

O DESENVOLVIMENTO DO GRAFISMO INFANTIL E A PROMOÇÃO DA EXPERIÊNCIA EM ARTES PLÁSTICAS

*Giovanna Pinto Gularte*³⁶

RESUMO

O artigo tem por finalidade apresentar mais incisivamente o potencial das artes plásticas, como base para o processo de desenvolvimento e apropriação do grafismo, bem como da possibilidade de comprometimento que venham a se projetar no domínio dos códigos da escrita alfabética caso seja desconsiderada as artes plásticas em relação ao grafismo infantil. Precedeu a escrita deste artigo uma pesquisa bibliográfica, seguindo o escrutínio da temática buscando conteúdos em autores contemporâneos que respondessem a nossa questão investigativa que foi conhecer por meio do estudo bibliográfico a importância das artes plásticas para o desenvolvimento do grafismo infantil. O aporte teórico e estudos da temática tiveram como destaque autores como Edith Derdyk, Viktor Lowenfeld, Cesar Coll e Ana Teberoski entre outros. Com isso pode-se apresentar um pouco mais aprofundado e detalhado sobre a importância das artes plásticas para o desenvolvimento do grafismo infantil, visto algumas afirmações teóricas apresentadas.

Palavras-chave: Grafismo infantil. Artes plásticas. Experiência educativa.

THE DEVELOPMENT OF THE CHILD AND THE PROMOTION OF DESIGN EXPERIENCE IN VISUAL ARTS

34

ABSTRACT

The article aims to show more pointedly the potential of the visual arts as a basis for the development process and ownership of the artwork, as well as the possibility of compromise that may protrude code domain of alphabetic writing if disregarded the arts in relation to children's artwork. Preceded the writing of this article a literature search, following the scrutiny of thematic content in contemporary authors seeking to answer our investigative question was to know that through the bibliographical study the importance of the visual arts to the development of children's artwork. The theoretical and thematic studies had highlighted as authors such as Edith Derdyk, Viktor Lowenfeld, Cesar Coll and Ana Teberoski among others. With this you can make a little more depth and detail about the importance of the arts to the development of graphic child seen some theoretical statements presented.

Keywords: Child graphics. Arts. Educational experience.

³⁶ Graduada em Pedagogia da Educação Infantil pela Fundação UFRG (2004). Especialista em Psicopedagogia pela FACVEST, Lages, SC. Especialista em Gestão Escolar (UNICID), Especialista em Ensino de Artes (UNICID) e Mestre em Educação pela UFPel (2009). Professora – Instituto Estadual de Educação Barão de Tramandaí/RS, formação de professores Curso Normal. E-mail: giovannagularte@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

Ao iniciarmos a proposta de trabalho que precede a este artigo, orientação e supervisão de estágio obrigatório em educação infantil do Curso Normal, muitas são as nossas impressões quanto a algumas atividades que atualmente são realizadas no espaço da educação infantil. A partir de momentos, advindos da orientação e supervisão dos estágios do curso normal, no espaço da educação infantil e cotidiano das salas de aula de escolas distintas, registramos atividades diárias como: a contação de história, o brincar e as brincadeiras, as linguagens digitais e musicais. Buscamos sempre nestes espaços visualizar onde se encontram vestígios das expressões pertencentes às artes plásticas.

Podemos dizer que ficamos surpreendidos, de vez em quando, com a presença de atividades plásticas no ambiente de sala de aula e no espaço escolar, advindas de ideia de expressividade ou propostas a partir de temáticas que mobilizem a participação plena dos alunos que causam nas crianças o uso do poder criativo e expressivo.

Mas, na maioria das vezes percebemos que as atividades plásticas são um ativismo puro pelo modo que são propostas ou feitas apressadamente. Isso, com o intuito de ser apenas um produto a mais para ser exposto nos murais e bancadas da sala de aula e escola, ou ainda, apresentadas por meio de imagens e registro em álbum/portifólio suplementando o momento da socialização das avaliações, dando um “*plus*” junto aos pareceres descritivos de cada criança.

Essa última realidade descrita inquieta-nos muito e nos leva a tencionar a questão da ampliação das possibilidades técnicas da atividade expressiva, para além das tradicionais como o desenho, pintura, recorte e colagem e modelagem, para aquelas que contemplem outras possibilidades do desenvolvimento expressivo, como a linguagem virtual a exemplo. Inquieta-nos sim a limitada compreensão do uso das artes plásticas em contexto educativo, de saber que esta vem sendo considerada a partir de uma única perspectiva limitante e reprodutora para todo e qualquer espaço de educação, mas principalmente na educação infantil.

Mesmo que existam aqueles espaços empobrecidos pelo apressamento, sabidos por nós e por nossa memória e experiência docente, existem aqueles que são ricos e que nos deixam um pouco confiantes de que é possível uma nova perspectiva para as atividades de artes plásticas. Estes espaços educativos trabalham segundo uma perspectiva criativa em que



as atividades de artes plásticas são atividades diárias sem determinação e apressamento no processo prático, bem ao contrário do destacado inicialmente aqui.

Porém ao detalharmos os tempos e espaços da educação infantil para as artes plásticas, percebemos ainda que as artes plásticas ainda não são reconhecidas como uma base para o processo de apropriação e desenvolvimento do desenho, do grafismo infantil. Qual será a origem disso?

Ao adentrarmos um pouco mais na questão inicial, reconhecemos por meio de leituras exploratórias que tal detalhamento e constatação, posto pelo parágrafo anterior, tem sentido de existir no fato de que as artes necessitam de três dimensões, consideradas como decisivos do processo artístico [...], onde três momentos que podem dar-se simultaneamente: o fazer, o conhecer e o exprimir (PAREYSON, 2002, p.8). Ora, talvez exista ainda uma grande dificuldade de compreensão por parte dos professores da educação infantil de compreender a necessidade destas três dimensões potenciais das artes plásticas. No passado, tal dificuldade foi retratada pelas formas mais comuns de trabalhar as artes na educação infantil por muito tempo de caracterizaram em reproduções de modelos pobres e impostas, de certa forma, pelos professores com formação e preparo mínimo. Estes, no afã de cumprir com conteúdos de artes em suas salas, não analisavam a fundo objetos e materiais ofertados.

O destacado escritor e pesquisador Lowenfeld, ao analisar um pouco mais sobre a relação e desenvolvimento das artes junto às crianças, apresenta-nos uma represaria quanto a ações restritivas no ensino das artes. O autor indica veementemente ao educador que Não imponha suas próprias imagens a uma criança [...] Nunca dê o trabalho de uma criança como exemplo para outra [...] Nunca deixe uma criança copiar qualquer coisa (LOWENFELD, 1954, p. 14-15.

Sendo assim, insistimos em pensar que ainda exista, por parte de alguns educadores, uma resistência ou inabilidade reflexiva quanto à seriedade das implicações do não reconhecimento do potencial criativo das artes, em nosso caso, e com interesse mais especificamente quanto à apropriação e o desenvolvimento do grafismo infantil.

Para isso, iremos abordar a seguir os conhecimentos absorvidos na pesquisa bibliográfica que originou este trabalho, destacando o que pode ser considerado e promovido como artes plásticas na educação infantil, o que é grafismo infantil segundo autores contemporâneos e por fim ressaltar a importância e a contribuição das artes plásticas para o desenvolvimento do grafismo infantil.

As artes plásticas e promoção de experiências educativas na educação infantil

Na atualidade é possível encontrar uma vasta bibliografia e interessantes teorias de diversos autores destacados pela academia, os quais nos fazem indicações daquilo que pode ser trabalhado com crianças pequenas, como afazeres das artes. Entre os muitos destacamos o inglês e conhecido pensador John Dewey. A escola e a educação pensada por Dewey é nomeada como educação progressiva.

Segundo os pesquisadores Rodrigo Augusto de Souza e Telma Adriana Pacífico Martineli, em seu texto Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro, “O pensamento filosófico de John Dewey é um dos responsáveis pelo desencadeamento na educação do movimento de renovação das ideias e das práticas pedagógicas conhecidas como Escola Nova.” (2009, p. 162).

As ideias de Dewey contemplam também um novo pensamento para as práticas bem como a necessidade de um novo pensamento quanto à formação dos professores/educadores para esta pretendida nova escola, ou seja, [...] a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a sua prática, na expectativa de que a reflexão será um desenvolvimento do pensamento e da ação (GARCÍA, 1992, p. 60).

Para o pensador e psicólogo John Dewey, democracia e educação estavam permanentemente em seu debate como uma estreita ligação. Assim, na educação, o papel das artes estava centrado na funcionalidade moral, ou seja, por suas próprias palavras “A função moral da arte consiste em afastar o preconceito, eliminar as escamas que impedem os olhos de ver, rasgar os véus que se devem ao hábito e ao costume e aperfeiçoar o poder de percepção das pessoas.” (DEWEY, 1974, p.247).

Similarmente a Dewey, encontramos nos escritos sobre estética da escritora Rosane Preciosa, o conceito para arte está ligado a cada um, porém ainda com uma função moral e de criticidade. Para a autora,

A arte, tal como a entendo, não tem como objetivo apenas representar o mundo, espelhá-lo, duplicá-lo. Ela está declaradamente em busca de inventar mundos possíveis, dar visibilidade ao invisível, desembaçar nosso olhar tão acostumado, rendido às uniformidades. Acaba nos dando pistas para pensar o mundo, nossa existência incluída nesse mundo. Fica azucrinando nosso pensamento, nos forçando a exercitar nossa sensibilidade, a aguçar-la (PRECIOSA, 2005, p.55).

O pensador colabora conosco na argumentação de que é preciso pensar uma promoção qualificada das artes por parte dos professores, ou seja, é preciso que se pense a arte como capaz de contribuir na formação moral dos sujeitos, nos modos de ser e pensar, de refletir sobre determinantes e se encontrar como participante incluso no mundo. E, ainda, nos ajuda no entendimento tão bem destacado por Ana Mae Barbosa ao dizer-nos que:

“Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da Arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade.” (BARBOSA, 2007, p.5).

John Dewey nos apresenta a necessidade de se pensar na criança e seu processo educativo como um ser de unicidade. Para ele a criança deveria ser educada como um todo, colocando em prática o que o professor ensinasse. Segundo os comentaristas das Obras de John Dewey, Magali Reis e Luis Armando Bagolin, resenhistas da Scielo,

“Não há arte, para Dewey, sem a noção fundamental de que a ação permite a passagem do não ser para o ser, noção que é basilar também para o conceito de experiência. “O “gatinho” brinca com o novelo de lã e esta brincadeira não difere muito da de uma criança pequena.” (REIS, M.; BAGOLIN, L. A., 2011, p. 315).

Reconhecemos que o pensamento de Dewey, percebido por meio de suas afirmações, trouxe-nos a repensar sobre o que é atualmente promovido e concebido como práticas em artes para crianças. Destacava em sua proposta o uso de atividades manuais e criativas, com a exigência da “experiência”, para que se desperte a curiosidade da criança e assim a assunção própria do criar e pesquisar.

A proposta de Dewey, nos indica que somente por meio da prática e do acesso a materiais, próprios à experiência e considerados como essenciais para a aquisição de habilidades, se consuma a descrita “passagem do não ser para o ser”, o que nos leva a aprofundar um pouco mais sobre a experiência e suas propensões. Inicialmente ficou claro para nós, ao lermos o livro *Experiência e Educação* (DEWEY, 1976), que não se pode mitificar aqui que toda experiência pode ser considerada potencialmente educativa, em nosso caso com artes plásticas. O pensador, com seu texto, nos ajuda a refletir sobre o que já destacado neste trabalho na introdução, de que algumas atividades de artes plásticas realizadas

por educadores acabam por serem apenas ativismos de sala de aula, ou seja, apenas conteúdos prescritos de artes efetuados por objetos e materiais ofertados de forma aleatória³⁷.

Dewey criticamente ressalta que “A crença de que toda educação genuína se consuma através de experiência não quer dizer que todas experiências são genuínas e igualmente educativas. Experiência e educação não são termos que se equivalem” (1976, p. 14). Durante nossas observações e registros das atividades promovidas na educação infantil detectamos algumas situações de insistência em atividades desinteressantes e de confuso entendimento e significado para as crianças. Tal constatação reafirma o que nos indica Dewey, de que:

Algumas experiências são deseducativas. É deseducativa toda experiência que produz o efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores. Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas. Outra poderá aumentar a destreza em alguma atividade automática, mas de tal modo que habitue a pessoa a certos tipos de rotina, fechando-lhe o caminho para experiências novas. (1976, p.14).

Então, perguntamos: Será que o que hoje é promovido como artes plásticas na educação infantil são experiências educativas ou deseducativas como nos diz Dewey?

Compreendemos que possivelmente a promoção ou a ausência de atividades plásticas significativas na educação infantil não sejam o problema em si. Entendemos que o problema está no caráter qualitativo que possuem as experiências. Segundo Dewey é preciso que exista uma adequação e adaptação da matéria, das características da atividade, para que ocorra a experiência educativa. Para ele “o princípio de interação torna claro que tanto a falta de adaptação da matéria às necessidades e capacidades dos indivíduos, quanto a falta do indivíduo em se adaptar às matérias pode igualmente tornar a experiência não-educativa” (DEWEY, 1976, p. 40).

Ainda, sobre a experiência, entendemos que “experiências” compreendidas como ações formativas em arte, se bem organizadas, promovem situações de aprendizagens concretas, ou seja, a aquisição de conhecimento a partir do contato direto com a arte. Tal contato pode ser proposto por processos nomeados como fruição, criação e contextualização dos conhecimentos artísticos. Por isso “quanto mais definitiva e sinceramente se sustenta que educação é desenvolvimento dentro, por e para a experiência, tanto mais importante se faz a necessidade de clara concepção do que seja experiência.” (DEWEY, 1976, p.17). Assim, para

³⁷ Usamos o termo aqui para referência de atividades por atividades sem processo de experiência requerida conforme o pensamento de John Dewey.

promover a experiência educativa nas artes plásticas na educação infantil, precisa necessariamente ser repensado as formas da promoção.

Ao examinarmos entre os teóricos atuais, encontramos no livro de Maria Heloisa C. de T. Ferraz e Maria F. Resende e Fusari - “Arte na Educação Escolar”, algumas indicações quanto às práticas educativas com artes. As autoras traçam em sua obra o chamam de “diretrizes para o trabalho de Arte com crianças, relacionando tal trabalho ao desenvolvimento das possibilidades perceptivas das crianças, mediadas pelo outro e pela ambiência natural e cultural (FERRAZ & FUSARI,1993), ou seja, pela experiência. Em outra destacada obra, Metodologias do Ensino de Arte: Fundamentos e Proposições, as mesmas autoras afirmam que “é preciso que organizemos nossas propostas de tal modo que a arte se mostre significativa na vida de crianças e jovens.” (FERRAZ & FUSARI, 2009, p. 17)

Então, a partir dos textos citados acima podemos perceber que é preciso organizar nossas propostas e de forma significativa. Entendemos, a partir de nossos estudos, que as artes plásticas precisam ser promovidas na educação infantil a partir de propostas que valorizem a cotidianidade das crianças. Pois segundo as autoras citadas anteriormente,

[...] é na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, feiúra, entre outros. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com pessoas e sua ambiência (FERRAZ & FUSARI, 1993, p.42).

Inquieta-nos saber se falta conhecimento e percepção, por parte dos professores, quanto à necessidade das atividades promovidas estarem ligadas aos conceitos destacados na citação anterior de Ferraz e Fusari.

Para Maria Carmem Silveira Barbosa, estudiosa da educação infantil, assegura que o cotidiano infantil é demarcado por rotinas e que a escola possui atividades que muitas vezes são repetidas semanalmente sem a relevância e significado tão necessários para criança (BARBOSA, 2006). Ao atentarmos para isso, percebemos que nos cotidianos da educação infantil a lógica percebida é da repetição de atividades, com ênfase aqui para as artes plásticas, pintar e moldar massinha como maior aparecimento. Nas escolas observadas, em suas salas de educação infantil, percebemos também que existem sim ações rotineiras como as de pintura, de modelagem e de colagem. E, segundo Barbosa: O cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele

que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado (BARBOSA, 2006, p. 37).

As aulas de arte necessitam, a partir de nossa compreensão e estudo, segundo a intenção de uma proposta organizada e significativa, estarem pautadas no contato das crianças com a cotidianidade, inclusive com o contato com obras, em que possa surgir o inesperado bem posto por Barbosa. O contato com obras de artes tem sido uma prática de sala de aula ainda muito pouco disseminada. Porém, o contato com obras de arte, como uma intervenção, é reafirmado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que em seu volume 2, salienta que [...] existem várias intervenções possíveis de serem realizadas e que contribuem para o desenvolvimento do desenho da criança. Uma delas é partindo das produções já feitas (RCNEI, 1998, p. 100). O RCNEI, segundo acima citado, indica uma promoção que necessita de uma abordagem metodológica que sustente a experiência e o contato com produções, como forma de intervenção e contribuição com o desenvolvimento do desenho da criança.

O Brasil possui, entre seu seletivo grupo de cientistas e acadêmicos, uma destaca professora de artes e teórica na área das formas de ensinar artes, a qual após anos de pesquisa fundamentou uma metodologia correspondente a necessidade apresentada pelo Referencial Curricular da Educação Infantil, a professora Ana Mae Barbosa e sua proposta denominada “Abordagem Triangular”. Os princípios metodológicos da proposta identificada como Abordagem Triangular de Barbosa, quando bem compreendidos, sustentam as práticas exigidas para o ensino das artes, pois se insiste na promoção de experiências educativas significativas que considerem também a cotidianidade das crianças.

Porém, saliento que Ana Mae não sistematizou essa proposta focando na educação infantil. O RCNEI/1998 apresentou tal proposta e por isso é preciso ter muito cuidado em sua aplicação, nos referimos à complexidade pedagógica da abordagem triangular para o ensino de arte (fazer-apreciar-contextualizar).

O grafismo infantil e a realidade atual de sua promoção durante os anos que trabalhamos diretamente na educação infantil e anos iniciais, sempre nos chamou a atenção algumas formas de pais e outros ao observarem as produções das crianças bem pequenas. Os riscos e rabiscos, como chamam de forma comum as garatujas produzidas pelas crianças menores, trazem a contexto a desvalorização desta etapa do grafismo infantil.

Segundo o pesquisador, Paulo de Tarso Cheida Sans, dificilmente, os adultos valorizam essa etapa de grafismo infantil, mas é por meio desta fase, que a criança obtém autoconfiança necessária para progredir com maior vigor às etapas seguintes (SANS, 1997, p.46).

Nossa primeira investida e defesa, são que adultos não valorizam o tempo dos riscos e rabiscos, desconhecem o fator de desenvolvimento contidos nos mesmos. A atividade de desenhar, mesmo as garatujas desordenadas³⁸, tem sido defendida o seu valor por muitas pesquisas em vista de que esta é uma excelente forma de aumentar a criatividade e a coordenação motora da criança. (LUQUET, 1969; LOWENFELD & BRITAIN, 1974). Porém, para aqueles que apreciam, Sans diz que “Apreciar o desenho da criança é perceber a dimensão do “belo” em toda sua plenitude, que não se restringe ao visual da obra, mas ao encanto geral que ela emana”. (1997, p.48) Mas quando este “belo” pode ser promovido na educação infantil?

Para Lowenfelf (1974, p.65) “na realidade, não existe nenhuma indicação ou limite no que se refere à idade em que a criança possa ou deva começar a desenhar ou a pintar”. E ainda, precisamos como professores/educadores entender que as garatujas, “o desenho é, no início, atividade puramente cinestésica, jogo de exercício, prolongamento do gesto.” (ALMEIDA, 1990, p.40).

A evolução do desenho, grafismo infantil, é percebida por Lowenfelf como parte do desenvolvimento da própria criança. O autor ressalta que “a medida que a criança cresce, já não se satisfaz com a simples e fictícia relação entre seu pensamento imaginário e o que desenha e pinta. Quer agora estabelecer uma relação verdadeira” (LOWENFELD, 1974, p.107). Tanto este autor como muitos outros fizeram uma descrição da evolução do desenho em crianças normais.

Outro fator de desenvolvimento observado é quanto a escrita, no processo da alfabetização. O desenho assim tem sua importância como ato criador desde seus primeiros traços, as garatujas, e sabemos que “O desenvolvimento criador tem início logo que a criança traça os primeiros riscos; e o faz inventando suas próprias formas e pondo nelas algo de si mesma, do modo que lhe é peculiar.” (LOWENFELD & BRITAIN, 1974, p.49)

³⁸ Segundo Lowenfelf o desenho infantil passa pelos seguintes estágios: estágio das garatujas, que é dividido em três fases: Garatuja desordenada, Garatuja ordenada e Garatuja nomeada, Estágio Pré- esquemático e Estágio Esquemático (1974). Já, para Vygotsky “as etapas através das quais as crianças passam em seus desenhos são mais ou menos comuns para as crianças da mesma idade”. (VYGOTSKY, 1987, p.63)

O desenho infantil não mantém as mesmas características do princípio ao fim. Portanto se faz necessário destacar o caráter distintivo das suas fases sucessivas (Realismo fortuito e Realismo falhado, Realismo intelectual e Realismo visual)³⁹.

Se o desenho é do princípio ao fim essencialmente realista, cada uma dessas fases será caracterizada por uma espécie de determinada de realismo (LUQUET, 1969). As mudanças nos “riscos” vão ocorrendo conforme o desenvolvimento da criança. Essas mudanças, em seu grafismo, ocorrem gradualmente conforme a observação chegando às expressões de suas artes. E, de certa forma, a compreensão externa de suas composições fica mais fácil por parte dos adultos.

Segundo os autores Lowenfeld e Brittain, a medida que as crianças mudam sua arte também se transforma. “As crianças desenham de formas previsíveis, passando por sucessivas fases, razoavelmente definidas, que começam com as primeiras garatujas, numa folha de papel, e que vão progredindo através da adolescência” (LOWENFELD e BRITAIN, 1974, p.54-55).

Porém, em todos os autores que aportam nossa leitura é incontestável o saber de que o desenho é uma das formas de expressão visual que busca constantemente comunicar construções cognitivas, pois ao desenhar, representamos por meio de grafismos⁴⁰, que segundo Coll e Teberosky são as ideias que queremos comunicar ou algo que vimos, para conhecer melhor a realidade, guardar ou transmitir informações ou como uma forma de expressão artística (COLL, C.; TEBEROSKY, A: 2002, p. 23).

Compreendemos em nossos estudos que o ato de desenhar da criança precisa ser respeitado e também precisa ser entendido como início de um processo de escrita, desde as primeiras expressões e representações plásticas que a criança esteja envolvida. As elaborações mentais estão presentes mesmos que não visíveis ou compreendidas de forma completa pelos adultos.

³⁹ Realismo fortuito: A criança que começou por traçar signos sem desejo de representação descobre por acaso uma analogia com um objeto e passa a nomear seu desenho. Realismo falhado: Tendo descoberto a identidade forma-objeto, a criança procura reproduzir esta forma. Realismo intelectual: Caracteriza-se pelo fato que a criança desenha do objeto não aquilo que vê, mas aquilo que sabe. Nesta fase ela mistura diversos pontos de vista (perspectivas). Realismo visual: marcado pela descoberta da perspectiva e a submissão às suas leis, daí um empobrecimento, um enxugamento progressivo do grafismo que tende a se juntar as produções adultas (LUCHE, 1969).

⁴⁰ Grafismo é o meio pelo qual a criança manifesta sua expressão e visão de mundo, constituindo-se assim como uma linguagem artística, na qual a sua elaboração é constituída por fases, conforme o nível de desenvolvimento psíquico infantil que é variável a cada criança e envolve também estados de ânimo e o exercício de uma atividade imaginária, que relaciona-se a um processo dinâmico, em que a criança procura representar o que conhece e entende (DERDYK, 1994, P.11).

Segundo as pesquisas apresentadas por de Lowenfeld, fica evidenciado que os estágios de elaboração mental e o resultado das mudanças expressivas enquanto a criança interage com o mundo que a cerca, são mais rotineiros do que possamos identificar. E, ainda, acredita que os rabiscos são estes espaços rotineiros muitas das vezes, onde a criança encontra-se no não ser exatamente o que quer representar, mas ainda tentativas reais para que seja retratado o que tem por experiência no meio visual, da criança (LOWENFELD, 1954).

Já, para o pesquisador Sans, outros aspectos estão envolvidos nesta ação do “não ser”. Para o autor o nível de desenvolvimento intelectual em que a criança se encontra é expresso em seus desenhos, mostrando o seu estágio emocional e perceptivo. (SAN, 2007, p.46). Ao nos determos em nossa pesquisa sobre os aspectos de promoção das artes plásticas para o grafismo infantil, o fizemos na inquietude de saber e conhecer um pouco mais sobre a potencialidade das artes plásticas. Descobrimos sobre as artes em geral e a produção de conhecimento que a mesma é capaz de promover. Mas também, descobrimos o quão afirmado tem sido sobre a falta de riqueza encontrada na expressão gráfica infantil no processo de alfabetização. Segundo a pesquisadora Edith Derdik,

É patente o empobrecimento da expressão gráfica quando a criança passa pelo processo de alfabetização, principalmente quando não há um respaldo que dê garantias para continuidade da experimentação gráfica. Estes fatos nos levam a refletir sobre o funcionamento de nosso sistema educacional. (DERDYK, p. 104, 1989)

A mesma autora também aponta uma possível para uma causa isso. Percebe-se que nesta etapa escolar é cessado o tempo para as experiências das artes plásticas e outras.

As questões da grafia, da escrita e da produção culturalmente indicada, sobrepõem às práticas de artes, antes tão presentes na educação infantil. No período inicial da alfabetização, no ensino fundamental, a época é de percebida como mais latente na criança a necessidade da cópia, copiar o que o colega, a professora ou os pais escrevem. Porém, Derdyk nos diz que “Imitar não implica necessariamente ausência de originalidade e criatividade, mas o desejo de incorporar objetos que lhe suscitam interesse.” (1989, p. 102) Pois, se percebe que a leitura de mundo da criança se modifica, pois a partir de agora, novos códigos e símbolos se revelam para ela interferindo também no interesse da produção gráfica promovida pelas artes plásticas.

Mas permanece ainda o ato de conhecer e de criar, que pode ser explorado e estimulado sim pelas artes plásticas na educação infantil, antes que o tempo do desinteresse ocorra por motivo da alfabetização. Para a mesma autora já citada “O ato de conhecer e o ato

de criar estabelecem relações: ambos suscitam a capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar, significar. Na busca do conhecimento reside profunda motivação humana para criar. O homem cria porque necessita existencialmente.” (DERDYK, 1989, p. 12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras exploratórias realizadas por nós para efeito de uma melhor compreensão quanto ao grafismo infantil, encontramos a indicação de que o grafismo infantil foi foco de muitos estudiosos para a compreensão da reação do psiquismo infantil e das reações estéticas que possa ter.

Destacam-se entre estudiosos Luquet (1979), Victor Lowenfeld (1954), Edith Derdyk (1989), Cesar Coll (2002) e Ana Teberoski (2002). Para Luquet, o grafismo tem seu conteúdo primeiro nas experiências dos sentidos, na permissão de representar objetos como o são ou como o conhecemos pelos sentidos e pensamento.

Comprendemos assim a criança passa por um processo de descoberta dos sentidos e projeção dos mesmos, quando então organiza e elabora seus desenhos. Comprendemos também que o desenho é a primeira expressão gráfica da criança, se inicia antes mesmo dela dominar a escrita e a leitura e pra ela é como uma linguagem, expressando seus sentimentos e desejos. Isso por meio de tracejados, rabiscos em forma aleatória ou não, sem limites ou delineamentos, na expressividade que se conduza como alegria e tristeza, frustração e desabafo entre outros, consta-se de que os mesmos possuem o poder e domínio de uma função importantíssima que é a coordenação dos movimentos.

Outro saber que absorvemos é que a criança ao projetar seus sentidos também projeta seu eu potencial criador e isso desde seus primeiros traços ou investidas na invenção de formas, prolongando-se a partir de sua indigitação sobre suas produções variadas de forma peculiar. Assim, percebemos que a comunicação possível feita pela criança por meio de seu desenho é de alguma forma uma expressão particular, peculiar, ou seja, *sui generis*. Mas, não como uma ação comunicativa simples, e sim como também uma mostra de suas construções cognitivas. Por meio do grafismo, do desenho, por exemplo, podemos apresentar ideias que queremos comunicar ou algo que vimos, para conhecer melhor a realidade, guardar ou transmitir informações ou como uma forma de expressão artística.

Por fim, explorar a criação pelas artes plásticas deve ser uma constante no trabalho com educação infantil. Assim, é preciso que se conheçam as etapas do desenvolvimento

infantil, buscando valorizar o papel da arte e sua importância na educação infantil não só no âmbito escolar, mas em todas as relações da criança. É preciso entender como se dá o processo de construção do desenho e estudar o universo de tramas psicológicas que o envolvem buscando uma nova leitura de mundo e das artes plásticas para a promoção do grafismo infantil.

Recebido em: Março de 2016

Aceito em: Junho de 2016

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. D. A importância do desenho no ensino infantil e fundamental. **Trabalho de conclusão de curso**. Faculdade de Ciências e Letras de Bragança Paulista/SP, 1990.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BARBOSA, A. M. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COLL, C.; TEBEROSKY, A. **Aprendendo Arte: conteúdos essenciais para o ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 2002.

DEWEY, J. A Arte como experiência. In: **Os Pensadores**. Trad. Murilo Leme. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1974.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 3. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

FERRAZ, H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRAZ, H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologias do Ensino de Arte: Fundamentos e Proposições**. São Paulo: Cortez, 2009.

GARCÍA, C. M. A Formação de Professores: Novas Perspectivas baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

LOWENFELD, V. **A criança e sua arte**. São Paulo: Editora Mestre, 1954.

LOWENFELD, V. e BRITTAIN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

LUQUET, G. H. **O desenho infantil**. Porto: Editora do Minho, 1969.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PRECIOSA, R. **Produção Estética: Notas Sobre Roupas, Sujeitos e Modos de Vida**. São Paulo, Anhembi Morumbi, 2005.

BRASIL. RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – Brasil, 1998.





REIS, M. BAGOLIN, L. A. Arte Como experiência. John Dewey (trad. vera ribeiro; Introd.: Abraham Kaplan) São Paulo: Martins, 2010, 646 p. **Cadernos de Pesquisa** v.41 n.142 jan./abr. 2011 p. 314-319.

SANS, P. T. C. **A criança e o artista**. São Paulo: Papirus, 1995.

SOUZA, R.A; MARTINELI, T. A. P. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n.35, p. 160-162, set.2009 - ISSN: 1676-2584.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

