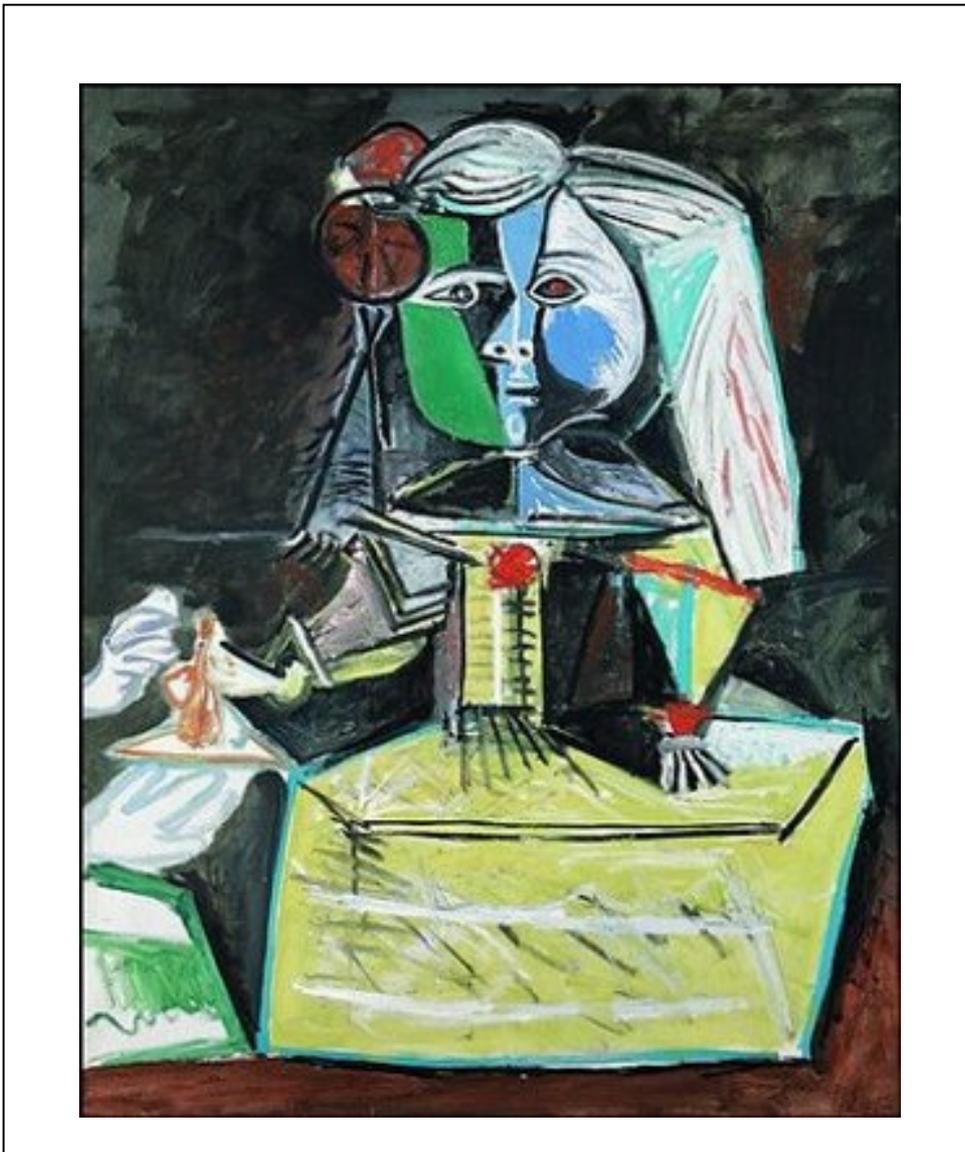


FÁTIMA SUELY BARBOSA DA SILVA CORREIA

Representação Social do Corpo no Desenho de Escolares



L'Infante Marie Marguerite, 1957

Pablo Picasso

Feira de Santana

2011

Fátima Suely Barbosa da Silva Correia



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
MESTRADO EM DESENHO, CULTURA E INTERATIVIDADE



**REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO CORPO
NO DESENHO DE ESCOLARES**

FÁTIMA SUELY BARBOSA DA SILVA CORREIA

FEIRA DE SANTANA
NOVEMBRO DE 2011

Fátima Suely Barbosa da Silva Correia

FÁTIMA SUELY BARBOSA DA SILVA CORREIA

Representação Social do Corpo no Desenho de Escolares

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade da Universidade Estadual de Feira de Santana, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade sob a orientação da Prof^a Doutora Lílian Miranda Bastos Pacheco.

UEFS

FEIRA DE SANTANA - 2011

Fátima Suely Barbosa da Silva Correia

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

C847r Correia, Fátima Suely Barbosa da Silva
Representação social do corpo no desenho de escolares /
Fátima Suely Barbosa da Silva Correia. – Feira de Santana, 2011.
129 f. : il.

Orientadora: Lilian Miranda Bastos Pacheco

Dissertação (Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade)–
Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de
Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura
e Interatividade, 2011.

1. Desenho infantil. 2. Desenho da figura humana.
3. Representação social. I. Pacheco, Lilian Miranda Bastos.
II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Departamento
de Letras e Artes. IV. Título.

CDU: 74-053.2

Fátima Suely Barbosa da Silva Correia

**REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO CORPO
NO DESENHO DE ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Lílian Miranda Bastos Pacheco, UEFS.

Orientadora

Prof^o Dr^o Antonio Wilson Silva de Souza, UEFS.

Prof^a Dr^a Ingrid Dittrich Wiggers, UNB.

Data de aprovação: ____ de _____ de 2011.

Fátima Suely Barbosa da Silva Correia

Aos meus familiares pelo apoio incondicional e sereno neste tempo intenso de estudo e a todas as crianças que, através do desenho, buscam expressar seus pensamentos e nos ensinar a conhecer o mundo através de seus grafismos.

“O que escrevo nasce de meu próprio amadurecimento, um trajeto de altos e baixos, pontos luminosos e zonas de sombras. Nesse curso entendi que a vida não tece apenas uma teia de perdas, mas proporciona uma sucessão de ganhos.”

Lya Luft

AGRADECIMENTOS

Obrigada Senhor, mais uma vez, agradeço-Te por me dares forças quando nem mesmo eu sabia se iria conseguir...

Obrigada UEFS por acolher-me mais uma vez, dando-me a oportunidade de aprofundar meus estudos e conhecimentos.

Obrigada Pós-graduação em Desenho Cultura e Interatividade na pessoa da Prof^a Dr^a Glaúcia Maria Costa Trinchão por nos oferecer uma formação de qualidade e propiciar que sejam ampliadas as discussões acerca do desenho: área do conhecimento tão ampla e rica de sentidos.

Obrigada Prof^a Lílian Miranda Bastos Pacheco por se fazer presente nesta caminhada e orientar-me, respeitando e compreendendo meus anseios nesta pesquisa. Hoje, após caminhar contigo posso afirmar, assim como Isaac Newton, que *“Se pude ver mais longe foi porque subi em ombros de gigante!”*

Obrigada amigos do Mestrado, especialmente Antonio Argolo, Simone, Maristela, Ianê, pela presença amiga e cumplicidade estabelecida neste caminhar.

Obrigada família pela ausência entendida e cuja presença está gravada em meu coração. Ofereço a vocês um fruto desta árvore chamada conhecimento.

Obrigada amigos da Escola Núcleo Timóteo Ferreira da Silva e do Núcleo de Tecnologia Educacional de Feira de Santana. Na amizade que nos une os ideais compartilhados nos tornam cúmplices na busca por uma Educação integral capaz de transformar as pessoas em sujeitos de seu próprio destino.

Obrigada, enfim, a todos e todas que, neste processo, se fizeram presença nos auxílios e ajudas pedidas e sempre atendidas.

“**Q**uando São Paulo disse “*morro a cada dia*”, não era esta uma expressão patética. A verdade é que morremos a cada dia e nascemos a cada dia. Estamos permanentemente nascendo e morrendo. Por isso o problema do tempo nos afeta mais que os outros problemas metafísicos. Porque os outros são abstratos. O do tempo é nosso problema. Quem sou eu? Quem é cada um de nós? Quem somos? Talvez o saibamos algum dia. Talvez, não. Nesse meio tempo, entretanto, como dizia Santo Agostinho, *minha alma arde, porque quero saber.*”

Jorge Luís Borges

Resumo

As questões que se relacionam ao estudo do desenho infantil se constituem um terreno teórico-empírico, cuja diversidade de pesquisas apresenta inúmeras e polissêmicas análises nos diversos campos de conhecimento. A partir deste aspecto, faz-se importante acrescentar a esta discussão a análise desta linguagem gráfico-visual sobre a perspectiva do desenho da figura humana, temática das mais utilizadas pelas crianças para experimentar, elaborar e construir sua expressão visual e gráfica. Nesta perspectiva, apresenta-se, nesta dissertação, uma análise acerca do desenho da figura humana e as representações sociais que se desvelam a partir destes grafismos produzidos por escolares, considerando, além dos elementos que circundam o desenho, outros aspectos que pertencem ao conteúdo latente destas representações gráficas. Para tanto, este estudo se inscreveu nos contornos da linha paradigmática da pesquisa quali-quantitativa apontando para o delineamento do método de análise de conteúdo e seus resultados confirmaram a hipótese inicial de que as crianças transcrevem nos seus desenhos da figura humana, estereótipos e ideologias subjacentes. Por outro lado, esta investigação revelou que os desenhos da figura humana de escolares também apresentam aspectos idiossincráticos que evidenciam, nestas construções simbólicas, um sujeito que recebe e ao mesmo tempo faz cultura, com um olhar que lhe é peculiar e particular.

Palavras chaves: Desenho infantil, desenho da figura humana, representação social.

Abstract

The questions of that relate to the study of child's drawing constitute an empirical-theoretical land, which the diversity of research has numerous and polysemic analysis in various fields of knowledge. From this aspect, it is made important to add to this discussion the analysis of this language visual-graphically on the perspective of human figure drawing, thematic of the most used by children to experiment, to develop and to build his visual and graphic expression. In this perspective, an analysis shows up, in this dissertation, about the drawing of the human figure and social representations that are unveiled from these grafismos produced by schoolboys, considering, over there to the elements that surround the design, other aspects that belong to the latent content of these graphic representations. For so much, this study enrolled in the contours of the line paradigmática of qualitative-quantitative research pointing to the delineation of the method of analysis of content and the results confirmed the initial hypothesis of which the children transcribe in their drawings of human figure underlying stereotypes and ideologies. On the other side, this investigation revealed that the drawings of the human figure of schoolboys also present aspects idiosincráticos what show up, in these symbolic constructions, a subject that receives and at the same time makes culture, with a look that him is peculiar and particular.

Keywords: Child's drawing, human figure drawing, social representation.

SUMÁRIO

TECENDO OS PRIMEIROS FIOS	13
CAPÍTULO I - A REDE DE INVESTIGAÇÃO: REVELANDO OUTRAS TRAMAS .	18
1.1. Objetivos	19
1.1.1. Geral	19
1.1.2. Específicos	19
1.2. Hipótese.....	19
1.3. Questão da pesquisa	20
1.4. O campo e os sujeitos da pesquisa	20
1.5. Percurso teórico-metodológico: o caminho trilhado	25
1.5.1. Contextualizando a opção teórico-metodológica	27
1.5.2. Descrição de procedimentos.....	29
CAPÍTULO II - A REDE TEÓRICA	31
2.1. Desenho-linguagem: agente de comunicação	32
2.2. Desenho-imagem: para além da linguagem gráfica.....	37
2.3. Aspectos gráficos do desenho infantil	44
2.3.1. A gênese do desenho infantil: a construção do grafismo	44
2.4. A representação da figura humana no desenho infantil: uma compreensão polifônica	54
2.5. O corpo: analisando paradigmas	65
2.5.1. Um passeio pelos cânones da imagem corporal	65
2.5.2. Representação social do corpo	69

2.6. Estereótipos e representação: inscrições sobre esta trama	74
2.6.1. Estereótipos no desenho da criança: dimensionando aspectos da Indústria Cultural e da Ideologia	75
CAPÍTULO III – A REDE EMPÍRICA	84
3.1. Vamos desenhar a figura humana?	85
3.2. Construindo e evidenciando as categorias	86
3.3. Apresentando os desenhos da figura humana: descrevendo e analisando as categorias	89
3.3.1. Vestidos longos	89
3.3.1.1. Meninas de rosa	92
3.3.2. Figuras humanas no contexto	99
3.3.3. Figuras humanas geométricas	103
3.3.4. Casais	107
3.3.5. Figuras humanas peculiares e singulares	112
FIOS QUE SE ENTRELAÇAM, NOVAS REDES COMEÇAM A SER TECIDAS... 117	
4.1. ... no arremate da rede é preciso reter alguns peixes	118
REFERÊNCIAS	123

TECENDO OS PRIMEIROS FIOS

Pensar a perspectiva do desenho infantil é uma tarefa fácil? E o estudo destas produções gráficas implica uma análise laboriosa para o educador? Início esta pesquisa trazendo à tona estes questionamentos que me foram colocados há alguns anos, quando participava de uma formação oferecida pela Secretaria Municipal da Educação à professores que atuavam na Educação Infantil da Rede Pública de Ensino em Feira de Santana.

Revisitando minhas memórias acerca deste momento relembro a minha resposta quase que “visceral” em afirmar que sim, o trabalho com o desenho infantil é algo simples e fácil de realizar, afinal basta dar, aos pequenos, lápis e papel para que rabisquem e transformem o espaço do papel em infinitas possibilidades de traços e figuras. Esta era a minha percepção e o que entendia acerca deste campo: desenho como atividade artística, livre, sem compromisso e sem importância pedagógica ou outra que viesse a transmitir alguma coisa que não aquilo que na minha lógica de adulto fosse capaz de interpretar.

Qual não foi, entretanto, meu espanto e prazer quando no decorrer daqueles momentos formativos pude aprender, no sentido literal da palavra, o quanto o campo da linguagem gráfica visual, consubstanciada no desenho, se traduz em estudos inquietantes e ao mesmo tempo enriquecedores para o educador. Não só para este, como também para todos que desejam compreender como a criança constrói suas representações sobre o mundo que se contextualiza na ponta do lápis, desde seus primeiros traços, os rabiscos ou as garatujas que são mais propriamente gestos do que representações, até que o desenho se torne um meio capaz de transmitir a sua mensagem, transmutando o espaço real e/ou imaginário para o espaço gráfico.

Nestas idas e vindas que a profissão de educador nos impõe, fui abandonando e deixando esquecidas as minhas “aprendizagens” sobre o desenho infantil, permitindo que hibernassem por um bom tempo, mais ou menos um período de cinco anos. Tudo que havia discutido, analisado, ressignificado acerca desta temática, ainda que sem me afastar do trabalho docente e utilizar, continuamente, o desenho nas atividades pedagógicas.

Meu reencontro com este campo de estudo foi ocasionado quando iniciei meus estudos no Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade, concentrando meu projeto de pesquisa na área de Desenho e Cultura. Esta foi a oportunidade pela qual pude sair do estado de hibernação em que me encontrava em relação às produções gráficas das crianças, mergulhando num universo teórico que perpassa e expressa uma polissemia de análises, que demonstram um campo epistemológico complexo e amplo, oportunizando a realização de inúmeras pesquisas e estudos.

Como citei anteriormente o campo de estudo do desenho infantil possui uma amplitude incomensurável e que abarca diversas temáticas que se interseccionam e convergem para outras ramificações. Consciente desta questão optei por fazer um recorte teórico que pudessem atender às demandas do curso em epígrafe, religando a minha linha de pesquisa, Linguagens Visuais e Cultura, ao universo do grafismo infantil. Neste contexto, elegi como objeto de estudo o desenho da figura humana sob a perspectiva das representações sociais da imagem corporal, transcrita a partir dos desenhos produzidos por crianças, de uma escola pública, localizada no meio rural, do município de Feira de Santana/BA.

Dialeticamente, a posição de educadora e aluna se entrecruzaram, evidenciando nas reflexões teóricas acerca do desenho da figura humana um universo rico em análises empírico-teóricas, que me auxiliaram a aproximar-me do meu objeto de estudo. Na medida em que analisava os documentos e estudos sobre meu campo de investigação um sentimento de aprofundamento foi me dando segurança e tornando possível avançar, sistematizando o pensamento científico em torno das análises acerca dos desenhos.

Sob esta ótica, se revelou para mim, professora do Ensino Fundamental I, uma nova perspectiva sobre a qual se fazia necessário debruçar: a de um educador-pesquisador, deparando-se com novas demandas que a ação educativa apresenta e que o exercício investigativo põe em evidência. Destarte, iniciei, o percurso reflexivo/investigativo tomando como *lócus* empírico o contexto educacional no qual estou imersa e no qual atuo implicando com isto ultrapassar a linha tênue que divide

e separa “o mundo dos professores-pesquisadores e o mundo dos pesquisadores acadêmicos” (Zeichner, 1998, p. 207) fazendo uso da situação na qual me encontro e que considero privilegiada por oportunizar-me uma visão de dentro da escola em todos os seus matizes.

Assim, o que proponho com este estudo é, antes de tudo, apresentar no campo da pesquisa educacional, um estudo de quem “do chão da escola”¹ pode pôr em evidência uma reflexão que gere conhecimento mais profundo sobre o tema em foco, pois acredito que:

O maior empreendimento da pesquisa educacional, seja qualitativa seja quantitativa, é sua reconceptualização, para que possa, mais poderosamente, agir sobre os mais persistentes e importantes problemas de nossas escolas, principalmente aqueles relacionados à raça, classe e gênero. (GITLIN *apud* ZEICHNER, 1998, p.234)

Com isso, ao colocar em perspectiva esta pesquisa que compreende o desenho como manifestação gráfica que tem como base o simbólico, busca-se apreender os possíveis significados que estão expressos nas entrelinhas dos traços e formas que compõem o desenho da figura humana.

Neste sentido, o *corpus* deste trabalho, organizado em três capítulos, se inicia com a apresentação da rede de investigação que trata dos aspectos teórico-metodológicos que embasam este estudo. São delineados o objeto de estudo, os objetivos, hipótese, a questão de pesquisa, o campo e os sujeitos da pesquisa, o percurso metodológico trilhado e a estrutura da investigação em epígrafe.

O segundo capítulo, “A rede teórica” apresenta uma abordagem conceitual de concepções teóricas que auxiliaram nos estudos empreendidos nesta pesquisa: o

¹ Esta expressão, cunhada de uma conversa informal com a orientadora desta pesquisa Prof^a Dr^a Lílian Miranda Bastos Pacheco, denota o significativo trabalho docente realizado nos anos iniciais de escolarização e que se constitui a base na qual se assenta o Sistema Educacional Brasileiro. Dados estatísticos apresentados pelo Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam que no Brasil existem mais de 2,6 milhões de professores na Educação Básica e Superior, responsáveis pela educação de 57,7 milhões de brasileiros. Cerca de 80% dos docentes de Ensino Infantil, Fundamental e Médio atuam em escolas públicas e 15% do total estão em escolas rurais. (Fonte: www.inep.gov.br)

desenho-linguagem, o desenho-imagem, os aspectos gráficos do desenho infantil desde sua gênese até a representação gráfica da figura humana, a análise da imagem corporal sobre o olhar de diversos paradigmas e as questões que se ligam a representação social do corpo e os estereótipos no desenho da criança, evidenciam um equipamento teórico sobre o qual são assentados os pilares desta dissertação.

“A rede empírica” constitui o terceiro capítulo deste trabalho. Apresenta os dados coletados durante a pesquisa, descrevendo, a partir da opção metodológica de análise do conteúdo, as categorias na qual os dados foram codificados, apontando e revelando o conteúdo latente expresso nos desenhos da figura humana.

Por fim, com o propósito de arrematar a rede de investigação que se propôs nesta dissertação, apresentamos “Fios que se entrelaçam, novas redes começam a ser tecidas”, objetivando expor os aspectos evidenciados nesta investigação, salientando as aprendizagens efetivadas e algumas perspectivas possíveis, mas nunca inesgotáveis, acerca do estudo do desenho da figura humana produzidos por escolares.

CAPÍTULO I

A REDE DE

INVESTIGAÇÃO:

REVELANDO

OUTRAS TRAMAS

Considerarei como meta a ser perseguida neste estudo, a construção de elementos sob os quais fosse possível desenvolver, através de uma abordagem metodológica indutiva e construtiva, a compreensão do fenômeno investigado. Tomamos como ponto de partida a revisão bibliográfica, e os dados expostos nos desenhos da figura humana, considerando-os uma expressão das próprias experiências e visão de mundo dos sujeitos. Nesta direção, expomos a seguir os objetivos geral e específico desta pesquisa, bem como a hipótese e questão de investigação que deles derivam.

1.1. Objetivos

1.1.1. Geral:

- Investigar o desenho da figura humana produzido por crianças de uma escola pública rural, analisando o conteúdo latente destas representações gráficas.

1.1.2. Específicos

- Investigar se os desenhos das figuras humanas produzidos por crianças de uma escola pública rural evidenciam em seu traçado elementos que consubstanciam e reforçam contextos ideológicos específicos.
- Desvendar, a partir dos desenhos das figuras humanas, as representações sociais do corpo que estão implicadas nas produções gráficas das crianças.

1.2. Hipótese

As crianças transcrevem nos seus desenhos da figura humana elementos que denotam ideologias subjacentes, evidenciando construções simbólicas ou a representação social do corpo, forjada na inserção social.

1.3. Questão de pesquisa

- A que representações sociais o desenho da figura humana de escolares remetem?

Apresentados os aspectos iniciais que circundaram o estudo empreendido, torna-se importante pôr em evidência os contornos e conteúdos que tangenciaram esta pesquisa. Nesta direção, serão salientadas, a seguir, as tramas que a compõem: o campo e os sujeitos da pesquisa, o percurso metodológico trilhado e os procedimentos adotados para coleta dos dados.

1.4. O campo e os sujeitos da pesquisa

Ao propor as intenções de pesquisa durante o processo de seleção para o Mestrado em Desenho Cultura e Interatividade busquei evidenciar, naquele momento minha inserção profissional. Já atuava como professora regente em uma escola pública na zona rural do município de Feira de Santana/BA. Tal condição implicava em trazer para o interior da Instituição de Ensino Superior uma proposta de estudo que vislumbrasse o encontro do professor com o pesquisador, uma interação que revelasse nos dados analisados acerca do objeto de estudo da pesquisa, um contexto a ser explicitado e considerado. Corrobora-se com isto, com um dos fundamentos apresentados por Moraes (1999), acerca do contexto e de sua importância dentro da abordagem metodológica de análise de conteúdos.

O contexto dentro do qual se analisam os dados deve ser explicitado em qualquer análise de conteúdo. Embora os dados estejam expressos diretamente no texto, o contexto precisa ser reconstruído pelo pesquisador. Isto estabelece certos limites. Não é possível incluir, nessa reconstrução, todas as condições que coexistem, precedem ou sucedem a mensagem, no tempo e no espaço. Não existem limites lógicos para delimitar o contexto da análise. Isto vai depender do pesquisador, da disciplina e dos objetivos propostos para a investigação, além da natureza dos materiais sob análise. (MORAES, 1999, p.13)

Ainda sobre este aspecto, Franco (2005) apresenta os campos de análise do conteúdo, evidenciando que este território se constitui e deve ser compreendido sob

a perspectiva histórica e social, sendo fruto de um longo processo conflitivo e complexo. Sobre esta interpretação, o autor evidencia a dimensão hermenêutica a ser enfrentada pelo analista social, trazendo à baila as palavras de John B. Thompson, sociólogo americano radicado na Inglaterra que expõe no excerto a seguir, ponderações acerca do campo investigado.

O campo-objeto que está ali para ser observado, ele é também um campo-sujeito que é construído, em parte, por sujeitos que, no curso rotineiro de suas vidas cotidianas, estão constantemente preocupados em compreender a si mesmos e aos outros e em interpretar as ações, falas e acontecimentos que se dão ao seu redor. (FRANCO *apud* THOMPSON, 2005, p. 30)

Destaca-se assim, não a importância dos fatos em si, mas o sentido destes, o que eles representam para as pessoas. Pontuado os índices que configuraram a escolha do campo de pesquisa, torna-se importante descrevê-lo, evidenciando os contornos que demarcam o universo da pesquisa, considerando em seu interior a classe de alunos/autores dos desenhos em análise.

A unidade escolar a que recorri localiza-se em área rural, distante treze quilômetros do centro urbano de Feira de Santana e às margens da rodovia BR116 Norte, importante via de acesso às cidades que compõem o semi-árido baiano. Oferece o ensino na modalidade Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), sendo constituída por 04 salas de aula, onde funcionam oito classes, nos turnos matutino e vespertino. O prédio foi construído na década de 70, atende a escolares, em sua maioria, provenientes da comunidade rural, sendo estes alunos, filhos de lavradores e autônomos que retiram do trabalho rural e de atividades ligadas ao comércio informal o sustento familiar.

Constituída por um espaço físico relativamente restrito já que suas instalações se compõem de quatro salas de aula, banheiros, secretaria, pátio coberto, cozinha e um pequeno depósito o espaço físico não oferece, aos sujeitos que dele fazem parte, opções para práticas educativas diferenciadas, tais como: sala com computadores, biblioteca, dentre outros que possam subsidiar o processo de ensino-aprendizagem.

Com um número de 151 alunos matriculados durante o ano letivo de 2010 a unidade escolar em epígrafe, está organizada conforme a distribuição apresentada na Tabela 1. É importante informar que a faixa etária dos alunos do 5º ano oscila entre 10 e 14 anos. Este grupo será considerado, nesta pesquisa, de forma particular, visto que as produções gráficas da figura humana foram desenhadas por estes sujeitos.

Tabela 1: alunos matriculados por série e turno durante o ano letivo de 2010

SÉRIE	NÚMERO DE ALUNOS POR TURNO	
	MATUTINO	VESPERTINO
Educação Infantil	-	12
1º ano	10	-
2º ano	17	17
3º ano	-	28
4º ano	24	20
5º ano	33	-
TOTAL	84	67

Fonte: CORREIA, 2010

Constata-se, a partir dos dados numéricos evidenciados na Tabela anterior, que existe uma concentração de alunos matriculados em maior número nas classes de 4º e 5º ano. Este fato é explicado pela ocorrência de outros prédios escolares nucleados a esta escola e que concentram a oferta de vagas apenas nos anos iniciais de escolarização (Educação Infantil, 1º e 2º ano). Desta forma, após a conclusão destas etapas os alunos migram para esta escola, a fim de concluir seus estudos no Ensino Fundamental I.

Considerados estes elementos que circunscrevem o espaço pesquisado, cabe-nos abrir um parêntese para explicar as motivações que subsidiaram a escolha destes

sujeitos, alunos que frequentam o 5º ano, para confeccionar os desenhos da figura humana, que se constituíram no foco de análise deste estudo. Tal seleção derivou-se de duas premissas básicas consideradas e explicitadas a seguir:

1. A primeira refere-se ao nível de desenvolvimento do desenho, pois se supõe que sujeitos, nesta faixa etária, possuem um perfil gráfico já constituído, apresentando no código figurativo elementos que o circunscrevem nas fases do realismo intelectual ou visual, termo cunhado dos constructos teóricos de Georges Henri Luquet (1876-1965), ao considerar que “o critério de visualidade, o desenhar a partir de um comprometimento com a percepção visual surge apenas ao final da infância e início da adolescência.” (Duarte, 2007, p. 974)
2. A segunda premissa que tem relação direta com a preposição anterior considera que, a partir dos 10 anos os desenhos das crianças apresentam características singulares na sua elaboração (La Pastina, 2007a), denotando uma busca de um melhor detalhamento dos elementos constitutivos do corpo, tais como: músculos, articulações, os cabelos longos, dentre outros (Aguiar, 2004). Tal situação evidencia uma estreita relação entre o desenvolvimento físico e emocional do corpo e as produções gráficas.

Recompondo o cenário no qual se deu a coleta de dados, acredita-se ser oportuno configurar aspectos do cotidiano referencial dos alunos que compõem o grupo do 5º ano, elencando algumas características que se julga constituírem informações relevantes e que oportunizaram, nas análises dos desenhos da figura humana, fazer inferências, evidenciando o conteúdo latente das produções. Cabe, no entanto, sublinhar que tais indicadores foram verificados por meio de observações e conversas informais do pesquisador com o grupo, já que este é também o docente responsável pela turma, no ano letivo de 2010.

Composta de 33 alunos, sendo 17 meninos e 16 meninas, a turma do 5º ano se constitui a classe com maior número de alunos matriculados na escola, durante o

ano letivo de 2010. Esta característica denuncia alguns aspectos que evidenciam a heterogeneidade do grupo no que concerne à faixa etária (10 aos 14 anos) já que não há outra turma desta série na escola, o que limita a opção de escolha de turma ou turno de estudo.

Mas quem são estes alunos? De quais atividades se ocupam durante o tempo em que não estão na escola? Quais são seus interesses e motivações no que tange aos aspectos educativos e pessoais, considerando que estão numa fase transitória entre a saída da fase infantil para adentrar na adolescência? Estas são questões que circundam o universo habitual e simbólico destes sujeitos e que são considerados importantes na trajetória deste estudo.

A partir da minha imersão no campo de estudo identifiquei alguns elementos que compõem o cotidiano destes alunos tais como: o gosto pelas atividades manuais e artísticas das meninas e as atividades físicas que envolvam, especialmente, o futebol no caso dos meninos; a relação que estabelecem com os meios de comunicação, como, por exemplo, a televisão que se caracteriza como universo midiático no qual se conectam através dos desenhos animados, telenovelas, programas esportivos, dentre outros.

Outra questão que permeia o cenário onde se deu a pesquisa refere-se à relação dos sujeitos centrais da pesquisa – os alunos do 5º ano – com o desenho e qual lugar este ocupa no processo educativo desta turma. Sobre este aspecto é possível inferir ao menos dois pontos que ajudaram na compreensão e análise dos dados: o primeiro caracteriza-se pela conduta destes alunos quando convidados a desenhar, assumindo uma postura de não saber. Este fato corrobora com os estudos de Moreira (2009) ao apresentar uma análise sobre o desaparecimento do desenho que se cala, fazendo emergir a certeza de não saber desenhar. O segundo aspecto considera o lugar do desenho no conjunto de atividades que compõem o processo educativo efetivado nesta turma e de que forma são encaminhadas as atividades que colocam em perspectiva a Linguagem Gráfica como forma de comunicação tão necessária quanto as outras linguagens que circunscrevem o espaço educativo.

Acerca deste segundo ponto é possível inferir, com base nas observações que decorrem dos espaços de estudo formativos com os professores da escola, a inexistência de uma proposta de trabalho que priorize o desenvolvimento do desenho como Linguagem. As atividades onde este aparece são desencadeadas por outras demandas tais como: ilustração de histórias religando o desenho à atividades pontuais das diversas disciplinas curriculares ou como forma de “passar o tempo” enquanto as aulas não terminam. Tal evidência ratifica a assertiva de que “dentro de um currículo voltado para objetividade, o tempo concedido a expressão plástica é evidentemente sempre menor” (Moreira, 2009, p.76).

Apresentados os elementos que tangenciam o campo de pesquisa serão comunicados, a seguir, o percurso metodológico e as estratégias de investigação, elencadas na descrição dos procedimentos com vistas a sistematizar a perspectiva metodológica sob a qual estas foram assentadas.

1.5. Percurso Teórico-Metodológico: o caminho trilhado

A proposta metodológica desta pesquisa ancorou-se em uma abordagem quali-quantitativa por considerar que os horizontes explorados e sob os quais a investigação se desenvolveu oportunizaram um estudo exploratório, no qual se tem pouco conhecimento sobre o problema a ser investigado e suas fronteiras.

Evidencia-se, desta forma, que não foram focalizados a oposição/contradição entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa. O design investigativo e o uso de métodos de ambas as abordagens foram utilizados com vistas a testar a hipótese inicial da pesquisa, adequando, incorporando e/ou descartando dados e informações que pudessem auxiliar o pesquisador no decorrer da investigação, entendida neste documento como um processo.

À medida que o grau de entendimento cresce, a forma de compreensão evolui, sendo possível alcançar graus maiores de acuracidade qualitativa com a representação do grau de desempenho de suas dimensões via escalas ordinais.

Para esse grau de entendimento crescer ele necessita ter uma representação mais acurada e isso só é possível com a incorporação

de novas informações cardinais transformando as informações qualitativas em quantitativas. Os modelos quali-quantitativos são, portanto, uma evolução dos modelos meramente qualitativos ou quantitativos. (ENSSLIN, 2008, p.8)

Afirma-se, com esta escolha, que a convergência de tais abordagens nesta opção epistemológica são complementares auxiliando-me, enquanto pesquisadora, a referenciar, na investigação empírica, os aspectos importantes e elucidativos da realidade pesquisada.

Definidas as premissas que oportunizaram tal escolha, caracterizaremos a seguir, como preâmbulo a este item de descrição de procedimentos metodológicos, dois aspectos básicos a serem superados na dialética qualitativo-quantitativa, segundo os estudos empreendidos por Serapioni (2000):

1. A sensibilidade do pesquisador: aspecto geralmente contemplado nas pesquisas qualitativas. É importante assinalar que esta sensibilidade não pode ser considerada como método ou como desvio, mas como uma capacidade subjetiva e desejável em todos os tipos de pesquisa social.
2. Atribuição de maior cientificidade à abordagem quantitativa: o rigor metodológico é intrínseco tanto a este como ao método qualitativo. Ambos requerem procedimentos e um conjunto de regras no qual o rigor científico possa ser facilmente observado e seguido.

Considerando estes aspectos, que se inscrevem nos contornos da linha paradigmática da pesquisa quali-quantitativa, a investigação apontou para o delineamento do método de análise de conteúdo como forma de conceber o caráter investigativo desta pesquisa.

Esta escolha decorreu do fato de conceber o objeto de investigação como um evento contemporâneo, no qual há a possibilidade de serem feitas interpretações que auxiliem o pesquisador a captar o sentido simbólico do material, oriundo de uma

comunicação não-verbal, neste caso específico, os desenhos da figura humana, analisando-os detalhadamente com vistas a abertura de “portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis” (Moraes, 1999, p.9).

1.5.1. Contextualizando a opção teórico-metodológica

A análise de conteúdo, como procedimento metodológico, tem sua origem, como informa Caregnato (2006), no início do século XX, nos Estados Unidos, primeiramente como forma de captar, nos conteúdos jornalísticos, elementos que configurassem uma simbologia política, sendo depois utilizada por diversos setores das ciências humanas. Tal fato contribuiu para o desenvolvimento de um conjunto de procedimentos metodológicos que busca apreender, a partir das regularidades das marcas linguísticas ou gráficas contidas nos objetos de estudo das pesquisas que a utilizam, e categorizar as “unidades de texto (palavras ou frases), que se repetem, inferindo uma expressão que as representem” (Caregnato, 2006, p.682).

Considerou-se possível estender ao campo das representações gráficas e aos elementos que as compõem esta postura metodológica, implicando e categorizando através das análises dos desenhos, novas compreensões acerca do conteúdo informado e também do não dito, que se encontra latente nas entrelinhas dos desenhos. Desta forma, corroboramos e tomamos por referência os estudos de Laurence Bardin (1977), expoente no campo desta abordagem metodológica, que a descreve como um “instrumento polimorfo e polifuncional”. (Bardin, 1977, p.9) considerando também, a partir de um questionamento claro e direto, as texturas que demarcam esta opção.

O que é análise de conteúdo atualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de

conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de “desocultação”, responde a esta atitude de *voyeur* de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico. Analisar mensagens por essa dupla leitura, em que uma segunda leitura substitui a leitura “normal” do leigo, é ser agente duplo, detetive, espião... (BARDIN, 1977, p. 9)

Evidenciados os aspectos que confirmam a escolha metodológica serão explicitadas, a seguir, as etapas que compuseram o método de Análise de conteúdo que foi considerado nesta pesquisa:

1. Pré-análise – configurou-se como a fase de organização do material coletado a ser utilizado no *corpus* da investigação. Nesta fase os dados foram catalogados e organizados por um código (número e/ou letras) o que possibilitou identificar rapidamente cada elemento da amostra de documentos (desenhos da figura humana) analisados.

Após, os dados foram submetidos ao processo de “unitarização”, na qual se definiu as unidades de análise a partir de temas e/ou aspectos que apresentassem um parentesco de conteúdo no âmbito do desenho da figura humana, com vistas a estabelecer as categorias que reagruparam os dados a partir de elementos comuns e critérios que emergiram das representações gráficas.

Neste sentido, as categorias foram definidas no processo e não previamente estabelecidas. A elaboração do sistema categórico não-apriorístico objetivou evitar que houvesse, por parte do pesquisador, uma postura tendenciosa no qual o mesmo se visse “induzido a imprimir uma “camisa de força” na fala dos respondentes, procurando indícios daqui e dali para classificar respostas em seu sistema categórico” (Franco, 2005, p.60).

2. Descrição analítica – nesta etapa o material que constituiu o *corpus* da pesquisa, foi interpretado com vistas a comunicar e “expressar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas”. (Moraes, 1999, p.18) Considerado um

momento de extrema importância, tal descrição se efetivou através de um texto síntese que apresenta o *corpus* empírico que circunscreve a análise categorial na qual os dados foram codificados.

3. Interpretação referencial – nesta fase a pesquisa apontou para uma análise aprofundada que objetivou desvendar “o conteúdo latente, revelando ideologias e tendências das características dos fenômenos sociais que se analisam” (Silva, 2005, p.75).

Nesta direção o que se pretendeu é ir além do conteúdo manifesto, estabelecendo conexões que pudessem tornar os dados significativos e válidos, captando as nuances do não “dito” através do que foi expresso graficamente, exercício ao qual “corresponde uma leitura que capta nas entrelinhas motivações inconscientes ou indizíveis, reveladas por descontinuidades e contradições” (Moraes, 1999, p.30).

1.5.2. Descrição de procedimentos

1. Realização de contato com a Instituição de Ensino, solicitando autorização para realização da pesquisa.
2. Mediante a autorização da Instituição, a pesquisa foi apresentada aos pais e responsáveis dos alunos que autorizaram tal participação através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
3. Coleta do material de análise, desenhos da figura humana, durante uma atividade regular de estudo docente/discente na qual os alunos foram convidados a produzir um desenho acerca da temática em epígrafe. Tal coleta foi feita sem que houvesse inferência do pesquisador durante a atividade, a fim de evitar possíveis “contaminações” que pudessem influenciar as produções gráficas.
4. Leitura flutuante, objetivando estabelecer contato com os desenhos analisados, buscando conhecer “as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por emoções, conhecimentos e expectativas”. (Franco, 2005, p.48)

5. Catalogação dos documentos (desenhos) com vistas a demarcar o universo de dados considerados na análise.
6. (Re)configuração da hipótese – determinada *a priori* no caso desta pesquisa, tal afirmação provisória foi consubstanciada “por um quadro teórico/pragmático no qual nos apoiamos e no âmbito do qual os resultados foram utilizados” (Ibidem, p.52)
7. Observação da frequência e ocorrência de índices, elementos explícitos e/ou subjacentes na visualidade dos desenhos produzidos, e elaboração de indicadores que auxiliem em “uma análise mais consistente e uma interpretação mais significativa” (Ibidem, p. 54)
8. Elaboração das categorias de análise que emergiram dos conteúdos/ elementos apresentados nos dados das produções gráficas, que foram agrupados a partir da identificação de suas semelhanças e/ou características comuns. Também foram considerados aspectos idiossincráticos ou peculiares a algum desenho corporal.
9. Descrição das categorias através de textos sínteses apresentando o *corpus* empírico do estudo.
10. Interpretação referencial.

Esclarecidos os pontos de estudo percorridos nesta pesquisa bem como o cenário no qual ela ocorreu, será evidenciada, por conseguinte, a rede teórica sobre a qual se apóiam os constructos a serem evidenciados nesta dissertação. Tal rede apresentará, nas tessituras deste estudo, elementos que consubstanciam e sustentam as análises empíricas acerca dos dados coletados, dando apoio e legitimação ao *corpus* deste trabalho.

CAPÍTULO II

A REDE TEÓRICA

2.1. Desenho – linguagem: agente de comunicação

O desenho, incluindo-se neste campo o grafismo infantil, ao ser colocado em perspectiva, apresenta em sua hermenêutica, especificidades que o colocam no patamar de linguagem. Este caráter do desenho direciona o olhar para um aspecto relevante na trajetória da humanidade: o aspecto comunicacional. Ao afirmar que o Desenho é linguagem a rota de percepção deste é dirigida a um universo cuja vinculação remete-nos a vários aspectos dentre os quais a consideração dos signos, símbolos, sinais.

Nesta ótica, Edson Ferreira (2000) ao discutir sobre os termos Linguagem e Desenho confronta e apresenta diversas considerações e definições sobre linguagem, demonstrando que:

“(...) à linguagem cabe praticamente todas as funções comunicativas capazes, portanto, de estabelecer as relações entre os homens. Logo, no seu universo, estarão também, presentes as relações do desenho enquanto agente de comunicação” (FERREIRA, 2000, p. 5).

Sob este ponto de vista, expresso no pensamento do autor, re-direcionamos o nosso olhar para os grafismos descobertos e atribuídos a humanidade pré-histórica para perceber, na grafologia destes, uma primeira escrita no qual são perceptíveis sinais e elementos passíveis de interpretação, além, do símbolo pictográfico², como se pode observar na figura 1. Segundo alguns autores, entre eles Aguiar (2004), tais elementos trazem a representação simbólica da maneira de viver destes povos, revelando seu conhecimento, medos, divindades, dentre outros aspectos.

² Um pictograma (do latim *picto*- pintado + grego *graphe* – caracter, letra) é um símbolo que representa um objeto ou conceito por meio de ilustrações. Pictografia é a forma de escrita pela qual idéias são transmitidas através de desenhos. Isso é a base da escrita cuneiforme e dos hieróglifos. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Pictograma>) ACESSADO EM 21/ 10/ 2010.

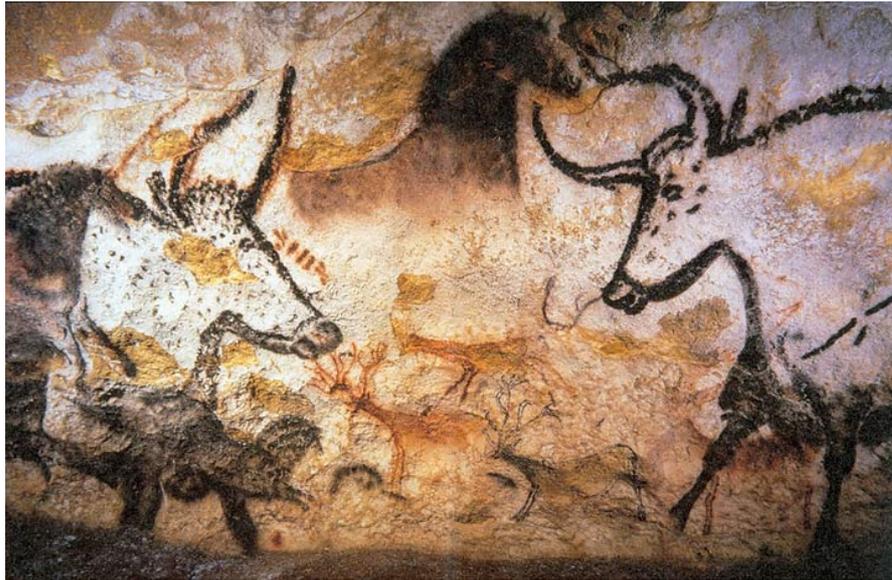


Figura 1: Pintura rupestre das cavernas de Lascaux, França, datado de 15.500 AP (Antes do Presente).³

Cabe, no entanto, assinalar que as interpretações que se derivam deste e outros painéis rupestres são efetivamente concretizadas a partir de termos técnicos relacionados a complexos princípios expressivos de representação não alcançando, em toda sua abrangência, os inúmeros elementos específicos que compreendem as conexões da arte à experiência humana em sua dinâmica.

O sentimento que um indivíduo, ou, o que é mais crítico, já que nenhum homem é uma ilha e sim parte de um todo, o sentimento que um povo tem pela vida não é transmitido unicamente através da arte. Ela surge em vários outros segmentos da cultura deste povo: na religião, na moralidade, na ciência, no comércio, na tecnologia, na política, nas formas de lazer, no direito e até na forma como se organizam sua vida prática e cotidiana (GEERTZ, 2007, p. 145).

Ainda sobre este aspecto que trata das interpretações semânticas das pinturas rupestres, Geertz (2007) assinala:

Mesmo os aborígenes australianos, que são sempre o exemplo mais citado quando se fala de povos primitivos, analisam seus desenhos corporais e suas pinturas no solo, utilizando inúmeros elementos

³ <http://pt.wikipedia.org/wiki/Lascaux>

formais específicos, como gráficos unitários em uma gramática icônica de representação. (GEERTZ, 2007, p. 144)

Propostas tais considerações, que evidenciam aspectos relacionados ao grafismo primitivo, retomamos o tema central deste item que objetiva apresentar o desenho enquanto linguagem que possibilita ao sujeito exprimir idéias, valores, sentimentos e sensações. Nesta dimensão, tomamos por empréstimo os escritos de Moreira (2009). Referindo-se, especificamente, aos desenhos das crianças, a autora demonstra que, para estas, a representação gráfica, o desenho “é uma linguagem como o gesto ou a fala” (Moreira, 2009, p. 20) configurando-se numa marca que registra, antes mesmo da consolidação da escrita, seus medos, alegrias, tristezas, descobertas e que permite conhecer, ainda que de forma marginal⁴, aspectos emocionais e cognoscentes circunscritos ao universo infantil.

No percurso desta análise do Desenho como linguagem é importante ressaltar o entendimento do termo linguagem nesta discussão, a fim de evitar reducionismos que possam dificultar a compreensão do que é proposto. Para alguns autores, estudiosos desta relação, o termo Linguagem denota apenas o sentido de comunicação verbal, fato este que, se constitui numa ótica diferenciada e unilateral de perceber a Linguagem.

Chauí (2000) assinala as duas dimensões/funções da linguagem: indicativa ou denotativa que aponta para as coisas, as palavras que significam e a função comunicativa ou conotativa, ou seja:

Uma mesma palavra pode apresentar sentidos ou significados diferentes, dependendo do sujeito que a emprega, do sujeito que a ouve e lê, das condições ou circunstâncias em que foi empregada ou do contexto em que é usada. A linguagem é um sistema de signos ou sinais usados para indicar coisas, para a comunicação entre pessoas

⁴ A utilização desta terminologia deve-se ao fato de que o desenho, como uma forma de arte, “parece existir em um mundo próprio, que o discurso não pode alcançar.” (Geertz, 2007, p.142). Os desenhos infantis são passíveis de muitas interpretações por seus autores e inúmeras vezes estas interpretações/ entendimentos são forjados por uma ótica adulta que, na sua perspectiva, atribui a estes grafismos uma compreensão adversa às de seu autor.

e para a expressão de idéias, valores e sentimentos (CHAUÍ, 2000, p. 177-178).

Complexificando, à medida que traz novos elementos para serem incorporados a idéia de linguagem, Sueli Ferreira (2003) apresenta seus estudos defendendo a tese de que “a linguagem, como signo por excelência, mediadora no desenvolvimento das funções psicológicas, constitui o desenho da criança.” O desenho constitui-se como signo que comunica, mas que está submetido a uma gramática que muitas vezes preenche-o de sentidos polifônicos, tornando complexo o trabalho de interpretação.

Essa concepção, fundamentada na teoria histórico-cultural cujo maior expoente é Vygotsky (1896-1934), coloca a linguagem e suas relações com o pensamento no centro da discussão proposta. Ratifica-se no estudo desta autora que o desenho, enquanto atividade humana, é mediado pela linguagem e pelo outro.

Na teoria histórico-cultural, a linguagem é considerada um sistema sócio-básico entre dois seres humanos e, em todas as suas formas, é o signo mediador para o desenvolvimento das funções psicológicas e para a constituição do sujeito. (Sueli FERREIRA, 2003, p. 46)

O desenho, agente da comunicação e uma das vias de acesso ao mundo, constitui-se em linguagem abrangendo em sua totalidade os aspectos (sentidos, significados, significações, emoções, desejos, idéias) que o circunscrevem no âmbito desta terminologia em seu sentido amplo.

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

O ato de desenhar, inicialmente entendido como uma intenção de se comunicar, conquista outros espaços sendo reconhecido como uma das ferramentas do ato cognoscente. Nesta perspectiva o ato de figurar implica outras análises que o caracterizam e que transpõem o universo do traço, revelando no desenho aspectos que transgridem o espaço grafado. Desta forma, torna-se oportuno direcionar as análises teóricas para a imagem, enquanto propriedade inerente ao desenho.

2.2. Desenho - imagem: para além da linguagem gráfica

O desenho enquanto imagem apresenta aspectos inerentes tanto ao campo visual quanto mental. Nesta direção, para obtermos uma maior compreensão do que significa entender o desenho como uma imagem, desenvolveremos este ponto apresentando, primeiramente, alguns conceitos considerados chaves para este estudo.

Ao considerarmos o termo imagem pode-se verificar que o mesmo é tão utilizado, em diversos contextos que se torna difícil conceituá-la e, desta forma, abarcar todas as suas significações. Apesar da dificuldade existente no que concerne à definição, o termo imagem carrega em sua estrutura uma carga de compreensão conotativa que ajuda-nos a nos aproximarmos de tal forma desta, que é impossível não absorvermos suas propriedades. Acerca desta qualidade do termo imagem Jolly (1996) assevera:

O mais impressionante é que, apesar da diversidade de significações da palavra, consigamos compreendê-la. Compreendemos que indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece. (JOLLY, 1996, p.13)

Perpassando tais análises a autora já nos apresenta uma questão a ser retomada adiante, mas que consideramos pertinente tocar neste momento. Tal assertiva nos faz pensar acerca da imagem como elemento cultural que advém, não só da natureza ou de nossa relação com os objetos, mas que também está imantada por um repertório cultural e social que consolida e agrega valores às imagens que estão ao nosso redor, representando tanto o reflexo, como o produto de toda a nossa história.

Observamos o foco do desenho ser deslocado do seu resultado gráfico, da sua concretização material para seu processo de geração. As imagens retratadas no ato

de desenhar não são signos neutros, retratos do real, mas recebem os filtros do sujeito que o produz, utiliza, veicula.

Considerando a acepção do termo imagem, torna-se importante retornar aos primórdios da existência humana para perceber os vestígios deixados nas pedras, objetivando comunicar-se através de uma representação que privilegiava esquemas visuais de objetos e pessoas do mundo real. Alguns estudiosos, dentre os quais Mircea Eliade (1907-1986)⁵, acreditam na existência de um significado mítico, mágico e religioso destas. Ele infere que o pensamento simbólico é anterior à linguagem e à razão discursiva, o que permite uma abertura para além da própria “existencialidade”.

As imagens, os símbolos, os mitos não são criações irresponsáveis do psiquismo, mas correspondem a uma necessidade e preenchem a função de revelar as modalidades mais secretas do ser. Estudá-las nos leva a conhecer melhor o homem, o “unicamente homem”, isto é, aquele que ainda não compôs com as condições da história (Eliade, 2002, p 78.).

Teríamos então imagens universais, no sentido de remeterem a leituras independente de fatores culturais. Por um lado as imagens revelam as circunstâncias históricas, sociais, culturais da realidade. Por outro lado, ela revela também nossas preocupações ancestrais, transcendentais e existenciais, segundo uma mecânica na qual se realiza uma “unidade entre imagens e aspirações” (Eco, 1993, p. 242)

Se o bisonte desenhado na parede da caverna pré-histórica se identificava com o bisonte real, garantindo, assim ao pintor, a posse

⁵ Escritor e historiador romeno é considerado o mais importante e influente especialista em história e filosofia das religiões, por elaborar uma visão comparada destas, encontrando relações de proximidade entre diferentes culturas e momentos históricos.

Seus estudos versam acerca da linguagem simbólica das diversas tradições religiosas, os mitos, os sonhos, as visões, o misticismo além de situar a noção de sagrado no centro da experiência religiosa do Homem como sendo uma estrutura da consciência humana.

do animal através da posse da imagem, e envolvendo, assim, a imagem numa aura sagrada, não é muito diferente o que hoje acontece quando o novo automóvel, construído o mais possível segundo modelos formais escorados numa sensibilidade arquetípica, torna-se a tal ponto signo de um status econômico, que com ele se identifica. (Eco, 1993 p. 242)

Percebemos aqui o desenho como esboço, planejamento, antecipação, intencionalidade (Gomes, 1996) que organiza a ação humana e pode efetivar-se na caça, na produção ou na compra de um bem.

Jolly (1996, p. 18) se aproxima desta visão ao trazer em seus estudos um dos sentidos de imagem evidenciada do latim *imago* que designa a máscara mortuária usada nos funerais da antiguidade romana. Tal indicação liga este termo às questões noológicas⁶ abrindo, por conseguinte, uma visão dicotômica dos domínios sobre os quais o mundo das imagens se divide.

No mundo ocidental, diante desta polissemia de conceitos, encontramos o significado de imagem que para os gregos (*eikon*) significava todo o tipo de imagem, consideradas artificiais ou naturais, compreendendo também a imagem verbal e a imagem mental. De acordo com Santaella (2008) os elementos essenciais desta concepção antiga de imagem se fazem presentes na atualidade. Ela é a base para a construção da atual “tipologia da imagem”, que abarca diversos tipos, a saber: imagens gráficas, imagens perceptíveis (ópticas, táteis, auditivas, gustativas, olfativas), imagens mentais e imagens verbais.

Na atualidade, torna-se ainda mais notório, no entanto, as polaridades assumidas no que concerne a imagem como representação visual e como representação mental. Em muitas culturas observa-se um movimento polarizante e dicotomizador em relação às imagens. Desde Platão (seja como idéias e modelos enquanto imagem mental) até à proibição cultural das imagens no protestantismo, por compreender que estas seriam símbolos de idolatria mágico-religiosas. As representações da

⁶ Que se refere à noologia, ou seja, ao estudo do espírito humano pelas idéias;
Fátima Suely Barbosa da Silva Correia

imagem sempre ocuparam na discussão teórica, conceitual e cultural um lugar de destaque.

Corroborando com os estudos teóricos acerca da imagem apresentados por Santaella (2008), compreende-se que existem, com contornos bem definidos, dois domínios sobre os quais é possível vincular tal discussão. O primeiro refere-se à imagem como representação visual (afrescos, pinturas, ilustrações decorativas, desenhos, fotografias, imagens cinematográficas e de televisão, dentre outros). No segundo domínio, não menos importante, estão as imagens circunscritas ao campo do imaterial relacionadas à representação mental (visões, imaginações, esquemas, modelos, dentre outros).

A respeito destas duas dimensões da imagem, a autora observa:

Ambos os domínios da imagem não existem separados, pois estão inextricavelmente ligados já na sua gênese. Não há imagens como representações visuais que não tenham surgido de imagens na mente daqueles que as produziram, do mesmo modo que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais. (SANTAELLA, 2008, p. 15)

Apesar da interdependência observada entre tais domínios podemos identificar características bem definidas para ambos: um descreve a imagem direta perceptível ou mesmo existente. O outro contém a imagem mental, que, na ausência de estímulos, pode ser evocada. Neste segundo domínio é possível tomar, por exemplo, uma citação de Calvino (1990) em que ele ilustra uma de suas conferências tomando por empréstimo um verso de Dante⁷ que diz: “ *Poi piovrve dentro a l’alta fantasia*” (chove dentro da alta fantasia). Contextualizando esta frase, este autor explica:

⁷ Um dos três personagens principais da obra Divina Comédia, escrita por Dante Alighieri, e que é dividida em três partes: *Inferno*, *Purgatório* e *Paraíso*. Dante (personagem) personifica o homem sendo guiado ao longo do inferno e purgatório, pelo poeta romano Virgílio, e no céu por Beatriz, musa em várias de suas obras.

Estamos no círculo dos coléricos e Dante contempla imagens que se formam diretamente em seu espírito, e que representam exemplos clássicos e bíblicos de punição da ira (...) apresentam-se a Dante cenas que são verdadeiras citações ou representações de exemplos de pecados e virtudes: primeiro sob a forma de baixos relevos que parecem mover-se e falar, em seguida como visões projetadas diante de seus olhos, como vozes que chegam aos seus ouvidos, e por fim como imagens puramente mentais. Em suma, essas visões se vão progressivamente interiorizando, como se Dante se desse conta de que era inútil inventar para cada círculo uma nova forma de meta-representação, bastando situar tais visões na mente, sem fazê-las passar através dos sentidos. (CALVINO, 1990, p. 97)

Assim posto, Calvino assevera acerca do significado das visões que se apresentam a Dante, considerando serem estas semelhantes a “projeções cinematográficas ou recepções televisivas num visor separado daquela que para ele é a realidade objetiva de sua viagem ultraterrena. “(Ibidem, 1990, p. 98)

Tomando por análise a perspectiva do poeta Dante ao descrever a trajetória de seu personagem homônimo, pode-se inferir que o mesmo busca transcrever, a partir de seu processo imaginativo, o conteúdo visual de suas metáforas de forma a unir imagens verbal e mental, procurando estabelecer os vínculos que, como já ressaltados anteriormente, estão inextricavelmente ligados.

Tal idéia contrasta, por exemplo, com as imagens do cinema ou mesmo presente nos jogos virtuais, dentre outros. A imagem que vemos na tela, como produto, foram “vistas” primeiro, mentalmente, por seus criadores para que depois pudessem ser reconstruídas, assumindo uma corporeidade. A este processo, Calvino (1990, p. 99) designa “cinema mental” afirmando, ser contínuo também em nós, projetando, incessantemente, imagens em nossa tela interior.

Mello (2002) analisa a imagem considerando-a do ponto de vista do poema e de suas reentrâncias, aplicando, guardadas as devidas proporções, análises cuja ótica corroboram com o pensamento de Calvino. Sobre a imagem, no texto poético, esta autora informa:

A imagem, no poema, é uma representação que, institui, simultaneamente, presença e ausência, na medida em que o evocado se faz algo fugidio, inapreensível. Assinala Francisco Warin que o fascínio da imagem reside no fato de que “ela obnubila a relação que entretém com o que representa. A linguagem “indireta”, “talvez a da “obra de arte” que escolheu exprimir o inexprimível, sem, contudo o falsear”. No texto poético, a linguagem é, sobremaneira, ambígua, polissêmica, equívoca, e, por tudo isso, rica e inesgotável. (MELLO, 2002, p.244)

Consubstanciando estes autores ainda podemos trazer à baila os constructos de Otávio Paz (1982) acerca da imagem. Para o autor este vocábulo possui além das diversas significações produzidas com a imaginação um valor psicológico que constata “(...) as imagens são produtos do imaginário” (Paz, 1982, p. 119). Nesta direção assinala que cada “poema composto de imagens contém muitos significados contrários ou díspares, aos quais abarca ou reconcilia sem suprimi-los” (Ibidem, p. 119) evidenciando que:

As imagens poéticas tem a sua própria lógica e ninguém se escandaliza de que o poeta diga que a água é cristal (...) O poeta afirma que suas imagens nos dizem algo sobre o mundo e sobre nós mesmos e que esse algo, ainda que pareça um disparate, nos revela de fato o que somos. (PAZ, 1982, p.131)

Dessa forma apreende-se, dos autores evidenciados acerca da imagem, enquanto circunscrita ao universo poético, uma multiplicidade de sentidos que advogam para si uma pluralidade da realidade na busca incansável pela unidade, na qual o sentido da imagem é a própria imagem.

Tomaremos, a partir de agora, outro rumo para as análises acerca da imagem, concentrando nossas reflexões nas questões que circundam o desenho infantil no que se refere ao seu surgimento e desenvolvimento e a percepção deste a partir de uma visão cultural que coloca a este, valores e significações que se estabelecem a partir de uma imagem que se constrói coletivamente, constituindo-se no capital pensado do *homo sapiens* a ser construído no conjunto das imagens e de suas relações, num movimento que recobre o campo cultural das sociedades e o

interpreta, buscando reconhecer a ideologia que perpassa as relações sociais como um todo.

A partir destes encaminhamentos o desenho infantil, consubstanciado no desenho da figura humana, será o norte para o qual nossas reflexões apontarão no sentido de perceber, no conjunto desenhístico analisado nesta pesquisa, a linguagem e os matizes que delineiam tais grafismos.

2.3. Aspectos gráficos do desenho infantil

O desenho infantil carrega uma gama de signos e significados que vão sendo aprofundados, ou melhor, desenvolvidos com o passar do tempo. Perceber a criança pequena desenhar e acompanhar o traçado deste desenho ao longo do tempo faz-nos perceber que há, no decorrer deste, uma conquista de novos e mais complexos traços que engendram e dão forma a uma produção gráfica cada vez mais complexa e detalhista de uma realidade na qual estão representados elementos imagéticos.

Mas de que forma vão sendo definidos tais elementos? Como são elaborados os elementos que corporificam o vocabulário plástico das crianças fazendo com que elas se movimentem num sentido ascendente, passando de uma figura mais simples a outra mais complexa? Tais indagações indicam-nos a necessidade de dar enlevo a esta temática, oportunizando apresentar, a partir dos constructos teóricos de alguns estudiosos, como a criança constrói e desenvolve seus grafismos

Desta análise, poderá derivar-se uma melhor compreensão do universo gráfico infantil e de condicionantes sócio-culturais que perpassam esta produção.

2.3.1. A gênese do desenho infantil: a construção do grafismo

Para melhor compreender e explorar o universo gráfico infantil faz-se mister evidenciar as nuances que permeiam sua origem, a fim de clarificar quais aspectos são revelados no traço desenhístico das crianças. Especialmente é preciso sublinhar alguns procedimentos adotados no âmbito da análise dos desenhos infantis que admitiram um cunho comparativo entre estes e os produzidos pelos chamados povos primitivos.

Acerca desta atitude comparativa Mèredieu (1974) implica:

Comparar o estilo dos desenhos infantis com as produções dos chamados povos primitivos foi durante muito tempo um dos chavões que se encontrava em qualquer obra que tratasse da “arte infantil”. Hoje desconfia-se disso – com razão – pois tal aproximação deu

lugar a assimilações apressadas. A criança participa de uma cultura que não tem nada a ver com as sociedades primitivas; o primitivo, por seu lado, deve ser considerado por aquilo que é, um adulto e não uma criança retardada. Não se pode pois apelar para estruturas psíquicas comuns sem sérias reservas. Este problema delicado não pode ser resolvido de maneira simplista. Será que para isto se deve afastar e classificar decididamente a questão, declarando que ela só se baseia em analogias fáceis? (MÈREDIEU, 1974, p. 98)

Composto de uma gramática própria cujo vocabulário e sintaxe constituem o repertório de sinais gráficos que, independente das variações pertinentes a cada idade, apresentam-se em todas as produções infantis o desenho, enquanto sistema de representação⁸ será apropriado pela criança de forma analógica através da utilização de símbolos.

Existem várias classificações que referenciam os estágios do desenvolvimento da linguagem gráfico-plástica infantil. Neste território uma diversidade de teóricos, entre os quais Luquet (1927), Lowenfeld (1977), Arnheim (1995) esposaram suas análises, evidenciando este processo, investigando o desenho a partir das produções das crianças.

George Henri Luquet (1876-1965), francês, estudioso do desenho infantil é considerado, dentre os estudos empreendidos na área, como um dos mais utilizados e criticados pelo uso em sua obra da concepção do realismo. Realizando um estudo *in loco*, a partir da observação sistemática dos desenhos produzidos por seus filhos Simone e Jean Luquet, este teórico concluiu que o ato de desenhar é uma representação da realidade, fato este que o levou a delinear nos seus estudos uma concepção de “realismo” a ser utilizada no decorrer de sua obra. Nesta perspectiva elaborou sua tese de doutoramento, evidenciando fases do desenho infantil: realismo fortuito, realismo fracassado, realismo intelectual. O realismo lógico visual é explicitado pelo autor como sendo o desenho dos adultos. Tais estágios da evolução

⁸ Como sistema de representação compreendemos a definição apresentada por Pilar (1996, p. 32) cujo aporte teórico se encontra respaldada na teoria Piagetiana considerando que “tratar o desenho e a escrita como sistemas de representação gráfica implica considerar, do ponto de vista da criança que aprende, sua produção e interpretação como atividades complementares, que fazem parte dessa reconstrução dos sistemas”.

do grafismo infantil concebidos por Luquet são descritos com propriedade por Duarte (2006) ao apresentar a palavra deste autor conforme ela foi formulada:

Luquet elabora o seu pensamento distinguindo no desenhar infantil um primeiro momento em que a criança traça linhas no papel meio por imitação à escrita, um segundo momento no qual ela passa a estabelecer analogias visuais entre as linhas grafadas e determinados objetos, e um terceiro momento, em que desenhar parece mesmo definido, no qual a criança se esforça para estabelecer semelhanças entre o seu desenho e um objeto qualquer do cotidiano. Rapidamente, no último parágrafo do texto, ele classifica o desenho infantil nomeando-o “realismo lógico” em oposição a “realismo visual” termo esse que utiliza para nomear o desenho dos adultos. (DUARTE, 2006, p.2)

Como já assinalado os constructos teóricos de Luquet não são compartilhados por vários estudiosos do desenho infantil que o sucederam especialmente no que tange conceber o entrelaçamento entre o grafismo infantil e a noção de realismo por ele apresentada. Mèredieu (1974) mesmo reconhecendo o aspecto inédito da obra luquetiana, considerando-a primeira a distinguir as etapas do grafismo infantil, observa que “a terminologia de Luquet – na medida em que subordina o desenho à noção de realismo – deixa a desejar”⁹

Sueli Ferreira (2003) também assinala esta discordância observando que

Vários autores discordam de Luquet quanto ao fato de ele considerar a criança com a intenção de chegar ao realismo do adulto e a caracterizar como fracassada em determinados momentos da evolução do desenho, por não ser capaz de realizar essa intenção. Nessa concepção, a criança fica reduzida a uma simples imitadora do adulto e o desenho infantil é colocado como simples imitação do real. (FERREIRA, 2003, p. 21)

Outro expoente do estudo do grafismo infantil a ser considerado neste estudo é Viktor Lowenfield (1903-1960), vienense, radicado nos Estados Unidos após fugir do nazismo. Seus constructos inauguram uma nova forma de conceber a arte na infância, dando enlevo ao caminho da criatividade, evidenciando sua autonomia em relação à arte adulta. Definindo os estágios do desenho infantil a partir do “modo de

⁹ Ibidem, p. 22

apreensão que o sujeito tem da realidade” (Lavelberg, 2008, p. 1430) este teórico assim os estrutura: garatuja e pré-esquema (4 a 6 anos), esquema (7 a 9), realismo nascente (9-11), pseudo-realismo (11 e 13) e, na adolescência, diversificação do tipo háptico¹⁰ e visual.

Lowenfield, mesmo utilizando o termo realismo ao apresentar seus estágios de desenvolvimento do grafismo infantil, o faz de forma diferenciada dos estudos de Luquet implicando que o mundo real compreende não apenas o mundo concreto visto pela criança, mas engloba também um mundo que ela sente e pelo qual tem grande satisfação em poder expressar-se pela arte. Ao considerar esta sensibilidade estética da criança no tocante às suas emoções e sentimentos, este teórico deixa entrever a importância que teve, para seus estudos, a investigação dos desenhos de crianças cegas das quais foi professor.

Consideraremos a partir de agora uma explicitação destas fases evolutivas do desenho infantil segundo os estudos de Lowenfield a fim de explicarmos ainda que, de maneira sucinta, o que ocorre com o traço gráfico da criança até que ela corporifique, nos seus desenhos, a figura humana que nesta pesquisa se constitui o objeto de estudo.

A gênese do desenho infantil está ancorada nas primeiras manifestações gráficas da criança por volta de 1 a 2 anos quando ela, de posse de um lápis, ou de qualquer objeto que possa lhe revelar registros sobre uma dada superfície, descobre o rabisco (Figura 2). Este ato é essencialmente motor, mas não menos orgânico, biológico e rítmico (Derdky, 1989) a ação de rabiscar aos poucos vai apresentando à criança sua característica de causalidade: a persistência do traço só é evidenciada à medida que ocorre ação, inicialmente uma excitação motora que dará lugar, progressivamente, a traços representativos e mais adiante comunicativos.

É passível de observação que esta ação de rabiscar, foi por muito tempo colocada à margem dos estágios de desenvolvimento do grafismo infantil sendo considerada

¹⁰ Que se refere ao tato.

como um “exercício fútil” (Mèredieu, 1974, p. 23) em favor de uma orientação pelo desenho atrelado a uma representação sujeita de reconhecimento e interpretação. No entanto, a importância deste estágio, é incomensurável à medida que as manifestações gráficas que dela decorrem, são acompanhadas por fatores endógenos tais como uma atividade mental carregada de significações simbólicas que se traduzem em gestos observáveis “na medida em que a criança associa, relaciona, subtrai ou adiciona um gesto a outro”. (Derdyk, 1989, p. 57)



Figura 2: rabiscos de Gabriela (2 anos e 3 meses)

Fonte: <http://minhadocegabriela.blogspot.com/2011/05/entre-brinquedos-espalhados-e-rabiscos.html>

Incompreensível para o adulto que, muitas vezes, insiste com a criança para que nomeie seu grafismo, o desenho nesta fase não tem compromisso com qualquer tipo de representação. Fato este que, no decorrer do tempo, será acrescido aos esboços e delineamento das formas quando houver, por parte da criança, o domínio progressivo sobre sua própria atividade gráfica.

No vai e vem do lápis ou de qualquer objeto riscador, cacos de telha, varetas, dentre outros, sobre um determinado suporte como as paredes, por exemplo, o emaranhado de traços e linhas ganha complexas formas. Estas denunciam novas relações estabelecidas no âmbito motor e cognitivo e que anunciam uma nova etapa na qual o traço, antes representado por linhas verticais e horizontais, passa a produzir elementos gráficos semelhantes ao círculo com linhas fechadas. (Figura 3)

Observa-se uma mudança notável na relação olho-mão. “O olho, que no começo “segue a mão”, passa a guiá-la”. (Mèredieu, 1974, p. 28)



Figura 3: Joana, 3 anos

<http://revistaescola.abril.com.br/img/crianca/228-report-crianca1.jpg>,

Sobremaneira, o aparecimento de figuras circulares nos desenhos infantis implica no traçado contínuo que mais tarde se transformará no que se convencionou chamar de boneco girino, uma síntese composta do círculo e de linhas que representam o tronco e os membros superiores e inferiores (Figura 4).



Figura 4: Desenho de uma criança de 4 anos

Fonte: <http://pt.scribd.com/doc/12694104/A-EVOLUCAO-DO-GRAFISMO-E-A-ESCRITA-ALFABETICA-EM-CRIANCAS-DE-DOIS-A-SEIS-ANOS>

Arnheim (1995) apresenta no decorrer de seus constructos teóricos uma importante discussão acerca do “círculo primordial” que, segundo ele, dá origem à figura humana. Sobre este aspecto observa:

O círculo é a primeira forma organizada que emerge dos rabiscos mais ou menos sem controle. É claro, não se deve procurar perfeição geométrica nestes desenhos. O controle motor e visual da criança não apenas é insuficiente para produzir forma exata, porém o mais importante é que o ponto de vista da criança é desnecessário. Segundo as colocações de Piaget e Inhelder as primeiras configurações são topológicas ao invés de geométricas, isto é, visam propriedades gerais, não métricas, como rotundidade, fechamento, retitude, não em corporificação específica ideal. Na maior parte do tempo estas configurações se assemelham aos círculos ou bolas o suficiente para nos fazer entender o que se pretende; e quando se estuda um grande número de desenhos infantis aprende-se a distinguir os círculos intencionais dos rabiscos sem objetivo ou outras formas como ovais ou retângulos. Em particular, percebe-se uma diferença clara entre o mero produto de rotação e a forma intencionalmente redonda e fechada, controlada pelo olho do desenhista. (ARNHEIM,1995, p.165)

Outros autores, dentre os quais Derdyk (1989), Mèredieu (1974), Almeida (1990), Cox (2007) também devotam ao aparecimento do círculo fechado no desenho infantil uma importância singular visto que ele permite novas construções, novas figuras e configurações. Derdyk (1989) enfatiza outro aspecto desta forma ao considerar seu significado simbólico e de ligação estrutural à vida humana. Nesta ótica evidencia que:

O movimento circular possui um significado simbólico de integração, de unidade, de continuidade cíclica. Na história da civilização humana, o círculo comparece em várias áreas do conhecimento, seja por seu significado religioso, cósmico, psíquico ou científico: na Biologia, na Química, na Alquimia, na Matemática, na Astronomia, na Astrologia. Aliás, o círculo, bem como a espiral, estão presentes em configurações do universo: no desenho das galáxias, no movimento do Sol, no movimento de rotação da Terra, nas digitais, nos redemoinhos, nos furacões, nas conchas, nos caracóis, nas células. O gesto circular comparece em várias sociedades e culturas: das mais primitivas às contemporâneas. Ousadamente constatamos que, além de ser uma conquista individual, o gesto circular é um gesto arquetípico, que pertence ao coletivo. O gesto circular é inerente ao homem. (DERDYK, 1989, p.89)

Ainda sobre a forma circular esta mesma autora, afirma:

Fátima Suely Barbosa da Silva Correia

O aparecimento do círculo é o aparecimento da forma fechada. É o objeto, é o corpo. Algo permanente que se distingue do todo, nascendo de uma relação subliminar entre figura e fundo. (...)

O círculo elevado ao estatuto de forma fechada, de corpo, de objeto, ganha importância. Gera a noção de autonomia, atribuindo a cada signo gráfico um sentido de permanência.

(...) Inaugura-se a diferenciação entre o mundo exterior e o mundo interior, dentro/ fora, aberto/fechado, eu/outro. (Idem, p. 90 e 91)

Observamos que a criança atribui a sua ação de figurar utilizando formas fechadas, significações que estabelecem com o signo gráfico uma relação que deixa de ser aleatória. Assim, o círculo que a princípio é uma forma que designa os mais variados elementos, tais como, o sol, a figura humana, a casa, dentre outros, aos poucos passa a ser usado para diferenciar as figuras, sendo “empregado para designar a rotundidade”¹¹. (ALMEIDA, 1990, p. 42). Contudo no decurso do aprimoramento do círculo primordial, a criança busca combinar vários círculos num desenho mais elaborado (Figura 5) colocando-os em posição concêntrica ou “vários círculos menores em um maior”. (ARNHEIM, 1995, p. 167)

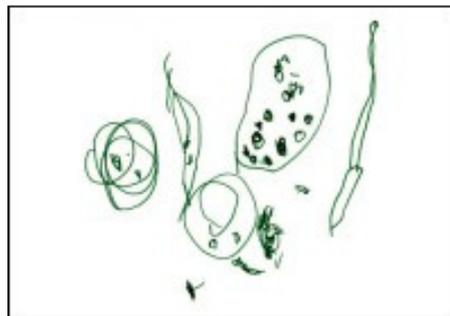


Figura 5: desenho de uma criança de 3 anos e meio

Fonte: <http://estudandoarteeducacao.blogspot.com/>

Outros aspectos e descobertas devem, no entanto, ser considerados no desenvolvimento do desenho infantil. As linhas acrescentadas aos círculos igualmente denotam novas construções cognitivas à medida que evidenciam as formas alongadas. Braços, pernas, tronco, cabelos, são representados e representam a idéia de direção e de uma estrutura vertical/ horizontal na qual a

¹¹ Princípio no qual o círculo deixa de ser uma forma neutra para assumir sua função semântica de redondez. Segundo Arnheim (1995, p. 170) “somente quando outras formas, por exemplo, linhas retas ou quadradas, se articulam, começam realmente as formas redondas a representar rotundidade.

figura a ser desenhada se acomodará. Outrossim, o espaço topológico no qual as relações de posição dos elementos do desenho são considerados se revela. (Figura 6)



Figura 6: Desenho de uma criança de 5 anos

Fonte: <http://blog.cybershark.net/freakmothers/category/desenho-infantil/page/2/>

Para Almeida (1990) é a partir do estabelecimento da idéia de direção que os elementos do desenho começam a obedecer a uma determinada ordem. Em seus estudos, esta autora informa que, tal organização difere de acordo com as etapas de desenvolvimento do desenho. Inicialmente, demonstram uma predominância do eu, do “espaço corporal” (Lowenfield *apud* Almeida, 1990, p. 42) e podem dar a impressão ao adulto de uma desorganização. No entanto, é importante asseverar que o “olhar” do adulto é divergente em relação ao da criança e, portanto, passível de interpretações e análises dessemelhantes à de seus autores no que diz respeito às representações gráficas.

Gradualmente o desenho infantil que, via de regra, tem a intenção, a princípio, de descrever, passa a ser determinado por um novo componente, a narração. A composição gráfica, neste termo, congrega seus elementos em torno de um eixo comum evidenciado por um traço visível denominado linha de base representada, na maioria das vezes no sentido horizontal (Figura 7). Utilizando-se deste recurso, a criança reorganiza em sua obra pictórica os elementos que compõe a narrativa, ordenando-os sob uma lógica linear.

Fátima Suely Barbosa da Silva Correia



Figura 7: Desenho de uma criança de 8 anos

Fonte: <http://www.infantil.ipt.com.pt/central/kid/x3yv11w.htm>

Na observância deste desenvolvimento gráfico do desenho, é inegável que a criança realça em seu traçado, especialmente naquele que identifica a figura humana, uma evolução que a fará passar de uma “fase girino” (Freeman *apud* Cox, 2007) a outras estratégias que a auxiliarão na representação convencional desta figura. Nesta direção, os esquemas figurativos empregados para tal, são imantados por outros aspectos que ultrapassam as questões do desenvolvimento gráfico e cognitivo e circunscrevem-se no âmbito cultural. Sob este ponto de vista, consideramos pertinente neste estudo, discutir acerca do desenho da figura humana, fazendo uma reflexão sob a égide de diversas áreas do conhecimento, na busca por uma compreensão polifônica no tocante a esta representação gráfica.

2.4. A representação da figura humana no desenho infantil: uma compreensão polifônica

Dentre os vários tipos e temas abordados pelas crianças no desenho, por elas produzidos espontaneamente, um dos mais frequentemente realizados é o da figura humana. Elizabeth Koppitz (*apud*, Wechesler 2002 p. 29) realça que “Outros temas fazem parte dos desenhos livres infantis, porém em frequência bem menor que o da figura humana”. Tal escolha, possivelmente, pode ser a justificativa do fato de ser este tema, a figura humana, um dos critérios de análise do desenho mais discutido e observado nos meios acadêmicos, nas diversas áreas do conhecimento, a saber: Psicologia, Antropologia, Artes, dentre outras.

A seguir serão indicados, alguns estudos sobre o desenho da figura humana na tentativa de apontar os diversos enfoques apresentados por cada um, com vistas a buscar, através de uma compreensão polifônica acerca desta representação, as interligações e coexistências possíveis desta temática.

No campo da Psicologia, o desenho infantil é utilizado de várias formas, uma delas como técnica de psicodiagnóstico. É válido ressaltar, no entanto, que apesar de ser um procedimento antigo e muito utilizado, como destaca Arteché (2006), o reconhecimento da validade desta técnica não é tão simples, causando, ainda hoje, controvérsias. Dentre as diversas técnicas de avaliação do desenvolvimento cognitivo infantil destaca-se a do Desenho da Figura Humana (DFH).

A mensuração do DFH foi sistematizada por Florence Goodenough, em 1926, considerada pioneira na tentativa de organizar o conhecimento sobre o desenho em um sistema de avaliação. Anterior a este estudo, estão registradas apenas as pesquisas de Karl Lamprecht, em 1906. Tal procedimento consistia em comparar os desenhos de crianças de diversos países com a finalidade de visualizar traços e conceitos comuns nas representações. Acerca desta pesquisa Rouma (*apud* Lavelberg, 2008) comenta que:

Freqüentemente comparavam-se os desenhos das crianças com os desenhos de selvagens e homens pré-históricos. O grande historiador alemão Karl Lamprecht, preocupado com a classificação das civilizações e dominado pela lei que enuncia a repetição da filogenia na ontogenia, teve a audaz idéia de recorrer aos desenhos das crianças para completar seus estudos históricos.

A beleza do sistema imaginado por Karl Lamprecht me encantou e me preocupei em colaborar nas pesquisas iniciadas na Bélgica por esse sábio professor. Fui levado a estudar comparativamente o desenho de crianças e de selvagens e homens pré-históricos e comprovei que as grandes semelhanças assinaladas entre os dois grupos de produções iconográficas eram mais aparentes que reais. (ROUMA *apud* IAVELBERG, 2008, p. 1426)

A utilização específica do desenho da figura humana como medida do desenvolvimento cognitivo infantil só foi compilada a partir dos estudos de Goodenough, em 1926. Esta técnica baseava-se na capacidade da criança de desenhar um homem (*Draw a Man ou DAM*)¹². Buscava-se demonstrar que havia uma evolução nos traços ou características apresentadas no desenho, à medida que a idade da criança aumentava. Apesar de ter sido bastante utilizada e divulgada, tal proposta não foi aceita com unanimidade pelos pesquisadores da área, o que desencadeou uma série de investigações, dentre as quais se destaca a de Dale Harris (1963) que ampliou e expandiu, após ampla revisão, os estudos teóricos e metodológicos de Goodenough.

Harris sugeriu que fossem desenhadas, além da figura masculina, também a feminina, apresentando sistemas diferentes para a correção de cada desenho. Nesta avaliação era considerado além do sexo da criança que desenhava, a faixa etária, envolvendo sujeitos entre os 3 e 15 anos. Nesta perspectiva Arteché (2006) pontua que Harris:

(...) indicava que, ao desenhar uma pessoa, a criança estaria expressando seu conceito de ser humano e sua compreensão das características do mesmo (...). Esta adaptação do sistema original de Goodenough passou a ser chamada sistema de Goodenough- Harris e consiste na atribuição de pontos conforme o número de elementos incluídos, suas proporções e a forma como se ligam à figura principal. (ARTECHE, 2006, p.135)

¹² Desenhe um homem

Investigações e estudos posteriores sobre o desenho da figura humana realizado por crianças acrescentaram à sua compreensão importantes dimensões nos âmbitos cognitivo e emocional. Destas pesquisas, evidencia-se a contribuição de Elizabeth Munsterberg Koppitz (1984) que, em seu estudo apresenta como dado diferenciador, em relação às pesquisas anteriores, outros itens do desenho, indicadores de natureza desenvolvimental e emocional. Ela observou que a presença desses itens se relaciona com a faixa etária do sujeito. Este princípio confirmava, portanto, que o desenho da figura humana evolui de maneira sequencial de acordo com o crescimento intelectual da criança. Wechesler (2002) faz referência a este aspecto apontando que:

primeiramente, a figura humana seria representada por meio de formas geométricas fechadas, depois por formas geométricas abertas, a seguir o desenho de uma figura humana seria representado de forma segmentada e, finalmente, a caracterização da figura seria realizada sem maiores quebras, tendo traços contínuos delineando as partes do corpo humano. (WECHESLER, 2002, p. 30)

Colocava-se neste momento em perspectiva, a relação entre certas habilidades de natureza desenvolvimental (coordenação viso-motora, desenvolvimento visual, da linguagem), de natureza emocional (variáveis interpessoais, situacionais, os aspectos inconscientes da personalidade) e o desempenho no desenho da figura humana.

Wechesler (2002), em seus estudos acerca do DFH, analisa a utilização da técnica nos Estados Unidos e nos países iberos americanos, bloco do qual o nosso país faz parte. No primeiro contexto, segundo a autora, este instrumento não mais aparece na lista onde figuram os instrumentos mais utilizados pelos profissionais da área. Em contra partida nos países em desenvolvimento o teste DFH é um dos mais utilizados. Acerca desta observação assevera:

A preferência pelo uso do desenho como uma das técnicas principais nos países em desenvolvimento deve-se, possivelmente, ao fato desta ser uma técnica de baixo custo, pela simplicidade de aplicação

e a baixa oferta de material adaptado ou validado nestas culturas. Acredita-se erroneamente, que por estar o desenho da figura humana presente em todas as culturas, tal representação poderia ser interpretada de maneira universal. Desta maneira, não só os aspectos evolutivos como também os emocionais teriam o mesmo significado, o que não é corroborado nas pesquisas realizadas sobre este tema no Brasil. (WECHESLER, 2002, p. 31)

Considerando este aspecto, pesquisadores brasileiros elaboraram uma nova versão do teste para correção do desenho da figura humana, após observar as imprecisões dos sistemas conhecidos até então. Nestes termos a técnica de DFH passou a ser aplicada, levando-se em conta as dimensões específicas da população infantil brasileira fato este que determinou, de certo modo, uma maior abertura e fidedignidade aos resultados encontrados nas pesquisas realizadas em nosso país.

O desenho como Linguagem Gráfica Visual possível ao ser humano, diz dos valores sociais, culturais do sujeito, sendo determinado pelos contextos de vivência. Faremos a seguir considerações acerca do desenho da figura humana, abarcando suas relações com a Antropologia e a Cultura, esta última a ser compreendida como um conceito teórico cujo significado está circunscrito no universo antropológico e do qual emanam suas significações.

Os significados correntes de cultura oscilam entre os de um todo, um sistema total de vida, e os de uma prática diferenciada, parcelar, mas sempre ao redor de uma unidade de coerência, um “foco” de manifestação da verdade, do sentido, da razão. Em torno da concepção globalizante tem-se desenvolvido a antropologia. (SODRÉ, 1983, p. 13)

Partindo deste pressuposto, cabe, neste momento, abrir um espaço para a elucidação do conceito de cultura, visto que nossa perspectiva de estudo objetiva considerar na análise dos desenhos da figura humana, além dos aspectos gráficos as questões que o circunscrevem no plano cultural ao qual os sujeitos, autores das imagens, estão ligados. Diante deste panorama, advém que sejam apresentadas tais definições para que se estabeleça adiante a relação entre cultura e a representação do desenho da figura humana por crianças.

Do ponto de vista antropológico, cultura foi definida pela primeira vez por Edward Taylor, em 1871. Esta definição deu um novo significado ao termo à medida que seus postulados apontaram na direção de rompimento da supremacia do aspecto biológico em relação ao cultural. Para Taylor, cultura seria todo o comportamento aprendido que independe da transmissão genética.

A partir das análises apresentadas por Taylor outros pesquisadores, destacando-se neste campo, os estudos de Alfred Kroeber (1876 – 1960) antropólogo americano, ampliou os conceitos de seu antecessor, evidenciando alguns pontos na busca por elucidar as diferenças que existem entre o orgânico e o cultural. Sobre esta perspectiva Laraia (2009, p. 37) afirma:

A preocupação de Kroeber é evitar a confusão, ainda tão comum, entre o orgânico e o cultural. Não se pode ignorar que o homem, membro proeminente da ordem dos primatas, depende muito do seu equipamento biológico. Para se manter vivo, independente do sistema cultural ao qual pertença, ele tem que satisfazer um número determinado de funções vitais, como a alimentação, o sono, a respiração, a atividade sexual etc. Mas embora estas funções sejam comuns a toda a humanidade, a maneira de satisfazê-las varia de uma cultura para a outra. É esta grande variedade na operação de um número tão pequeno de funções que faz com que o homem seja considerado um ser predominantemente cultural. Os comportamentos não são biologicamente determinados. A sua herança genética nada tem a ver com suas ações e pensamentos, pois todos os seus atos dependem inteiramente de um processo de aprendizado.

A partir desta conceituação é colocada em perspectiva a cultura como sendo uma lente através da qual o homem vê o mundo e que se desenvolve simultaneamente ao equipamento fisiológico do ser humano. Ratificamos, no entanto, que esta é apenas uma dentre muitas definições do termo que apontam, progressivamente, na busca por desconstruir/re-construir este conceito, a fim de nos fornecer uma descrição diacrônica, em última instância, do próprio desenvolvimento teórico da Antropologia.

Ainda que sejam indiscutíveis as contribuições dos teóricos da Antropologia na construção do conceito de cultura, este ainda permanece em aberto devido às

inúmeras percepções e discussões neste campo. Para Laraia (2009, p. 63) esta nunca terminará, pois “a compreensão exata do conceito de cultura significa a compreensão da própria natureza humana”.

Nesta direção, Sodré (1983) confirma no texto introdutório de seu livro, “A verdade Seduzida”, esta perspectiva a ser considerada na conceituação do termo. Em seus estudos proclama que a catalogação de inúmeras definições do conceito de cultura, evidencia o terreno movediço sob o qual o termo se deposita.

Cultura é uma dessas palavras metafóricas (como por exemplo, liberdade) que deslizam de um contexto a outro, com significações diversas. É justamente esse “passe livre” conceitual que universaliza discursivamente o termo, fazendo de sua significação social a classe de todos os significados. A partir desta operação, cultura passa a demarcar fronteiras, estabelecer categorias de pensamento, justificar as mais diversas ações e atitudes, a instaurar doutrinariamente o racismo e a de substancializar, ocultando a arbitrariedade histórica de sua invenção. (SODRÉ, 1983, p.8)

Na observância dos escritos de Sodré (1983) é possível apreender de sua investigação uma postura metodológica que busca transpor a visão estruturalista que julga ser imprescindível trabalhar com o “fechamento do universo para depois aplicar o modelo de forma classificatória, categorizando em pares distintos, propriedades do objeto.” (Idem, p. 9) Seus estudos, projetam uma nova forma de captar teoricamente os significados de cultura fazendo “surgirem as variações de um termo na sua relação com outro” (Ibidem).

Ainda sobre cultura é importante assinalar os estudos de Clifford Geertz (1926 - 2006), antropólogo estadunidense considerado um dos estudiosos mais importantes do século XX, na área. Suas pesquisas evidenciaram uma nova proposta metodológica elaborada em oposição àquela disponível na época de seus estudos considerada, por ele, excessivamente abstrata e distanciada da realidade encontrada *in loco*. Tal método, conhecido como Antropologia Hermenêutica ou Interpretativa, floresceu a partir da década de 1950 tendo como lastros a argumentação do significado de cultura, do papel desempenhado por ela na

sociedade e como esta deve ser estudada de maneira adequada. Considerando, portanto, esta busca da redefinição do conceito de cultura, Geertz (2007) afirma

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do seu significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. Todavia, essa afirmativa, uma doutrina numa cláusula, requer por si mesma uma explicação. (GEERTZ, 2007, p.4)

Diante deste breve panorama apresentado até aqui acerca da compreensão do que é cultura, é possível recompor o diálogo entre o desenho da figura humana realizado por crianças e a cultura, realçando nesta representação visual gráfica os componentes culturais que intervêm nesta produção. Sobre este aspecto, La Pastina (2007) anuncia algumas pesquisas e observações que buscaram evidenciar o desenho infantil enquanto código de cultura. Sobre uma destas pesquisas a autora nos informa:

Em 1932, G.W. Paget recolheu mais de 60.000 desenhos de crianças da África e da Ásia e comparou com desenhos de crianças da Europa e América. Percebeu que as últimas têm um estilo arredondado de desenhar a figura humana, enquanto que as primeiras utilizam formatos angulosos. Brent e Marjorie Wilson (1984) também observaram posteriormente “o típico tronco retangular islâmico” no desenho de crianças. (LA PASTINA, 2007b, p. 736)

Ilustrando estas diferenciações que se evidenciam no traçado gráfico do corpo apresentam-se a seguir, os desenhos da representação infantil da figura humana que Cox (2007) utiliza para ilustrar sua pesquisa. (Figuras 08 e 09) Ressaltamos, no entanto, que tais figuras não são utilizadas pela autora para discutir sobre a perspectiva do desenho da figura humana. Seus estudos apontam na direção de apresentar o desenho como processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento do processo criativo.

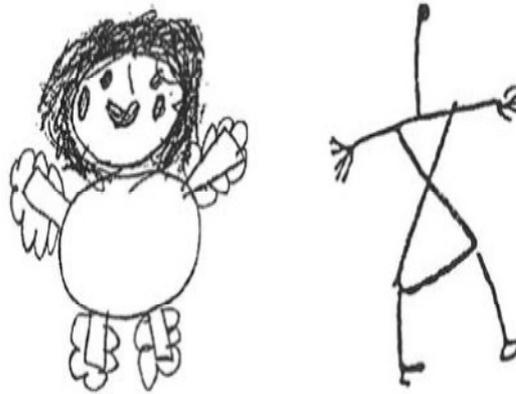


Figura 08

Fonte: (Cox, 2007, p. 69)

Acerca destas ilustrações a autora informa:

Primeiro: auto-retrato de Amy, aos cinco anos e onze meses. Mostra a construção arredondada da figura humana, comum entre crianças ocidentais. Segundo: Desenho de um homem, feito por um menino de Berdgdama, de sete anos, no sudoeste da África. Mostra a construção triangular da figura, típica da região. (Ibidem)

Salientando as representações gráficas da figura humana em outros países, COX (2007, p.70) evidencia, através de outros desenhos, a figura humana traçado por duas crianças (Figura 09): o primeiro diz respeito à representação de uma mulher feita por um menino indiano de seis anos e o segundo, retratando a figura feminina feita por uma menina de sete anos.

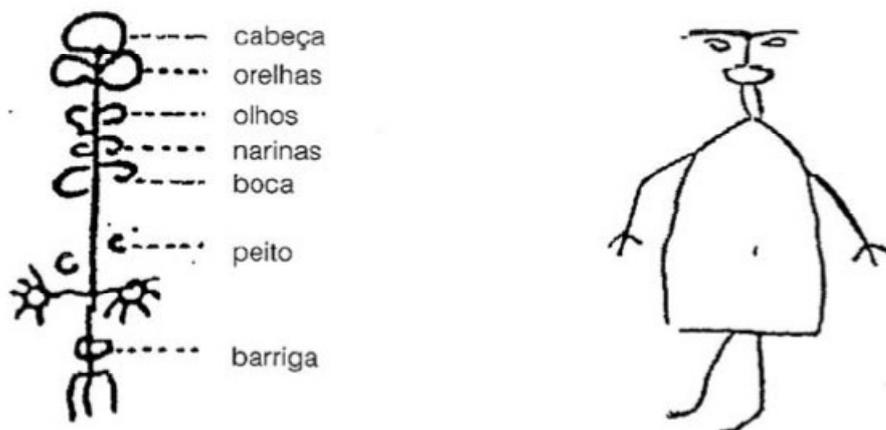


Figura 09

Fonte: (Idem)

Fátima Suely Barbosa da Silva Correia

Ao observarmos as figuras 08 e 09, constatamos que existem categorias (traçado do corpo, membros, fisionomia) sob as quais os quatro desenhos das figuras humanas se colocam. Neste sentido, pode-se considerar o desenho como um código cultural que é transmitido e difundido através do tempo e do espaço por cada sociedade. Esta transmissão é dada por intermédio de materiais, técnicas e suportes aos quais tem acesso para se apropriar e criar, ou seja, no contato com o meio circundante.

Poderíamos dizer que, na construção da representação infantil da figura humana, interferem dados naturais, dados relativos ao desenvolvimento de cada faixa etária, e também um coeficiente sociocultural. Esse coeficiente sociocultural manifesta-se a partir de uma escala crescente, resgatando outros elementos gráficos, contribuindo com códigos e convenções de representação pertencentes à sociedade ou cultura que tal criança vivencia. No desenho, esse coeficiente se expressa principalmente nos detalhes, na caracterização dos tipos e personagens, nas roupas e objetos, nas atividades e funções que o corpo humano exerce em tais territórios. (DERDYK, 2003, p. 110)

Neste sentido podem ser apontadas algumas hipóteses acerca da representação do corpo pela criança, tais como o estabelecimento de uma correspondência entre os vínculos de identidade, de pertença a uma circunstância histórica e cultural sobre a qual atua e a construção dos elementos gráficos no universo do papel. A vivência gráfica vai apreendendo nos detalhes os componentes que configuram o território cultural no qual os códigos de representação, a iconografia, a delimitação da figura no espaço, dentre outros aspectos, vão se apresentando.

Apesar de partirem de uma raiz comum: o próprio corpo e de apresentarem uma estrutura gráfica predominantemente habitual nos desenhos infantis de crianças de culturas diversas, os códigos de representação, a percepção simbólica, suas funções e atividades serão uma marca distinta no traçado da figura humana.

Ao examinarmos os elementos que compõem a Figura 10, podemos observar o entrecruzamento dos aspectos gráficos com o coeficiente cultural que o desenho evidencia. Produzido por uma criança de 10 anos que estuda e vive no contexto rural, os detalhes gráficos expõem, na distinção do sexo, no tipo de vestimenta, na

cor utilizada para adornar a figura no papel, uma maneira particular de dar visibilidade a uma circunstância histórica e cultural transcrita na atitude gráfica que os elementos desenhados revelam.



Figura 10: Desenho de uma criança de 10 anos
Fonte: acervo do pesquisador

Destarte, esta maneira particular que se apresenta por intermédio do desenho coloca em evidência os “processos desumanizadores vivenciados pelos camponeses” (ANTONIO; LUCINI, 2007, p.182), sujeitos sociais que, em muitas situações, outorgam signos e representações hegemônicas, destituindo e silenciando aspectos idiossincráticos em favor de um processo de conformação em relação aos contextos sociais, culturais, econômicos, dentre outros.

Sob esta ótica, a interpretação dos signos representados no desenho da figura humana, podem manifestar inúmeras associações entre a apreensão visual da criança e as interferências externas que são “visivelmente mais decisivas” (DERDYK, 2003, p. 110) no desenvolvimento da linguagem gráfica, colocando em primeiro plano, o modelo de corpo humano aceito pela sociedade vigente.

O desenho, portanto, assume outro aspecto enquanto linguagem gráfica: o de anunciar as visões de mundo que são impostas e aceitas dentro de um determinado grupo. Considerando tal perspectiva é possível dizer que o corpo humano sempre foi objeto de estudo na História da Arte. Sua importância, explicitamente referencial para a sociedade, colocou em perspectiva as concepções vigentes na medida em que, através da arte presentificada nas pinturas, imagens, fotografia, dentre outros

suportes, revelou “os conteúdos conotativos” (RODRIGUES *apud* DAOLIO, 2009, p.40) que recobrem o universo de representações do corpo. Neste sentido, faz-se mister, pôr em evidência, a análise de modelos que demarcam esta visão do corpo como expressão simbólica.

2.5. O corpo: analisando paradigmas

A questão do corpo na arte implica uma série de aspectos que, por sua polissemia, permitem a esta investigação aproximar as singularidades que existem entre estes dois campos. Um destes aspectos refere-se à idéia de corpo perfeito concebida desde a Grécia, passando pela tradição judaico-cristã e idealizada no Ocidente como uma imagem de valor universal.

Para nos aproximarmos das conexões existentes entre a cultura e seus empréstimos tomados a outros sistemas culturais e o desenho da figura humana em sua contemporaneidade, torna-se importante a análise do entendimento do corpo nas diferentes fases e contextos da história humana a partir de uma visão filosófica. Esta reflexão tem como objetivo primordial observar de que forma o corpo foi compreendido, especialmente, a partir de duas posições: a idealista e a materialista.

2.5.1. Um passeio pelos cânones da imagem corporal

Explicar o homem, não como uma unidade integral, mas como um composto de duas partes diferentes: corpo e alma, configurando-se um dualismo ontológico, sempre foi uma tendência entre os filósofos. Já em Platão observa-se um movimento nesta direção no qual a alma deve exercer um domínio sobre o corpo, por ele denominado de alma inferior. No entanto este posicionamento pode parecer contraditório se examinarmos a questão sob a perspectiva de que os gregos sempre se preocuparam com o corpo.

Platão valorizava, intensivamente os estímulos ao corpo através da educação física. Para ele, tais exercícios concorriam para que fosse alcançada uma saúde perfeita que permitisse que a alma, se concentrasse na contemplação das idéias. Sua célebre frase “Corpo são em mente sã” ratifica este pensamento.

Para o homem grego, a noção de simetria é responsável por uma construção que julgava harmoniosa. A busca empreendida pelo

homem grego, da forma ideal, expressa no corpo humano como manifestação máxima de perfeição, da beleza e do equilíbrio, provém de uma relação de consonância entre as partes e o todo. (DERDYK, 2003, p. 45)

Esta relação simétrica organiza a linguagem visual e nasce da observação do próprio corpo que, neste contexto, assume a condição de suporte sobre o qual as noções de simetria e beleza são evidenciadas. Um exemplo clássico deste fato pode ser notado na figura do Homem Vitruviano (figura 11), desenhado por Leonardo Da Vinci (1452-1519) que aplica as noções de simetria e proporção à anatomia humana, a partir dos escritos de Vitruvius Polião, um arquiteto greco-romano (27 a 16 a.C.) que, em seus estudos, descreve as proporções do corpo humano masculino.

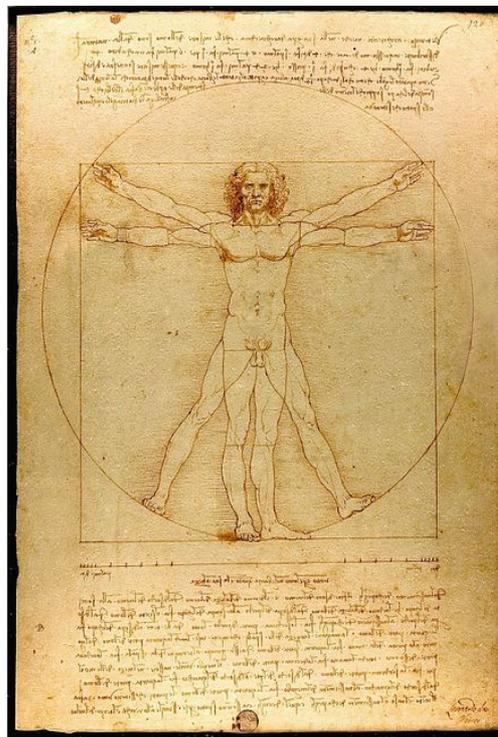


Figura 11: Homem Vitruviano (Leonardo Da Vinci – 1492)

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Da_Vinci_Vitruve_Luc_Viatour.jpg

O século XIII, período que se constitui do final da Antiguidade até a Alta Idade Média, observa-se a influência do pensamento de Platão reconfigurado, entretanto, a partir das revelações cristãs que apregoam o corpo como sinal de pecado e

degradação. “A figura humana é caracterizada por uma gramática religiosa e simbólica, excluindo a representação do real”. (Derdyk, 2003, p. 45).

Assim como impõe a idéia de culpa, de redenção pelo sofrimento e, sobretudo, a interdição aos prazeres corpóreos, a doutrina cristã postula inicialmente o afastamento da beleza plástica, tal como o mundo grego, e então pagão concebera. Herdeiros de uma tradição judaica, que proibia a representação de Deus, os primeiros cristãos temiam que os convertidos não compreendessem a nova mensagem de um deus desencarnado e único e o confundissem com a representação que se fazia do deus pagão. (MATESCO, 2009, p. 19)

Rompendo com este paradigma, o Renascimento e a Idade Moderna refutam o *status quo* instituído acerca do entendimento sobre a realidade corpórea, promovendo a dessacralização do corpo. Destacam-se, nesta época, pensadores de todas as áreas entre os quais: Bacon, Descartes, Galileu e o pintor Rembrandt que ilustra, em uma de suas obras, esta “profanação” do corpo, no célebre quadro *A lição de anatomia* (figura 12) no qual representa este novo olhar do homem sobre o mundo numa perspectiva dos anatomistas que desafiam a proibição da Igreja de dissecar cadáveres.



Figura 12 “A lição de anatomia”, de Rembrandt

Fonte: <http://www.reporterdiario.com.br/blogs/ocorvo/wp-content/uploads/2007/10/licao-de-anatomia.jpg>

Nesta direção, Matesco (2009) conclui que:

É só no Renascimento quando o homem descobre a consciência do seu existir social, que um processo de figuração plástica é concebido a partir da idéia de semelhança: o eu do sujeito torna-se “espelho do mundo”. Recupera-se a experiência da carne direcionada ao conhecimento sensível: o homem não será mais definido por regras de narração, mas pela apreensão física imediata. No espaço simbólico do Renascimento percebe-se o despertar do real como aparência, pois os corpos decodificados que ele contém fazem aparecer o fantasma da identidade. (...) A partir do Renascimento não existe apenas uma vinculação entre essência e aparência; sem representação, não é mais possível perceber a vinculação entre idéia e ideado. Não é de estranhar que a pintura se ponha como ciência: trata-se de construir modelos do real para revelar aquilo que sustenta essa aparência. (MATESCO, 2009, p. 22)

Considerado como sendo o princípio de uma civilização diferente e não “a renascença da civilidade contra a barbárie, do saber contra a ignorância” (Nóbrega, 2005, p. 601) o Renascimento, se configura por um aguçado gosto artístico que anuncia o homem como construtor de si mesmo. Desta forma, o pensamento renascentista reabilita o humano, o corpo espelha e habita a esfera do real, objetivando uma identidade corporal material e estética. Neste eixo, Aranha (1986, p. 345) afirma que:

Tal posicionamento determina uma nova visão do corpo: o corpo-objeto, associado à idéia mecanicista do homem-máquina, É Descartes que afirma: “Deus fabricou nosso corpo como máquina e quis que ele funcionasse como instrumento universal, operando sempre da mesma maneira, segundo suas próprias leis”. Com isso Descartes torna o corpo autônomo, alheio ao homem.

A tentativa de superar a dicotomia corpo-espírito, consciência-objeto, homem-mundo, buscando fugir a polarizações que demonstrem uma ou outra dimensão humana, tem sido evidenciada na contemporaneidade através da busca do entendimento da coexistência e totalidade de ambos no ser humano.

O corpo humano jamais poderá ser uma coisa entre outras coisas e, nesse sentido, a relação do homem com o seu corpo nunca será objetiva, mas carregada de valores. O corpo nunca é dado ao homem como mera anatomia: o corpo é a expressão dos valores

sexuais, amorosos, estéticos, éticos, ligados bem de perto às características da civilização a que pertencemos. (ARANHA, 1986, p. 349)

Com efeito, por ser esta relação corpo-homem, subjetiva, carregada de valores como nos informa Aranha (1986), é pertinente afirmar que ela sustenta-se nas relações culturais estabelecidas a partir dos condicionantes sob os quais nosso modo de ver o mundo assenta-se, apresentando-se sob uma infinidade de formas e características que são produtos cujo pertencimento se ligam, irremediavelmente, à civilização que nos concerne.

Nesta direção, parece-nos ser importante, recorrer também, nesta análise, à teoria que remete para o estudo das representações sociais preconizada por Serge Moscovici, psicólogo social europeu. Esta teoria relaciona-se com o estudo das simbologias sociais e implica demonstrar que

“depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que era abstrato torna-se concreto e quase normal (...) as imagens e idéias com as quais nós compreendemos o não-usual apenas trazem-nos de volta ao que nós já conhecíamos e com o qual já estávamos familiarizados (MOSCOVICI, 2003,p.58)”

2.5.2. Representação social do corpo

Tomando por base a assertiva de que o conceito de Representação Social possui uma amplitude cuja polissemia de significados engendra múltiplos aspectos a serem considerados, delinea-se, neste trabalho, a necessidade de apresentar alguns destes sentidos, a fim de que, no seu decorrer, seja possível apresentar, no contexto do desenho infantil, as nuances que se associam à linguagem gráfica visual e sua capacidade de representar um objeto ou o corpo humano.

Assentada sobre o seu significado mais amplo, a representação, designada dentro de uma perspectiva *lato sensu*¹³, está relacionada ao sentido paradoxal da presença de uma ausência. Acerca deste, Laclau (*apud* Mendonça, 2004) afirma que:

A representação é o processo no qual o outro – o representante – “substitui” e ao mesmo tempo “encarna” o representado. As condições de uma perfeita representação parecem ser dadas quando a representação é um processo direto de transmissão da vontade do representado quando o ato de representação é totalmente transparente em relação a esta vontade. Isto pressupõe que a vontade esteja plenamente constituída e que o papel do representante se esgote nesta função de intermediação. Desta forma, a opacidade inerente a toda substituição e encarnação devem ser reduzidas a um mínimo: o corpo em que a encarnação tem lugar deve ser quase invisível. (LACLAU *apud* MENDONÇA, 2004, p.82)

Ao tomarmos como base o aspecto anunciado da invisibilidade, presente no trecho acima, é possível indicar pontos de contraste deste aspecto na obra de René Magritte (1898-1967), pintor belga, participante da vanguarda estética do alto modernismo, cujas imagens insólitas buscam contestar o enunciado, apresentando uma relação não linear entre o quadro e seu título, objetivando “vencer o automatismo do pensamento”. (ALMEIDA, 2006, p. 91). A originalidade da obra de Magritte destaca-se. O duplo representante e representado aparecem como um *continuum* de configurações estéticas “contrariam o senso comum ao destruir certos pontos de vista dogmáticos sobre o mundo físico e mental” (ARBEX, 2007, p.148).

Nesta ótica a arte erudita, com alta expressividade e linguagem universal, representada, neste estudo, através das pinturas de Magritte potencializam o olhar num convite a desvendar enigmas.

Para melhor compreender aspectos da representação e da desconstrução desta contidos na obra magritiana, podemos observar a seguir alguns quadros, *O terapeuta* (1941), Figura 13 e *Os amantes* (1928), Figura 14 em que também seus

¹³ Expressão em latim utilizada neste artigo no seu sentido literal: “*em sentido amplo*”
Fátima Suely Barbosa da Silva Correia

títulos/enunciados levam o espectador a contestar “todo laço simples e aparente de relação entre visível e enunciável (título ou elemento verbal no espaço pictórico) descortinando uma não-relação por trás da representação” (ALMEIDA, 2006, p. 91).



Figura 13: O terapeuta (René Magritte)

Fonte: <http://meudiarionoturno.blogspot.com/2008/10/o-terapeuta-ren-magritte.html>

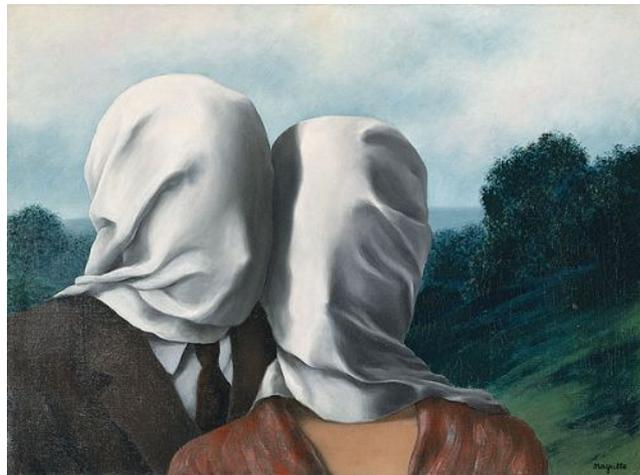


Figura 14: Os amantes (René Magritte)

Fonte: <http://omundocomoelee.blogspot.com/2010/04/rene-magritte-os-amantes-1928.html>

Ao trazer para o campo das artes plásticas este emaranhado de ligações entre o visível e o enunciado, Magritte expõe fraturas imperceptíveis entre o representante e o representado, demonstrando choques, aproximações e distanciamentos entre as condições representativas e a representação pictórica e linguística. Estas

aproximações provocam o estranhamento e estabelecimento de complexos jogos de sentido.

Ainda considerando a representação conforme apresentada num sentido amplo e paradoxal como a presença de uma ausência, é importante assinalar a função de intermediação sob a qual a representação se assenta, redefinindo uma relação dialética sujeito-objeto nos fenômenos das relações sociais. Para ilustrar tal categoria podemos destacar a fotografia enquanto efeito de presença ao anunciar uma imagem, um recorte arbitrário de um mundo sensível que passa a ser, no momento da representação fotográfica, restrito ao espaço e ao tempo.

Um retrato pode ser examinado minuciosamente, com uma insistência com que não ousaríamos olhar o próprio retratado. É como estar do outro lado do espelho, observando sem risco de ser observado também – um monólogo, sem implicações de outro olhar para dialogar. Esta condição de espectador torna a observação da vida através da fotografia totalmente diversa da observação direta da própria vida. (KUBRUSLY, 2003, p. 57)

Considerando o sentido polissêmico do termo, Rangel (1998) discorre acerca da fragilidade e dispersão paradigmática deste conceito, ao tempo em que enfatiza, por outro lado, que o “leque de elementos que se apresentam na compreensão do fenômeno representativo oferece a possibilidade de ampliar os horizontes de suas aproximações”. Neste sentido é importante trazer à luz deste estudo elementos apresentados nos estudos moscovicianos, em que um dos enfoques designa que “... as representações individuais e sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deva ser.” (RANGEL, 1998, p.75)

Esse princípio corrobora com a compreensão na qual se determina que as representações sociais se constituem num conjunto de elementos interconectados de representação da realidade. Deste entendimento, pode-se inferir que o desenho infantil, enquanto linguagem gráfica que se constrói no plano social, é orientado pelas condutas e comportamentos se constituindo num dos meios pelos quais

“formam-se, conformam-se e veiculam-se as representações”. (RANGEL, 1998, p. 76)

Nesta direção, as análises aqui explanadas objetivam identificar, nos elementos constitutivos destes desenhos, uma rede de sentidos que, *a priori*, podem representar as visões deste grupo e do segmento social do qual fazem parte. Retoma-se o conceito de representação apresentado em Moscovici (2003) que re-direciona este aporte, considerando-o um fenômeno social que agrega ao pensamento um sentido natural e autônomo.

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais nasceu. (...) sendo compartilhada por todos e reforçada pela tradição, ela constitui uma realidade *sui generis*. Quanto mais sua origem é esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais *fossilizada* ela se torna. (MOSCOVICI, 2003, p. 41)

Assim é possível depreender que as representações sociais não são interpretações que se ligam ao contexto individual. Elas são elaboradas e partilhadas em torno de uma realidade comum e se alimentam “não apenas das teorias científicas, mas também dos grandes eixos culturais, das ideologias formalizadas, das experiências e das comunicações quotidianas”. (VALA *apud* BAPTISTA, 1996, p.2)

Admitida esta posição, adentramos em outro conjunto de conceitos que tratam das questões que revelam os estereótipos sociais, apresentados sob a ótica de Baptista (1996, p.4) como sendo o “enviesamento cognitivo que veicula e expressa determinadas representações sociais.” Isto posto, cabe-nos discutir e analisar à luz dos referenciais teóricos sobre estereotipia corporal as formas como são formados, orientados e partilhados os estereótipos no desenho da figura humana produzidos por crianças.

2.6. Estereótipos e representação: inscrições sobre esta trama

As possibilidades de interlocução teórica que evidencio caminham no sentido de apresentar, neste estudo, as ligações recorrentes entre as representações sociais e os processos de categorização social, dentre os quais os estereótipos que são representações partilhadas de visões, crenças e teorias que se constituem e “têm como função formar e orientar, tanto a comunicação como os comportamentos”. (BAPTISTA, 1996, p.5)

Derivado do grego *sterós* (sólido) + *typos* (molde, sinal, marca) o termo, cunhado do mundo tipográfico no qual foi criado em torno de 1798 referenciando a placa metálica que se destinava a impressão de cópias repetidas do mesmo texto, entrou, na década de 1920 no vocabulário das Ciências Sociais através de Walter Lippmann (1889-1974). Este escritor e político estadunidense é considerado o fundador da conceitualização contemporânea dos estereótipos, ao utilizar de maneira análoga a idéia de rigidez das imagens mentais relacionadas aos grupos sociais sobre os quais temos pouco ou nenhum conhecimento e que se formam a partir dos valores que cada indivíduo possui e que são utilizados a fim de proteger a sua definição de realidade.

De acordo com Freire Filho (2004) os estudos de Lippman oscilavam entre duas noções distintas de estereótipo. A primeira, baseada na psicologia, determinava que o estereótipo é uma forma particular e necessária de processamento de informações, equiparando-o a padrões amplos de tipificação e representação e considerando-o uma maneira “inescapável de criar uma sensação de ordem, em meio ao frenesi da vida social e das cidades modernas” (FREIRE FILHO, 2004, p. 46). A segunda noção de estereótipo apresentada por Lippman aborda um aspecto político ao definir este termo sob a ótica de uma “construção simbólica enviesada, infensas à ponderação racional e resistentes à mudança social”. (Idem, p.47)

Acerca desta segunda noção, tal autor pondera

Logo, a julgar, apenas, por esta última (e mais proveitosa) tentativa de definição, os estereótipos, a exemplo de outras categorias, atuam como uma forma de impor um sentido de organização ao mundo social: a diferença básica, contudo, é que os estereótipos, ambicionam impedir qualquer flexibilização de pensamento na apreensão, avaliação ou comunicação de uma realidade ou alteridade, em prol da manutenção e da reprodução das relações de poder, desigualdade e exploração: da justificação e da racionalização de comportamentos hostis e, *in extremis*, letais. (FREIRE FILHO, 2004, p.47)

Pode-se pressupor, considerando como ponto de ancoragem esta definição de estereótipo, que o mesmo se vincula às tradições, representações e valores sociais e culturais, expressando padrões hegemônicos que legislam sobre os modelos políticos, econômicos, educativos, e no caso específico deste estudo, visuais e gráficos.

Nesta perspectiva, torna-se seminal analisar as questões que remetem à insurgência de estereótipos nos desenhos infantis demonstrando como estes amparam discursos culturais, prescrevendo verdades que remetem a um “exílio simbólico” (Freire Filho, 2006, p.24) os componentes que não se enquadram no contexto da ilustração.

2.6.1. Estereótipos no desenho da criança: dimensionando aspectos da Indústria Cultural e da Ideologia

O desenho infantil, à medida que vai amadurecendo, também vai incorporando ao seu conjunto inúmeras alegorias que o transformam em uma ilustração cujos símbolos representam e demarcam um território cuja visualidade deve pertencer e tonificar uma comum unidade entre todos os que fazem parte de uma dita realidade.

Assim os traços espontâneos, presentes no grafismo infantil, buscam reorganizar-se em torno de padrões rígidos, que prefiguram os estereótipos conforme mencionado anteriormente. Nesta direção, não raro observamos nos desenhos produzidos por crianças uma infinidade de elementos que fortalecem a manutenção persistente de uma atitude figurativa, ou seja, a estereotipia.

Postas estas primeiras análises acerca dos estereótipos presentes no desenho infantil insurgem algumas questões que redirecionam o olhar sobre esta temática. Uma destas interrogações enquadra-se no sentido de instaurar um interessante diálogo entre o desenho infantil e a influência da indústria cultural na formação bio-psicológica da criança, ajudando a compor a imagem corporal, entendida sob a perspectiva de Tavares (2003, p.38) ao declarar que “a relevância dos estudos sobre imagem corporal está em sua conexão com o desenvolvimento da identidade da pessoa humana e as relações do homem com o mundo.” Neste sentido, é possível observar nas questões que envolvem o conceito de imagem corporal uma estrutura binária que engloba a essência da natureza humana e as relações sociais que o dimensionam.

Para ilustrar o caráter ideológico e dialético das representações visuais, diversos autores discutiram em suas pesquisas a estruturação do mundo simbólico e de que forma as crianças reinterpretem seus contextos. Uma destas pesquisadoras, Gusmão (1999) utilizando-se de desenhos, objetivou compreender de que forma estigmas e estereótipos se presentificam na vida de um grupo negro no meio rural e os resultados de seus estudos identificaram elementos que vinculam os desenhos das crianças ao “recalcamento ideológico” (GUSMÃO, 1999, p.79) que outorga a divisão do mundo em dois: o branco vinculado ao que se constitui urbano e civilizado, e o negro inversamente apresentado como o desprovido de possibilidades de ordem econômica e social, morador da área rural, em cujos traços denuncia um mundo triste, forjado por atribuições negativas.

As relações assimétricas evidenciadas nos desenhos revelados na pesquisa supracitada (Figuras 15 e 16) colocam em perspectiva, os arranjos simétricos que existem entre estereótipos, ideologia e indústria cultural, tríade sob a qual se constrói um discurso aparentemente coerente que falseia a realidade através da monopolização das idéias e ações de um determinado grupo.

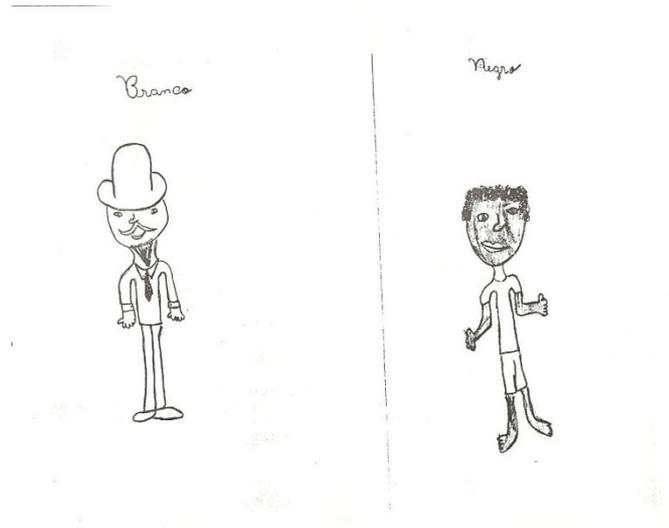


Figura 15
(Gusmão, 1999, p. 65)

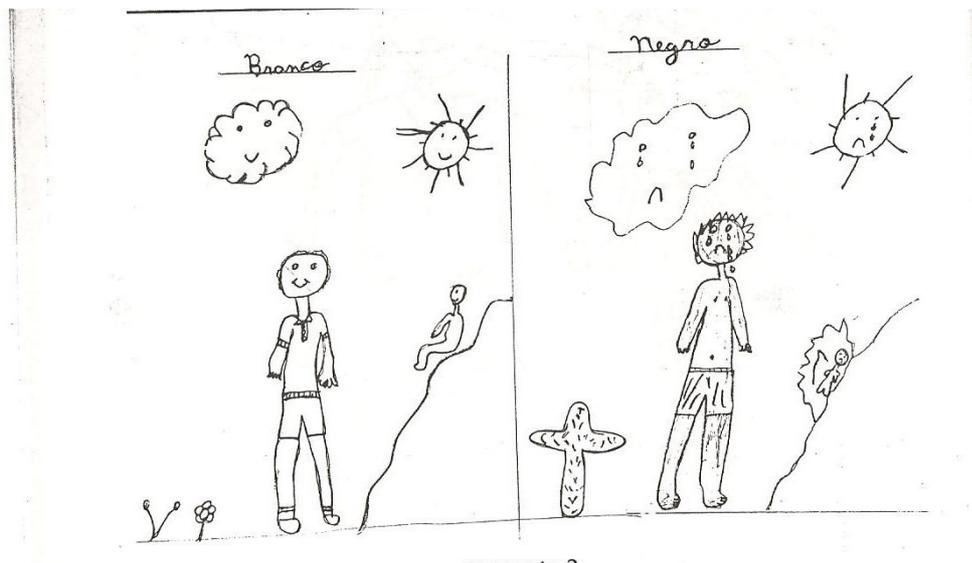


Figura 16
(Gusmão, 1999, p. 69)

Apresentando como elemento essencial nesta análise, a ideologia constitui-se como ciência no intuito de ser uma investigação racional acerca da formação e desenvolvimento das idéias, exercendo “uma força contínua de negação ou de apagamento das ambivalências no processo humano de troca”. (SODRÉ, 1988, p. 95). Sendo inerente à linguagem, já que todo “signo é ideológico, ou seja, traz as marcas das relações sociais” (BORTOLETTO, 2008, p. 21) o conceito de ideologia

(estudo “logia” das idéias humanas “*ideos*”) engendra uma diversidade de significações, que se circunscrevem tanto no âmbito das questões epistemológicas abrangendo a origem, natureza e limites do conhecimento quanto no sentido pejorativo. Considerando esta polissemia de significações, Eagleton (1997, p. 15) assinala que a ideologia “é, por assim dizer, um texto tecido com uma trama inteira de diferentes fios conceituais”.

Objetivando organizar o pensamento, trazemos à baila a conceituação de Marilena Chauí sobre ideologia. Para esta autora o termo evidencia:

o sistema ordenado de idéias ou representações e das normas e regras como algo separado e independente das condições materiais, visto que seus produtores - os teóricos, os ideólogos, os intelectuais - não estão diretamente vinculados à produção material das condições de existência. E, sem perceber, exprimem essa desvinculação ou separação através de suas idéias. Ou seja, as idéias aparecem como produzidas somente pelo pensamento, porque os seus pensadores estão distanciados da produção material. (CHAUÍ, 1985, p.65)

Não tencionamos neste estudo traçar uma longa e profunda discussão acerca do termo que, como já foi assinalado, assume inúmeros significados que circulam na sociedade. No entanto, após diversas leituras e reflexões sobre ideologia, torna-se oportuno considerar os constructos teóricos de Mikhail Bakhtin (1895 – 1975), linguista e filósofo russo que expressa em seus estudos uma concepção aberta ao revelar a ideologia como “constitutiva das relações sociais e das relações significativas e discursivas”. (BORTOLETTO, 2008, p.29)

Amparando esta escolha, Bortoletto (2008) enfatiza o entendimento deste teórico acerca do sentido de ideologia anunciando, textualmente, o que, no contexto bakhtiniano, o termo representa:

Bakhtin (M. Voloshinov) traz uma definição interessante de ideologia. “Por ideologia entendemos todo conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras (...) ou outras formas sígnicas” (VOLOSHINOV apud PONZIO, 1998, p.107). Por aqui percebemos a dialética da questão ideológica, do meio que transmite idéias e condições de interpretações e a mente adequando essas

Fátima Suely Barbosa da Silva Correia

idéias aos repertórios culturais de cada indivíduo, modificando assim, no âmbito cotidiano, as consciências individuais. A ideologia está, portanto, no valor que o indivíduo e as relações sociais empregam ao signo (na arena de lutas), e assim toda linguagem é ideológica. (BORTOLETTO, 2008, p. 30)

Pode-se visualizar, a partir desta concepção na qual o desenho pode ser compreendido como uma forma de linguagem e forma de interpretação da realidade social e natural como bem assinala Bortoletto (2008) acerca dos postulados bakhtinianos acerca da ideologia, a fluidez como as questões e elementos ideológicos se estabelecem e modificam o signo, seja através da transmissão de idéias ou mesmo quando re-posicionados num discurso vinculado pela indústria cultural como parte de uma consciência social do sujeito. Nesta perspectiva insurge outra relação a ser considerada neste estudo e que trata da análise do desenho infantil sob a égide do que nomeamos Indústria Cultural.

Para considerar a inter-relação desenho infantil – indústria cultural é preciso, inicialmente, identificar as premissas que compõem esta segunda categoria, implicando significações que possam nos auxiliar nesta discussão. Utilizado pela primeira vez em 1947, por Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), filósofos e sociólogos alemães, o termo Indústria Cultural foi utilizado para definir a conversão de cultura em mercadoria, realçando o uso dos veículos de comunicação na disseminação de idéias da classe dominante para o controle da população. Sob esta ótica, Viana *apud* Santos (2005) informa:

“A Indústria Cultural produz uma padronização e manipulação da cultura, reproduzindo a dinâmica de qualquer outra indústria capitalista, a busca do lucro, mas também reproduzindo as idéias que servem para a sua própria perpetuação e legitimação e, por extensão a sociedade capitalista como um todo”. (VIANA *apud* SANTOS, 2005, p. 39)

Consubstanciando esta análise acerca da Indústria Cultura trazemos à baila os estudos de Sodré (1988), que reafirma a noção de mercadoria sob a qual a informação se apresenta. Para este autor, este sub-campo, também nomeado de “cultura de massa” por alguns autores, como Roland Barthes e Edgar Morin, ou

“indústria da consciência” por Hans Magnus Enzensberger, se constitui sob a égide dos aparentes caráter “neutro” dos conteúdos informativos e do “livre arbítrio” do receptor, ambos condicionados pela forma cultural do emissor, este último definido por este autor como sendo o *medium*.

Embora os conteúdos da cultura de massa (filmes, anúncios publicitários, *shows*, etc.) reiterem as velhas mitologias do bem e do mal, da verdade e da mentira, etc., o modo de produção (e de eficácia) deste sub-campo está em sua forma – tautológica, repetitiva, mágica – que produz um real próprio (modelos, simulações), capaz de invadir discursivamente a vida cotidiana, provocando a adesão dos consumidores a seus enunciados. (SODRÉ, 1988, p. 87)

Destarte, entrecruzam-se nos elementos da visualidade, evidenciados nestes conteúdos entre os quais podemos incluir os desenhos animados, a incidência de uma linguagem visual incrementada de significações e estereotípias que tangenciam a construção e solidificação de uma imagem corporal, dentre outras, que realça o belo, o longilíneo, a moda, como sendo lugar comum sobre o qual devem transitar os indivíduos e sua comunicação com o grupo.

Solicitados a todo momento a abolir referências sociais e pessoais ancoradas em visões de mundo e estruturas de conhecimento rígidas, muitos indivíduos descobrem que a condição essencial para fazer parte da sociedade midiática, que vive da exibição e do espetáculo, é adotar as regras do seu jogo, o que implica a adoção de características flexíveis e fluidas em que toda e qualquer experiência adquire os aspectos da oscilação. Está pronto o cenário para a instituição de cânones corporais ideais e sua comercialização. (COUTO, 2000, p.142)

Nesta perspectiva, cabe direcionar o olhar sobre as questões que tangenciam o universo dos desenhos animados, já que estes são produtos de uma Indústria Cultural sendo, deste modo, uma forma de divertimento onde perpassam conteúdos simbólicos gerados em sua maioria por uma indústria estrangeira, salvaguardando apenas poucas produções brasileiras, e direcionados ao público, especialmente, ao infantil, açambarcando também a faixa etária que circunscreve a adolescência. No tocante a escassez de produções nacionais de desenhos animados Siqueira (2002) atenta para o fato de que tal característica impinge “padrões culturais e de consumo”

não oportunizando espaço para elementos típicos da cultura brasileira. Conforme o excerto abaixo, é possível compreender a análise desta autora acerca desta questão

Esse quadro é pertinente em um contexto cultural que cada vez mais se expressa como “globalizante” e no qual a televisão revela sua importância, na medida em que a imagem assegura espaço como elemento fundamental na cultura. Nesse contexto, a metáfora “aldeia global”, traçada por Marshall McLuhan, ganha novos contornos, em que a imagem se torna predominante como forma de comunicação e de transmissão de informação. (SIQUEIRA, 2002, p. 109)

Configurado como elemento de sedução para as crianças (Santos, 2010, p. 43) o desenho animado é considerado por diversos autores, dentre os quais Marinho (1992) e Kindel (2003) um herdeiro direto das histórias em quadrinhos, surgindo no início do século XX, juntamente com o cinema e agregando em sua ambiência além de atributos tais como som (efeitos e trilha sonora), imagem, cor e ação um caráter lúdico e humorístico que atrai não apenas as crianças mais a um público mais abrangente.

Nesta relação, os desenhos infantis da figura humana assumem em seu traço desenhístico o viés ideológico de uma sociedade, contribuindo para “formar a consciência dos agentes do processo produtivo, levando-os a reconhecer um centro, o suposto lugar da verdade, e a desconhecer os descaminhos, os *outros* da ideologia”. (Sodré, 1988, p.68)

Tais implicações codificam a reinterpretação do mundo imagético, nesta análise orientada para o desenho da figura humana, considerando-o um reflexo das circunstâncias materiais de uma sociedade. Assim, na perspectiva do desenho enquanto linguagem e como forma de apreensão do mundo e do conhecimento, este é focalizado como veículo de representações que ao mesmo tempo desvela valores, preferências, afetos, por outro lado, encobre contradições refletindo “modelos de minorias hegemônicas, ao invés da realidade da vida popular.” (Rangel, 1998, p. 78)

As idéias incorporadas ao que se representa não são todas aquelas que circulam na sociedade, mas apenas as da classe que, num certo

momento histórico, é dominante. Essas questões teóricas aplicam-se ao desvelamento. da formação e representação do processo avaliativo, no qual permanecem os reflexos da seletividade e elitização escolar e social. (Ibidem)

Sobre a influência dos desenhos animados o público infantil, faz refletir em seu repertório cultural no qual a linguagem gráfica do desenho está incluída, conceitos, aprendizagens, informações que são processadas e incorporadas ao seu modo de vida e pensamento.

O desenho animado, como qualquer outra produção cultural (relações com pai, mãe, irmãos, escola, professor, colega entre outros), faz parte do contexto e é fonte de informação para as crianças, mas a maneira como elas (as crianças) internalizam os conceitos veiculados e os aplicam em ações é algo que não se pode prever a priori, só podendo ser entendida através de relações estabelecidas com os vários aspectos culturais com os quais elas (as crianças) não só se confrontam, como incorporam, negam ou reconfiguram pela linguagem. (BORTOLETTO, 2008, p.85)

Outra perspectiva acerca do desenho animado ancora-se na relação deste com a concepção de herói que atravessa o contexto infantil. Para Salgado (2005) este tipo de desenho fomenta os ideais de heróis e suas condutas nas brincadeiras infantis transformando-as e adaptando-as. No nosso entendimento tal fomento vai além, se ampliando também nas diversas esferas do mundo infantil, açambarcando, além dos contextos lúdicos, aqueles nos quais o desenho se inscreve, ou seja, na linguagem gráfica visual e para além desta ramificando-se em outras formas de condutas e expressões comunicacionais das crianças. Como aponta a autora:

“Competir, vencer e poder – metas a serem perseguidas por crianças que escapam da tela da TV, dos *cards* e dos *games* para fazer parte da vida das crianças de carne e osso, penetrando em seu imaginário e participando de seus ideais” (SALGADO, 2005, p.1).

Na construção destes intertextos as crianças reelaboraram e polifonizam as concepções que adquirem a partir da audiência e assimilação dos desenhos animados. Mesmo que influenciados por estes é importante sublinhar que cada

criança trará, no seu traço desenhístico, uma forma singular de perceber e demarcar as particularidades destes a partir de suas próprias circunstâncias sócio-culturais.

Com base no aporte teórico estabelecido até aqui, e que demarca esta pesquisa, será apresentada no capítulo subsequente a análise que se constituiu a partir dos dados recolhidos, ou seja, os desenhos da figura humana produzidos por crianças, alunos do 5º ano de uma escola pública rural do município de Feira de Santana, que foram organizados em categorias conforme os elementos e traços apresentados no conjunto do desenho produzido.

CAPÍTULO III

A REDE EMPÍRICA

3.1. Vamos desenhar uma figura humana?

A preparação formal para a coleta dos dados constituiu-se de um momento ímpar para o desenvolvimento deste estudo, isto porque, seria importante desenvolver com o grupo de alunos uma estratégia na qual a postura do pesquisador não manifestasse atitudes, palavras, comentários, dentre outros, que pudessem interferir na ação de figurar. Era preciso deixar que os alunos desenhassem os corpos a partir de uma perspectiva própria e única, que revelassem no traço e no conteúdo grafado, as representações sociais que eles possuíam da figura humana, a fim de que fosse possível, em uma etapa posterior, desvendar aspectos deste desenho que estivessem implicados nas produções gráficas.

Nesta direção, optei por desenvolver esta atividade logo no começo da aula, quando ainda não havíamos iniciado as atividades curriculares definidas para aquele encontro. Tal preocupação configurou-se por entender “que a relação que vincula a emissão das mensagens estão, necessariamente, vinculadas às condições contextuais de seus produtores”. (Franco, 2005, p. 13) Nesta perspectiva, iniciei a proposta com um simples e objetivo convite: *Vamos desenhar a figura humana?*

Alguns alunos, certamente, estranharam uma proposta de desenho naquele momento, isto porque, atividades nesta área geralmente se consolidavam no decorrer das aulas, após alguma explicação e/ou relacionada a outras disciplinas do currículo inerente ao 5º ano do Ensino Fundamental. Outros alunos, àqueles cuja idade cronológica estava acima da idade média caracterizada para a série, evidenciaram uma atitude negativa em relação ao desenho, comentando que não sabiam desenhar uma figura humana e que achavam difícil representar no papel uma imagem sobre esta temática. Esta última atitude corroborou com os estudos de Mèredieu (1974), Moreira (2009), Iavelberg (2008) dentre outros, que apontam o envelhecimento do desenho e, conseqüentemente, o seu fim a partir da adolescência.

Cabe, no entanto, assinalar que mesmo existindo diferentes atitudes em relação ao convite feito, todos os estudantes presentes neste dia, ao todo 27 alunos, 11 do

sexo masculino e 16 do sexo feminino, aceitaram meu convite inicial, fazendo seus desenhos. Tais desenhos configuram o *corpus* empírico deste estudo, constituindo o conjunto de dados a serem analisados.

No decorrer desta coleta de dados, elegi, como material empírico a ser considerado, os desenhos produzidos priorizando-os em detrimento a outras dimensões que se manifestaram durante a atividade. Uma destas dimensões, caracterizada pela comunicação verbal formalizada nos comentários informais realizados pelos sujeitos no decorrer da atividade, não foi catalogada, ainda que possa, em algum momento desta análise, emergir no sentido de anunciar compreensões que nos auxiliem nos estudos desta pesquisa.

Tal escolha, baseada no que Aguiar (2004) expõe, buscou considerar o material simbólico inerente à linguagem gráfica dos desenhos no que ele expressa, já que para esta autora “melhor que a fala, os desenhos podem expressar sutilezas do intelecto e afetividade, que estão além do poder ou liberdade da expressão verbal” (Aguiar, 2004, p.13).

3.2. Construindo e evidenciando as categorias

Após a atividade de figurar que originou o conjunto de desenhos sobre a figura humana, realizei um exercício de aproximação dos dados, no qual objetivei conhecer as mensagens neles contidas. Sabendo que ao eleger a Análise de Conteúdo, opção metodológica deste estudo, o ponto de partida é a mensagem, seja ela verbal, gestual, figurativa, dentre outros, debruçei-me sobre os desenhos, olhando-os sob a perspectiva de que estes expressam um significado e um sentido, que apontam para o entendimento de um sujeito que se inscreve naquele dado, elaborando representações sociais durante o processo no qual linguagem, pensamento e ação são entrelaçados.

Este debruçar ocasionou o meu aprofundamento, enquanto pesquisadora, sobre os dados empíricos, implicando uma operação classificatória e comparativa, na qual se tornou necessário o entendimento de similitudes e diferenças, fomentando uma

atividade intelectual de abstração que se coloca no instante em que tentamos classificar, objetivar e organizar um discurso. Tal ação, em acordo com os estudos piagetianos, é trazida à baila por Franco (2009), numa perspectiva de provocações indagativas.

Vejamos o conjunto de problemas concretos que se colocam, sem cessar no âmbito do espírito deste movimento: o que é? E, é mais ou menos? Onde? Quando? Por que motivo? Com que objetivo? Com? Etc. Nós constatamos que nenhuma destas questões possam ser respondidas de um agrupamento pré determinado e/ou previsível. Portanto, esses agrupamentos devem ser elaborados a partir de imagens dadas separadamente, de modo que possa urgir suas sucessões... Apesar de suas limitações... Esta é a maneira de reconhecer efetivamente a atitude do analista no sentido de saber compreender uma situação. É necessário que o pesquisador compreenda e assuma a idéia da história, antes de investir na realização da tarefa! (PIAGET *apud* FRANCO, 2009, p.17)

Esta relação instituída entre os objetos de análise consubstanciados nos desenhos, o processo de conhecimento e posterior classificação dos dados resultou na organização dos 27 desenhos em cinco categorias, conforme apresentado na Tabela 2. Tais categorias, definidas a *posteriori*, e nomeadas de acordo com a freqüência dos desenhos apresentados, constituíram-se a partir da observância de regularidades gráficas apresentadas nos desenhos, o que possibilitou o reagrupamento dos dados a partir de elementos comuns que emergiram das representações gráficas, assim como de algumas idiosincrasias que se destacaram.

Ainda acerca dos dados categorizados, apresentam-se nas Tabelas 3 e 4 os dados quantitativos organizados de forma a fornecer um panorama geral em relação à idade e gênero dos alunos e suas escolhas desenhísticas em relação ao desenho da figura humana. Tal enquadramento será retomado durante a análise das categorias, com o propósito de lastrear algumas das reflexões propostas nesta pesquisa.

Tabela 2: categorias de análise dos desenhos (quantidade, percentual e identificação)

CATEGORIA	QUANTIDADE DE DESENHOS	PERCENTUAL	IDENTIFICAÇÃO
Vestidos longos e/ou cor de rosa	11	40,75%	Conjunto 1
Figuras humanas no contexto	02	7,4%	Conjunto 2
Figuras humanas geométricas	04	14,81%	Conjunto 3
Casais	05	18,52%	Conjunto 4
Figuras humanas peculiares e singulares	05	18,52%	Conjunto 5
TOTAL	27	100%	

Fonte: CORREIA, 2011

Tabela 3: Relação categoria/idade

CATEGORIA \ IDADE	IDADE					TOTAL
	10	11	12	13	14	
Vestidos longos e/ou cor de rosa	06	02	01	02	00	11
Figuras humanas no contexto	01	01	00	00	00	02
Figuras humanas geométricas	01	03	00	00	00	04
Casais	02	00	01	02	00	05
Figuras humanas peculiares e singulares	01	02	01	00	01	05
Total	11	08	03	04	01	27

Fonte: CORREIA, 2011

TABELA 4: Relação categoria X gênero

CATEGORIA \ GÊNERO	GÊNERO		TOTAL
	MASCULINO	FEMININO	
Vestidos longos e/ou cor de rosa	02	09	11
Figuras humanas no contexto	00	02	02
Figuras humanas geométricas	03	01	04
Casais	02	03	05
Figuras humanas peculiares e singulares	04	01	05
Total	11	16	27

Fonte: CORREIA, 2011

Sinalizo, entretanto, que, devido a questões éticas, o sigilo de autoria dos desenhos foi preservado. Assim, para identificá-los foram criados códigos (números e letras) que representarão o universo categorial ao qual cada figura pertence, sendo desta forma reconhecidos e analisados. Os números representam o conjunto categorial e as letras cada elemento deste conjunto.

Assim sendo, após evidenciar tal aspecto, passo a descrever e analisar, à luz da literatura consultada durante o estudo, os dados coletados a partir dos desenhos produzidos.

3.3. Apresentando os desenhos da figura humana: descrevendo e analisando as categorias

3.3.1. Vestidos longos

Correspondendo a maior parte dos desenhos produzidos, esta categoria evidencia aspectos que circunscrevem elementos relativos ao vestuário e suas particularidades. Escolhido como temática preferida por 11 dos 27 alunos, os desenhos nos quais o vestido longo é apresentado evidenciam uma relação linear entre corpo, imagem corporal e a construção de uma pedagogia corporal vinculada a “embalagens” traduzidas nas formas, modelos e tipos de vestimenta.

O que, no entanto, pode nos mostrar, ou nos dizer, um conjunto de desenhos da figura humana cujo principal atributo é, se não o próprio corpo, aquilo que o envolve? Que aspectos indizíveis, ao menos numa observação menos apurada lastreiam estas produções gráficas? Tais questionamentos facilitam a realização de uma análise indutiva que nos auxiliará na abertura das portas, as quais nos darão acesso aos fenômenos imbricados nestes e nos outros conjuntos desenhísticos.

Sendo assim, rememoramos, a partir do comentário feito por um dos alunos ao visualizar a produção gráfica de seu colega, um aspecto contextual relacionado ao período de coleta dos dados e que diz respeito a um programa de televisão

novelístico que estava sendo exibido à época da atividade. Tratava-se do remake¹⁴ da novela *Ti-ti-ti* exibida pela emissora de televisão Rede Globo, no horário das dezenove horas. Seu enredo é construído a partir da rivalidade de seus protagonistas (Jaques Laclair e Victor Valentim), ambos estilistas, em torno das questões que circundam o mundo da alta costura. Esta temática corrobora para que sejam apresentados, no decorrer da trama, uma infinidade de modelos de vestidos exuberantes (Figuras 17 e 18), cujo estilo apresentam um tipo característico implicado nos longos adornados, compostos de saias fartas, estilo princesa que anunciam um tipo de moda que reverencia os contos de fada presentes no imaginário infantil. Nesta direção, em sua fala, o aluno ao ver o desenho, observa: *“Este vestido é um dos vestidos desenhados por Jaques Laclair”!*



Figura 17: Croqui de um dos vestidos utilizados na novela Ti-ti-ti

Fonte: <http://www.google.com.br/imgres>



Figura 18: cena da novela Ti-ti-ti em que aparece um dos vestidos criados pelo protagonista

Fonte: <http://www.google.com.br/imgres?>

¹⁴ **Remake** é o nome de que comumente se dá a novas produções e refilmagens de filmes, telenovelas, jogos, seriados ou outras iniciativas do gênero de ficção. É quando se produz novamente uma história já conhecida do público e que já tivera uma produção anterior, ou mesmo mais de uma com ajustes mais modernos e tecnológicos. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Remake>

A análise desta categoria delinea, por conseguinte, duas perspectivas a serem consideradas neste estudo: a primeira liga-se às questões relativas ao imaginário infantil, campo teórico explorado em diversas pesquisas, dentre as quais, a apresentada por Ferreira (2003) da qual retomamos de forma particular neste estudo, visto que apresenta o universo da imaginação como produto social, que se reflete, no desenho da criança, através da figuração resultante de um processo de interpretação do ambiente cultural, da realidade conceituada. “A imaginação cria, da realidade presente, uma outra realidade” (Ferreira, 2003, p. 41).

Assim, no conjunto de desenhos onde figuram os modelos femininos com seus vestidos longos, insurgem significações próprias realçadas nos traços que se inspiram no universo feminino e que são trazidos para o universo do papel: cílios, boca sorrindo, a própria feminilidade tonalizada pela meiguice e comunicatividade, expressam uma imagem desenhada não de forma reflexa, mas tonificada por novas composições combinatórias, “fazendo surgir novas realidades: as realidades fictícias que também tem as suas próprias significações” (Idem, 2003, p. 42)

A segunda perspectiva, trazida à baila nesta categoria, liga-se as análises que recobrem o universo do papel da recepção da mídia pelas crianças e da televisão enquanto meio catalisador do imaginário infantil. Ao trazermos tais considerações, corroboramos com a afirmativa de que “as crianças imaginam enquanto vêem televisão e depois recriam as imagens da TV no seu faz-de-conta, elaborando-as e fazendo-as suas” (Girardello, 2005, p.4). Com isso, as histórias e imagens da mídia televisiva, bem como as estéticas por este meio produzidas, foram evidenciadas nestes desenhos.

Outro aspecto, a ser referenciado neste estudo, retoma as informações inscritas no âmbito quantitativo, evidenciadas na tabela 04. No escore desta categoria, observa-se que dos 11 desenhos produzidos, 09 foram feitos por meninas e 02 por meninos. Tal dado leva-nos a supor que este é um desenho cuja tipificação da figura humana viesada por um contexto romântico, ingênuo, perfeito em última instância, é caracterizadamente uma opção de escolha das meninas. Este dado é revelador à

medida que nos leva a refletir sobre que tipos de representação da figura humana as meninas elegem como favoritas e por que o fazem. Nesta direção, percebemos a sutileza das relações de gênero também no conjunto destes desenhos, estabelecendo limites entre o que é desenho de menina e o que circunscreve o ato de figurar dos meninos, distinguindo como ambos estão “percebendo e representando as influências sociais recebidas” (Gobbi, 1999, p. 144)

Ao trazermos para o campo empírico tal categoria e ao longo de sua análise, foi-nos possível observar que, havia dentro desta representação uma quantidade de desenhos, ao todo quatro deles, que apresentavam uma característica particular em relação ao conjunto: todas as produções traziam a figura feminina em seus vestidos longos, porém, tais vestimentas eram coloridas de rosa. Tal condicionante fez emergir dentro desta categoria um subconjunto composto por tais desenhos, ao qual nomeamos “Meninas de rosa”. Sobre este subgrupo serão evidenciadas algumas análises.

3.3.1.1. Meninas de rosa

Constituído por quatro dos 27 desenhos (Figuras 1-H, 1-I, 1-J, 1-L) este subconjunto chamou nossa atenção ainda antes de ser categorizado como tal. Isto se deu por conta de serem figurados no papel imagens de mulheres ou meninas-moças adornadas por seus brincos, colares, bolsinhas e cuja vestimenta tinham como aspecto comum a cor rosa e enfeites de flores que adornam e conferem ao modelo do vestido um elemento romântico, que traz à memória os vestidos das princesas dos contos de fada.

Mas o que pode significar um vestido rosa? Que simbolismo ele contempla e revela? Produzidos por quatro alunas, o conjunto apresenta as imagens do sexo feminino de cútis clara, cabelos loiros e olhos azuis. Um dos desenhos nos chama mais ainda a atenção pelo aspecto dos olhos em forma de coração (Figura 1-H). Esta característica, manifestada no signo sob este formato, pode sugerir uma idéia subjetiva, na qual a emotividade, afetividade e sensibilidade se vêm retratadas.

No tocante ao uso da cor nos desenhos infantis algumas pesquisas, Mèredieu (1995), Gobbi (1999), Aguiar (2004), dentre outras, apontam para o fenômeno cor como elemento complementar nas análises do grafismo infantil. Aguiar (2004) apresenta, acerca deste elemento, alguns estudos ocidentais no contexto da análise da personalidade, que consideram o significado das cores no campo simbólico. Sobre a cor rosa, analisada sob a égide da psicologia, esta autora esclarece:

O rosa é a cor da ilusão, da tentativa de apresentar uma imagem saudável do circundante; busca de ternura e também de permanência na condição infantil, o que pode denotar dificuldades em relação a acatar responsabilidades. (Aguiar, 2004, p. 57)

No entanto, ampliando as compreensões acerca da cor Mèredieu (1995) salienta que, ao escolher um tom para colorir seu desenho, a criança revela a interferência de uma multiplicidade de influências que se estabelecem a partir das relações das crianças entre si, destas com os adultos, ou ainda com a cultura e os parâmetros sociológicos. Assim, seus estudos afirmam que “só se compreende o valor existencial de uma cor recolocada no contexto desenho-autor-meio, no campo das tensões e das oposições formais, interiores e sociais” (Mèredieu, 1995, p. 65).

Apoiando-me nesta orientação teórica apresentada por esta autora, considero que tais interferências orientam as escolhas no que concerne ao uso de determinada cor em detrimento de outras. No caso específico do rosa, ponto de análise deste conjunto de desenhos, parece-nos importante referenciar o seu uso como uma tonalidade caracterizadamente preferida por meninas, um gosto adquirido, provavelmente, em casa e cuja orientação afirma ser o rosa uma cor feminina.

Reforçando este estereótipo, podemos encontrar na mídia uma diversidade de desenhos animados que apresentam personagens femininas representadas pela figura da menina vestida de rosa. Uma destas figuras transita, por exemplo, no seriado americano exibido em canal aberto intitulado “Meninas superpoderosas” (Figura 19), grupo composto por três irmãs nascidas com poderes sobre-humanos que travam suas batalhas contra monstros a fim de salvar o mundo e a cidade onde vivem.



Figura 19: Meninas Superpoderosas

Fonte: <http://ostrapalhado.blogspot.com/2009/05/fotos-das-meninas-super-poderosas.html> acesso em 20/07/2011

Chama nossa atenção a menina vestida de rosa do grupo “Meninas Superpoderosas”, nomeada Florzinha, personagem líder do trio (Figura 20). Ruiva, usando um laço vermelho na cabeça, ela traz em sua personalidade traços que congregam a sinceridade e a amabilidade, além de ser a sonhadora do grupo. Estas características coadunam com as referências culturais construídas em torno da tonalidade rosa, uma cor que a maioria das meninas utiliza desde o nascimento, presentificando-se nas roupas, adereços, acessórios, brinquedos, dentre outros aspectos e que habita o mundo sensorial feminino como simbologia que traduz o referencial deste universo em oposição ao masculino.

Esta “conduta rosa” pode, inclusive, ser relativizada nos jargões que constantemente as pessoas utilizam para descrever situações do seu cotidiano. Expressões como “Meu mundo é cor de rosa”, ou “Estou vivendo um sonho cor de rosa”, revelam um pensamento alicerçado nos aspectos simbólico-positivos que a cor em epígrafe anuncia, ainda que não devamos, como bem adverte Mèredieu (1995, p. 65), nos satisfazer “com uma simbologia tão sumária e tão parcimoniosamente repertoriada.”



Figura 20: Florzinha – personagem do desenho animado “Meninas Superpoderosas”

Fonte: <http://www.desenhosparaorkut.com.br/desenho-das-meninas-super-poderosas-3/>
Acesso em 26/07/2011

Destarte, re-colocando em perspectiva este conjunto de desenhos nas quais as figuras femininas apresentam-se envoltas em suas vestes rosa, adornadas com flores e segurando bolsinhas, intuímos que a opção por esta cor, no grupo de desenhos, coloca em evidência um dos aspectos de estereotipia revelado nos desenhos infantis, em especial, naqueles produzidos por meninas.

Categoria 1

Vestidos longos e/ou cor de rosa - 11 desenhos



Figura 1 - A

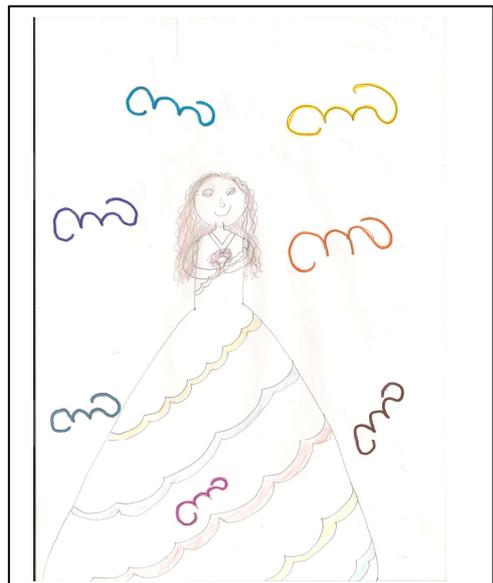


Figura 1 - B



Figura 1 - C

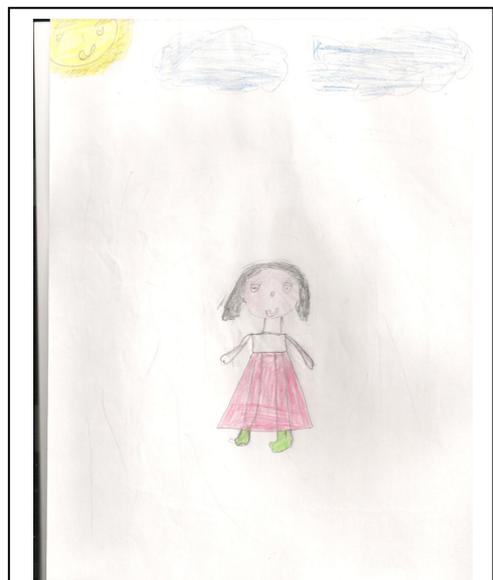


Figura 1 - D



Figura 1 - E

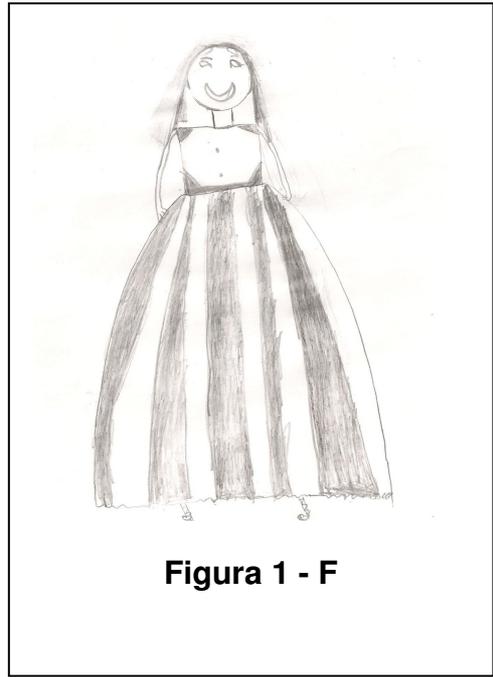
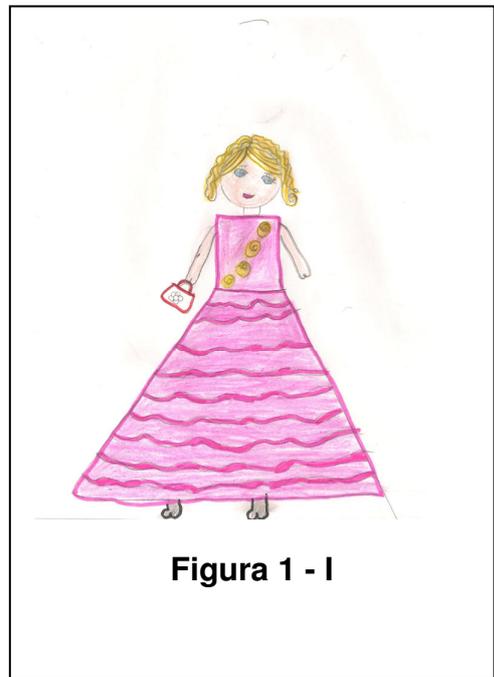


Figura 1 - F



Figura 1 - G

Subconjunto da Categoria 1
Vestidos longos e cor de rosa - 4 desenhos



3.3.2. Figuras humanas no contexto

Como preâmbulo a este item categorial, considero oportuno retomar o contexto sob o qual foram coletados os desenhos que serviram de base empírica para a pesquisa. Como já delineado anteriormente, o convite do pesquisador ao grupo de alunos foi “*Vamos desenhar a figura humana?*” Em resposta a esta solicitação o que era esperado seria o desenho da temática “Figura humana” como protagonista principal e único da atividade figurativa. No entanto, 02 dos 27 desenhos (Figuras 2-A e 2-B) representaram o corpo dentro de um contexto, fato este que fez emergir, no conjunto de dados, esta categoria.

O que, no entanto, pode representar figuras humanas situadas dentro de uma composição desenhística? O que pode nos informar? Que diálogo, ainda que disfarçado em meio às paisagens representadas no espaço gráfico, é possível indicar acerca deste conjunto?

Poderíamos conduzir tal análise considerando, apenas, os postulados de algumas teorias acerca do simbolismo espacial que utilizam o desenho infantil como valioso instrumento de diagnóstico e ajuda terapêutica. Um exemplo deste tipo de utilização do grafismo infantil consiste na divisão do desenho em partes de acordo com sua colocação na folha de papel. Seria possível, ainda, evidenciar aspectos que tangenciam o cenário gráfico, imputando a este a característica de projeção na qual as crianças deslocam “a imagem que tem de si mesma, de seus pais e de tudo aquilo que a rodeia” (Aguilar, 2004, p.63).

Desta forma, se este fosse um estudo baseado na investigação psicológica ou psicodiagnóstica do desenho, seguir tais caminhos evidenciariam uma leitura e interpretação do que está latente na composição gráfica destes alunos pautada sob uma perspectiva teórica adversa à apresentada nesta pesquisa, ainda que, em certos momentos da análise teórica tenhamos nos reportado aos estudos de avaliação cognitiva, utilizando desenhos para evidenciar aspectos de nosso objeto de pesquisa: o desenho da figura humana.

Saliento, entretanto, que tomar uma direção diferente nesta análise não implica admitir que tais interpretações, circunscritas ao universo da Psicologia e áreas afins, sejam inoportunas ou mesmo desnecessárias. A nosso ver são importantíssimas na medida em que auxiliam diversos profissionais, a exemplo dos educadores e pessoas que convivem com as crianças e/ou adolescentes, a compreender o seu mundo, já que os desenhos revelam material de vida.

(Re)encaminhemos então, após estas considerações, o olhar para o conjunto de desenhos desta categoria. Uma primeira análise evidencia a figura humana, temática principal do desenho, disposta no cenário figurativo e cuja expressão evoca sentimentos de alegria, satisfação, dentre outros. As vestes coloridas, especialmente as da Figura 2-A, trazem a simbologia do coração, elemento cujo significado cultural é traduzido pelo amor, afeto. A Figura 2-B apresenta também outro elemento em seu vestuário, as flores, que denotam um significado cultural similar aos corações que enfeitam a Figura 2-A.

O nosso olhar agora “pousa” sobre o cenário no qual estão as figuras humanas. Como ele é? Que mensagens emitem? Percebo a organização dos elementos que o compõem: nuvens e grama (Figura 2-A), flores, peixes, água, frutas, sugerindo um piquenique à beira de um lago (Figura 2-B), e observo que estes dimensionam um espaço, um mundo perfeito, acolhedor, no qual tudo concorre para que as meninas, protagonistas principais do desenho, sejam felizes.

O que se observa, considerando o conjunto em sua totalidade, é que tais composições podem ser referenciadas como desenhos padrão, um tipo de figuração na qual a criança reproduz no papel um mundo perfeito, harmônico e que difere, na maioria das vezes, de uma realidade contextual. Tal tipificação desenhística, muito utilizada nos desenhos de escolares, como nos informa Lavelberg (2008), agrega uma infinidade de configurações imantadas por um código simbólico-cultural que apresenta, através da linguagem gráfica do desenho, uma perspectiva social hegemônica e ideológica na qual as contradições não se revelam.

Com esta discussão objetiva-se chamar atenção para o universo desenhístico da criança e o coeficiente ideológico que transita neste território. Como já mencionado, não raro observam-se nas produções gráficas destes sujeitos elementos que transcrevem uma expressão simbólica, associando uma paisagem simetricamente perfeita, formalizada nos processos de categorização social às interpretações da realidade social que são adequadas aos repertórios culturais dos indivíduos, forjando, no âmbito cotidiano, as consciências individuais (Bortoletto, 2008).

Nesta direção, ainda é possível estabelecer considerações acerca deste esquema figurativo nos quais paisagens “clichês”¹⁵ acondicionadas em uma realidade difusa são produzidas em sua maioria por escolares do sexo feminino (Tabela 04). Em nosso estudo, esta dimensão foi verificada já que ambos os desenhos foram produzidos por meninas, sendo que este fato pode sugerir uma vinculação deste tipo de composição com as escolhas desenhísticas deste gênero. No entanto, acredita-se, neste momento, não ser possível esclarecer quais motivos concorrem para a efetivação de tal escolha para não correr riscos de tornar este trabalho interpretativo unívoco e generalizante, ainda que o mesmo objetive abrir caminhos de investigação, indicando possibilidades de esclarecimento.

Assim, uma destas possibilidades interpretativas pode estar relacionada a determinadas influências às quais a criança é passível e que vivencia através de códigos e convenções socioculturais de representação. Desta forma, os desenhos femininos podem ser identificados pelos conteúdos onde meiguice, delicadeza, dentre outras características, confrontam-se diretamente com os desenhos de meninos, relacionados às características dadas por uma realidade imediata e contextual.

¹⁵ Este termo tem como objetivo re-ligar nossos estudos em torno das questões relacionadas à estereotipia nos desenhos infantis. Nossa compreensão acerca do lugar comum que determinadas temáticas assumem no contexto das representações gráficas infantis corrobora com os constructos teóricos de Mèredieu (1995, p. 102) ao afirmar que “ a conduta da criança- tanto no plano gráfico como em outros domínios – comporta clichês, citações, imagens emprestadas”.

Categoria 2
Figuras humanas no contexto- 2 desenhos



Figura 2 - A



Figura 2 - B

Fátima Suely Barbosa da Silva Correia

3.3.3. Figuras humanas geométricas

É fato amplamente estudado e comprovado por vários teóricos, já devidamente referendados nesta pesquisa, de que o desenho da criança, a partir dos 8 anos de idade, apresenta mudanças significativas em relação às fases anteriores. Uma destas mudanças diz respeito ao surgimento de um desenho pensado e elaborado, que se opõe à espontaneidade do traçado gráfico. Este fato é demonstrado pela atitude hesitante e insegura de muitas crianças que, ao desenhar, apagam suas figuras e mesmo utilizam instrumentos como a régua e outros que podem ajudá-la a dar um acabamento perfeito às suas imagens desenhísticas.

Concerne a estas considerações iniciais, apresentamos, dentro do sistema categorial que compõe este estudo, o conjunto de desenhos ao qual nomeamos de figuras humanas geométricas (04 dos 27 desenhos), visto que a composição destas imagens corporais se baseou, essencialmente, em conectar tais formas (círculos, triângulos, quadrados, retângulos) de maneira a transformá-las em corpos humanos. Tais conexões podem sugerir e evidenciar uma diversidade de aspectos que se ligam tanto aos fatores endógenos do desenvolvimento do desenho quanto aos fatores exógenos, que transitam e refletem-se no grafismo destes escolares.

Para tanto, retomamos algumas informações postas por Mèredieu (1995, p.15) acerca do desenho infantil e seu desenvolvimento. Para esta autora, o desenho infantil procede assim de “formas simples: círculo, quadrado, triângulo (...) elementos que, combinando-se, geram as diversas figuras do vocabulário infantil”. Nesta direção, parece-nos que o desenho com a utilização de formas geométricas denuncia uma espécie de “primitividade” do traço gráfico, na qual a criança avança em seu repertório pictórico até chegar à etapa de realismo, período no qual os desenhos mantêm uma proximidade estilística com os objetos da realidade.

Nesta perspectiva, é importante considerar o desenho como um instrumento que pode auxiliar no sentido de analisar as demandas que se referem ao desenvolvimento do traço gráfico. No caso específico desta categoria, é possível supor, no entrecruzamento dos dados quantitativos que apontam em relação à idade

dos autores das figuras humanas sob forma geométrica, uma variação de idade entre 10 e 11 anos, conforme dados demonstrados na Tabela 3. Este aspecto pode evidenciar que os traços desenhísticos e figurais ainda estão circunscritos aos esquemas nos quais as formas, justapostas, evidenciam uma imagem.

Tomando por base os estudos de Wechesler (2002) é possível considerar as questões que se relacionam à influência cumulativa dos estágios do desenvolvimento cognitivo no desenho da figura humana, que tende a evoluir de acordo com o crescimento intelectual da criança. Para esta autora, esta sequência aconteceria da seguinte forma:

(...) primeiramente, a figura humana seria representada por meio de formas geométricas fechadas, depois por formas geométricas abertas, a seguir o desenho de uma figura humana seria representado de forma segmentada e, finalmente, a caracterização da figura seria realizada sem maiores quebras, tendo traços contínuos delineando as partes do corpo humano (Wechesler, 2002, p. 30).

No entanto, outras interpretações recorrentes insurgem no escopo desta análise à medida que observamos, nos desenhos, a representação da figura humana na qual a imagem chapada, estática, sem sugestão de movimento pode implicar na tentativa da criança em esconder-se atrás de formas geométricas por não possuir/dominar os recursos gráficos que a auxiliem a traçar, no plano do papel, uma figura humana que se aproxime dos modelos corporais no que tange aos seus aspectos físicos, aproximando-se, com isso, das representações gráficas usuais do meio ambiente sociocultural.

Cabe ressaltar, porém, que tal interpretação não configura um entendimento globalizado destas figuras, já que observamos, em alguns desenhos que compõe esta categoria, detalhes como o formato das mãos e dedos, que insinuam o esforço de aproximação destas figuras com os cânones do corpo humano comumente observados nos desenhos de escolares nesta faixa etária. Este aspecto pode ser observado nas Figuras 3-A, 3-B e 3-D. Nestes casos, nota-se um esforço do

desenhador em atender aos padrões da realidade visual, ainda que este esforço não atenda, literalmente, a tais padrões.

*Categoria 3**Figuras humanas geométricas- 4 desenhos***Figura 3 - A****Figura 3 - B****Figura 3 - C****Figura 3 - D**

3.3.4. Casais

Assim como a categoria *Figuras humanas no contexto*, este grupo constituiu-se no *corpus* de dados, a partir da observação dos elementos comuns que caracterizam as representações gráficas produzidas e as evidências de um conteúdo emergente que se liga, diretamente, à temática que orientou o desenho: A figura humana agora se desvela a partir de uma associação desta no contexto das relações entre as pessoas, ao qual denominamos aqui de “casais”.

A relevância da temática, apresentada em 05 dos 27 desenhos, prefigurando um percentual de 18,52%, conforme Tabela 2, segunda maior frequência em termos quantitativos, coloca em perspectiva o interesse pelo corpo interagindo socialmente com o outro. Tal particularidade se vê repercutindo nas composições gráficas do grupo de escolares.

O cerne das análises que circunscrevem este grupo de desenhos pode ser apresentado a partir de um conjunto de evidências que compõem o universo pesquisado, no qual está um grupo de escolares, pré-adolescentes, cuja idade varia entre 10 e 14 anos. Destaca-se também, colocando em perspectiva apenas os dados quantitativos que referendam esta categoria, que há uma congruência no que se relaciona aos autores dos desenhos e o gênero: 02 desenhos foram produzidos por meninos e 03 por meninas. Tal fato indica que, nesta categoria, as escolhas não estão relativizadas a partir de uma ótica sexista.

Contemplando o grafismo apresentado nestas figuras observamos que o grupo de escolares manifesta através de seus traços as relações com o outro conduzindo sua percepção para o território da afetividade, estabelecendo, nas relações com seus pares, laços que denotam as preferências, amizades, dentre outros aspectos que concernem seu espaço como sujeito no mundo. Desta forma, pode-se afirmar que os desenhos, registros imediatos de uma sensibilidade, anunciam, neste conjunto, aspectos idiossincráticos de uma etapa do desenvolvimento físico, cognitivo e emocional humano: o limiar da adolescência.

Observa-se, considerando esta perspectiva, figuras de casais de mãos dadas (Figuras 4-A e 4-C), re-ligando o indivíduo ao outro. Também os aspectos físicos do corpo humano circunscritos às mudanças físicas ocorridas na adolescência são grafados nos desenhos. A Figura 4-A, produzida por uma menina de 13 anos, torna-se um exemplo deste caráter: um casal jovem, no qual o garoto já traz no rosto os sinais da puberdade, tendo a barba como referencial, traço gráfico também presente na figuras 4-D e 4-E, e a garota com suas vestes (mini blusa e mini saia) advogando uma moda tão comum entre as jovens e adolescentes.

Ainda neste campo que concerne à puberdade, pode-se supor que nesta categoria, a sexualidade seja um referencial a ser considerado. No entanto, esclarecemos que este aspecto, inerente ao ser humano deve ser analisado conforme uma compreensão que ultrapasse a linha tênue entre sexualidade e as questões biológicas, evitando, com isso, um posicionamento reducionista. Tal postura seria insuficiente para explicar a amplitude de significações culturais historicamente construídas acerca da temática. Desta forma, concordamos com Nunes (1997) ao afirmar que:

A sexualidade é uma das mais importantes e complexas dimensões da condição humana. Mormente no mundo atual estamos continuamente assediados por um “ambiente sexual” que se manifesta nos mecanismos de sustentação da sociedade capitalista ocidental. (Nunes, 1997, p. 51)

Considerando este aspecto, enumeramos alguns pontos que, a nosso ver, evidenciam as conotações no âmbito da sexualidade humana que insurgem em meio ao ambiente desenhístico. Um destes aspectos se refere ao contorno dos olhos e a expressividade que estes comunicam. Para Aguiar (2004) devido ao despertar da sexualidade, os olhos podem ser desenhados sem pupila, como é o caso da Figura 4-D, ou com óculos (Figura 4-E) ou ainda anormalmente pequenos ou inexistentes (Figura 4-B). Esta autora ainda acrescenta que, são observadas diferenças nos olhos desenhados por meninas, que se esmeram em embelezá-los (Figura 4-A) e por meninos que representam os olhos de forma natural e funcional (Figuras 4-C e 4-E).

Outra perspectiva de análise a ser considerada neste conjunto refere-se a postura corporal que advém dos casais desenhados. Como já mencionado anteriormente, encontramos casais de mãos dadas (Figuras 4-A, 4-C e 4-D) como também outras posturas que apreendem nosso olhar. Um destas posturas é a apresentada na Figura 4-B. Feita por uma menina de 10 anos a imagem mostra um casal dentro de um contexto (uma paisagem com elementos da natureza) e cuja postura corporal põe em evidência as mãos ocultas como se estivessem dentro do bolso.

Esta forma diferenciada de recolocar a figura humana no papel evoca novas suposições que se concentram nas questões da maturidade intelectual, buscada pelo sujeito autor da Figura 4-B, que expressa traços de passividade, “própria de quem não está fazendo nada” (Wiggers, 2003, p.227), como também pode demonstrar o desejo de virilidade (Aguiar, 2004, p.46).

No escopo gráfico desta categoria ainda é importante referendar as roupas que envolvem as figuras humanas. Uma delas, que diz respeito à figura masculina, representada graficamente na Figura 4-E, ao trazer elementos da moda adotados pelos adolescentes (camiseta larga, na qual são posicionados símbolos de uma marca bastante conhecida e difundida entre eles, bermuda de duas tonalidades e acessórios como uma pequena bolsa com zíper, que se leva à cintura amarrada por uma cinta denominada pochete, e tênis) evoca os produtos da indústria cultural que são cobiçados pelo público desta faixa etária.

Tais observações religam nossa análise às questões relativas à Indústria Cultural e aos elementos de visualidade expostos nos desenhos da figura humana, fazendo reverberar nestes os padrões culturais e de consumo que incrementam e ajudam a construir e solidificar as estereotípias da imagem corporal.

Categoria 4
Casais - 5 desenhos





Figura 4 - E

3.3.5. Figuras humanas peculiares e singulares

Considerar a maneira como a criança representa visualmente a figura humana, implica, à primeira vista, ter em mente que esta representação, assim como o próprio termo sugere, engendra uma rede de sentidos que, como já colocamos anteriormente neste estudo, podem representar as visões de um grupo e do segmento social do qual estes sujeitos fazem parte.

No entanto, ao organizarmos o sistema categórico que compõe a rede empírica desta pesquisa, evidenciamos um conjunto de desenhos, cinco no total, que apresentavam elementos visuais que não se enquadravam, apresentando alguma perspectiva *sui generis*, em relação aos outros desenhos da figura humana. Estas representações foram então designadas, conforme a leitura analítica, como *Figuras humanas peculiares e singulares*, por consideramos que os elementos trazidos nestas composições expressam conteúdos que não se enquadram em padrões rígidos e estereótipos comumente encontrados nas representações gráficas.

Um primeiro aspecto a ser evidenciado pode ser observado nos elementos que se ligam às questões relacionadas à forma de vestir dos adolescentes: bermudas largas, camisas onde se percebe o desenho da marca, símbolo do desejo que se quer ter, ainda que este seja um produto da indústria do consumo, cujo valor econômico seja alto (Figuras 5-B, 5-C, 5-D).

Ainda que estes elementos conduzam, num primeiro plano, a uma análise crítica no que concerne a indústria capitalista e seus atributos, como o lucro e a moda, também abrem a possibilidade de apreender no desenho as reentrâncias que permeiam o universo de seus autores, que revelam nos conteúdos gráficos produzidos suas preferências, anseios, afetos, buscando tangenciar seu traço para além dos desenhos padronizados que, constantemente, ilustram os grafismos de escolares.

Com isso, a partir de uma leitura aprofundada de tais desenhos, emergem detalhes que corroboram para uma diferenciação maior do esquema corporal. Como

exemplo, podemos apontar a Figura 5-E que apresenta elementos do corpo em movimento, especificamente os cabelos denotam uma idéia figurativa que realça um aspecto físico da realidade, evidenciando, por parte de seu autor, uma combinação de elementos gráficos com vistas a demonstrar uma função ou atividade.

Outra possibilidade, que é passível de ser explorada na análise deste conjunto gráfico, apresenta-se quando consideramos o desenho na perspectiva de espaço propício no qual o sujeito pode projetar-se corporalmente. Desta forma, as Figuras 5-A, 5-D e 5-E apresentam os contornos físicos de um corpo em mudança, além de uma expressividade, a exemplo do traçado dos olhos, que demonstra a sua capacidade de figurar, de forma intencional, suas percepções acerca de questões que se ligam à anatomia e a proporção do corpo humano.

Estes desenhos, ainda que estejam imantados por um coeficiente sociocultural que notadamente transparece nos símbolos e signos gráficos, não estão “destituídos de significado, transformando-se num gesto repetitivo e amaneirado” (Derdyk, 2003, p. 126) que poderia resultar na estereotipia. Ao contrário, revelam uma dinâmica na qual “o corpo é um elemento vivo para a experimentação gráfica” (Ibidem, 2003, p.124).

Assim, o conjunto de figuras humanas, que se constitui em unidades de análise nesta categoria, evidencia vínculos de identidade de seus autores consigo próprios, na medida em que revelam “a necessidade de capturar a si mesmo, definindo sua imagem e sua figura no mundo” (Ibidem, 2003, p. 108).

É importante assinalar que, dos cinco desenhos que compõe esta categoria, quatro foram produzidos por meninos, cuja faixa etária varia entre 10 e 14 anos (Figuras 5-A, 5-B, 5-C e 5-D). Este dado quantitativo realça um aspecto do desenho feito por meninos, que evidencia em seus traços um registro do cotidiano e a relação entre os aspectos psicológicos e físicos. Este dado opõe-se às escolhas das meninas que expressam, em sua maioria, a figura humana revestida em padrões, cuja fantasia e

o traço marcado por elementos do imaginário infantil dão a tônica na representação da figura humana.

Categoria 5

Figuras humanas peculiares e singulares - 5 desenhos



Figura 5 - A



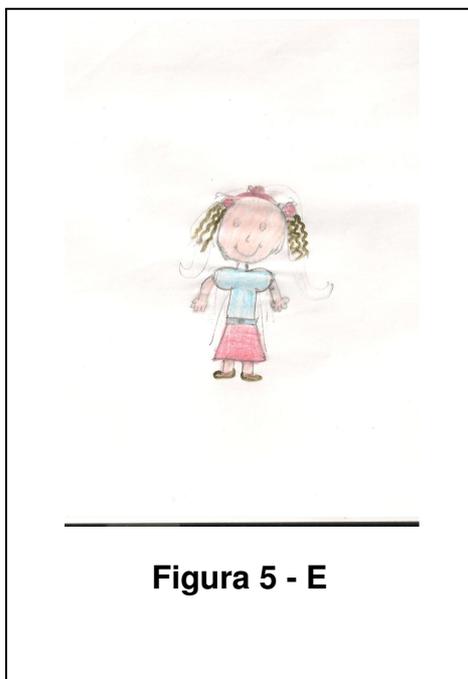
Figura 5 - B



Figura 5 - C



Figura 5 - D



**FIOS QUE SE
ENTRELAÇAM,
NOVAS REDES
COMEÇAM A SER
TECIDAS...**

... no arremate da rede é preciso reter alguns peixes.

Território tanto biológico quanto simbólico, processador de virtualidades infindáveis, campo de forças que não cessa de inquietar e confrontar, o corpo talvez seja o mais belo traço da memória da vida. Verdadeiro arquivo vivo, inesgotável fonte de desassossego e de prazeres, o corpo de um indivíduo pode revelar diversos traços de sua subjetividade e de sua fisiologia, mas, ao mesmo tempo, escondê-los. Pesquisar seus segredos é perceber o quanto é vão separar a obra da natureza daquela realizada pelos homens; na verdade um corpo é sempre “biocultural”, tanto em seu nível genético, quanto em sua expressão oral e gestual.

Denise Bernuzzi de Sant' Anna

Compreender o corpo como arquivo vivo, território simbólico que se desvela através do desenho da figura humana e que traz, em seus contornos e continentes, um universo cultural construído pelo homem, que oportuniza constantes releituras constitui-se no que esta autora e professora, objetivamente, propôs nesta pesquisa.

Para tanto, a fim de organizar e direcionar o estudo proposto, colocou-se como questão a ser investigada “A que representações sociais o desenho da figura humana de escolares remetem?” Ir em busca de uma resposta ou de várias argumentações que pudessem nos ajudar a desvelar o objeto a ser pesquisado constituiu-se num empreendimento, à primeira vista, complexo, no qual as dificuldades surgidas, a partir de certas contingências e as responsabilidades a serem resguardadas nas interlocuções da pesquisa, evidenciaram fios de uma trama que pouco a pouco se anunciava.

Esta trama, costurada fio a fio, evidenciou linhas, nós, tramas, contexturas do desenho, linguagem gráfica, visual, mental, que possibilita a ampliação da consciência do sujeito como ser no mundo (Derdyk, 1990), revelando valores, sentimentos, sentidos e matizes de um contexto histórico, social e cultural particular. Considerando este aspecto, os estudos empreendidos nesta investigação evidenciaram que o desenho infantil amadurece e modifica-se à medida que

apresenta no seu desenvolvimento um conjunto de elementos, que tencionamos definir como alegorias simbólicas, tais como o modelo de vestimenta, a cor utilizada, o contexto e seus elementos, dentre outros que tonificam e fortalecem uma atitude figurativa estereotipada ou singular, anunciando a estruturação do mundo simbólico a partir das revelações ocasionadas pelos desenhos produzidos pelos sujeitos, no caso específico deste estudo, escolares de uma unidade de ensino, localizada na zona rural, de Feira de Santana/ BA.

Nesta direção, apontam-se como resultados constituídos, a partir das análises dos desenhos das figuras humanas, alguns índices que se revelaram à medida que tais representações foram analisadas, tomando-se como princípios a contemplação e a compreensão do fenômeno investigado, numa perspectiva metodológica sob a qual era necessário “submeter-se ao impacto das sensações, desfazendo a proteção imposta pelas palavras e o pensamento intelectual” (Teixeira, 2008, p. 299).

Desse modo, a leitura dos desenhos produzidos propôs-se a evidenciar um conteúdo latente para além da observância de linhas, volumes, cores, efeitos estéticos, desvelando, na iconicidade das representações gráficas, o sentido “que não é apenas um, mas também não é qualquer um” (Ibidem, p. 306). Esta desfigurativização, compreendida como um processo que busca reter o desenho da figura humana na sua “humanidade”, proporcionou-nos analisar o desenho sobre a perspectiva de um instrumento capaz de revelar códigos culturais, ideologias subjacentes e construções simbólicas, sendo depositário de uma representação social do corpo estereotipada ou singular.

Um aspecto em particular pode ser evidenciado, não apenas nos elementos visíveis das representações gráficas, mas também, pela falta deles, haja vista que no conjunto dos 27 desenhos coletados não foi observado nenhum aspecto que religasse estes grafismos ao contexto vivencial imediato de seus autores. Como já assinalado, anteriormente, os desenhadores são escolares, habitantes da zona rural. Esta característica que, por conseguinte, poderia ter sido revelada nos desenhos através dos detalhes e/ou das circunstâncias geográficas, temporais dentre outros

aspectos representados e que ficou oculta nas produções, sugere-nos a precariedade entre a referencialização do entorno no qual o sujeito está inserido e a sua produção gráfica autoral. Características culturais influenciadas pelos meios de comunicação de massa destacaram-se em detrimento de marcadores do contexto sócio cultural específico dos sujeitos desta pesquisa.

É importante considerar, no entanto, que a investigação em epígrafe explicitou em uma das categorias analisadas, a que se refere às figuras humanas peculiares e singulares composta por 05 dos 27 desenhos, uma produção desenhística cujo protagonismo evidencia um sujeito, portador e criador de cultura (Gobbi, 2005, p. 73) que revela, através de seu texto visual, pistas acerca das dimensões perceptivas da identidade de cada um, conjugando, a estes vestígios aspectos que tangenciam a fase transitória de desenvolvimento na qual se encontram: a saída da infância e entrada na adolescência.

Aspectos demarcadores de gênero e faixa etária (início da adolescência) foram observados, como: sinais de simpatia, afetividade e romantismo por parte das meninas (no uso da cor rosa, de corações, sorrisos e expressões faciais), assim como marca e tipo de roupa (shorts compridos, com bolsos) por parte dos meninos. Estes retratam o processo de socialização e definição identitária dos sujeitos.

Dimensionados estes aspectos, somos convidados a fixar novos fios nesta trama investigativa, recolocando nossas ponderações sobre um terreno já bastante conhecido para mim, enquanto professora de uma escola pública de Ensino Fundamental. Este espaço diz respeito ao lócus escolar no qual se desenvolveu a pesquisa e para o qual ela deve retornar a fim de dar, não uma resposta conclusiva, já que tenho consciência do caráter precário do conhecimento e dos “pés de barro de nossos ídolos”, como afirmava Nietzsche (1844-1900), mas para servir como um instrumento de reflexão sobre as representações sociais do corpo que são construídas e podem ser expressas através de diversas linguagens, especialmente aquela que circunscreve o campo teórico-epistemológico do desenho.

Sob esta ótica, ao reconhecer o desenho como manifestação gráfica que tem como base o simbólico, torna-se possível propor ações que impliquem em contemplar práticas desenhísticas as quais corroborem para a desconstrução de estereótipos e representações hegemônicas. Com isso, o desenho, que muitas vezes pode estar predestinado a anunciar as visões de mundo que são aceitas e impostas por um determinado grupo, passará a reverberar os aspectos idiossincráticos dos sujeitos sociais, dizendo de suas aspirações, realidade e identidade que o liga a circunstâncias históricas e culturais, pois “desenhar é desenhar-se – é desenhar a si próprio. Ninguém desenha sem desenhar a si mesmo, querendo ou “sem querer ”” (CAMARGO, 1984, p. 161).

Assim sendo, torna-se impossível falar acerca desta rede, de significações, aqui costurada, sem que se coloque em perspectiva três elementos cruciais para que se delineie uma proposta metodológica de uso mais adequado do desenho no ambiente escolar. O primeiro está inscrito sob o aspecto da formação do educador, que precisa reencontrar seu traço gráfico adormecido em algum momento, ajudando-o a fazer “uma viagem em busca de seu próprio desígnio” (MOREIRA, 2009, p.95).

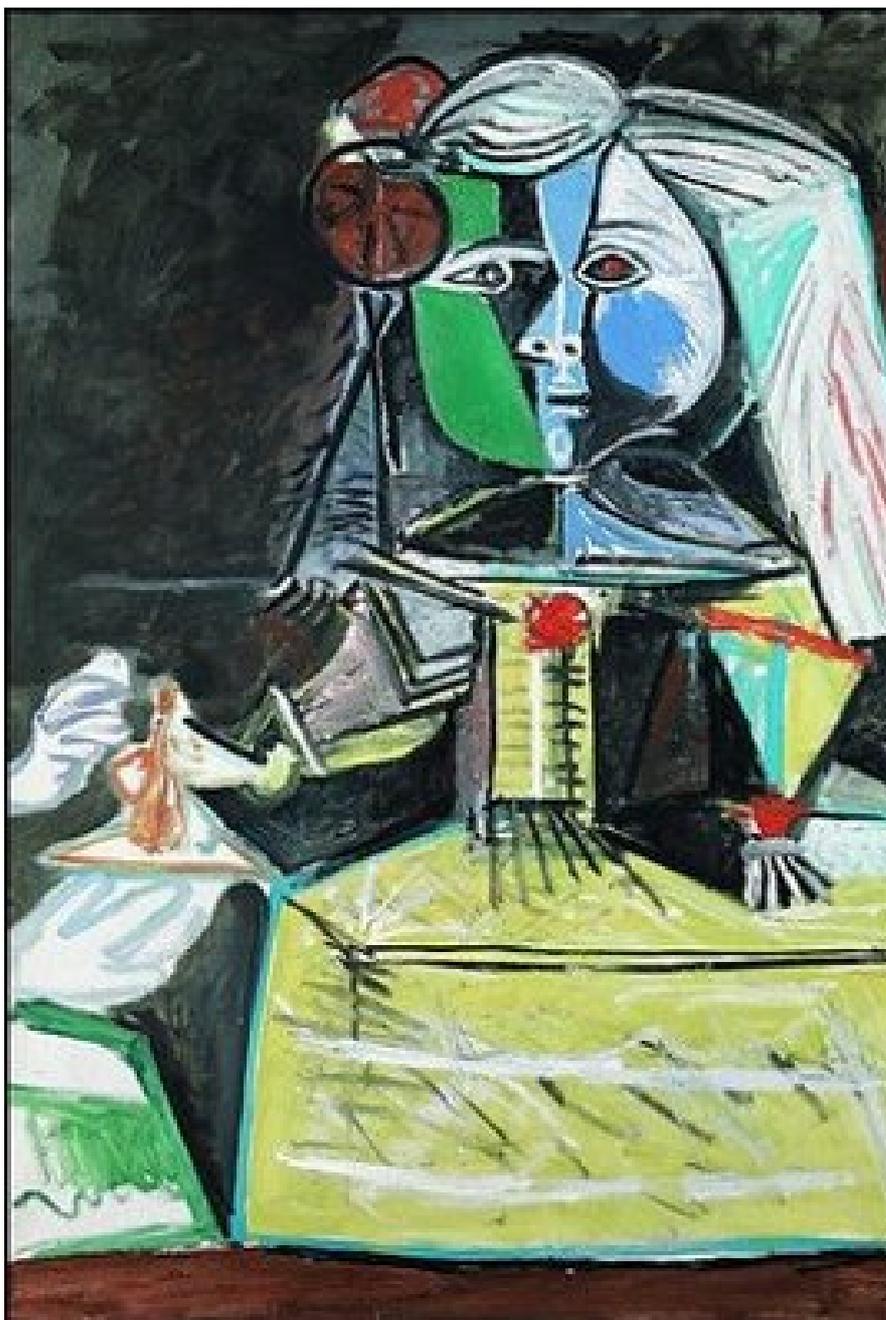
O segundo elemento está, inextricavelmente, ligado às questões que evidenciam o momento no qual o desenho-linguagem se cala. Revisitando minhas memórias acerca dos sujeitos desenhadores, que gentilmente, aceitaram participar desta investigação através dos seus desenhos da figura humana, relembro a postura de alguns destes que afirmavam não saber desenhar. Tal atitude revela, talvez, um pedido de ajuda que deve ser entendido como: “*Não sei desenhar, você pode me ajudar?*” (IAVELBERG, 2008, p.71) Então, creio que cabe ao professor ir além das palavras reasseguradoras que ajudam a desmistificar esta atitude, propondo aos alunos atividades que favoreçam a estes perceberem “outra imagem de suas competências e habilidades desenhísticas” (Ibidem, p. 71).

Complementando esta tríade de aspectos que julgamos ser oportuno reunir neste espaço reflexivo, apresentam-se as questões que abrangem o campo da imagem corporal e suas relações com a Arte. Objeto de análise desta investigação, os

desenhos das figuras humanas evidenciaram não apenas uma “imagem estática” (WIGGERS, 2003, p. 198) do corpo, revelaram, através de seus elementos gráficos, as representações sociais e culturais de um grupo, salientando o universo no qual o corpo aparece marcado, em sua maioria, por estereótipos. Desta forma, o olhar do pesquisador, assim como do professor, precisa estar em sintonia com a necessidade de focalizar a dimensão corporal nos diversos contextos e linguagens a serem priorizadas no espaço escolar, possibilitando infinitas mixagens entre o corpo e a educação (COUTO, 2000).

Para finalizar, acho importante ressaltar que esta investigação construiu-se em torno de aspectos como o medo, a ousadia, as descobertas, os dilemas, as utopias, o desejo de ir além para trazer mais perto das instâncias acadêmicas uma reflexão que possa contribuir significativamente para práticas e atitudes dos atores sociais na superação dos modelos, condutas e comportamentos hegemônicos, que se traduzem nas representações sociais transmitidas por meios visuais ou não.

Enfim, destaca-se a importância de se promover reflexões sobre a atividade do desenhar no contexto escolar, no intuito de sensibilizar os educadores para a carga ideológica que pode estar sendo perpetuada, também, por esta ação. É preciso dialogar com os professores, para que estes possam promover atividades de desenho em suas salas de aula para além dos estereótipos e padrões gráficos, abrindo as possibilidades da linha, do gesto no espaço do papel. Assim o desenho poderá superar os exercícios de cópia e submissão a falsos padrões para ser momento de elaboração e comunicação.



REFERÊNCIAS

AGUIAR, Heloísa. **Desenho Livre Infantil: Leituras fenomenológicas**. Rio de Janeiro: E-Papers Serviços Editoriais LTDA, 2004. 112 p.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **A representação de espaço e tempo no desenho da criança**. Pro-Posições (Unicamp), Campinas-SP, v. 1, n. 01, p. 39-52, 1990.

ANTÔNIO, Clésio Acilino.; LUCINI, Marizete. **Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação**. Cadernos Cedes. v. 27, n. 72, p. 177-195, 2007.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1995. 9ª edição. 501 p.

ARTCHE, A.; BANDEIRA, D. R. **O Desenho da Figura Humana: Revisando mais de um século de controvérsias**. Revista Iberoamerica de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, v. 22, p. 133-156, 2006.

BAPTISTA, Maria Manuel. **Estereotipia e Representação Social – uma abordagem psico-sociológica**. Coimbra, 1996. 15 p. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/16944038/Estereotipia-enquanto-forma-de-representação-social>

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977, 229 p.

BORGES, Jorge Luís. **Cinco visões pessoais**. Brasília: UNB, 1985. (p. 40-49)

BORTOLETTO, Maíra. **Ideologias animadas: a criança e o desenho animado**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas, SP, 2008, 114 p.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das letras, 1990. (p. 97 – 114)

CAMARGO, Luís. **A criança e as artes plásticas**. In: Zilberman, Regina. A produção cultural para a criança. 2ª Ed. Porto Alegre, Mercado Aberto: 1984. (p. 147-181)

CAREGNATO Rita Catalino Aquino, MUTTI Regina. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo**. Texto & Contexto Enferm. Florianópolis, 2006; Out – Dez; 15(4): 679-84.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. Coleção Primeiros passos. São Paulo: Brasiliense; 1985 125 p.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

COUTO, Edvaldo Souza. **O homem satélite: estética e mutações do corpo na sociedade tecnológica.** Ijuí, Ed. Unijuí, 2000, 296 p.

COX, Maureen. **Desenho da criança.** 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 270 p.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.** São Paulo: Scipione, 1989. 239 p.

DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana.** São Paulo: Scipione, 2003. 2ª edição. 174 p.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo.** Campinas, SP: Papyrus, 2009. 13ª edição. 104p.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. **Sobre o pensamento de Georges-Henri Luquet.** In: XVI Seminário de Iniciação Científica da UDESC e II Jornada de Pesquisa do CEART, 2006, Florianópolis. Resumos do XVI Seminário de Iniciação Científica da UDESC e II Jornada de Pesquisa do CEART. Florianópolis: UDESC, 2006.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. **A concepção de “realismo” em Georges-Henri Luquet.** In: Anais do 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas – Anpap. Universidade do Estado de Santa Catarina: UDESC, Florianópolis, 2007, p.965-975.

EAGLETON, Terry. **Ideologia. Uma introdução.** Tradução Silvana Vieira, Luís Carlos Borges São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista (UNESP): Editora Boitempo, 1997. 204 p.

ELIADE, Mircea. **Imagens e símbolos (ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso).** 3 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2002. 178 p.

ENSSLIN, Leonardo; VIANNA, William Barbosa. **O Design na pesquisa qualitativa em Engenharia de Produção: questões epistemológicas.** *Revista Produção Online*, Florianópolis, v. 8, n.1, mar. 2008. 16 p. Disponível em: <<http://producaoonline.org.br/index.php/rpo/article/view/28/25>>. Acesso em: 16 julho 2010.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados.** 5ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1993. 386 p.

FERREIRA, Edson Dias. **Desenho Conhecimento: em direção à construção de sua epistemologia.** In: Congresso Internacional de Engenharia Gráfica nas Artes e no Desenho, 2000, Ouro Preto. Anais do GRAPHICA2000. Ouro Preto: UFOP, 2000. v. 1.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no Desenho da criança.** 3 ed Campinas: Papyrus, 2003. 111 p.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 2ª edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2005, 79 p.

FREIRE FILHO, J. Força de expressão: construção, consumo e contestação das representações midiáticas das minorias. **Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia**, Brasil, v. 1, n. 28, 2006. Disponível em <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/view/447/374>. Acessado em 19 jul. 2011.

FREIRE FILHO, J. **Mídia, estereótipos e representação das minorias**. *ECO-PÓS*, vol. 7, nº 2, p. 45-71, 2004.

GEERTZ, Clifford. 2007. **O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 9 ed. Petrópolis: Vozes.

GIRARDELLO, Gilka. **Produção cultural diante da tela: da TV à Internet**. Revista Teias: Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005. Disponível em <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path%5B%5D=158> Acessado em 25/ 03/ 2011

GOMES, Luiz Vidal Negreiros. **Desenhismo**. Santa Maria, Rio Grande do Sul: Editora UFSM, 1996

GOBBI, Márcia. **Desenho infantil e oralidade**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al. (Orgs.) Por uma cultura da infância. 2 ed. Campinas, Autores Associados, 2005, p. 69-92.

GOBBI, Márcia. **Lápis vermelho é de mulherzinha: Desenho infantil, relações de gênero e criança pequena**. *Pro-Posições*, v.10, n.1(28), p. 139-156, 1999

GUSMÃO, Neuza Maria M. **Socialização e Recalque: A criança negra no rural**. In: *Cadernos CEDES: Educação e diferenciação cultural de negros e índios*. Nº. 32 p. 49-84, 1999, São Paulo: Papyrus.

IAVELBERG, Rosa. . **Interações entre a arte das crianças e a produção de arte adulta**. In: Encontro Nacional 17o ANPAP: Panorama da pesquisa em artes visuais, 2008, Florianópolis. Anais eletrônicos. Florianópolis: UDESC, 2008. v. 2. p. 1425-1436.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Tradução de Marina Appenzeller. 11ª edição. Campinas: Papyrus, 2007. 152p.

KINDEL, Eunice Aita I. **A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais...** Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 195p.

KUBRUSLY, Cláudio Araújo. **O que é fotografia**. São Paulo: Brasiliense, 2003. – Coleção primeiros passos; 82 120p.

LA PASTINA, Camila Carpanezzi. **O desenho da criança de 8 a 10 anos: da satisfação à crise**. In: VII Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 2007, Curitiba. VII Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 2007a. p.1-11

LA PASTINA, Camilla Carpanezzi. **Reflexões sobre desenho escolar e cultura**. 16° Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais – 24 a 28 de setembro de 2007b – Florianópolis. p.1-8

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. 23ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009. 117p.

MARINHO, Celisa Carolina Alvares. **Signos em Animação – uma introdução à linguagem do desenho animado**. Dissertação de Mestrado. Pós Graduação em Comunicação e Semiótica – PUCSP, 1992, 170p.

MATESCO, Viviane. **Corpo, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009, 62 p.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. **Poesia e imaginário**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. 263 p.

MENDONCA, Daniel de. **Notas sobre o "efeito de presença" da representação**. *Rev. Sociol. Polit.* [online]. 2004, n.23, pp. 79-87. ISSN 0104-4478. doi: 10.1590/S0104-44782004000200008.

MÈREDIEU, Florence. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 1974. 116 p.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, nº 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 13 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

MORIN, Edgar. **O enigma do homem: para uma nova Antropologia**. Tradução de Fernando de Castro Ferro. 2. ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1979. (p.99-152)

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigação em Psicologia Social**. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 404p.

NOBREGA, Terezinha Petrucia da. **Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo**. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 91, Aug. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302005000200015&

Ing=en&nrm=iso>. Acesso em 10 Setembro de 2011.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200015>

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. 7ª edição. Campinas: Papirus, 1997, 145 p.

PAZ, Octávio. **O arco e a Lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. (p.119-138)

PILAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

RANGEL, Mary. **A pesquisa de representação social na área de ensino-aprendizagem: elementos do estado da arte**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 79, n.193, set./dez. 1998. p. 72-85.

SALGADO, Raquel Gonçalves. **Ser criança e Herói no Jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados**. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Faculdade de Psicologia, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. **Imagem**. 4. ed. São Paulo: Editora Iluminuras, 2008. 222 p.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **É possível realizar uma história do corpo?** In: SOARES, Carmen Lúcia (Org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 03-23.

SANTOS, Carla Borges de Andrade Juliano dos. **1980/ 1990 – infâncias seduzidas pelos desenhos animados: implicações comportamentais sobre a formação da imagem corporal**. Dissertação de Mestrado. Pós Graduação em Desenho Cultura e Interatividade. UEFS, 2010, 210 p.

SANTOS, Jean Isídio dos. **O Cinema e a Indústria Cultural**. Revista Possibilidades. Ano 01 nº 04, Abr./Jun. 2005. p.38-41. Disponível em <http://possibilidades.teoros.net/possibilidades4.pdf#page=38>. Acessado em 27/ 07/ 2011.

SIQUEIRA, Denise da Costa O. **Ciência e poder no universo simbólico do desenho animado**. In: MASSARANI, L.; MOREIRA, I. de C. & BRITO, F (orgs.). **Ciência e público – caminhos da divulgação científica no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2002. p. 107-119.

SERAPIONI, Mauro. **Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração**. *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2000, vol.5, n.1, pp. 187-192. ISSN 1413-8123. doi: 10.1590/S1413-81232000000100016.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. Rio de Janeiro: Codecri, 1983. 215 p

TAVARES, Maria da Consolação G Cunha F. **Imagem corporal: conceito e desenvolvimento**. Barueri, SP. Manole, 2003. 150p.

TEIXEIRA, Lúcia. **Leitura de textos visuais: princípios metodológicos**. In: BASTOS, Neusa (org). *Língua portuguesa: lusofonia – memória e diversidade cultural*. São Paulo: EDUC, 2008^a, p. 299-306.

ZEICHNER, Kenneth M. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico** In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (org) **Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas, Mercado de Letras/ABL, 1998. p. 207-236.

WECHSLER, Solange Muglia e SCHELINI, Patricia Waltz. **Validade do Desenho da Figura Humana para avaliação cognitiva infantil**. *Aval. psicol.*, jun. 2002, vol.1, no.1, p.29-38. ISSN 1677-0471.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. **Corpos desenhados: olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia**. Florianópolis, UFSC, 2003. Tese doutorado.