

O uso do desenho infantil como atividade multidisciplinar

Vander Jarabiza

UNEMAT-Campus de Sinop- MT

vabiza@yahoo.com.br

Resumo:

A pesquisa apresentada neste artigo teve como motor a trajetória de um pesquisador que cunhou uma ferramenta pedagógica, nascida a partir da metodologia de produção de histórias em quadrinhos denominada “Técnica dos Quadrantes”, para facilitar a produção textual verbal e não-verbal nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao longo do artigo, mostra-se ao leitor a importância da transcrição do imaginário infantil através da utilização e valorização do desenho infantil em sala de aula, para que o professor, ao fim e ao cabo, consiga fazer com que seus aprendizes componham sua própria visão de mundo, seja por meio da linguagem verbal, seja por meio da linguagem não-verbal, no caso, o desenho infantil como atividade multidisciplinar.

Palavras-chave: Desenho infantil. Múltiplas linguagens. Interdisciplinaridade.

The use of children’s drawings as a multidisciplinary activity

Abstract:

The research presented in this article had as its mover the trajectory of a researcher who invented a pedagogical tool from the methodology of comic production, called “Technique of the Quadrants”, to facilitate the verbal and non-verbal textual production during the initial years of the elementary school. Throughout the article, it is shown to the reader the importance of the transcription of children’s imagination through the use and appreciation of their drawings in the classroom. As a consequence of that, the teacher manages to make his students able to compose their own view of the world, either through verbal language, or non-verbal language – in this case, the children’s drawings as a multidisciplinary activity.

Key words: Children’s Drawings. Multiple Languages. Interdisciplinary.

Introdução

Este artigo apresenta algumas considerações relativas ao fazer pedagógico e uma técnica específica ligada à utilização do desenho infantil em sala, técnica essa desenvolvida em quarta série da Educação Básica do Ensino Fundamental, denominada “Técnica dos Quadrantes”, nascida a partir do uso e produção das histórias em quadrinhos em sala de aula.

Com o desenvolvimento dessa técnica, a postura do professor era a de registrar e analisar sua própria prática, bem como as dificuldades enfrentadas, para levar os aprendizes a produzirem textos escritos como consequência, sob uma visão cosmológica ancorada em Laurence Stenhouse (1987), que nos faz perceber a nossa sala de aula com olhos de pesquisador, quando diz que: todo “professor deveria ser pesquisador, e a investigação de sua prática pedagógica levaria ao ser pesquisador” (STENHOUSE, 1987, p. 56).

Nessa perspectiva, apresentamos uma proposta no presente artigo, (que possui nuances e outros olhares à dissertação de mestrado do autor), como um dos caminhos para que o ensino e a aprendizagem sejam ricos de conteúdos simbólicos ao se favorecer uma relação com o

imaginário da criança, potencializando-se o processo com a mediação do desenho infantil em múltiplas disciplinas da Educação Básica não apenas às atividades da disciplina de artes.

A arte na escola e seu viver é algo imposto de forma fragmentada a uma simples disciplina. Percebemos relegada a um segundo plano, algo de menor importância e talvez fraco, pueril, pelo menos no pensamento de muitos professores do Ensino Fundamental e que perpassa o pensamento dos pais dos alunos e da sociedade como um todo, ao olhar para as artes e suas práticas pedagógicas fragmentadas, neste período de formação escolar.

A legitimidade da presença da arte, nos espaços escolares, deu-se a partir da Lei 5692/71, que, apesar da sua fundamentação humanista, paradoxalmente, ocorreu em um momento caracterizado pela Pedagogia Tecnicista, impossibilitando um fazer criador em uma concepção mais ampla, comprometida com a construção de educandos mais inteiros e sensíveis. (PEIXOTO, 2006, p.29)

A valorização da arte e inserção nos conteúdos curriculares teve grande influência do positivismo de Augusto Comte e seu pensamento em relação à formação científica e idealização humanistas e românticas, tornando os homens, capazes de pensar melhor e de organizar melhor a sua vida social.

A arte era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio desde que, ensinada através do método positivo, subordinasse a imaginação à observação identificando as leis que regem a forma. (BARBOSA, 2008 p.67).

Dessa forma as atividades ligadas à arte foram sendo inseridas nos currículos escolares da Educação Básica, e os estudos de desenho nos cursos destinados a adolescentes de 14 a 15 anos, hoje os últimos anos do Ensino Fundamental, e o próprio Ensino Médio, tinham a geometria como foco, até mesmo para valorizar as aulas de artes sob olhar ideológico matematizante e mesmo para dar um status maior à disciplina. Até os anos da década de 30, não era raro naquela época os professores se orgulharem e serem vistos pela sociedade como “bons professores” por utilizarem os estudos de geometria nas aulas de desenho:

Em 1925, asfixiado pelas rígidas correntes matematizantes, torturando os adolescentes com as exigências de exatidão e conceituação geométrica a nível primário esse ensino receberia um influxo renovador que partiu dos novos modos de entender a Pedagogia como a “Psicologia em Ação”. Esta nova abordagem foi divulgada principalmente pela Escola Normal de São Paulo que, a partir de 1914, criou o Gabinete de Psicologia Científica e o Gabinete de Psicologia Pedagógica, permitindo que se desenvolvessem pesquisas, embora muito rudimentares, sobre Psicologia experimental aplicada à Educação. (Ibid. p.96)

Dessa forma surge uma nova concepção psicopedagógica que influenciou todo o Brasil através da atuação dos educadores da Escola Normal paulista pelo resto do país.

Nesta perspectiva de mudança de pensamento, para Edgar Morin, o primordial para todo o processo de Educação deveria ser a construção de um ser humano consciente sobre a sua condição humana, enquanto ser uno, múltiplo, ético; enquanto um ser de compreensão. Para tanto, a Educação deveria voltar-se para a complexa reforma do pensamento humano.

As artes levam-nos à dimensão estética da existência e conforme o adágio que diz que a natureza imita a obra de arte ela nos ensina a ver o mundo esteticamente. (MORIN, 2010, p.45).

“A arte é a linguagem natural da humanidade e representa um caminho de conhecimento da realidade humana” (OSTROWER, 1990, p.25-26). Assim, ela se faz presente, juntamente com a Ciência, desde as primeiras manifestações humanas, nascendo há cerca de trinta mil anos, apresentando-se como elemento mediador das intenções humanas. Ainda segundo a autora, a arte é uma necessidade espiritual do ser humano, tendo, como prova disso, o fato de todas as culturas na história da humanidade, desde os tempos mais longínquos até a atualidade, terem criado obras de arte, em pinturas, em esculturas, em músicas, em dança, como forma de expressão da essencial realidade do seu viver e do seu imaginário.

As formas de arte representam a única via de acesso a este mundo interior de sentimentos, reflexões e valores de vida, a única maneira de expressá-los e também de comunicá-los aos outros. E sempre as pessoas entendem perfeitamente o que lhes fora comunicado através da arte. (Ibid., p.25).

As “linguagens” na escola

Com Freire e Betto (1986), aprende-se a compreender a escola como forma de inclusão social numa sociedade excludente, tendo o ponto de vista econômico como referência, de forma que seu testemunho nos fornece um “modelo paradigmático”, por assim dizer:

Fui aprendendo, de um lado, a dialogar mesmo com a classe trabalhadora e, de outro, a compreender a sua estrutura de pensamento, a sua linguagem; a entender o que eu chamaria de terrível malvadeza do sistema capitalista. (FREIRE; BETTO, 1986, p. 96)

Assim, também se compreende que a exclusão educacional não é apenas psíquica, mas também há outra exclusão, do ponto de vista econômico e social, além da exclusão étnica historicamente vivenciada por povos ditos menos importantes sob dado prisma.

Isso dito inquieta-nos o quanto é difícil achar um elo entre o conhecimento e o trabalho com crianças com dificuldades de aprendizagem, sendo, portanto, relativamente excluídas do processo educacional e, em casos extremos, violentadas física e psiquicamente, com a possibilidade de ainda ficarem estigmatizadas como crianças que não aprendem.

Nesse viés, é-nos facultado escolhermos caminhos epistemológicos para que sejamos bons professores, buscando-se nos teóricos, para essa tarefa, conteúdos e epistemologias que ajudem a compreender as diversas situações pedagógicas e a trabalhar melhor tais problemas existentes no cotidiano circunscrito à sala de aula.

Levados por essa preocupação, parece-nos que o postulado de Jean Piaget (1975) aproxima-se bem das necessidades do aprendiz-professor e, com ele, entende-se o sistema de representação e a construção do sistema de representação, o que até se pode ver como “natural”, haja vista ser um autor precursor e influenciador de teóricos e pesquisadores em diversas áreas do conhecimento humano.

Na educação, podemos citar Ferreiro *et al.* (1997) como sua “discípula”. A partir da teoria do mestre, elucidou e sistematizou o processo de construção da leitura e da escrita. Em seus estudos, teve a escrita como objeto de análise. Segundo ela,

O desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não-diferenciado em um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança. (FERREIRO *et al.*, 1997, p. 154)

Tomando esse pressuposto, o professor deve estar consciente de suas implicações quando em sala de aula, ainda mais quando se tratar do trabalho voltado ao mundo das (múltiplas) linguagens presentes em seu meio pedagógico. Por outro lado, além do conhecimento de como se processa a construção da leitura e da escrita na criança, deve-se, desde já, saber que cada aluno está imbricado numa experiência de vida necessariamente *sui generis*, o que, certamente, favorecerá as abordagens pedagógicas no processo formativo em sala.

Desse modo, esta assunção se coloca pedagogicamente imprescindível ao educador, sem o que ele poderia exigir das crianças algo que se evidencia, a princípio, em construção incipiente:

Diferenciar ler de falar parece-nos um fato sumamente importante, dado que se trata de crianças que não são leitoras no sentido tradicional do termo. Nenhuma delas sabe ler, porém a maioria sabe muitas coisas específicas sobre a atividade de leitura e sua significação. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 163)

Nesse momento de entendimento, vamos percebendo que o nosso aluno, mesmo podendo ser proveniente de uma família analfabeta, possui um repertório gráfico considerável e vários saberes, assim como nos alerta Ferreiro e Teberosky (1986). Assim, havemos de ter a sensibilidade ao escolher nossos métodos e técnicas de ensino, a fim de trazer para a sala de aula tudo o que pode ser utilizado e que seja um facilitador no ensino das crianças para levá-las a comporem e desenharem sua própria visão de mundo.

Sem os saberes pertinentes ao que acima reconhecemos certamente a tentativa de se compreender o universo infantil, como se constitui o esquema de apropriação do mundo fora da criança — ou seja, o mecanismo de simbolizar, de imitar, de criar — e o processo de desenvolvimento biológico, bem como o assimilar e acomodar desse mundo, com seus objetos de conhecimento, o educador se verá despreparado para as adequadas abordagens.

Nesse sentido, o desenho infantil como meio em que se materializa a representação simbólica e a tradução gráfica do mundo da criança, sua experiência de viver e como manifestação que comunica algo de seu universo interior, de seu imaginário, além de “dar indícios do que lhe parece constitutivo da realidade”, vale a pena saber que:

As noções que vamos ganhando da realidade do mundo e de nós mesmos elaboram-se em nossa mente através de imagens. Guardemos bem este aspecto fundamental de nossa imaginação: percebemos, compreendemos, criamos e nos comunicamos, sempre por intermédio de imagens e formas. (OSTROWER, 1990, p. 51).

Ao trabalhar, inicialmente, com os desenhos das crianças na prática docente, percebe-se a relação direta entre o desenho e o desenvolvimento do grafismo infantil, fenômeno para cujo entendimento dois autores, dentre outros, nos ajudam: Piaget (1975), quando se refere à focalização do sujeito do ponto de vista epistêmico, e Vygotsky (*apud* FERREIRO *et. al.*, 1997), contemplando-o do ponto de vista social.

No entanto, esses autores aproximam-se teoricamente ao perceber a relevância do desenho no processo de desenvolvimento da criança e a característica de que a criança desenha o que lhe interessa, representa o que sabe de um objeto, quer seja esse objeto real, quer seja imaginário. Isso posto, não é salutar *esperar* que a criança desene algo “bonito” ou, ainda, uma

realidade esquemática. Antes, a expectativa, se houver, deve estar relacionada ao “conhecimento indireto”, nas palavras de Durand (2000), e também ao que Fayga Ostrower (1990) nos diz a respeito da percepção através de imagens e formas.

Acresce-se também o reconhecimento da importância sobre o que a criança diz sobre esse objeto real ou imaginário, sem nos furtarmos de que temos por postulado que o desenho não pode ser apenas lido, mas também — e especialmente — narrado, visto que, por meio da narrativa do autor do trabalho gráfico, ele atribui valor e sentido realístico, implicando necessariamente, então, verbalização.

A atuação em sala de aula e elementos que podem potencializá-la:

Para trabalhar a linguagem escrita dos alunos, cunhamos — como já aludimos — uma técnica pedagógica que utiliza o desenho, chamada “Técnica dos Quadrantes”, voltada ao exercício da produção de texto nos primeiros anos do ensino fundamental, uma vez sabendo do fato segundo o qual as crianças apresentam muitas dificuldades na elaboração de textos conforme os caracteres da redação, estruturada por parágrafos, pontuação gráfica, linhas sobrepostas etc.

Com essa técnica, despertam-se as dimensões psíquicas por meio da imaginação e da criatividade, além de se desenvolverem as habilidades artísticas e a expressão da linguagem, que se estreitam com o imaginário, e pelo desenho, parece-nos que a *livre* expressão ganha mais *liberdade*, conquanto sabendo que:

A imaginação e a ação, embora entrelaçadas no trabalho artístico, ainda assim representam dois modos de ser distintos, dois âmbitos de ser, cada qual com seus limites, suas possibilidades e impossibilidades. (OSTROWER, 1990, p. 221)

Ademais, a técnica mencionada parece estimular num grau razoável a capacidade de imaginação das crianças aprendizes, deixando-as com mais condições de se tornarem mesmo “hábeis” no exercício, na medida em que representam “seus frutos imaginários” por meio da linguagem não-verbal apoiada pela verbal.

Se amparados por mais esse recurso pedagógico na prática de ensino, os professores necessariamente agregarão subsídios de preleção, de formação e de instrução em seu trabalho, por vezes fomentando — por que não? — o veio de professor-pesquisador. Afinal, tal é a expectativa “metapedagógica” que muitos epistemólogos podem acalantar, com vistas à otimização da prática de ensino e aprendizagem. Daí a pertinência da asseveração de Stenhouse

(1987, p. 56) de que “todo professor deveria ser pesquisador, e a investigação de sua prática pedagógica levaria ao ser pesquisador”, como reiteramos.

A técnica dos quadrantes

A técnica aqui explicitada é adotada para estimular o desenho infantil à livre expressão e, outrossim, a “imaginação na ação”, contando com o franco interesse dos alunos pelas atividades relativas a ela em sala em relação às representações simbólicas das crianças.

Para “prepará-la”, basta ter uma folha de papel sulfite A4¹. Em seguida, ela tem de ser dobrada ao meio no sentido longitudinal e, após, dobrada no sentido transversal unindo-se as extremidades, e, para finalizar, este último procedimento se repete. Isso feito, ao ser aberta, a folha terá marcas que constituirão oito quadrantes iguais entre si, conforme ilustramos abaixo.

1	2	3	4
5	6	7	8 final

TABELA 1 — Exemplo da técnica dos quadrantes:

Como se vê, a técnica de dobradura é simples. Em cada seção, o aluno é convidado a representar — com as linguagens não-verbal, em especial, e a verbal, como apoio — os mais diversos “conteúdos”, de modo que os alunos que ainda possam apresentar dificuldades de ordem linguística não deixem de “produzir comunicação”, sem que nos isentemos de considerar que, com o desenho, as crianças interpretam e re-interpretam um possível texto abordado em sala de aula. Tal dimensão ganha ainda mais importância quando sabemos que, ainda que possam ser indecifráveis para os adultos, seus “rabiscos provêm de uma intensa atividade do imaginário. O corpo inteiro está presente na ação, concentrado na pontinha do lápis”. (DERDYK, 1990, p. 63)

¹ Devido o fato de a técnica ser apresentada para alunos já alfabetizados (primeiros anos do ensino fundamental), ela pode ser aplicada em folha de papel A4, o que, no entanto, difere em relação ao desenho na educação infantil, visto que, nesse nível, as dimensões podem (para não dizermos *devem*) ser maiores, e as atividades, se possível, realizadas em salas específicas para as aulas de Arte.

A seguir, um exemplo de uso efetivo da técnica.



FIGURA 1 — Desenho feito por um aluno (4ª série) do Autor, no dia 20 de outubro de 2003, em uma escola municipal de Sinop/MT

Quando esse desenho foi concebido, o tema da aula era “higiene e saúde”, discutido por meio de um texto (transcrito no quadro), após o que os alunos foram convidados a fazer uma interpretação pictórica como atividade em sala. Com isso, a afirmação de Derdyk (1989, p. 127) se nos afigura ainda mais expressiva e significativa: “O conhecimento adquirido sem apropriação existencial, vazio de conteúdo vivido, torna-se vazio de repertório gráfico”.

Por outro lado não menos importante, a “Técnica dos Quadrantes” enquanto prática pedagógica está aí para ser mais um recurso para explorar o valor e a potência do desenho das crianças como momento de “transcrição do imaginário”, bem como uma técnica que, sendo simples de trabalhar e motivar os alunos a produzirem algo significativo em relação aos conteúdos que veem ao longo do ano letivo, permite uma adoção imediata por todos os educadores dos primeiros anos do ensino fundamental.

Percebemos nesta prática pedagógica:

A produção de textos críticos também pode favorecer uma prática interdisciplinar por parte do aluno, o qual articulará saberes de muitas áreas de conhecimento e sua experiência pessoal. Tais saberes são intercorrentes na prática da crítica, e área de arte poderá inter-relacionar os aspectos históricos, estéticos ou de âmbito da produção das obras à sua crítica. (IAVELBERG, 2003.p 30)

Abaixo, outro exemplo de utilização da técnica em uma atividade interdisciplinar:



FIGURA 2 — Desenho feito por uma aluna (4ª série) do Autor, no dia 20 de outubro de 2003.

Nesse desenho, é interessante observar a riqueza de detalhes e também a relação com a profusão simbólica do texto em relação às cenas; ou seja, ela consegue sintetizar em pequenos textos (microtexto do ponto de vista quantitativo) palavras de tamanho reduzido com cenas simples e ricas de detalhes. A cena do quadrante 1 mostra exercícios físicos no desenho e, na parte escrita, a cena 3, por exemplo, ela consegue mostrar ao leitor que a cama tem olhos bem abertos, talvez para comunicar um olhar sobre a hora de dormir ou acordar, como ela parece sugerir com o que desenha. Entretanto, o que importa realmente é que, nessa prática, a criança mobiliza habilidades semióticas de valor, antes de qualquer ato de significação que alguém possa realizar.

Observamos, ainda, que esse segundo desenho tem alguns aspectos diferenciados do anterior, pois o primeiro tem nuances de história em quadrinhos com personagens e cenas semelhantes, sob uma tendência de contar uma história. Já o outro mostra, em alguns dos oito quadrantes, histórias aparentemente isoladas. Então, tanto o aluno do primeiro desenho quanto a aluna mostram ao leitor sua forma de comunicar o que se passava em suas mentes naquele dia 20 de outubro de 2003, na quarta série. Ambos, livremente, a partir de um tema pré-estabelecido, mostram sua visão de mundo, transcrevendo essa visão através de desenhos e palavras. Segundo o pensamento de Pillar (1996, p. 60), o “desenho como registro de experiências é uma atividade que possibilita a criança a documentar vivências, pensamentos, alegrias, perdas, enfim, tudo que lhe é significativo”.

Dessa forma, o componente do imaginário passa a gozar de um reconhecimento maior no processo ensino-aprendizagem, instância que vai muito além do conhecimento lógico ou “logicizante”. De importância, ainda, é saber do valor das experiências.

Experiências quebram a rotina daquilo que é auto-evidente, constituindo uma fonte de contingências. Elas atravessam expectativas, correm contra modos costumeiros de percepção, desencadeiam surpresas, trazem coisas novas à consciência. Experiências são sempre novas experiências e constituem um contrapeso à confiança. (HABERMAS *apud* MARQUES, 2000, p. 85)

“Confiança”, palavra tão (ou que deveria ser) cara a um professor de educação básica. A esse respeito, a “Técnica dos Quadrantes” faz com que o aluno retrate sua visão de mundo ainda que não tenha a confiança de fazê-lo pela escrita (por dificuldades ainda não dirimidas), pois o desenho faz com que ele confie em si, sem medo de errar, sem medo de *ser corrigido*.

Conclusão

Lembramos que o trabalho com essa técnica não tem objetivos artísticos, mas, antes, trabalhar os conteúdos da grade curricular na forma de representação das linguagens não-verbal e verbal, havendo, obviamente, a possibilidade de fomentar uma abordagem interdisciplinar.

Por outro lado, o aluno é levado a estudar os textos relacionados com os assuntos propostos em sala e retratá-los graficamente nos oito quadrantes, sempre de forma sintética, como que à guisa de um resumo do plano escrito. Com isso, ambas as dimensões se interconectam, se articulam, numa relação que certamente favorece o desenvolvimento do mundo semiótico do aluno.

Importante também é o educador saber aproveitar ao máximo os exercícios realizados em sala com a técnica que ora apresentamos. Recolhê-los, por exemplo, e colá-los em um papel pardo lado a lado para, em seguida, expô-los em murais da escola, para que os alunos de outras turmas e também os outros professores possam avaliá-los, ao tempo que, com essa ação de publicar os trabalhos, o educador os valoriza e faz com que os demais os reconheçam.

Quanto à perspectiva do imaginário contemplada, ele se constitui como reservatório e motor que pode influenciar o vetor das ações futuras do sujeito ou, pelo menos, atuar sob nuances de valores e escolhas não-rationais, vinculando-se a forças afetivas que estão arraigadas em cada um.

Do ponto de vista do professor dos primeiros anos do ensino fundamental, é mister salientar que o valor dado aos desenhos no momento, ainda hoje, tem sido pautado como forma de análise psicológica da personalidade, o que implica uma redução em que se coloca como primado de uma visão linear e comportamentalista.

Por fim, apenas reiteramos que o intuito principal é o de tornar visível o valor do desenho infantil em sala de aula, e a contribuição que este artigo tenta trazer é a que se pode manifestar com a utilização da prática pedagógica que a técnica apresentada perfaz.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. *Arte- educação no Brasil/*. 5.ed. 3ª reimp. São Paulo: Perspectivas, 2008. , 2002, 2008.
- _____. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- DERDYK, Edith. *Formas de pensar o grafismo: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1989.
- _____. *O desenho da figura humana*. São Paulo: Scipione, 1990.
- DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. 6.ed. Lisboa: Edições 70, 2000.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FERREIRO, Emilia; et al (Org.). *Piaget e Vigotsky: novas contribuições para o debate*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1997.
- FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida: depoimento ao repórter Ricardo Kotscholo*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1986.
- IAVELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- JARABIZA, Vander. *O desenho infantil na prática pedagógica de professores de Educação Básica: das vivências às valorizações*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2009.
- MARQUES, Mário Osório. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Ed.Unijui, 2000.
- MORIN, Edgar. *Ética, cultura e educação*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. *As duas globalizações: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente*. 3.ed. Porto Alegre: Sulina EDIPUC-RS, 2007. do presente.
- _____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 17.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- PEIXOTO, M. C. S. *Cenários de educação através da arte – bordando linguagens criativas na formação de educadores (as)*. Tese de Doutorado. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2006.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PILLAR, Analice Dutra. *Desenho e escrita como sistema de representação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madri: Morata, 1987.

Apresentado ao Comitê Editorial em 22/12/2010, aprovado em 30/07/2011