



**FACULDADE DE PINDAMONHANGABA**

**Denise Aparecida Coelho de Souza**

**Karoline Oliveira Trannin**

**O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: para além do  
simples fazer**

**Pindamonhangaba – SP  
2012**



**Denise Aparecida Coelho de Souza  
Karoline Oliveira Trannin**

**O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: para além do  
simples fazer**

Monografia apresentada como parte dos requisitos para  
obtenção do Diploma de Licenciatura pelo Curso de  
Pedagogia da Faculdade de Pindamonhangaba.

Orientadora: Profa. Kátia Corregiari Santos.

**Pindamonhangaba – SP  
2012**

Souza, Denise Aparecida Coelho; Trannin, Karoline Oliveira.

O Desenho na Educação Infantil: para além do simples fazer. / Denise Aparecida Coelho de Souza; Karoline Oliveira Trannin. / Pindamonhangaba-SP : Faculdade de Pindamonhangaba, 2012.  
39f. : il.

Monografia (Graduação em Pedagogia) FAPI-SP.

Orientadora: Profa. Kátia Corregiari Santos.

1 Desenho. 2 Desenvolvimento infantil. 3 Educador. I O Desenho na Educação Infantil: para além do simples fazer. II Souza, Denise Aparecida Coelho; Trannin, Karoline Oliveira.



**DENISE APARECIDA COELHO DE SOUZA  
KAROLINE OLIVEIRA TRANNIN**

## **O DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: para além do simples fazer**

Monografia apresentada como parte dos requisitos para  
obtenção do Diploma de Licenciatura pelo Curso de  
Pedagogia da Faculdade de Pindamonhangaba.

Data: \_\_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. \_\_\_\_\_ Faculdade de Pindamonhangaba

Assinatura: . \_\_\_\_\_

Prof. \_\_\_\_\_ Faculdade de Pindamonhangaba

Assinatura: . \_\_\_\_\_

Prof. \_\_\_\_\_ Faculdade de Pindamonhangaba

Assinatura: . \_\_\_\_\_

Dedico esse trabalho em especial a minha mãe. E, ao meu irmão que hoje não está entre nós, mas enquanto esteve me apoiou para lidar com esses obstáculos advindos em meu cotidiano. Aos meus filhos Breno e Thiago que ficaram tantas noites sem minha presença, esperando com paciência e quando eu chegava cansada me recebiam com um sorriso lindo. À minha amiga Karoline que se dedicou ao trabalho com carinho. E aos demais que, direta e indiretamente, me ajudaram a chegar até aqui.

Denise Aparecida Coelho de Souza.

Dedico esta monografia ao meu noivo, Tiago, pela força, carinho, compreensão e apoio durante todo o processo de meu envolvimento com a pesquisa e execução deste trabalho. Obrigada hoje e sempre. A minha mãe, Rita de Cássia, pelo amor incondicional, pela sabedoria e maneira irrepreensível com a qual norteou minha educação, a formação de meu caráter e valores ensinados, entre os quais a certeza que a paciência e a busca do conhecimento só farão somar benefícios as nossas vidas. Dedico em especial, a minha irmã Thamires, sem a colaboração e atenção dispensadas não teria sido possível a realização desta conquista que foi a finalização deste estudo. Minha mais sincera gratidão!

Karoline Oliveira Trannin.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que nos fez chegar até aqui e por nos privilegiar de exercer uma profissão magnífica.

Aos professores e funcionários da Faculdade de Pindamonhangaba, agradecemos profundamente, pela colaboração e pronta atenção demonstradas nos momentos em que a ajuda foi solicitada. E, em especial, a Professora Kátia Corregiari Santos, pela atenção em ler, criticar, apontar os pontos a serem melhorados neste trabalho de pesquisa e se mostrar francamente aberta e disposta a ajudar.

Aos amigos e familiares, pelo apoio e compreensão.

A todos que, direta ou indiretamente contribuíram, para a realização deste trabalho.

*“O essencial é saber ver/Saber ver sem estar a pensar.  
Saber ver quando se vê/ E nem ver quando se pensa/ Mas isto! Triste de nós que  
trazemos a alma vestida!/ Isso exige uma aprendizagem profunda/  
Uma aprendizagem do desaprender.”*

Fernando Pessoa

## RESUMO

O desenho propicia à criança inúmeras possibilidades na aquisição do saber. Seu sentido insinua movimento. São sentidos perceptivos que extravasam os pensamentos, os sentimentos, as emoções e os desejos da criança. Quanto ao tratamento dispensado ao desenho no contexto escolar da Educação Infantil, indicam que é dado um pequeno espaço para esta atividade, dividida entre momentos recreativos ou com fins utilitários e pedagógicos. Com essas proposições, esta pesquisa partiu de dois questionamentos: a) No ato de desenhar a criança age e interage com o meio. Um simples rabisco pode demonstrar os anseios e realidades da criança? b) O educador poderá proporcionar ao aluno o desenvolvimento do pensamento através do ato de desenhar no ensino aprendizagem na Educação Infantil? A fim de buscar respostas para essas questões, esta pesquisa teve como objetivos: a) Compreender, por meio de revisão bibliográfica, como o desenho pode ser fonte de comunicação da criança e o mundo, através do conhecimento das fases do desenho e das fases do desenvolvimento pelas quais a criança passa. b) Analisar, como o educador deve valorizar e conhecer o trabalho do desenho na Educação Infantil. Trata-se de pesquisa bibliográfica, que relata o desenvolvimento do conhecimento da criança no período pré-escolar que compreende a faixa etária de 2 a 5 anos de idade, verifica como se dá o processo de evolução do desenho infantil evidenciando a importância da atuação do educador no apoio ao processo. Mediante a pesquisa, constatou-se que a prática do desenho é parte da vida da criança e que a criança que desenha vai além da sua produção e seu processo reflete numa constante transformação. Conclui-se que é necessário o educador manter uma reflexão contínua sobre as expectativas que tem dos desenhos das crianças e sobre as oportunidades concretas do fazer artístico.

Palavras-chave: Desenho. Desenvolvimento infantil. Educador.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Garatuja desordenada	25
Figura 2 - Garatuja ordenada	26
Figura 3 - Garatuja nomeada	27
Figura 4 - Fase Pré-esquemática	28

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2 MÉTODO</b> .....	12
<b>3 A CRIANÇA DE DOIS A CINCO ANOS DE IDADE</b> .....	13
<b>3.1 O Estágio do Pensamento Pré-Operacional</b> .....	15
3.1.1 EGOCENTRISMO .....	16
3.1.2 RACIOCÍNIO TRANSFORMACIONAL .....	17
3.1.3 CENTRAÇÃO .....	17
3.1.4 REVERSIBILIDADE .....	17
3.1.5 REPRESENTAÇÃO .....	18
3.1.6 DESENVOLVIMENTO AFETIVO .....	21
<b>4 O DESENHO INFANTIL</b> .....	21
<b>4.1 A Importância do Desenho para a Criança</b> .....	21
<b>4.2 A Evolução do Desenho Infantil</b> .....	23
<b>5 A RESSIGNIFICAÇÃO DA CONCEPÇÃO DO DESENHO INFANTIL PELO EDUCADOR</b> .....	30
<b>5.1 Práticas na Educação</b> .....	30
<b>5.2 A Criança e o Desenho Enquanto Fazer Artístico</b> .....	31
<b>6 DISCUSSÃO</b> .....	35
<b>7 CONCLUSÃO</b> .....	37
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	39

## 1 INTRODUÇÃO

Tem-se que o desenho é dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento integral da criança e constitui-se num elemento mediador de conhecimento e autoconhecimento.

Para Derdyk (1994), a partir do desenho a criança organiza informações, processa experiências vividas e pensadas, revela seu aprendizado e pode desenvolver um estilo de representação singular do mundo.

As atividades de desenhos permitem a emergência de figurações de objetos e de elementos que não estão necessariamente presentes no concreto, mas encontram-se configurados pela linguagem, através das possibilidades criativas.

Na Educação Infantil, a descoberta do mundo, o aprendizado e a alegria são uma coisa só. O período que a criança passa no jardim de infância é de extrema importância na construção dos alicerces de sua afetividade, socialização e inteligência e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento integral e harmônico (BRASIL, 1998).

A gênese do desenhar encontra-se nestas condições, sociais e históricas, em que os sujeitos estão inscritos, e nas transformações que a imaginação permite efetuar. Acreditamos que, se utilizada adequadamente, pode ser uma ferramenta auxiliar para os domínios perceptivos, cognitivos, afetivos e motor, pois estimula o aprendizado e o desenvolvimento humano.

Até o momento, entretanto, duas linhas de ação ainda nos parecem predominantes em sua utilização:

a) A primeira considera o desenho, como atividade relacionada a momentos de recreação, puro entretenimento, passatempo ou relaxamento;

b) Na segunda vertente estimula-se que a criança trabalhe o desenho na cópia de exercícios, com fins utilitários e pedagógicos bem definidos e determinados, que coloca a criança em uma posição de submissão a modelos alheios.

Com essas proposições, vemo-nos diante de dois questionamentos:

a) No ato de desenhar a criança age e interage com o meio. Um simples rabisco pode demonstrar os anseios e realidades da criança?

b) O educador buscando-se um novo olhar sobre o desenho poderá proporcionar o desenvolvimento do pensamento e conhecimento de seu aluno no processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil?

A fim de buscar respostas para essas questões, esta pesquisa tem como objetivos:

a) Compreender, por meio de revisão bibliográfica, como o desenho pode ser fonte de comunicação da criança e o mundo através do conhecimento das fases do desenho e das fases do desenvolvimento pelas quais a criança passa;

b) Analisar, como o educador deve valorizar e conhecer o trabalho do desenho na Educação Infantil.

## 2 MÉTODO

O presente trabalho foi realizado por meio de revisão literária. Para tanto, a pesquisa é fundamentada no levantamento bibliográfico em livros, revistas e referenciais que tratam sobre o tema.

A pesquisa partiu de palavras-chave como desenho, desenvolvimento infantil, educador. Fora feitas na Biblioteca da Faculdade de Pindamonhangaba e Biblioteca Municipal de Pindamonhangaba e em acervo pessoal.

A revisão da literatura foi estruturada em três seções. A primeira trata do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, embasado na concepção interacionista em Jean Piaget, pois para compreender o desenho, é necessário ter em vista que este é um processo resultante de várias situações que se interdependem, assim sendo, ao estudar o desenho deve-se conhecer como se processa o desenvolvimento infantil. Na segunda, é apresentado um estudo sobre a importância do desenho para as crianças, seguida da descrição das fases do grafismo infantil. Na seção subsequente, comenta-se sobre a função do educador no que se refere ao desenho da criança no início da sua vida escolar. A seguir, apresenta-se uma breve discussão sobre as ideias e fundamentos dos autores selecionados, demonstrando que o trabalho foi efetivamente examinado e criticado. E por fim, apresentamos nossas considerações finais a respeito do desenho na Educação Infantil e principalmente da nossa análise textual.

### 3 A CRIANÇA DE 2 A 5 ANOS DE IDADE

Esta seção dedica-se a apresentar, embora de forma sucinta, o desenvolvimento do conhecimento da criança no período pré-escolar que compreende a faixa etária de 2 a 5 anos de idade. Para tanto realizou-se um estudo bibliográfico, fundamentado em Jean Piaget (1896-1980). De acordo com a sua visão, ao entendermos a forma como a criança conhece, nos abrimos à possibilidade de compreendermos como todos os outros conhecimentos são adquiridos.

Piaget, segundo Wadsworth (2001), nos entregou 60 anos de observação, reflexão e pesquisa referentes ao desenvolvimento mental. De seus estudos produziu uma teoria, a epistemologia genética, completa e elaborada sobre como a inteligência se desenvolve. Em suas próprias palavras:

A epistemologia genética estuda a origem lógica dos conhecimentos científicos dentro da perspectiva da sua origem e como se desenvolve na criança [...], ou seja, o estudo do processo de construção dos conhecimentos. (PIAGET, 1970, p. 3).

Piaget é visto, acima de tudo, como um psicólogo infantil e educador. “Estritamente falando, ele não foi nem uma coisa nem outra. Seu trabalho não era diretamente voltado para a predição de comportamento, [...], nem era diretamente voltado para a questão de ensinar as crianças.” (WADSWORTH, 2001, p. 1). Ele preferiu ser classificado como um epistemólogo genético.

Primordialmente, seu trabalho era voltado para a descrição e a explicação, de forma sistemática, da origem e do desenvolvimento das estruturas intelectuais e do conhecimento. Piaget (1952 apud WADSWORTH, 2001), não acredita que todo o conhecimento seja, a priori, inerente ao próprio sujeito (inatismo), nem que o comportamento provenha totalmente das observações do meio que o cerca (empirismo). De acordo com suas teorias, o conhecimento, em qualquer nível, é gerado através de uma interação do sujeito com seu meio, a partir de estruturas previamente existentes no sujeito.

Esta sua convicção o levou a conceber o desenvolvimento intelectual praticamente do mesmo modo que o desenvolvimento biológico.

Do ponto de vista biológico, a organização é inseparável da adaptação: Eles são dois processos complementares de um único mecanismo, sendo que o

primeiro é o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto externo. (PIAGET, 1952 apud WADSWORTH, 2001, p. 15).

Para Piaget (1952 apud WADSWORTH, 2001), os atos intelectuais são entendidos como atos de “organização” e de “adaptação”, que por meio da assimilação, acomodação e criação de novos esquemas cognitivos, o conhecimento do sujeito vai se tornando cada vez mais conceitual.

Para melhor entendimento:

De um lado temos o organismo com suas possibilidades, de outro o meio que o solicita. A cada estímulo novo o organismo responde ou assimilando-o, simplesmente, ou, modificando-se para vir a ser capaz de assimilá-lo no momento seguinte. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2012, p. 16).

Isso ocorre porque, no dizer de Piaget (1961 apud WADSWORTH, 2001), a criança é agente de seu próprio desenvolvimento: “a criança é um “cientista”, um explorador, um investigador; ela é criticamente um instrumento na construção e organização do mundo e do seu próprio desenvolvimento.”

E esta motivação para a aprendizagem é construído a partir de quatro determinantes básicos; a maturação do sistema nervoso central, a estimulação do ambiente físico, a aprendizagem social e a tendência ao equilíbrio. Todas as crianças passam por este processo e seu desenvolvimento seguirá por determinadas fases, denominadas por estágios de desenvolvimento cognitivo.

Piaget (1963 apud WADSWORTH, 2001, p. 31-32), assim aponta quatro grandes períodos no desenvolvimento das estruturas cognitivas:

1. O estágio da inteligência sensório-motora (0-2 anos): durante este estágio, o comportamento é basicamente motor;
2. O estágio do pensamento pré-operacional (2-7 anos): este estágio é caracterizado pelo desenvolvimento da linguagem e outras formas de representação e pelo rápido desenvolvimento conceitual;
3. O estágio do pensamento das operações concretas (7-11 anos): durante estes anos, a criança desenvolve a capacidade de aplicar o pensamento lógico a problemas concretos, no presente;
4. O estágio das operações formais (11-15 anos): neste estágio, as estruturas cognitivas da criança alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento, e as crianças tornam-se aptas a aplicar o raciocínio lógico a todas as classes de problemas.

Portanto, para Wadsworth (2001), a hipótese geral de Piaget, é que a função do desenvolvimento está ligada por meio da aquisição e mudança quantitativa e qualitativa no

comportamento infantil, e por limites de idade. Porém, Ramozzi-Chiarottino (2012, p. 17) ressalta:

Há quem pense que Piaget determinou “idades” para as aquisições de tais estruturas, não é bem assim, ele determinou a sucessão, ou seja, descobriu uma sintaxe no próprio funcionamento das estruturas mentais orgânicas, e descobriu as regras às quais estão sujeitas.

Desse modo, a autora esclarece que os estágios mencionados, indicam as possibilidades do ser humano (sujeito epistêmico) e não dizendo respeito aos indivíduos (sujeitos psicológicos) em si mesmo. Pois, a concretização ou realização dessas possibilidades dependerá do meio no qual a criança se desenvolve, uma vez que a capacidade de conhecer depende também, da organização afetiva (valores, sentimentos e interesse), uma vez que a afetividade e a cognição estão sempre presentes em toda a adaptação humana. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2012)

De acordo com a teoria de Piaget (apud WADSWORTH, 2001) é nesse contexto que a aprendizagem se interliga ao desenvolvimento, porque faz com que o sistema cognitivo encontre novas formas de interpretar a realidade enquanto aprende.

Posto essas considerações, cabe salientar que as crianças se desenvolvem por suas próprias iniciativas e também por meio das experiências que a elas proporcionamos. (WADSWORTH, 2001)

### **3.1 O Estágio do Pensamento Pré-Operacional**

Tendo apresentado os principais conceitos de Jean Piaget, no que diz respeito ao estudo do desenvolvimento humano, partiremos agora para a discussão acerca da criança que compreende a faixa etária de 2 a 5 anos de idade. Por meio do estudo dos estágios, mencionados anteriormente, esta faixa etária corresponde ao período do desenvolvimento do pensamento pré-operacional.

Durante este período, segundo Piaget (1969 apud WADSWORTH, 2001), a criança evolui deixando de agir de um modo predominantemente sensório-motor, sendo capaz de mostrar-se mais conceitual e representacional, embora seu pensamento ainda esteja preso às percepções.

Gradativamente, ela passa a ser capaz de representar eventos internamente (formular sequências de ações na representação, ou pensar) e torna-se menos dependente de suas ações sensório-motoras para direcionar o comportamento. [...] Apesar de o pensamento pré-operacional representar um avanço em relação ao sensório-motor, ele ainda não é totalmente lógico; ele é pré-lógico. (WADSWORTH, 2001, p. 65).

Algumas características marcam o pensamento pré-operacional “constituindo-se em verdadeiros obstáculos ao pensamento lógico”. (WADSWORTH, 2001, p. 75). Porém, necessárias ao desenvolvimento contínuo. Estas características são: egocentrismo, raciocínio transformacional, centração e reversibilidade.

A seguir, explanaremos sobre cada uma delas, bem como as habilidades representacionais adquiridas neste estágio; com o objetivo de compreender o pensamento da criança e conseqüentemente suas ações durante este período.

### 3.1.1 EGOCENTRISMO

Piaget (apud WADSWORTH, 2001) caracterizou o pensamento e o comportamento de uma criança pré-operacional como egocêntrico.

Isto é, a criança do período pré-operacional, por ser tipicamente egocêntrica, não consegue assumir o papel e o ponto de vista do outro, mesmo porque, ela nem acredita na possibilidade de haver um segundo ponto de vista que seja diferente do seu. Por esse motivo, o egocentrismo num certo sentido restringe o desenvolvimento das estruturas intelectuais durante este estágio. (WADSWORTH, 2001)

Embora o egocentrismo limite o desenvolvimento cognitivo durante o nível pré-operacional, ele é parte natural e essencial deste nível, bem como fase inicial de qualquer característica cognitiva recém-adquirida. É preciso ser egocêntrico no pensamento, antes de poder superá-lo. (WADSWORTH, 2001, p. 77).

### 3.1.2 RACIOCÍNIO TRANSFORMACIONAL

Ainda segundo Wadsworth (2001), outra característica do pensamento infantil pré-operacional é sua incapacidade para raciocinar com sucesso sobre transformações. Isso ocorre, justamente porque a criança fica presa somente à sua percepção inicial e final, mas não consegue focalizar o processo de transformação de um estado a outro.

Essa incapacidade inibe o desenvolvimento da lógica do pensamento, pois, “uma vez que a criança não tem consciência das relações entre eventos e o que isto pode significar, as comparações entre estados de eventos são sempre incompletas.” (WADSWORTH, 2001, p. 78).

### 3.1.3 CENTRAÇÃO

A centração, segundo Piaget (apud Wadsworth, 2001) é a incapacidade que a criança pré-operacional apresenta de explorar todos os aspectos de um estímulo visual, o que a faz assimilar apenas aspectos limitados de um evento.

Uma criança de 4 a 5 anos, de comportamento típico, ao ser solicitada a comparar duas fileiras de objetos semelhantes, uma contendo nove objetos e a outra, mais longa, contendo apenas sete, (porém mais distante um do outro), selecionará a fileira perceptivamente maior como tendo “mais” objetos. (WADSWORTH, 2001, p. 79).

Por causa da centração, a avaliação perceptiva dominará a avaliação cognitiva. Os conflitos entre o raciocínio e a percepção são resolvidos a favor da percepção. “O pensamento é *pré-operacional*.” (WADSWORTH, 2001).

### 3.1.4 REVERSIBILIDADE

De acordo com Piaget (1963 apud WADSWORTH, 2001), a característica que melhor define a inteligência é a reversibilidade, pois se o raciocínio da criança é reversível ela

conseguirá observar eventos e compará-los voltando sempre ao ponto de partida, o que lhe permitirá construir opiniões e reflexões bem mais conceituais sobre os acontecimentos.

O pensamento pré-operacional conserva muito da rigidez do pensamento sensório-motor, embora o ultrapasse em qualidade. Ele é relativamente inflexível, dominado pela percepção, o que faz com que seja impossível neste período o desenvolvimento da capacidade de reverter eventos e compreendê-los. Assim, a irreversibilidade é uma característica da atividade cognitiva da criança pré-operacional. (WADSWORTH, 2001)

A maior parte das ações não são totalmente reversíveis. A água que sai da torneira não pode voltar a ela. Uma bola atirada não pode voltar à mão do atirador em sentido inverso. Assim sendo, muitas ações nas quais as crianças se engajem ou observam não oferecem a possibilidade de ilustrar a reversibilidade. (WADSWORTH, 2001, p. 80).

Esses conceitos, até agora mencionados, egocentrismo, contração, transformação e reversibilidade, tornam o pensamento relativamente mais lento, concreto e restrito. Durante este nível, o pensamento ainda está fortemente sob controle do imediato e do perceptivo, como pode bem ser visto na incapacidade típica da criança pré-operacional, ao ser incapaz de explorar todos os aspectos do estímulo visual.

No início, o pensamento pré-operacional é dominado pela presença ou ausência de cada um deles. À medida que o desenvolvimento cognitivo ocorre, estas características gradualmente se integram. (WADSWORTH, 2001, p. 80).

Sendo assim, uma deterioração do egocentrismo permite a uma criança descentrar mais e acompanhar transformações simples. Tudo isso, por sua vez, ajuda a criança na construção da reversibilidade.

### 3.1.5 REPRESENTAÇÃO

Após ter percorrido as características até agora vistas, iremos explicar sobre uma característica do pensamento pré-operacional que, segundo Piaget (1969 apud WADSWORTH, 2001), é a grande responsável pelas mudanças de nível conceitual

alcançadas pelas crianças neste período: a Representação, “principal desenvolvimento do estágio pré-operacional.” (WADSWORTH, 2001, p. 65).

Vários são os tipos de representação que têm relevância no desenvolvimento, a imitação diferida, o jogo simbólico, o desenho, a imagem mental e a linguagem falada. Todos os tipos de representação começam a se manifestar em torno dos 2 anos de idade. “E cada tipo é uma forma de representação no sentido de que qualquer coisa, que não os objetos e os eventos, é usada para representar (significante) os objetos e o eventos (o significado).” (WADSWORTH, 2001, p. 66). Piaget (apud WADSWORTH, 2001) referiu-se ao uso de símbolos ou signos como a função simbólica ou função semiótica.

Por meio da imitação diferida, a criança imita uma situação anterior vivida. Por exemplo: a criança que brinca de fazer bolinho, está engajada numa situação de imitação anterior vivida. Para Piaget (apud WADSWORTH, 2001, p. 66): “A importância da imitação diferida decorre do fato de ela implicar que a criança desenvolveu a capacidade de representar mentalmente (recordar) o comportamento imitado. [...] A imitação é basicamente uma acomodação.”

O jogo simbólico (ou o faz-de-conta) também é uma forma de imitação, mas ele é também uma forma de expressão tendo apenas a si mesmo, como audiência. Como Piaget descreve: “Sua função (do jogo simbólico) é satisfazer o eu pela transformação do que é real naquilo que é desejável.” (1967 apud WADSWORTH, 2001, p. 66). Assim, por meio do jogo simbólico a criança pode representar e reproduzir as relações do mundo real que a cerca, satisfazendo-se sem constrangimentos, pois o principal aqui é a vontade da criança e não o papel que ela deve cumprir.

Para tanto, segundo Ramozzi-Chiarottino (2012), as crianças precisam agir sobre o meio, isto é, aplicar esquemas de ação aos objetos que a rodeiam. Se forem impedidas de agir, não poderão chegar a conhecer as regularidades da natureza, a construir a noção de tempo, espaço e causalidade, e permanecerão desconhecendo limites de suas próprias ações. Em consequência, sua representação do mundo torna-se-a-caótica, o que retarda a aquisição da linguagem, um dos aspectos mais evidentes do pensamento pré-operacional.

A linguagem falada é uma forma de conhecimento social que não é inata e sim adquirida por meio da convivência e dos modelos, que são absolutamente necessários e permite o desenvolvimento mais conceitual da inteligência da criança pré-operacional, pois:

[...] abre para a criança, portas que não estavam abertas antes. A internalização do comportamento através da representação, facilitada pela linguagem, acelera o ritmo com que as experiências podem ocorrer. (WADSWORTH, 2001, p. 69).

Piaget (1926 apud WADSWORTH, 2001, p. 70), defendeu com base na sua observação das conversas infantis, que a fala pré-operacional dividi-se em duas etapas: a fala egocêntrica e a fala socializada. “O desenvolvimento da linguagem, durante o estágio pré-operacional é visto [...] como uma transição gradual da fala egocêntrica, caracterizada pelo *monólogo coletivo*, a fala socializada intercomunicativa.”

Todas as crianças usam os dois tipos de fala. O que importa ressaltar aqui é o fato de as crianças da fase inicial do estágio pré-operatório usar mais frequentemente a fala egocêntrica, “caracterizada pela ausência da verdadeira comunicação.” (WADSWORTH, 2001, p. 70) do que as crianças mais velhas.

Durante o período pré-operacional, o empenho da criança em representar coisas através de desenhos aumenta, as crianças desenharam o que elas percebem da realidade, porém ao nosso olhar, isto nem sempre é visualmente correto, principalmente no caso das crianças mais novas que, expressam-se por meio das garatujas. Ou seja, “as crianças desenharam o que elas imaginam e não o que elas vêem” (WADSWORTH, 2001, p. 67), reproduzindo as imagens mentais. De acordo com Piaget e Inhelder (1969, apud, WADSWORTH, 2001, p. 68): “[...] durante o nível pré-operacional as imagens mentais se assemelham mais ao desenho ou à fotografia (imagens estáticas) do que aos filmes.”

Imagens mentais, segundo Wadsworth (2001), são representações internas de objetos ou de experiências perceptivas passadas, embora elas não sejam cópias fiéis daquelas experiências.

Imagens *não são cópias* de percepções estocadas na mente. Assim, como os desenhos guardam semelhanças com o que representam, também as imagens mentais são *imitações* de percepções e, portanto, guardam uma similaridade com elas. Nesse sentido, as imagens são concebidas como símbolos. (WADSWORTH, 2001, p. 68).

A linguagem falada e os outros tipos de representações em especial o desenho são características muito relevantes ao desenvolvimento deste trabalho.

Para que a criança se aproprie do Desenho Infantil de forma como ele será colocado aqui, é necessário que os educadores conheçam essas características e procurem desenvolvê-las e trabalhadas com as crianças.

Por meio da linguagem, do jogo simbólico, da imitação diferida, a criança ao desenhar, internaliza-a e a transforma de acordo com suas necessidades, sentindo-se assim segura e apta a desenvolver-se.

### 3.1.6 DESENVOLVIMENTO AFETIVO

Para além dessas características do pensamento pré-operacional que acabamos de percorrer, julgamos ser de extrema importância conhecermos também as características do desenvolvimento afetivo da criança deste mesmo período.

Os primeiros sentimentos sociais bem definidos surgem durante o desenvolvimento pré-operacional. A representação permite a criação de imagens das experiências, incluindo as experiências afetivas.

Na idade pré-escolar o aspecto afetivo é caracterizado pelo aparecimento das simpatias e antipatias ligadas à valorização do próximo (adultos ou colegas) e ao aparecimento de inferioridade e superioridade. (WADSWORTH, 2001)

Piaget (apud WADSWORTH, 2001, p. 74) entende que “o desenvolvimento social age sobre o desenvolvimento cognitivo e afetivo, à medida que a criança estabelece intercâmbios com o meio social.”

E, para o autor, a base para o intercâmbio social é a reciprocidade de atitudes e valores entre as crianças e os outros. (WADSWORTH, 2001)

As relações afetivas da criança com a pré-escola podem ser agradáveis e produtivas, quando a escola vê a criança por inteiro. De acordo com Wadsworth (2001), o aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Ele pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento. Ele pode determinar sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentrará.

Assim sendo, quanto mais rica forem às relações entre crianças e os adultos, aqui em especial os educadores, quanto mais regadas de carinho e prazer, maior será o sentimento de reciprocidade do gostar entre eles e conseqüentemente o envolvimento e significado com as atividades propostas.

## 4 O DESENHO INFANTIL

### 4.1 A Importância do Desenho para a Criança

Deixar marcas pessoais é inerente à natureza humana. A maioria dos indivíduos na infância, começa a comunicar-se graficamente por meio do desenho, independentemente de raça, sexo ou nacionalidade. Sobre o desenho da criança, Albano (2012, p. 15) indica que:

Toda criança desenha. Tendo um instrumento que deixe uma marca: a varinha na areia, a pedra na terra, o caco de tijolo no cimento, o carvão nos muros e calçadas, o lápis, o pincel com tinta no papel, a criança brincando vai deixando sua marca, criando jogos, contando histórias.

Toda criança desenha, pois sente o prazer no gesto, no traço e principalmente na marca produzida por ela. Ainda segundo Albano (2012, p. 15) “[...] a criança desenha para brincar.” Na mesma linha de pensamento, Derdyk (1994, p. 63) ressalta:

O desenho é brincadeira, é experimentação, é vivência. O desenho para a criança, “dona da brincadeira”, é o grande palco de seu universo íntimo. A criança desempenha todas as personagens, inventando regras que ela mesma se encarrega de subverter.

A criança desde muito pequena, começa a realizar os primeiros rabiscos, experimenta brincando, despertando um maior interesse ao perceber diferentes marcas. Os desenhos infantis são facilmente reconhecíveis e não se confundem com quaisquer outros tipos de expressão plástica.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), os desenhos das crianças são narrativas visuais que contêm uma história e uma dinâmica próprias, ali retratadas, fruto de suas memórias, sensações e vivências, em diálogo permanente com sua imaginação.

Widlocher (1971 apud ALBANO, 2012, p. 20) diz a este respeito que: “[...] devemos também reconhecer, nesta intenção, os múltiplos de que ela se serve para exprimir aos outros a marcha dos seus desejos, de seus conflitos e receios.” Isto porque o desenho é para a criança uma linguagem como o gesto ou a fala. A criança desenha para experimentar,

comunicar e poder registrar a sua fala. Sendo assim, “[...] o desenho é sua primeira escrita.” (ALBANO, 2012, p. 20).

Nesse sentido, ao observarmos seus desenhos, podemos aprender muito sobre o seu modo de pensar e sobre as habilidades que possuem, como traz Derdyk (1994, p. 63):

Em meio àqueles traços sinuosos, obsessivos, limpos ou intrigantes, de repente a criança visualiza um grande jacaré de boca aberta. E aquele pontinho ali é o pingo da chuva que rapidamente se transforma numa tempestade, cobrindo todo o papel. E aquela mancha ali, olha é uma casa e uma flor. [...] Essa operação induz à conjunção olho/cérebro/ mão/ instrumento/ ação.

A presença do desenho no ambiente escolar da Educação Infantil é uma constante, que deve ser valorizado não apenas como forma de expressão das Artes Visuais, mas também como sendo “[...] essencial ao seu ciclo inato de crescimento. Similarmente, as condições para o seu pleno crescimento (emocional, psíquico, físico, cognitivo).” (DERDYK, 1994, p. 52).

O desenho faz parte deste crescer, deste desenvolver-se. Atualmente, os desenhos das crianças são considerados um meio privilegiado para a expressão e construção da subjetividade da criança em desenvolvimento. (ALBANO, 2012)

Indo mais longe neste conceito, uma citação de Picasso (1985 apud DERDYK, 1994, p. 185) que, reflete o quão é importante o desenho para o desenvolvimento do ser humano:

Um quadro não é pensado e fixado a priori; enquanto o executamos, ele vai seguindo a mobilidade do pensamento. Uma vez terminado, ele pode mudar bastante, de acordo com o estado daquele que o observa. Um desenho vive sua vida da mesma forma que um ser humano, e sofre as mudanças que o cotidiano nos impõe.

Fenômeno cultural, portanto, linguagem, presente em todos os povos, o desenho constitui uma representação da vida. A prática do desenho é parte da vida da criança e a criança que desenha vai além da sua produção e seu processo reflete numa constante transformação. (DERDYK, 1994)

## 4.2 A Evolução do Desenho Infantil

Os traços infantis revelam a individualidade de cada criança, mas a cada etapa do desenvolvimento infantil tais traços assumem um caráter particular. Assim, o que a criança desenha mudará de acordo com o meio em que vive e com o instrumento utilizado, mas todas passarão pelas etapas. (DERDYK, 1994)

Os estudos sobre os desenhos infantis beneficiam-se, segundo Méredieu (2006), da contribuição da obra de Jean Piaget (1896-1980) e prosseguem no sentido de uma elucidação dos mecanismos da expressão infantil.

Piaget (1968 apud MÉREDIEU, 2006), baseando-se nos estudos do francês Georges-Henri Luquet (1876-1965), estudou as fases do desenho infantil a partir da representação e da divisão em etapas ligadas às idades da criança. Na análise Piagetiana, classifica-se as fases do desenho infantil como: Garatuja, um ano e meio aos quatro anos de idade; Pré-esquemática, dos quatro aos sete anos; Esquemática, dos sete anos aos nove anos; Realismo, dos nove aos doze anos e a Pseudonaturalismo, dos doze aos quatorze anos.

Podemos ressaltar que, o que queremos destacar neste trabalho são as fases que iniciam o desenvolvimento da criança, que vão desde as garatujas até a fase pré-esquemática.

A garatuja é marcada como o primeiro rabisco da criança, “que tem hipótese que o desenho é simplesmente uma ação sobre uma superfície; ela sente prazer ao constatar os efeitos visuais que esta ação produziu.” (BRASIL, 1998, v. 3, p. 92) Esse primeiro rabisco é um importante passo no seu desenvolvimento, pois é o início da expressão que a conduzirá não só ao desenho, mas também à palavra escrita. Esta ação faz parte da fase sensório-motora e início da fase pré-operacional.

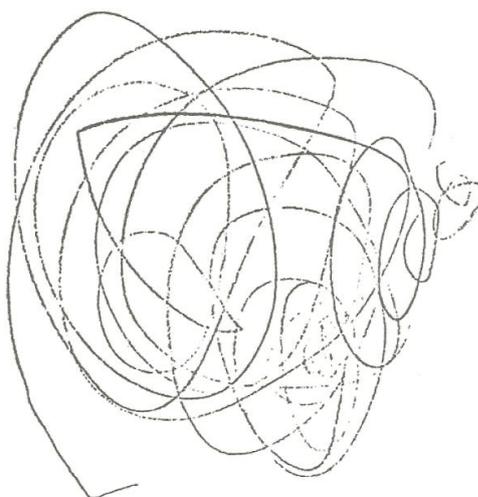
A excitação motora conduz a outros gestos. Já está implícita aí uma atividade mental, na medida em que a criança associa, relaciona, subtrai ou adiciona um gesto a outro. O desenho é indecifrável para nós, mas, provavelmente, para a criança, naquele instante, qualquer gesto, qualquer rabisco, além de ser uma conduta sensório-motora, vem carregado de conteúdos e significações simbólicas. (DERDYK, 1994, p. 57).

O ato de garatujar não necessita de incentivo, diz Méredieu (2006), e não se pode também mandar a criança parar de desenhar, uma vez que ela está se descobrindo, se desenvolvendo. É importante nessa fase inicial, o olhar valorizado do adulto, não desmerecendo o esforço da criança.

Seguindo uma ordem crescente no desenvolvimento gráfico, segundo Piaget (1968 apud MÉREDIEU, 2006), as garatujas são classificadas em: garatujas desordenadas, garatujas ordenadas e garatujas com atribuição de nomes.

As garatujas desordenadas (Figura 1) correspondem a simples traços feitos pela criança, linhas que seguem em todas as direções. A criança encontra-se nesta fase ente um ano e meio e dois anos. (MÉREDIEU, 2006)

Figura 1 - Garatuja desordenada



Fonte: Méredieu (2006, p. 26).

Inicialmente a criança garatuja desordenadamente, caoticamente, casualmente, longitudinalmente em todas as direções. Ainda não tem noção do campo total do papel. Às vezes o gesto se expande tanto que o traço acaba por sair do papel. [...] As linhas-garatujas se sobrepõem uma às outras, formando camadas e mais camadas de rabiscos. (DERDYK, 1994, p. 60).

Como fase inicial do desenvolvimento da criança, é normal que, nessa etapa, ela queira desenhar pelas paredes, no próprio corpo, nos brinquedos, em qualquer superfície desde que haja algum material para riscar. “É a conquista do controle da mão, [...] (tato, preensão, textura, instrumento).” (ALBANO, 2012, p. 26). Ela ficará fascinada com tal atividade e desfrutará desses traços tanto como movimentos quanto como registro de uma atividade sinestésica.

Jogo de exercício, o desenho da criança nesta etapa, não tem compromisso com representação de qualquer espécie, caracterizado por Piaget (1975 apud ALBANO, 2012, p. 26):

Certos jogos não possuem qualquer técnica particular: simples exercícios põem em ação um conjunto variado de condutas, mas sem modificar as respectivas estruturas, [...] sem outra finalidade que o próprio prazer do funcionamento. Por exemplo, o sujeito pula um riacho pelo simples prazer de saltar e volta ao ponto de partida para recomeçar, etc., executa os mesmos movimentos que se saltasse por necessidade de passar para outra margem, mas fá-lo por mero divertimento e não por necessidade ou para aprender uma nova conduta.

Ainda segundo o autor, este desenho-exercício não conhece ou não se interessa pela cor. Com efeito, selecionar cores pode, muitas vezes, distrair a criança, desviando-a dos rabiscos para a atividade de jogar com aquelas. Portanto, a cor desempenha um papel decisivamente secundário nesta fase.

A segunda etapa vivenciada pela criança é a das garatujas ordenadas (figura 2), que corresponde à faixa etária do segundo ano de vida. Nesta fase “[...] a criança vai precisando o gesto, afirmando o corpo, combinando e ampliando suas possibilidades expressivas.” (DERDYK, 1994, p. 64).

No dizer de Piaget (1968 apud MÉREDIEU, 2006) a garatuja ordenada pode ser observada depois de muitos riscos, quando a criança começa a perceber seu desenho e a identificar-se nele. Assim, ela passa a prestar a atenção no que faz e a acompanhar o caminho que seus traços fazem. Conseqüentemente, começa a controlar o tamanho, a forma e a localização no papel e a fechar suas figuras de formas circulares ou espiraladas.

Figura 2 - Garatuja ordenada



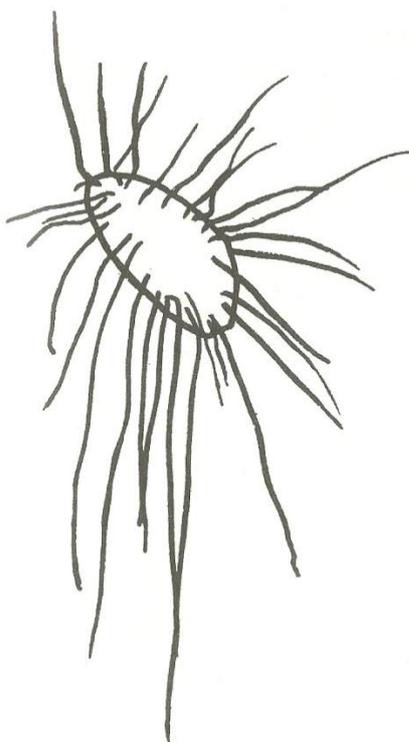
Fonte: Méredieu (2006, p. 27).

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) o papel do adulto cresce agora de importância, visto que a criança correrá, para ele com

suas garatujas, ansiosa por fazê-lo compartilhar a sua alegria. E, é essa participação na experiência que tem grande valor, não a garatuja em si.

Por volta dos três anos e meio, a criança inicia a atribuição de nomes às garatujas (figura 3).

Figura 3 - Garatuja nomeada



Fonte: Méredieu (2006, p. 31).

Nesta última etapa, “a criança que começou a traçar signos sem desejo de representação descobre por acaso uma analogia formal entre objeto e seu traçado.” (MÉREDIEU, 2006, p. 20). Sendo que, muitas vezes, essa semelhança é percebida apenas por ela. “[...] Não lhe foi dado, foi inventado por ela mesma. Inaugura-se o terreno da criação.” (DERDYK, 1994, p. 64). Por conta disso, quando questionada sobre o seu desenho em momentos diferentes, apresenta diferentes respostas.

Os desenhos, propriamente ditos, não mudaram muito, desde as garatujas primitivas; a figura humana pode aparecer de maneira imaginária, aparecem sóis, radiais e mandalas. Embora a criança possa começar, agora com alguma ideia sobre o que vai fazer, é também influenciada por aquilo que já fez. Assim, quando faz alguns riscos no papel, estes podem ter uma preferência visual para ela. (MÉREDIEU, 2006)

Portanto, nesta fase, segundo Piaget (1968 apud MÉREDIEU, 2006) caracteriza-se pelo fato da criança verificar que os seus traços produziram acidentalmente uma semelhança não procurada. É a partir destas tentativas que a habilidade gráfica vai melhorando e a criança vai obtendo êxito em seus desenhos.

A garatuja é para a criança tão natural como a necessidade de alimentar-se ou dormir, porém o adulto não dá esse mesmo sentido. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), enfatiza que as garatujas não devem ser vistas pelo educador como tentativas de retratar o meio visual infantil. E destaca que, enquanto a criança ainda se encontrar na fase das garatujas, fazer algo “real” é inconcebível. Tal ideia imposta está muito além da capacidade da criança, nesse nível de desenvolvimento, e podem ser nocivas ao seu futuro progresso. O fato e a manipulação dos materiais artísticos já constituem, por si só, uma aprendizagem.

Como a última fase que trataremos neste estudo temos a fase pré-esquemática (figura 4). Dentro da fase pré-operatória, essa etapa acontece por volta dos quatro aos sete anos. Méredieu (1974 apud DERDYK, 1994, p. 76) menciona o aspecto típico do pré-esquematismo, dizendo que:

O desenho vai da ação à representação na medida em que evolui da sua forma de exercício sensório-motor para a sua forma segunda de jogo simbólico. O desenho entra na categoria de jogo simbólico ou imaginário quando permite à criança exprimir um pensamento individual.

Figura 4 - Fase Pré-esquemática



Fonte: Méredieu (2006, p. 32).

A partir deste momento a criança começa a desenhar de forma intencional, representando imagens importantes a ela. Segundo Piaget (1968 apud MÉREDIEU, 2006), o desenho-jogo simbólico vai se modificando e conquistando novas formas. Vão aparecendo figuras fechadas, com inscrições dentro e fora. Começam a surgir os primeiros bonecos, com uma cabeça, olhos, pernas e braços longos, estes últimos saindo da cabeça. Méredieu (2006) comenta que, para o autor, isso ocorre porque as crianças acreditam que o processo de pensar sucede pela boca e a adição de pernas e braços faz desse centro algo móvel e pode indicar um ser realmente funcional.

O estudo das fases do desenho como resultado de um processo de desenvolvimento nos permite perceber que, todas as crianças podem desenhar espontaneamente na medida em que se desenvolvem. Assim, desenhar é um dado do próprio desenvolvimento.

A partir da leitura de pensamentos de Piaget (1968 apud MÉREDIEU, 2006), fica evidente que, em todos estes processos gráficos da criança, a motivação do adulto é compreendida como importantíssima. Ele deve ser capaz de instigar na criança a possibilidade de expressão.

É possível verificar os dizeres do autor a partir da colocação feita pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) quando o mesmo ressalta que, nessa fase de desenvolvimento, os professores assim como os pais, desempenham papéis significantes nas produções da criança.

## 5 A RESSIGNIFICAÇÃO DA CONCEPÇÃO DO DESENHO INFANTIL PELO EDUCADOR

### 5.1 Práticas na Educação

O desenho da criança, além de ser a primeira manifestação da escrita humana, é também a primeira forma de expressão usada por ela. Quando a criança desenha, representa sua própria leitura de mundo, como enxerga a vida e expressa o que sente. (DERDYK, 1994)

Para a autora, o desenho é uma forma de expressão e comunicação, ligadas às artes, ao lúdico, ao que é prazeroso, mas pouco utilizado com tal finalidade pelas escolas, pelos professores. É comum aos educadores, na pré-escola “[...] fornecer um papel mimeografado para completar, propor temas fechados para desenhar, copiar um desenho da lousa” (DERDYK, 1994, p. 107), e, que levados para casa atestem aos pais a quantidade de horas que a criança passou sentada executando-os.

Modelos, isto é, formas elaboradas pelo adulto, contribuem para a fixação de desenhos estereotipados; impedem à descoberta, inibem a criatividade e limitam a livre expressão da criança. (THIESSSEN; BEAL, 1986)

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a criança demonstra sua criatividade através da expressão verbal e corporal, do desenho, da música, de brincadeiras. Ela é criativa na medida em que consegue realizar suas potencialidades como ser humano, isto é, quando lhe é permitido fazer aquilo que sente e quer expressar.

Quando falamos no ato criador da criança, pensamos no papel fundamental que o professor exerce em lhe proporcionar meios, condições para que ela possa desenvolver-se.

Thiessen e Beal (1986, p. 41) analisam que:

A maior contribuição que o educador pode dar em favor da evolução da arte na educação é não interferir na atividade criadora, uma vez que nessa idade o desenvolvimento da auto-expressão é marcante. Todas as crianças são capazes de se expressar livremente e de forma original, quando não sofrem pressões ou inibições por parte do adulto.

Assim, a arte que nasce da auto-expressão representa importante papel no desenvolvimento do conceito do eu, principalmente no caso de crianças menores. Esse papel é

tão importante que merece do educador especial atenção, “[...] sob o signo da experiência e da vivência permanente.” (DERDYK, 1994, p. 117).

A esse conceito, a autora alude o pensamento de Matisse (1977 apud DERDYK, 1994, p. 117), que nos leva a refletir, (ao substituirmos a palavra artista pela palavra educador), a possibilidade deste exercer uma atitude processual e criativa com a criança, ver com os olhos de criança: “Ao artista é indispensável à coragem de ver a vida inteira como no tempo em que se era criança, pois a perda dessa condição nos priva da possibilidade de uma maneira de expressão original, isto é, pessoal.”

Como analisado, faz-se necessário:

O adulto [...] concentrar-se em seu próprio trabalho, aprender a apreciar e compreender a criação do outro e se envolver emocionalmente com o fazer criativo do próximo. É fazendo e dando valor para o que faz que o adulto terá condições de valorizar a criação infantil. (THIESSEN; BEAL, 1986, p. 39).

## **5.2 A Criança e o Desenho Enquanto Fazer Artístico**

Sabemos que há certos hábitos que estão muito enraizados nas práticas educativas, mas também sabemos que, quando temos a oportunidade de refletir sobre essas práticas, a qualidade do trabalho melhora significativamente.

Compreendemos, ao longo do texto, que toda a expressão da criança deve ser autoral. Isto é, conforme assegura Derdyk (1994), a criança deve poder desenhar, esculpir, fazer colagens e construções do seu jeito, tendo respeitadas e valorizadas suas produções.

Mas como o educador pode proceder de modo a favorecer e valorizar a expressão das crianças?

Mais importante do que “ensinar” as Artes Visuais e suas linguagens na pré-escola, é pensar as formas de organização do espaço, as propostas, as oportunidades de apropriação e ampliação de repertório oferecidas às crianças, assim como as condições de produções existentes nas instituições. (BRASIL, 1998)

Segundo Thiessen e Beal (1986), desenhos, pinturas, fotografias e diferentes formas de gravuras são expressões bidimensionais, são linguagens que a criança tem para se expressar. Quanto mais oportunidades e liberdade ela tiver para desenhar, colar ou pintar, mais vai expressar-se de maneira pessoal, mais deixará suas próprias marcas.

Cristina canta uma canção conhecida e sua mão, agarrada ao pincel, vai lançando cores numa folha branca. De repente, ela pára de cantar. Algumas gotas de tinta respigam em seu avental e a menina olha atentamente para os borrões. Mas logo se esquece deles e continua a lançar cores e mais cores no papel, cantando com animação. (THIESSEN; BEAL, 1986, p. 39).

Para narrar visualmente uma história, a criança “exclama, canta, balança-se ou até manifesta o silêncio. A criança promove uma comunhão entre ela e o meio, entre ela e o cosmos.” (DERDYK, 1994, p. 60). Portanto, quando pára de colar, desenhar ou pintar, é como se ela congelasse, a história ali presente. Nesse processo criador, o papel do educador é o de ajudar as crianças na exploração de sua criatividade.

Observando cada trabalho, ele dialoga e escuta, acerca da história que a criança narra em suas produções. Proporcionando assim o exemplo para que elas desenvolvam habilidades como observar e auto-expressar-se oralmente, características da pessoa criativa (THIESSEN; BEAL, 1986, p. 41).

Pensar nessa intermediação, não é o mesmo que perguntar para a criança “o que você desenhou aqui”, pois não se trata de valorizar os elementos isolados, a casa, o sol, o pai e etc., mas “o todo” ali presentificado em traços e cores, isto é, a história narrada visualmente. Nesse sentido, não se pode afirmar que através do desenho a criança “quis dizer” alguma coisa, ela simplesmente desenhou. (THIESSEN; BEAL, 1986)

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as produções das crianças serão tão mais expressivas e autorais quanto mais variados as formas, os tamanhos e os tipos de suporte. Assim, o documento aconselha:

“[...] que o trabalho seja organizado de forma a oferecer às crianças a possibilidade de contato, uso e exploração de materiais, como [...] lápis preto, lápis de cor, lápis de cera, canetas, carvão, giz, penas, gravetos, etc., e utilizando suportes de diferentes tamanhos e texturas, como papéis, cartolinas, lixas, chão, areia, terra, etc.” (BRASIL, 1998, v. 3, p. 100).

Desta forma, para que as crianças possam desenhar:

[...] precisam ter livre acesso ao material. Na área destinada às atividades artísticas deve existir uma prateleira ou estante, ao alcance da criança, onde serão colocados os materiais para o desenvolvimento das atividades. É necessário dar-lhe a oportunidade de sair do lugar, escolher o material de que vai precisar para desenvolver suas atividades e levá-lo à mesinha de trabalho, aumentando assim suas experiências de movimento. (THIESSEN; BEAL, 1986, p. 42).

Para o RCNEI (BRASIL, 1998), a construção da autonomia pela criança é, sem dúvida, um dos principais objetivos da Educação Infantil, e todas as ações do educador devem colaborar com este objetivo. Segundo Kammi (apud THISSEN; BEAL, 1986, p. 40), a autonomia “consiste em chegar a ser capaz de pensar por si mesmo, com sentido crítico e levando em conta muitos pontos de vistas, tanto no âmbito moral como no intelectual.” Logo, quanto maior a participação dos meninos e meninas, mais o fazer artístico pode contribuir gradativamente para o desabrochar da criança.

Porém, isso não significa que a criança deva trabalhar sem nenhuma orientação. “Cabe ao professor ajudá-la a planejar seu trabalho, respeitando suas características de expressão artística.” (THISSEN; BEAL, 1986, p. 42). Segundo as autoras, existem regras básicas que, sem direcionar, se prestam a ajudar a criança no seu trabalho criativo. Algumas delas devem ser estabelecidas pelo próprio grupo. Portanto:

Ao realizar atividades de pintura e desenho as crianças devem estar protegidas por um avental para eliminar a preocupação em sujar a roupa e lhes dar mais liberdade de ação. O respeito ao trabalho do outro precisa ser levado em conta. As técnicas básicas (desenho e pintura) devem estar sempre à disposição do grupo. A técnica utilizada deve ser explicada com antecedência, referindo-se apenas ao mínimo essencial e proporcionando a oportunidade de criar. A explicação deve ser bem simples e repetida, uma vez que se trata de crianças pequenas. (THISSEN; BEAL, 1986, p. 42).

É preciso, no entanto, ter atenção quanto à programação de atividades para as crianças; conhecendo bem o grupo, o educador pode dosar ou oferecer periodicamente, novos materiais e diferentes maneiras de trabalho. O tempo de fazer pode e deve ser equilibrado com o tempo de olhar, sentir, perceber, imaginar, pensar. (BRASIL, 1998)

O fazer artístico constitui também um rico veículo para incentivar o trabalho em grupo, uma vez que as crianças menores de sete anos são egocêntricas. Assim, segundo Thiessen e Beal (1986, p. 40), o trabalho grupal de auto-expressão lhes permitirá oportunidades para: “[...] observar e assimilar a experiência dos outros; integrar-se ao grupo; compartilhar o material e sentir seu trabalho valorizado pelos colegas.”

Nessa etapa é possível fortalecer o reconhecimento da singularidade de cada indivíduo na criação, mostrando que não existe um jeito certo ou errado de se produzir um desenho, uma pintura, mas sim um jeito individualizado, singular.

É nessa interação ativa que acontecem simultaneamente à observação, à apreciação, a verbalização e a resignificação das produções. Nessas

situações, novamente, a imaginação, a ação, a sensibilidade, a percepção, o pensamento e a cognição são reativados. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 105).

Outra questão ainda merece destaque: o que o educador pode fazer com as produções das crianças?

Com base no RCNEI (BRASIL, 1998) as respostas são múltiplas. Elas podem virar um brinquedo que será utilizado tão logo à atividade termine; podem aproveitá-la para expor no mural da sala, no cantinho da leitura; organizar álbuns e livros; etc.

Contudo, Thiessen e Beal (1986), afirmam a importância, após estes atos, em documentar e arquivar as produções gráfico-plásticas das crianças em portfólio individual. Isso permitirá, o acompanhamento longitudinal dos avanços, recuos e aspectos gráficos da expressão psicográficas do pré-escolar.

Além do portfólio, alguns hábitos precisam ser rotinizados por parte do professor. O mais importante, segundo as autoras, é sempre, providenciar a identificação dos autores dos desenhos, na face do suporte que não foi utilizada pelo sujeito. A identificação deve revelar o nome da criança, a data da confecção do desenho e o tipo de atividade que lhe foi proposta. Exemplo: nome, idade, data/mês/ano, desenho espontâneo. Isso facilitará a avaliação por parte do professor da trajetória única, pessoal e insubstituível da criança em seus movimentos de apropriação e (co) laboração do desenho como sistema semiótico.

## 6 DISCUSSÃO

O universo estudado através desta monografia acabou se mostrando muito maior do que a princípio se imaginava. Na busca das colaborações que os estudiosos foram dando ao tema, verificou-se um grande número de publicações, o que resultou em uma vasta referência bibliográfica, compilada através desses autores citados.

O estudo do tema (desenho), se fez paralelamente ao desenvolvimento dos estudos relativos à educação, cognição e desenvolvimento psicológico, mental e físico da criança. Eles nascem e caminham juntos, estando aí a justificativa da abordagem da obra de Wadsworth (2001), que examina os extensivos estudos de Piaget.

Para Wadsworth (2001), o desenho, manifestação semiótica que surge no período simbólico, evolui em conjunto com o desenvolvimento da cognição. Compartilha mais intimamente, por um lado, as fases da evolução da percepção e da imagem mental, subordinando-se às leis da conceituação e percepção. Por outro lado, compartilha a plasticidade do jogo simbólico, constituindo-se um meio de expressão particular.

Vários autores apoiam-se neste pilar, mostrando exatamente a orientação, posicionamento, período e mecanismos da evolução do grafismo infantil. (ALBANO, 2012; BRASIL, 1998; DERDYK, 1994; MÉREDIEU, 2006).

Assim, conduzir este trabalho até aqui nos fez compreender que o desenho mostra-se um instrumento refinado da representação do mundo infantil e que, ao mesmo tempo, depende de outros processos, tais como o desenvolvimento afetivo-emocional, motor-físico e cognitivo para avançar nas fases do seu processo de evolução.

Trilhando caminhos que ao mesmo tempo se somam aos já mencionados e alargam a compreensão a respeito do desenho infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), inclui o desenho dentro das diversas áreas da pré-escola, pois este auxilia no processo de construção do conhecimento, criando situações significativas de ensino-aprendizagem. Justificando-se sua importância.

Pela revisão literária feita neste estudo, no que se refere ao posicionamento do adulto junto ao desenvolvimento gráfico da criança, destaca-se que a melhor maneira de agir, é dar à criança a liberdade de experimentação e expressão. Esse direcionamento deve ser feita por educadores e pais conscientes do processo de desenvolvimento do desenho de suas crianças. Pois os mesmos, desempenham papéis significantes nas próprias produções. (ALBANO, 2012; DERDYK, 1994; MÉREDIEU, 2006; THISSEN; BEAL, 1986).

Assim, fica-nos claro que os educadores deveriam aproveitar este riquíssimo recurso como uma ferramenta de apoio e complemento aos conteúdos da Educação Infantil.

Como continuação dessa pesquisa seria interessante, para aprofundamento, verificar através de pesquisa de campo uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelas crianças ao desenho na Educação Infantil. Dessa forma, poderíamos não apenas constatar a importância do desenvolvimento do desenho nas crianças, mas, o significado que este adquire em diferentes situações em cada faixa etária da pré-escola.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde muito pequena a criança tem necessidade de se expressar. Uma vez que a linguagem infantil ainda está em formação e a escrita longe de ser dominada, o desenho torna-se a forma mais fácil e sincera de comunicação de sua atividade mental.

No transcorrer deste trabalho, fomos percebendo a importância em valorizar o desenho desde seu início, mesmo quando este se encontra na fase dos rabiscos. Dar valor ao desenho não significa que este deva ser figurativo, que represente algo ou que seja uma figura realista. Os desenhos infantis possuem valor plástico próprio, que é anterior à figura. No decorrer do percurso criador, o conhecimento adquirido pelos rabiscos e pelos modos de ocupar o espaço ajuda a criança a compor novas e infinitas possibilidades de desenho. Ao rabiscar, as imagens vão surgindo, isto é, as crianças experimentam maneiras de combinar formas, resultando assim em desenhos figurativos. Por meio de novas tentativas, os desenhos vão se tornando mais elaborados. Em suma, podemos dizer que a criança brinca, constrói e conquista uma figura. Por essa razão, verificamos que é de extrema importância, para o desenvolvimento gráfico infantil, que as crianças experimentem ao máximo, rabiscando e colorindo livremente.

A evolução do grafismo possui, como vimos, algumas etapas fundamentais e comuns a todas as crianças. Porém, é preciso ter em mente que cada criança, de acordo com o meio social em que vive, apresenta um ritmo processual diferente. Justamente por este motivo, considera-se importante a mediação e as expectativas do professor quanto ao desenvolvimento gráfico na Educação Infantil. Albano (2012) afirma que o olhar que o educador dirige ao desenho da criança está permeado pelas ideias que ele tem sobre o desenho enquanto linguagem e também por seus conhecimentos sobre as possibilidades de desenvolvimento do grafismo infantil. Esses conhecimentos adquiridos, durante todo o período de formação e ao longo da experiência profissional dão formas às expectativas do professor e definem o diálogo que ele estabelece com a criança e seus desenhos, criando, assim, uma interação que pode ser marcada tanto pelo incentivo como pela advertência e indiferença.

Nessa perspectiva, entendemos que o esforço dos professores não deve ser somente o de levar a criança a um rápido figurativismo. Tampouco ela deve ser desestimulada a parar de desenhar antes de completar os estágios fundamentais do desenho infantil, pois isso fecha as portas ao mundo da percepção e da representação. É importante fazer as crianças

vivenciarem experiências enriquecedoras, capazes de ampliar o seu repertório e gerar a fruição da arte.

Baseado nesses dados, podemos concluir que: quando não reconhecemos o valor estético da produção infantil anterior à figuração, tendemos a valorizar os desenhos mais acabados e mais próximos do real. Desse modo, as produções das crianças bem pequenas ou daquelas que não atendem ao critério da figuração realista acabam sendo desvalorizadas, levando o adulto a inferir que a criança não sabe desenhar.

Nosso desafio como professores de Educação Infantil, portanto, é proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento infantil. Se, por um lado, é preciso intervir para que as crianças explorem espaços e aprendam diferentes técnicas, por outro, é importante deixar a criança descobrir ao máximo seu potencial criativo e proporcionar momentos onde o desenho seja desenvolvido. Para tanto, acreditamos ser necessário manter uma reflexão contínua sobre as expectativas que temos dos desenhos das crianças e sobre as oportunidades concretas do fazer artístico.

## REFERÊNCIAS

ALBANO, A.A. **O Espaço do Desenho: a educação do educador**. 15. ed. São Paulo: Loyola Jesuítas, 2012.

BECHARA, E. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Determinação de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral da Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF/ DPE/ COEDI, 1998.

DERDYK, E. **Formas de Pensar o Desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

MÉREDIEU, F. **O desenho infantil**. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultura, 1978.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. A educação e a construção do conhecimento: por que considero Piaget um gênio? **Direcional Educador**, São Paulo, v. 8, n. 92, p. 14-18, set. 2012.

THIESSEN; L.B; BEAL; A.R. **Pré-Escola, Tempo de Educar**. 1. ed. São Paulo: Ática, 1986.

WADSWORTH, B.J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget**. 5. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.