

**Márcia Bittencourt Pereira de Castro**



**O ENSINO DO DESENHO NOS PRIMEIROS ANOS DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: APENAS GARATUJAS?**

**Especialização em Ensino de Artes Visuais**

Belo Horizonte  
Escola de Belas Artes da UFMG  
2013

**Márcia Bittencourt Pereira de Castro**

**O ENSINO DO DESENHO NOS PRIMEIROS ANOS DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: APENAS GARATUJAS?**

**Especialização em Ensino de Artes Visuais**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

Orientador: Prof. Dr. João Augusto Cristeli de Oliveira

Belo Horizonte  
Escola de Belas Artes da UFMG

2013

Castro, Márcia Bittencourt Pereira de, 1971-  
O Ensino do Desenho nos Primeiros Anos da Educação Infantil:  
Apenas Garatujas?: Especialização em Ensino de Artes Visuais / Márcia  
Bittencourt Pereira de Castro. – 2013.  
41 f.

Orientador: Prof. Dr. João Augusto Cristeli de Oliveira.

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes  
da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais,  
como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em  
Ensino de Artes Visuais.

1. Artes visuais – Estudo e ensino. I. Cristeli, João. II. Universidade  
Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.

CDD: 707



**Universidade Federal de Minas Gerais**  
**Escola de Belas Artes**  
**Programa de Pós-Graduação em Artes**  
**Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais**

Monografia intitulada *O Ensino do Desenho nos Primeiros Anos da Educação Infantil: Apenas Garatujas?*, de autoria de Márcia Bittencourt Pereira de Castro, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof. Dr. João Augusto Cristeli de Oliveira  
Orientador - EBA – UFMG

---

Prof. <sup>a</sup> Antônia Dolores Belico Soares

---

Prof. Dr. Evandro José Lemos da Cunha  
Coordenador do CEEAV  
PPGA – EBA – UFMG

Belo Horizonte, 2013

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.*

*Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.*

*Paulo Freire*

## Sumário

Introdução .....	9
Capítulo I _ Um breve histórico .....	10
1.1 O desenho como linguagem.....	10
1.2 O grafismo na infância.....	12
1.3 Da livre expressão para o desenho cultivado .....	16
Capítulo II _ O desenho na Instituição de Educação Infantil .....	21
2.1 O local da Pesquisa .....	21
2.2 O desenvolvimento da pesquisa .....	23
Capítulo III _ Apresentação e análise dos dados .....	25
3.1 A produção gráfica .....	25
Considerações finais .....	37
Referências .....	39

## Lista de figuras

Figura 1 _ Luan (3anos) março/2013 .....	28
Figura 2 _ Beatriz (3 anos e 2 meses) abril/2013.....	28
Figura 3 _ Bem 10 _ Pedro (3 anos e 6 meses) maio/2013 .....	29
Figura 4 _ Princesa _ Carol (3 anos e 6 meses) maio/2013 .....	29
Figura 5 _ casa de madeira _ Léo (3 anos e 6 meses) junho/2013.....	30
Figura 6 _ casa de tijolos _ Ruan (3 anos e 9 meses) junho/2013.....	30
Figura 7 _ escolha de materiais _ agosto/2013.....	31
Figura 8 _ confecção do painel “Nossa Arte” agosto/2013.....	31
Figura 9 _ confecção do painel “Nossa Arte” agosto/2013.....	31
Figura 10 _ robô modelo _ Luis e Rafa (3 anos e 7 meses) setembro/2013.....	33
Figura 11 _ robô modelo _ Luis e Rafa (3 anos e 7 meses) setembro/2013.....	33
Figura 12 _ borboleta _ Lais (4 anos e 2 meses) outubro/2013 .....	34
Figura 13 _ borboleta _ Keise (4 anos) outubro/2013 .....	34
Figura 14 _ criança _ Artur (4 anos e 9 meses) outubro/2013 .....	35
Figura 15 _ criança _ Júlia (4 anos) outubro/2013 .....	35
Figura 16 _ menino de bicicleta _ João (4 anos e 9 meses) outubro/2013 .....	37
Figura 17 _ cadeira da professora _ Ariel (4 anos e 10 meses) outubro/2013.....	37

Todas as figuras pertencem ao arquivo pessoal da pesquisadora.

## **Resumo**

O objetivo deste trabalho foi analisar como o ensino do desenho contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e artístico das crianças nos primeiros anos da Educação Infantil. A pesquisa foi realizada na Creche Municipal “Riccardo Medioli”, em Conselheiro Lafaiete, MG, em uma turma do maternal. Os dados foram coletados com a finalidade de averiguar as ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente da creche, e teve como foco o ensino do desenho e sua importância no processo de ensino e aprendizagem; bem como refletir sobre as metodologias utilizadas pela pesquisadora antes e depois do curso de Especialização em Artes Visuais. A partir das observações de campo, conclui-se que, ensinar é um processo dinâmico e contínuo, no qual teoria e prática se determinam na relação professor/aluno, e, portanto, reforça a importância da ação/reflexão/ação para uma aprendizagem efetiva.

**Palavras- chave:** desenho, educação infantil, cultura.



## Introdução

Existem muitos mitos sobre a arte, que contribuíram para que ela seja considerada como um conhecimento para poucos esclarecidos e privilegiados. Gouthier et al., (2009, p.30) apontam a necessidade de “investir no estudo e na pesquisa, para decodificar, criar e recriar os saberes estéticos e artísticos, presentes na nossa vida e continuamente em transformação”. Diante disso, percebemos que a arte deve e pode ser acessível a todos.

Na infância, o ensino das artes aumenta as possibilidades expressivas das crianças. É nesta fase que a função simbólica se desenvolve e a arte contribui de forma significativa, por meio das múltiplas experiências vividas, principalmente no ambiente educacional.

Mesmo integrando o currículo da primeira etapa da educação básica, o ensino da arte, especialmente do desenho, é realizado de maneira descontextualizada do processo educativo. A primazia por atividades lúdicas confere aos desenhos infantis, um passatempo eficiente no período em que os alunos permanecem na instituição.

Contudo, algumas questões permeiam o ensino do desenho na educação infantil. Qual é o melhor conceito para designar o que é desenho? O que ponderamos como desenho? Todo rabisco pode ser considerado um desenho? Quais são as áreas do conhecimento utilizadas no processo criativo?

Segundo Vianna (2003, p.27), “ficam separados, de um lado, a arte, o prazer, o sentimento, a liberdade e a criatividade, e do outro, o trabalho, a responsabilidade, o conhecimento e o raciocínio”. Ou seja, as outras disciplinas são abordadas com mais seriedade pelos educadores e as finalidades educativas são claramente definidas.

Atualmente, trabalho com a Educação Infantil no município de Conselheiro Lafaiete, em uma turma do maternal. Em 2011, concluí o curso de Pedagogia pela UFMG e desde a realização dos estágios, exigidos para a conclusão do curso, o desenho sempre despertou minha atenção.

Com a Especialização em Artes Visuais, o interesse pelo tema surgiu novamente, afinal era uma oportunidade de aprofundar sobre o assunto, desenho. Os motivos que me levaram a desenvolver este trabalho foram a forma como os

professores usam o desenho nos processos de ensino e aprendizagem, além do fascínio que ele exerce nos alunos.

Assim, na perspectiva de criar condições para desenvolver as diferentes formas de linguagem artística, fazendo a mediação entre a criança e a cultura e possibilitando seu acesso às fontes de conhecimento, a proposta deste estudo foi pesquisar e refletir como o desenho contribui para o desenvolvimento cognitivo, artístico e afetivo das crianças.

O primeiro capítulo deste trabalho menciona o referencial teórico que embasou a pesquisa, com o intuito de demonstrar que o desenho constitui uma importante linguagem na apropriação da cultura.

No segundo, é feita uma breve descrição da creche Municipal “Riccardo Medioli”, escolhida como o campo de pesquisa e a metodologia adotada.

Por último foram feitas a apresentação, análise dos dados, a ponderação das metodologias adotadas pela educadora e suas dificuldades e desafios, antes e depois do curso de especialização, a fim de avaliar como as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino do desenho podem contribuir de forma significativa para a aprendizagem nesta etapa de ensino.

## Capítulo I \_ Um Breve Histórico

### 1.1 O desenho como linguagem

Considerada como uma importante forma de linguagem, as Artes Visuais permitem a livre expressão, extrapolando fronteiras territoriais, barreiras socioeconômicas, políticas e culturais.

Como parte integrante da cultura, construída pela humanidade e reconhecida como uma área do conhecimento, a disciplina de Arte passou a fazer parte do currículo educacional, a partir da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBN \_Lei 9.394/96). “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1996)

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, “a arte está presente no cotidiano infantil, como forma de expressar sentimentos, sensações e pensamentos”. Os mais variados rabiscos nos diferentes e inusitados suportes nos remetem ao imaginário ingênuo das crianças, que ultrapassa qualquer perspectiva convencional. Assim, o ato de criar e recriar faz com que se tornem sujeitos participativos da cultura na qual estão inseridas.

O grafismo da criança é, “uma semântica aberta”, onde cada signo combina-se a outro de maneira mais complexa. Esta semântica confirma obviamente a pessoa, a sua individualidade, mas também um saber coletivo, legado de uma convenção simbólica. Desenhar para a criança é aprender a utilizar símbolos e manejar as relações ou as regras que vinculam significados aos significantes no seu ambiente. (CAMBIER, 1990, *apud* IAVELBERG, 2008, p.56)

Assim, a criança reconstrói o mundo em que vive por meio da sua curiosidade e criatividade. “A inclusão do ser humano no meio cultural se dá através de uma pluralidade de linguagens que se relacionam formando grandes sistemas simbólicos” (ROSSETTI-FERREIRA *et. al.*, 2004). Ao se apropriar dessa rede de significados, ela constitui-se como sujeito ativo produtor de cultura.

No decorrer da história da humanidade, símbolos e signos foram criados possibilitando a comunicação. “É na relação com o outro que o homem toma consciência de si mesmo, e esta relação é mediada pela fala”. (SILVA, 2002, p.28)

Bakhtin (1992) considera que “as crianças tornam-se autores sociais de sua linguagem quando desenham, brincam e recriam a história conforme suas subjetividades”. Portanto, “a linguagem estrutura-se através de múltiplas formas: linguagem oral, gestual, plástica/visual, cênica, escrita, dentre outras”. (DIAS & FARIA, 2009, p.9).

Vygotsky (1988) afirma que “o início do grafismo coincide com um aumento do domínio da criança sobre a fala”. No primeiro instante, a criança não sente necessidade em nomear seus desenhos. Após ser questionada ela nomeia suas produções e logo em seguida pode alterar essa nomeação. Aos poucos a fala é simultânea a ação de desenhar, até que finalmente a fala antecede o desenho.

Segundo Silva (2002, p.28), “o fato de a criança planejar seu desenho significa que há intenção representativa, e que ela está organizando suas ações por meio da fala”. O desenvolvimento do grafismo acontece quase que simultaneamente à linguagem oral. Por meio da fala a criança passa a organizar seu desenho, definindo suas ações e intenções.

A fala pode ordenar o desenho: quando a criança diz “Vou fazer um carro”, e dirige sua ação gráfica neste sentido, é orientada pela palavra. Ao mesmo tempo, o desenho organiza a fala quando determinado grafismo sugere um rio, por exemplo, e a criança assim denomina seu traçado, estimulada pela marca gráfica. (SILVA, 2002, p.29)

O ensino de arte, principalmente nesta fase do desenvolvimento humano, permite que a criança exteriorize seus pensamentos, sua forma de ser e estar no mundo. Portanto, é importante promover espaços para a prática do desenho, pois cabe ao professor conduzir este processo de maneira intencional a fim de ampliar a sensibilidade, a criatividade e o senso crítico dos educandos.

Em geral, as crianças de educação infantil agem com vigor ao desenhar. Experimentam movimentos e materiais oferecidos sem medo, fazendo-os variar por intermédio de suas ações. Trabalham concentradamente e esquecem o entorno. Jogam, exercitam de forma plena sua função simbólica. Abstraem relações e consolidam uma linguagem singular, de modo que professores reconhecem o autor pelo desenho. A marca pessoal já diferencia os pequenos desenhistas. (IAVELBERG, 2008, p.35)

Quando o professor-artista vivencia as experiências pedagógicas e artísticas que propõe, fica mais fácil ensinar e o aprendizado se torna significativo. Ao escolher

metodologias que visam promover, estimular ou facilitar a aprendizagem o arte educador se coloca como mediador entre o aluno e o conhecimento. Dessa forma, explorar diferentes espaços e experimentar os mais variados materiais são táticas para pensar a arte como espaço de construção de novos conhecimentos.

Segundo Silva (2002, p.34), “a visão do desenho como produto não mostra a riqueza das interações necessárias à sua construção”. Portanto, considerar o processo no qual os desenhos são criados, nos fornece pistas de como as crianças interagem com seus pares e com os mais variados materiais e suportes. Além de possibilitar a análise do desenvolvimento do grafismo.

## **1.2 O grafismo na Infância**

O desenho é uma das linguagens mais antigas usadas pelo homem. O empenho de estudiosos pelo grafismo infantil coincide com os estudos dedicados a infância e suas especificidades.

Segundo Merèdieu (2006, p.4), “o estudo do desenho infantil data do fim do século XIX”. Mesmo antes os pequenos já desenhavam, porém, as produções eram feitas com materiais diversos e em suportes temporários. Somente depois da disponibilidade do lápis e papel é que se pode registrar de uma forma duradoura as obras infantis.

Para Silva (2002, p.17), “não existe uma abordagem única sobre o desenvolvimento do desenho e diversos autores têm estudado este tema privilegiando um e/ou outro dos seguintes aspectos: cognitivo, afetivo, motor, gráfico e estético”.

Alguns autores consideram o grafismo como sendo uma atividade inata, outros defendem a influência do meio cultural no seu desenvolvimento. Existem inúmeras teorias e interpretações sobre os desenhos, conforme orienta Derdyk:

Seja pelo aspecto revelador da natureza emocional e psíquica da criança, seja pela análise da linguagem gráfica tomada em seu aspecto puramente formal e simbólico, seja pela utilização do desenho na aplicação de testes de inteligência ou até mesmo pela capacidade do desenho demonstrar o desenvolvimento da criança. (DERDYK, 1989, p.48)

O desenho é utilizado por outras áreas do conhecimento como instrumento de avaliação para determinar o nível de desenvolvimento cognitivo ou psíquico em que o indivíduo se encontra.

De acordo com Iavelberg (2008, p.20), “livre das influências do ensino, o desenho é tratado mais como produção espontânea da infância e menos como imitação e representação precisa da realidade”. A criança usa e abusa dos traços apenas por diversão, sem qualquer intenção ou finalidade.

“Considera-se que, ao desenhar, a criança use cognição e sensibilidade somadas à experiência que tem diretamente com desenho no contexto social, histórico e cultural em que vive” (IAVELBERG, 2008, p.25). Ou seja, a criança interioriza e assimila aquilo que aprendeu aos traçados pessoais por meio das interações sociais.

Ainda de acordo com a autora, “os estudos antropológicos e interculturais apontam diferenças nos desenhos de crianças de outros países ou regiões, denotando influência da cultura visual, educacional e do meio ambiente dos desenhistas” (IAVELBERG, 2008, p.28). Embora as produções infantis apresentem traços universais, elas demonstram especificidades regionais de cada cultura, que possibilitam identificar o tempo e o local ao qual pertencem.

Não se deve deixar de observar que o fato de a criança sofrer influência das culturas, fenômeno incorporado pelas didáticas contemporâneas da arte, não significa perda da liberdade de seleção e escolha do sujeito criador nos atos de aprendizagem. Em outras palavras, não se trata de aprender a desenhar relendo ou copiando modelos de imagens da arte, ou seguindo passos impostos pelo professor para aprender a fazer determinados desenhos, mas de assimilá-los aos próprios esquemas desenhistas. (IAVELBERG, 2008, p.25)

Os pequenos desenhistas agem de maneira ativa em suas produções. Exploram todas as possibilidades de uso dos materiais e suportes, criam e recriam imagens, usam sua criatividade sem qualquer preocupação com os resultados. Dessa forma, assimilam os códigos dessa linguagem que é tão peculiar da infância.

Alguns autores, que se dedicaram ao estudo do desenho, trouxeram contribuições importantes para a compreensão do desenvolvimento do grafismo na infância. Como Elliot Eisner *apud* Iavelberg (2008, p.30), que “defende o argumento de que o modo como as crianças se expressam nas artes visuais depende das

habilidades cognitivas adquiridas e estas são relacionadas, tanto pelas deliberações biológicas quanto pelas habilidades aprendidas”.

Tanto o desenvolvimento biológico quanto as capacidades cognitivas influenciam diretamente a produção gráfica das crianças. É preciso que a criança apresente um determinado grau de maturidade biológica para que outras competências cognitivas sejam adquiridas.

Já Kerry Freedman *apud* Iavelberg (2008, p.33) “destaca que a educação em artes visuais ocorre no campo da cultural visual, dentro e fora da escola. Por intermédio dos objetos, ideias, crenças e práticas que formam e pertencem a nossa experiência visual”. De posse dessa gama de imagens construídas culturalmente, a criança constrói e reconstrói seu repertório visual, participando ativamente desse processo.

No entanto, George Henri Luquet *apud* Iavelberg (2008, p.37) “considera o realismo como tendência natural da representação gráfica, pela escolha de motivos e também pelos seus fins, e não como ação cultural do desenvolvimento”. Assim, o rabisco passa a ganhar forma para representar os objetos e seres, independente das influências do meio em que a criança vive.

Contudo, Viktor Lowenfeld *apud* Iavelberg (2008, p.39) “não preconiza apenas a livre ação do sujeito, como se a arte da criança fosse a concretização de sua condição inata”. Para o autor, a intervenção pedagógica deve estimular o desenvolvimento das potencialidades criativas do desenhista, sem impor modelos.

Uma vez que o autor, “considera a imitação como submissão a modelos externos alheios aos esquemas assimilativos do sujeito, já que a arte da criança, definida como autoexpressão, é fundamentalmente diferente da arte do adulto” (IAVELBERG, 2008, p.41).

Entretanto, possibilitar o acesso das crianças a um variado número de imagens é fundamental para que elas possam assimilar novos conhecimentos e, assim, ampliar seus conhecimentos desenhistas.

Cabe aos professores orientar suas ações por intermédio da observação da aprendizagem em desenho com enunciados que promovam ações para aprender a desenhar com marca pessoal, de forma cultivada, ou seja, alimentada pela cultura. À aprendizagem dos diferentes tipos de conteúdos associam-se a aprendizagem de competências e habilidades, que passam a ser mobilizadas pelo aprendiz em diversas situações. (IAVELBERG, 2008, p.29)

Dessa forma, as intervenções do professor podem possibilitar ou bloquear o processo criativo de seus alunos, pois as experiências de aprendizagem das crianças são determinantes para o desenvolvimento do desenho como forma de linguagem.

Vygotsky *apud* Vieira (2004, p.136) “ênfatiza que, na medida em que o desenho vai evoluindo, vai se tornando subordinado à linguagem interna, de modo que, inicialmente, a criança é incapaz de antecipar o que vai desenhar”. Nos primeiros desenhos o movimento das mãos e a interação com os materiais é que determinam os traços no papel. Não existe, ainda, uma proposição no ato de desenhar.

“Com a evolução do desenho, a representação gráfica vai passar, mais tarde, a designar algum objeto de forma independente” (VIEIRA, 2004, p.140). Assim, a criança usa e abusa da imaginação, pois não há preocupação com o produto final. Qualquer rabisco pode ser o que ela quiser no momento presente ou posterior ao desenho.

A criança considera o rabisco como desenho no momento inicial que nomeamos desenho *Ação*, pelo fato de o rabisco pertencer ao seu universo de ações gráficas. No momento posterior, *Imaginação I*, afirmará que o rabisco não é desenho, dada sua hipótese do desenho como figuração sobre superfície bidimensional. Voltará, por fim, a considerá-lo como tal no próximo momento da *Apropriação*, pois nele poderá atribuir sentidos simbólicos para os rabiscos. A criança transgride, nesse nível, a informação direta da imagem acrescentando-lhe sentidos construídos a partir da percepção ativa que realiza como observadora. (IAVELBERG, 2008, p.45-46)

Primeiramente, as garatujas são formadas por traços ocasionais sem nenhuma finalidade. Aos poucos os rabiscos chamam a atenção e despertam para uma ação intencional.

Rhoda Kellogg *apud* Iavelberg (2008, p.49) “compreende a arte da criança em dois momentos: autodidata e espontâneo. O primeiro momento prevê a criança passando pelo estágio dos padrões e das figuras, o segundo, pelo estágio do desenho e das expressões pictóricas”. Ou seja, pelo desenvolvimento das habilidades apresentadas como inatas e pela influência do meio.

De acordo com Iavelberg (2008, p.55), Brent e Marjorie Wilson definem alguns pontos importantes que motivam o desenvolvimento do desenho: “as habilidades individuais e peculiares, incluindo o desejo de desenhar, memória visual,



habilidades de observação e motoras, imaginação, inventividade e preferências estéticas”. Dessa forma, fica evidente que o desenvolvimento do desenho acontece sob a influência de vários fatores externos e não apenas ao desenvolvimento inato do desenhista.

Os primeiros desenhos infantis não são mais que garatujas e rabiscos, qualquer objeto serve como material para a livre expressão e criação. Nesta fase, eles experimentam e/ou exploram qualquer elemento por meio dos sentidos. É tarefa do educador proporcionar momentos para essas descobertas. No processo de aprendizagem a criança interioriza aquilo que aprende e mais tarde transforma em conhecimento.

### **1.3 Da livre expressão para o “desenho cultivado”**

A expressão “desenho cultivado” é utilizada por Iavelberg para designar o desenho infantil, considerando sua base cognitiva e a influência cultural, e dessa forma, contestar com as fases fixas e o desenvolvimento espontâneo. “O contato da criança com a produção social da arte enriquecerá a arte da infância promovendo seu desenho cultivado”. (IAVELBERG, 2006, p.42)

O desenho infantil é visto, na maioria das vezes, sob uma perspectiva biológica, ou seja, maturacionista. Entretanto, não podemos generalizar as fases do desenvolvimento do grafismo.

Segundo a autora, “estudos antropológicos e interculturais apontam diferenças nos desenhos das crianças de países ou regiões diferentes, seja no modo de usar o papel ou nos símbolos eleitos, denotando influência da cultura visual, educacional e do meio ambiente dos desenhistas”. (IAVELBERG, 2006, p.28)

Quando uma criança desenha com gravetos no chão batido, ou usa lápis e papel, é estimulada a completar os seus registros. Ao contrário, pode ser advertida ao experimentar um pedaço de carvão sobre uma parede. São as marcas culturais determinando qual o melhor instrumento ou suporte para ser utilizado.

A grande quantidade de estudos de linha maturacionista enfatiza as etapas que todas as crianças devem percorrer rumo ao último estágio do desenho figurativo. O enfoque é dado à criança, pensada individualmente, e aos passos percorridos entre as diversas fases. Tal concepção mostra-se incompatível com a perspectiva histórico-

cultural, segundo a qual a constituição do homem se dá no plano da intersubjetividade. (SILVA, 2002, p.22)

Na perspectiva maturacionista, a criança passa pelas etapas do desenho naturalmente sem qualquer interferência, já a perspectiva histórico-cultural reconhece a influência exercida pela cultura.

De acordo com Silva (2002, p.27), “os signos, como forma de representação, estão intrinsecamente ligados à cultura, e entre outros sistemas, incluem a linguagem e o desenho”. Inúmeras imagens permeiam o universo infantil. A maior parte dos pequenos tem seu primeiro contato com o desenho mesmo antes de ingressar na escola.

“O desenho cultivado é um conceito por meio do qual é possível ver que, desde cedo, a criança observa e imita atos e formas de desenhos realizados em sua presença, incorporando-os em seu repertório por intermédio de assimilação recriadora”. (IAVELBERG, 2008, p.44)

Inicialmente a criança se entrega ao jogo simbólico. Ao desenhar, explora todas as possibilidades sem qualquer preocupação com os limites do suporte, são movimentos involuntários que muitas vezes nem são guiados pelo olhar. Não existe nenhuma preocupação com o resultado final ou interesse em nomeá-lo.

No meio das garatujas surge o círculo, uma das primeiras figuras a destacar-se da massa de rabiscos e que envolve coordenação dos pontos de partida e de chegada. Outras formas como o quadrado e o triângulo aparecem depois, porque exigem um maior controle motor, uma interrupção no traçado e a reorientação do movimento da mão para formar ângulos. (SILVA, 2002, p.18)

Aos poucos o entrelaçado de linhas e curvas desperta a atenção do desenhista, é quando surge a ação intencional. Tem início o controle do traço, isto é, os olhos guiam a mão determinando a direção a seguir.

Luquet *apud* lavelberg (2008) classifica o desenvolvimento do desenho em quatro fases:

Realismo fortuito\_ a criança desenha por imitação do adulto e repete a ação por prazer, aos poucos passa a considerar o desenho como representação dos objetos. Realismo fracassado\_ a criança quer ser realista, mas encontra obstáculos de ordem física e psíquica. Realismo intelectual\_ a incapacidade sintética é superada e o desenho passa a ser realista. Realismo visual\_ quando o desenho da

criança atinge proximidade visual com a arte do adulto. (LUQUET *apud* IAVELBERG, 2008, p.37)

Num primeiro instante, a criança se entrega ao lúdico sem pretensão em desenhar qualquer coisa, só depois compreende a semelhança entre seu desenho e um objeto real. No momento seguinte, ela não consegue reproduzir em seus desenhos todos os detalhes que foram observados. Logo após, ela é capaz de desenhar minuciosamente os detalhes que foram analisados. Finalmente, apenas as aptidões técnicas distinguem as produções infantis e adultas.

Para Lowenfeld *apud* Iavelberg (2008, p.40), “as fases do desenvolvimento descritas são: garatuja, garatuja nomeada, pré-esquema, esquema, etapa inicial do realismo, pseudo-realismo e etapa da decisão”. Estas fases estão ligadas ao desenvolvimento cognitivo dos pequenos desenhistas. Embora seja um defensor da livre expressão, o autor reconhece as influências do ambiente, mas é contrário as imitações, pois entende como um ato heterônimo.

Merèdiu *apud* Iavelberg (2008, p.43) descreve a sequência de estágios que atende as fases apresentadas por Lowenfeld. Entretanto, “afirma que a representação tem importância secundária e valoriza as formas, signos ou estruturas, em uma gramática que permite compreender como a criança passa de uma forma para outra”. Tal passagem acontece por meio da incorporação de novas formas às imagens existentes que perderam seu sentido.

Kellogg *apud* Iavelberg (2008, p.49) “situa quatro estruturas de desenho que se desenvolvem entre o segundo e o quinto ano de vida: padrões, figuras, desenho e expressão pictórica. Para a autora, o desenho se transforma porque uma estrutura linear conduz à outra”. Ou seja, quando não há intervenções a criança emprega suas habilidades inatas passando naturalmente de um estágio para outro.

Iavelberg descreve cinco fases do desenho: ação, imaginação I, imaginação II, apropriação e proposição. “Os desenhos iniciais são pré-simbólicos e progressivamente vão se constituindo como símbolos... Para a criança pequena, desenhar é rabiscar, explorar movimentos e modos de implantá-los no papel. O desenho para ela é ação que produz algo para ser visto”. (IAVELBERG, 2008, p.66) O foco dado nesta fase é a ação, legitimada pelo prazer e pela curiosidade de ver as marcas que ela pode deixar no papel ou qualquer outro suporte.

Aos poucos os rabiscos são convertidos nas variadas figuras formando símbolos. “Para a criança desenhar significa produzir uma série de coisas... No início, são desenhadas separadamente na superfície, desarticuladas entre si, justapostas. A este momento conceitual nomeamos desenho de imaginação I”. (IAVELBERG, 2008, p.66)

Gradualmente, “o desenhista articula esses símbolos em imagens narrativas. Pode desenhar o que quiser e muitas coisas podem aparecer nos desenhos. Para representar o espaço, a criança usa a transparência, o plano deitado e o rebatimento” (IAVELBERG, 2008, p.66). Nesta fase, denominada imaginação II, a criança usa e abusa da sua imaginação. Representa imagens reais e/ou fantasiosas, envolvendo-as em uma narrativa própria.

No momento de apropriação, a criança compreende que pode representar partes abstraídas de seus desenhos, pois percebe que essas figuras fazem parte do seu universo cultural. Para Iavelberg (2008, p.67), “Isso significa que busca desenhar como se vê usando as regularidades da cultura de desenhos ou os códigos da linguagem, apropriando-se deles”. Como no livro do Pequeno Príncipe \_ em que ele desenha uma jibóia que engoliu um elefante. Primeiro usa a transparência para depois usar a representação.

“Neste momento a criança percebe com mais clareza que o desenho existe em seu meio e percebe as diferentes formas de estruturação deles. Observa as regras de representação do espaço, descobre que existem maneiras eficazes de desenhar e quer dominá-las”. (IAVELBERG, 2008, p.67) Dessa forma, o pequeno desenhista toma posse dos códigos do sistema de linguagem.

Na fase seguinte, definida por Iavelberg como proposição, “cada desenhista tem consciência de que o desenho pode expressar o que quiser: sentimentos, ideias, eventos, e ainda apresentar-se em diversas modalidades (bidimensional, tridimensional, virtual)” (IAVELBERG, 2008, p.68).

Segundo Iavelberg (2008, p.52), um aporte importante do trabalho dos Wilson é “a análise que fazem das diferenças entre desenhos de crianças que pertencem a culturas distintas, revelando que existe uma tradição infantil regional e também histórica na construção dos desenhos”. Mesmo sem influência da estética adulta, a criança pequena se espelha nos desenhos das crianças mais velhas para realizar suas produções.

Apesar de que há muito tempo considera-se errado influenciar a criança de qualquer jeito, é óbvio que as influências estão presentes desde as experiências artísticas iniciais (...). O artista maduro pode emprestar uma técnica ou estilo ou até uma imagem de outro e daí ele prossegue, recombina, e usa estes elementos em novos contextos em um meio novo e individual; as crianças fazem o mesmo. Muitas crianças emprestam imagens e as transformam em seus próprios propósitos. (WILSON, 1987, *apud* IAVELBERG, 2008, p.53)

Os pequenos desenhistas incorporam as imagens a que tem acesso ao seu repertório individual, acrescentando ou modificando detalhes que julga importante. Em suas obras são representados o tempo e o local onde vivem, através dos modelos culturais, das metodologias que recebe e dos materiais e suportes disponíveis para serem usados.

Afirmamos que cada criança edificará o seu método de desenho, em função de suas características pessoais, ao longo do processo de desenvolvimento, e que esse método, apesar de ser influenciado pelos códigos que elege das culturas, se consolidará como um fazer individuado da criança a cada momento conceitual do seu desenho, cujas estruturas se expressam em sentidos atribuídos por ela mesma ao desenho. (IAVELBERG, 2008, p.54)

Percebemos que as fases desenhistas estão ligadas não só as etapas do desenvolvimento humano, mas também são influenciadas culturalmente. No entanto, a criança participa ativamente do processo criativo. Além de modificar os modelos visuais vigentes ela também cria novas formas de expressão por meio dos desenhos.

## Capítulo II \_ O Desenho na Instituição de Educação Infantil

### 2.1 O local da pesquisa

A criação de creches e pré-escolas é decorrente de uma série de mudanças socioeconômicas, políticas e culturais ocorridas na sociedade no final da década de 1970. A entrada da mulher no mercado de trabalho e a transformação ocorrida na constituição familiar, fez surgir a necessidade de um local para acolher as crianças enquanto as mães e/ou responsáveis estão ausentes.

O atendimento em creches e pré-escolas cresceu consideravelmente antes da criação de uma legislação educacional para essa etapa. A partir de 1980, a Educação Infantil passou a ser tratada como um direito. A Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação\_ LDB (1996) confirmam o direito da criança pequena à educação infantil nas esferas dos sistemas de ensino.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996), a educação infantil é definida como primeira etapa da educação básica, sendo regida pelos princípios e fins da educação brasileira. Inclui instituições nomeadas creches e pré-escolas, que estão integradas aos sistemas de ensino. Elas se diferenciam, na lei atual, apenas pela faixa etária das crianças que acolhem: creche, para crianças na faixa de idade de zero a três anos, pré-escola, para aquelas de quatro a cinco anos e oito meses. (DALBEN, 2008, p.10)

Inicialmente, as instituições de educação infantil eram vinculadas à Secretaria de Assistência Social, configurando seu papel assistencialista. Com a nova legislação, as creches passaram a integrar a Secretaria de Educação e um novo perfil do profissional que atua nesta etapa começou a ser formado.

Segundo Coragem (2011, p.9), “é necessário garantir estudos na formação dos educadores que lhes permitam adquirir conhecimentos em arte e refletir sobre seu ensino do ponto de vista social, cultural e cognitivo”. Atualmente, os cursos de formação de professores incluíram no currículo o ensino de artes; no entanto, a maioria dos educadores que atuam na educação infantil não tem nenhum conhecimento teórico na sua formação.

Por considerar que, nas aulas de artes os alunos podem se expressar de maneira espontânea, sem nenhuma preocupação com resultados, exige-se pouco conhecimento por parte do professor, enquanto que nas outras disciplinas, tidas como essenciais, são feitos investimentos, pessoais ou não, na formação dos educadores.

Durante o curso de Pedagogia, concluído na Universidade Federal de Minas Gerais em 2011, tive o privilégio de conhecer alguns conteúdos das Artes e agora no curso de Especialização em Artes Visuais tive a oportunidade de aperfeiçoar meus conhecimentos. Mesmo antes, durante a realização dos estágios, as metodologias usadas para o ensino das artes me despertavam o interesse, principalmente pelo envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

Atualmente, as crianças são escolarizadas muito cedo e no caso da Creche Municipal “Riccardo Medioli”, uma instituição pública de Conselheiro Lafaiete, na qual desenvolvemos esta pesquisa, foi criada para atender crianças de quatro meses a quatro anos em tempo integral.

O município de Conselheiro Lafaiete possui oito instituições destinadas às creches. Sua estruturação é diferenciada das escolas: o quadro de gestores é composto por uma diretora geral, responsável pelas oito creches municipais e duas coordenadoras pedagógicas, cada uma é responsável por quatro destas instituições.

A creche possui amplo espaço físico, dividido da seguinte forma: cozinha, refeitório, lavanderia, escritório, seis salas - uma para cada turma, parquinho e um pátio. A sala do maternal II é arejada e bem iluminada, os brinquedos são organizados em uma prateleira que ocupa toda a extensão da parede, abaixo ficam penduradas as mochilas dos alunos. O local é equipado com mesas e cadeiras individuais, que são dispostas de forma circular para facilitar a interação dos alunos.

No armário da classe são guardados os materiais usados pela turma, como lápis, canetas, gizes de cera, tintas, pincéis, folhas A4 brancas e coloridas, massinha de modelar, tesouras, cola e os cadernos individuais. Os demais papéis como cartolinas, cartão, pardo, crepom, camurça, alumínio, EVA, entre outros ficam armazenados no armário do escritório e são utilizados por todos, sem distinção.

Percebe-se que há uma preocupação em propiciar um ambiente voltado para as características infantis, já que as crianças participam da decoração desses espaços, cujas paredes são enfeitadas com painéis e trabalhos dos alunos. Para

tanto, a prefeitura fornece todo o material didático utilizado nas atividades pedagógicas desenvolvidas com os alunos.

Segundo Coragem (2011, pag.14), “o ensino de arte nas séries iniciais da educação escolar é, muitas vezes, pouco sistematizado, improvisado e desvinculado do processo educativo mais amplo”. Dessa forma, o presente trabalho foi desenvolvido, por se considerar equivocadamente que o ensino da Arte, em especial do desenho, é menos importante do que os conteúdos de outros campos do conhecimento.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, “as Artes Visuais devem ser concebidas como uma linguagem que tem estrutura e características próprias, cuja aprendizagem, no âmbito prático e reflexivo, se dá por meio da articulação dos seguintes aspectos: fazer artístico, apreciação e reflexão”. (BRASIL, 1998, p.89)

Cuidar e educar são ações indissociáveis na educação infantil. Portanto, é fundamental garantir oportunidades para que as crianças vivenciem experiências significativas, principalmente no campo das artes visuais, por ser uma linguagem na qual elas se identificam e se expressam com maior facilidade.

## **2.2 O desenvolvimento da pesquisa**

O presente estudo é uma pesquisa empírica, cuja abordagem qualitativa está fundamentada em uma coleta de dados, por meio de referenciais teóricos e pesquisa de campo.

A pesquisa qualitativa apresenta-se como uma promissora possibilidade de investigação. Esse método é direcionado ao longo do seu desenvolvimento, não busca enumerar ou medir eventos por meio de instrumentos estatísticos para analisar os dados. O seu objetivo é obter dados descritivos mediante contato interativo e direto do pesquisador com a situação referente ao objeto de estudo. (VALENTIM, 2005, *apud* COSTA, 2010, p.21).

Os sujeitos da minha pesquisa são doze crianças da sala do Maternal II, da Creche Municipal “Riccardo Mediolí”, na faixa etária entre 3 e 4 anos, que foram acompanhadas no decorrer do ano de 2013, em diferentes situações nas quais há manifestação do desenho. Estas situações abrangem o desenvolvimento das



práticas pedagógicas como roda de história e sequências didáticas e nas brincadeiras livres.

Os nomes usados na pesquisa são fictícios para preservar a identidade dos alunos. A descrição foi feita obedecendo a sequência dos acontecimentos observados nos múltiplos espaços: as estratégias metodológicas utilizadas dentro e fora da sala de aula, a interação entre a professora e os alunos, entre os próprios alunos e as anotações no caderno de campo das impressões da pesquisadora.

Baseando-se na metodologia desenvolvida por Costa (2010), a proposta da pesquisa contempla dois momentos: revisão da bibliografia, observação das metodologias utilizadas nas situações de desenho e também da interação entre a professora e os alunos e entre os pares.

Contextualizar as atividades que envolvem o desenho, proporcionar situações para que os alunos explorem e experimentem os diversos tipos de materiais, bem como incentivar a apreciação de suas produções e dos colegas são algumas estratégias que tornam o ensino do desenho significativo para as crianças nesta fase.

Após o término das observações, os registros do caderno de campo durante a coleta de dados aliado à transcrição das falas da professora e das crianças em algumas passagens significativas relacionadas às suas ações pedagógicas e às interações vivenciadas no ambiente da creche deram origem ao material de análise de dados deste estudo.

## Capítulo III \_ Apresentação e Análise dos dados

### 3.1 A produção gráfica

Apesar de fazer parte do currículo, o ensino de arte, em particular do desenho, muitas vezes é tratado como forma de lazer ou como meio de preencher o tempo em que as crianças permanecem na instituição. As atividades motoras e datas comemorativas são priorizadas e, muitas vezes, realizadas soltas e descontextualizadas ou a favor de outras áreas do conhecimento.

Antes de propor uma atividade para desenhar, colorir ou colagem, procuro envolver a turma em uma história que pode ser lida ou contada com a ajuda de fantoches, músicas e até mesmo brincadeiras. Assim, ao trabalhar uma data comemorativa, como *Dia do Circo*, sempre procuro contextualizar com as experiências dos alunos. Tal metodologia, embasada na proposta triangular, não era desenvolvida antes do curso de especialização.

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino-aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. (BARBOSA, 1998, p.33 *apud* IAVELBERG, 2003, p. 48)

Anteriormente, a ideia de desenho estava vinculada a folhas mimeografadas e os desenhos livres estavam ligados a um único suporte ou material que era disponibilizado para os alunos, sem que estes tivessem a oportunidade de escolher entre eles.

Como a rotina da creche é muito dinâmica, não há uma regra rígida de horário a ser cumprida para o desenvolvimento das atividades, podendo-se assim utilizar um período menor ou maior para a realização das tarefas, já que o tempo é determinado pelo ritmo e interesse dos alunos.

Dessa forma, o desenho pode ser observado e explorado até mesmo nas brincadeiras. O giz, um graveto, uma folha ou uma pedrinha servem como material para marcar a parede, o pátio ou o chão de terra. Aos poucos os traços vão criando forma e transformam-se em bonecos, estradas, animais, flores, árvores e no que mais a imaginação quiser. Tais situações não eram aproveitadas anteriormente,

passavam despercebidas e não eram valorizadas como oportunidade para assimilar conhecimentos.

A importância do desenho é inegável, pela integração que propicia entre cognição, ação, imaginação, percepção e a sensibilidade. Por intermédio do desenho, a criança pode expressar seus conhecimentos e suas experiências, colocando sua poética de modo singular. As competências e habilidades aprendidas em desenho servirão para outras áreas de conhecimento. (IAVELBERG, 2008, p.57)

Durante uma atividade lúdica realizada na área externa, alguns alunos resolveram colher flores e folhas da grade que separa o parquinho do pátio. A princípio foram repreendidos, mas alegaram que iriam desenhar. Diante da situação comecei a observá-los sem interferir na brincadeira que iniciaram. As flores e folhas eram usadas como instrumentos para marcar o chão. Durante a brincadeira as falas ouvidas eram: “esse é meu”, “não aperta que machuca a mão”, “a cor é diferente”.

Ao final, o chão estava tomado por emaranhados gigantes de linhas e curvas, que quando questionados explicavam orgulhosamente: “é a casa da bruxa”, “fiz um caminhão”, “a Barbie sereia”.

Explorar esses momentos aumenta a capacidade de criação dos alunos e incentiva a troca de experiências entre os pares. Situações como essas permitem que o desenhista avance no seu processo de aprendizagem e cabe a educadora proporcionar momentos de interação.

No decorrer das atividades gráficas percebemos que muitos alunos exploram toda a extensão do suporte, experimentam várias cores, fazem diferentes marcas e observam atentamente os trabalhos dos colegas. Falas como: “esse é grande”, “está sem ponta”, “me dá”, “é meu”, “está feio”, “olha o meu”, são ouvidas. Algumas vezes é preciso intervir para que todas as produções sejam valorizadas e a disputa por algum material não termine em brigas.

Inicialmente a interação das crianças com os materiais e suportes é mais uma forma de exploração do que propriamente de desenhar. Como podemos observar nas figuras um e dois de desenho livre realizadas pelos alunos no início do ano letivo.

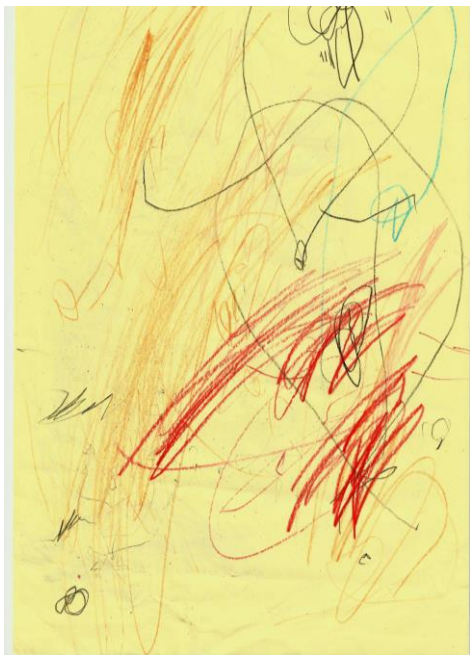


Figura 1\_ Luan (3anos) março/2013



Figura 2\_ Beatriz (3anos e 2meses) abril/2013

A curiosidade de ver as marcas expressas no papel é maior do que a preocupação em desenhar algo real. O que importa é o prazer de observar o embaraçado de linhas coloridas.

Inicialmente os alunos usam o espaço por inteiro, sem qualquer preocupação em ultrapassar a folha ou não. De acordo com Piaget *apud* Vieira (2004, pag.136), “a evolução do desenho se dá paralelamente ao desenvolvimento das noções espaciais”. Na medida em que percebem a dimensão espacial do suporte, eles passam a desenhar apenas no material que foi oferecido ou escolhido.

Nesta fase é importante que os alunos tenham liberdade para agir espontaneamente nas suas criações. Muitos desenhos não são apreciados pelos pais, mas possuem grande importância no processo de desenvolvimento do grafismo.

Infelizmente alguns educadores e os pais não têm consciência desse fato, cobram folhas “limpas”, sem dobras ou rasgões. São os famosos trabalhinhos que orgulhosamente são exibidos e entregues no final do ano.

A especialização permitiu (exigiu) que a minha metodologia fosse revista. Uma vez que, promover situações nas quais os pequenos aprendizes possam experimentar os mais diversos materiais e suportes, além de apreciar suas produções e de seus colegas é fundamental para que eles incorporem novos conhecimentos aos seus esquemas pessoais.

O rabisco tende certamente a desaparecer da produção infantil. Podemos indagar-nos sobre as razões desse desaparecimento. Os diferentes autores observam que, quando ele persiste, é ou a título de detalhe e ornamento (cabeleira, nuvem, fumaça, etc.), ou em consequência de uma regressão cuja causa é um acesso de cansaço momentâneo ou distúrbio psíquico. Não se lhe atribui nenhum valor em si mesmo. Neste caso, pais e educadores exercem uma função repressiva. (MERÉDIEU, 1979, *apud* IAVELBERG, 2008, p.45)

Aos poucos os emaranhados começam a desaparecer, surgem espirais, círculos de diferentes tamanhos, traços feitos intencionalmente para representar um objeto real ou imaginário. Como constatamos nas figuras três e quatro, em que a proposta foi desenhar o personagem de desenho infantil preferido, já se observa o domínio dos materiais. A fala passa a ordenar as produções e a interação entre os pares se torna mais intensa.



Figura 3\_Ben 10\_Pedro (3anos e 6meses) maio/2013



Figura 4\_Princesa\_Carol (3anos e 6meses) maio/2013

A frequência dos alunos na instituição de ensino favorece o acesso a uma gama diversificada de imagens, sejam elas nas ilustrações de livros de histórias, em cartazes, nos livros didáticos, em revistas, jornais, panfletos de propaganda de supermercados ou lojas entre outras. Segundo Silva (2002, p.32), “há uma mudança qualitativa nos desenhos a partir do ingresso no mundo escolar”.

Tais imagens são construídas culturalmente e, assimiladas pelos educandos passam a fazer parte das produções infantis. Ao propor o desenho da história dos Três Porquinhos, procuro oferecer diversas imagens de casas para que os alunos tenham vários modelos e desenhem de acordo com sua criatividade, sem preocupação se o telhado é quadrado ou redondo, se tem listras ou pontinhos coloridos. Como verificamos nas figuras cinco e seis feitas pelos alunos do Maternal II.



Figura 5\_casa de madeira\_Léo (3anos e 6meses) junho/2013



Figura 6\_casa de tijolos\_Ruan (3anos e 9meses) junho/2013

Antes, porém, já determinava que o telhado fosse marrom, e que a casa deveria ter porta e janelas, uma grande chaminé, ou seja, determinava o que eles deveriam desenhar, impedindo que cada um utilizasse sua criatividade.

Promover espaços para o desenvolvimento do desenho na sala de aula é tão importante quanto criar situações reais de aprendizagem. Isso compreende a oferta de diferentes materiais e suportes para que os alunos escolham entre eles qual é o melhor ou mais adequado para ser usado na sua produção.

No desenho cultivado, pensamento e fazer são um só corpo, as técnicas utilizadas estão relacionadas à história do desenho, são datadas, e avançam com as inovações tecnológicas e as



descobertas científicas. Temos, por um lado, os meios com os quais se desenha \_ lápis, pincel, carvão, pastel, crayon, grafite, caneta, etc. \_ e, por outro, os suportes nos quais se desenha \_ papéis, paredes, areia, pedras, plásticos, tela de computador, entre outros. (IAVELBERG, 2008, p.65)

Assim, ao propor uma atividade de desenho, organizo o ambiente para que os próprios alunos escolham os materiais que mais atraiam sua atenção, seja pela cor, pelo formato ou por sua facilidade de manusear. Inicialmente era preciso fazer intervenções para pacificar o uso das canetinhas, dos lápis de cor, das tintas, da cola colorida e do giz de cera. Hoje eles já negociam entre si a troca de materiais, como vemos na figura sete, o suporte que será utilizado ou o espaço que cada um irá ocupar no painel “Nossa arte”, como nas figuras oito e nove.



Figura 7\_escolha de materiais\_ agosto/2013



Figura 8\_confecção do painel "Nossa Arte"\_ agosto/2013



Figura 9\_confecção do painel "Nossa Arte"\_ agosto/2013

Conteúdos como cores e texturas são trabalhados a partir do diálogo entre as crianças: “essa cor é forte”, “esse lápis não pinta”, “cor de uva”, “esse papel é duro”, “essa folha é grande”. Abordar o nome das cores e suas diferentes tonalidades, explicar que os papéis possuem texturas desiguais e por isso são utilizados para diversos fins, são oportunidades que surgem durante as atividades. Neste momento a intervenção pedagógica é extremamente valiosa para efetivar a aprendizagem.

Segundo Silva (2002, p.52), “além de envolverem o desenho, estes intercâmbios das crianças com o material afetam processos afetivos e psíquicos como atenção e memória”. É na presença do outro que a aprendizagem se torna significativa.

Durante algumas atividades gráficas verifiquei que alguns alunos começavam a desenhar e depois abandonavam suas produções. Ao averiguar, constatei que um deles deixava de desenhar porque o coleguinha disse que estava errado. Respondi que existem muitas maneiras de se desenhar e que a dele estava peculiarmente correta.

Tal fato ocorreu durante uma atividade de desenho livre em que o aluno resolveu desenhar um caminhão, mas do ponto de vista de seu colega que não conseguiu assimilar as formas estava errado e não parecia com nenhum caminhão.

Passei a dar uma atenção maior a esse aluno, incentivando-o sempre que ele desistia das suas produções. Expliquei que alguns colegas já conseguiam representar de maneira real alguns objetos, mas que com o tempo e a prática certamente ele também conseguiria.

Segundo Lavelberg (2008, pag.42), “os erros e as deformações realizadas pela criança na cópia de modelos estão ligados as possibilidades de assimilação do sujeito e por isso são denominados erros construtivos”.

Dessa forma, constatamos que mesmo entre os pequenos podemos ouvir a expressão “não sei desenhar”. Por isso, ao avaliarmos a produção gráfica infantil, devemos considerar que elas são a expressão de uma das muitas perspectivas de interpretação da realidade. O modo como o educador intervém é determinante para o aprendizado do desenhista.

Com o olhar mais atento, observei durante uma brincadeira livre na sala de aula, que alguns alunos preferiram usar a lousa e o giz. As figuras dez e onze ilustram a cena analisada. Eles pegaram um boneco e estavam usando-o como



molde para seus desenhos. No momento em que um deles colocou o boneco de cabeça para baixo o outro logo corrigiu: “está virado”, “arruma”, “agora é minha vez”.



Figura 10\_o boneco como molde\_ Luis e Rafa\_setembro/2013



Figura 11\_o boneco como molde\_ Luis e Rafa\_setembro/2013

Esse episódio certamente não seria valorizado antes do curso de especialização. Observar como os alunos interagem entre si e como constroem seu conhecimento é importante para compreender o processo de desenvolvimento do desenho nesta fase.

Diante dessa situação, confirmamos a importância da linguagem lúdica nesta etapa do desenvolvimento infantil. Por meio dela os alunos desencadearam uma situação real de aprendizagem do desenho.

Algumas atividades são desenvolvidas a partir de temas sugeridos pela educadora, como a semana da alimentação, a primavera, dia das crianças, entre outros. Para finalizar o conteúdo sobre animais domésticos e selvagens, sugeri a turma para que cada um desenhasse seu animal preferido. Esse evento é ilustrado nas figuras doze e treze.



Figura 12\_borboleta\_ Lais  
(4anos e 2meses) outubro/2013



Figura 13\_borboleta\_ Keise  
(4anos) outubro/2013

Durante a confecção, alguns alunos que já possuem mais facilidade para desenhar, eram requisitados para ajudar os demais. Estes atendiam com entusiasmo, explicando como deveria ser feito ou fazendo para o colega, que relutava dizendo: “não sei”.

Goulart (2004, p.127), afirma que “a criança aprende experimentando e compartilhando, com outras pessoas, elementos que fazem parte do seu meio cultural”. Por isso, todos os trabalhos realizados pelas crianças são igualmente valorizados e expostos na sala de aula.

Quando as produções infantis vão para o “lixo”, ou são rotuladas como “feias” ou um “monte de rabiscos”, ou como só estamos “brincando”, a criança sente-se desvalorizada. É preciso traduzir as práticas infantis para a comunidade e mostrar que brincar é um direito da criança e que muito se aprende brincando. (MEYER, 2008, p.23)

Portanto, valorizar as expressões artísticas dos alunos, independente da faixa etária a que pertencem, contribui para o desenvolvimento da sua autonomia e para a construção da sua identidade. Afinal o processo criativo envolve escolhas pessoais, aprendizagens e sentimentos que podem ser observados desde uma opção de cor até a definição da imagem que será criada ou reproduzida.

Nas atividades gráficas realizadas pelas crianças, podemos verificar momentos em que eles pedem ajuda para os colegas que já conseguem desenhar algum objeto de interesse pessoal. De acordo com Silva (2002, p.33), “há grande diversidade de formas de encontro da criança com seus pares”.



Figura 14\_criança\_ Artur (4anos e 9meses) outubro/2013



Figura 15\_criança\_ Júlia (4anos) outubro/2013

As figuras quatorze e quinze descrevem essa interação. Diálogos como: “o que você está desenhando”, “qual é a cor do cabelo”, “você não sabe”, “eu sei sim”, confirmam a diversidade de interações entre os pares.

Durante a produção os alunos discutem os detalhes, fazem críticas, explicam o que estão desenhando, sugerem algum traço e até oferecem seu desenho como exemplo.

“Estes intercâmbios são imprescindíveis, e simultaneamente inerentes à situação de desenho na escola, constituindo o desenvolvimento do grafismo e da própria criança como individuo que se forma e se transforma na dialética das relações sociais” (SILVA, 2002, p.33-34). É principalmente na interação entre os pares que o sistema simbólico passa a ser compreendido e a criança se desenvolve como sujeito participativo consciente de seus direitos e deveres.

O jogo simbólico aparece durante as produções infantis no momento de interação entre os pares. Muitas vezes a atividade gráfica é abandonada em

detrimento do jogo simbólico. Tanto os materiais como as produções são usados para dar vida aos personagens que povoam o imaginário infantil. Para Silva (2002, p.63), “as marcas gráficas no papel podem registrar poucos desses movimentos, que acontecem durante o desenhar, na interação das crianças entre si e com os materiais”.

Neste instante, a brincadeira passa a ser o foco principal da atividade. Os desenhos são usados para contar as histórias que foram ouvidas anteriormente ou inventadas no mesmo minuto, ou ainda para servir de instrumento na brincadeira. A folha, isto é, “a borboleta” começa a se mover pelo ar, o papel que foi cuidadosamente enrolado agora é uma flauta e o desenho do carro ganha vida para correr pelos caminhos da imaginação.

“Se houvesse uma compreensão maior acerca dos processos cognitivos e afetivos envolvidos na ação de desenhar, provavelmente as atividades que são negadas passariam a ser valorizadas, independentemente de irem para a “pasta” das crianças” (SILVA, 2002, p.65). Confesso que antes situações como essas eram repreendidas, agora entendo sua importância e sua relevância para o processo de aprendizagem.

Valoriza-se aquilo que pode ficar registrado no papel, para que outras pessoas possam ver não só o trabalho da criança, mas também o da professora. À criança não é permitido expressar-se legitimamente, dentro das possibilidades de comportamento infantil. Tudo deve seguir uma ordem, para ser considerado “bonito” ou “adequado” para ser devidamente considerado e registrado. Os elogios destinam-se apenas aos trabalhos adaptados às normas. Não são questionadas as implicações cognitivas, afetivas, motoras e sociais provocadas por tal adestramento. (SILVA, 2002, p.66)

Estes momentos de exploração em que a identidade, a autonomia e a criatividade dos alunos são levadas em consideração, muitas vezes são vistos por outros profissionais como indisciplina. Legitimar esta atividade como pedagógica foi um dos desafios que encontrei.

Em uma das atividades gráficas foi proposto aos alunos que desenhassem a figura humana. Para minha surpresa, um deles disse que só sabia desenhar o menino na bicicleta. Na figura dezesseis podemos verificar seu desenho. Já a figura dezessete, retrata a cadeira da professora durante uma atividade de desenho de observação.



Figura 16\_menino de bicicleta\_ João  
(4anos e 9meses) outubro/2013

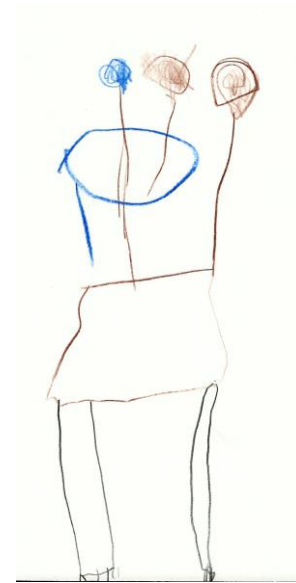


Figura 17\_cadeira da professora\_ Ariel  
(4anos e 10meses) outubro/2013

O desenho do menino de bicicleta e o desenho de observação, em que a cadeira foi desenhada sem que o detalhe da bolsa pendurada fosse deixado de lado, confirmam a participação ativa das crianças durante todo o processo de desenvolvimento do grafismo.

Ao incorporar as imagens presentes em seu cotidiano, os alunos criam e recriam seu modo de ser e ver o mundo ao qual pertencem. Tal fato só pode ser analisado se a ênfase for dada ao processo de produção dos desenhos e não apenas ao produto final.

Dessa forma, a postura adotada pela professora na hora da intervenção pedagógica é determinante para o processo de aprendizagem. As interferências feitas na produção infantil provocam transformações tanto no desenho, como em seu autor. Tais modificações são refletidas nos processos psíquicos comprometidos na realização do grafismo: percepção, atenção, memória e conceitualização.

A presença do outro é uma constante durante toda a atividade gráfica, o que indica que o processo é compartilhado. Assim, as trocas entre os pares e a professora foram influências decisivas na internalização dos elementos gráficos. Além da presença do outro, também foi observado a forte presença da cultura na escolha das imagens, dos temas, dos materiais e suportes utilizados durante as atividades.

## Considerações finais

Presente desde a Educação Infantil, o desenho está relacionado diretamente com o ensino de arte, não só como conteúdo, mas também como forma de expressão, de ser e ver o mundo ao qual pertencemos.

A princípio, qualquer traço pode ser considerado como desenho. O que irá determinar se ele é ou não, será a intenção do autor no instante em que foi produzido.

A ação de desenhar ainda é considerada, equivocadamente, por muitos, como um dom do ser humano. Contudo, compreender como a criança desenha, como ocorre a evolução do processo gráfico, como a cultura influencia a produção visual são requisitos fundamentais para que o professor atue como mediador entre seus alunos e a aquisição dessa linguagem.

Durante suas produções a criança se entrega completamente ao jogo simbólico. Neste momento, interage ativamente com os mais variados instrumentos e suportes, por meio de seus sentidos. Tais momentos, muitas vezes solitários, passam a ser compartilhados por seus pares, principalmente no período da escolarização.

Assim, nos primeiros rabiscos existe uma forte interação das crianças com os materiais, sem qualquer intenção. É o prazer de ver suas ações expressas no suporte. A autonomia para escolher e experimentar os instrumentos deve ser considerada, pois a curiosidade, peculiar desta fase, é aguçada pela exploração de diferentes materiais e espaços.

Em seguida, ocorre uma intenção, ainda que ilusória e momentânea, em que as garatujas passam a representar os personagens ou objetos dependendo da necessidade do seu criador. “A interpretação que a criança dá ao desenho pode mudar durante o processo de desenhar, é porque ela está construindo um sentido e uma concepção visual, fazendo analogias formais”. (DUARTE, 2008, p.155)

Na sequência, observamos que os pequenos desenhistas passam a relacionar seu traçado com as formas presentes no seu meio cultural. A partir daí percebe-se uma preocupação, uma intencionalidade em representar visualmente os objetos que o rodeia de maneira realista.

“A ideia de desenho como configuração de um objeto, envolve a noção de que o desenhar é um ato de compreensão dos objetos do mundo pela forma, um ato viabilizado pelo jogo de analogias que a criança vai fazendo” (DUARTE, 2008, p.137). Ou seja, ao desenhar ela se apropria dos sistemas simbólicos presentes na sua cultura, incorporando a seus esquemas pessoais a diversificada gama de imagens a que tem acesso.

Parte deste processo acontece especialmente na educação infantil, momento em que a aprendizagem da linguagem gráfica acontece simultaneamente à aquisição das múltiplas linguagens. Entretanto, muitos profissionais utilizam o desenho como forma de entretenimento dos alunos, desvinculado do processo de aprendizagem.

Portanto, refletir sobre a prática pedagógica, reavaliar a metodologia empregada no ensino do desenho, são atitudes importantes para efetivar a aprendizagem dos pequenos desenhistas.

Diante disso e por atuar profissionalmente na primeira etapa da educação básica, este trabalho teve como pretensão sensibilizar e conscientizar os educadores da importância do desenho, não só no processo de ensino aprendizagem, mas, também na constituição cultural dos educandos.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. SP, Martins Fontes, 1992.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Lei nº 9394/96: Diretrizes e Bases da Educação Nacional* Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Artes Visuais. Vol.3*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CORAGEM, Amarilis. *Artes Visuais nos Anos Iniciais da Escolarização*. Belo Horizonte. Faculdade de Educação/UFMG, 2011.
- COSTA, A. D. As estratégias de ensino utilizadas por uma professora das séries iniciais do ensino fundamental para explicar o tema “água no ambiente”. Universidade Federal de Minas Gerais. FAE/CECIMIG. Ensino de Ciências por Investigação. Belo Horizonte. 2010.
- DALBEN, A. I. L. F; COSTA, T. M. L. *Educação Infantil: Bases Históricas, políticas e sociais*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008.
- DERDYK, Edith. *Formas de Pensar o Desenho: Desenvolvimento do Grafismo Infantil*. 4. Ed. Porto Alegre: Zouk, 2008.
- DIAS, F. R. T. S; FARIA, V. L. B. *Múltiplas linguagens e formas de interação da criança com o mundo natural e social: brincar, linguagem oral e escrita*. In: Educação infantil. *Múltiplas linguagens e formas de interação*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2009.
- DUARTE, Maria Lucia Batezat. “*Sobre o desenho infantil e o nível cognitivo de base*” Anais do 17º Encontro Nacional da ANPAP, 2008. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/2008/artigos/117.pdf>> Acesso em 10 de junho de 2012.
- DUARTE, Maria Lucia Batezat. *Diálogo sobre o desenho infantil*. Anais do 17º Encontro Nacional da ANPAP, 2008. Disponível em: <[http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/edicoes/...de.../8\\_palindromo\\_batezat.pdf](http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/edicoes/...de.../8_palindromo_batezat.pdf)> Acesso em 10 de junho de 2012.
- GOUTHIER, Juliana, KOLB, Rosvita. *O que queremos com a Arte?* . In: DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas (org.). *Múltiplas linguagens e formas de interação da criança com o mundo natural e social II: corporeidade, artes e música*. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2009.
- IABELBERG, Rosa. *O Desenho Cultivado da Criança: Práticas e Formação de Educadores*. 2. Ed. Porto Alegre: Zouk, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- MEYER, I. C. R. *Brincar & viver*. Projetos em Educação Infantil. Rio de Janeiro: WAK, 2008.



MÈREDIEU, Florence de. *O Desenho Infantil*. Tradução de Álvaro Lorencini, Sandra M. Nitrini. 11. Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. *O Espaço do Desenho: a educação do educador*. 10. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

PIMENTEL, Lúcia Gouveia. *O ensino da arte e sua pesquisa: possibilidades e desafios*. I seminário do mestrado em artes visuais da Escola de Belas Artes - Ensino de artes e sua pesquisa: possibilidades e desafios. 31/08/2000.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. *Metodologias do Ensino de Artes Visuais*. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa (org.). Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K. S., SILVA, A. P. S. & CARVALHO, A. M. A. (Orgs.) *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artemd, 2004.

SILVA, Silvia Maria Cintra da. *A Constituição Social do Desenho da Criança*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

VALENTIM, M. L. P. *Métodos qualitativos de pesquisa em Ciência da Informação*. São Paulo: Polis, 2005. 176p. (Coleção Palavra-Chave, 16).

VIEIRA, T. *As Linguagens e a Construção do Conhecimento*. In: Veredas\_ Formação superior de professores: módulo 5\_volume4/ SEE\_MG; organizadoras: Maria Umbelina Caiafa Salgado, Glaura Vasques de Miranda \_ Belo Horizonte: SEE\_ MG, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamentos e linguagem* / L. S. Vygotsky; tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. -3ª Ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. 1994.