



O desenho infantil potencializado pelos estudos da cultura visual e pela educação estética

Children's drawing potentiated by studies of visual culture and aesthetic education

Eva Bernadete Budniak Tozato¹



<https://orcid.org/0000-0002-5538-2582>

Rossano Silva²



<https://orcid.org/0000-0003-1591-860X>

Resumo: O presente artigo consiste em pesquisa qualitativa a partir de intervenção pedagógica no decorrer das aulas de artes visuais e apresenta reflexões sobre o desenho enquanto linguagem expressiva, potencializado por ações mediadas pela professora, enriquecido pela ampliação visual a partir da educação estética. A ação docente partiu de uma inquietação a respeito do uso de estereótipos e animismo nos desenhos de crianças das turmas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. A análise foi realizada a partir do conceito de “desenhos recebidos” de Vianna (2012), com a intervenção pedagógica fundamentada no conceito de “desenho cultivado” de Lavelberg (2013, 2017), nos “Estudos da Cultura Visual”, propostos por Hernández (2000, 2007) e por meio da “educação estética”, fundamentada em Vigotski (2003). A experiência demonstrou a presença de imagens recebidas e possibilidades de sua transformação e evidenciou a necessidade de aprofundamento nas questões levantadas que se encontram em desenvolvimento em uma pesquisa de mestrado.

Palavras-chave: Desenho Infantil. Cultura Visual. Educação Estética.

Abstract: This article consists of a qualitative research based on pedagogical intervention during visual arts classes and presents reflections on drawing as an expressive language potentiated by actions mediated by the teacher, enriched by visual amplification from aesthetic education. The teaching practice started from a concern about the use of stereotypes and animism in children's drawings from the 1st to the 5th grade of the elementary school classes. The analysis was carried out based on the concept of “drawings received” by Vianna (2012) with the pedagogical intervention based on the concept of “cultivated drawing” by Lavelberg (2013, 2017), on the “Visual Culture Studies” proposed by Hernández (2000, 2007) and through the “aesthetic education” based on Vigotski (2003). The experience demonstrated the presence of images received and the possibilities for their transformation and evidenced the need to deepen the inquiries raised that are under development in Master research.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora da rede municipal de ensino de Curitiba. E-mail: eva.arte7@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor da Universidade Federal do Paraná. E-mail: rossano.silva@ufpr.br

Keywords: Children's drawing. Visual Culture. Aesthetic Education.

Resumen: Este artículo consiste en una investigación cualitativa, basada en la intervención pedagógica durante las clases de artes visuales. Presenta reflexiones sobre el dibujo como lenguaje expresivo, potenciado por acciones mediadas por la docente, enriquecidas por la expansión visual desde la educación estética. La acción docente partió de una inquietud sobre el uso de estereotipos y el animismo en los dibujos de los niños que frecuentan clases desde el primero al quinto año de la escuela primaria. El análisis se realizó a partir del concepto de “dibujos recibidos” de Vianna (2012), con la intervención pedagógica basada en el concepto de “dibujo cultivado” de Lavelberg (2013, 2017), en los “Estudios de Cultura Visual”, propuesto por Hernández (2000, 2007) y a través de la “educación estética”, basada en Vigotski (2003). La experiencia demostró la presencia de imágenes recibidas y las posibilidades de su transformación, y puso de manifiesto la necesidad de profundizar en las cuestiones planteadas, que se encuentran en desarrollo en una investigación de maestría.

Palabras-clave: Dibujo Infantil. Cultura Visual. Educación Estética.

Inquietações na trajetória docente: a professora como mediadora no percurso desenhista das crianças

O interesse pelo desenho sempre acompanhou a professora (uma das autoras do presente artigo) – formada em artes visuais e atuante há mais de vinte anos com os anos iniciais do ensino fundamental –, desenvolvendo inquietações em seu percurso docente, dentre as quais, destaca-se a questão do uso de “imagens recebidas” citadas por Vianna (2012) para se referir a termos como “estereótipo” e, que servem, para identificar imagens de traçado simplificado e muito repetidas, que normalmente se instalam no cotidiano, tanto cultural/social como no escolar e são muito utilizadas pelas crianças.

Tal inquietação subsidia a busca por respostas para a indagação: De que forma o(a) professor(a) pode contribuir, por meio de ações planejadas, para que as crianças avancem em seu percurso desenhista, indo além de formas enrijecidas e normalmente descontextualizadas, comumente utilizadas para representação gráfica de alguns desenhos?

Cabe ressaltar que, considerando que o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), inclui no termo “criança” os bebês e meninos(as) com até 12 anos de idade incompletos, e que a proposta foi desenvolvida para essa faixa etária, será utilizado o termo criança, no decorrer do texto, em substituição aos termos aluno e/ou estudante, salvo apenas no caso de citações diretas.

Uma atividade realizada com turmas de primeiro ao quinto ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba contribuiu para verificar se as imagens produzidas pelas crianças tinham ou não os recursos considerados por Vianna (2012) como “recebidos”. Em seguida, por meio de ações docentes planejadas, considerando as contribuições de Rosa Lavelberg (2013, 2017) sobre o “desenho cultivado”, os “Estudos da Cultura Visual”, propostos por Fernando Hernández (2000, 2007) e com base na educação estética (VIGOTSKI, 2003) buscou-se perceber se haveria transformação nos desenhos das crianças. Sendo assim, torna-se relevante

compreender o que são imagens recebidas, de onde vieram, como se fixaram e se perpetuaram nos desenhos de diversas gerações de crianças e adultos.

Desenhos recebidos: de onde vêm e para onde vão os desenhos das crianças?

Maria Letícia Rauen Vianna (2012) descreve que o uso de imagens para enriquecer o ambiente escolar e auxiliar as crianças em suas aprendizagens teve origem na França desde o século XVII, quando já se identificava a “necessidade da imagem para mostrar visivelmente a coisa nomeada.” (VIANNA, 2012, p. 29). Assim, percebe-se que as imagens sempre estiveram associadas às aprendizagens das crianças. A autora cita que o primeiro livro ilustrado foi *O mundo das coisas sensíveis* ilustrado, criado por Comênio, em 1657 (VIANNA, 2012).

Com a mesma ideia de contribuir com as crianças em suas aprendizagens, no século XX surgem os “livros de imagens, denominados de imagiários e abecedários.” (VIANNA, 2012, p. 30) para que as crianças visualizassem as imagens e as associassem as coisas do mundo real ou às letras e palavras durante o processo de alfabetização. Porém, cabe destacar que esses materiais produzidos na França eram ilustrados por artistas que representavam as imagens de forma realista, evitando estilização (VIANNA, 2012). Quando tais ideias chegaram ao Brasil, a falta de recursos dificultou sua produção, e os desenhos foram simplificados de forma que através dos mimeógrafos³ pudessem ser reproduzidos (VIANNA, 2012). Esse percurso de simplificação das imagens permite compreender como elas acabaram se tornando referência visual para as crianças, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Outra situação percebida nas escolas, sobretudo durante as aulas de arte, está no fato de as crianças serem induzidas a pintar desenhos lineares⁴, os inevitáveis “desenhos para colorir⁵”, uma vez que tais reproduções eram na grande maioria desse tipo. Vianna destacou que nesse caso, as crianças atuavam no “sentido de ‘completar’ o trabalho do ilustrador” (VIANNA, 2012, p. 38). O uso de enfeites e detalhes como lacinhos e flores são normalmente utilizados pelas crianças (e até adultos) em seus desenhos lineares. Para Vianna, essa ação está ligada ao fato de se buscar um possível “melhoramento” (VIANNA, 2012), tornando as imagens mais “atrativas” ao público infantil.

Outra situação comum de se perceber nas imagens lineares é o processo de animismo, que “consiste na humanização de objetos, animais, plantas e elementos da natureza.” (VIANNA, 2012, p.

³ Mimeógrafo: equipamento utilizado na produção de cópias de estêncil que, ao ser umedecido com álcool, transfere para o papel o texto e/ou o desenho gravado nesse estêncil; duplicador a álcool, hectógrafo. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=mime%C3%B3grafo>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

⁴ O termo desenho linear é utilizado por Vianna (2012) para se referir aos desenhos compostos por linhas.

⁵ Desenhos para colorir são desenhos lineares, normalmente simplificados e inspirados em temas considerados infantis, que as crianças pintam preenchendo os espaços.

39), que pode ter contribuído para que tais desenhos estejam presentes até hoje nos ambientes e materiais escolares, bem como em demais produtos direcionados ao público infantil, o que explicaria o “aparecimento e a fixação de desenhos-clichês, desenhos estereotipados tanto na expressão gráfica dos professores quanto das crianças.” (VIANNA, 2012, p. 39). Durante o desenvolvimento de atividades de desenho nas aulas de artes visuais é comum perceber esse tipo de recurso utilizado pelas crianças de diferentes faixas etárias, conforme se verifica na Figura 1, que contempla desenhos de crianças de quarto, quinto e primeiro ano respectivamente.

Figura 1: Desenhos com recursos de animismo, 2019.



Fonte: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Não se pretende com essa explicação fundamentada em Vianna julgar se tais desenhos têm ou não mérito no processo de aprendizagem das crianças, pois como citado pela autora: “na ausência de melhores meios, reproduziram-se as imagens, inicialmente por meio de decalque, ou carbono, depois utilizando-se o mimeógrafo, mas sempre na tentativa de imitar as imagens com as características e tendências que vinham da Europa” (VIANNA, 2012, p. 45).

Reconhecendo que esses desenhos fazem parte do cotidiano de muitas crianças, na escola e fora dela, bem como do processo formativo da professora envolvida na proposta e de adultos que ainda relembram das atividades de colorir ou se alfabetizar com a visualização de tais desenhos, é que se busca compreender se podem ser transformados por meio de ações planejadas pela professora, de forma contextualizada, partindo da ampliação visual e do cultivo do desenho por meio de atividades organizadas a partir do conceito de educação estética, considerando a possibilidade de pensar para além do que já está determinado, ou seja, romper com as formas de “narrativa dominante”, como cita Hernández (2007).

A intenção de romper com ideias e conceitos pré-estabelecidos, por meio de um processo de ampliação visual, a partir dos estudos da Cultura Visual, consiste em compreender “as práticas culturais, relacionadas ao olhar e às maneiras culturais de olhar na vida contemporânea, especialmente sobre as práticas que favorecem as representações de nosso tempo e nos levam a repensar as narrativas do passado” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 22). Assim, a proposta organizada pela professora contemplou

diferentes possibilidades de ampliação visual, cultural e artística, integrando os saberes das crianças com os científicos e possibilitando reflexões a partir do contexto local e do momento presente em relação com outros tempos e contextos.

O termo “estereótipo, do grego *stéreas*, ‘sólido’ e *typos*, ‘marca’, ‘impressão’.” (VIANNA, 2012, p. 62), normalmente é utilizado para se referir a reprodução de determinada forma em número ilimitado (VIANNA, 2012) e, na escola, se refere aos desenhos de traçado simplificado e muito repetidos, geralmente utilizados no intuito de facilitar a representação. Porém, nesse artigo será utilizado o termo sugerido por Vianna (2012): “imagens recebidas”, que, da mesma forma, se referem a esse tipo de desenho muito utilizados pelas crianças brasileiras, tanto em espaços educativos como fora deles. (VIANNA, 2012). A autora esclarece que o termo “imagens recebidas” teve origem no conceito de “ideias recebidas” que Gustave Flaubert, apresenta em seu livro intitulado Dicionário das ideias feitas (1995).

Atualmente, apesar das melhorias nas formas de produção e reprodução e com os estudos voltados à cultura visual, bem como a crescente valorização da arte e da busca por metodologias contextualizadas de ensino, a escola ainda é o local onde esse tipo de imagens é muito reproduzido. É relevante que os envolvidos no processo educativo tenham conhecimento e busquem formas de contribuir no processo de ampliação visual e formação de repertório diversificado, considerando-se principalmente os contextos culturais e sociais em que as crianças estão inseridas e as relações com os demais contextos e tempos históricos.

Com intuito de conhecer e analisar o desenho das crianças de cada turma investigada, partiu-se de uma proposta de atividade de desenho para uma análise sobre a incidência de marcas características de desenhos recebidos, para depois verificar a possível influência das intervenções pedagógicas no processo desenhista das crianças. Para isso, foi solicitado aos participantes que realizassem desenhos de casa, pessoa, árvore e sol em uma folha. Após analisados, procedeu-se uma classificação com base nos estudos apresentados por Vianna, chegando à porcentagem da incidência de marcas de desenhos recebidos. Na sequência, por meio de propostas contextualizadas e inspiradas no método de transformação dos desenhos recebidos (VIANNA, 2012), do “cultivo do desenho” (IAVELBERG, 2017) e da influência da “cultura visual” (HERNÁNDEZ, 2007), desenvolveram-se outras propostas de trabalho com o intuito de verificar se haveria ou não transformações nos desenhos, que inicialmente se caracterizaram como recebidos, para desenhos com marcas e características próprias de cada desenhista, enriquecidos pelas propostas desenvolvidas, a partir de um processo de educação estética vivenciado.

Considerando que a possibilidade de cultivar o desenho é uma proposta que permite o desenvolvimento do percurso gráfico e concordando com Iavelberg (2015), a qual considera que as

imagens recebidas ou estereótipos, apesar de serem “vícios arraigados nas práticas educativas podem ser desconstruídos de forma mais eficaz se os professores passarem por uma experiência de transformação em relação ao conhecer e ao fazer arte.” (IAVELBERG, 2015, p. 204), destaca-se o papel relevante do professor nesse processo.

Apresenta-se, na sequência, breve contextualização sobre “Desenho Cultivado”, proposto por Rosa Iavelberg (2013, 2017) e sobre os “Estudos da Cultura Visual”, fundamentados em Fernando Hernández (2000, 2007), como possibilidades para o processo de ampliação visual e de transformação nos desenhos das crianças.

O cultivo do desenho e as práticas de ampliação visual: possibilidades de um trabalho fundamentado em Iavelberg e Hernández

Rosa Iavelberg, professora doutora da Faculdade de São Paulo, publicou diversos livros sobre arte e o desenho da criança, atua com formação de professores e desenvolveu o conceito de “desenho cultivado” a partir de uma pesquisa realizada em 1996, que depois foi publicada no livro *O desenho cultivado da criança: práticas e formação de educadores* (2006).

Apesar de o estudo sobre as fases do desenho infantil ser tema recorrente em diferentes períodos, contemplado por diversos estudiosos da educação, sociologia e psicologia, os estudos de Iavelberg sobre o desenvolvimento do percurso desenhista das crianças diferencia-se por contemplar o conceito de “desenho cultivado” e a definição dos momentos conceituais do desenho.

Para situar o processo de observação dos desenhos das crianças do presente relato, a partir dos estudos de Iavelberg, foi necessário compreender os estudos que a antecederam. Sendo assim, optou-se por contemplar dois estudos do início do século XX, desenvolvidos pelo psicólogo francês George-Henri Luquet (1969) sobre a evolução do desenho das crianças por meio das fases do desenvolvimento considerados de forma linear e sucessiva, pelo qual as crianças passam de uma fase para outra de acordo com a sua maturação biológica e desenvolvimento físico/motor. As fases propostas e descritas por Luquet (1969) foram: Realismo Fortuito; Realismo Falhado; Realismo Intelectual e Realismo Visual (Quadro I).

A outra contribuição sobre o desenvolvimento do percurso gráfico infantil considerada foi a do filósofo e educador austríaco Victor Lowenfeld, que apresentou estudos sobre o desenho infantil livre das influências da estética adulta. O autor apresentou uma valorização da capacidade criadora das crianças, situando a arte como relevante para esse processo e destacando o papel das ações educativas e do professor nesse percurso, pois, “quanto maior for a oportunidade para desenvolver uma crescente sensibilidade e maior a conscientização de todos os sentidos, maior será também a oportunidade de aprendizagem.” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 17-18).

As etapas do desenvolvimento do desenho propostas por Lowenfeld e Brittain são: Fase das Garatujas: desordenadas, controladas e nomeadas; Fase Pré-Esquemática; Fase Esquemática; Fase do Realismo; Fase Pseudonaturalista e, por fim, Fase da Decisão (Quadro I).

Os estudos desenvolvidos pelos autores citados e por vários outros contemplaram o percurso desenhista das crianças a partir de uma visão desenvolvimentista, marcada por fases ou etapas que se sucedem gradativamente, porém, no contexto contemporâneo, os estudos de Rosa Iavelberg (2013, 2017) consideram a influência social e cultural nesse processo, e assim ela ordenou o percurso gráfico infantil em “cinco momentos conceituais sucessivos e inter-relacionados – não divididos por faixa etária nem pelo desenvolvimento cognitivo –, que estão em correspondência com o que a criança pode saber e fazer sobre desenho.” (IAVELBERG, 2013, p. 20).

Rosa Iavelberg defende que na contemporaneidade “a criança ao aprender arte desenvolve um percurso artístico alimentado nas culturas, com a marca de sua subjetividade.” (IAVELBERG, 2010, p. 243), ou seja, cada criança tem seu repertório próprio que vai sendo desenvolvido a partir das experiências com desenho que tem e das influências que recebe em seus contextos sociais e culturais. Dessa forma, a autora opõe-se à ideia de um percurso do desenho apenas fundamentado no desenvolvimento físico e mental da criança, mas considera que ele é enriquecido e influenciado pelas experiências e relações sociais, culturais e pedagógicas que recebe (IAVELBERG, 2017).

Os momentos conceituais organizados por Iavelberg contemplam o Desenho de Ação; Desenho de Imaginação I; Desenho de Imaginação II; Desenho de Apropriação e Desenho de Proposição (Quadro I).

Quadro I – síntese das fases do percurso gráfico infantil de acordo com os pesquisadores selecionados

Autores			Descrição das fases/momentos conceituais
LUQUET (1969)	LOWENFELD; BRITAIN (1977)	IAVELBERG (2017)	
Realismo Fortuito	Garatujas: desordenadas, controladas e nomeadas (2 a 4 anos)	Desenho de Ação	A criança tem prazer ao desenhar ou rabiscar as superfícies, não se prende ao significado ou a intenção, apenas explora os recursos materiais. As experiências com desenho vão passando de experimentais para controladas e podem receber nomes em algumas situações.
Realismo Falhado	Pré-esquemática (4 a 7 anos)	Desenho de Imaginação I	Ao chegar no desenho figurativo, a criança quer ser realista, mas ainda não consegue, tenta desenhar de forma consciente as coisas do mundo visual. É o início da compreensão gráfica, pois já consegue realizar desenhos de algumas formas que vão evoluindo até se tornarem imagens reconhecíveis.
Realismo Intelectual	Fase Esquemática (7 a 9 anos)	Desenho de Imaginação II	O desenho torna-se realista até mesmo de forma excessiva, pois muitos detalhes dos objetos são representados, como a transparência ou visão de raio-X, planificação, rebatimento e mudança de ponto de vista. A criança conquista a forma e passa a utilizar esquemas para organizar o desenho, usando a linha

			como base e a preocupação em demonstrar todas as características do que é representado.
Realismo Visual	Fase do Realismo (9 a 11 anos)	Desenho de Apropriação	Aproxima-se do desenho adulto, com uso de perspectiva e detalhamento, passando a ser mais realista por meio do aprimoramento da consciência visual e a ampliação de referências gráficas e regularidades da linguagem do desenho. Busca a aproximação do que desenha com os modelos e imagens existentes no mundo cultural e social.
	Fase Pseudonaturalista (12 a 14 anos)	Desenho de Proposição	Domina os códigos da linguagem do desenho, compreende as possibilidades e faz escolhas do que representar, criando assim uma identidade artística. Passa a ter maior domínio das técnicas, materiais e possibilidades, podendo desenvolver uma poética pessoal.
	Fase da Decisão (14 a 17 anos)		Encara a arte ou o desenho como possibilidade, mas não como algo essencial.

Fonte: Iavelberg (2017), Luquet (1969), Lowenfeld e Brittain (1977).

Cabe ressaltar que as fases propostas por Luquet (1969) e por Lowenfeld e Brittain (1977) foram organizadas considerando-se um desenvolvimento linear sucessivo, enquanto Iavelberg sugere que os momentos conceituais do desenvolvimento do desenho infantil podem se relacionar entre si (IAVELBERG, 2010).

As contribuições apresentadas pelos diferentes estudiosos sobre o desenho infantil foram relevantes para o que se concebe hoje, pois, por meio da observação atenta, registros e análises, estabeleceram-se diretrizes para a compreensão atual e contextualizada a respeito do percurso desenhista das crianças. Portanto, cabe ao professor “orientar suas ações por intermédio da observação da aprendizagem em desenho com enunciados que promovam ações para aprender a desenhar com marca pessoal, de forma cultivada, ou seja, alimentada pela cultura” (IAVELBERG, 2017, p. 29), contribuindo para o desenvolvimento do desenho infantil.

As crianças são consideradas sujeitos de direitos que vivem sua infância em determinado contexto social e cultural (BRASIL, 2010), no qual as visualidades podem influenciar o percurso desenhista, pois “o aprendiz se alimenta intensamente de textos visuais para criar poéticas próprias.” (IAVELBERG, 2010, p. 246), por isso se torna relevante que no contexto escolar sejam desenvolvidas as práticas voltadas ao percurso desenhista das crianças em consonância com o contexto e os estudos voltados à cultura visual, uma vez que é por meio da ampliação visual e da compreensão de que os códigos visuais possuem significados que se torna possível contribuir no desenvolvimento desse percurso desenhista (HERNÁNDEZ, 2007).

Fernando Hernández é doutor em Psicologia e professor de História da Educação Artística e Psicologia da Arte na Universidade de Barcelona e se dedica, desde 1970, a investigar o campo de Estudos da Cultura Visual. É o autor do livro *Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho* (2000), no qual apresenta a importância da arte como mediadora para o enfrentamento de problemas

atuais, destacando seu importante papel na educação e na vida social e cultural. Hernández (2000) propõe que a educação escolar se ajuste às necessidades da sociedade em constante transformação e aponta para a importância do trabalho com a ampliação de repertório visual e a compreensão crítica a respeito das imagens. Considerando que a leitura de imagens e a ampliação visual, no processo de ensino e aprendizagem em arte, podem contribuir para o desenvolvimento do percurso desenhista das crianças, foram incluídas no planejamento das atividades de desenho diferentes possibilidades de ampliação visual.

O desenho infantil para além das imagens recebidas: uma possibilidade a partir da educação estética

O desenho faz parte do cotidiano escolar e muitas vezes é deixado de lado, sendo requisitado apenas para auxiliar disciplinas e conteúdos a serem trabalhados. Porém, no trabalho com a arte, é indispensável que se considere a educação estética como possibilidade para contribuir no percurso desenhista de cada criança.

Vigotski apresenta no livro *Psicologia pedagógica* (2003) um capítulo dedicado à educação estética, fazendo referência ao papel da atividade de empatia, pela qual se torna possível “a renovação de uma série de reações internas, a união que as coordena e a uma certa reelaboração criativa do objeto próximo de nós. Essa função constitui a atividade estética básica que, por sua natureza, é uma atividade do organismo que reage ao estímulo externo.” (VIGOTSKI, 2003, p. 230), destacando dessa forma que as influências externas têm papel fundamental na formação estética.

Considerando que as experiências propostas para as crianças partiram de um processo pedagógico, pautado em diferentes experiências, destaca-se que a apreciação de obras de arte foi uma das atividades contempladas, pois, “quando se fala de educação estética dentro do sistema da formação geral, sempre se deve levar em conta, sobretudo, essa incorporação da criança à experiência estética da humanidade.” (VIGOTSKI, 2003, 238).

Porém, além das imagens de obras de arte, foram incluídas também imagens do cotidiano, das mídias e das próprias crianças. Tal opção vem de encontro aos estudos da cultura visual como forma de ampliar as possibilidades e contribuir para uma educação condizente com as necessidades contemporâneas. Nesse sentido, a promoção de experiências diversificadas pode contribuir para a educação estética e assim servir como alimento para produções futuras.

Como toda vivência intensa, a vivência estética cria um estado muito sensível para as ações posteriores e, naturalmente, nunca passa sem deixar marcas em nosso comportamento posterior. [...] **toda vivência poética age como se acumulasse energia para ações futuras**, lhes dá uma nova direção e **faz com que o mundo seja visto com outros olhos**. (VIGOTSKI, 2003, p. 234 – grifos nossos).

A partir da visualização do mundo com outros olhos, olhos sensíveis, de quem vive nele, se relaciona e interage é que se faz necessário um projeto educativo em arte que integre a educação estética ao cotidiano, partindo das situações reais das crianças, na busca por experiências que as representem, sejam importantes e se relacionem com o seu contexto.

Aqui está a chave para a tarefa mais importante da educação estética: **inserir as reações estéticas na própria vida**. A arte transforma a realidade não só em construções da fantasia, mas também na elaboração real das coisas, dos objetos e das situações. A moradia e a vestimenta, a conversa e a leitura, a festa escolar e o modo de caminhar: tudo isso pode servir como material sumamente promissor para a elaboração estética (VIGOTSKI, 2003, p. 239 – grifo nosso).

Concordando com o autor, destaca-se que a ação docente em arte, desenvolvida por muito tempo, permitiu perceber que os contextos locais, objetos próximos, as relações sociais e culturais imediatas das crianças são terrenos promissores para se desenvolver possibilidades artísticas. Sendo assim, com base nos estudos apresentados até aqui sobre educação estética, cultura visual, desenho cultivado e método de transformação dos desenhos recebidos é que se desenvolveram as propostas descritas na sequência.

Propostas de desenhos potencializados pelos estudos da cultura visual e educação estética a partir da ação docente

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa a partir de uma intervenção pedagógica, por se tratar de “investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações), – destinadas a produzir avanços, melhorias nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.” (DAMIANI et al., 2013, p. 58).

A investigação foi desenvolvida no próprio local de trabalho da professora, em uma Escola Municipal de Curitiba, com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), entre setembro e dezembro de 2019. Partiu da observação da docente, o que segundo Lüdke e André (1986, p. 27) “[...] possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...] o pesquisador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado [...]”

As atividades desenvolvidas buscaram atender as normativas quanto às questões éticas na pesquisa com seres humanos – grupos vulneráveis, nesse caso, crianças⁶. Destaca-se que as imagens

⁶ O Projeto de Pesquisa de Mestrado em Educação, que se encontra em desenvolvimento, foi submetido e aprovado pelos Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná e da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

apresentadas neste relato fazem parte do seu arquivo pessoal e não evidenciam a identificação das crianças envolvidas, nem suas imagens. As propostas apresentadas foram realizadas em espaço escolar, no horário das aulas de arte, desenvolvidas pela professora de acordo com todas as diretrizes que regem a elaboração do planejamento escolar, que constam no Currículo do Ensino Fundamental da RME de Curitiba (2016a, 2020) e no Plano Curricular de Arte de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (2016b), além de serem supervisionadas pela equipe pedagógica da unidade educacional. Por se tratar de conteúdo condizente com o Currículo de Arte, as atividades realizadas estavam de acordo com o trabalho pedagógico em artes visuais.

Inicialmente, foi solicitado que as crianças fizessem alguns desenhos orientados⁷ em folhas de papel sulfite com o material que tinham disponível. Para tal proposta, elas desenhariam árvore, casa, pessoa e sol. Para a análise, considerou-se como recebidos, imagens que continham desenhos lineares de traçado simples, como árvores com folhas em formato de “nuvem” e tronco com duas linhas verticais; casa com poucos elementos caracterizadores, geralmente com fachada e lateral no mesmo ângulo; pessoas de “palitinhos”, ou seja com cabeça a partir de uma circunferência, uma linha para o corpo e quatro para os membros; sol a partir de uma circunferência (ou uma semicircunferência em alguns casos) e com linhas representando raios solares.

Após o levantamento de dados nos desenhos produzidos pelas crianças, procedeu-se à análise com base nas definições propostas por Vianna (2012) sobre os desenhos recebidos, chegando assim ao percentual de desenhos com características de “imagens recebidas”, e avaliou-se o uso de detalhes de animismo apresentado. Resultados expressos no Quadro 2.

Quadro 2 – percentual de imagens recebidas nos desenhos das crianças e uso de animismo

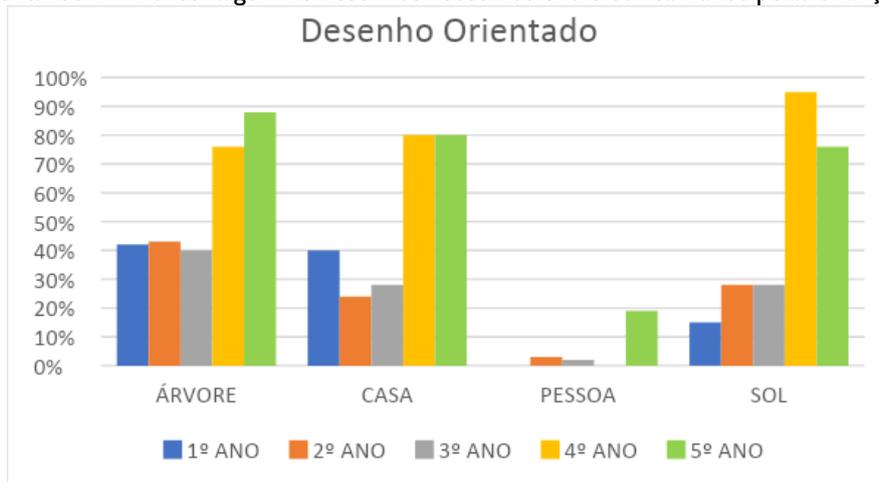
Quantidade de desenhos analisados	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
ÁRVORE	19	20	20	21	26
CASA	42%	43%	40%	76%	88%
PESSOA	40%	24%	28%	80%	80%
SOL	0%	3%	2%	0%	19%
Total Geral	15%	28%	28%	95%	76%
ANIMISMO	32%	35%	56%	63%	69%
	4 (SOL)	3 (SOL)	5 (SOL)	3 (SOL)	2 (SOL)

Fonte: Autores, 2019.

Para melhor discussão dos resultados, os dados foram convertidos e podem ser visualizados no Gráfico 1.

⁷ Consideram-se “desenhos orientados” os provenientes de uma proposta sugerida ou organizada pela professora, diferenciando-se do “desenho espontâneo”, que se trata de desenho realizado pela criança sem nenhum tipo de orientação ou sugestão.

Gráfico I – Porcentagem de desenhos recebidos entre os realizados pelas crianças



Fonte: Autores, 2019.

O quadro e o gráfico permitem observar que, no decorrer dos anos escolares, a quantidade de imagens recebidas aumenta gradativamente em relação a maior parte dos elementos propostos, ou seja, tem-se uma porcentagem total de elementos, que se caracterizam segundo Vianna, como imagens recebidas, aumentando de um ano escolar para outro, o que permite considerar que as influências recebidas pelas crianças no contexto social, cultural e educativo refletem na sua produção gráfica, e as facilidades dos desenhos lineares com poucos elementos vão sendo incorporadas nas representações com o passar do tempo.

Analisando o desenho de árvore, por exemplo, percebeu-se que enquanto no primeiro, segundo e terceiros anos aparecem desenhos considerados como recebidos em cerca de quarenta por cento, nas turmas de quarto ano a incidência sobe para quase oitenta por cento e no quinto ano para quase noventa por cento, o que reforça a percepção de que o uso desse tipo de recurso vai se intensificando com o passar do tempo.

No caso específico dos desenhos de pessoa, a incidência foi pequena em todas as turmas, pois as crianças se expressaram de forma diferente, sem recorrer ao modelo de “palitinhos” considerado na análise; percebeu-se que a maioria se representou no desenho, dando assim um toque pessoal e individual a ele.

Quanto ao uso do animismo, o que se percebeu foram algumas ocorrências em todos os anos escolares apenas no elemento “SOL”, se caracterizando pelo uso de fisionomias (rostos com olhos, boca e nariz), conforme a Figura 2, que apresenta desenhos do elemento sol de primeiro ao quinto ano respectivamente. Destaca-se ainda que o uso do amarelo foi utilizado pela maioria das crianças, aparecendo alguns casos de uso do laranja e apenas um caso de sol colorido.

Figura 2: Desenho do elemento sol com recursos de animismo, 2019.



Fonte: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Na mesma atividade, foi possível perceber que alguns desenhos de sol foram representados pelas crianças com variações nas fisionomias e uso de acessório, conforme Figura 3, que apresenta imagens de desenhos realizadas por crianças do primeiro, segundo, terceiro e quinto anos respectivamente.

Figura 3: Desenho do elemento sol com recursos de animismo e/ou acessórios, 2019.



Fonte: Arquivo pessoal da professora, 2019.

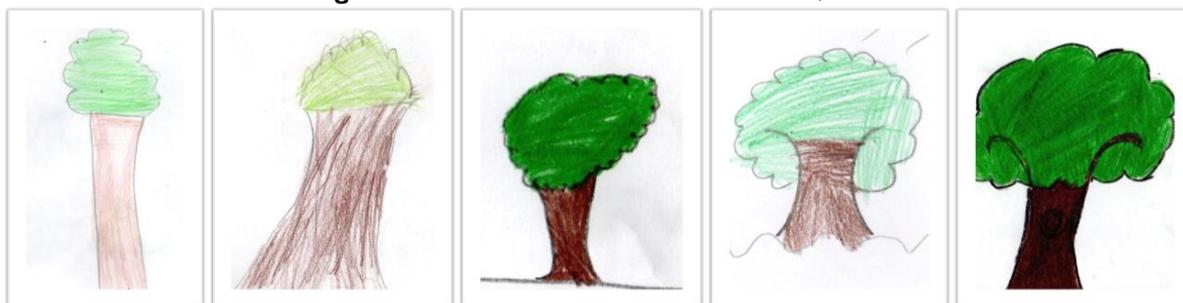
O uso de estereótipos de casas e árvores apresentou-se em grande porcentagem até mesmo nos anos iniciais (1º e 2º anos). Após a análise dos desenhos, iniciou-se o processo de organização de propostas de desenho, a partir de vivências subsidiadas na educação estética (VIGOTSKI, 2003), fundamentadas no desenho cultivado (IAVELBERG, 2017) e na ampliação visual (HERNÁNDEZ, 2000, 2007).

Considerando que “o desenho requisita uma postura global. Desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção, escala [...] desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se.” (DERDYK, 2015, p. 38). Para “apropriar-se” e “conhecer” é preciso entrar em contato com as mais diversas possibilidades, sendo assim, as propostas contemplaram desde o envolvimento de recursos do contexto e interesse das crianças até a ampliação visual crítica e diversificada, e como sugere Vigotski (2003), inserindo “reações estéticas na própria vida.” (VIGOTSKI, 2003, 239).

Apesar de o trabalho ter sido estendido para os demais elementos, serão apresentados no presente relato apenas os processos utilizados para o cultivo do desenho, referente a dois dos elementos abordados: árvores e casas, devido a extensão dos resultados.

Nos desenhos sobre o elemento árvore, percebeu-se que além do uso de imagens recebidas (formas lineares semelhantes utilizadas), houve uso de estereótipos na utilização de cores (verde para as folhas e marrom para o tronco), conforme fica evidente nas imagens apresentadas na Figura 4, que contempla árvores representadas pelas crianças durante a primeira atividade.

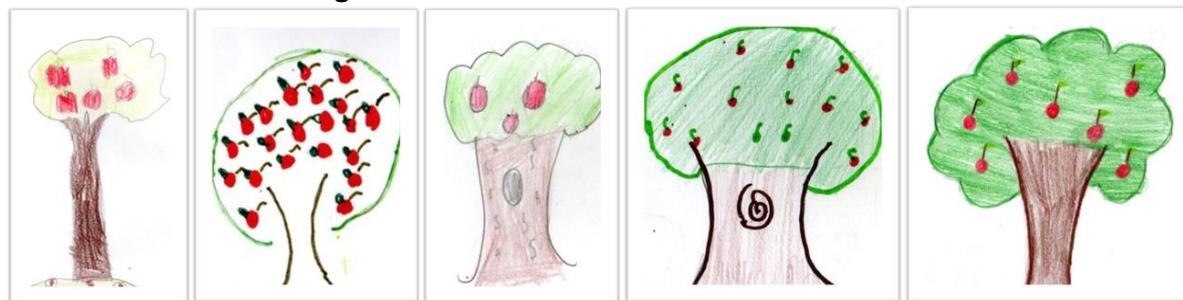
Figura 4: Desenho inicial do elemento árvore, 2019.



Fonte: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Durante a mesma atividade, foi possível perceber que algumas crianças utilizaram, além do desenho e coloração da árvore, a inserção de frutas, porém, conforme se pode verificar nos desenhos apresentados na Figura 5, realizados por crianças de primeiro ao quinto anos respectivamente, todas as árvores possuem frutas na cor vermelha, enquanto as árvores mantêm o desenho linear semelhante as demais, bem como as cores.

Figura 5: Desenho inicial do elemento árvore, 2019.



Fonte: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Com intuito de ampliar as possibilidades expressivas das crianças, partiu-se de um diálogo sobre as árvores na natureza, e uma volta pelo pátio da escola possibilitou a ampliação do olhar e discussão sobre alguns dos conceitos pré-estabelecidos. Verificou-se que as árvores apresentam folhas e galhos dispostos de maneiras diversificadas, percebeu-se diferenças nas cores, tamanhos e demais detalhes de cada uma visualizada. Experimentou-se a sensação de estar sob a sombra das árvores em

um dia ensolarado, apreciando suas formas, cores e aromas. Investigou-se se eram frutíferas ou possuíam flores e comparou-se as diferenças e semelhanças nos troncos, galhos e folhas, entre outras.

O exercício de olhar pode ser um potencializador para o desenho, pois muitas vezes as formas que já estão internalizadas podem ser confrontadas com a realidade, e essa reflexão poderá contribuir para a transformação dos desenhos recebidos, sendo assim é relevante propor às crianças, sempre que possível, “observar melhor o mundo, o ambiente, a natureza. Um bom observador, investigando detalhes, encontrará particularidades que poderão enriquecê-lo.” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 77).

Foi o que se percebeu em árvores desenhadas pelas crianças após a observação atenta da natureza e da conversa realizada, novos traçados começaram a surgir, e o uso de diferentes materiais também contribuiu para resultados diversificados, como se pode observar na Figura 6, que contempla o desenho com grafite de uma criança do quinto ano, um desenho com carvão de uma criança do terceiro ano e, por fim, o desenho com colagem de outra criança do terceiro ano.

Figura 6: Desenho de árvores, 2019.



Fonte: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Na sequência, a projeção de imagens de diferentes árvores de várias espécies, cores e tamanhos, relacionando as suas cores ao clima, à região de onde são originárias, e demais detalhes e especificações, contribuíram para ampliação de repertório e motivaram várias discussões e apontamentos por parte das crianças, que compararam as árvores visualizadas no espaço externo da escola com as vistas na apresentação, originárias de outros lugares como Japão, África, das regiões com neve, desérticas. Demonstraram grande interesse pelos baobás, que aparentam ter raízes no lugar dos galhos, lembrando que são símbolo de luta e resistência, e pelas árvores do Japão, destacando as belas cores das cerejeiras, entre outras.

Por meio de experiências educativas que permitem o exercício do olhar é possível desenvolver conceitos relacionados à cultura visual, como o “espaço relacional que acontece a partir da construção de relatos que reflitam olhares subjetivos (e, portanto, culturais) de quem observa – ou visualiza.” (HERNÁNDEZ, 2014, p. 67). Assim, os relatos das crianças durante a apreciação e comparação das diferentes árvores e seus ambientes culturais contribuíram para a ampliação visual e possibilitou a criação de repertórios fundamentados, pois “a visão – o ato de ver – não é apenas um ato de percepção, mas também uma forma de expressão cultural e de comunicação humana [...]” ((HERNÁNDEZ, 2014, p. 67).

A proposta seguiu com a observação de uma árvore no espaço externo em diferentes períodos do dia e, considerando a influência do clima e a incidência dos raios solares, possibilitou a percepção de que as tonalidades da planta mudavam de acordo com a quantidade e qualidade da luz que recebia. Nas imagens apresentadas na Figura 7, as crianças de quinto e quarto ano representaram árvores de acordo com a influência da luz solar.

Figura 7: Desenhos com exploração da luz, 2019.



Fonte: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Analisando as imagens, foi possível perceber que a criança se apropria de conhecimentos que vai adquirindo nas suas vivências e em suas experiências visuais; ela vai alimentando seu percurso desenhista a partir das influências que recebe de diversas fontes, porém, investe também em seu próprio percurso, é por isso que “os professores que conhecem o desenho infantil têm respeito pela criança e permitem que ela seja protagonista dos seus trabalhos. O desenho não é um ato que ocorre sem intervenção de fatores do meio, da própria criança e da educação.” (IAVELBERG, 2013, p. 15).

Isso não significa que a criança está copiando apenas as formas que viu, demonstra que se apropria de elementos, seleciona, experimenta e integra, se necessário, em sua produção criativa. Comumente se associa o termo criativo a algo que nunca foi feito, como bem destacou Vigotski sobre a chamada “atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo.” (VIGOTSKI, 2009, p. 11).

Porém, o próprio autor destacou que o que se cria nunca é totalmente novo, na verdade está vinculado ao que já foi visto anteriormente e na capacidade humana de recriar ou reelaborar a partir daí.

A observação apresentada por Vigotski (2009) contribui com a ideia de que a produção artística precisa de alimento, elementos que são adquiridos, apropriados e reorganizados como possibilidades expressivas no percurso individual. Sendo assim, é possível compreender que a criança necessita sim de orientação proveniente de um planejamento contextualizado, pois, a:

[...] atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. **Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela** (VYGOTSKY, 2009, p. 22 – grifos nossos).

Assim, foi indispensável a apreciação de imagens de obras de arte, pinturas e esculturas com árvores representadas por vários artistas em diferentes épocas, comparando e confrontando com as observadas no contexto das crianças, pois “é necessário construir relações com ideias, visualidades e práticas que façam parte do repertório artístico e imagético contemporâneo e do mundo simbólico dos alunos.” (MARTINS, 2011, p. 20).

Durante uma das propostas de desenho, foi possível perceber que a leitura de imagens de algumas obras da artista Tarsila do Amaral potencializou a exploração de formas para os desenhos das folhas das árvores, diferenciando-se das formas de “nuvens” normalmente utilizadas para representar suas copas, assim como o uso das cores para além do marrom e verde, geralmente utilizadas. (Figura 8).

Figura 8: Desenho do elemento árvore com folhas e cores diferenciadas, 2019.



Fonte: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Tal fato evidencia o que Laveg e Grinspum afirmam sobre a leitura de imagens da arte e a mediação do professor nesse processo:

os momentos de leitura de obra de arte em grupo, com a mediação de educadores, consistem no mais importante recurso didático para que a participação autoral dos alunos emergja em falas e interações que podem ser provocadas, instigadas, expandidas e acrescidas de conteúdos mediados pelo educador na medida das possibilidades assimilativas de cada grupo (IAVELBERG; GRINSPUM, 2014, p. 7).

O uso das cores para além dos corriqueiros marrom e verde também foi sendo incorporado nos desenhos de árvores que se seguiram, como é possível verificar na Figura 9, que apresenta o desenho de uma criança do quarto ano, realizado com tinta guache e representando árvores coloridas. Nesse mesmo desenho se percebe que o movimento representado nas árvores pode ter sido outro recurso incorporado das observações realizadas anteriormente.

Figura 9: Desenho do elemento árvore com exploração de cores, 2019.



Fonte: Arquivo pessoal da professora, 2019.

A apresentação da espécie *Eucalyptus deglupta*⁸, conhecida como eucalipto arco-íris, que se destaca pelas cores variadas reveladas no tronco durante seu ciclo vital, serviu como desafio para o desenho de árvores diferentes, com tamanhos, cores e texturas inusitados. Os materiais oferecidos para a atividade foram o lápis grafite, suportes diversificados, tinta aquarela e massa de modelar, que possibilitou a exploração de texturas e misturas de cores.

A Figura 10 apresenta imagens de árvores produzidas por crianças do quinto, terceiro, quarto e segundo anos respectivamente, sendo as três primeiras pela técnica de pintura com massa de modelar⁹ e a última com tinta aquarela.

⁸ Disponível em: <<https://greensavers.sapo.pt/eucalipto-arco-iris-parece-saido-de-um-filme-mas-e-bem-real-e-deslumbrante/?photo=1>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

⁹ A técnica de pintura com massa de modelar foi desenvolvida pela professora juntamente às crianças que exploravam novas possibilidades expressivas.

Figura 10: Desenho do elemento árvore com massa de modelar e aquarela, 2019.



Fonte: Arquivo pessoal da professora, 2019.

A exploração do tema casas, elemento que na atividade inicial se apresentou com grande potencial de imagens recebidas, teve como ponto de partida uma atividade de desenho orientado pela professora, na qual foi solicitado às crianças fazer o desenho de uma casa. E como resultado, o que se percebeu foram basicamente formas muito semelhantes, conforme Figura 11, que contempla desenhos de crianças do segundo, terceiro, quinto e quarto anos respectivamente.

Figura 11: desenho orientado de casa, 2019.



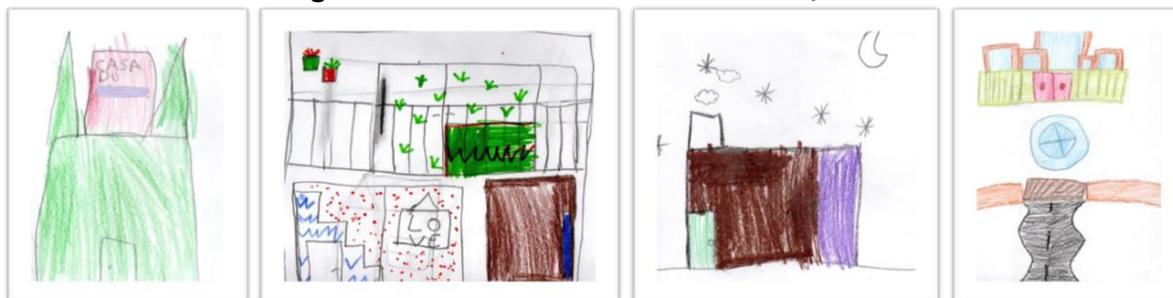
Fonte: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Em segundo momento, as crianças foram envolvidas em uma proposta de desenho de memória¹⁰, pois deveriam fazer o desenho de suas próprias casas. Para a intervenção foi utilizada uma estratégia lúdica a partir de uma situação sugerida pela professora, na qual cada uma deveria representar sua casa com o maior número de detalhes possível, uma vez que supostamente a professora lhes faria uma visita e, por não ser muito atenta a endereços, precisaria de referências

¹⁰ Desenho de memória é “realizado a partir da memória visual de determinadas situações, locais, objetos do cotidiano ou artísticos. Serve para ativar os recursos desenhistas e a memória visual, que têm presença importante na construção do desenho.” (IAVELBERG, 2017, p. 76).

visuais para encontrar a casa de cada criança. Assim, elas representaram a sua casa o mais fielmente possível por meio de desenho de memória. Tal experiência resultou em desenhos como os da Figura 12, que contemplam casas de crianças do segundo, quarto, terceiro e quinto anos, respectivamente.

Figura 12: Desenho orientado da casa da criança, 2019.



Fonte: Arquivo pessoal da professora, 2019.

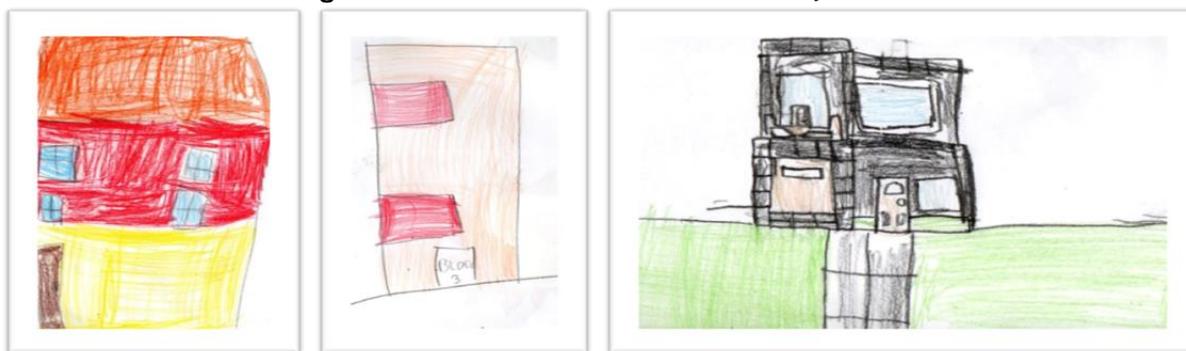
Ao comparar as figuras 11 e 12, foi possível perceber que a elaboração de uma consigna para o desenho pode influenciar muito no resultado, uma vez que ao ser solicitada apenas a representação de casa, o que se notou foi que a maioria das crianças utilizou um desenho com formas lineares muito parecidas, que se caracteriza como imagens recebidas (VIANNA, 2012); porém, ao serem desafiadas a representarem suas casas, elas se esforçaram para se aproximar o máximo possível da casa real, exercitando a memória e inserindo detalhes específicos, que transformaram as representações de casas em algo ligado a cada uma das crianças e às suas referências pessoais.

Após esses dois momentos, foi realizada uma roda de apreciação dos desenhos e se estabeleceu um diálogo sobre as duas propostas, o objetivo foi verificar as possíveis percepções das crianças sobre os seus próprios desenhos e de seus colegas, pois:

[...] uma roda de leitura de desenhos de alunos é uma atividade muito produtiva para a aprendizagem, pois é a ocasião em que todos podem falar sobre seu próprio trabalho: como fez, se gostou, que materiais usou, quais dificuldades encontrou. E ainda podem comentar os desenhos dos colegas e aprender com eles (IAVELBERG, 2017, p. 81-82).

Foi possível nesse momento verificar por exemplo que as casas podem ser diferentes, de vários formatos e cores, variados tamanhos e construídas com diferentes materiais. Por meio das representações de suas casas, foi possível perceber que algumas crianças moram em casas, outras em prédios ou sobrados, conforme a Figura 13, que apresenta o desenho de crianças do primeiro, segundo e quintos anos respectivamente.

Figura 13: desenho orientado da casa da criança, 2019.



Fonte: Arquivo pessoal da professora, 2019.

Dando sequência às atividades com o tema casas, foi apresentada às crianças a seguinte indagação: “Vocês conhecem alguma casa diferente? Qual? Depois que falaram sobre as casas diferentes, foram convidadas a apreciar algumas imagens selecionadas pela professora com a finalidade de ampliar as possibilidades expressivas.

As imagens apresentadas contemplavam a “Casa de doces da bruxa da história de João e Maria”; a casa da animação “UP Altas Aventuras” (2009); a casa do filme “A casa monstro” (2005); uma “casa na árvore”, além daquelas de diferentes formatos, como de bota, avião, bule, entre outros. Após a apreciação e comentários sobre as imagens observadas, foram convidadas a imaginar uma casa inusitada, maluca, ou que não existisse, para representar por meio de um desenho de imaginação¹¹. O resultado dessa proposta teve desenhos como os apresentados na Figura 14: casa assustada, casa barco e casa buraco, de crianças do primeiro, quinto e terceiro ano respectivamente.

Figura 14: Desenho de casas diferentes criadas pelas crianças, 2019.



Fonte: Arquivo pessoal da professora, 2019.

¹¹ O desenho de imaginação “trabalha muito com a fantasia, o faz de conta, o lúdico, e nesse tipo de desenho tudo é permitido.” (CURITIBA, 2011, p. 74).

Outra proposta apresentada às crianças foi a apreciação de imagens de casas pintadas por artistas como Alfredo Volpi, Van Gogh, entre outros. Foram incluídas, entre as imagens de artistas, fotografias de casas do bairro, cidade e de outras cidades e países, fazendo-se assim uma ampliação visual sobre o tema e realizando a ampliação cultural ao se discutir as diferentes possibilidades de moradias, como iglus, palafitas, ocas, casas de container, entre outras.

O trabalho desenvolvido com os temas árvores e casas refletiu nas produções das crianças, que passaram a representar tais elementos de diferentes formas, o que permitiu compreender que os conhecimentos apreendidos são incluídos em seu repertório de imagens e podem ser integrados no percurso desenhista.

Considerações finais

O trabalho com desenho é importante e deve fazer parte do currículo escolar em todas as etapas educativas. Com essa breve análise, foi possível verificar que as crianças apresentam em seu repertório de desenhos imagens “recebidas”, conforme evidenciado por Vianna (2012); porém, percebeu-se que o percurso desenhista pode ser influenciado e potencializado por experiências propostas pelos professores.

A busca pelas formas, mediada pela professora, contribuiu para que as crianças avançassem em seu percurso desenhista, revelou que as propostas de apreciação de imagens, ampliação visual e cultural, experimentação de diferentes técnicas de desenho, materiais e suportes aprimoraram a ação desenhista e possibilitaram o desenvolvimento de um percurso criativo e inovador a partir de experiências pedagógicas organizadas pela professora.

Considerando que “a aprendizagem ocorre a partir da assimilação ativa do aprendiz sobre os objetos de conhecimento, cuja fonte principal é a produção sócio-histórica de conhecimento nas distintas culturas, ou seja, na produção cultural contemporânea e histórica.” (IAVELBERG, 2003, p. 55), ficou evidente que o papel do professor enquanto mediador de aprendizagens e provocador de novas possibilidades é indispensável para o desenvolvimento do percurso gráfico das crianças, que se sentiram motivadas a pesquisar possibilidades e a utilizar diferentes materiais, indo além do que já sabiam ou conheciam sobre desenho. Sendo possível assim, concordar que “em um mundo dominado por dispositivos visuais e tecnologias da representação (as artes visuais atuam como tais), nossa finalidade educativa deveria ser facilitar experiências reflexivas críticas.” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 25).

Ficou evidente que apreciar a própria produção e as dos colegas e discutir sobre elas, comparando a produção de diferentes artistas e das imagens apresentadas nas mídias e no cotidiano, contribuiriam para a ampliação do processo reflexivo sobre as produções em diferentes tempos e contextos, pois, “[...] ver e refletir sobre os próprios desenhos e os dos colegas, assim como ver e

refletir sobre desenhos de pessoas que fazem ou fizeram desenhos, colabora para o desenvolvimento artístico e cultural de cada aluno, oferecendo a ele mais oportunidades de participação social.” (IAVELBERG, 2017, p. 83).

Com a breve experiência realizada foi possível concordar com Iavelberg (2017, p. 102), pois, “a criança desenha mergulhada em um meio ambiente onde já existem imagens que, queiramos ou não, exercem influência em sua ação gráfica”, sendo assim, fica evidente que o contexto em que a criança está inserida, suas experiências visuais e todas as formas de ampliação cultural podem refletir na sua produção artística. Portanto, o “ler desenhos de produtores de arte de vários momentos da história também ajuda o aluno a perceber e observar de que forma o desenho se transformou com o tempo, e que eles revelam a época e o estilo de quem os produziu.” (IAVELBERG, 2017, p. 75).

O objetivo da proposta pedagógica foi orientar o percurso desenhista, alimentando e ampliando o repertório das crianças, porém, de acordo com o que sugere Iavelberg (2017, p. 72), “preservando as qualidades expressivas e construtivas dos desenhistas enquanto protagonistas de suas criações, usando conceitos de desenho contemporâneo.” (IAVELBERG, 2017, p. 72). Além disso, o trabalho pelo viés estético, partiu da ideia de que “a regra a ser seguida aqui não deve ser o embelezamento da vida, mas a reelaboração criativa da realidade, isto é, uma elaboração das coisas e do próprio movimento delas, que iluminará e elevará as vivências cotidianas ao nível das criativas.” (VIGOTSKI, 2003, 239), o que a análise do percurso desenvolvido pelas crianças demonstrou na prática.

Foi notável como a forma de orientar o desenho interfere no resultado, sendo assim, todas as ampliações, conceitos, visualizações e demais atividades propostas contribuíram para enriquecer o percurso desenhista, pois, a criança:

[...] recebe alimento para sua produção desenhista em aulas em que o professor faz contato com o universo dos desenhos por intermédio de reproduções, de originais; contato com desenho de artistas em diversas formas de conexões, pesquisas em bibliotecas, na internet, visitas a espaços culturais, passeios em espaços da cidade (IAVELBERG, 2017, p. 83).

Para que não se acredite que desenhar é uma “questão de dom”, restrita a poucos, mas que se trata na verdade de uma linguagem importante e indispensável, “que todos podem aprender a realizar com orientação didática adequada.” (IAVELBERG, 2017, p. 11). Após essa investigação fica a questão: E o desenho autoral é possível? A criança pode, em seu percurso desenhista, desenvolver uma poética pessoal influenciada pelo que vivenciou e experienciou?

As inquietações sobre a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento de um percurso desenhista autoral, por meio do cultivo do desenho e de um planejamento organizado e enriquecido pelos Estudos da Cultura Visual, sugerem a necessidade de aprofundamento e investigação.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Lei n. 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo do ensino fundamental**. Curitiba, 2016a.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo do ensino fundamental: diálogos com a BNCC da secretaria municipal de educação de Curitiba, 1º ao 9º ano. v. IV: linguagens, 2020a**. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/4/pdf/00272966.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano curricular de arte**. Curitiba, 2020b. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/4/pdf/00272797.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano curricular de arte do 1º ao 5º ano**. Curitiba, 2016b.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Faculdade de Educação UFPel, RS, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

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

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Arte e educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

FLAUBERT, G. **Dicionário das ideias feitas**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução de: RODRIGUES, Jussara Haubert. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, F. As pedagogias de cultura visual: fazendo diferença na arte/educação. In: PILLOTTO, S. S. D. e BOHN, L. R. D. (org.). **Arte/Educação: ensinar e aprender no ensino básico**. Joinville: Univille, 2014.

IAVELBERG, R. **Desenho na educação infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

IAVELBERG, R. **O desenho cultivado de criança: prática e formação de educadores**. 2ª ed. Porto Alegre: Zouk, 2017.

IAVELBERG, R. O que muda na história: o desenho da criança ou a cultura didática. In: ESPINOSA, A. M. **30 olhares para o futuro**. São Paulo: Centro de Formação da Escola da Vila, 2010.

IAVELBERG, R.; GRINSPUM, D. Museu, escola: espaços de aprendizagem em artes visuais. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 24., 2014. **Anais**. Ponta Grossa: ConFaeb, 2014.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, L. W. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. Tradução de: CABRAL, Álvaro. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUQUET, G. **O desenho infantil**. Tradução de: AZEVEDO, Maria Teresa Gonçalves de. Porto: Minho, 1969.

MARTINS, R. Imagem, identidade e escola. In: **Revista Salto para o Futuro, Cultura Visual e Escola**, Rio de Janeiro, ano 21, boletim 9, p. 15-21, ago. 2011.

MIMERÓGRAFO. In: **Michaelis**. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=mime%C3%B3grafo>. Acesso em: 18 jan. 2021.

VIANNA, M. L. R. **Desenhando com todos os lados do cérebro: possibilidades de transformação das imagens escolares**. Curitiba: InterSaber, 2012.

VIGOTSKI, L. S. (1930) **Imaginação e criação na infância**. Comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de: PRESTES, Zoia Ribeiro. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. (1921-1924) **Psicologia pedagógica**. Tradução de: SCHILLING, Claudia. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Recebido em: 08 de março de 2021.

Versão corrigida recebida em: 22 de junho de 2021.

Aceito em: 27 de agosto de 2021.

Publicado online em: 11 de março de 2022.

