



ARTIGO

**5**

DO DESENHO  
DE PALAVRAS À  
PALAVRA DO  
DESENHO

**Ricardo Ottoni Vaz Japiassu**

### Resumo

O artigo expõe a evolutiva do grafismo infantil segundo a perspectiva da psicologia sócio-histórica e apresenta uma proposta terminológica original para a etapização do desenvolvimento gráfico-plástico infantil. Discute ainda a problemática relativa à formação do professor em arte-ensino na educação infantil e séries iniciais da escolarização

### Palavras-chave

Arte infantil, educação infantil, ensino de arte, formação de professores, psicologia sócio-histórica

### Abstract

The article exposes a historical-cultural and psychological approach to child's art and proposes an original taxonomy to its developmental features. It also presents some problems related to art-teaching on Brazilian training teachers' programs today.

### Key-words

Child art, children education, arts teaching, teacher training, cultural historical psychology

**Ricardo Ottoni V. Japiassu**

**Doutor em Educação e mestre em Artes pela USP, licenciado e bacharel em Teatro pela UFBA.**

Seria totalmente injusto pensar que todas as possibilidades criadoras das crianças se limitam exclusivamente às artes. Lamentavelmente, a educação tradicional, que tem mantido as crianças alijadas do trabalho, fez com que elas manifestassem e fomentassem sua capacidade criadora preferencialmente na esfera artística.

Vygotsky (1982)

### Artes e formação de professores

A problemática relativa ao ensino das artes no país, hoje, põe em xeque a formação de professores oferecida nas *licenciaturas em arte* (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), nos  *cursos de pedagogia*, em *escolas normais superiores*, *habilitações para o magistério no ensino médio* e em *programas para o aperfeiçoamento em serviço do educador*.

– Que tipo de (in)formação os profissionais da educação estão tendo para trabalharem com seus alunos, de modo sistemático, as diferentes linguagens artísticas?

– Se a habilitação para o magistério na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental é prerrogativa do pedagogo, por que, nos cursos de pedagogia e de formação de professores, não são oferecidas disciplinas que contemplem a especificidade estética de cada uma das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro)?

– Por que não se busca sinalizar procedimentos metodológicos para o trabalho sistemático na escolarização com cada uma das linguagens artísticas em cursos que têm como objetivo a formação dos profissionais da educação que atuarão nas creches, pré-escolas e séries iniciais do ensino fundamental?

– Se cabe aos artistas, arte-educadores e aos professores de arte (egressos das licenciaturas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) o trabalho pedagógico com as artes na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (1ª à 4ª séries), por que é tão rara a presença desses

profissionais nesses níveis da escolarização básica?

Evitar formular questões como as que são apresentadas acima – ou não procurar respondê-las – revela uma silenciosa orquestração no sentido de “deixar tudo como está pra ver como é que fica”. Portanto busca-se expor aqui um ponto de vista pessoal, em relação a essa problemática.

Entende-se que o professor da educação infantil e das séries iniciais é essencialmente “polivalente” e “generalista”, ou seja, é aquele profissional “licenciado” para realizar a *transposição didática dos conhecimentos de diferentes áreas do saber* em creches, pré-escolas e nas séries iniciais do ensino fundamental (1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> séries).

Ora, não se tem notícia de professores de matemática ou de língua portuguesa, por exemplo, atuando na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. As licenciaturas em Matemática e Língua Portuguesa têm em vista o exercício do magistério da 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e ao longo do ensino médio. O mesmo ocorre com as licenciaturas para o ensino das demais áreas do conhecimento (artes, educação física, ciências naturais, história e geografia)<sup>1</sup>.

Os cursos de pedagogia precisam, do ponto de vista que se defende aqui, assumir a especificidade da formação profissional que se propõem a oferecer criando condições de *igualdade no oferecimento das diretrizes metodológicas para o trabalho pedagógico em todas as áreas de conhecimento*.

Afinal, a *licença para o exercício do magistério na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental é prerrogativa do pedagogo*. Essa licença é o “caroço” da sua *identidade profissional*. Abrir mão disso significa por em risco a existência dos cursos de pedagogia. É necessário, portanto, o compromisso das faculdades de educação para com a elaboração de uma matriz curricular que não comprometa a excelência do ensino de arte que os artistas, arte-educadores e professores de arte brasileiros almejam e têm perseguido historicamente (Japiassu, 2002, 2003).

Só foi possível “encaixar” na matriz curricular dos cursos de pedagogia da Uneb uma única disciplina, de 60 horas, denominada *Arte e Educação*. Resiste ainda aquele entendimento de que o *ensino de arte* deva ser um mosaico condensado das diferentes formas de expressão estética. O fato é que em uma disciplina com apenas 60 horas – e que possui uma ementa

1. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, v. 1 – 3; BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, v. 1 – 10.

que abrange o trabalho com variadas linguagens artísticas – não é possível percorrer, com verticalidade, o vasto universo das várias modalidades estéticas de comunicação e de expressão. Então, este autor prioriza a linguagem das Artes Visuais, “eleita” por ele para ser prioritariamente trabalhada com os futuros professores da educação infantil e das séries iniciais da escolarização, nos cursos conduzidos na educação superior, particularmente em razão de a construção dos processos de representação do desenho e da escrita possuírem, em seus primórdios, uma trajetória comum. É preferível focalizar apenas uma das linguagens artísticas do que “borboletear” de modo superficial e insuficiente pelo vasto universo das artes.

### Por uma estética do grafismo infantil

A estética do grafismo infantil refere-se ao *estudo das condições de produção e dos efeitos da criação gráfico-plástica infantil*. Trata-se de um campo de estudo que busca conhecer as condições materiais de produção das representações gráfico-plásticas infantis e entender o psiquismo da *reação estética* nos “consumidores” dos produtos gerados por essa criação artística, ou seja, entender os mecanismos psicológicos acionados durante a *fruição* e a *apreciação* dos resultados perceptíveis da atividade criadora da criança <sup>2</sup>.

Muitos pedagogos, psicólogos e arte-educadores buscaram melhor conhecer e entender, sob diferentes enfoques, a *estética do grafismo infantil*. Entre eles podemos relacionar, por exemplo, Ana Angélica Albano Moreira, Analice Dutra Pillar, Arno Stern, Celestin Freinet, Esteban Levin, Florence de Méredieu, Georg Kerschensteiner, Jean Piaget, K. Bühler, Herbert Read, Liliane Lurçat, Luquet, Luria, Rolando Valdés Marin, Rhoda Kellogg, Rudolf Arnheim, Schaefer-Simmern, Sueli Ferreira, Victor Lowenfeld, W. Lambert Brittain e Lev Vygotsky.

Esses estudiosos do grafismo infantil, sem exceção, reconhecem haver determinadas fases, etapas ou períodos que são comuns ao sujeito em seu processo de apropriação do desenho enquanto sistema de representação. E, de fato, desde o *rabisco sem intencionalidade de representação* até a *representação gráfico-plástica propriamente dita* podemos claramente

---

2. A *fruição* deve ser entendida como a atividade prazerosa de interação do sujeito com os produtos artístico-culturais a qual se apóia na *percepção* atualizada; já a *apreciação* refere-se à *percepção*, ou seja, a atividade metacognitiva (reflexiva) do sujeito sobre suas *percepções* (atuais e/ou recordadas e/ou imaginadas).

identificar *aspectos visuais invariantes* ao longo do processo de aquisição e de construção do desenho como sistema semiótico de representação por parte da criança.

Evidentemente, o sujeito precisa encontrar-se imerso em um ambiente no qual o lápis e o papel, por exemplo, sejam parte do “*kit de ferramentas*” culturalmente disponibilizado a ele – e em efetivo uso por parte dos membros mais experientes do seu meio social. Esses objetos e seus significados culturais (lápis, papel etc) convidam explicitamente a pessoa a usá-los de um modo muito preciso. O seu significado cultural, portanto, desse ponto de vista, só pode ser efetivamente apropriado através da *participação guiada* do sujeito no meio social no qual ele se encontra imerso. A *participação guiada* se dá basicamente de duas formas: (1) a partir da *observação periférica* dos modos de agir com esses objetos por parte dos membros mais experientes do meio cultural da criança e (2) mediante *instruções explícitas* ao sujeito de como ele deve fazer uso desses objetos. (Rogoff e outros, 1993).

Adiante serão expostos alguns aspectos visuais invariantes que caracterizam as etapas percorridas por sujeitos aconchegados nas culturas letradas ocidentais – e em processo de *participação guiada* nessas sociedades – ao longo da sua “tomada de posse” do desenho enquanto complexo sistema de representação semiótica.

Não se tem notícia – ao menos até aqui – de nenhuma tentativa de unificar, nos estudos nacionais relativos à estética do grafismo infantil, os diferentes termos utilizados pelos pesquisadores da expressão gráfico-plástica da criança. Geralmente, as publicações nacionais que tratam do grafismo infantil costumam tomar emprestada a nomenclatura formulada por um determinado autor – em razão dele ter sido eleito o esteio teórico para penetrar o vasto continente epistemológico dos saberes sobre a expressão psicográfica da criança. Como exemplo, examinem-se os livros de Pillar, 1996, e Moreira, 1984.

Quando não é assim, apresentam-se exposições de diferentes concepções do desenvolvimento gráfico-plástico infantil e de suas terminologias específicas para caracterizar as sucessivas fases da figuração no desenho da criança. Observe-se, por exemplo, Ferreira, 1998.

A nomenclatura que proponho adiante deve servir ao propósito de sintetizar – sem reducionismos – a complexidade dos pontos de vista enredados nas abordagens à *estética do grafismo infantil*. Não se trata de ecletismo, mas, de simplificação. Busco concretizar a seguir a necessária transposição didática do conhecimento já historicamente acumulado na

área – que, a bem da verdade, e isso é sempre bom que se diga, encontra-se “vivo” e em processo contínuo de (co)laboração.

Evidentemente – é claro – a escolha de uma determinada nomenclatura revela muito do lugar de onde nos propomos olhar para o nosso objeto de estudo. Meu pensamento é o de que nenhuma das terminologias disponíveis, no momento, me parecem suficientes para situar o(a) leitor(a) no âmbito dos saberes já historicamente constituídos sobre o grafismo infantil e, ao mesmo tempo, fornecer-lhe acesso à perspectiva da psicologia sócio-histórica e de sua teoria histórico-cultural da atividade/CHAT no exame da criação gráfico-plástica da criança.

A “etapização” do grafismo infantil formulada por Vygotsky, por exemplo, deixa “de fora” todo um período da aquisição do sistema de representação do desenho que me parece de fundamental importância ser levado ao conhecimento do(a) professor(a) de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Somando-se a isso, o que se conhece até aqui, em língua portuguesa, a respeito da “etapização” da expressão psicográfica infantil formulada por Vygotsky resulta de traduções livres – a bem da verdade “traduções da tradução” do russo para o espanhol.

Até a elaboração deste artigo não se tinha notícia do interesse de qualquer editora do país em adquirir os direitos de publicação em língua portuguesa do ensaio psicológico no qual Vygotsky aborda a problemática da construção do sistema semiótico do desenho – publicado em língua espanhola sob o título *La Imaginación y el arte em la infancia*. (Vygotsky, 1982).

Vygotsky, em verdade, não se propõe a investigar ali, de modo sistemático, o processo de apropriação do desenho como processo semiótico. O que ele faz neste livro é: (1) sinalizar a matriz conceitual que deve ser utilizada na (co)laboração de conhecimentos a respeito do grafismo infantil numa perspectiva histórico-cultural e (2) destacar aspectos visuais invariantes do desenho da criança que caracterizam etapas muito nítidas do processo de desenvolvimento do grafismo, discutindo-os.

Apenas no oitavo capítulo de *La imaginación y el arte em la infancia* Vygotsky aborda o grafismo infantil. Seu interesse ali é o desenho enquanto expressão observável da *imaginação criadora* humana. O objetivo do capítulo é essencialmente o de demonstrar a tese da constituição social da *imaginação* enquanto função psicológica culturalmente redimensionada pelo pensamento verbal. (Japiassu, 2001).

Sueli Ferreira esclarece isso muito bem: “a teoria de Vygotsky apresenta um avanço no modo de interpretação do desenho” porque “(1) a figuração reflete o conhecimento da criança; e (2) seu conhecimento, refletido no desenho, é o da sua [da criança] *realidade conceituada*, constituída pelo significado da palavra.” (Ferreira, 1998).

Então, a nomenclatura para os períodos que caracterizam o desenvolvimento do grafismo ou a “etapização” da expressão psicográfica da criança se apresenta a seguir é uma iniciativa pessoal, que traduz uma experiência e um esforço docente no sentido de tentar re(a)presentar uma abordagem ao grafismo infantil que dê conta de estabelecer um elo entre os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural da atividade/CHAT e o relativismo estético pós-moderno – no qual se fundamentam as diretrizes educacionais para a compreensão e o incremento das produções artísticas na contemporaneidade no âmbito da escolarização.

Em resumo, o que se faz a seguir é: (1) (re)significar o conceito de *esquema*<sup>3</sup> apresentado por Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain 1977; (2) tomar emprestados alguns termos da nomenclatura utilizada e formulada originalmente por esses dois psicólogos, Lowenfeld 1954; (3) buscar estabelecer um diálogo entre a nomenclatura que proponho e aquela originalmente utilizada por Vygotsky 1982; e (4) justificar a pertinência dos termos utilizados para caracterizar as etapas do processo de apropriação do sistema do desenho por parte do sujeito. Antes, porém, deve-se apresentar ao leitor a nomenclatura e a “etapização” originalmente formuladas por Vygotsky.

### A evolutiva do grafismo infantil segundo Vygotsky

Sabe-se que o primeiro estudo brasileiro que se referiu à nomenclatura utilizada por Vygotsky para caracterizar as etapas do processo de (co)laboração do desenho como sistema semiótico é o livro *Imaginação e linguagem no desenho da criança*, da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sueli Ferreira 1998, baseado em sua dissertação de mestrado defendida na Unicamp.

Sueli opta, em seu livro, por traduzir as quatro etapas às quais se refere Vygotsky respectivamente por: (1) *Escalão de esquemas*; (2) *Escalão de*

---

3. O uso da palavra *esquema* por Lowenfeld & Brittain difere do uso que Vygotsky faz deste vocábulo em sua proposta terminológica para a caracterização das etapas do grafismo infantil. Adoto o conceito de *esquema* de Lowenfeld & Brittain como ponto de partida para propor a nomenclatura que apresento aqui.

*formalismo e esquematismo; (3) Escalão da representação mais aproximada do real e (4) Escalão da representação propriamente dita.* (Ferreira 1998).

As etapas identificadas por Vygotsky foram denominadas de: (1) **etapa simbólica** – porque, como o próprio Vygotsky diz, “el pequeño artista es mucho más *simbolista* que naturalista;” (2) **etapa simbólico-formalista** – porque neste período já se começa a “sentirse la forma y la línea;” (3) **etapa formalista veraz** (ou formalista-verossímil) – em que passa a existir uma “representación veraz” dos objetos desenhados e (4) **etapa formalista estética** ou **formalista plástica** (ou ainda formalista propriamente dita) – porque neste período já se consegue identificar “la imagen plástica.” (Vygotsky 1982).

Vale a pena lembrar – uma vez mais – que Vygotsky efetua um recorte no desenvolvimento cultural do grafismo infantil desprezando a “pré-história” do desenho. A fase dos rabiscos, garatujas e “da expressão amorfa de elementos gráficos isolados”, Vygotsky 1982, não interessa aos objetivos que ele possui em seu ensaio psicológico. De fato, o desenho – enquanto sistema semiótico – só existe efetivamente após o período dos rabiscos.

No período dos rabiscos (ou das garatujas) certamente não se pode falar de atividade representacional *stricto sensu* por parte da criança. A intenção de Vygotsky no livro é apenas demonstrar as interrelações entre *imaginação criadora* e *criação artística infantil* – conforme elas se apresentam – e elas podem ser observadas ao longo particularmente de três formas de expressão estética na escolarização (Literatura, Teatro e Artes Visuais/Desenho). Vygotsky está a discutir ali a constituição social de uma importante função psíquica cultural: a *imaginação criadora*. Seu objeto de estudo não é o grafismo infantil em si, mas sobretudo as relações entre a *imaginação criadora* e a *criação artística em geral da criança*. O desenvolvimento gráfico-plástico é abordado por Vygotsky muito rapidamente no livro. E só se justifica por ser útil ao seu empenho em demonstrar o modo como a *imaginação criadora* se amplia e adquire um funcionamento qualitativamente superior ao longo do desenvolvimento cultural do sujeito (Japiassu 2001). Verifica-se que a argumentação elaborada por Vygotsky, no capítulo oitavo desse livro, é desenvolvida buscando dialogar com os resultados de pesquisas de estudiosos da expressão psicográfica da criança de sua época (Barnés, Bakushinskii, Büller, Kerschensteiner, Labunskaya&Pestel, Levinstein, Luquens, Pospiélova, Ricci, Sakúlina e Selly). O ensaio traz inclusive um pequeno anexo com a reprodução de aproximadamente duas dezenas de ilustrações coletadas por esses pesquisadores – às quais Vygotsky recorre para demonstrar a

pertinência de sua “etapização”. Os aspectos invariantes do grafismo infantil são demonstrados por ele, por meio de desenhos de variados objetos, figuras humanas e animais elaborados por crianças de condições sociais distintas e de diferentes idades.

A seguir, apresenta-se a caracterização dos períodos que ele identifica ao longo do desenvolvimento da expressão gráfico-plástica infantil – e o que os distingue um do outro:

**Etapa simbólica** (*Escalão de esquemas*) – É a fase dos conhecidos bonecos “cabeça-pés” que representam, de modo resumido, a figura humana. Trata-se da etapa na qual *a visão do sujeito encontra-se totalmente subordinada ao seu aparato dinâmico-táctil*. Esta etapa é descrita por Vygotsky 1982, como o momento em que as crianças desenham os objetos “de memória” sem aparente preocupação com fidelidade à coisa representada. Ou seja: os sujeitos desenham o que já sabem sobre os objetos que buscam representar procurando destacar-lhes apenas os traços que julgam mais importantes. É o período em que a criança “representa de forma simbólica objetos muitos distantes de seu aspecto verdadeiro e real”. Vygotsky explica-nos que a arbitrariedade e a licença do desenho infantil nesta etapa é grande porque “o pequeno artista é muito mais *simbolista* que *naturalista*”. Então, nas representações da pessoa humana, de maneira geral, nesta etapa, constata-se que o sujeito se limita a traçar apenas duas ou três partes do corpo fazendo com que os seus desenhos sejam “mais propriamente enumerações, ou melhor dizendo, relatos gráficos abreviados sobre o objeto que querem representar.” Mas é o período também dos chamados “desenhos-radiografia” (desenhos em que as crianças traçam pessoas vestidas embora mostrando suas pernas sobre a roupa).

**Etapa simbólico-formalista** (*Escalão de formalismo e esquematismo*) – É a etapa na qual já se percebe maior elaboração dos traços e formas no desenho infantil. *A visão e o aparato dinâmico-táctil do sujeito lutam para subjugar um ao outro*. É o período em que a criança começa a sentir necessidade de não se limitar apenas à enumeração dos aspectos concretos do objeto que representa, buscando portanto estabelecer maior número de relações entre o todo representado e suas partes. Há uma espécie de mescla de aspectos “formalistas” e “simbolistas” na representação gráfico-plástica infantil nesta etapa. Constata-se que os desenhos permanecem ainda “simbólicos”, mas, por outro lado, já se pode identificar neles os embriões de uma representação mais realista dos objetos representados. Trata-se de um período que não se distingue facilmente da fase precedente e que se caracteriza por uma quantidade bem maior de detalhes na atividade figurativa da criança. As figuras

representadas assemelham-se bem mais ao aspecto que de fato possuem a olho nu. Há nítido esforço do sujeito em tornar suas representações mais verossímeis. Sobrevivem porém, nesta etapa, os “desenhos-radiografias”.

**Etapa formalista veraz** (*Escalão da representação mais aproximada do real*) – É o período em que o “simbolismo” que se encontrava presente nas representações típicas das duas etapas anteriores definitivamente fenece. *A visão passa a subordinar totalmente o aparato dinâmico-táctil do sujeito.* Nesta fase, as representações gráfico-plásticas são fiéis ao aspecto observável dos objetos representados –, mas a criança ainda não faz uso das técnicas projetivas. Nos desenhos deste período, as convenções realistas – que enfatizam a proporcionalidade e o tamanho dos objetos – são violadas com frequência e, em razão disso, desestabiliza-se toda a plasticidade da figuração.

**Etapa formalista estética ou formalista plástica** (*Escalão da representação propriamente dita*) – Nesta etapa, a plasticidade da figuração é enriquecida e ampliada porque a coordenação viso-motora do sujeito já lhe permite o uso vitorioso das técnicas projetivas e das convenções realistas. Observa-se uma nítida passagem a um novo modo de desenhar. O sujeito não mais se satisfaz com a expressão gráfico-plástica pura e simplesmente (enquanto descarga emocional apenas): ele busca adquirir novos hábitos representacionais, diferentes técnicas gráfico-plásticas e conhecimentos artísticos “profissionais”. O grafismo deixa de ser uma atividade com fim em si mesma e converte-se em trabalho criador.

### A estética do grafismo infantil

Uma vez apresentada a “etapização” do grafismo infantil segundo Vygotsky, passa-se à exposição de um panorama dos períodos que caracterizam o desenvolvimento do desenho como sistema de representação, do modo como julgo adequado à uma intervenção pedagógica tendo em vista a formação de professores para atuarem na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental:

– O **rabisco descontrolado** ou **garatuja descontrolada** – O *rabisco descontrolado* ou *garatuja descontrolada* caracteriza o período de desenvolvimento da coordenação motora fina necessária à manipulação objetal do marcador (lápiz, caneta, pincel etc). As marcas gráfico-plásticas produzidas pelo sujeito sobre o *suporte* (p. ex: folha de papel, parede, chão) são muito mais o resultado do “exercício” da coordenação de ações motoras

(praxias) absolutamente indispensáveis para o uso adequado de variadas ferramentas culturais. A produção gráfico-plástica da criança, nesta etapa, possui uma natureza muito mais expressiva do que semiótica ou simbólica (Figura 1). Ou seja: são as “descargas” motoras incontroladas que geram os rabiscos e “zigue-zagues” no suporte. Nesta fase, é apenas o acaso que leva o sujeito ao traçado, por exemplo, das formas circulares. Traçar um círculo ainda é uma tarefa de difícil solução para a criança neste período. O *destrismo* (uso preferencial da mão direita) e o *sinestrismo* (uso preferencial da mão esquerda) ainda não podem ser claramente identificados. Verifica-se que as marcas geralmente ultrapassam os limites do suporte fornecido ao sujeito (o desenho extrapola as bordas da folha de papel). Observa-se também, em geral, que as marcas inscritas pelo sujeito em variados suportes, nesta fase, são “registradas” ali de tal modo que sugerem que se empregou ou muita “força” no traçado dos rabiscos ou, ao contrário, pouquíssima “pressão” com o marcador sobre o suporte. Costuma-se recomendar para uso das crianças, nesta etapa, marcadores resistentes tais como lápis de carpinteiro, giz de cera, canetas hidrográficas e/ou pincéis grandes e grossos.



Figura 1 – GARATUJA DESCONTROLADA

– O **rabisco controlado** ou **garatuja controlada** – O *rabisco controlado* ou *garatuja controlada* caracteriza maior diferenciação entre as marcas produzidas no suporte por um mesmo sujeito. Constata-se que o “zigue-zague” incontrolado da etapa inicial cede lugar às formas circulares. Isto é: os traçados circulares – anteriormente frutos do acaso – agora são claramente intencionais. Nesta etapa, as formas circulares se repetem frequentemente e vão sendo aperfeiçoadas com base nas praxias (coordenação de ações motoras) já adquiridas pela criança. Observa-se, neste período, dois fenômenos muito curiosos: (1) a *irradiação* ou o desenho de *formas circulares ciliadas* (Figura 3); e (2) uma espécie de *proliferação de círculos justapostos* de diversos tamanhos – como se houvesse a “produção em série” de muitas *bolinhas* (Figura 2). A criança demonstra com nitidez estar em um processo acelerado de *aperfeiçoamento*

*do traçado das formas circulares.* Além disso, revela claramente já conseguir manter suas *marcas dentro dos limites do suporte que lhe foi fornecido.* Em outras palavras: o sujeito nos informa ter adquirido, nesta fase, um maior controle sobre os movimentos da mão. Neste período, as linhas “retas” (traços longos) se multiplicam e são aprimoradas pelo sujeito. *Surgem os primeiros atos gráficos* – a tentativa de representar deliberadamente objetos por meio do grafismo (Levin 1998). Nos primeiros *atos gráficos* tudo ocorre como se a intenção representacional primeira do sujeito fosse “traída” ao longo da execução das marcas – agora “simbólicas” – impressas no suporte. Isso acontece pela dificuldade que o sujeito ainda experimenta em coordenar as ações motoras complexas solicitadas pelo desenvolvimento do processo de representação gráfico-plástica dos objetos. Paralelamente, ao associar as marcas produzidas sobre o suporte a determinados objetos da realidade concreta, a criança começa a “dar nome” ao seu desenho (a dizer quais objetos seu desenho busca representar).

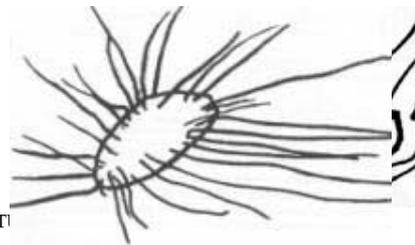


Figura 2 – GARATI  
(Bolinhas)

Figura 3 – IRRADIAÇÃO  
(Formas circulares ciliadas)

– **A representação gráfico-plástica pré-esquemática** – A representação gráfico-plástica “pré-esquemática” equivale ao período denominado por Vygotsky de *etapa simbólica* (escalão de esquemas) e caracteriza a fase em que *não se observam formas gráficas invariantes (esquemas)* para referir um determinado objeto. Sol, nuvens e pássaros, por exemplo, não são representados do mesmo jeito ou por um único *esquema gráfico-plástico* (forma gráfico-plástica invariante) nos sucessivos e diferentes desenhos do sujeito<sup>4</sup>. Verifica-se, nesta etapa, o fenômeno da *justaposição* (Figura 4), isto é, a colocação, lado a lado, de elementos que compõem o objeto representado pela criança sem, aparentemente, existir qualquer relação lógica entre eles. Na representação da figura humana, por exemplo, braços, cabelos, olhos e boca são desenhados ao lado ou “fora” do traçado do corpo. *O grafismo, até então, ato impulsivo converte-se definitivamente em ato gráfico* (Levin 1998). O desenho, neste período, resulta de uma *ação intencional do sujeito*. Isto é: o desenho persegue claramente o objetivo de representar simbolicamente um determinado objeto. *As marcas feitas pela criança sobre o suporte começam a ser planejadas com antecedência em sua mente* – vale dizer, no plano intramental. Verifica-se que, nesta etapa, *as praxias (coordenação de ações motoras) da criança já se encontram bastante desenvolvidas e consolidadas* permitindo-lhe inclusive a *miniaturização das marcas produzidas sobre o suporte*. É a partir desta etapa que se pode iniciar o aprofundamento de estudos da *expressão gráfico-plástica* infantil ou *expressão psicográfica* do sujeito (Marin 1985). Por meio da análise do processo de produção gráfico-plástica do sujeito pode-se examinar, por exemplo, o modo como as crianças representam a realidade social e consegue-se inclusive identificar estágios da construção pessoal da criança concernente à expressão político-ideológica de determinados temas em seus desenhos – e de suas representações sociais. Tais estudos costumam focalizar basicamente três aspectos da atividade representacional gráfico-plástica da criança: (1) sua *dimensão psicomotora* ou *prática*, isto é, o exame do nível de desenvolvimento da coordenação das ações motoras por parte do sujeito; (2) sua *dimensão estética* ou *plástica*, ou seja, a identificação dos princípios estéticos ou gráfico-plásticos utilizados pela criança na construção dos objetos por ela representados; (3) sua *dimensão ideológica* ou *significativa*, quer dizer, a investigação do significado

4. O conceito referido por *esquema* (esquema gráfico-plástico, forma gráfico-plástica invariante) na nomenclatura proposta por Lowenfeld & Brittain difere do sentido dessa palavra na expressão *escalão de esquemas* utilizada por Vygotsky. O *escalão de esquemas* vygotkiano equivale ao que Lowenfeld & Brittain chamam de *etapa pré-esquemática*. Por isso optou-se por utilizar a expressão *etapa simbólica* na tradução da nomenclatura formulada por Vygotsky.

e do sentido de suas comunicações e enunciados por meio do grafismo. (Marin 1985).

Figura 4 – JUSTAPOSIÇÃO

– **A representação gráfico-plástica esquemática** - Este período equivale à *etapa simbólico-formalista* (escalão de formalismo e esquematismo) de Vygotsky. Nesta fase, observa-se a repetição de *esquemas gráficos* (*formas gráfico-plásticas invariantes* ou *esterotipia*) na representação de determinados objetos. A criança “descobre” uma solução gráfica para o desenho de alguns objetos (por exemplo: o “v” para representar o ser humano; o telhado invariavelmente para representar a cobertura das casas; a letra “v” para representar a etc). Determinados *esquemas gráficos* inclusive podem ser utilizados por mais de uma criança revelando a existência de uma cultura gráfica infantil (Figura 6). Nesse caso, os sujeitos apresentam seus pares e com os membros mais experientes dessa “cultura infantil” muitos dos *esquemas* freqüentemente observados no formalismo. Mas, atenção: só se pode afirmar existem *esquemas* quando se arando-se sucessivos desenhos de um mesmo sujeito ou os de determinado grupo de crianças. Evidentemente, não se deve subestimar o poder auto-reprodutivo dessa cultura de *esquemas* nem tampouco a velocidade do seu movimento de expansão e hegemonia no mundo globalizado. A disseminação de *esquemas gráficos* nas sociedades letradas pós-modernas ocidentais pode apresentar-se, à primeira vista, como resultado de uma suposta tendência universal ou “natural” dos seres humanos a um tipo muito preciso de prática gráfico-plástica, levando-nos inclusive a crer que a construção do sistema de representação do desenho pela criança é algo espontâneo, “inato” e “igual” para todos os sujeitos. Então, vale a pena lembrar que os *esquemas* são construtos histórico-culturais, ou seja, são artefatos “não-naturais”. O psicólogo norte-americano Karl Ratner explica muito bem esse fenômeno da “naturalização” (reificação) dos construtos



histórico-culturais quando afirma que “a igualdade psicológica só existe à medida que tenha a sustentação de semelhanças na vida social concreta. *A universalidade sócio-psicológica não é um dado: ela tem que ser construída*” (Ratner 1995). Ainda neste período verifica-se o curioso fenômeno da *transparência* ou *raio-x* (o “desenho-radiográfico” ao qual se refere Vygotsky). Isto é: a revelação de objetos que não seriam visíveis a olho nu por trás de uma superfície opaca (por exemplo: ao desenhar a fachada de uma casa a criança mostra os móveis e objetos que supostamente estariam em seu interior). Além da *transparência* (Figura 5) pode ocorrer também, nesta fase, um outro intrigante fenômeno: o *rebatimento*. O *rebatimento* é uma modalidade de representação do espaço tridimensional em que as indicações de profundidade e perspectiva encontram-se desenhadas num único plano (por exemplo: ao desenhar uma estrada entre árvores, a criança representa as árvores como se estivessem “deitadas” ao lado do caminho). Neste período “esquemático”, a *lateralidade axial* da criança é finalmente definida (seu “lado direito” e seu “lado esquerdo” se tornam evidentes), porque observa-se, agora, que a *dominância lateral* (destrismo ou sinestrismo) organiza o ato motor e as *praxias* (coordenação de ações físicas, corporais) do sujeito. Estabiliza-se por fim a *prevalência manual* da criança (recorrência ao uso da mão esquerda ou direita).

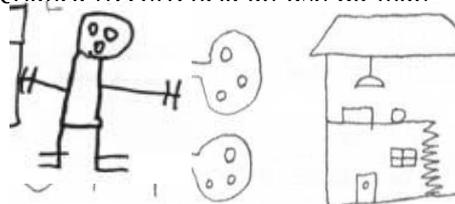


Figura 5 – REBATIMENTO (à esquerda) e TRANSPARÊNCIA (à direita)

Figura 6 – ESQUEMA GRÁFICO PARA A REPRESENTAÇÃO DE MÃOS E PÉS

– **A representação gráfico-plástica pós-esquemática** – Esse período equivale às etapas *formalista veraz* (escalão da representação mais aproximada do real) e *formalista estética* ou *formalista plástica* (escalão da representação propriamente dita) de Vygotsky. A superação dos *esquemas*, comuns na fase anterior, só pode ocorrer se - e quando - o sujeito for submetido a uma intervenção pedagógica que o desafie a experimentar novas possibilidades para o tratamento gráfico-plástico de suas representações através do desenho. Geralmente constata-se uma tendência dos sujeitos em reproduzirem as convenções realistas-naturalistas na representação dos objetos neste período (modalidade dominante ou hegemônica de desenho). Pode surgir o interesse, nesta etapa, em conhecer e dominar as *técnicas projetivas* e *euclidianas* ou “clássicas” da representação gráfico-plástica do espaço. As *técnicas projetivas* consistem em convenções que nos permitem, visualmente, diferenciar e coordenar nosso ponto de vista em relação aos objetos representados graficamente. Por meio delas, pode-se “projetar” um objeto no espaço fornecendo-se a noção de primeiro e de segundo planos além da impressão de profundidade (desenho em perspectiva). Já as *técnicas euclidianas* são aquelas convenções que permitem organizar visualmente o desenho de modo tal que os objetos possam ser traçados considerando-se sua posição, distância e proporção em relação ao conjunto de referências espaciais que organizam e estabilizam a realidade graficamente representada. As convenções projetivas e euclidianas são técnicas em geral muito utilizadas para criarem um efeito de “ilusionismo” e de “fidelidade” à coisa representada. O senso comum, por exemplo, costuma denominar por “desenho bem feito” as representações gráfico-plásticas que recorrem às técnicas projetivas e euclidianas. Verifica-se também, neste período, a incorporação de um intrigante procedimento por parte dos sujeitos: o uso da *linha de base*. A *linha de base* é a definição – quase sempre explícita - da superfície geral na qual se apóia a “cena” mostrada pelo desenho (por exemplo: ao representar uma casa, seus habitantes e arredores, o sujeito traça uma linha definindo a base sobre a qual serão apoiados os objetos e figuras no desenho).

### Recursos pedagógicos para a coleta sistemática do grafismo infantil

Acredito ter exposto até aqui uma proposta terminológica adequada à compreensão histórico-cultural da “etapização” do grafismo infantil, relacionando-a à nomenclatura originalmente utilizada por Vygotsky. O leitor deve ter percebido que a nomenclatura apresentada por mim busca atender às diretrizes formuladas pela teoria histórico-cultural da

atividade/CHAT numa clara abordagem à expressão psicográfica da criança na perspectiva da psicologia sócio-histórica.

Afinal, cabe lembrar que o processo de apropriação e (co)laboração do desenho como sistema de representação semiótico por parte do sujeito pressupõe a intervenção deliberada do(a) professor(a) porque “não se trata de algo massificado, natural, espontâneo, ou seja, do surgimento por si mesmo da criação artística infantil, uma vez que essa criação depende da habilidade, de hábitos estéticos determinados, de disponibilidade de materiais etc” Além disso, “no fomento da criação artística infantil, incluindo a representativa, será necessário estar atento ao princípio de liberdade, como premissa indispensável para toda atividade criadora” (Vygotski 1995).

Com o que se disse acima, coloca-se toda a complexidade da problemática subjacente ao gerenciamento das intervenções pedagógicas no âmbito do ensino das artes na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental: se, por um lado é importante garantir a inventividade e liberdade de criação por parte da criança, por outro lado, é necessário também assegurar-lhe a posse dos materiais, recursos e técnicas úteis ao pleno desenvolvimento de sua atividade criadora.

No caso específico do processo de apropriação e (co)laboração do grafismo como sistema semiótico, para fazer com que o sujeito venha a superar a *fase esquemática* é necessário, portanto, algum compromisso do(a) professor(a) para com a elaboração de uma ambiente de aprendizado rico, estimulante e desafiador. Nesse sentido, o paradigma metodológico triangular (fazer, apreciar, contextualizar) (Barbosa 1996) pode ser um grande aliado do(a) professor(a) na melhoria da qualidade de suas intervenções pedagógicas com as Artes Visuais na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. (Deheinzelin 1998).

A “etapização” do grafismo infantil exposta aqui fornece um passeio rápido pelos principais períodos que caracterizam o *desenvolvimento psicográfico* da criança. A nomenclatura que se refere a cada uma das fases descritas acima parece a mais apropriada para lidar com o relativismo estético pós-moderno na contemporaneidade. Evidentemente, a identificação e a delimitação de períodos comuns ao processo de apropriação e (co)laboração do desenho como sistema de representação, por parte do sujeito, não implica necessariamente compreender o “etapismo” ou “etapização” como “uma referência naturalizada da passagem do sujeito por um percurso universal abstrato” (Oliveira e Teixeira 2002).

Examinando-se o ensaio psicológico de Vygotsky, vê-se que ele recorre a desenhos de crianças com diferentes idades (7 a 10 anos) para discutir os típicos “desenhos-radiográficos” da *etapa simbólico-formalista* (escalão de formalismo e esquematismo). E mais: algumas legendas dos desenhos ali apresentado chegam a explicitar inclusive o capital cultural de seus autores: “não desenham em casa nem possuem livros com ilustrações”; “desenha em casa e possui livros com ilustrações.” (Vygoyski 1982). A incorporação desse tipo de legenda aos desenhos demonstra haver uma clara tentativa de sinalizar a compreensão do “etapismo” como “uma referência historicizada da passagem por um percurso culturalmente contextualizado.” (Oliveira e Teixeira 2002).

Embora Vygotsky não explicita a adoção de um sistema “rizomático” ou “rizomatoso”<sup>5</sup> para interrelacionar as várias dimensões (cognitiva, afetiva, psicomotora, histórica, social etc) enredadas na atividade do desenho, parece que ele advoga ali uma análise de dados menos “estruturalista” e menos “evolucionista” dos processos desenvolvimentais. Um indício desse tipo de análise – “rizóide” ou “pós-estruturalista” – é a importância conferida por ele à articulação de diferentes níveis genéticos (filogenético, macrogenético e ontogenético) em sua abordagem à constituição social do psiquismo humano – mas não se pode negar que Vygotsky tece, muitas vezes, uma argumentação ambígua (algumas vezes aparentemente etnocêntrica e, outras vezes visivelmente relativista ou perspectivista) em torno da idéia de *desenvolvimento*. (Vygotsky e Luria 1996).

Mas o *desenvolvimento*, na perspectiva histórico-cultural da psicologia, deve ser pensado como o *conjunto dos processos de transformação que ocorrem ao longo da vida do sujeito* – e que se relacionam “tanto a fenômenos orgânicos, maturacionais, que permitem asserções universalizantes sobre certos aspectos do desenvolvimento (especialmente nas menores idades) como a processos enraizados historicamente [rizomáticos portanto] que requerem uma contextualização histórico-cultural para serem adequadamente compreendidos”, Oliveira e Teixeira 2002. Desse ponto de vista, a *abordagem desenvolvimental* ou *evolutiva* (multirreferencial, pluridimensional, rizóide) diverge muito do modo “desenvolvimentista” ou “evolucionista” (linear ou unidimensional) de aproximação de um objeto.

Se o(a) professor(a) estiver atento às produções gráfico-plásticas dos seus alunos ele(a) poderá acompanhar os ritmos pessoais de cada criança e identificar eventuais fases comuns à suas turmas de educandos. Mas,

---

5. Enraizado ou que possui forma de raiz, expandindo-se em múltiplas e diferentes direções; *rizóide*.

não basta entender os mecanismos psicomotores, cognitivos, afetivos e histórico-culturais enredados no grafismo infantil. É preciso oferecer um ambiente de aprendizado desafiador e estimulante aos alunos que busque, ao mesmo tempo: (1) *valorizar sua expressão psicográfica espontânea* [a **liberdade e inventividade de criação** do sujeito]; e (2) *promover avanços nos seus processos artístico-estéticos singulares em direção a uma genuína apropriação e (co)laboração dos sistemas culturais de representação por meio das Artes Visuais* [o **estudo sistemático e verticalizado de variados materiais, recursos, instrumentos, técnicas e convenções estéticas úteis ao amplo desenvolvimento da capacidade criadora** da pessoa]<sup>6</sup>.

Adiante, alguns procedimentos pedagógicos disponíveis para a coleta sistemática (organizada) da produção gráfico-plástica infantil. Porém, inicialmente, é necessário fazer uma distinção muito grosseira entre *desenho* e *pintura*. Embora rude, essa diferenciação será útil para esclarecer a especificidade estética dessas duas modalidades de expressão gráfico-plástica bidimensional. Evidentemente, o conceito de desenho pode ser ampliado – e as fronteiras entre *desenho*, *pintura* e *escultura* se tornarem pouco nítidas. Não cabe aqui uma discussão conceitual a esse respeito. No *desenho*, pode-se dizer, o sujeito deixará sempre o suporte – ou parte dele (papel, tela etc) – à mostra do observador. Ou seja: as marcas impressas em um determinado suporte não ocupam nem preenchem toda a extensão de sua superfície. Já na *pintura*, ao contrário, toda a superfície do suporte é recoberta por tratamento plástico. Atenção: desse ponto de vista, *desenho colorido* ou colorizado não é *pintura*! Tanto o *desenho* como a *pintura* são representações *bidimensionais*, isto é, buscam correlacionar *duas* dimensões do objeto representado: a *altura* e a *largura* das formas. Embora nos *desenhos* e *pinturas* as formas representadas possam aparentar possuir *espessura*, elas – a representação propriamente dita dessas formas – não são *tridimensionais*. Falta-lhes a terceira dimensão, o *volume*. Desenhar e pintar em perspectiva uma caixa, por exemplo, difere muito de representá-la, moldá-la ou esculpi-la em três dimensões. Todavia, na *modelagem* (a partir da argila e do metal fundido, por exemplo) e na *escultura* (a partir da talha da madeira e do mármore) a *altura*, a *largura* e o *volume* das formas são dados palpáveis, concretos. A escultura é uma representação *tridimensional*.

6. O *artístico* distingue-se do *estético*. A *dimensão artística* (ou *expressiva*) refere o âmbito do *fazer*, do *produzir* – e não necessariamente implica o “refletir” sistemático acerca desse “fazer”. A *dimensão estética* (ou *comunicativa*) abrange, além do *fazer artístico*, a “reflexão” sobre esse *fazer*, ou seja, envolve a *fruição* (cognição) e sobretudo a *apreciação* (metacognição) dos produtos artístico-culturais. Consultar nota n. 7, p. 7 do corrente texto (item 2 intitulado *Por uma estética do grafismo infantil*).

Os procedimentos pedagógicos para coleta do grafismo infantil relacionados a seguir aplicam-se indistintamente às representações bidimensionais e tridimensionais das crianças, isto é, aos seus *desenhos* e *pinturas* (representações bidimensionais) e *esculturas* (representações tridimensionais):

– **Desenho espontâneo** [Leia-se *pintura espontânea, escultura espontânea*]. É o desenho na qual não existe uma proposta temática por parte do(a) professor(a). A criança busca desenhar o que quer e o que lhe é significativo em um dado momento.

– **Desenho da história** - [Leia-se *pintura da história, escultura da história*]. O(a) professor(a) lê, conta ou apresenta com flanelógrafo, vídeo, CD-Rom, DVD, teatro de sombras ou de fantoches, por exemplo, uma história para as crianças. Em seguida, propõe que os alunos desenhem “de cabeça” ou “de memória” (sem uso de modelos para cópia) a história que lhes foi apresentada.

– **História do desenho** - [Leia-se *história da pintura, história da escultura*]. O(a) professor(a), após a atividade de *desenho espontâneo* do aluno, solicita-lhe que este fale e conte a história do seu desenho.

– **Desenho de vivência** – [Leia-se *pintura de vivência, escultura de vivência*]. O(a) professor(a), após uma determinada vivência do grupo (excursão ao zoológico, ida ao teatro ou ao cinema, por exemplo) solicita aos alunos o registro gráfico-plástico daquela experiência.

– **Desenho de observação** – [Leia-se *pintura de observação, escultura de observação*]. O(a) professor(a) apresenta um determinado objeto ou imagem à turma e, em seguida, solicita aos escolares que desenhem o que lhes é colocado à mostra (cópia do modelo).

– **Desenho a partir de interferência “sobre” o suporte** – [Leia-se *pintura a partir de interferência sobre o suporte, escultura a partir de interferência sobre o material a ser moldado*]. O(a) professor(a) apresenta ao grupo suportes com uma determinada interferência (folha de papel contendo parte de uma imagem recortada de revista, por exemplo) e, a seguir, solicita aos escolares que “completem” o fragmento de ilustração que lhes foi oferecido.

– **Desenho a partir de interferência “no” suporte** – [Leia-se *pintura a partir de interferência no suporte*]. O(a) professor(a) oferece à turma suportes em formatos variados (suporte em forma de círculo, de estrela etc) e, a seguir, pede aos escolares que façam um *desenho espontâneo* sobre eles, por exemplo.

– **Desenho a partir da “reunião de partes”** – [Leia-se *pintura a partir da “reunião de partes”, escultura a partir da “reunião de partes”*]. O(a) professor(a) oferece aos alunos envelopes grandes contendo variadas formas recortadas, em cores e tamanhos diversos (não apenas formas geométricas). A seguir, pede aos escolares que elaborem uma composição gráfico-plástica utilizando as formas disponibilizadas nos envelopes (pode ser desenho espontâneo, desenho de vivência, da história etc). Feita a composição, o(a) professor(a) pode solicitar ao aluno que, sobre um novo suporte, desenhe, pinte ou esculpa a composição elaborada com as “partes” (desenho de observação do próprio desenho do sujeito). Atenção: as composições com as formas podem ser feitas solitariamente ou em grupo (duplas, trios etc). Os desenhos de observação da composição, no entanto, devem ser pessoais. Pode-se propor a composição de formas no computador a partir de *softwares* gráficos (o programa *paint*, por exemplo). Mas o desenho de observação a partir da composição feita, nesse caso, precisa ser necessariamente elaborado do modo tradicional (manualmente).

– **Diálogo gráfico**– [Leia-se *diálogo plástico* no caso de se solicitar *pintura* ou *escultura* ao aluno]. O(a) professor(a) propõe que uma dupla de alunos, por exemplo, faça um desenho [*pintura* ou *escultura*] em conjunto, de maneira que os escolares se revezem, em turnos, na produção gráfico-plástica conjunta.

– **Desenho de memória** – [Leia-se *pintura de memória, escultura de memória*]. O(a) professor(a) propõe um “jogo” no qual ele(a), professor(a), pedirá aos escolares que desenhem “de memória” determinados objetos ou cenas que serão revelados verbalmente a todo o grupo (uma espécie de “ditado” gráfico-plástico).

Essas propostas para incrementar a atividade gráfico-plástica infantil, relacionadas e descritas acima, são suficientes para animar uma série de intervenções pedagógicas do(a) professor(a) na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Não se quer dizer com isso que as propostas para atividade com as Artes Visuais na escolarização devam se restringir apenas a elas nem exclusivamente ao âmbito do *fazer artístico*. Todavia as propostas apresentadas aqui constituem um importante conjunto de ferramentas pedagógicas úteis para a coleta da expressão psicográfica da criança. Costuma-se porém adotar alguns procedimentos para a catalogação e o arquivamento organizado da produção gráfico-plástica do aluno:

– A primeira coisa a fazer é confeccionar **portfólios** (envelopes grandes para a guarda dos desenhos e pinturas de cada aluno). Costuma-se

propor aos próprios alunos a confecção dos seus respectivos *portfólios*. Embora envelopes possam ser adquiridos, já prontos, em papelarias, pode ser mais barato confeccioná-los, por exemplo, a partir da junção de duas folhas de cartolina unidas por fita adesiva ao longo de três das suas extremidades. Em apenas uma das folhas de cartolina – ou em cada uma delas – poderá ter sido solicitado, anteriormente, um desenho ou pintura da criança. As folhas devem ser unidas com as faces nas quais se encontram os desenhos ou pinturas voltadas para o exterior, é claro. Toda a produção gráfico-plástica do aluno ao longo do ano deve ser arquivada em seu *portfolio* pessoal. Isso permitirá o acompanhamento longitudinal dos avanços, recuos e aspectos gráficos da *expressão psicográfica* do pré-escolar ou escolar.

– Além do *portfolio* alguns hábitos precisam ser “rotinizados” por parte do(a) professor(a). O mais importante deles é, sempre, providenciar a identificação dos autores dos desenhos na face do suporte que não foi utilizada pelo sujeito (“atrás” do desenho). A *identificação* deve revelar o **nome do aluno**, sua **idade**, a **data** da confecção do desenho e o **tipo de atividade** que lhe foi proposta. Exemplo: *Bruna, 5 anos, 08 de maio de 2004, desenho espontâneo*. Isso facilitará a avaliação por parte do(a) professor(a) da trajetória única, pessoal e insubstituível da criança em seus movimentos de apropriação e (co)laboração do desenho como sistema semiótico. Pais e pesquisadores do grafismo infantil, no entanto, podem ser mais precisos na identificação do tempo de vida da criança. Nesse caso, costuma-se revelar não apenas quantos anos a criança tem, mas, também, informar a quantidade de meses e dias de existência do sujeito. Exemplo: *Luis, 1; 6 (30)*. Nesse tipo de notação o pesquisador, professor(a) ou pai registra a quantidade de anos (1), de meses (6) e dias (30) que o sujeito tem de vida. Observe que após o nome da criança coloca-se uma **vírgula**, para logo depois ser informado o número que corresponde à quantidade de anos que ela possui. Em seguida, separado por um **ponto e vírgula**, informa-se a quantidade de meses de vida do sujeito. Por fim, entre **parênteses**, registra-se com precisão os dias de vida da criança. (Piaget 1978).

### Considerações finais

Espera-se, aqui, ter apresentado ao leitor(a), alguns conhecimentos teórico-práticos que parecem indispensáveis à implementação de intervenções pedagógicas tendo em vista a apropriação e a (co)laboração do desenho como sistema cultural de representação semiótica por parte do educando.

A discussão sobre a quem cabe a responsabilidade do *ensino das artes* na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental continua. No item 1 deste texto, intitulado *Artes e formação de professores* o autor já se posicionou claramente em relação à essa problemática. Acredita-se – conforme já exposto – que essa é uma prerrogativa do pedagogo, ou seja, do profissional da educação (in)formado e licenciado para exercer o magistério nesses níveis iniciais da escolarização.

Mas isso não significa que se considere que seja necessário excluir definitivamente a possibilidade de o *licenciado para o ensino das diferentes linguagens artísticas* (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) ou do *artista* e ou do *arte-educador* atuarem junto aos profissionais da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental<sup>7</sup>. Mas, é claro; o professor de arte, o arte-educador e o artista autodidata, nesse caso, necessitam obter (in)formações adequadas para gerenciarem competentemente suas intervenções pedagógicas nesses níveis da escolarização. A principal questão continua sendo a da (re)conceptualização dos processos (in)formativos dos profissionais da educação na perspectiva da melhoria da qualidade da educação que é oferecida no país. Hoje, o autor está convencido de que são, sobretudo, as micropolíticas na esfera do cotidiano profissional do(a) professor(a) (de sua prática docente em sala de aula) que fundamentalmente (re)dimensionam o poder revolucionário da educação.

### Referências bibliográficas

- AZENHA, Maria da Graça (1995). *Imagens e letras*. São Paulo: Ática.
- BARBOSA, Ana Mae (1996). *A imagem no ensino de arte*. São Paulo: Perspectiva.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, v. 1 – 3.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, v. 1 – 10.
- DE CAMILLIS, Lourdes Stamato (2002). *Criação e docência em arte*. Araraquara-SP: JM Editora.

---

7. A Prefeitura de São Paulo, na gestão de Marta Suplicy, por exemplo, fez concurso público para o *ensino de arte* nos Centros Educacionais Unificados-CEUs abrindo inscrições para os *licenciados em arte*, *artistas* e *arte-educadores* autodidatas.

- DEHEINZELIN, Monique (1998). *Por um triz: Arte e cultura – atividades e projetos educativos*. São Paulo: Paz e Terra.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende e (1993a). *Metodologia do ensino de Arte*. São Paulo: Cortez.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende e (1993b). *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez.
- FERREIRA, Suely (1998). *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. Campinas: Papirus.
- JAPIASSU, Ricardo (2003) *Metodologia do ensino de teatro*. São Paulo: Papirus, p. 49-54.
- \_\_\_\_\_. (2002) Desafios da (in)formação docente: o trabalho pedagógico com as artes na escolarização. *ECCOS Revista científica do Centro Universitário Nove de Julho*. São Paulo: UNINOVE, v. 6, n. 1, p. 65-83;
- \_\_\_\_\_. (2001). “Criatividade, criação e apreciação artísticas: a atividade criadora segundo Vygotsky”. In: VASCONCELOS, Mário S. (Org.). *Criatividade – Psicologia, Educação e conhecimento do novo*. São Paulo: Moderna, p. 43 – 58.
- LEVIN, Esteban (1998). A garatuja como vestígio das letras. *Estilos da Clínica – Revista sobre a infância com problemas*. São Paulo: IP-USP, n. 4. 1998(I), p. 120 – 123.
- LOWENFELD, Victor & BRITAIN, W. Lambert (1977). *O desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou.
- LOWENFELD, Victor (1954). *A criança e sua arte*. São Paulo: Mestre Jou.
- LURIA, A. N. (1994) “O desenvolvimento da escrita na criança” In: LEONTIEV, A. N., LURIA A. R. & VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, p. 143-189.
- MARÍN, Rolando Valdés (1985). *El desarrollo psicográfico del niño*. Ciudad de La Habana: Científico-Técnica.
- MOREIRA, Ana Angélica A. (1984). *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de e TEIXEIRA, Edival (2002) “A questão da periodização do desenvolvimento psicológico.” In: OLIVEIRA, Marta Kohl de e outros (Org.) *Psicologia, Educação e as temáticas da vida cotidiana*. São Paulo: Moderna, p 23-46.

- PENNA, Maura (Org.) (2001). *É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Universitária UFPB.
- PIAGET, Jean (1978). *A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.
- PILLAR, Analice Dutra (1996a). *Desenho e construção de conhecimento na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- \_\_\_\_\_. (1996b). *Desenho & Escrita como sistemas de representação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- \_\_\_\_\_. (1993). *Fazendo artes na alfabetização – artes plásticas e alfabetização*. Porto Alegre: Kuarup/GEEPA.
- RATNER, Carl (1995). *A psicologia sócio-histórica de Vygotsky – aplicações contemporâneas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ROCCO, Maria Tereza F. (1990). Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro. *Cadernos de Pesquisa*, n.75, nov., p 25-33.
- ROGOFF e outros (1993) Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 236, 58(8). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- VYGOTSKY, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (1996). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia (ensayo psicológico)*. Madrid: Akal.
- VYGOTSKY, L. S. & LURIA, A. R. (1996). Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas.