

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Belas Artes – EBA/ UFMG
Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes
Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias
Contemporâneas - CEEAV

Cleide Aparecida Araújo Gandra

**O ENSINO DO DESENHO: expressão e linguagem no processo de
alfabetização**

Contagem

2020

Cleide Aparecida Araújo Gandra

O ENSINO DO DESENHO: expressão e linguagem no processo de alfabetização

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Orientador(a): Rodrigo Borges Coelho

Contagem

2020

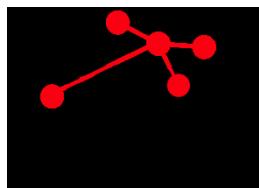
Aparecida Araújo Gandra, Cleide.

O ENSINO DO DESENHO: expressão e linguagem no processo de alfabetização/ Cleide Aparecida Araújo Gandra. – 2020. 34 f.

Orientador(a):Rodrigo Borges Coelho.
Monografia (especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.
Referências: f. 33,34

1. Artes visuais – Especialização. 2. Estudo e ensino – Especialização. I. Título. II. Borges Coelho, Rodrigo. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes.

CDD: 707



Nome: **CLEIDE APARECIDA ARAÚJO GANDRA**

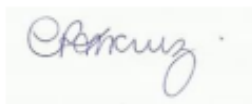
O ENSINO DO DESENHO: expressão e linguagem no processo de alfabetização.

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Pelas condições da Banca Examinadora a aluna foi considerada: **APROVADA.**



Prof. Rodrigo Borges Coelho – CEEAV/ EBA/ UFMG - (Orientador)



Profa. Camila Rodrigues Moreira Cruz – CEEAV/ EBA/ UFMG (Membro da Banca Examinadora)



Profa. Patrícia de Paula Pereira
Coordenadora do Curso de Especialização em Ensino de Artes
Visuais e Tecnologias Contemporâneas - CEEAV
Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes
Escola de Belas Artes/ EBA – UFMG

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2020.

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo reconhecer a trajetória da arte-educação no Brasil, destacando o ensino de artes visuais e a contribuição da prática do desenho na infância para o desenvolvimento da criança, especialmente durante o processo de alfabetização. Descreve-se a importância do ensino do desenho na construção da aprendizagem de modo amplo e específico nos anos iniciais de escolarização. O ensino de desenho na infância é compreendido, neste trabalho, como precursor da escrita, estando diretamente relacionado ao processo de aquisição de novas aprendizagens e linguagens. O levantamento bibliográfico de autores e suas pesquisas (BARBOSA, Ana Mae; LUQUET, G. H.; DERDYK, Edith; DUARTE, Maria Lúcia Batezat, entre outros) subsidiou e embasou a redação da monografia. Apoiado nestes autores evidencia-se que a criança parte primeiro do desenho, para depois efetivar a escrita e, dessa forma, que a prática do desenho atua como fator estruturador do pensamento verbal, aliado à expressão, imaginação e produção criativa da criança.

PALAVRAS-CHAVE: 1 Artes Visuais. 2 Desenho. 3 Alfabetização. 4 Educação Infantil.

Abstract

The present work aims to recognize the trajectory of art education in Brazil, highlighting the teaching of visual arts and the contribution of the practice of drawing in childhood to the development of the child, especially during the process of literacy. The importance of teaching drawing is described in the construction of learning in a broad and specific way in the early years of schooling. The teaching of drawing in childhood is understood, in this work, as a precursor of writing, being directly related to the process of acquiring new learning and languages. The bibliographical survey of authors and their research (BARBOSA, Ana Mae; LUQUET, G. H .; DERDYK, Edith; DUARTE, Maria Lúcia Batezat, among others) supported and supported the writing of the monograph. Supported by these authors, it is evident that the child starts from the drawing first, to then carry out the writing and, thus, that the practice of drawing acts as a structuring factor of verbal thinking, combined with the child's expression, imagination and creative production.

KEYWORDS: 1 Visual Arts. 2 Drawing. 3 Literacy. 4 Child education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	08
2. O ENSINO DAS ARTES VISUAIS	10
2.1 BREVE TRAJETÓRIA DA ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL	10
2.2 AS ARTES VISUAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO.....	13
3. O DESENHO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	17
3.1 O DESENHO E SEUS ESTÁGIOS	17
4. O DESENHO INFANTIL E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	26
5. CONCLUSÕES	31
6. REFERÊNCIAS	33

INTRODUÇÃO

Esta monografia foi desenvolvida com o desejo de identificar as contribuições do desenho na infância, na faixa etária entre dois a sete anos. Buscou-se reunir alguns estudos teóricos, traçando um breve panorama da Arte-educação no Brasil, destacando as artes visuais e, especialmente, o desenho no processo de alfabetização. Foi objetivo deste trabalho é reconhecer a influência do desenho no desenvolvimento intelectual da criança.

A proposta de pesquisar este tema deu-se a partir de uma experiência pessoal. Durante o estágio de graduação de Pedagogia constatei a necessidade de aliar as artes visuais e o desenho ao processo de alfabetização e letramento. A relação entre desenho e alfabetização sempre despertou o meu interesse em conhecer e aprender mais sobre este assunto. O ato de desenhar é uma forma de ação e de expressão, sendo importante que as crianças vivenciem, experimentem e desenvolvam essa forma de arte e de linguagem.

Como expressão artística e de comunicação, o desenho tem conceitos fundantes ligados à percepção visual e à história da arte, e também elementos básicos e estruturantes da linguagem plástica (ponto, linha, plano, cor, forma, volume etc). Observando esses conceitos e elementos, estudiosos como Luquet e Piaget, investigaram o processo de desenvolvimento das crianças, e evidenciaram a importância da prática do desenho desde a infância como processo de desenvolvimento da expressão, da linguagem e da comunicação.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, “as artes visuais são os processos e os produtos artísticos e culturais nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que tem a expressão visual como elemento de comunicação.” Da mesma forma, o desenho está presente no cotidiano humano por meio de hábitos, fazeres e conhecimentos, passados direta e indiretamente de geração a geração. Segundo Luquet (1977, p. 23), “o repertório gráfico da criança assim como a sua experiência visual está condicionado pelo meio em que ela vive”. A partir deste entendimento do desenho, buscaremos ao longo deste texto, ressaltar o valor do desenho em atuar no ensino como instrumento de significação da alfabetização e

como possibilidade de renovação transformadora das práticas pedagógicas, respeitando a criança, o seu espaço e os seus conteúdos.

Nos compromissos com o ensino de arte na escola básica, os artigos e livros da Profa. Ana Mae Barbosa trouxeram reflexões e contribuições essenciais para a condução e qualificação do trabalho dos professores de arte. Dentre as suas proposições destacamos a ênfase na recuperação histórica do ensino de Arte; a necessidade de perceber as realidades pessoais e sociais dos sujeitos (alunos e professores) aqui e agora, e lidar criticamente com elas; e a preocupação com a necessidade de assumirmos o compromisso de ampliar o acesso da maioria da população tanto aos domínios estéticos quanto aos domínios artísticos.

2- O ENSINO DAS ARTES VISUAIS

2.1) BREVE TRAJETÓRIA DA ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL

Na história da educação no Brasil, a trajetória do ensino de arte apresenta alguns períodos bem marcantes. Apresentaremos neste capítulo um breve panorama das transformações e desenvolvimentos ocorridos no ensino de arte desde o início do século XIX até o final do século XX.

O primeiro período coincide com a chegada da missão artística francesa em 1816 e marca o início do ensino de arte nos moldes da academia clássica de Belas Artes, caracterizada pela reprodução de modelos clássicos. Este modelo vigorou até meados do século XX, mas a partir das ideias das vanguardas europeias do final do século XIX, foi sendo questionado e hibridizado, também no Brasil. Começa a surgir uma percepção mais livre do ensino de arte que vai ganhando espaço, valorizando a expressão infantil como caminho para a construção de uma expressão intelectual adulta.

O segundo momento é marcado pela Semana de Arte Moderna de São Paulo, em 1922, que promove ideais modernistas, defendendo a criação artística com total liberdade e identidade cultural e assinalando um momento singular de mudança de perspectiva para as artes no país. Ao mesmo tempo, há uma difusão dos modelos de educação técnica voltada para o trabalho, com forte identificação ao estudo do desenho clássico e do desenho geométrico, assim como do ensino de arte associado.

Durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1954) o projeto educacional assumiu uma coloração nacionalista e populista. Na contramão dessa tendência, o escritor Mário de Andrade, ao lado de vários educadores incentivou a criação livre das crianças, sem abrir mão de um trabalho de valorização da cultura popular e do patrimônio artístico nacional. Nos anos 1930, escolas especializadas em Artes para crianças e adolescentes começaram a ganhar espaço no Brasil, como a da pintora Anita Malfatti, que ofereceu cursos de arte onde a livre expressão infantil foi valorizada.

No final da década de 1940 foram criadas as Escolinhas de Arte onde o ensino de arte era pautado na livre-expressão, como um rumo alternativo na busca de uma

identidade ainda desconhecida. Noêmia Varela, que fundou a Escolinha da Arte do Recife, assumiu mais tarde a direção da Escolinha de Arte do Brasil, criada por Augusto Rodrigues, em parceria com a professora de arte Lúcia Alencastro Valentim e a escultora norte-americana Margareth Spencer. A Escolinha de Arte do Brasil começou suas atividades em 1948, nas dependências da Biblioteca Infantil do Rio de Janeiro. Segundo BARBOSA *apud* GOUTHIER, 2003, p.16, a Escolinha de Arte, em parceria com o governo federal, promoveu vários cursos de formação de professores, com “uma enorme influência multiplicadora, chegando a haver 32 escolinhas no país”. Entre as premissas do que se chamou de “movimento das escolinhas” estava a ideia de “contaminar” as práticas pedagógicas escolares, convencendo as professoras da “importância de deixar a criança se expressar livremente usando lápis, pincel, tinta, argila etc.”.

No período de 1954-1964, o ensino de Arte foi, aos poucos, conquistando autonomia e relevância como área própria e significativa de conhecimento. Entretanto, o ensino ainda era pautado em atividades soltas e sem um caminho curricular claramente definido. Entre 1964-1985, durante a Ditadura Militar, o ensino de Arte, que vinha se tornando polivalente, passou a ser considerada atividade do componente curricular da educação (LDB-71) que além das linguagens artísticas incluía o ensino de desenho geométrico.

Ao longo dos anos 1980-1996, no contexto de luta pela volta da democracia e consolidação de um regime democrático no Brasil, diversos educadores e pesquisadores trouxeram à tona o debate sobre a formação dos professores de Arte e a valorização desse saber na escola. Vários congressos, seminários, encontros e manifestos foram realizados até que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB-96), fosse promulgada e o ensino de Arte passasse a ser componente curricular obrigatório, assumindo um lugar no currículo da educação básica como área de conhecimento fundamental para o desenvolvimento cultural dos cidadãos brasileiros. Essa nova concepção gerou a extinção da nomenclatura Educação Artística oficializando a disciplina Arte como área de conhecimento. Essa mudança não foi apenas nominal, mas de toda a estruturação que envolve o tratamento de uma área de conhecimento. De atividades esporádicas, de cunho mais próprio de relaxamento e recreação, passa-se ao compromisso de construção do conhecimento em Arte (PIMENTEL, 2006, p.1). Ou seja, a LDB-96 trouxe, para o

currículo, uma concepção de Arte compreendida como conhecimento, expressão, criação, imaginação e percepção. Uma conquista fundamental para a busca de outros e novos caminhos metodológicos que priorizem a expressão humana em associação à construção de saberes.

A partir de 1996, novas abordagens e propostas do ensino da Arte foram discutidas e aplicadas no Brasil, dentre elas destacamos a Abordagem Triangular, o Território da Arte e Cultura, a Interculturalidade, o Multiculturalismo, a Cultura Visual e a Educação Inclusiva, entre outras. Em 1998, mais um passo foi dado no reconhecimento oficial da Arte como conhecimento, com a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), claramente baseados na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Segundo Ana Mae Barbosa (1991), a Arte como componente curricular passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho em várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos. A área de Arte assim constituído, refere-se às linguagens artísticas como as artes visuais, a música, o teatro e a dança.

Atualmente, a Arte é área de conhecimento obrigatório em toda a educação básica e compete aos órgãos públicos como conselhos, secretarias de educação e escolas tratarem de sua melhor inserção no currículo escolar. Com a implantação de novas diretrizes de estado, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vemos desde 2017, são evidenciadas as várias linguagens de expressão da Arte (dança, música, Artes visuais, teatro e Artes integradas) e propõe-se a necessidade de que o processo de ensino-aprendizagem de Arte articule-se por meio de seis dimensões do conhecimento (criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão). John Dewey (2010) usa a imagem de uma pedra que rola montanha abaixo como metáfora para conceituar a experiência artística:

A pedra parte de algum lugar e, se move, com a consistência permitida pelas circunstâncias para um lugar e um estado em que ficará em repouso - em direção a um fim. Acrescentemos a esses dados externos, à guisa da imaginação, a ideia que a pedra anseia pelo resultado final; de que se interessa pelas coisas que se encontram no caminho; [...] e de que a chegada final ao repouso se relaciona com tudo o que veio antes, como a culminação de um movimento contínuo. Nesse caso, a pedra teria uma experiência, e uma experiência com qualidade estética (DEWEY, 2010, p. 115-116).

Engajada nessa temática, falarei a seguir sobre a importância da Arte na infância, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Pretendo deixar rolar uma pedra pela montanha abaixo e ter minha experiência artística.

2.2) AS ARTES VISUAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO

A arte está presente no cotidiano humano por meio de hábitos, fazeres e conhecimentos, passados direta e indiretamente de geração a geração. Ela é indispensável na vida individual e social. Por ela, o ser humano desenvolve maior fluência (capacidade de expressão), originalidade (capacidade de desenvolver novas ideias), comunicação (capacidade de comunicar-se através de linguagens não verbais, além da verbal), enfim, uma infinidade de condições para viver (autoconhecimento) e conviver (conhecimento do outro), melhorando assim seu processo de humanização. Para a filósofa Marilena Chauí, a arte é a unidade do eterno e do novo, que parece impossível, mas que é realizada pelos humanos e para eles (2002, p.314). Ela é a expressividade do ser humano, podendo dar-se em diversas linguagens e ultrapassar os limites do tempo.

Por meio das artes, produzimos pensamentos e conhecimentos sobre o mundo. Esse conhecimento em artes pode ser aprendido e lapidado; não se trata de ter ou não dom, ou talento. Todos nós somos capazes de criar, basta termos as oportunidades e ferramentas para isso. A arte trabalha a sensibilidade dos alunos à medida que desperta um olhar mais atento, uma escuta mais ativa e nos capacita a olhar o mundo ao redor de forma plena. O Ensino de Arte na escola e nos anos iniciais, tão importante quanto qualquer outro componente curricular, colabora com a aprendizagem dos demais conhecimentos, inclusive com a alfabetização.

Nos primeiros anos do século XX, prevaleceu um grande estímulo ao ensino do desenho visto como um importante meio para a formação técnica, com ingredientes conceituais, como a racionalização da emoção e a liberação da inventividade. Em meados da segunda década do século XX, a pedagogia modernista, mais experimental, sinalizou um novo lugar para Arte na educação. A criança passou a ser valorizada como sujeito, com características próprias, deixando de ser apenas um projeto do adulto. Construiu-se uma metodologia de atenção à livre expressão do desenho na infância, valorizado como objetivo para o estudo

cognitivo. Barbosa (2002) resume os ideais desse período como visando a “concepção do desenho da criança como um produto interno que reflete sua organização mental, porém como um desvio artístico, uma imperfeição formal, uma representação inadequada, mas auto corrigível” (Barbosa, 2002, p.42).

A compreensão e valorização do desenho e da arte nos anos iniciais de educação e ensino assinalaram a importância e os benefícios de sua prática no desenvolvimento da capacidade imagética da criança. A Arte relacionada ao lúdico ligando-se ao prazer e também à reinvenção é um dado humano que não deve ser ignorado na educação infantil. Dessa forma, os jogos e as brincadeiras infantis possibilitam às crianças, experimentarem relações entre o tempo e o espaço e a articular situações reais com as do faz de conta.

As aulas que envolvem as linguagens artísticas possibilitam a criação de um espaço de experimentações que podem levá-las a melhor compreenderem o contexto cultural e estético do seu entorno, possibilitando a ativação da imaginação. Quando se expressa por meio da Arte, a criança está em constante aprendizado, articulando pensamentos e ações. O ensino da Arte na escola propicia um desenvolvimento criativo do ser, contribuindo pra torná-lo capaz de argumentar e de tecer soluções novas para problemas existentes ou para novos problemas.

Visto que, a Arte se manifesta de diversas formas em diversas culturas e diferentes momentos. A cada manifestação, podem-se notar transformações que vão sendo realizadas em termos estéticos e nos modos de produção artística.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a dança, a música e o teatro. Essas linguagens articulam saberes referente a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como forma de expressão no processo de aprendizagem em Arte. Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidade articulada as seis dimensões, sendo que as Artes visuais devem garantir aos alunos o desenvolvimento de algumas competências específicas.

As artes visuais são os processos e os produtos artísticos e culturais nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que tem a expressão visual como elemento de comunicação. Elas resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e das apropriações da cultura cotidiana. Desse modo, o ensino das artes visuais possibilita aos alunos explorarem múltiplas culturas visuais, dialogando com as diferenças, conhecendo outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, os alunos vivenciam a transição, do campo de experiência da educação infantil, em que os jogos e brincadeiras norteiam o processo de aprendizado e desenvolvimento, para uma organização curricular estruturada por áreas de conhecimento e componentes curriculares. Nessa etapa da educação básica, o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressarem criativamente em seu fazer investigativo por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação a educação infantil. De acordo com Vygotsky:

A chave para toda função simbólica na brincadeira infantil é, portanto, a utilização pela criança de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar com eles um gesto representativo. Desta maneira, os jogos, assim como os desenhos infantis, unem os gestos e a linguagem escrita (Vygotsky, 1984, p.122).

Os alunos podem desenvolver competências e habilidades na interpretação e na criação de imagens. De maneira progressiva, trabalham e conquistam os meios necessários para que nos diversos processos de criação, possam articular e combinar entre si os elementos da linguagem visual, as materialidades, além dos discursos e contextos em que as imagens são criadas.

A prática das artes visuais ajuda a criança a descobrir como é o seu mundo de invenções, possibilita abrir portas para novos conhecimentos e assim aprender o imaginar e o fazer. Possibilita também o intercruzamento de várias áreas do conhecimento. Segundo Ana Mae Barbosa (1991, p.35):

Preparando-se para o entendimento das Artes Visuais se prepara a criança para o entendimento da imagem que seja Arte ou não. Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da Arte e a análise da obra de Arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estaria sendo respeitada e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura.

Deste modo é de essencial importância que os professores que desejam atuar nos anos iniciais, tenham ambientes de aprendizagem em arte, estando em contato com objetos artísticos de diferentes períodos da história da Arte e conhecendo a sua trajetória, até chegar a ser considerada uma área de conhecimento.

[...] A arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho ao seu meio ambiente nem estrangeiro a seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence reforçando e ampliando seus lugares no mundo (BARBOSA, 2008, p.18).

Nos compromissos com a educação escolar de Arte, Ana Mae Barbosa apresenta-nos importantes reflexões nessa área. Mostra-se preocupada com a necessidade de assumirmos o compromisso de ampliar o acesso da maioria da população aos domínios estéticos e artísticos. Os textos de Ana Mae são contribuições essenciais que podem conduzir nosso trabalho a posicionamentos mais claros. Dentre as suas proposições lembramos a ênfase que faz na recuperação histórica do ensino de Arte, para que possam perceber as realidades pessoais e sociais, aqui e agora, e lidar criticamente com elas.

A oferta da arte no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental enfrenta ainda uma questão básica: a carência da figura do professor de arte. Como lidar com essa situação?

É importante ressaltar que, mesmo existindo a atuação do professor de arte nos anos iniciais, é imprescindível que o professor regente transite pelo campo da arte com as crianças. O trabalho integrado entre esses dois profissionais possibilita a implementação de boas ações referentes ao projeto de ensino na linguagem de arte, não só por sua legitimidade na LDB, mas principalmente, pelos benefícios que o aprendizado da arte possibilita ao processo cognitivo e sensível da criança.

CAPÍTULO 3 – O DESENHO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1 O DESENHO E SEUS ESTÁGIOS

O desenho possui uma natureza específica, particular em sua forma de comunicar uma ideia, uma imagem, um signo, através de determinados suportes: papel, cartolina, lousa, chão, muro, utilizando diversos instrumentos: lápis, giz etc.

O desenho como linguagem para a arte, a ciência e a técnica, requisita uma postura global, sendo um instrumento de conhecimento, possuindo grande capacidade de abrangência como meio de comunicação e expressão. Desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção e escalas. Desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se.

O desenho é um dos instrumentos básicos do trabalho em artes. Pode ser utilizado para expressar ideias, emoções, para fazer planejamentos (por exemplo, obras de construção ou design) e também para registrar. Desempenha um papel significativo no processo de desenvolvimento da criança e ainda possibilita a sua tomada de consciência de si própria e de seu meio. A criança se expressa de maneira muito forte por meio de seus desenhos. Segundo Ferreira, 2001, p.145 “o desenho é uma forma poética e que comporta vários recursos estéticos, de acordo com preferências individuais”. O desenho na infância é uma ferramenta de trabalho e análise por parte de vários profissionais como psicólogos, pedagogos, entre outros. O desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que o cerca, intercambiar, comunicar.

Visto que o desenho constitui para a criança uma atividade total, englobando o conjunto de suas potencialidades e necessidades, ao desenhar a criança expressa as maneiras pelas quais experimenta existir no mundo. O desenvolvimento do potencial criativo da criança seja qual for o tipo de atividade em que ela se expresse é essencial ao seu ciclo inato de crescimento.

A **garatuja** não é simplesmente atividade sensório-motora, descomprometida e ininteligível. Atrás dessa aparente “inutilidade” contida no ato de rabiscar estão latentes segredos existenciais, confidências emotivas, necessidades de comunicação.

O ato de desenhar envolve a atividade criadora; é através de atividades criadoras que a criança desenvolve sua própria liberdade e iniciativa, e expressando como indivíduo reconhecerá esse mesmo direito nos outros que lhe permitirá apreciar e reconhecer as diferenças individuais (LOWENFELD; BRITAIN, 1970, p.16).

Para que o desenho cumpra o seu papel na educação escolar, possibilitando a experiência artística e o desenvolvimento da capacidade criadora, é fundamental que o professor compreenda as várias fases de evolução do desenho da criança.

Na medida em que a criança se desenvolve, o desenho também se desenvolve, trazendo mudanças na expressão visual do aluno, onde os riscos livres mudam até se tornarem formas mais definidas. Essa evolução acontece através das relações da criança com o meio em que vive e com a prática do desenho.

Luquet (1969, p.160) aponta as seguintes etapas do desenho:

- Realismo fortuito: tem início em torno dos dois anos de idade e quando termina a etapa do rabisco. A criança traça o desenho e por acaso reconhece em seu traço a forma de um objeto;
- Realismo falhado ou incapacidade sintética: a criança com 3 ou 4 anos descobre a forma-objeto e faz a reprodução desta forma. A partir daí, surge a fase de aprendizagem caracterizada por fracassos e com poucos sucessos. Ou seja, a criança tenta ser realista em seus desenhos, mas não consegue limitar seus movimentos gráficos e acaba exagerando nas dimensões em qualquer parte do mesmo;
- Realismo Intelectual: por volta dos 4 aos 10 anos, acontece o estágio que caracteriza e define o fato da criança desenvolver o objeto, e não o que ela vê, mas o que sabe, de forma que possa se expressar, ou seja, desenha com base na concepção que tem sobre o objeto naquele momento sem se preocupar com a semelhança estrutural.

Segundo LUQUET *apud* PILLAR, 1996, p.43, o estágio do realismo fortuito subdividiu-se em desenho involuntário e desenho voluntário. No desenho voluntário a criança não desenha para fazer uma imagem, mas para fazer linhas, por que não tem consciência de que linhas feitas possam igualmente representar objetos. Esta etapa é caracterizada pelo gesto motor, pelo prazer de traçar linhas e nela a criança

não atribui nenhum significado a seus grafismos. Para Piaget, este estágio inicial do desenvolvimento gráfico da criança não comporta simbolismos e consiste em a criança repetir pelo simples prazer as atividades motoras adquiridas.

LUQUET *apud* PILLAR, 1996, p.44 estabelece uma distinção entre o que a criança diz antes de realizar o desenho e o que ela diz após tê-lo feito. Assim o que a criança enuncia antes de desenhar o autor denomina de intenção, e o que ela diz após a criação do desenho ele chama de interpretação.

No desenho voluntário, primeiro a criança desenha sem a intenção de representar alguma coisa e ao concluir o trabalho, interpreta-o de acordo com sua semelhança a um referente qualquer, atribuindo nome a figura ou forma desenhada. Depois surge a intenção, o ato de desenhar consciente do desejo de representar um objeto, o qual após sua criação pode ter uma interpretação diferente da intenção inicial. Por fim, a intenção de representar coincide com a interpretação dada ao desenho.

Segundo Luquet, é na etapa do desenho voluntário que a criança adquire a convicção de que pode representar através do desenho tudo o que deseja. Após o realismo fortuito, temos ainda mais três estágios do desenho que são muito importantes a serem pesquisados, são eles: realismo falhado, realismo intelectual e realismo visual, na etapa do realismo falhado a criança está preocupada exclusivamente em representar cada um dos objetos de forma diferenciada, por isso, ela não se integra num conjunto coerente os diferentes pormenores que desenha. Assim, ela dá os detalhes o grau de importância que tem para ela naquele momento, exagerando ou omitindo partes, porque considera somente o seu ponto de vista, relacionando tudo para si.

É neste estágio que a criança começa a representar graficamente o espaço, construindo relações topológicas entre as formas. Temos a contribuição de PIAGET *apud* PILLAR, 1996, p.44, sobre essa representação do espaço no desenho, no qual ele diz: “o nível da incapacidade sintética apresenta o grande interesse de constitui uma representação do espaço que negligencia as relações euclidianas (proporções e distâncias, e as relações projetivas (perspectivas com projeções e secções) e começa com a dificuldade na construção das relações topológicas, sem conseguir dominá-los, quando se trata de figuras complexas)”.

Assiste-se, portanto, nesse estágio, a primeira construção gráfica representativa-topológica, ou seja, o momento em que a criança se preocupa com as propriedades gerais dos objetos, como vizinhança/separação, continuidade/descontinuidade, dentro/fora, etc.

Segundo Piaget, a relação de vizinhança é a mais elementar, porque está presente em todo o desenho, a partir dos rabiscos, fazendo que os elementos desenhados estejam próximos uns dos outros. Somente se separa, quando se tem a distinção entre um objeto e outro. Já as relações de continuidade e descontinuidade, dentro e fora, se apresentam ao lado ou fora elementos que, na realidade são tangentes ou estão contidos no objeto. Em suma, LUQUET *apud* PILLAR, 1996, p.46 demonstra que, “da incapacidade sintética resulta a negligência não só de relações gerais, como as de tangência ou de inclusão, mas também de relações mais especiais de situação entre os elementos de um mesmo objeto”.

No Realismo intelectual, “a criança pretende reproduzir o objeto representado, dando formas, utiliza processos variados como a descontinuidade, o rebatimento, a transparência, a planificação e a mudança de pontos de vista”. Conforme PIAGET *apud* PILLAR, 1996, p.46 é neste estágio, que o desenho da criança “apresenta, essencialmente, os atributos conceituais do modelo, sem preocupação de perspectiva visual”. Assim, a criança desenha de acordo com a noção que ela tem dos objetos naquele momento. Por isso, que diariamente vemos crianças desenhando um objeto momentâneo.

E, por fim, temos o realismo visual, a criança abandona as estratégias utilizadas no estágio anterior, ela apresenta apenas os elementos visíveis do objeto. Onde o rebatimento e as mudanças de pontos de vista se coordenam, dando início a perspectiva. Segundo PIAGET *apud* PILLAR, 1996, p.50, com o realismo visual se encerra o advento das relações projetivas e euclidianas e esses dois sistemas se constroem apoiados um no outro, onde as relações projetivas (...) determinam e conservam as posições reais das figuras, umas em relações às outras (...) e as relações euclidianas determinam e conservam suas distâncias recíprocas.

Os objetos passam, pois, a ser representados de acordo com essa nova construção, a perspectiva, e os detalhes e agora tem por finalidade particularizar as formas que antes eram genéticas. Há, portanto, um aprimoramento do desenho.

Com base na gênese do desenho, LUQUET *apud* PILLAR, 1996, p.50-51 observa que a distinção teórica entre os quatro estágios do desenho não é, na realidade, tão rígida e que “cada uma dessas etapas prolonga-se enquanto a seguinte já começou”. O autor postula também que “toda evolução pode ser considerada abstratamente como a síntese de dois elementos, um elemento de estabilidade e um elemento de progresso”. A estabilidade refere-se à conservação das representações construídas e é condição de seu crescimento; o progresso evidencia-se na modificação de tais representações, sendo fruto de influências do meio, seja de modelos ou de desenhos de outras pessoas.

Quando se trata de desenho, temos uma grande contribuição de Luquet sobre este tema, mas também contamos com atualizações de Piaget e de Gardner, de modo a nos ensinar a compreender, de como a criança constrói o sistema do desenho, e a qual depois de estruturado, possibilita a apropriação da escrita.

No qual, Piaget também lembra que a passagem de um nível a outro de conhecimento exige a renúncia de certos elementos e que nesta passagem certos aspectos se conservam e outros se transformam, não havendo não só um acréscimo de novos conhecimentos adquiridos ao nível anterior, mas uma reconstrução dos conhecimentos adquiridos ao nível precedente e uma reestruturação desses conhecimentos no novo estágio para poder integrar o que o nível antecedente não conseguia fazê-lo.

Segundo Piaget, a criança é o sujeito do seu processo, ela aprende a desenhar na interação com o desenho, o que lhe propicia construir hipóteses acerca da natureza e função desse sistema. Para tal, a criança produz e interpreta desenhos seus e dos outros.

Já Gardner ao abordar o desenho da criança não adota os estágios de Luquet, mas podemos identificar na sua concepção uma mesma tendência desenvolvimentista. Em suas últimas pesquisas, Gardner atém-se a grande variedade no uso de símbolo pelas crianças, a necessidade de investigar cada linguagem artística separadamente, mostrando as diferenças entre elas, e a integração dos aspectos cognitivos e afetivos do desenvolvimento.

GARDNER *apud* PILLAR, 1996, p.52 também observa em suas investigações que algumas crianças empenham-se para fazer as linhas “dizerem tudo”, enquanto

outros usam seus desenhos principalmente como passos de fundo para suas habilidades narrativas. O autor denomina o primeiro grupo de crianças de visualizadores e o outro de verbalizadores enquanto os meninos eram mais visuais. Tais pesquisas mostram que as atividades visuais e verbais não se excluem. Essas diferenças parecem indicar mais o papel que a criança atribui ao desenho do que uma falta de capacidade de representar em duas dimensões.

Sabemos que o desenvolvimento das atividades artísticas vinculadas às abordagens cognitivas e afetivas, Gardner diz que o importante é “perceber o mesmo objeto à luz dessas e de outras facetas de simbolização simultaneamente”. E a respeito do uso do símbolo pela criança, o autor diz: “na psicologia do desenvolvimento tem-se reconhecido que até a idade de 2 anos praticamente não se usa símbolos e que é no período entre 2 e 5 anos que a criança adquire um incipiente domínio dos sistemas simbólicos de sua cultura (...) e também ver grupo de crianças de 5 e 7 anos avançadas ou como um organismo altamente imaturo, isso depende da avaliação de sua competência simbólica e de critério correlativo para o qual a simbolização apresenta o mais alto grau de atividade intelectual humana”.

Assim, conforme o autor, os primeiros desenhos são marcas no papel, atividade motora e não simbólica. A passagem da atividade motora para a simbolização ocorre quando a criança, pela primeira vez, produz uma forma que ela interpreta como semelhante a algum objeto do seu meio, especialmente a figura humana. E à medida que tais marcas se tornam simbólicas, a criança começa a construir círculos, retângulos, triângulos, etc. e ao combiná-los em padrões mais complexos, estabelecendo em vocabulário de linhas e formas que são as bases de construção da linguagem gráfica. A partir de então, a criança cria esquemas, padrões fixos para os objetos e constrói estratégias gráficas para explorar as possibilidades espaciais oferecidas pelo papel. Entre 5 e 7 anos, etapas estas que antecedem a alfabetização e o letramento, as crianças desenhavam com expressividade, organização e prazer. Há uma necessidade afetiva de expressar-se num domínio simbólico, buscando entender o mundo e elaborar sentimentos.

Visto que, a este período do desenho, Gardner denominou “a idade de ouro do desenho” e ele justifica tal denominação dizendo que é nesta idade que florescem a capacidade do desenvolvimento artístico.

Nesta fase, a criança desenha cenas com objetos significativos do seu meio, sejam reais ou imaginários, onde ela coloca ação, violência, conflito ou paixão. Onde há incorporação de imagens televisivas, literárias e reais nos desenhos das crianças, porque o desenho está presente nos meios de comunicação e no nosso cotidiano.

Sabemos que o desenho é uma das manifestações semióticas, isto é, uma das formas através das quais a função de atribuição de significação se expressa e se constrói. Desenvolvem-se concomitantemente as outras manifestações entre as quais o brinquedo e a linguagem verbal (PIAGET, 1973). Ou seja, a criança inicialmente vê o desenho como simplesmente uma ação sobre uma superfície, sentindo prazer em “rabiscar”, explorar e descobrir as cores e as novas superfícies. Chamamos esta fase de garatuja. Juntamente com as novas experiências de mundo que a criança adquire, as garatujas vão evoluindo, ganhando formas definidas com maior ordenação. O papel não é mais apenas uma superfície para os rabiscos infantis. Ele passa a ser uma superfície para a expressão de sensações como alegria e tristeza, assim como de conflitos vividos dentro de casa, na escola, etc.

A criação da criança é diferente da criação do adulto. Enquanto a criança representa o objeto em si, o adulto representa um ponto de vista. Sendo o desenho uma sequência entre o objeto e a imagem gráfica, as crianças ao desenharem não estão perdendo tempo, mas representando graficamente as suas experiências. Em relação ao desenho, Arno Stern (1972, p.19) o considera:

Um meio de fixar-se rapidamente as ideias que se apresentam e se sucedem no espírito... O desenho é então, a expressão do que a própria criança sente e pensa, ou seja, um espelho, uma imagem representativa dela própria.

Percebe-se que o desenho é uma forma de expressão e de diálogo, é preciso saber como dar continuidade a essa linguagem tão ampla, representada por símbolos gráficos repletos de relações de todos os tipos, em rico universo de imagens e ideias para compreender esse universo é preciso aproximar-se da Arte e do processo artístico.

Pensando assim, segundo Piaget (1976), os desenhos são classificados como:

- **Garatuja:** é a fase sensório-motora de 0 a 2 anos e também início da fase pré-operatória de crianças entre 2 a 7 anos. A criança demonstra ser uma fase muito preciosa para ela. A figura do ser humano ainda não é concreta, mas pode ser imaginada e não se dá muita importância a cor. A fase da garatuja divide-se em outras duas: A parte desordenada, onde a criança apresenta os movimentos espaçosos e desalinhados, com riscos simples movendo-se todo o tempo para desenhar. No final da fase podem surgir as figuras humanas. E a parte ordenada aparece os movimentos longos e em círculos e o interesse pelas formas. Nessa fase a criança introduz o jogo dos símbolos, ele dá nome aos desenhos e conta a história deles. Na fase pré-operatória, ela descobre a ligação entre o desenho e a realidade. A figura do ser humano transforma-se num conceito e a partir daí os símbolos mudam, mas o primordial é que a criança começa a reconhecer o ser humano e desenhá-lo com cabeça, pescoço, pernas e braços.
- **Pré esquematismo:** A criança com 3 anos de idade já reconhece o que desenha como: os riscos na horizontal, na vertical, em círculos, mas ainda não tem o domínio do que desenha. O uso das cores pode ser usado de vez em quando por ela, mas não há conexão com a realidade. Com 4 anos, ela já coloca no papel o que sente, mesmo não aceitando o ponto de vista de outro indivíduo que é diferenciado do dela, quando chegar aos 6 anos o desenha entre numa fase criativa e diferente e a criança descobre uma relação maior entre o desenho e a realidade.
- **Esquematismo:** aos 7 anos de idade as crianças assimilam termos como: alto, baixo, direita, esquerda, maior, menor, etc. Elas apresentam problemas verbais. A partir dessa fase a criança nota as relações de cor e gradativamente é capaz de se enxergar no ponto de vista da outra pessoa, no final dessa fase a criança usa muitas formas

geométrica no desenho e utiliza também a descrição de roupas para diferenciar os sexos.

Visto que, é muito importante sabermos como os desenhos são classificados para podermos ficar atentos com o intuito de orientar as crianças quanto aos seus desenhos. Sabemos que, para ensinar a desenhar, precisamos primeiramente investigar a concepção de desenho e de como desenhar. Precisamos ter clareza sobre a história e o ensino do desenho, bem como o mesmo se desenvolve. Vemos desenhos em todos os lugares: nas placas de trânsito, nos mapas, nas lojas e em outros lugares. O ato de desenhar é uma forma de ação e expressão. É muito importante que as crianças constituam essa linguagem. Aprender a desenhar é aprender mais que uma possibilidade de comunicação, por meio da qual as crianças aprendem o mundo e sobre a si mesmos.

De forma que, o desenho pode ser um meio rápido de expressar algo, ou uma modalidade elaborada de produção artística. Desenhar traz prazer visual, motor, ou seja, o fazer e o ver integrado em um momento de criação são prazerosos. Enquanto desenhamos, dialogamos com os desenhos e os traços. Traços esses que trazem informações e em eles inventamos possibilidades. Aprendemos desenhar, desenhando. Quando mais desenhamos, mais possibilidades percebemos.

Sendo que, o desenho é um jogo imaginativo, no qual podemos experimentar vários caminhos. O desenho nos informa sobre o próprio processo de desenhar. Também é uma maneira de investigar uma ideia. Quando se desenha, a ideia se torna mais concreta, vem ao mundo e podemos olhar para ela.

Ao mesmo tempo, desenhar é na fase de observar o que está a nossa volta, pensar o mundo. Através do desenho a criança organiza suas emoções de maneira simbólica para comunicar-se com os outros e com ela mesma. Por isso o desenho é um conteúdo muito importante a ser desenvolvido dentro da aula e fora dela.

Pode-se inferir que o desenho traz em seu conteúdo, a expressão da pessoa e do sentir do sujeito. E na criança tem significado de expressão do seu desenvolvimento motor e aquisição do seu relacionamento com o meio social.

CAPÍTULO 4 – O DESENHO INFANTIL E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Reconhecer e afirmar o diálogo e as relações entre o desenho e a escrita, duas linguagens gráficas muito importantes tanto para o aluno quanto para o professor é primordial, por que a aprendizagem de um e de outro se fortalece com o trabalho interligado e constrói uma base para a aprendizagem no ensino fundamental.

Desde o início da monografia é notória a minha inquietude. Em 2015, quando fiz estágio na graduação de Pedagogia, argumentei com a professora regente de que poderíamos alfabetizar as crianças através de uma aprendizagem lúdica do desenho. Inicialmente, a professora relutou em deixar os alunos desenharem, para ela o desenho parecia perda de tempo, pois precisava alfabetizá-los para a leitura e a escrita. Mas como eu estava preparada para o estágio, procurei ajudá-la e em um final de semana preparei com outra professora que lecionava há algum tempo na alfabetização um plano de ação com a poesia “Leilão de Jardim” de Cecília Meirelles e levei para a sala de aula. Apresentei o plano para a professora, ela analisou, aprovou e então preparamos aulas que, baseadas no projeto, se mostraram dinâmicas e prazerosas.

Durante o estágio na graduação, trabalhei o desenho como uma forma de construir conhecimento, envolvendo sensibilidade, inteligência e visando influir na construção da escrita. Os alunos ficaram interessados na construção de desenhos, manifestando interação e motivação.

Quando um aluno chega aos 07 anos de idade no segundo ano do ensino fundamental e não tem domínio motor satisfatório é porque houve falha em períodos anteriores, como as complexas relações entre estes dois sistemas de representação, o desenho e a escrita poderiam atuar nesses alunos com déficit motor? Essa é aquela pedra que deixei rolar pela montanha abaixo, sempre soube que desenhar não é perda de tempo, mas sim uma oportunidade de registrar graficamente as experiências por meio das representações de forma, espaço e cor. Além disso, o desenho, conforme afirmam os autores Wallon y e Z, é muito importante nos momentos iniciais do processo de alfabetização de cada criança.

Apesar de interagirem um com os outros, desenho e escrita são modos distintos de representar as coisas e o mundo. O desenho está muito mais próximo dos aspectos figurativos, da realidade e do símbolo, já a escrita está próxima dos aspectos operativos, como signos e sinais. Mesmo em formas distintas de representação, esses dois sistemas interagem através das transformações que ocorrem nos estágios de desenvolvimento, mencionados no capítulo anterior.

Não é minha intenção trabalhar o desenho somente como treinamento motor. Desse modo, sem deixar de reconhecer que o desenho é a base para outras atividades que necessitam de coordenação motora, é importante atuar no sentido de tornar visíveis, por meio do desenho, as intenções de representar algo que satisfaçam emocionalmente a criança. Desenhando a criança pode representar de que forma vê o mundo, de que maneira esse processo acontece e até mesmo sinalizar de modo indireto as possíveis dificuldades cognitivas. Entender como a criança desenha permite compreender seu modo de pensar e seu desenvolvimento global.

Muitos autores acreditam que a criança ao passar pelos estágios de evolução do desenho desenvolve a escrita, já que vai percebendo que pode “desenhar” a fala. Partindo desse pressuposto Wallon (*apud*, SINCLAIR, 1987, p.77) afirma que “o desenho aparece espontaneamente; seu desenvolvimento baseia-se na interpretação que a criança dá as próprias garatujas. A escrita aparece como uma imitação das atividades do adulto”.

Acredita-se que o desenho é a primeira escrita da criança, pois ela utiliza dessa linguagem para inventar mensagens e se comunicar com o mundo adulto do seu jeito. A cada estágio do desenho na infância a criança evolui graficamente, adquire capacidade de representar figuras humanas, geométricas e etc. Percebemos um momento em que as letras misturam-se aos desenhos da criança que elabora diferentes representações gráficas até chegar a escrita alfabética.

Através do desenho, a criança tem acesso a outras formas de linguagens expressivas presentes no seu dia-a-dia. Como destaca Fassina (2007, p.3):

O desenho antecede, organiza e estrutura o pensamento narrativo. Serve como ponte (zona proximal) entre o desenvolvimento real e o potencial, ou seja, serve com o auxiliar de significação do texto verbal e escrito num primeiro momento de aprendizagem da língua escrita.

Ou seja, assim como a escrita, o desenho constrói um sistema de representação. Podemos perceber esta estreita relação em três tipos de escritas antigas: na escrita pictográfica que permitia representar objetos através de desenhos; na ideográfica que usava um sinal ou marca para representar uma palavra; e na logográfica, onde a escrita era constituída por desenhos referentes ao nome e não ao objeto em si.

Tendo a mesma origem gráfica, desenho e escrita expressões da função semiótica. De acordo com Piaget (1948), a função semiótica é a capacidade que a criança tem de representar objetos ou situações que estão fora de seu campo visual por meio de imagens mentais de desenhos e da linguagem. O estágio pré-operatório compreende a faixa etária de 02 a 07 anos em que as crianças começam a interagir com o mundo que as cerca, desenvolvendo a função simbólica, entendida como ato de representação que possibilita à criança, de acordo com Ribeiro (2007) “[...] a tomada de consciência da organização do mundo e o entendimento de fatos passados, presentes e futuros [...]”. Pillar escreve a respeito que:

O que constitui a função semiótica e a que faz ultrapassar a atividade sensório-motora é a capacidade de representar um objeto ausente, por meio de símbolos ou signos, o que implica poder diferenciar e coordenar os significantes e os significados do mesmo tempo. (PILLAR, 1996, p.26).

A cada representação que a criança faz, o jogo simbólico e o desenho passam a ser uma necessidade e é assim que elas vão se inserindo no processo de alfabetização, interagindo com a escrita como se a mesma fosse um jogo que contem regras e também imaginário com suas regras. A linguagem e a fala deixam de ser uma representação mental e passam a ser uma representação gráfica carregada de sentidos. Do mesmo modo, o desenho, primeiramente, passa pela representação mental para depois ser fixado como uma representação gráfica sobre um suporte.

Luquet foi um dos primeiros estudiosos a se interessar pelo desenho da criança do ponto de vista de sua evolução cognitiva. Ele procurou compreender o que e como a criança desenha, enfocando o sujeito e a ação.

Conforme Luquet (1913-1969, p.42), qualquer que sejam os fatos que evoca a representação de um objeto e a intenção de desenhá-lo, o desenho da criança nunca é uma cópia fiel dos objetos. Isso porque a criança desenha conforme o

modelo interno, a representação mental que possui do objeto a ser desenhado. Tal modelo é traduzido para uma linguagem gráfica de duas dimensões, tornando a forma de uma linguagem visual.

De forma que, é importante entender o vínculo que a criança estabelece com o desenho, enquanto objeto do conhecimento. Sabemos que a tarefa de desenhar um objeto envolve vários desafios e muitas estratégias representativas são possíveis. Para Friedman (1980, p.26), “a criança, ao desenhar precisa relacionar o conhecimento que possui dos objetos com o conhecimento das convenções gráficas próprias do desenho”. Assim ela extrai informações de uma cena real e o transforma num desenho, num sistema de representação.

A teoria de Luquet trata o desenho na infância como construção de conhecimento, onde participam o modelo interno que a criança possui dos objetos e sua concepção do real naquele momento. Real este que não está dado desde sempre, mas que segundo Piaget, é reconstruído pelo sujeito para apropriar-se dele.

Segundo Derdyk, 1989, p.24:

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, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se. [...] A agilidade e a transitoriedade natural do desenho acompanhar a flexibilidade e a rapidez mental, numa interação entre os sentidos, a percepção e o pensamento.

Enfim, ao desenhar a criança está inter-relacionando seu conhecimento objetivo e seu conhecimento imaginativo. E, quando se apropria das convenções do desenho, a criança está aprimorando esse sistema de representação gráfica.

Infelizmente, o desenho, muitas vezes é considerado como preparação para a escrita. Edith Derdyk (1989, p.97) identificou que o começo de alfabetização das crianças corresponde a um empobrecimento gráfico:

[...] os sistemas educacionais, por força das circunstâncias estão mais voltados para a educação técnica e profissionalizante. Essa postura inibe o ato perceptivo, condicionando-o a uma visão temporal e histórica, não percebem que a criança enquanto desenha, canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina, ou até silencia [...] O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada no quintal do imaginário.

A escola prioriza a escrita em vez do desenho. Cabe a nós, enquanto educadores, evitar o rompimento com o processo de criação das crianças no desenho com a chegada da alfabetização. Cada momento de investigação e pesquisa das crianças é relevante e não deve ser considerada simplesmente uma preparação para momentos que virão, mas devem ser encarados como experiências relevantes em si.

Pode-se inferir que a escola é um dos lugares onde as crianças podem e devem ter contato com outras referências culturais, diferentes daquelas trazidas pela televisão e pela internet. Se a escola desenvolver seu universo cultural e o aluno sentir como parte dele, conhecerá outras formas de viver e saberá que começar a escrever não significa deixar de desenhar. Temos a responsabilidade enquanto educadores que trabalhamos com a arte, não deixar essa capacidade autêntica das crianças se perca com o passar dos anos.

CONCLUSÃO

Precisamos aprender, a saber, arte e saber ser professor de arte. A proposta triangular (1991) de Ana Mae Barbosa tem por base a conexão de três facetas do conhecimento em Arte - fazer artístico, a análise de obras artísticas e a história da Arte. A consciência desse processo educativo em Arte é fundamental para o professor, para os alunos e todos os que querem uma educação transformadora. A consciência histórica e a reflexão crítica sobre os conceitos, as ideias e as atuações educacionais possibilitam contribuições efetivas e auxiliam na construção de práticas e teorias de educação escolar em Arte que atendam às implicações individuais e sociais dos alunos, às suas necessidades e interesses e, ao mesmo tempo, que proporcionem o domínio de conhecimentos básicos em Arte.

Nessa pesquisa bibliográfica pode-se entender o caminho que a Arte trilhou até os dias atuais especialmente o desenho passando pelos seus estágios até o processo de alfabetização. É importante olhar para a Arte como área de conhecimento, porque ela tem conteúdos específicos que precisam ser pesquisados e investigados, sendo que a prática das artes visuais ajuda a criança a descobrir como é o seu mundo de invenções, possibilita abrir portas para novos conhecimentos e assim aprender o imaginar e o fazer. O desenho como linguagem da Arte é um conteúdo muito importante a ser desenvolvido dentro da aula e fora dela, pois contribui para a representação simbólica, para o desenvolvimento motor, emocional e, conseqüentemente, para a aprendizagem da criança, por isso que o desenhar não é perder tempo, ou seja, ao desenhar o educando está inter-relacionando seu conhecimento objetivo e imaginativo, apropriando-se do desenho e aprimorando o sistema de representação gráfica e quando isso acontece é muito enriquecedor tanto para o aluno quanto para o professor.

A prática do desenho auxilia na construção e na organização do pensamento da criança em todas as fases e, principalmente, durante o processo de alfabetização, pois o desenho pode atuar como fator estruturador do pensamento verbal, quando a criança parte primeiramente do desenho para depois efetivar a escrita. “Desenhando e vendo imagens visuais vinculadas em todas as mídias, a criança se prepara para generalizações e abstrações exigidas pela fala e pela escrita” (DUARTE, 2007, p.470).

Devemos buscar melhorias nas nossas práticas pedagógicas no intuito de contribuir para o ensino das artes visuais, com ênfase no ensino do desenho como expressão e linguagem no processo de alfabetização. Por este motivo citei a pedra no início da monografia. Por ter a consciência de que sou um ser inacabado, resolvi pesquisar mais sobre artes visuais e o desenho. Como educadora acredito que o desenho é o precursor da escrita e que devemos valorizar esta linguagem artística ao invés de ignorá-la. Durante esta pesquisa encontrei subsídios teóricos que sustentaram e acalmaram a minha inquietude. Pude evidenciar que o desenho é uma forma de construir conhecimento, envolve sensibilidade, inteligência e influi na construção da escrita.

REFERÊNCIAS

- Apostila da Fátima Soares. Belo Horizonte, Editora Fátima Soares, 2019, Concurso de Betim 01/2019;
- Apostila pedagógica – *As Linguagens em Arte, Arte e Educação*. Paraná, Ed.: UNITINS/FAEL, 2007;
- Apostila pedagógica Arte e educação 1º período Pedagogia. Paraná, Ed. UNITINS/FAEL, 2009;
- Apostila pedagógica: Fundamentos teóricos e metodológicos da Arte. Paraná, Ed. Educon, 2008;
- BARBIERI, Stela. *Interações: onde está a arte na infância?* São Paulo: Bluches, 2012 (Coleção Interações).
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991;
- BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças ao ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2008;
- Brasil, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, terceira versão. Brasília: MEC, 2017. P.152,153.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite a filosofia*. São Paulo: Ética, 2002;
- Conectados Arte Manual do professor. Ed. São Paulo. 1ª edição, 2018, FTD, autores: FERRARI, Solange dos Santos Utuari, Kater, Carlos Elias, Dimarch, Bruno Fischer p.13, 14, 30,32.
- DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. 2ª edição, São Paulo: Scipione, 1994 p.18, 19, 20, 24, 51, 52, 63,86, 97, 98;
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins, 2010;
- DUARTE, Maria Lúcia Batezat; PIECAS, Mari Ines. *O desenho infantil em pesquisa: imagens visuais e táteis*. Curitiba, Ed. Insight, 2011;
- FASSINA, Marice Kincheski. *Desenhando: um estudo sobre desenho na infância como fonte de múltiplas possibilidades no ensino fundamental*. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://www.tede.udesc.br/bitstream/tede/852/1/marice.pdf>
- FERRARI, Solange dos Santos Utuari. *Conectados Arte, 1º ano: componente curricular arte: ensino fundamental, anos iniciais*. Solange dos Santos Utuari Ferrari, Carlos Elias Kater, Bruno Fischer Dimarch. 1ª edição. São Paulo: FTD, 2018.
- GARDNER, Howard E. *Art, mind and brain: A Cognitive Approach To Creativity*. New York: Basic Books, 1982.
- LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1997.
- LUQUET, G. H. *Arte Infantil*. Lisboa: Companhia Editora do Minho, 1969;
- MAZZAMATTI, Suca Mattos. *Ensino de desenhos nos anos iniciais do Ensino Fundamental: reflexões e propostas pedagógicas*. 1ª edição. São Paulo: SM/ SOMAS MESTRES, 2012.
- PIAGET, Jean. *A Equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- PILLAR, Analice Dutra. *Desenho e Escrita Como Sistema de Representação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. Fundamentos e metodologias do ensino da arte. 1ª reimpressão, 2012. Curitiba: Ed. Fael, 2011.

SINCLAIR, Hermine. O Desenvolvimento da escrita: avanços, problemas e perspectiva, In. PALACIO, Margarida Gomes; FERREIRO, Emilia. *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre; Artes Médicas, 1987.

STERN, Arno. *Compresión Del arte infantil*. Buenos Aires: Kapelusz, 1962.