

CAPÍTULO 11

ARTE – EDUCAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Juliane de Almeida Piedade

Elaine Conte

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A criança, ao começar uma jornada formativa na escola que revelará muitos conhecimentos, trocas de saberes e alegrias, também descobrirá o medo, a ansiedade, a angústia, e essa mistura de emoções e expectativas que o início de uma formação escolar desperta em todo aprendiz. A escola começa então a fazer parte da vida do pequeno estudante, trazendo um ambiente totalmente desconhecido, do assombro e da novidade para o educando. É mais do que necessário fazer desse lugar um espaço acolhedor para que a criança sintam-se acolhida, amada e segura, para que possa desenvolver a autonomia e a (auto)estima de si e o respeito ao outro, em todas as dimensões humanas.

Assim, entendemos que as experiências com a arte-educação podem proporcionar possibilidades de novas perspectivas para o processo de ensino e de aprendizagem e de integração das diferenças na escola, visto que na educação as artes estão incorporadas enquanto forma de comunicação e expressão, superando os isolamentos das diferenças. O acesso às artes se torna relevante para viabilizar a inclusão humana, educacional e social de educandos, tanto para a melhoria das condições de relacionamento interpessoal, mas principalmente para o reconhecimento inclusivo nos diferentes espaços e tempos da formação socializada.

A partir destes elementos, apresentamos a problemática da pesquisa: quais os sentidos e contribuições da arte-educação nas experiências pedagógicas para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil? A pesquisa tem alicerce na abordagem hermenêutica, voltada para a compreensão e a interpretação de textos, discursos e imagens inscritas no mundo da vida. O processo hermenêutico é uma espécie de desenho metodológico porque está em busca constante de revisão dos textos e contextos sociais para chegar a uma realidade atualizada e compreensiva no próprio movimento dinâmico, fluído e dialético da vida.

A interpretação não busca uma definição acabada e fixa, pois a dimensão hermenêutica provém da abertura à linguagem do outro, que é reflexiva e faz brotar novos sentidos na dimensão política de dar voz ao outro. Nesse sentido, a tarefa hermenêutica enquanto atitude metodológica desta pesquisa visa garantir a fusão de horizontes compreensivos para entrar no universo interpretativo das artes, para compreender as tradições e buscar o sentido dos discursos, das representações escritas, figuradas e de todas as criações humanas (GADAMER, 2002). O ensino da arte pode ser uma importante possibilidade para desenvolver a criatividade e a expressão nas crianças. Ao dialogarmos com o universo cultural das crianças, abrimos alternativas com a arte-educação e os desafiamos nos seus processos de criação. O presente estudo visa propiciar uma reflexão sobre os sentidos e significados da arte-educação nas experiências pedagógicas contemporâneas, evidenciando nas atividades como desenho e pintura, potenciais relevantes para o desenvolvimento integral da criança desde a Educação Infantil.

Os conceitos centrais que nortearão esta pesquisa hermenêutica passarão pelos escritos do filósofo alemão Walter Benjamin (1984), do biólogo e psicólogo Jean Piaget (1995) e também do psicólogo e pensador Lev Vygotsky (2001). Walter Benjamin é considerado um importante pensador da modernidade e nos interessa na obra de Benjamin encontrar as inter-relações expressivas dos desenhos com a experimentação do mundo das crianças, em fase escolar, denominada pelo autor de narrativa visual. Souza (2011) afirma que Benjamin, em sua obra formada por pequenos

textos, *Infância em Berlim* deixa sobressair a criança de forma generalizada, relatando suas próprias experiências, revelando suas fantasias, medos, frustrações, alegrias e brincadeiras. O universo infantil onde se encontra a criança desordeira, inquieta, brincalhona, sonhadora, aborrecida com a escola, doente, assustada com fantasmas imaginários, carente dos carinhos da mãe, amante das avós e das tias, extasiada com as cores e deslumbrada com os animais, aprendente e engajada na concretude da vida são narradas pelo escritor.

De acordo com Tais Romero (2018), a investigação do desenho infantil como linguagem gráfica implica lançar perguntas, experimentar sensações no contato das crianças com a fala, com as sensações, com as relações intersubjetivas, com a realidade natural. Tal desafio de trabalhar com abordagens sobre o desenho nos faz pensar que,

Em todas as escolas as crianças desenham, a linguagem gráfica é universal, mas, o desafio é olhar o que é comum aos olhos como algo extraordinário. Desenhar é uma linguagem contemporânea que traça as emoções das relações com o mundo e no decorrer de todo processo de investigação e de trocas entre professores e crianças, professores e professores e crianças e crianças, foi interessante perceber que o desenho também é urgência para as crianças, assemelha-se ao olhar, ao gesto, ao que chama a atenção (ROMERO, 2018, *on-line*).

Seguindo pelo caminho da pesquisa com crianças, Jean Piaget (1896-1980), suíço, formado em biologia e psicologia, foi considerado um dos mais importantes pensadores do século XX, porque dedicou sua vida e lutou contra as instituições e os preconceitos intelectuais de sua época. Sua preocupação constante era de conseguir reconhecimento dos seus colegas da área das ciências físicas, naturais, psicologia e da epistemologia. Tal atitude o levou para a área da educação onde conheceu a maravilhosa riqueza do pensamento e da imaginação infantil (MUNARI, 2010).

Lev Vygotsky (1896-1934) nasceu na Bielo-Rússia, formou-se em direito pela universidade de Moscou, conforme destaca Coelho e Pisoni (2012), dentre tantos estudos durante sua trajetória, Vygotsky dedicou-se a pesquisa dos distúrbios de aprendizagem e de linguagem das diversas formas de deficiências congênicas e adquiridas. Embora tenha um curto período de vida deixou um grande legado à tradição cultural em várias esferas do conhecimento. Tanto Vygotsky como Piaget compartilham de ideias construtivistas de que a única aprendizagem significativa é aquela que ocorre por meio da ação e interação entre sujeitos, objetos, natureza e mundo.

Para tanto, esta abordagem hermenêutica está dividida em três partes, trazendo uma revisão de literatura sobre o assunto arte-educação, expressão e o papel do educador nesse processo de desbravar um caminho de pesquisa sensível, tendo a provocação da expressão artística das crianças na atuação no mundo socioeducacional. Nesse estudo, iniciamos apresentando a arte como expressão, tomando por base os autores Lowenfeld (1977); Walter Benjamin (1970) e Barbosa (2006). Em seguida, exploramos as fases do desenho infantil, com base nas pesquisas de Piaget (1978) e Vygotsky (2001). A partir disso, verificamos o agir pedagógico nesse processo, trazendo nas visões do pedagogo Paulo Freire (2003) o papel do professor e a importância da formação continuada nos desdobramentos de uma boa qualidade no ensino da arte, por fim, as considerações finais.

2 A IMPORTÂNCIA DA ARTE COMO EXPRESSÃO

A expressão é fundamental na vida do ser humano, conseguir se comunicar em palavras, gestos e representações é uma ação antiga que atravessa os tempos mais remotos, desde a época da caverna, onde a comunicação era feita por meio de gravuras e pinturas rupestres. A arte confere sentido ao conhecimento e às diferentes formas de linguagens e expressão vital. Partindo desse princípio, podemos dizer que é uma das primeiras manifestações da humanidade, pois é a forma que o ser humano marca sua presença, cria objetos e formas de representação de sua vivência no mundo, seja na expressão de ideias, sensações e sentimentos, constituindo-se em uma forma de linguagem (AZEVEDO JÚNIOR, 2007).

A importância da arte se inicia já na Educação Infantil momento muito rico de interação e imaginação

humana e que revela o ser em obra. Para isso, na educação é necessária uma conexão entre educador e educando para que surja não só o desenvolvimento artístico, mas também toda a base que servirá para o desenvolvimento global e evolutivo da aprendizagem para a vida do sujeito. Nas bases legais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) podemos ler:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1997, p. 19).

Os benefícios cognitivos, emocionais, afetivos e sociais que as expressões infantis das artes de fazer fornecem às crianças, por meio do desenho e da pintura, ainda são pouco explorados e potencializados nas experiências pedagógicas. Uma negligência e equívoco histórico que perpassa os processos de ensino é exigir dos educandos atividades prontas justificadas em modelagens, contornos e repetições de desenhos, que causam mais uma espécie de frustração entediante pelas imperfeições da pintura e pelas tensões entre as crianças, em seguir e validar o modelo, do que propriamente a expressão da criação e imaginação com o traço livre. Para Benjamin (2002, p.102),

A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito”. [...] O hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho da brincadeira.

Por sua vez, Lowenfeld (1977) entende que a arte desempenha um papel vital na educação das crianças, porque desenhar, pintar, interagir com o outro ou construir uma escultura se constitui num complexo cognitivo e afetivo, em que a criança reúne diversos elementos de sua vivência para formar um novo significado das coisas do mundo, criando uma cultura imersa em diferentes tradições. Assim como a arte pode ser expressa por meio do teatro, que segundo Benjamin (2002), traz às crianças uma experiência mais enriquecedora. Além disso, o teatro infantil torna os adultos mais inventivos, capazes de imaginar metáforas, mais reflexivos e possuidores de boas recordações da infância (BENJAMIN, 2002). Sobre a dimensão do desenho, Lowenfeld (1970, p. 16) diz:

O ato de desenhar envolve a atividade criadora; é através de atividades criadora que a criança desenvolve sua própria liberdade e iniciativa, e, expressando - se como indivíduo reconhecerá esse mesmo direito nos outros, o que lhe permitirá apreciar e reconhecer as diferenças individuais.

O momento de criação por meio do desenho ou da pintura também oportuniza a expressão espontânea, as sensações, sentimentos, habilidades e atitudes, além de ser um ato prazeroso, a partir do momento em que não intervirmos mecanicamente nesse processo. Dessa forma, a criança não pode ser punida por jogar no papel seus riscos, mas precisa ter o trabalho reconhecido e incentivado para que obtenha segurança no seu processo de autonomia criadora, para o exercício das artes do fazer sensível e imaginativo, a partir dos quais pode ser compreendida.

Muitas vezes, os educandos utilizam frases como: *eu não sei fazer* ou até mesmo, *faz pra mim, porque o meu desenho é feio*, o que também revela traços de sua personalidade, desejos, autoestima e o seu lado criativo. Existem diversas maneiras de se analisar este tipo de atividade aqui entendida como artes de fazer, porém é interessante focar na parte pedagógica usando referências que facilitem o objetivo proposto. A arte sempre foi classificada, de uma forma geral, como objeto de contemplação, o que faz com que seu valor como ferramenta educacional não seja percebido, sendo vista somente como lazer (BARBOSA, 2006). Por este motivo fica em segundo plano em se tratando de educação, sendo utilizada como aulas de descanso e diversão neste processo, quando na verdade possui um forte poder pedagógico quando utilizada de forma a despertar pensamentos e sentimentos, tanto no professor quanto no aluno. Ana Mae Barbosa (1991, p. 35) afirma que:

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados, e ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura.

Para Certeau (1996), o cotidiano é aquilo que se apresenta a cada dia, intimamente em nossos costumes, como forma de construir o próprio caminho, do projetar-se no mundo. Na escola, desenvolver rotinas de trabalho bem estruturadas requer tempo, mas nos mostra que é substancial para uma boa prática da arte, quando a atividade proposta ganha forma e entra no espaço escolar, sendo possível progredir na questão da interdisciplinaridade que a arte- educação necessita.

Para Benjamin (1970), os adultos subestimam a capacidade da juventude e também das crianças, quando se relaciona a capacidade de intercambiar suas próprias experiências, pois é através delas que se encontra a estrutura do conhecimento. Afinal de contas, o mundo da percepção infantil está marcado, por toda parte, pelos vestígios da geração mais velha, com os quais a criança se defronta (BENJAMIN, 1984). Dessa forma, é necessário aprender a trabalhar com a arte e agregar um valor mais pedagógico para as atividades, como um obrar-se no mundo. Nossa sociedade em tempos líquidos e fluídos vive de tendências e de gostos estereotipados e padronizados pelo consumo massivo.

Por isso que investir em atividades que motivam as crianças a pensar, questionar e produzir o que vem da imaginação é algo potencializador para o desenvolvimento cognitivo, emocional e da imaginação criadora.

3 AS FASES DO DESENHO

O ato de desenhar é muito importante para o desenvolvimento da criança em sua globalidade, pois é através dele que o educando se expressa na dimensão linguística, cognitiva, prático-moral e estético-expressiva, dimensões da sensibilidade e autenticidade humana. Se dermos uma folha e um lápis para a criança, por exemplo, certamente criará imagens e figuras explorando e desenvolvendo essas dimensões. A mesma coisa poderia ser observada se fosse disponibilizado um pedaço de tijolo para desenhar no chão. Tudo isso para dizer que não importa qual seja o objeto disponibilizado, o relevante é a abertura que o desenho dá à expressão humana, dos sentimentos, assim como a pintura oferece aos processos de educar e de aprender pelo horizonte da imaginação.

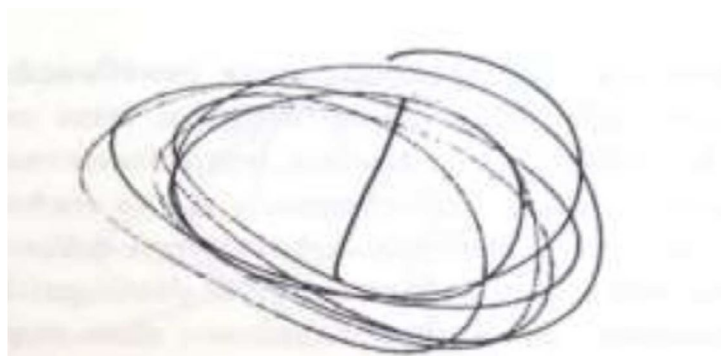
O desenho se desenvolve para a criança como a capacidade e o poder de lidar com as situações do cotidiano. Para ilustrar, quando ela veste uma roupa de sua mãe, admite-se que a mesma esteja procurando entender o papel da mulher. No desenho acontece algo semelhante, contudo, a diferença está na lógica de que utiliza a motricidade e a visualidade projetiva e imitativa na forma de expressão humana. Para autores como Jean Piaget e Lev Vygotsky, o grafismo infantil é visto como diferentes etapas ou períodos que as crianças passam, como um processo de apropriação do desenho. Na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2003), a mediação simbólica penetra a mente humana e é desenvolvida na relação interpessoal com o outro no contexto sociocultural. E os instrumentos técnicos e psicológicos são elementos mediadores que possibilitam a comunicação entre as pessoas. Assim são os signos enquanto instrumentos psicológicos mediadores da linguagem que possibilitam a comunicação entre as pessoas. Para Piaget (1995), o desenho funciona com função semiótica, que se localiza entre os jogos simbólicos e as imagens mentais, nos quais predominam, respectivamente, a função de assimilação e de acomodação imitativa. Em outras palavras, as crianças quando estão desenhando passam simultaneamente por mecanismos de assimilação e de acomodação da realidade.

Ao realizar uma atividade o professor é o principal observador do desempenho de uma criança. Mas, além de observar o comportamento, trocar vivências e ensinar, é necessário buscar elementos que estão ocultos nas expressões artísticas, mais especificamente por meio do desenho. Estudar o grafismo e seus conceitos é importante, visto que é caracterizado por etapas que o professor precisa compreender como forma de assegurar o desenvolvimento simbólico das crianças. Ainda que estejamos dando um enfoque especial nas características do desenho para o desenvolvimento humano, vale evidenciar que toda a oportunidade de expressão que a criança construir ao longo de sua formação seja ela em casa ou na escola deve ser estimulada, seja nas brincadeiras, nas músicas e no desenho, revelando o mundo dos símbolos. Por isso, na próxima seção apresentamos as fases do desenho infantil, na perspectiva de Piaget (1995) e Vygotsky (2001), para compreender a linguagem infantil e ampliar o entendimento de mundos.

4 FASES DO DESENHO INFANTIL SEGUNDO PIAGET

Observando seus filhos, Piaget se tornou um grande estudioso da inteligência infantil pois desenvolveu teses sobre a aprendizagem como um processo de reorganização cognitiva. Para Piaget (1978, p. 87), “se pensar consiste em interligar significações, a imagem será um ‘significante’ e o conceito, um ‘significado’”. De acordo com Piaget (1995), as fases do desenho infantil podem ser exploradas, registradas, expressadas e potencializadas no cotidiano escolar. Diante disso, evidenciamos tais fases por meio de figuras criadas por crianças em diferentes fases de sua jornada dentro da educação: A *Garatuja* é a fase onde a criança tem o prazer de desenhar, porém não aparece a figura humana nestes desenhos e sim riscos e rabiscos, pois são a partir deles que ela representa seus entendimentos sobre o mundo.

Figura 1: Garatuja de uma criança entre 1 e 2 anos. (SANS, 2009).



Fonte: Sans (2009)

O *Pré-esquematismo* é uma fase que parte do conhecimento da criança, onde começa a fazer relações entre o desenho, o pensamento e a realidade. Observa-se que anteriormente os desenhos não tinham uma lógica formalizada, eram apenas figuras abstratas e sem sentido.

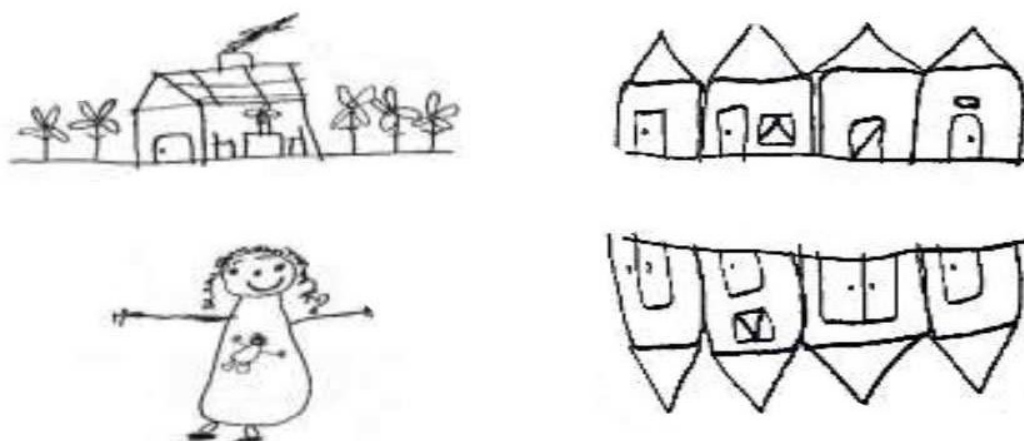
Figura 2: Representação de uma criança entre 4 e 7 anos. (SANS, 2009).



Fonte: Sans (2009)

O *Esquematismo* é marcado pela etapa da figura humana que começa a surgir nos desenhos e a criança já possui uma noção de cor e objeto, sendo desenhados por meio de uma linha de base que já identifica também.

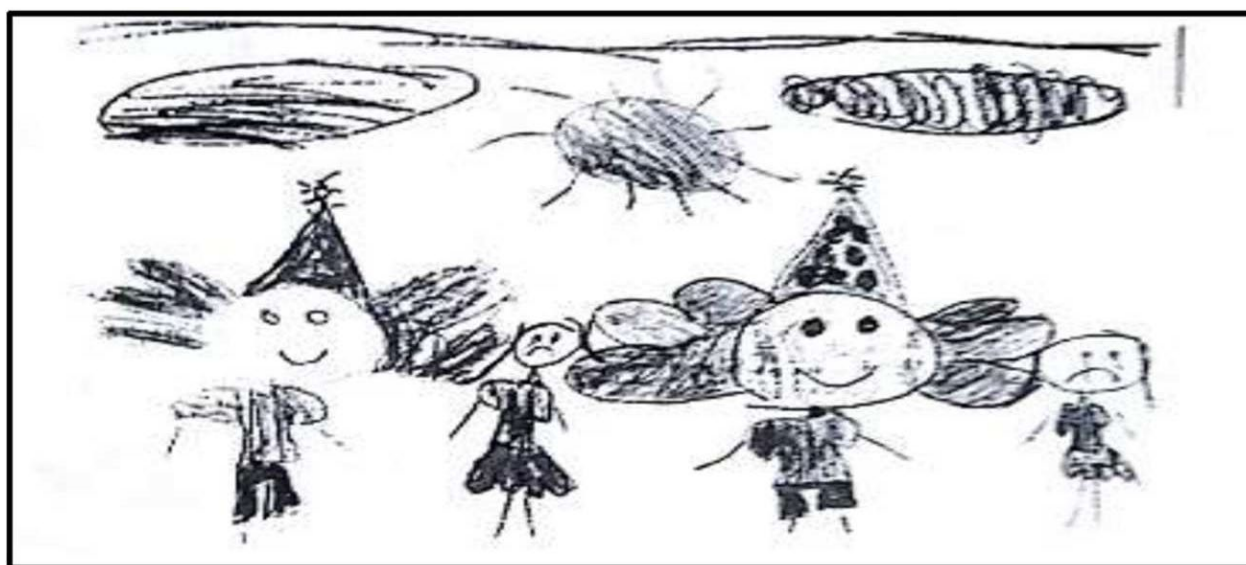
Figura 3: Representação de uma criança entre 7 e 10 anos. (SANS, 2009).



Fonte: Sans (2009).

O *Realismo* é a fase onde a criança começa a perceber a realidade, as diferenças de gênero, o sexo masculino e feminino, distinguindo roupas, cores e características específicas de cada um. Nesta fase, a criança deixa o sentimento de lado e age com mais formalismo e rigidez dando maior importância à forma em que desenha.

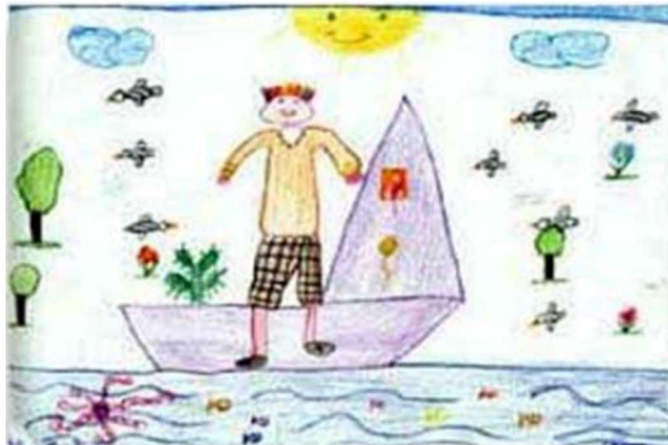
Figura 4: Representação de uma criança acima de 10 anos. (SANS, 2009).



Fonte: Sans (2009).

O *PseudoNaturalismo* se inicia na pré-adolescência em que o estudante demonstra menos interesse em desenhar, perdendo o sentido da arte como atividade espontânea. Os desenhos aparecem com realismo das partes sexuais, exageram em algumas características nas representações gráficas, enfatizam a figura feminina, evidenciando, por exemplo, o tamanho de seios, nádegas e boca.

Figura 5: Representação de uma criança acima de 10 anos. (SANS, 2009).



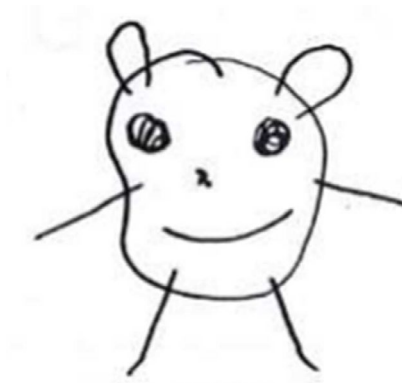
Fonte: Sans (2009)

5 FASES DO DESENHO INFANTIL SEGUNDO VYGOTSKY

Vygotsky (2001), por sua vez, conceitua o desenho como o registro do gesto, considerando o domínio do ato motor e, logo em seguida, surge a imagem. O autor parte do pressuposto de que os desenhos são considerados após o período das garatujas ou rabiscos. Vygotsky identifica, ao longo do desenvolvimento da expressão gráfico-plástica infantil, as seguintes etapas:

Etapa Simbólica - a criança representa em seu desenho o que possui na memória, onde é vista uma figura longe do real. Um dos primeiros são os bonecos representando a figura humana.

Figura 6: Representação da figura humana na etapa simbólica



Fonte: Sans (2009)

Etapa simbólica-formalista: etapa em que a criança já possui mais autonomia em desenhar, deixando os rabiscos e os traços desordenados para trás. Em alguns desenhos podemos perceber que ainda são simbólicos, porém, pode-se identificar uma reprodução mais próxima da realidade:

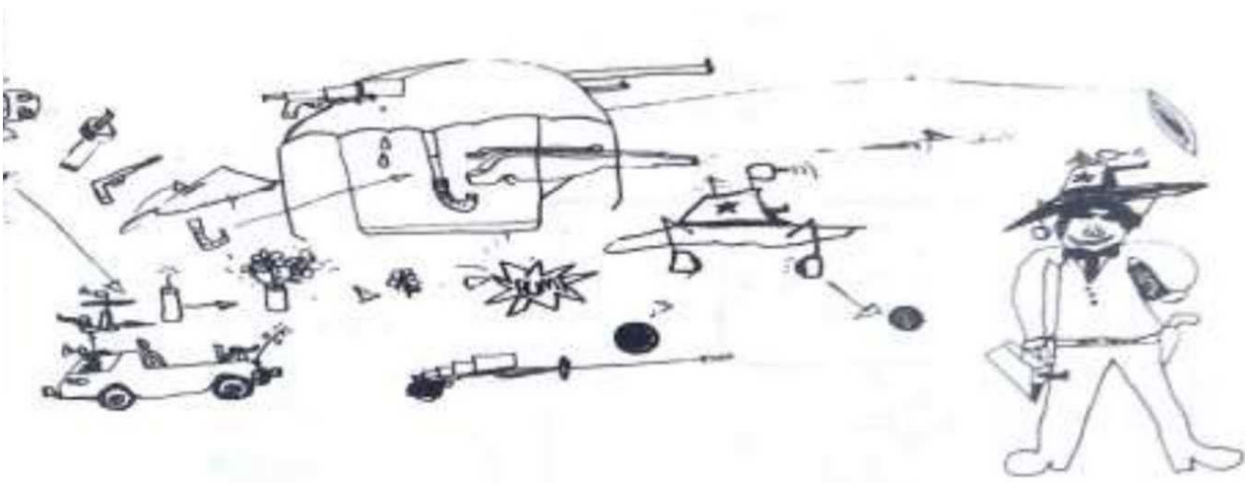
Figura 7: Representação da figura humana na etapa simbólica-formalista



Fonte: Sans (2009)

Etapa formalista plástica - é a mais importante, pois é nela que o desenho passa por uma transformação e reconfiguração, onde o sujeito começa a utilizar técnicas projetivas e ideias mais realistas. O estudante demonstra a satisfação em realizar certo grafismo, pois começa a usufruir de seu lado criador.

Figura 8: Representação da figura humana na etapa formalista plástica



Fonte: Sans (2009).

Pelo que vimos nas etapas diagnosticadas tanto por Piaget quanto de Vygotsky, ambos realizam uma interpretação onde a criança é um ser ativo e atento que continuamente cria hipóteses sobre o ambiente que habita. É observável que no desenho existe um carácter de construção e evolução, tendo em vista o mundo interno se comunicando com o mundo externo, sendo para a criança uma forma de se expressar por meio do desenho. O grafismo infantil é visto entre o faz de conta e a realidade, sendo que a primeira imagem desenhada sempre será a figura humana, antes mesmo dos animais. (VIGOTSKY, 2010).

Um fator que contribui significativamente para esse processo de evolução do desenho da criança é a ausência de regras, de como realizá-lo *corretamente*. A partir do momento em que a criança receber um tipo de exigência no fazer arte perderá o sentido do que causa encantamento, no ato de desenhá-lo que lhe agrada, que possa representar algo do seu cotidiano ou imaginário social e criador. A criança desenha com base na imaginação criadora e tendo os *pés no chão*, em sua realidade concreta, para produzir o que sabe, tornando assim um modo de se expressar. Na escola, muitas vezes, temos educandos quietos, tímidos, que não gostam de participar de atividades e não demonstram interesse em nenhuma tarefa. Porém, desenham com entusiasmo e revelam em suas obras um extremo capricho e empenho na participação em sala de aula.

Certamente, eles preferem realizar ações artísticas por meio do desenho que é considerado como um meio

de comunicação estético-expressivo. Partindo do pressuposto de que o educando possui múltiplas linguagens e formas de expressão, é importante que o professor proporcione ao mesmo um ambiente favorável para o seu pleno desenvolvimento, disponibilizando diversos materiais como, por exemplo, cartolinas, folhas em ângulos distintos, lápis de variadas cores, giz de quadro para desenhar até mesmo no chão, exploração da natureza morta, enfim, na ideia de despertar na criança a ampliação da criação e a inspiração do educando. Nesse sentido, o educador não pode interferir nas criações de seus educandos e elaborar críticas sobre as mesmas, pois dessa forma acabará criando um bloqueio e interrompendo seu próprio desenvolvimento psicológico, cognitivo e social. (PIAGET,1995).

Assim, percebemos que no processo pedagógico é preciso obter mais esclarecimento sobre os trabalhos de expressão artística, ter um olhar amplo, vivenciar, (re)conhecer também as expressões culturais e artísticas e suas dimensões éticas e estéticas. Para que as produções gráficas façam sentido para as crianças, é fundamental considerar o tempo, o espaço e o processo das atividades que exploram as múltiplas linguagens e formas de imaginação, oportunizando o educando criar, experimentar, exprimir o que sente, sendo imprescindível ter sensibilidade que passa pelo olhar do professor.

6 O AGIR PEDAGÓGICO NO PROCESSO

Nos processos de ensino e de aprendizagem perpetuam-se estereótipos de desenhos para as crianças, interrompendo uma fase de intensa criação e imaginação da infância, sendo tolhidas no uso em suas próprias expressões gráficas em função de padrões tradicionalmente estabelecidos e que inibem a sensibilidade e o desenvolvimento da criança. Os desenhos chegam até eles prontos e bastam ser pintados para dizer que fizeram alguma ação ou colocaram sua identidade sobre os mesmos. Para piorar a situação de excesso de formalidade, é comum ainda ver educadores estabelecerem cores adequadas para colorir os desenhos como, por exemplo, cor de cabelo, tons de pele, galhos de árvores, limitando o direito de liberdade criativa das crianças. Esse processo acontece quando os professores padronizam, por exemplo, o uso das cores, para que a imagem a ser pintada seja correspondente ou igual ao mundo real, incorporando uma dimensão estética equivocada do campo das expressões artísticas. Para Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 96),

Uma criança pequena, se pudesse narrar suas histórias desde que era um bebê, talvez nos contasse essas arteirices artísticas. A criança olha, cheira, toca, ouve, se move, experimenta, sente, pensa [...] Desenha com o corpo, canta com o corpo, sorri com todo o corpo. Chora com todo o corpo. O corpo é ação/pensamento. Seu pensamento se dá na ação, na sensação, na percepção, sempre regado pelo sentimento. Convive, sente, reconhece e repete símbolos do seu entorno, mas não é, ainda um criador intencional de símbolos. Sua criação focaliza a própria ação, o exercício, a repetição. A criança está atenta e aberta às experiências e ao mundo, sem medo dos riscos, por isso arrisca-se [...] Vive intensamente. E vai construindo assim, frente aos objetos, às pessoas e ao mundo, suas percepções iniciais que influenciarão toda a sua subsequente compreensão de mundo.

Nessa mesma lógica, Lowenfeld e Brittain (1977) sustentam que a criança aprende de modo mais ativo que passivo, isto é, sua intenção real com o meio, o tocar, ver e manipular fazem parte do seu progresso, estando intimamente ligados ao seu desenvolvimento cognitivo e perceptivo. Outra questão que ainda precisa ser repensada sobre a arte-educação é o fato de o desenho ser imposto pelo educador como se fosse um passatempo, uma atividade despreziosa cognitiva e emocionalmente, que não tem valor nenhum ou até mesmo uma *carta na manga* quando o professor não tem o planejamento. Na verdade, é preciso mostrar aos educandos que o desenho faz parte de seu desenvolvimento reflexivo e que é uma ação enriquecedora, onde podem realizar percepções, relações e representações sobre si, sobre a natureza, os objetos e o mundo.

O educador, podemos pensar, é aquele que prepara uma refeição, que propõe a vida em grupo, que compartilha alimento, que celebra o saber. É do entusiasmo do educador que nasce o brilho nos olhos dos aprendizes. Brilho que reflete também o olhar do mestre (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 118).

A partir do momento em que a criança inicia com as artes de fazer desenho e pintura, o mesmo precisa ser incentivado, valorizado, reconhecido, para que possa perceber que a sua arte tem um sentido vital, único e irrepetível. Nessa tarefa pedagógica o que é humano torna-se significativo, pois vivemos a nos (re)inventar e imaginar nas artes de fazer e investir na própria existência com necessidades e posições. Para continuarmos vivendo e aprendendo, precisamos compreender e apreciar as produções artísticas dos colegas.

O trabalho pedagógico de educação das artes com crianças vai além de uma forma de expressão e interação entre os colegas, mas é uma possibilidade para o desenvolvimento de dimensões cognitivas, habilidades motoras, conceitos e aquisição de linguagens, auxiliando na formação integral das crianças. Assim, o desenho fortalece os estímulos visuais e reflexivos nos processos de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil. Mais do que isso, o desenho serve para nomear as coisas que ainda não têm palavras, assim como para representar e dizer o que não se deixa dizer.

O equívoco nos processos de ensino e de aprendizagem é reconhecer o desenho como uma verdade artística estereotipada de algo perfeito em certo padrão. Dizer que o desenho que a criança pintou está feio ou mal colorido, desacorçoando a iniciativa da criança, gera a conservação do sempre igual e a morte da expressão humana vinculada às diferenças, aos estranhamentos da realidade. A partir desse momento acontece o bloqueio da expressividade por medo de repressões, visto que foi julgado e conformado a um modelo de beleza e perfeição que não o reconhece. Para trazer a problemática do agir pedagógico no processo de ensino, não apenas no sentido artístico educacional, mas relacionando com as demais disciplinas e também das metodologias escolares, é tempestivo compreender o significado da formação que os professores vem adquirindo para preparar os educandos para a vida social.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

Para seguir evidenciando esta temática de formação é conveniente referir o pensador Paulo Freire (1921-1997) que em um de seus livros chamado "*Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar*" discorreu sobre a formação dos cursos de magistérios e a forma que os professores tratam a profissão de educador. Freire (1997) registrava que alguns cursos de formação de professores agiam de forma irresponsável e abstinham-se da qualidade dos conteúdos, voltando-se apenas para uma educação de mercado. Em outras palavras, agiam como meros "*caça-níqueis*". Paulo Freire (1997) cita algumas qualidades como a humildade, a amorosidade e a empatia necessárias para uma prática educativa progressista, dentre elas é possível destacar a dialogicidade, sem a qual seu trabalho perde o significado pedagógico. E amorosidade não apenas aos educandos, mas ao próprio processo de ensinar. (FREIRE, 1997).

Retomando a formação,

Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática pedagógica que requerem considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica (FREIRE, 2006, p. 81).

A formação continuada dentro da escola possibilita um conjunto amplo de ações que tem como intenção a (re)construção de saberes, práticas dos professores e demais funcionários da escola, traçando objetivos coletivos para a equipe escolar. Para Cunha (1998, p. 109),

O trabalho coletivo reforça a possibilidade de êxito das iniciativas individuais através da possibilidade de partilha, da troca de experiência, da reflexão conjunta e realimenta a disposição do professor que se dispõe a fazer ruptura com a prática pedagógica dominante.

Pensar a escola como espaço de formação continuada de professores, significa em primeira instância compreender a mesma e o professor situado em um contexto historicamente construído, onde a escola e os professores estão presentes, ora como ativos, determinantes, transformadores, ora como passivos, determinados e conservadores. “Como também existe a preocupação de correlacionar o espaço escolar com o contexto mais amplo da cultura do país e do mundo”. (FUSARI, 2000, p. 30). Embora sejam muitas as contribuições da dimensão artística na Educação Infantil, constatamos que infelizmente o trabalho pedagógico ainda está muito aquém do desejado, pois faltam incentivos governamentais para a valorização da arte-educação e da formação de profissionais atentos a essa área, o que ocasiona o não reconhecimento e adoção de alternativas para pensar a as artes de fazer, partindo de diferentes experiências do cotidiano.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que os estudos na área da arte-educação promovem as bases intrínsecas ao desenvolvimento da Educação Infantil, contribuindo para outras pesquisas e para os saberes a serem explorados nos desenhos. A partir de teóricos como Walter Benjamin, Jean Piaget, Vygotsky e outros interlocutores foi possível perceber a importância das fases que os educandos atravessam, conforme o processo (inter)subjetivo, tendo em vista não somente a idade, mas sim a organização das ideias que são expressas e/ou representadas em um grafismo infantil. Dessa forma, é necessário explorar a criatividade e a aprendizagem do educando por meio de desenhos espontâneos e pinturas. É com base nessas contribuições que ressaltamos a grande contribuição e necessidade de comunicação viabilizada por meio da arte, pois com as artes o educador não trabalha apenas o que está no currículo previsto e sim os valores, autoestima e a autoconfiança dos educandos.

Com esse olhar, o desenho é um aliado dos processos de ensino e aprendizagem, proporcionando às crianças um conhecimento que amplia os horizontes reflexivos e a expressividade lúdica, quando existe um clima de iniciativa, em que onde o estudante externaliza suas capacidades, suas emoções, sensações, sentimentos e aflições, já que se constitui como um meio de expressão criativa. Por tudo isso, a arte extrapola as explicações da organização escolar, das decisões políticas pedagógicas, possibilitando uma considerável mudança nas ações das escolas, dos professores não só diante do repertório dos seus objetos de conhecimento, mas também diante de outras produções humanas e diante do seu próprio ambiente.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO JUNIOR, J. G. de. **Apostila de Arte – Artes Visuais**. São Luís: Imagética Comunicação e Design, 2007.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, A. M. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 3, n.7, p. 170-182, Set./Dez. 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2018.
- BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BENJAMIN, W. Sobre el programa de la filosofía venidera. In: BENJAMIN, W. **Sobre el programa de la filosofía venidera y otros ensayos**. Tradução de R. J. Vernejo. Caracas: Monte Avila, 1970. p. 8-15.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: Artes de Fazer**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e Ped** – FACOS/CNEC, Osório, v. 2, n. 1, p. 144-152, ago. 2012.
- CUNHA, M. I. da C. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 14. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FUSARI, J. C. **Formação Contínua de Educadores na escola e em outras situações**. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2000.
- GADAMER, H-G.; ALMEIDA, C. L. S. de. **Hermenêutica Filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.
- LOWENFELD, V. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte: língua do mundo**. São Paulo: FTD, 1998.
- MUNARI, A. **Jean Piaget**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Tradução de Octávio Mendes Cajado. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- ROMERO, T. TEMPO DE INFÂNCIA – olhar para o outro como legítimo outro na convivência. **Pedagogia Subjetividade** [on-line]. 2018. Disponível em: <<http://www.facebook.com/pedagogia.subjetividade/posts/1630221627103977>>. Acesso em: 02 jun. 2018.
- SANS, P. de T. C. **Pedagogia do desenho infantil**. 3. ed. São Paulo: Alínea, 2009.
- SIDI, Pilar M.; CONTE, E. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 4, p. 1942-1954, 2017.
- SOUZA, A. M. S. de. A temática da infância sob a visão de Walter Benjamin. **Revista Memento**, UNINCOR, v. 2, n. 1, p. 63-76, jan./jun. 2011.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.