

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**  
**JOELMA DE FÁTIMA LEAL**

**O DESENHO DA CRIANÇA COMO LEITURA DE MUNDO**

**CURITIBA**  
**2015**

**JOELMA DE FÁTIMA LEAL**

**O DESENHO DA CRIANÇA COMO LEITURA DE MUNDO**

Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de pedagoga.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Ms. Maria Francisca Vilas Boas Leffer.

**CURITIBA**

**2015**

## FOLHA DE APROVAÇÃO

## **AGRADECIMENTOS**

Neste caminho percorrido desde a inscrição no vestibular, até hoje quando estou terminando o curso, agradeço a Deus, ao meu esposo Luiz, que desde o início foi quem me incentivou muito, aos meus pais, Lauro e Diva, aos meus irmãos, Lucas, Jéssica e Maria Carolina, e as minhas amigas e colegas de sala Vanessa, Emelyn e Carla, as quais sempre estiveram ao meu lado nos estágios, na sala de aula realizando trabalhos, e também nas férias quando nos encontrávamos para conversarmos e nos divertirmos juntas, e também aos professores, com sua sabedoria que contribuíram com meu aprendizado e formação. E um agradecimento especial a minha orientadora, professora Maria Francisca Vilas Boas Leffer, pela paciência, disponibilidade e atenção, dispensadas a mim, durante a realização deste trabalho de conclusão de curso.

## EPÍGRAFE

*“O desenho é um pedacinho da alma da criança deitado sobre o papel”*

*Claparéde*

## RESUMO

Este trabalho buscou compreender como se dá a leitura de mundo no desenvolvimento da linguagem gráfica da criança. Sendo assim para esclarecer o assunto, primeiramente buscou-se as bases teóricas clássicas, como Luquet, Piaget, Vygotsky e Lowenfeld. Bem como bases teóricas da contemporaneidade, como Albano, Derdyk e Pillar. De cada autor buscou-se privilegiar suas contribuições, procurando destacar as diferentes abordagens sobre o assunto. Diferenciando-se apenas o autor Luquet, o qual por ser base de todos os outros, fez-se um detalhamento mais específico acerca das suas abordagens. Este trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e a análise realizada mostrou que através do desenho a criança demonstra seu conhecimento sobre o mundo ao seu redor. Quando desenha a criança conta uma história, exterioriza e materializa para o papel aquilo que entende da realidade.

Palavras chave: leitura de mundo; aprendizagem; desenho.

## LISTAS DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| FIGURA 1 - REALISMO FORTUITO INVOLUNTÁRIO..... | 13 |
| FIGURA 2 - REALISMO FORTUITO VOLUNTÁRIO.....   | 14 |
| FIGURA 3 - REALISMO FALHADO.....               | 15 |
| FIGURA 4 - REALISMO INTELECTUAL.....           | 16 |
| FIGURA 5 - NARRAÇÃO GRÁFICA .....              | 17 |
| FIGURA 6 - FASE DO ESQUEMA.....                | 22 |
| FIGURA 7 - ESQUEMATISMO.....                   | 23 |
| FIGURA 8 - NÃO ESQUEMÁTICA.....                | 24 |
| FIGURA 9 - REPRESENTAÇÃO PLÁSTICA.....         | 24 |

## SUMÁRIO

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>8</b>  |
| <b>2</b> | <b>OS TEÓRICOS CLÁSSICOS E OS CONCEITOS DO DESENHO DA CRIANÇA</b> .....                            | <b>10</b> |
| 2.1      | AS TEORIAS DE GEORGES HENRI LUQUET: O DESENHO DA CRIANÇA E SUAS RELAÇÕES SOCIAIS.....              | 10        |
| 2.2      | JEAN PIAGET NAS SUAS TEORIAS BIOLÓGICAS DO PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....             | 18        |
| 2.3      | LEV VYGOTSKI – O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO ANALISADOS NA CONSTRUÇÃO DO DESENHO INFANTIL..... | 21        |
| 2.4      | VIKTOR LOWENFELD - A CRIANÇA E SUA ARTE.....   | 25        |
| <b>3</b> | <b>TEÓRICOS DO DESENHO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE</b> .....                                     | <b>28</b> |
| 3.1      | ANA ANGÉLICA ALBANO - OS CONFLITOS DE UMA PROFESSORA NA CONSTRUÇÃO DO DESENHO .....                | 28        |
| 3.2      | EDITH DERDYK - FORMAS DE PENSAR O DESENHO.....   | 30        |
| 3.3      | ANALICE DUTRA PILLAR - DESENHO E ESCRITA COMO SISTEMAS DE REPRESENTAÇÃO.....                       | 34        |
| <b>4</b> | <b>METODOLOGIA</b> .....   | <b>37</b> |
| 4.1      | ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS PELA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....   | 37        |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | <b>40</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | <b>42</b> |



## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como tema de estudo “O desenho da criança como leitura de mundo”. O questionamento em torno desse tema se deu pela reflexão: Como acontece o processo de construção do desenho da criança na faixa etária de 1 a 10 anos de idade?

O desejo de realizar esta pesquisa se deu a partir do período de estágio na convivência com as crianças da Educação Infantil. Chamou-me a atenção a relevância do desenho nas atividades livres ou mediadas pelo professor. Acreditando, que o desenho é para a criança, um meio de expressar a leitura que ela faz daquilo que percebe do seu meio social e cultural. Ficou determinado que, por questões metodológicas, as idades na faixa etária citadas acima, tendo em vista a sequência lógica da construção gráfica do desenho da criança próxima aos dez anos de idade.

Esta pesquisa trouxe como objetivo geral a proposta de: Compreender o processo de construção do desenho da criança como uma expressão de leitura de mundo; e como objetivo específico analisar as teorias de autores clássicos e contemporâneos acerca o desenvolvimento gráfico da criança.

Quanto à metodologia de pesquisa, teve como proposta a pesquisa bibliográfica, por acreditar que as bases teóricas fundamentam as questões a serem analisadas e levantadas no problema.

O trabalho apresenta as teorias de autores clássicos, como: Georges-Henri Luquet (1969), sendo este considerado o precursor acerca do desenho infantil, o qual apresenta as fases do desenvolvimento gráfico da criança (realismo fortuito, realismo falhado, realismo intelectual e realismo visual), e a forma espontânea do desenhar da criança. Apenas como uma observação, o livro com as teorias de Luquet é de edição portuguesa, por isso traz grafia da língua falada em Portugal. Jean Piaget (1993) vai apresentar as relações espaciais elementares e o espaço gráfico, através dos 3 estádios (I – incapacidade sintética, II – realismo intelectual e III – realismo visual); Vygotsky (2009), apresenta o desenho da criança e suas fases (fase dos esquemas, esquemático- formalista, realista e imagem plástica), e também a influência que o meio exerce nas representações gráficas das crianças; Lowenfeld

(1954), apresentando sua contribuição para a estimulação da criação espontânea da criança, na visão escolanovista.

Na terceira parte apresenta a teoria de autores da contemporaneidade, como Albano (2013), relatando sua experiência sobre o desenho com professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, além da redescoberta do seu próprio desenho juntamente com seus alunos; Derdyk (1994), e sua análise do desenho através dos conteúdos emocionais, perceptivos e gráficos; e Pillar (1996), que entende o desenho como uma construção e interpretação do objeto pela criança.

Na quarta parte é apresentada a metodologia com os resultados obtidos por meio da análise das bases teóricas acima relatadas.

E na quinta parte estão as considerações finais.

## 2 OS TEÓRICOS CLÁSSICOS E OS CONCEITOS DO DESENHO DA CRIANÇA

### 2.1 AS TEORIAS DE GEORGES HENRI LUQUET: O DESENHO DA CRIANÇA E SUAS RELAÇÕES SOCIAIS

Georges-Henri Luquet (1876-1965), educador francês, apresenta sua pesquisa realizada entre os anos de 1910 e 1913 quando defendeu sua tese de doutorado, estudando os desenhos de sua filha Simone. Prolongando seus estudos sobre o desenho da criança, até 1930. Para Luquet (1969, p.15), “a criança desenha para se divertir. O desenho é para ela um jogo como quaisquer outros e que se intercala entre eles”. Jogo esse que se interrompe por um longo tempo ou não, por vezes o motivo dessa interrupção se deve a insatisfação com as primeiras tentativas de desenhar. Para esse autor: “o desenho ou a actividade gráfica compõe-se de dois elementos: a acção de desenhar em geral e a execução de um desenho determinado”. (LUQUET, 1969, p. 21). O boneco, representando a figura humana, é o mais repetido, porém, entende-se que o conjunto de representações da criança não se restringe a isso. Ao observar mais atentamente os desenhos das crianças encontramos uma variedade considerável de criaturas e elementos, além de cenas da natureza, da família, desenhos de histórias baseadas na realidade ou a imaginação. (LUQUET, 1969).

Muito embora a criança mantenha em seus desenhos certa maneira única de expressar-se, ela vai, “representar tudo o que faz parte de sua experiência, tudo que está aberto à sua percepção. [...] O repertório gráfico da criança, assim como a sua experiência visual, está condicionado pelo meio onde vive”. (LUQUET, 1969, p. 22).

Luquet (1969) esclarece que “o desenho é uma íntima ligação do psíquico e do moral”, e ao desenhar um objeto, o que se apresenta são uma extensão e a revelação da representação mental da criança sobre o objeto que estava presente na sua mente. Esses desenhos segundo este autor, têm interferência de fatores sugestivos, que são:

[...] influência das circunstâncias exteriores. Entre estas, convém pôr de parte o pedido que pode ser dirigido à criança por qualquer pessoa para que faça desenho determinado [...] associação de ideias. O traçado de um desenho, a que chamaremos de desenho evocador, e acompanhado da ideia mais ou menos consciente do objecto correspondente [...] automatismo gráfico: parece-se com a associação de ideias, porque nos

dois casos há um desenho evocado consecutivo a um desenho evocador. Mas aqui os dois desenhos representam o mesmo objecto; não se intercala, portanto, nenhuma ideia entre a representação correspondente ao desenho evocador e a que sugere a intenção que subsiste em estado inconsciente no espírito do sujeito e que se manifesta de facto pelo traçado correspondente; o desenho evocador é reproduzido maquinalmente em vários exemplares (p. 23; 29; 30; 31, 32).

Sobre a interpretação que o desenho recebe da criança após sua concepção ou no exato momento em que o está construindo, Luquet (1969) nos esclarece que:

A intenção era apenas o prolongamento de uma ideia que a criança tinha no espírito no momento de começar o traçado; do mesmo modo a interpretação deve-se a uma ideia que tem no espírito enquanto executa esse traçado, ao qual dá o nome. O caso mais normal é aquele em que esta ideia é a mesma que, sob a forma de intenção, sugeriu o desenho e que a própria execução deste contribuiu para manter no espírito. Mas não é o único caso, porque a observação revela que o facto inesperado de uma criança dá frequentemente a um desenho executado ou em vias de execução uma interpretação diferente da sua intenção primitiva (p. 37).

Outra interferência que os desenhos infantis sofrem além da interpretação e da intenção é a mobilidade de espírito, que segundo Luquet (1969)

é um dos traços característicos e unanimemente reconhecidos da psicologia infantil. Se a criança tem uma memória extraordinariamente fiel no sentido de que a recordação dos factos passado há bastante tempo pode despertar no seu espírito com uma nitidez perfeita, num outro sentido é essencialmente esquecida: vive no instante actual sem o sistematizar com os momentos mesmo imediatamente anteriores. É o que explica a adição a certos desenhos de pormenores inconciliáveis com o conjunto: no momento em que os traça, a criança esqueceu a intenção do seu desenho. Compreende-se que em virtude desta mobilidade de espírito, a criança, como já vimos exemplos, esquece a sua intenção durante a execução do desenho correspondente, por vezes mesmo antes de o traçar (p.41).

Existe ainda outra tendência que a criança apresenta em seus desenhos, a qual Luquet (1969) chama de tipo,

onde a representação que uma determinada criança dá de um mesmo objecto ou motivo através da sucessão dos seus desenhos, apresenta uma evolução gradual. Como toda evolução, também esta é resultante de dois factores: um elemento de estabilidade, a que chamaremos de conservação do tipo, e um elemento de modificação, a que daremos o nome de modificação do tipo. A conservação do tipo é uma tendência da criança para reproduzir do mesmo modo os desenhos de um mesmo motivo (p. 57)

Já a modificação do tipo, citada acima por Luquet (p. 69), “pode ser produzida não só por novos objetos reais, mas também por modelos ou desenhos de outras pessoas que representam o objecto de outro modo”.

O tipo aqui comentado trata-se da realidade psíquica presente na criança, chamada de modelo interno e Luquet (1969) define como:

A representação do objeto a desenhar, devendo ser traduzida no desenho por linhas que se dirigem à vista, toma necessariamente a forma de uma imagem visual; mas esta imagem nunca é a reprodução servil de qualquer das percepções fornecidas ao desenhador pela observação do objeto ou de um desenho correspondente. É uma refração do objeto a desenhar através do espírito da criança, uma reconstrução original que resulta de uma elaboração muito complicada apesar de sua espontaneidade. O nome de modelo interno é destinado a distinguir claramente do objeto ou modelo propriamente dito da representação mental que traduz o desenho (p.81).

Portanto, mesmo que a criança tenha o objeto a ser reproduzido à sua frente, ela vai desenhar o modelo interno. O objeto será uma alusão, ou seja, os desenhos naturais ou copiados terão os mesmos tipos que os desenhos de memória, cuja característica fundamental é ser de acordo com o realismo intelectual e não visual.

Com relação às cores dos desenhos das crianças há um vasto leque de opiniões. O que se percebe é que cada criança exprime em seus desenhos suas preferências quanto a cor. Luquet nos explica que:

Ao interesse que a criança dá à cor por si mesma, alia-se ao facto de o colorido, num bom número de desenhos, ter um papel puramente decorativo ou ornamental, sem relação com o objeto representado; poderíamos dizer, usando uma expressão infantil, que o colorido é <<para fazer bonito>> (1969, p. 107).

Outro aspecto sobre o desenho infantil a se ressaltar é o fato de que a criança expressa em seus desenhos, formas realistas. Desenhar para a criança é representar alguma coisa, não demonstra muito interesse em representar figuras geométricas, e mesmo quando o faz, trata logo de dar-lhes uma interpretação figurativa. Neste sentido, Luquet atenta para o fato de que:

O desenho infantil é realista pela escolha dos seus motivos e também por seu fim. Poderia parecer a *priori* que o desenho figurativo só poderia ser realista, porque consiste na tradução gráfica dos caracteres visuais do objeto representado. Mas tal conclusão seria precoce. Ao dizer tradução, não se diz forçosamente tradução literal; ela pode ser mais ou menos fiel, não só de facto, consequência do grau de habilidade do desenhador, mas ainda na intenção deste: a que se chama <<as belas inféias>>; e na própria arte ninguém ignora a oposição tradicional nos tratados de estéticas mais elementares entre a tendência realista e a tendência idealista. Não será, portanto, inoportuno estabelecer, segundo os factos, que o desenho infantil é essencial e voluntariamente realista (1969, p.125).

Esse autor nos explica ainda, que o desenho infantil mesmo sendo fundamentalmente realista, pode-se encontrar alguns traços de duas tendências contrárias ao realismo: o esquematismo, que é a simplificação do objeto, em que acontece uma diminuição do número de detalhes repetidos; e o idealismo, que é quando a criança desenha objetos irreais. Porém, ambos ocupam um pequeno espaço no repertório no desenho da criança.

Como já foi citado, o desenho do início ao fim é realista, contudo não preserva as mesmas especificidades durante todo esse período, passa por fases que vão sucedendo uma a outra. E cada uma possui uma característica determinada do realismo.

A primeira dessas fases é o REALISMO FORTUITO. Onde a criança risca o papel meramente por riscar, não tem a intenção de desenhar uma figura. Figura 1. Neste momento, a criança faz os riscos por perceber que estes deixam marcas no papel que antes não estavam ali. Sente prazer em realizar esta ação, tanto que a reinicia indefinidas vezes. (LUQUET, 1969).

Figura 1



Miguel - 2 anos

Realismo Fortuito involuntário

Fonte: <http://rodadeinfancia.blogspot.com.br/2013/07/grafismo-infantil-estagios-do-desenho.html>: Acesso em: 10/06/2015

Figura 2



Miguel - 2 anos e sete meses

Realismo Fortuito voluntário

"Vou desenhar uma minhoca e uma pedra"

Fonte: <http://rodadeinfancia.blogspot.com.br/2013/07/grafismo-infantil-estagios-do-desenho.html>: Acesso em: 10/06/2015

Assim, a criança ao manipular os objetos com suas mãos produz marcas, e ao percebê-las se identifica como autor, compreendendo-a como um produto de sua criação. Despertando na criança a valorização da sua autoestima, fazendo com que ela sinta cada vez mais desejo de produzir novos desenhos, a princípio, esporadicamente, depois intencionalmente.

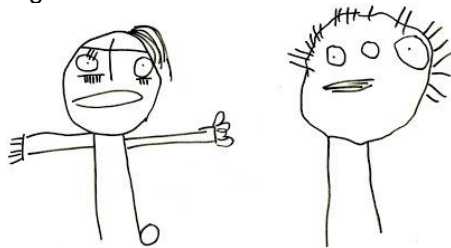
De acordo com Luquet (1969, p.137), pode-se dizer que “uma criança totalmente isolada poderia chegar, assim, à intenção de traçar. Mas, de facto, na maior parte dos casos é induzida pela imitação dos adultos”. Ela observa que os adultos deixam marcas, ao produzirem atividades com as mãos, e buscam imitá-los. Porque através da imitação a criança demonstra para ela própria e para quem faz parte da sua vivência que também consegue realizar as atividades que “pertencem ao mundo dos adultos”, e que para ela ainda não faz sentido. Quando faz os riscos, o faz, tendo a confiança de ter a competência de criar, equiparando-a ao adulto. Demonstrando que já evoluiu. E ao ter consciência da sua “faculdade gráfica”, vai praticá-la espontaneamente, expressando antecipadamente qual desenho vai realizar.

A segunda fase é o REALISMO FALHADO, que para Luquet (1969), esta fase caracteriza-se pela intenção que a criança tem em desenhar o objeto, mas não o faz diante das barreiras que interferem em sua realização, que podem ser físicas ou psíquicas. Neste momento,

A criança não sabe ainda dirigir e limitar os seus movimentos gráficos de modo a dar ao seu traçado o aspecto que quereria, qual um violinista estreante que toca uma nota falsa. Estas deficiências de execução, que se atenuam gradualmente, fazem com que numerosos desenhos, pelo menos entre os primeiros, sejam incompreensíveis, não só pela ausência de explicações do desenhador, mas mesmo depois de tê-las dado (p. 147).

A barreira de ordem psíquica como fala Luquet se apresenta pela instabilidade da atenção infantil. Por um lado ela tem que dedicar-se a pensar no que terá que representar, e por outro, tomar cuidado com os movimentos gráficos. Ação que resultará na representação do objeto pensado. Nesta fase o desenho da criança, apresenta poucos detalhes do objeto real, mesmo tendo consciência desses detalhes, a criança os ignora, e depois os acrescenta em outro desenho realizado logo após.

Figura 3



Camilly 4 anos

Realismo Falhado

Omissão de partes no desenho

Fonte: <http://rodadeinfancia.blogspot.com.br/2013/07/grafismo-infantil-estagios-do-desenho.html>: Acesso: 10/06/2015.

Luquet nos chama a atenção:

Esta imperfeição geral do desenho, característica da fase do realismo falhado, à qual chamaremos de incapacidade sintética, manifesta-se a propósito de diversas relações e em primeiro lugar nas proporções, em muitos desenhos, as dimensões relativas dos diversos elementos não tem nenhuma correspondência com a realidade. É assim que nos desenhos de várias crianças os senhores têm os cabelos mais compridos que as pernas. Esta desproporção pode ser o resultado de causas múltiplas, por exemplo, a imperfeição gráfica, a impotência da criança para interromper os traços no momento desejado. Noutros casos, o espaço disponível do papel fará encurtar certos traços por falta de espaço, ou, pelo contrário, fará alongá-los pelo <<horror ao vazio>>. Muitas vezes, o exagero das dimensões de qualquer parte do desenho é a tradução inconsciente da importância que o desenhador lhe atribui (LUQUET, 1969, p. 150,151).



Esta incapacidade sintética de que fala Luquet, vai diminuindo lentamente à medida que a criança já consegue expressar nos seus desenhos, os detalhes do objeto que está no seu pensamento. Passando então para terceira fase: a do REALISMO INTELECTUAL. Nesta fase o desenho da criança já é completamente realista, porém é um realismo infantil, muito diferente do realismo adulto. Pois:

Para o adulto, um desenho para ser parecido deve ser como a fotografia do objecto: deve reproduzir todos os pormenores visíveis do local donde o objeto é visto e com a forma que eles tomam desse ponto de vista; numa palavra, o objeto deve ser representado em perspectiva. Na concepção infantil, pelo contrário, um desenho, para ser parecido, deve conter todos os elementos reais do objecto, mesmo que os invisíveis, quer do ponto de vista donde é focado, quer de qualquer outro ponto de vista e, por outro lado, deve dar a cada um desses pormenores a sua forma característica, a que exige a exemplaridade (LUQUET, 1969, p.159).

Ainda nesta fase é possível que a criança adicione em seus desenhos a legenda, a qual para Luquet (1969, p. 163), “é em parte porque as vê nos seus livros de estudo, em imagens anteriores e por vezes nos desenhos que executou para os pais”. Luquet esclarece ainda acerca da legenda que o motivo de ela estar presente no desenho da criança, e tão somente uma qualidade a mais, um componente do objeto, e não no sentido de explicar qual objeto está desenhado.

Figura 4



Fabio- 5 anos

Realismo Intelectual

Fonte: <http://rodadeinfancia.blogspot.com.br/2013/07/grafismo-infantil-estagios-do-desenho.html>: Acesso em: 10/06/2015

Ao se apropriar do realismo intelectual, a criança passa então, para o REALISMO VISUAL. Fase em que seus desenhos reproduzem o objeto de forma totalmente realista.

Esta transição geralmente acontece entre os 8 e os 9 anos de idade

Onde as crianças passam a aplicar à sua obra a faculdade crítica que ela já possuía, mas que não usava. Então, verificando por experiências repetidas a insuficiência irremediável, do realismo intelectual, condena-o como modo de representação gráfica. De facto, as declarações verbais de várias crianças confirmam que elas optam deliberadamente pelo realismo visual, considerando-o aliás como o único e verdadeiro realismo. Por exemplo, muitas crianças desenham um só olho num rosto de perfil explicam que é assim porque o outro não se vê e, na própria ocasião, voltam a folha para indicar onde ele se encontra efectivamente (LUQUET, 1969, p. 188, 189).

Existe outra forma de desenho, a qual difere-se dos outros por reproduzir cenas que contam uma história. Nas palavras de Luquet:

A experiência visual apresenta, ao lado desses quadros estáticos ou instantâneos, espetáculos dinâmicos ou variáveis, constituídos por uma sucessão de momentos, em que cada um se parece com o precedente em alguns dos seus elementos e difere dele noutros. Ao desenho de um espetáculo desse género, que o representa por traços como uma narração o descreve com palavras, daremos o nome de narração gráfica (1969, p. 195).

Figura 5



Érica – 9 anos

Fonte: [http://cursohumanidadesdibujoinfantiliuam.blogspot.com.br/2013/03/paloma-juan-garcia\\_21.html](http://cursohumanidadesdibujoinfantiliuam.blogspot.com.br/2013/03/paloma-juan-garcia_21.html): Acesso: 10/06/2015.

Ainda acerca da narração gráfica Luquet (1969, p. 195) nos explica que:

O problema que deve resolver a narração gráfica é, pois, traduzir para um desenho, em que todos os elementos são simultâneos e imutáveis, um espetáculo em que certos elementos se mudam e outros continuam fixos, por outras palavras, em que momentos sucessivos têm entre si uma relação de continuidade. Este problema tem três soluções, sendo duas adoptadas tanto pela criança como pelo adulto e a terceira unicamente pela criança. A primeira consiste em escolher entre os diferentes momentos da acção ou episódio da história, um deles considerado como o mais importante e como símbolo do conjunto. Por esta razão damos a este primeiro modo de narração gráfica o nome de tipo simbólico [...] O segundo modo de narração gráfica difere do precedente porque a história é representada não por uma única imagem que simboliza a totalidade, mas por várias, cada uma das quais representa um desses momentos e forma um todo completo que se basta a si próprio como representação do episódio correspondente, como a

imagem única do tipo simbólico. É o processo empregado por imagens de Epinal; por isso lhe chamaremos tipo de Epinal. [...] ele reúne elementos que pertenciam objectivamente a momentos diferentes ou, em termos mais exatos, que, de fato, apenas poderiam ser vistos sucessivamente. Assim, designaremos esse tipo pelo nome de tipo sucessivo (LUQUET, 1969, p. 199).

Para complementar, Luquet, diz que:

Pela seriedade com que se aplica aos seus desenhos, pelas faculdades que emprega, a criança forja, se assim pode dizer, seu organismo psíquico. Considerando agora as operações mentais que contribuem particularmente para o desenho infantil, verifica-se primeiro que a observação aguda e espontaneamente atenta que testemunha o realismo está de acordo com as condições da existência, porque, para se adaptar ao meio e dominá-lo, é evidentemente preciso ter adquirido dele um conhecimento tão pormenorizado quanto possível (LUQUET, 1969, p. 221).

Das teorias de Georges Henri Luquet às teorias biológicas de Jean Piaget.

## 2.2 JEAN PIAGET NAS SUAS TEORIAS BIOLÓGICAS DO PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Ao interpretar o desenho infantil, Piaget o faz a partir do que chama “dos três grandes estádios”, os quais o autor do livro “*O desenho Infantil*”, Luquet (1969) os definiu como: INCAPACIDADE SINTÉTICA, realismo intelectual e realismo visual, que é a fase onde a criança já suplantou o estado da ingênua garatuja, e já tem a intenção de desenhar formas.

Veamos o Estádio I de Piaget: “incapacidade sintética” (situado entre 3 e 4 anos), para melhor entendimento este autor, se utiliza de um exemplo, citado por Luquet (1969), quando um menino de 3 anos e 6 meses, desenha um homem da seguinte maneira: uma enorme cabeça, à qual acrescentou duas linhas (braços), mais duas outras linhas (pernas) e um pequeno tronco sem analogia com as distintas partes. A cabeça é representada por dois olhos, um nariz e uma boca, só que esta, posiciona-se acima do nariz. Acerca desse desenho, Piaget nos explica que

O desenho é uma representação, isto é, supõe a construção de uma imagem bem distinta da percepção, e nada prova as relações que a percepção correspondente testemunha. Vendo um nariz acima de uma boca, o sujeito pode muito bem, quando procura evocar tais elementos, e não mais percebê-los, inverter a ordem por ausência não só de habilidade gráfica ou de atenção, mas ainda, e, sobretudo, dos instrumentos necessários para reconstruir essa ordem segundo a dimensão vertical. Sem dúvida, o desenho é algumas vezes mais complexo do que a imagem visual puramente interior (PIAGET, 1993, p. 63).

Ainda acerca da INCAPACIDADE SINTÉTICA, Piaget nos esclarece que:

O nível de incapacidade sintética apresenta o grande interesse de constituir uma representação do espaço que negligencia as relações euclidianas (proporções e distâncias) e as projetivas (perspectivas com projeções e secções) e que apenas têm início na construção das relações topológicas, sem conseguir dominá-las quando se trata de figuras complexas (PIAGET, 1993, p. 64).

A seguir as relações topológicas de:

1. [...]“vizinhança”, que constitui sem dúvida, a relação mais elementar do espaço, é claro que ela intervém em todo desenho que ultrapassa a simples garatuja e que, na figuração de um rosto, por exemplo, as diversas partes desenhadas são vizinhas umas das outras ao invés de dispersadas nos quatro cantos da folha de papel. Mas numa figura complexa, tal como precisamente a representação de um homem, se a vizinhança é respeitada nas grandes linhas, não o é, de forma alguma, no detalhe: juntar os braços e as pernas à cabeça, quando o tronco é figurado em outro lugar [...]
2. [...] “separação” também intervém, evidentemente, na medida em que os elementos desenhados são distinguidos uns dos outros. [...]
3. (...) ordem (que, veremos, constituem a síntese das relações de vizinhança e de separação) apenas tenham início nesse nível, e isso tudo ainda mais para os pares de termos, há falta de coordenação e é esta que exprime precisamente a “incapacidade sintética” do desenho: inversão das relações de esquerda e direita (rabo do cão e da cabeça num cão de perfil), acima e embaixo (boca, nariz e olhos invertidos) ou na frente e atrás. [...]
- 4 . [...] envolvimento são acentuadas de maneira mais clara quando se trata de figura simples (veremos, na seção II, o exemplo para pequenos círculos figurados no interior, no exterior ou no limite das curvas fechadas), mas dão lugar a constantes erros em figuras complexas: olhos fora do rosto, botões ao lado da cabeça ou do corpo [...]
- 5 . [...] de continuidade e de descontinuidade são marcadas nas grandes linhas, elas permanecem bem diferentes, nas figuras complexas, do que ulteriormente. Um dos caracteres da incapacidade sintética é, com efeito, precisamente a simples justaposição dos elementos, em oposição à sua ligação contínua: um cavaleiro permanecerá suspenso acima de seu cavalo, um chapéu acima de uma cabeça, etc (PIAGET, 1993, p. 65).

O Estádio II segundo Piaget: o REALISMO INTELECTUAL no seu apoio às teorias de Luquet (situado entre 5 e 6 anos), uma fase do desenvolvimento gráfico, a criança vai se prender por um longo tempo em uma maneira única de desenhar. Seu desenho vai conter todos os detalhes que não se vê do objeto. Portanto para Piaget,

A questão não é mais, em consequência, atribuir, a esse segundo nível, os caracteres da representação espacial gráfica unicamente à inabilidade técnica ou a “falta de atenção”. Estamos em presença, ao contrário, de um esquema em parte intencional e seguramente sistemático e durável (1993, p. 66).

Ainda sobre o REALISMO INTELECTUAL, Piaget (1993) escreve que este trata de uma forma de representação espacial, onde as relações euclidianas<sup>1</sup> e projetivas<sup>2</sup> se iniciam, ainda com formato desconexo em suas analogias, porém as relações topológicas<sup>3</sup> já se apresentam em todas as figuras, com domínio total sobre as novas relações.

No que diz respeito às relações projetivas e euclidianas, por terem seu início neste II período, elas aceitam, como diz Piaget (1993), o caráter elástico e deformável dos objetos, apresentando em um único desenho, uma combinação incompatível (um automóvel visto de frente, mas desenhado num plano horizontal e suas rodas achatadas nos lados, e uma extensão do todo, para que possam ser visualizadas ao mesmo tempo. Essa forma de representação do desenho (achatamento), vai desaparecer entre os 7 e 8 anos.

Estádio III: REALISMO VISUAL (situado entre 8 e 9 anos), nesta idade, surge geralmente o desenho representando o objeto tal qual ele é, nas palavras de Piaget (1993, p. 68), “uma forma de desenho preocupado simultaneamente com perspectivas, proporções e medidas ou distâncias”.

Neste sentido,

---

<sup>1</sup> Relações euclidianas – são percebidas nas retas, ângulos, círculos, quadrados e outras figuras geométricas, sem medidas ou proporções precisas. A partir dos 8-9 anos aparece a conservação simultânea das perspectivas, das proporções, medidas e distâncias.

<sup>2</sup> Relações projetivas é que permitem a coordenação dos objetos entre si. Noções que envolvem as relações projetivas: direita/esquerda/frente/trás/em cima/embaixo e ao lado. Aos 9-10 anos as relações projetivas e as relações euclidianas surgem juntas.

<sup>3</sup> Relações topológicas – nesse espaço é adquirido relações de vizinhança, separação, ordem, sucessão intuitivamente.

O realismo visual mostra, por suas próprias diferenças com o realismo intelectual, a natureza das relações projetivas e euclidianas, em oposição às relações topológicas. Estas procedem progressivamente e permanecem ligadas à figura considerada como um todo sem relação com as outras. As relações projetivas, ao contrário, determinam e conservam as posições reais das figuras, umas em relação às outras (e isto diferentemente da “mistura de pontos de vista”, dos pseudo-achatamentos, próprias do estágio anterior) e as relações euclidianas determinam e conservam suas distâncias recíprocas (coordenadas). Trata-se, pois, nos dois casos, de sistemas de conjunto em oposição à construção progressiva (PIAGET, p. 68).

Das teorias biológicas de Jean Piaget, às teorias sociointeracionistas de VYGOTSKY

### 2.3 LEV VYGOTSKY – O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO ANALISADO NA CONSTRUÇÃO DO DESENHO INFANTIL

Ao analisar o desenho da criança, Vygotsky (2009, p. 96), o faz a partir da “etapa em que a criança começa a desenhar no sentido pleno da palavra”, a qual é definida como “fase do esquema”.

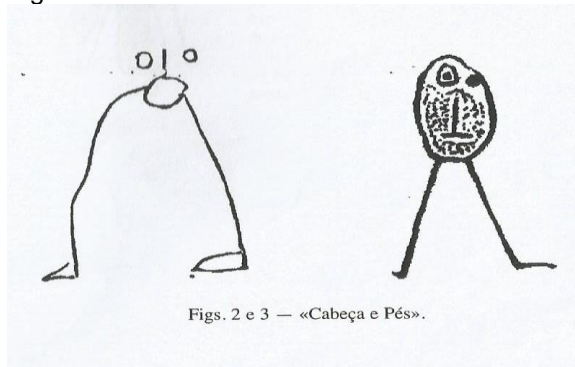
Esta fase caracteriza-se por desenhos das formas humanas, representados apenas por cabeça e pés, e muito raramente braços e corpo. Entendendo a criança estar completo seu desenho da figura humana, desta maneira. Para entendimento acerca desta fase, Vygotsky (2009, p. 96) cita o questionamento de Ricci<sup>4</sup> que “nas suas investigações sobre os desenhos infantis, perguntou em certa ocasião a uma criança que estava a pintar um desses <<cabeça e pés>>:

- Então, o teu desenho só tem pés e cabeça?
- Claro – replicou a criança – é o que lhe chega para ver, andar e passear”.

---

<sup>4</sup> Ricci, Corrado (1970) - Escritor e crítico de arte, nascido em Ravenna 18 de abril de 1858.

Figura 6



Fonte: “A imaginação e a arte na Infância”, Vigotski (2009, p.113).

Outra característica marcante desta fase do ESQUEMATISMO é o fato das crianças ao realizarem seus desenhos, os fazem de memória, não se utilizando de um modelo, mesmo que este esteja ao seu alcance visual. Para melhor compreensão Vygotsky apresenta um exemplo:

Uma vez, um psicólogo pediu a uma criança que pintasse a sua mãe que estava sentada junto a ele, e comprovou que a criança pintava a mãe sem olhar para ela uma só vez. Além da simples observação, a análise do desenho descobre facilmente que as crianças desenhavam de memória. Desenhavam o que já sabem acerca das coisas, o que nelas lhes parece mais importante, mas de maneira nenhuma o que vêem ou o que, por conseguinte, imaginam das coisas (VYGOTSKYI, 2009, p.97).

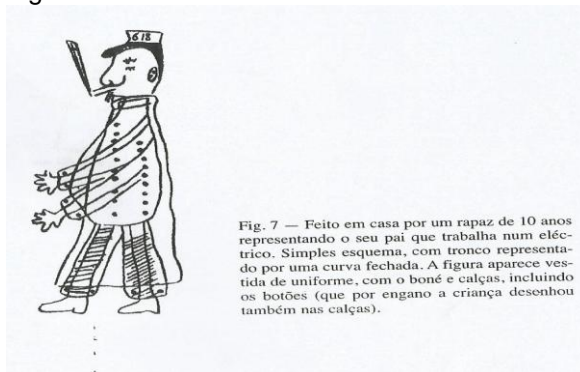
Existem ainda outros dois fatores que definem bem esta fase do ESQUEMATISMO, um deles é o desenho radiografado, que segundo Vygotsky (2009.p 97), é “quando as crianças desenhavam homens vestidos, costumavam pintar-lhe as pernas por de baixo da roupa, pernas que, evidentemente, não vêem”. O outro fator “é a arbitrariedade e a licença do desenho infantil”, ou seja, o tamanho desproporcional de certas partes do corpo ou ainda braços e pernas que saem diretamente da cabeça.

Ainda sobre essa fase cabe ressaltar que, a criança representa no seu desenho somente o que julga ser indispensável para expressar o objeto real, deixando de lado vários detalhes, mas não por não ter conhecimento desses detalhes. O que ocorre, segundo Vygotsky, é que ao desenhar as crianças apelam para as enumerações (descrições narrativas gráficas). Como se estivessem falando sobre o objeto desenhado.

Na fase que se sucede a criança além das representações radiográficas, passa a incluir em seus desenhos forma e linha. Portanto, seu desenho já tem similaridade com o objeto real. Como nos explica Vygotsky:

Este segundo estágio não se diferencia bruscamente do primeiro, mas caracteriza-se por uma quantidade muito maior de pormenores, a busca de uma maior semelhança na disposição das diferentes partes do objecto: deixamos de encontrar omissões tão notáveis como a falta de tronco, e o conjunto do desenho aproxima-se já do aspecto efectivo da imagem (VYGOTSKY, 2009, p. 99).

Figura 7



Fonte: “A imaginação e a arte na Infância”. Vygotsky (2009, p.115).

Na terceira fase, a NÃO ESQUEMÁTICA, o desenho da criança já se apresenta praticamente igual ao objeto representado, a não ser, como escreve Vygotsky (2009, p.101) pela “violação da proporcionalidade e das medidas, o desenho das crianças torna-se realista: as crianças reflectem aquilo que vêem transmitindo a postura, o movimento, e tendo em conta o ponto de vista do observador, enquanto já nada resta do esquema”.



Figura 8

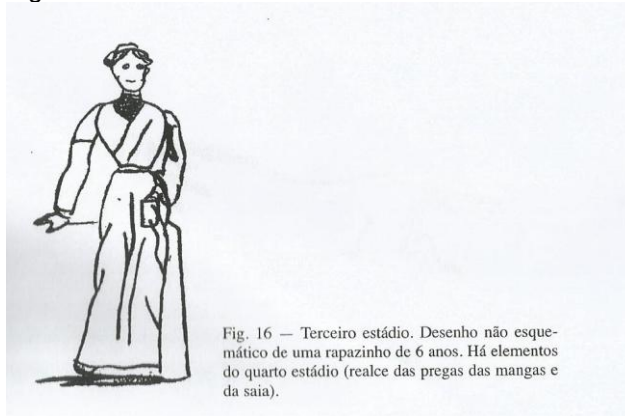


Fig. 16 — Terceiro estágio. Desenho não esquemático de uma rapazinha de 6 anos. Há elementos do quarto estágio (realce das pregas das mangas e da saia).

Fonte: “A imaginação e a arte na Infância”. Vygotsky (2009, p. 118).

Já na quarta fase, a da REPRESENTAÇÃO PLÁSTICA, a criança passa a desenhar a figura humana ou a de animais tal qual ela os vê.

Figura 9

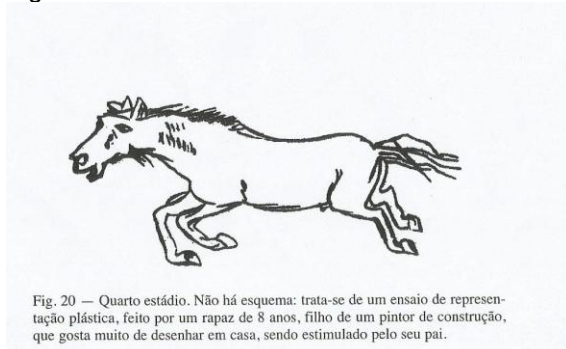


Fig. 20 — Quarto estágio. Não há esquema: trata-se de um ensaio de representação plástica, feito por um rapaz de 8 anos, filho de um pintor de construção, que gosta muito de desenhar em casa, sendo estimulado pelo seu pai.

Fonte: “A imaginação e a arte na Infância”, Vigotski (200, p. 120).

Avaliando essas quatro fases que a criança passa, para chegar ao desenvolvimento pleno do desenho, o que se pensa a princípio, é que seria mais simples a criança desenhar segundo o modelo, porém Vygotsky (2009, p.103) nos explica que “as experiências e observações realizadas provam que desenhar o que se vê, dar a imagem real do objecto, é o nível mais elevado e mais aperfeiçoado no processo do desenvolvimento do desenho infantil”.

Vygotsky cita ainda estudos realizados por Bakushinsky<sup>5</sup>, os quais aventuraram-se a explicar esses acontecimentos

Dizendo que no primeiro estágio do seu desenvolvimento, a criança concentra a sua percepção, sobretudo em orientar-se no mundo que a rodeia. As percepções <<dinâmico táteis>>, ligadas à orientação da criança primam sobre as percepções visuais (VYGOTSKY, 2009, p. 102).

<sup>5</sup> Anatoly Bakushinsky, historiador da arte, de nacionalidade russa.

Portanto,

A direção principal da evolução das crianças corresponde ao facto de o papel da visão na assimilação do mundo começar a crescer passando de uma situação subordinada a posição dominante, e então o próprio aparelho <<dinâmico tátil>> do comportamento da criança passa a subordinar-se ao aparelho visual. No período de transição observa-se a luta entre dois princípios contrapostos do comportamento infantil, luta que desemboca na plena vitória do princípio puramente visual na percepção do mundo (VYGOTSKY, 2009, p. 103).

De Vygotsky a Viktor Lowenfeld com suas teorias escolanovista.

## 2.4 VIKTOR LOWENFELD - A CRIANÇA E SUA ARTE

Para Lowenfeld (1954, p. 39) a manifestação artística da criança deve ser instigada, beneficiando assim seu “desenvolvimento, sua flexibilidade e sua capacidade de adaptações a novas situações”. A manifestação artística da criança é tão somente uma bibliografia de sua individualidade.

Portanto, dar à criança a liberdade de se manifestar artisticamente, é dar a ela a oportunidade de tornar-se um ser humano feliz.

Neste sentido, afirma Lowenfeld:

O que é básico em qualquer expressão de arte é a experiência subjacente. Sem essa tentativa não pode existir a expressão. E essas experiências podem ser encontradas em toda parte. Captá-las, desenvolver a sensibilidade para elas e “capitalizá-las” são privilégios das crianças e dos artistas. Dar-lhes o necessário impulso é uma das tarefas mais importantes na criação e educação de uma criança (1954, p. 39).

Todos os conhecimentos artísticos que adquirimos, são realizados através dos nossos sentidos - ver, ouvir, sentir, tocar. Atualmente, recebemos muitas informações ao mesmo tempo, nossa vida tornou-se um intenso ir e vir, que raramente temos tempo para observarmos o mundo e suas preciosidades. Portanto, Lowenfeld (1954, p. 40), nos esclarece que se quiser que as crianças, despertem

sua sensibilidade deve-se fazer “tudo quanto pudermos fazer para estimular a criança no uso dos seus olhos, ouvidos, dedos e do corpo inteiro servirá para enriquecer sua reserva de experiência e ajudará em sua expressão artística”.

Lowenfeld (1954, p. 41) nos explica que os desenhos infantis não representam exatamente o que as crianças observam. Tomemos Joãozinho, citado no texto como exemplo, que ao desenhar seu pai, desenha sua cabeça e seus pés. Não por desconhecimento das outras partes que compõem o corpo de seu pai. Mas, desenha apenas o que sua inteligência julga importar naquele instante.

Afirma esse autor que:

É necessário, portanto, que tornemos as relações de Joãozinho mais sensíveis em relação a seu pai, facilitando-lhe alguns contatos mais íntimos e mais bem definidos. Por exemplo, o pai pode levantar o menino em seus braços e, então, Joãozinho sentirá como suas mãos o seguram com firmeza. A próxima vez que desenhar, certamente incluirá as mãos do pai, as quais se tornaram importante para ele (LOWENFELD, 1954, p. 41).

O mais perfeito apoio que uma criança poderá receber com relação a manifestação artística é um ambiente onde sejam privilegiadas as relações sensitivas com os objetos e com o meio. Mencionar a sensação que sente ao tocar determinados objetos, ao ouvir sons dizendo se são suaves ou não, para a criança, se constituem em estímulos, orientando-a nas suas criações artísticas. Do contrário iremos nos deparar com crianças que dirão não posso desenhar. E aí? Qual atitude tomar diante desta situação? (LOWENFELD, 1954).

Para Lowenfeld,

Uma criança que diz: “não posso desenhar”, demonstra estar inibida na expressão espontânea e criadora de suas experiências. Com muita frequência, estamos inclinados a crer que essa frase constitua uma indicação da falta de habilidade ou de capacidade para representar “corretamente” as coisas. A prova de que isto não é verdade reside no fato de não possuírem as crianças um padrão externo de expressão correta.” Uma vez que todas elas se expressem de modo diverso, de acordo com suas diferenças individuais, não se pode falar em “certo” ou “errado”. Se a criança não consegue expressar-se, alguma coisa aconteceu deve ter interferido em sua autoconfiança (1954, p. 43).

Lowenfeld nos explica que isto acontece geralmente por 3 razões:

A mais comum é a intervenção dos adultos, a qual se manifesta por meio de críticas erradas. Dizem à criança que seu desenho não se parece real, ou “não é bastante bom”, ou, então procuram “ensiná-la a desenhar”. Como a criança não está apta a justificar-se perante tais críticas, refugia-se numa atitude descompromissada e declara: “Não posso desenhar”. A segunda causa, freqüentemente observada, consiste na incapacidade da criança em lembrar todos os atributos dos objetos que tenciona representar; pode também dar-se o caso de que ela nada tenha em mente naquele momento. A terceira pode residir no fato que as crianças se condicionam ou acostumam aos métodos de copiar ou decalcar e, quando lhes faltam esse apoio sentem-se incapazes de produzir qualquer coisa de modo independente (1954, p. 43).

Lowenfeld (1954, p.46) nos diz “que é muito mais fácil e também mais belo, quando a vocação da criança nasce, naturalmente”. O que nos leva a compreensão de que estimular a criança, proporcionando a ela todo tipo de experiência e conhecimento, possibilitara seu pleno desenvolvimento.

Após essas apresentações das teorias clássicas e seus autores, passaremos aos autores contemporâneos e suas discussões sobre o desenho da criança.

### 3 TEÓRICOS DO DESENHO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE

#### 3.1 ANA ANGÉLICA ALBANO - OS CONFLITOS DE UMA PROFESSORA NA CONSTRUÇÃO DO DESENHO

Albano neste seu livro nos leva a fazer uma reflexão sobre a nossa relação com o desenho, através da sua experiência como professora na procura de seu próprio desenho. Para tanto

É preciso, em primeiro lugar, aceitar o desajeitamento, assumir não saber e começar de novo. E então ser capaz de arriscar, de entrar no jogo e se deixar contagiar pelo prazer da brincadeira com os traços, as formas e as cores. Reaprender a ver, a se espantar com o que vê... (ALBANO, 2013, p.79).

A procura do desenho aqui se refere, ao fato de que na maioria das vezes o professor não “sabe desenhar” e, partindo disto, não poderá entender o desenho de seus alunos. A autora relata que “foram experiências que me possibilitaram, hoje, afirmar a necessidade primordial de que o educador seja educado se se pretende alguma mudança na educação das crianças” (ALBANO, p. 81).

Através de suas experiências essa autora nos explica que “acreditava que podia ajudar as crianças a conservar o que ela já havia perdido”, e que sua “Faculdade de Artes Plásticas a habilitou a ser professora, porém não a ajudou a encontrar seu próprio traço”. E em sua relação diária com as crianças pode verificar que

Que o desenho, de início uma linguagem viva, ia aos poucos desaparecendo. Mas também me sentia impotente para ajudá-los, na medida em que eu própria não tinha reencontrado o meu. Percebia que de nada adiantava as propostas mais abertas se dentro de mim mesma o espaço de criação não estava aberto. E as crianças percebem quando algo está inadequado, percebem muito bem o que é verdadeiro e o que não é (ALBANO, 2013, p. 82).

Para alcançar seu objetivo de “compreender” como se dava o processo de desenvolvimento gráfico na criança, Albano procurou auxílio na Psicologia, e esta procura, a induziu a não só uma “reflexão sobre o sistema escolar” como em seus efeitos, em um “sistema maior que é a sociedade”. E foi durante uma parceria com o professor de música sobre “variação” (é o procedimento de composição que consiste

em modificar uma melodia em seus aspectos secundários, sem, contudo, desfigurar o tema original), com os alunos do 5º ano, que nasceu então a ideia de utilizá-la no desenho. Portanto,

Esta atividade me indicou um ponto de partida para recomeçar minha própria atividade com o desenho. E comecei buscando objetos para desenhar e ia variando até me distanciar daquele objeto e criar o meu. O contato com o lápis me trouxe de volta o antigo prazer de brincar com as cores, e daí se seguiu um trabalho paciente em busca do meu próprio traço (ALBANO, 2013, p.83).

Importa ainda relatar a experiência de Albano, na “orientação do desenvolvimento das atividades de artes visuais e teatro com crianças”, com professoras de educação infantil e do ensino fundamental, conduzindo-as a encontrar seu “próprio desenho”. Para tanto

O trabalho se desenvolveu em dois níveis: um encontro mensal com todas as professoras para uma atividade de criação, e uma entrevista individual para discussão e planejamento do trabalho com as crianças. Nestas entrevistas nascia algumas vezes um trabalho conjunto que realizávamos em dupla (a professora e eu) com as crianças. Algumas vezes, também, eu frequentava as aulas delas apenas como observadora e em seguida discutíamos as nossas observações (ALBANO, 2013, p. 91).

Nos encontros “a proposta básica” era a vivência das atividades que as professoras realizavam em sala de aula com os alunos, para que compreendessem suas “próprias relações com os materiais”, de forma a expandir seus conhecimentos. Albano (2013, p. 92), cita que:

algumas professoras estavam bastante identificadas com os desenhos mimeografados e sentiam-se sem função quando não propunham modelos às crianças. Chegaram a verbalizar que se sentiam inúteis se as crianças fizessem seus próprios trabalhos. Entretanto, no decorrer dos encontros, pouco a pouco as professoras compreenderam justamente o oposto, pois a diversidade dos desenhos dos alunos estabeleciam mais trabalho para o professor, devido “a solicitação para observar” cada atividade.

Outro relato de Albano demonstra a relevância do seu trabalho junto aos professores, nesta “recuperação do ser poético”,

Durante 3 anos ouvi de uma professora que ela não entendia porque não devia dar desenhos prontos aos seus alunos. Até que um dia, numa

atividade em que trabalhávamos com papéis coloridos de diversas espessuras, percebi que ela estava bastante envolvida criando uma flor. Quando terminou, estava muito entusiasmada, e disse que era a primeira vez, que se sentia tão satisfeita com um trabalho que realizava com suas próprias mãos. Foi só então que entendeu que dando uma flor pronta, estava impedindo que seus alunos sentissem a mesma alegria (ALBANO, 2013, p. 99).

Na próxima seção Derdyk apresenta suas contribuições sobre as formas de pensar o desenho.

### 3.2 EDITH DERDYK - FORMAS DE PENSAR O DESENHO

#### Segundo Derdyk

O desenho infantil é objeto de estudo por parte de psicólogos, pedagogos, artistas, educadores. Existem mil teorias e interpretações a respeito da produção gráfica infantil assim como vários enfoques possíveis quando ela é analisada, seja pelo aspecto revelador da natureza emocional e psíquica da criança, seja pela análise da linguagem gráfica tomada em seu aspecto puramente formal ou simbólico, seja pela utilização do desenho na aplicação de testes de inteligência ou até mesmo pela capacidade de o desenho demonstrar o desenvolvimento mental da criança (DERDYK, 1994, p. 48).

Como as “formas e métodos” de avaliar o desenho da criança, são muitas, Derdyk (1994, p. 49) nos diz que “faz-se extremamente necessária, tanto para o adulto quanto para a criança, a inter-relação entre uma educação vivencial – a prática do sensível – e uma educação visando o desenvolvimento da inteligência – a prática do conceito”. Isso, para que não se cometa erros frente aos desenhos que ao adulto são incompreensíveis, desconsiderando então a linguagem gráfica infantil ali contida.

Portanto, para compreendermos este mundo da criança e seu desenho, há que se unir as teorias e as nossas próprias experiências, pois

Não dá para falarmos de processo sem nunca termos passado por ele. A possibilidade de nos relacionarmos sensível e integralmente com o universo gráfico infantil vai se concretizar na medida em que o adulto reconhecer em si a capacidade de exercer o ato criativo (DERDYK, 1994, p. 49).

Pela forma dinâmica em que é construído o desenho infantil, as anotações de Derdyk (1994, p. 50), se realizam por meio de “uma visão processual e orgânica do desenvolvimento gráfico da criança. Este é cheio de idas e vindas, não ocorrendo de forma linear e ascendente, principalmente por se tratar de processo”. Portanto, esta autora os analisa pelos “conteúdos (emocional, perceptivo e gráfico)” e não pela idade cronológica da criança.

As alterações de ordem “física, psíquica emocional”, estimulam a criança a permanecer em alerta para com o meio em que vive, como escreve Derdyk (1994, p. 51), “o desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca: intercambiar, comunicar”. Ou seja, a criança deseja demonstrar seu eu, e o faz através de seus desenhos.

Segundo Derdyk:

A criança projeta no desenho seu esquema corporal, deseja ver a sua própria imagem refletida no espelho do papel. Os traços, os rabiscos, as garatujas estão ali, à mostra, escondendo os índices de uma realidade psíquica não imediatamente acessível, exibindo uma atividade profunda do inconsciente. Existe uma vontade de representação como também existe uma necessidade de trazer à tona desejos interiores, comunicados, impulsos, emoções e sentimentos (1994, p. 51).

Assim, o desenho infantil tem como característica a expressão verdadeira, a criança não concebe em seus rabiscos algo que não esteja sentindo.

Para Derdyk

A garatuja não é simplesmente uma atividade sensório-motora, descomprometida e ininteligível. Atrás desta aparente “inutilidade” contida no ato de rabiscar estão latentes os segredos existenciais, confidências emotivas, necessidades de comunicação (1994, p. 52).

Por meio do desenho a criança demonstra sua capacidade de criar, faz várias tentativas de entender o que está a sua volta, quer seja através de fantasias, de comparações ou suposições, como escreve Derdyk (1994 p. 54),

ela reconstrói suas hipóteses e desenvolve a sua capacidade intelectual e projetiva, principalmente quando existem possibilidades e condições físicas, emocionais e intelectuais para elaborar estas ‘teorias’ sob forma de atividades expressivas.



A princípio, a criança faz a garatuja sem nenhuma intenção, nem tem compreensão de onde está saindo aqueles rabiscos, mas ao perceber, que sua mão em conjunto com o lápis produzem marcas no papel, passa a fazê-lo intencionalmente. (DERDYK, 1994).

Esta autora explica que:

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

A criança é todo movimento, e quando se põe a desenhar seu corpo está totalmente presente nesta atividade. Neste sentido

Mesmo sendo indecifráveis para nós, seus rabiscos provêm de uma intensa atividade do imaginário. O corpo inteiro está presente nesta ação, concentrado na pontinha do lápis. Esta funciona como ponte de ligação entre o corpo e o papel. A ponta do instrumento é uma entidade sensível, capaz de registrar todo e qualquer impulso do sistema nervoso, motor e biológico. A pontinha é o instrumento medidor da manifestação física e vivencial da criança, espelho de sua ebulição interna, tal como o sismógrafo, que mede os movimentos interiores da Terra (DERDYK, 1994, p. 63).

Ao chegar neste momento a criança passa a olhar seus riscos e associá-los com o que vê, e com o que é guardado em sua lembrança. Derdyk (1994, p. 68) nos explica que o que acontece neste momento é

uma intensa operação mental envolvendo a capacidade de associar, relacionar, combinar, identificar, sintetizar, nomear. Suas associações são processadas ora por “analogia visual”, ora por “analogia intelectual”, manifestando uma agilização de seus conteúdos formais.

Já a noção de tempo e de espaço da criança é completamente diferente do adulto. O mundo está ao seu redor e a posição dos objetos, das paisagens, dos animais e pessoas são representadas segundo o grau de importância que tem para a criança, portanto, o seu desenho não representa as coisas tal como elas estão dispostas. Pois, segundo Derdyk (1994, p. 78), “o espaço emocional traz para bem perto ou leva para bem longe os objetos dotados de afeto, independentemente de

sua real posição física. O espaço emocional dita as hierarquias afetivas através da dimensão das formas”.

Observa Derdyk que outro momento de grande relevância no desenho da criança é surgimento do círculo:

O aparecimento do círculo é o aparecimento da forma fechada. É o objeto, é o corpo. Algo permanente que se distingue do todo, nascendo uma relação subliminar entre figura e fundo. A criança tem uma percepção inata das formas, mas seu sistema fisiológico precisa estar maduro para tal conhecimento (1994, p. 90).

Essa autora traz o entendimento de que se estabelece a partir do surgimento do círculo uma nova etapa, em que a criança passa a ter noção de dentro/fora, aberto/fechado, eu/outro.

Quando acontece a conquista da fala, o ato de desenhar ganha uma nova perspectiva, a criança passa a dar explicações acerca do objeto que desenhou no papel.

Para Derdyk

A interpretação verbal que a criança realiza ao ver ou fazer seu desenho muitas vezes se transforma em “estória”. Às vezes é pura constatação, em outras, é atribuição de valor. O signo visual é aberto, contém um feixe grande de possíveis significações. E, de repente, tal forma configurada pode significar num primeiro momento uma casa, passando imediatamente a ser um foguete e, dali a instantes, pode se transformar numa montanha. Muitas vezes, a interpretação verbal efetuada pela criança é mais rica e criativa que o próprio desenho, sendo este o suporte da fala, da narração verbal (1994, p.95).

Ao adentrar no mundo da alfabetização, a criança quase que automaticamente, vai atenuar sua forma de se expressar através do desenho, pois a escrita demanda um grande domínio motor. Segundo Derdyk (1994, p. 103),

a aprendizagem da escrita canaliza a descarga energética e expressiva da atitude gráfica que o desenho carrega para uma noção regulada de controle técnico na utilização do instrumento. A manifestação gráfica fica à margem.

Portanto, como nos explica Derdyk, é o encaminhamento que a escola vai dar em relação à escrita, é que vai definir a continuidade ou não da expressão gráfica da criança.

Na próxima seção Analice Dutra Pillar apresenta seu estudo sobre o desenho e a escrita como sistemas de representação.

### 3.3 ANALICE DUTRA PILLAR - DESENHO E ESCRITA COMO SISTEMAS DE REPRESENTAÇÃO

Segundo Pillar (1996, p. 33), “entende-se por desenho o trabalho gráfico da criança que não é resultado de uma cópia, mas da construção e da interpretação do objeto pelo sujeito”. Ou seja, a criança ao desenhar, o faz segundo o seu entendimento.

Essa autora, ao escrever sobre o desenho da criança, o faz delineando-os em quatro estilos fundamentais: Primeiramente, considera-se que o aprendizado da criança vai ocorrer através das “experiências”, e fica a cargo da “inteligência” armazenar as informações recebidas do meio, para formar então o “conhecimento”.

Neste sentido Pillar (1996, p. 33), diz que

pode-se considerar que o sujeito é moldado pelo meio, de fora para dentro, ou seja, que o conhecimento se imprime nele, através de hábitos adquiridos, sem nenhuma atividade organizadora por parte do sujeito. Nesta concepção, o meio desempenha um papel fundamental na aquisição de conhecimentos. Conforme Piaget esta linha teórica considera “a experiência como algo que se impõe por si mesma, sem que o sujeito tenha de organizá-la, isto é, como se ela fosse impressa diretamente no organismo sem que uma atividade do sujeito seja necessária à sua constituição”.

Neste ponto de vista, então desenhar consiste nos registros de elementos que vão se associando às experiências de certas situações e formando o conhecimento.

Já na segunda concepção do desenho da criança, este aparece como algo que já lhe pertence, e que o meio não vai alterar no resultado final, desta forma a criança vai desenhar “o que sente, o que pensa, o que conhece do objeto e não o que vê”.

Desta forma Pillar (1994, p. 34), nos esclarece que

pode-se explicar a aquisição de conhecimentos como algo inerente à criança: ela nasce com potencialidades e resta-lhe desenvolvê-las. Tal concepção crê que a construção de conhecimentos independe do meio. Diz Piaget que esta linha teórica explica “a inteligência pela própria inteligência, isto é, supõe a existência de uma atividade estruturada desde o começo e

que se aplica diretamente a conteúdos cada vez mais ricos e mais complexos”. Desse modo, o conhecimento resulta da atividade inata da inteligência, a qual é tida como um mecanismo dado e acabado desde o início da vida orgânica.

Vimos que nessa linha de pensamento há uma excelência da inteligência sobre o meio. Por isso, como disse a autora, a criança desenha o que sente, o que pensa, o que conhece do objeto e não o que vê.

Na terceira concepção, o desenho da criança acontece segundo as suas “percepções” a respeito do objeto. Para Pillar (1994, p. 35),

a construção de conhecimentos pode ser explicada como proveniente da percepção de totalidades estruturadas desde o início do ato perceptivo, sob uma ‘forma’. Desse modo, tudo que a criança aprende passou pela percepção, pelos sentidos. Em relação a essa concepção Piaget diz que “a ideia central da Teoria da Forma é que os sistemas mentais jamais se constituíram pela síntese ou associação de elementos dados no estado isolado antes de sua reunião, mas consistem sempre de totalidades organizadas desde o início sob uma ‘forma’ ou estrutura de conjunto”. [...] Dentro desta abordagem, a linguagem gráfico-plástica é o resultado da percepção da criança. A criança desenha o que vê nos objetos, se seu desenho é uma invenção de configurações para representar o objeto a partir de suas características estruturais globais. Nesta linha de pensamento, a representação provém de conceitos perceptivos.

Na quarta concepção, o desenho é para a criança uma “construção do conhecimento”, o seu agir sobre e com o mundo, é que vai capacitá-la para o aprendizado, ela não “nasce sabendo desenhar. Ela aprende a desenhar. Neste sentido,

Pode-se conceber a aquisição de conhecimentos como fruto da interação da criança com o objeto. O conhecimento, então, não é impresso pelo meio no sujeito, nem é uma estruturação interna do sujeito na sua troca com o objeto. Assim, segundo a teoria construtivista ou interacionista de Piaget, a origem do conhecimento está na ação do sujeito, através da coordenação de seus esquemas motores, com o objeto, ou seja, na interação sujeito-objeto. Logo o conhecimento é construído não pela exposição da criança ao meio, mas pela ação, pela atividade do sujeito sobre o objeto a conhecer de modo a decompô-lo e a recompô-lo para aprendê-lo. [...] Como se pode observar, o que o sujeito percebe em relação ao objeto depende dos esquemas mentais que ele possui naquele momento. (PILLAR, 1994, p. 37).

Assim, segundo essa autora, a criança não vai desenhar daquilo que vê no objeto, mas o que suas estruturas mentais o possibilitarem que veja. Nesse sentido

a criança vai interpretar o mundo, no lugar de encontrar o mundo diretamente. Então, o conhecimento resulta da interpretação e representação.

Pillar (1994, p. 40), acredita que esta última abordagem, baseada no construtivismo, retrata todo o seu trabalho em relação ao desenho da criança, pois, “concebe a construção de conhecimento no desenho como fruto da atividade da criança e a linguagem gráfico-plástica como um sistema de representação a ser reconstruído pelo sujeito ao se apropriar desse objeto de conhecimento”.

Na próxima seção será apresentada a metodologia com análise dos dados obtidos pela pesquisa bibliográfica.

## 4 METODOLOGIA

Esta pesquisa quanto a abordagem é qualitativa. E quanto aos procedimentos o presente trabalho foi elaborado por meio da pesquisa bibliográfica. Acerca da referida pesquisa Fonseca nos explica que

A pesquisa bibliográfica é feita a partir de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meio de escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 37).

### 4.1 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS PELA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

De acordo com os autores estudados, por meio do desenho, a criança expressa o que conhece no mundo que a cerca. Suas formas de se expressar variam de acordo com sua idade e com a estimulação que recebem da família, dos educadores e da sociedade.

Passada a fase da garatuja, se inicia a fase do desenho propriamente dito, onde cada desenho é único, expressando aquilo que a criança já conhece do seu mundo social e cultural. Faz, portanto, uma leitura sobre o mundo, representando no papel seus sentimentos, suas emoções e seus conhecimentos.

Portanto, o desenho infantil, uma atividade lúdica, se traduz em um importante aliado no processo de desenvolvimento da criança, colaborando com a representação simbólica, desenvolvimento motor e emocional e capacidades cognitivas.

No decorrer do trabalho cada autor citado contribui para o esclarecimento do desenho infantil, iniciando por Luquet (1969), um autor que é a base para todos os outros, explica cada fase da criança e seu desenho, detalhando as formas que a criança utiliza para realizá-lo. Esse autor destaca a incapacidade sintética que engloba o realismo fortuito e realismo falhado, em que o desenho da criança

apresenta como característica principal a desproporção das partes do corpo representadas. Já no realismo intelectual a criança desenha aquilo que pensa do objeto, depois, o realismo visual, quando prevalece o desenho do objeto tal qual se vê.

Piaget (1993), apresentando também cada fase, porém delimitando a idade e as relações de espaço construídas pelas crianças que se estabelecem a partir do desenho.

Vygotsky (2009) dispõe o desenho infantil em quatro “estádios” demonstrando a evolução da criança e nos levando a refletir com sua frase “seria de esperar que fosse mais fácil à criança desenhando o que vê do que fazê-lo de memória, mas as experiências e observações realizadas provam que desenhando o que se vê, dar a imagem real do objecto, é o nível mais elevado e mais aperfeiçoado no processo do desenvolvimento infantil; nível que poucas crianças alcançaram. Como explicar tudo isso?”.

Lowenfeld (1954) apresenta as contribuições de como estimular a atividade artística da criança, o que fazer quando elas dizem “não posso desenhando”.

Albano (2013) apresenta o seu relato das experiências que teve com professoras, buscando primeiro a educação do educador sobre o desenho, proporcionando um contato das professoras com o seu próprio desenho, para que depois compreendessem o desenho da criança.

Derdyk (1994), e suas contribuições acerca das formas e métodos na compreensão do desenvolvimento gráfico infantil, considerando os parâmetros sociais, culturais, psicológicos e pedagógicos. E para finalizar Pillar (1996), que escreve sobre o desenho infantil a partir das linhas de abordagem, onde destaca a abordagem construtivista, por esta, conceber a construção de conhecimentos no desenho como fruto da atividade da criança e a linguagem gráfico-plástica como um sistema de representação a ser reconstruído pelo sujeito ao se apropriar desse objeto de conhecimento.

Após a leitura e análise destes autores, na busca de compreender como se dá o desenvolvimento gráfico da criança, o que resultou foi o entendimento de que passada a fase da garatuja, se inicia a fase do desenho propriamente dito, onde cada desenho é único, conta sobre o que a criança já conhece do seu mundo social e cultural. A criança faz, portanto uma leitura sobre o mundo, representando no

papel seus sentimentos, suas emoções e seus conhecimentos, e apresenta por meio desses desenhos sua compreensão daquilo que a rodeia.

E para que esta leitura de mundo proporcione à criança melhores possibilidades na sua construção de conhecimento, se faz importante a estimulação, seja ela no ambiente familiar ou no ambiente escolar. Ficando a cargo dos pais, professores e da escola a responsabilidade pela promoção de oportunidades para desenhar, incentivando a liberdade para criar.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda é comum, encontrarmos pessoas que entendem ser o desenho apenas uma prática escolar nas aulas de artes para a criança entreter-se, e que ele nada influencia no seu desenvolvimento. Porém, por meio desta pesquisa compreendeu-se que o ato de desenhar envolve as estruturas cognitivas, motoras e leitura de mundo com conteúdo e significado.

Diante dos dados obtidos pela pesquisa bibliográfica tornou-se possível estabelecer a relação do desenho infantil com o processo de desenvolvimento da criança, esclarecendo através das fases, etapas e estágios como ocorre este complexo e ao mesmo tempo fascinante momento pelo qual todas as crianças passam.

Ainda sobre a realização deste trabalho, entendo ser importante esclarecer sobre a questão de trazer os autores clássicos e contemporâneos. Minha intenção não foi de fazer uma comparação entre o passado e o presente, mas sim apresentar suas contribuições, pois são de extrema relevância, e se configuram em base de toda a teoria contemporânea.

Mas ao final, todas as dificuldades contribuíram para o aprimoramento do meu conhecimento e para a realização deste trabalho acerca do questionamento: Como se dá o processo de construção do desenho no desenvolvimento da criança na faixa etária de 1 a 10 anos de idade. Analisando as teorias de autores clássicos e contemporâneos acerca do desenvolvimento gráfico da criança, todos colaboraram para compreensão do processo de construção do desenho da criança como uma expressão de leitura de mundo. A criança faz, portanto uma leitura sobre o mundo, representando no papel seus sentimentos, suas emoções e seus conhecimentos, e apresenta por meio desses desenhos sua compreensão daquilo que a rodeia.

Por fim, entendo ter realizado o propósito deste trabalho, que era de buscar nas bases teóricas a compreensão acerca do processo do desenvolvimento gráfico da criança como leitura de mundo.

Neste sentido, o que ficou evidenciado, é a extrema relevância da estimulação que a criança deverá receber por parte dos pais, dos professores, da escola, além da necessidade de um maior conhecimento acerca das influências do desenho no desenvolvimento dessa criança por parte de todos os envolvidos em sua

educação, beneficiando-a cada vez mais. Importante ressaltar que no caso dos professores, eles deverão ser capacitados para que possam atuar como mediador na construção do desenvolvimento gráfico infantil. Pois, quanto mais conhecimento estiver à disposição da criança, maior será a sua capacidade de se expressar, e de agir sobre o mundo, respeitando é claro, seu ritmo e seu tempo, para que seu desenvolvimento seja pleno.

## REFERÊNCIAS

- ALBANO, Ana Angélica. **O espaço do desenho**: a educação do educador. 16 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013;
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. 2 ed. São Paulo: Scipione,1994;
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. (Série Educação a Distância). Disponível em: <  
<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> >. Acesso em: 15 jun. 2015.
- LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou,1954.
- LUQUET, G. H. **O desenho infantil**. Porto: Companhia Editora do Minho,1969.
- PIAGET, Jean. **A representação do espaço da criança**/Jean Piaget, Bärbel Inhelder: trad. (de) Bernardina Machado de Albuquerque. – Porto Alegre: Artes Médicas,1993.
- PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como formas de representação**. Porto Alegre: Artes Médicas,1996;
- VYGOTSKY, Lev. **A Imaginação e a Arte na Infância**. Lisboa: Relógio D'água Editores, 2009.