

3.1.2 O imaginário na experiência da aprendizagem interdisciplinar: uma análise do desenho infantil

Edvania Rodrigues Neves

Mestranda do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade de Santo Amaro, UNISA, São Paulo, Brasil,

email:edy.neves1@gmail.com

Maria Auxiliadora Fontana Baseio

Pós-doutora em Estudos Portugueses e Lusófonos no Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho, Portugal; Doutora Mestre em Letras na área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo; Professora do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas - Universidade Santo Amaro – UNISA, São Paulo, Brasil,

e-mail:mbaseio@uol.com.br

COMO CITAR O ARTIGO:

NEVES, E. R.; BASEIO, M. A. F. **O imaginário na experiência da aprendizagem interdisciplinar: uma análise do desenho infantil.**

URL: www.italo.com.br/portal/cepep/revista_eletronica.html. São Paulo SP, v.9, n.3, p. 66-86, jul /2019.

RESUMO

Pensar nas contribuições do imaginário no processo de aprendizagem significativa a partir do desenho infantil é relevante ao desenvolvimento da criança. O desenho, livre expressão do imaginário, revela-se de extrema valia ao progresso das estruturas motoras, psicológicas, cognitivas e afetivas desse indivíduo, pois esta atividade simbólica e lúdica abrange vários aspectos envolvidos na expressão de sentimentos e possibilita a compreensão do mundo. Além disso, oportuniza o entendimento das relações consigo e com o outro. Esse estudo propõe uma pesquisa teórica correlacionando os conceitos a partir dos autores Jean Jacques Wunenburger e Florence de Meredieu. Dessa forma, pretende analisar a expressão do imaginário infantil nos desenhos realizados na escola, propiciando a construção da linguagem, bem como o desenvolvimento do pensamento abstrato, de maneira que influencie na aquisição de novos saberes, valores, atitudes, habilidades e técnicas, refletindo na maneira de agir, sentir e pensar, para uma aprendizagem efetiva.

Palavras-chave: Imaginário. Desenho infantil. Aprendizagem.

ABSTRACT

Thinking about the contributions of the imaginary in the process of meaningful learning from the child's drawing is relevant to the development of the student. The drawing, free expression of the imaginary, proves to be extremely valuable to the progress of the motor, psychological, cognitive and affective structures of this individual, since this symbolic and playful activity covers several aspects involved in the expression of feelings and makes possible the understanding of the world. In addition, it facilitates the understanding of relationships with the person and with each other. This study proposes a theoretical research correlating the concepts from the authors Jean Jacques Wunenburger and Florence de Meredieu. In this way, it intends to analyze the expression of the children's imagination in the drawings made in the school, propitiating the construction of language, as well as the development of abstract thinking, in a way that influences the acquisition of new knowledge, values, attitudes, skills and techniques, way of acting, feeling and thinking, for effective learning.

Keywords: Imaginary. Childish drawing. Learning.

Introdução

A criança tem suas particularidades e, com elas, um jeito único de se comunicar e enxergar tudo à sua volta. Neste sentido, o desenho é uma prática simbólica composta de significantes e significados, relacionados diretamente com a expressão do imaginário da criança e/ou da cultura em que ela está inserida e manifesta fantasias, devaneios, lembranças, sonhos e até crenças não verificáveis. Tudo isso abrange vários aspectos envolvidos na exteriorização de sentimentos que possibilitam uma compreensão global da criança, oportunizando o entendimento das relações consigo e com o outro. Este movimento é significativo para apreensão de novos saberes.

Hoje, diante da evolução no contexto educativo, o nosso desafio é superar antigos conceitos que implicam práticas limitantes. Nossa educação descende de um modelo tradicional que persiste em transmitir conhecimentos de forma modeladora e manipuladora, o que é preciso repensar para avançar nas fronteiras da aprendizagem.

Em relação ao desenho da criança, é comum a compreensão equivocada de que se trata de uma simples atividade de passatempo. Trata-se, de fato, de uma experiência rica em sentidos e constitui trocas de vivências relevantes ao desenvolvimento integral da criança.

Esse estudo propõe uma pesquisa teórica, correlacionando conceitos a partir dos autores Jean Jacques Wunenburger, filósofo francês, que defende ser o imaginário uma instância produzida no coletivo a partir de um conjunto de elementos simbólicos que expressam uma visão de mundo permeada de ethos (valores, ideias e costumes), e Florence de Meridieu, uma especialista em arte moderna e

contemporânea que critica os métodos de análise do desenho infantil na perspectiva da ideologia estética. O objetivo deste artigo é analisar a articulação entre o imaginário e o desenho da criança, por meio de uma perspectiva interdisciplinar, considerando esta livre expressão como fundante para a aprendizagem efetiva.

1. O surgimento do desenho infantil

Durante o processo histórico, houve significativa mudança no conceito de infância. Esta era ignorada ou desarmoniosamente representada nas produções artísticas medievais até por volta do século XII, “e até o fim do século XIII, não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido.” (ARIÈS, 1981, p. 18).

As primeiras hipóteses de representação realista da criança e idealização de infância conferem à arte grega, porém os pequenos Eros retratados neste período desapareceram da iconografia, incluso aos demais temas helenísticos e, por volta do século XIII, apareceram alguns modelos de crianças semelhantes ao nosso conceito atual.

Primeiro surge a figura do anjo, seguindo a imagem de um jovem adolescente, frequentemente apresentado nas obras italianas de Fra Angelico, de Botticelli e de Ghirlandajo, no século XIV. Depois, a limitação da representatividade da criança como modelo ancestral do menino Jesus. E subsequentemente a fase gótica, que revela a criança despida. Antes disso, estava representada sempre envolta em cueiros e camisolas, entretanto, nesse momento, é retratada na versão nua e em contextos representativos da morte. De acordo com Ariès:

O moribundo exala uma criança pela boca numa representação simbólica da partida da alma. Era assim também que se imaginava a entrada da alma no mundo, quer se tratasse de uma concepção miraculosa e sagrada — o anjo da Anunciação entrega à Virgem uma criança nua, a alma de Jesus [...] (1981, p. 19).

O sentimento de infância ignorado no século XI, e reconhecido de forma rara no século XIII, passa por um movimento de transformação. No período do século XIV, o tema da infância sagrada já não garante as premissas sobre as crianças, isto provoca uma transição e amplia a consciência coletiva nesse momento histórico. É fato que a mudança no conceito de infância se dá no século XIII, mas é possível relacionar o seu expressivo desenvolvimento nas representações artísticas e na iconografia nos séculos XV e XVI.

A criança integrava naturalmente o mundo dos adultos, conforme afirma o referido historiador (1981). Na Idade Média, quando ela tinha o domínio das palavras, por volta dos sete anos de idade, já estava pronta para realizar as mesmas tarefas domésticas, trabalhos e jogos dos adultos, compartilhava da mesma literatura e inclusive roupas, que limitavam os movimentos e suprimiam o prazer pelo brincar. Essa percepção dispensava a necessidade de um tratamento exclusivo ou caracterizado para o universo infantil.

No século XVII, em particular, as crianças nobres e ricas ganham trajes diferenciados dos adultos. Isto fica evidente nas representações no princípio do século. Contudo, suas roupas ficam mais leves e confortáveis, permitindo o ato de correr, pular e extravasar os

movimentos, de maneira que elas experimentem a brincadeira com liberdade só no final do século XVIII.

Os jogos e as brincadeiras a princípio eram comuns a adultos e crianças, porém, a partir do século XV, surgiram, nas iconografias, crianças brincando com cavalo de pau, catavento, pássaro preso por cordão e raramente bonecas. Pondera-se que alguns desses brinquedos tenham surgido da necessidade de imitar os adultos. Outros, no entanto, são brinquedos individuais que desprezam a relação das festas e comemorações coletivas e sazonais, das quais crianças, jovens e adultos participavam sem distinção.

De acordo com o historiador contemporâneo Van Marle: “Quanto aos divertimentos dos adultos, não se pode dizer realmente que fossem menos infantis do que as diversões das crianças”, afinal, como ressalta Ariès: “É claro que não, pois eram os mesmos! ”. (1981, p. 50).

Vale referir que, nas sociedades antigas, o trabalho não tinha a mesma consideração do que os jogos e as recreações, todavia, em decorrência de mudanças no comportamento social, os nobres adultos renunciavam à prática dos jogos, que passam a fazer parte das atividades do povo e das crianças das classes dominantes. Neste sentido, é possível fazer relação entre a concepção de infância e a compreensão de classe.

Outro ponto relevante neste processo de transformação de pensamento é o que se refere à música e à dança. Os instrumentos eram comuns, mesmo entre os mais pobres, e as crianças praticavam a música desde cedo. Assim também ocorria com a dança. Telas e gravuras revelam crianças dançando agitadas e, nesse momento, ainda

não existe notável distinção entre o movimento dos adultos e o das crianças.

Posteriormente, a dança coletiva é substituída pela valsa e isso muda a forma de dançar e demanda uma nova prática de pares, na qual sobrevivem as rodas infantis que conhecemos nos dias de hoje.

Durante séculos, a criança viveu inserida no contexto adulto e exposta a todo tipo de assunto. Não existia uma separação racional sobre particularidades da vida de adultos e a vida dos pequenos, considerados adultos em miniatura. Porém, no final do século XVI, educadores com princípios morais não consentiam mais livros de caráter duvidoso. “É dessa época realmente que podemos datar o respeito pela infância”. (ARIÈS, 1981, p. 83).

O resultado desse sentido de inocência infantil defende uma conduta moral em relação à criança. Assim, nesta direção, estudiosos, como Rousseau (1999), buscam defender a criança como um ser pensante e criativo, com fases de maturação específicas do seu próprio desenvolvimento. Este movimento despertou o interesse de vários estudos em relação ao progresso infantil; dessa forma, o desenho da criança serve de objeto de recorrentes pesquisas no final do século passado.

As primeiras investigações estavam relacionadas à psicologia experimental e seguidamente contribuíram com a psicologia, a pedagogia, a sociologia e a estética, e, de acordo com Florence de Meridieu, “praticamente todos os trabalhos sobre o desenho infantil efetuados até hoje inscrevem-se numa ótica psicológica”. (1974, p. 61). Esses estudos tinham o objetivo de pesquisar a expressão da personalidade humana.

Dentro deste trajeto investigativo, o desenho era compreendido como uma tentativa de imitação da arte adulta, assim as garatujas e expressões espontâneas das crianças eram vistas como fracassos ou rabiscos sem sentido, sinalizando que os alunos deveriam ser treinados para se transformar em artistas no futuro.

Para Meridieu, “não existe visão verdadeira, e a visão adulta não pode de modo algum representar a medida padrão. Portanto, não se deve reduzir os processos infantis qualificando-os de “infantis” (1974, p. 3).

A criança não tem preocupação quando desenha. Luquet (1969, p. 15) ressalta: “A criança desenha para se divertir”. Ainda segundo Meridieu (1974, p. 6), “na criança, o desenho é antes de mais nada motor; a observação de uma criança pequena desenhando mostra bem que o corpo inteiro funciona e que a criança sente prazer nesta gesticulação”.

Assim, fica claro que o prazer pelo gesto predomina nas suas primeiras experiências, é a partir da prática e mediação dos adultos, que as crianças vão atribuindo valores estéticos às suas produções gráficas e estas passam a representar as supostas competências para as suas criações artísticas. Vale perceber que, conforme a criança cresce, ela diminui a agilidade na realização do desenho e, como resultado, há produções mais elaboradas e aprimoradas, muito próximas da arte adulta.

No encadeamento dos estudos sobre o desenho infantil, no que concerne ao colorido, este não recebeu tanta atenção neste processo investigativo psicológico. Os autores limitaram-se a pensar numa simbologia primária qualitativa, correspondente ao comportamento

emocional. Contudo, tal definição não sustenta o autêntico valor das cores.

Quanto à consciência de espaço, Meridieu (1974, p. 43) aborda: “A avaliação do espaço obedece primeiramente a imperativos que não são métricos, mas afetivos”. A princípio, a criança não tem noção de espaço, alto e baixo, e esquerda e direita não fazem sentido, ela não se preocupa com o espaço físico. Sobre isto, o que importa de verdade é o valor afetivo que esta envolve em sua relação com o espaço ou objeto no momento de produzir seus traços ou rabiscos. Salienta-se, também, que essa noção de espaço se configura de maneira lenta e gradativa, é concebida, de fato, a partir do momento em que a criança passa a se preocupar em representar o real.

Por acontecerem de forma simultânea a evolução gráfica e o desenvolvimento psicomotor, deve-se compreender a criança como um ser em contínua transformação, portanto, é preciso considerar tudo que diz respeito ao seu crescimento, sentimentos e experiências.

2. Fases da evolução do desenho

Para apresentar as fases do desenho, consideramos os estudos dos teóricos Jean Piaget, Bärbel Inhelder e Georges Henri Luquet, no propósito de compreender o pensar na projeção artística da criança.

Quanto à teoria de Piaget, esta refere-se a quatro fases distintas, sendo elas: realismo fortuito, realismo gorado, realismo intelectual e realismo visual.

O realismo fortuito estende-se dos dois aos três anos e meio de

idade e caracteriza-se pela realização de rabiscos com o reconhecimento das formas. O realismo gorado implica o período de três a quatro anos e meio de idade, demonstra a incapacidade de simbolizar no desenho, ainda representados sem coordenação. O realismo intelectual abarca a criança de quatro anos e meio até os oito anos de idade, em que avança em relação as outras etapas, no entanto, ela não se preocupa com os aspectos visuais. Seu desenho pode desconsiderar a ideia de perspectiva e a transparência é outra característica presente. Já o realismo visual é uma fase que se inicia por volta dos oito ou nove anos, fase em que fica claro que a criança já faz relações métricas entre os objetos e tem noção de perspectiva visual.

Para Piaget e Inhelder, o desenho significa a imitação da realidade e encontra-se entre o jogo simbólico e a imagem mental. Neste processo, quando a criança deseja apresentar um modelo, seu desenho torna-se uma cópia, ainda que não seja uma reprodução idêntica da figura recordada.

Henri Luquet, filósofo francês, foi o precursor no estudo do desenho infantil. Sua concepção teórica defende o ato de desenhar como uma representação da realidade. De acordo com o autor: “O desenho infantil é realista pela escolha dos seus motivos e também pelo seu fim” (LUQUET, 1969, p.124).

Neste sentido, ele define quatro estágios na evolução do grafismo infantil. O realismo fortuito é o primeiro estágio e começa por volta dos dois anos, sendo posterior à experiência do rabisco. A criança desenha sem a intenção de representar determinado objeto, no entanto, pode descobrir por acaso alguma semelhança formal com objetos da realidade, neste caso, ela nomeia o seu desenho. A fase do realismo falhado ocorre entre três e quatro anos, quando a criança procura ser

realista na sua produção. Porém, as limitações físicas atrapalham a coordenação motora, o que conseqüentemente resulta no sucesso ou fracasso dessa experiência. O realismo intelectual, a partir dos quatro anos até por volta de dez ou doze anos, caracteriza o desenho da criança não pela perspectiva do que a criança vê, mas pelo que ela sabe sobre o objeto. Essa representação pode acontecer no plano deitado (objetos vistos de cima) e a transparência ou representação simultânea, em que a criança mistura o real e o abstrato, o que está fora e dentro do objeto. O realismo visual é um estágio que se caracteriza na idade dos doze anos, no entanto é possível reconhecer esta fase aos oito ou nove. Aqui opera a perspectiva da realidade visual, a criança tem a preocupação em desenhar o objeto como ela vê e não mais pelas referências sobre o que sabe sobre ele. Desta forma, o desenho tende a ficar cada vez mais próximo à produção dos adultos.

Cabe ressaltar que estas fases não podem ser consideradas como regras. De acordo com os estudos propostos, elas sugerem o nível de maturidade referente ao desenvolvimento esperado para cada faixa etária.

Seguindo estas teorias, é possível verificar um avanço gradativo na competência da criança em relação à produção do desenho. Meridieu critica esse pensamento que leva à valorização do realismo visual. O autor vai além e ressalta: “Tributário do adulto, a criança o é ao nível dos meios” (1974, p. 4). Este entende que a criança é fruto das suas interações com o mundo adulto e suas expressões são permeadas de afetividade e sentimentos. Em relação às noções de transparência e plano deitado, os objetos têm representatividade diferente, o adulto vê o objeto de forma distinta, já a criança atribui afetividade e convive de forma harmônica.

3. O desenho e a expressão do imaginário

Desde os primórdios da humanidade, o desenho serve como um meio de comunicação. É mediante um esquema de representação que o indivíduo expressa seus sentimentos, aspirações e torna-se capaz de comunicar-se. A prática do desenho é um processo constante e extremamente dinâmico, revela o ser sensível, inteligente, imaginativo da criança e representa o consciente e o inconsciente.

O sentimento presente no desenho pode ter para a criança a intenção de deslocamento, ou seja, a distribuição da carga dos afetos ou rejeições para outros sentidos. O grafismo infantil é capaz de remeter a lembranças e marcar de maneira prazerosa o aprendizado. É possível reconhecer situações da vida e confrontar com experiências pessoais trazidas de forma indireta ou simbólica.

De acordo com Piaget (1990), a expressão do jogo simbólico é a representação do imaginário, no qual a fantasia predomina, contudo as atividades psicomotoras são capazes de prender a criança no mundo real, eventualmente modificando sua vontade a partir da sua imaginação. Portanto, a prática do desenho deve ser estimulada, respeitando a sua realidade concreta e as suas relações com o mundo irreal.

Quando o assunto é imaginário, logo pensamos em algo que não existe de forma concreta, ou seja, o irreal, a fantasia, tudo que é fruto da imaginação. No entanto, o imaginário não se define numa única perspectiva, são várias as interpretações consideradas pelos estudiosos de diferentes áreas de estudo, como a antropologia, a hermenêutica, a psicanálise e os estudos da religião, entre outros. Um dos maiores

desafios na reflexão desse tema é clarificar as bases conscientes e inconscientes da formação do imaginário. Mas, segundo o filósofo Jean-Jacques Wunenburger, seguidor das teorias de Gaston Bachelard e Gilbert Durand, pesquisador sobre as estruturas e funções dos mitos, das imagens e dos símbolos em correlação ao pensamento científico, filosófico e cultural, imaginário é concebido como:

[...] um conjunto de produções, mentais ou materializadas em obras, com base em imagens visuais (quadro, desenho, fotografia) e linguísticas (metáfora, símbolo, relato), formando conjuntos coerentes e dinâmicos, referentes a uma função simbólica no sentido de um ajuste de sentidos próprios e figurados (WUNEMBURGER, 2007, p. 11).

Seus estudos versam sobre uma abordagem filosófica que compreende o imaginário como um termo que “remete a um conjunto bastante flexível de componentes” (WUNEMBURGER, 2007, p.7). Esta ideia enquadra pensamentos religiosos, produções artísticas, concepções pré-científicas, ficções, ideologias políticas e sociológicas, que se configuram num conjunto de imagens relacionadas, que expressam pensamentos, sentimentos, aspirações e experiências dos seres humanos. Acrescenta o autor:

Sob um duplo aspecto: por um lado, o imaginário é o espelho de nossas emoções, aquilo em que nossas imagens refletem de fato o estado do nosso corpo, de nossa constituição neurobiológica segundo o vocabulário atual; por outro lado, o imaginário excita em nós ressonâncias interiores de prazer e desprazer, pois uma imagem mental, assim como uma realidade externa, pode provocar efeitos sobre a sensibilidade, agir sobre o humor, fazer nascer sentimentos de tristeza ou de alegria (WUNEMBURGER, 2007, p. 66).

Na compreensão do imaginário como processo, a imaginação atua no sentido de recriar as coisas do mundo, porém isso não declara absolutamente a veracidade das explicações sobre a essência das coisas. Assim, as pesquisas sobre o imaginário não buscam definir-se por coleções de imagens, metáforas ou temas poéticos, sua intenção é constituir substrato para as expectativas e medos da humanidade, com o propósito de que cada indivíduo se reconheça e se fortaleça na sua existência.

Nesta perspectiva, Laplantine e Trindade acrescenta:

O imaginário possui um compromisso com o real e não com a realidade. A realidade consiste nas coisas, na natureza, e em si mesmo o real é a interpretação, é a representação que os homens atribuem as coisas da natureza. (2003, p. 28).

Dessa forma, o homem confere significados relacionando com a realidade, de acordo a sua intencionalidade, e isso pode ocorrer de modo objetivo ou subjetivo. Este imaginário situa-se no campo da interpretação e da representação, isto é, do real.

Frente aos desafios da contemporaneidade, procuramos novas possibilidades para compreender e superar a realidade. É na imaginação que encontramos um meio factível de nos aproximar do real, bem como entrever as coisas que sejam capazes de tornar-se realidade. (LAPLANTINE E TRINDADE, 2003).

De acordo com o psicólogo russo Lev Semyonovich Vygotsky (1896 – 1934), o poder da imaginação propicia o movimento criativo, próprio da personalidade infantil. Desde pequena, a criança interage de forma objetiva nas suas relações, sob a influência da sua cultura. É possível reconhecer toda forma de criação e imaginação nas produções

espontâneas inventadas pelas crianças.

Diante dessas considerações, o olhar pedagógico discorre sobre a necessidade de favorecer a experiência da criança para estimular sua capacidade criadora, visto que, quanto mais ricas forem as suas vivências, superiores serão as habilidades criativas.

Sendo assim, a expressão da criança é revelada de diferentes maneiras, e a prática do desenho suscita o simbolismo, a ludicidade, a representação e a imaginação. Estes aspectos se configuram na promoção da comunicação e da linguagem apresentadas nas experiências com a música, brincadeira, literatura e especialmente com o desenho infantil.

4. O imaginário e a experiência da aprendizagem

A imaginação configura-se como uma capacidade psíquica desenvolvida de acordo com as condições de interação oportunizadas ao sujeito desde pequeno. Assim, a criação está presente na vida de todos, em maior ou menor grau, e faz parte do desenvolvimento infantil.

Uma das características principais das crianças é o interesse espontâneo que demonstram pelo desenho, a sua inacreditável capacidade imaginativa enquanto realizam suas produções gráficas.

Na criança, é possível perceber as contribuições do processo de socialização na interpretação consciente do imaginário, suas experiências regulam as perspectivas da coletividade. A capacidade imaginativa alimenta-se especialmente dos movimentos da arte e da literatura e, nesse rumo o desenvolvimento da capacidade intelectual é favorecida.

É pertinente ressaltar que as referências imagéticas apresentadas

na infância são construídas na base do imaginário coletivo, deste modo, o modelo apresentado no processo evolutivo da criança conta com direcionamentos de comportamentos descomplicados, para assim evitar angústias e frustrações, no que tange ao desenvolvimento da aprendizagem infantil.

Os estudos de Vygotsky sobre a construção da aprendizagem fazem relação entre o desenvolvimento intelectual da criança e as suas experiências sociais. De acordo com essas pesquisas, é possível encadear o exercício criativo e os processos imaginativos com o desenho.

Esta prática deve respeitar a lógica esbalelecida pela criança de acordo com a sua fase de desenvolvimento, de modo que ela seja capaz de expressar seus pensamentos e sentimentos de maneira espontânea. “No desenvolvimento da criação artística infantil, inclusive a plástica, é preciso seguir o princípio de liberdade que é a condição imprescindível de qualquer criação”. (VIGOTSKY, 1990, p. 117).

Além disso: “A criação de uma personalidade criadora, projetada para o futuro, é preparada pela imaginação criadora que está incarnada no presente”. (VIGOTSKY, 1990, p. 122). Esta teoria reafirma a necessidade de favorecer situações que desenvolvam a capacidade criativa das crianças.

Viktor Lowenfeld também contribuiu com os estudos sobre o grafismo infantil. Ele considera as respectivas fases do desenho conforme Luquet e Piaget e, de acordo com estudos neste campo teórico, o autor complementa que as crianças ficam mais à vontade quando têm autonomia para desenhar e são protagonistas da sua cena, quando não são julgadas ou direcionadas por um adulto.

O autor declara: “a arte pode constituir o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções”. (LOWENFELD, 1977, p. 19). E reitera:

deve haver equilíbrio entre a apropriação do saber e a capacidade de relacionar-se com o próprio ambiente.

A partir desta reflexão, Lowenfeld (1977) traz algumas sugestões para os pais realizarem com as crianças a fim de estimular a prática do desenho. Essas orientações podem ser consideradas também em espaços educativos para favorecer o desenvolvimento da criatividade e o estímulo da expressão infantil. São elas: compreender que o desenvolvimento da criança se dá durante as suas experiências práticas; provocar um olhar sensível nas crianças em relação ao ambiente; valorizar a dedicação da criança em transmitir sua própria experiência; entender que as proporções “erradas” fazem parte da experiência da criança; compreender que a percepção da criança é diferente do adulto; orientar as crianças sobre o respeito às manifestações de arte dos outros; expor os trabalhos das crianças somente quando todos puderem participar; consentir que a criança experimente as suas próprias técnicas.

Estas orientações valem para diferentes contextos, tanto em casa, como na escola, espaços em que a criança tem mais contato com situações favoráveis ao seu desenvolvimento. A expressão gráfica é de extrema importância neste processo de interação e contato com o outro. De forma espontânea, ela revela no desenho substratos do inconsciente e manifesta seus sentimentos, medos e pensamentos, de maneira que isso favoreça a formação de sua consciência na relação com o mundo.

Considerações finais

O presente estudo buscou trazer contribuições para a experiência da aprendizagem da criança. Procuramos, por meio dos estudos do

imaginário, qualificar a importância desse processo construtivo da arte para a formação integral da criança. A ideia de suprimir as fantasias, as crenças, os fantasmas que venham a ocupar o pensamento humano, não se sustenta, pois o produto da imaginação é justamente o resultado de traços indefinidos do conhecimento sobre a realidade.

Visto que a criança interage com o meio, desde o seu nascimento, e este atua na sua realidade, as representações simbólicas agem nas manifestações do brincar, da imitação, da linguagem verbal e o do desenho.

Compete a nós ressaltarmos a importância da hermenêutica dos símbolos para a aprendizagem, já que o desafio do educador é favorecer a construção do pensamento subjetivo de forma criativa e sadia. Toda produção humana, teórica ou prática, é orientada pela imaginação criativa, uma vez que esta encontra-se na matriz dos processos da consciência, sendo então o grande desafio dos profissionais envolvidos na educação.

Quanto ao desenho infantil, fica clara a expressão do imaginário. A criança começa seus primeiros traços a partir daquilo que ela sente e sabe sobre o seu objeto (imagem), de forma espontânea e prazerosa, para isso ela utiliza seus modelos (imagens mentais), tudo aquilo que foi produzido no seu meio social, levando em consideração crenças, valores e representações enraizados naquela sociedade.

Portanto, esta vivência deve ser mediada com sensibilidade, longe de julgamentos estéticos, reguladores dos adultos. Conforme a criança vai crescendo, ela fica mais preocupada com a qualidade de suas produções, isso porque vê no adulto o modelo ideal, ou seja, quando mais próximo da representação da realidade, mais bonito ou melhor está

o seu desenho. Caso a criança não apresente esta competência, naturalmente ela vai perdendo o prazer, a motivação e o interesse em desenhar.

Também, devemos cuidar para que estes momentos não sejam só oferecidos como passatempos, temos que dar liberdade à sua expressão, mas, ao mesmo tempo, garantir que a criança explore e tenha vivências ricas em sentidos e significados.

É importante não submeter o desenho a análises isoladas. É preciso considerar a idade da criança, a sua personalidade, o seu desenvolvimento cognitivo, o seu histórico de desenhos e o seu contexto social. O desenho é uma importante ferramenta para a autoexpressão e para o desenvolvimento da capacidade criativa.

Nesta linha, é preciso planejar e oferecer diferentes espaços e tipos de materiais para as crianças experimentarem, pois estas possibilidades ampliam o repertório de vivências e o desenho estimula a exploração do universo imaginário e ainda favorece diferentes operações mentais, como selecionar e relacionar estímulos, simbolizar e representar, tudo o que incita a formação de novos conceitos.

Todas estas perspectivas convergem para a qualidade do trabalho interdisciplinar entre o desenho da criança e a construção do imaginário na formação da aprendizagem efetiva.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Marina Neves Silva. **Criação, imaginação e expressão da criança**: caminhos e possibilidades do desenho infantil. 2013. 140f. Dissertação (Departamento de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) - Universidade Federal de São João Del-Rei, Minas Gerais.

LUQUET, Georges-Henri. **O desenho infantil**. Trad. Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Porto: Editora Minho, 1969.

MÈRIDIEU, de Florence. **O desenho infantil**. Trad. Alvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini. São Paulo: Cultrix, 2000.

LAPLANTINE, François; TRINDADE, Liana. **O que é o imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 2003. Coleção Primeiros Passos, n 309.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Trad. Octavio Mendes Cajada. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WUNENBURGER, Jean Jacques. **O imaginário**. Trad. Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2007.
