

O CULTIVO DO DESENHO INFANTIL NA APRENDIZAGEM COMPARTILHADA

Rosa Iavelberg - USP

Fernando Chui de Menezes - USP

RESUMO

O desenho infantil é aprendido em diversos contextos. Tomando culturas de desenho, educação escolar e didática contemporânea, analisamos a modalidade organizativa nomeada de aprendizagem compartilhada, no recorte interação entre pares em situação de fazer desenho, como intervenção didática que expande o repertório gráfico e promove a competência desenhista. Buscamos caminhos para a didática da arte que observem a produção de desenhos pela criança tendo como fonte, entre outras diversas, a fatura simultânea com pares.

Palavras-chave: Desenho infantil; aprendizagem escolar, didática da arte.

ABSTRACT

The children's drawing is learned in different contexts. Taking drawing cultures, contemporary school education and teaching, we analyze the particular organizational form of shared learning, pair interaction in cutting in a position to make drawing as didactic intervention that expands the repertoire and promotes drawings competences. We seek to elucidate the teaching of art that looks at the production of drawings by the child as having, among other diverse sources, the executing with simultaneous pairs.

Key words: *Children's drawing; scholar learning; teaching art.*

Introdução

A questão de como a criança aprende a desenhar não costuma receber muita atenção da pedagogia, não obstante o desenho infantil seja tema recorrente na história do pensamento pedagógico. Relacionado – de modo geral – ao desenvolvimento cognitivo e à expressão de sua espontaneidade, o desenho da criança costuma ser estudado na perspectiva de que os atos de aprendizagem em si parecem ter menos relevância do que seus resultados. Por conseguinte, a reflexão sobre o desenvolvimento de formas de desenhar – ideias e procedimentos –, associadas às construções pessoais de estilo, salvo exceções, não são muito

comuns no contexto da pesquisa pedagógica.

Todavia, com um olhar dialético sobre o conhecimento, podemos compreender que o objeto da aprendizagem e a pessoa que aprende não precisam ser necessariamente dissociados e tratados em separado. A cultura é o espaço dinâmico em que se reafirmam as tradições na mesma medida em que os conceitos se desconstroem e se redirecionam no tempo. Ao pensarmos o desenho como algo a ser cultivado na criança – e não somente estimulado afetivamente ou ensinado – temos como premissa a ideia de aprendizado da linguagem como imersão na cultura, espaço de aprendizado social onde se aprende, hoje cremos, muito mais por vias internas ao aprendiz do que por introjeção do que se quer deliberadamente ensinar.

Nessa linha, observamos que o desenho se dá como fenômeno cultural e, portanto, como fenômeno de aprendizado interativo e, sobretudo, social. Percebemos, pois, que uma maneira interessante de pensar o desenho – assim como seu aprendizado – é o processo de assimilação de signos presentes na cultura (ou nas culturas) de desenho por meio do convívio com processos de outros desenhistas. Tendo em vista que a forma de desenhar não se desprende dos padrões esperados pela cultura vigente à qual se está filiado (Wilson, Hurwitz, Wilson, 1987), temos como ideia a reflexão do aprendizado do desenho por meio da interação social em sala de aula.

Entre as teorias de aprendizado evidencia-se ainda hoje a sociointeracionista de Lev Vigotski que, ao lado da epistemologia genética de Jean Piaget, tornou-se referencial no sentido da desconstrução de visões menos abrangentes dos processos educacionais como o inatismo, o behaviorismo ou o empirismo. Do ponto de vista da incorporação da cultura, pensamos que a teoria sociointeracionista de Vigotski pode indicar alguns caminhos para uma didática interativa no desenho, assim como ser ponto de partida para discussões.

Em *Pensamento e linguagem*, Vigotski (1979) afirma que os nossos signos são construídos culturalmente e que é a partir da interação social que a criança passa da

inteligência prática à simbólica. A função do professor seria estimular o aluno em sua potencialidade, não lançando a ele propostas inalcançáveis e nem tampouco outras que apenas reforcem um conhecimento que lhe seja redundante. Uma das razões do espaço escolar seria providenciar determinados conhecimentos organizados sistematicamente que, sem tal didatismo, não poderiam ser desenvolvidos apenas pela vivência cotidiana.

Não obstante, mais do que discutirmos a intervenção do professor em sala de aula por meio dessa sistematização do conhecimento e da organização didática que facilitaria o desenvolvimento do que Vigotski (1979) chamou então de *conceitos científicos* – aqueles que não se aprenderiam meramente pelo cotidiano não escolar –, pensamos em analisar, ainda que brevemente, os processos híbridos de assimilação de *conceitos cotidianos* e científicos que ocorrem no convívio social da sala de aula.

Por essa via, podemos indagar inicialmente:

- De que maneiras um aluno aprende o desenho ao conviver e dialogar com outros alunos em processos de aprendizado simultâneos?
- Como se incorpora linguagem ao olhar para o modelo alheio?
- Como o aprendizado estimulado pela interação social pode fazer parte do planejamento didático na arte-educação?
- No contexto da arte, e mais particularmente do desenho, que ações didáticas poderiam ser pensadas?

Diante de tais questões – e sem necessariamente termos a pretensão de respondê-las em absoluto, mas, sobretudo, lançarmos ideias a respeito –, buscaremos neste artigo refletir sobre a prática artística do desenho infantil, observando a relevância da interação entre os pares na sala de aula como fator de desenvolvimento da linguagem desenhista.

Desenho e interação

O desenho da criança foi mais estudado em seus produtos do que em seus processos. Apesar de muitos autores do século XX (Luquet, Lowenfeld, Kellogg, Mèridieu), até os anos 1980, descreverem atribuições específicas da linguagem do desenho infantil, a maioria observou as transformações significativas que ocorrem ao longo do desenvolvimento do desenho da criança, ordenando-as e nomeando-as em fases sucessivas, descrevendo alguns procedimentos que definem o processo em crianças individualmente para afirmar a existência de constâncias que denotam a universalidade do grafismo da infância.

A concepção didática, até então, não privilegia as interações enquanto as crianças desenham como caminho para a criação. Pouco se escreveu sobre aprendizagem ou intervenções didáticas para promover o desenho, havia o pressuposto de que aquilo que é espontâneo não é aprendido, se desenvolve.

A postura dos professores ecoava escritos teóricos que concebiam a manifestação artística da criança considerando-a natural, universal e, por vezes, demandando incentivos à percepção, à imaginação, à experiência de vida, à criação espontânea em desenho e à confiança em si para desenhar. Muitos desses pressupostos são adequados até hoje como orientação à criança que desenha, entretanto, os educadores se permitem incluir a aprendizagem compartilhada no desenho entre crianças como uma entre muitas outras das intervenções implementadas a partir dos anos 1980, para o desenho da criança se enriquecer, avançar e não estagnar. cremos que a estagnação é sintoma da livre expressão que não se alimenta das informações do patrimônio de e sobre desenhos.

O que acontece entre as crianças pequenas quando são autorizadas a trocar repertório gráfico com seus colegas na sala de aula revela formas de aprender a desenhar não observáveis quando acompanhamos apenas os resultados de desenhos de uma criança individual ou de várias crianças.

Afirmamos que parte importante da aprendizagem se dá quando o aluno interage, ao desenhar, com o desenho de outras crianças, pergunta sobre como se faz o que não

sabe fazer por si, comenta e recebe comentários sobre seu desenho e, principalmente, vê o outro fazendo aquilo que deseja aprender a fazer. O mesmo aluno simultaneamente também pode ensinar procedimentos que domina aos pares que por eles se interessam.

Para isto acontecer, é preciso que o aluno saiba que está agindo de acordo com o esperado, autorizado pelo “contrato didático”, termo que afinamos com Délia Lerner:

Ao analisar as interações entre professores e alunos acerca dos conteúdos, pode-se postular que tudo acontece como se essas interações respondessem a um “contrato implícito”, como se as atribuições que o professor e os alunos têm com relação ao saber estivessem distribuídas de uma maneira determinada, como se cada um dos participantes na relação didática tivesse certas responsabilidades e não outras quanto aos conteúdos trabalhados, como se tivesse sido tecido e enraizado na instituição escolar um interjogo de expectativas recíprocas... (LERNER, 2005: 36)

Ao observar um parceiro de sala desenhando formas que ainda não domina, a criança tem nele um mediador de procedimentos e dicas e, assim sendo, pode a ele recorrer para alcançar as faturas desejadas.

Observamos em sala de aula esta modalidade do aprender a desenhar de forma compartilhada entre duplas ou mesmo em uma mesa onde muitas crianças desenhavam lado a lado. O curioso é que estas mesmas crianças participam de outras formas do aprender a desenhar na escola quando propostas são feitas mediante o contato com desenhos de artistas e visualidades do entorno.

Queremos situar a aprendizagem compartilhada de desenho entre pares como aprendizagem escolar orientada, modalidade organizativa intencional do professor para ensinar que tem como propósito a expansão do repertório e da competência de cada desenhista. Neste sentido, é importante que o professor observe se o papel de “orientador do desenho do outro” que ocorre entre os alunos muda de um sujeito para outros, pois não permanecendo sempre com a mesma criança da dupla ou do grupo evita a dependência na interação entre os iguais.

As situações interativas podem ser mobilizadas tanto por propostas de ação criadas pelo professor como por interação espontânea entre as crianças na hora do desenho

de percurso de criação, quando escolhem, dentro de um conjunto de opções, temas e materiais para trabalhar.

Nas crianças, as práticas sociais do aprender arte entre artistas adultos aparecem quando observam imagens de arte para conhecer e assimilar às suas o que lhes interessa, recebem orientações sobre procedimentos técnicos de pessoas que os dominam ou experimentam exercícios de leitura de imagens verbais ou não verbais.

O contexto da sala de aula de arte

Tanto na educação básica quanto em cursos específicos de desenho, a aula de arte costuma ser um espaço bastante particular do ponto de vista de sua práxis, ou seja, no âmbito de sua prática e reflexão.

Isso se dá por conta da especificidade do conhecimento que se pretende vivenciar em aula. A prática de linguagens da arte, diferente das ciências exatas ou humanas, não pode se basear em puras noções de certo ou errado, em contrapartida a equações matemáticas que pretendem atingir um resultado final preestabelecido, a uma forma culta de escrever palavras e sentenças ou mesmo a um nome ou fato histórico em particular.

Em sala de arte, se resolvêssemos afirmar que dois mais dois são cinco ou fazer um desenho de Pedro Álvares Cabral em um ambiente metropolitano, não estaríamos sujeitos a notas baixas, pois a arte pressupõe a liberdade de criação de mundos em que o estabelecimento de novas ordens está previsto e, mais que isso, é estimulado. Não haveria jamais uma solução exata sobre como dispor as cores verde e violeta sobre o espaço de um papel.

Portanto, o aprendizado da arte não pressupõe a incorporação da linguagem como técnica pura jamais; a técnica é intrínseca à ação artística, mas como instrumento das intenções de quem cria. Seguindo esse raciocínio, podemos afirmar que o

objetivo do aprendizado de uma linguagem como o desenho é o de possibilitar a expressão pessoal cultivada, ou seja, a forma particular de cada um pensar e realizar seus trabalhos informado e filiado a determinados contextos.

Assim como Vigotski (1979) bem expressa, a linguagem surge não como meros códigos a serem assimilados diante da regra escolar ou acadêmica, mas como organizadora do pensamento humano. Não que seja impossível a avaliação do desempenho de um aluno no caso de uma aula de arte, mas uma atividade em arte não poderia ser corrigida simplesmente por uma noção de acerto e erro, mas de adequação à proposta.

Com a intenção de focarmos especificamente no desenho, buscaremos refletir a respeito de questões particulares dessa área, ainda que acreditemos que tais concepções de aprendizado em contexto coletivo possam ser observadas em todas as áreas de conhecimento.

Propostas e abertura didática

Situados no que se chamaria contemporaneidade, exercícios de desenho não podem mais ser somente baseados em estudos técnicos como de perspectiva e luz e sombra, conforme pressuporia o desenho renascentista e o neoclássico. A incorporação do conceito de expressão, da desconstrução do conceito de beleza e verossimilhança tão presentes em toda a discussão estética antes do século XX serviram igualmente para modificar a forma como a aula de arte se concebe.

Talvez por isso mesmo os cursos de desenho costumem se focar no aprendizado das técnicas clássicas para suprir o déficit nesse campo resultado pela resistência à lógica neoclássica do ensino de arte baseado no desenho técnico. Ao entendermos o desenho como cultivo – quer dizer, que requer ações de alimentação ou estímulo no campo de uma cultura –, nos posicionamos em reação a essas duas vertentes pedagógicas sem necessariamente negá-las em sua totalidade, considerando,

primordialmente, seus períodos históricos.

A concepção de que não há uma mas diversas maneiras de desenhar implica uma didática que aponte ao esforço pedagógico de ampliação do repertório de ações de desenho e estímulo à constância e desenvolvimento da linguagem naquelas em que cada aluno se identifique mais.

Tratando-se do desenho infantil, a prática isolada de ensino de técnicas é ainda mais sem propósito, pois boa parte dos conceitos envolvidos no desenho clássico é inacessível às crianças pelo alto grau de abstração presente nessas técnicas. Por essa razão, compreendemos que, acima do ensino de técnicas, pode ser realizado – de maneira gradativa, de acordo com a faixa de idade e a aprendizagem do grupo – algo como uma apresentação ou introdução às técnicas e procedimentos conhecidos na linguagem do desenho.

A diferença entre as duas práticas – o ensino propriamente dito pelo treino de habilidades técnicas e a apresentação das técnicas e procedimentos desenhistas para experimentação – situa-se na forma como se conduzem as atividades e, sobretudo, na abertura curricular, ou seja, na possibilidade de mudanças de conteúdo e didática com cada grupo.

Para tanto, o estabelecimento de propostas que apresentem diferentes técnicas pode ser feito com flexibilidade diante dos processos percebidos por cada aluno. A sensibilidade e o conhecimento do educador e o diálogo com o interesse de cada aluno podem ser elementos essenciais para o bom desenvolvimento de um grupo de desenho.

É no contexto de propostas que abarquem conceitos de distintas culturas de desenho que a interação social entre alunos e professor pode vir a potencializar o aprendizado. Em contrapartida, é igualmente na falta de cuidado com tais questões que o processo pessoal e coletivo pode ser prejudicado ou até mesmo bloqueado.

Por isso, buscamos defender aqui a ideia de que o planejamento didático em si pode contemplar a dimensão do aprendizado sociointerativo e, com base em experiências

de sala de aula, buscaremos pensar sobre momentos que podem estar previstos didaticamente no planejamento de cursos de desenho e aulas de arte para crianças.

Sobre situações interativas a serem criadas pelo professor

Sem pretender esgotar as possibilidades de situações que podem ser criadas pelo professor, passamos a discorrer sobre propostas que mobilizam o diálogo desenhista.

1) Troca de repertório entre pares

Com o propósito didático de que os alunos dialoguem sobre seus desenhos são feitas propostas para que, em dupla, uma criança possa aprender com a outra.

O professor sugere temas para desenhar que são parte do repertório das crianças mas que, no desenho, são dominados ora por um ora por outro desenhista da dupla (a escolha dos temas parte de suas observações anteriores) para que ambos o desenhem. Por exemplo, um dinossauro, um tênis, um carro seriam temas adequados a alunos de 4 ou 5 anos da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

O diálogo entre as crianças deve ser apoiado pelo professor ao clarear a consigna, sugerindo à criança que vai se beneficiar das competências já conquistadas por sua dupla, que pode perguntar, pedir ajuda prática, ir seguindo o que o colega faz e tentar fazer, pedir opinião sobre seu resultado, começar de novo ou apagar sempre que necessário.

O importante é que a experiência resulte na conquista de esquemas desenhistas prontos para alcançar, que requerem impulsos para serem assimilados.

2) Troca de soluções entre os pares

Ter de resolver problemas para alcançar as intenções é rotina de quem desenha. A busca pessoal das faltas técnicas e da ampliação do conhecimento de caminhos internos à fatura do desenho para a maioria dos desenhista em idade escolar não se resolve pelo viés da descoberta. A técnica precisa estar a serviço das intenções de quem cria para não petrificar o fazer criativo e isto requer ingresso sistemático no fazer pelo aprendiz; nesse sentido, o olho no fazer do outro, principalmente dos pares nos momentos de aprendizagem compartilhada em sala de aula, dá pistas para transformar a mesma instrução técnica recebida nas aulas em recursos para a realização das intenções poéticas, diminuindo a distância entre intenção e competência poética.

Para quem aprende a desenhar, ver fazer é muito distinto de observar resultados de obras de artistas, sobretudo porque o fazer dos pares situa-se em campo de desafios próximos aos do observador. Ver para fazer é ato de enriquecimento à criação, ação de largo espectro de possibilidades que passa pela observação das visualidades do mundo natural e do cultural. Não se cria a partir do nada, e a resolução de problemas em arte, ato inventivo com marca de quem resolve cada problema do plano expressivo e construtivo da imagem, nem por isso deixa de partir de soluções preexistentes nos próprios trabalhos e de outros para inventar transformando. Se inventar é transformar, pode-se alimentar quem faz com faturas inventivas de alteridades diversas, pares e artistas.

3) Possíveis dificultadores do aprendizado em meios sociointerativos

Também a baixa concepção de si como alguém capaz de aprender pode ser causada nessa interação social: precisamos atentar a esse fato. Uma das consequências negativas mais observadas em aprendizados interativos é a comparação hierárquica com alunos que porventura tenham muito mais facilidade no desenvolvimento da linguagem do que os outros.

Uma das principais causas da pausa no desenho da criança é o desenvolvimento de

determinados critérios estéticos em que ela acaba por julgar ruim o resultado de sua ação desenhista. E, nesse processo, um dos desmotivadores é a presença bastante comum de crianças que apresentem uma facilidade muito maior com a linguagem, algo que faz com que aqueles que não estejam satisfeitos com seu trabalho se julguem incapazes e acabem por abandonar o desenho.

Da mesma maneira como o vínculo com o grupo que se forma pode estimular a constância no estudo, na mesma medida pode ocorrer justamente o resultado oposto.

Assim, uma das preocupações do educador deve ser a de perceber tensões e movimentos dos alunos que revelem bloqueios pessoais no caminho de suas relações com a linguagem. Acompanhar e dar atenção especial a crianças que se mostrem desestimuladas por sua imperícia inicial no desenho pode ser uma maneira de trabalhar essa situação. Desenvolver o discurso de o aluno seguir caminhos próprios de expressão pode ser outra forma de lidar com crianças nessa fase de eventual desinteresse pelo desenho, gerado pela comparação com alunos mais experientes.

Observações finais – do universal ao particular

A experiência de presenciar um colega próximo de seu nível na aprendizagem do desenho em certas ações que resultem em algo que antes desconhecia pode mudar a compreensão, o fazer e a relação do professor com o aprendizado da linguagem do desenho. A presença de modelos dos pares que guia a criança a novas soluções pode vir a ser revolucionária para o processo de aprendizagem da criança. O cuidado com essa questão é o ponto que nos trouxe à discussão aqui exposta.

Em seu *Discurso sobre o método*, Renée Descartes (2010) recomenda que, em um método científico, a particularidade deve preceder a universalidade; quer dizer, que a busca pelo conhecimento pode vir a ser mais efetiva discutindo uma pequena questão e, a partir dela, buscar a relação com o todo – do particular ao universal. Em

contrapeso, poderíamos aqui afirmar que, na prática educacional, partimos de um princípio universal para cuidarmos de questões particulares, que, por sua vez, possam garantir esse princípio inicial.

A compreensão de que não há o processo da criança, mas inúmeros processos vivenciados por cada uma, nos leva à ideia de que a interação entre pares é sempre particular e que não há uma única forma de lidar ou mesmo de prever todas as possíveis resultantes dessa vivência no aprendizado.

A consciência do aprendizado por interação social poderia ser parte do planejamento didático como um todo. A contínua busca por atividades que estimulem o aprendizado em grupo, por parte de professores sensíveis, pode vir a desenvolver e promover socialmente a ação desenhista de forma compartilhada e promotora do aprendizado e da construção de linguagens.

Referências bibliográficas

DESCARTES, Renée. *Discurso sobre o método*. São Paulo: Porto de Ideias, 2010.

IAVELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da criança*. Porto Alegre: Zouk. 2006.

KELLOGG, Rhoda. *Analyzing children's art*. Palo Alto, California: Mayfield, 1969.

LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOWENFELD, Victor; BRITAIN, W. Lambert. *Desarollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz; 1961. Vols. 1 e 2.

LUQUET, Georges-Henri. *O desenho infantil*. Barcelona: Porto Civilização, 1969.

MENEZES, Fernando Chui de. *Uma história íntima do desenho: sobre experiências de formação do desenho e dos desenhistas*. São Paulo: Unesp, 2010. 202 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais – Ensino e Aprendizagem da Arte) –

Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Unesp, São Paulo, 2010.

MÈRIDIEU, Florence de. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1979.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VIGOTSKI, Lev. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.

WILSON, B., HURWITZ, A., WILSON, M. *Teaching drawing from art*. Worcester, Ma: Davis, 1987.