

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
CURSO PEDAGOGIA**

**DANIELE DOS SANTOS CARDOSO**

**A INFLUÊNCIA DOS ESTEREÓTIPOS NO PROCESSO DE CRIAÇÃO  
DOS DESENHOS DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**MARINGÁ  
2022**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
CURSO PEDAGOGIA

**A INFLUÊNCIA DOS ESTEREÓTIPOS NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DOS  
DESENHOS DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,  
apresentado ao Curso de Pedagogia, como  
requisito parcial para cumprimento das  
atividades exigidas na disciplina do TCC.

Coordenação: Prof. Dr. Roger Domenech  
Colacios.

Orientação: Prof. Dr. Vinícius Stein.

MARINGÁ  
2022

DANIELE DOS SANTOS CARDOSO

**A INFLUÊNCIA DOS ESTEREÓTIPOS NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DOS  
DESENHOS DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Vinícius Stein (Orientador) – UEM

Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito – UEM

Prof. Dr. Prof. Dr. João Paulo Baliscei – UEM

Data de Aprovação

28/04/2022

## **AGRADECIMENTOS**

Durante a realização do curso passei por diversos momentos para me preparar para a carreira docente, alguns momentos bons, felizes, e outros tristes e complicados, mas o mais importante é saber que nunca estive sozinha nesta trajetória. Desse modo, sou grata a todos que estiveram presentes me apoiando, incentivando, e vivenciando junto este período especial em minha vida, a graduação.

Sou grata aos meus amigos e familiares por terem me apoiado durante a realização da pesquisa e por todo o incentivo prestado ao longo do curso.

Agradeço a minha amiga e colega de turma Suelen Aparecida da Silva Quemel por ter me acompanhado e auxiliado nesse percurso, trocando experiências e conhecimentos.

Em especial, agradeço ao Prof. Dr. Vinícius Stein por ter aceitado fazer parte deste processo orientando e contribuindo de forma significativa. Seus conhecimentos, sua dedicação e incentivo, foram essenciais para a realização do trabalho.

Por fim, manifesto aqui minha gratidão a Universidade pelo ensino de qualidade e a toda a equipe docente que contribuiu de algum modo para minha formação.

CARDOSO, Daniele dos Santos. **A influência dos estereótipos no processo de criação dos desenhos das crianças da Educação Infantil.** 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Vinícius Stein. Maringá, 2022.

## RESUMO

A presente pesquisa apresenta como temáticas orientadoras a atividade criadora, o desenho infantil, a imaginação e as Artes Visuais na pré-escola. Metodologicamente, trata-se de pesquisa com delineamento bibliográfico e amparo teórico-metodológico orientado pela Teoria Histórico-Cultural. Teve como objetivo geral: Analisar as literaturas que abordam estereótipos visuais reproduzidos no ambiente escolar e sua influência no processo de criação dos desenhos das crianças da Educação Infantil. Como objetivos específicos: Conceituar a atividade criadora e reprodutiva na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e como ela se manifesta no processo de criação dos desenhos; Abordar os estágios de desenvolvimento ao qual perpassam o desenho infantil; Identificar, por meio das pesquisas, o que são os estereótipos presentes no ambiente escolar e como induzem o desenvolvimento criativo e exploratório na infância; Esquematizar práticas pedagógicas que possam contribuir para a expansão de repertório de imagens e desenvolvimento do desenho infantil, possibilitando ampliação da capacidade da atividade criadora. Em síntese, a pesquisa aborda a necessidade de ampliar os repertórios visuais infantis, desenvolvendo o imaginário das crianças, proporcionando a elas meios para que progridam na realização dos desenhos.

**Palavras-chave:** Desenhos. Estereótipos. Imaginação. Criação. Educação Infantil.

## **ABSTRACT**

The present research presents as guiding themes the creative activity, children's drawing, imagination and Visual Arts in preschool. Methodologically, it is a research with a bibliographic design and theoretical-methodological support guided by the Historical-Cultural Theory. Its general objective was: To analyze the literature that addresses visual stereotypes reproduced in the school environment and its influence on the process of creating the drawings of children in Early Childhood Education. As specific objectives: Conceptualize the creative and reproductive activity from the perspective of the Historical-Cultural Theory and how it manifests itself in the process of creating the drawings; Addressing the stages of development that children's drawing passes through; Identify, through research, what are the stereotypes present in the school environment and how they induce creative and exploratory development in childhood; Outline pedagogical practices that can contribute to the expansion of the image repertoire and development of children's drawing, enabling the expansion of the capacity of creative activity. In summary, the research addresses the need to expand children's visual repertoires, developing children's imagination, providing them with the means to progress in the realization of drawings.

**Keywords:** Drawings. stereotypes. Imagination. Creation. Child education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Os cinco momentos conceituais da Educação Infantil.....	45
--	----

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Fases do desenho infantil.....	<b>43</b>
---	-----------



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ARTEI – Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

CAPS – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

DTP – Departamento de Teoria e Prática da Educação.

PIC – Projeto de Iniciação Científica.

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

UEM – Universidade estadual de Maringá.

## SUMÁRIO

Considerações iniciais	11
1. Os processos de criação e imaginação	16
1.1 Os conceitos de imaginação e criação segundo Vigotski	16
1.2. O processo de criação e imaginação presentes na realização do desenho infantil	18
1.3. O conceito de linguagens expressivas e desenhos autorais.	21
2. Os estereótipos nas imagens	25
2.1. O conceito e origem do termo “estereótipo” e seus sinônimos	25
2.2. Os estereótipos de imagem no desenho infantil	31
2.3. Estereótipos: um mal necessário? Ou é necessário acabar com este mal?	36
3. As Concepções de ensino e orientações de práticas pedagógicas para o ensino de artes para as crianças	39
4. As etapas do grafismo infantil	44
Considerações finais	49
Referências	51

## Considerações iniciais

O presente Trabalho de Conclusão de Curso advém de pesquisas anteriores realizadas no Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Maringá. O texto que se segue está relacionado à pesquisa nº4697/2020, intitulada “Atividade criadora e Artes Visuais na pré-escola: conceitos e possibilidades para o desenvolvimento da imaginação”, realizada entre 01/02/2021 e 31/01/2022, pelas acadêmicas: Daniele dos Santos Cardoso e Suelen Aparecida da Silva Quemel, sob orientação do professor Dr. Vinícius Stein.

O intuito inicial do PIC era que realizássemos a pesquisa juntas, o que de fato fizemos, mas no decorrer do processo decidimos produzir textos distintos com especificidades entre nós, atendendo os objetivos da pesquisa. Deste modo, a estudante Suelen Aparecida da Silva Quemel, se dedicou aos estudos acerca de questões sobre a pintura e Arte Contemporânea. Já os estudos realizados por Daniele dos Santos Cardoso, se concentrou em conteúdos sobre desenho e estereótipos.

Os fatores que motivaram a escolha pelo tema surgiram pelas experiências que tivemos durante o curso de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. Destaco especialmente a participação no Curso de Extensão “Arte, Educação e Infâncias: ensinando e brincando de arte com crianças de até cinco anos” (Processo 2564/2020), coordenado pelo professor Dr. João Paulo Baliscei e promovido pelo curso de graduação em Artes Visuais/UEM, Grupo de Pesquisa em Arte Educação e Imagens - ARTEI e Departamento de Teoria e Prática da Educação - DTP. Outros fatores que motivaram a escolha do tema da presente pesquisa surgiram durante as experiências vivenciadas no estágio não obrigatório realizado no município de Marialva-PR através das observações dos desenhos das crianças com 4 e 5 anos da Educação Infantil.

A proposição da pesquisa foi justificada, em âmbito pessoal, visto que, compreendemos que o tema proposto poderia vir a contribuir com nossa formação inicial em nível de graduação, qualificando as discussões relacionadas às Artes Visuais e à infância, possibilitando, assim, a apropriação de conhecimentos para a qualificação e ampliação de nosso campo de atuação profissional. Assim como também, pode vir a contribuir para âmbito institucional, oferecendo subsídios

teóricos-metodológicos que visam contribuir com debates relacionados com o tema, colaborando também, para que os profissionais da educação repensem em sua prática pedagógica e criem possibilidades formativas que propiciem o desenvolvimento da imaginação e criação das crianças.

Para o desenvolvimento da pesquisa, como delineamento na metodologia, utilizamos a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, modalidade em que são utilizados materiais já elaborados, constituídos prioritariamente de livros e artigos científicos. Segundo Gil (2002) basear a pesquisa utilizando prioritariamente materiais já publicados permite aos investigadores/as contemplar fenômenos que não poderiam pesquisar diretamente.

Assim como exposto no projeto, realizamos o levantamento de bibliografias relacionadas às temáticas e aos objetivos da pesquisa na plataforma Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e entre outros materiais disponibilizados pelo orientador. Como referencial, utilizamos pesquisas vinculadas à Teoria Histórico-Cultural e aos estudos da Cultura Visual para a compreensão do objeto de pesquisa, tais como Baliscei, Stein e Lacerda (2015), Cunha (1999), Francioli e Steinheuser (2020), Iavelberg (2013), Vianna (1995, 2010) e Vigotski, (2018).

A pesquisa tem como tema a influência dos estereótipos no processo de criação dos desenhos das crianças da Educação Infantil. Com isso, nos atentamos à necessidade de que as escolas ofereçam oportunidades de aprendizagem para que ocorra o aprimoramento das habilidades e técnicas dos registros gráficos, bem como desenvolvimento da imaginação por meio de imagens.

Assim, a partir dos estudos realizados dos capítulos de livros e artigos, de autores como Vigotski (2018), Cunha (1999) e Iavelberg (2013) que discutem a atividade criadora e o ensino de artes, vimos a necessidade de pesquisar a respeito das práticas docentes destinadas ao ensino de Artes Visuais, analisando a forma como os estereótipos de imagem, que estão presentes no ambiente escolar, e os encaminhamentos didáticos, podem influenciar no desenvolvimento dos processos de imaginação e criação presentes na realização dos desenhos das crianças.

A pesquisa aborda o desenho como atividade criadora a partir da Teoria Histórico-Cultural baseado nos ideais de Vigotski (2018). Ademais, considera o

desenho como produto gerado através do acesso à cultura, de acordo com as autoras Francioli e Steinheuser (2020, p. 30-31):

Considerando que para Vigotski (2009) o desenho é uma atividade especificamente humana e intrinsecamente relacionada à apropriação da cultura, é preciso compreender que essa apropriação implica em uma participação ativa da criança na cultura, desenvolvendo ela mesma os modos de ver o mundo à sua volta por meio da fala, do sentir e do relacionar-se com os outros. Ninguém cria do nada, tudo que se cria é apropriado na cultura e na história. É na base do trabalho e no que já foi historicamente produzido que se cria e produz o novo.

Referente a isso, em síntese, na obra “Imaginação e criação na infância” Vigotski (2018) conceitua quatro leis que apresentam a necessidade das experiências e vivências do sujeito para o processo criativo. Ademais, o autor expõe que devido a pouca vivência as crianças apresentam um repertório de imagem mais limitado em comparação com a dos adultos.

Os desenhos que frequentemente são encontrados nos espaços escolares brasileiros, segundo Vianna (2010), podem ser chamados de estereotipados. A autora utiliza a nomenclatura, pois considera que os desenhos, assim como os estereótipos: “[...] duros, fixos, imutáveis, e reproduzíveis ao infinito.” (VIANNA, 2010, p. 67). De acordo com Lavelberg (2013) e Cunha (1999), podemos observar os estereótipos na prática docente ao repassarem para as crianças formas padronizadas fazendo, assim, com que as crianças rompam seu processo de desenvolvimento expressivo e reproduzam sempre do mesmo modo o que lhes foi apresentado, sem acrescentar novas aprendizagens, como, por exemplo, os traçados das casinhas, o formato das flores, o sol amarelo, o céu azul, o ser humano retratado em forma de palitos, entre outros desenhos padronizados.

Como pontuado pelas autoras, Lavelberg (2013) e Cunha (1999), o estereótipo pode ser repassado pelas práticas docentes, ao pedirem para as crianças apenas preencherem e contornarem as figuras, dando a elas desenhos mimeografados, pedindo para que reproduzam desenhos próximos ao real, desconsiderando a especificidade dos desenhos infantis, entre outros equívocos que serão apresentados ao longo da pesquisa.

A partir das considerações ponderadas na proposição do projeto, as informações salientadas mobilizaram a formulação do problema de pesquisa

sistematizado na seguinte sentença: O que a literatura diz a respeito dos estereótipos visuais reproduzidos no ambiente escolar e sua influência no processo de criação dos desenhos das crianças da Educação Infantil?

Quando propomos o projeto, tínhamos um objetivo geral elaborado da seguinte forma: Analisar as literaturas que abordam estereótipos visuais reproduzidos no ambiente escolar e sua influência no processo de criação dos desenhos das crianças da Educação Infantil. Além disso, também havíamos definido objetivos específicos, sendo eles: Conceituar a atividade criadora e reprodutiva na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e como ela se manifesta no processo de criação dos desenhos; Abordar os estágios de desenvolvimento ao qual perpassam o desenho infantil; Identificar, por meio das pesquisas, o que são os estereótipos presentes no ambiente escolar e como induzem o desenvolvimento criativo e exploratório na infância; Esquematizar práticas pedagógicas que possam contribuir para a expansão de repertório de imagens e desenvolvimento do desenho infantil, possibilitando ampliação da capacidade da atividade criadora.

Diante disso, apresentamos, em quatro seções, uma síntese dos resultados atingidos. Na primeira, abordamos os conceitos de imaginação e criação segundo o Vigotski (2018), apresentando como estes processos se encontram e se desenvolvem no momento em que as crianças estão desenhando. Ademais, mencionamos na pesquisa a ligação das experiências e vivências das crianças com o desenvolvimento do processo criativo.

Já na segunda seção, destacamos o conceito e contextualizamos os “estereótipos” de imagens, bem como de termos utilizados como sinônimos; discorremos sobre a presença dos estereótipos na prática docente e no ambiente escolar, abordando o quanto podem influenciar no processo de realização dos desenhos e até mesmo prejudicar o desenvolvimento das criações infantis; e apresentamos também a respeito do processo de desesteriotipização proposto por Vianna (1995), advindo de seus questionamentos sobre necessidade de se repassar ou extinguir os estereótipos.

Na terceira, expomos como os contextos histórico do ensino de Artes e as concepções espontaneísta e pragmática que são concebidas ao pensarmos em ensino de Arte na Educação Infantil, que levam muitos professores a realizarem práticas pedagógicas que não contribuem de modo significativo para o

desenvolvimento da imaginação e criação das crianças. Assim, apresentamos também, preposições de ensino de arte que almeja oferecer as crianças recursos e elementos para que ampliem seus repertórios visuais, e, conseqüentemente, a imaginação das mesmas, objetivando apresentar uma educação com as Artes Visuais, que visa fazer com que as crianças avancem e progridam em seus registros gráficos.

Por fim, na quarta seção, abordamos as etapas do grafismo infantil, apresentando as especificidades de cada uma das etapas pontuado pelas autoras Cunha (1999) e Lavelberg (2013), possibilitando com que os docentes, ao conhecer as etapas que as crianças possam estar passando, desenvolva práticas pedagógicas que as estimule a avançarem em seus registros, respeitando o tempo e desenvolvimento delas, levando em consideração que cada criança avança em seu próprio ritmo de aprendizagem.

## **1. Os processos de criação e imaginação**

### **1.1 Os conceitos de imaginação e criação segundo Vigotski**

Iniciamos esta seção abordando como Vigotski (2018) conceitua o processo de criação e imaginação, a fim de demonstrar como os processos de criação se encontram e se relacionam com a realização do desenho infantil.

Segundo Vigotski (2018), o processo de imaginação é colocado em ação para realizar nossas necessidades e desejos. Deste modo, como argumenta o autor, ocorre uma estimulação de nossas trilhas nervosas, fazendo assim, com que seja gerado materiais imagéticos para a execução deste processo.

O processo de criação e imaginação, como explana o autor, tem alicerce na combinação de memórias e experiências já vivenciadas. Desta forma, “[...] é essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação.” (VIGOTSKI, 2018, p.19). Em sua avaliação, isto é possível pois o ser humano possui a plasticidade neural, que permite com que o mesmo altere e conserve as marcas de alteração que ocorrem no sujeito. Ou seja, a plasticidade neural, segundo o Vigotski (2018), possibilita aos indivíduos que memorizem suas vivências e forneçam condições necessárias para que criem e modifiquem a realidade.

A respeito da atividade criadora, a qual abordamos adiante em sua relação com o processo de criação dos desenhos infantis, o autor conceitua como sendo uma ação realizada pelos humanos capazes de gerar algo novo. De acordo com ele, as criações podem ter influência de fatores internos, como os sentimentos e memórias, e externos, assim como os objetos e o ambiente.

Ademais, Vigotski (2018) pontua que há dois tipos de atividade criadora: a reconstituidora ou reprodutiva e a combinatória ou criadora. Respectivamente, as atividades reconstituidora ou reprodutiva são aquelas em que o indivíduo terá como auxílio a memória, e irá repetir ou reproduzir algo que observou ou vivenciou anteriormente. Já as atividades criadora ou combinatória, como apresentado por Vigotski (2018), estão diretamente ligadas aos conceitos de imaginação e fantasia percorridos pelo autor. Assim como a atividade anterior, também possuem amparo



na memória e vivência do sujeito, porém o resultado da atividade revela algo novo (novas ações, ideias, imagens, objetos).

A atividade criadora de combinação, como explana Vigotski (2018), se manifesta de maneira singular em cada período de desenvolvimento, isto é, em cada momento da infância o processo de criação terá suas especificidades, sendo ampliada devido a vivência do sujeito. Assim, segundo o autor, a atividade criadora leva em consideração as experiências acumuladas através de diversas atividades.

Referente a isto, o autor pontua a relação entre a imaginação e realidade. Para ele, são as vivências reais do sujeito (a realidade) que fornecem os elementos necessários para colocar em atividade o mecanismo psicológico da imaginação e dos processos de criação, assim, as obras de imaginação se desenvolvem a partir de fatores advindos das experiências presentes na realidade do sujeito.

À vista disso, Vigotski (2018) respalda que o repertório de imagens das crianças é limitado em comparação com a dos adultos, devido sua pouca vivência que geralmente possuem, pois como expõe o autor:

[...] Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação. Eis porque a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência [visto que] [...] quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser também a imaginação (VIGOTSKI, 2018, p. 24).

Assim, segundo o autor, é necessário propiciar para as crianças elementos para que enriqueçam seu imaginário oferecendo recursos para seu processo de criação, como por exemplo, para a produção dos desenhos, visto que, como apresentaremos a seguir, as crianças desenhavam tendo como base elementos da realidade, que fazem parte de suas vivências e experiências.

Deste modo, abordaremos na seção posterior, os desenhos como resultado das atividades de imaginação e criação executadas pelas crianças no momento de realização dos registros gráficos, ressaltando como os fatores sociais e culturais estão envolvidos no processo.

## **1.2. O processo de criação e imaginação presentes na realização do desenho infantil**

Seguindo os pressupostos abordados no livro “Imaginação e criação na Infância” de autoria de Vigotski (2018), o qual baseamos nosso estudo inicial, as autoras Francioli e Steinheuser (2020) analisam os desenhos infantis como produto da atividade criadora realizada pelas crianças, com base nos princípios da Teoria Histórico-Cultural. Por meio de coleta de dados em uma escola pública, as autoras constataram que as crianças precisam de estímulos, que proporcionem a elas meios para que possam expandir suas experiências e imaginação. Conforme afirmam: “[...] o trabalho com atividades que envolvem o desenho, em virtude da promoção do desenvolvimento intelectual da criança, promove ações que mantêm seu interesse pela atividade criadora” (FRANCIOLI e STEINHEUSER, 2020, p.29).

As autoras consideram, a partir do aporte teórico de Vigotski (2009), que o desenho é uma atividade produzida pelos humanos que se encontra diretamente relacionada com suas referências culturais. Deste modo, segundo Francioli e Steinheuser (2020), as crianças precisam se relacionar e se apropriar com as diferentes culturas, com o ambiente a sua volta, com as pessoas, para que possam desenvolver seu modo de ver o mundo, e assim, ter elementos para realizar suas criações, visto que, como pontuado pelas autoras “[...] ninguém cria do nada, [pois] tudo que se cria é apropriado na cultura e na história. [e, portanto] é na base do trabalho e no que já foi historicamente produzido que se cria e produz o novo.” (FRANCIOLI e STEINHEUSER, 2020, p.31).

O desenho, como pontuado por Francioli e Steinheuser (2020), é um processo que herdamos historicamente, pois é um conhecimento acumulado e repassado pelos sujeitos, e que se mantém até os dias atuais. Assim, a partir da perspectiva da teoria Histórico-Cultural, de acordo com as autoras, durante o processo de aprendizagem das crianças, o desenho pode ser utilizado como método de observação do desenvolvimento intelectual, cultural e social das mesmas. Deste modo, como explanam Francioli e Steinheuser (2020), por meio da observação das características dos desenhos é possível conhecer o desenvolvimento das funções

psicológicas superiores que ocorrem e se desenvolvem durante a execução do registro, e, também, como ocorre a relações sociais da criança em seu cotidiano.

As autoras citam por meio de Silva (1998) o papel fundamental do desenho como forma de expressão e atividade promotora de desenvolvimento intelectual, social e afetivo, o ao qual por meio das representações gráficas podemos observar as relações e influências das interações sociais vivenciadas pelas crianças. Contudo, como pontuam Francioli e Steinheuser (2020) e Silva (1998), o desenho não tem o devido reconhecimento, sendo utilizado nas instituições educativas apenas para promover o desenvolvimento motor da criança, desvinculando-se de outras finalidades.

Para se apropriar da cultura, como menciona Francioli e Steinheuser (2020), é necessário aprender a respeito dos saberes produzidos historicamente. Desta forma, sendo o desenho uma atividade cultural, segundo as autoras, é preciso que haja estímulo para que se tenha avanço no processo de desenvolvimento. Ou seja, é necessário que alguém apresente para as crianças os conhecimentos historicamente produzidos para que se apropriem deles. Do mesmo modo, para a apropriação das formas de registros gráficos é fundamental a ampliação de experiências do sujeito criador. Conforme Oliveira (1996, apud FRANCIOLI e STEINHEUSER, 2020, p.33).

[...] é necessário postular relações interpessoais: a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos. Do mesmo modo que o desenvolvimento não é um processo espontâneo de maturação, a aprendizagem não é fruto apenas de uma interação entre indivíduos e o meio. A relação que se dá na aprendizagem é essencial para a própria definição desse processo, que nunca ocorre no indivíduo isolado

As autoras pontuam, a partir de Vigotski (2009), que o desenho possui diferentes características em cada período da infância. Ademais, ressaltam que o ato de desenhar e imaginar é mais que um divertimento, ou seja, trata-se de uma função necessária e vital da mente. E, para que aconteça o aprimoramento dos registros gráficos é fundamental que haja a apropriação de novos conhecimentos, assim, durante o processo de criação dos desenhos, ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Francioli e Steinheuser (2020) conceituam as Funções Psicológicas Superiores (FPS), a partir dos estudos de Vigotski (2001), como as “[...] funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem como: atenção voluntária, memória, linguagem, pensamento, imaginação, abstração e outras[...]” (FRANCIOLI e STEINHEUSER, 2020, p.34). Ademais, as autoras respaldam, que tais ações, ao serem consideradas, em sua origem, sociais e interligadas, têm a necessidade de serem mediadas para que se efetivem.

Assim, levando em consideração a perspectiva Histórico-Cultural, Silva (2002, p. 27-28, apud FRANCIOLI e STEINHEUSER, 2020, p.34), descreve que “[...] as funções psicológicas superiores inicialmente ocorrem ao nível intersíquico, isto é, entre pessoas, e então passam a dar-se ao nível intrapsíquico, o que significa que são internalizadas pelo sujeito [...]”. Assim, levando em consideração os argumentos da autora, consideramos que para a criação dos desenhos, as crianças precisam ter contato com outras pessoas que mediarão a sua aprendizagem e incentivarão seu desenvolvimento, até o momento em que serão capazes de aprimorarem de seus registros partindo dos conhecimentos por elas já internalizados.

Deste modo, como mencionado pelas autoras, as funções psicológicas superiores estão presentes no ato de desenhar, e são desenvolvidas, quando a criação dos registros é mediada pelos professores e propostos de forma que auxilie e contribua qualitativamente no desenvolvimento da criança. Pois, assim como argumenta Oliveira (1996, p. 56, apud FRANCIOLI e STEINHEUSER, 2020, p.35):

[...] as funções psicológicas superiores, em sua constituição, envolvem: “consciência, intenção, planejamento, ações voluntárias e deliberadas, dependem de processos de aprendizagem”. Dessa maneira, o desenho, como um recurso pedagógico, auxilia a criança a aprimorar seus conhecimentos e estimula sua capacidade psíquica.

Ademais, Francioli e Steinheuser (2020) relatam a relevância do desenho para o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ao exporem que, ao desenhar, as crianças executam uma atividade criadora que contribui para que aprimorem a imaginação e criação. Neste sentido, na perspectiva histórico-cultural, o desenho é considerado uma atividade criadora, pois,

[...] compreende imaginação como sinônimo de fantasia e a atividade criadora como a objetivação da imaginação; sendo assim, toda realização humana é criadora. Partindo desta compreensão, entende-se que desde a infância já existem atividades criadoras, como nas brincadeiras e desenhos infantis (NATIVIDADE et al, 2008, p. 12, apud FRANCIOLI e STEINHEUSER, 2020, p.35).

Desta forma, ao desenhar as crianças estão usando a criatividade e gerando novidades, representando ao seu modo aquilo que internalizaram sobre as observações e experiências do mundo exterior.

Como pontuam Francioli e Steinheuser (2020, p.36), o desenho se encontra ligado “[...] à criatividade, ao papel do outro e ao meio social, cultural e histórico em que o indivíduo está inserido [...]”, e para que auxilie na capacidade de criação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, necessita ser estimulado e mediado. À vista disso, amparados em Vigotski (2009), os autores Baliscei, Stein e Lacerda (2015), consideram que a capacidade de criação é ampliada de acordo com o contato das crianças com a variedade e qualidade de modelos, pois a disponibilização dos materiais possibilita o a ampliação da imaginação das mesmas.

Para exemplificarmos o desenho resultado do processo de criação e imaginação, na seção a seguir abordaremos o conceito de desenhos autorais caracterizado por Lavelberg (2013) e linguagem expressiva conceituado por Cunha (1999), os quais nos ajudam também a compreender a necessidade da interação da criança com o meio físico e social que a cerca.

### **1.3. O conceito de linguagens expressivas e desenhos autorais.**

Na presente seção abordaremos brevemente o conceito de linguagens expressivas e desenhos autorais, como modo de exemplificar o desenho como fruto das atividades de criação e imaginação, ressaltando a presença de fatores essenciais para que as crianças avancem e se desenvolvam em seus registros.

Referente ao termo construção das linguagens expressivas, Cunha (1999) descreve como sendo a capacidade de perceber e registrar o mundo. Segundo a autora são processos que ocorrem de forma contínua, e que se modificam na medida em que as crianças são apresentadas a novas formas de impressões e novas

linguagens, expostas a diversos materiais (lápis, giz, tinta, papel, tesoura, entre outros), e inseridas em situações de interações com outras crianças, com os adultos, e com os objetos de conhecimento.

Compreendemos a partir dos textos de Vigotski (2018), Cunha (1999) e Lavelberg (2013) que os processos criativos das crianças são gerados e modificados a partir das suas vivências e observações. Os autores apontam a interação social como um fator fundamental para que o aprendizado ocorra de forma significativa. A exemplo disso, recuperamos, a primeira lei de desenvolvimento da imaginação de Vigotski (2018), na qual explica que o processo de criação infantil provém de tudo que as crianças escutam e observam, isto é, das percepções internas e externas do cotidiano.

Deste modo, para que haja tanto o desenvolvimento das linguagens expressivas, quanto do imaginário infantil, é indispensável o auxílio de pares mais experientes, como os adultos ou crianças que já adquiriram mais habilidades e possam contribuir compartilhando-as. Portanto, assim como exposto pelos autores, por meio das interações sociais, das trocas de saberes, da imitação, de suas vivências e experiências, as crianças irão agregando materiais que enriquecerão seu imaginário. Como descrito por Vigotski (2018, p.24) “[...] Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação [...].”

Como argumentado também por Lavelberg (2013), a criança precisa ter contato com os registros adultos, com diversas fontes, alimentando seu repertório de imagem, fazendo assim com que as crianças desenvolvam e aprimorem seus desenhos, concebido pela autora como desenhos autorais. Em suas palavras, os desenhos autorais são resultado das “[...] mudanças físicas e cognitivas do crescimento da criança e da experiência do desenhista, que se articulam nesse processo até a idade adulta, quando as estruturas do pensamento alcançam a inteligência formal [...]”, sendo assim, o processo de criação de toda forma emerge do próprio desenhista, que por sua vez, é decorrente das experiências oportunizadas socialmente e vivenciadas por ele.

Lavelberg (2013) argumenta que as crianças em seu processo de criação de desenhos autorais precisam ter contato com diversos desenhos produzidos por outras crianças e artistas, de modo que possibilite a elas a aquisição de habilidades que favoreçam o aprimoramento de seus registros. Desta forma, como argumenta a

autora, as crianças necessitam de aprendizagem, pois se “alimentam” dos elementos fornecidos pelos meios sociais e das interações para aperfeiçoar suas produções artísticas, sendo que, este contato não retira delas a autenticidade no processo de criação de seus desenhos.

À vista disso, segundo Iavelberg (2013), os desenhos, por ser resultado da interação do desenhista com o meio social e físico que o cerca, apresentam assuntos ligados a suas observações, vivências e da interação criativa envolvida no processo de registro. Neste processo de interação, a autora ressalta que a educação tem um papel fundamental para o desenvolvimento da criança em suas produções, já que, “[...] O desenho não é um ato que ocorre sem intervenção dos fatores do meio, da própria criança e da educação” (IAVELBERG, 2013, p.15).

Durante o processo de desenvolvimento do desenho, como exposto por Iavelberg (2013), o desenhista passa pelo processo de desequilíbrio e reequilíbrio<sup>1</sup> em seus registros, isto é, o artista ao ter contato com obras de artes, imagens e técnicas de outras crianças e adultos passa por um desequilíbrio, e ao interagir e se apropriar desses novos conhecimentos a criança alcançará o reequilíbrio, passando para um nível mais avançado do desenho.

Deste modo, mesmo tendo o contato com diversas fontes, o desenho da criança, como descrito por Iavelberg (2013), somente irá se modificar caso ela queira se apropriar daqueles conhecimentos a ela apresentados. Assim, como explanado pela autora, é necessário que o adulto conheça os benefícios do desenho infantil e saiba como transformar esses conhecimentos em algo significativo para contribuir para que as crianças se apropriem de novas habilidades e expandam seu repertório gráfico.

Podemos observar a partir dos conceitos de desenhos apresentados características semelhantes como a consideração de ambos com a necessidade da interação social e da apropriação do conhecimento histórico-cultural da humanidade como fatores fundamentais para que transformações dos registros das crianças; o amparo a memória, as vivências e observações das crianças; o destaque na disponibilização de diversos materiais e a fundamental papel dos educadores como mediadores de aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Referente ao uso dos termos “desequilíbrio e reequilíbrio” remete mais à teoria de Jean Piaget do que de Vigotski, ligadas às teorias de Piaget apresentada brevemente por Iavelberg (2013) em seu texto.

Como exposto por Assis (2018), assim como nos conceitos apresentados, os desenhos são uma das maneiras nas quais as crianças registram seu modo de ver o mundo, através da imaginação e processo criativo que, ao serem utilizados na mediação de aprendizagens, podem contribuir para a apropriação de conhecimentos e no desenvolvimento das crianças na pré-escola, e, além disso, possibilitar ao docente a observação dos produtos das atividades de criação e imaginação executada pela criança.

Portanto, conforme explicam Francioli e Steinheuser (2020), Assis (2018), Cunha (1999) e Lavelberg (2013), para que as crianças desenvolvam seus processos criativos é necessário que o docente execute o papel de mediador da aprendizagem. Ademais, como descrito por Lavelberg (2013), os educadores precisam ser criteriosos e seletivos com a qualidade do material que irão apresentar para as crianças da Educação Infantil, proporcionando a elas meios para que estabeleçam relações de seu desenho com outras produções existentes, evitando práticas pedagógicas que interferem de modo inadequado no desenvolvimento dos registros gráficos.

Segundo Lavelberg (2013), os professores, ao cometerem equívocos didáticos e não proporcionarem aulas que desafiem o potencial criativo das crianças, podem fazer com que elas fiquem submissas a enunciados muito simplistas. Deste modo, a autora ressalta que há equívocos didáticos que cercam o processo de desenvolvimento do desenho, e que podem fazer com que as crianças não desenvolvam seu potencial criativo. Cita como exemplo, os desenhos de colorir de formas estereotipadas, os quais deixam de explorar as possibilidades de desenho criativo, pois apresentam uma visualidade pouco complexa.

Referente a isto, na seção a seguir, abordamos como os estereótipos de imagem repassados pelos professores e presentes nos ambientes escolares podem influenciar negativamente o processo criativo das crianças, fazendo com que não desenvolvam de modo expressivo suas criações.



## **2. Os estereótipos nas imagens**

### **2.1. O conceito e origem do termo “estereótipo” e seus sinônimos**

Iniciamos esta seção abordando os conceitos e a origem dos estereótipos, buscando compreender como esse termo e seus sinônimos adquiriram um caráter pejorativo.

O desenho estereotipado, segundo Lavelberg (2013), é caracterizado como aquele que não se modifica, resultado da fixação da criança pelos traçados que se repetem e lhe dão segurança. De acordo com a autora, os estereótipos indicam a carência de estimulação do processo criativo que pode ocorrer desde a Educação Infantil.

Ainda sobre a caracterização dos estereótipos, de acordo com os autores Baliscei, Stein e Lacerda (2015), a partir de Silva (2006), o desenho estereotipado é resultado de um processo que minimiza, simplifica e reduz os detalhes daquilo que representa, sem considerar as especificidades, aprofundamento, ou a valorização das diferenças que personaliza o elemento representado.

De acordo com Baliscei, Stein e Lacerda (2015), o desenho estereotipado se manifesta de diversas formas na cultura escolar, como por exemplo, nas atividades mimeografadas, nos enfeites da sala de aula, na decoração de painéis, corredores e festividades com o intuito, criticado pelos autores, de “embelezar” o local. Referente a isso, mencionam que, por vezes, nos ambientes escolares e não escolares as imagens e suas representações são adotadas sem questionamentos, problematizações ou análises críticas, levando em consideração apenas a satisfação que os/as pessoas que frequentam o ambiente possam sentir, deste modo, como explanam:

[...] Os artefatos da Cultura Visual são utilizados apenas como objetos de celebração, para decorar ambientes e festas ou ilustrar situações como se, somando-se a isso, não veiculassem conceitos e representações sociais (BALISCEI, STEIN e LACERDA, 2015, p. 115).

Para buscar a origem dos estereótipos e a forma como os termos adentraram nas escolas e são empregados para designar os desenhos reproduzidos de forma fixa no ambiente escolar abordamos a obra realizada por Vianna. A autora aborda conceitos utilizados para se referir aos padrões de imagens, buscando por meio dos termos discorrer sobre a origem, a história e percurso das técnicas de reprodução gráfica.

Além disso, a autora pontua que a maioria das pesquisas brasileiras a respeito dos estereótipos se encontra voltada para as áreas de cinema e na literatura, e raramente para o desenho ou nas representações gráficas. Conforme demonstra, as palavras utilizadas para definir a estereotipia ao longo da história apresentam mudanças de significados e sentidos que foram adquiridos ao longo dos anos, mas que por muitas vezes são utilizados como sinônimos. Segundo Vianna (2010), a partir das autoras Amossy e Pierrot (1997), tem-se a visão geral de que as expressões são usadas com sentidos pejorativos. Ao longo do capítulo Vianna (2010) conceitua os termos: *poncif*, clichê, estereótipo, lugar comum e ideias recebidas (termo privilegiado pela autora).

Viana (2010) explica que na Idade Média, a imitação não era vista como algo menosprezável, ao contrário, era uma prática muito comum, realizada como forma de conservação das obras. Como exemplifica a autora, a cópia minuciosa realizada pelos monges era a única forma de não se perder obras escritas. Já a partir do romantismo, no século XX, começou a ter a supervalorização das novidades, originalidade, trazendo premissas que perpetuam até a atualidade.

O primeiro conceito abordado por Vianna (2010) é o *poncifs*, expressão utilizada nas gráficas por volta do século XVI, que se refere a técnica ao qual um papel era perfurado com pontinhos no contorno da figura, este papel perfurado era sobreposto a outro papel e com a ajuda do *ponce* (pedaço de feltro), era aplicado o pó colorante, que atravessava os furos do papel utilizado como modelo, surgindo, assim, no papel abaixo a réplica do desenho. A vista disso, o termo *Poncif* advém tanto do *ponce* (do pedaço de feltro) quanto de *ponction* (punção), que consiste no ato de perfurar superfícies com materiais pontiagudos.

Com o passar dos séculos, como explana Vianna (2010), a partir de pesquisas das autoras Amossy e Pierrot (1997), o *poncif* passa a ser visto como “desenho feito de rotina” seguindo as técnicas convencionais que aos poucos foi adquirindo caráter

pejorativo e passando a ser empregado como um trabalho banal, sem originalidade. Em suas palavras:

Deu-se, por extensão, em literatura como em pintura e em escultura, o nome de *poncif* às condições às quais falta originalidade e que parecem feitas sobre um padrão comum. O *poncif* reinou em pintura, sob a mais nobre tradição: longe de ser considerado como o que ele é realmente—uma marca de impotência—, era visto como uma prova de gosto, de respeito aos modelos, de docilidade ao ensinamento dos mestres.

O *poncif* nas escolas brasileiras, segundo Vianna (2010), ocorre através dos modelos de desenhos reproduzidos através das matrizes, a exemplo disso a autora nos aponta os mimeógrafos que permitiu está cópia de modo mecanizado, e os desenhos reproduzidos por meio manual, como os que utilizavam o papel carbono. Nessa direção, mais recentemente, a introdução dos computadores e fotocopiadoras introduzidos nas escolas possibilitou um maior número de reproduções da mesma imagem.

A autora conceitua simultaneamente as expressões: estereótipos e clichês. De acordo com Vianna (2010), após três décadas do surgimento das imprensas, no Iluminismo, com as novas necessidades da literatura, os impressores buscavam meios para reutilizar as placas de ferro e tornar mais acessível a reprodução da mesma forma em grande escala de modo ilimitado, assim, criaram placas de ferro duras denominados como clichê ou o estereótipo, originando os processos de “clichagem” ou “estereotipia”.

A diferença dessas placas para as já existentes, como explana a autora, é que os caracteres agora não são móveis, cada folha forma uma massa sólida daí o nome estereótipo do grego *stereos*, "sólido" e *typos* “marca”, “impressão”. Quanto ao termo clichê, segundo Vianna (2010), derivou-se o verbo “clicher” que se refere ao som reproduzido ao tombar o metal em fusão. Já o dicionário *Larousse du XIX siècle* abordado pela autora, apresenta também a definição de clichê como sendo o grito que os tipógrafos soltavam em saudação a novas possibilidades de impressão: “Cliché!”.

Segundo Vianna (2010), a tipografia surgiu por volta do século XI na China, assim, o estereótipo e o clichê têm sua originalidade mais antiga do que as registradas pelos franceses. À vista disso, a autora ressalta que os primeiros

caracteres da tipografia foram inventados pelos chineses a partir da argila endurecida, talhadas ao contrário e depois de ficarem sólidas eram sobrepostas em uma placa de ferro resistente e coladas já com o formato do texto, essas páginas solidificadas utilizadas como matriz recebiam o nome de clichê e estereótipo.

As argilas, como descrito pela autora, poderiam ser novamente derretidas e reutilizadas para novas impressões, deste modo, tornou-se mais acessível o acesso aos materiais impressos, o que favoreceu também a perda da qualidade deste material divulgado, dando origem a conotação negativa empregadas ao estereótipo e clichê. Vianna (2010) ressalta que o valor pejorativo dos termos se relaciona com o pensamento da época, já que na sociedade ocidental moderna havia a valorização das novidades, do original, do singular, do criativo, conseqüentemente ocasionando a depreciação do que é repetido e das cópias, geradas pelos estereótipos e clichês.

Vianna (2010) explica que os estereótipos, de acordo com Starfield (1993) é formado por duas categorias de propriedades: quanto a criação do modelo (de caráter invariável, artificial, superficial) e quanto seu funcionamento (por meio da repetição, automática e infinita), sendo assim, as réplicas geradas através do modelo são idênticas a ela. Além disso como apresentado pela autora:

Um dos traços do funcionamento do estereótipo é que, depois da cópia inicial do modelo, a cópia pode substituí-lo nas reproduções posteriores. Há a fusão do modelo e da cópia e a perda da origem. [...] Aquele ao tentar encontrar a forma original que que (sic) serviu à fabricação do modelo arrisca de se perder na infinidade da repetição. (STARDFIELD, 1993, p. 35, apud VIANNA, 2010, p. 65)

Segundo a autora, por meio da definição do verbo estereotipar e do sentido figurado empregado a expressão - referente ao ato de perpetuar, cópia exata, invariável - o termo passa a ser adotado de várias formas lexicais. Resultando assim, de acordo com Vianna (2010, p.64), em “[...] gestos, fórmulas, expressões do rosto, opiniões e sentimentos estereotipados; sorrisos estereotipados, frases estereotipadas e “desenhos estereotipados” da imageria escolar. [...]”, ou seja, estereotipar passa a ser visto como algo que segue um modelo, algo que por muitas vezes realizado de forma automática, que não apresenta mudanças.

Da mesma forma, como pontua a autora, o conceito clichê ao ser associado a fotografia, para designar a quantidade de réplicas de fotos parecidas; na literatura

para retratar as “frases feitas” e as ideias e pensamentos banais, acarretando assim, conotação negativa.

Assim, de acordo com Vianna (2010), podemos perceber que ao longo do contexto histórico, as expressões estereótipo e clichê, passam de algo novo, bem visto, para algo negativo, não muito bem aceito por todos.

No ambiente escolar, “os desenhos escolares brasileiros”, como descrito pela autora, podem ser denominados estereotipados ao apresentar uma forma dura, fixa, sem modificações ao ser reproduzida. Deste modo, Vianna (2010) questiona o uso dos estereótipos nas escolas, questionamento levantado por muitas vezes por nós durante a pesquisa (Por que será que os educadores em grande maioria utilizam desta imagem estereotipada?) A autora apresenta como uma possível resposta os argumentos de Amossy e Pierrot (1997, apud VIANNA, 2010, p. 67):

A adesão a [...] uma imagem compartilhada permite [...] ao indivíduo proclamar indiretamente sua fidelidade e obediência ao grupo do qual deseja fazer parte. Ele exprime de alguma maneira, simbolicamente, a sua identificação a uma coletividade, assumindo seus modelos[...]. Fazendo-o, ele substitui o exercício do seu próprio julgamento pelas maneiras de ver do grupo ao qual lhe importa se integrar.

Desta maneira, a autora conclui, que os docentes utilizam os estereótipos de imagem para poderem se sentir incluídos ao grupo numeroso de profissionais que usam destas imagens, ou seja, buscando uma identidade social. Ademais, o estereótipo aumenta a autoestima do indivíduo que os utilizam devido ao fato, como relacionado pela autora aos ideais do estudioso Maffesoli (1988), de os sujeitos se encontram conectados pela mesma cultura, comunicação e lazer; e, nas escolas como relaciona Vianna (2010), estarem ligados pelo uso da mesma imagem.

O repertório de estereótipos de imagens, como apresentado por Vianna (2010), influenciam, criam e mantêm um repertório visual nas instituições escolares, oferecendo imagens acabadas, prontas, ao qual só precisa se repetir, assim, como associado pela autora. É como se os estereótipos nos dissessem “[...] tudo sobre o mundo, antes que o vejamos. Imaginamos as coisas, antes de experimentá-las.” (LIPPMANN, 1970, p. 156, apud VIANNA, 2010, p. 68)

Outro conceito abordado pela autora refere-se a pensamentos batidos, ideias habituais e generalizadas, as quais apresentam os mesmos traços gerais. São os denominados *lugares-comuns*. Desde o século XVIII, na Europa, essa expressão já

possuía caráter pejorativo, tornando-se mais negativa, por volta do século XIX, em que se recusavam as ideias, modelos comuns de palavras e pensamentos. No Brasil, como explana a autora, Fernando Sabino (1952) descreve os lugares-comuns como sendo ideias adotadas e impostas pela repetição, sendo mais confortável adotá-las e reproduzi-las.

Dando sequência no texto, Vianna (2010) conceitua Ideias recebidas, último termo abordado, mas de grande destaque, sendo o termo de seu maior agrado. A expressão, de acordo com a autora, surgiu no século iluminista, empregado pela primeira vez, de forma significativa, nas *Lettres Philosophiques* de Voltaire, sendo associada a ideias e preconceitos vulgares comumente difundidos, aceitos sem contestação, sem repensar.

Vianna (2010) utiliza o significado da expressão para associá-la ao tema “desenhos recebidos” mais comumente designados como desenhos estereotipados, referente as imagens que se fixam nos ambientes escolares.

Os desenhos recebidos, de acordo com a autora, são aqueles aceitos sem repensar, isto é, sem questionamentos. Assim, Vianna (2010) argumenta que os desenhos recebidos interagem com os valores dominantes na comunidade escolar burguesa.

Ao utilizá-los os professores esperam ser considerados convenientes, amáveis e competentes, pois todos envolvidos na comunidade escolar aprovam essa visualidade. Em suas palavras:

A singularidade de não usar estes modelos coloca-se contra a mentalidade difundida, a da massa acrítica, que segue, sem pestanejar, as práticas dominantes asseguradas pela hegemonia do sistema escolar. As imagens que diferem do espírito dominante, quaisquer que sejam, escandalizam, porque não são compreendidas, seja porque se desconhecem as imagens produzidas pelos artistas ao longo da história da arte (VIANNA, 2010, p. 82).

Assim, como argumenta a autora, os desenhos das escolas brasileiras podem ser nomeados tanto de desenhos *poncifs*, desenhos estereotipados, desenhos lugar-comum, desenhos clichês ou de desenhos recebidos, pois remetem a mesma ideia de algo fixo, imutável e invariável, que ao longo da história foram vistos como uma inovação, mas que também inibem a oportunidade de se criar algo novo, original, diferenciado, adquirindo assim um caráter pejorativo.

Adiante apresentaremos como os estereótipos presentes nas práticas docentes e na “decoração” do ambiente escolar podem influenciar o processo de criação dos desenhos infantis.

## **2.2. Os estereótipos de imagem no desenho infantil**

Cunha (1999) explana que por volta dos 7 e 8 anos, pode ocorrer o abandono do uso expressivo da linguagem gráfico-plástica, diminuindo a criação pictórica, devido ao período ser marcado pelo processo de alfabetização, ao qual ocorre nas escolas a preferência pela linguagem verbal (escrita e falada). Assim, ao deixar de lado o uso expressivo da linguagem gráfico-plástico, são fixadas as visões padronizadas, reproduzindo o que a autora chama de estereótipos. Ou seja, com a diminuição da frequência e estímulo para a realização dos desenhos as crianças irão fixar as representações já aprendidas e reproduzi-las continuamente, sem que haja avanços ou modificações no registro.

Deste modo, como argumenta Cunha (1999, p. 9):

[...] Ao interromper, na sua infância, o desenvolvimento da linguagem gráfico-plástica, foram fixadas formas padronizadas como a casinha, árvore com maçãs, as nuvens azuis, o sol, as flores, a figura humana de palito, organizando um repertório reduzido de formas que chamamos estereótipos. Por sua vez, essas formas são repassadas às crianças de várias maneiras como nas decorações das salas de aula ou quando as crianças pedem que os adultos dizem algo, ou quando o educador faz correções nas produções infantis do tipo: Fulano, não vêes que a árvore é verde? Onde está o corpo dessa pessoa? Estou vendo que os braços e pernas saem da cabeça [...]

lavelberg (2013) relata que os desenhos estereotipados podem ser causados por diversos fatores, como por exemplo: a falta de segurança do desenhista; a necessidade de tomar como modelo imagens feitas pelos irmãos mais velhos, adultos e colega de turma por julgarem serem melhor desenhistas; a falta de incentivo e até mesmo orientações equivocadas presentes na escola.

Ainda assim, as críticas pejorativas ao desenho das crianças devem ser evitadas. lavelberg (2013) aponta que ao criticar os desenhos dos alunos incorretamente pode causar nelas inseguranças e a sensação de incapacidade de

desenhar, podendo assim se fixar aos traçados aos quais lhe dão segurança. Nesse sentido, como mencionado pela autora, é essencial que os educadores tenham delicadeza com a criança que está passando por este caso, agindo de forma sutil, encorajando-a a sair dos estereótipos e se tornar mais expressiva. Lavelberg (2013, p.41) assinala que:

O desenho do aluno é fruto do seu esforço, trabalho e criação. Portanto, gostar do desenho das crianças é gostar das crianças; atacar seus desenhos com críticas negativas e incompreensão sobre desenho infantil e descaso com as crianças, assim como com a lógica própria de seu mundo.

Deste modo, Lavelberg (2013) apresenta críticas ao docente que acredita que com corretivo e reforços negativos fará com que a criança chegue a desenhos perfeitos (que representem o real) e que pintem as figuras sem sair das linhas do contorno, desconsiderando o processo de elaboração dos desenhos.

Cunha (1999) critica o ato docente que se limita a repassar para as crianças os estereótipos, pois dessa forma limita o olhar do aluno, já que este por sua vez, aprende e reproduz o que lhe é apresentado. Diante disso, para que as crianças desenvolvam seu repertório artístico de modo expressivo, como expõe a autora, os docentes da educação infantil devem estar cientes de que suas representações visuais influenciam as crianças em suas produções, sendo assim, “[...] é imprescindível que o adulto rompa seus próprios estereótipos [e] [...] uma das maneiras de o adulto romper suas formas cristalizadas é resgatar seu próprio processo expressivo [...]” (CUNHA, 1999, p.10).

De acordo com Lavelberg (2013) não há receitas para romper com os estereótipos, mas encontramos disponíveis produções textuais que abordem o tema, bem como relatos de docentes e indicações de boas práticas e ações pedagógicas que possam contribuir para o rompimento deste. Desta forma, segundo a autora, por este fato, é necessário que os professores compartilhem o problema e utilizem de boas práticas para que possam romper com os estereótipos e solucionar esses casos.

Cunha (1999) argumenta que na medida em que as crianças vão se introduzindo nas representações, começam a especificar as cores e formas buscando apresentar de maneiras específicas e distintas as cores e formas dos



objetos. Contudo, a busca tende a cessar quando as crianças determinam as formas mais similares dos elementos observados. Deste modo, a pesquisadora ressalta a necessidade de os docentes estimularem a percepção visual das crianças, pois, como aponta (1999, p. 30) “[...] se não houver desafios para que as crianças continuem elaborando outras estruturas, elas se contentarão com aquelas já descobertas, fixando-as como modelos únicos que originarão os estereótipos, referidos anteriormente.”

Além disso, Lavelberg (2013) ressalta que no processo ensino do desenho, os professores desenhistas devem saber separar seus registros dos registros das crianças, pois como este desempenha um papel significativo na vida da mesma, pode vir a se tornar um modelo a ser seguido e fixado. Acerca disto, segunda autora, há discussões no Mundo da Arte, que se questionam se os docentes devem ou não ensinar a desenhar apresentando os seus desenhos.

Os estereótipos de imagem também podem ser encontrados na decoração dos ambientes escolares, e estes por sua vez também podem influenciar o processo de criação dos desenhos infantis. Como apresentado por Baliscei, Stein e Lacerda (2015, p.109) o “[...] desenho estereotipado limita o desenvolvimento da criação infantil, pois reduz as representações pictóricas a formas econômicas e repetitivas [...]”, assim, segundo os autores, as representações estereotipadas presentes nos enfeites da sala, nos desenhos mimeografados, nas decorações de eventos comemorativos, ao estipularem uma padronização das formas, cores, traçados, texturas, estão deixando de lado de explorar a essência do objeto representado.

Baliscei, Stein e Lacerda (2015) mencionam, referente aos estereótipos de imagem, conforme exposto por Vianna (1995), que a padronização das imagens pode ocasionar o empobrecimento da imaginação e falta de estímulo para o processo de desenvolvimento do desenho criativo. Como explana a autora:

Os desenhos estereotipados empobrecem a percepção e a imaginação da criança, inibem sua necessidade expressiva; embotam seus processos mentais, não permitem que desenvolvam naturalmente suas potencialidades. Estereotipar quer dizer então, simplificar, esquematizar, reduzir à expressão mais simples. (VIANNA, 1999, *apud* BALISCEI, STEIN e LACERDA, 2015, p. 116).

Os “desenhos pedagógicos”, como abordado por Baliscei, Stein e Lacerda (2015), tanto os desenhos contidos nos livros didáticos ou os realizados pelos

professores são apontados como representações simplificadas, que aos olhos dos adultos são compreendidos, mas que por muitas vezes sem mesmo a compreensão são copiados pelas crianças, resultando em desenhos sem significados e personalidade do desenhista.

Contudo, os autores relatam que segundo Moreira (2008) as ilustrações contidas nos livros e decorações não possuem a capacidade de estereotipar os desenhos crianças por si só, mas sim, a supervalorização destes desenhos pelos adultos que podem vir a se tornar a um modelo a ser seguido, fazendo assim, com que as crianças abandonem seus desenhos criativos e traçados característicos.

Referente aos enfeites, Baliscei, Stein e Lacerda (2015) pontuam que segundo Cunha (2014) as decorações presentes no ambiente escolar realizam mais do que a função de enfeitar e harmonizar o espaço. De acordo com a autora as imagens ensinam, podendo ser utilizadas como dispositivo-pedagógico que possibilita a transmissão de conhecimento. Além disso, a autora problematiza as imagens equiparando tais representações aos totens (símbolos sagrados) ao qual são aceitas com naturalidade e admiradas sem com que haja questionamentos a seu respeito.

O argumento apresentado pelos autores nos leva a refletir sobre as imagens levadas ao ambiente escolar: quais são os conceitos e critérios para a escolha da imagem? O que a imagem busca representar e transmitir? Qual o efeito que ela pode causar nas pessoas?

Além disso, Baliscei, Stein e Lacerda (2015) descrevem que, ainda segundo Cunha (2014), os profissionais da educação e as crianças ao terem contato com imagens padronizadas no ambiente escolar, vão se acostumando a elas, o que pode vir a ocasionar as reproduções de formas estereotipadas, ou seja, no processo de recriação destas imagens dispostas a elas haverá poucas modificações e singularidades, fazendo com que a forma apresentada passe a ser o modelo aceitável.

Outro ponto abordado por Baliscei, Stein e Lacerda (2015), refere-se ao processo nomeado por Vianna (2010) como “fórmula margarida” caracterizado pela ação de representar as flores sempre do mesmo modo, comumente apresentando um miolo arredondado de cor amarela, folhagens verdes cobrindo o caule, que geralmente é representado na vertical, pétalas de traçados simples, normalmente

coloridas de rosa ou vermelho. De acordo com Baliscei, Stein, Lacerda (2015) a padronização das representações das flores, resulta na emissão das variedades de flores, de suas cores, estruturas e texturas.

Baliscei, Stein e Lacerda (2015) pontuam também que nas escolas é habitual encontrar imagens com características de animismo e antropocentrismo, que consiste no ato de atribuir atitudes humanas aos animais, elementos da natureza e seres inanimados. Segundo Vianna (2010) esta prática é bastante comum a produtos endereçados ao público infantil, assim como nas indústrias alimentícias, brinquedos, ilustração de livros, e aos poucos essas representações foi adentrando ao ambiente escolar, como nas decorações e livros didáticos.

À vista disso, Baliscei, Stein e Lacerda (2015) explanam que nas instituições escolares é comum se deparar com imagens personificadas, como por exemplo, animais com roupas, com adornos como pulseira, laços, chapéus, ou ainda carregando objetos como mala, cadernos, lápis. Os autores assinalam que, como exposto por Vianna (2010), é comum se ter nestes casos a valorização do contorno e das linhas das imagens, colocando em segundo plano as texturas e cores. Assim como explana a autora:

O desenho escolar, como vimos, é, em geral, um desenho construído só com contornos, feito essencialmente com linhas contínuas. Raros são os casos em que a figura é desenhada de outra maneira (com traços curtos, interrompidos e hesitantes, por exemplo). Além do mais, em tais desenhos, praticamente nenhuma forma é preenchida com textura. (VIANNA, 2010, apud BALISCEI, STEIN e LACERDA, 2015, p. 115).

Como vimos até agora, historicamente o estereótipo carrega em seu conceito o caráter pejorativo, que ao ser repassado pela pelos educadores e estar presente no ambiente escolar, limita os traçados das crianças e seus repertórios visuais, fazendo com que fixem as formas de registro, não contribuindo, assim, para o desenvolvimento dos processos criativos delas.

Mas se há tantos aspectos negativos, porque ainda são usados nas escolas? Seguindo os estudos de Vianna (1995), abordaremos a seguir sobre a necessidade de os docentes utilizarem os estereótipos ou extingui-los de sua prática docente.

### **2.3. Estereótipos: um mal necessário? Ou é necessário acabar com este mal?**

Vianna (1995) no início de seu artigo “Desenhos estereotipados: um mal necessário ou é necessário acabar com este mal?” relata sua experiência na infância com os desenhos. A autora expõe ter sido considerada uma ótima desenhista ao reproduzir figuras padrões, denominadas também como estereotipadas, pois são figuras facilmente aceitas e valorizadas por todos.

Outro relato, exposto pela autora, que nos chama a atenção, se dá ao fato de enquanto aluna do Curso Normal, ter assistido uma disciplina chamada “Desenhos Pedagógicos”, que ensinavam os futuros educadores a desenhar formas simples e padronizadas, ou seja, figuras quase sempre com o mesmo traçado, seguindo um modelo, e com características e adereços humanizados (sol amarelo com olhos e sorriso, animais com roupa, nuvens arredondadas, entre outros). O que nos faz refletir no quanto esses desenhos são acolhidos e inseridos no ambiente escolar como algo natural e encantador, sendo até mesmo incentivado que os profissionais da educação reproduzam esses desenhos.

Após ingressar na Faculdade de Belas Artes, e participar do curso de atividades criadoras, a autora expressa que começou a ter desinteresse pelos estereótipos. Assim, ao ministrar aulas para adolescentes, Vianna (1995) incomodada com a quantidade de estereótipos que reproduziam, buscava mostrar a seus alunos novas possibilidades de representar as imagens de forma criativa. À frente, em suas aulas nos cursos de formação e reciclagem dos educadores, a autora se declara contra os estereótipos, discursando sobre os malefícios e consequência de suas reproduções no meio escolar. Em 1987, como docente do Curso Normal ministrando aulas da disciplina “Método da didática” buscou ensinar métodos para a desestereotipização.

Vianna (1995) explana que os estereótipos estão por todos os lugares, mas em especial no ambiente escolar, sendo empregados em grande variedade e quantidade, sendo assim, o local escolhido para a concentração da problematização de seu artigo. Já que, como pontua a autora, nas escolas as imagens padronizadas são utilizadas de todas as formas, seja na decoração, nas atividades impressas, no ensino dos desenhos, nas figuras para colorir; sendo, estas figuras padronizadas,

consideradas agradáveis, atrativas, adoráveis por todos majoritariamente, usadas com a ilusão de transformar o ambiente e/ou a aprendizagem mais cativante.

À vista disso, como menciona a autora, há uma variedade de modelos utilizados e expostos em diversas situações e datas comemorativas, e nas escolas existe sempre um profissional que leva mais jeito para confeccionar os enfeites estereotipados, sendo o/a profissional mais solicitada para preparar estas formas, moldes, enfeites para essas ocasiões festivas.

Assim, há uma supervalorização das imagens estereotipadas no trabalho pedagógico, pois, como argumenta a autora, a comunidade escolar busca agradar a todos, em especial, os pais, para que possam conquistar mais alunos. Diante disso, ressaltamos os questionamentos realizados por Vianna (1995, s/p): “[...] o que os estereótipos têm de tão negativo? Se crianças adoram, seus pais também, se as professoras se sentem bem em fazê-los, se as diretoras se orgulham de ter a escola enfeitada, por que combatê-los? Por que não aceitá-los?”

Em resposta, segundo a autora, não podemos aceitar os estereótipos, visto que:

Os desenhos estereotipados empobrecem a percepção e a imaginação da criança, inibem sua necessidade expressiva; embotam seus processos mentais, não permitem que desenvolvam naturalmente suas potencialidades. Estereotipar quer dizer então, simplificar, esquematizar, reduzir à expressão mais simples. (VIANNA,1995, s/p).

Neste caso, como apresentado pela autora, como docentes devemos reconhecer a capacidade criativa dos indivíduos, considerando suas subjetividades e necessidade de se expressar. Assim, como exposto por Vianna (1995) deve-se promover um ensino que provoque mudanças, inquietações, transformações, conseqüentemente, contra a acomodação e a fixação, algo característico provocado pelos estereótipos.

Como já apresentado anteriormente, assim como Cunha (1999) e Lavelberg (2008), Vianna (1995) pontua que as crianças ao terem contato com o estereótipo por meio das atividades, murais, cartilhas, começam reproduzi-las, logo, lentamente seus registros vão perdendo as características pessoais, por acreditarem que não sabem desenhar, ou como posto por Vianna (1995) "não sabem fazer o estereótipo" como o da professora, ficando inseguros com seus registros, considerando-os "feios"

e “mal feitos”, provocando, desta maneira, a substituição dos seus traços autorais pelas formas padronizadas.

A autora explica que o estereótipo seria uma “bola de neve”, visto que, os professores reproduzem em suas aulas o que lhe foi ensinado e vivenciaram em sua infância, sendo assim, um ciclo repetitivo e de perpetuação das imagens padronizadas. Deste modo, Vianna (1995) pontua também, que muitos docentes não conhecem o verdadeiro sentido da expressão criatividade, pois quando alunos não os oferecem algo para além do padrão.

Para romper com esta bola de neve, Vianna (1995) apresenta brevemente seu método de desestereotipização, que consiste em estratégias que combinam atividades e métodos propostos das artes plásticas, escolhendo uma sequência de exercícios que lhe pareceram pertinente e oportunos para alcançar os aspectos dos desenhos estereotipados: “[...] o desenho mecânico, a esquematização, os artifícios para facilitar o desenho, camuflando dificuldades de representação.” (VIANNA, 1995, s/p). Deste modo, o método desestereotipização constitui-se em uma sequência de atividades para apresentar os estereótipos, e em seguida, em um não estereótipo.

Os exercícios que compõem o método propostos de Vianna (1995) seguem uma sequência que visa proporcionar ao discente a compreensão das diversas possibilidades de desestereotipização, tem como amparo os processos mentais como a observação, a memória visual, a imaginação, fantasia, entre outros.

A autora não evidencia o que seria um não estereótipo. Mas, em nossa visão, podemos compreender com base em nossos estudos, que ao se apropriar de uma figura e de seus traçados, ao reproduzi-los sempre do mesmo modo, se caracteriza uma figura estereotipada, porém, ao acrescentarmos a esse imagem traços singulares, novos elementos, combinações, estaremos gerando uma nova ilustração a partir da que nos foi dada, assim, teríamos uma desestereotipização, isto é, ao realizarem modificações quebramos a imagem dura e fixa do estereótipo, acrescentando as particularidades do traçados dos artistas.

Vianna (1995) argumenta que a primeiro resultado visível no processo de desestereotipização, ocorre na atitude dos educadores para com os alunos, pois, “[...] por terem se descoberto como seres criadores, passam a acreditar no potencial criador de seus alunos e oferecer-lhes maior espaço para a expressão.” (VIANNA, 1995, s/p). Através do método de desestereotipização, a autora visa promover essa

mudança na atitude dos educadores, diretores e toda a equipe, esperando que sejam capazes de refletir sobre a utilização desses estereótipos, debatam e questionem sobre seu uso nas instituições escolares.

Deste modo, pensando nas práticas docentes e na forma como os educadores e os demais membros da equipe escolar enxerga o desenho, na seção a seguir, abordaremos como os contextos históricos e as concepções de ensino artes são um dos muitos fatores que influenciam os professores em sua prática pedagógica. E, apresentaremos também orientações para a prática do ensino de artes na Educação Infantil, descritos por Lavelberg (2013) e Cunha (1999).

### **3. As Concepções de ensino e orientações de práticas pedagógicas para o ensino de artes para as crianças**

O conhecimento da história do ensino da Arte para as crianças, como explica Lavelberg (2013), pode orientar os professores a entender os registros infantis, permitindo aos docentes compreenderem as concepções que transpassam o período histórico e respingam na atualidade a respeito de criança, educação, época e sociedade, ao qual se integram os desenhos.

Deste modo a autora pontua em seu texto as mudanças das concepções de ensino de artes para as crianças. A partir do século XIX, como descrito por Lavelberg (2013), houve modificações na visão do ensino artístico, colocando de lado os métodos aos quais foram empregados nas Escolas Tradicionais. Como exposto pela autora, as pessoas perceberam que as crianças não precisavam fazer réplicas dos desenhos dos adultos ou treinar habilidades para reproduzir o que rigorosamente o que viam. Partindo dessa visão, as escolas modernas valorizavam nas produções dos desenhos a auto expressão, defendendo que os desenhos passariam por modificações ao longo dos desenvolvimentos das crianças.

Ainda por volta do século XIX, com o surgimento do Impressionismo, do Expressionismo e de outros movimentos de Arte Moderna, como argumentado por Lavelberg (2013), o desenho infantil, que acompanha esses movimentos artísticos que ocorreram ao longo dos anos, passou juntamente com eles a abandonar a preocupação de representar o real nas produções artísticas.

Outro fator apontado por Cunha (1999) em sua pesquisa que influencia os professores em sua prática pedagógica, refere-se as concepções que normalmente são atribuídas ao pensarmos em ensino de arte na Educação Infantil, a concepção espontaneísta e a concepção pragmática. A concepção espontaneísta, segundo a autora, consiste no ato do docente partir do “[...] pressuposto de que cada criança tem a capacidade inata para elaborar a linguagem gráfico-plástica – alguns têm o dom de criar – deste modo o meio [...] não importa no processo de aquisição destes saberes [...]” (CUNHA, 1999, p.15). Já na concepção pragmática, os desenhos são utilizados para desenvolver habilidades como a motricidade, como meio de preparação para a escrita, ou a representar imagens próximas da forma real, tentando assim controlar os emaranhados dos desenhos das crianças.

Cunha (1999) avalia que a partir da visão empirista (pragmática) atribuída nas ações pedagógicas são repassados estereótipos para as crianças (de cores, temas, formas, conceitos, entre outros). Com isso, elas passam a acreditar que precisam seguir o modelo imposto pelo adulto, abandonando, assim, sua forma de ver e representar o mundo através de seu imaginário. Da mesma forma, a autora critica as atividades mimeografadas repassadas para as crianças, pois estas atividades ensinam as crianças a serem apenas consumidoras e não produtoras de imagem.

De acordo Cunha (1999, p. 16. Grifo da autora) as atividades propostas a partir das concepções apresentadas são “[...] uma *deseducação* dos sentidos, da mesma forma que impossibilitam a constituição da linguagem visual e leituras plurais sobre o mundo”. Deste modo a autora se posiciona crítica em relação às concepções, tendo em vista que ambas desconsideram a interação da criança com o meio, a mediação dos adultos e as trocas de saberes entre os indivíduos. Tendo uma visão contrária a essas concepções, a autora conclui:

[...] O conhecimento visual não vai se dar de uma forma espontaneísta ou na forma de adestramento manual, mas, sim, com intervenções pedagógicas que desvelem e ampliem os saberes individuais e coletivos relacionando-os com os elementos da cultura da qual emergem com aqueles historicamente acumulados. (CUNHA, 1999, p. 16)

Cunha (1999) enfatiza que o repertório visual infantil é limitado, criticando os ideais propagados pelos educadores provenientes da concepção espontaneísta, que consideram as crianças como uma fonte inexaurível de criação. Pois como



apresentado por Cunha (1999), Iavelberg (2013) e pela primeira Lei de Vigotski (2018), sabemos que é necessário expandir o repertório visual, uma vez que, a imaginação infantil é mais pobre que a de um adulto, devido a sua pouca vivência, desta forma, é um equívoco considerar que a criança nasce com o dom da criação e não necessite de estímulos para o processo de criação.

Diante dos contextos históricos, Iavelberg (2013) faz reflexões sobre o ensino de artes para as crianças na atualidade, apontando que ao pedir unicamente para elas copiarem e reproduzirem imagens próximas ao real, se desconsidera as particularidades de seu modo de registrar, afastando, assim, suas produções do modo como a arte passou a ser vista na contemporaneidade. Como exposto anteriormente no texto, desde os movimentos modernos houve o afastamento da ideia de que as crianças devam reproduzir os desenhos exatamente como o dos adultos, mas, isso não significa que a criança não deva ter acesso às diversas artes realizadas pelos adultos, ao contrário, segundo a autora, deve ser propiciado à criança o contato com essas artes, pois “[...] O desenho da criança dialoga com a arte adulta, não para copiá-la, mas para dela aprender e assimilar conteúdos artísticos.” (IAVELBERG, 2013, p.16)

À vista disso, as concepções das didáticas atuais, como explanado por Iavelberg (2013), reconhece que o desenho de uma criança, assim como as demais fontes de imagem, podem influenciar no desenho do pequeno desenhista, sem retirar dele a perspectiva de desenho autoral, pois, como já exposto pela autora, o avanço nos níveis de desenho somente pode ser alcançado pela própria criança. Assim, para que elas se desenvolvam em seus registros, segundo Iavelberg (2013) convém que os educadores ofereçam meios para que a mesma interaja seus desenhos com outros desenhos existentes.

Além disso, Cunha (1999) apresenta críticas a respeito das atividades livres, isto é, ao fato do professor somente oferecer o material e deixar com que as crianças desenhem sem intencionalidade. De acordo com a autora, as crianças devem ser desafiadas, para tanto, é necessário que o educador transforme “[...] esta atividade simplista e comum em uma proposta instigadora e fonte de descobertas matéricas [...]” (CUNHA, 1999, p.12). O que nos possibilita além de apresentarmos os conteúdos, conhecermos as hipóteses das crianças sobre o que será abordado.

Nesse contexto, Cunha (1999) aborda algumas ações pedagógicas antecessoras ao processo de registro. Primeiramente, a autora descreve a necessidade de indagar as crianças provocando curiosidades e instigações a respeito dos materiais a serem usados, possibilitando com que as mesmas possam relacionar os conhecimentos prévios com os novos adquiridos através da exposição, visto que, assim como argumenta Cunha (1999, p. 13) “[...] Destas perguntas surgirá o conhecimento significativo em relação aos materiais e à própria expressão, pois não podemos perder de vista que os materiais são veículos que tornam visível o invisível”. Desta forma, fica em evidência a necessidade de proporcionarmos às crianças o contato com diferentes materiais.

Além disso, a autora considera fundamental que o educador estabeleça diálogos com a criança aproximando-a do tema, e em seguida a amplie seu repertório com outras imagens, dando a elas referências para sua própria produção plástica, que, não necessariamente serão registros realistas ou semelhantes com o tema apresentado, mas sim, representações significativas adquiridas através de seus olhares subjetivos e imaginário ligados ao objeto de conhecimento.

Assim, como ressalta Cunha (1999), é a partir das sucessões de perguntas/respostas e contato com diversas de imagens, que poderão surgir novos questionamentos e resoluções, que imbricam na produção de novas imagens significativas. Por meio das situações citadas, a autora esclarece que a função do educador vai além de apenas dar o material para as crianças, mas sim, por meio de suas intervenções, fazer com que elas ampliem o modo de ver e registrar o mundo. Tal ação consiste em ir além de apresentar os materiais ou imagens, assim, como descrito pela por Cunha (1999, p.14) “[...] é importante salientar a necessidade dos educadores trabalharem no sentido de as crianças conhecerem o mundo no qual estão inseridas [...]”, sendo fundamental apresentar para elas elementos produzidos em outros contextos e épocas, possibilitando ampliar seus repertórios visuais e imagéticos.

Relacionamos as considerações da autora com a segunda lei de Vigotski (2018) ao qual o autor menciona a relação dicotomia entre fantasia e realidade, sendo a fantasia um processo gerado através das combinações de elementos advindos da realidade, sem que o indivíduo tenha vivenciado, ou seja, através das combinações das memórias das experiências já vivenciadas o sujeito é capaz de

imaginar uma nova situação sem nunca ter experimentado antes, visto que, “[...] Ela não reproduz o que foi percebido por mim numa experiência anterior, mas cria novas combinações dessa experiência”. (VIGOTSKI, 2018, p.25). Deste modo, para fornecer elementos para a imaginação é necessário, de acordo com Cunha (1999) e Vigotski (2018) gerar um repertório amplo de experiências anteriores para que possa ser modificado e reestruturado em uma nova criação.

A respeito da prática de ensino de Artes, para os educadores que querem retirar a criança da condição do desenho estereotipado- caracterizado como representações ao qual a criança realiza com frequência sem com que haja alterações em sua forma de registro- como explana Lavelberg (2013), é fundamental viabilizar meios para que a criança assuma seu lugar como desenhista, possibilitando a ela oportunidade para expressar suas experiências relacionando-a com a cultura e a arte. Segundo Lavelberg (2013), para romper com os desenhos estereotipados, o docente deve proporcionar práticas pedagógicas desafiadoras que contribuam para o desenvolvimento expressivo da criança. Lavelberg (2013, p.40) expõe que:

[...] o desafio do professor nesse caso é ter a satisfação de conseguir criar propostas que reposicione a criança em relação a sua arte seu aluno está distante do seu percurso de criação individual, à sombra de estereótipos, é preciso localizar formas de transformar o seu desenho estereotipado em desenho criativo e autoral.

Cunha (1999) destaca que não há uma receita ou fórmula estabelecida para o ensino de arte, destacando que antes de realizar qualquer trabalho, cabe ao educador se questionar “[...] Que conhecimento em arte quero oportunizar a este grupo? Quais as *faltas* que devo trabalhar? Como posso sistematizar e avaliar minha proposta? (Cunha, 1999, p.32. Grifo da autora). Ademais, ressalta a necessidade de o professor investigar elementos da vivência de seus alunos de forma coletiva e individual, como a memória, o repertório de imagens, as referências culturais, entre outros elementos que possam oferecer ao docente o reconhecimento do grupo, favorecendo a eles elementos para a elaboração de seu plano de aula.

Outro ponto abordado por Lavelberg (2013) que pode favorecer os docentes a desenvolverem práticas docentes adequadas para a faixa etária, se dá ao conhecimento das etapas do grafismo infantil. A autora explana que o conhecimento

das etapas do grafismo pode contribuir para que o docente respeite o desenvolvimento e o tempo da criança na realização do registro.

Deste modo, abordaremos na próxima seção as etapas do grafismo infantil, segundo as autoras Lavelberg (2013) e Cunha (1999), com o intuito de pontuar a necessidade de o professor conhecer as etapas para que possa desenvolver práticas pedagógicas que favoreça o desenvolvimento e aprimoramento dos registros infantis, e contribua para o progresso dos processos de imaginação e criação da criança, compreendendo como elas podem registrar o desenho de acordo com a faixa etária (lembrando também que cada criança tem seu desenvolvimento individual, sendo assim, as etapas do grafismo não são uma regra que se aplica a todas, pois umas podem evoluir mais rápido que outras).

#### **4. As etapas do grafismo infantil**

Como mencionado na seção anterior, como argumentado por Lavelberg (2013), conhecer o caminho ao qual se passa o grafismo infantil, permite aos educadores desenvolver em suas práticas pedagógicas o respeito pela criança e seu desenvolvimento, possibilitando com que elas sejam protagonistas de suas produções. Como descrito pela autora, as fases dos desenhos infantis foram nomeadas de diferentes maneiras pelos estudiosos ao longo das décadas.

Lavelberg (2013) realiza um pequeno recorte histórico sobre a nomeação e as características de cada etapa conceituadas por alguns estudiosos, apresentando-os em uma tabela.

**Tabela 1:** Fases do desenho infantil.

<b>Luquet (1913)</b>	<b>Lowenfeld (1947)</b>	<b>Kellogg (1969)</b>	<b>Lavelberg (1993)</b>
----------------------	-------------------------	-----------------------	-------------------------

Realismo fortuito	Garatuja Garatuja nomeada	Rabiscos básicos/modelos de implantação  Diagramas emergentes e diagramas  Formas - dois diagramas =  Combinado  Desenhos - mandalas radial  Pictóricos - sóis, pessoas, animais, vegetação, habitações, transportes	Ação
Realismo fracassado	Pré-esquema		Imaginação I
Realismo Intelectual	Esquema		Imaginação II
Realismo Visual	Realismo	Modelos sociais e empobrecimento da arte infantil.	Apropriação
			Proposição

**Fonte:** IAVELBERG, Rosa. O desenho infantil e sua história. *In:* IAVELBERG, Rosa. **Desenho na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013. p.19.

Iavelberg (2013) argumenta que a separação do desenho infantil nas fases de desenvolvimento (garatuja, esquema, pré-esquema e realismo), é uma prática ao qual foi superada desde 1980, pois como exposto pela autora, hoje sabemos que há vários pontos de partida e chegada que caracterizam o grafismo infantil, visto que, a forma como concebemos o desenho, ao ser mediado pelas culturas, também se modificaram. A autora menciona que seus estudos do contexto histórico e dos movimentos modernos contribuíram para a desestabilização da visão da criança com aprendizagem espontânea e linear. Deste modo, a autora busca romper com a ideia de que as crianças possuem o “dom da imaginação” advindas da concepção empirista, visto que, os desenhos das crianças precisam interagir com a de outras crianças e adultos. Além disso, rompe com a “[...] ideia do desenho da criança como ação espontânea e universal, igual em todos os lugares do mundo [...]” (IAVELBERG, 2013, p.19), isto é, a ideia de que todas as crianças passaram pela mesma etapa dos desenhos em determinada faixa etária.

Com seus estudos Iavelberg (2013) propôs cinco momentos sucessivos aos quais perpassam os grafismos infantis. Buscando romper com a ideia de linearidade a autora preferiu representar os momentos no formato de uma estrela, fazendo com que as etapas se interajam umas com as outras.

**Figura 1:** os cinco momentos conceituais da Educação Infantil.



**Fonte:** IAVELBERG, Rosa. O desenho infantil e sua história. *In:* IAVELBERG, Rosa. **Desenho na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013, p. 21).

Em seus momentos conceituados a autora não define a faixa etária ou as associa com o processo de maturação cognitiva, mas, sim, as relaciona com as oportunidades de desenvolvimento expressivas oferecidas às crianças. Além disso, os momentos se encontram organizados em um conjunto de ideias e ações que caracterizam os desenhistas de determinado grupo, de acordo com seu modo de pensar e registrar, que aos poucos vão se transformando, fazendo assim, com que o desenhista transite de uma etapa para a outra.

Em cada ponta da estrela, a autora representou um momento do desenho, sendo interligadas umas às outras, isto é, cada etapa é vista como uma preparação para que ocorra uma transição para o próximo momento, denominados pela autora como: desenho de ação, desenho de imaginação I, desenhos de imaginação II, desenho de apropriação e desenho de proposição.

Segundo Iavelberg (2013), os desenhos das crianças da Educação infantil apresentam características do primeiro ao terceiro momento, ressaltando que

mesmo as crianças estando na mesma faixa etária, nem todas estarão na mesma etapa, ou seja, os momentos dos desenhos ocorrem de maneira subjetiva relacionados com as aprendizagens significativas que ocorrem com cada uma delas, influenciando-as em seu processo realização dos registros gráficos.

O primeiro momento apresentado pela autora é o desenho de ação, caracterizado pelos rabiscos ordenados, que não possuem menção ao real ou imaginários e que não possuem significados aparentes, ou seja, o significado é pré-simbólico. Os registros gerados neste momento são resultados das explorações motoras das crianças, que desenhavam linhas, círculos, combinações de linhas ordenadas com angulares e/ou circulares, resultado da exploração dos materiais e do suporte apresentado a elas. Nesta etapa, também, como expõe a autora, pode surgir a simbolização do registro através da fala ou de modo lúdico, no momento em criança relata o que desenhava antes, durante ou depois da realização do desenho, atribuindo a ele um significado.

No segundo momento, designados por Lavelberg (2013) como desenhos de imaginação I, é o período em que os desenhos apresentam significados simbólicos, deste modo, os desenhos não são realizados de maneira aleatória, mas sim, associadas a uma sequência de aprendizagens ao qual agora a criança começa a refletir sobre suas ações perante o desenho. Nessa etapa, as crianças conseguem atribuir significados aos desenhos, sendo possível trabalhá-lo de forma simbólica, deste modo, podem aparecer nos desenhos imagens semelhantes às coisas e figuras as quais elas já reconhecem e nomeiam, como os objetos, animais, frutas, representação de pessoas, natureza, elementos do mundo real ou imaginário. Além disso, os registros neste período apresentam espaços entre elas, mas são expostos também de maneira justapostas ao lado uma da outra.

Já no terceiro momento, o desenho de imaginação II, as produções gráficas das crianças apresentam relações entre elas, começando a surgir diversas figuras que formam parte e o todo do desenho, histórias e cenários, assim sendo, neste período os desenhos aparentam ter significados simbólicos. E também, como exposto pela autora, ocorre um aprimoramento dos símbolos aprendidos na etapa anterior devido a ampliação de elementos observados pelas crianças e seu contato com outras obras e desenhistas, expandindo seu repertório de imagens.

Na quarta ponta da estrela, como descrito por Lavelberg (2013), se encontra o desenho de apropriação. Neste momento os registros da criança apresentam seus interesses e a aproximação dos modelos de imagens, sendo possível identificar em suas representações gráficas, a influência das referências culturais ao qual a criança está inserida, como por exemplo, os personagens de desenhos animados, ilustrações de livros e gibis ao qual ela tem acesso. Segundo a autora, nesta etapa parece que as crianças se prendem às referências culturais ao qual têm aproximação, criando elementos para a passagem da próxima etapa, a de proposição.

O desenho de proposição, quinto e último momento concebido pela autora, é o momento ao qual os registros se apresentam de formas mais sofisticadas e aperfeiçoadas. As crianças ainda não possuem competência de um artista maduro, mas, é notória a manifestação de suas aprendizagens, técnicas e sua expressividade nos desenhos.

Já na perspectiva de Cunha (1999), a qual se baseia na nomenclatura e caracterização dos antigos estudiosos, o grafismo infantil das crianças de 1 ano e meio a 7 anos transitam entre períodos de desenvolvimento, sendo eles: o sensório-motor, caracterizado pelas representações das garatujas ou rabiscos básicos; o período simbólico marcado pelo pré-esquemas ou representativo; e o período concreto aonde se executa esquemas ou regras. Mas apesar das caracterizações de cada período, como ressalta a autora, é necessário lembrar que cada criança tem seu ritmo e que devemos respeitar suas particularidades.

Cunha (1999) menciona que a partir do momento em que a criança começa a discriminar as cores e dar espaço em seus desenhos normalmente surge o processo de nomeação das produções. No primeiro caso de nomeação dos desenhos, como cita a autora, as crianças primeiramente realizam seus rabiscos e somente após terminá-lo expressa verbalmente o que foi produzido. Em uma segunda circunstância, o processo é inverso, ao qual a fala acompanha a produção, isto é, a criança irá narrando o que será desenhado, do começo ao fim. Porém, o enunciado do que será realizado não é um compromisso a ser seguido, pois em meio a sua produção, a criança pode mudar de ideia do que está sendo representado ao identificar em meios aos traços de seus desenhos outra figura.



É notório traços semelhantes entre as caracterizações dos períodos do grafismo descrito por pelas as autoras, visto que ambas acentuam que a transição de uma fase para a outra não ocorre de modo linear, ou seja, o aluno pode fazer caminho de ida e volta entre elas ou apresentar características de mais de uma fase em seus registros, deste modo as autoras pontuam a necessidade de respeitar o ritmo das crianças para a passagem de uma fase para a outra.

### **Considerações finais**

No decorrer da pesquisa, verificamos a partir dos apontamentos dos autores estudados, o quanto é necessário fornecer diversos recursos e elementos para enriquecer o repertório visual das crianças, contribuindo, assim, para que desenvolvam e aprimorem o processo de criação, visto que, como argumentado por Cunha (1999), as crianças não possuem o dom nato da criação, precisando assim que estimulem e ampliem seus conhecimentos.

E, como exposto por Vigotski (2018), o repertório de imagem das crianças é limitado, devido a poucas experiências e vivências, deste modo, ressaltamos o quanto é fundamental que os educadores desempenhem o papel de mediador ativo, ou seja, que estejam presentes no momento de realização dos registros, converse com a crianças, incentive-as, apresente a elas diversos recursos, de forma que contribua para que aprimorem em seus registros gráficos, e tenham ferramentas que mobilize seu imaginário e atividade criadora.

Com os estudos realizados buscamos compreender como o processo criativo está presente nos desenhos das crianças, e ademais, como os estereótipos de imagem interferem no desenvolvimento expressivo do processo de criação, fazendo com que não progridam em seus registros.

Os desenhos, como vimos, ao ser considerado produto cultural que herdamos historicamente, precisa-se, como argumenta Francioli e Steinheuser (2020), de ser repassados e ensinados. Assim, como apresentado pelos autores citados na pesquisa, as crianças precisam se relacionar com diversos ambientes, culturas e meios sociais, proporcionando a elas meios para que possam ampliar seu jeito de ver

o mundo, e conseqüentemente ampliando seu repertório imagético e oferecendo elementos para o processo criativo.

Deste modo, destacamos que os desenhos estereotipados presentes na prática docente e no ambiente escolar podem limitar o repertório das crianças, e fazer com que elas não avancem em seus registros e rompam com seus processos criativos presentes no momento de realização dos registros. Pois, como descrito na pesquisa, o estereótipo é conceituado como algo fixo, imutável, invariável, e desta forma, as crianças ao reproduzirem apenas estereótipos não progrediriam.

Como vimos exposto por Vianna (1995), Cunha (1999), Iaelberg (2013) e os autores Baliscei, Stein e Lacerda (2015), os estereótipos devem ser evitados. Porém ao lermos o artigo escrito por Vianna (1995) intitulado “Desenhos estereotipados: um mal necessário ou é necessário acabar com este mal?”, consideramos que o estereótipo não tem como ser totalmente extinto, visto que, inicialmente se apresenta uma forma padrão para que em seguida se realize um progresso de desestereotipização, e como mencionado anteriormente, o modelo (estereótipo) anterior pode ser substituído pela nova imagem, sendo assim, uma bola de neve.

Assim, como mencionado por Iaelberg (2013) não há receitas para romper com os estereótipos, mas contamos com orientações práticas, relatos de experiências e pesquisas que possam orientar os docentes para que estejam atentos e dispostos a ensinar a arte e o desenho de modo expressivo e contribua com o desenvolvimento da imaginação e criação.

A partir dos pressupostos descritos na pesquisa, concluímos que a formação docente deve propiciar a reflexão e questionamento sobre o repertório visual que circunda o ambiente escolar, possibilitando assim, a oferta de um ensino que capacite os alunos a se desenvolverem criativamente.

## Referências

- ASSIS; Regina Carboni Alves de. **O trabalho pedagógico na pré-escola Obrigatória**: percepções dos professores sobre os desenhos das crianças. 2018. 177 f Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.
- BALISCEI, João Paulo; STEIN, Vinícius; LACERDA, Eva Alves. A organização dos espaços educativos: reflexões e Intervenções sobre imagens estereotipadas. **Educação Gráfica**, v.19, n.02, 2015, p.109-121
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação Infantil. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. p. 7-36
- FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza; STEINHEUSER, Débora Buss. O desenho como atividade da imaginação e criação na Infância. **Rev. Fac. Educ.** (Univ. do Estado de Mato Grosso), v. 33, n.1, jan/jun., 2020, p. 29-52.
- IABELBERG, Rosa. O desenho infantil e sua história. In: IABELBERG, Rosa. **Desenho na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013. p.12-64
- VIANNA, Maria Letícia Rauen. As teorias sobre o recebido. In: VIANNA, Maria Letícia Rauen. **Desenhando com todos os lados do cérebro**: possibilidades para transformação das imagens escolares. Curitiba: lbpex, 2010, p.51-83
- VIANNA, Maria Letícia Raun. Desenhos estereotipados: um mal necessário ou é necessário acabar com este mal?. **Advir**, Rio de Janeiro, n.5, p. 55-60, 1995. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69343&> > Acesso em: 05 de maio de 2021
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Criação e imaginação. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico livro para professores. Tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. p.13-20.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Imaginação e realidade. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico livro para professores. Tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. p.21-36.