
“EU NÃO SEI DESENHAR”: QUESTIONANDO DONS E OUTRAS HABILIDADES SUPOSTAMENTE EXCEPCIONAIS PRESENTES NO ENSINO DE ARTE

<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i1.32375>

João Paulo Baliscei*

Eva Lacerda**

Teresa Kazuko Teruya***

* Universidade Estadual de Maringá – UEM. vjbaliste@gmail.com

** Universidade Estadual de Maringá – UEM. evalveslacerda@gmail.com

*** Universidade Estadual de Maringá – UEM. t.teruya@gmail.com

Resumo

As vivências nas disciplinas de Estágio Curricular motivaram-nos a refletir sobre o ensino da técnica de desenho na escola. Nesse artigo, temos por objetivo investigar as maneiras como o ensino de desenho é abordado nos espaços escolares. O problema que orientou essa investigação foi: como as concepções de senso comum que associam as habilidades artísticas a dons ou talentos influenciam o ensino de Artes na educação básica? Para discutirmos sobre essa pergunta, elaboramos uma pesquisa de delineamento bibliográfico, na qual investigamos o desenho como prática recorrente nas ações pedagógicas. Em nossas considerações finais, inferimos que a habilidade de desenhar não é advinda de um dom, mas pode ser desenvolvida. Observamos também que as associações do desenho como habilidade inata limitam a criação infantil e reverberam pensamentos simplistas sobre o ensino de Arte.

Palavras-chave: educação, infância, imagem, estágio curricular.

Abstract. “I can not draw”: Questioning gifts and other supposedly exceptional skills present in the Art of Teaching. Our experiences in curricular training, motivated us to consider about the teaching of drawing technique in school. In this essay, we aim to investigate the ways in which drawing and it’s relationships with children are approached in school spaces. The problem that guided this investigation was how the common sense concepts that associate artistic skills to gifts or talents influence the teaching of Arts in basic education? To answer this question, we prepared a bibliographic designed research, in which we investigate drawing as standard practice in the pedagogical actions. In our final considerations, we infer that the ability to draw doesn’t arise out of a gift, but may be developed. We also note that the associations to drawing as “gift” or innate ability limits children creation and reverberate misguided thoughts about art teaching.

Keywords: education, infancy, image, curricular training.

Introdução

As experiências que vivenciamos na disciplina de Estágio Curricular¹ no Curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá (UEM) nos incentivaram à investigação sobre os exercícios, as intervenções pedagógicas e as metodologias que balizam o ensino de desenho no espaço escolar. Em nossos exercícios no Estágio Curricular, além de estabelecermos contato com a produção visual de crianças do terceiro ano do ensino fundamental, pudemos observar e analisar também a(s) maneira(s) como as/os profissionais da educação entendiam e apresentavam a técnica de desenho.

Nas observações que realizamos foi possível perceber que a maioria dos sujeitos infantis não estava segura de sua própria produção visual. Mediante as propostas lançadas pelas professoras, muitas crianças afirmavam “Eu não sei desenhar” ou argumentavam “Eu não tenho esse dom do desenho”. Para nós, esses comentários marcam visões restritas e equivocadas da prática de desenho, como se esta não fosse uma habilidade possível de ser ensinada e, conseqüentemente, aprendida. É importante destacarmos nessa reflexão que, inclusive, os/as professores de Arte com as quais estivemos em contato, pareciam aceitar e concordar com o argumento das crianças, reforçando assim as características que o senso comum insiste em atribuir à Arte. Em relação à frase “Eu não sei desenhar” que, em virtude de seu impacto, foi adotada por nós como título desse artigo, é preciso esclarecer pelo menos dois aspectos: o primeiro é que todos/as sabemos desenhar. Quando produzimos traços em uma superfície, quer seja utilizando instrumentos tradicionalmente reconhecidos da Arte (como lápis, gizes, pincéis e pigmentos pastosos) ou outros considerados inusitados (como areia, barbantes e o próprio corpo), estamos desenhando. A palavra desenhar se origina do termo latim *designo*, que quer dizer traçar, dispor, marcar, desenhar, indicar, notar, designar e ordenar (Mazzamati, 2012).

Sob esse conceito mais amplo que é o desenho, enquadram-se: os estudos técnicos que Leonardo da Vinci (1452-1519) fez a respeito da anatomia humana; os rápidos movimentos que Pablo Picasso (1881-1973) experimentou com luz; as composições que José Damasceno (1968--) produziu combinando cadeiras escolares e massinha de modelar; as estruturas interativas que o coletivo *Numen/For Use* cria com fita adesiva; os traços esquemáticos feitos na areia e registrados por Vik Muniz (196--); e, inclusive, os desenhos elaborados pelos/as alunos/as do terceiro ano que observamos.

Mas, se todos/as sabem desenhar, quais motivos levam sujeitos infantis e adultos a afirmarem, convictamente: “Eu não sei desenhar”? Discutir sobre essa pergunta implica explicar o segundo aspecto sobre o título desse artigo que diz respeito às maneiras como as pessoas desenharam e se veem realizadas (ou não) com aquilo que desenharam. Quando as pessoas afirmam que não sabem desenhar, provavelmente, estão querendo expressar a insatisfação e, em casos mais extremos, a vergonha que sentem ao desenhar e ao mostrar seus desenhos. Analisamos que, implícito à frase “Eu não sei desenhar” estão outras constatações que, talvez, poderiam expressar melhor a relação entre indivíduos e desenhos. Nesse sentido, quando falamos “Eu não sei desenhar”, muito provavelmente, estamos querendo dizer: “Eu não sei desenhar de maneira realista”, ou “Preciso estudar mais sobre desenho”, ou “Se eu treinasse mais poderia

¹ O componente Estágio Curricular Supervisionado integra o currículo do Curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil.

desenvolver melhor essa habilidade”, ou “Não consigo atribuir efeito de volume às formas que desenho”.

Tendo esclarecido esses dois aspectos sobre “Eu não sei desenhar”, podemos afirmar que assim como quando elaboramos formas gráficas intencionalmente, quando escrevemos em um papel, ou organizamos a refeição no prato, ou alinhamos as cadeiras ao redor da mesa, ou arranhamos nosso corpo, coçando-o, estamos desenhando. Ocorre que, em muitos casos – principalmente naqueles em que envolvem lápis e papel – as pessoas não parecem estar satisfeitas ou orgulhosas dos traços e desenhos que são capazes de produzir e nem dos conhecimentos que conseguem manifestar. Por isso dizem: “Eu não sei desenhar”. Como a escola e os exercícios do ensino de Arte podem contribuir para que tomemos consciência e transformemos essa realidade?

Conforme Moreira (2008), o desenho é a primeira linguagem que o ser humano aprende e com a qual opera como uma possibilidade de brincadeira e como alternativa à fala e à escrita. Apesar disso, quando a criança ingressa na escola, o desenho como jogo e brincadeira vai ficando de lado e outros conhecimentos são valorizados. A autora atribui essa ação, sobretudo, à prioridade das intervenções pedagógicas que, como observa, está vinculada mais ao desenvolvimento da linguagem verbal do que ao desenvolvimento das linguagens artístico-expressivas, como o desenho.

Em nossas vivências no Estágio Curricular, chamou-nos atenção o fato de que mesmo quando aquelas crianças que demonstraram descontentamento com sua produção visual manifestavam interesses por aprender a desenhar, aparentemente não houve movimentos e intervenções docentes direcionados ao ensino e aprendizagem de técnicas e fundamentos do desenho. Tais descontentamentos nos instigam a problematizar as concepções e sentidos escolares atribuídos à técnica de desenho. O espaço (físico e simbólico) que o desenho ocupou nas aulas que observamos é, para nós, uma provocação à reflexão sobre a prática de desenhar.

A pergunta que orientou o desenvolvimento desse artigo é: como as concepções de senso comum que associam as habilidades artísticas a dons ou talentos influenciam o ensino de Arte na educação básica? Para articular esse questionamento, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica (Gil, 2002), cujo objetivo é investigar as maneiras como o desenho e suas relações com a infância são abordados nos espaços escolares.

Organizamos a estrutura desse artigo da seguinte forma: primeiro, apontamos e problematizamos brevemente alguns aspectos sobre o ensino de Arte no Brasil, principalmente no que diz respeito ao espaço que ocupa na educação escolar (Mazzamati, 2012; Baliscai, 2014; Hernández; 2000; 2007).

Após isso, discutimos sobre as associações feitas entre habilidades artísticas com dons, talentos e inteligências inatas. Com isso, discorreremos também sobre o espaço que, historicamente, o desenho tem ocupado na escola, sobre suas principais características e sobre suas assimetrias em relação à linguagem verbal. Ainda comentamos sobre as características dos desenhos infantis na abordagem piagetiana (Alexandroff, 2010; Moreira, 2008).

Nas considerações finais, destacamos a importância do desenvolvimento de técnicas e de metodologias para o ensino de desenho na formação inicial e continuada de professores/as que atuam no ensino de Arte, assim como daqueles e daquelas que trabalham com outras disciplinas, entendendo a relevância de se trabalhar com o desenho nas diversas áreas do conhecimento.

Questionando dons, talentos e inatismos

Em 1996, por meio da Lei n. 9.394 (1996), o ensino de Arte tornou-se obrigatório nos diversos níveis da educação básica, atribuindo à Arte status de disciplina curricular. Apesar disso, o ensino de Arte ainda enfrenta muitas barreiras que inibem o seu potencial e o seu reconhecimento como área de conhecimento. Atualmente, como um componente curricular da educação básica, o ensino de Arte já tomou um papel na formação básica dos/as brasileiros/as, entretanto muito se discute sobre aquilo que é ensinado nas aulas de Arte (Barbosa, 1998; Hernández, 2007).

Em nossas experiências com o Estágio Curricular e com alunos/as na educação básica, percebemos que a disciplina de Arte ainda é enxergada pelas crianças e por outros/as professores/as como um momento de lazer, de descanso ou de recreação, ao invés de ser vista como um campo de conhecimento respeitado e necessário ao desenvolvimento cultural. Sobre isso, Baliscei (2014) argumenta que,

[...] embora a arte seja um componente curricular, há uma compreensão de seu ensino como um espaço/tempo de descanso e recreação em relação às disciplinas 'sérias'. Há ainda o entendimento, percebido nas falas de colegas de trabalho, de que no ensino de arte os/as alunos/as seriam orientados/as a desenvolver composições 'bonitas' e 'grandiosas' para 'decorar' o espaço escolar (Baliscei, 2014, p. 14).

Dessa forma, o ensino de Arte ainda é visto de forma infundada, sendo colocado abaixo de disciplinas consideradas 'sérias', 'importantes' e 'úteis', como Matemática, Língua Portuguesa e Ciências. A respeito disso, concordamos com as autoras que:

A arte é importante na escola, principalmente porque é importante fora dela. Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber (Martins, Picosque & Guerra, 1998, p. 13).

Dessa maneira, compreendemos que a Arte, assim como as demais disciplinas do currículo da Educação Básica, exerce um papel fundamental na formação dos sujeitos e, apesar da paixão e prazer que pode provocar (Hernández, 2007), precisa ser encarada como uma área de conhecimento que vai além da simples recreação, do fazer manual esvaziado e descontextualizado, mas que constrói conhecimento e se relaciona com as demais áreas do conhecimento. Apesar de o ensino de Arte no Brasil ter passado por um longo processo e mesmo com a ideia de progresso, hoje ainda podemos notar as dificuldades que o conhecimento artístico enfrenta no espaço escolar – que vão desde a falta de estrutura física e carência de materiais nas escolas até à formação incipiente dos/as docentes (Mazzamati, 2012).

Diante disso, entendemos que existe certa desvalorização do ensino de Arte. Hernández (2000) atribui essa desvalorização, em parte, a um mito que sugere que as qualidades artísticas são privativas da natureza de alguns poucos sujeitos. Existe uma visão equivocada, de senso comum, na qual compreendem-se que pessoas se 'tornam' artistas como fruto de um 'dom'. Essa visão sugere que o/a artista é um ser 'excepcional' e isolado/a, que 'fez-se' artista em circunstâncias inusitadas, 'divinas' e/ou 'espirituais'. Essa visão aproxima-se da concepção de identidade cultural do

iluminismo, na qual, conforme Hall (2006), entendiam-se que os indivíduos nasciam com características, habilidades e defeitos predeterminados e fixos. Nessa linha de raciocínio,

[...] tendo nascido em um determinado grupo cultural ou classe econômica, por exemplo, os indivíduos passariam por toda a sua vida pertencendo a esse grupo ou classe. Tal fato pode ser exemplificado por ditados populares como, 'quem nasce pobre, morre pobre' ou 'filho de peixe, peixinho é' (Baliscei, Stein & Chiang, 2015, p. 30).

A sociedade, os/as professores/as, as escolas, os museus, os/as historiadores/as, os/as críticos/as de Arte e os/as próprios/as artistas são responsáveis por construir e modificarem tanto o gosto artístico quanto os mitos e crenças a respeito da Arte. Ainda que a sociedade tenha se modificado, esta visão de Arte e de artista que aqui queremos desestabilizar parece ser perpetuada e, com isso, reverbera compreensões semelhantes sobre o papel da Arte na educação. Assim, mediante essa visão mítica da Arte, a educação aparenta ter um papel pouco ou nada relevante na formação artística – haja vista que se desenhar é um 'dom', o ensino de desenho é desnecessário.

Segundo esta lógica de raciocínio – da qual nos esquivamos – ser artista é possuir um 'dom' concedido para alguns poucos indivíduos. E quem não possui esse talento jamais poderia atingir a categoria de artista. Nessa perspectiva há de se concordar que não há razão para o ensino de Arte e principalmente para o ensino de desenho. É interessante notar que, conforme aponta Hernández (2000), as mesmas pessoas que se utilizam dessa lógica, consideram necessário e fundamental aprender a ler e a escrever (ainda que o sujeito não se torne um/a escritor/a, obrigatoriamente) ou que é necessário aprender ciências na Educação Básica (mesmo que o sujeito não se torne um/a cientista posteriormente).

O ensino de Arte enfrenta desvalorizações causadas pela ideia do senso comum que consiste em enxergar a habilidade artística como um 'dom' e não como conhecimento. Dessa maneira, espera-se do/a professor/a das aulas de Arte um espaço/tempo de recreação ou descanso onde seriam privilegiados os fazeres manuais e práticos. Sobre isso, Hernández (2000) argumenta que,

Esse caráter prático e manual além de atender a outras razões sociológicas e culturais nos países de tradição católica, onde se continua acreditando que os gênios nascem fruto de um 'dom' divino ou genético levou essa disciplina a ser considerada, na educação escolar, como um saber informal ou como uma habilidade funcional de pouca importância e não como um campo de conhecimentos organizados que pode ajudar-nos a interpretar o passado, a realidade presente, e a nós mesmos (Hernández, 2000, p. 38).

Concordamos com o autor que graças ao mito do 'dom artístico', o ensino de Arte é visto como uma matéria secundária, e logo, o papel dele na educação acaba por ser distorcido, apagado e invisibilizado. À vista disso, pouco se faz na escola para ensinar os/as alunos/as a desenvolverem habilidades nas expressões artísticas e visuais, afinal, se um sujeito se torna um/a artista a partir de um 'dom' divino ou genético, de que adiantaria ensinar Arte para aqueles/as que não possuem este 'talento' inato?

Posicionando-nos de encontro a essa concepção, compreendemos que, assim como uma criança que não recebe um ensino voltado para a alfabetização não aprenderá

a ler e escrever sozinha, ou ainda, que assim como uma criança que não recebe instrução para aprender matemática não será capaz de resolver operações por si só, uma criança que não recebe uma educação voltada para a expressão visual pode não desenvolver suas capacidades nessa área do conhecimento (Hernández, 2000).

Com base na discussão até aqui realizada, passamos agora a investigar as maneiras como o desenho e suas relações com a infância são abordados nos espaços escolares. Para isso, primeiro analisamos o desenho como prática recorrente nas ações pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental, além de discutirmos sobre as características dos desenhos infantis, conforme as crianças se desenvolvem e entram em contato com a educação formal. Para este fim, respaldamo-nos em Moreira (2008) e Edwards (1984) para contextualizar o espaço do desenho na escola, destacando a hierarquia da linguagem verbal perante às práticas de desenho. Além disso, com base nos Estágios de Desenvolvimento Mental, de Jean Piaget, debatemos sobre o desenvolvimento do grafismo infantil (Alexandroff, 2010).

Assimetrias entre linguagens: o ingresso na escola e a perda do espaço do desenho

Apesar dos equívocos escolares quanto ao ensino de desenho, podemos notar que antes mesmo de ingressarem no ensino formal as crianças já desenhavam. Conforme Moreira (2008), toda criança desenha, seja fazendo marcas na areia com um graveto ou com um giz, desenhando no chão os contornos retangulares da amarelinha. Antes de ser uma técnica, essa prática é para criança um jogo, no qual ela brinca com seus desenhos e desenha seus brinquedos e brincadeiras. Esses exemplos corroboram que o desenho é um espaço lúdico em que a criança deixa sua marca concreta e/ou simbólica nos espaços em que vivem.

Moreira (2008) comenta que para conhecer uma criança é necessário que se observe as maneiras como ela brinca e como organiza seus desenhos. Diante de uma criança que desenha é relevante considerarmos o que ela pretende: se é contar uma história a partir de seus desenhos, satisfazer-se ao repetir movimentos específicos, ou também falar de seus desejos e medos. Como já havíamos comentado anteriormente, o desenho funciona para a criança como sua 'primeira escrita', que é involuntariamente utilizada para registrar suas falas, pensamentos e imaginário antes mesmo de aprender a ler e a escrever. Mazzamati (2012) afirma que importantes relações cognitivas são motivadas com base no desenvolvimento do desenho, pois, é também a partir da linguagem visual que a criança passa a fazer análises das formas e dos elementos à medida que os representa graficamente.

Com estes símbolos gráficos, ela [a criança] cria composições espaciais que organiza e reorganiza, e isto lhe permite desenvolver noções e hipóteses que passam a ser aplicadas ao brincar ou em outras atividades cotidianas. Ocorre, portanto, uma comunicação entre a criança e o mundo que a cerca, por meio dos grafismos das cores e das formas criadas (Mazzamati, 2012, p. 59).

Quando desenha, a criança faz descobertas e se relaciona com o mundo, produzindo e transformando conhecimentos. A autora ainda comenta que a criança usa o desenho como uma linguagem a partir da qual organiza a construção de si mesma, estruturando suas invenções emocionais, simbólicas, internas e cognitivas.

Contudo, se a princípio, esse jogo do desenho não possuía regras, quando as crianças crescem, é muito comum que afirmem com contundência: “Eu não sei desenhar”. Também é comum que os desenhos fiquem esquecidos assim como ficam esquecidos os brinquedos – como se brincar e desenhar fossem práticas atribuídas exclusivamente à infância das quais, após crescidos/as, tenhamos que nos afastar. Segundo Moreira (2008), salvo os/as que se consideram artistas, os adultos e adultas não costumam desenhar, pois essa prática é vista como algo próprio das crianças, como uma atividade imprópria para a conduta dos/as adultos/as, semelhante aos jogos e às brincadeiras. Acerca desse assunto, Edwards (1984) comenta que,

No mundo ocidental, a maioria dos adultos não progride em aptidão artística muito além do nível de desenvolvimento atingido aos nove ou dez anos de idade. Na maioria das atividades físicas e mentais, as aptidões de um indivíduo mudam e desenvolvem-se a medida que ele atinge a idade adulta: é o caso da fala e a escrita, por exemplo. O desenvolvimento da aptidão para o desenho, porém, parece deter-se inexplicavelmente em idade tenra na maioria das pessoas. Em nossa cultura, as crianças, naturalmente, desenhavam como crianças, mas a maioria dos adultos também *desenha como crianças*, qualquer que seja o nível de desenvolvimento que atingiram em outras atividades (Edwards, 1984, p. 76, grifo da autora).

Dessa forma, percebemos que Edwards (1984) e Moreira (2008) concordam que, se por um lado as crianças desenhavam naturalmente, quando crescem, os/as adultos/as, ao contrário de outras habilidades como a fala e a escrita, deixam de desenvolver habilidades nas técnicas artísticas, como aquelas que envolvem o desenho. A perda ou interrupção do desenho não está ligada apenas ao desenvolvimento biológico, mas também (e principalmente), aos desenvolvimentos promovidos pela e na escola – espaço físico e simbólico que ‘recebe’ crianças que utilizam do desenho como jogo e com satisfação, e ‘devolve’ adultos/as e jovens que afirmam ter a certeza de não saberem desenhar. Por que isso ocorre?

A escola sempre teve o papel de preparar a criança para a sociedade, sendo sua função trabalhar com o conhecimento. Conforme Moreira (2008), no século XXI, esse papel se estendeu para abranger também a função de possibilitar o aprendizado social da criança. A autora analisa que, se antes as crianças contavam com os quintais de suas casas para brincar com seus primos/as, irmãos/as e amigos/as, hoje as cidades cresceram e não contemplaram o ‘brincar’ como ação essencial para o desenvolvimento infantil: o trânsito aumentou e as ruas tornaram-se um lugar perigoso para as brincadeiras; as famílias diminuíram e as crianças já não possuem tantos primos/as e irmãos/ãs com quem brincar; meninos e meninas contam com a disponibilidade dos pais e mães para levá-los/as para brincar nas casas distantes de outras crianças. Dessa maneira, se antes cuidar das crianças era um problema das famílias, hoje é também um problema social – o qual as escolas acabam por atender. Assim, as escolas passaram a se preocupar em preencher o(s) vazio(s) deixado(s) pela falta de espaços de brincadeiras, bem como pela falta de amigos/as e primos/as. Nessa lógica, as escolas tornaram-se também um local onde as crianças se socializam com outras crianças da mesma e de diferentes faixas etárias.

Ocorre que, já na educação infantil, nível introdutório da educação básica que atende sujeitos infantis de até cinco anos de idade, ao invés de proporcionarem espaços e atividades lúdicas características dos quintais e das ruas que já não são tão recorrentes

na contemporaneidade, os/as professores/as muitas vezes antecipam o contato das crianças com a alfabetização. Moreira (2008) afirma que são consideradas escolas fortes aquelas em que as crianças aprendem a ler e a escrever o mais cedo possível. Dessa forma, cada vez mais cedo, as crianças vão deixando a linguagem do desenho para que, paulatinamente, a linguagem verbal possa ser desenvolvida e aperfeiçoada.

Histórias que antes eram contadas a partir do desenho passam a ser contadas exclusivamente por meio da escrita e da fala e, com isso, a linguagem verbal assume uma espécie de hierarquia na qual o desenho está situado em segundo plano. A expressão popular “entendeu ou quer que eu desenhe?” já sugere essa supremacia da linguagem verbal perante o desenho, uma vez que insinua que a linguagem visual é uma forma menos complexa e elaborada de comunicação.

Como analisa Moreira (2008), no ensino fundamental, conforme avançam os anos, os exercícios de desenho são menos recorrentes e restritos, concorrendo com conhecimentos avaliados como ‘mais importantes’, como os oriundos das disciplinas de Português e Matemática. Nesse contato superficial, o/a professor/a de Arte é visto/a pelas crianças como um/a professor/a visitante e o pouco contato que mantêm com os alunos e alunas não é suficiente para estabelecer a conexão necessária para a elaboração de um trabalho menos superficial. Esse fato contribui para separar ainda mais o ensino de Arte do restante do currículo escolar, visto que os/as alunos/as tendem a entender as aulas de Arte como uma oportunidade de viver algo diferente da rotina.

Nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, por sua vez, a Arte e a técnica do desenho também são deixadas de lado em detrimento das demais matérias. Para exemplificar essas questões, Moreira (2008) compartilha um relato de um menino que, no primeiro dia de aula, ao perceber que no seu material não havia um caderno específico para desenho, perguntou: podemos usar o caderno de rascunho também para desenhar? E recebeu como resposta da professora um comentário irônico que já anunciava os ritmos e prioridades de ensino dali por diante: “Não se preocupe que na quinta série vocês não terão tempo para desenhar”. Para Cunha (1995, p. 9) a maioria dos/as adultos/as, inclusive aqueles/as que trabalham com a educação, “[...] se esqueceu desta linguagem tão rica e prazerosa [que é o desenho] que foi deixada para trás por volta dos sete ou oito anos, quando saiu da escola infantil e passou para a escola que valoriza mais a linguagem verbal (escrita e falada)”.

Nesse trajeto pelos anos letivos que compõem a educação básica, percebemos que, com a proximidade da adolescência e da vida adulta, as crianças são incentivadas a deixarem seus desenhos de lado, assim como os anseios, medos, interesses e ânimos que as motivam à essa atividade. Edwards (1984) explica que,

Aparentemente, o início da adolescência parece marcar o fim abrupto do desenvolvimento artístico em termos de aptidão para o desenho na maioria dos adultos. Quando crianças, viram-se diante de uma crise artística, um conflito entre suas percepções do mundo, cada vez mais complexas, e seu nível de aptidão artística (Edwards, 1984, p. 77).

Segundo a autora, isso ocorre porque a maioria das crianças entre os nove e onze anos de idade desenvolve um grande interesse pelo desenho realista, cujas representações se aproximam da realidade. Assim, tornam-se demasiadamente críticas a respeito de sua própria produção visual e essa frustração com os próprios desenhos, bem como os comentários negativos de terceiros/as, levam-nas, na maioria dos casos, a abandonar a prática de desenhar.

A busca pelo realismo no desenho na fase da adolescência, segundo a concepção piagetiana, ocorre devido ao estágio de desenvolvimento mental em que o indivíduo se encontra. O epistemólogo Jean Piaget (1896-1980) explica que o desenvolvimento mental das crianças acontece por meio de processos sucessivos que se tornam cada vez mais complexos. Esses processos são formas de organização mental que sucedem em quatro estágios denominados de: sensório motor (do nascimento até dois anos de idade), pré-operatório (dos dois aos sete anos), operatório concreto (dos sete aos onze anos) e o operatório formal (dos onze aos quinze anos) (Glassman & Hadad, 2006).

Nessa perspectiva, durante os diferentes estágios de desenvolvimento mental pelos quais a criança passa, seu desenho adquire diferentes características. Estes estágios definem formas de desenhar que são bastante similares em todas as crianças, apesar de existirem diferenças individuais de sensibilidade e temperamento. Na análise piagetiana do grafismo infantil, Alexandroff (2010) destaca cinco estágios principais: garatuja, pré-esquematismo, esquematismo, realismo e pseudonaturalismo.

A garatuja faz parte do estágio de desenvolvimento mental sensório motor e pré-operatório. O uso da garatuja pode ser dividido em desordenada (caracterizada por movimentos amplos e aleatórios), e ordenada (distinguida por movimentos circulares e longitudinais). Nessas fases a figura humana pode ser inexistente ou aparecer de maneira imaginária (Alexandroff, 2010). Além disso, a cor é utilizada de forma secundária e aparece por acaso sem associações estabelecidas pelas crianças. As cores são escolhidas conforme o tamanho dos lápis, conforme a proximidade das crianças ou aleatoriamente, por isso, como argumenta Cunha (1995, p. 20) “[...] não devemos fazer análises de fundo psicológico, quando as crianças escolhem as cores preta, roxa, verde escuro, marrom, etc., para produzirem seu trabalho. É um equívoco neste período relacionar cores a estados emocionais”.

A respeito dessa fase do grafismo infantil, Moreira (2008, p. 28) destaca que “A criança pequena desenha pelo prazer do gesto, pelo prazer de produzir uma marca. É um jogo de exercício que a criança repete muitas vezes para certificar-se do seu domínio sobre aquele movimento”. Dessa maneira, quando desenha as garatujas, a criança não possui ou busca uma técnica em particular, mas a faz pelo próprio prazer da ação de desenhar. Este movimento pode ser comparado ao de um sujeito que salta em um riacho pelo simples prazer de saltá-lo e depois volta ao seu ponto inicial. Ele não o faz porque necessita chegar ao outro lado da margem ou porque necessita aprender uma nova conduta, mas sim pela satisfação e divertimento que sente ao desempenhar tais ações.

Quando a criança aproxima-se do estágio mental denominado pré-operatório, seu grafismo se assemelha ao pré-esquematismo. Esta fase é caracterizada pela descoberta da relação entre o desenho, a realidade e o pensamento. Os desenhos se apresentam dispersos na folha e as cores ainda são usadas sem vínculo ou preocupação com a realidade. Todavia, inicia-se uma mudança de símbolos, uma procura de conceitos que representem a figura humana (Alexandroff, 2010). As formas, antes emaranhadas e confusas, começam a ser organizadas no suporte, mesmo que não consigamos identificar o que elas representam. Em geral, é nessa etapa que as crianças começam a nomear seus grafismos e não é de se estranhar que o façam apenas após terem terminado de desenhar. Por isso, nesses casos, é de se esperar que as crianças apresentem seus desenhos dizendo: “Olha, desenhei um carro”, sem ao menos tê-lo anunciado anteriormente. Aos poucos, conforme se desenvolve, a criança é capaz de anunciar a temática desenhada e de desenvolver estratégias para realizá-la.

Por volta dos sete a dez anos, quando a criança se encontra no estágio operatório concreto, o desenho é categorizado por Piaget em uma fase denominada esquematismo.

Segundo Glassman e Hadad (2006), o estágio operatório concreto é marcado pelo desenvolvimento de um pensamento voltado para constatações e explicações. Isto significa, que a criança passa a ser capaz de compreender a opinião dos/as outros/as. Neste estágio a base do pensamento lógico é construída, sendo que, no desenho os esquemas representativos são repetidos com alguma flexibilidade e as experiências novas são expressadas pelos desvios dos esquemas.

No esquematismo a criança já possui um conceito definido da figura humana, porém ainda aparecem exageros, omissões, negligências e mudanças de símbolos. Nessa fase, a criança ordena o espaço de seu desenho com a utilização de uma linha de base e existe a descoberta da relação das cores com a realidade. Sobre esta fase do grafismo infantil, Moreira (2008, p. 46) explica que “[...] o uso da cor procura semelhança com a cor real do objeto representado e o espaço se estrutura dentro de regras claras: o que é céu e o que é terra tem lugares definidos”.

No estágio operatório concreto ainda pode ser percebida outra fase do desenho infantil: o Realismo. O realismo, conforme Alexandroff (2010), é caracterizado por uma grande autocrítica, pelo uso de formas geométricas e maior rigidez e formalismo. Nessa fase as crianças recorrem ao uso de planos e sobreposições. Na fase seguinte, o pseudonaturalismo, que ocorre dos dez anos em diante, a Arte, em sua variedade de técnicas, deixa de ser uma atividade espontânea e passa a ser estruturada por planejamentos e ações intencionais. Nela, a criança, já um pré-adolescente, inicia uma série de buscas por sua própria personalidade, e no desenho, conforme já havíamos evidenciado citando Edwards (1984), aproxima-se e valoriza as representações mais naturalistas, isto é, as que mais se assemelham à realidade.

Nesse sentido, percebemos que desde a fase do esquematismo, a criança passa a buscar representações mais realistas e que o desenho, que antes era feito por diversão, passa a ter compromisso com a realidade. Moreira (2008, p. 46) avalia que “Há uma busca crescente de que o objeto desenhado se assemelhe ao objeto real”. Dessa forma, entendemos que Edwards (1984), Cunha (1995) e Moreira (2008) concordam que quando a criança atinge a idade entre sete e dez anos, apontada por Piaget como estágio operatório concreto, ela passa a buscar uma representação mais fidedigna. Contudo, ao contrário do que o senso comum concebe, essa estruturação do desenho e a busca pelo realismo não implicam perdas ou empobrecimento da criatividade. A respeito disso Moreira (2008) destaca que,

É próprio do pensamento operacional concreto o compromisso com o real. Querer da criança, nesta fase, a arbitrariedade da cor é não compreender o estágio em que se encontra. É ainda julgar a produção infantil a partir de padrões estéticos adultos (Moreira, 2008, p. 49).

Concordamos com a autora que é necessário respeitar o estágio de desenvolvimento mental no qual a criança se encontra, apresentando para ela possibilidades de outras descobertas com relação ao desenho. Devido à essa busca frustrada das crianças pelo desenho realista, os/as adultos/as – pela dificuldade que também encontram frente ao desenho – tendem a pensar em formas de desviar e/ou fugir da técnica e fazem uso de esquemas prontos com estruturas simplificadas. Sol, casas, nuvens, árvores, montanhas e flores são elementos gráficos que normalmente aparecem nos desenhos por meio de traços estereotipados. Como apontam Baliscei, Stein e Lacerda (2015, p. 120), em espaços educativos, é comum depararmos com desenhos estereotipados manifestados em “[...] representações pictóricas e formas

econômicas e repetitivas” que insistem no uso de linhas, cores e traços ‘viciados’”. Os autores e a autora problematizam uma série de desenhos em que animais e elementos da natureza têm suas sutilezas apagadas, quando são representados com olhos, bocas e contornos óbvios e padronizados. Além da recorrência aos estereótipos, é comum ver os/as professores/as de Arte fazendo uso de “[...] trabalhos de artesanato, que parecem mais seguros e menos angustiosos – trabalhos como mosaicos de papel, borrões de tinta e outras manipulações de materiais” (Edwards, 1984, p. 78).

Tendo afirmado isso, encontramos convergências entre os pensamentos de Edwards (1984) e de Hernández (2000) que, assim como apontamos no início dessa discussão, analisam que a disciplina de Arte é frequentemente associada a fazeres prático-manuais, isto é, voltados ao manuseio e experimentação de materiais com pouco direcionamento técnico ou teórico. O resultado dessa conduta, somado a secundarização da técnica do desenho, é que a maioria dos/as alunos/as não aprende a desenhar nos primeiros anos da educação básica e, com isso, sua autocrítica e as frustrações que sentem permanecem ao longo da vida adulta.

Entendemos que a criança que desenha faz descobertas de acordo com os estágios de desenvolvimento mental em que se encontra e que necessita da mediação dos/as professores/as para seguir adiante nas suas descobertas e alcançar uma maior habilidade de expressão. Assim, se a criança adentra a fase do esquematismo e passa a buscar um desenho semelhante à realidade, os/as professores/as de Arte, ao invés de procurarem formas de evitar essa tarefa, precisam ajudá-la a encontrar maneiras de lidar com esta descoberta e com esse objetivo, mostrando possibilidades de representação que condizem com aquilo que ela busca. Isso não quer dizer que valorizamos o ensino de Arte como espaço de formação de artistas, mas que é relevante apresentar técnicas de representação aos indivíduos para que eles não se sintam limitados em sua capacidade expressiva por falta de técnica de representação visual.

Considerações finais

Nesse Artigo, buscamos desconstruir ou ao menos desequilibrar as visões que insistem em posicionar o desenho como um ‘dom divino’ ou um ‘talento inato’. Para nós, assim como as demais técnicas artísticas e os demais conhecimentos, desenhar é uma habilidade que pode ser aprendida e desenvolvida, desde que haja estímulo suficiente para isso. A compreensão do desenho como ‘dom’ tem prestado manutenção ao papel da Arte em diversos espaços, dentre eles, os escolares. Movimentos de desvalorizações dos saberes, técnicas e habilidades artísticas são resquícios que acompanham as visões (míopes) lançadas ao/à professor/a e ao conhecimento da Arte – o que contribuiu para tornar a escola um espaço desmotivador para a aprendizagem do desenho já que estes são utilizados com fins específicos, como a decoração do espaço, ilustração e ferramenta de alfabetização.

Por que os/as professores/as comprem os painéis usados na decoração das salas? Por que são utilizados desenhos prontos para colorir no lugar de promover propostas pedagógicas onde o/a aluno/a participe na criação do desenho? A criança, quando desenha, faz descobertas mas também necessita da mediação de adultos/as para encontrar formas e estratégias de alcançar aquilo que busca com relação às suas habilidades de representação visual. Nessa linha de raciocínio, o/a professor/a de Arte, cuja formação inicial e continuada oferece subsídios teórico-metodológicos para promover os conhecimentos artísticos, pode contribuir para que meninos e meninas não

se sintam frustrados/as, incapazes e limitados/as em sua expressividade artística. Quando essa mediação não ocorre – seja pela falta de conhecimento teórico-didático, pela falta de profissionais capacitados/as, pelo espaço-tempo que o ensino de Arte ocupa na estrutura curricular e, principalmente, pelas compreensões que associam o desenho e a criação a ‘dons’ – possivelmente essas crianças se transformarão em adultos/as que não desenham e, mais do que isso, que afirmam com propriedade ‘Eu não sei desenhar’.

‘Eu não sei desenhar’, expressão corriqueira, escolhida por nós para compor parte do título dessa reflexão, é uma frase que às vezes soa com tom de desculpa, de vergonha, outras com caráter de revolta, de descontentamento. O desenvolvimento desse artigo reforça nossa hipótese de que a escola se constitui em uma das instituições essenciais, assim como a família e a mídia, no que diz respeito à modificação e padronização dos desenhos das crianças. Com isso, pode desmotivar a prática do desenho, já que prioriza as linguagens verbais em detrimento das linguagens visuais.

Uma segunda hipótese é a de que talvez existam precariedades com relação ao ensino de desenho na formação continuada de professores/as de Arte. A quantidade de ementas que compõe o currículo dos cursos de Formação Inicial torna o contato com o desenho superficial e passageiro. Assim nem todos os professores e professoras em formação aprendem a técnica. Imersos/as nas novidades do universo acadêmico, como a produção científica, as disciplinas didáticas, aos movimentos e períodos da História da Arte, o/a professor/a em formação, muitas vezes, chega a ‘não ter tempo’ de aprimorar e desenvolver habilidades e técnicas de desenho – e isso faz com que se feche o ciclo da ideia de que o desenho é conhecimento secundário. Com isso, é possível analisar que a habilidade e a técnica de desenho não são ‘adquiridas’ ou ‘capturadas’ por completo nos cursos de Formação Inicial de professores/as para o ensino de Arte.

E será que elas podem ser ‘capturadas’ por completo em alguma etapa da vida? Para nós, não, pois o desenho é inesgotável. Por isso se faz necessário a constante busca de aperfeiçoamento em formações continuadas e cursos técnico-artísticos, principalmente quando se trata de um/a profissional que, em sua fala e em seu posicionamento, influenciará a compreensão que outras pessoas, alunos e alunas, terão sobre o desenho e que, quem sabe, possa vir a tirar muitos ‘não’s’ da frase ‘Eu não sei desenhar’.

Referências

Alexandroff, M. C. (2010). Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita. *Construção Psicopedagógica*, 18(17), p. 20-41. Recuperado em 15 marco, 2018, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n17/v18n17a03.pdf>

Baliscei, J. P. (2014). *Os artefatos visuais e suas pedagogias: reflexões sobre o ensino de Arte*, Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

Baliscei, J. P., Stein, V., & Chiang, C. W. (2015). Marcas na pele: reflexões sobre tatuagem, identidade e escolarização pós-moderna. *Revista digital do LAV*, 8(3), p. 28-47.

Baliscei, J. P., Stein, V., & Lacerda, E. A. (2015). A organização dos espaços educativos: reflexões e intervenções sobre imagens estereotipadas. *Revista Educação*

Gráfica, 19(2), p. 109-121. Recuperado em 15 março, 2018, de http://www.educacaoografica.inf.br/wp-content/uploads/2015/11/11_A-ORGANIZA%C3%87%C3%83O-DOS-ESPA%C3%87OS_109_1211.pdf

Barbosa, A. M. (1998). *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte, MG: C/Arte.

Cunha, S. R. V. (1995). Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In S. R. Cunha (Org.). *Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança* (p. 7-36). Porto Alegre: Mediação.

Edwards, B. (1984). *Desenhando com o lado direito do cérebro*. Rio de Janeiro, RJ: Ediouro.

Glassman, W. E. & Hadad, M. (2006). *Psicologia: abordagens atuais*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, SP: Atlas.

Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A.

Hernández, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Hernández, F. (2007). *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre, RS: Mediação.

Martins, M. C, Picosque, G., & Guerra, M. T. T. (1998). *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo, SP: FTD.

Mazzamati, S. M. (2012). *Ensino de desenho nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões e propostas metodológicas*. São Paulo, SP: Edições SM.

Moreira, A. A. A. (2008). *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo, SP: Edições Loyola.

Recebido: 20/06/2016

Aceito: 14/08/2016