

**A PERCEÇÃO CORPORAL DA CRIANÇA NO DESENVOLVIMENTO DAS
MARCAS GRÁFICAS E DOS DESENHOS: ELEMENTOS MOTORES,
ESTÉTICOS E EXPRESSIVOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO ESCOLAR**

***CHILDREN BODY PERCEPTION IN THE DEVELOPMENT OF GRAPHIC
MARKS AND DESIGNS: MOTOR, AESTHETIC AND EXPRESSIVE ELEMENTS
TO THINK SCHOOL EDUCATION***

***LA PERCEPCIÓN CORPORAL DEL NIÑO EN EL DESARROLLO DE LAS
MARCAS GRÁFICAS Y DE LOS DIBUJOS: ELEMENTOS MOTORES,
ESTÉTICOS Y EXPRESIVOS PARA PENSAR LA EDUCACIÓN ESCOLAR***

Maria Regina JOHANN¹

RESUMO: O texto aborda a percepção corporal da criança expressa nas produções plásticas, desde as elaborações dos primeiros gestos e signos gráficos até a constituição do desenho, que evidencia o conhecimento e a imaginação por meio da representação simbólica e da escrita visual. Ilustra e comenta a gênese da figura humana a partir de produções plásticas de crianças e apresenta algumas questões em relação à percepção da sua própria corporeidade como desafios aos que se ocupam da instrução e da educação escolar.

Palavras-chave: Infância. Corporeidade. Criação. Alfabetização visual.

ABSTRACT: This paper discusses the body perception of the child expressed in plastic productions from the elaborations of the first gestures and graphic signs to the constitution of the drawing that highlights knowledge and imagination through symbolic representation and visual writing. Illustrates and discusses the genesis of the human figure from plastic productions of children and presents some questions regarding the perception of their own corporeality as challenges for those concerned with instruction and school education.

Keywords: Childhood. Corporeality. Creation. Visual literacy.

RESUMEN: El texto aborda la percepción corporal del niño expresada en las producciones plásticas, desde las elaboraciones de los primeros gestos y signos gráficos hasta la constitución del dibujo, que evidencia lo conocimiento y la imaginación por medio de la representación simbólica y de la escrita visual. Ilustra y comenta la génesis de la figura humana a partir de producciones plásticas de niños y presenta algunas cuestiones que se refieren a la percepción de su propia corporeidad como desafíos a los que se ocupan de la instrucción y de la educación escolar.

Palabras clave: Infancia. Corporeidad. Creación. Alfabetización visual.

¹ Graduada em Educação Artística, com Mestrado e Doutorado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí e é professora do Departamento de Humanidades e Educação da Unijuí. Participa dos grupos de pesquisa Teorias Pedagógicas e Dimensões Éticas e Políticas da Educação e *Mongaba*, tematizando, respectivamente, questões como linguagem, arte e educação, currículo, cultura digital na educação escolar e a Área das Linguagens no Ensino Médio. Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2788-5967>. E-mail: maria.johann@unijui.edu.br

Introdução

Este texto tematiza sobre a expressão plástica da criança desde as primeiras marcas gráficas, oriundas de movimentos aleatórios, até a representação de formas simbólicas e expressões compositivas mais elaboradas plasticamente. Reflete, também, acerca da importância da grafia visual e seu processo de desenvolvimento no âmbito da formação escolar. Esta apresentação é resultado da reflexão, na condição de docente, de uma disciplina que aborda a arte e seu ensino em um curso de graduação em Pedagogia. As ilustrações referidas no texto resultam de produções de crianças fora de contexto escolar, à exceção da ilustração n. 15, que foi produzida em aulas de atelier livre, oportunizadas à comunidade por meio de uma instituição de ensino superior. As ilustrações, portanto, não resultam de uma proposta de ensino, mas, sim, de vivências de crianças em contextos diversos, algumas vezes a partir de estímulos de literaturas e de brincadeiras, e outras desde a iniciativas das próprias crianças.

A representação do corpo no horizonte das linguagens expressivas

A linguagem plástica é uma das primeiras expressões que a criança utiliza para interagir e se comunicar com as pessoas. Assim que consegue segurar um instrumento/objeto, ela está apta a imprimir marcas gráficas sobre alguma superfície, quer seja em papel, chão, parede, mesa ou, inclusive, em seu próprio corpo.

Este ato motor vincula-se às primeiras ações da criança, ainda bebê, de interagir e explorar seu entorno, seja descobrindo o espaço ou brincando com os objetos que lhe estão acessíveis.² Na interação com os materiais, ela, gradualmente, vai construindo relações entre gestos e marcas e, assim, quanto mais experimentar diferentes suportes, estruturas e materiais, mais condições terá de desenvolver habilidades motoras, cognitivas, perceptivas e expressivas.

As marcas gráficas da primeira infância, geralmente, são denominadas pelo senso comum de rabiscos ou riscarias e, muitas vezes, são tomadas como algo sem importância, uma vez que não há ainda a representação de uma forma ou imagem simbólica. Elas, no entanto, configuram-se nas primeiras manifestações plásticas da criança, intuitivamente oriundas da ação sobre algo e, ao passar do tempo, evidenciam

² Os gestos e os movimentos que faz para se alimentar coincidem com os gestos de marcar. O vai e vem da mão à boca (ao se alimentar) é o mesmo movimento que faz com a caneta no papel, por exemplo.

sua capacidade de pensamento e ação. O gesto capaz de marcar uma superfície acontece por movimentos, inicialmente pouco conscientes, que a criança/bebê faz a partir da relação que se estabelece entre ela, as pessoas e os materiais de que dispõem. Derdyk (2015) observa que a criança rabisca por prazer e que, nesses casos, o grafismo é essencialmente motor, orgânico, biológico e rítmico.

A criança inicia-se no universo dos registros, uma vez que é incentivada pelos adultos a imitar e a reproduzir ações e comportamentos das pessoas com quem convive; isso vale, inclusive, para a aquisição da linguagem oral. Por isso, as marcas ou sinais gráficos gerados nesta época são acasos dos gestos e dos movimentos que produz ocasionalmente ou busca imitar. Neste momento da infância, a criança/bebê não tem intenção simbólica, pois suas capacidades cognitivas e motoras não estão plenamente desenvolvidas para tal propósito. Mais adiante, na medida em que desenvolve seu repertório gestual e sua capacidade de observação e memorização, os movimentos e gestos vão se complexificando e resultando em marcas gráficas mais intencionais e estruturadas, denominadas por Viktor Lowenfeld (1977) de Garatuja e, por ele, classificadas em desordenadas e ordenadas que, de acordo com o autor, configuram as primeiras manifestações plásticas da criança, conforme ilustram as Figuras a seguir.

Figura 1 - Garatuja desordenada -
Marca gráfica sobre guache.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 2 - Garatuja ordenada -
Marca gráfica a canetinha.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Nas ilustrações percebe-se que as linhas desordenadas são resultado do gesto e de um movimento pouco controlado. A ação, o gesto da criança, que pode resultar em uma marca gráfica, é sua iniciação na *escrita visual* a partir dos sentidos e do movimento corporal, pois o que conduz o gesto é o prazer de explorar materiais e descobrir possibilidades gráficas e plásticas.

Do gesto aleatório ao gesto mais controlado ou intencional, vive a criança a experiência de descobrir as possibilidades expressivas de seu próprio movimento corporal. A percepção de que seu gesto deixa uma marca, inscreve uma linha, produz uma mancha ou forma e se enriquece em sentido à proporção que acontece o reconhecimento social por parte do adulto, porque dessa maneira a criança se vê estimulada a prosseguir. Das marcas gráficas que ilustram um traço desordenado às marcas que evidenciam um traço mais controlado ou figurativo, acontece a construção de um processo gráfico que evidencia um percurso, o qual designamos de trajetória do traçado ao desenho. É importante salientar, contudo, que o grafismo da criança não se limita ao plano bidimensional, ao traçado gráfico. Além de bidimensional, também é tridimensional, gestual e/ou corporal e sonoro, e se materializa no modo como a criança ordena seus brinquedos ou objetos, e, também, como se relaciona com as vivências sonoras a partir dos movimentos e das brincadeiras.

Nesse sentido, vale destacar que as garatujas são diversas, plástica e esteticamente expressivas, resultado de uma vivência lúdica com os materiais: marcar, modelar, ordenar objetos e brincar. De acordo com Martins; Picosque; Guerra (1998, p. 98), “a gestualidade das garatujas se repete no ato de comer – movimentos circulares no prato, longitudinais na ação de levar a colher do prato à boca; o ato de brincar com a massinha fazendo bolinhas e cobrinhas”. Para as autoras, esses gestos merecem ser vistos “[...] como garatujas em si para poder ver as diferenças e pensar em intervenções para ampliar as suas possibilidades” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.98). Este é um desafio para a alfabetização, uma vez que a escrita dos grafismos e/ou garatujas é a iniciação ao mundo simbólico, progressivamente ampliado por intermédio da escolarização; por isso concebem-se as mesmas como as *escritas visuais* da criança e, nesse sentido, vale a lembrança de que “nem sempre nos damos conta da variedade de rabiscos traçados pela criança e de como eles se modificam com o passar do tempo, embora continuem sendo garatujas” (MARTINS; PICOSQUE, GUERRA, 1998, p. 97).

Na primeira infância a criança explora e experimenta materiais pelo prazer que isso lhe dá, como um jogo pessoal com as possibilidades gráfico-plásticas dos materiais que dispõe. Gradativamente sua ação sobre os objetos vai se complexificando e, neste sentido, o estímulo fará a diferença. Oportunizar a experimentação de diversos materiais e suportes constitui-se em atitude de reconhecimento em relação à especificidade da infância, marcada por movimentos e processos des/contínuos de desenvolvimento gráfico-plástico.

Sendo assim, é relevante mencionar que, ao observamos uma criança interagindo com materiais plásticos, fica evidenciado como seu corpo está todo presente na ação. Uma criança com oportunidade de exploração de espaços, materiais e suportes experimenta gestos contidos e longos, explora diferentes posições, inter-relaciona pensamento, fala e ação, mostrando-nos que ela realmente está presente, no sentido pleno deste termo. Explorando as circunstâncias que lhe são possíveis, a criança articula a dimensão cognitiva e imaginativa à ação, explicitando, assim, sua capacidade de fantasiar e inventar, que é, por excelência, a capacidade de conhecer e criar. Tomada pelo encantamento do que acontece, vive a criança um estado de excitação, tensão e concentração, que se configura, muitas vezes, em uma vivência constituída de ludicidade e iniciação em um universo imaginativo, sensível e cognitivo.

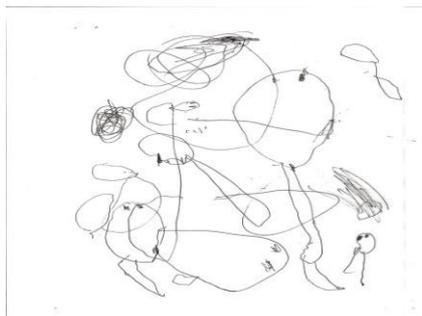
Já nos primeiros anos de vida o gesto gráfico da criança assume formas mais definidas, que correspondem a uma linguagem mais articulada e suas possíveis intenções. Da marca aleatória, resultado de um gesto pouco controlado, passamos a observar as linhas fechando-se e dando início às formas circulares que lembram células e núcleos, ou seja, a forma/gênese do que, mais tarde, se constituirá no esquema da figura do corpo humano. Estas marcas gráficas correspondem ao maior domínio dos instrumentos e controle dos gestos, permitindo ações mais complexas da criança em relação aos materiais e seu entorno. Com um pouco mais de autonomia e capacidade para explorar os espaços e os materiais, a criança encontra-se diante da possibilidade de ampliação de suas capacidades de interação, observação, memorização e ação. Com mais intencionalidade e domínio das ações, as marcas gráficas ficam mais estruturadas, formais e articuladas aos materiais e às circunstâncias vivenciadas.

Na medida em que a criança é estimulada a experimentar e explorar espaços e objetos, a sua capacidade de comunicação e expressão tende a se ampliar. Ainda pequena, ela explora intensamente as linguagens sonoras e gestuais e incorpora a repetição de ações, que, por meio da imitação, permite compreender e reter informações. Neste processo de desenvolvimento, a criança experimenta um modo de relação interpessoal, no qual as expressões faciais, por exemplo, são elementos fundamentais de conhecimento e reconhecimento das pessoas.

Com o passar do tempo a criança vai incorporando, de maneira mais própria, novos materiais e, por conseguinte, enriquecendo seus gestos e a plasticidade de suas expressões, momento em que está apta a se relacionar com materiais mais estruturados; oportunidade para que novas capacidades motoras e mentais sejam mobilizadas e

potencializadas. Conforme a criança cresce, amplia-se sua capacidade de interação social, e a expressão corporal também se enriquece a partir da exploração dos espaços e das brincadeiras. Nesse sentido, as marcas gráficas vão se alternando com formas mais estruturadas, acenando para uma expressão mais simbólica, conforme podemos constatar nas figuras seguintes, que alternam linhas sinuosas, formas circulares abertas e fechadas e a representação de figuras humanas e de animais. As mesmas indicam um fenômeno importante do processo de aquisição da linguagem gráfica, que Florence de Mèredieu (1974) define como um movimento de *desgestualização* progressiva. Nessa direção, observa-se, nas ilustrações a seguir, que na mesma composição a criança inter-relaciona marcas gráficas (ao modo de garatujas), formas simbólicas e manchas como preenchimento, exemplificando, assim, a complexidade do processo de metamorfose entre a gestos, a marca gráfica e o desenho simbólico.

Figura 3 - Marca gráfica a caneta.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 4 - Marca gráfica a caneta.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Um olhar atento às representações infantis permite constatar o quanto o elemento humano da cabeça ganha evidência em relação às demais partes do corpo, de modo especial o olhar, que se destaca como elemento expressivo em muitos dos desenhos infantis. O olhar, as feições e as expressões de alegria ou tristeza são evidenciados nas representações das crianças, levando a crer que ela captura os estados emocionais ou expressões afetivas em relação às pessoas mais próximas.

Rhoda Kellogg (1985) foi pioneira nos estudos acerca das regularidades de alguns traçados e formas gráficas, os quais denominou de *diagramas básicos*. Destacou, entre elas, os círculos e as radiais, e que os traços iniciais se originam das formas circulares, triangulares, quadrangulares, irregulares, e, ainda, da cruz e do X. De acordo com a autora, tais diagramas tornam-se cada vez mais complexos, sugerindo formatos

ao modo de mandalas, sóis e radiais, originando, por conseguinte, as primeiras formas da figura humana.

Quando a criança consegue estruturar melhor seus traçados, ela inicia-se na simbolização das formas, que, processualmente, vão se estruturando em formatos circulares até a representação da figura humana. Nestes momentos a figura do esquema corporal (pessoas e de outros seres) assume um lugar relevante, uma vez que a criança reconhece em seus próprios traçados a figuração e a semelhança em relação ao que vê e conhece. O grafismo simbólico permite a representação das pessoas e, nesse sentido, observa-se a ênfase ao esquema corporal e, nele, o destaque para um núcleo que corresponde ao “rosto” humano. Dele emergem raios, linhas, fios... O rosto humano, com destaque para a dimensão do olhar, se sobressai, talvez porque é o órgão humano que a criança mais percebe e se vincula no início de sua vida. Prestar atenção na capacidade de síntese que a criança manifesta em seus desenhos, especialmente nas expressões faciais e no olhar das pessoas que ela representa, leva-nos a pensar na capacidade expressiva do olhar humano e do seu potencial comunicativo. Diante deste aspecto, Derdyk (1990, p. 113) argumenta que “A cabeça é o nosso órgão de atenção para a vida, local onde se situam todos os nossos sentidos – a visão, a audição, o paladar, o olfato –, habilitando a nossa percepção a tocar o Universo”. Isso significa que boa parte dos nossos primeiros conhecimentos de mundo e de nós mesmos se dá por meio dos sentidos, como os sabores, os afetos, o toque. Nesta perspectiva, o abraço, o olhar, as palavras anunciadas, os sons e as imagens apreciadas são dimensões importantes de aprendizagem e inserção no mundo; isso evidencia-se nas produções gráficas das crianças.

Observar os registros visuais permite constatar a capacidade instauradora de sentidos que, sutil e gradativamente, vai se constituindo em uma característica do humano, em dimensão afetiva, cognitiva e cultural. Assim, ao invés de tomar as marcas gráficas como riscarias que demonstram que a criança não sabe desenhar, entende-se as mesmas como as primeiras manifestações de gestualização, interação e percepção da criança em relação ao seu entorno social. Além disso, porém, também se destaca que a forma ovaloide da figura remete à estruturação do primeiro ciclo gráfico de uma criança; neste aspecto observa-se o papel fundamental dos professores e/ou adultos que se ocupam de educar as crianças, na medida em que, por meio deles, elas podem enriquecer suas vivências no horizonte do desenvolvimento gráfico-plástico, bem como da capacidade de expressão dos movimento e das brincadeiras.

No complexo processo de desenvolvimento e cultivo das marcas gráficas, a criança transita entre linhas e formas fechadas, tais como círculos, retângulos, triângulos, posto que, muitas vezes, a própria figura humana vai ser estruturada por meio dessas formas, o que Arno Stern denominou de *boneco-girino*, *boneco-batata*, *boneco-estrada* e *boneco-flor* (STERN, *apud* MÈREDIEU, 1974, p. 33-34). Essas imagens ilustram a inter-relação entre o domínio dessas figuras e as representações que a criança realiza, e, muitas vezes, a forma básica da figura humana será semelhante a de uma estrada.

Ainda acerca desses aspectos, vale observar que *fechar um círculo* é simbólico e permite à criança complexificar sua primeira grafia visual. Nesse momento, ela começa a nominar suas marcas, e essas, por sua vez, vão adquirindo significados vinculados a histórias, pessoas, animais, objetos e brinquedos, bem como à imaginação. As linhas estruturam-se em células que se relacionam a outras linhas e células. Nasce formas circulares estruturadas às linhas e manchas. Algo novo emerge como forma e figuração, e se enriquece enquanto insere narrativas que inventa e ressignifica o que registra. O jogo e a fantasia começam a constituir-se como aspectos do simbolismo e do processo de desenvolvimento das marcas gráficas em perspectiva dos desenhos. Temos, então, o aparecimento dos esquemas, dos símbolos e das narrativas.

Observam-se tais aspectos no próximo desenho. O mesmo permite constatar o quanto a narrativa da criança está articulada plasticamente à composição, pois ilustra a interpretação que fez de uma história da literatura infantil denominada “O Sapo Aristolino”. As formas circulares e as linhas sinuosas registradas num suporte que está demarcado entre o verde e o vermelho, são narrados pela criança como sendo “O Sapo Aristolino verde que se transformou em sapo vermelho”. Neste exemplo, constata-se o quanto a narrativa da criança agrega compreensão à sua composição visual, pois somente sabemos que as formas simbolizam um sapo verde e um sapo vermelho porque ela nos disse. Diante disso, corroboramos com a visão de Sueli Ferreira (1998), que afirma ser a narrativa da criança o modo como ela conceitua o que sabe e vê.

Figura 5 - Desenho do Sapo Aristolino.

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Este exemplo demonstra, ainda, o quanto é fundamental à criança receber estímulos e artefatos para conhecer e explorar. Tanto no âmbito familiar quanto no escolar, uma das tarefas importantes do adulto em relação à criança consiste em cuidar, instruir e formar, contudo tais dimensões requerem oportunidades de acesso aos bens artísticos e culturais do mundo humano, os quais a família e a escola são responsáveis por promovê-los.

Quem acompanha o desenvolvimento das crianças percebe que suas marcas gráficas alternam-se com formas simbólicas num movimento criador, que não tem uma lógica de processo evolutivo ao modo de superação de fases ou etapas, mas, sim, um processo que evidencia a inter-relação entre motricidade, movimento, pensamento, percepção, imaginação e determinantes socioculturais. Esse movimento de inserção e apreensão de mundo se dá de modo específico em relação à criança, que demonstra uma disposição ao jogo. Diante disso, ela brinca/joga ao interagir com os materiais, os suportes e os espaços de que dispõem. Por isso, não há problemas de desenvolvimento motor ou cognitivo na oscilação das estruturas das formas, dos grafismos e dos desenhos, uma vez que isto é um processo complexo de desenvolvimento humano que se inter-relaciona às habilidades e aos conhecimentos que vão se estruturando com o passar do tempo. A ilustração a seguir evidencia isso, uma vez que, ao observá-la executando, percebia-se que estava explorando o gesto e as possibilidades plásticas dos lápis.

Figura 6 - Marca gráfica: lápis coloridos - exploração do gesto.

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Quando a criança encontra um ambiente adequado, que fornece diversas oportunidades de experimentação plástica, ela tende a desenvolver e cultivar seu traçado e, assim, vai construindo progressivamente aquilo que a professora Rosa Iavelberg (1993) denomina de *desenho cultivado*, que se refere a um traço pessoal, uma qualidade plástica e formal própria, que tende a se constituir em um estilo/linguagem de cada pessoa. O desenho é uma linguagem e, como tal, é acessível a todos, no entanto, algumas vezes, carece de oportunidades para florescer e se desenvolver.

Ao encontrar oportunidade de registros, a criança igualmente encontra a oportunidade de explorar seus movimentos, sua imaginação e expressar seus desejos e saberes. Neste jogo acontece o processo de desenvolvimento da linguagem visual: os núcleos, os círculos, complexificam-se e se metamorfoseiam em rostos, objetos, animais, brinquedos e formas. A ênfase nas expressões faciais, no entanto, é algo instigante e provocador, pois, na primeira e segunda etapas da infância (respectivas à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) a criança tem na figura humana um de seus símbolos mais recorrentes, provavelmente pela intensidade de vínculos entre os com quem ela convive.

Figura 7 - Desenho a caneta esferográfica.

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 8 - Desenho a canetinha.

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Entre tantas referências que pesquisam esse tema, destacamos Edith Derdyk (1990, 2001, 2015), Rosa Iavelberg (1993), Analice Dutra Pillar (1996), Sueli Ferreira (1998), Mirian Celeste Dias Martins; Gisa Picosque; Maria Teresinha Telles Guerra (1998) e Maria Helena Wagner Rossi (2006). Essas autoras compartilham da afirmação de Rhoda Kellogg (1985), de que no desenho da criança aparece uma gênese da forma humana configurada em círculos e radiais, que independe da sua cultura. Referenciada em Kellogg (1985), Derdyk (2015) menciona que as linhas em formato de cruz, radiais, diagramas e sóis são formas que se manifestam nos desenhos das crianças independentemente de sua cultura, os quais acredita serem signos característicos da própria formação humana.

Esta *gestalt* do desenho, em especial do corpo humano, é apreendida e traduzida pela criança em articulação ao contexto e à cultura a que ela pertence. Assim, os personagens de suas narrativas têm valores, padrões e significados relativos ao universo simbólico da criança e em perspectiva de sua capacidade de observar e imaginar. Nisso reside a particularidade de cada composição, ou seja, a compreensão e os sentidos a partir de cada contexto e vivência, conforme podemos constatar nas palavras de Edith Derdyk (1990, p. 112): “A tradução gráfica do esquema e estrutura corporal da morfologia humana é basicamente comum a todas as épocas; porém, a percepção, o gesto corporal e a atitude gráfica divergem em conformidade com as circunstâncias históricas e culturais”. Numa perspectiva piagetiana, Analice Dutra Pillar (1996) defende que “A criança busca representar no desenho sua visão de mundo e, para tal, toma o real como referência. Real este que não está dado desde sempre, mas que, [...] é reconstruído pelo sujeito para se apropriar deste” (PILLAR, 1996, p. 43). Referenciada

em uma abordagem histórico-cultural, Sueli Ferreira (1998) defende que os processos de figuração, imaginação e significação são inseparáveis do pensamento e da linguagem.

A partir de tais abordagens, entende-se o quanto os grafismos e os desenhos traduzem o viver de uma criança: o que sabem, percebem, imaginam, sentem, inventam... Ao observamos com atenção seus desenhos, verificamos a intenção de reconhecimento do outro e de si mesma, manifestada nas relações e vínculos afetivos e sociais.

Em muitos desenhos é possível perceber que a forma e/ou núcleo/rostho/corpo se alonga, se abre, se esparrama no suporte, desejando ligar-se a algo. Muitas vezes, o próprio espaço do papel, enquanto suporte para o gesto plástico e corporal, é pequeno para o movimento do braço, como podemos observar na ilustração a seguir, em que os pés não “couberam” no papel.

Figura 9 - Desenho a canetinha sobre suporte colorido - “A família passeando à noite”.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

A *gestalt* do círculo, do núcleo, remete a este fenômeno que nos é próprio: o de reconhecimento da estrutura corporal básica, das percepções objetivas e subjetivas acerca dos objetos, das pessoas e do meio no qual interagimos. As radiais que nascem deste círculo/rostho/corpo ilustram a capacidade da criança em perceber a forma básica do corpo humano, ou seja, o rostho/corpo, os braços (nele as mãos) e as pernas (nelas os pés).

Observa-se, no desenho supra, que a criança já acrescenta os detalhes do rostho, como os olhos, a boca e os cabelos, e, desta mesma estrutura (núcleo), saem os braços, as mãos e as pernas. Já o tronco talvez confunda-se com a própria cabeça e, assim, inicialmente, estrutura-se por meio de uma única forma. De acordo com Perondi;

Tronca; Tronca (2001, p. 185), “Para a maior parte das crianças, o tronco está junto à cabeça, inserido na silhueta total do girino, isto é, a superfície cerrada representa tanto a cabeça como o corpo da figura”. Essa visão gestáltica geral que a criança tem e representa, permite constatar que ela insere as radiais braços e pernas na forma nuclear/básica, portanto geralmente não corresponde à estrutura da anatomia do corpo humano, visto de modo realista. Essa característica, presente nos desenhos infantis, permite deduzir que a criança ainda não consegue definir (na representação) partes, formas, quantidades e detalhes (conforme vê). Por conseguinte, é bastante comum vermos a mão desenhada com várias radiais, significando “muitos dedos”, ou seja, representando a *gestalt* da mão, um círculo com várias radiais/linhas. O que a criança desenha é a forma básica que ela percebe e memoriza e não o que está vendo fotograficamente. É o sentido que se manifesta aí e não a pretensão de rigorosa semelhança. No desenho da Figura 10 percebe-se como a *forma sol* é a mesma *forma mão*, e a estrutura da *forma tronco* já se metamorfoseia em retângulos; aqui a criança apresenta a articulação entre diferentes formas – quadradas, ovaloides e circulares com e sem radiais – com linhas sinuosas e retas, além do total preenchimento de formas e de espaço.

Figura 10 - Desenho a lápis e a canetinha: “Menino olhando a casinha do João de Barro”.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

No processo de desenvolvimento a criança amplia suas percepções e capacidades de expressão e interação, e isso evidencia-se nas composições que passam a ficar mais complexas e articuladas às vivências e ao imaginário infantil. Inter-relacionando realidade e imaginação, a criança cria narrativas em que explora as possibilidades imaginativas de criação, pois, nesta etapa da vida, geralmente as influências de estereótipos culturais ainda são poucas. Por isso, seus desenhos são tão potentes e autorais e as noções de “certo” e “errado”, a partir de modelos e opiniões, não

se colocam a ela ainda. Observa-se no desenho supra que as mãos são coloridas de amarelo e vermelho e possuem números de radiais (dedos) diferenciados, ilustrando que a criança não representou de modo fidedigno e, por isso, criou conforme sua imaginação e compreensão.

Já nos próximos desenhos destaca-se a capacidade de elaborar composições mais complexas, deixando entrever, inclusive, a percepção subjetiva em relação às pessoas retratadas. Constata-se que isso é a essência, ou seja, a síntese de suas percepções, pois é nítida a força expressiva do olhar e o contexto que se evidencia nas composições. Conforme Ferreira (1998), este é o mundo percebido, conhecido, que a criança apreende de seu entorno e transmite em seus desenhos e jogos de faz de conta; é a capacidade de memória e conceituação que a criança já manifesta, enquanto representa e cria narrativas para seus desenhos e brincadeiras.

Figura 11 - Desenho a lápis e a canetinha - “Papai e mamãe passeando no jardim”.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 12 - Desenho a caneta - “Papai e mamãe namorando”.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Observamos nos desenhos das Figuras 11 e 12, que a estrutura corporal já se ampliou, a criança já representa o corpo de modo mais complexo e evidencia detalhes que reconhece como características próprias das pessoas, como os cabelos, a presença de barba, os adornos e, inclusive, enriquece o desenho imaginando detalhes em relação ao contexto no qual a narrativa se dá.

Observar e imaginar são dimensões que a criança mobiliza ao brincar e desenhar. Esta característica é considerada por Ferreira (1998) a capacidade da criança de observar, memorizar e representar, isto é, nos desenhos ela nos mostra o que sabe, conhece e imagina sobre sua vida, seu mundo e sua própria corporeidade. Esta capacidade é a expressão dos significados e não da representação fiel dos objetos reais, pois “Desenhando os *objetos reais*, a criança expressa o significado e o sentido das

coisas que vê. Portanto, o que ela desenha não é a realidade material do objeto, mas a *realidade conceituada*. É essa a realidade percebida” (FERREIRA, 1998, p. 30).

Figura 13 - Desenho a canetinha
“A menina princesa em seu castelo”.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 14 - Desenho a lápis
“Papai plantando milho”.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Por fim, nos últimos desenhos que se apresentam é possível observar que a percepção e a representação do corpo já se ampliaram. Neles, a criança já estrutura a figura humana com mais semelhança em relação ao real, ampliando, inclusive, a expressividade corporal e evidenciando ação e movimento. Essa época da infância geralmente corresponde aos primeiros anos da escolarização, etapa que visa o letramento e a aquisição mais fluente da leitura; é quando a criança permanece acrescentando em suas composições tudo o que sabe e conhece a respeito do tema/ideia, por isso o *fenômeno da transparência* é algo que se evidencia neste período. Esse aspecto constata-se no desenho da Figura 13: no detalhe da toalha e da estrutura da mesa. Para a criança, é importante que apareça o que ela conhece acerca do objeto, não importando, ainda, as questões de coerência entre interno e externo e as sobreposições. Esta característica é bastante evidenciada quando desenha sua casa, por exemplo. Ela tende a desenhar a parte interna e a externa inter-relacionadas, nos dando a entender que desenha de memória aquilo que conhece, que sabe e sente, e não exclusivamente aquilo que vê (DERDYK, 1990).

Nesta época da infância, porém, é importante saber que a criança maior, geralmente na faixa dos sete anos em diante, já tem expectativas em relação às técnicas de representação, bem como atém-se mais às normas, tanto para desenhar quanto para brincar, jogar e praticar esportes. Nisso, tem necessidade de aprender e se valer de

modelos e, por isso, é necessário oportunizar-lhe referências de qualidade temática e estética.

Na perspectiva da ampliação do repertório gráfico, podemos constatar, na Figura 15, a ampliação da estrutura da composição e do desenho, especialmente no uso da técnica de perspectiva e do recurso visual do volume. Este desenho ilustra a aprendizagem dos recursos de composição, em que o ensino da perspectiva, do claro e do escuro e do preenchimento das formas, fora ensinado em aulas de ateliê de desenho. Ao acessar a aprendizagem mediante a observação e a compreensão das técnicas de ilustração bi e tridimensional, o aluno assegurou a expressão do gesto e do movimento, aspectos importantes na ilustração dos personagens de HQ do *Mangá*.

Figura 15 - Desenho de Mangá a lápis.



Fonte: Imagem cedida; acervo da autora.³

Neste sentido, é importante que os professores iniciem, gradativamente, a criança no universo das regras e das técnicas, sem perder de vista a liberdade de experimentar e inventar, pois, para que elas deem prosseguimento à criação e ao desenvolvimento de uma linguagem pessoal, necessitam articular saberes específicos (de cada área de conhecimento e linguagem) com o desenvolvimento e o cultivo de sua poética pessoal, por meio da pesquisa de temas, materiais e composições. Nesse contexto, corroboramos o que pensam Martins; Picosque; Guerra (1998, p. 102): que “a arte é a linguagem básica dos pequenos e deve merecer um espaço especial, que incentive a exploração, a pesquisa, o que certamente não será obtido com desenhos mimeografados e ‘exercícios de prontidão’”.

³ Esta ilustração é de autoria do aluno Guilherme, que frequentou aulas de atelier na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí –, sob a coordenação da professora de Artes Visuais Rosana Berwanger Silva.

A arte escolar e a oportunidade de uma aprendizagem sensível

Tematizar sobre a linguagem expressiva das marcas gráficas e dos desenhos das crianças, permite que pensemos na potencialidade da arte como linguagem e conhecimento escolar e sua potencialidade estética e sensível por meio da artes visuais, teatro, dança e música.

Nesse horizonte, pondera-se que uma das contribuições da arte na educação escolar seria a de permitir ao aluno o acesso a outros modos de conhecimento e, nesse sentido, a aposta é em direção a um saber estético e expressivo e, por isso, vinculado a uma *cognição sensível*, que tem na criação poética sua razão de ser.

Hermann (2010) argumenta que a arte pode contribuir para a ampliação das experiências de aprendizagem, permitindo o florescer de múltiplas linguagens, na medida em que problematiza o conhecimento que está na dependência de uma racionalidade que atende à verificação empírica e, dessa forma, enriquece as vivências escolares. Uma das contribuições da arte, por exemplo, é possibilitar o acesso a outras maneiras de manifestação do mundo humano que não se estruturam, exclusivamente, por meio da ciência, mas, também pela arte e pela imaginação.

Esta noção, relacionada ao desenho escolar, permite o seguinte questionamento: Se a criança é capaz de realizar suas próprias produções, por que, então, a insistência por parte de alguns professores em lhe oferecer modelos e referências de qualidade estética duvidosa? Para Derdyk (2015, p. 108), “O aprendizado que depende basicamente do desempenho eficiente da capacidade de copiar é um ensino que não considera a criança como ser cognitivo”. Isso possibilita afirmar que o ensino da *arte escolar*⁴ tem um compromisso formativo enquanto potencializa uma das mais importantes faculdades humanas – a da criatividade, da fantasia e da criação poética –, que, por sua vez, “[...] tonaliza o milagre da natureza em tornar possível outras diferenças, ampliando a tolerância do que há de mais específico e singular em cada ser humano, através de um incansável fazer” (DERDYK, 2001, p. 25).

Na perspectiva de favorecer a capacidade criadora, autoral e autoformativa ao longo do processo de escolarização, é que apostamos em uma educação baseada em uma noção de *pesquisa como princípio formativo*, ou seja, um projeto educativo que

⁴ Uso o termo *arte escolar* para referir àquela realizada no contexto da escola e, que, portanto, leva em consideração a tradição artística, mas que é produzida no horizonte de uma proposta de ensino. Nesse sentido, não tem pretensões de ser arte, tal qual o artista realiza.

assume que a formação é uma autoformação potencializada pelo acesso ao conhecimento via uma proposição educativa e a mediação qualificada do(a) professor(a). Aprender a pesquisar e, por conseguinte, a conhecer, mobilizados por uma pergunta que emerge a partir de uma proposta de ensino, pode ser uma referência importante para a educação artística e estética, uma vez que é de sua especificidade explorar, experimentar e testar possibilidades matéricas, conforme inspira Derdyk (2015, p. 108): “O ensino inteligente e sensível depende do ensaio e erro, de pesquisa, de investigação, experimentação na busca de soluções de problemas que geram dúvidas, incertezas”. Lançar o aluno na pesquisa teórico-prática e na investigação de possibilidades plásticas e expressivas, é tarefa da *arte escolar* e corresponde a um dos aspectos formativos da educação, que tem na estética um de seus princípios fundamentais, uma vez que “[...] a experiência estética é uma possibilidade de ampliar nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo e aprimorar nossa capacidade de escolha” (HERMANN, 2010, p. 36).

Neste horizonte de compreensão, tematizar e experienciar as linguagens expressivas do movimento/corpo e da arte, talvez sejam modos de contribuir para a desconstrução da visão bipolar sujeito-objeto, que concebe o conhecimento como aquilo que emerge da ação de um sujeito sobre um objeto na perspectiva do conhecimento como representação em razão da atividade do sujeito (HERMANN, 2010). A arte pode ser um contraponto a essa visão dualista pelo modo como evidencia outras perspectivas de conhecer, especialmente as que são vinculadas às vivências teórico-práticas que se estruturam como possibilidades de experiências estéticas e expressivas. Nesse sentido, cabe ainda um destaque quanto à qualidade das referências visuais que se oferece às crianças no âmbito da *arte escolar*, e aqui destaca-se o estudo de Maria Helena Wagner Rossi (2006), apresentado no livro “Imagens que falam. Leitura da arte na escola”, em que constata o quanto a educação do olhar contribui na formação estética. Essa pesquisa permite relacionar a criação do repertório à intencionalidade da formação escolar, alertando para o compromisso da alfabetização visual. A criança manifesta o que vê, sabe e imagina; isso significa que ela depende ou necessita de um repertório artístico e cultural, que é de responsabilidade da educação escolar; aliás, advertência já feita há muito tempo pela arte-educadora Ana Mae Barbosa (1991).

Desafios à educação artística escolar: ensinar, mediar e autorizar

As marcas gráficas e os desenhos aqui tematizados ilustram a capacidade criadora, expressiva e estética do humano. Capacidade que exige de nós, professores, mais consideração quando pensarmos a especificidade da escola e sua função pública e social: cuidar, instruir e educar. Diante disso, entende-se a educação escolar como um tempo/espaço profícuo para a ampliação e o cultivo das habilidades gerais da criança, seja no horizonte dos movimentos, das brincadeiras, das expressões plásticas ou da ampliação da linguagem, que, em síntese, evidenciam as capacidades imaginativas, cognitivas, sensíveis e corporais dos humanos.

A escola é um tempo/espaço artificialmente instituído e historicamente situado para ensinar os conhecimentos universais legitimados pela tradição do mundo humano. Nela a criança poderá encontrar a oportunidade, via projeto pedagógico, de vivenciar valores que se sustentam universalmente, como a liberdade, a democracia e a igualdade. Cabe, então, a nós, professores, alargarmos as possibilidades de conhecimentos e de vivências em âmbito escolar.

Desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, as linguagens artísticas podem assumir um maior protagonismo no currículo escolar, na medida em que dão visibilidade a dimensões que fogem da racionalidade cientificizante, reconhecendo a corporeidade e o simbólico como aspectos fundamentais da aprendizagem humana. Essa noção visa a argumentar em favor de outras possibilidades de aprendizagens, e destaca determinadas áreas que tematizam, por exemplo, o corpo, a arte e a literatura e, por conseguinte, enriquecem as percepções de mundo e de verdades humanas. Nessa perspectiva, a arte permite novos olhares acerca do mundo humano e, nisso, ela enriquece as possibilidade de conhecimentos e verdades (sempre provisórias), enquanto estrutura sua abordagem por meio da estética e da poética.

A especificidade da arte permite ao sujeito vivências expressivas, lúdicas, estéticas e cognitivas que se estruturam por outras racionalidades, à proporção que dão ao corpo e à estética um lugar privilegiado. Brincar, imaginar, fantasiar e criar são dimensões constitutivas do humano que permitem fazer o mundo, transformando a ordem natural das coisas em simbolismos culturais. Tais dimensões, contudo, nem sempre são potencializadas como âmbitos formativos em todo o percurso da escolarização, embora, muitas vezes, têm maior presença nas etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A aposta seria na perspectiva de

que todo o processo de escolarização fosse permeado de vivências expressivas, na crença de que a marca gráfica, gradativamente, possa ir metamorfoseando-se em desenho simbólico e, mais adiante, complexificando-se em criações autorais e criativas, sejam figurativas ou abstratas. Nisso, o ensino da arte tem muito a contribuir, quando seus conteúdos escolares são voltados à experiência matérica, à construção de possibilidade expressivas, à pesquisa histórica e à construção de uma linguagem poética pessoal.

Concluindo, destaca-se que o compromisso republicano e democrático da escola pública brasileira passa por como cada área de conhecimento toma para si a responsabilidade da formação integral, assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96 –, que diz respeito aos fundamentos e princípios da educação básica, das quais merecem destaque a cultura, a estética e a ética. Nessa perspectiva, o ensino da arte escolar tem um compromisso em relação às aprendizagens que abarcam todas as linguagens (movimento, visual, cênica, musical), enquanto atende de modo mais direto os aspectos da expressão e da criação. Por conseguinte, contempla as dimensões da estética e da criação, permitindo, por isso, a autoria e a cocriação – aspectos fundamentais do autoconhecimento.

Conhecer e conhecer-se passa pelo reconhecimento de si e do *outro*, processo que se inicia de modo mais propositivo no âmbito da educação escolar. Essa dimensão formativa começa já na educação infantil, quando somos capazes de reconhecer na criança uma potencialidade humana que se manifesta nos grafismos, nos gestos, nas brincadeiras e nos ensaios que faz, na medida em que manifesta o que sabe e, aguarda, por parte do(a) professor(a), a autorização para continuar descobrindo e criando. Essa é nossa aposta!

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1991.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 5. ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.

DERDYK, E. **Linha de horizonte**. Por uma poética do ato criador. São Paulo: Escuta, 2001.

DERDYK, E. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.

FERREIRA, S. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

HERMANN, N. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

IABELBERG, R. **O desenho cultivado da criança**. 1993. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ciências da Comunicação, São Paulo, 1993.

KELLOGG, R. **Analisis da la expresión plastica del preescolar**. Madrid: Cincel, 1985.

LOWENFELD, V. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARTINS, M.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MÈREDIEU, F. de. **O desenho infantil**. Trad. Alvaro Lorencini e Sandra M. Nitrino. São Paulo: Cultrix, 1974.

PERONDI, J. D.; TRONCA, D. S.; TRONCA, F. Z. **Processo de alfabetização e desenvolvimento do grafismo infantil**. Caxias do Sul: Educs, 2001.

PILLAR, A. D. **Desenho e construção de conhecimento na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam**. Leitura da arte na escola. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

Enviado em: 17/06/2020.

Aceito em: 30/06/2020.

Publicado em: 21/12/2020.