



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

Significado e sentido da metodologia de trabalho com o desenho na educação infantil:

desenvolvimento da atividade criadora

Yaeko Nakadakari Tsuhako

Como citar: TSUHAKO, Y. N. Significado e sentido da metodologia de trabalho com o desenho na educação infantil: desenvolvimento da atividade criadora. *In:* MILLER, S.; MENDONÇA, S. G. L.; KÖHLE, E. C. (org.). **Significado e Sentido na Educação para a Humanização**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 173-192.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-036-8.p173-192>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

SIGNIFICADO E SENTIDO DA METODOLOGIA
DE TRABALHO COM O DESENHO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE
CRIADORA

Yaeko Nakadakari Tshako

INTRODUÇÃO

Ao se falar sobre o sentido e o significado da metodologia de trabalho com o desenho na educação infantil, penso que, primeiramente, devemos fazer uma distinção entre significado e sentido e, a partir disso, refletir sobre o ensino do desenho na Educação Infantil.

Para tanto, recorreremos a Leontiev (1978), que define o *significado* como a generalização da realidade que se cristalizou, que se fixou em seu veículo sensorial. O conjunto de noções de uma sociedade, sua ciência, seu idioma, isso tudo são sistemas de significados pelos quais cada homem assimila a experiência generalizada e refletida pela humanidade. Assim, o <https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-036-8.p173-192>

significado é o reflexo da realidade e, independente das relações individuais que cada homem tem com essa realidade, ele encontra ao nascer um sistema de significados já preparado e vai assimilando do mesmo modo que vai dominando um instrumento portador de significados. Mas a forma como a pessoa vai dominando um significado e até que ponto ele o domina ou chega a ser parte de sua personalidade depende do *sentido* que tem para ela esse significado.

A consciência como relação com o mundo se revela, no campo psicológico, como um sistema de sentidos. O que distingue o caráter consciente dos conhecimentos é o sentido que estes adquirem para o homem. Assim, aquilo de que se toma consciência em determinado momento, a reflexão sobre o como se faz, e que sentido tem essa tomada de consciência, tudo isso é determinado pelo motivo da atividade na qual está incluída a ação do sujeito. Por isso, o problema do sentido é sempre o problema do motivo. Portanto o que marca o caráter consciente, a consciência como atitude, não é a compreensão nem o conhecimento do significado do que se estuda, mas o sentido que isso adquire para a pessoa (LEONTIEV, 1978).

Para uma prática comprometida com a promoção do desenvolvimento da criança, será necessária a intencionalidade ao se planejar as ações pedagógicas. Lembrando que, para aprender, será importante que a criança seja *ativa* no processo e que as atividades façam sentido para ela. Segundo Mello (2005), “[...] aprender envolve atribuir sentido ao que se aprende. Só a criança que entende o objetivo do que lhe é proposto, e que atua motivada por esse objetivo, é capaz de atribuir um sentido que a envolva na atividade” (MELLO, 2005, p. 32). A mesma compreensão se estende aos adultos, professores, que poderão mudar suas práticas se essa mudança adquirir um sentido vital para eles, ou seja, se o que os motiva é mesmo transformar sua prática pedagógica.

SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO TRABALHO COM O DESENHO

Como somos frutos de um contexto histórico e nos constituímos nas relações sociais, ao elaborarmos nossas ações pedagógicas e ao ministrarmos nossas aulas, nos embasamos em nossas experiências e em

nossos conhecimentos. Caso o desenho não tenha se apresentado em nosso tempo de estudantes em sua forma adequada, e nossa formação profissional não tenha alterado nossa concepção do que seja o desenho, de suas finalidades e possibilidades, ao realizarmos nosso trabalho como profissionais poderemos lançar mão de nossas experiências como estudantes e reproduzir a mesma prática à qual fomos submetidos no passado. Em um exercício de memória, voltemos ao nosso tempo de infância e façamos as seguintes reflexões: De que forma era proposto o desenho em nossa formação escolar? Como, atualmente, o desenho é proposto a nossas crianças? O que é diferente agora em comparação com nosso tempo de estudantes? O que é igual?

Em nossos trabalhos de assessoria pedagógica para professores da infância, temos constatado que, na formação escolar inicial dos docentes, de modo geral, a atividade era proposta como pintura em desenhos prontos, cópia da lousa, cópia de desenho de livros didáticos, cópia de mapas, desenho com régua geométrica; enfim, práticas na maioria das vezes mecânicas que resultavam em desenhos estereotipados, simples, sem o exercício da atividade criadora, sem o recurso da autoria, pois são muito semelhantes uns aos outros, conforme podemos observar nas figuras abaixo: desenhos produzidos por professores que trabalham com a Educação Infantil antes de iniciarem um curso de assessoria para o ensino de desenho a crianças pré-escolares.



Figura 1- Aval.inicial



Figura 2- Aval.inicial



Figura 3- Aval.inicial

Fonte: Arquivo da autora

Ainda hoje, muitas práticas em desenho são proporcionadas às crianças sem que se desenvolva nelas sua capacidade autoral, pois são reedições do que já foi para a maioria de nós, em nossa infância: práticas me-

cânicas e sem espaço para a expressão, que não contribuem para o desenvolvimento da nossa atividade criadora. O que ocorre é que reproduzimos as mesmas práticas do passado, sem exercermos nossa atividade criadora ou autoria em relação ao planejamento e execução de ações para o ensino do desenho. Tais práticas, conforme Martins (1992), além de não possibilitarem o desenvolvimento da expressão, costumam gerar um sentimento de incapacidade, insegurança e uma fala comum - “Eu não sei desenhar!”. E para justificar o “não saber desenhar”, as pessoas dão explicações embasadas em concepções segundo as quais esse “saber” está relacionado a talentos especiais ou a dons naturais.

É preciso, pois, esclarecer que as pessoas não criam, não por falta de dons ou talentos, mas sim devido a condições sociais que não favoreceram o acesso ao conhecimento sobre as diversas linguagens; nesse caso, a linguagem do desenho. O meio deve ser favorável a ações criativas por parte do sujeito. A psicologia, segundo Vigotski, “estabeleceu a lei segundo a qual o ímpeto para a criação é sempre inversamente proporcional à simplicidade do ambiente.” (2009, p. 41). Lembramos, ainda, que, “a criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores” (VIGOTSKI, 2009, p. 42).

Dessa maneira também se explica a distribuição desproporcional de inovadores e de pessoas criadoras em diferentes classes. As classes privilegiadas detêm um percentual incomensuravelmente maior de inventores na área de ciência, da técnica e das artes porque é nessas classes que estão presentes todas as condições necessárias para a criação (VIGOTSKI, 2009, p. 42.)

Dessa forma, devemos considerar que, quando as pessoas dizem que não são criativas, que não têm imaginação, na verdade elas não tiveram a oportunidade de desenvolver suas capacidades. A falta de “talento” do indivíduo está camuflada nas condições sociais e na qualidade da educação que recebeu.

Tudo isso nos permite compreender o quanto é grande a responsabilidade da educação e dos professores no processo educacional, na promoção do desenvolvimento das capacidades superiores da criança, que

somente será possível por meio do ensino planejado, intencional e significativo da linguagem do desenho, favorecendo a formação da criança, autora de suas produções.

Dessa forma, se não queremos que nossas crianças tenham o mesmo destino que a maioria de nós, adultos, tivemos em relação ao desenho como linguagem; se queremos que elas se apropriem dos significados sociais que dão acesso ao conhecimento de técnicas, materiais, meios de expressão adequados ao desenvolvimento de habilidades e da capacidade de desenhar autoral e criativamente, precisamos transformar nossas práticas com o desenho na Educação Infantil.

Entretanto, a concretização de tal projeto depende de que o professor esteja preparado para organizar seu trabalho, voltado à consecução desses resultados. Uma via para a conquista desse preparo pode ser a formação continuada porque, de modo geral, a formação do professor em relação ao desenho tem sido deficitária desde o ensino básico, resultando em ações pedagógicas que, conforme referido anteriormente, são práticas mecânicas, baseadas em cópias e pinturas em desenhos prontos, ou práticas espontâneas, que limitam o desenvolvimento da criança.

Para que o educador tenha condições de repensar sua prática em relação ao desenho e desenvolver um trabalho pedagógico que vise ao desenvolvimento das capacidades superiores da criança, por meio dessa linguagem, será preciso que ele seja inserido num processo de formação continuada de modo que, ao enfrentar os problemas que surgem em suas práticas diárias, ele possa obter apoio e acompanhamento na solução e nos encaminhamentos (MELLO, 2014).

Sempre que a formação continuada do professor favorecer a apropriação de conhecimentos que lhe façam sentido, é possível que ele se motive a realizar as mudanças necessárias em suas práticas, pois para dominar qualquer tipo de conhecimento, “o que tem uma importância decisiva é qual lugar ocupa o conhecimento na vida do homem, se é para ele parte de sua autêntica vida ou só uma condição externa desta, imposta de fora” (LEONTIEV, 1978, p. 232-233).

Assim, o sentido do trabalho educativo, tanto para os educadores como para as crianças, reside em fazer com que os conteúdos e conhecimentos se tornem “órgãos de sua individualidade”. Não será suficiente que os sujeitos assimilem o significado do tema dado, seja ele teórico ou prático; será preciso que se produza neles uma relação adequada com respeito ao que estudam. Só assim os conhecimentos que eles vão adquirindo serão conhecimentos vivos, que definirão, do mesmo modo, sua atitude em relação ao mundo. É preciso educar a atitude para com os conhecimentos, pois isso é a essência do caráter consciente do estudo (LEONTIEV, 1978).

Dessa forma, acreditamos que o trabalho educativo possibilitará o desenvolvimento cultural do ser humano, de suas funções psíquicas superiores, como o pensamento, a imaginação, a consciência estética e a atividade criadora; a arte poderá impregnar cada instante do cotidiano das pessoas.

É de Potebniá a bela afirmação de que, assim como a eletricidade não existe só onde existe a tempestade, a poesia também não existe só onde há grandes criações da arte, mas em toda parte onde soa a palavra do homem. E é essa poesia de cada instante que constitui quase a tarefa mais importante da educação estética. [...] O que deve servir de regra não é o adorno da vida, mas a elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos, que aclara e promove as vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras (VIGOTSKI, 2010a, p. 352).

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao iniciarmos a discussão sobre o desenho na Educação Infantil algumas questões são relevantes: Qual a importância do desenho? Qual a razão de sua presença na Educação Infantil? O homem se apropria das coisas ao seu redor e do mundo, assimilando os significados culturais e atribuindo-lhes um sentido vital. Ademais, como parte da arte, o desenho, representa uma das formas de expressão da realidade (PEIXOTO, 2003). Com a apropriação da linguagem do desenho, a criança, além de expressar seus conhecimentos e suas experiências, colocando-se em sua poética de modo singular como sujeito autor, terá, a partir das capacidades desenvol-

vidas por meio do desenho, as bases para outras áreas de conhecimento, como a linguagem escrita.

Isto porque o psiquismo, segundo a teoria histórico-cultural, é um sistema em permanente articulação e reconstrução das funções psíquicas superiores; é movimento no qual o uso dos signos possui papel fundamental. O desenho utilizado como linguagem torna-se signo. O signo pode ser pensado como tudo aquilo que possui um significado e que remete a algo situado fora de si mesmo, pois é arbitrário. Pode ser um desenho, um som, um gesto, um objeto que comunica um significado e orienta a conduta humana. (MARTINS, 2011).

A apropriação dos signos, para a teoria histórico-cultural, possibilita o desenvolvimento de funções psíquicas superiores e uma vasta apropriação do patrimônio do gênero humano, de forma que seu uso constitui o traço essencial das formas superiores de conduta humana, pois permite à pessoa o rompimento da relação direta e imediata, própria dos animais, com o ambiente. Em outros termos, a relação do homem com o seu entorno é mediada pelos signos culturais.

Devido à importância dos signos para o desenvolvimento humano, temos mais este forte argumento em defesa do desenho como linguagem, ressaltando a relevância da presença do desenho na educação infantil para que ocorra a apropriação dos conhecimentos e procedimentos elaborados culturalmente.

Entretanto, é necessário lembrar que o simples contato externo da criança com os fenômenos físicos e sociais ao seu redor não será suficiente para que ocorra a apropriação dos significados culturais do desenho, porque tais aquisições se efetivam nos processos educativos por meio da atividade do sujeito sobre esses significados.

A educação infantil abrange uma faixa etária que varia de 0 a 5 anos. Nesse período a criança tem um grande desenvolvimento da capacidade simbólica para expressar e comunicar suas ideias, sentimentos e conceitos influenciados pela cultura e, se tiver a oportunidade de desenhar e receber orientação adequada, poderá avançar na linguagem do desenho, fazendo uso da imaginação e da atividade criadora; porém, a ausência de

oportunidades de desenhar ou a vivência de práticas inadequadas poderão bloquear esse processo (IAVELBERG, 2006).

Pensando em tais implicações, é fundamental que o educador tenha conhecimento do desenvolvimento infantil bem como do desenvolvimento do desenho para compreender como a criança aprende e avança nessa linguagem. Assim, poderá contribuir de forma efetiva nesse processo, com práticas pedagógicas coerentes com a realidade de seu grupo de alunos e de cada criança em particular.

DESENVOLVIMENTO DO DESENHO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE UM TRABALHO SIGNIFICATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenho, como uma forma de representação, torna presente, por meio de uma imagem, algo que está ausente, e se modifica de acordo com a transformação das formas de pensar que ocorrem ao longo do desenvolvimento da criança, movimentos que dependem de conquistas internas relacionadas ao desenvolvimento do pensamento.

Devido ao desconhecimento do educador acerca dos movimentos pelos quais a criança passa no desenvolvimento do desenho como linguagem e a não compreensão de que esses movimentos dependem das condições sociais de ensino, produzem ações equivocadas ou atitudes espontâneas que limitam ou interrompem esse desenvolvimento.

Com o objetivo de ilustrar essa discussão, apresentamos o desenvolvimento do desenho infantil sob a forma de movimentos que envolvem a criança de 0 a 6 anos (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010).

Na primeira infância – entre 1 e 3 anos - a atividade guia, ou principal, isto é, aquela “cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1988, p. 65), é a *objetal manipulatória*. No desenho, isso corresponde ao movimento de *ação - pesquisa - exercício*. Neste movimento, existe o prazer do exercício próprio do rabiscar e a ausência de intenção de representar graficamente um objeto. Não existe um controle

do instrumento e o trabalho é energético; a criança rabisca sem compromisso com a figuração (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010). (Figura 4).



Figura 4 – Garatuja desordenadas

Fonte: Arquivo da autora

Com um melhor controle dos movimentos das mãos, e após muitas pesquisas de traçados, a criança vai percebendo as bordas do papel, chegando até a contorná-lo com os riscadores, como giz de cera, carvão ou canetas. Aos poucos a continuidade dos rabiscos vai sendo substituída por traços interrompidos, porque a criança tira o riscador do papel e recomeça o que está fazendo em outra parte da folha. O traço contínuo, impulsivo e motor passa para o traço descontínuo, num ritmo mais lento. Traços como esses últimos são conhecidos como *garatuja ordenada* (Figura 5) das quais surgirão os traçados longitudinais e circulares, evidenciando um maior controle da criança em seus movimentos e avanços no desenvolvimento de seu pensamento.

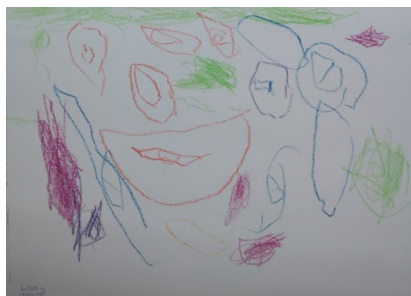


Figura 5 – Garatuja ordenada

Fonte: Arquivo da autora

A partir das formas circulares surgem as figuras irradiadas, representadas por uma linha fechada, de onde saem traços para várias direções. Esses desenhos, denominados “mandalas” ou “sóis”, são o início da figura humana (Figura 6).



Figura 6- Mandala

Fonte: Arquivo da autora

É importante nesse momento apresentar para a criança os elementos das artes visuais, como o mundo das cores, das formas, objetos com movimentos, brinquedos com cores atrativas, diversos tipos de imagens para que a criança desenvolva a percepção visual.

Tudo isso é necessário porque a atividade criadora da imaginação depende da riqueza da diversidade da experiência anterior da pessoa (VIGOTSKI, 2009); em termos pedagógicos, isso implica a ampliação da experiência da criança. Assim, será importante a criança desenhar sobre suportes diferentes (tanto nas formas, como nas cores e materiais), conhecer riscadores diferentes e, também, vivenciar posturas diferentes, como desenhar em pé, sentada ou deitada.

Tais intervenções interessam não só às crianças menores; todas as faixas etárias se beneficiam de mais experiências, pois as crianças que se encontram em movimentos diferentes darão significados diferentes para os mesmos materiais, e os resultados de suas ações serão outros. Como exemplo, as crianças menores, diante de um suporte circular (Figura 7), tendem a explorar o espaço com rabiscos ou movimentos circulares, pois a forma do suporte torna-se um convite para a produção gráfica e orienta as ações; as crianças maiores podem se ocupar com a organização e a proporção do seu desenho no espaço circular (Figura

8). A idade cronológica é apenas um parâmetro, pois a experiência anterior da criança com o desenho é que determinará seu desenvolvimento em relação ao grafismo - o que depende das condições sócio-históricas que até aí a constituíram.



Figura 7 – Julia 3 anos



Figura 8 – Mariana 5 anos

Fonte: Arquivo da autora

Novos desafios, por meio de suportes com formatos diferentes, convidam à pesquisa de diferentes movimentos e linhas.

Tais proposições, além de ampliar o repertório das crianças e favorecer o desenvolvimento de conceitos, ajudam a superar a ideia de desenho apenas com uso do lápis de cor sobre o papel sulfite retangular. Alternativas de ação possibilitam à criança uma autonomia para a escolha de materiais e os modos de fazer suas produções. Com a frequência das atividades de desenho, as crianças apropriam-se dos procedimentos de uso dos materiais e enriquecem o repertório de linhas, formas e cores em suas produções, como também começam a ter um controle maior dos movimentos, realizando garatujas mais controladas ou coordenadas.

No período pré-escolar, surge outro movimento: *intenção e símbolo*.

A atividade guia da criança nessa idade é o jogo de papéis, cujo foco está nas relações sociais. A criança começa a representar o que percebe de sua realidade e isso se estenderá para o desenho. Para Martins, Picosque e Guerra (2010), esse movimento caracteriza-se pela

descoberta da relação entre desenho, pensamento e realidade. Surge a intenção de representar algo por meio do desenho. Neste segundo movimento ainda não há preocupação com a organização das cenas no papel, e os desenhos surgem soltos no espaço. As cenas são explicadas verbalmente, e a criança conta a história do seu desenho. As cores também não são vinculadas à realidade.

Nessa fase, tem início a pesquisa da figura humana, e as crianças fazem as primeiras representações dessa figura, manifestando a intenção de representar algo por meio do desenho figurativo (Figura 9).

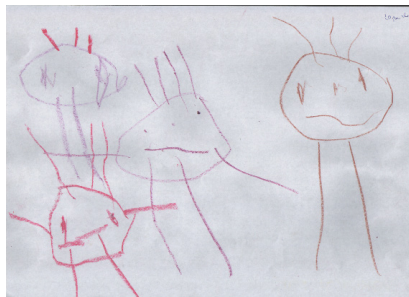


Figura 9- Figura humana inicial

Fonte: Arquivo da autora

No entanto, a criança não desenha propriamente aquilo que vê; desenha o que sabe e o que é mais significativo nos objetos, nas pessoas, pois desenha de memória; e se alguém lhe propõe que pinte sua mãe que está sentada à sua frente, a criança desenha sem olhar uma vez sequer o original, representando, portanto, não o que vê, mas o que sabe acerca de seu objeto de representação (VIGOTSKI, 2009).

Por isso, é comum ver representações de grávidas com o desenho do bebê na barriga, porque embora a criança não o veja, ela sabe de sua existência (Figura 10).



Figura 10- Grávida
Fonte: Arquivo da autora

Tal constatação deixa evidente que não faz sentido oferecer modelos para serem copiados, porque, além de desvalorizarem as produções da criança, eles inibem sua expressão, sua imaginação e não permitem que a criança avance em sua forma de expressão por meio do desenho.

O fato de a criança, nesse movimento, desenhar o que é mais significativo para ela torna o desenho mais simbólico do que realista, o que o constitui como uma fase anterior à linguagem escrita, uma linguagem gráfica peculiar. O desenho é, nesse caso, mais uma expressão que uma representação, pois a criança “não se preocupa com a semelhança exata ou completa, quer apenas destacar alguns elementos sobre o objeto representado. Pretende muito mais identificar e designar o desenho que reproduzir o objeto” (VIGOTSKI, 2009).

Tendo a oportunidade de desenhar e o incentivo ao desenho como expressão das vivências, a criança transforma seus traçados gráficos; os detalhes aparecem e as figuras começam a apresentar semelhança com aquilo que ela está representando. Tais mudanças estão ligadas a conquistas internas como a percepção, a atenção, a memória, que vão se tornando mais sofisticadas, mais complexas, ou seja, vão se transformando em funções psíquicas superiores.

Uma vez que a criança traz para o desenho o que ela conhece, a ampliação do conhecimento sobre as temáticas que estão surgindo em suas representações — tanto no jogo de papéis como no desenho — aumenta suas possibilidades de representação: quanto mais sabe sobre um assunto, mais detalhado será o seu desenho, a sua representação.

Além disso, à medida que o desenho figurativo vai se constituindo, a percepção das formas, das cores, das linhas e texturas, e o contato cada vez mais ampliado com esses elementos — que são estruturantes da linguagem visual — ajudam no processo de representação por meio do desenho. Da mesma forma, a convivência com reproduções de obras de arte e a visita a museus ajudam a criança a perceber as diversas possibilidades de expressão como pintura, desenho, escultura; cores claras e escuras; traçado forte e fraco; as relações de tamanho e de posição, entre outros.

Assim, quando apresentamos às crianças diferentes gêneros de obras de arte, contribuímos para a ampliação de seu repertório e do conceito de arte. Educamos sua sensibilidade, seu olhar e criamos nelas novas necessidades e novos prazeres, como o da contemplação, por exemplo. Isso faz com que o estranhamento em relação ao diferente diminua, e elas compreendam o desenho como representação, e não como cópia do real. A convivência entre as formas iniciais de expressão das crianças com as formas mais desenvolvidas da arte influencia o desenvolvimento das crianças e cria nelas uma referência das máximas possibilidades de expressão dadas na sociedade (VIGOTSKI, 2010b) e que podem ser percebidas pelas crianças, nas diferentes idades, de acordo com as experiências por elas acumuladas.

Dessa forma, as crianças avançam em suas formas de expressão e de representação do real, e esse nível de desenvolvimento prepara as bases para outro movimento do desenho, que começa a ser gestado ainda nesse período – o movimento denominado: organização e regra. Embora tenha início ainda no período pré-escolar, esse movimento tende a se estruturar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse movimento, a criança tem a intenção de buscar maior proximidade com o real; desenha de forma figurativa, preocupando-se com convenções e regras. Agora a criança procura registrar o que vê. As

figuras surgem organizadas segundo temas e com uma ordem espacial clara. Assim, as coisas da terra se localizam na borda inferior da folha: plantas, animais, casas; as coisas do céu, na parte superior: pássaros e nuvens, sol, lua e estrelas. A escolha da cor também obedece à regra e à organização; a criança começa a observar a cor da pele, do cabelo para representar esses aspectos do real nos desenhos.

Esse momento é uma grande oportunidade para o educador apresentar-lhe produções artísticas de épocas, estilos e contextos diferentes, mostrando a historicidade das produções artísticas para que ela conheça o patrimônio cultural e compreenda que cada artista, em uma determinada época, realizou trabalhos que representaram a sua realidade; utilizaram materiais diversos e criaram técnicas, para poder expressar suas ideias e sentimentos.

As crianças podem apreciar o desenho dos outros como técnica, observar os procedimentos utilizados pelos artistas na composição de seus trabalhos, o uso dos materiais e dos elementos das artes visuais nas obras, para que percebam e desenvolvam possibilidades para sua expressão. (Figura 11)

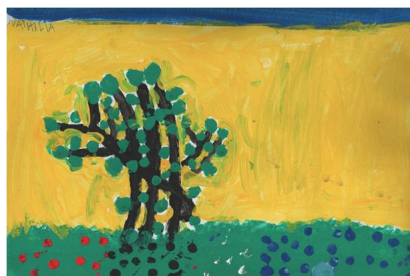


Figura 11- Jabuticabeira¹

Fonte: Arquivo da Prof.^a Sonia Maria Pinheiro Rodrigues

É fundamental, nesse processo, lançar desafios à imaginação e criação da criança. Com riscadores e suportes disponíveis, ela pode ser motivada a criar um objeto, uma paisagem, brinquedos, coisas e seres que não existem, ações estas que constituem uma brincadeira e um exercício

¹ Imagem cedida pela Prof.^a Sonia Maria Pinheiro Rodrigues.

de imaginação e criação. Também incentivamos a criação e a expressão quando levamos a criança a olhar para si e a pensar no que sente, gosta, não gosta; quando a incentivamos a falar sobre si, seus sonhos, gostos, preferências, vontades e sentimentos; quando sugerimos desenhar o seu brinquedo favorito, uma árvore bonita ao redor da escola, um mundo que gostaria que existisse.

Ao desenvolvermos um trabalho que considera os desenhos como expressão da criança, com incentivo à atividade criadora e, sendo as crianças diferentes entre si, não haverá mais espaços para os desenhos sempre iguais; a autoria se tornará uma realidade.

PARA ENCERRAR, O QUE DIZEM AS IMAGENS...

As imagens abaixo, cedidas pela Prof^a Sonia Maria P. Rodrigues, são ilustrativas do assunto em questão. Elas ilustram produções de crianças, de faixa etária de cinco e seis anos, que passaram por um processo de ensino sobre o desenho como linguagem. Tais imagens nos ajudam a visualizar a possibilidade de mudanças no modo como as crianças se expressam pelo desenho, ao demonstrarem suas hipóteses iniciais e, em seguida, suas produções depois de intervenções significativas. Estas propiciaram às crianças a apropriação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades no manejo de materiais e técnicas de expressão pelo desenho, além da capacidade de autoria no seu planejamento e execução; com isso, elas constituíram um sentido para essa atividade ligada a suas experiências de vida. As imagens demonstram que, ao final do processo, as crianças desenvolveram sua imaginação e sua poética pessoal, tornando-se sujeitos autores.



Figura 12 - Hipótese inicial



Figura 13 - Hipótese inicial 1



Figura 14 - Primavera



Figura 15 - Mamoeiro



Figura 16 - Árvore lápis de cor



Figura 17 - Árvore preta

Fonte: Arquivo da Profª Sonia Maria Pinheiro Rodrigues

Como se pode observar, nas duas primeiras figuras (12 e 13), os desenhos eram apenas um modelo que as crianças haviam aprendido a copiar de forma mecânica; eram desenhos feitos por elas sem o objetivo de se expressarem.

Com o decorrer do trabalho, as crianças começaram a entrar em atividade com o desenho como linguagem, conhecendo os seus elementos: os diversos tipos de linhas, texturas, cores, formas, suportes diferentes, riscadores, tintas, pincéis, e os procedimentos de uso. Conheceram diversas obras de artistas que utilizaram técnicas diferentes para se expressarem e, assim, foram se apropriando do desenho como uma linguagem pela qual as pessoas podem expressar seus pensamentos, ideias, desejos, sentimentos e sonhos.

Também aprenderam a observar e a apreciar elementos da natureza, desenvolvendo sua percepção sobre a beleza, os detalhes e a diversidade das árvores da escola e dos arredores (Figuras 14 e 15). Ao final do trabalho, as crianças foram capazes de utilizar o desenho como linguagem, criando árvores imaginárias para expressarem o desejo de colorir o mundo, seus sonhos, ou simplesmente criar algo diferente: árvore “lápiz de cor” grande (Figura 16), e “árvore preta” (Figura 17).

Com isso, concluímos que é possível uma mudança nas práticas de ensino do desenho, práticas que facultem às crianças da Educação Infantil a expressão dos conhecimentos que possuem e os sentidos que as coisas têm para elas, isto é, o desenvolvimento da imaginação e da atividade criadora, a realidade, enfim, o mundo em que vivem. A relação desenho e atividade criadora é possível por meio do processo educacional; a poética pessoal está ao alcance de todas as pessoas. Isto pode ser observado por meio das imagens abaixo, nas produções de professoras que, no início do curso de formação em desenho, fizeram desenhos simples e semelhantes (figuras 18, 19 e 20); ao final do curso, compreenderam a função do desenho como linguagem, utilizando a atividade criadora para fazer uma árvore triste (figura 21), uma árvore musical (22) e uma árvore “eu”, representando a professora que também dá aulas de balé (figura23).

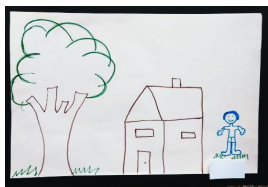


Figura 18- Aval. inicial



Figura 19- Aval. inicial



Figura 20- Aval. inicial

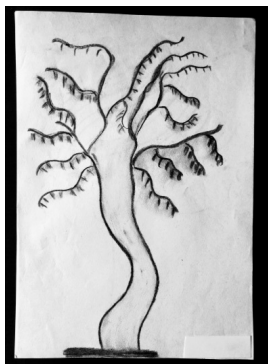


Figura 21 - Árvore triste



Figura 22 - Árvore musical



Figura 23- Árvore "eu"

Fonte: Arquivo da autora

E, para finalizar, desejo que todos possam olhar sua realidade e vislumbrar um campo de possibilidades. Que tenham ousadia para mudar a si próprios, os seus desenhos, o outro, e que se tornem autores de suas práticas, objetivando-se nas produções e promovendo o movimento da história.

REFERÊNCIAS

IABELBERG, R. *O desenho cultivado: prática e formação de educadores*. Porto Alegre: Zouk, 2006.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4. ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988. p. 59-83.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2011. Tese (Livre-Docência). Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru.

MARTINS, M. C. F. D. et al. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 2010.

_____. “*Não sei desenhar*”: implicações no desvela/ampliar do desenho na adolescência – uma pesquisa com adolescentes em São Paulo. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

MELLO, S. A. *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Teoria histórico-cultural e trabalho docente: apropriação teórica e novas relações na escola. In: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. (Org.). *Educação e humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

PEIXOTO, M. I. H. *Arte e grande público: a distância a ser extinta*. Campinas: Autores Associados, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*. Trad. Márcia Pileggi Vinha. São Paulo: Revista Psicologia USP, 2010b. p. 681-701.

PARTE III

SIGNIFICADO E SENTIDO E A ATIVIDADE DE ESTUDO