AS ARTES: O DESENHO COMO MANIFESTAÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA ESCOLA

TALITA MACIEL FERREIRA DE MATOS

INTRODUÇÃO

Não há dúvida que todas as crianças nascem com grande potencial cognitivo, se a estimulação desse potencial depende ou não, em grande medida, do seu desenvolvimento. Por esta razão, é de grande importância que os professores de Educação Inicial sejam conscientes de sua intencionalidade educacional, porque suas ações poderiam parar e inibir e mesmo impedir o desenvolvimento de bebês. Nesse entendimento, é fácil de observar as crianças em algumas salas de aula pré-escolares para realizar repetidamente atividades simplistas como colagem, desenho de silhuetas e preenchimento de figuras, entre outros, ações que não vão além do exercício motor, que reforça o esforço intelectual e conexões sinápticas que estimular o desenvolvimento do pensamento.

Um dos grandes desafios da Educação Infantil hoje, a educação inicial é para otimizar o processo de formação e desenvolvimento de crianças 0 a 6 anos, tentando fazer dos educadores mediadores eficazes entre o mundo e estes. Um mediador professor deve promover o desenvolvimento, não pará-lo ou impedi-lo, para o qual propõe, mas não impõe demandas, não satura, ele deve ser firme, mas não agressivo, estará presente quando a criança dele precisar e vai embora quando a presença dele o inibe. Em consequência, as ações educativas nos primeiros anos de vida, deve ser destinado a estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional, da linguagem, comportamento físico, motor, social, moral e sexual das crianças, de tal forma que possa ser exitoso o espaço mais relevante na vida do ser humano para desenvolver suas potencialidades.

Neste sentido, é importante levar a educação ao norte da primeira infância hoje, então, parece que não encontrou ainda sua direção, sua identidade e, então se move de acordo com as modas de diferentes pedagogias, de diferentes propostas, sem encontrar uma maneira de se situar com uma intencionalidade definida. A este respeito, investigações feitas por pesquisas bibliográficas mostram que não há diretrizes precisas sobre o que se desenvolvem. Por outro parte o desenvolvimento das crianças depende de múltiplas condições e esclarecê-los é uma tarefa fundamental de muitas ciências: Psicologia, a Pedagogia e Neurologia, entre outras, que fizeram suas contribuições significativas no que diz respeito as regularidades do desenvolvimento infantil.

Essas contribuições devem constituir a base para ações educativas no nível de educação inicial. Daí a importância da atenção educacional nos primeiros anos da vida do ser humano, devem constituir o mais importante desta reflexão teórica. Um aspecto fundamental no desenvolvimento infantil é o relativo desenvolvimento intelectual e psíquico, a determinação do que pode ser atribuído às estruturas e funções biológicas que são geneticamente dadas, e que corresponde às condições de vida e educação, significa o eixo central de qualquer concepção sobre isso.

E, consequentemente, do que pode ser feito para permitir o desenvolvimento máximo de todas as potencialidades do indivíduo, neste caso dos meninos e meninas. A Educação Inicial torna-se um nível educacional Fundamental em relação ao desenvolvimento das crianças, sua atenção não é poder limitar-se aos cuidados e custódia, ou à interação da criança com outros e com os materiais, deve-se se concentrar na mediação dos recursos cognitivos e na estimulação de todas as áreas de desenvolvimento. Avanços na neurociência e psicologia alcançaram duas elaborações fundamentais, o primeiro é que sem a presença de um cérebro humano não é possível o surgimento de qualidades psíquicas humanas e o segundo, que o cérebro humano por si só não determina o surgimento de qualidades psíquicas. E digamos o psiquismo humano não surge sem condições humanas de vida.

A realidade é que as principais tendências existem atualmente respeitando às concepções de desenvolvimento psíquico, coincidem e apontam ao todo, à consideração de que, no desenvolvimento psíquico humano, eles tem papel importante tanto nas estruturas internas, constitucionais, biológicas e funcionais, como condições externas, sociais, culturais e educacionais. O essencial deve ser tentar avaliar em que medida o biológico e o social são inter-relacionados na educação da criança, em que sentido os fatores internos, basicamente constituídos pelo sistema nervoso central e atividade nervosa superior, exerce influência sobre o que é determinado pelos fatores externos, e em que a educação desempenha um papel crucial.

CAPÍTULO I

OBJETIVO DA SITUAÇÃO E REFLEXÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO INICIAL

O desenho espontaneamente iniciado mostra processos de crianças durante a inscrição progressiva em seu ambiente social. Toda interação humana tem um correlato psicofisiológico que estabelece e reflete as capacidades em cada domínio da vida cotidiana. Essa estrutura primordial é constituída a partir do surgimento do indivíduo, até mesmo das mensagens intrauterinas, na troca entre estímulos filtrados pela mãe e as respostas do embrião.

Entretanto, esses signos primitivos não poderiam ser decifrados dentro de códigos de comunicação sem a elaboração simbólica, já que antes do advento da linguagem articulada, porque a simbolização é responsável por organizar as interações a partir dos significados, inscrevendo a experiência concreta na memória e na fantasia.

Meninos e meninas recriariam progressivamente uma forma relativamente passiva de interação (direta com a mãe), por meio de uma forma mais proativa (reencenação de situações e brincadeira com objetos), o segundo revela o significado do primeiro, sempre baseado em interações concretas com seu ambiente, e inaugura a individuação.

A cognição, o afeto e as habilidades se entrelaçam para colaborar com uma simbologia de apresentação, mesmo sob o subsequente domínio da linguagem, e assim permanecer como uma organização essencial, próxima da sensibilidade, ao inconsciente. Essa colaboração demonstra a posição central nos processos precursores da capacidade simbólica.

"A criança aprende ainda sobre sua própria humanidade, na medida em que, ao desenhar, a criança está realizando – reafirmando e atualizando – algo ancestral de sua humanidade: a capacidade e a necessidade dos seres humanos de se deixarem em marcas. Foram os seres humanos que inventaram o desenho e, ao fazê-lo, puderam dizer algo de si por meio de imagens, puderam se ver representados graficamente em aspectos de sua humanidade; deixaram-se em marcas que contribuíram para a produção de sua humanidade, de sua história; que contribuíram para a demarcação, comunicação e significação de sua passagem pela vida, pelo planeta Terra, pelo mundo." (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 54).

Na socialização precoce, a interação com objetos é uma forma de apropriação cultural, manipulando-os para incorporar seus atributos. Graças ao objeto, a criança entra na práxis coletiva, sem mediação adulta, como uma experiência no jogo interativo nos contextos da vida. Este mundo lúdico inclui roupas, utensílios domésticos e espaços, arquitetura, ambiente urbano e natural, moldados pelo ser humano. A individuação resultante subtrai o bebê do domínio da díade, envolvendo-o na coletividade, antes do advento da linguagem e em alternância com as figuras linguísticas, entrando em contato com os significados coletivos.

Objetos são veículos de significado sob acordo coletivo, que são disponibilizados para a criança dentro de uma modalidade imediata e sensorial. Esta proximidade proporciona abertura ao confronto entre o meio ambiente e o indivíduo. Além disso, certos objetos transmitir um significado livre de propósito, como no conceito de "arte" e independente do uso instrumental, constituindo esboços comportamento social. Estes símbolos diferem de linguagem para ser integrada a interação sensorial imediata, moldando os símbolos.

"O que está fundamental em causa da educação artística são valores do meio ambiente, a qualidade de vida. Por meio ambiente devemos entender os valores sensíveis do panorama da vida dos objetos naturais e artificiais, sendo o conjunto dos estímulos sensoriais, formas, cores, cheiros, sabores, movimentos e ruídos, através das quais o espaço se acha ocupado, diferenciado, determinado como espaço familiar para quem o habita." (Porche 1982, p.25)

Área representativa de derivados, correspondente ao intercâmbio com o mundo exterior e em contraste com símbolos linguísticos correspondentes aos sinais externos de linguagem.

Antes do advento da linguagem, surge então um andaime de significados (de figuras de práxis) que preservam formas de socialização culturalmente mediadas. Portanto, as representações plásticas, das quais os objetos são tributários, estão mais próximas das emoções do que as figuras da linguagem e seus significados estão ancorados em um nível mais profundo da personalidade.

1.1. SIGNIFICADOS E SIGNIFICANTES COLETIVOS

Esse jogo leva ao estabelecimento de uma figura de experiência em representação de outro, como disponibilidade lúdica sobre situações. As subjacentes imagens representativas realizando fantasias, a partir do qual as figuras incorporam script e linguagem emergindo das experiências do espetáculo e sensorial, estabelecidas a partir corporais processos fundadores nível básico de subjetividade.

Na arte são discutidas hábitos e práticas de trabalho, da cena de arte (como no caso do desenho), que os números ofertam á criança, como objetos, ligações entre significados coletivos e experiência individual, fórmulas de interpretação do mundo e comportamento social, figuras de jogos sociais ou esboços de interatividade humanos com o mundo.

"O desenho é o conjunto das atividades humanas que desembocam na criação e fabricação concreta, em diversos materiais de um mundo figurativo. Estas figuras podem ser feitas de formas carregadas de emotividade e afetividade de formas codificadas, signos de uma linguagem elaborada. Elas exigem, para a sua fabricação, da colaboração das mãos dos olhos, de instrumentos, de técnicas e de materiais." (Porche 1982, p.102)

Os desenhos das crianças, então, com base nesta posição, a representação de um modelo de vida prática, derivada de imediatismo sensorial, a complexidade da práxis humana, uma relação simbolizada entre re-

latora crianças e seu ambiente de vida, como uma figura central do mundo da criança em um momento de individuação. No simbolismo gráfico, a experiência infantil sobressai no imaginário coletivo como uma expressão inferencial dela ver inscrito o sujeito em desenvolvimento.

"Para o ser humano, não basta fazer, é preciso compreender (fazer em pensamento). [...] No brinquedo simbólico, na sua construção imaginada e corporificada, a criança vive e representa um sem-número de relações. Saltar um rio largo, atravessar uma ponte estreita, repartir a comida feita, são atividades que materializam, na prática, a fantasia imaginada, e que retornarão depois da prática em forma de ação interiorizada, produzindo e modificando conceitos, incorporando-se às estruturas de pensamento." (Freire 1997, p. 45)

Ao desenhar a criança ou seus gráficos dá um significado que enfatiza uma situação abrangente sem desmontar, como a interação completa com um objeto no campo imediata e sensorial, em contraponto com os símbolos organizados em linguagem. Uma interação imediata e sensorial é substituída por outra do mesmo personagem.

1.2. HABILIDADES SENSORIAIS – MOTORAS DOS DESENHOS INFANTIS

Estabilidade bimanual desenhos esféricos baseados em coordenadas de base, aumentam a sua diluição intencional em índices de desenvolvimento da força de acoplamento bimanual, a coordenação com a intenção de controle e processamento de taxas de amplitude relativa (valor) em relação à precisão. Da biomecânica, a coordenação bimanual mostra o controle conjunto de todos eles; a distal maturação mais jovem próximo – emprega um grupo muscular proximal maior, mesmo para os movimentos mais finos, e como desenvolvimento o envolveu.

Enquanto isso tenta determinar o envolvimento de modelos internos durante a execução, para estabelecer quando o ou o artista reproduz um "protótipo" construídas ou estão participando com uma das características visuais "exemplares" do objeto.

"A criança em atividade fabuladora ou expressiva participa ativamente do processo de criação. Durante a construção ela se coloca uma sucessão de imagens, signos, fantasias [...] importantes para o conhecimento da produção da criança e evidenciam o desenvolvimento e expressão de seu eu e de seu mundo. Para a criança, essa linguagem ou comunicação que ela exercita com parceiros visíveis ou invisíveis, reais ou fantasiosos, acontece junto com o seu desenvolvimento afetivo, perceptivo e intelectual e resulta do exercício de conhecimento da realidade." (Ferraz e Furasi, 1993, p.56)

O conteúdo (o que é desenhado) e o sistema de denotação (como é desenhado) dependem um do outro. Assim, ele propõe quatro etapas do desenho: rabiscos ou padrões (traços irreconhecíveis denotando a presença de um "algo"); representacional (volume - protótipo, sistema de denotação, vastas regiões para grandes e longos volumes para regiões longas); espécies de duas dimensões (versões de um modelo), regiões denotando faces do volume ou campos visuais, segmentos representando diferentes faces de diferentes ângulos, visão e profundidade "irreais", plano frontal-paralelo, não projeção retiniana, consistência plana ao interior e aos espécimes tridimensionais (denotados por bordas e contornos, informação diferenciada da que vem da forma, realismo visual, ângulo de visão específico no sistema de projeção e no conteúdo).

"Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ela cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo." (Vieira 2001, p.104)

Habilidades artísticas em diversidade de expressão simbólica e complementaridade de rigidez e flexibilidade no desenho destacam a "obra de arte" crianças em comunicação infantil – adulto e socialização artística, apresentado em um contexto interpessoal, um contrato entre a criança – artista e um espectador. A observação de como é desenhada e os comentários da criança durante a elaboração permitem inferências sobre instâncias microgenéticas, sem a preocupação de etapas ou sequencias de desenvolvimento. O desenho evolui da correspondência símboloreferência (girino a dois anos e meio, até linhas detalhadas em cinco anos). O desenho ganhará profundidade e perspectiva, detalhes elaborados e formas distinguíveis, ilustrando situações e atividades com significado. A variabilidade na organização e flexibilidade nas regras mostra múltiplas formas de pensar e desenhar; ao invés de progressão linear, é uma escolha e diversidade do repertório disponível, em interação com o contexto.

"[...] para que a criança se aproprie do sistema de representação da escrita, ela terá que reconstruí-lo, diferenciando os elementos e as relações próprias ao sistema, bem como a natureza do vínculo entre o objeto de conhecimento e a sua representação." (PILLAR, 1996, p.32)

Entre dois a cinco anos, a preeminência tipo de desenho é uma representação mental da imagem corporal mostrando como a criança tem um modelo mental completo e o pictograma é o seu versão concisa sem priorizar o

tronco ou como desenhá-lo.

Esquemas de gênero são organizados na primeira infância, exacerbando a socialização por gênero no desenho. As diferenças nas experiências de meninos e meninas, devido à socialização de normas, influenciam a arte infantil incipiente, sintonizando-a com estereótipos societários de gênero. Essa influência cultural mostra como, nas culturas ocidentais, os motivos são polarizados em certas direções.

Embora suas descobertas mostrem o que e como são desenhadas, elas contrastam com aquelas encontradas em outras culturas.

"Esta nova etapa é de grande interesse no desenvolvimento das crianças. Representa o ponto em que elas começam a dar nomes às suas garatujas. Talvez o menino diga: "está é mãe", ou "este sou eu correndo". Contudo, no desenho, não são reconhecíveis nem ele nem mãe. Esta atribuição de nomes às garatujas é de grande significado, pois indica uma transformação no pensamento da criança." (BRITTAIN; LOWENFELD, 1997, p. 123)

O grupo de pares destaca-se como um dos agentes socializadores mais relevantes, influenciando opiniões, comportamentos, conformidade e aderência. A influência dos pares afetaria a aprendizagem baseada na observação, porque o desenho gera conversas a troca de ideias e comparações explícitas, estimulantes qualidades técnicas e significados, comentários positivos ou negativos que encorajam ou desencorajam as cognições parceiro de troca ativador verbal, transmissores influências sobre noções de arte infantil, sob o realismo e a literalidade, na "precisão" da representação, provedores de crítica. Intersubjetividade (comunicação e não fala). Provedores de crítica. Intersubjetividade (comunicação e não fala) Provedores de crítica. Intersubjetividade (comunicação e não fala) alternativas de modelo, verbalizar ideias compartilhadas, soluções ou entendimentos, um processo que se converte em processos inter psicológicos em intra psicológico.

No desenvolvimento do desenho infantil, a pouca ênfase dada à influência sociocultural, estabelecida entre culturas e dentro da mesma cultura e historicamente. A variabilidade é indicativa de uma imagem mutante de acordo com fatores sóciohistóricos que afetam as convenções e demonstram a relatividade da abordagem endógena. Abordar a gênese do desenho dos esquemas gráficos que refletem personalizações para algo visto no mundo ou desenvolvido pelo olho da mente, impulsionada por forças endógenas, comprometidas para adquirir aparelhos com recursos básicos compartilhados durante as atividades espontâneas.

"[...] o desenho antecede, organiza e estrutura o pensamento narrativo. Serve como ponte (zona proximal) entre o desenvolvimento real e o potencial, ou seja, serve como auxiliar de significação do texto verbal e escrito num primeiro momento de aprendizagem da língua escrita." (FASSINA 2007 p.3)

Esta habilidade requer compartilhar ideais artísticos culturalmente mediados. Importantes, então, serão os mecanismos para adquiri-lo. Ao produzir recursos básicos, o novo designer deve combinar habilidades simbólicas. Primeiro novos esquemas gráficos são produzidos em conjunto com outros incorporados como um repertório; o fornecimento de adulto verbal e não verbais em convenções simbólicas e contribuições criança a partir de suas contribuições são ilustradas dimensões centrais, léxico desagregados, morfologia, semântica (ligação lexical - significado), sintaxe (combinação lexical - imagens mais sofisticados e coerentes) e usos pragmáticos ou simbólicos no mundo real.

1.3. AS IMPLICAÇÕES DA INTERFERÊNCIA ADULTA NAS INTERAÇÕES GRÁFICAS

Os valores e expectativas dos adultos medeiam à interação gráfica, como sua importância e sua relação com as habilidades posteriores (por exemplo, escrita), bem como o ensino do desenho. Ao produzir recursos básicos, o novo designer deve combinar habilidades simbólicas. Primeiro novos esquemas gráficos são produzidos em conjunto com outros incorporados como um repertório.

"Desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. O homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender, de algum modo, seu ofício. E, da mesma maneira, ensinou para alguém o que aprendeu. Assim, o ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos. No entanto, a área que trata da educação escolar em artes tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizaram o século XX em várias partes do mundo." (BRASIL, 2001, p.21)

Os primeiros rabiscos são explorações da realidade, forma e movimento, para crianças até aos cinco anos de idade, retirados do realismo intelectual (não "visual"), a partir de suas cabeças, não do observado, porque são "principalmente simbolistas".

Nessa idade, você pode mudar os padrões básicos de desenho (uma pessoa que não pode existir, não pode ser) há números existentes, por "distorções" (várias cabeças, muitos dedos) ou "substitutos" (fantasma, palhaço) ou ao solicitar um objeto familiar, mas pouco frequente em seus desenhos (bicicleta), sucedidos pelo slogan de desenhar uma bicicleta que não existe, não pode ser, com resultados semelhantes, evidência de mudança, permanência de estruturas básicas e capa-

cidade de pensar antecipadamente e variar padrões; a história discrimina a capacidade inicial de variar os temas.

As variantes preferidas (distorção ou substituição) mostram a construção de soluções. A importância da história associada também tem sido estudada, com base no motivo de entrada nas aulas, e também com resultados semelhantes.

"A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada." (BARBOSA, 2002 p. 18)

Agora, descrição tridimensional interna durante a cópia de objetos familiares ou não familiares como a chave para a nitidez da imagem e sua representação linear que o fator reflete ao conhecimento e familiaridade sobre os objetos que contribuem para o seu significado e gráficos, favorecendo a combinação e estruturação dos dados disponíveis. O significado direciona a atenção dos detalhes da necessidade ou não de sua presença em função da fidelidade da produção em relação ao objeto. Esse tratamento combinado de dimensionalidade e significado é fortalecido à medida que o desenvolvimento das crianças progride, enfatizando a familiaridade com os objetos.

As propriedades dos objetos, por sua descrição tridimensional, obstruem a perspectiva visual que captura apenas sua aparência, uma vez que a primeira é ativada quando se trata de alcançar a segunda, mesmo quando reproduz objetos inexistentes que sugerem uma representação tridimensional.

"A linha, elemento essencial da linguagem gráfica, não se subordina a uma forma que neutraliza suas possibilidades expressivas. A linha pode ser uniforme, precisa e instrumentalizada, mas também pode ser ágil, densa, trepidante, redonda, firme, reta, espessa, fina, permitindo infindáveis possibilidades expressivas. A linha revela a nossa percepção gráfica. Quanto maior for o nosso campo perceptivo, mais revelações gráficas iremos obter. A agilidade e a transitoriedade natural do desenho acompanham a flexibilidade e a rapidez mental, numa integração entre os sentidos, a percepção e o pensamento" (DERDYK, 1989, p.24).

A importância fornece facilitação pelo conhecimento disponível e não pela interferência. Além disso, promove o processo de planejamento, ao encerrá-lo em unidades analisáveis e certas características da comunidade com outra memória anterior e disponível a longo prazo em integração progressiva, com destaque significativo, identificável nos detalhes básicos unidades que melhoram a atenção e eles seriam negligenciados em desenhos sobre objetos desconhecidos.

"[...] Estamos acostumados a oferecer cadernos, lápis e canetas e estimulálas a desenhar. E quando fazem uma coisa redonda, com alguns pontos dentro e umas linhas retas que saem dessa bola dizemos: "Já começou a desenhar. É uma figura humana!". Vemos com olhos positivos essa produção que, de outro ponto, poderia ser considerada feia, ruim. Quando dessas linhas retas saem outras, dizemos: "Já colocou dedos, olhos, cabelos", Ficamos fascinados diante da produção e não pensamos que ela pode começar a escrever. Se as letras não são convencionais, dizemos: "Melhor que não escreva". Aprender a escrever não é um processo idêntico, mas é parecido com aprender a falar. Se nos dissessem para não falar até pronunciarmos corretamente todos os sons, seriamos todos mudos. Faz sentido dizer que se aprende a ler lendo e que se aprende a escrever escrevendo, na medida em que enxergamos isso como um processo. Há uma maneira de escrever aos 3,4 e 5 anos como há uma maneira de falar aos 3,4 e 5 anos. Para a fala, não exigimos perfeição desde o início, mas fazemos isso com a escrita" (FERREIRO, 2013,p.2)

Sobre o conhecimento implícito e sua manifestação em desenhos infantis, estes compreendem um modo adaptativo do comportamento da criança, sensível às características estruturais de qualquer situação vivenciada sem recorrer deliberadamente para qualquer aspecto do conhecimento explícito sobre o assunto. Abrange campos importantes de aquisições perceptivas, cognitivas e motoras, incluindo aspectos associados à aprendizagem de línguas primárias e secundárias, levando à elaboração categórica, bem como à leitura e escrita. O processo começa com o recém-nascido e só mais tarde ativará um dispositivo endógeno, responsável pelo conhecimento explícito, resultante da redescrição representacional. Este dispositivo favorece a sensibilidade a estruturas complexas no ambiente.

CAPÍTULO II

O DESENHO ENQUANTO ATIVIDADE CENTRAL NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenho continua a ser uma atividade central e fundamental para o trabalho de muitos artistas e designers - uma pedra de toque e uma ferramenta de exploração criativa que informa a descoberta visual. Ele fundamentalmente permite a visualização e desenvolvimento de percepções e ideias. Com uma história tão longa e intensa quanto a história de nossa cultura, o ato de desenhar continua sendo um meio fundamental para traduzir, documentar, registrar e analisar os mundos que habitamos.

O papel do desenho na educação permanece crítico, e não apenas nas disciplinas criativas da arte e do design, para as quais é fundamental.

"A passagem da produção de imagens involuntárias à execução de imagens premeditadas faz-se por intermédio de desenhos em parte involuntários e em parte voluntários. A semelhança fortuita entre o traçado e o objecto a que a criança dá o nome é das mais rudimentares, e a criança, ao mesmo tempo que percebe isso, reconhece sua imperfeição" (LUQUET, 1969, p. 141).

Como linguagem visual primária, essencial para comunicação e expressão, o desenho é tão importante quanto o desenvolvimento de habilidades verbais e escritas. A necessidade de entender o mundo através de meios visuais pareceria mais aguda do que nunca; as imagens transcendem as barreiras da linguagem e aprimoram as comunicações em um mundo cada vez mais globalizado.

"[...] porque o desenho é para criança uma linguagem como o gesto e a fala. A criança desenha para falar e poder registrar sua fala. Para escrever. O desenho é sua primeira escrita. Para deixar sua marca, antes de aprender a escrever, a criança se serve do desenho. A criança desenha para falar de seus medos, suas descobertas, suas alegrias e tristezas." (MOREIRA, 2009, p. 20).

Juntamente com a necessidade de habilidades de desenho para aqueles que entram em emprego identificados por uma variedade de indústrias nos setores criativos – animação, arquitetura, design, moda, cinema, teatro, desempenho e as indústrias de comunicação – o desenho também é amplamente utilizado dentro de uma variedade de outras profissões como meio de desenvolver, documentar, explorar, explicar, interrogar e planejar. Isso inclui os campos da ciência, tecnologia, engenharia, matemática, medicina e esporte.

Focando no processo de desenhos das crianças, chama a atenção para a narrativa que acompanha as marcas feitas no papel antes de escrever: Reconsiderando os caminhos para a alfabetização ligando o significado das crianças às marcas feitas à medida que desenham (MEREDIEU, 2004). Os desenhos e as narrativas que acompanham não são entidades separadas – ambas são partes integrantes do processo de criação de significado.

Devemos considerar tanto o comentário como o desenho, pois ambos reconhecem a construção social do sentido e direciona os adultos para os significados que as crianças procuram transmitir nos seus desenhos, em vez do que eles contêm. O desenvolvimento da representação específica da visão considerada do ponto de vista sócio-cognitivo, em ordem visual, a natureza e desenvolvimento da representação pictórica são abordagens que reconhecem a fluidez e flexibilidade do significado de crianças – mudanças que ocorrem em desenhos como resultado de comentários, ou desenhos que geram comentários diferentes são todos reconhecidos como parte da construção do significado. Intenção e significado no desenho de crianças pequenas (MEREDIEU, 2004).

Tais transformações não são percebidas como limitações que refletem deficiências de desenvolvimento. Em vez disso, elas refletem o controle das crianças sobre o processo: as mudanças mentais são centrais para o que a criança está intencionalmente envolvida ao desenhar – o processo de decodificar e codificar a marca e o significado (MEREDIEU, 2004).

Duas consequências imediatas dessa visão emergem – em primeiro lugar, a importância de notar a narrativa das crianças ao longo do processo de desenho e, em segundo lugar, as implicações de registrar ou fixar o significado do desenho ao rotulálo.

Se a narrativa das crianças sobre o processo de desenho registra a jornada de sua construção de significado, é isso, assim como o próprio desenho, que fornecerá insights sobre as compreensões e perspectivas das crianças. Torna-se então importante que os pesquisadores se envolvam com as crianças ou, pelo menos, estejam cientes desse processo, a fim de entender as intenções das crianças nos desenhos. No entanto, grande parte da atenção dada aos desenhos tem sido no produto acabado e na sua rotulagem.

Palavras ancoram significados, como evidenciado na forma como as legendas servem como interpretações de fotografias. Assim, uma vez que um rótulo é anexado a um desenho, o significado é atribuído. As crianças no início da infância estão bastante familiarizadas com este processo – elas desenham algo, dizem o que é e o adulto escreve o texto. Embora o objetivo de pedir às crianças que expliquem seus desenhos pode ser evitar a interpretação adulta.

Este processo altamente ritualizado não resulta necessariamente em crianças a partilhar o seu significado pretendido: as crianças podem tornar-se muito hábeis em dar a informação que é necessária para completar a tarefa.

O discurso do desenho como significado é evidente em pesquisas recentes envolvendo crianças pequenas. Por exemplo, crianças pequenas através do desenho e contam analogias e características textuais. A complexidade dos desenhos das crianças, pois os sinais verbais e não verbais são usados para transmitir significado. Desenhos infantis representam uma forma de documentar fenômenos educacionais e obter insights sobre as perspectivas de vida das crianças em escolas e salas de aula.

O desenvolvimento de ideias infantis sobre o seu corpo.

"[...] a criança desde bebê mantém contato com as cores visando explorar os sentidos e a curiosidade dos bebês em relação ao mundo físico, tendo em vista que, nesse período, descobrem o mundo através do conhecimento do seu próprio corpo e dos objetos com que eles têm possibilidade de interagir." (CUNHA, 1999, p. 18).

O desenho para ajudar a acessar seus conhecimentos sobre o corpo e reconceituar a educação na primeira infância, desafiando as ideias tomadas por garantidas. Podemos usar desenhos infantis para ajudar os professores a examinar as crenças e valores subjacentes às suas práticas pedagógicas. Além disso, o estudo longitudinal de crianças jovens desenhando em contextos de casa, pré-escola e escola pode causar impacto nas crenças de outras pessoas importantes em casa e na escola. Apoiar o desenho infantil pode ampliar nossa compreensão do mundo da criança como uma ferramenta para construir e compartilhar significado.

2.1. DESENVOLVIMENTO COGNITIVO ATRAVÉS DO ESTÍMULO DAS CRIANÇAS

Diferentes investigações mostram que nos primeiros três anos de idade, 90% do cérebro se desenvolve. Nesse período, meninos e meninas aprendem mais rápido, principalmente quando espaços afetivos, atenção e alimentação estão presentes. Essa capacidade de refletir sobre si mesma e assimilar os estímulos do mundo ao seu redor são o que é chamado de plasticidade do cérebro humano. A necessidade de facilitar os estímulos propícios no momento oportuno leva à consideração de transmitila desde os primeiros estágios da vida, e assim surge o conceito de estimulação precoce.

Podemos definir de vital importância a preocupação com o conjunto de ações que tendem a proporcionar à criança as experiências que ele precisa desde o nascimento para desenvolver plenamente seu potencial biopsicossocial. A criança não se volta automaticamente para ela, é necessário a presença de pessoas que interfiram no momento certo, que proporcionam atividades que geram um grau de interesse, conseguindo assim uma relação dinâmica com o meio ambiente e um aprendizado efetivo.

"No processo de educação realizam-se, ainda, dois movimentos: um primeiro, em que é feita a mediação entre o social, a prática construída e o indivíduo, no qual se forma a base dos pensamentos individual e coletivo e é quem possibilita a continuidade do processo histórico da cultura; e em segundo, que se caracteriza pela mediação que a palavra e a imagem fazem entre o pensamento individual e o social e pela possibilidade que cada um tem de ser sujeito, de reelaborar produzindo o novo, revelando como a educação se envolve na tensão entre o individual e o social" (MELO; TOSTA, 2008, p. 55).

Por outro lado, a área motora está relacionada com a capacidade de se mover e se movimentar, permitindo que a criança tenha contato com tudo ao seu redor. Inclui a coordenação entre o que você vê e o que sente o que o faz capaz de tocar objetos com os dedos, pintar, desenhar, manipular, entre outros.

Na área da linguagem refere-se às habilidades que a criança pode se comunicar com seu ambiente e os aspectos sócioemocionais é a interação com outras crianças e adultos, o que resulta na aquisição de segurança emocional para fortalecer as relações e a convivência. Essa área, também chamada de socioafetiva, refere-se aos processos de diferenciação de autoestima, identidade e relacionamento consigo e com os outros, todos localizados em um contexto de aceitação e expressão de emoções e sentimentos.

Outro aspecto que chama a atenção é que, no planejamento das atividades cotidianas, exige um sistema organizado que permita um planejamento adequado para o desenvolvimento de outras áreas, como aquelas relacionadas à maior exploração da atividade cognitiva, motora e o sócio-emocional, fundamental nesta fase da vida. Nessa perspectiva o desenho se caracteriza como fulcro das manifestações cognitivas, já que representa uma janela de dentro para fora no espaço e tempo que melhor lhe couber.

2.2. HABILIDADES ESPACIAIS DESEMPENHAM UM PAPEL VITAL NA APRENDIZAGEM

Muitos estudos também mostram que as habilidades espaciais são muito importantes para o sucesso acadêmico, ao contrário do que muitos professores elementares pensavam. Eles sugerem que o raciocínio espacial e geométrico desempenha um papel importante nas habilidades de resolução de problemas, aprendizagem de ambiente e compreensão de texto, cujo raciocínio espacial profundo melhora a qualidade do trabalho infantil quando eles estão começando a fazer esboços, e o aprendizado no jardim de infância é um importante preditor de sucesso em leitura e escrita.

Outra descoberta importante é que as habilidades gráficas das crianças na primeira infância - no jardim de infância – são os melhores indicadores do sucesso escolar, independentemente do gênero e do status socioeconômico da criança. O raciocínio geométrico e espacial promove o desenvolvimento de competências digitais (compreender a quantidade, identificação digital de contagem, valor lugar) e conceitos de aritmética e habilidades correlatas. As crianças aprendem primeiro a reconhecer formas geométricas usando sua memória visual e espacial. Então, gradualmente, eles aprendem a reconhecê-los de acordo com suas propriedades e o número de

lados, ângulos, círculos, cores e vértices que possuem.

O raciocínio artístico, geométrico e espacial é uma maneira de começar a aprender habilidades de raciocínio mais avançadas. Há uma forte correlação entre conhecimentos competências e habilidades de resolução de problemas, raciocínio proporcional a aplicação de conhecimentos, conceitos e propriedades de acordo com o julgamento, e gerenciamento e processamento dos meios de ambientação. O desenho infantil na aprendizagem também pode contribuir para o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas.

No jardim de infância e jardim de infância, que lugar deve ocupar o conteúdo espacial e geométrico, professores experientes sempre podem desenvolver padrões (expectativas) do currículo equivalentes, mas a partir do exposto parece que o desenho e o raciocínio espacial merecem muito mais profundidade na pré-escola e jardim de infância. Crianças de três a seis anos, a instrução em artes deve se concentrar no senso crítico – em desenvolvimento paulatino – e no espaço. Seja por meio de instrução explícita ou por meio de experiências e atividades de aprendizagem cuidadosamente planejadas baseadas em jogos, o estudo das artes incentiva os professores a se concentrarem no senso educacional e nas operações do currículo de outras disciplinas.

2.3. A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A arte desempenha um papel mais importante do que acreditamos na educação das crianças. Além de estimular o aprendizado de outras disciplinas, como leitura ou matemática, pintura, desenho ou modelagem são atividades essenciais para o desenvolvimento da percepção, habilidades motoras finas ou interação social. Os ensinamentos artísticos, infelizmente relegados a segundo plano por muitas famílias e escolas de nosso país, estão longe de ser um luxo supérfluo na educação das crianças. Várias investigações mostraram que a arte desempenha um papel essencial, não apenas no desenvolvimento das crianças, mas também na aprendizagem da leitura, escrita e cálculo.

Pintar, desenhar, tocar um instrumento musical, modelar, cantar, etc., são atividades básicas para o desenvolvimento biológico, educacional e emocional das crianças. Mas eles também são uma necessidade espiritual. Através deles, eles aprendem a explorar o ambiente que os rodeia, eles se tornam conscientes de si mesmos e dos outros. Sua contribuição pode ser agrupada nas seguintes áreas, tais como, desenvolvimento pessoal: as atividades artísticas oferecem oportunidades para expressar a criatividade, descobrir a si mesmo, aumentar a autoestima e o conceito de si mesmo. Cada obra de arte gera na criança que cria a sensação de ter alcançado uma conquista.

O desenvolvimento social é aprimorado à medida que a criança aprende a cooperar em um trabalho artístico feito em grupo. As crianças estão conscientes de sua contribuição pessoal para o trabalho coletivo e também adquirem o sentimento de pertencer a um grupo. O desenvolvimento físico: os menores músculos, coordenação mão-olho, lateralidade e senso de ritmo são desenvolvidos graças às várias formas de expressão artística, bem como o desenvolvimento da linguagem: a arte é uma forma de expressão que não se baseia exclusivamente na capacidade verbal, no entanto, a linguagem e o vocabulário das crianças experimentam um enorme desenvolvimento quando as crianças falam sobre seu trabalho. Além disso, o desenho contribui para o desenvolvimento da escrita nos pequenos.

O Desenvolvimento cognitivo: os benefícios da arte podem ser sentidos especialmente em áreas como representação simbólica, relações espaciais, números e quantidades, ordem, séries, classificações, etc. Além da criação e expressão artística em si, há outra atividade com a qual os adultos podem ajudar as crianças a abordar a arte e chegar a entendê-la.

"[...] o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Neste sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar do desenvolvimento da linguagem escrita" (VYGOTSKY, 1988, p. 127).

Quando criam o seu próprio trabalho, as crianças exploram o mundo que as rodeia, mas também podem descobri-las nas obras dos outros ou na própria natureza, que pode abrir o caminho para que eles possam apreciar a arte como parte de suas vidas. Muito poucas pessoas continuam fazendo arte quando deixa de ser criança, mas o amor pela arte é uma conquista e um prazer que dura à vida inteira.

"Educar os sentimentos, as emoções, não significa reprimi-los para que se mostrem apenas naqueles (poucos) momentos em que nosso "mundo de negócios" lhes permite. Antes, significa estimulá-los a se expressar, a vibrar diante de Símbolos que lhes sejam significativos. Conhecer as próprias emoções e ver nelas os fundamentos de nosso próprio "eu" é a tarefa básica que toda escola deveria propor, se elas não estivessem voltadas somente para a preparação de mão de obra para a sociedade" (DUARTE JUNIOR, 2012, p. 67).

Comentar com uma criança uma pintura, escultura ou fachada barroca pode parecer pretensioso e até pedante. No entanto, ninguém, como crianças, cujos sentidos e percepção são tão abertos e acostumados a

investigar o que os rodeia, tem uma melhor disposição para isso. A troca de opiniões sobre o que vemos nos museus, nas ruas ou na própria natureza é uma maneira simples de a criança adquirir uma base de conhecimento incipiente para desenvolver um futuro.

É necessário garantir que a criança se sinta confortável e segura ao expressar suas opiniões sobre o trabalho, já que com eles estará revelando algo muito pessoal, ao se familiarizar a criança com os museus e galerias de arte de sua cidade ou perto de sua casa faz-se articular instâncias viscerais do desenvolvimento. Ao ajudar a coletar reproduções e ilustrações de obras de arte – eles podem ser cortados de revistas, folhetos ou das seções de arte dos jornais – se inicia a jornada pela busca das manifestações.

"Elemento capaz de proporcionar a livre expressão e a criatividade, o desenho se faz presente na escola como exercício de coordenação motora ou treino de habilidades manuais, como ilustração ou apoio para a compreensão de determinados conteúdos ou, ainda, como recurso para a mera ocupação do tempo quando a programação do dia já foi cumprida" (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 145).

Observar a arte na própria natureza, construir diálogos com a criança as mudanças na luz, ao longo do dia ou em diferentes estações do ano, e seu efeito nos objetos que vemos. Você também pode alterar impressões sobre as formas, cores e texturas de plantas, árvores ou pedras. As crianças nascem observadoras e, se forem ajudadas a pensar sobre o que veem de uma perspectiva estética, não apenas aprenderão a valorizar a arte, mas também a natureza que as inspira.

CAPÍTULO III

ARTE, DESENHO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO PEDAGÓGICO

O cuidado na primeira infância estabelece as bases para o desenvolvimento humano e ajuda a equalizar as oportunidades de desenvolvimento para todos, desde o nascimento, primeira infância, no que tange educação e integralidade.

Nos primeiros anos de vida, o atendimento oportuno e relevante tem grande impacto. Vários estudos mostraram que as interações que as crianças estabelecem com mãe, pai, irmãos, avós e outros adultos responsáveis têm consequências fundamentais para o desenvolvimento do cérebro. Mas também essas experiências educacionais devem envolver outros fatores, como saúde, cuidado e boa nutrição, como complementos essenciais para alcançar um desenvolvimento infantil adequado.

Quando essas condições são satisfeitas, os efeitos são decisivos para o presente desenvolvimento e para o futuro. As crianças que recebem cuidados adequados durante a primeira infância aumentam suas oportunidades de ingressar na educação formal a tempo, realizam com mais sucesso ao longo de seus estudos, melhoram seu acesso ao ensino superior e, finalmente, têm mais capacidade de desempenhar com competência em sua vida profissional, melhorando assim suas possibilidades econômicas e, portanto, a qualidade de vida de sua família e de sua comunidade.

"Ora a arte se constitui num estímulo permanente para que nossa imaginação flutue e crie mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir-se. Pela arte a imaginação é convidada a atuar, rompendo o estreito espaço que o cotidiano lhe reserva. A imaginação é algo proibido em nossa civilização racionalista, que pretendeu bani-la do próprio campo das ciências, por ver nela uma fonte de erros no processo de conhecimento da "realidade". Devemos nos adaptar às "coisas como são", à "realidade" da vida, sem perdermos o nosso tempo com sonhos e visões utópicas" (DUARTE JÚNIOR, 2012, p.67-68).

Além disso, a atenção à primeira infância afeta diretamente a família, principalmente as mulheres. Quando as mães estão em boas condições físicas, nutricionais e emocionais durante a gravidez, as taxas de mulheres e crianças que morrem durante o nascimento diminuem, as taxas de peso ao nascer aumentam e as condições para o bom desenvolvimento cerebral de crianças. O quadro acima aumenta as chances de sobrevivência nos primeiros anos de vida e tem efeitos diretos sobre o seu desenvolvimento (DUARTE JÚNIOR, 2012). Por outro lado, os programas de atenção à primeira infância facilitam a inserção das mulheres no mercado de trabalho, situação que melhora a renda do núcleo familiar e equaciona oportunidades de desenvolvimento a partir de uma perspectiva de gênero.

Um novo olhar sobre o desenvolvimento da criança envolve conceber como um processo não linear abrangente social, emocional cognitiva, contínuo e, como resultado das experiências do corpo, e começam a interagir com o mundo ao seu redor. O desenvolvimento infantil não começa em um ponto zero, nem termina em um estágio posterior. Há sempre condições prévias a partir das quais a criança constrói o conhecimento, tornando o seu desenvolvimento um processo contínuo ao longo da vida. Essas pré-condições estão reorganizando experiências que transformam a maneira como elas veem o mundo e abrem novos horizontes para o seu desenvolvimento (DUARTE JÚNIOR, 2012).

Quando as crianças interagem com o ambiente que as rodeia, vivem experiências através das quais mobilizam habilidades e conhecimentos que lhes permitem "fazer", depois "saber fazer", até chegarem a "poder fazer". Essa mobilização de recursos (cognitivo, afetivo, físico e social) é denominada competência e é adquirida para enfrentar proces-

sos cada vez mais complexos em relação ao seu desenvolvimento e contexto (FONTANA; CRUZ, 1997). As habilidades adquiridas na primeira infância permitem que as crianças tenham um conhecimento de si mesmas, de seu ambiente físico e social, estabelecendo a base para o aprendizado posterior e o enriquecimento pessoal e social.

Independentemente do contexto em que vivem, todas as crianças adquirem progressivamente habilidades que as ajudam a transformar sua relação com o meio ambiente. É aí que eles encontram as possibilidades de desenvolvê-los e é a partir daí que os utilizam e os consolidam. Essas possibilidades são maiores na medida em que são desenvolvidas em espaços desafiadores e ricos em interação, consigo mesmas, com os outros e com o meio ambiente. Esses espaços são evidentes em uma educação inicial de qualidade. A educação inicial é um processo permanente e contínuo de interação e qualidade de relações sociais, pertinentes e oportunas, que permitem que as crianças melhorem suas habilidades e desenvolvam aquelas baseadas em seu pleno desenvolvimento como sujeitos de direitos.

"Ao indivíduo criativo torna-se possível dar forma aos fenômenos, porque ele parte de uma coerência interior que absorve os múltiplos aspectos da realidade externa e interna, os contém e os „compreende coerentemente, e os ordena em novas realidades significativas para o indivíduo." (FAYGA, 1977 pg.132)

A partir desta perspectiva, todos os atores responsáveis pela educação na primeira infância (pais, cuidadores, professores e agentes especializados no campo do desenvolvimento da criança) para fazer um acompanhamento com a intenção, relevante e oportuno é convidado a com base nos interesses, características e capacidades das crianças. Este acompanhamento implica liderar uma mudança cultural que promove práticas pedagógicas baseadas nas linguagens expressivas de crianças, como jogos, arte e literatura.

Nesse contexto, o ponto de partida fundamental da educação inicial é o reconhecimento do potencial e das capacidades das crianças. Para isso, os agentes educacionais têm uma ferramenta muito valiosa: a observação. Através dele, eles irão reconhecer as competências e habilidades de crianças para enfrentar e descobrir o mundo ao seu redor, o que lhes permite interagir com eles de forma diferente e orientar atividades educacionais para promover o desenvolvimento de suas habilidades. Nesse sentido, levando em conta que o desenvolvimento das crianças não é linear ou estático, a observação e o monitoramento permanente de suas ações cotidianas é uma prioridade.

Partindo deste reconhecimento dos agentes educativos propõe-se a gerar "espaços educativos significativos", definidos como ambientes de aprendizagem estruturada, desafiador e geração de múltiplas experiências, que favorecem as crianças a construir novos conhecimentos e fortalecer as habilidades necessárias para lidar as crescentes demandas do meio ambiente. Nesse sentido, é importante entender que os espaços institucionalizados não são os únicos cenários de desenvolvimento da primeira infância. Devemos recuperar para eles o cotidiano em contextos familiares e comunitários, pois eles aprimoram o desenvolvimento de suas habilidades.

Política educacional para a Primeira Infância no âmbito de uma Atenção Integral reconhece que qualquer contexto (rural ou urbana) permite experiências ricas e variadas para as crianças e que, independentemente do social, econômico e cultural, que é possível para identificar, resgatar e aproveitar os ambientes favoráveis ao seu desenvolvimento.

3.1. PEDAGOGIA ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As artes formam uma linguagem que se move através de diferentes elementos, como movimento, um gesto, a palavra, a imagem ou a luz, entre outros, que nos permite expressar. E eles têm como particularidade: a criatividade é sempre implícita. Nesse sentido, é um modo de vida, de ser integral, e quando as crianças têm contato com a arte desde cedo, os benefícios são múltiplos. Pelo contrário, isso não implica que as crianças se tornem artistas, cantores ou dançarinos, mas que experimentem várias atividades que lhes permitam ser sensíveis e crescer como pessoas (MELO; TOSTA, 2008).

Fazer arte é dar consciência às emoções, sentimentos e todos os conflitos que os seres humanos têm dentro; É um sistema completo que é trabalhado desde tenra idade. É assim que a arte é mais do que um talento, é um processo de

conscientização da vida (MELO; TOSTA, 2008). Portanto, é aconselhável sensibilizar as crianças para o mundo tornando-as mais sensíveis, as crianças se tornam seres humanos melhores. Isso permite que a criança se conheça tanto que pode dizer o que mais gosta.

A arte é uma boa estratégia para a educação em todas as áreas. Na primeira infância, promove o pensamento criativo, reflexivo e crítico. É uma ferramenta de aprendizagem que incentiva a criação e a inovação. As atividades artísticas fazem a criança manter sua atenção e, ao mesmo tempo, ter a capacidade de manter os esforços sustentados ao longo do tempo. Mas, além de estimular suas habilidades intelectuais, a arte é uma forma de comunicação entre pais e filhos. Através da pintura, desenho, brincando com argila ou até mesmo dançando, os pais podem aprender o que preocupa seus filhos, porque muitos deles reclamam que na pré-escola não falam com eles e respondem a tudo em monossí-

labos. Então eles ficam sem saber como foi na escola ou o que eles comeram no almoço (MELO; TOSTA, 2008).

Mas se eles entrarem em um jogo de interação, confiança e diversão, a criança perceberá, através dessas expressões, o que eles querem descobrir sobre seus filhos. A prática de qualquer arte aumenta a capacidade de expressão, em comparação com os pequenos que se limitam ao trabalho escolar. Por exemplo, uma criança pode começar a colocar seus pensamentos no papel e depois verbalizá-los, isto é, compartilha-los com seu ambiente. Até mesmo aumentando sua autoestima e confiança. A arte estimula todos os sentidos, o faz pensar em cada parte do corpo, porque, por exemplo, se for necessário fazer uma roda de pintura, pode tentar com os pés. Além disso, está estimulando a visão. Faz-se uma máscara com sobras de café da manhã, então também usa o cheiro. A arte pode ser feita de mil maneiras, cada criança interpreta a sua maneira. Arte é tentar ter metas e alcançá-las, que elas entendam que é bom tentar.

3.2. PROFESSORES E AS ABORDAGENS NAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As abordagens que os professores têm em relação à sua prática profissional são profundamente significativas e determinantes, pois nos dão uma compreensão das formas pelas quais as estratégias de ensino estão vinculadas à produção artística na infância. Esta orientação constitui um lugar reflexivo sobre como diferentes esquemas de ação e conhecimento sobre as Artes Visuais que são dadas na escola e podem ser elaboradas (MEREDIEU, 2004).

Para entender melhor como as Artes Visuais operam no contexto escolar na educação infantil, é necessário considerar que existem diferentes formas de gerar conhecimento a partir de seu ensino e aprendizado. Se levarmos em conta que existem diferentes modelos de ensino, consideramos que estas são uma visão ampla das estratégias dadas na tarefa de ensino. Um modelo é apenas uma descrição de um ambiente de aprendizagem.

Se é verdade que um modelo de ensino pode ter diferentes conteúdos a serem abordados, fica mais claro apontar que a maneira pela qual esses modelos se desdobram é fortemente determinada pelas abordagens de ensino que esses mesmos modelos assumem. Essas abordagens são a maneira específica de entender (MEREDIEU, 2004).

Os pontos de vista sobre a educação artística na infância que especialmente ocorreram nas últimas décadas tornaram-se a densidade mais discursiva, que é um suporte potencial de gerar abordagens relevantes ligados à consistência conceitual dada pelas abordagens em Artes Visuais. Este aprofundamento é gerado tendo em conta o pensamento filosófico emergente, intra e transcultural, bem como expor as questões contingentes que fazem parte de um potencial imaginário coletivo localizado na educação, tanto inter concepções primárias e secundárias. Por exemplo, a condição humana e a experiência parecem determinar novas questões em relação às preocupações (MEREDIEU, 2004) que podem surgir no campo da educação. Essas abordagens permitiram questionar o conceito de conhecimento totalizante utilizado desde a modernidade, que via na universalidade, racionalidade e onipresença do sujeito conhecedor dos mecanismos privilegiados de acesso e compreensão do real.

Essa mudança, que ocorre principalmente quando o pensamento qualitativo abre o campo de possibilidades para fenômenos mais heterogêneos, tem impacto direto na produção artística. A diversidade neste desenvolvimento localizado na imagem sugere alguns fenômenos e obras produtoras que se movem em diferentes registros, explicando a partir deles a complexidade da experiência estética contemporânea.

No entanto, a possibilidade de entrar m pensar que o complexo tem seus próprios riscos, especialmente quando significados não necessariamente apropriação rigorosa de certos esquemas cognitivos, necessário para a devida compreensão do significado inscrito em propostas artísticas contemporâneas. Em muitas ocasiões, geração de conhecimento inferior artística vem de uma aprendizagem deficiente, por esta razão, (JUNQUEIRA FILHO, 2005) é fundamental para penetrar o significado expansivo de conceitos importantes que podem ser abordados, ensinando Artes na educação infantil, não considerá-los como conteúdos inamovíveis e fixos que podem resultar em esquemas mentais ou procedimentos técnicos superficiais ou ingênuos causa estagnação temporal e conceitual, mas em construções complexas, com desafios expressivos e analíticos no entendimento fazem com que as prerrogativas progressistas se expandam.

Por esta razão, tornou-se evidente a necessidade de levantar linhas de pensamento sobre a ação docente, os processos cognitivos envolvidos que estão ligados à experiência, sejam em seu significado – ou seus significados – implícitos ou explícitos, ou em suas relações inter e transdisciplinares. Esta é uma forma de incentivar a reflexão de futuros professores preparados para a educação infantil em termos de suas possíveis transferências de conteúdo, suas habilidades específicas ligadas à criação artística e, acima de tudo, sua compreensão da sensibilidade como um pensamento que vai além da análise racional e habilidade pensamento como uma gestão instrumental da representação (JUNQUEIRA FILHO, 2005).

Isto implica uma tentativa de alcançar nos professores a compreensão de suas próprias concepções de arte, a geração de prá-

ticas de ensino que resgatam o pensamento complexo sobre a identificação de componentes formais, a geração de métodos de trabalho que proponham visões problematizantes da realidade e a promoção de estratégias de ensino para superar a visão da estética como uma adaptação formal ou simbólica à ordem estabelecida.

3.3. DESENVOLVIMENTO DISCIPLINAR E COGNITIVO DAS ARTES VISUAIS

A cognição acaba por ser um ponto focal de atenção para determinar em que medida as artes visuais contribuem para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Grande parte do trabalho de pesquisadores em relação à área educacional tem utilizado algumas descrições dadas no campo psicológico para poder estabelecer alguns pontos que permitem operar no entendimento do fenômeno da aprendizagem das artes visuais. Essa análise das condições em que a aprendizagem ocorre também considera que o modo de construir o conhecimento varia de acordo com a abordagem disciplinar (MOREIRA, 2009).

Considera-se para a argumentação desta abordagem, a relação entre as Artes Visuais e o desenvolvimento de formas específicas do desenvolvimento infantil, por um lado, por outro as ligações entre a disciplina artística e outras áreas do conhecimento na primeira infância. As ideias que servem de referência para articular a concepção dessa abordagem são as relações desenvolvimento das artes e do conhecimento, a integração das artes no currículo e o ensino de arte baseada em disciplinas e nas vivências (MOREIRA, 2009). Por outro lado, é importante destacar a Reconstrução disciplinar das artes.

Em relação às implicações educacionais, de alguns setores, argumenta-se que as artes têm pouco a ver com formas mais avançadas de cognição. Isto é especialmente verdadeiro quando no discurso falamos de algumas habilidades duros e moles, o que significa, na linguagem, uma visão que promove uma certa hierarquia de complexidade, como se as formas objetivas de construção do conhecimento tinha uma racionalidade superior à interpretação ou criação de estímulos sensoriais mediatos ou imediatos (MOREIRA, 2009).

Esse viés deve-se a uma simplificação que liga as artes visuais apenas aos sentimentos e elementos técnicos inscritos na produção visual, como se o pensamento racional fosse o patrimônio exclusivo das chamadas ciências duras. A abordagem descrita propõe a integração das artes visuais com outras disciplinas e é geralmente organizada de acordo com quatro ações específicas. Em primeiro lugar, a compreensão de um período histórico específico ou de uma cultura específica, levando em conta sua produção cultural e artística (MEREDIEU, 2004). Em segundo lugar, os alunos identificam as semelhanças e diferenças entre as diferentes formas de expressão artística visual. Em terceiro lugar, a exploração e identificação de uma ideia fundamental que é investigada a partir de obras de arte, considerando assuntos de natureza diversa.

Finalmente, a resolução de certos desafios específicos para que os alunos possam abordar diferentes disciplinas, incluindo as artes. A compreensão de um período histórico específico ou de uma cultura específica, levando em conta sua produção cultural e artística.

No aprendizado escolar, a arte pode gerar formas complexas de pensar. Por exemplo, quando os alunos são solicitados a formalizar, através de seus próprios conceitos, os objetivos em relação à forma artística que desejam gerar. Esta ação convida-os a estabelecer dentro da linguagem as expectativas que os movem e que são traduzidos no quadro da representação visual pessoal ou coletiva. A contemplação dos aspectos visuais por meio da percepção sensorial, bem como a reflexão gerada a partir dessa visão, permitiria ao aluno estabelecer uma perspectiva metacognitiva de seus processos expressivos. Isto na medida em que podem identificar, com a mediação de diversas estratégias do professor, os pontos sobre os quais se baseia sua proposta de trabalho artístico.

Dentro deste quadro, você poderia pensar nas Artes Visuais como uma cognição complexa dependendo de suas linhas de produção ligadas a diferentes campos de conhecimento.

A pesquisa atual parece estar dando alguma luz sobre isso. Talvez pudéssemos afirmar que a produção visual dos alunos pode representar, antes de si, uma conexão verificável tanto através da percepção da imagem quanto através de uma identificação explícita dada na linguagem dos elos da representação artística com outras áreas do currículo. Seria essa possibilidade, de executar uma transferência cognitiva em diferentes áreas do conhecimento, o que reforçaria a certeza de que as artes visuais permitem aumentar a qualidade da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, nos acostumamos a um mundo onde as mudanças ocorrem com velocidade sem precedentes. Isso nos força a questionar a noção de nosso conhecimento em suas várias esferas. A teoria desenvolvida a partir da objetividade do quantitativo e, além disso, as ciências naturais com base no pensamento científico, incorporou outros conhecimentos, a construção de um pensamento crítico baseado em fenômenos incluindo o conceito de interpretação. É uma extensão do paradigma cognitivista, que posiciona a subjetividade em um lugar mais relevante. O conhecimento que é construído a partir da experiência e pensamento das Artes Visuais

é configurado a partir do interpretativo e da práxis. Essa expansão é largamente inspirada nas possíveis leituras da produção artística baseadas na interpretação hermenêutica. É essa mesma interpretação que nos permite inserir um pensamento sobre o fenômeno estético como um evento que não é isolado ou restrito a formas sensíveis não condicionadas pela racionalidade. Trata-se mais de considerar o ensino das artes visuais como um conjunto de fenômenos que podem ser experimentados a partir de diferentes abordagens de pensamento e ação.

Esse tipo de problema alude a uma necessidade: encarar a realidade do mundo contemporâneo com clareza em relação aos pressupostos epistemológicos que constituem o quadro de referência da ação docente. Superando o binário de oposição entre conceitos levou a uma desconstrução que enfatiza a identificação dessas oposições, mas também procura apontar como seus componentes não são exclusivos, mas formam um conjunto que nos permite compreender o seu complexidade.

Por fim, propõe alguns princípios que devem ser considerados na educação artística e, com ela, o que podemos chamar de experiência artística. O primeiro princípio é em relação ao objetivo primário da educação artística visual, que é colocar em primeiro plano o que as artes têm de diferente, o que significa que nenhuma justificativa deve ser buscada ao que as artes existem, mas valorizá-las por aquilo que diferem das demais disciplinas e por seu valor intrínseco, o que permite evidenciar aspectos do mundo com recursos plásticos e visuais, mostrando aos alunos o caráter significativo da própria arte.

O princípio está relacionado com a inteligência artística, que deve ser promovida a partir da reflexão que ocorre como uma condição fundamental para a criação, professores de arte devem ajudar seus alunos a se tornar mais inteligível a relação com todas as suas manifestações, incluindo a cultura popular. Essas conquistas entrega cognição sobre as artes e seu desenvolvimento histórico, técnico e cultural, possui potenciais ferramentas que orientam o esclarecimento dos atributos estéticos das obras produzidas, ou seja, aqueles atributos que demonstram as características visuais sustentar elementos cognitivos extra-artística

À visualidade, a educação artística deve ajudar os alunos a aprender a criar e experimentar as características estéticas das imagens e a entender sua relação com a cultura da qual fazem parte. Os programas escolares devem considerar uma concepção do visual de forma integrada e, assim, observar a estética que considera as diferentes formas visuais que estão na cultura.

Os próprios estudantes para as artes tornam uma oportunidade para que sejam conscientes de sua própria individualidade, que pode contribuir para criar uma visão pessoal de desenvolver observando sutilezas de suas próprias obras. A experiência estética ocorreria, nesse contexto, na medida em que o sensível estivesse diretamente ligado a si mesmo.

Os programas de educação artística devem garantir que os alunos tenham experiências estéticas da vida cotidiana. Seu objetivo é resgatar, do mundo geral que os estudantes possuem o potencial de deleite e fonte de significado. Considera que a escola pode oferecer um quadro para contemplar o mundo com conceitos muito mais amplos e diversos.

Cada uma das abordagens envolve uma perspectiva teórica potencialmente aplicável ao mundo educacional e, dentro dessa perspectiva, uma postura do que é esperado na formação artística visual de crianças e jovens. O que este texto quer enfatizar é a ausência de uma abordagem predominante para outro: a chave é a de considerar a sua aplicação em sala de aula, desde a sua coerência com os objetivos e conteúdos perseguidos, as características dos alunos que irão acessar a educação artística visual e as concepções subsequentes do fenômeno estético que ocorre a partir das ações realizadas em sala de aula.

Um professor flexível e consciente das diferentes aprendizagens que ocorrem na produção artística na escola saberá mover-se e transitar entre as diferentes abordagens de ensino das artes visuais, de modo a gerar uma compreensão profunda das artes e suas possibilidades expressivas, crítica e analítica. Trata-se de posicionar, em primeiro lugar, como facilitador de determinados conteúdos, provenientes de um modelo curricular que prescreve o que os alunos devem aprender. Em segundo lugar, trata-se também de o professor ser capaz de deslocar-se em relação às suas próprias inclinações metodológicas, seus preconceitos em relação ao que ele considera uma experiência válida para produções artísticas particulares, e que, em suma. Ser capaz de entender o que significa ensinar as artes visuais na esfera do desenho infantil.

Talvez seja para saber que na transição de uma abordagem para outra desempenha um quadro de referência que dá propósito, compreensão e significado à obra de arte, que por sua vez representa uma diversidade cultural em que os alunos estão imersos.a fim de dar à educação a abordagem, metodologia e didática mais adequadas aos contextos, necessidades e possibilidades de transformação que a arte pode trazer de uma perspectiva formativa e transformadora da experiência individual, social, escolar e comunitária.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Pau-

lo: Cortez, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/ SEF, 2001

BRITAIN, W. Lambert; LOWENFELD, Viktor. Desenvolvimento da capacidade criadora. 1. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo Infantil.

JÚNIOR, João Francisco Duarte. Por que arte-educação? - 22ª ed.- Campinas, SP : Papirus, 2012. 87p. (Coleção Ágere)

FASSINA, Marice Kincheski. Desenhação um estudo sobre o desenho infantil como fonte de múltiplas possibilidades no Ensino Fundamental. Disponível em: http://ppgav.ceart.udesc.br/ciclo3/anais/Marice%20Fassina.pdf. Acesso em: 01/03/2019.

FERREIRO, Emilia.in: VICHESSI, Beatriz; PELLEGRINI, Denise. Grandes diálogos Emilia Ferreiro e Telma Weisz. Revista Nova Escola. São Paulo: Ed.Abril, Ano XXVIII, Nº263, Junho/ Julho 2013.

FONTANA, Roseli. CRUZ, Nazaré. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, J. B. Educação do corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1997.

IAVELBERG, R. O desenho cultivado da criança: prática e formação de professores. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2008.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUQUET, Georges Henri. O desenho infantil. Tradução de Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Porto: Editora Livraria Civilização, 1969.

MELO, José Marques de; TOSTA, Sandra de Fátima Pereira. Mídia & educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 111 p.

MÈREDIEU, F. de. O desenho infantil.14 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

MOREIRA, A. A. A. O espaço do desenho: a educação do educador. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

PORCHE, Louis. Educação artística: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982.

PILLAR, Analice Dutra. Desenho & escrita como sistema de representação.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIEIRA, Leni Dornelles. Na escola infantil todo brinca se você brinca. In: CRAIDY,

Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise. Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.