

Grafismo infantil: linguagem do desenho

Silvia Sell Duarte Pillotto*
Maryahn Koehler Silva**
Letícia T. Mognol***

RESUMO: O estudo ora apresentado tem como pressuposto básico que rabiscar, desenhar e escrever não são simples atos mecânicos, ao acaso. Cada gesto e movimento têm significações simbólicas, capazes de contribuir para o desenvolvimento humano. Referimo-nos ao grafismo infantil, pesquisado, analisado e interpretado por teóricos da psicologia, da arte e da educação. Dessa forma, nosso objetivo é possibilitar o diálogo entre os vários pontos de vista de alguns dos pesquisadores dessa área, a fim de suscitar reflexões de psicólogos, educadores, pais e mães sobre o grafismo infantil como meio de linguagem da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Grafismo. Processos de criação. Criança. Simbolismo.

Childrens' Drawing: the Language of Drawing

ABSTRACT: The basic assumption of this study is that sketching, drawing and writing are not simple, mechanical random acts. Each gesture and movement has symbolic meanings that contribute to human development. We refer to childrens' drawings, that are studied, analyzed and interpreted by theoreticians of psychology, art and education. In this way, our objective is to establish a dialog between the various points of view of some of the researchers in this field, in order to present some reflections from psychologists, educators, fathers and mothers about childrens' drawing as a media of children's language.

KEY WORDS: Drawing. Creation processes. Child. Symbolism

A representação gráfica infantil, pesquisada por teóricos da psicologia, da arte e da educação, tem sido alvo de polêmicas e discussões nos mais variados contextos – nas escolas, nas universidades, nas famílias, nos consultórios de psicologia e psicopedagogia, entre outros.

A reflexão gira em torno de como melhor compreender a criança através de um de seus meios mais expressivos - o desenho.

* Professora dos cursos de Artes Visuais e Pedagogia da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE e coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação - NUPAE. Doutora em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. E-mail: spillotto@univille.edu.br

** Professora no curso de Pedagogia, Designer e Administração na UNIVILLE, pesquisadora do NUPAE. Mestre em Educação pela Universidade da Região de Blumenau – FURB. E-mail – maryahnk@terra.com.br

*** Professora no curso de Artes Visuais na UNIVILLE e pesquisadora do NUPAE. Mestranda em Educação pela Universidade do Vale de Itajaí – UNIVALI. E-mail: mognol@terra.com.br

No entanto, mesmo com os inúmeros estudos sobre essa questão, realizados por teóricos como Read (1958), Lowenfeld (1977) e Dewey (1934), entre outros, na maioria das vezes, a criança não é respeitada nas suas especificidades e na sua forma própria de perceber o mundo. Fazem-se prementes, portanto, pesquisas sobre a produção gráfica da criança, uma vez que esse meio de expressão é, para ela, um dos mais significativos, envolvendo o seu mundo real e imaginário. O mundo real construído e apropriado pela observação e imitação de seus pares, e o imaginário, aquele que ela constrói a partir da sua absorção da realidade. Quando a criança brinca, e nesse ato representa situações e personagens do mundo adulto, ela apreende o mundo, manifestando-se simbolicamente.

Rabiscar, desenhar e escrever são formas construídas pelo ser humano, ao longo dos anos, para manifestar-se expressivamente e comunicar-se, objetiva e subjetivamente.

Para a criança, entretanto, a intenção de transmitir algo a alguém nem sempre está presente, uma vez que, ao desenvolver suas capacidades sensoriais e motoras, ela descobre no lápis, no giz, na tinta ou em qualquer outro objeto que tenha estas propriedades, a possibilidade de deixar as suas marcas.

Com o passar do tempo, essas marcas passam a ter uma intenção, ou seja, a criança passa a ter necessidade de ser compreendida pelo grupo do qual faz parte. Deixar mensagens é primordial desde épocas remotas, pois os seres humanos sempre procuraram deixar registrada a sua história, simbolizando seus desejos, conflitos e pensamentos aos outros da sua espécie.

A criança também utiliza o desenho para comunicar-se. Através dele, transmite a sua experiência subjetiva e o que está ativo em sua mente, registrando aquilo que é significativo para ela. Todo ser humano externaliza seus conflitos, suas emoções, entre tantos outros sentimentos, de uma maneira particular. Essas expressões podem ser percebidas através da leitura dos desenhos infantis que, quando analisados sob critérios profissionais, possibilitam a compreensão das relações existentes no contexto infantil, pois suas produções materializam dados reais e subjetivos.

Nesse sentido, é possível nos remetermos ao contexto da educação infantil, espaço entendido por nós como possibilidade de apropriação das linguagens (visual, sonora, corporal) e manifestações expressivas.

No contexto da educação infantil, o educador que percebe a criança como um ser em desenvolvimento e transformação pode contribuir significativamente no seu processo de desenvolvimento, uma vez que compreende a criança em seu tempo histórico, respeitando as suas várias formas de manifestações expressivas.

Autores como Lowenfeld (1977) e Novaes (1972) trazem em seus estudos a reflexão sobre a relevância de pais e educadores compreenderem as fases e transformações do grafismo infantil a fim de contribuir nos processos de criação da criança.

Lowenfeld (1977, p. 53) a respeito das fases do desenvolvimento infantil, afirma que “o conhecimento das mudanças, nos trabalhos que aparecem em vários níveis de desenvolvimento e das relações subjetivas entre a criança e seu meio, é necessário ao entendimento da evolução das atividades criadoras”.

Novaes (1972) considera que o ser humano cria, quando expressa novas formas existenciais, tanto para ele como para o mundo. Em se tratando da criança, isso se observa no momento em que ela ultrapassa o ato de rabiscar, substituindo-o por outros grafismos que ampliam significados, culminando na comunicação com outras pessoas em seu entorno.

Para a autora, todas as crianças são únicas nas suas formas de percepção e expressão, nas suas experiências de vida e nas suas fantasias. A variação do potencial criador dependerá das oportunidades que terão para expressá-lo. Toda criança é capaz de criar, basta dar-lhe oportunidades para que isso aconteça. A liberdade de ação, no que concerne à busca da expressão através do desenho, favorece os processos de criação do ser humano.

Ao rabiscar, a criança desenvolve seus processos criativos, ampliando suas potencialidades de expressão. Nessa perspectiva, May (1982, p. 116) afirma que o ato criativo tem origem “na luta do ser humano contra e com aquilo que o limita”. O autor observa dois fatores presentes no ato criativo: o primeiro refere-se à natureza do encontro, e o segundo, à intensidade do encontro. O encontro pode ser com um objeto real, com uma idéia, uma visão interior, assim como pode também ser envolto em esforço, voluntário ou não. Afirma, ainda, que cada pessoa passa por uma situação de encontro com o objeto, que pode ser algo que está procurando, ou que simplesmente lhe tenha chamado a atenção, mas, com certeza, é tomada por emoções.

Desta forma, é possível identificar as emoções em qualquer período de desenvolvimento humano, embora a capacidade simbólica surja apenas em torno dos dois anos de idade. A criança, nessa fase, tem necessidade de comunicar-se com outros e, também, consigo mesma. Os significantes construídos e atribuídos pela criança através do objeto e do seu entorno, modificam-se de acordo com a sua faixa etária, uma vez que, gradativa e continuamente, ela passa a ter consciência reflexiva, da qual já é dotada.

Através da capacidade simbólica, a criança potencializa a sua capacidade de criar. A internalização de símbolos permite-lhe a transposição de uma situação à outra, de um objeto a outro; permite à criança imaginar-se numa posição diferente da qual se encontra para resolver algum problema.

Percebe-se o movimento contínuo da criança nas suas ações, a medida em que ela vai atribuindo funções a objetos ou reproduzindo situações nas quais os objetos não se fazem presentes. Essas situações estimulam os seus potenciais criativos, permitem-lhe liberdade de escolha e a transposição do tempo/espaço real.

A passagem da atividade motora para a simbolização ocorre quando a criança, pela primeira vez, produz uma forma que ela interpreta como semelhante a algum objeto do seu meio (na maioria dos casos, a primeira forma simbólica é a figura humana). À medida que tais marcas se tornam simbólicas, a criança começa a construir círculos, retângulos, triângulos, etc. e a combiná-los em padrões mais complexos, estabelecendo um vocabulário de linhas e formas que são as bases da construção da linguagem gráfica. A partir de então, a criança cria esquemas, padrões fixos, para objetos e constrói estratégias gráficas para explorar as possibilidades espaciais oferecidas pelo papel. Entre 5 e 7 anos, as crianças desenhavam com notável expressividade, organização e prazer. Há uma necessidade afetiva de expressar-se num domínio simbólico, buscando entender o mundo e elaborar sentimentos em relação a temas que lhe são caros. (PILLAR, 1996, p. 52).

Os símbolos representam o mundo a partir das relações que a criança estabelece com as pessoas que fazem parte do seu contexto social e cultural, e consigo mesma. A sua imaginação desenha objetos significativos, sejam eles reais ou frutos da sua fantasia, expressando uma grande gama de emoção, criação e significados.

A linguagem do desenho permite às crianças inventarem e experimentarem suas idéias, suas ações, seus desejos e seus sentimentos expressos de formas variadas, deixando transparecer as suas emoções e o seu imaginário.

Lowenfeld (1977, p. 51) afirma que: “[...] através da compreensão da forma, como o jovem desenha, e dos métodos que usa para retratar seu meio, podemos penetrar em seu comportamento e desenvolver a apreciação dos vários complexos modos como ele cresce e se desenvolve”.

Sobre os diferentes estágios do desenvolvimento gráfico, o autor considera difícil perceber onde uma etapa termina e a outra tem início, já que o desenvolvimento desse processo é contínuo. Também as diferenças individuais da criança devem ser levadas em conta, isto é, nem todas passam de uma fase para outra na mesma época e da mesma forma.

Referindo-se às fases do desenvolvimento, Lowenfeld (1977) denomina a primeira como *Estágio das Garatujas*, que acontece por volta dos dois aos quatro anos de idade. Nesta etapa, a criança faz rabiscos desordenados, ao acaso. A organização e o controle do traçado são percebidos aos poucos por ela, havendo uma evolução gradativa que vai dos riscos às formas controladas. Nesse estágio, a criança passa por várias fases de desenvolvimento, explorando seu corpo e espaço.

A segunda etapa, *Estágio Pré-Esquemático*, tem início por volta dos quatro anos e estende-se até sete, aproximadamente. Apresenta as primeiras tentativas de representação do real. A criança desenvolve a consciência da forma e transmite isso pelas imagens dos seus desenhos, embora as figuras ou objetos apareçam, ainda, de forma desordenada, podendo haver variações consideráveis nos seus tamanhos.

O *Estágio Esquemático* começa por volta dos sete anos, estendendo-se até os nove. Nesse estágio, a criança desenvolve o conceito da forma e seus desenhos simbolizam o que pertence ao seu meio, de maneira descritiva.

[...] é neste período que aparece uma interessante característica dos desenhos infantis: a criança dispõe os objetos que está retratando numa linha reta, em toda a largura da margem inferior da folha de papel. Assim, por exemplo, a casa é seguida de uma árvore, à qual se segue uma flor que fica ao lado da pessoa que poderá ficar antes de um cão, que é a figura final do desenho. (LOWENFELD, 1977, p. 55).



Figura 1 - Produção infantil de Luísa Mognol – 6 anos

O *Estágio do Realismo* perfaz um caminho dos nove aos doze anos, aproximadamente. Ainda existe muita simbolização nos desenhos, mas a criança tem maior consciência a seu respeito, projetando-os em suas produções. Se, antes, ela tinha prazer em realizar desenhos livres, mostrá-los e explicá-los aos outros, nesse estágio,

prefere ocultá-los da observação dos adultos, justamente pela consciência que tem de si e do seu ambiente natural, gerando uma autocrítica que não se manifestava antes.

Luquet (1969) foi um dos primeiros estudiosos sobre o desenho da criança do ponto de vista de sua evolução cognitiva, procurando compreender o que e como a criança desenha. A partir dessas concepções, Pillar (1996, p. 40) afirma que “o desenho é a reprodução de um modelo interno que a criança possui do objeto”. Ao utilizar a expressão “modelo interno”, busca fazer referência à realidade psíquica que existe no pensamento da criança, o que, por sua vez, dá origem ao ato criador, pois o ser humano possui uma representação mental do objeto e uma maneira de representá-lo através de desenhos.

Os quatro estágios do desenvolvimento gráfico, definidos por Luquet (1969), podem contribuir para a compreensão do educador e da família sobre os processos de desenvolvimento da criança. O primeiro é denominado de *realismo fortuito*, estágio esse que tem início por volta dos dois anos e subdivide-se em desenho involuntário e voluntário. No primeiro, a criança desenha linhas, uma vez que ainda não tem consciência de que o conjunto delas passa a representar objetos e não atribui significado a seus grafismos, mas o faz pelo prazer em repetir os gestos em função da atividade motora adquirida. No segundo, a criança desenha sem intenção, porém, percebe semelhanças entre seus traçados e um objeto real, considerando-o de acordo com sua semelhança. Em seguida surge a intenção, o desejo consciente de desenhar alguma coisa. Entretanto, a interpretação do desenho para a criança pode modificar-se de acordo com os significantes atribuídos por ela.

O segundo estágio denomina-se de *realismo falhado ou incapacidade sintética* – nesse estágio a criança se preocupa em representar cada objeto de forma diferenciada, não integra o que desenha num conjunto coerente e exagera ou omite partes, por considerar, apenas, o seu ponto de vista. Nessa etapa de vida, “a criança não tem a simultaneidade das ações em pensamento, ela as considera como independentes umas das outras, sem estarem coordenadas num todo que as reúna.” (PILLAR, 1996, p. 46).

É possível observar que as ações e os pensamentos da criança não se encontram coordenados, o que lhe impossibilita agrupar as partes de um desenho.

Mèredieu (1995) refere-se à evolução do espaço, afirmando que não existe nenhuma constância de grandeza ou tentativa para apresentar a profundidade (perspectiva) na produção gráfica infantil. Embora exista a compreensão de uma relação entre os elementos de um desenho, esses são representados justapostos, ao invés de coordenados. Esse estágio começa por volta dos 4 anos e tende a estender-se até os 10 ou 12 anos de idade.

O terceiro estágio, chamado de *Realismo intelectual*, é a representação dos objetos pelo conhecimento intelectual. A criança, de forma deliberada e consciente, procura reproduzir o objeto, representando o que vê e também o que não está presente, isto é, torna transparentes partes de objetos que, a princípio, estariam encobertos, como órgãos sob a pele e móveis através da parede.

Outra particularidade desse nível é o uso de “legendas nos desenhos para nomear os objetos, o que faz com que o nome passe a ser uma característica essencial do objeto, tal como as suas partes”. (PILLAR, 1996, p. 49). A criança procura desenhar a partir da noção que tem do objeto, iniciando a construção das relações projetivas, isto é, a projeção dos objetos no espaço, dando a noção de diferentes planos e de profundidade. Observa-se, também, nessa etapa que a criança coordena os objetos no espaço, considerando suas posições, distâncias e proporções a partir de uma base de referência.

O quarto e último estágio é denominado de *realismo visual*, trata-se da representação visual que a criança tem do objeto. Diferente da etapa anterior, a criança representa os elementos visíveis, abandonando a transparência. Pillar (1996, p. 50) afirma que os objetos passam:

[...] a ser representados com essa nova construção, a perspectiva, e os detalhes agora têm por finalidade particularizar a formas que antes eram genéricas. Há, portanto, um aprimoramento do sistema do desenho construído no realismo intelectual.

Gardner (1999) também apresenta tendência desenvolvimentista, porém não adota os estágios de Luquet (1969), atendo-se à variedade de símbolos usados pelas crianças, à investigação de cada linguagem artística, apontando diferenças encontradas entre elas, assim como à integração dos aspectos cognitivo e afetivo do desenvolvimento do sujeito humano.

A criança começa a fazer uso dos símbolos por volta dos dois anos de idade, e entre os dois e cinco anos passa a ter um domínio maior dos sistemas simbólicos; observa-se, então, que os primeiros desenhos são decorrentes da atividade motora e não simbólica.

O uso progressivo dos símbolos tem a sua origem em ações significantes, que se reportam a realidades ausentes. Segundo Rivière (1995), as ações significantes são formas elaboradas de interação comunicativa, isto é, a criança passa a utilizar palavras ou gestos como ações simbólicas quando o objeto, ao qual se refere, não está presente.

Outro aspecto apontado pelo autor é o fato de a criança já se comunicar com o adulto antes de completar um ano de vida, tendo essa comunicação caráter pré-

simbólico, uma vez que o objeto precisa estar presente para ela poder indicar o que deseja.

A medida em que a criança se desenvolve, os recursos simbólicos tornam-se mais complexos para ela. Se, no início, necessitava da presença do objeto e era restrita às percepções e experiências imediatas, com o passar do tempo isso se torna dispensável; ela passa a representar papéis sociais cada vez mais elaborados e cria formas diversificadas de lidar com situações presentes ou futuras. Isso também é percebido no seu desenho, uma vez que ela inicia seus traçados com rabiscos que, aos poucos, são substituídos por figuras e objetos que denotam uma representação com contornos mais próximos àquilo que ela percebe.

Perondi (2001, p.175) considera que “os desenhos podem ser inspirados por circunstâncias não previsíveis, porém, freqüentemente, eles se relacionam por acontecimentos próximos ou por circunstâncias similares às experiências já vividas.”

A partir do exposto, é fundamental que se compreenda a criança como um ser pensante, sensível, que constrói, através das suas representações gráficas, um espaço real e imaginário.

O estudo aqui socializado com a comunidade acadêmica, educadores, psicólogos e familiares, busca pensar caminhos para a compreensão do ser e estar criança, em espaço real, no qual se permita a ela pensar e manifestar-se expressivamente como criança, esse ser que guarda sinais subjetivos inatingíveis da alma humana, sendo isso o que a torna tão instigante e tão surpreendentemente interessante.

Nessa perspectiva, é fundamental que o adulto perceba e compreenda a criança como ser humano com características, pensamentos, sentimentos e vontades próprias.

Referências

DEWEY, J. *Art as experience*. Londres, 1934.

GARDNER, H. *O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

LUQUET, G. H. *O desenho infantil*. Porto: Editora do Minho, 1969.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MAY, R. *A coragem do ato de criar*. Tradução Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MÈREDIEU, F. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1995.

NOVAES, M. H. *Psicologia da criatividade*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1972.

PERONDI, D. *Processo de alfabetização e desenvolvimento do grafismo infantil*. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

PILLAR, A. D. *Desenho e escrita como sistemas de representação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

READ, H. A educação pela arte. Trad. Ana Maria Rabaça e Luis Filipe Silva Teixeira. São Paulo : Martins Fontes, 1958.

REVIÈRE, A. Origem e desenvolvimento da função simbólica na criança. In: COLL, C. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Tradução Francisco Franke Settineri e Marcos A.G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

TELES, M. L. S. *Socorro! É proibido brincar!* Petrópolis: Vozes, 1999.

Endereço:

Núcleo de Pesquisa em arte na Educação - NUPAE

Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE

Campus Universitário - Bom retiro

Caixa Postal 246

89201-972 - Joinville - SC

Recebido: fevereiro/ 2004

Aprovado: junho/ 2004