



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6529 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT24 - Educação e Arte

Desenho em gestos brincantes

Gilvania Mauricio Dias de Pontes - UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Natália Medeiros de Oliveira - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

## **Desenho em gestos brincantes**

### **Introdução**

Este trabalho é parte de uma pesquisa que buscou aprofundar teoricamente a análise de práticas docentes na Educação Infantil, que tem como foco as linguagens das artes visuais, visando a identificação de elementos organizadores que podem nortear o trabalho dos docentes com crianças. A pesquisa pautou-se na investigação das interfaces entre artes visuais, práticas docentes e Educação Infantil em contextos escolares. Os caminhos da pesquisa se constituíram orientados por uma abordagem qualitativa, com aportes etnográficos. Nesse sentido, a produção de dados ocorreu tanto no levantamento bibliográfico sobre o tema, quanto na organização, desenvolvimento e análise de situações de interação dos pesquisadores com crianças e seus professores, mediados por experiência com as linguagens das artes visuais.

O recorte discutido neste trabalho tem por objetivo refletir sobre a relação entre algumas abordagens do trabalho com a linguagem do desenho na infância em suas interfaces com a construção de práticas que favoreçam o desenvolvimento da linguagem do desenho em turmas de crianças pequenas. Para tanto houve o planejamento e desenvolvimento do projeto “Desenho em gestos brincantes” que propôs diferentes experiências de desenhar para um grupo de 24 crianças de 4 a 5 anos em uma escola pública.

Como referencial para organização da intervenção junto às crianças, optou-se por estudos sobre experiência estética em Dewey (2010) e Merleau-Ponty (1999); abordagens da arte/educação em Barbosa (2010) e pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem do desenho na infância em Pillar (1996; 2012) e Iavelberg (2006; 2013), entre outros textos.

O percurso constituído durante as vivências propostas às crianças foi composto por momentos em que elas experimentam, ludicamente, o traço como gesto corporal produzido em interação com riscadores e suportes diversos. Tal atuação na linguagem do desenho foi

alimentada pela leitura de imagens e pelo diálogo das crianças entre seus pares e com os adultos de referência do grupo.

Assim, priorizou-se a leitura e produção de imagens na linguagem do desenho observando as características de pensamento e desenvolvimento infantil para expressão na referida linguagem, de forma a contemplar as particularidades do grupo e de cada criança envolvida na proposição e encaminhamento das vivências.

Essa ação formativa apontou para a necessidade de propor situações de aprendizagem em que as crianças possam atuar como leitoras e produtoras de imagens na linguagem do desenho tomando como ponto de partida as experiências e possibilidades expressivas das crianças em interação com outros repertórios culturalmente construídos.

### **Apontamentos iniciais sobre as Artes Visuais na Educação Infantil**

Nas práticas docentes são organizadas situações com a intencionalidade de desencadear experiências que sejam educativas para as crianças. Além de educativas, que sejam sensíveis e estéticas. O envolvimento, ou a forma como o sujeito se deixa afetar em e pelas experiências, é corporal, estética, isto é, aciona todos os sentidos com um sistema que se mobiliza para apreender o mundo. Assim, todo processo educativo é corporal, as experiências estéticas são “encarnadas” e significadas pelo corpo em movimento que se produz culturalmente.

Para autores como Dewey (2010) e Merleau-Ponty (1999) a relação estética é uma das maneiras de interação do sujeito com e no mundo. Para eles a experiência estética faz parte do cotidiano e extrapola o campo de abrangência da arte. Esses autores, apesar da elaboração de abordagens distintas sobre experiência estética, apontam para o envolvimento do sujeito vivenciando efeitos de sentido e produzindo significações particulares para as experiências.

Merleau-Ponty busca o que *está entre* a entre a razão e o sensível para afirmar a presença de um *logos estético* na experiência do ser no mundo. Tais conexões estão relacionadas ao que Merleau-Ponty defende como percepção – imersão do ser encarnado no mundo vivido produzindo significações. Desse modo, a percepção estética é entendida como uma dimensão da experiência vivida, importante dimensão do processo de conhecer o mundo.

Como a percepção estética em Merleau-Ponty supõe a imersão do sujeito na experiência vivida como corpo reflexionante, a arte é um dos campos em que esse processo se mostra mais evidenciado. Como tal, não está atrelada nem à ideia de representação de modelos, nem à expressão de uma subjetividade individual desvinculada da forma e conteúdo da coisa mesma.

Dewey (2010) recupera a continuidade entre as experiências estéticas e o curso da vida cotidiana quando alerta para o envolvimento do sujeito, aquele que atua e sofre a experiência, como alguém que, ao atuar, aprecia o produto de sua atuação, o que nos aponta para a interação entre as ações de ver e fazer presentes na experiência. As reflexões de Dewey sobre arte e estética consideram tanto o processo quanto o produto da ação humana, enfatizam a relação entre os meios e os fins. Dewey investiga a relação de causa e efeito na produção artística, considerada sob a ótica do produtor e do apreciador. Debruça-se sobre o movimento de construção e de apreciação da arte, explicitando a inserção da expressão e da emoção na experiência estética. Durante a construção da intervenção com as crianças as reflexões de Dewey sobre o “ver/fazer” e sobre o lugar que a criança assume neste processo nos instigou à análise e organização de proposições de vivências de desenho que se constituíssem como experiência estética e educativa. Dewey (2010) afirma que a experiência

educativa se caracteriza por um *continuum* experiencial em que toda ação praticada e/ou sofrida afeta a qualidade das experiências futuras; isso porque gera hábitos e atitudes que estarão presentes na atuação do sujeito em experiência subsequentes.

Outro referencial importante na organização e desenvolvimento do projeto de desenho com as crianças foi a Abordagem Triangular (BARBOSA, 2010), que pressupõe a aproximação ao conteúdo das artes na inter-relação entre as ações de ler/contextualizar/fazer.

### **A linguagem do desenho e o currículo da Educação Infantil**

As práticas docentes na Educação Infantil são construídas na interação entre crianças e adultos mediadas por linguagens, nesse caso em contexto escolar. Assim, se fez necessário refletir sobre o currículo apropriado para educação de crianças pequenas que respeite a singularidade da infância.

Para aprender o mundo cultural a criança imagina, fantasia e interage ludicamente com seu entorno. Isso é, a criança se constitui como humano em interações sociais da vida cotidiana e o faz por meio da brincadeira. Ela não é um sujeito isolado, é ativo, histórico, faz parte de uma sociedade e precisa ter o adulto como um parceiro sensível que lhe possibilite espaço para vivenciar experiências educativas e estéticas. O currículo voltado para atender às especificidades da infância deveria considerar a criança em sua interação com as práticas cotidianas, inclusive as práticas relacionadas às artes. Observar as especificidades de desenvolvimento e modos de aprendizagem e expressão da criança, colocadas em relação às formas como estão organizadas as práticas escolares, é atitude necessária quando se pretende tratar de práticas que envolvem linguagens na Educação Infantil.

As DCNEI – Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, documento brasileiro que reúne princípios para organização de propostas pedagógicas para educação infantil, procurou contemplar as especificidades da infância. Neste documento o currículo é definido como um conjunto de práticas que deve articular as experiências e saberes das crianças com o repertório do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, visando garantir o desenvolvimento integral das mesmas (BRASIL, 2010). Tal concepção de currículo, que valoriza as experiências cotidianas das crianças como importantes norteadores da organização das práticas educativas, é reafirmado na BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Tal documento, quando faz referência ao trabalho pedagógico com crianças pequenas, aponta para uma organização da Educação Infantil diversa da organização do Ensino Fundamental. É proposto nas DCNEI que, na Educação Infantil, seja observado os direitos de aprendizagem das crianças como norteadores para a construção da atuação docente. As experiências vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil devem se pautar pela garantia dos seguintes direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Tais direitos visam atender às especificidades do desenvolvimento infantil, trazendo a criança para o centro da organização das práticas educativas.

Diz o poema de Loris Malaguzzi que as crianças são feitas de Cem linguagens, “mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2008). A espécie humana tem o privilégio de se expressar por múltiplas linguagens para constituir sentido sobre si e sobre o mundo. Garantir às crianças os direitos de aprendizagem e desenvolvimento passa por considerá-las com sujeitos de práticas culturais mediadas por linguagens, entre as quais as linguagens das artes.

Pillar (1996; 2012) para abordar, especificamente, a linguagem do desenho na infância toma como pressuposto a afirmação de que o conhecimento não se origina no sujeito, nem no objeto, mas se dá na interação entre ambos. Nessa interação, o sujeito, à medida em que

constrói o objeto, se constitui como sujeito. O desenho da criança é um objeto de conhecimento, para compreendê-lo a criança vai construir hipóteses na sua interação com esse objeto. O desenho da criança é resultado da interpretação que a criança faz dos objetos num contexto sociocultural e em uma época. A interação com o desenho lhe propicia construir hipóteses acerca da natureza e função desse sistema de representação. Para Pillar, a criança é o sujeito de seu processo de aproximação e construção de possibilidades de expressão na linguagem do desenho, aprende a desenhar através de sua atividade e significação desse objeto de conhecimento.

Iavelberg (2006; 2013), salienta que os grafismos das crianças apresentam imagens e muitos assuntos gerados por uma modalidade de interação criativa que se origina nos atos entre desenhistas, seus desenhos e a interação com o entorno. Dessa forma o desenho pode se constituir em um aspecto da vida da criança e pode seguir com ela enquanto sua intenção de desenhar for preservada. A autora ressalta que o desenho é uma produção autoral da criança, mas é, também, um objeto simbólico e cultural. O desenho é linguagem expressiva e individualizada, influenciada pela cultura. A criança desenha regida pelo que concebe sobre o desenho, para que as possibilidades de desenhar sejam ampliadas é fundamental que ocorra a interação com um meio onde o desenho é validado como ação infantil.

### **Percursos metodológicos**

Com o objetivo de realizar a experiência relatada neste artigo, começamos a observar os desenhos das crianças: este grupo, a Turma 2 da Educação Infantil, era composto por 24 crianças, das quais 2 possuem NEE (síndrome de down e espectro autista). Propomos, inicialmente, que as crianças desenhassem seu final de semana, uma prática recorrente no cotidiano da Educação Infantil.

Percebemos o quanto as crianças estavam acostumadas a desenhar com os mesmos suportes e materiais. Portanto, optamos por proporcionar diferentes tipos de suportes, para que a turma pudesse experienciar a linguagem do desenho de maneiras mais diversificadas. Trouxemos superfícies de papel em formato A3 e A6, além de papéis em formato de círculo, retângulo e quadrado, em variados tamanhos. Em um outro momento, levamos os desenhos produzidos para a turma, com o objetivo de proporcionar situações em que as crianças pudessem fazer a leitura dos seus próprios desenhos, bem como de seus colegas. A partir das observações e registros, percebemos que uma das crianças, B., gostava de criar seus desenhos em grandes linhas contínuas. Com movimentos calmos e reflexivos, ela desenhava continuamente até constatar que não havia mais espaço em sua folha. Por isso, optamos por trazer referências de artistas e imagens da literatura, além de propor atividades, que pudessem dar visibilidade ao estilo de B., bem como ampliar o repertório das outras crianças da Turma que ainda não conheciam essa forma de desenhar.

Posteriormente, trouxemos a leitura do livro *O arame de Alexandre*, escrito e ilustrado por Sieb Posthuma, sobre a vida do artista Alexander Calder (1898-1976), que trabalhou com esculturas modernas usando fios de arame, chapas metálicas e cores saturadas. Logo, as crianças conseguiram estabelecer relações com as ilustrações do arame e os desenhos em linha contínua com os quais já estávamos trabalhando.

## Quadro 1 - Falas das crianças sobre o livro

### “O arame de Alexandre”

*Como o desenhista dessa história fez? Será que parece com aquele artista que não tirava o lápis do papel?*

*“Parece sim!”*

*E por que ele tem um arame? [professoras] “Ele trabalha com um arame”*

*Como ele desenhou o rolo?*

*“Ele enrolou o arame”*

*“Ele fazia [os bichos] de arame”*

*“Ele faz tudo de arame”*

*“Ele comprou uma mola e fez de arame [o dinossauro]”*

*“A nuvem não era de arame”*

*“Agora tem irmãos gêmeos de arame”*

*“Esse parece um pouco com um macaco”*

*“Ele não fez nada e depois fez tudo. Ele só continuou fazendo.”*

Após esse momento, trouxemos uma outra proposta de atividade. Tal qual Alexandre, faríamos novamente os desenhos em linha contínua, no entanto, no lugar do arame, dessa vez faríamos no papel. A experiência proporcionou momentos de experimentação e aprendizagem, no entanto, após um tempo, as crianças tiravam o lápis da folha e decidiam prosseguir o desenho de outras maneiras. Optamos, então, por fazer desenhos no quadro, de forma que a turma pudesse fazer leituras, acompanhar e dar sugestões sobre a produção de cada criança. Dessa vez, as crianças ficaram ainda mais empolgadas e conseguiram desenvolver a proposta do desenho em linha em contínua. Com o objetivo de diversificar ainda mais as vivências com essa linguagem, apresentamos também a possibilidade de trabalhar com outros materiais: trouxemos barbantes e fizemos desenhos coletivos com cartolinas no chão, onde, de forma removível, o grupo poderia ajudar e opinar nos trabalhos. Depois, cada criança foi pensar e criar, de forma individual e com uso da cola, para que o desenho se tornasse fixo e permanente.

Da mesma forma, também buscamos motivar as crianças a desenvolver sua linguagem corporal e trouxemos vídeos expositivos de artistas que utilizam outras partes do corpo para desenhar, como Huang Guofu, que desenha com a boca e com o pé direito, além de processo criativo de Heather Hansen produzindo sua tela Empty Gestures (Gestos Vazios), que mostra um exemplo de pintura cinética, na qual o movimentos do corpo produzem gestos e marcas na superfície. As crianças se mostraram muito interessadas em experimentar as técnicas apresentadas, o que gerou muitos desenhos feitos com os pés, boca, axílias e diversos

movimentos corporais registrados no papel.

Também questionamos às crianças como os artistas faziam para pintar nos tetos das igrejas, mostrando o exemplo da Capela Sistina, pintada com a técnica afresco por Michelangelo Buonarroti (1475 - 1564). Dessa forma, cobrimos as mesas (em cima e embaixo da superfície), o chão, as paredes e portas com um extenso papel kraft, possibilitando que as crianças desenvolvessem desenhos coletivos e individuais.

Com o objetivo de possibilitar outras leituras e vivências, também propomos a apreciação de imagens da arte na literatura infantil. Dessa forma, abordamos o desenho de imaginação a partir da leitura do livro *O sonho da vaca*, de Sônia Junqueira, e pedimos que as crianças recordassem um de seus sonhos e o desenhassem. Além disso, apreciamos também o livro *Jeremias desenha um monstro*, de Peter Mccarty, no qual um garoto, que adorava desenhar, percebe que seus desenhos passam a ganhar vida e, assim, desenha um monstro para lhe fazer companhia. Neste processo, trabalhamos também com o conceito do desenho de representação, ao pedir que a turma criasse seus próprios monstros e os registrassem por meio de desenhos.

Após observarmos todo o material produzido pelas crianças e levá-lo novamente para que a turma o apreciasse, começamos a questionar o que poderíamos fazer com todos os seus desenhos. Assim, juntamente às crianças, pensamos em possibilidades para mostrar os trabalhos para as outras crianças da escola, familiares e comunidade.

## **Quadro 2 - Falas das crianças sobre a leitura dos desenhos produzidos e organização da exposição**

*O que vamos fazer com todos esses desenhos que fizemos? [professoras]*

*“A gente pode mostrar os desenhos pros nossos amigos”*

*“A gente pode levar pra casa e mostrar pros pais”*

*“A gente pode doar e fazer outros desenhos”*

*“Ou a gente pode colar nas mesas”*

*“A gente também pode colar nas paredes”*

*“E no teto!”*

*“A gente pode cantar uma música quando for mostrar os desenhos”*

*Explicação sobre o que é uma exposição*

*“A gente tem que mandar uma carta para os pais avisando”*

*“Vai dar um trabalhão pra colar tudo”*

*Todos precisam ajudar*

*“Pode ser lá fora também”*

“*Meu pai pode pendurar as coisas lá em cima, ele é bem alto*”

“*Pode colar nas portas e nos armários*”

Diante das falas, que demonstravam a empolgação das crianças em apresentar seus desenhos para outras pessoas, construímos juntos a exposição *Gestos e marcas brincantes: exposição de desenhos da Turma 2*, na qual as crianças participaram de todo o processo, desde a escolha do nome, local e montagem, bem como nos momentos de mediação para os visitantes.

## Conclusões

As crianças são sujeitos de sua expressão, no entanto, os professores são parceiros nas experiências. Portanto, o adulto, intencionalmente, organiza um ambiente mediador para exercício de linguagens, desafiando as crianças para ampliação do repertório de leitura e produção.

Além disso, o corpo da criança fala quando em experiência, é preciso que o adulto professor tenha uma escuta atenta e sensível para essa expressão. Para tanto necessita de formação que considere as interfaces entre as peculiaridades do trabalho com crianças e as Artes. Também destacamos que, nas práticas docentes com crianças, ocorre um protagonismo compartilhado entre adultos e crianças, que deve estar pautado no diálogo respeitoso com as formas de expressão infantis.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de Arte** : anos 1980 e novos tempos. 7ª ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL, MEC, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 04 junho 2020.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EDWARDS Carolyn, GANDIN Lella; FORMAN George. **As Cem Linguagens da Criança**: abordagem de Regio Emilia na educação da primeira infância: tradução Deyse Batista. Porto Alegre: Artemed, 1999.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado na criança**: práticas e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2006.

IAVELBERG, Rosa. **Desenho na Educação Infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e construção do conhecimento na infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistema de representação**. Porto Alegre: Penso, 2012.