

REFLEXÕES SOBRE DESENHO INFANTIL, MEMÓRIA E PERCEPÇÃO

REFLECTIONS ON CHILDREN'S DRAWING, MEMORY AND PERCEPTION

* Mestranda do
Programa de Pós-
Graduação em Artes
Visuais- CEART-
UDESC. Professora da
Faculdade Educacional
da Lapa (FAEL/
EDUCON). E-mail:
camillacarpanezzi@yahoo.com.br

** Professora Doutora
do Programa de Pós-
Graduação em Artes
Visuais- CEART-
UDESC. E-mail:
malubatezat@uol.com.br

Camilla Carpanezzi La Pastina*
Maria Lúcia Batezat Duarte**

Correspondência:
Rua Vitorio Sbalqueiro,
398. Vista Alegre,
Curitiba- PR.
CEP 82 100 - 060.

Resumo

Este artigo aborda algumas contribuições dos estudos de memória e percepção para a compreensão do desenho infantil. Acredita-se que, para compreender o desenho infantil, é necessário o entendimento de questões relativas à memória (Duarte, 2003). Da mesma forma, se desenvolvermos a memória visual, poderemos desenvolver capacidades de desenho. Utilizamos aqui as considerações de Piaget e Inhelder (1993) sobre a natureza da percepção e do desenho, o conceito de modelo interno de Georges-Henri Luquet (1969) e as pesquisas de Bernard Darras (1996, 2003) sobre memória visual e memória procedural. Posteriormente são consideradas as relações entre a memória visual, a realidade e as representações imagéticas. Brent e Marjorie Wilson (1982) procuram explicar porque é mais fácil copiar um desenho de determinado objeto do que tentar evocar mentalmente uma imagem visual real do mesmo objeto. Finalmente consideramos a importância do entendimento destas questões para que o professor possa trabalhar melhor o desenho com seus alunos.

Abstract

This article addresses the contribution of memory and perception for understanding children's drawings. We believe that to understand a child's drawings, it is necessary to understand some issues related to the memory (Duarte, 2003). Likewise, if we can develop our visual memory, then we could also develop drawing capabilities. We use Piaget's (1981) considerations about the nature of perception and drawing, the concept of internal modelling of Georges-Henri Luquet (1927), and the studies of Bernard Darras (1996, 2003) about visual and procedural memories. Next, we consider the relationship between visual memory, reality, and image representations.

Artigo recebido em:
12/09/2007
Aprovado em:
03/02/2008

Brent and Marjorie Wilson (1982) attempt to explain why it is easier to copy a drawing of a certain object than trying to mentally evoke a real visual image of the same object. Finally, we consider the importance of understanding these issues, for enabling the teacher to improve his or her work with drawing among the students.

Palavras-chave

desenho infantil – memória – percepção.

Keywords

children's drawing - memory - perception.

Introdução

Este artigo resulta de investigações que vêm sendo realizadas há mais de dez anos (DUARTE, 1995, 1998, 2003, 2004, 2007) e do diálogo propiciado pela disciplina *Desenho infantil, memória e significação* (1). Tratava-se de, estudando o desenho infantil, buscar responder a perguntas como: Porque a criança desenha como desenha? Como é composto o repertório de imagens das crianças? Como uma percepção visual resulta num ato gráfico? Enfim, qual a relação entre memória e desenho?

Tudo que é desenhado passa antes por uma idéia, uma imagem mental, a não ser em crianças na fase da rabiscação (garatuja), onde o gesto gráfico é feito sem prévia intenção de configurar algo. Devido a essa intrínseca relação entre imagem mental e desenho, para compreender o desenho infantil, considera-se necessário o entendimento de questões relativas à memória.

Este artigo parte inicialmente das considerações de Piaget sobre a natureza da percepção e do desenho e o conceito de “modelo interno” proposto por Georges-Henri Luquet (1927). Posteriormente,

abordada questões referentes à memória. Indica-se que, além da memória visual, a memória procedural ganha importância em alguns tipos de desenhos, como mostram as pesquisas de Bernard Darras (1996, 2003). Finalmente, considera-se que no âmbito da memória visual e do repertório infantil atuam, juntamente com objetos reais, imagens provenientes de diferentes fontes: imagens da televisão, de livros, a decoração da sua casa ou da sala de aula, os desenhos de pessoas mais velhas. Segundo Brent e Marjorie Wilson (1997), essas imagens exteriores e bidimensionais são adotadas pela sua facilidade de execução. Ao final do artigo consideramos a importância do entendimento destas questões para que o professor possa lidar melhor com o desenho dos seus alunos. Se existe uma relação intrínseca entre memória e desenho, acredita-se que desenvolvendo a memória e o gesto gráfico, pode-se desenvolver o desenho.

Desenvolvimento

O desenho está presente na escola e, embora esta seja uma competência a ser desenvolvida especificamente pelo professor de arte, outros professores convivem com ele. Nesta convivência surgem dúvidas sobre como interagir com o desenho da criança. Na Educação Infantil, por exemplo, instala-se uma contradição: o desenho é bastante utilizado e pouco compreendido. Muitos professores se preocupam com desenhos onde não aparece a linha do chão ou uma boca surge acima dos olhos, ou ainda quando a figura humana é desenhada “sem tronco”, por exemplo. Pensam que algo não vai bem com aquela criança. Segundo Cox (1995) e Luquet (1969), é comum o adulto tentar ajudar o aluno a perceber e tocar seu tronco e membros superiores, fato que devido a pouca maturidade infantil pode não ocasionar mudança alguma nos desenhos.

Neste artigo procuraremos mostrar que o ato de desenhar é um complexo que envolve percepção, memória visual e memória procedural, além de envolver aspectos culturais e psicológicos que não serão abordados aqui.

O ato de desenhar: uma transposição mental

O desenho começa com a fase da rabiscação, evoluindo para formas iniciais de círculos e linhas retas que, combinadas, formarão uma infinidade de símbolos como os sóis ou a figura humana inicial (denominada por vários autores “girino”). Com o passar do tempo, a criança procura representar as coisas do mundo em que vive: a casa, a família, as coisas que vê na televisão, os desenhos que vê a sua volta e que aprende a fazer.

Piaget e Inhelder em *A representação do espaço na criança* retomam os estágios estabelecidos por G. H. Luquet em 1927. Piaget e Inhelder procuram explicar o seguinte exemplo dado por Luquet:

Um menino de 3,6 anos [...] desenha um homem sob a forma de uma grande cabeça à qual acrescentou duas linhas (os braços), duas outras linhas (as pernas) e um pequeno tronco sem relação com os membros. A cabeça contém dois olhos, um nariz e uma boca, mas esta acima daquele. (PIAGET; INHELDER, 1993, p. 63).

Por que as crianças desenhavam assim? Devido à falta de coordenação motora e ao caráter descontínuo da atenção infantil, sugere Luquet, mas Piaget afirma que existem outros aspectos envolvidos no ato de desenhar. A representação do espaço se inicia com relações topológicas (relacionadas à vizinhança, separação, ordem, envolvimento e continuidade) para chegar posteriormente às relações projetivas e euclidianas (2). Neste período (Realismo Falhado, segundo a denominação de Luquet) as relações topológicas estão apenas esboçadas e embora a criança saiba que a boca se situa abaixo do nariz, na hora de desenhar ela pode inverter a relação de ordem acima/abaixo.

Segundo Montoya, para Piaget:

O desenho é uma representação e como tal corresponde à construção de uma imagem, bem distinta da percepção, e nada prova que as relações espaciais de que a imagem é feita sejam do mesmo nível das relações que a percepção correspondente testemunha (MONTROYA, 2005, p. 94).

Em outras palavras, perceber o mundo faz parte de uma operação, desenhar o que foi percebido é uma operação diversa que exige a transposição da imagem mental para um gesto gráfico. Segundo Piaget, existe um intervalo



de tempo de alguns anos entre a percepção e a transposição desta para o desenho. Portanto, o desenho não pode ser confundido como um simples reflexo da percepção da realidade, ele depende sim da percepção do mundo, mas existem no ato de desenhar operações complexas que lhe são próprias e que se referem à tradução de imagens complexas e tridimensionais em imagens simples e bidimensionais. Essa transposição mental parece ser o que Luquet chamou de criação do modelo interno

O “modelo interno” segundo Luquet

Para Luquet (1969, p. 22), “pode considerar-se regra geral a criança representar nos seus desenhos tudo o que faz parte da sua experiência, tudo o que está aberto à sua percepção”. Inclui-se aí circunstâncias imediatas ou acontecimentos antigos, objetos presentes ou recordações. Em todos os casos, surge na criança a *intenção* de desenhar algo e para Luquet “a intenção de desenhar tal objeto não é senão o prolongamento e a manifestação da sua representação mental” (ibid., p. 23).

Para desenhar um objeto pela primeira vez, a criança deve enfrentar as suas imagens visuais mentais buscando traduzi-las graficamente. No embate vivo entre imagens (memória) e gestos (motricidade) vai desenhando e repetindo o mesmo desenho, do mesmo modo ou com algumas alterações. No desenho, a repetição de um mesmo jeito de traçar determinado objeto indica a criação de um “tipo” gráfico. A repetição do mesmo desenho, do mesmo “tipo” gráfico, revela, segundo Luquet(1969), a presença na mente da criança de um “modelo interno”, isto é, a memória de uma maneira específica para desenhar esse ou aquele objeto. Trata-se, então, da memória do desenho, e não da memória visual do objeto. Devido a esse processo, a criança “quando lhe pedem o desenho de um objeto que nunca desenhou, tenta muitas vezes esquivar-se propondo fazer um outro desenho que sabe fazer”. (LUQUET, 1969, p. 87).

A criação de um “modelo interno” envolve operações mentais relativas ao desenho, onde os objetos percebidos no mundo devem ser traduzidos em linhas e formas sobre o papel.

A representação do objeto a desenhar, devendo ser traduzida no desenho por linhas que se dirigem à vista, toma necessariamente a forma de uma imagem visual, mas esta imagem nunca é a reprodução servil de qualquer das percepções fornecidas ao desenhador pela observação do objeto ou de um desenho correspondente. É uma refração do objeto a desenhar através do espírito da criança, uma reconstrução original que resulta de uma elaboração muito complicada apesar da sua espontaneidade. (LUQUET, 1969, p. 81).

Luquet afirma que o desenho não é a reprodução servil da percepção, é uma refração ou uma reconstrução. Esta afirmação é reiterada por Piaget anos depois. No processo de construção de um “modelo interno” a criança estabelece mentalmente hierarquias, decide quais os elementos essenciais e os secundários para a representação. Na construção do desenho a criança seleciona qual a forma mais significativa, quais detalhes são importantes e qual o melhor ponto de vista para representar o objeto. Desta forma, animais são desenhados preferencialmente de perfil, enquanto pessoas são representadas de frente (LUQUET, 1969).

Mesmo tendo o objeto à sua frente, a criança pode criar um “tipo” gráfico e um “modelo interno” que não condizem com a percepção visual real. Um dos exemplos apresentados por Luquet refere-se a uma menina de 7 anos a quem solicitou-se que desenhasse uma sineta pousada numa mesa (portanto, com o badalo oculto). A criança desenhou a boca que estava oculta e o respectivo badalo porque esta é a parte mais significativa da sineta. Neste caso, “o objeto exterior só serve de sugestão e, na realidade, é o modelo interno que é desenhado” (ibid., p.82).

A concepção de “tipo” gráfico desenvolvida por Luquet no começo do Século XX pode ser relacionada ao conceito de “iconotipo” cunhado por Bernard Darras (1996). As pesquisas deste autor mostram que diferentes tipos de desenho utilizam diferentes memórias.

Memória procedural e memória visual

Os esquemas de desenho que se repetem (muitas vezes por toda a vida) são chamados por Darras de “iconotipos”. “Iconotipos são os esquemas do nível de base que se distinguem por sua precocidade, sua centralidade



(prototípicas), seu vigor, a frequência de sua utilização, e sua resistência de duração” (DARRAS, 2003, p. 13). Casa, sol, árvore, nuvem, entre outros, são objetos desenhados de forma esquemática e semelhante pela maioria das crianças (DUARTE, 1995). A árvore desenhada, por exemplo, é uma árvore qualquer, impossível de se identificar, situar. É uma árvore “conceito” que já se relacionou ao caráter geral e paradigmático das palavras que nomeiam os objetos (DUARTE, 2003). O desenho desses esquemas ou “iconotipos” implica um modo de traçar a figura quase automatizado, que não muda ou muda muito pouco com o passar dos anos. Em nossa cultura, 95% dos adultos também desenhavam desta forma (DARRAS, 2003). Os desenhos abaixo foram feitos por uma menina de 6 e um menino de 11 anos:



Fig. 1 – Silvana, 6 anos

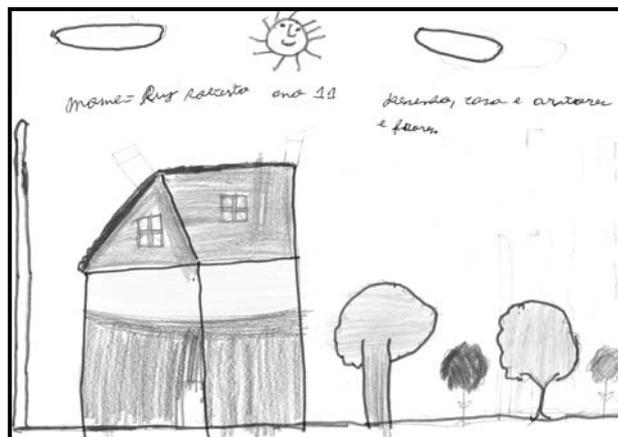


Fig. 2 - Ruy, 11 anos



A repetição destes esquemas através da infância leva a uma “memória procedural” (de procedimento) responsável pela automatização da produção dos iconotipos. O adulto, portanto, tem uma memória gráfico-motora armazenada, que foi constituída na infância. Darras mostra que na reprodução de iconotipos, o pensamento visual não é ativado. O que é ativado no momento em que se desenha um iconotipo é uma memória de procedimento, mais do que uma memória visual. Quando um adulto é convidado a desenhar, ele automaticamente repete seus iconotipos infantis. É também com esses esquemas simples e repetitivos que o adulto brinca com as crianças e se comunica com elas por meio do desenho.

O modo com que um desenho é solicitado pode determinar seu resultado. Darras realizou testes em que pedia a uma criança de 7 anos para desenhar determinadas coisas (sem referências exteriores). Os resultados imediatos corresponderam a desenhos do tipo “iconotipo”. Alguns dias após ele propôs a mesma criança que procurasse visualizar mentalmente os objetos para só depois desenhar. “Feche os olhos e tente ver uma borboleta, assim que a vejas na cabeça, olha bem como ela é feita. Em seguida desenhe-a” (DARRAS, 1996, p. 106). Houve uma diferença considerável nos dois desenhos. O primeiro, de linhas simples e poucos detalhes, pode ser considerado um iconotipo; o segundo era um desenho mais elaborado com características representativas dos objetos. Enquanto o primeiro utiliza a memória gráfico-motora (procedural), o segundo estimula a recordação visual do objeto, ou seja, usa a memória visual.

Portanto, podemos neste momento distinguir dois tipos de memórias usadas para desenhar: a memória procedural gráfica-motora que resulta de um automatismo gráfico, isto é, da repetição constante de um mesmo desenho; e a memória visual que ativa imagens mentais do objeto real. Esta segunda parece estar presente nestes desenhos feitos por meninos de 10 e 12 anos de uma escola rural, do distrito Alves Cardosos, município da Lapa -PR:

Pode-se distinguir dois tipos de imagens mentais visuais: imagem reprodutora, que é a imagem mental de algo já conhecido; e imagem antecipatória, relacionada à imaginação, a eventos que não ocorreram (PIAGET; INHELDER apud DARRAS, 1996). Tanto a colheiteadeira de milho, quanto a carreta de caminhão fazem parte do universo destas

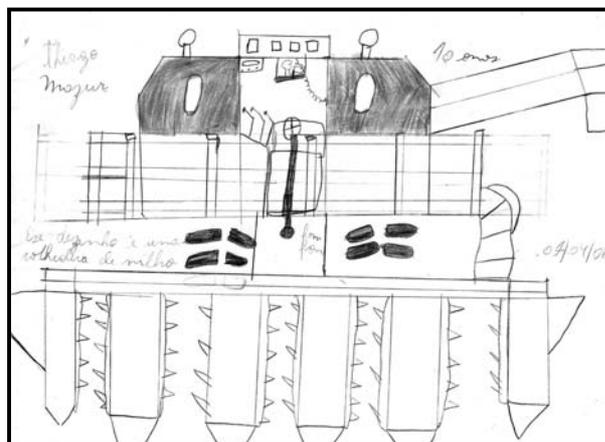


Fig. 3 - Thiago, 10 anos

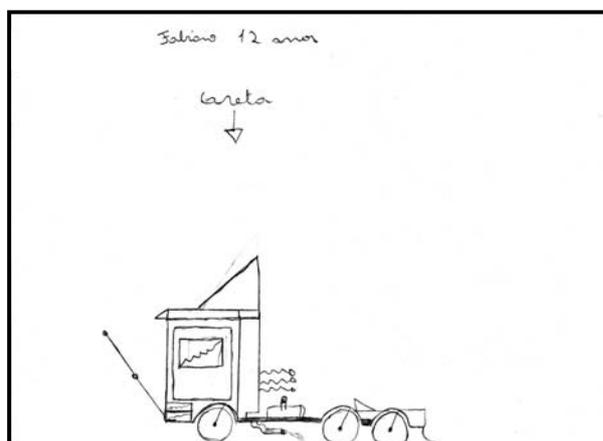


Fig. 4 - Fabiano, 12 anos

crianças, portanto, podemos sugerir que no momento de realizar o desenho, estes meninos convocaram imagens mentais reprodutoras.

Embora possamos afirmar que estas imagens pertencem ao grupo de imagens reprodutivas, elas passaram ainda pelo 'filtro' do modelo interno. Como transformar estas enormes máquinas numas poucas linhas sobre o papel? Diversas decisões devem ser tomadas: quais os detalhes mais importantes, qual o melhor tamanho em relação ao espaço do papel, etc. Para representar estes objetos, os meninos tiveram que escolher qual o melhor ponto de vista. Os caminhões, assim como os animais, geralmente são representados de lado. Já a colheitadeira foi representada a partir de múltiplos pontos de vista, e essa solução permitiu que Thiago mostrasse,



CONTRA PONTOS

no desenho, os componentes essenciais para esse tipo de máquina agrícola. O grande número de detalhes presentes nestes dois desenhos, além de evidenciar uma característica própria da idade, mostra também o conhecimento profundo do objeto desenhado.

Os próximos desenhos foram realizados por meninos de 7 e 8 anos de uma escola urbana da cidade de Curitiba - PR:

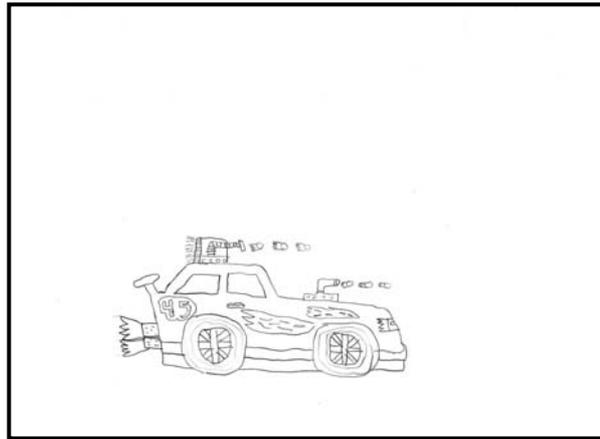


Fig. 5 – Jhonas, 7 anos

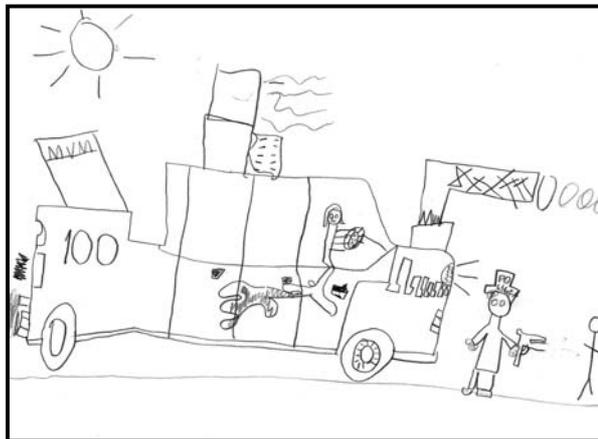


Fig. 6 – Rafael, 8 anos

Diante da solicitação de um desenho livre, a maioria das crianças desenhou “iconotipos”, mas alguns meninos fizeram desenhos que representam carros de corrida com variedade de detalhes e acessórios. Posteriormente, obteve-se a informação que estes carros são





inspirados no desenho *Hot Wheels* (marca de desenho de televisão, carrinhos, lancheiras, estojos, mochilas etc.). Poderíamos indagar sobre que tipo de memória foi ativada no momento da feitura destes desenhos. Provavelmente uma imagem visual reprodutora dos desenhos animados assistidos ou de figuras colecionadas surgiu na mente dos meninos e eles as transferiram para o papel. Estas imagens foram observadas anteriormente em algum local e agora fazem parte da memória visual dos garotos. De acordo com as colocações acima, podemos presumir que a memória visual pode se formar a partir de objetos reais ou a partir de ilustrações, fotografias, desenhos, esquemas, etc. Curioso constatar, portanto, que nestes desenhos a imagem reprodutora não foi originada em algo real, mas sim em um desenho realizado por um adulto e transformado em produto de consumo. Neste caso, o objeto conhecido não é real, mas sim midiático.

Memória visual - realidade e representação

A imagem mental pode então ser formada por objetos reais ou desenhos, fotografias, esquemas, etc. Luquet já observou este fato em 1927, dizendo que os motivos do desenho podem ser: “objetos propriamente ditos e motivos, ou modelos, quer dizer desenhos já executados anteriormente, quer pela própria criança, quer por outras pessoas, vistos em álbuns, livros ou catálogos.” (LUQUET, 1969, p 24).

A criança de hoje tem grande contato com imagens através da televisão, internet, rótulos de produtos, estampas de roupas. Estas imagens presentes no cotidiano da criança são tantas vezes vistas e adoradas, que se tornam as ‘imagens reprodutoras’ das quais falou Piaget. Elas passam a constituir o repertório imagético, ou seja, a memória visual da criança.

Em *Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de crianças*, Brent e Marjorie Wilson mostram a influência externa nos desenhos infantis. Eles perguntam: “Como podemos deixar de ver a



forte influência da ilustração e da fotografia no desenho de crianças?” (WILSON; WILSON, 1982, p. 58).

Estes autores fizeram testes em que pediam às crianças para desenhar determinadas coisas e depois perguntavam a elas o que achavam de seus desenhos, se o desenho havia sido inventado por ela, se era cópia de algo, se alguém havia ensinado, entre outras perguntas. As respostas obtidas indicaram que as imagens foram, em sua maioria, tomadas de outras fontes, e não criadas pela criança. As fontes eram desenhos de pais, irmãos, colegas e “[...] até imagens dos meios de comunicação populares, especialmente revistas em quadrinhos e televisão, mas também ilustrações e fotografias” (Idem, p. 64).

Brent e Marjorie Wilson questionaram também qual a razão para as crianças utilizarem estas imagens prontas ao invés de criarem as suas próprias. Concluíram, então: “Pensamos que a resposta reside na natureza da percepção e no fato de que os programas que usamos para as tarefas diárias de viver no mundo não são facilmente convertidos em programas para a produção de desenhos” (WILSON; WILSON, 1982, p.65). As percepções diárias nos fornecem imagens vagas, complexas, tridimensionais e em movimento:

O que conhecemos sobre a figura humana, por exemplo, vem da nossa atual percepção da figura humana junto com, literalmente, milhões de percepções anteriores desta figura captadas em inúmeras posições [...] e em formas incontáveis [...] Está obviamente acima de nossas habilidades de memória a recordação de todas as nossas lembranças a respeito da figura humana, e nem estas lembranças são muito específicas. Frequentemente elas são meramente generalizadas [...] (WILSON; WILSON, 1974, p. 65-66).

Por isso, segundo os autores, crianças e adultos preferem copiar um desenho já feito: a imagem é estática, imobilizada em uma única posição. “São estas características que garantem uma rememoração mais fácil da percepção de configurações gráficas do que aquela possibilitada pela percepção de objetos reais” (ibid, p. 66).

No desenho a ser copiado, a complexa transposição do tridimensional para o bidimensional já foi realizada por outra pessoa. Relacionando com a teoria de Luquet, é possível dizer que todas as decisões necessárias à elaboração e execução do “tipo” e do “modelo interno” foram tomadas por outrem. Além da facilidade de execução, é inegável, também, o fascínio psicológico que as imagens midiáticas exercem sobre as crianças.



Considerações finais

Os estudos de memória e percepção visual podem contribuir para a compreensão do desenho infantil. O professor que convive com o desenho deve ter claro que desenhar é uma complexa transposição mental. Piaget afirma que desenhar é uma operação diversa da percepção visual e Luquet demonstra que desenhar envolve uma complexa construção de um “tipo” gráfico e de um “modelo interno” (uma imagem mental do desenho e de como desenhar). Todas essas são informações esclarecedoras sobre o ato de desenhar que devem ser consideradas pelo professor, especialmente, na Educação Infantil.

Existem diversos tipos de desenho e também diferentes tipos de memória. Darras esclarece que no desenho de “iconotipos” está presente uma memória do tipo procedural. Já nos registros específicos a memória é antes visual. Darras demonstrou por meio de experiências de desenho de uma borboleta, realizadas por uma criança de 7 anos, que desenhamos “iconotipos” quando utilizamos a memória procedural de desenhos aprendidos e que, ao evocarmos a memória visual do mesmo objeto, um novo desenho pode ganhar em qualidade e detalhes. Portanto, desenhar exige uma memória procedural motora, uma memória sobre “como se desenha tal ou qual objeto”. Mas, também é fato que o conhecimento sobre um objeto e a evocação mental de sua imagem visual é capaz de tornar o desenho mais singular e significativo.

O repertório de imagens (ou a memória visual) de uma criança forma-se no contato com as coisas que a cercam. Ela está cercada não apenas de objetos reais, mas também de imagens prontas: desenhos e imagens da mídia, a decoração de sua casa ou da sala de aula, os desenhos de pessoas mais velhas. Embora a criança desde cedo sofra influência da mídia, esta influência é acentuada após os 8 ou 9 anos, fase em que, segundo Brent e Marjorie Wilson, a criança procura adquirir convenções artísticas e busca copiar os desenhos a que tem acesso. As imagens as quais ela tem acesso são, geralmente, imagens da cultura de massa.

Se, como professores, quisermos compreender e desenvolver o desenho infantil, é necessário compreender os diferentes tipos (e usos) de memória que estão atrelados ao desenhar. A memória visual pode ser ampliada, aprofundada, através de atividades de observação e reconhecimentos das



formas. Tudo que vemos compõe o repertório de nossa memória visual, portanto, o professor tem um importante papel ao selecionar as imagens que irá mostrar para os alunos. As imagens que decoram a sala de aula, e também as que decoram os livros didáticos, os cadernos e, principalmente, aquelas divulgadas pelas redes de televisão são fontes de imagens para as crianças. É função do professor aprimorar e multiplicar o universo visual das crianças, apresentando outros e novos modelos de desenho, de diferentes épocas e diferentes culturas.

Na sala de aula de cursos de Pedagogia, observa-se que as professoras de Educação Infantil têm vontade de apressar o processo de desenvolvimento do desenho infantil. Querem que a criança aprenda logo a traçar a linha de base (linha do chão), a colocar detalhes, que desenhe com tamanhos proporcionais e cores reais. Todas essas são características do desenho infantil que surgem apenas em fase posterior e dependem do desenvolvimento e da maturidade da criança. Por solicitação e insistência dos professores é possível que as crianças passem a usar certos recursos gráficos como a linha de base ou a coloração do céu, mas estarão fazendo isso mecanicamente, sem compreender o sentido dessas ações, uma vez que relação topológica de ordem está apenas esboçada nessa faixa etária.

A criança pequena pode e deve ser estimulada a desenhar coisas variadas, mas sem exigir dela respostas que estão além de sua capacidade. Pode-se, por exemplo, mostrar fotos de animais e sugerir que desenhe, deixando as fotos ou retirando (trabalhando observação ou memória visual), mas deve-se ter a clareza de que crianças pequenas não costumam observar muito o modelo para desenhar. Tal fato será diferente após os 9 ou 10 anos, quando as crianças têm acentuado o processo de cópia.

É necessário considerar que a memória procedural (de procedimentos) está extremamente vinculada à motricidade, às ações que envolvem o ato mesmo de executar o desenho. É construindo linhas, traço após traço, e enfrentando todos os desafios que o controle do percurso do lápis sobre o papel possa acarretar, que a criança configura suas primeiras formas gráficas, realiza as primeiras representações dos objetos do mundo. Repetindo gestos, ela repete as configurações do mesmo objeto representado e elabora seus “tipos” gráficos, constrói mentalmente esse modelo de como desenhar cada objeto, o qual Luquet denominou “modelo interno”. Quanto maior for o repertório de “modelos internos” da criança, maior facilidade ela terá para desenhar.



Por outro lado, é pela memória visual, pelo exercício da percepção visual e da memória do objeto em si, real, que a criança pode ser desafiada a desenhar novas coisas, ou coisas já conhecidas de um modo novo.

Em suma, é importante que o professor compreenda o funcionamento dos diferentes tipos de memória e da relação entre desenho e percepção visual, para que possa orientar seu aluno, criar novas situações de visualidade, ampliar repertórios de imagens e entender as necessidades, as dificuldades e as finalidades do desenho infantil.

REFERÊNCIAS

COX, M. **Desenho da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

DARRAS, B. **Au commencement était l'image- du dessin de l'enfant à la communication de l'adulte**. Paris: ESF éditeur, 1996.

_____. La modélisation sémiocognitive a l'épreuve des résultats des neurosciences. Le cas de la production des schémas graphiques. **Recherches en communication**, Paris, França, n.19, 2003. p 175 -199. Em tradução para o português de: Maria Lucia Batezat Duarte.

DUARTE, M. L. B. **O desenho do pré-adolescente: características e tipificação. Dos aspectos gráficos à significação nos desenhos de narrativa**. Tese de Doutorado. São Paulo: ECA/USP. 1995.

_____. Imagens produzidas por pré-adolescentes: um recurso de identificação sócio-cultural. In: OLIVEIRA, A. C. de. FECHINE, Y. (Eds.) **Semiótica da arte**. Teorizações, análises e ensino. São Paulo: Hacker/PUC, 1998. p.279-295.

_____. Sobre o funcionamento cerebral e a importância do desenho para os cegos. In: Medeiros, M.B. (Org.) **A Arte pesquisa I**. Brasília, DF: UnB, V1, p.113-126, 2003.

_____. Imagens mentais e esquemas gráficos: ensinando desenho a uma criança cega. In: Medeiros, M.B. (org) **Arte em pesquisa** especificidades. Ensino e aprendizagem da arte e linguagens visuais. Brasília, DF: UnB, V2, p.134-140, 2004.

DUARTE, M. L. B. Representação, categoria cognitiva e desenho infantil. In: ROCHA, Cleomar (Org) Anais do 15º encontro Nacional da ANPAP **Arte: limites e contaminações**. Salvador: ANPAP, 2007. p.468-481.

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

MONTOYA, A. O. D. **Piaget: imagem mental e construção do conhecimento**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

WILSON, B.; WILSON, M. Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de criança. In: BARBOSA, A. M. **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Editora Cortez, 1997.





CONTRA
PONTOS

Notas

1 - ***Desenho infantil, memória e significação*** foi disciplina ministrada por Maria Lúcia Batezat Duarte, em 2006, no PPG-AV, Mestrado em Artes Visuais - UDESC, na qual foram estudados e relacionados a grande maioria dos textos e autores citados.

2 - É importante considerar, porém, que o modo de desenhar euclidiano, com uso da perspectiva com ponto de fuga não é algo comum a todas as culturas, mas um modo de desenho usado por culturas ocidentais.