
O Desenho na Pré-Escola: O olhar e as expectativas do professor

Dentre as diversas tendências que orientam a prática pedagógica de Pré-escola, o desenho é uma constante no repertório de atividades que constituem as diferentes práticas. Esta presença é uma das razões pelas quais foi montado o curso *O Desenho na Pré-Escola*, sem falar em tantas outras que decorrem de um projeto educacional que visa à formação integrada da inteligência e da sensibilidade. Além dos fatores mencionados, consideramos como justificativa para o curso o importante papel que o desenho desempenha no desenvolvimento infantil.

O referido curso tem como objetivo promover uma reflexão sobre a prática de desenho na Pré-escola. Considerando que o encaminhamento que se dá às atividades de desenho é fortemente determinado pelas concepções que o professor tem sobre esta linguagem e por suas idéias a respeito do **desenvolvimento desta pela criança, o curso toma esses dois fatores** como eixos principais.

Por meio de discussões, leitura de textos, análise de produções infantis e vivências com a linguagem plástica, buscamos o entendimento do desenho enquanto linguagem e a caracterização da trajetória do seu desenvolvimento na criança. À luz dessas informações, discutimos as oportunidades de desenho oferecidas na escola e o papel do professor diante destas. O desenho, foco principal das discussões, é inserido na categoria das artes plásticas. Sempre que possível, discutimos situações envolvendo outras formas de expressão plástica, como modelagem, pintura e colagem.

Este artigo não pretende abordar o curso na sua totalidade, tampouco nos detalhes de seu funcionamento; nossa opção foi centrá-lo em algumas questões que surgem com

1 Pedagoga, mestranda na Faculdade de Educação da USP, ministra cursos no Programa de Capacitação Profissional da FDE.

freqüência nos diferentes municípios. São perguntas que, em sua maioria, incidem sobre a atividade da criança (seu desenho e suas atitudes) e sobre os rumos da intervenção docente: "O que fazer quando o professor não decifra o desenho da criança?"; "Devemos perguntar à criança o que ela desenhou?"; "O que dizer quando não achamos bonito o desenho - falar o que realmente pensamos, ou elogiá-lo?"; "Por que algumas crianças usam sempre as mesmas cores?"; "O que fazer quando as crianças dizem que não sabem desenhar o que é pedido?"; "Como corrigir o desenho da criança quando ela não usa as cores corretas?"; "O que significa quando a criança desenha só num cantinho do papel?".

Esses são alguns exemplos das dúvidas recorrentes; indicam-nos de imediato a necessidade de uma discussão acerca do processo de desenvolvimento do desenho infantil e o papel do professor nas atividades de desenho. Entretanto, a avaliação mais criteriosa dessas dúvidas mostra-nos que subjacente a elas estão os conceitos que cada professor tem a respeito do desenho enquanto linguagem; conceitos esses quase sempre não-explicitos, mas que exercem grande influência na estruturação das atividades escolares e determinam o diálogo que o professor estabelece com a criança a respeito de sua produção. Construídas na experiência de cada um, são idéias muito arraigadas, por isso difíceis de serem mudadas e mesmo explicitadas junto aos professores. Iniciar uma análise dessas concepções e expectativas, buscando apontar suas conseqüências para a prática pedagógica e para a relação da criança com o desenho é a proposta deste artigo. É um pequeno recorte que fazemos no imenso universo de questões concernentes à prática de desenho na Pré-escola.

A Criança e o Desenho

Toda criança desenha. Mesmo que não seja adequadamente instrumentada para tal, a criança pequena quase sempre encontra uma maneira de deixar, nas superfícies, o registro de seus gestos: se não tiver papel, pode ser na terra, na areia, ou até mesmo na parede de casa; se não tiver lápis, serve um pedaço de tijolo, uma pedra, ou uma lasca de carvão.

Desenhar constitui, para a criança, uma atividade integradora, que coloca em jogo as inter-relações do ver, do pensar, do fazer e dá unidade aos domínios perceptivo, cognitivo, afetivo e motor. "A criança desenha, entre outras tantas coisas, para se divertir. Um jogo que não exige companheiros, onde a criança é dona de suas próprias regras. Nesse jogo solitário, ela vai aprender a estar só, "aprender a só ser". O desenho é o palco de suas encenações, a construção do seu universo particular" (DERDYK, 1989, p. 50).

Além de características pessoais da criança, que podem definir sua preferência pelo desenho ou por outra atividade expressiva, o gosto pelo desenhar também depende das oportunidades oferecidas pelo meio. No caso do ambiente escolar, a influência é ainda maior, já que o desenho se insere no contexto do saber institucionalizado, cuja "autoridade" tende a repercutir sensivelmente na relação da criança com a linguagem. Por meio dos relatos dos professores e das perguntas que fazem durante os cursos, podemos ter uma idéia de como anda a relação das crianças com a linguagem gráfica. Relatos que nos apresentam situações de crianças com desenhos estereotipados (desenham sempre a mesma coisa e do mesmo jeito), situações de crianças que detestam desenhar, que dizem "não sei desenhar" às propostas da professora, ou mesmo de crianças cuja atividade predileta é o desenho, servem-nos de referência para a discussão a respeito do papel do ambiente pedagógico no estabelecimento de vínculos da criança com o desenho.

O Olhar e as Expectativas do Professor

O olhar que o professor dirige ao desenho da criança apóia-se nas concepções que ele tem sobre o desenho enquanto linguagem, idéias constituídas na sua própria história e experiência com a linguagem. Apóia-se também em seus conhecimentos sobre as possibilidades do grafismo infantil, noções adquiridas durante sua formação e ao longo de sua experiência profissional. Todo esse conhecimento traduz-se em expectativas com a produção infantil, que definem o diálogo que o professor estabelece com a criança sobre seus desenhos, interação que pode ser marcada pelo incentivo, pela advertência, pela indiferença.

Da heterogeneidade que caracteriza o repertório prático e teórico dos educadores de cada município, podemos perceber tendências dominantes quanto às expectativas que têm do desenho da criança, tendências que podem aparecer combinadas ou com diferentes intensidades. A tentativa de organização que segue não pretende esgotar as particularidades do ideário do professor, mas apenas iniciar uma sistematização das concepções que puderam ser percebidas ao longo dos cursos realizados.

O professor espera que a representação do objeto seja fiel à forma que este tem na realidade. Valoriza-se o desenho "perfeito", que deve ser parecido com o objeto pela definição dos contornos, pela utilização da maior quantidade de elementos e pela "correta" utilização das cores.

A semelhança com o real torna-se um rígido padrão da maneira de olhar o desenho da criança e também de avaliá-lo. Na prática, algumas conseqüências ilustram esta expectativa: considera-se "errado" uma figura humana com cabelos verdes, um desenho sem a definição do céu e do chão, um boneco sem pescoço, um rosto sem orelhas, e muitas outras manifestações gráficas que não coincidem com o aspecto formal da realidade.

Percebemos que o desenho "perfeito" é também aquele que se aproxima mais da estilização padronizada do real; é o que nos indica a satisfação do professor diante da reprodução de modelos divulgados pelos manuais de "desenho pedagógico", diante das clássicas estilizações infantis, como o desenho da casinha e o da figura humana, e ainda ante o cumprimento de procedimentos padronizados, como o preenchimento de áreas previamente contornadas e a ocupação "homogênea" da folha de papel. Contraditoriamente, o professor espera, do desenho da criança, a cópia do real, mas se satisfaz com um estereótipo do real.

Esta expectativa desconsidera o fato de que são múltiplas as **percepções que se pode** ter de um mesmo objeto, por diferentes pessoas, ou pela mesma pessoa em momentos diferentes e que, em conseqüência, são igualmente múltiplas as representações que se pode fazer de um objeto. Tomemos um exemplo: a cidade. Cada indivíduo tem uma vivência diferente em relação a ela. O significado de cidade para cada um é diferente. Em conseqüência disto e da própria diversidade de cidades, é diferente a representação de cidade que cada um faz.

O olhar voltado para a "perfeição" revela a cobrança de um modelo estético restrito (em que é muito rígida a determinação do "feio" e do "bonito") e resulta na limitação das possibilidades expressivas do desenho, reduzidas à reprodução dos modelos aceitos pelo meio escolar.

O professor espera que o desenho da criança retrate um assunto, represente alguma coisa. O olhar que o professor dirige sobre o desenho da criança busca exclusivamente descobrir o que foi desenhado, daí a pergunta "O que é isso?" compulsivamente dirigida à criança.

Se saber o que está representado é uma preocupação pertinente para se ter com o desenho da criança, deixa de sê-lo a partir do momento em que esta passa a ser a única, obscurecendo qualquer outra - por exemplo, **o como** foi feito, uma vez que este comportamento leva à desvalorização dos desenhos cujas formas gráficas não têm correspondência com elementos da realidade objetiva. As crianças que rabiscam são as maiores prejudicadas: o rabisco é visto como sinônimo de atraso, coisa feia e sem sentido; no melhor das vezes, como manifestação sem importância, fase passageira. Costuma ser grande a frustração do professor ante as crianças que "não sabem desenhar", que "só rabiscam".

Buscamos, durante os cursos, redimensionar a importância que se dá ao conteúdo do desenho, afinal esta linguagem é, ao mesmo tempo, forma e conteúdo. Um dos caminhos é discutir o processo de desenvolvimento do desenho infantil, levando à compreensão do significado dos vários tipos de manifestação gráfica que o compõem.



Fig. 9 — Suzana — 2 anos

Alertamos para as operações perceptivas e motoras envolvidas no ato de rabiscar, para os componentes visuais deste emaranhado de riscos e procuramos mostrar o seu papel necessário na construção da forma. A partir do momento em que o olho passa a guiar a mão na realização da atividade gráfica, os grafismos começam a ser associados com imagens retidas pela percepção visual, dando origem às formas que, diferenciadas, passarão a aparecer com frequência nos desenhos das crianças. Num momento posterior, a forma poderá assemelhar-se a objetos, revelando intenção representativa e preocupação com a semelhança formal entre a imagem e seu modelo. O desenho como representação não é, portanto, um dado inicial do processo; é uma conquista posterior, que possibilita à atividade gráfica ser guiada por uma intenção previamente estabelecida e à criança identificar, em seus desenhos, figuras do real. Por si só, essa conquista não implica o desaparecimento das manifestações iniciais (grafismo puro e forma sem correspondência a objeto), que permanecem como possibilidades próprias à linguagem, ainda acessíveis às crianças e mesmo aos adultos, que podem identificar nelas conteúdo expressivo e interesse estético.

O desenvolvimento da criança não se dá de forma linear, numa curva só ascendente. São comuns os retornos das formas de atividade mais primitivas, assim como o recurso deliberado do sujeito a elas. Assim, não é motivo de preocupação o caso de crianças que, mesmo já sendo capazes de representar nitidamente o real, vez por outra rabiscam; ao contrário, no ato de rabiscar podem descobrir novos recursos que enriqueçam sua representação gráfica.

Outro caminho que seguimos para tentar desmobilizar a exclusiva valorização do conteúdo figurativo é remetermo-nos às características do desenho como linguagem. A linguagem plástica não se presta exclusivamente à representação do mundo objetivo; isto é uma de suas possibilidades. A expressão do universo subjetivo e a intervenção, muitas vezes lúdica, sobre a materialidade visual dos elementos plásticos (cor, traço, forma, espaço etc.) são funções igualmente importantes da linguagem e cujo resultado nem sempre evidencia um assunto.

Para ilustrar esta idéia, recorreremos a exemplos da Pintura Moderna, repleta de situações elucidativas quanto às possibilidades não-figurativas da linguagem.

No plano vivencial, propomos aos participantes a realização de atividades plásticas. Diante da diversidade de materiais e de possibilidades (papéis de várias cores, tipos e formatos; lápis; canetas hidrográficas; giz-de-cera; tesoura; **cola**) **oferecidas por uma** das situações, fica mais claro aos participantes como cada sujeito se expressa de uma maneira diferente e, em consequência, produz resultados diferentes. Trabalhos figurativos convivem com trabalhos abstratos: observando as produções dos elementos do grupo, os educadores se sensibilizam para a diversidade das possibilidades plásticas. Na discussão posterior a esta vivência, os participantes relatam seu processo de realização, o que permite que se perceba que, diante da atividade plástica, o sujeito pode ter diversas atitudes e intenções. Dentre as inúmeras possíveis, pode ter o objetivo de retratar alguma cena da realidade, pode não querer representar objetos do real, ou ainda pode nem mesmo saber o que quer, até que os traços impressos na superfície sugiram a ele a continuidade do trabalho.

O mesmo acontece com a criança. Há vezes em que o seu desenho se constrói juntamente com uma história, outras em que se pauta pela representação de um objeto ou cena significativos, e ainda outras em que se detém na exploração de formas e recursos gráficos.



Fig. 10 – Pedro Andrade – 4 anos

Não é porque a criança já se apropriou do desenho enquanto representação, que tudo aquilo que ela desenhar representará um assunto. Precisamos estar sensíveis para perceber as diferentes motivações da sua atividade gráfica.

O professor vê o desenho como substituto da escrita; lê o desenho da criança como se estivesse lendo um texto escrito, passa de raios X pelas imagens, aflito em busca das palavras correspondentes. Parece pressupor que toda imagem tem um correspondente em palavras e que todo desenho precisa retratar alguma coisa nomeável. Esta suposição "reduz ao domínio das palavras o que é do território das imagens e, portanto, pensamento de outra natureza". (DWORECKI, 1991, p. 90)

Ao lado de cada figura desenhada pela criança, o professor escreve a palavra correspondente ao nome do objeto representado. Com esta atitude sistemática, vai-se consolidando a

idéia de que o desenho não comunica; sem que o professor se dê conta, a criança vai aprendendo que a escrita é que é o "legítimo" código da comunicação, que o desenho não se presta a esta tarefa. Para a criança, desenhar torna-se sinônimo de não saber escrever. Assim contrapostos, desenho e escrita rivalizam-se: arremedo de escrita, o desenho perde o sentido tão logo a criança se alfabetize.

Ao privilegiar o conteúdo verbal do desenho, esta expectativa e a anterior desconsideram suas especificidades de linguagem plástica, portanto visual. Aliás, o pensamento plástico não tem nem mesmo sua existência reconhecida pela escola. Não obstante, é um dos grandes responsáveis pela construção do património artístico da Humanidade, "é um dos modos pelos quais o homem informa o universo". (FRANCASTEL, 1982, p. 4)

Parte da expressividade do desenho está na composição dos traços, na construção das formas, na ocupação do espaço, na combinação das cores, na textura da superfície, na forma de utilização dos instrumentos, em elementos viso-sensoriais próprios da linguagem. Outra parte está na subjetividade de quem desenha: há um eterno jogo **entre as imagens** da realidade objetiva e a subjetividade que, por meio do olhar e também dos

sentidos, modifica, filtra, enfim, reinterpreta o mundo objetivo.



Fig. 11 — Mira Andrade — 6 anos

É compreensível que os professores (e adultos em geral) não tenham facilidade em perceber a visualidade de um desenho infantil. Em primeiro lugar, falta-lhes a vivência desta linguagem. Em cada turma, a média dos professores que desenhavam ou pintavam regularmente raramente supera o número de dois. Para a grande maioria, desenhar é uma lembrança da infância, coisa do passado para a qual perderam a habilidade. Em segundo lugar, a formação oferecida nos cursos de Magistério não raro reproduz os padrões de "beleza" e "capricho" consagrados pelos manuais "pedagógicos".

E, ainda, a apreciação estética não integra o repertório de atividades culturais dos educadores. Tal como a maior parte dos adultos, sua atenção está mais voltada para a

praticidade da vida cotidiana, para a utilidade imediata das ações e para a estética da televisão. São muito limitadas as possibilidades de acesso dos educadores à produção cultural contemporânea. Só para nos mantermos no território das artes visuais e no do interior de São Paulo, lembramos que a maioria dos municípios que visitamos não possui espaço destinado à exposição de produções artísticas e, ainda, que em boa parte deles o único cinema existente foi fechado e transformado em loja de móveis ou supermercado. A televisão impera como a rainha das imagens.

Não obstante, é interessante notar como a grande maioria dos educadores se sensibiliza para a importância desse tipo de informação cultural. Num dos cursos, lembraram que na cidade havia, sim, um Centro de Cultura, o qual, é verdade, ainda não tinham pensado em visitar. Num outro curso, disseram que ouviram falar da existência de um artista plástico na cidade, o qual, é verdade, ainda não tinham tido a oportunidade de conhecer.

Procuramos provocar e incentivar esse tipo de iniciativa, buscando promover o contato da Arte desenvolvida na escola com a Arte enquanto atividade cultural e histórica. Breves referências a episódios da História da Arte contribuem para isso. Os movimentos artísticos iniciados no final do século passado com o intuito de romper com as regras da Arte Acadêmica; o advento da fotografia, liberando a pintura e o desenho do compromisso de registrar o real; e a valorização do desenho infantil, proposta por artistas como Matisse e Miró, são alguns *flashes* a que recorreremos para estabelecer este vínculo.

A Prática Pedagógica

Resumindo o que foi dito na parte anterior, percebemos três tipos de conceitos (que determinam o olhar e as expectativas do professor) a respeito da linguagem plástica: é uma linguagem que tem por função a cópia do real; é uma linguagem que deve tratar explicitamente de um assunto; é uma linguagem que substitui e complementa a escrita. As inúmeras situações de impasse em que se encontram os professores quanto à sua intervenção nas atividades de desenho são, muitas vezes, devedoras desses conceitos quando tomados unilateralmente.

É grande a responsabilidade do professor na construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento do desenho infantil. É certo que o prazer encontrado pela criança no desenho deixará de existir se não forem permitidas a exploração de sua função expressiva e a realização de seu potencial criativo. Precisamos repensar as expectativas que temos do desenho da criança, assim como o diálogo que estabelecemos com ela a respeito da sua produção gráfica. Além disso, precisamos discutir as oportunidades concretas para o fazer artístico na Pré-escola.

Temos encontrado, com frequência, professores insatisfeitos com sua própria prática. Desencantados com o modelo chamado "tradicional", empenham-se em desenvolver um trabalho mais interessante com o desenho e com as artes plásticas em geral. Buscam superar as atividades de colorir modelos prontos ou de desenhar a partir de temas sem significado. Superando a idéia de que o desenho se desenvolve pela cópia de modelos, esses professores questionam o uso do mimeógrafo. Aliás, este é um tema que emerge na maioria dos municípios. Em algumas redes, são os próprios professores que, descontentes, passam a usar cada vez menos os desenhos mimeografados; em outras, o mimeógrafo é simplesmente proibido, sem que se discuta os princípios que norteiam o seu uso.

O maior argumento que se tem contra a cópia de modelos e os desenhos mimeografados é de que são prejudiciais à criatividade da criança, que bloqueiam sua imaginação. Entretanto, a defesa da criatividade e da livre expressão nem sempre se sustenta em bases sólidas o suficiente para garantir que seus representantes desenvolvam uma prática muito diferenciada da dos defensores da cópia, ou para evitar que caiam no espontaneísmo.

Percebe-se, nos professores empenhados em reestruturar sua prática, uma preocupação com os objetivos e com o significado das atividades propostas às crianças. No caso específico das atividades de desenho, esta preocupação traz consequências significativas: buscando superar as atividades mecânicas de colorir modelos prontos ou de desenhar a partir de temas aleatórios, os professores procuram estabelecer relações entre as atividades de desenho e as situações vivenciadas pelo grupo ou com os conhecimentos desenvolvidos em outras áreas, evitando que as atividades fiquem "sem sentido". Desenhar a parte que mais gostou da história, desenhar a visita ao zoológico, desenhar a lagartixa que encontrou no quintal, desenhar a família etc. são exemplos de situações que ilustram o desenho sendo trabalhado como instrumento para registro de experiências e de conhecimentos e como meio para promover a unidade entre as várias áreas do currículo.

Mesmo reconhecendo o real avanço desta prática em relação àquela calcada na cópia de modelos prontos, advertimos para a forma unilateral como trata a linguagem. Enfatiza-se o desenho como meio ou recurso e descuida-se do desenho enquanto conteúdo, linguagem específica. Considerando que a expressão por meio de determinada linguagem será mais plena quanto maior forem a familiaridade e o domínio que o sujeito tiver desta, precisamos pensar situações em que o objetivo seja a própria linguagem, em que o desenho não apareça "aplicado" a outros temas e conhecimentos, mas seja a finalidade específica da atividade.

Não se trata aqui de fazer a apologia da Arte pela Arte, mas de buscar o espaço desta atividade no cotidiano escolar. Propomos que, como conteúdo curricular da Pré-escola, o desenho e as outras formas de expressão plástica sejam desenvolvidos tanto em seu caráter interdisciplinar como em sua especificidade.

Bibliografia

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Scipione, 1989.

DWORECKI, Silvio. "Criança: evitando a perda de sua capacidade de figurar". São Paulo: FDE, série Idéias n. 10, 1991.

FRANCASTEL, Pierre. *A realidade figurativa*. São Paulo: Perspectiva, 1982.