulheres, os espaços externos são destinados aos homens. Mesmo dentro de uma casa, as divisões dos espaços apresentam divisões de territórios, sendo que as áreas destinadas aos serviços domésticos, como cozinha, áreas de serviço e quintais são destinadas às mulheres, enquanto os espaços de descanso e lazer, como os quartos, salas e varandas, são masculinos.

Brandão (1999, p.116), afirma:

A metade anterior da casa se abre para o mundo de fora que é onde se recebem visitas, é simbolicamente o espaço dos homens. Do mesmo modo, a metade posterior, que se abre para o terreiro e que tem na cozinha o lugar de pleno trabalho caseiro, é simbolicamente o espaço feminino.

Parafraseando Badinter (1986), há alguns anos a divisão entre trabalho masculino e feminino vem se diluindo em algumas sociedades, com os homens aprendendo a fazer pelos filhos o que as mulheres fizeram ao longo dos tempos, e as mulheres tornando-se nutridoras, alternando com facilidade papéis masculinos e femininos, segundo períodos da vida ou momentos do dia.

⁴ Segundo Grossi (1994, p.256), a maternidade tem um suporte biológico, mas a forma como ela é vivida e social e culturalmente construída, é denominada "maternagem".

Sabe-se que no Brasil, atualmente, os papéis masculinos e femininos são bem determinados e distintos. Graciano (1978), divide essas diferenças em categorias, que passamos a resumir em tópicos: Em termos de comportamento, as mulheres realizam as tarefas domésticas, mas os homens não. Eles freqüentam bares sozinhos e as mulheres não. No nível das relações emocionais, mulheres choram com freqüência, são emotivas e inseguras, enquanto os homens não choram, são frios e corajosos. No nível de atitudes, a mulher mantém uma postura social receptiva e submissa diante da agressão e domínio masculino e a nível de valores a mulher prioriza o lar e os filhos enquanto o homem prioriza seu trabalho fora do lar.

Podemos encontrar na contracapa da obra de Belotti (1979), uma preocupação com a indicação do que é ou não adequado para cada sexo e desde quando estas indicações permeiam as preocupações dos futuros pais:

os condicionamentos na direção do papel designado a um ou outro sexo começa até mesmo antes do nascimento, quando se prepara o enxovalzinho: Rosa ou Azul", e prossegue com as escolhas- por parte dos adultos- dos jogos com que as crianças "podem" e "devem" brincar, das funções que se "pode" e se "deve" desempenhar.

Assim, a família dá início a esses aprendizados que continuam depois, na sociedade. Para Graciano (1978, p.33), a influência social atua de forma marcante sobre valores e atividades apropriados a cada sexo:

A influência do meio cultural na determinação do papel sexual começa mesmo antes do nascimento da criança, na medida em que os pais manifestam expectativas diferenciais bastante nítidas em relação ao comportamento de meninas e meninos.

As expectativas da família, o desejo dos pais e o investimento destes para com os filhos é diferente, se o bebê for menina ou menino. Desta forma:

os meninos são desejados pelo seu valor intrínseco, por aquilo que eles são capazes de produzir por si mesmos. As meninas serão desejadas pelo seu valor afetivo doméstico e sua futura capacidade maternal, porque farão mais companhia aos pais e serão mais dependentes. (BELOTTI, 1979. p.142)

Tão logo os pais fiquem sabendo o sexo do bebê, inicia-se o processo de formação da criança para o desenvolvimento de sua identidade de gênero, e em função do que eles consideram masculinidade ou feminilidade, poderão desencorajar ou estimular certos comportamentos, escolhendo o nome, estilo de roupas, maneira de se carregar a criança ou os tipos de jogos e brinquedos com os quais ela deverá brincar. Assim, o "indivíduo é sutilmente levado a desenvolver os interesses, as expectativas e os traços que são considerados próprios de seu sexo". (BARROSO, 1977, p.47)

Desta forma, sabe-se que "não é por causa de qualquer força inata que o bebê saberá que é do sexo macho e que se tornará masculino. Os pais ensinam, e da mesma forma poderiam lhe ensinar uma outra coisa".(BADINTER, 1986, p.255). A autora buscou ilustração para suas afirmativas nas experiências realizadas por Stoller (1978)⁵, onde duas crianças nasceram com a síndrome gênito-supra-renal: as duas são fêmeas no plano das gônadas e da endocrinologia, com estruturas sexuais internas normais, embora seus órgãos genitais externos sejam masculinizados. Uma das crianças é educada como menina e a outra é erroneamente identificada como menino, e educada como tal. Ao atingirem cinco anos, aquela que foi considerada menina, não tem dúvidas de *ser* uma menina e aquela que foi considerada um menino *sabe* que é um menino. Assim o que determinou o sentido de identidade não foram seus sexos (biológicos), mas suas experiências vividas após o nascimento, mostrando que os papéis masculino ou feminino não são determinados pela constituição hormonal e sim pela influência do ambiente social.

Torna-se necessária uma distinção entre o *sexo biológico* e o *gênero* que se refere ao fator psicológico inerente ao sexo ao qual o sujeito se sente pertencer, e que o impele a representar um papel feminino ou masculino. Psicologicamente, o papel sexual ou de gênero é o que a pessoa revela ou torna público para designar se é masculina ou feminina. Estes dois campos são distintos, não são simétricos e podem seguir vias totalmente independentes.

⁵ R. Stoler no prefácio de *Recherches sur l'identité sexuelle*, Gallimard, 1978, p.12.

Numa diferenciação mais exata, portanto, as formas pelas quais aparecemos, pensamos, agimos como homens ou como mulheres, constituem nossa identidade de gênero. Já as várias possibilidades de viver prazeres e desejos, que são sugeridas, anunciadas e promovidas socialmente, a forma como vivemos nossa sexualidade, constitui nossa identidade sexual. Então, as diferenças de gênero não podem ser confundidas com as diferenças de sexo, pois sexo é o que distingue biologicamente o homem da mulher e gênero diz respeito à construção social dessas diferenças. Assim, o conceito de sexo se situa numa esfera biológica, ao passo que o conceito de gênero se situa numa esfera social.

Os papéis sexuais, encontram definição em Graciano (1978, p.28), como:

um conjunto de normas referentes a atitudes, valores, reações emocionais e comportamentos que são considerados apropriados a cada sexo em cada cultura e momento histórico determinados. Não é possível falar de papéis sexuais, sem se considerar o momento histórico e a cultura onde estes papéis são determinados. Eles só existem em função do contexto social.

Sabe-se que a “maternidade”, por exemplo, tem um suporte biológico, mas a “maternagem”, que é a forma como ela é vivida, é social e culturalmente construída. Não é o fator biológico que determina o gênero, embora seja no corpo que fixamos nossa identidade, que mostramos aos outros quem somos. Às diferenças anatômicas e fisiológicas dos órgãos genitais cabem definir os dois tipos de sexo: macho e fêmea. Porém, a identidade de gênero que estabelece a masculinidade e a feminilidade é a função de vários fatores e não apenas sexo biológico.

As origens dessas diferenças são bastante controvertidas, podendo ser tanto os fatores genéticos e sociais ou aprendizagens espontâneas de comportamentos adequados para cada sexo através da identificação com modelos. Os cientistas biológicos atribuem as diferenças a fatores genéticos e hormonais, enquanto os cientistas sociais consideram-nas como fruto das pressões sociais dadas pelo reforço e encorajamento das atividades diferenciadas para meninos e meninas.

As identidades sexuais da criança, assim como a de gênero, são objetos de estudo em várias áreas das ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, e é consenso que são construídas desde o nascimento e se consolidam pela socialização ao longo de toda a vida. Desde o momento do nascimento, a criança é exposta a situações de aprendizagem e participa das práticas sociais e culturais de sua família e de seu meio, dos grupos com os quais convive. Os inúmeros papéis sociais são aprendidos nessa convivialidade, como destaca Erny (1981, p.10): “A educação se confunde com a vida concreta e cotidiana do grupo, desde o primeiro momento de sua vida, a criança está inserida no tecido social e se reveste de um papel que a marca e impregna.”

A construção do gênero é, portanto, “um processo infinito de modelagem - conquista dos seres humanos, que tem lugar na trama de relações sociais entre mulheres, entre homens e entre mulheres e homens”. (BRUSCHINI e COSTA, 1992, p.211). Para essa autora, os indivíduos são transformados em homens ou em mulheres, por meio das relações de gênero.

Assim, cada indivíduo constrói seu gênero, lançando mão dos termos sociais disponíveis na época e no lugar onde se encontra, pois cada indivíduo nasce num momento dado da história, no seio de uma cultura distinta, de modo que seus desejos, suas emoções e relações interpessoais são formados pelas suas interações com a cultura, dentro da sociedade em que vive. Assim, “escolher um gênero consiste em interpretar recebidas normas de gênero de forma a reproduzi-las e organizá-las de novo”. (BRUSQUINI e COSTA, 1992, p.189)

Pesquisas realizadas por Silva et al (1976) sobre as percepções dos pais em relação aos seus filhos, concluíram que os pais percebiam suas filhas como interessadas na vida familiar, preferindo seguir a comandar, preocupadas em ajudar e demonstrando consideração pelos outros; enquanto percebiam seus filhos como agressivos e competitivos e interessados em aventuras fora de casa. Essa pesquisa mostrou, ainda, que tais percepções estereotipadas afetam o comportamento dos filhos, pois à medida que um pai percebe a filha como afetiva, tende a reagir a ela com afetividade, reforçando seu comportamento.

Desta mesma forma, as mulheres são ensinadas a se sentirem fracas e inseguras e homens a não serem sentimentais. Assim, a percepção que a própria criança tem de si, colabora na construção da sua identificação, pois:

A criança se identifica com modelos que percebe como similares a si e não só imita o seu comportamento mas também emite novos comportamentos que julga estarem de acordo com regras que inferiu a partir da observação dos modelos com os quais se identificou, e a partir das demais informações que lhe são transmitidas. (BARROSO, 1977, p.57)

Maccoby e Jacklin (1974) apresentam uma revisão clássica sobre as percepções de gênero entre crianças, em que afirmam que até os quatro anos, as diferenças entre as percepções de meninos e de meninas sobre si mesmos, são muito pequenas, mas a partir dessa idade os meninos tendem a ser mais tipificados que as meninas e propensos a evitar “atividades de meninas”, além de estarem mais sujeitos à pressão social contra uma tipificação inadequada. Nas atividades lúdicas, as preferências já podem ser observadas a partir de 12 meses e tornam-se mais acentuadas ao final do segundo ano de vida, tornando-se explícitas dos 4 aos 6 anos de idade.

Assim como todas as atividades desenvolvidas por uma criança, o jogo e o brinquedo também apresentam diferenciações entre meninos e meninas. Eles são frutos de uma determinada cultura e refletirão as preferências desta cultura, concebidos com vistas aos diversos papéis e expectativas, obedecendo uma divisão de cores, em que o róseo é inadmissível para um menino, embora o azul possa ser utilizado por uma menina.

A partir dos cinco anos, as preferências se acentuam, sendo que as meninas elaboram cenas domésticas e os meninos cenas externas. Embora Erikson (1967) atribua essas diferenças aos fatores biológicos, relacionando o espaço fechado das cenas domésticas aos órgãos genitais internos femininos, sabe-se que as crianças correspondem às expectativas dos adultos e, “enquanto os garotos amadurecem a convicção de que têm direito a brincar, as meninas se vão persuadindo de que só têm direito a isto se tiverem realizado o seu dever, que consiste em tornar-se úteis”. (BELOTTI, 1979, p.81)

A autora se refere aos desenhos infantis afirmando existir um mundo feminino que difere do mundo masculino, sendo que o desenho de meninas refere-se quase exclusivamente a fatos ligados à vida familiar doméstica, onde os personagens são mulheres realizando algum tipo de trabalho, próximo ou dentro da casa, com pouca fantasia, pouca ação, cenas pobres e estáticas; enquanto que no desenho dos meninos, "os acontecimentos mais insólitos e excitantes são vividos apenas pelos homens, como também acontecem fora das paredes domésticas". (BELOTTI, 1979, p.148).

A mesma autora sustenta que "aos cinco anos, já está consolidada a identidade do menino e da menina, conforme os estereótipos masculino e feminino. Está pronto o macho agressivo, ativo e dominador. Como também a mulher dócil, passiva e dominada". (BELOTTI, 1979, p.151)

1.4 Reflexões Sobre Identidades Sexuais e Identificação Sexual.

Grossi (1994, p.256) afirma que "é muito difícil distinguir sexo de gênero, porque a construção de nossa identidade pessoal se constrói na nossa identidade sexual". A identidade sexual pode ser definida como o conjunto de características psicológicas associadas ao sexo do indivíduo e aparece desde muito cedo no auto- conceito da criança. É difícil definir como e quando a identidade sexual começa a se estabelecer, mas sabemos que é influenciada pelas primeiras relações com os pais e nessas relações, a criança começa a ser ensinada a assumir o papel que a sociedade define como adequado para seu sexo.

Sabemos ainda, que a representação dos papéis é função de padrões éticos vigentes em diferentes épocas, que as características diferenciais de homens e mulheres não são fixas, rígidas, imutáveis e que os valores adquiridos na infância ficam profundamente arraigados, portanto, modificá-los torna-se bastante difícil.

Estes papéis são psicologicamente assimilados por uma pressão social sutil e quase imperceptível e a aquisição dos mesmos é influenciada por fatores biológicos e sociais, através dos hormônios ou do meio cultural. A própria criança, (assim como sua família), se baseia em dados biológicos na percepção dos seus órgãos sexuais para sua auto - identificação. Mas o fato de existirem hermafroditas que foram educados como sendo do sexo oposto, porque seus corpos deram pistas erradas, comprova que o fator biológico não foi tão determinante na aquisição dos papéis, uma vez que assumiram papéis invertidos e se sentem como tal. Neste caso o fator social definiu os sexos e os papéis sexuais.

Atualmente, na cultura ocidental, as proibições de manifestações de comportamentos típicos do sexo oposto são mais severas para os meninos, sendo que as meninas podem usar roupas de meninos, brincar com brinquedos de meninos, serem briguentas e barulhentas como os meninos. Estes por sua vez não podem usar roupas de meninas, brincar com os brinquedos e as brincadeiras delas ou apresentar trejeitos que se assemelham ao de meninas, sob pena de punição dos membros de sua sociedade. "Os indivíduos que não se enquadram nas normas sociais previstas são considerados desviantes e tendem a apresentar sinais de desajustamento psicológico e/ou social".(GRACIANO, 1978, p. 30)

Vários autores, investigando sobre aprendizagens de papéis sexuais, apontam algumas possibilidades que serão sintetizadas com o objetivo de esclarecimento, lembrando que um posicionamento em relação a uma ou outra vertente, demandaria um estudo muito aprofundado na área, o que poderá ser realizado posteriormente em continuidade a esta pesquisa.

Acompanharemos alguns estudiosos dos processos de identificação, como Graciano (1978), Stoller, (1993), Zamberlam (1979), Chodorow (1978), Suplicy (1985) entre outros.

Uma teoria divulgada a respeito da transmissão dos estereótipos sexuais é aquela que salienta o exemplo a ser seguido. A criança adota comportamentos típicos do seu sexo através da *imitação de modelos* do mesmo sexo que o seu; assim, as aprendizagens dos papéis podem ocorrer por imitação,

enquanto os modelos imitados oferecem reforço ou punição para a consolidação da imitação. Nesta concepção, a resposta esperada é ensinada para a criança.

Graciano (1978, p.36) mostra que Miller e Dollard (1941), defenderam essa teoria afirmando que “o reforço é essencial para o fortalecimento de toda a conexão entre estímulos e resposta” e, mesmo os comportamentos imitativos e a identificação dependeriam de reforço para sua ocorrência. Para a teoria da imitação, a criança é reforçada a imitar o modelo adequado (do mesmo sexo que o seu), adquirindo assim o papel sexual.

Essa hipótese é contrariada por Brandura (1962) que considera que muitos comportamentos da criança aparecem e são mantidos em seu repertório independente de reforços. Ele afirma que a aquisição de papéis pela imitação ocorre pela simples *observação de modelos*. Para este autor, o reforço (direto ou indireto) atua sobre o desempenho, mas não sobre a aquisição de comportamentos imitativos. Demonstra que a aprendizagem destas normas se dá através da observação e imitação de modelos, sendo que o modelo mais imitado é o invejado pela criança.

Graciano (1978), cita uma proposta complementar que foi apresentada por Maccoby (1959)⁶. Trata-se da teoria de “representação de papéis” como forma de imitação, que veio complementar as anteriores. Aqui a criança pode interagir com o objeto de imitação. Assim, através da prática dos comportamentos com os modelos do mesmo sexo, a criança tem oportunidade de interagir com eles (tanto na família nuclear, como nos círculos sociais mais amplos) e ao mesmo tempo é incentivada a imitação. Os estudos do autor e seus colaboradores não deram conta de confirmar a preferência por imitar modelos do mesmo sexo.

Zamberlam (1979, p.3), nos informa que:

um conceito freqüentemente empregado na teoria da aprendizagem social foi o de *identificação*, utilizado por Freud (1925) em sua teoria de desenvolvimento para significar a capacidade do organismo de

⁶ MACCOBY, E.E. Role Taking in Childhood and its Consequence for Social Learning. *Child Development*, v.30, p.239-252, 1959.

aprender e incorporar as características dos pais no curso da socialização”

Neste processo de aquisição de papéis sexuais, a *identificação* pode ocorrer com modelos reais (pais, professores, amigos, etc) ou simbólicos, (personagens de filmes, estórias, etc.) Nesta teoria, a criança se identifica com modelos que percebe como similares a si e não só imita o seu comportamento, mas também emite novos comportamentos que julga estarem de acordo com regras que inferiu a partir da observação dos modelos com os quais se identificou, e a partir das demais informações que lhe são transmitidas.

Sobre os estudos Freud (1926), Graciano (1978, p.39) nos diz que

o processo de identificação seria responsável pela internalização das normas e valores culturais de um grupo que policiam a conduta do indivíduo (Super Ego), determinando também suas aspirações (Ego Ideal). Embora não se encontrasse satisfeito com suas próprias formulações teóricas sobre o processo, Freud (1931/ 1926) estava convicto de sua ocorrência, distinguindo-o inclusive da simples imitação. O comportamento imitativo, que pode fazer parte do processo de identificação, seria a expressão comportamental da assimilação do outro (o modelo), a nível inconsciente profundo.

A autora continua lembrando que

Freud (1931), propôs que a masculinidade e a feminilidade se estabelecem na infância através da identificação profunda com os pais. Assim, o menino para superar seu Complexo de Édipo, devido às fantasias de ameaça de castração, se identificaria com o pai. Enquanto a menina, interrompendo sua relação libidinal primária com a mãe, por considerá-la responsável por sua castração inata (inveja do pênis), desenvolveria a feminilidade apaixonando-se pelo pai e identificando-se com a mãe. Para este autor, a criança desenvolverá a feminilidade e a masculinidade através da imitação profunda do que percebe como masculino e feminino em seus pais. (GRACIANO, 1978. p. 40)

A autora nos faz ver que este pesquisador admite a fragilidade da teoria psicanalítica para lidar com a construção do feminino. Tanto ele quanto seu seguidor e continuador, Lacan (1985), adotaram como norma o modelo masculino e investiram sua atenção em compreender o processo de construção significativa da

mulher. André (1994), embora compartilhe dos princípios lacanianos, considera que a psicanálise deve se preocupar em pesquisar como uma menina se torna uma mulher, mais que descreve-la. Evidenciando, assim, o que ela experimenta, vivencia aprende e constrói para tornar-se uma mulher.

Os estudos sobre os processos de identificação de Graciano (1978), nos alertam que os "processos cognitivos" na aquisição de conhecimentos são valorizados por Kohlberg (1966). Ele considera que a auto-categorização da criança como menino ou como menina (identidade de gênero) é responsável pela organização das atitudes em relação ao papel sexual. Assim esta identidade de gênero resulta de julgamento de realidade. A criança é um ser ativo, com capacidade de discriminação, seleção de estímulos e escolhas de respostas.

Segundo Graciano (1978, p.41) , "ao se categorizar como homens os meninos passariam a valorizar o que é masculino, enquanto as meninas, ao se categorizarem como mulheres, passariam a valorizar o que é feminino."

Para Stoller (1993, p.28), a masculinidade ou feminilidade é uma convicção:

Além do fundamento biológico, a pessoa obtém estas convicções a partir das atitudes dos pais, especialmente na infância, sendo estas atitudes mais ou menos semelhantes àquelas mantidas pela sociedade como um todo, filtradas pelas personalidades idiossincráticas dos pais. Portanto tais convicções não são verdades eternas: elas se modificam quando as sociedades se modificam.

Este autor apresenta o conceito de identidade de gênero nuclear, que resulta de vários fatores: uma força biológica, que tem origem na vida fetal e emerge da organização neurofisiológica do cérebro fetal; a designação do sexo ao nascimento, apresentada pela mensagem que a aparência dos genitais externos do bebê leva ao médico e pais e a convicção desta designação; a influência incessante das atitudes dos pais e a interação dessas percepções por parte do bebê; fenômenos "bio- psíquicos" causados por padrões habituais de manejo do bebê e o desenvolvimento do ego corporal.

Stoller (1993, p.32) afirma que:

Mesmo quando a anatomia é imperfeita, de modo que a aparência dos genitais e suas sensações são diferentes daquelas dos homens ou mulheres perfeitas, o indivíduo desenvolve um inequívoco sentido de ser um homem ou de ser uma mulher, se a designação de sexo e a educação são também inequívocas.

Contestando Freud, que atribui as identificações do menino como “macho” e da menina como “fêmea” aos sentimentos de castração nos homens e inveja do pênis nas mulheres, Stoller (1993), apresenta seu conceito de identificação de gênero nuclear modificando a teoria de Freud como segue:

Embora seja verdade que o primeiro amor do menino é heterossexual, e embora os pais sejam rivais excessivamente poderosos, há um estágio mais precoce no desenvolvimento da identidade de gênero em que o menino está fundido com a mãe. Apenas depois de uns meses é que ela gradualmente se torna um objeto claramente separado...

Dependendo de como e com qual intensidade a mãe permite ao filho separar-se, esta fase de fusão com ela deixará efeitos residuais que podem ser expressos como distúrbios na masculinidade. (STOLLER, 1993, p.35)

Seguindo nesta linha de pensamento, Stoller, (1993. p.36) atribui “estas diferenças sexuais não apenas ao cérebro e aos hormônios, mas à necessidade dos homens de constante vigilância contra um anseio inaceitável de voltar à fusão da simbiose”. Para ele, uma mulher não é um homem fracassado e a feminilidade nas mulheres não é apenas inveja do pênis, ou negação ou aceitação resignada da castração. Da mesma forma, a masculinidade nos homens não é simplesmente um estado natural que precisa apenas ser preservado para desenvolver-se sadiamente, mas sim, uma conquista. Atribui a acentuada feminilidade de alguns meninos ao contato muito prolongado e íntimo com suas mães e a masculinidade de algumas meninas ao rompimento precoce e drástico do contato com a mãe.

Sobre esses meninos efeminados, o autor afirma que quando estão crescidos para brincar com outras crianças, escolherão as meninas e estas por sua

vez aceitam a companhia deles, diagnosticando corretamente sua feminilidade, pois elas não aceitariam brincar com um menino masculino. Para esta criança, a escola se torna lugar desagradável e doloroso, já que sua feminilidade o transforma em alvo de brincadeiras por parte dos outros meninos (raramente das meninas).

Stoller (1993, p.58) afirma-nos ainda, que para o menino muito feminino, "sua mãe, não seu pai, é o modelo para a sua identificação de gênero, e ela não é o objeto de seu erotismo. Ele quer ser como ela mais do que tê-la. Seu pai ausente demais, não é rival nem modelo". O autor sugere que essa feminilidade acentuada em meninos anatômica e geneticamente normais pode começar em um ambiente de excessiva gratificação, enquanto o conflito, trauma e frustração são insignificantes. Não devendo ser relacionada simplesmente à regressão induzida por ansiedade (de castração), como no caso da teoria psicanalítica. Para este autor, o meio domina o biológico e não o inverso.

Para Chodorow (1990, p.20) gênero é o sexo sociológico, isto é, "a sociedade que cria o gênero masculino para o menino e para o homem e o gênero feminino para a menina e a mulher". Para a autora, a formação da identidade feminina ocorre na relação estabelecida entre mãe e o bebê, já que as mães tendem a experimentar suas filhas como semelhantes ou continuação de si mesmas e a seus filhos como opostos masculinos, enquanto os meninos, ao definirem-se como homens, separam as suas mães de si mesmos.

Segundo Suplicy (1985), alguns pesquisadores atribuem a feminilidade ou a masculinidade a fatores hormonais e afirmam que esta já estará formada aos três anos de idade, sendo que a educação tem papel importante, mas o processo de sexualização começa na vida fetal. No momento da concepção, o espermatozóide fertiliza o óvulo e os cromossomos XX ou XY determinam o primeiro processo de desenvolvimento sexual em direção a ser homem ou mulher. Na sexta semana de gestação, as gônadas começam a se transformar em testículos para os portadores de cromossomos XY, e em ovários para os portadores de cromossomos XX.

Os hormônios produzidos pelas gônadas do feto dirigirão o processo de diferenciação sexual, sem a interferência da sociedade. Para Suplicy (1985, p.184) “provavelmente , a sociedade não afeta, ou terá influência extremamente restrita nas direções do desenvolvimento pré- natal, mas no minuto em que o ser humano nasce, ela assume o controle”.

Segundo Suplicy, (1985, p.185), “O bebê nasce com a predisposição, mas não é programado. A representação mental da diferenciação sexual só pode ocorrer com a estimulação social”. Para a autora, as primeiras vivências da criança é de fusão com a mãe, e a primeira dificuldade é a separação e a individuação. Para o menino, a identidade de gênero masculino deve substituir sua identificação com a mãe. Essa identidade e individuação está vinculada ao sentido de masculinidade ou de identidade masculina que é baseada na identidade do pai, que não necessariamente estará presente, pode ocorrer uma identificação com o papel do pai e não com a pessoa do pai. Já, na identificação das meninas:

as mães tendem a se diferenciar mais com suas filhas e a ajudá-las menos a se diferenciar, então o processo de separação e individualização é bastante difícil para as meninas, pois é facilitado para elas e culturalmente reforçada a ser igual a mãe. (SUPLICY, 1985, p.190)

A orientação sexual de uma pessoa é moldada por uma complexa interação de fatores biológicos, psicológicos e sociais, nos primeiros anos de vida. Segundo artigo publicado no jornal Diário do Nordeste, 08/08/2000. “O que define a orientação sexual de uma pessoa, conforme o Grupo Gay da Bahia, presidido pelo antropólogo Luis Mott, é um conjunto de fatores hormonais, genéticos, ou congênitos, além das experiências vividas durante a infância”. (CIENTISTA..., 2000)

Há, por outro lado, a visão de que a sexualidade não é algo dado pela natureza, inerente ao ser humano, mas é “aprendida, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos.” (LOURO, 2000, p.11). A sexualidade não é uma questão pessoal, mas é social e política. Para Silva (1999, p.106), “a identidade sexual é também dependente da significação que lhe é dada: ela é, tal como a identidade de gênero, uma construção social e cultural”.

A identidade é sempre uma relação e o que eu sou só se define pelo que eu não sou; ou seja, a definição de identidade é sempre dependente da identidade do outro. O homem fora do conceito de gênero possui orientações sexuais que se confundem no momento em que são definidas num conjunto de regras que variam de uma sociedade a outra. Na organização e divisão social e sexual do trabalho, na distribuição dos empregos pela população, nos regulamentos das uniões conjugais, nas responsabilidades paternas ou nas funções domésticas de cada sociedade, estão inscritos e fixados os papéis sexuais.

Em nossa sociedade, a norma estabelecida remete-se ao homem, heterossexual, de classe média urbana e cristão. Essa passa a ser a referência e não precisará mais ser nomeada, pois serão os "outros sujeitos sociais que se tornarão "marcados", que definirão e serão denominados a partir dessa referência." (LOURO,2000, p.15). Os indivíduos e as instituições precisam desse "outro", dessa identidade subjugada para se afirmar e para se definir. Sua afirmação se dá na medida em que a contraria e rejeita.

Da mesma forma, como a sexualidade não pode ser considerada como algo dado pela natureza, inerente ao ser humano, a heterossexualidade não pode ser concebida como natural universal e normal. Pode ocorrer que os desejos e as necessidades que alguém experimente esteja em discordância com as aparências do seu corpo. Para Money e Hampson (apud WEREBE, 1998), sexo e gênero não têm necessariamente uma relação de simetria. Há indivíduos cuja fórmula cromossômica é XY e que são fisicamente normais, mas que não assumem sua identidade masculina e há outros que adquirem esta identidade apesar de possuírem anomalias genéticas. Não é pois o cromossoma Y ou os órgãos sexuais masculinos que definem o homem.

A produção da heterossexualidade é acompanhada da rejeição da homossexualidade. Essa rejeição é, muitas vezes, declarada como homofobia e pode ser percebida em atividades cotidianas, como nas piadas, gozações, apelidos e gestos produzidos por meninos e meninas para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e sexualidade admitidos na cultura em que vivem.

A homofobia é concebida e ensinada na escola e segundo Louro (2000, p.29) “expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse “contagiosa”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais”, como se a aproximação pudesse significar adesão a tal prática ou identidade. Afirma, ainda, essa autora, que no que se refere à sexualidade, a escola passa de lugar do conhecimento a local do desconhecimento, da ignorância e do ocultamento, transformando-se num dos espaços mais difíceis para alguém assumir sua condição de homossexual ou bissexual.

1.5 Uma Escola para a Construção de Identidades de Gênero

As práticas sociais e instituições das quais o sujeito participa, “fabricam” os sujeitos, pois “na medida em que os estereótipos dos papéis sexuais são impostos, e até certo ponto aceitos, eles se transformam em identidades psicológicas.” (WEREBE, 1998, p.27). O tornar-se homem ou tornar-se mulher, constitui-se, então, obra de relações de gênero, os sujeitos se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos construindo, assim, suas identidades de gênero. As identidades são sempre *construídas*, não são dadas e acabadas num determinado momento, mas estão sempre em construção, são passíveis de transformação:

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. (LOURO, 1999, p. 28).

É necessário entender o gênero como *constituente da identidade dos sujeitos*, e estes, como tendo identidades múltiplas e mutáveis, identidades que se transformam, que podem ser contraditórias a depender do pertencimento a diferentes grupos étnicos, sexuais, de classe, de gênero. O gênero transcende o desempenho de papéis e passa a fazer parte do sujeito que, ao mesmo tempo, pode ser brasileiro, negro, católico, homem. As múltiplas identidades que o sujeito assume

são negociadas e construídas socialmente, não podendo ser somadas ou agregadas, pois é um processo que influencia e é influenciado por inúmeras instituições e práticas.

As marcas de identidade são inscritas em nossos corpos, assim como inscrevemos, também, as diferenciações e treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas no outro. Aprendemos a classificar o outro pelos seus gestos e seus comportamentos, pelas formas como se expressa e se apresenta corporalmente. A esse respeito, Louro (2000, p.11) , ressalta:

A inscrição dos gêneros feminino ou masculino nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade, das formas de expressar os desejos e prazeres, também são sempre socialmente estabelecidos e codificados. As identidades de gênero e sexuais são portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

A produção dos sujeitos é um processo plural e permanente; os sujeitos não são meros receptores, mas participam ativamente na construção de suas identidades.

Foucault (1987), aponta para a fabricação dos indivíduos através da disciplina e da escola. Para ele, a disciplina é uma forma de poder modesto, mas permanente. É sutil, quase imperceptível, mas é contínuo e exerce poder e dominação sobre os sujeitos. Da mesma forma, nos alerta Louro (1999) que a escola ensina, produz e preserva as diferenças, criando corpos escolarizados que distinguem os meninos das meninas, pelo jeito de sentar ou de se comportar, de andar, de se movimentar, de se expressar. Essas marcas de escolaridade se inscrevem de tal forma nos corpos dos sujeitos que é possível supor que uma jovem foi normalista ou que um jovem frequentou a escola militar.

Ainda que sob novas formas, a escola continua imprimindo sua “marca distintiva” sobre os sujeitos de forma muito sutil, mas é preciso estar atento aos indícios que nos levam a perceber as diferenças sendo construídas, aprendidas e interiorizadas, tornando-se quase “naturais”.(ainda que sejam “fatos culturais”).

A escola, ou o processo de escolarização, pode demonstrar seu poder de diversas formas, seja separando os sujeitos, dividindo-os internamente através de mecanismos de avaliação, classificação, hierarquização, seja separando adultos de crianças, meninos de meninas. Podemos ver dentro das escolas que os "Currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos" (LOURO, 1999, p. 85), portanto é inegável que a escola contribui para a construção dos conceitos de gênero ou das identidades de gênero.

A escola pode garantir e produzir as diferenças entre os sujeitos, limitando os espaços, definindo cada qual em seu lugar, separando meninos de meninas, ensinando qual é exatamente o lugar dos meninos e o das meninas, Louro (1999, p.61) vai mais adiante: "Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornando-se parte dos seus corpos." (grifo do autora)

Ainda hoje é possível perceber a escola imprimindo suas marcas nos corpos de seus alunos, fabricando sujeitos pela disciplina, pelas práticas rotineiras e comuns. As lições que ensinam as diferenças estão nas práticas cotidianas que envolvem o sujeito tanto na separação em filas, quanto na separação dos brinquedos, das preferências, na escolha das atividades a serem aplicadas para as meninas e para os meninos.

O objetivo da discussão contida neste capítulo foi o de tecer considerações acerca das noções de gênero e examinar as questões mais profundas por elas suscitadas em maior ou menor grau de projeção. O capítulo a seguir tratará das características do desenho infantil, de associações que podem ser efetuadas tais como sua semelhança com o desenho primitivo e o enfoque de constituição e desenvolvimento do grafismo na criança.

CAPÍTULO II

TRAÇOS DO DESENHO PRIMITIVO NO DESENHO DA CRIANÇA: O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM GRÁFICA DO HOMEM.

O desenho da criança é um diálogo permanente entre ela e o mundo, numa busca constante de inteligibilidade e comunicabilidade. Marino (1957) admite que há analogia entre o desenho da criança e do homem primitivo e observa que a evolução psicológica da criança até atingir o mundo adulto recapitula a evolução da espécie, do modo primitivo ao modo civilizado. Comparando o desenho primitivo e o desenho de crianças, o autor percebeu que ambos são esquemáticos e transparentes e tanto as crianças quanto os primitivos desenharam o que pensam e sabem sobre a realidade; não apenas o que a realidade demonstra.

A correlação entre as regularidades que se verificam entre os desenhos infantis e os do homem primitivo, oferece oportunidade para que se busque traçar um paralelo com a história do desenvolvimento da linguagem, revisitando os ancestrais do *homo sapiens*, que ao se utilizarem de gritos, grunhidos e do ronco para transmitir seus pensamentos, estavam criando as bases para a construção de códigos fonéticos com os quais o gênero humano estabeleceria maneiras mais refinadas de comunicar-se. Essa forma de comunicação, porém, não podia ser conservada, preservada, perpetuada, ou levada para outras localidades; a comunicação oral era temporal e local. O desafio que se colocava era: Como torná-la móvel e duradoura? Como registrar uma idéia, como transpô-la no tempo e no espaço?

Marino (1957), afirma que foi através da observação da natureza e da apropriação desta, que os ancestrais do homem buscaram encontrar soluções para suas preocupações e desafios, como no caso do desenvolvimento do grafismo e do processo de gravação, que tiveram origem na observação de pegadas de animais impressas em terreno mole. Estas últimas, depois de secas pela ação do calor, deixavam gravadas evidências da passagem do animal por aquele local. O

barro endurecido deixava registrado o contato das patas do animal com o solo, indicando o ato de caminhar do animal.

O homem sabia que a pegada não era o animal; sabia, também, que não estava representado ali o animal todo, mas somente algumas partes dele; essas partes lhe forneciam pistas que auxiliavam na investigação acerca de sua espécie, de seu tamanho, de seu peso etc. A representação de uma parte do animal era suficiente para que o homem percebesse a presença do animal como um todo e inferisse sobre sua espécie, a partir de características presentes na parte representada. O homem poderia reconhecer o animal pelo registro da sua pegada, pelos "indícios" que ela apresentava, como nos mostra Ginzburg (1989, p.143-149) em seu texto "Sinais – raízes para um paradigma indiciário"⁷.

Para Marino (1957), a observação das pegadas de um animal sugeria ao homem que o animal poderia ser representado através de desenhos de partes dele. Assim, quando o homem percebe que somente uma parte do animal pode representá-lo por inteiro, e passa a usar esta forma de representação, ele está criando os símbolos gráficos, que são formas de simplificação do objeto a ser representado.

A simplificação das formas também viria a ser um ganho para o desenvolvimento dos vários tipos de comunicação. Desse modo, na evolução da comunicação, os desenhos foram-se desgastando e resultaram numa representação simbólica, que era suficiente para a representação das idéias com clareza, até evoluir para algumas formas de escrita.

Da observação do barro endurecido em forma de pegada, preservando a ação do animal, surgiu e se desenvolveu o processo de gravação em placas de barro, que depois de secas eram cozidas ao fogo durante várias horas,

⁷ Este texto apresenta as idéias de um escritor italiano que se baseava em pormenores do corpo humano para atribuir autenticidade a obras de arte, mostrando que um copista não se preocuparia em copiar com perfeição detalhes de unhas ou da formação das curvas da orelha de seu modelo. Segundo esse médico e estudioso de arte, nos detalhes mais simples do corpo, era possível encontrar os "indícios" que levariam às pistas corretas, podendo-se confirmar hipóteses sobre a autoria das obras de arte em questão. Esse médico italiano era Giovanni Morelli que escrevia e publicava em alemão com o nome de Ivann Lermolieff (1874-1876). As idéias de Morelli teriam influenciado Freud na fase pré-analítica, quando escreveria em 1914 o texto "Moisés de Miguelângelo".

transformando a argila originária em cerâmica muito mais resistente; podendo, assim, registrar e comunicar suas mensagens e idéias de forma mais duradoura e móvel.

Em suas pesquisas sobre o desenvolvimento do desenho, Marino (1957, p.13), observa que o homem tem criado recursos para lhe poupar tempo e esforço, como no caso da utilização dos animais para trabalhos brutos, ou a utilização da alavanca para mover objetos muito pesados. A simplificação dos desenhos pelo homem primitivo obedece a essa analogia, pois à medida que a prática do desenhista aumenta, seu desenho se aperfeiçoa e simplifica-se para economia de esforço. O desenho primitivo vai-se simplificando, se desgastando, dando origem à representação simbólica já suficiente para a representação de idéias.

O homem primitivo copiava a natureza e o exercício de simplificação das formas levou-o aos desenhos mais geométricos. Já as crianças, com base nesta comparação, iniciam seus desenhos com formas simplificadas por não coordenarem os movimentos para registrar o objeto como é visto, ou por dificuldades perceptivas de proporções e continuidade causadas pela atenção limitada e descontínua que leva a criança a direcionar sua atenção para a ação, desviando-a das proporções. Mas elas procuram dar todo o tipo de informação sobre o objeto representado, utilizando-se de recursos como *transparência*⁸ nos desenhos, ou os *pormenores funcionais*⁹, também chamados de *pormenores visuais*. Esse procedimento visa facilitar a compreensão do objeto e suas funções, ou da ação em questão, mesmo que estes pormenores não estejam presentes na realidade representada. Esses recursos são utilizados pelas crianças para dar visibilidade às suas experiências com o objeto.

A criança desenvolverá esquemas para desenhar que representam o conceito que possuem do objeto. A maneira de representar as coisas é indício das

⁸ Transparência, ou Raio X, é o recurso utilizado pela criança para representar o interior e o exterior de um objeto simultaneamente, como no caso do desenho de uma casa com paredes transparentes que deixam visíveis cenas em seu interior. (LOWENFELD e BRITAIN, 1977)

⁹ Pormenores funcionais ou visuais, são recursos utilizados pela criança para explicar funções de objetos, como no caso do desenho de uma cerca, ou uma estrada, que passa por detrás da casa, mas aparece no desenho por cima do telhado da casa. (LUQUET, 1969)

experiências vivenciadas. Ela torna-se o sujeito de seu processo, aprende a desenhar na sua interação com o desenho, o que lhe propicia construir hipóteses acerca da natureza e função desse sistema de representação. Dentro deste enfoque, na linguagem gráfico-plástica, a criança não nasce sabendo desenhar, mas constrói o seu conhecimento acerca do desenho através da sua atividade com este objeto de conhecimento. A criança aprende a linguagem do desenho, desenhando.

2.1 O Desenho como Linguagem Gráfica Infantil

Toda criança desenha. Desde o momento em que é capaz de segurar um objeto que produza marcas, a criança registrará seu movimento, seja com uma varinha na areia, seja com uma caneta no sofá, seja com lápis, pincel ou tinta no papel, seja com carvão ou giz no muro ou no chão. O desenho para a criança faz parte de seu universo lúdico, é um jogo em que ela pode contar uma história na qual desempenha dois papéis importantes: participa como autora do seu desenho e usuária desse desenho como um brinquedo.

Ao mesmo tempo em que constrói o desenho, brinca com os elementos que ele fornece. A criança desenha para brincar. Desenhando, ela cria seu espaço de interação. Além de jogo e brincadeira, o desenho contém informações, vivências e experiências únicas do desenhista; são informações particulares que vão sendo registradas e dão forma à idéia original. A construção e manipulação desses dados pessoais envolvem e geram prazer na criança durante o ato de desenhar.

O ato de brincar não se distingue do ato de desenhar. Ao planejar e organizar a distribuição dos elementos que comporão seu espaço de brinquedo ou de jogo, ela está desenhando no espaço. Na composição desses espaços lúdicos aparecem desenhos significativos para ela, porque também nessa distribuição estão presentes os dados pessoais da criança. Tanto a expressão gráfica quanto a espacial são pessoais e contêm características do seu planejador.

Do ponto de vista etimológico, a palavra desenho significa também “desígnio” e nos dá a noção de projeto, assim, desenhar é planejar, é lançar-se para frente, “a criança quando desenha está firmando sua capacidade de designar”. (MOREIRA, 1984, p.16). Esse planejamento ocorre quando a criança desenha o traço no papel registrando sua idéia, dando formato à sua história; ou quando concebe o seu espaço de jogo com os materiais de que dispõe no momento. Distribuindo seus brinquedos no espaço, a criança está desenhando, está reorganizando esse espaço, e a maneira de distribuir os brinquedos é singular, pessoal e significativa. Além disso, esse desenho contém informações sobre a criança que o produziu.

Para Mário de Andrade (apud MOREIRA, 1984, p.20) “O desenho fala, chega a ser uma espécie de escritura, uma caligrafia”. Para a criança, desenhar, pintar ou construir é atividade dinâmica e unificadora; constitui um processo complexo em que ela reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. E de acordo com Lowelfeld e Brittain (1977), enquanto desenha a criança seleciona, interpreta, transforma e rerepresenta os elementos, e neste processo estão presentes sua visão, percepção, vivências e conceitos sobre o mundo e sobre seu meio, além da comunicação de seus pensamentos. “O desenho, desta forma, pode ser visto como mensageiro de imagens, integrando as lembradas às percebidas, as conscientes e as inconscientes, as vividas às imaginadas ou fantasiadas”. (OLIVEIRA, 1998, p.21).

O desenho é assim, manifestação de necessidade vital para a criança conhecer, agir e comunicar-se com esse mundo. Essa atividade envolve muitas de suas necessidades e potencialidades, o que faz ver a inter-relação de vários aspectos do seu desenvolvimento, como os aspectos motores, afetivos, ou cognitivos. Os estudiosos do desenho infantil, referenciados neste trabalho, notam certas regularidades na evolução dos desenhos de crianças de várias partes do mundo. Para eles, o que muda nos desenhos de cada criança, principalmente, são os elementos significativos que compõem o ambiente em que ela vive. Crianças de qualquer nacionalidade desenharam da mesma maneira; o que variam são os elementos representados e seus significados.

Ao desenhar, a criança representa não o que vê, mas o que sabe do objeto representado ou do mundo exterior. É esse mundo exterior que influencia a seleção de assuntos, pois a construção do repertório gráfico da criança, depende de suas interações com o meio, de suas vivências e percepções deste mundo. Assim, “todas as crianças desenharam de maneira idêntica quanto à parte formal, ao passo que, com relação ao assunto, nota-se nele, grandemente, a influência do meio.” (MARINO, 1957, p.20). Essa afirmação deste autor será contestada no decorrer das análises dos desenhos no terceiro capítulo, sendo possível perceber que a parte formal também é influenciada pelo meio e pelas vivências espaciais da criança.

2.2 Três Autores: Um Percorso

A idéia da influência do meio na construção do conhecimento nos direciona para a escolha dos autores que nos acompanharão neste trabalho. Destaque será dado a estudos como os de Luquet (1969); Moreira (1984) e Lowenfeld e Brittain (1977) que desenvolveram pesquisas sobre o desenho infantil em diferentes momentos e locais e apresentam pontos comuns que concebem a construção do conhecimento no desenho como fruto da atividade da criança em sua interação com o meio, e a linguagem gráfico-plástica como um sistema de representação a ser construído pelo sujeito ao se apropriar desse objeto de conhecimento.

Apresentaremos, em seguida, a percepção desses autores, aprofundando-nos em seus estudos, traçando paralelos entre suas observações, mesclando suas idéias às de outros estudiosos – como psicólogos, psiquiatras, sociólogos, estetas e pedagogos – que se interessam pelo desenho infantil e consideram a representação gráfica um meio para o acompanhamento e compreensão do desenvolvimento da criança em vários aspectos.

As idéias defendidas pelos autores com os quais daremos sustentação a nosso estudo sobre o desenho infantil, ampliam a compreensão sobre

essa modalidade de manifestação artística e oferecem recursos para a etapa analítica do trabalho.

2.2.1 Moreira e o Jogo do Desenho

Moreira (1984), é brasileira e contemporânea, pesquisadora do desenho infantil, faz um paralelo entre o desenvolvimento do desenho e o desenvolvimento do jogo, utilizando para isso os estudos de Piaget (1975) em relação ao "exercício", ao "símbolo" e a "regra". A autora traça a trajetória típica percorrida pela criança desde os *jogos de exercícios*, que são os primeiros registros gráficos do simples movimento de braço, passando pelo *jogo simbólico* que tenta representar algo ou tenta se assemelhar com algo conhecido, até a utilização de regras para o desenho, ao que a autora denomina *jogo regulado*.

Entende por desenho o traço no papel ou em qualquer superfície, mas também a maneira como a criança concebe o seu espaço de jogo com os materiais de que dispõe. Focaliza o desenho como possibilidade de brincar, de falar, marcando o desenvolvimento da infância e assumindo caráter próprio a cada fase. Entende o desenho como desígnio, aproximando-se de um projeto que poderá ser representado tanto em seus desenhos quanto em suas brincadeiras e jogos. A criança desenha para registrar suas idéias, para descrever ou documentar cenas vividas ou idealizadas, desenha para contar histórias.

Para a autora, as mesmas etapas do jogo se sucedem no desenho, pois este é também uma forma de jogo. A criança desenha pelo prazer do gesto, executando *jogos de exercícios* e a conquista do controle da mão dá origem a *garatuja*. Nesta fase a criança ainda não se interessa pela cor, que é usada ao acaso. Quando a criança conquista maior coordenação motora e visual, suas garatujas se arredondam, tornando-se *circulares e espiraladas* até fechar em um círculo, conquistando assim a primeira forma e desejando nomeá-las.

Para Moreira (1984, p. 31) “a conquista do círculo marca uma etapa bastante importante, é o esboço de uma representação”, é a conquista da primeira forma reconhecível e marca o “início de uma necessidade de nomear os desenhos”. Com a conquista do círculo e a necessidade de se nomear os desenhos, a criança passa então a criar seus símbolos exercitando seu *jogo simbólico* e dando início à representação. Dar nome a um desenho ou desejar desenhar algo que possa ser reconhecido marca o início do *jogo simbólico*, quando a criança desenha para dizer algo e usa o desenho como forma de linguagem. Agora, as formas vão se estruturando cada vez mais, porém a cor é arbitrária e a ocupação do espaço ainda não obedece regras

De *jogo simbólico*, o desenho passa a *jogo regulado* e existe um compromisso maior com o real. A criança agora se preocupa em usar a cor mais próxima do real, e o espaço se estrutura dentro de regras que definem onde cada coisa deve estar. Tanto o céu, quanto a terra terão seus lugares definidos no espaço do desenho. Existe preocupação com as formas e proporções, assim como com a seqüência de cenas para dar sentido à uma história.

Considerando que os trabalhos das crianças são bastante uniformes, o que muda são os objetos significativos que compõem o ambiente vivencial da criança e a importância cultural do momento em que a criança vem a conhecer estes objetos. Nesta fase, as analogias perdem terreno para a busca em direção a um maior realismo. O desenho perde em fantasia para ganhar em estruturação. O descompromisso com o real marcava a fase do *jogo simbólico*, momento em que a criança utilizava a cor com liberdade e representava o espaço e o tempo simultaneamente. Sua fantasia era expressa no nível plástico, ou seja, pela forma de se utilizarem os elementos de composição. Para Moreira (1984, p.49), “agora a fantasia se manifesta ao nível da idéia representada”. A criança representará fadas, príncipes, heróis e monstros, além das aventuras intergalácticas, porém dentro de convenções pré- estabelecidas. A criança criará personagens e situações diferentes, construirá histórias. Segundo Moreira (1984, p.49) “é próprio do pensamento operacional concreto o compromisso com o real”.

Esse amadurecimento fará com que a criança deixe, aos poucos, de se utilizar do desenho como linguagem, calando-se. A criança deixará de desenhar, de cantar e de criar histórias e acreditará que não sabe desenhar, pelo fato de não saber representar o objeto como ele é visto e representado pelo adulto. O desenho por analogia, a abstração e a cor arbitrária só voltarão a ser utilizados na adolescência.

Moreira (1984) afirma ainda, que na sociedade capitalista a arte é separada da vida, negando ao homem comum a possibilidade de criar suas próprias manifestações, forçando-o a consumir a manifestação alheia. Nesta sociedade as manifestações expressivas são afastadas do cotidiano e a criança terá um lugar destinado à infância. A escola surge, então, para educar a criança, para prepará-la para a sociedade, sendo, portanto reprodutora de seus valores e ideais.

2.2.2 Lowenfeld e as Fases do Desenho Infantil

Lowenfeld e Brittain (1977) desenvolveram suas pesquisas sobre desenho infantil nos Estados Unidos, na primeira metade do século. Estes autores afirmam que o desenvolvimento do desenho infantil acompanha o desenvolvimento cognitivo e apresentam etapas que a criança irá trilhar através do seu desenho e, ao mesmo tempo, se preocupam em não provocar influências no desenho da criança, aconselhando professores e pais a não oferecerem modelos para as crianças.

Em suas pesquisas sobre o desenvolvimento da capacidade criadora, apresentam um aprofundado estudo sobre o desenho da criança, baseado no desenvolvimento maturacionista, mas reconhecem a influência do ambiente externo no desenho da criança a ponto de recomendar àqueles que lidarão com a criança e seus desenhos, que não dêem a elas desenhos de outras, para não influenciá-las, fazendo-nos acreditar na possibilidade de um desenho espontâneo e isento de influências do meio.

Ressaltam que o desenho acompanha o desenvolvimento cognitivo da criança, e definem fases para esse desenvolvimento denominadas de : *garatuja*, *garatuja nomeada* , *pré- esquema*, *esquema*, *realismo* e *pseudonaturalista*.

Os autores denominaram de *garatuja*, os primeiros rabiscos produzidos pelas crianças, os traços que registram seus movimentos de braço que ocorrem a partir dos 18 meses de idade (**figura 01**), até dominarem esses movimentos e produzirem um traço que registra movimentos mais controlados, a *garatuja controlada*, que já é possível a partir dos 2 anos e meio (**figura 02**). Nesta evolução a criança consegue fechar um círculo e conquistar a primeira forma reconhecível, por volta dos três anos, passando então a dar nomes aos seus traços, produzindo as *garatujas nomeadas*. (**Figura 03**).

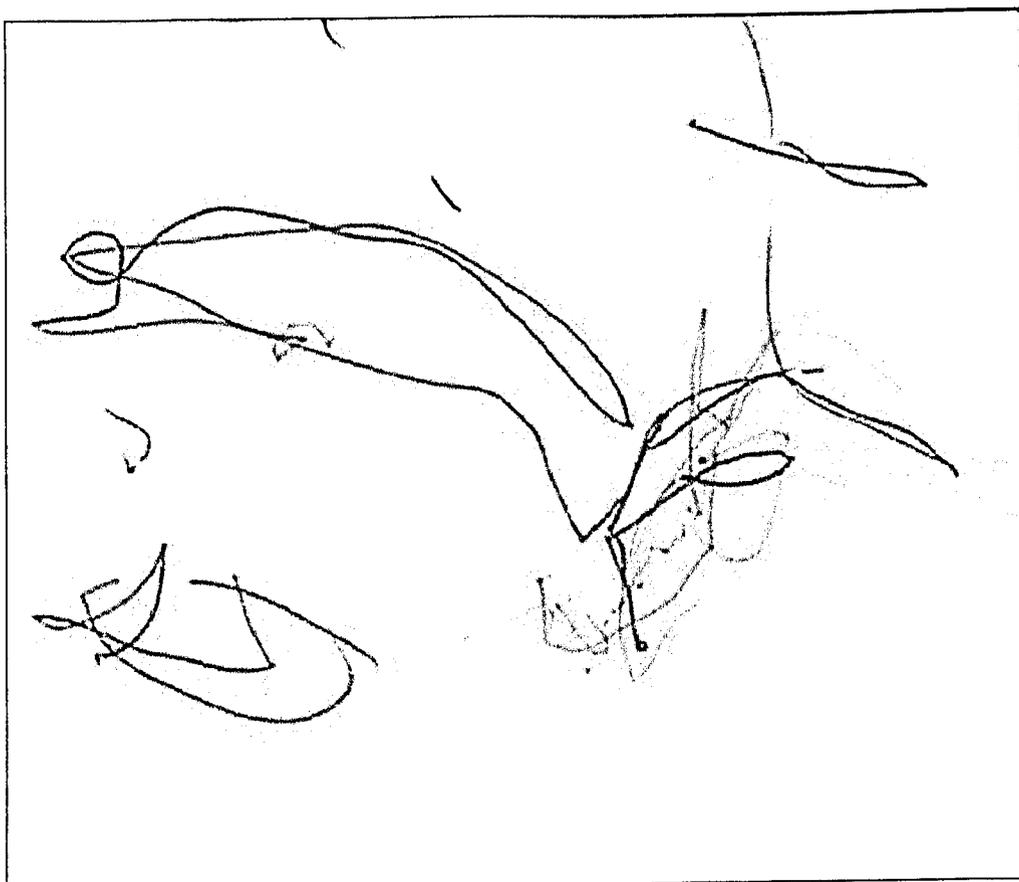


Figura 01 – Garatuja
Aluna de 2 anos

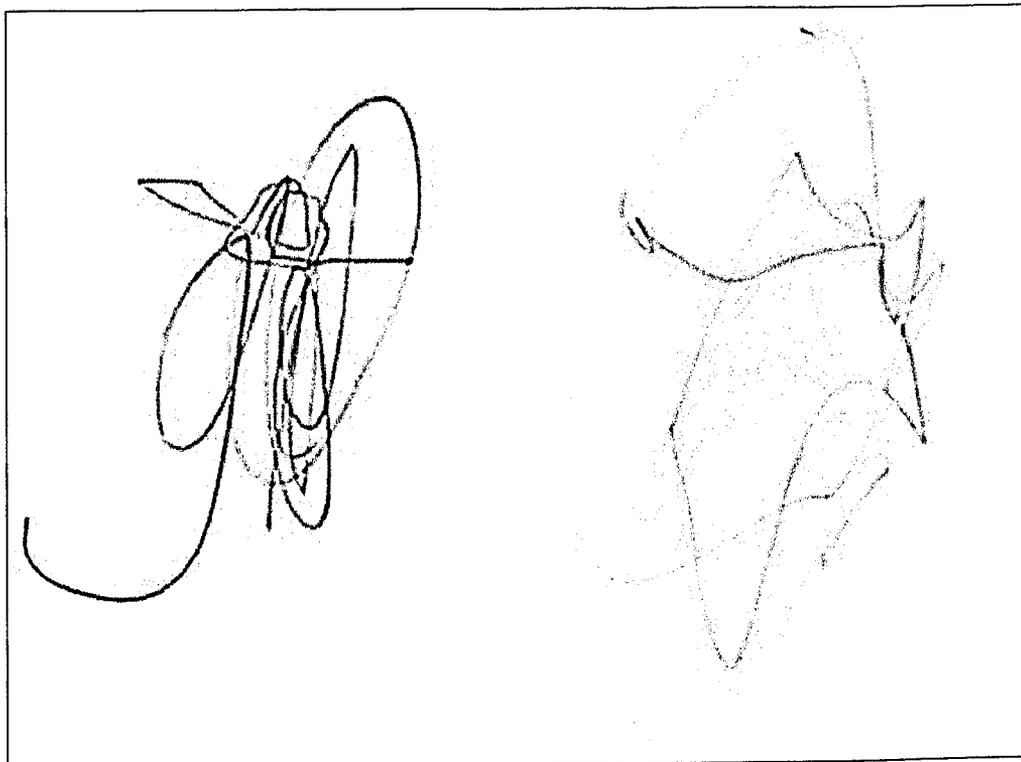


Figura 02 garatuja controlada
Aluno de 2 anos

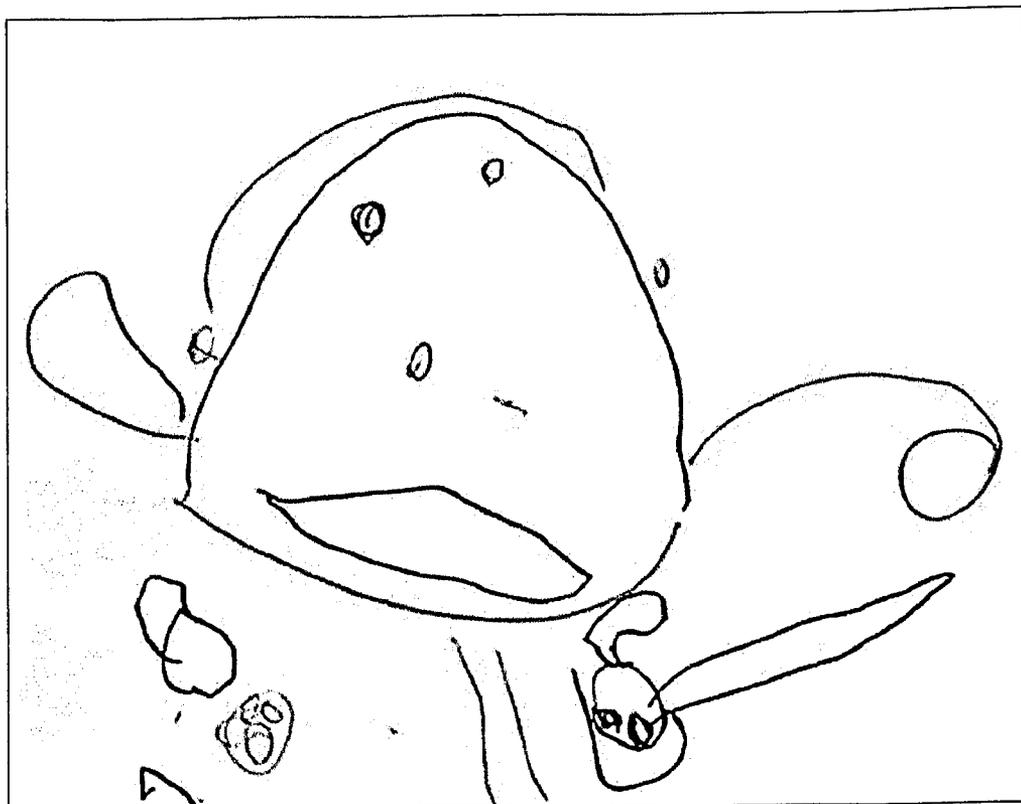


Figura 03 Garatuja nomeada
Aluna de 3 anos

Entre 4 e 6 anos, a criança entrará na fase pré- esquemática (**figura 4 a e figura 4 b**), quando fará as primeiras tentativas de representação da realidade. É nessa fase que se dá a criação consciente da forma. A criança relaciona o desenho mais com o objeto do que com a cor. O espaço gravita em torno da criança e é mencionado como *espaço corporal*. É a fase do egocentrismo. Nessa idade, a criança tem necessidade de se estabelecer, de se colocar diante das coisas, de ser aceita e se percebe apta a expressar seus sentimentos. A criança dá vida a objetos e tem motivação nas experiências

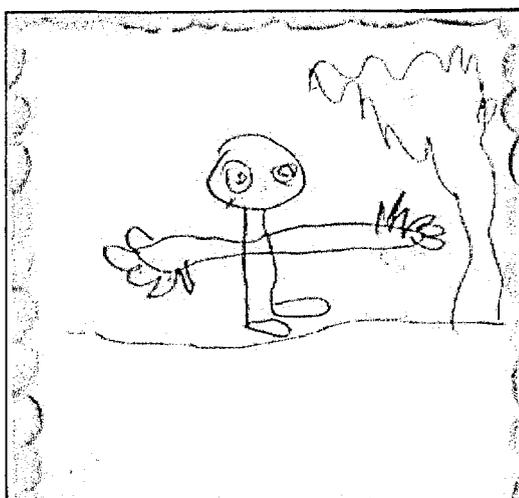


Figura 04 A – Pré-esquema
Aluno de 4 anos

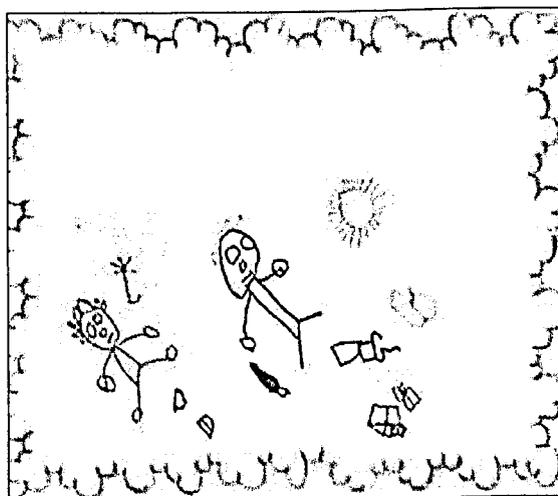


Figura 04 B– Pré-esquema
Aluno de 4 anos

Na fase *esquemática*, entre 7 e 9 anos, a criança conquista o conceito de forma. Ela usa o esquema, que é um símbolo do objeto real. Este esquema é flexível e pode se alterar, mas se repete com muita freqüência, a ponto de podermos reconhecer os esquemas que cada criança usa para representar o conceito que tem sobre o objeto.

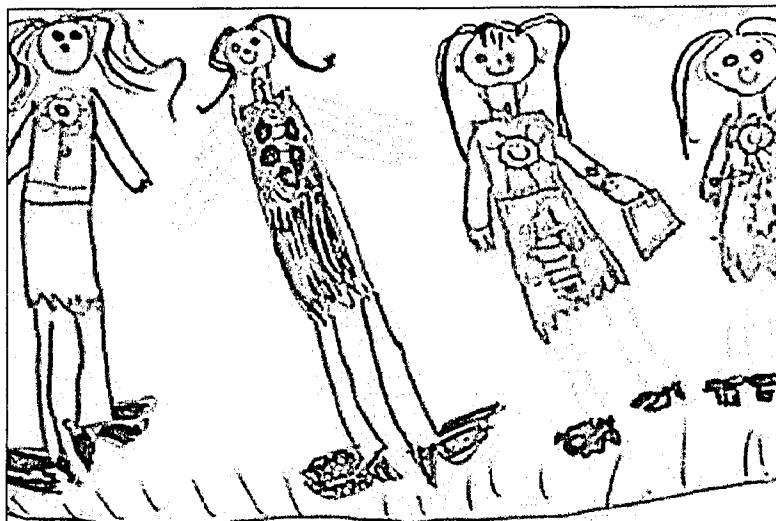


Figura 05 – Esquema
Aluna de 4 anos

Não encontraremos esquemas idênticos, pois a construção destes dependem dos conceitos e vivências que as crianças têm com as coisas. O esquema de um objeto é o conceito a que a criança finalmente chegou, e representa seu conhecimento ativo do objeto. “O esquema de um homem de cada criança será muito diferente do que qualquer outra criança” (LOWENFELD e BRITAIN 1977, p.184). A repetição destes esquemas pode ser visualizada em seu desenvolvimento, nos **anexos 1 e 2**, que mostram documentos da escola com a evolução dos desenhos e da escrita de uma menina e de um menino respectivamente.

Nesta fase, a criança se apercebe das relações existentes entre ela e seu meio, que é onde as coisas estão; assim, utiliza-se de esquemas também para resolver seus problemas de espaço, criando recursos gráficos e visuais, como *linha de base* para representar o ar (linha do horizonte), (**figura 06**), ou duas linhas de base para representar a terra e o ar. (**figura 07**). Neste desenho, a criança utilizou o espaço entre a primeira linha de base, onde estão todos os elementos alinhados e uma segunda linha representada pelos morros desenhados com uma linha em amarelo pálido, quase invisível pela distância. Entre estes morros foi colocado o sol da mesma cor (amarelo pálido) na tentativa de representar dois planos de ação. O primeiro bem próximo e o segundo muito distante.

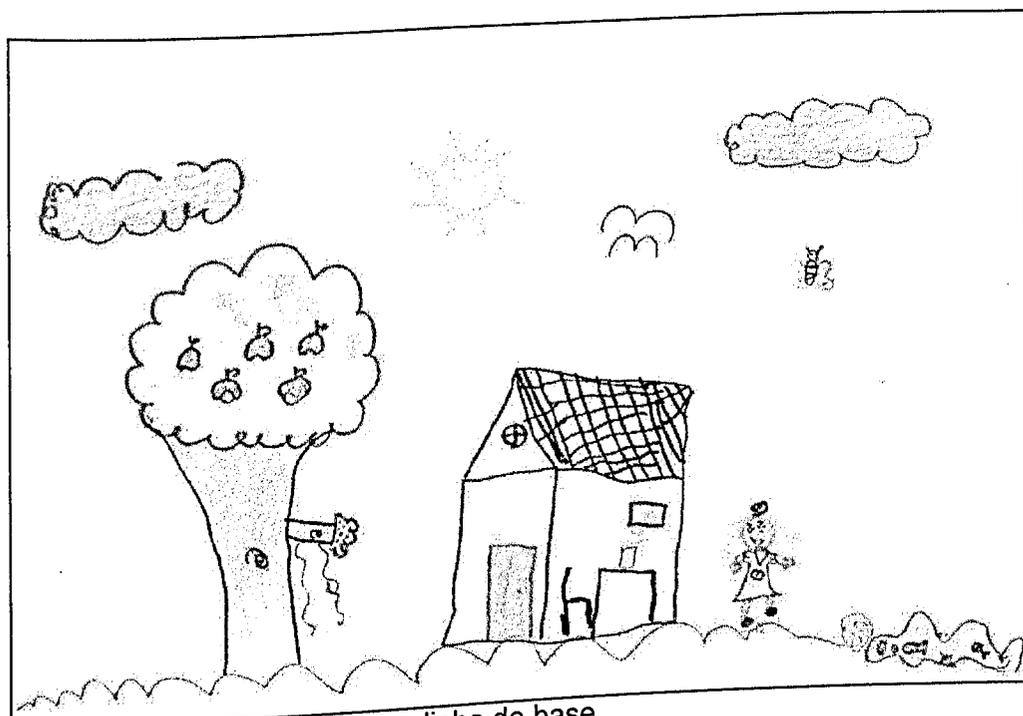


Figura 06 - Desenho com uma linha de base
Aluna de 6 anos

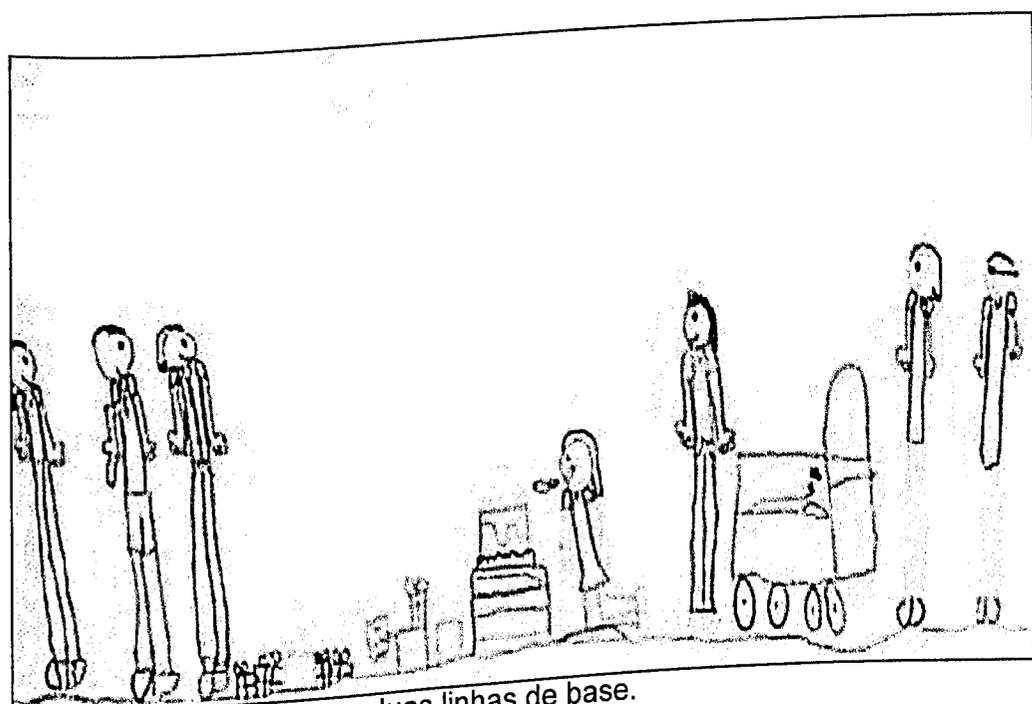


Figura 07 - Desenho com duas linhas de base.
Aluna de 6 anos.

Como recurso visual para resolver problemas de espaço, a criança pode utilizar uma *técnica mista de plano e elevação*, como se vê no desenho de um lago, onde a criança, para obter uma melhor visibilidade, ergueu o lago de frente para o observador, como se este estivesse perpendicular ao solo. (figura 08 A).

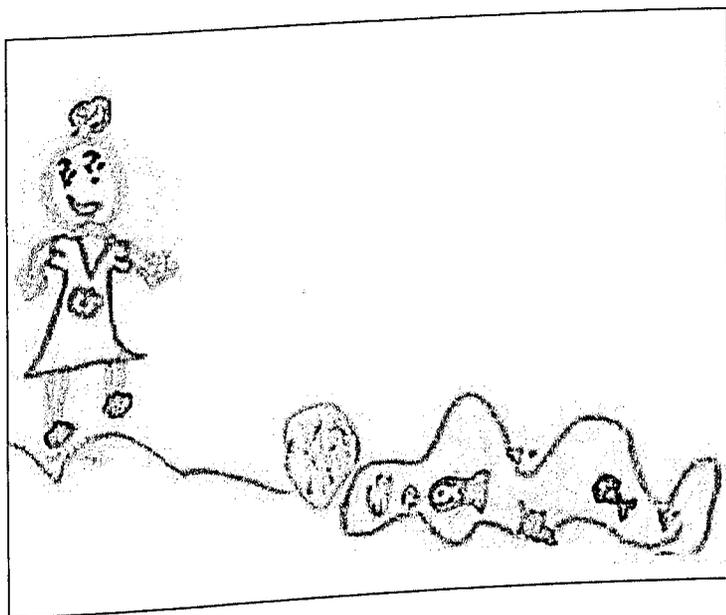


Figura 08 A – Plano e elevação
Fonte: detalhe da figura 06

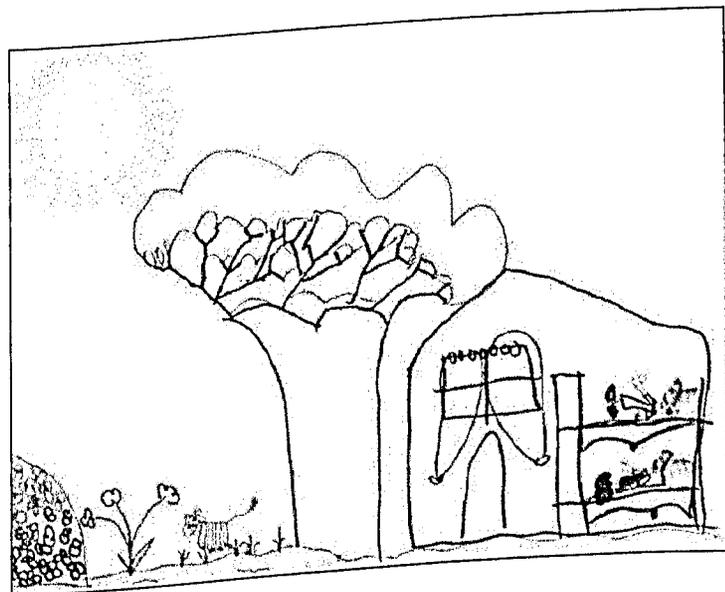


Figura 08 B - Transparência
Aluna de 6 anos

O recurso da *transparência* pode ser observado na **figura 08 B**, onde se pode ver através das paredes os móveis e as pessoas em cenas que não poderiam ser vistas pelo lado de fora, como uma beliche com pessoas deitadas e as cortinas que emolduram as janelas da sala, ou ainda os galhos da árvore, por entre a copa de folhas. Este recurso é utilizado, também, pela aluna que desenhou a mesa com vaso de flores e cadeira na **figura 06**.

A criança cria a técnica do *rebatimento*, ou a *dobragem*, que consiste em usar duas linhas de base para representar os dois lados de um rio ou de uma rua, desenhando simultaneamente um de frente para o outro como se fosse um reflexo (**figura 09 A**), ou como no caso da **figura 09 B**, em que é visto um círculo formado pelas estacas da cerca rebatidas no chão. No momento de construir esse recurso, a criança vira o papel de modo que cada estaca é desenhada vista de frente para o observador.

Na **figura 10**, temos um exemplo de *simultaneidade*, ou *visões simultâneas*, onde é possível ver um rosto com os olhos de frente, boca de perfil, um nariz de lado e orelha do outro.

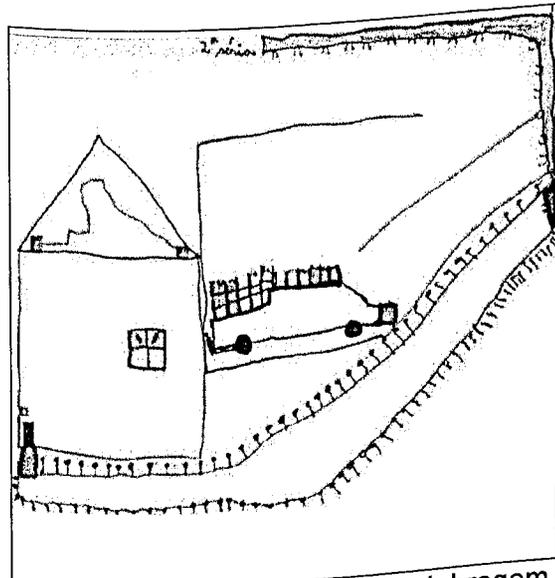


Figura 09 A - Rebatimento ou dobragem
Aluno de 8 anos

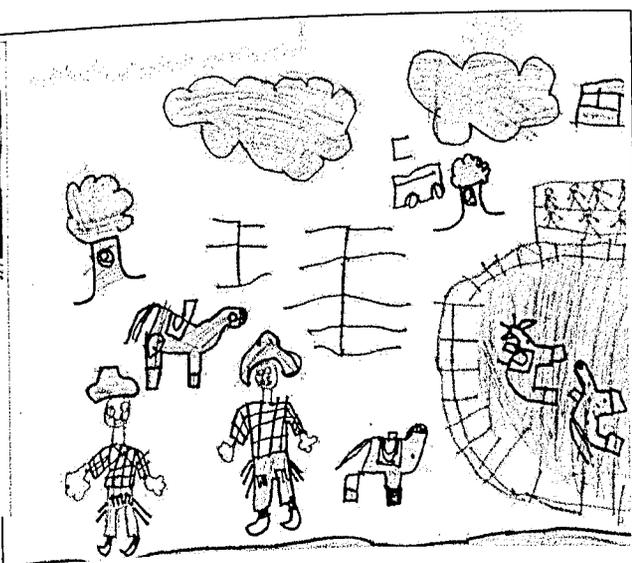


Figura 09 B - Rebatimento ou dobragem
Aluno de 5 anos

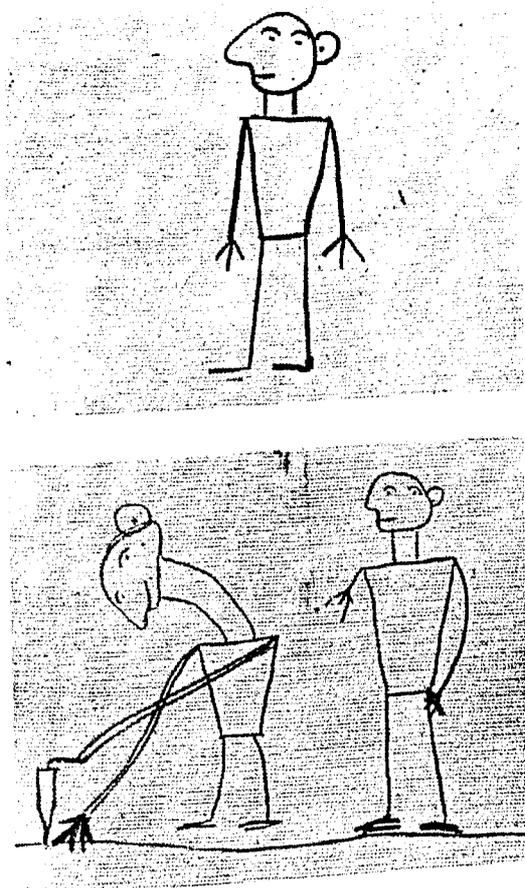


Figura 10 –Simultaneidade de espaço x tempo e frente x perfil.
Atenção descontínua com negligência e exagero.Narrativa Epinal
Fonte: Lowenfeld e Brittain (1977, p.199)

A *simultaneidade* é percebida, ainda nos diferentes tempos representados, onde o personagem da ação, perdeu, procurou, encontrou e guardou seu lápis. A criança enquanto desenha, tem atenção *limitada e descontínua*, podendo apresentar *exageros* ou *negligência* de partes do corpo, a depender de seu envolvimento com a ação. O exagero na curva do pescoço que procura o lápis e o comprimento dos braços usados para apanhá-lo no chão, mostram a importância de ambos para a ação executada naquele momento, da mesma forma que na última figura a mão direita é representada sem o braço que não participa do ato de guardar o lápis encontrado. Este desenho é composto de duas imagens distintas, onde o personagem aparece em três momentos, caracterizando-se, segundo Luquet (1969), como uma *narrativa gráfica do tipo epinal*.

Para Lowenfeld e Brittain (1977), na fase do *realismo*¹⁰, que vai dos 9 aos 12 anos, a criança colocará, em seus desenhos, todos os conhecimentos que tiver da realidade, na tentativa de torná-lo o mais próximo possível do real; desenhará minúcias, detalhes e observará com atenção as cores e suas misturas. Nessa fase, a criança se vê como membro de uma sociedade e percebe as diferenças de gênero. Os autores observaram que, nesta idade, os desenhos tendem a se diferenciar entre os meninos e as meninas. Eles preferindo desenhar máquinas, aviões e cenas de violência, e elas preferindo desenhar cenas de fantasias, ornamentos, decoração e animais.

O desenho da criança, nessa fase, não é consequência da observação, e o realismo não é naturalismo, ou seja, a criança não se restringe em copiar a natureza, mas em representar o real vivido e experimentado por ela. O desenho ganha pormenor, mas perde ação; a criança tem mais consciência visual das partes e dos detalhes. A utilização da cor ganha detalhes e a criança usa cores secundárias e terciárias e já faz distinção de nuances, matizes e tonalidades diferentes.

Quanto à representação do espaço, nesta fase, a criança descobre o espaço entre as linhas de base e descobre os planos. A observação atenciosa da natureza e dos objetos, leva a criança a desenhar "minúcias". A criança, agora, já toma consciência do produto artístico; além disso, dá início às primeiras tentativas de perspectiva e movimento.

Lowenfeld e Brittain (1977) observam que, por volta dos 12 anos de idade, se inicia o desenvolvimento de dois tipos de expressão artística: O tipo *Háptico* e o tipo *Visual*. Neste último, a criança é espectador e se interessa pela aparência das coisas, já que estabelece contato com o seu meio, primeiramente, através dos olhos. No tipo *Háptico*, (da palavra grega haptos, que significa agarrar, apoderar-se de), a criança se expressa com suas próprias sensações corporais e experiências subjetivas que a afetem emocionalmente, para estabelecer relações.

¹⁰ Nesta fase a criança coloca no desenho todos os seus conhecimentos sobre o objeto representado, para dar entendimento completo do que está sendo representado. (LOWENFELD e BRITTAİN, 1977)

O tipo Visual é observador, vê inicialmente o todo sem noção consciente dos detalhes. No tipo háptico, sua relação com o mundo exterior é dada pelas sensações musculares e experiências cinestésicas, as impressões táteis e todas as experiências do eu. As dimensões e formas são determinadas pela sua importância para o indivíduo. A arte do indivíduo háptico é mais subjetiva.



Figura 11 A – Tipo Háptico
Fonte: LOWENFELD e BRITAIN
(1977, p.273)

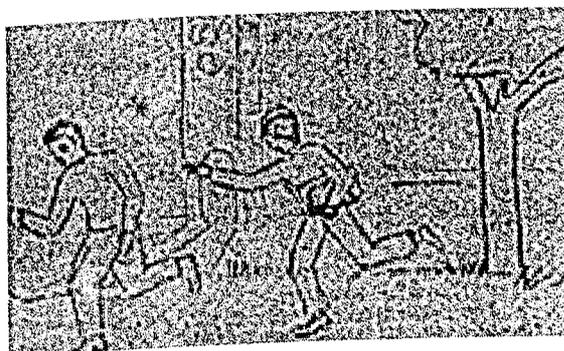


Figura 11 B – Tipo Visual
Fonte: LOWENFELD E BRITAIN
(1977, p.273)

As Figuras 11 A e 11 B foi apresentada pelos referidos autores e nos revelam as diferenças do tipo háptico e do tipo visual: na primeira imagem, a figura humana é usada como meio para expressar emoções e sentimentos. A proporção dada às partes adquire significado emocional. Já a segunda mostra grande preocupação com proporção, medidas, efeitos de luz e sombra.

Entre 12 e 14 anos, quando a criança está na idade do raciocínio, ou fase pseudonaturalista, é também o fim da arte como atividade espontânea que coincide com a fase de inquietação e excitação para o jovem. As meninas vão-se interessar pelo desenho da figura humana, com realismo nas roupas, luzes, sombras e os meninos se interessam mais por caricaturas, roupas, expressões fisionômicas, cabelos etc. Nesta idade, sentem mais dificuldade no auto-retrato e mais necessidade de representar em perspectiva e profundidade. O uso da cor é flexível e o exagero formal poderá ser utilizado como impacto emocional. As transformações são rápidas, e a criança é crítica e participativa.

Nesta fase poderá ocorrer o fim da arte como atividade espontânea. Para Lowenfeld e Brittain (1977), a leitura de um desenho infantil deverá considerar as fases em que se encontram as crianças e os fatores externos que possam estar influenciando os desenhos, pois através deles a criança revela como enxerga e como representa seu próprio universo. Para esses autores, a criança não tem interesse em copiar o mundo real, mas em representar o seu mundo real com mais detalhes em consequência de sua experiência visual ampliada.

2.2.3 O Realismo de Luquet

Luquet (1969), antropólogo francês, escreveu e divulgou suas observações sobre o desenho infantil na primeira década do século XX, alertando para a importância de se considerar a ambiência da criança, pois a criança desenhará tornando perceptíveis as diferenças culturais de sua pertença, além de tentar representar as realidades vivenciadas. Procurando as influências culturais presentes na produção infantil, este autor estabeleceu fases para o desenvolvimento do desenho da criança, acreditando que ela tem intenção realista ao desenhar e irá se desenvolver para este fim, passando por etapas de desenvolvimento natural, mas que dependem das trocas ocorridas com o meio.

Ainda para esse autor, a criança é imitadora do adulto e seu desenho é imitação do real. A primeira fase do desenho infantil é o *realismo fortuito*, etapa em que a criança registra seus movimentos de braço e é a visão deste registro gráfico que lhe dá prazer e desejo de exercitar mais. Os movimentos passam de fortuitos a intencionais por uma série de transições. A passagem de uma fase a outra não se dá de forma definitiva numa primeira tentativa; acontecem avanços e retrocessos, sendo que uma criança que já se apresenta numa fase mais adiantada pode voltar a desenhar como em fases anteriores, intercalando suas experiências.

O autor apresenta as fases do desenvolvimento do desenho infantil, submetendo-as à representação do real. Para ele, a criança evolui de forma sutil do *realismo fortuito*, que são os registros do movimento do braço, para um tipo de

realismo já intencional, o *realismo falhado*, fase em que a criança já tem intenção de registrar algo conhecido, mas encontra dificuldades motoras e perceptivas. Na fase do *realismo falhado*, o desenho da criança quer ser realista, mas não chega a sê-lo, encontrando *dificuldade motora*, pois ela não tem ainda controle para dirigir ou limitar seus movimentos gráficos de modo a dar ao seu traçado o aspecto que desejava.

A criança encontra uma segunda dificuldade nessa fase, agora, de ordem psíquica, já que a *atenção* infantil é *limitada e descontínua*. Mesmo desejando representar todos os pormenores que conhece do objeto, à medida que pensa, a representação mental prolonga-se pelos movimentos gráficos que a traduzem no desenho, podendo deste modo excluir detalhes, distorcer ou separar partes do todo quando estes são os objetos da ação.

Um exemplo dessa limitação é visto quando a criança representa uma pessoa recebendo ou entregando algo a outra: ela pode representar a mão que participa da ação muito maior que o normal, desproporcional em relação ao restante do corpo. O pensamento da criança naquele momento está no ato de dar ou receber algo; esta é para ela a informação mais importante a ser representada. O que pode ser exemplificado pela figura 10, vista anteriormente nos estudos de Lowenfeld e Brittain (1977)

Uma terceira dificuldade encontrada pela criança, nesta fase, é a *incapacidade sintética* que resulta num desenho desproporcional com negligência das relações de proporção entre os diferentes elementos de um objeto como no caso dos dedos que mais parecem um ramo com folhas e estão localizados nas extremidades dos braços desproporcionais em relação ao corpo, como já foi visto na **figura 4 A**.

Luquet (1969), anuncia a terceira fase do desenho infantil: o *realismo intelectual*, lembrando que o realismo para a criança é diferente do realismo do adulto: enquanto o adulto quer representar um objeto somente com os pormenores visíveis por um único ângulo, em perspectiva - como uma fotografia - na concepção infantil, o desenho, para ser parecido, deve conter todos os elementos

reais, possibilitando um número maior de informações sobre o objeto, ou a ação representada, mesmo estando estes, invisíveis ao observador.

Para o adulto, o realismo é visual, mas para a criança ele é intelectual. A criança desenhará o que sabe e vivenciou sobre o objeto, ao passo que o adulto desenhará somente o que vê de um determinado ponto ou ângulo de visão.

Assim, a criança pode reproduzir *elementos abstratos* ao objeto, como linha divisória para o céu, elemento que é muito visto em desenhos infantis, ou uma linha para contornar uma moita de flores, como se estas estivessem numa redoma de vidro transparente. Um exemplo de utilização deste elemento abstrato pode ser visto no arbusto da **figura 12 A**.

A criança pode ainda, usar o processo da *sobreposição*, ao desenhar um trem sobre os trilhos. Muitas vezes ela o desenha como se estivesse flutuando (**figura 12 B**), para deixar visível tanto os detalhes do trem como dos trilhos. Outro exemplo de sobreposição pode ser visto no desenho do chapéu que ficou tangente na cabeça para não ocultar detalhes do cabelo. (**figura 12 C**).

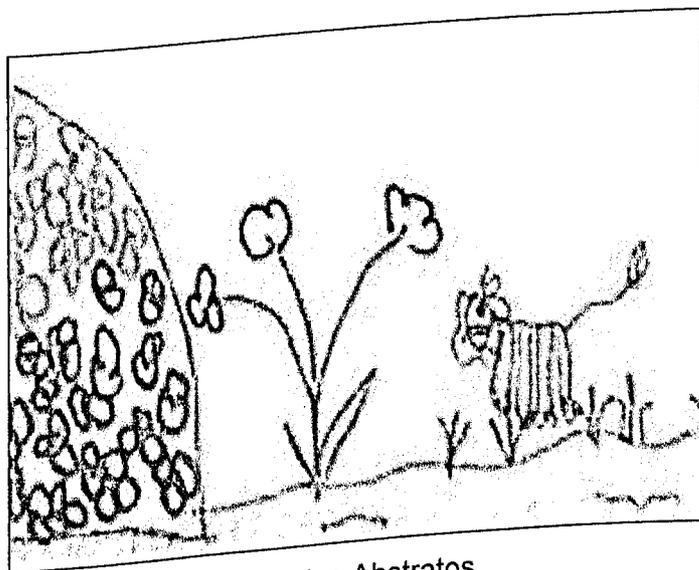


Figura 12 A - Elementos Abstratos
Fonte: detalhe da figura 8 B

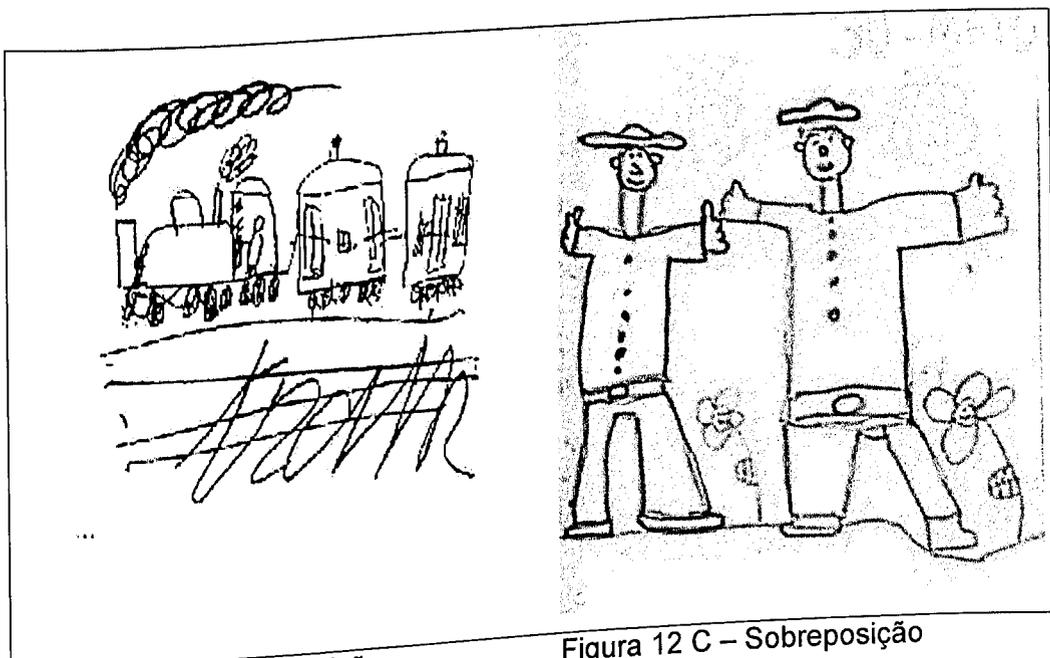


Figura 12 B - Sobreposição
Fonte: LUQUET (1969, p.166)

Figura 12 C - Sobreposição
Aluno L

No *realismo intelectual*, a criança inventa espontaneamente os seus processos de representação, de forma a tornar a representação o mais próximo da realidade conhecida por ela, independentemente de esta ser a realidade vista naquele momento, ou a realidade vivenciada pela criança em outro tempo. A criança, em sua tentativa de representação de todos os pormenores visuais do objeto, cria uma perspectiva impossível com o processo de *rebatimento*, aplicado sobretudo ao que poderíamos chamar os suportes dos objetos (pés de animais e móveis, rodas de viaturas), e que consiste em rebatê-los de cada lado do corpo deste objeto. Isso pode ser visto na representação de animais quadrúpedes com duas fileiras de pés uma no ventre e outra nas costas, ou ainda no desenho de uma mesa, em que o tampo é visto de cima como um retângulo em torno do qual estão esticados os quatro pés; dois apontam para baixo e dois apontam para o ar.

O processo mais ousado de *rebatimento* é aplicado a objetos erguidos sobre o solo, em torno de um eixo, como se estivessem frente a frente. Um exemplo deste tipo de rebatimento pode ser observado quando a criança desenha um rio ladeado de árvores, e o resultado desta representação é o rio visto de cima com as árvores rebatidas em torno das margens. A criança, quando está desenhando, usa a representação do rio como base para as árvores, e pode girar o

papel em 180 graus, para desenhar as árvores rebatidas na outra margem. Na figura 09, (apresentada anteriormente) as flores que ladeiam a rua são rebatidas para um mesmo lado, mas pode acontecer da criança rebater cada elemento de frente para o observador, como já foi visto no desenho da cerca dos cavalos na figura 09 B.

Um outro processo usado pela criança é a *planificação*, que consiste em representar o objeto em projeção no solo, de modo que os objetos baixos e os animais rastejantes são vistos de cima e os objetos altos com encosto ou pernas, são vistos de lado ou de frente, como no caso do aluno que, ao desenhar um jogo de futebol, representou seus jogadores vistos de frente para o observador, enquanto o goleiro é visto rebatido no solo, como se estivesse sendo visto de cima. (Figura 13)

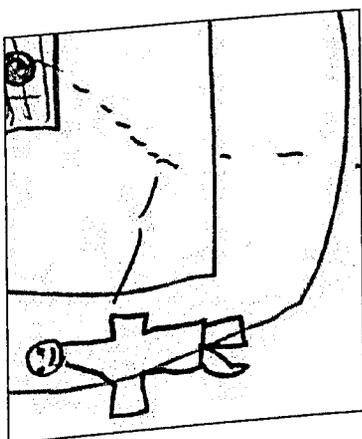


Figura 13 Planificação
Detalhe da figura 27

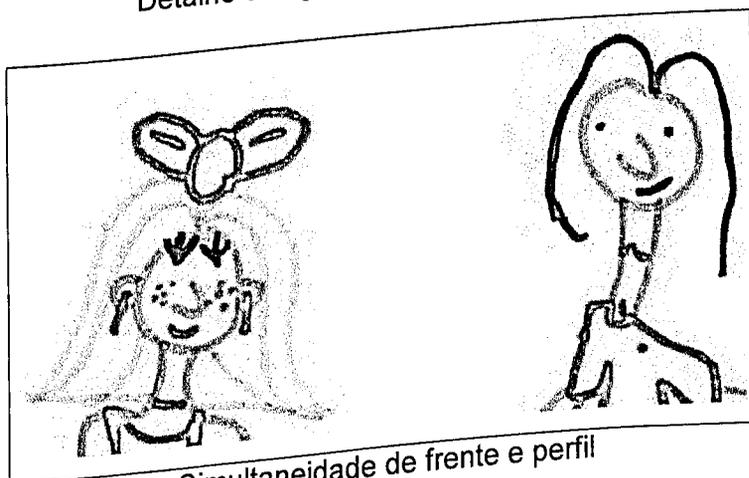


Figura 14 - Simultaneidade de frente e perfil
Detalhe da figura 25

A *simultaneidade* é outro processo usado pela criança para ampliar os conhecimentos sobre a realidade representada. No processo das visões simultâneas ou mudanças de pontos de vista, a criança mistura a vista de cima e a frontal ou de frente e de perfil. Esse último recurso foi utilizado pela aluna H quando representou um rosto de frente com o nariz de perfil. (**figura 14**), ou no rosto de frente com uma orelha de um lado e um nariz do outro lado como na figura 10, vista anteriormente.

Para o adulto é impossível ver, ao mesmo tempo, todos os *pormenores visuais* representados no desenho infantil. Impor a visão adulta à criança, no entanto, é recusar, ao desenho, a possibilidade de uma outra síntese além da visual. A síntese visual pode ser interpretada como abstração da realidade, já que é eliminado do objeto tudo o que não se pode ver por um único ângulo de visão.

Em seus estudos sobre o desenho infantil, Luquet (1969) afirma que a mesma preocupação com a síntese que leva a criança a inventar o realismo intelectual como modo de representação gráfica, faz com que ela o abandone, passando a utilizar, por volta dos 8 ou 9 anos de idade, o realismo visual característico do desenho adulto. A *transparência* é substituída pela *opacidade*, suprimindo-se os pormenores invisíveis.

O rebatimento e a mudança de pontos de vista são substituídos pela perspectiva, gradativamente. Esse tipo de perspectiva não é o resultado nem da observação imediata, nem de uma construção científica. É conseguida pelas recordações visuais. Os erros serão corrigidos pela criança pela prática do desenho do natural. Assim:

O fim do desenho infantil é marcado pela renúncia ao realismo intelectual como modo de representação gráfica, pelo firme propósito de se conformar com a aparência visual ainda que obstáculos diversos impeçam essa intenção de se realizar plenamente. (LUQUET, 1969, p.194)

As dificuldades que a criança encontra na representação do realismo visual, as frustradas tentativas de representação da realidade tal como é vista por um único ponto de vista, farão com que a criança vá diminuindo seus exercícios de desenho.

2.2.3.1 - As Narrativas Gráficas como Mensagens Visuais

Os estudos de Luquet (1969) mostram que durante todo o desenvolvimento do desenho, o problema posto para a criança é traduzir, para um desenho, em que todos os elementos são simultâneos e imutáveis, um espetáculo em que certos elementos mudam e outros continuam fixos. Em outras palavras, o problema da criança é traduzir para um suporte, uma imagem fixa em que os momentos sucessivos têm entre si uma relação de continuidade, na intenção de representar o tempo graficamente.

A criança desenvolve três tipos de *narrativas gráfica* na tentativa de solucionar o problema posto: A narrativa do tipo *simbólico*, onde ela usa somente uma imagem para representar a história, a narrativa do tipo *epinal*, onde a história é representada por várias imagens separadas por quadrados, retângulos ou simplesmente linhas horizontais ou verticais, ou ainda a narrativa *sucessiva* que representa, numa única imagem, momentos sucessivos da história e pode ou não apresentar repetição dos elementos que a compõem.

A narrativa do tipo *simbólico*, consiste em escolher uma única imagem que represente toda a ação. É o símbolo do conjunto. Um exemplo de narrativa simbólica pode ser visto na **figura 15 A** produzida por uma aluna de 6 anos para ilustrar o atentado terrorista aos EUA, ocorrido no dia onze de setembro de 2001, onde aviões atravessaram as "torres gêmeas", (consideradas como o centro econômico e financeiro mais importante para a nação americana) provocando o incêndio que as destruiu e muitas mortes. Neste desenho a aluna representou somente o momento do choque do primeiro avião com a torre, usando cores quentes e vibrantes que nos mostram um dia claro e ensolarado.

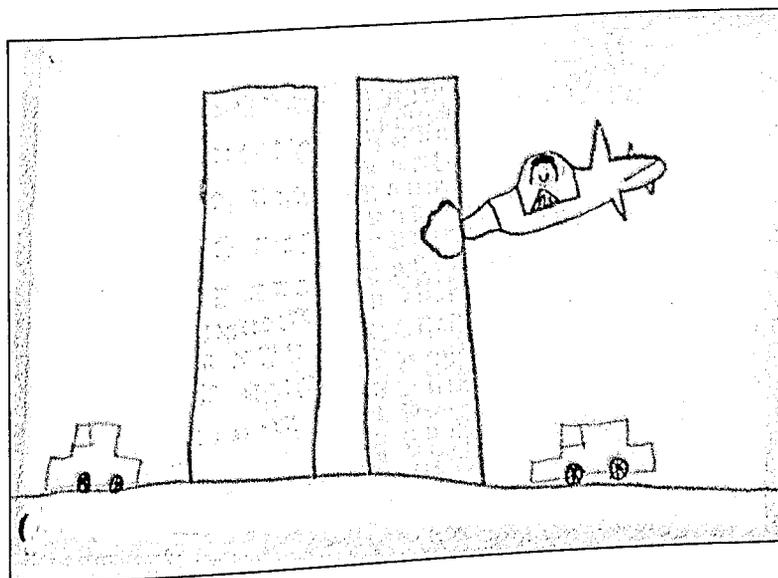


Figura 15 A – Narrativa Simbólica
Aluna de 6 anos

O segundo modo de narração gráfica é do tipo *epinal*, na qual a história é representada por várias imagens que simbolizam a totalidade, cada uma representando um momento diferente da ação. As imagens podem ser separadas em quadrados ou retângulos, acompanhados de legendas ou de uma numeração indicativa, separada por linhas verticais ou horizontais, ou simplesmente de cenas justapostas. A característica principal é reunir várias imagens parciais de momentos distintos da história. (**Figura 15 B e 15 C**).

Usaremos dois exemplos para ilustrar esse tipo de narrativa. O primeiro, tomamos de empréstimo de Luquet (1969, p.198) foi produzido por uma garota inglesa de 8 anos na década de 60 e o segundo foi produzido por um menino de 6 anos de uma escola de Educação Infantil da cidade de Londrina em setembro deste ano. Na narrativa apresentada na figura 15 B, a aluna de 8 anos representou : 1 Alice com o seu ganso Peter. 2) Alice brincando com um aro e se afastando do ganso. 3) Eduardo chegando com seu cão Nero. 4) Eduardo chega a uma sebe para cortar uma vara enquanto Nero vê Peter (representado somente por uma barreira). 5) Nero salta sobre Peter mordendo sua asa. 6) Eduardo chega e pega Peter no colo e leva-o para casa. 8) Alice e Peter chegam a casa.



Figura15 B - Narrativas gráficas do tipo Epinal
 Fonte: Luquet (1969, p.198)

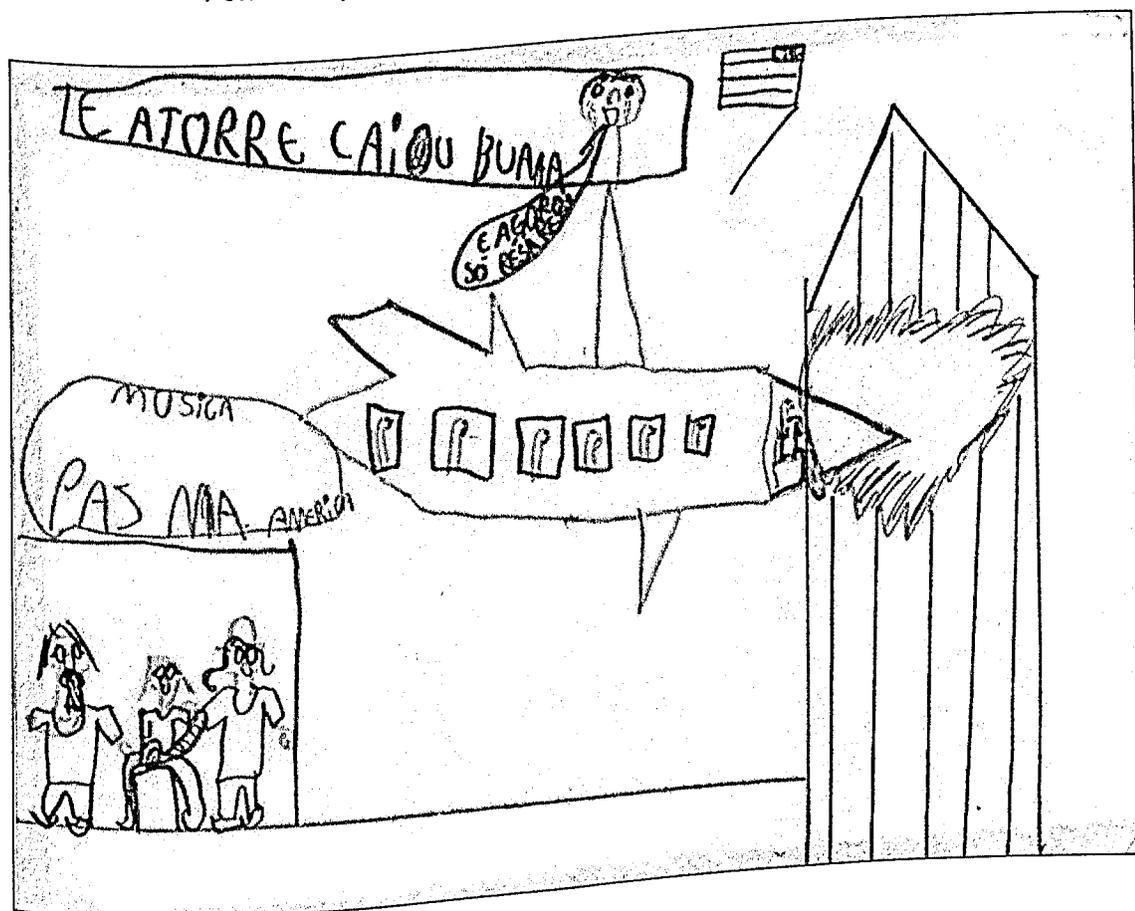


Figura 15 C – Narrativa Epinal
 Aluno de 6 anos

A segunda narrativa do tipo *epinal* foi produzida por um aluno de 6 anos para representar o atentado aos EUA, onde aparecem três momentos distintos, separados por retângulos. O primeiro momento é representado pela torre sendo atingida pelo avião e se incendiando, o segundo momento é representado pelo anúncio de que a torre já havia caído e um terceiro momento quando muitas pessoas se reuniram para cantar a música "Paz na América". (**Figura 15 C**)

O terceiro modo de narrativa é formado por uma única imagem em que os personagens ou objetos principais da ação podem ser ou não repetidos. Esse tipo de narrativa é chamado de *Sucessiva* e pode apresentar duas variações: variedade na repetição e variedade sem repetição.

Na **figura 16 A**, apresentada por Luquet, (1969 p.205), vemos três momentos de um mesmo desenho produzido por um garoto americano de 8 anos, que representou a história de "João e o pé de feijão", onde aparece João a cortar o pé de feijão, o gigante a cair e sua esposa de tranças na janela da casa a chorar. A criança representou a casa em tamanho maior, para que se possa ver a esposa na janela chorando.

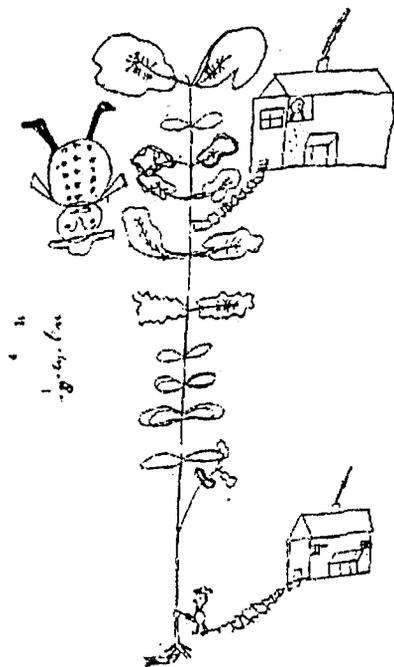


Figura 16 A - Narrativas gráficas do tipo sucessivo sem repetição
Fonte: Luquet (1969, p.205)



Figura 16 B – Narrativa sucessiva
Aluno de 6 anos

Na **figura 16 B**, um menino brasileiro de 6 anos representou momentos diferentes do atentado terrorista aos EUA, numa mesma imagem. Assim, representou o momento em que o avião toca a torre, as torres em chamas, as pessoas pulando das janelas e muitas pessoas na rua pedindo socorro.

Assim, enquanto a narrativa do tipo *epinal* contém várias imagens distintas, as outras narrativas são construídas a partir de uma só imagem. No tipo *simbólico*, todos os elementos representados dizem respeito a um mesmo momento da história, e portanto, teriam sido simultaneamente visíveis. Enquanto que, no tipo *sucessivo*, a imagem é única, mas reúne elementos que não poderiam ter sido vistos simultaneamente, mas sucessivamente, como na **figura 17**, apresentada por Luquet (1969, p.203), onde o barco que descerá a corredeira é visto em várias posições num mesmo desenho, representando todo o movimento deste. Este desenho representa tempos e espaços distintos onde a ação ocorre.

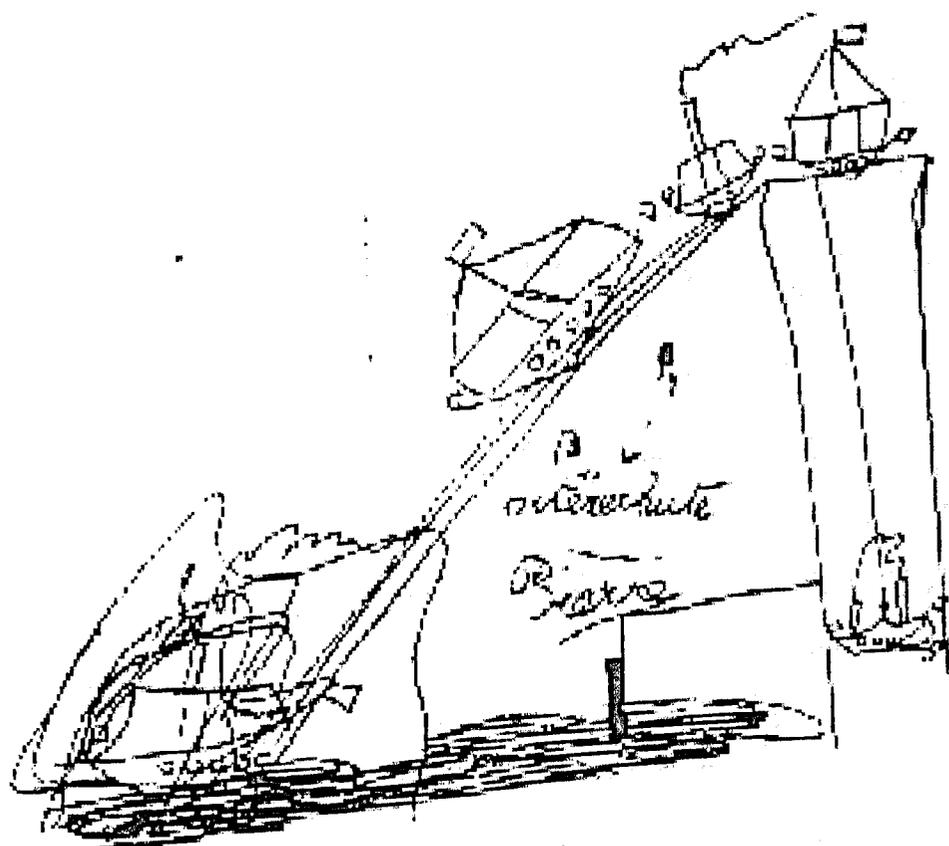


Figura17 - Narrativas gráficas do tipo sucessivo com repetição
 Fonte: Luquet (1969, p203)

Quanto a esse aspecto, Luquet (1969, p.207) nos aponta:

O tipo sucessivo evoca melhor a continuidade da ação, porque reúne numa única imagem os elementos que na realidade pertencem a momentos diferentes; mas, por isso mesmo, esse tipo entra em conflito com a experiência visual, onde os momentos sucessivos não podem ser vistos simultaneamente.

É, para Luquet (1969, p.207), "a representação mais aproximada da continuidade; mas é ao mesmo tempo a mais afastada da experiência visual", apresenta simultaneamente, elementos sucessivos, ou ainda um mesmo elemento em diferentes situações (como na variedade com repetição). Para o autor, a *variedade com repetição*, do tipo sucessiva, corresponde ao realismo intelectual puro, enquanto que a *variedade sem repetição* representa num mesmo golpe de vista, elementos que na realidade pertencem a momentos diferentes.

Segundo Luquet (1969, p.210) "A substituição do tipo de Epinal pelo tipo Sucessivo corresponde a uma fragmentação da continuidade temporal em

momentos descontínuos e, por conseqüência, a substituição do realismo intelectual pelo realismo visual." Entre 8 e 9 anos, a criança optará pelo realismo visual, por considerar o verdadeiro realismo, trocando a transparência pela opacidade e os vários pontos de vista pela perspectiva. A perspectiva que a criança aplica aos seus desenhos, não são resultados de observações imediatas, nem de uma construção científica; é conseguida por recordações visuais.

Quanto a isso, Luquet (1969, p.234) observa:

O desinteresse da criança pelo desenho produz-se na idade em que se chegou à concepção do realismo visual com a sua conseqüência fundamental – a perspectiva; os desenhos que executava anteriormente de acordo com o realismo intelectual já não satisfazem o seu espírito crítico desenvolvido, e sente-se incapaz de fazer desenhos como quereria fazer.

A renúncia ao realismo intelectual como modo de representação gráfica, marca o fim do desenho infantil, uma vez que a criança opta pelo realismo visual, mas encontra obstáculos na realização plena de suas intenções de representação.

2.3 Um Tríplice Olhar para o Desenvolvimento do Grafismo Infantil

Estabelecendo conexão entre as pesquisas dos três autores eleitos, podemos fundamentar o desenvolvimento do desenho da criança em torno dos seguintes aspectos. Por volta dos 18 meses, quando a criança já consegue segurar um objeto que deixe marcas, sente necessidade de registrar os movimentos do seu braço. Seus movimentos são bruscos e longos. Esses exercícios rápidos e desordenados são as *garatujas* e não têm intenção de representação, mas são importantes para o desenvolvimento do desenho da criança, pois essa repetição de movimentos a levará a um treino denominado por Moreira (1984) de *jogos de exercícios*.

Os registros gráficos desses gestos desordenados são casuais, *fortuitos*, mas geram prazer pela marca deixada, de modo que a criança repetirá o

ato, até dominar esses movimentos e adquirir um certo ritmo, um certo controle. Essa evolução que ocorre a partir dos *jogos de exercício*, resulta num rabisco, numa *garatuja*, num emaranhado de linhas longitudinais, que se tornarão espiraladas e arredondadas com o exercício e o treino.

Para Lowelfeld e Brittain (1970), esses rabiscos surgidos dos jogos de exercícios, são as *garatuja desordenadas*, consideradas como a primeira forma de expressão gráfica da criança, seu meio concreto de expressão. Por serem esses rabiscos isentos de intenção de representação, Luquet (1969) denomina esta fase da criança, como fase do *realismo fortuito*.

Quando a criança adquire o controle da mão, ela passa dessas *garatuja desordenadas*, longitudinais para as *garatuja arredondadas* ou espiraladas; então por volta dos dois anos e meio, sua *garatuja* será *controlada* e o exercício contínuo a fará prosseguir em suas buscas, até que conquiste a forma circular. Considerada como o esboço de uma representação, a forma circular é uma conquista importante, pois agora a criança pode representar uma forma que se parece com algo conhecido. A criança fará associações por semelhança, ou, nas palavras de Luquet (1969), por *Homonímia Gráfica*, procurando similitudes entre os seus desenhos e a realidade que o cerca, tomando uma coisa por outra, mais tarde, esses exercícios darão início a um novo tipo de jogo que utiliza-se de símbolos para representar a realidade.

A conquista da forma circular, por volta dos três anos, marca o início da necessidade que a criança apresenta de nomear os desenhos. Inicia-se uma fase do desenvolvimento do grafismo denominada por Lowenfeld e Brittain (1977) de *garatuja nomeadas*, e o ato de desenhar é acompanhado da fala e de comentários da criança. Nas análises de Moreira (1984), o que está ocorrendo é que os *jogos de exercícios* estão adquirindo o caráter de *jogos simbólicos*, pois as *garatuja* passam a representar algo da vivência da criança, passam a falar pela criança. Agora, a criança desenha para dizer algo e seus desenhos ganham nomes. O desenho, neste momento, pode ser considerado como uma linguagem.

Podemos dizer que os desenhos da criança representam os conceitos construídos por ela na convivialidade com o seu grupo de pertença.

Luquet (1969), analisa esta evolução do desenho infantil, mostrando-nos que na primeira fase do desenvolvimento do grafismo a criança exercitava o movimento da mão munida de objeto que deixava uma marca, produzindo um traçado, que eram simplesmente linhas. A criança não tinha a intenção de fazer imagens, mas um dia, de repente, a criança notou uma certa analogia entre alguns dos seus traçados e um objeto real, acidentalmente, sem ter tido a intenção; então ela aplicou-lhe uma interpretação e o exercício desta ação a fez evoluir. A criança passou a acentuar voluntariamente a semelhança encontrada, complementando-a.

No primeiro momento, a semelhança encontrada era a *semelhança fortuita*, não intencional, mas a segunda semelhança, que foi planejada, já é *voluntária* e intencional. A criança procura semelhança com o real e até modifica seu traço fortuito para acentuar esta semelhança, criando símbolos para sua representação. Para Luquet (1969), a criança está transitando do *realismo fortuito* para o *realismo falhado*, quando a criança já planeja seu desenho com intenção realista.

Lembrando Moreira (1984), os *jogos de exercícios* que são simples movimentos levam a criança a descobrir formas, então a criança passa aos *jogos simbólicos* e esses desenhos resultantes destes jogos simbólicos vão-se modificando e conquistando novas formas; vão-se aprimorando com o treino, aparecem as "bolinhas" que vão-se transformando e ganhando elementos. Aparecem figuras fechadas com inscrições internas e externas. São os primeiros bonecos tentando representar a figura humana. O desenho da criança que agora passa a representar o real através do signo, surge como uma possibilidade de narrar e transmitir mensagens.

A criança adquire habilidade gráfica pelo hábito de desenhar; o êxito faz com que a criança exercite mais o seu desenho e, consciente da sua capacidade gráfica, ela passa a anunciar freqüentemente o desenho que vai fazer, antes de executá-lo, planejando suas ações. Desta forma, a criança nomeia seu desenho quando acaba de fazê-lo, e em seguida vai deslocando sua fala cada vez mais para o início do ato de desenhar até que sua fala passa a acompanhar o ato de desenhar,

para depois aparecer como planejadora do desenho que vai ser realizado. Numa evolução contínua, mas muito individualizada.

Moreira (1984) nos mostra que no começo, com os *jogos de exercícios*, o olho seguia a mão. Agora, com os *jogos simbólicos*, o olho passa a guiá-la, já que os movimentos são mais controlados e intencionais. No desenho, as formas já são mais estruturadas, a cor ainda é arbitrária e a ocupação do espaço ainda não obedece a regras. Neste sentido, nos estudos de Lowelfeld e Brittain (1977), encontramos referências aos desenhos de crianças durante a fase *pré-esquemática*, quando fazem as primeiras tentativas de representação e criação consciente da forma, dando início aos exercícios de compreensão gráfica.

O exercício contínuo do desenho leva a criança a evoluir, conquistando o conceito de forma e na fase seguinte denominada por Lowenfeld e Brittain (1977) de *fase esquemática*, a criança usa o *esquema*¹¹ que é um símbolo do objeto real.

Segundo Moreira (1984) a criança, nesta fase, já se preocupa com a afinidade entre o objeto e a cor, criando e seguindo regras. Com a conquista da regra, a criança passa do *jogo simbólico* para o *jogo regulado* e tem um compromisso maior com o real. Tanto no uso da cor, como no uso do espaço, procura semelhança com o real dentro de regras claras. Esse compromisso com o real faz a criança evoluir, encontrando soluções para suas representações. A criança avança na busca da representação inteligível e, para isso, procura dar todas as informações sobre o objeto num mesmo desenho, criando recursos visuais diversos.

Para Moreira (1984), com a conquista das regras, na fase do jogo regulado, a criança se aprimora em seu desenho. Esta é a fase mais rica do desenho da criança. Luquet (1969) em seus estudos sobre as narrativas gráficas nos apresenta, com detalhes, vários recursos criados pelas crianças na fase em que ele denomina de *realismo intelectual*. Nesta fase a criança se dedica e se preocupa em

¹¹ "Embora qualquer desenho possa ser considerado um esquema, ou símbolo, de um objeto real, vamos nos referir ao esquema como o conceito a que a criança chegou e que repetirá uma e outra vez, enquanto nenhuma experiência intencional a influenciar para que o mude". (LOWENFELD e BRITTAİN, 1977, p.181)

se fazer entender pelo desenho, criando todos os tipos de recursos. O realismo intelectual é o clímax do desenho da criança.

É na "fase do realismo" para Lowenfeld e Brittain (1977), do "Realismo intelectual" para Luquet (1969), ou do "jogo regulado" para Moreira (1984), que a criança procura e encontra possibilidades para resolver seus problemas de representação, criando inúmeros recursos gráficos. É esta a fase que mais nos interessa nesta pesquisa, pois a criança criará mensagens através do desenho.

Lowenfeld e Brittain, (1977, p.335) quando nos dizem que "as atividades que as crianças desta idade manifestam, sob a influência do programa de arte escolar, determinarão seu interesse e sua participação futura no domínio das artes", estão colocando uma grande carga de responsabilidade no currículo de arte que será desenvolvido nas escolas e na preparação adequada do arte-educador, como forma de garantir a continuidade e a manutenção de uma produção artística em suas diversas formas de manifestações.

Da mesma forma, Moreira (1984), se coloca preocupada em estudar e estimular os professores a estudarem o desenho infantil. A autora se empenha em dar subsídios aos professores para que conheçam melhor os desenhos de suas crianças e, conseqüentemente, conheçam melhor as crianças.

O desenho da criança continuará se desenvolvendo pelo exercício de desenhar, se aprimorando nos jogos regulados, caminhando para o realismo visual e posteriormente para o desenho pseudonaturalista, tentando representar em perspectiva, mas a frustração de não conseguir fazê-lo como gostaria, fará com que a criança abandone o desenho.

A discussão contida neste capítulo foi indispensável para a apresentação e leitura de dados que buscaremos realizar no capítulo a seguir, destinado a uma análise comparativa dos desenhos de meninos e de meninas de uma classe do nível seis de Educação Infantil numa escola privada da cidade de Londrina. Para uma melhor compreensão, consideramos necessário explicitar o

desenvolvimento da pesquisa, descrevendo-se o campo e as condições em que se procederam as observações dos alunos e as coletas das imagens por eles produzidas, bem como as justificativas para os procedimentos definidos para a coleta e análise daqueles dados.

CAPITULO III

OBSERVAÇÃO DA REALIDADE

3.1 - Localizando a Pesquisa

Após observações assistemáticas em várias escolas, delimitamos as observações sistemáticas a uma turma de Educação Infantil, do *nível seis*¹², de uma escola privada da região central da cidade de Londrina. Implantada há 32 anos, essa escola atende crianças desde 14 meses de idade até a quarta série do Ensino Fundamental (entre 10 e 11 anos).

O espaço físico destinado inicialmente para a escola teve que ser ampliado e reestruturado, atendendo à crescente demanda. Hoje a escola funciona em várias casas vizinhas, que foram adaptadas para este fim e cujos quintais em várias casas vizinhas, que foram adaptadas para este fim e cujos quintais mantêm ligações, formando vários espaços internos entre as salas de aula. O espaço do parque e das quadras de jogos não é grande, mas é bem iluminado e ensolarado. Algumas árvores foram preservadas, proporcionando sombra para as atividades externas e alguns canteiros com flores foram criados, tornando o ambiente muito agradável. As salas de aula são arejadas e muito bem iluminadas, com móveis adaptados para as crianças de acordo com o nível em que a mesma se encontra.

Os alunos dessa escola são de famílias de classe média e média alta, moradores dos mais variados bairros e condomínios da referida cidade. Atende a LDB que regulamenta a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

¹² Nessa escola a divisão das turmas obedece a idade das crianças, sendo que o nível seis é o último nível da Educação Infantil e as crianças dessas turmas completarão seis anos de idade durante o ano letivo.

Nessa escola, educação é entendida como o processo pelo qual a criança passa a absorver a cultura de seu grupo de pertença, assim como a produzi-la e a transformá-la ativamente, constituindo-se um processo de produção de sentidos e de criação de significados, sendo possível dizer também, que

A criança não cria a partir do nada, mas de significados que fazem parte da linguagem e do patrimônio cultural do seu grupo. Portanto, estes significados, ao mesmo tempo em que são transmitidos e ativamente incorporados por ela, também a constituem e conformam de uma determinada maneira. (BUJES, 2001, p.18)

O intercâmbio de informações entre as crianças é respeitado, valorizado e motivado pelas professoras que consideram a socialização das informações, uma forma muito rica de aprendizado e construção de conhecimentos e de conceitos científicos ou cotidianos. Acreditando que é através da interação de sujeito-objeto que o sujeito constrói novas estruturas mentais e respaldada na teoria construtivista ou interacionista de Vygotsky (1896-1934), em que a aquisição de conhecimento é concebida como fruto da interação da criança com o objeto, numa construção contínua do sujeito na sua troca com este objeto, esta escola valoriza todas as formas de expressão e em especial o desenho espontâneo, como forma de desenvolvimento da coordenação visual e motora, desenvolvimento perceptivo e cognitivo da criança.

O desenvolvimento do desenho tem implicações importantes para a compreensão infantil e somente quando a criança é capaz de atribuir uma forma exemplar para cada elemento e coordenar as representações de forma e espaço, ou ainda, quando está apta para ver as relações lógicas entre os objetos, em seu ambiente, é possível dar início a um programa de leitura que seja significativo, pois quando lê, essa mesma ligação é necessária para relacionar as letras entre si, de modo que forme um símbolo verbal.

Entendendo a importância do desenho no desenvolvimento global da criança e deste para aquele, mensalmente, as professoras realizam uma atividade de desenho e de escrita espontâneos, que são recolhidos para serem agrupados em pastas individuais, formando um relatório visual em formato de sanfona, no qual é possível perceber o desenvolvimento individual de cada criança no decorrer do ano.

Esse relatório visual é um instrumento de apoio de professores e pais, para acompanharem o desenvolvimento da criança.

Os anexos I e II mostram dois exemplos desses relatórios, sendo que o primeiro apresenta os desenhos de uma menina e o segundo, os desenhos de um menino, produzidos durante o primeiro semestre letivo.

3.2 – Desenhistas

As observações limitaram-se a uma turma do nível seis do período da manhã. Essa turma constitui-se de 8 meninas e 12 meninos, sendo que um dos meninos não participou da pesquisa por ter sido transferido da escola antes do término da investigação. Durante as aulas, eles trabalham formando grupos de três ou quatro em cada mesa, podendo trocar de lugar a cada atividade. A sala é arejada com muitas informações em cartazes elaborados por eles e pela professora. Em cada sala de aula existe um armário com os mais variados materiais, possibilitando à professora explorar muitas linguagens.

Estes alunos estão ingressando no processo de alfabetização, de modo que não possuem, ainda, o total domínio do código da leitura e da escrita, mas se utilizam com muita propriedade do desenho para comunicar suas histórias, criando um grande número de recursos gráficos para dar visibilidade às suas idéias e inteligibilidade a seus desenhos.

Nesta idade, é um desenho que entra na categoria de jogo simbólico ou imaginário, permitindo exprimir um pensamento individual, e a criança cria pré-esquemas para simbolizar os objetos que queira representar, exercitando sua percepção nas primeiras tentativas de representação consciente da forma, criando modelos que têm alguma relação com o mundo à sua volta.

Os desenhos das crianças tornam-se elementos de acesso ao universo adulto, passam a representar o real através do signo e são usados como

uma narrativa para transmitir mensagens. A criança desenha o que tem significado e sentido para ela e carrega o seu desenho de tudo aquilo que conhece do objeto que está simbolizando graficamente. Assim, a criança, ao desenhar, percebe semelhanças e diferenças, generaliza, abstrai e classifica. Todas estas operações envolvem a formação de conceitos. O conceito se refere ao conteúdo significativo das palavras e das imagens.

A criança cria esquemas através de figuras que representam não a forma, mas as funções e relações do objeto. Este esquema é individual, pois representa o conceito que a criança criou para aquele objeto. Cada desenho reflete os sentimentos, a capacidade intelectual, o desenvolvimento físico, a acuidade perceptiva, o desenvolvimento criador, o gosto estético e até a evolução social da criança como indivíduo.

As produções destes alunos durante o primeiro semestre foram utilizadas como referencial para a elaboração da atividade de coleta de amostras para a análise, assim como para a elaboração das entrevistas em profundidade e observações posteriores à coleta. Alguns dos trabalhos produzidos no segundo semestre foram utilizados para a ilustração das narrativas gráficas e para o entendimento dos recursos gráficos utilizados pelas crianças, mas não fazem parte das amostras coletadas para análise. Assim, todos os desenhos que fizeram parte das análises foram coletados num mesmo dia, e foram produtos de uma atividade programada com este objetivo, após um período de observação participante de quatro meses.

A escolha de uma proposta de desenho de livre expressão, ou desenho espontâneo, onde a criança representasse o assunto que quisesse e da forma como conseguisse fazê-lo, mostrou-se a mais adequada para a produção do material a ser coletado para análise, uma vez que, durante as observações pudemos perceber que na mesma sala de aula conviviam crianças com diferentes vivências e experiências e com capacidades perceptivas e motoras em diferentes estágios de desenvolvimento. Desta forma, cada criança se utilizou do seu repertório vivido e experimentado, para buscar os elementos que foram representados em seus desenhos, além de se utilizar dos recursos que até então criou para construir o seu

desenho e para representar os diversos tempos e espaços em que ocorreram suas vivências sensíveis e organizá-las num suporte com duas dimensões.

Os desenhos que fazem parte das análises foram coletados no dia 27 de junho, sendo que os alunos ausentes neste dia não participaram da pesquisa.

3.3 - Desenhando Linhas : a Linha Vira Desenho

O desenho, melhor que a pintura, a colagem, ou qualquer outra técnica ou linguagem, mostrará com clareza os elementos sendo construídos pela criança através da linha se movimentando na superfície do papel, até se constituírem em formas reconhecíveis, pois, como vimos, a criança evolui num desenho que pretende ser *realista* e a criança se desenvolverá na busca de um *realismo visual*.

A escolha da caneta hidrográfica nesta atividade, se justifica pela facilidade e rapidez com que as crianças constroem suas linhas coloridas que se transformam em formas, dando visibilidade para suas idéias. Elas vão acrescentando detalhes, que mesmo minúsculos, se tornam visíveis, pelo traço e pela cor, nos dando os vestígios, ou os "indícios" das suas vivências, experiências e conhecimentos a respeito do mundo e das coisas. Através do seu repertório gráfico, vai-nos mostrando seus conceitos cotidianos, construídos na convivialidade com seus grupos de pertença. A criança constrói uma narrativa gráfica que pode ser lida como um texto escrito.

O repertório expresso pelas crianças em seus desenhos é uma escritura, um cadastro contendo informações pessoais que são intransferíveis e que tornam cada desenho "único" dentro de um caleidoscópio de possibilidades. Assim, também, os conceitos de gênero e dos papéis sexuais são construções sociais que se transformam em repertório vivencial e conseqüentemente, em repertório referencial utilizado em todas as formas de linguagem, inclusive nos desenhos.

A atividade de desenho é um dos meios de que a criança se utiliza para registrar suas percepções, conhecimentos, emoções, vontade, imaginação e memória. O conhecimento do desenho é, neste caso, o conhecimento do seu desenhista. Ao desvendar o desenho de uma criança é possível conhecer mais sobre ela.

3.4 - Participando do Diálogo

Optamos por uma pesquisa etnográfica que combinasse vários tipos de recursos para a coleta de dados que deveriam contribuir para a análise dos desenhos; assim, a observação participante nesta escola teve início em fevereiro de 2001. Iniciamos pelos contatos com a direção, a coordenação e reuniões com as professoras para esclarecimento dos objetivos e da metodologia da pesquisa, e elaboração de um cronograma para as observações dos alunos em atividade de desenho e recreação. Ficou assim definido um horário semanal para as visitas ao campo de pesquisa e para as observações.

No primeiro encontro com as crianças, a professora da turma apresentou-nos aos alunos dizendo somente que estávamos fazendo um trabalho de pesquisa e que passaríamos a freqüentar as aulas para observar algumas atividades, não dando mais detalhes, já que eles não se mostraram curiosos naquele momento. Durante todo o tempo de observação, os alunos agiam com muita naturalidade, mostrando-se costumados com a presença constante de estagiários e professores auxiliares. Suas perguntas em relação a nossa pessoa ou ao nosso trabalho foram respondidas e suas curiosidades foram se dissipando pelo envolvimento nas atividades.

As observações apontaram para a necessidade de se coletar uma amostra de desenhos para serem analisados em profundidade à luz do referencial teórico. Optamos, então, por coletar o material produzido num momento em que os alunos não estivessem sob interferência de conteúdos ou de temas pré-estabelecidos, podendo buscar em suas lembranças e vivências, o repertório a ser

expresso tanto na escolha do tema, quanto nos elementos para compor o espaço, podendo ainda, buscar em suas experiências com o desenho, formas para construir os elementos necessários para dar visibilidade ao seu projeto e inteligibilidade ao seu desenho.

A atividade de desenho espontâneo foi proposta com o objetivo de observarmos o processo de construção dos desenhos, considerando a possibilidade de se manter sempre o diálogo com as crianças, para a compreensão de suas representações, pois sabemos que as imagens representadas por elas, têm significados atribuídos pela própria criança que desenha, e esta tem a intenção de representar simbolicamente alguma coisa. As narrativas orais sobre os desenhos foram importantes para o esclarecimento e interpretações das narrativas gráficas e conseqüentemente para o direcionamento das análises dos conteúdos expressos nos desenhos, mas não foram utilizadas como objeto de análise. Por esse motivo, descartou-se o uso sistemático de gravador ou fichas de anotações, que pudessem interferir no comportamento dos alunos, influenciando, inibindo, ou modificando de alguma forma suas atitudes.

Durante a atividade programada para a coleta dos desenhos planejamos apenas a observação atenta do processo de desenho e da escuta das narrativas orais espontâneas sobre os mesmos. O objetivo da atividade foi bastante discutido com a professora da turma e a coordenadora da escola e decidimos que a proposta fosse apresentada e esclarecida aos alunos, pela professora regente da turma, para que não houvesse interferência, dúvida ou surpresa para as crianças. A pesquisadora estaria presente para observar o processo do desenho e acompanhar as narrativas que fariam parte das *notas de campo*, além de recolher os desenhos para análise. As observações do campo continuariam posteriormente, para aprofundamento das questões surgidas das análises.

No dia programado para a atividade de coleta dos desenhos, os alunos agiram da mesma forma, não deram muita importância à nossa presença e continuaram a fazer o que estavam fazendo, até que a professora entregou a cada criança uma folha de papel branca e uma caixa de canetas hidrográficas com igual

número de cores, tamanho e marca e pediu que cada um desenhasse livremente algo que estivesse com vontade de desenhar e da forma como soubesse fazê-lo.

Assim que receberam o material, começaram a desenhar com entusiasmo. As crianças, de forma geral apresentam muito interesse e prontidão para realizar as tarefas solicitadas, demonstrando vontade de fazer o melhor. Durante toda a atividade de desenho, observamos com atenção, as falas das crianças e a maneira como construíam seus espaços nos desenhos, como faziam suas escolhas e tomavam decisões para resolver dificuldades de construção dos elementos que fariam parte da cena retratada e como organizavam esses elementos no espaço disponível (folha de sulfite), transformando-a em seu espaço compositivo, ou espaço pictórico.

Lembrando que o objeto de análise é o desenho finalizado, produto da proposta que foi desenvolvida e descrita, os desenhos produzidos neste encontro foram analisados respaldados nas observações do processo de desenho de cada aluno e no referencial teórico que deu suporte a essa pesquisa. Essas análises apresentavam informações reveladoras em relação aos seus produtores e um aprofundamento se fez necessário. A observação direta dos alunos em sala de aula ou em atividades externas de recreio e parque, pode ser, então complementada com entrevistas em profundidade com a professora da turma e a coordenadora e diretora da escola, que contribuíram com dados pessoais de cada criança, justificando, ampliando ou reforçando as descobertas feitas através do desenho. Todos os dados obtidos foram se constituindo nas "notas de campo" que foram utilizadas nas análises dos desenhos.

3.5 - Desenrolando a Linha : Desvendando o Desenho

Assim como para Biklen (1994, p. 220), as categorias de codificação são "repetições nos padrões de comportamentos", ou ainda "um meio de classificar os dados coletados", procuramos encontrar um meio de classificar esses dados separando-os em dois grandes grupos, os desenhos dos meninos e o desenho das

meninas. Procuramos observar e separar elementos visuais, ou perceptivos que se repetiam neste tipo de linguagem, como a linha, a cor, as formas, o tempo, o espaço e o movimento. Assim, observamos e analisamos nos dois grupos de desenhos, os seguintes itens: o tema trabalhado; os elementos criados para compor e comunicar o tema; a forma como cada elemento foi construído; como eles foram organizados neste espaço; quais cores predominaram em seus desenhos; como cada criança trabalhou para informar os diferentes tempos e diferentes espaços da ação representada e como comunicaram, ou sugeriram o movimento desta ação. A análise completa foi resumida em um quadro que pode ser visto no anexo III.

Observamos e analisamos a construção do desenho das meninas e dos meninos, apontando para os conteúdos expressos, assim como a utilização da linha para a construção das formas, utilização das cores, do espaço do papel como espaço representativo e vivencial, a distribuição dos elementos criados para compor este espaço, além da relação entre esses elementos no espaço e no tempo.

3.6 - Lendo a Linha e Ouvindo o Desenho Delas

Ao iniciarem o trabalho solicitado, pudemos observar que as meninas se colocaram a desenhar como se construíssem um cenário, criando uma "linha de base", ou "linha de terra", com gramas e flores onde os outros elementos eram fixados e alinhados para serem vistos de frente.

Aqui aparecem, também, as noções de desenho como *desígnio*, ou como "projeto", pois, conforme iam desenhando iam comunicando o que estava sendo feito, e o que viria a ser feito em seguida, como se estivessem planejando o espaço do desenho. O desenho como *desígnio* pode ser exemplificado pela fala da menina, que verbalizou suas intenções dizendo: "Eu estou pulando corda no jardim da minha casa [...] e agora vou desenhar as flores [...]". Numa primeira análise, nos pareceu que a fala desta aluna havia influenciado outras colegas que desenhavam o mesmo tema: "Pulando corda no jardim", mas elas já haviam começado e observamos que todos apresentavam a mesma estrutura espacial e os mesmos

elementos; neste sentido, cada um dos desenhos era único. Não fora o fato de se sentarem em grupos que influenciou o tema produzido, pois já havíamos percebido em atividades anteriores, a predominância do tema. Apenas duas, dentre as oito meninas, variaram seus temas, como no caso dos desenhos denominados "Passeando com meu cachorro" e "Passeando com mamãe". O tema é diferente das demais, mas a construção do espaço se repete em todos eles. Um espaço destinado aos elementos da terra, um espaço para os elementos do ar e um outro para os elementos do céu.

As análises dos desenhos apontaram para a observação das brincadeiras preferidas pelas meninas, onde constatamos a predominância do bambolê, da amarelinha, de pular corda e da maquiagem entre outros.

Ao analisarmos os desenhos, pudemos perceber que dentro de um mesmo tema, cada menina construiu os elementos necessários para compor o seu espaço, conforme suas experiências e vivências com esses objetos e com o exercício do desenho. Desenharam árvores, casas, animais, arbustos etc, fixando-os na "linha de base" que ali representava a terra, a grama, ou jardim. No espaço mais acima desta linha de base foram desenhados os elementos do "ar", como borboletas e pássaros. Próximo ao limite superior do papel, representaram os elementos do "céu", como as nuvens, o sol, o arco-íris ou a lua. Todos os elementos foram representados de frente para o observador, enfileirados lado a lado na linha de base.

Nos desenhos das meninas, toda a composição foi representada com muitos elementos decorativos e uma grande variação de cores, predominando as cores quentes e vibrantes como o vermelho, o laranja, o amarelo e o rosa, que apareciam em grandes quantidades, maior freqüência, ou distribuídas num maior número de elementos. Por outro lado, as cores frias, ou neutras, como o verde, o azul, marrom e preto, eram usadas em pouca quantidade ou menor freqüência. Apesar das cores variadas e abundantes e dos diversos detalhes decorativos de cada elemento representado, os desenhos apresentados pelas meninas não sugeriam movimento, eram estáticos, fazendo da cena representada um "instante" de toda a ação, podendo, assim, ser denominada de "narrativa simbólica".

Todas as meninas se auto-representaram pulando corda ou passeando num jardim florido e ensolarado. Representando um lugar seguro e agradável, próximo à sua casa, ou na companhia de familiares. Segundo relatos da professora, estes temas representam a realidade vivenciada por essas meninas, suas brincadeiras, suas preferências e seus costumes, tanto na escola quanto na vida familiar ou social.

Nossas observações já haviam apontado para essa preferência entre as meninas e durante o recreio e nas horas de brincadeiras no parque ou no pátio interno da escola, observamos que somente uma das meninas da turma, (a aluna F), demonstra não apreciar essas brincadeiras, preferindo se isolar num trezinho de brinquedo feito de grandes tubos. Ela fica sozinha ou com um colega da sala que é seu primo, (o aluno M), ou ainda prefere ficar com os meninos, chutar bola, brincar com figurinhas ou de pegador. Ela é muito bem aceita entre os meninos, mas não é rejeitada pelas meninas que a convidam sempre para brincar de bambolê ou amarelinha, dançar ou pular corda, brincar de salão de beleza, ou qualquer outra brincadeira que o grupo escolha. Ela, no entanto, nunca aceita.

3.7 - Nuances de um Caleidoscópio

Uma análise mais detalhada mostra que mesmo representando o mesmo tema e construindo o espaço de forma semelhante, existem inúmeras diferenciações na maneira de usar a linha para a construção dos esquemas de cada criança, como pode ser visto no esquema utilizado para representar uma árvore, para um pássaro, para uma figura humana, para uma nuvem, ou para representar uma flor. Essa maneira própria de utilizar a linha torna o desenho da criança singular, podendo ser reconhecido entre os demais.

Como já vimos, a construção dos esquemas depende da vivência que a criança teve com o objeto, e cada criança construirá um esquema próprio e evoluirá dentro deste esquema, exercitando o seu olhar, sua percepção visual e sua

coordenação motora. A evolução destes esquemas pode ser vista pela seqüência de desenhos apresentadas nos anexos I e II

Podemos exemplificar a utilização dos esquemas, comparando os desenhos da **aluna A**, com 6 anos e 2 meses, (figura 18) e da **aluna B**, com 5 anos e 8 meses (figura 19). Ambas constroem uma linha de base (linha da terra) representada acima do limite inferior do papel, formada por linhas curvas em verde para representar a maciez da grama e dar suporte aos outros elementos da terra que vão sendo fixados nesta linha.

Numa observação mais detalhada, é possível perceber que a **aluna A** usa a linha ondulada, porém, contínua e sem intervalos, enquanto a **aluna B** usa módulos curvos e separados que se intercalam ao longo do papel.

As duas meninas representam quatro flores que obedecem a um mesmo esquema para cada uma delas: para a primeira, as linhas que representam as pétalas tem continuidade, ao passo que para a segunda, cada pétala é desenhada por uma linha que inicia e finda no centro da flor, como se fossem módulos agrupados. Para elas, a árvore é construída com duas linhas côncavas marrons representando o tronco e uma linha ondulada verde acima das linhas do tronco representando a copa de folhas. No entanto podemos perceber, que para a primeira menina, essa copa é formada por uma linha ondulada e contínua, que inicia e finda num mesmo ponto, enquanto que para a segunda garota, a linha verde não é contínua e não se fecha, são curvas unidas entre si que iniciam de um lado do tronco e findam do outro lado.

O esquema para representar a casa também se diferencia nos desenhos das duas garotas: a primeira representa a casa vista somente de frente, construindo uma parede retangular mais alta que larga, com uma porta e duas janelas na parte inferior e nos dando indícios de que é um sobrado, já que representa duas janelas na parte superior. Esta parede é coroada por um triângulo que pretende representar o frontão onde os lados do triângulo representam os dois lados dos telhados inclinados.

Neste desenho, a predominância de cores segue a ordem: rosa, vermelho, laranja, verde, azul, marrom, amarelo e preto. O espaço é o jardim da casa, representado de frente e o tempo é um passado muito próximo. O desenho é um instantâneo de uma ação congelada. A corda está parada no ar e a menina está fixada no chão. Não há indícios de que a menina vai pular.

A **aluna B** representa a casa construindo um módulo visto de frente unido a outro módulo visto de perfil. Através do recurso da "visão simultânea" ela tenta representar a terceira dimensão, ou a profundidade, embora não consiga, uma vez que justapõe os dois módulos que representam as duas paredes, uma vista de frente e a outra de perfil, na mesma linha de base, portanto no mesmo plano. Temos indícios de que é um sobrado, pelas janelas representadas na parte superior das paredes, indicando que ali tem um outro pavimento que necessita de luz e ar.

Podemos, ainda comparar o esquema de corpo humano feminino elaborado pelas duas: para a primeira, a figura que representa uma menina é composta de cabeça muito grande, com dois longos fios de cabelos e rosto que contém uma boca triangular e dois olhos verdes com longos cílios negros. A cabeça está unida a um pescoço que se une aos braços numa linha contínua na cor ocre para representar a pele. Esta linha se interrompe no corpo para representar a roupa numa linha cor de rosa. Um corte transversal, nesta roupa, nos dá indícios de que se trata de uma saia e uma blusa que cobre parte das linhas em ocre que representam as pequenas e finas pernas, os pés são representados dobrados para fora. Um dos braços foi representado dobrado e com dedos, dando indícios de segurarem a corda que é o motivo da ação desta cena, mas o outro braço foi negligenciado em seu tamanho, forma e função, numa atitude de "atenção limitada e descontínua".

Como no caso anterior e nos seguintes vemos que a desenhista demonstra ter a intenção de representar a cena de uma menina "pulando corda", mas o que se vê é a corda em curva no ar e a menina estática e fixada no chão, não nos dá indícios de movimento de pular.



Figura 18 - Aluna A (6 anos e 2 meses)

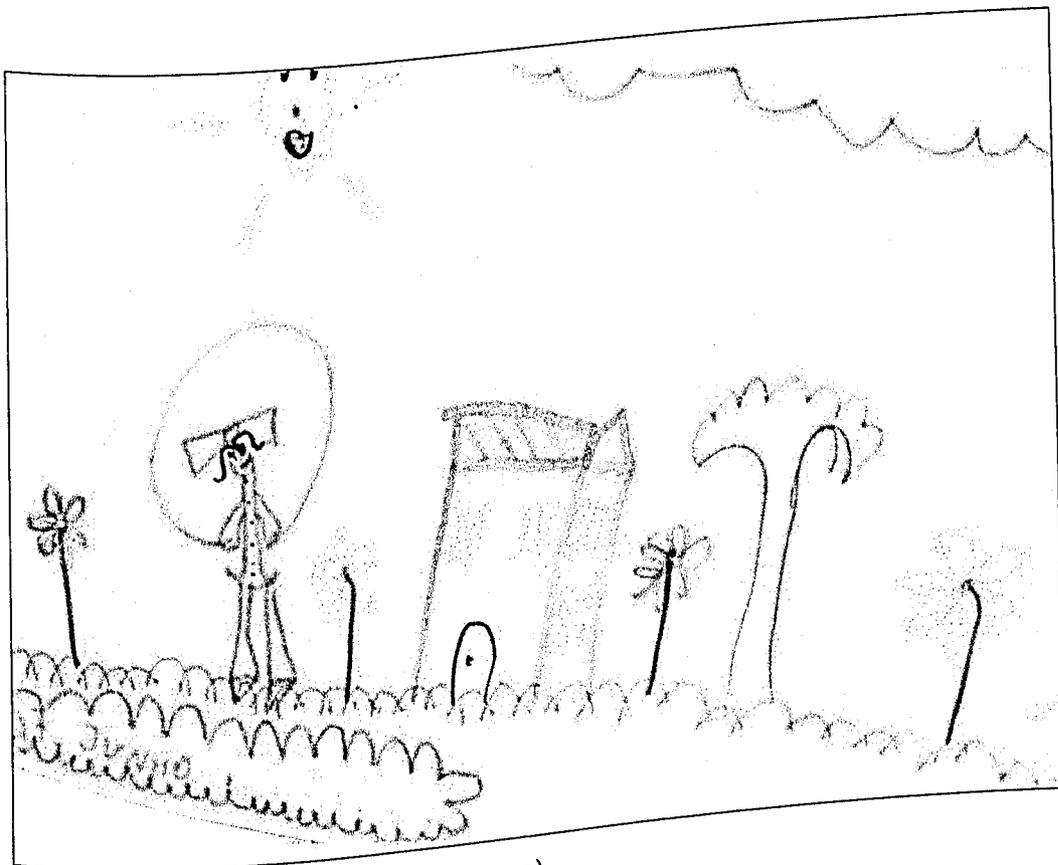


Figura 19 - Aluna B (5 anos e 8 meses)

Existem "negligências" em relação à proporção dos elementos entre si, dentro da composição, exemplificando a "incapacidade sintética" ainda presente nessa criança. Isso a leva a representar uma menina da mesma altura da casa. No mesmo desenho, podemos perceber uma grande preocupação em obedecer regras de cor e de localização dos elementos nos espaços a que pertencem.

No segundo desenho, vemos um corpo humano feminino formado por módulos separados: uma minúscula cabeça desenhada por uma linha circular por módulos separados: uma minúscula cabeça desenhada por uma linha circular ocre, com dois fios de cabelos negros e um enorme laço cor de rosa, se une diretamente a um tronco, representado por um vestido cor de rosa, de corpo longo e botões pretos, onde é possível perceber a negligência do pescoço. Este vestido, com forma de cone, termina se abrindo embaixo, de onde saem outros dois módulos cônicos que formarão as pernas. Estes cones das pernas são bastante alongados e se abrem embaixo para representar os dedos dos pés. A representação do braço também é um módulo cônico que se abre diretamente em dedos, mas sem muita definição da mão.

A falta de proporção de um elemento em relação aos outros que compõem a cena, quando representa uma menina da mesma altura que o sobrado ou a árvore, mostra a incapacidade sintética que é o momento em que a criança não tem coordenação motora e percepção visual para representar o que deseja, mas cria recursos visuais para representar tudo o que sabe sobre o objeto e assim torna-lo inteligível.

Aqui também, o tempo representado é um passado próximo que não indica continuação no presente ou no futuro. A cena ocorre num espaço doméstico e sem muita movimentação; a predominância de cores, neste desenho, obedece à seguinte ordem: laranja, amarelo, vermelho, rosa, verde, azul, marrom e preto.

Seguindo a mesma linha de análise, podemos comparar os desenhos das alunas C, com 6 anos, a aluna D, com 6 anos e 4 meses e a aluna E, com 5 anos e 8 meses de idade, (figuras 20, 21 e 22 respectivamente). Os três desenhos são construídos a partir dos mesmos elementos: uma linha de base ondulada suavemente em verde; uma árvore à esquerda, com tronco marrom, copa

verde e frutos vermelhos denominados de maçãs, nuvens azuis e um sol com raios amarelos no canto superior direito. A figura humana que representa uma menina pulando corda está à direita da árvore e abaixo dos pássaros, mais ao centro do cenário. As cores quentes predominam nos três desenhos, assim como a riqueza de detalhes decorativos e colorísticos.

No primeiro desenho (figura 20), a **aluna C** utiliza o mesmo tipo de linha curva das nuvens, para construir as asas da borboleta, a copa da árvore e as folhas dos dois galhos laterais, as folhas das maçãs e as pétalas da flor maior. Constrói, ainda, um esquema mais geométrico para as flores menores que são três linhas verdes convergentes na base, formando entre si um ângulo de aproximadamente 30 graus e com uma circunferência minúscula, que por vezes se fecha em círculo preenchido de vermelho, localizados nas pontas de cada uma dessas linhas. O esquema geométrico se repetirá, ainda, na construção da figura humana, no pássaro e na árvore.

Na figura humana, foram utilizados triângulos para o corpo, circunferência para a cabeça, onde dois longos fios de cabelos e longo cílios nos dão indícios de ser uma figura feminina. Foram utilizados dois retângulos para os braços e dois para as pernas. Este esquema retangular aparece, ainda, na construção dos galhos da árvore, e nas asas do pássaro que terminam em ondulações semelhantes ao esquema utilizado para as nuvens. O corpo do pássaro é um retângulo arredondado nos cantos, semelhante ao corpo da borboleta. O esquema triangular é usado para o bico e para o rabo deste pássaro. As circunferências das flores são ampliadas para as frutas da árvore (maçãs) e para um buraco na árvore denominado de "buraco do esquilo". As meninas, embora utilizem verde e marrom, lançam mão de várias cores para compor o desenho, o que torna a composição harmônica e vibrante

A **aluna D**, (figura 21), constrói dois tipos de esquemas diferentes para representar dois grupos de pássaros. Utiliza linhas curvas em "N" minúsculo cinza para o primeiro grupo e para o segundo grupo de pássaros, constrói esquemas utilizando linhas quebradas que formam a letra "F" dupla e cortadas por uma mesma reta.

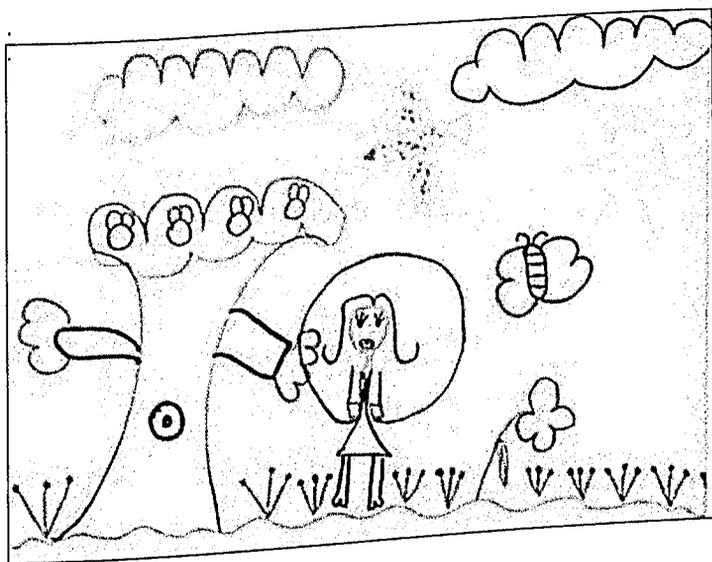


Figura 20 - Aluna C (6 anos)

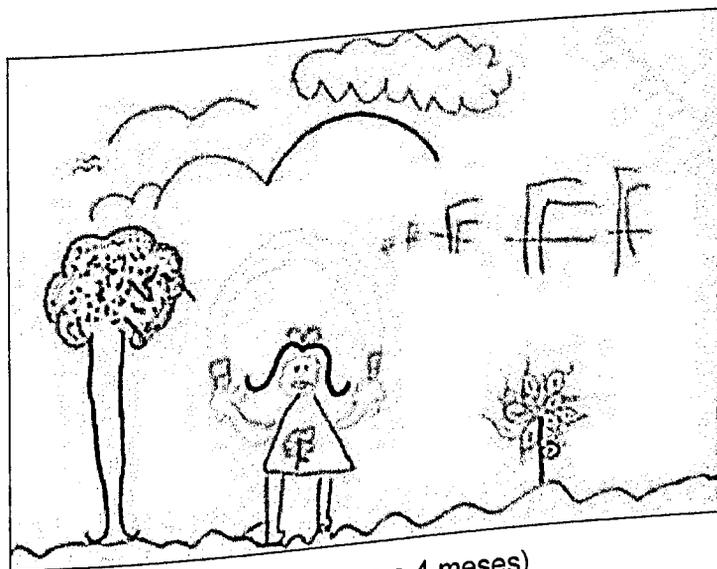


Figura 21 - Aluna D (6 anos e 4 meses)

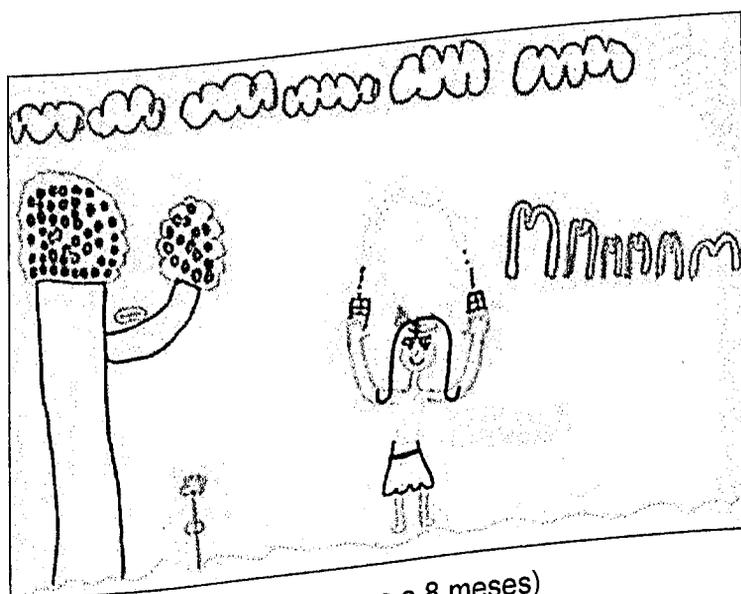


Figura 22 - Aluna E (5 anos e 8 meses)

A figura humana é representada com os braços, as pernas e os dois fios de cabelos, bastante distantes do corpo e o esquema utilizado para representar as mãos, com os dedos muito abertos é muito semelhante ao esquema da copa da árvore, que apresenta vários pontos vermelhos para representar as frutas.

Há vários indícios de que se trata da figura de uma menina, como: um laço de fita na cabeça, uma flor cor de rosa aplicada num vestido vermelho, uma boca com batom cor de rosa. Uma única flor cor de rosa é representada no gramado do jardim, onde um esquema é criado e repetido para representar as folhas e as pétalas. Neste desenho, predominam as cores rosa, amarelo, vermelho, verde, azul, cinza e preto.

A **aluna E**, (figura 22), apresenta um esquema de linha com curvas abertas para a construção das nuvens e dos pássaros. Essa mesma linha curva é invertida para representar os braços da figura humana e o galho da árvore, onde a aluna acrescenta um ninho de passarinho. A linha curva ondulada se repete na barra da saia e na construção da copa da árvore, que está repleta de frutas representadas por círculos vermelhos.

As cores utilizadas neste desenho são variadas e distribuídas de forma a torná-lo um desenho bastante vibrante, onde predominam o vermelho, amarelo, azul, rosa, verde, marrom e preto. Nestes três desenhos, percebe-se que já existe proporção entre as partes de um mesmo elemento e desses elementos para o todo da composição.

A **aluna F**, tem 6 anos e 3 meses e apresenta em seu desenho (figura 23) denominado de "Passeando com o meu cachorro", o mesmo esquema de construção espacial e os mesmos elementos apresentados pelas meninas, nos desenhos anteriores: uma linha de base, representando o gramado, uma árvore e algumas flores, uma figura humana que realiza uma ação sem muita movimentação, nuvens no céu e o sol; porém, é possível perceber muitas diferenças entre os desenhos das colegas da mesma turma.

Ela apresenta uma linha para dividir o espaço destinado às nuvens. A linha que divide o espaço do ar e do céu não existe, mas a criança cria este recurso para separar os planos de ação. Este recurso utilizado por ela é denominado "elemento abstrato".

Comparando este desenho com os anteriores é possível afirmar que esta criança se encontra em estágio anterior em relação ao desenvolvimento do desenho, denominado de "realismo falhado". Ela já conhece um pré-esquema espacial, onde cada coisa tem o seu lugar no espaço e é capaz de construir pré-esquemas para alguns dos elementos que deseja representar, mas não exercitou, ainda, estes pré-esquemas. Ela tem a intenção de utilizar o mesmo esquema para as nuvens e para a copa da árvore, mas estes se apresentam com imperfeições devido à falta de coordenação motora. Representa três flores usando o mesmo pré-esquema formal, variando muito pouco no esquema colorístico.

Assim como os esquemas formais não estão bem definidos, os esquemas colorísticos e de proporção entre as partes dos elementos compositivos também parecem indefinidos para esta aluna. O Pré-esquema utilizado para o corpo humano é bastante segmentado e detalhado, cada segmento representa uma parte do corpo, ou um detalhe das roupas e recebe uma cor. Esta criança é observadora e tenta representar muitas informações, que só são percebidas ao ouvirmos suas narrativas enquanto desenha.

A figura humana é construída muito alongada e desproporcional, segmentada em muitas partes, mostrando sua "atenção descontínua". Ela tenta representar detalhes da vestimenta que nos dá indícios de que é uma menina, trajando camiseta em dois tons de verde, bermudas muito pequenas marrons, joelheira amarela, cotovela marrom e um par de patins pretos nos pés. Os cabelos são pretos e muito curtos e ela usa um fone de ouvidos.

Na árvore foi representada uma lagarta, que é considerada animal "nojento" pelas meninas, que normalmente não a representam. Para isso constrói um pré-esquema composto de uma forma alongada para o corpo, um círculo para a cabeça e vários círculos para os pés distribuídos ao longo do corpo, toda a lagarta é

construída com linhas azuis. É possível perceber que esta criança deu informações importantes para a compreensão do seu desenho, mas apresenta falhas comuns presentes em desenhos de crianças mais jovens. Ela tenta representar o seu cachorro na grama e para isso constrói dois círculos unidos por uma linha que continua para representar o rabo, mas seu esquema para cachorro não nos dá pistas da realidade representada.

Todo este desenho pode ser considerado um exemplo de realismo falhado e é possível perceber em cada forma construída as dificuldades que a criança enfrenta para fazer com que seu desenho comunique algo. Essas dificuldades já foram apresentadas pelos autores anteriormente estudados e podemos perceber, neste desenho, falhas de coordenação motora, de atenção limitada e descontínua e de incapacidade sintética. A socialização, os trabalhos em grupo e o treino de exercícios simbólicos, levará esta criança a desenvolver sua coordenação motora e sua percepção visual e ela passará a registrar com mais precisão seus esquemas passando desses exercícios simbólicos para os exercícios regrados, onde cada elemento terá sua cor mais próxima do real e suas proporções serão respeitadas.

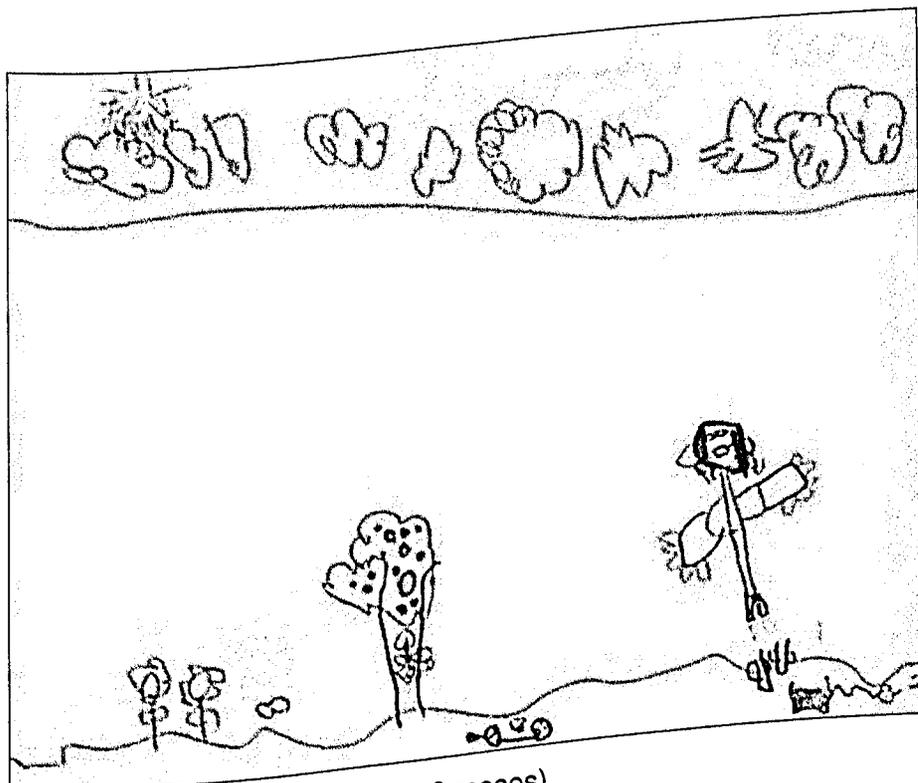


Figura 23 - Aluna F (6 anos e 3 meses)

Neste desenho existe uma predominância das cores frias e neutras, como o verde em vários tons, azul, marrom e preto, embora o uso do vermelho, amarelo, rosa e laranja, aparecem em menores quantidades, mas muito bem distribuídas de forma que o desenho todo fique vibrante.

Observamos alguns indícios de que este espaço onde acontece a cena pode ser mais distante da casa, onde as flores não são coloridas e podem estar representando ervas daninhas e onde existem lagartas nas árvores. É um espaço amplo, onde a criança pode andar de patins, ouvindo música com seu fone de ouvido, enquanto seu cachorro está solto na grama. A aluna nos confirmou, posteriormente, que este lugar não é o jardim da sua casa, mas sim um bosque mais distante onde ela leva seu cachorro para correr na grama.

Relatos da professora nos esclarecem que esta menina evita desenhar, dizendo que não sabe e que não gosta; não se envolve com as meninas e não demonstra interesse nas suas brincadeiras que normalmente giram em torno da "amarelinha", do "bambolê", de "pular corda", de "casinha", "salão de beleza", ou de "escolinha". Ela apresenta muita dificuldade na leitura e na escrita e prefere não participar das atividades que dependam dos trabalhos em grupos.

Estes relatos confirmaram nossas notas de campo de várias atividades, mas para ilustrar vamos resumir as descrições das atividades no pátio do dia 28 de agosto, onde foi possível observar que enquanto todas as meninas brincavam com "estojo de maquiagem", apenas uma não participou, dizendo que não gostava daquilo. Esta menina preferiu brincar dentro de um trezinho construído com tubos de concreto no meio do pátio com um dos colegas da sala que é seu primo, o aluno M. Este também não aceitou o convite dos meninos para jogar bola ou figurinhas.

Nesta manhã, um grupo de três ou quatro meninos jogavam bola com muita determinação comandados pelo aluno J, enquanto outros quatro brincavam com figurinhas, onde um deles não respeitava as regras provocando confusão e discussão entre os outros jogadores. Outros dois coletavam insetos no canteiro de girassóis, o que chamou a atenção do aluno N, que correu em direção à

professora para comunicar o fato e tomar providencias para libertá-los do vidro. Os dois alunos foram repreendidos e foram jogar bola com os colegas, enquanto isso o aluno N se preocupava com a libertação dos insetos obtendo a ajuda de algumas colegas que já estavam bem maquiadas.

Na brincadeira de maquiagem uma aluna provocou a discussão sobre o uso da sombra nos olhos, mas logo todas concordaram que não deveriam exagerar no uso, pois já estava chegando a hora de ir embora.

O desenho apresentado pela **aluna G**, com 6 anos e 1 mês, (figura 24), repete os elementos e a estrutura espacial utilizadas pela maioria dos desenhos das meninas aqui analisados. Representa uma menina pulando corda num jardim das meninas aqui analisados. Representa uma menina pulando corda num jardim que contém árvore com frutas, flores, nuvens, sol e animais, mas é possível perceber algumas individualidades, devido aos seus pré-esquemas alargados para todos os elementos representados.

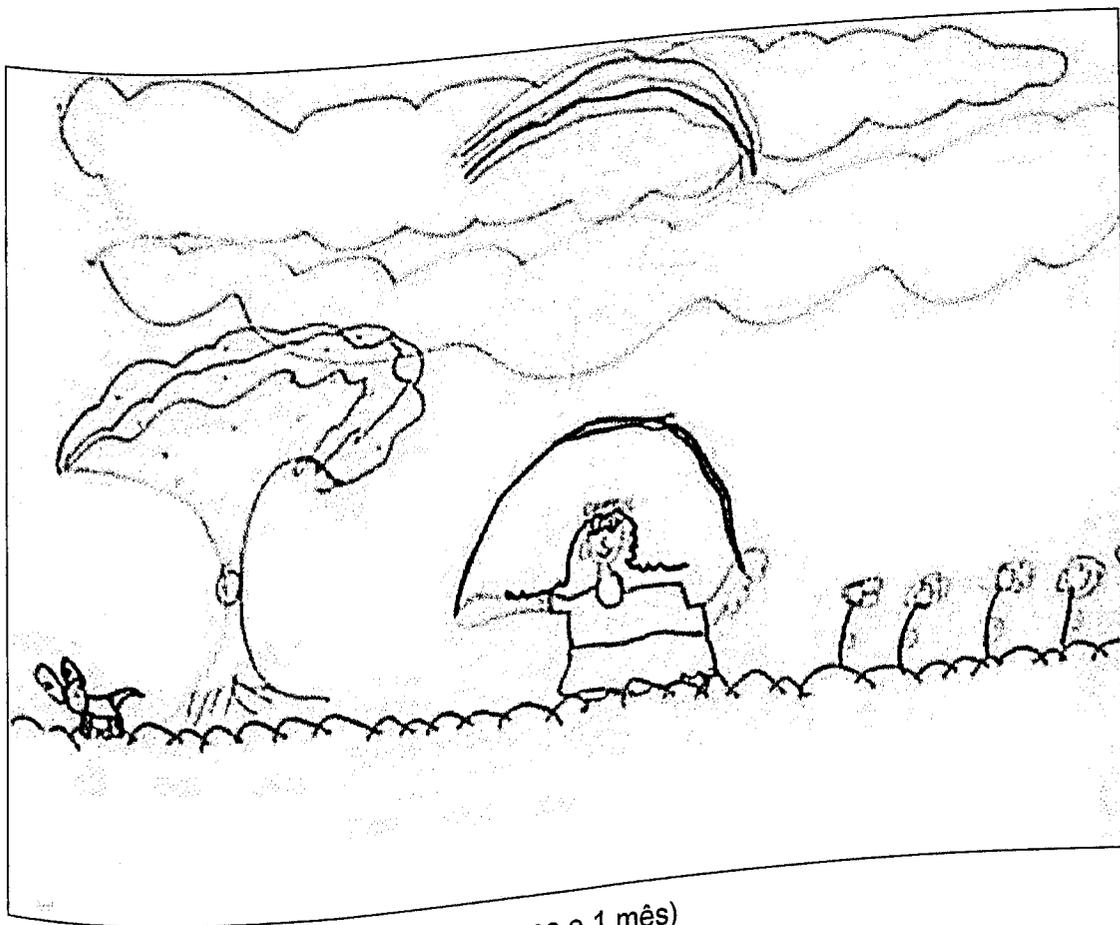


Figura 24 - Aluna G (6 anos e 1 mês)

Embora apresente boa coordenação motora, demonstra descontinuidade da atenção e incapacidade sintética, construindo um corpo humano com deformações: exagero na abertura dos braços, no tamanho das mãos e negligência dos pés. O corpo é mais largo que longo, com os braços muito abertos e com mãos enormes que seguram a corda. Ela representou os dois fios de cabelos compridos se esticando para os lados numa linha nervosa de curvas pequenas e um corpo muito largo representado por uma blusa bem larga em verde e uma saia preta que encosta no gramado escondendo as pernas e os pés.

A árvore, representada à esquerda, é mais larga que alta, com três camadas de folhas representadas por linhas verdes com curvas alongadas e pontos vermelhos representando as frutas. Esta aluna também apresenta um buraco de esquilo na árvore que tem raízes aparentes e caule muito fino alargando na copa e nas raízes. As flores representadas neste jardim têm as pétalas alongadas.

As nuvens são achatadas horizontalmente em toda a superfície do papel numa linha azul com curvas alongadas; elas estão representadas como se estivessem sobrepostas, repetindo a estrutura da copa da árvore, ou das linhas que representam o arco íris. O sol é representado com "transparência", tentando comunicar sua intensa claridade, mesmo entre as nuvens. Embora apresente desproporção em alguns elementos, como nas orelhas do cachorro, o desenho respeita regras espaciais, colorísticas e de proporções entre os elementos que o compõem e as cores predominantes são : verde, azul, laranja, rosa, amarelo, preto, marrom e roxo.

O desenho da **aluna H**, com 6 anos e 6 meses, (figura 25), se diferencia do tema "Pulando corda", mas cai num tema já previsto para o desenho de uma menina. Denominado "Eu e a mãe passeando", ela representa com detalhes seus adereços tais como o laço no cabelo, os brincos, o colar, as sandália e cílios longos e os cabelos longos e louros bem penteados.

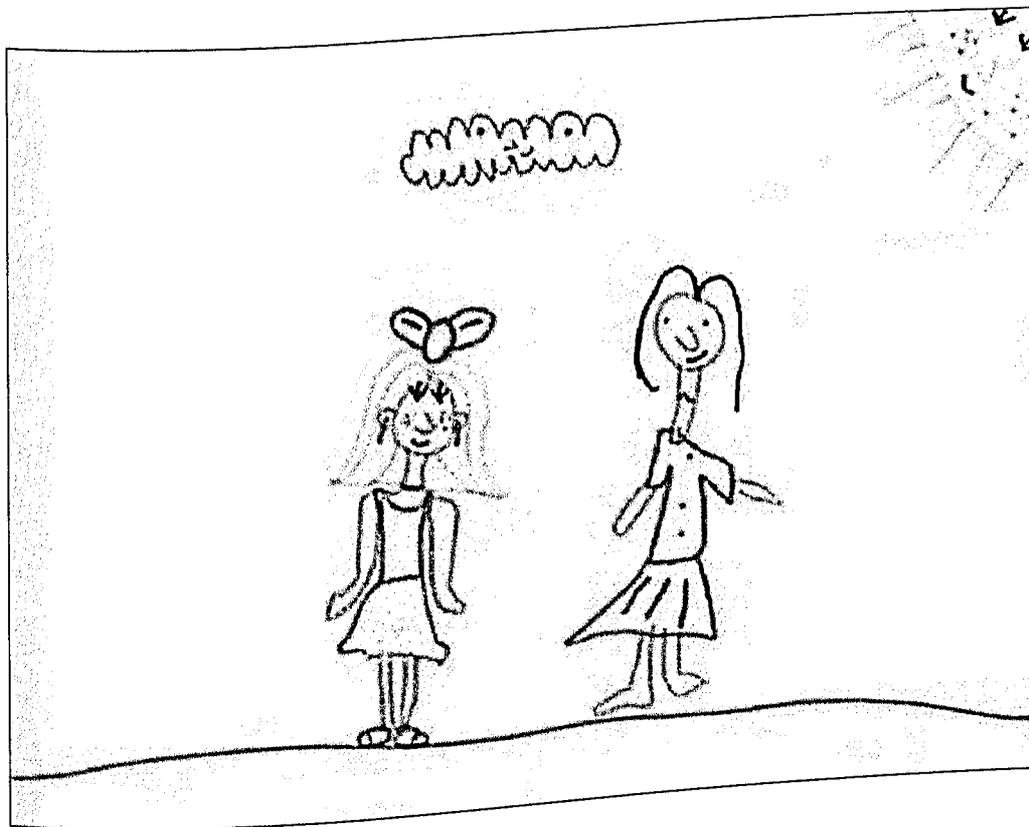


Figura 25 - Aluna H

Para a representação da mãe, ela se utiliza do mesmo esquema de rosto, eliminando as sardas. Os cabelos negros desalinhados e a roupa séria, com blusa de manga e saia mais longa, sem enfeites ou maquilagem, dão indícios de uma pessoa mais velha. Um sol no canto superior direito aparece com rosto que contém nariz, boca, sardas e longos cílios, copiando o esquema do rosto da menina. A linha de base é reta, pois representa uma calçada ou uma rua pavimentada, onde as duas estão "passeando".

As cores predominantes são vermelho, laranja e amarelo, com poucos detalhes em preto, verde ou azul. Esta cena é representada de frente, sem profundidade ou perspectiva. Representa um passado próximo e um espaço que pode ser mais distante da casa, já que a menina está acompanhada da mãe. Os esquemas de corpo humano apresentam proporções entre as partes.

Um resumo das análises dos desenhos das meninas pode ser apresentado. O espaço representado pelas meninas, de forma geral, foram espaços domésticos, ou nas proximidades do lar. Os personagens representados são meninas e mulheres. As cenas são representadas de frente, estáticas como uma

fotografia que registra um instantâneo. As meninas acrescentam em seus desenhos detalhes decorativos e colorísticos, nem tanto para elucidar as mensagens nem para dar maior visibilidade aos desenhos, como para apresentarem suas vivências dos papéis femininos. Em seus desenhos predominam as cores quentes, vibrantes e variadas. Elas representam elementos que segundo Marino (1957), caracterizam a fertilidade como frutas, flores, filhotes de animais, suas tocas ou seus ninhos.

O desenho de todas as meninas podem ser denominados de "narrativas simbólicas", por representarem um só momento de toda uma cena que não anuncia uma continuidade.

3.8 - Lendo a Linha e Ouvindo o Desenho Deles

Observando as atitudes dos meninos durante a atividade de desenho, pudemos perceber que a maioria deles iniciaram seus desenhos por um elemento central, podendo ser o personagem principal, ou simplesmente uma divisão na folha que mais tarde seria utilizada para desenhar a divisão central de um campo de futebol, onde seus personagens estariam distribuídos para compor o espaço representado.

Passaremos a analisar os desenhos dos seguintes alunos: **aluno I**, de 6 anos e 11 meses, o **aluno J**, com 6 anos e 6 meses e o **aluno K**, com 6 anos.

Esses três alunos representam em seus desenhos (figuras 26, 27 e 28 respectivamente), um campo de futebol visto de cima, com seus personagens vistos de frente, usando o recurso denominado de "visão simultânea", ou "simultaneidade" que consiste em representar dois ou mais ângulos de visão para mostrar mais detalhes da cena e torná-la o mais compreensível possível.

Numa leitura rápida, podemos interpretar que os três alunos estão representando cenas de jogo de futebol, devido ao desenho do espaço onde as cenas acontecem. Porém, é possível perceber diferenças significativas nos assuntos

tratados por eles: enquanto o **aluno I** representou um amigo e ele num campo de futebol, brincando, o **aluno J** representa um jogo de futebol completo, com muita ação e narração gráfica e oral, já o **aluno K** desenha um amigo e ele saltando de pára-quadras num campo de futebol.

Na figura 26, o primeiro aluno se utiliza do recurso das visões simultâneas para desenhar o campo visto de cima e uma figura humana, vista de frente, em cada lado do campo. Os esquemas criados para as duas figuras são semelhantes na estrutura da forma que os representa: A figura desenhada em vermelho e contornada em azul, apresenta todos os membros do lado direito encurtados em relação aos membros do lado esquerdo, fazendo com que o pescoço se incline sobre o ombro direito. É possível perceber o esquema utilizado para representar um corpo humano masculino, a partir deste movimento na estrutura do corpo, que se repete no esquema desenhado em amarelo, representado por uma estrutura mais alongada, nos dando indícios de que se trata de uma pessoa mais delgada.

Este aluno usa um único módulo com linha contínua para construir os dois corpos. Os esquemas usados para representar as mãos e os pés também se repetem. Os indícios de que se trata de uma figura masculina são apresentados pelo tipo de roupas (macacão) e por detalhes da cabeça, que apresentam as orelhas muito aparentes, rostos sem muitos detalhes e um pouco de cabelo visível somente na parte mais alta da cabeça.

Este desenho não apresenta preocupação com proporções entre os elementos representados, as figuras são muito grandes em relação ao campo e suas divisões. O aluno deforma essas proporções, para que o cenário possa ser percebido em toda sua extensão. Embora as partes que compõem a figura humana obedeçam a uma proporção aproximada, é possível perceber distorções em consequência da "atenção limitada e descontínua"; enquanto o aluno desenha os pés com proporção e preocupação com um registro que seja inteligível, se despreocupa completamente com as proporções dos braços, já que neste momento os pés participam e são importantes para a ação, mas as mãos não. O colorido é discreto, com predominância do preto, do azul, do vermelho, do amarelo e do verde.

Como no desenho das meninas, este aluno representou um só momento de uma cena, o que o define como “narrativa simbólica”, onde o único movimento da cena é indicado pelo leve desequilíbrio dos corpos. Na narrativa sobre seu desenho, este aluno é tão econômico quanto nos detalhes desenhados, dizendo apenas: “Eu tô jogando com meu amigo”. Segundo a professora, é um aluno que não gostava de desenhar e apresentava muita dificuldade na leitura e na escrita, mas já evoluiu muito em seu desenho e em sua escrita. Ele pratica e tem muito interesse pelo futebol.

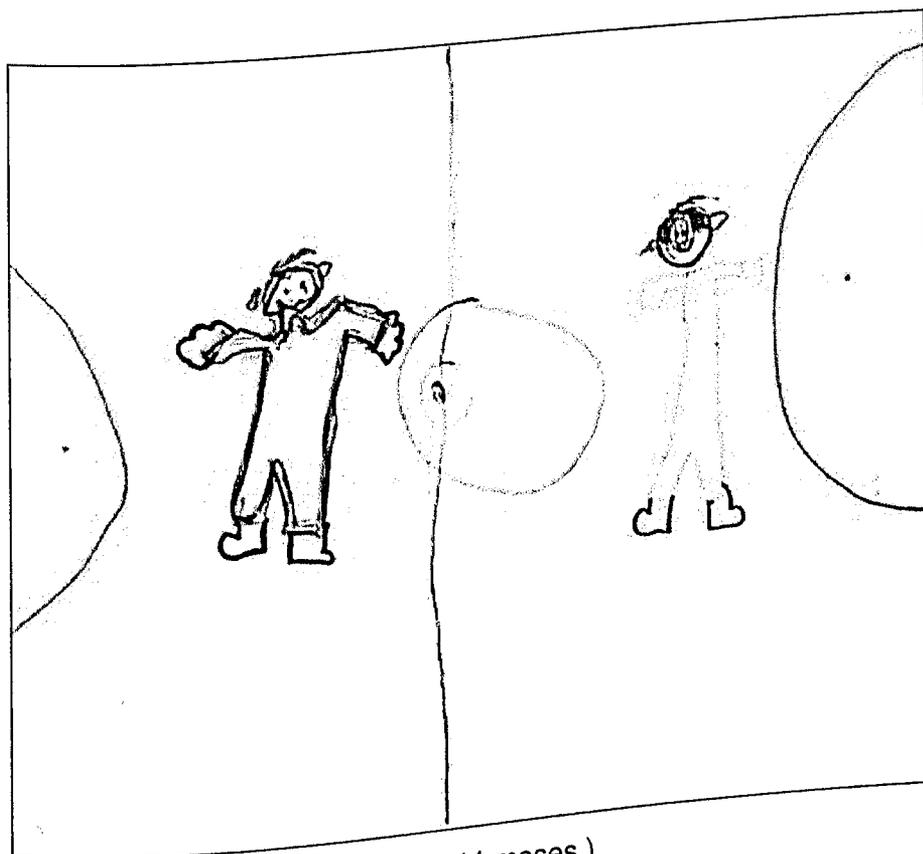


Figura 26 - Aluno I (6 anos e 11 meses)

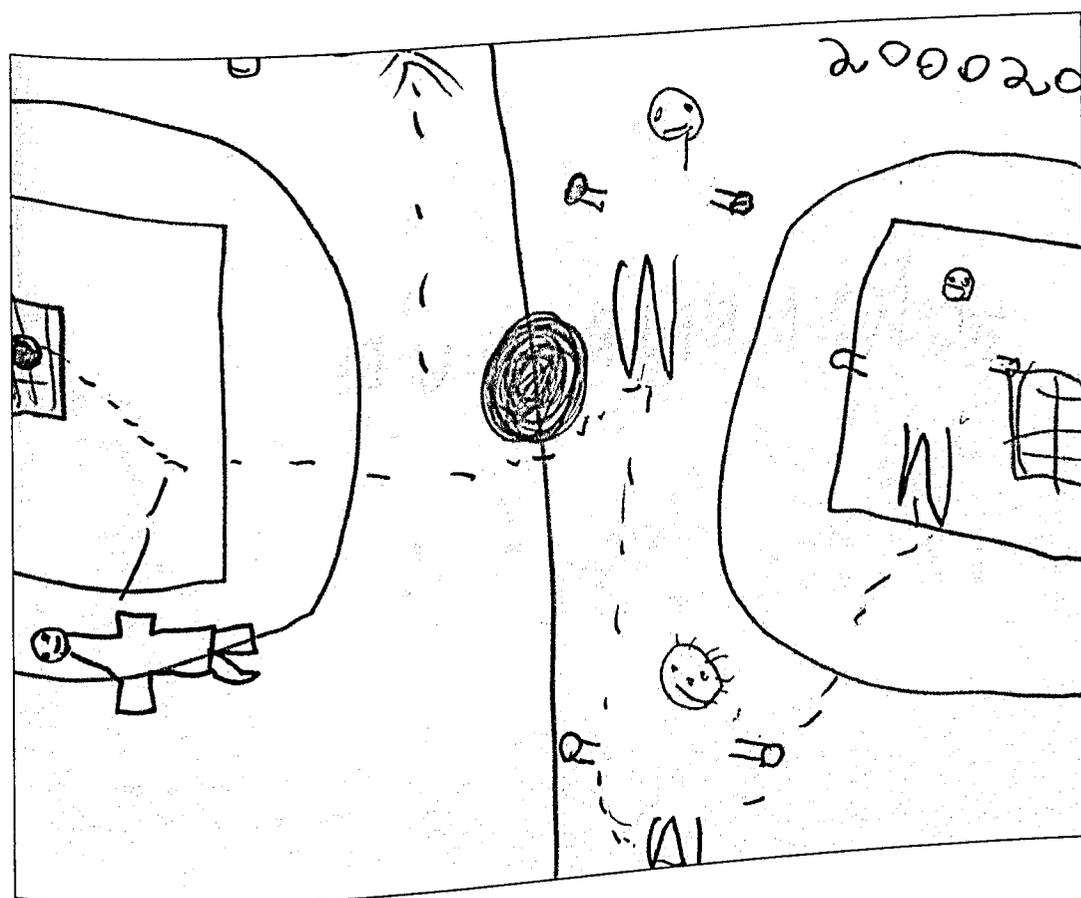


Figura 27 - Aluno J (6 anos e 6 meses)

A cena retratada pelo **aluno J** (figura 27) apresenta mais ação e movimento, chegando a representar tempos diferentes num mesmo desenho, o que faz deste um exemplo de "narrativa sucessiva", do tipo "sem repetição". O aluno não repete o desenho da bola, mas nos faz perceber que seu movimento no campo obedeceu a uma seqüência, ou uma trajetória que durou um tempo para se realizar. É este tempo e essa trajetória que o aluno quer representar.

Utilizando de um recurso visual denominado por Luquet (1969) de "elementos abstratos", ele cria uma linha tracejada preta que marca todo o percurso que a bola fez até entrar na trave e fazer o gol, deixando o goleiro caído no chão.

Este aluno usa, ainda, o recurso das "visões simultâneas" para mostrar espaços e tempos diferentes, representando todos os jogadores vistos de frente para o observador, num campo de futebol que é visto de cima, com distorções de proporções para ampliar a compreensão da cena. O goleiro é representado também na horizontal, visto de cima, "planificado", ou "rebatido" no campo de

futebol, para dar a idéia de que está deitado no chão, caído em decorrência ao desequilíbrio causado pela bola que bateu em seu corpo segundos antes da queda. Esse fato é registrado pela bifurcação das linhas tracejadas que era a trajetória da bola, mas que passa a pertencer também à trajetória do corpo do goleiro depois do impacto.

O ponto de encontro das linhas tracejadas representa o ponto de impacto da bola com o goleiro e é possível perceber, que estas duas trajetórias, representam velocidades diferentes, pois enquanto a trajetória da bola é representada com vários intervalos, fazendo com que o olho demore mais para percorrer toda sua extensão, a trajetória do corpo apresenta somente um intervalo, portanto, uma linha mais rápida. Aqui o aluno teve a intenção de comunicar que o goleiro caiu logo após o impacto da bola, enquanto esta continuou sua trajetória mais lenta até o interior da rede.

A atitude deste aluno confirma as afirmações de Ostrower (1986, p.66), quando aponta que existe possibilidade de se modular o movimento da linha introduzindo pausas, ou intervalos. Para essa autora, "quanto maiores fossem os intervalos em relação aos segmentos lineares, tanto mais lento se tornava o percurso. Os intervalos funcionam como pausas". Foi exatamente isso que o aluno fez: pausas diferenciadas nas linhas que representavam as trajetórias da bola e do goleiro, para representar velocidades diferentes.

Embora todos os personagens flutuem no espaço definido como o campo, suas posições são marcadas pela linha tracejada da bola, nos dando a entender que estão realmente jogando futebol. Todos eles participaram da ação em momentos diferentes.

Mas onde estão os jogadores adversários que deixaram o gol ser marcado? Eis aí mais um exemplo de "negligência" em consequência da "atenção limitada e descontínua", ou seja, o aluno está tão concentrado em registrar sua vitória, que sua atenção se transforma em ação, ou, melhor dizendo, em desenho. O aluno não representou nem um jogador adversário. O time perdedor foi eliminado do desenho, pois sua atenção não estava voltada a eles.

Neste desenho predominam as cores frias: verde, azul, preto e marrom, enquanto a cor amarela é usada só para as camisas dos jogadores. O relato da professora confirmou que este aluno é "um craque no futebol", fala sobre futebol o tempo todo e está sempre brincando com uma bola. Pudemos observar que nas horas de parque ou de recreio está sempre jogando bola e seus desenhos registram suas vitórias e conquistas.

A cena elaborada pelo **aluno K** (figura 28) mostra dois amigos pulando de pára-quadras, num campo de futebol, enquanto comem espinafre. Mostra a influência dos desenhos da televisão, no assunto abordado. A construção deste desenho começou pela linha que divide o campo ao meio, representado com vista de cima com as marcas que o definem bastante pequenas, como se estivesse sendo visto de um lugar muito alto. Os dois pára-quadistas são representados de frente, para tornar visíveis todas as informações sobre eles. Localizados na parte superior do papel, nos passam a impressão de estarem descendo para o centro na cena. Os pára-quadistas são representados vistos de cima, para mostrar toda sua abertura e divisões dos tecidos, enquanto suas cordas são representadas de frente para mostrar seu comprimento e posição. Essa "simultaneidade" foi usada para dar maior compreensão de todos os elementos envolvidos na cena. O esquema para o pára-quadistas, para as latas de espinafre e o esquema de corpo humano também se repetem nas duas figuras.

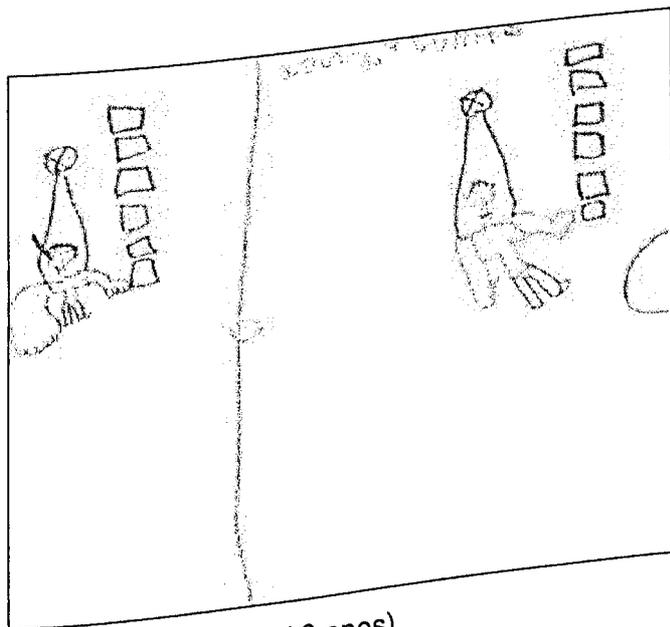


Figura 28 - Aluno K (6 anos)

Os personagens da cena obedecem a um esquema que se utiliza de formas geométricas. O aluno construiu uma circunferência para a cabeça, com detalhes de olhos e nariz que são representados por pontos e uma boca representada por uma pequena linha. Nos dois esquemas, essa cabeça é representada unida a um pescoço retangular longo e um corpo em forma de "T", de onde saem os braços exagerados pelos músculos. As pernas também são representadas com retângulos que saem diretamente deste corpo em "T". As latas de espinafre são representadas por quadrados e os pára-quedas são definidos por circunferências cortadas pelas divisões do tecido, representadas por um "X"

Neste caso ficou claro que a distorção das proporções dos braços dos pára-quedistas foram planejadas para indicar a força adquirida com o espinafre e não pelo "pensamento descontínuo", ou "falta de coordenação motora", como vimos em outros casos. Em sua narrativa o garoto disse: ".Olha aqui o meu muque, professora, eu to ficando fortão de tanto comê espinafre... Eu que vou ganhar, vou chegar primeiro que ele, porque estou ficando mais forte." Nesta fala é possível perceber que o desenho foi utilizado como plano de realização de um desejo, como desígnio.

Observamos em seus desenhos que ele sempre se representa em situação de risco com os braços exagerados, para indicar sua força. Este aluno faz questão de se justificar em cada desenho o motivo destas deformações. Este aluno é magrinho, baixinho e com aparência frágil, não se assemelha com a figura representada, mas é possível perceber muita segurança e destemor tanto em sua fala como em suas atitudes com os colegas. Seus brinquedos preferidos são aqueles que possam causar muita emoção.

Nas entrevistas com a coordenadora e com o próprio aluno pudemos saber um pouco mais sobre ele. Esta criança usufrui da companhia quase constante de um parente que é padre e que lhe propicia contatos com muitos meios diferenciados, possibilitando a ele, a participação em atividades muito variadas e o convívio com grupos sociais diversificados. Este aluno convive bem com todas as pessoas, em todos os grupos e é muito bem relacionado.

Os alunos **L, M e N** apresentam um espaço pictórico visto de frente, muito semelhante ao espaço elaborado pelas meninas, construindo uma linha de base verde, uma árvore na margem esquerda, personagens no centro sob um céu com pássaros, nuvens e sóis. Os três desenhos se assemelham na forma de construir o espaço pictórico, mas se diferenciam nos temas e na forma de utilizar a linha para construir os elementos que compõem o tema. Se diferenciam, ainda, na representação do espaço onde a cena ocorre e na utilização das cores

Enquanto o primeiro desenhista representa a si próprio, posando para uma foto com a medalha de natação no pescoço, representando uma conquista muito importante para ele, o segundo representa a ele e a seu amigo passeando num jardim ou praça e o terceiro representa uma formiga grande e preta num bosque.

Se compararmos os esquemas que cada aluno utiliza para representar os elementos que fazem parte do seu desenho, percebemos que o aluno **L**, (6 anos e 1 mês), constrói um esquema para árvore, composto de tronco representado por duas linhas paralelas marrons que se abrem rapidamente no alto e se unem a uma linha verde com leves ondulações que representam a copa de folhas. Essa linha levemente ondulada se repete na construção da linha de base que representa a grama e na construção das nuvens.

A representação da figura humana é formada de uma linha circular para a cabeça, unida a um pescoço que se une a um tronco, com continuidade para os membros superiores e inferiores. Todo o personagem é construído com a mesma cor, desde o rosto até as pernas, somente alguns detalhes em preto, como a medalha, o cinto e o tênis.

Neste desenho predomina o uso do verde, azul, preto e marrom, com apenas um detalhe rosa (linha do céu) e o sol em amarelo. Essa linha que separa o céu do restante do espaço representado é mais um exemplo da utilização do recurso gráfico denominado "elemento abstrato", pois na realidade esta linha não existe.

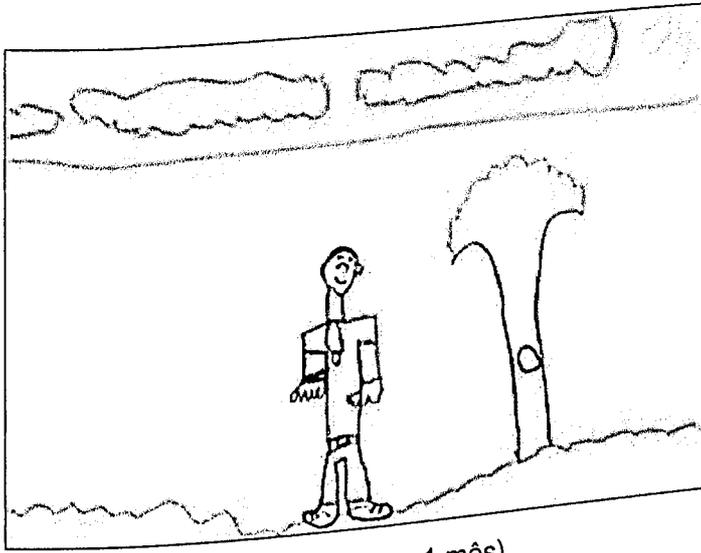


Figura 29 - Aluno L (6 anos e 1 mês)

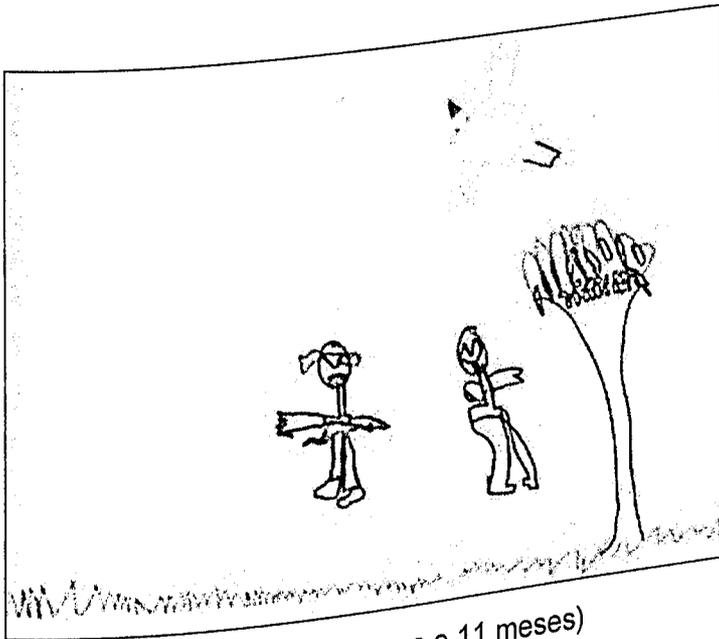


Figura 30 - Aluno M (5 anos e 11 meses)

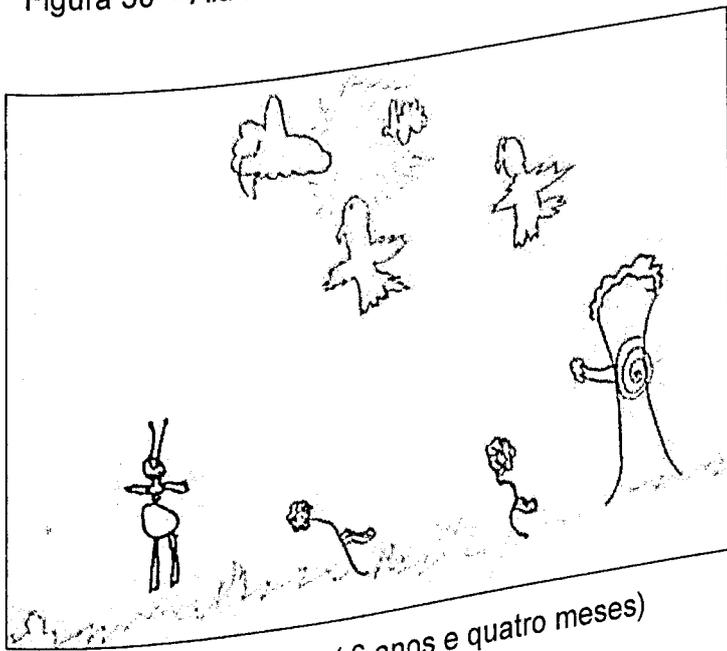


Figura 31 - Aluno N (6 anos e quatro meses)

O desenho não apresenta movimento, o que está de acordo com o tema "tirando retrato com medalha". O espaço representado é um espaço que pode ser próximo à casa, mas a medalha pendurada no pescoço nos chama a atenção para investigarmos a importância deste objeto para este aluno. Nas entrevistas, a professora nos relatou que este aluno teve sérios problemas de saúde ocasionando faltas na escola e cuidados extremos dos pais. Segundo a professora, este fato refletiu em seu desenvolvimento gráfico, em sua leitura e escrita, deixando-o muito inseguro e dependente. Ele passou a praticar natação como terapia, mas hoje este esporte ocupa um lugar de destaque em seu cotidiano. Ele nos afirmou que se orgulha muito de participar de torneios interclubes e está se preparando para torneios fora da cidade. No dia em que realizou este desenho, ele tinha 6 anos e 1 mês.

O **aluno M** (5 anos e 8 meses) representa a árvore por duas linhas marrons que se abrem lentamente na parte superior. A copa de folhas é representada por módulos alongados ou circulares colocados lado a lado e em tonalidades de verde diferentes. Abaixo das folhas, o aluno representa uma fileira de circunferências vermelhas que representam os frutos (maçãs), nos dando indícios que esta árvore pode ser de um jardim ou de um pomar.

É possível perceber que este aluno está iniciando na fase pré-esquemática, transitando entre o realismo falhado e o realismo intelectual, ou entre o jogo simbólico e o jogo regulado. O desenho dele apresenta o mesmo esquema espacial apresentado pelas meninas. Representa uma linha de base verde, onde ele fixa uma árvore à direita; no espaço destinado ao céu ele representa um pássaro, mas apresenta dificuldades motoras e perceptivas para representar e localizar o pré-esquema do corpo humano que flutuam no espaço entre a linha de terra e o céu.

O corpo humano é bastante fragmentado, desproporcional e com muitas negligências. O aluno constrói um menino de cabeça vermelha, sem cabelos e com um corpo todo em azul que apresenta um braço longo e retangular, que termina em dois dedos angulosos e outro curto e circular com um dedo oval; uma perna grossa da cintura aos pés, e a outra fina e torcida para dentro.

A outra figura humana também é representada de forma muito irregular: a cabeça vermelha, sem cabelos e com boca verde, pescoço e ombros pretos, braços que terminam em dedos pontiagudos e duas pernas de comprimentos diferentes, com os pés virados para o mesmo lado em vermelho. Alguns indícios nos levam a pensar que essa figura representa um menino, já que não é representado o cabelo na cabeça e as roupas não apresentam detalhes femininos. O aluno representou o colega usando óculos azuis.

As regras de proporção não são obedecidas: o pássaro tem as mesmas proporções que uma pessoa e de toda a copa de uma árvore. A linha de base é muito nervosa e angulosa e pode representar um mato mais alto e irregular. O espaço representado é um jardim ou bosque não muito distante da casa. A cena não apresenta muito movimento e é construída com cores fortes, onde o verde, o azul, o vermelho e o amarelo são usados de forma equilibrada. O preto e o marrom aparecem em pequena quantidade.

Entrevistas com a professora nos esclarecem que esta criança não tem muitas oportunidades de vivenciar brincadeiras ou passeios longe de casa, ou com colegas; ele brinca sempre sozinho dentro de casa e não participa dos passeios organizados pela escola para a socialização das crianças. Durante o recreio ou hora de parque, ele não brinca com os meninos, diz que não gosta de ficar correndo ou chutando bola, tampouco gosta de ir para o canteiro de girassóis brincar com as minhocas ou os insetos, já que estas atividades não fazem parte do seu cotidiano. Ele não é excluído pelos meninos, mas prefere se isolar, ou ficar dentro do trenzinho de tubos com sua colega de sala e prima, a **aluna F.**

O **aluno N** (6 anos e 4 meses) representa uma árvore, cujo tronco é formado por duas linhas côncavas que se abrem na base e na copa, onde duas linhas onduladas quase paralelas se encontram para representar a copa de folhas, o tronco apresenta um galho marrom com folhas também em marrom e uma espiral que representa um nó da árvore ocasionado pela queda de um galho.

Este aluno não representou a figura humana, mas sim uma formiga de cabeça redonda com longas antenas, com boca e olhos pequenos, um pescoço e

ombros pequenos de onde saem dois braços finos; o abdômen é uma circunferência de onde saem duas pernas longas e finas. O corpo todo é representado por uma linha preta e as mãos e os pés são mais arredondados em amarelo. A figura dessa formiga é vivenciada por este aluno, que tem contato com cartões com mensagens bíblicas, onde esta formiga aparece como personagem de nome "smilinguido".

O espaço é bem resolvido: uma linha de base angulosa e nervosa em verde, mostra um mato mais alto, onde uma árvore é fixada à direita e a formiga à esquerda. No centro duas flores com hastes e folhas sinuosas são representados em verde simbolizando uma planta ou erva daninha; mais acima, mas ainda no espaço destinado ao ar, foram desenhados dois pássaros com penas pontiagudas e no céu, duas nuvens e o sol cheio de raios angulosos. A linha nervosa, com curvas duras, quase formando ângulos, também é usada nas nuvens e na copa da árvore.

Podemos observar a repetição de esquemas na representação das duas flores, dos dois pássaros e das duas nuvens. A utilização da linha pontiaguda para a construção dos vários elementos, dá a esse desenho um aspecto rude, nervoso ou hostil. A formiga preta é maior que as flores e os pássaros. As linhas sinuosas das flores e as asas abertas dos pássaros dão indícios de movimentação na cena. As cores predominantes são o verde, azul, marrom e preto, com pequenos detalhes das mãos e do sol em amarelo e laranja.

Após tomar contato com a análise dos desenhos, a professora nos relata que esta criança demonstra, sempre, uma grande preocupação com os animais e com o ambiente e o fato do pai trabalhar na secretaria do meio ambiente da prefeitura da cidade, possibilita a ele vivenciar o contato com praças e parque da cidade. Essa observação e preocupação com os animais é bem exemplificada na maneira própria deste menino representar os pássaros. É um desenho rico na forma de utilizar a linha e os detalhes, mostra o pássaro desenhado com linha contínua em ângulos, para representar as penas. É um desenho que mostra a sua observação direta do pássaro e não de esquemas pré- estabelecidos para um pássaro.

Vale aqui lembrar das descrições referentes às observações dos alunos em atividade no parque apresentada anteriormente, onde este aluno libertou os insetos presos pelos colegas, devolvendo-os ao canteiro de girassóis. Pudemos observar que este aluno se irrita muito com os colegas que prendem as joaninhas nos vidros, ou espetam as minhocas e caramujos do jardim para assustar as meninas. Ele é cuidadoso e carinhoso com a natureza.

Na figura 32, produzida pelo **aluno O**, quando este tinha 5 anos e 6 meses, é possível perceber semelhanças com os desenhos das meninas em vários aspectos: o tema, a distribuição dos elementos no espaço, uso de muitas cores, uso de cores vivas, uso da cor rosa para se auto-retratar e uso da cor lilás para representar um brinquedo seu.

Neste desenho, o aluno constrói uma linha de base verde com poucas curvas, onde todos os elementos estão fixados de frente para o observador: dois arbustos, um caracol, uma fogueira e um menino pulando corda.

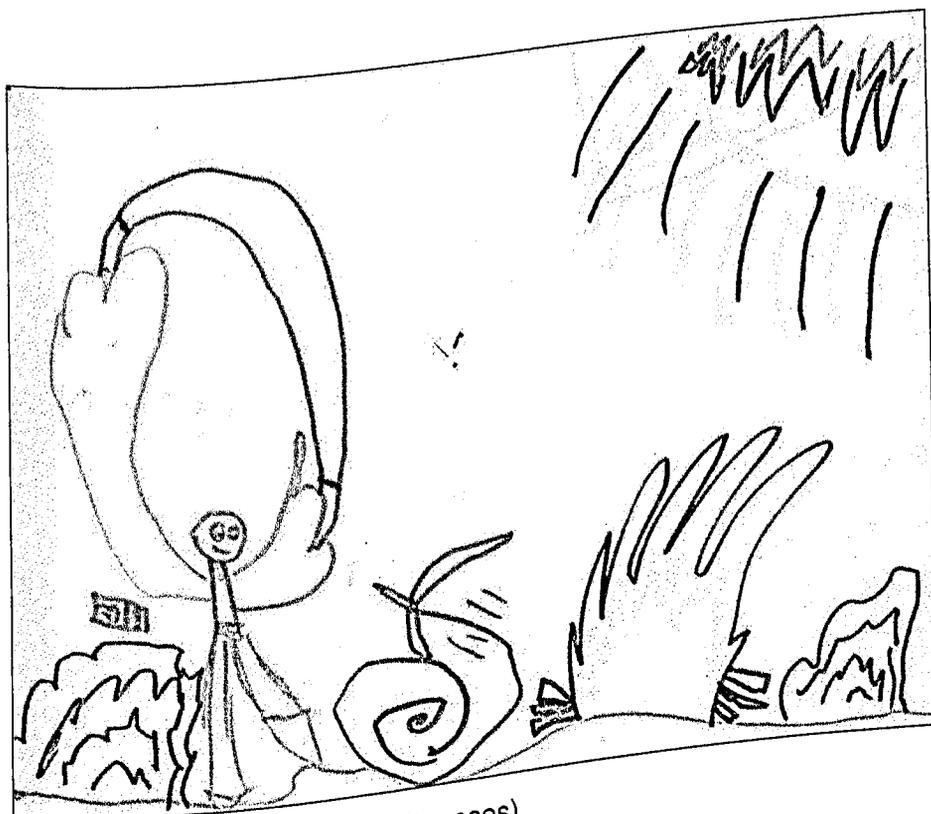


Figura 32 - Aluno O (5 anos e 6 meses)

Este aluno apresenta um cenário rico em detalhes e obedece regras colorísticas que são atitudes próprias de uma criança mais velha, e portanto, com uma percepção e coordenação motora mais exercitada. Já para a representação da figura humana, ele apresenta um pré-esquema muito infantil, exemplificando dificuldades encontradas por crianças mais jovens, o que está de acordo com sua idade, pois ele tem apenas 5 anos e 6 meses.

Na figura humana, ele apresenta exemplos da "atenção descontínua" que o leva a representar os braços com "exagero" das partes importantes para a ação, ou a "incapacidade sintética", que o leva a negligenciar as proporções entre os elementos representados, onde um caracol é da mesma altura das pernas do menino e os braços deste, são maiores que seu próprio corpo atingindo o espaço destinado aos elementos do céu.

É possível perceber pela observação de outros desenhos, que ele tem facilidade para representar espaços agitados e perigosos, mas tem dificuldades motoras e perceptivas para a representação do corpo humano e das proporções.

Toda a figura humana é representada em módulos assimétricos e desproporcionais, sendo que os membros do lado direito são representados maiores que os membros do lado esquerdo. A cabeça sem cabelo e as pernas longas e largas das calças dão indícios que é um menino, mas a linha que o representa é cor de rosa. A cor rosa, em todas as suas nuances e tonalidades é pouco usada por meninos, em seus desenhos, que aprendem desde o berço que esta cor é própria, ou mesmo exclusiva, de meninas. Ele usa, ainda, a cor lilás para representar um brinquedo seu, que também não é comum para meninos, segundo os estudos de Erikson (1967) e Belotti (1979). Em seus estudos sobre brincadeiras infantis, Belotti (1979) afirma que os meninos consideram "pular corda", brincadeira de menina, preferindo brincadeiras mais agressivas e perigosas, que necessite de força, agressividade e coragem. Segundo a autora, as diferenças, tanto no jogo, quanto no desenho entre meninos e meninas são mínimas nos primeiros anos de infância e com o tempo vão se acentuando.

Na análise do desenho do **aluno O**, foi possível perceber que esta cena acontece num cenário hostil, com perigo de fogo e animais considerados nojentos pelas meninas. O espaço representado é um espaço distante da casa, um bosque, ou campo onde uma fogueira pode ser acesa. Erikson (1967) em seus estudos sobre os espaços diferenciados para meninos e para meninas, afirma que os meninos preferem e têm direito a brincar em espaços longe de casa, enquanto às meninas são reservados os espaços domésticos, ou próximos à casa.

Em entrevista com a coordenadora, soubemos que este menino já se mudou várias vezes de casa, de cidade e teve vários lares, morando ora com a mãe, ora com a avó e só recentemente ele passou a viver com seus pais. Seu desenho mostra sua habilidade em representar diferentes espaços, enquanto sua representação da figura humana fragmentada, desproporcional e descontínua denuncia uma criança muito jovem, que se encontra na fase do pré esquema.

Segundo o relato da professora, este aluno é muito inseguro e imaturo para a leitura e para a escrita, mas apresenta facilidade para criação de histórias orais, expressões corporais e exercícios físicos.

O **aluno P** tinha 6 anos e 1 mês quando produziu este desenho, sobre o qual ele diz estar "assando carne no acampamento". Uma primeira leitura pode nos levar a defini-lo como pobre em detalhes, ou mesmo em estrutura espacial, mas essa primeira leitura muda à medida que se ouve o aluno durante a elaboração do desenho.

O aluno inicia seu desenho criando um esquema de corpo humano que é visivelmente masculino, representado todo na cor azul escuro e composto de cabeça circular com pontos para o nariz e os olhos e linha curva ascendente para a boca sorridente. Essa cabeça é fixada num quadrado que representa o corpo sem pescoço, de onde saem dois retângulos alongados para representar as pernas e outros dois menores para representar os braços, que são finalizados por um esquema de semicírculos que representam os dedos que seguram o espeto de churrasco, logo, são importantes para a ação, enquanto os pés não são elementos importantes para a ação representada, e são eliminados do desenho.

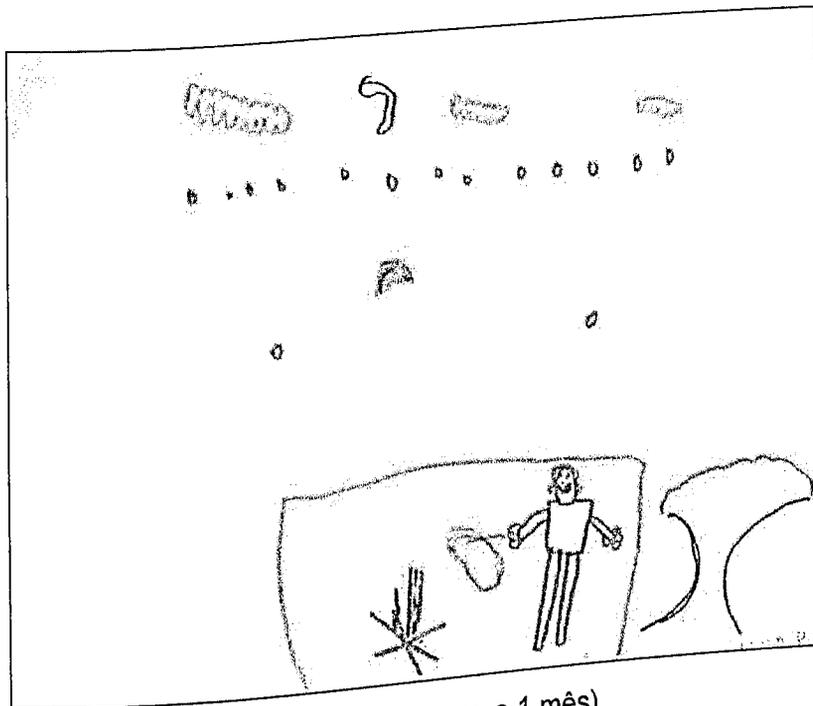


Figura 33 - Aluno P (6 anos e 1 mês)

A árvore é representada na margem direita e é construída com duas linhas côncavas em preto para representar o tronco que é coroado por uma linha verde de poucas ondulações para representar a copa de folhas, essa árvore é bastante simples, sem raiz, sem frutos ou galhos, sua função é compor o espaço para que se perceba que é um espaço externo, ao ar livre. Ao lado da árvore, o aluno se auto-representa assando carne numa fogueira que é desenhada com linhas marrons representando galhos ou gravetos cruzados e algumas linhas paralelas verticais em vermelho representando o fogo que sobe destes gravetos. O menino segura um espeto rosa, com uma linha oval rosa para sugerir um pedaço de carne sendo levado ao fogo e toda essa cena é contornada por uma linha quebrada em azul claro representando a barraca ou a churrasqueira do acampamento.

No céu ele representa um pequeno arco-íris, algumas gotas de chuva, algumas nuvens que repetem um esquema. Uma linha curva dupla representa a lua e no mesmo espaço o sol é representado, aparecendo, numa mesma cena, os vários tempos em que a cena ocorreu. A fala do aluno explica que ao chegar estava dia e tinha sol, mas à noite choveu. O aluno mostra os vários tempos vividos no acampamento, e os vários estados climáticos, representado pelos

diversos elementos da natureza num mesmo espaço de desenho, fazendo deste um exemplo de narrativa sucessiva.

Segundo a professora, este aluno estudava em outra escola, onde não desenhava muito, mas está bem adaptado à nova escola e tanto seu desenho quanto sua escrita estão evoluindo bastante rápido no decorrer do ano. Este aluno tem 6 anos e um mês e vivencia estes espaços externos e aventuras noturnas ou em dias chuvosos com o pai que é muito companheiro e presente na vida deste garoto.

O **aluno Q**, com 6 anos, inicia seu desenho (figura 34), construindo duas figuras humanas no centro da folha, uma mais ao alto e outra mais abaixo. A primeira é representada em marrom claro para as partes visíveis do corpo que se apresenta vestido com uma roupa inteira, construída por um cone alongado em preto, sugerindo um macacão. A cabeça careca sugere que é um menino e seus braços seguram as cordas de um pára-quadras aberto e visto de cima, enquanto o maior que o outro, indicando que foi com essa mão que ele abriu o pára-quadras.

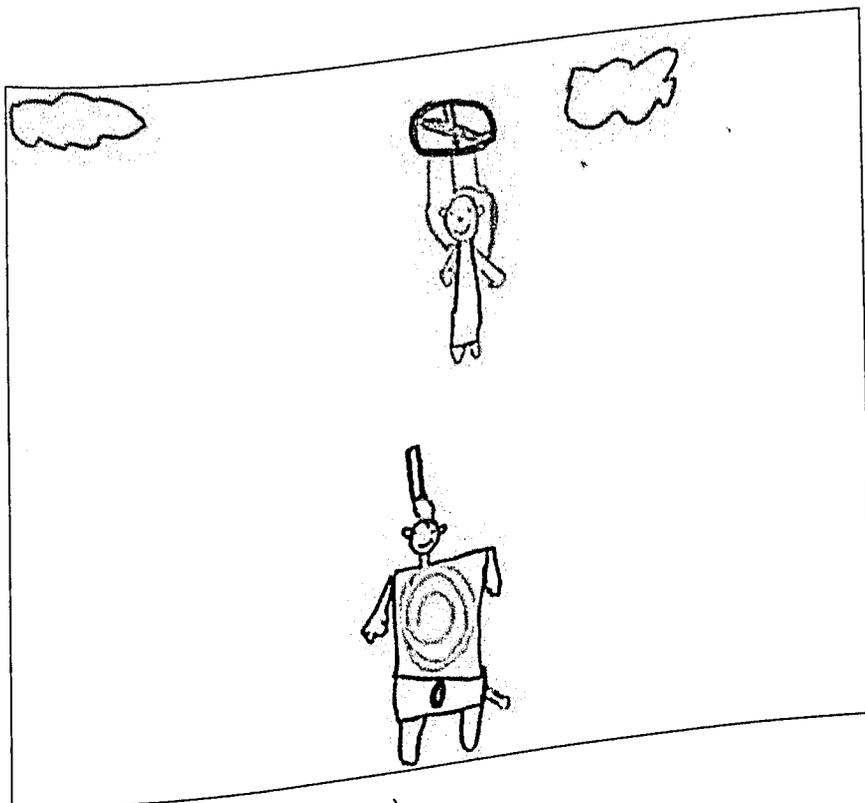


Figura 34 - Aluno Q (6 anos)

A segunda figura que este garoto representa é o seu instrutor de pára-quedismo que está mais abaixo dele, descendo, mas com o pára-quedas fechado. Para isso ele utiliza o mesmo esquema de cabeça careca em marrom escuro, que se une a um tórax largo formado por um quadrado grande, mostrando que se trata de um homem forte e grande. Deste tórax saem dois braços curtos e duas pernas sem os pés. Todo o corpo é representado em verde, mesmo os braços e mãos, mostrando sua "atenção descontínua", já que na figura anterior houve preocupação com a cor da pele. Um tom ocre garantiu a cor real da sua pele morena.

O instrutor é representado com um cinturão largo e uma cordinha saindo por detrás deste. A cordinha é contornada de alaranjado para chamar mais a atenção dando indícios de que este pára-quedas não fora aberto ainda. Os braços estão bastante curtos para terem alcançado a cordinha do pára-quedas. O garoto representa ainda o pára-quedas do instrutor fechado e para dar visibilidade a esse objeto que deveria estar escondido nas costas do instrutor; o garoto utiliza de um recurso denominado "técnica mista de plano e elevação" que consiste em elevar o objeto até uma posição em que possa ser visto de frente, com todos os detalhes para maior compreensão da cena.

O movimento da cena é dado pelo ângulo de visão. A figura representada no céu tende a descer para a linha de base. As cores predominantes são o verde, ocre e azul, com detalhes em vermelho, laranja e preto.

Este aluno já tem sete anos e não está alfabetizado. Chegou nesta escola há um ano, com muitas dificuldades de relacionamento e de aprendizagem, mas tem evoluído bastante. Segundo os relatos da professora e da psicóloga e coordenadora da escola, este aluno não gosta de obedecer regras e faz sempre o que quer. Não é todo dia que ele responde satisfatoriamente às propostas de atividades de desenho ou de escrita. Quanto ao desenho produzido para a análise, encontramos uma riqueza de detalhes que nos transmite conhecimentos claros sobre saltar de pára-quedas. É possível participar do diálogo que este aluno constrói através do desenho. Embora nunca tenha saltado de pára-quedas, nos informa com riqueza de detalhes como se tivesse realmente saltado.

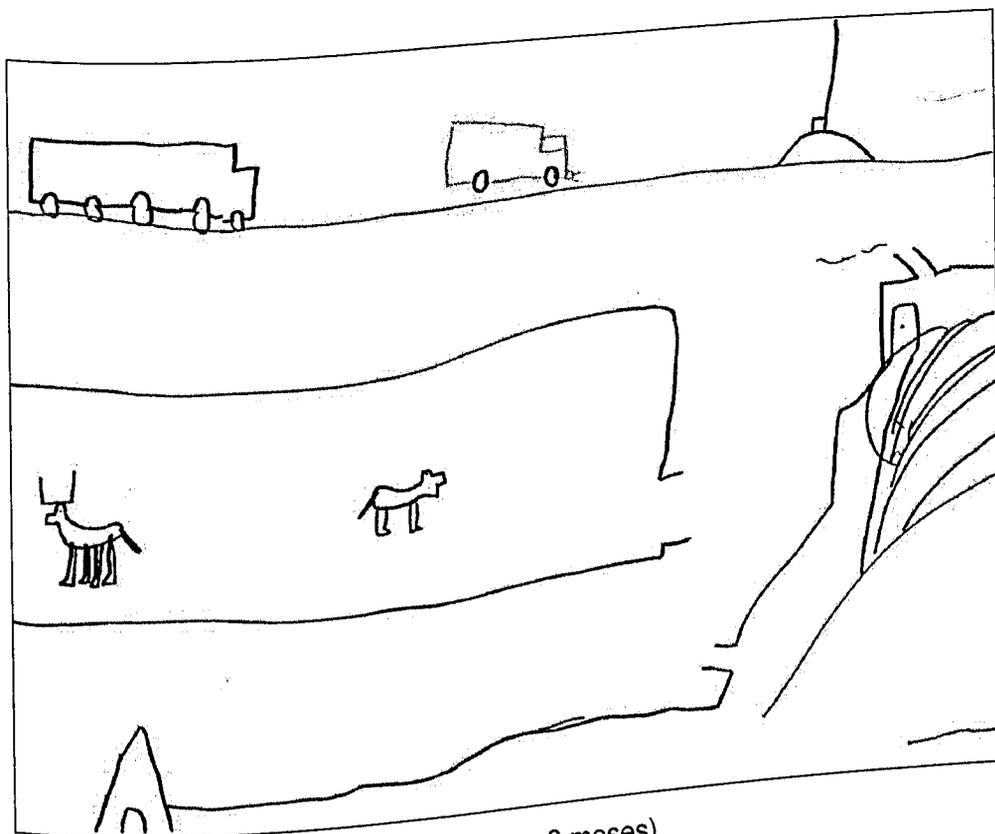


Figura 35 - Aluno R (6 anos e 2 meses)

O aluno R, tem 6 anos e 2 meses, se diferencia dos demais, construindo um desenho singular em vários aspectos: os elementos criados para compor a cena não são figuras humanas, a utilização das linhas são mais geométricas, o uso de poucas cores, a representação de três linhas de base para construir planos diferentes da ação que ocorre em diferentes tempo e espaços, apresentam recursos gráficos diferentes dos já vistos e indica movimento com linhas diagonais.

Neste desenho (figura 35), não há representação da figura humana. O aluno deixou de ser o centro de interesse e protagonista da cena, como nos outros desenhos, abordando como tema "a estrada da fábrica".

Duas construções, dois animais e dois veículos são criados para compor a cena, mas não seguem um esquema, cada elemento é desenhado com uma forma diferente. A utilização da linha que constrói esses elementos é simplificada e geometrizada, utilizando somente três cores para definir toda a cena.

Ele utiliza três linhas de base, constrói três planos sobrepostos onde representa três espaços diferentes. O desenho foi concebido numa ordem e direção muito distinta dos demais; o aluno começa a construção da esquerda para a direita e de baixo para cima, indicando a ordem de visão dos planos.

No canto inferior esquerdo, aparece a inclinação de um telhado e uma porta para representar um casebre de onde uma linha quebrada ascendente se dirige para a direita, numa inclinação suave até ultrapassar a metade da folha. Essa linha de base preta muda de inclinação e logo é interrompida num intervalo que o aluno considerou como "entrada". Essa linha quebrada, mais inclinada, segue em diagonal subindo até a metade do lado direito do papel, onde ele construiu uma fábrica com fumaça saindo de uma chaminé. O aluno sobrepõe linhas curvas marrons para sugerir uma montanha que fica paralela à linha preta, que agora sugere uma estrada que sobe, contornando a montanha até o alto, onde está a fábrica.

No alto da folha, onde a maioria das crianças desenhavam o céu, ele desenha uma linha de base reta e marrom representando uma estrada com um caminhão e um furgão entrando numa guarita, como se estivessem num plano de fundo, mais ao longe e fossem entrar na fábrica. Nesse segundo plano, entre a estrada e a montanha, ele representa um cercado com animais, nos dando indícios de uma fazenda, cercada e com uma entrada que fica próxima à entrada da fábrica. Esse espaço quer representar um vale bastante extenso.

A utilização do recurso de várias linhas de base, com planos intermediários é um exercício de percepção visual que dá início a uma representação em perspectiva, própria de crianças mais velhas, que já estão caminhando para um "realismo visual".

O aluno representou um espaço muito distante de sua casa e conseguiu dar indícios de movimentos à cena, usando alguns recursos. Desenhando os veículos virados em direção da guarita onde terão que parar, sugeriu que eles se movimentam devagar. Representando um animal de costas para o outro, sugere que eles estão caminhando pelo pasto. Usando a linha inclinada

para representar a estrada da fábrica, sugere que a "entrada" dela fica embaixo, perto do vale e que teremos que subir a montanha para chegar até ela. A representação em profundidade, representando a terceira dimensão é uma constante nos desenhos deste aluno que freqüenta muitos espaços de fazendas, estradas e montanhas, viajando com seu pai e com seu avô.

O desenho do **aluno S** (figura 36) é cheio de linhas curvas e espirais e rico em detalhes. Construído com uma linha de base em grande curva em alaranjado, ele representa uma montanha, onde ele se coloca do lado esquerdo e do lado direito da montanha ele desenha uma árvore e um caracol, todos do mesmo tamanho. No alto da montanha representa o fogo onde ele foi acampar e fez churrasco.

Representa o sol e a lua no mesmo espaço para comunicar os vários tempos vivenciados neste lugar, tornando sua narrativa "sucessiva" e indica que a cena começou pela esquerda, quando ele chegou à montanha com a luz do sol e atmosfera clara (representada pelas aspirais em torno da figura do menino), subiu, fez fogueira, assou churrasco e depois desceu do outro lado da montanha onde tinha uma árvore com frutas e bichos como caracol. Isso aconteceu mais à noite, com a lua no céu e a atmosfera mais densa (representada pelas aspirais em azul escuro).

Este aluno tem 5 anos e 9 meses e constrói um pré-esquema para se auto-representar, que obedece as regras em termos de estrutura: apresenta cabeça com olhos, nariz, orelhas, boca, cabelos, pescoço, corpo com braços e pernas, mãos com dedos e pés. Mas não respeita as proporções, nem se preocupa com detalhes de roupas ou adereços. Este corpo é todo representado em rosa salmão, que não é uma cor muito utilizada por meninos. A figura está sem roupas, não se referenciando ao uso de saias ou calças, mas sabemos que se trata de um garoto pelo tipo de cabelo representado.

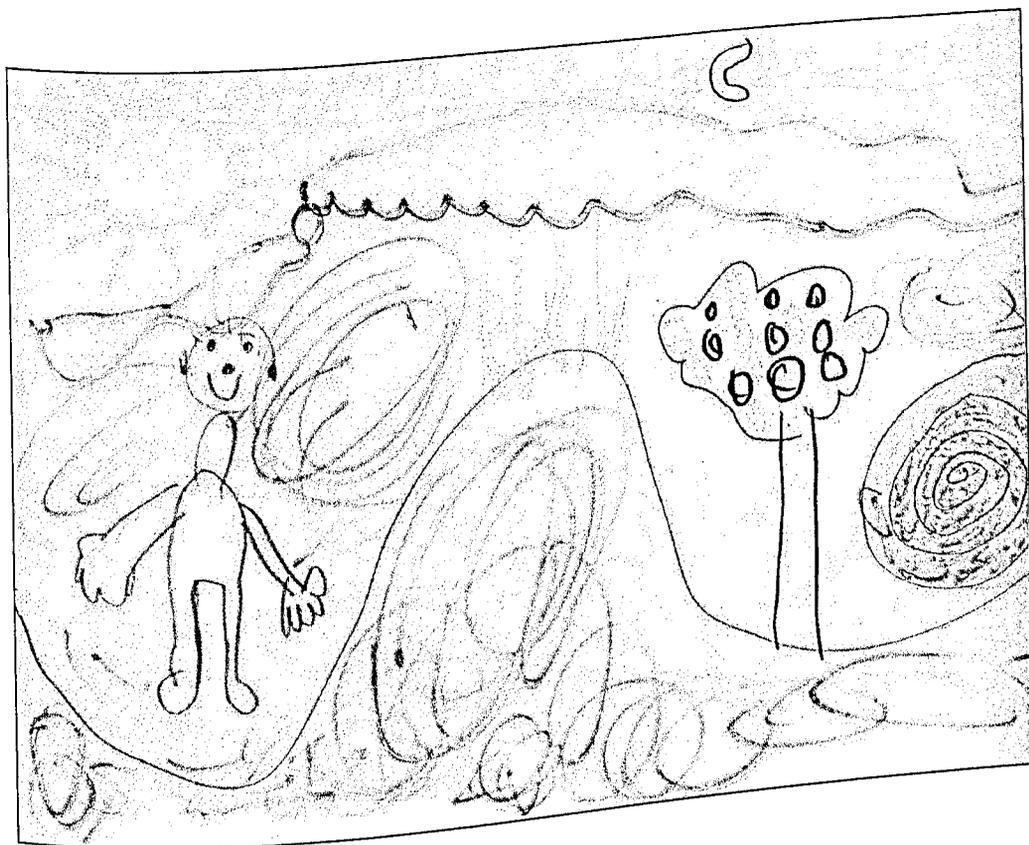


Figura 36 - Aluno S

Durante a elaboração do desenho, o aluno comunicava oralmente sua narrativa gráfica, de modo que, mesmo não o vendo em ação, sabemos que este menino fará um churrasco no alto da montanha onde o fogo já foi representado, assim como sabemos que ele descerá a montanha pelo outro lado, no início da noite para apanhar frutas. Num mesmo desenho, o passado e o futuro foram representados, assim como os dois lados da montanha.

Ele representa o sol em amarelo e a lua em marrom, algumas nuvens contornam a parte superior do papel e espirais azuis claras à esquerda indicam uma atmosfera clara e do lado direito da montanha, espirais azuis mais escuro representam uma atmosfera mais densa e escura. Este desenho tenta representar muita ação e movimento, registra num só desenho vários tempos vividos em espaços diferentes. As linhas curvas e espirais dão muito movimento aos olhos que tenta acompanhá-las e as cores predominantes são azul, amarelo, laranja, rosa salmão, vermelho e marrom.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta pesquisa, pudemos constatar que a mudança de paradigma da educação privilegia o conhecimento construído pelas interações da criança com seu meio, e este fornece os significados dos elementos que deverão se constituir no repertório referencial da criança e dentre este, os conceitos construídos acerca dos papéis sexuais e de gênero. A identidade sexual aparece desde muito cedo. Existem componentes biológicos que definem o sexo do feto. No entanto, a convicção de pertencer a um ou outro sexo é dada por fatores sociais como a própria convicção dos pais e da criança, ela mesma, como também os fatores psicológicos são influenciados pelo contato dessa criança com os pais para se identificar com um deles.

Os papéis sexuais são, portanto, atribuições sociais variáveis que se iniciam até mesmo antes do nascimento, pelas expectativas apresentadas pelos pais e pela percepção que a criança tem de si mesma. Esses fatores estarão presentes na construção de identidades de gênero dos indivíduos, na época e lugar onde estes se encontram. As diferenças apresentadas nas concepções de gênero entre meninos e meninas podem não ser tão visíveis nos primeiros anos de vida, mas são consideravelmente nítidas a partir dos cinco anos de idade, distinguindo seus espaços, jogos, brincadeiras e preferências.

A família inicia esse aprendizado que tem continuidade nas instituições sociais como a escola. Essas concepções de papéis sociais e papéis sexuais, assim como as identidades sexuais ou de gênero farão parte de um repertório que será expresso em todas as linguagens. A linguagem do desenho utiliza-se da linha para construir formas que simbolizam o objeto real e esses símbolos serão tão variados quanto as vivências e experiências da criança, que no início apresenta o desejo de registrar seus movimentos sinestésicos. O exercício desses movimentos e o registro gráfico dos mesmos levarão a criança a perceber semelhanças entre seus registros e o mundo real. A criança passará, então, a criar símbolos para representar as idéias que queira comunicar, nomeando suas garatuñas e construindo a linguagem do desenho.

Pudemos comprovar, ainda, que o controle motor adquirido pelo treino aprimora o desenho da criança que passa dos jogos de exercícios aos jogos simbólicos, evoluindo neste desenho até criar pré-esquemas, onde cada coisa é representada por uma forma que ainda não a define, mas se assemelha ao objeto representado. Também chamada de realismo falhado, nesta fase, a criança quer desenhar o objeto, mas tem dificuldades motoras e perceptivas.

Exercitando sempre o seu desenho, a criança construirá esquemas que já definem os objetos, embora não se pareçam muito com o real, mas oferecem uma idéia bastante clara, graças aos recursos criados por ela, para dar inteligibilidade ao desenho. A criança desenha o que sabe dos objetos, procurando dar o máximo de informações que busca nas vivências que teve com o objeto. É a fase do realismo intelectual.

Na busca do realismo visual do adulto, o desenho da fase do pré-esquema evolui por meio de jogos regulados, onde cada coisa tem seu lugar no espaço, possui uma cor definida, uma proporção, uma continuidade, mas não apresenta elementos em perspectiva, objetos em profundidade ou desenho em diversos planos como o desenho da fase do realismo visual propriamente dito. A evolução acontece graças aos exercícios de desenho com regras ou jogos regulados que exercitam tanto o desenho quanto a percepção da criança.

Pudemos comprovar que a criança aprende a desenhar desenhando. O exercício do desenho contribui para o seu desenvolvimento, uma vez que, nas tentativas de tornar seu desenho inteligível, ela cria recursos visuais, constrói meios de representar tempos e espaços diversos, criando sua própria perspectiva. Em suas narrativas gráficas ela representa cenas internas e externas no presente, passado ou futuro, assim como vivências reais ou fantásticas.

Os desenhos refletem as vivências das crianças, assim, os espaços representados pelas meninas são internos e domésticos, enquanto que os espaços representados pelos meninos são externos, excitantes, com muita ação e movimento.

Pelas análises realizadas nesta amostra de desenhos, podemos concluir que existem significativas diferenças entre os desenhos de meninos e de meninas, tanto nos temas quanto nos elementos criados para compor o tema. Apresentam diferenças na estrutura da composição, na utilização de recursos visuais ou funcionais, nos ângulos de visão representados, na movimentação da cena, na escolha das cores e na forma de distribuí-las dentro da composição.

As meninas não variam muito o tema, criam elementos muito similares para compor a cena, com as cores distribuídas por todos os elementos do desenho; não variam muito os espaços representados e o tempo da ação. Os meninos variam o tema, os elementos criados, as cores, os ângulos de visões, os tempos e os espaços representados.

Observamos que as meninas constroem um espaço estático, com cenas que ocorrem num passado próximo. Estes espaços são vistos de frente e são lugares próximos da casa. Elas usam muitas cores e muitos detalhes decorativos; os meninos, por sua vez, constroem espaço dinâmico, com vários ângulos de visão, vários planos, vários tempos e vários espaços representados num mesmo desenho. Utilizam muitos recursos gráficos para dar maior compreensão das funções dos elementos criados ou do tempo e do espaço em que a cena se desenvolve com muita ação e movimento.

Os meninos não usam muitos elementos decorativos, não variam muito de cor ou preferem as cores frias, neutras ou análogas, deixando seu desenho mais sóbrio. Usam cores frias ou neutras, com predominância nos verdes, azuis, marrons, cinza e preto, mas quando usam cores quentes, como o vermelho, amarelo e laranja, o fazem com moderação, em pouca quantidade em relação ao todo do seu desenho. As meninas utilizam muitas cores, predominando as quentes e vibrantes, utilizam muitos detalhes coloridos, distribuindo cores por todos os elementos e em toda a composição.

Os meninos representam espaços externos, sujos, perigosos e distantes dos domínios domésticos, suas cenas são mais variadas e apresentam muita ação e movimento. As meninas representam espaços seguros, limpos, claros

e cenas com proximidade da casa e da família. Não variam muito a cena, nem dão muito movimento à ação.

Observamos que as meninas elaboram cenas que revelam espaços domésticos ou próximos à casa, enquanto os meninos revelam cenas mais variadas, em espaços distantes dos quintais e jardins de suas casas, o que vem ao encontro da tese defendida por Erikson (1967) sobre os conceitos espaciais diferenciados para meninos e meninas a depender de sua respectiva anatomia sexual. Segundo este autor, as meninas irão elaborar cenas domésticas, enquanto os meninos elaboram cenas externas, confirmando suas vivências, já que aos meninos é dado o direito de brincar, passear, explorar, conquistar espaços externos; à menina só é permitido a brincadeira próxima à casa ou dentro dela.

A representação espacial das meninas é organizada para a vista de frente, enquanto os meninos variam os pontos de vistas e os ângulos de visão, mostrando uma vivência espacial mais desenvolvida pelas oportunidades oferecidas. Outra diferença constatada no processo de produção dos desenhos ocorreu no momento da entrega do trabalho: os meninos tentam explicar detalhes da ação que não foi possível representar, narrando como o fato ocorreu, mostrando que tempos e espaços diferentes foram colocados lado a lado num mesmo desenho. As meninas narram seus desenhos atribuindo-lhes um nome que os explique no todo com uma única frase.

As constatações citadas forneceram respostas às perguntas formuladas como ponto de partida deste trabalho. A vastidão dos elementos a considerar, no entanto, deixa antever um rol de inúmeras novas perguntas a assinalar um campo de possibilidades de pesquisa à espera de outros recortes e leituras. Buscar realizá-los, sem dúvida, será colocar-se em contato com algo fascinante e desafiador ao mesmo tempo. A convicção mais importante é a de que pode haver descobertas não apenas úteis aos que se dedicam à Educação Artística, mas a todos quanto desejam uma prática profissional mais esclarecida. Encontrar leituras é um exercício de linguagem com o qual se pode ir além do encantamento de estar diante das imagens de um caleidoscópio.

REFERÊNCIAS

- AMÂNCIO, Lígia. **Masculino e feminino: a construção social da diferença**. Porto: Edições Afrontamento, 1998.
- AMARAL, Célia Chaves. Gurgel do. **Relações familiares, adolescência, gênero e representações sociais de adolescentes**. 1997 Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- ANDRADE, Mário de. Do desenho. **Aspectos das artes plásticas no Brasil**. São Paulo : Martins Fontes, 1975.
- ANDRÉ, Serge. **O que quer uma mulher?** Rio de janeiro : Zahar, 1987.
- ANGELO, Roberto Berton. **A criança e a representação: herança e ruptura**. 1987. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Educação – Unicamp. Campinas.
- ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução por Dora Flaksman. Rio de Janeiro : Guanabara, 1978.
- ARGAM, Giulio Carlo e FAGIOLO, Maurício. **Guia de história da arte**. Lisboa : Editorial Estampa. 1992.
- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**. São Paulo : Pioneira, 1980.
- _____. **El pensamiento visual**. Buenos Aires: Eudeba, 1973.
- _____. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis : Vozes, 1999.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520: informação e documentação – apresentação de citações em documentos**, Rio de Janeiro, jul.2001.
- _____. **NBR 14724: informação e documentação – Trabalhos acadêmicos, apresentação**. Rio de Janeiro, jul.2001.
- _____. **NBR 623: informação e documentação – referência – elaboração**. Rio de Janeiro, ago.2000.
- BARROSO, Carmem. Lúcia de Mello. **Diferenças sexuais. Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.21, p.15-39, jun. 1977.
- BADINTER, Elisabeth. **Um é o outro**. 5 ed. Tradução por Carlota Gomes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1986.
- BELLOTTI, Elena Gianini. **Educar para a submissão**. Tradução por Ephraim Ferreira Alves. São Paulo : Vozes, 1979.

- BERGER, Peter L. ; LUKMANN, Thomas. **Construção social da realidade**. Petrópolis : Vozes, 1973.
- BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação : uma introdução à teoria e os métodos**. Portugal : Porto, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de saber**. Porto Alegre : Sulina, 1999.
- BRANDURA, A. Social Learning through Imitation". In: JONES, Marshall R. (Ed.). **Nebraska Symposium on Motivation, 1960**. Lincoln : Nebraska University Press, 1962. v.10, p.211-274.
- _____. **Principles of behavior modification**. New York: Holt Rinehart and Winston, 1969.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular para a educação infantil: conhecimento de mundo**. Brasília : MEC/ SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2.ed. Brasília, 2000.
- BRUSCHINI, Cristina ; COSTA Albertina (Orgs). **Uma questão de gênero**. São Paulo : Rosa dos Tempos, 1992.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil : para que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva. **Educação infantil : para que te quero?** Porto Alegre : Artmed, 2001. p.13-22.
- CRAIDY, Carmen; KAERCHER, E. Gládis. (Orgs). **Educação infantil : para que te quero?** Porto Alegre : Artmed, 2001.
- CARVALHO, Ana; BERNARDO, Katarina; SANTOS, Fátima; ORTEGA, Rosário. Brincadeiras de menino, brincadeiras de menina. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v.13, n.1/4, p.30-33, 1993.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de (Org.). **Consciência de gênero na escola**. João Pessoa : Ed. Universitária. 2000.
- CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade**. 32.ed. Petrópolis : Vozes, 2000.
- CIENTISTAS não consideram mais homossexualismo como doença. **Diário do Nordeste**., Fortaleza, 08 ago. 2000.
- CHODOROW, Nancy. **Psicanálise da maternidade : uma crítica a Freud a partir da mulher**. Rio de Janeiro : Rosa dos tempos, 1990.
- DE LA TAILLE, Yves et al. **Piajet, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo : Summus, 1993.

- DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo : Scipione, 1990.
- _____. **Formas de pensar o desenho** : desenvolvimento do grafismo Infantil. São Paulo : Scipione , 1989.
- DI LEO, Joseph H. **A interpretação do desenho infantil**. Tradução por Marilene Neves Strey. Porto Alegre : Artes Médicas, 1985.
- DURKHEIN, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução por Lourenço Filho. 2.ed São Paulo : Melhoramentos. [1978].
- ERNY, Pierre. **Etnologia da educação**. tradução por Antônio Roberto Neiva Blundo. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ERIKSON, Erik, *Infanzia e società*, Armando, Roma 1967.
- FERREIRA, Sueli. **Figuração e imaginação**: um estudo da constituição social do desenho infantil. 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas. Campinas
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. **História da sexualidade I** : a vontade de saber. Tradução por Maria Thereza da costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 7.ed. Rio de Janeiro, Graal, 1985.
- FREUD, Sigmund. **El final Del complejo de Edipo**. Madrid : Ed. Biblioteca Nueva, 1968,. (Obras Completas, v.2)
- _____. **La feminilidad**. Madrid : Ed. Biblioteca Nueva, 1968. (Obras Completas, v.2)
- GALLO, Sílvio. Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade. **Revista Impulso**, Piracicaba, v.24, p.115-133, out.1997.
- GINZBURG, Carla. **Mitos, emblemas, sinais em morfologia e história**. São Paulo : Companhia das Letras. 1989.
- GRACIANO, Marília. Aquisição de papéis sexuais na infância. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 25, p. 29-94, jun. 1978.
- GOBBI, Maria Aparecida. **Lápis vermelho é de mulherzinha**. 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas. Campinas.
- GROSSI, Esther Pillar. **Paixão de Aprender**. 6.ed. Petrópolis : Vozes.1994.
- GROSSI, Miriam Pillar. **O masculino e o feminino na educação**. In: GROSSI, Esther Pillar ; BORDIN, Jussara (Orgs.). **Paixão em aprender**. Petrópolis : Vozes, 1994.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação sexual na escola: mito ou realidade.** Campinas : Mercado das letras, 1995.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado na criança.** 1993 Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo. São Paulo

KELLOGG, Rodha. **Análisis de la Expression Del preescolar.** Madri : Cincel, 1979.

KOHLBERG, L. A cognitive developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. In: ACCOBY, E. E. M. (Ed.). **The development of sex differences.** Stanford : Stanford University Press, 1966.

LEONTIEV, A N. O princípio do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: VYGOTSKY, L. S. et al. **Psicologia e pedagogia.** Tradução por Rubens Eduardo Frias. São Paulo : Moraes, 1991. p 59-76.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** 3.ed. Petrópolis : Vozes, 1999.

_____. **O corpo educado.** Belo Horizonte, Ed. Autentica. 2000.

LOWENFELD, Vicktor e BRITAIN, Lambert, W. **A criança e sua arte.** Tradução por Álvaro Cabral São Paulo : Mestre Jou, 1956.

_____. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo : Mestre Jou 1977.

LUDKE, M. ; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação, abordagens qualitativas.** São Paulo : EPU, 1986.

LUQUET, G.H. **O desenho infantil.** Tradução por Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Porto : Ed. do Minho, 1969.

LURIA, Alexander. Romanivich. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: VIGOTSKY, L. S. et al. **Psicologia e pedagogia.** Tradução por Rubens Eduardo Frias. São Paulo : Moraes, 1991. p.77-94.

MACCOBY, Eleanor E (Ed.). **The development of sex differences.** Stanford: Stanford University Press, 1966.

MACCOBY, Eleanor. E.; JACKIN, C.N. **The psychology of sex differences.** Stanford : Stanford Univ. Press, 1974.

MAMEDE, Márcia M. Conversando sobre o grafismo infantil. **Revista Criança,** Brasília, n.26 p.22-25, 1994

MARINO, Divo. **O desenho da criança.** São Paulo : Ed. do Brasil, 1957.

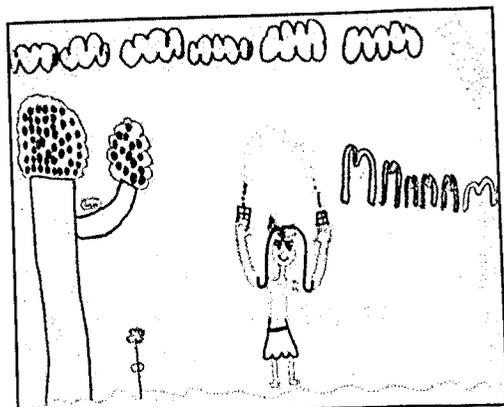
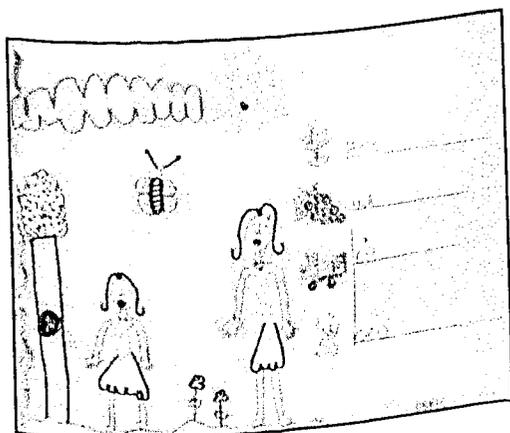
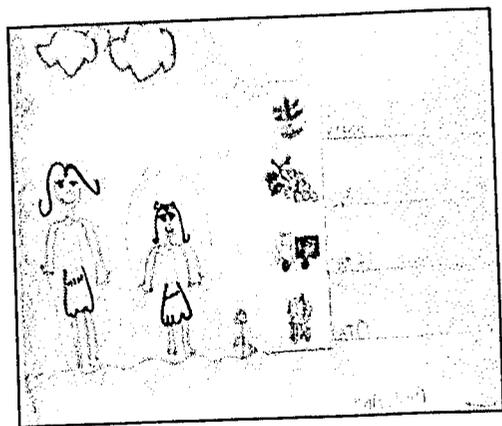
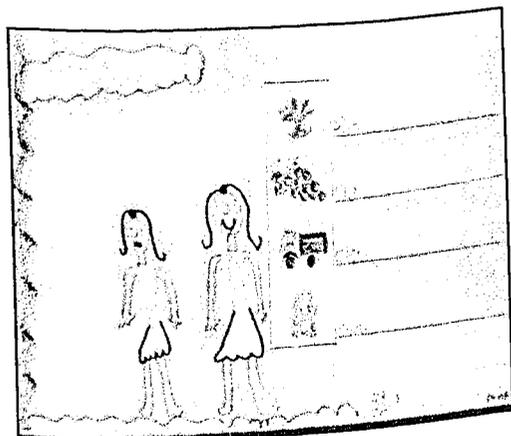
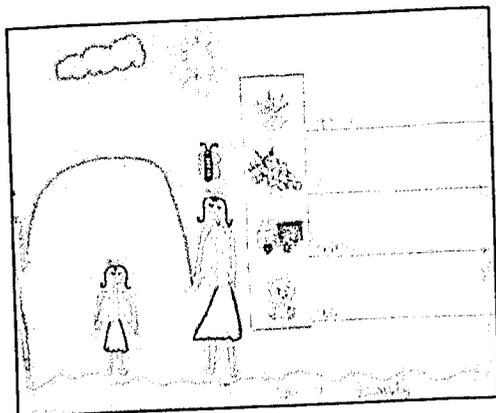
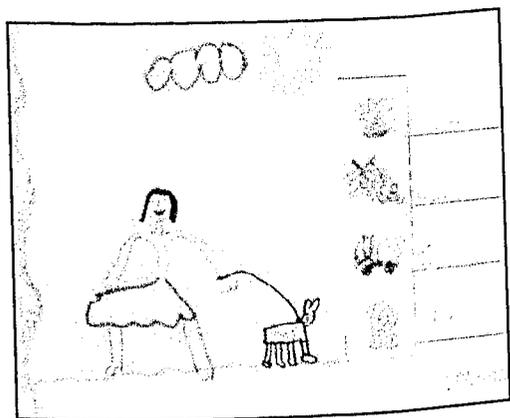
- MARTINS, MIRIAM, Celeste. **Aprendiz de arte: trilhas do olhar pensante.** São Paulo : Perspectiva, 1969.
- _____. **Didática do ensino de arte.** São Paulo : FTD, 1998.
- _____. **Eu não sei desenhar** : implicações no desvelar/ ampliar do desenho da adolescência: uma pesquisa com adolescentes em São Paulo. 1992. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo
- MEAD, Margaret. **Antropologia cultura y sociedade.** Buenos Aires : Libros Básicos, 1965.
- _____. **Educación y cultura.** Versión castellano de J. Prince. Buenos Aires : Paidós, 1972.
- _____. **Sexo e temperamento.** São Paulo : Perspectiva, 1988.
- MELLO, Guiomar. Os estereótipos sexuais na escola. **Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.15, p.41, 1975**
- MÈREDIEU, Florence de. **O desenho Infantil.** Tradução por Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitri. São Paulo : Cultrix, 1974.
- MESERANI, Samir. O vizinho da sala ao lado. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Quem quiser que conte outra.** São Paulo : CENP, 1986. p. 17-18
- MILLER, N. E. ; DOLLARD. H. **Social learning and imitation.** New Haven: Yale University Press, 1941.
- MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador.** São Paulo : Loyola, 1984.
- OLIVEIRA, Vera Barros de. Desenho: mensageiro de imagens. **Revista psicopedagógica, São Paulo, v.17, n.43, p.20-22, 1998**
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: DE LA TAILLE, Yves et al. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo : Summus, 1993.
- OSTROWER, Faiga. **Universos da arte.** Rio de Janeiro : Campus, 1986.
- PIAGET, Jean. **A construção do real na criança.** Rio de Janeiro : Zahar, 1979
- _____. **A formação do símbolo na criança** : imitação, jogo e sonho imagem e representação.. Rio de Janeiro : Zahar, 1975
- _____. **Psicologia da criança.** 3 ed. Tradução por Octavio Mendes Cajado. São Paulo : Difel. 1974.

- PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e construção de conhecimento na criança**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.
- _____. **Desenho & escrita como sistema de representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- _____. **Fazendo artes na alfabetização: artes plásticas e alfabetização**. Porto Alegre : Kuarup, 1986.
- ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. **Não brinco mais: a (dês) construção do brincar no cotidiano educacional**. Ijuí : Ed. Unijuí. 2000.
- ROUMA, Georges. **El lenguaje gráfico del niño**. Versión española de Iris Acácia Ibáñez. Buenos Aires : El Ateneo, trad/1947.
- SAFFIOTTI, Heleieth. I. B. Rearticulando gênero e Classe Social. In: COSTA Albertina ; BRUSCHINI, Cristina (Orgs). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro : Rosa dos Tempos, 1992. p.183, 216.
- SANTOS, Maria da Graça A. B. **O grafismo infantil: processos e perspectivas**. 1991. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo. São Paulo.
- SCOTT, Joan. Gênero; uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Sociedade**, Porto Alegre, v.16, n.2, p.5-22, jul./dez. 1990. Número especial Mulher e Educação.
- _____. Gênero; uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Sociedade**. Porto Alegre, v.20, n.2, p 77-99, jul./dez. 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte : Autêntica. 1999.
- SILVA, Sérgio Gomes da. Masculinidade na história a construção cultural da diferença entre os sexos. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, v.20, n.3, p.8-15, 2000.
- SILVA, Sílvia. Maria. Cintra. **Condições sociais da constituição do desenho infantil**. 1993. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas. Campinas.
- SILVA, T. ; GUARIDO, E. e GRACIANO, M. Estudo sobre estereótipos sexuais na percepção dos pais em relação a comportamentos e atitudes de seus filhos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.18, 15-19, set. 1976.
- SILVA, Luis Heron (Org.). **Século XXI : qual conhecimento? qual currículo?** Petrópolis : Vozes, 1999.
- STERN, A. **Comprensión Del arte infantil**. Buenos Aires : Kapelusz, 1962.
- _____. **Interpretación Del arte infantil**. Buenos Aires : Kapelusz, 1969.
- _____. **Uma nova compreensão da arte infantil**. Lisboa: Livros Horizonte, 1962.

- STOLLER, Robert. **Masculinidade e feminilidade** : apresentações do gênero. Porto alegre : Artes Médicas. 1993.
- STREY, Marlene Neves; et al. **Construções e perspectivas em gênero**. São Leopoldo : Unisinos, 2000.
- SUPLICY, Marta. **De Mariazinha a Maria**. Petrópolis : Vozes, 1985.
- TEIXEIRA, Renata Plaza; OTTA, Emma. Grafitos de banheiro: um estudo de diferenças de gênero. **Estudos em Psicologia**. v.3,n.2,p.229-250, 1998.
- VAITSMANN, Heliete. Os papéis sexuais na infância: educadores debatem como se forma a identidade sexual infantil. **Jornal Meio Norte**, Fortaleza, 13 jul. 1997.
- YVYGOTSKY, Lev Semonovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução por Jefferson Luis Camargo. 2.ed. São Paulo : Martins Fontes, 1989.
- _____. **A formação social da mente**. Tradução por José Cipolla Neto. São Paulo : Martins Fontes. 1984.
- _____. **Psicologia e pedagogia**. São Paulo : Moraes. 1991.
- WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo : Difusão Européia do Livro, 1971
- WALLON, Henri. ; Brittain, W. L. **El dibujo del personaje por el niño**. Buenos Aires : Proteo, 1968.
- WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, política e educação**. Campinas : Autores Associados, 1998.
- ZAMBERLAM, Maria Aparecida Trevisan. **Critérios de adoção de papéis sexuais em situação de brinquedo**. 1979. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo

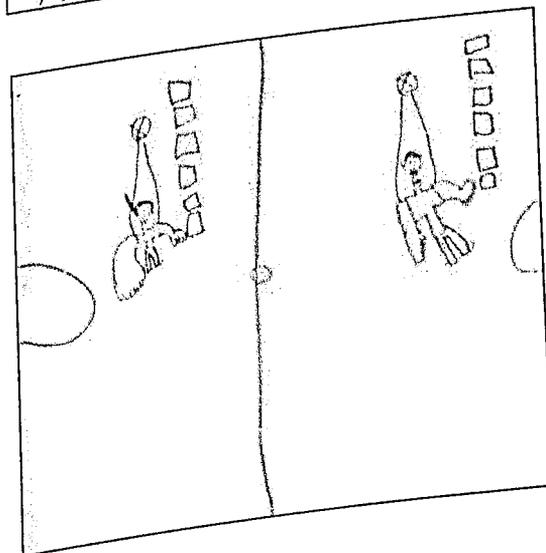
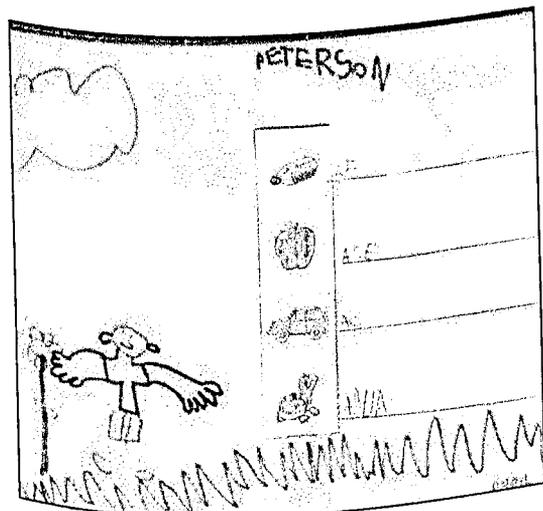
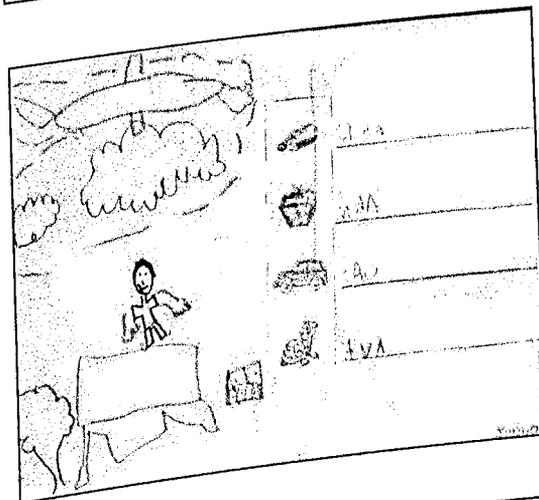
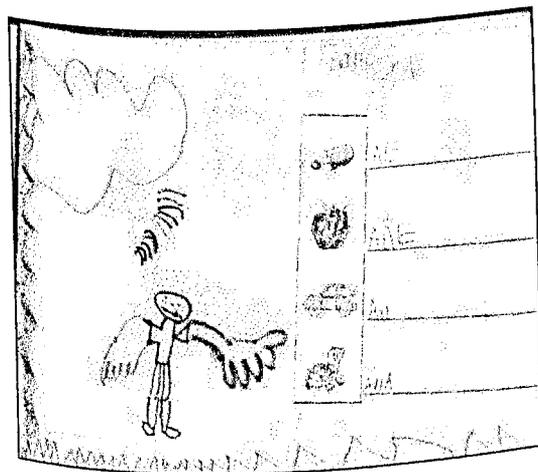
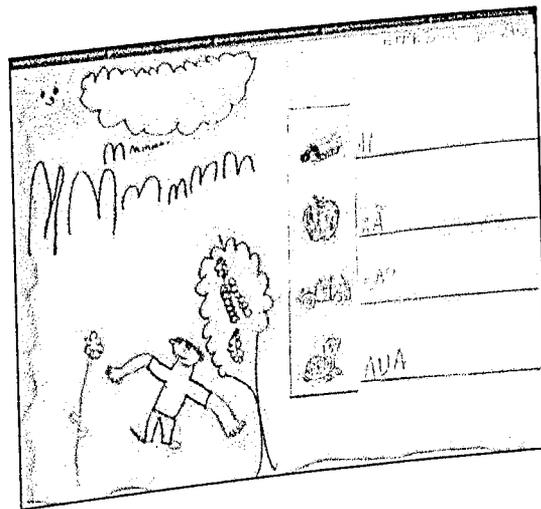
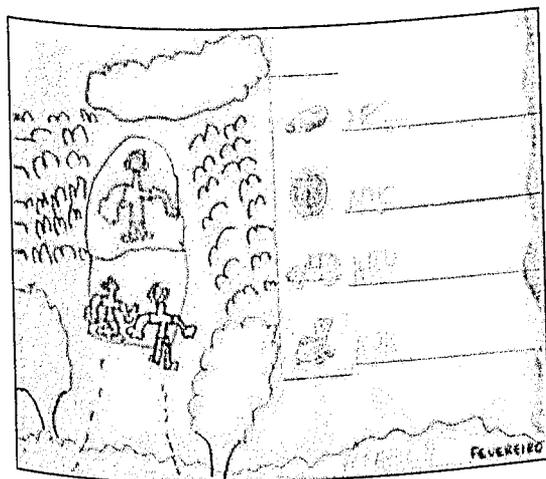
ANEXOS

Anexo I
Desenhos Produzidos Pela Aluna E (5 anos e 8 meses)



Anexo II

Desenhos realizados pelo Aluno K (6 anos)



ANÁLISE DOS DESENHOS DAS MENINAS

ANEXO III - QUADRO RESUMO DAS ANÁLISES

Tema	Idade	Elementos contruídos para compor o tema	Utilização da linha	Predominância das cores	Representação do tempo	Tipo de narrativa	Representação do espaço / Recursos utilizados	Representação do movimento	Relações de proporção/Dificuldades encontradas
A	6 anos e 2 meses	Linha de base (grama) casa; menina, flores Árvore (à esquerda) frutas, pássaro, borboleta, sol, nuvem.	Usa um pré-esquema de linha ondulada e contínua que se repete em vários elementos	Rosa, vermelho, laranja, verde, azul, marrom, amarelo e preto.	Presente ou passado próximo	Narrativa simbólica	Visto de frente Próximo à casa 3 divisões (terra/arcú)	Não há	"Negligência" no braço direito "Incapacidade sintética" nas proporções entre os elementos.
B	5 anos e 8 meses	Linha de base (grama) casa, menina, flores árvore à direita, sem frutas, sol, nuvem.	Pré-esquema de módulos curvos se repetem em vários elementos	Laranja, amarelo, vermelho, rosa, verde azul, marrom e preto.	Presente ou passado próximo	Narrativa simbólica	Próximo à casa Dividido em 3 espaços Casa vista de frente/perfil Representa profundidade.	Não há	"Exagero no tempo" "Incapacidade sintética" nas proporções entre os elementos.
C	6 anos	Linha de base (grama) árvore à esquerda com frutas e "buraco do esquilo", menina, flores, borboleta, pássaro, sol e nuvem.	Linhas curvas se repetem em alguns elementos. Uso de módulos geométricos	Verde, marrom, vermelho, amarelo, azul, rosa e preto.	Presente ou passado próximo	Narrativa simbólica	Vista de frente Próximo à casa Divisão em 3 espaços Terra/arcú	Não há	"Exagero" em alguns elementos.
D	6 anos e 4 meses	Linha de base (grama) árvore à esquerda com frutas menina, flor, pássaros, nuvem e sol	Esquemas curvos Esquemas de linha quebrada	Rosa, amarelo, vermelho, verde, azul, cinza e preto.	Presente ou passado próximo	Narrativa simbólica	Vista de frente Próximo à casa Divisão em 3 espaços Terra/arcú	Não há	Exagero nos pássaros e nas mãos.
E	5 anos e 8 meses	Linha de base (grama) 1 árvore à esquerda com ninho e frutas, flor menina, nuvem e sol.	Módulos em "M"	Vermelho, amarelo, azul, rosa, verde, marrom, preto.	Presente ou passado próximo	Narrativa simbólica	Vista de frente Próximo à casa Divisão em 3 espaços Terra/arcú	Não há	Exagero nos braços e nos pássaros.
F	6 anos e 3 meses	Linha de base (grama) árvore com frutas e lagarta, cachorro, flores, nuvens.	Linha segmentada Curvas desconectadas. Não constrói pré-esquema, mas demonstra intenção.	Verde, azul, vermelho, amarelo, rosa, marrom e preto	Presente ou passado próximo	Narrativa simbólica	Vista de frente Próximo à casa Divisão em 3 espaços Terra/arcú Utiliza "elemento abstrato" para dividir o céu.	Não há	Desproporção em todos os elementos "Falta de coordenação motora" "atenção limitada e descontínua" e incapacidade sintética.
G	6 anos e 1 mês	Linha de base (grama) 1 árvore à esquerda com frutas, raízes e "buraco de esquilo" cachorro, menina, flores, nuvem, sol e arco-íris.	Curvas alongadas	Verde, azul, laranja, rosa, amarelo, preto, marrom e roxo.	Presente ou passado próximo	Narrativa simbólica	Vista de frente Próximo à casa Divisão em 3 espaços Terra/arcú Utiliza "elemento abstrato" para dividir o céu.	Não há	Corpo humano alongado e desproporcional "Atenção descontínua" com exagero nos braços e negligência nas pernas.
H	6 anos e 6 meses	Linha de base (rua) menina, mulher, nuvem e sol.	Constrói pré-esquema para rosto da mãe da filha e do sol.	Vermelho, laranja, amarelo, verde, azul e preto.	Presente ou passado próximo	Narrativa simbólica	Vista de frente Próximo à casa Divisão em 3 espaços Terra/arcú Utiliza "elemento abstrato" para dividir o céu.	Não há	Apresenta proporções.

ANÁLISE DOS DESENHOS DOS MENINOS

ANEXO III - QUADRO RESUMO DAS ANÁLISES

	Tema	Idade	Elementos conhecidos para compor o tema	Utilização da linha	Predominância das cores	Representação do tempo	Tipo de narrativa	Recursos utilizados	Representação do movimento	Relações de proporção/dificuldades encontradas
I	Jogando com um amigo	6 anos e 11 meses	Campo de futebol 2 meninos	Linha contínua esquema para estrutura do corpo, mãos e pés.	Azul, vermelho, preto, amarelo, verde e marrom	Presente ou passado próximo/estático	Narrativa simbólica	"visão simulânea" de frente e de cima espaço longe da casa	um leve desequilíbrio nos corpos	Distorções do campo Negligência de braço
J	Jogo de futebol	6 anos e 6 meses	Campo de futebol, 4 jogadores, 1 bola 1 linha tracejada (trajetória da bola)	Linha contínua quebrada formando pré-esquemas geométricos para jogadores Tracejada para a trajetória da bola. Espirais para preenchimento da bola para para construir pré-esquemas para corpo humano, para-quebras e laias.	Verde, azul, amarelo e preto	Tempos diferentes e sucessivos	Narrativa sucessiva	Usa "elemento abstrato" para a trajetória da bola. Visões simulâneas para goleiro caído		"Exagero" no campo Negligência nas mãos do goleiro. Mantém proporções dos jogadores.
K	Brincando de para-quebras	6 anos	Campo de futebol 2 meninos 2 para-quebras 12 laias de espinhafe		Azul claro/escuro. Vermelho, verde, cinza e marrom	Passado próximo, presente e futuro, (tempo de duração da queda)	Narrativa sucessiva	Céu e ar Longe de casa Visão simulânea frente, cima.	Desequilíbrio dos corpos. Tendência a descer	Campo visto de longe Braços exagerados para mostrar força
L	Tirando retrato com a medalha	6 anos e 1 mês	Linha de base (grama) menino, árvore (à direita) com "buraco do esquilo".	Curvas que se repetem Linha quebrada para o corpo humano	Azul verde, marrom, preto, rosa e amarelo	Presente ou passado próximo/estático	Narrativa simbólica	Jardim próximo à casa visto de frente Divisões: terra, ar e céu Usa "elemento abstrato" para dividir o céu	Não há, mas é intencional	"Exagero" no pescoço e no corpo.
M	Passando com o amigo	5 anos e 11 meses	Linha de base (grama ou mata) 2 meninos árvore com frutas à direita pássaro.	Linhas irregulares Formas irregulares	Verde, vermelho, azul, amarelo, marrom e preto	Presente ou passado próximo/estático	Narrativa simbólica	Jardim ou parque próximo à casa, com vista de frente e divisões para terra, ar e céu	Não existe	Desproporção geral dificuldades motoras, de atenção descontinua e capacidade simbólica
N	Formiga atômica	6 anos e 4 meses	Linha de base (mata) Formiga, plantas Árvore à direita com "buraco do esquilo"	Linhas angulosas e nervosas no mata, pássaro e no sol.	Verde, azul, amarelo, marrom e laranja.	Presente ou passado próximo/estático	Narrativa simbólica	Bosque com mata alto, ervas-daninhas, e formigas enormes Longe de casa	Supere movimento das linhas angulosas e nervosas das asas dos pássaros e através das linhas anguladas e curvadas, espiral de caracol.	Desproporção entre os elementos
O	Pulando corda no bosque	5 anos e 6 meses	Linha de base (matolchão) Arbustos, fogueira menino, caracol, sol.	Linhas irregulares esquema para sol e fogo esquema para arbustos	Vermelho, amarelo, verde, rosa, lilás e marrom	Presente ou passado próximo/estático	Narrativa simbólica	Bosque com fogo e caracol Longe de casa	Peças linhas anguladas e curvadas, espiral de caracol.	Desproporção entre os elementos e entre suas partes. Atenção descontinua Coordenação motora inapropiada sintética
P	Assando carne no acampamento	6 anos e 1 mês	Linha de base (matem do papel), menino, fogueira, árvore (à direita) arco-íris, chuva, lua, nuvem, sol.	Linhas quebradas e curvas formas geométricas esquema para nuvem	Azul, preto, verde, amarelo, marrom, rosa e amarelo	Passado próximo com continuidade dado pelos tempos diferentes.	Narrativa simbólica	Visto de frente com inferior/exterior	Vários tempos Vários espaços Ação de levar a carne ao fogo	Desproporção entre os elementos e entre suas partes
Q	Saltando de para-quebras	6 anos	Duas nuvens Um menino com para-quebras aberto homem com para-quebras fechado	Linhas curvas ou quebradas Esquemas geométricos	Verde, azul, ocre, vermelho, laranja, marrom e preto	Passado/presente/futuro A ação continua	Narrativa sucessiva	céu/nuvens distante da casa	Sugerido para descer até a linha de base.	Negligência das partes não importantes para a ação.
R	Estrada da fábrica	6 anos e 2 meses	Tres linhas de base onde estão distribuídos os elementos: a) casebre e fábrica; b) cachorro e vaca; c) caminhão e furgão.	Retas quebradas Geometrização dos esquemas	Preto, marrom e ocre	Passado/presente/futuro A ação continua	Narrativa sucessiva	Usa 3 planos com 3 linhas de base Espaço distante de casa Representa a profundidade	Direção dos elementos andar/parar (caminhões) ir/vir (animais) subir (fábrica)	Mantém proporções em cada plano mas não diminui Proporções para mostrar distância
S	Churrasco na montanha	5 anos e 9 meses	Linha de base (curva formando montanha e vales) - menino, árvore, caracol e fogo. Nuvem, Sol, Lua, Ar.	Linhas curvas e espirais	Azul, amarelo, laranja, rosa, vermelho e marrom.	Presente/Passado/Futuro A ação continua em espaços e tempos diferentes.	Narrativa sucessiva	3 espaços distintos	linha de base muito curva. (montanha) linhas espirais de caracol e do "ar" cenas continuam.	Negligência de proporções entre os elementos. Negligência nas roupas.