

SILVIA MARIA CINTRA DA [SILVA 38]

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
BIBLIOTECA CENTRAL
1993

Handwritten signature and date: 1993

CONDIÇÕES SOCIAIS DA CONSTITUIÇÃO DO DESENHO INFANTIL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1993

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

SILVIA MARIA CINTRA DA SILVA

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Silvia Maria Cintra da Silva e aprovada pela Comissão Julgadora

em: _____

Data: 20-12-93

Assinatura: JA Rg's.

CONDIÇÕES SOCIAIS DA CONSTITUIÇÃO DO DESENHO INFANTIL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1993

Dissertação apresentada como exigência
parcial para obtenção do Título de
MESTRE EM EDUCAÇÃO, na Área de
Concentração: Psicologia Educacional, à
Comissão Julgadora da Faculdade de
Educação da Universidade Estadual de
Campinas, sob a orientação da Prof^a Dra.
Maria Cecília Rafael de Góes. *l*

COMISSÃO JULGADORA:

João Rêgo

Adriano

Carolina

Agradecimentos

Especialmente à Cecília, pela valiosa orientação e inúmeros momentos de aprendizagem.

As Prof^{as}. Dras. Ana Luíza Bustamante Smolka e Célia Maria de Castro Almeida, pela preciosa colaboração.

As professoras, funcionárias e crianças da Creche Primavera.

Ao Jaime, Zilda, Telma, Paula, Ricardo e Pompeu.

As colegas de Mestrado.

As funcionárias da Pós-Graduação: Ana, Cláudia, Marina, Nadir, Suely e Wanda, pelo atencioso atendimento.

À Lúcia Reily, pelo imenso apoio.

À Ana, pelo paciente trabalho de digitação.

Aos meus pais

Ao Fábio

RESUMO

Este trabalho focaliza algumas das condições sociais da produção da atividade gráfica. Os dados foram coletados através de vídeo-gravações e de desenhos de crianças pré-escolares, em situações de produção gráfica em sala de aula. Baseada na abordagem histórico-cultural, a análise buscou verificar as relações entre a fala e desenho, assim como as ações das crianças com e sobre as possibilidades funcionais dos materiais empregados na atividade gráfica, e as mediações de pares e professoras. Os resultados mostram a importância de ver-se o desenho enquanto atividade socialmente constituída e mediada pela linguagem.

ABSTRACT

This work focuses on some social conditions which influence the drawing activity of preschool children. This study was based on the historical-cultural approach, and involved the observation of children in classroom drawing activities, during one school year. The data were collected through video-recording; children's works produced in non-recording situations were also complementarily considered. In the analysis we looked at relationships between speech and drawing productions, and at the child interaction with peers and teacher while drawing. According to the results, the impact of interactional events, especially of language processes, on drawing activity indicates the need to revise the maturationalist emphasis of current theoretical discussions in the area.

SUMÁRIO

	Pág.
I. INTRODUÇÃO.....	01
II. CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO ESTUDADA.....	27
III. ANALISANDO O MOMENTO DA PRODUÇÃO GRÁFICA.....	39
1 - Exploração dos Materiais.....	40
A - Exploração de Propriedades Físicas dos Materiais.....	40
B - Exploração das Possibilidades Funcionais dos Materiais.....	50
C - Utilização de Instrumentos Auxiliares.....	54
D - Exploração dos Materiais e Jogo Simbólico.....	62
2 - As Mediações de Pares e Professores na Produção Gráfica: a Fala e o Desenho do Outro.....	71
A - O Modelo do Outro.....	72
B - Execução pelo Outro.....	87
C - Pistas e Instruções do Outro.....	93
D - Avaliação do Outro.....	113
3 - A Fala da Criança Durante a Produção Gráfica.....	123
A - A Nomeação dos Desenhos.....	123

B - A Narraco a Partir do Desenho.....	137
IV. CONCLUSÃO.....	149
V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	160

I. INTRODUÇÃO

O estudo do desenho infantil data do fim do século XIX, época em que a criança pôde ter acesso a papel e lápis, materiais que até então eram muito caros, e conseqüentemente, de uso restrito (Meredieu, 1979). Não que antes as crianças não desenhassem; elas o faziam no chão, nas paredes, nos vidros das janelas, utilizando as mãos, gravetos, pedaços de carvão. Entretanto, apenas com a maior divulgação do papel e do lápis é que a atividade gráfica infantil pôde ser registrada de forma menos fugaz.

O interesse pelo grafismo infantil também coincide com estudos voltados para a infância e suas peculiaridades. Não existe uma abordagem única do desenvolvimento do desenho, e os vários autores têm estudado este tema privilegiando um ou outro dos seguintes aspectos: cognitivo, afetivo, motor, gráfico, estético. Entretanto, parece haver um consenso, entre a maioria dos estudiosos, em relação a alguns pontos da evolução gráfica.

A descrição do desenvolvimento do grafismo parece coincidir em seus aspectos principais em autores como Lowenfeld (1977), Luquet (1981), Lurçat (1988), Goodnow (1979), Kellogg (1969) e Meredieu (1979), entre outros.

Segundo essas análises, para que a criança possa começar a fazer traços no papel (ou em qualquer outra

superfície), é necessário que haja maturação nas áreas neuromotora, sócio-afetiva e cognitiva. Esse amadurecimento ocorre por volta dos 18 meses de idade, época em que a criança faz suas primeiras garatujas, constituídas por traços casuais, sem qualquer tipo de controle. É um traçado mais ou menos arredondado, convexo ou alongado, que provoca um prazer cinestésico. Inicialmente, a criança pode nem perceber que gerou determinado traço, mas aos poucos passa a dar atenção para os traçados produzidos e começa a apresentar uma ação intencional. O traço começa a ser controlado; o olho guia a mão. A criança, algumas vezes, nomeia suas garatujas após terminá-las. É uma nomeação ainda bastante incipiente e mutável; a criança pode dizer que seu desenho é um urso, e dois minutos depois, que é um carro. Também acontece de a criança não reconhecer aquela produção como sua, decorridos alguns instantes.

No meio das garatujas surge o círculo, uma das primeiras figuras a destacar-se da massa de rabiscos, e que envolve coordenação dos pontos de partida e de chegada.

Entre as garatujas e o desenho figurativo propriamente dito, nasce a figura humana, geralmente a primeira a ser nomeada. É uma representação formada por um círculo (a cabeça) sustentado por dois traços verticais (as pernas).

O quadrado e o triângulo surgem após a forma circular, porque é necessário um maior controle motor, uma

interrupção no traçado e reorientação do movimento para formar os ângulos.

A nomeação, que vinha após o desenho, passa a acompanhá-lo, até que a criança anuncia antes o que vai desenhar.

Muitas vezes, a diferença entre as garatujas e os desenhos mais representativos está mais na atribuição de significado que nas características do grafismo em si, isto é, alguns traçados podem ser concebidos como pictográficos apenas pela nomeação apresentada pelo seu autor.

Ainda segundo os estudos antes citados, crianças a partir de 06 anos já desenham de maneira que o adulto pode facilmente reconhecer determinados objetos em seus desenhos. Também nesta época elas verbalizam o que vão representar antes de marcarem o papel, mas é igualmente comum a nomeação ser simultânea à representação.

Em seus trabalhos gráficos, os pré-escolares mostram o que é denominado realismo intelectual, isto é, representam um modelo interno, aquilo que sabem e não aquilo que vêem. Por exemplo, a criança sabe que uma mulher grávida carrega o bebê em sua barriga, e desenha esta situação, embora não seja visível externamente.

Uma das características levantadas por Lowenfeld (1977), autor francamente construtivista, é o fato de que a criança passa a desenhar figurativamente através de

esquemas, que corresponderiam a conceitos aos quais ela chegou e que representam seu conhecimento ativo dos objetos. Nesta fase, as características dos desenhos são o plano deitado (uma mesa é representada vendo-se os pratos que estão em cima, e as quatro pernas, simultaneamente), a transparência (o exterior e o interior de espaços fechados aparecem simultaneamente) e a representação da linha de base (o "chão"). Para retratar eventos que ocorreram em diferentes intervalos de tempo e de espaço pode ser utilizada uma estratégia de história em quadrinhos, embora não haja linhas separando os acontecimentos.

Essa caracterização de etapas, proposta por grande parte dos autores da área apóia-se numa visão maturacionista do desenho, cuja produção é concebida como um processo desvinculado do meio social e da cultura. Compulsoriamente a criança passa por determinadas fases ou etapas do desenho, independentemente do meio em que está inserida. De modo geral, a criança de que tratam esses autores está solta no tempo e no espaço, sem vínculo com qualquer contexto. O meio social é mencionado, mas geralmente de forma superficial, sem uma preocupação mais detalhada em relação a sua influência ou participação no curso de transformações da produção gráfica. Essa concepção marca, naturalmente, opções metodológicas que tendem a examinar a criança desenhando sozinha, e a focalizar o produto, ao invés do processo.

O modo pelo qual a participação social é reconhecida na visão maturacionista do desenho pode ser ilustrado pelas considerações de Stern (1962). Segundo ele, a criação artística infantil não deve ser influenciada pelo mundo adulto, e não há necessidade do ensino do desenho. Desejos, sensações e sentimentos orientam a atividade gráfica. Entretanto, "se não se pode propriamente falar de influência ou "cópia" também não se pode negar que a coletividade exerce ação sobre a criança. Ela apóia o seu ímpeto criador, facilita e acelera a sua evolução." (p.79). Nessa afirmação, fica claro que o desenho se desdobra naturalmente, cabendo ao meio cultural apenas o papel de afetar o ritmo das etapas.

Na tentativa de buscar uma dimensão universal do grafismo, Rhoda Kellogg (1969) compara desenhos de crianças de diferentes países, que apresentam vinte rabiscos básicos em sua evolução gráfica. O desenvolvimento é visto de forma universal, e a autora afirma que familiares, amigos e outras crianças podem afetar a atividade da criança; a participação do meio social é, assim, considerada apenas como possibilidade. A influência do outro, principalmente do adulto, aparece como algo que atrapalha a atividade infantil. Porém, a mesma autora reconhece que a arte da criança não pode estar completamente distante da cultura, porque é natural à espécie.

O trabalho de Lowenfeld (1977) apresenta uma detalhada descrição da evolução gráfica, das primeiras garatuhas aos desenhos de adolescentes, como algo natural. O ambiente entra em cena na sugestão de temas, como por exemplo, uma criança que caminhou descalça sobre a grama molhada, e representou sua experiência no papel. Em outra obra, o mesmo autor expõe sua opinião sobre a influência dos adultos: "Admito que a maior contribuição do ambiente familiar a favor da arte infantil consiste em não interferir no desenvolvimento natural das crianças. A maioria delas se expressa livremente e de forma original, quando não sofre inibição provocada pela interferência dos adultos". (1977:21).

Em uma outra linha de análise, Freinet (1977) propõe um método para a aprendizagem do desenho, baseado na ausência de regras, cópias de modelos, explicações externas, onde a criança experimentalmente passa a dominar o desenho. Apresentando a "escada de desenho", Freinet mostra a evolução do grafismo fundamentada nas dificuldades que crianças de 01 a 07 anos devem superar, em sua aprendizagem, por tentativa experimental.

Mostrando um pequeno histórico sobre o estudo do desenho, Meredieu (1979) baseia-se em Luquet, Bernson e Piaget para apontar os estágios na evolução do grafismo. Mais sensível ao impacto do meio social, essa autora, ao abordar a questão da representação da perspectiva, reconhece

que não se pode considerá-la como o produto obrigatório de uma evolução universal. Outro aspecto que se vincula às experiências da criança em seu meio social está a dimensão afetiva do desenho, como expressão de conteúdos inconscientes, que são investigados pela psicanálise.

Referindo-se aos desenhos, Goodnow afirma haver um "consenso final de que eles são sem dúvida mais "naturais" que imitativos - que eles emergem de dentro" (1979:10). O trabalho desta autora baseia-se na análise de padrões, sequência e equivalência. Em seus estudos verificou a hipótese de que crianças menores (pré-escolares) evitam a sobreposição de espaços, e desenham seguindo determinada ordem, que escapa à percepção dos adultos; há uma preferência pelo sentido direita-esquerda. Com a aprendizagem da escrita, as crianças passam a escolher a ordem inversa. Embora enverede por uma trilha maturacionista, a autora faz algumas concessões quanto à influência do meio social. Por exemplo, ao falar sobre as representações que as crianças fazem de mapas, refere-se a um estudo em que crianças do Nepal, pouco experientes neste tipo de atividade, desenharam mapas "ilustrados" numa idade em que a maioria das crianças americanas emprega símbolos convencionais.

Luquet (1981) descreve o desenho como um "jogo tranquilo", que não necessita de parceiros. O autor reúne desenhos de crianças de diferentes nacionalidades para

narrar a evolução gráfica, que assim adquire um caráter universal. Afirma que uma criança completamente isolada poderia, sozinha, chegar à intenção de realizar traços; entretanto, reconhece que na maioria dos casos, a criança chega a isto por imitação dos adultos e/ou outras pessoas que vê desenhando. A participação de outros é apontada como secundária ou apenas circunstancial.

Também seguindo a visão "naturalista", Liliâne Lurçat (1988) lembra que o desenho é produto de uma longa maturação, e a criança deve ensinar-se sozinha; entretanto, o ambiente deve estimular a vivência de experiências diversas em relação ao processo de criação.

De modo geral, os autores mencionados parecem seguir, explicitamente ou não, uma orientação cognitivista pré-formista pois não há referências à constituição social do sujeito. Entretanto, Wilson e Wilson (1982), pesquisadores da epistemologia do desenho, destacam-se por reconhecerem a influência exercida pelo contexto social na produção gráfica infantil, ao afirmarem que não existe alguém que não seja modificado pelas características de sua época e espaço. Contudo, o trabalho deles está centrado na forma como a criança desenha.

Gombrich, ao referir-se à história das produções artísticas declara que a arte não é somente "a expressão de uma visão pessoal" (1986:3), porque determinadas obras só podem nascer dentro de determinados contextos sociais,

devido à influência do meio em que vive o artista. Se isto acontece com pintores, o mesmo acontece com os desenhos das crianças...

A grande quantidade de estudos de linha maturacionista enfatiza as etapas que todas as crianças devem percorrer rumo ao último estágio do desenho figurativo. O enfoque é a criança, enquanto indivíduo, e seus passos no caminho entre as etapas. Tal concepção é incompatível com a perspectiva histórico-cultural, segundo a qual o homem constitui-se enquanto tal no plano da intersubjetividade. Desse modo, as relações interpessoais, que são a base do desenvolvimento, têm que fundar também a análise da evolução da atividade gráfica.

É interessante notar, entretanto, que um dos principais proponentes dessa abordagem, L. S. Vygotsky, não explora consistentemente a constituição social do desenho. No livro "Imaginacion y el arte en la infancia", Vygotsky (1987) apresenta uma abordagem etapista ao dividir em quatro fases a evolução do grafismo. Sem abordar o período das garatujas e rabiscos, inicia sua análise a partir do desenho figurativo, que se desdobra nas etapas de esquema, representação esquemático-formalista, desenho realista (sob o ponto de vista do desenhista) e o estágio final, da imagem plástica, onde o objeto é representado em perspectiva, refletindo seu aspecto real. Vygotsky cita Kersensteiner, ao referir-se à quarta etapa, alcançada por volta dos 12 anos,

que só pode ser atingida com ajuda de professores, para a maioria das crianças. Há uma correspondência entre fases e idade cronológica, de acordo com as modificações que a criança vai fazendo em seus desenhos. Para concluir, o autor enfatiza a importância de se desenvolver a imaginação infantil com o objetivo de preparar a criança para o futuro, e para isto são fundamentais a riqueza e a variedade das experiências vividas.

Nessa caracterização, a criança passa pelas etapas do desenho naturalmente; o outro não é mencionado, exceto para que a criança possa ultrapassar o último estágio. Como há silêncio quanto aos estágios anteriores, infere-se que antes o auxílio pode não ser necessário. Em termos teóricos, apesar de valorizar a "experiência" e não depreciar a participação do adulto, esse trabalho de Vygotsky está distante de análises que faz em outros domínios, em que produz formulações gerais de uma teoria histórico-cultural. É é naquelas formulações que podemos encontrar novos elementos para superação das concepções até hoje predominantes.

Constituição Social do Desenvolvimento da Criança

Na época em que Vygotsky apareceu no cenário da Psicologia (início da década de 1920), esta ciência iniciante era marcada por um dualismo representado de um

lado pelo idealismo, e de outro, pelo materialismo. Vygotsky propôs que a consciência fosse explicada a partir das condições da vida humana, e sua teoria buscava a análise da natureza social das funções psicológicas. Uma das idéias-chave é a de que o homem constitui-se enquanto tal na relação com o outro, e ao nascer, herda toda a evolução da espécie e da cultura. Por isso argumenta por um funcionamento psicológico histórico-cultural; as chamadas funções psicológicas superiores são construídas no seio das relações entre os homens. Há uma interação contínua entre as condições sociais, que estão em constante mudança, e a base biológica do homem. Com o uso de signos, ocorrem transformações qualitativas nos processos psíquicos. O acesso do sujeito ao mundo é mediado pelas ferramentas (instrumentos) e pelos sistemas simbólicos de que ele dispõe. Estes sistemas são criações humanas, e ao longo do desenvolvimento funcionam inicialmente ao nível interpsíquico, depois são internalizados e passam a ocorrer intrapsiquicamente.

A perspectiva histórico-cultural permite criticar e superar as concepções maturacionistas a respeito do grafismo, porque possibilita ver o desenho como um signo empregado pelo homem e constituído a partir das interações sociais. Será que uma criança que não tivesse qualquer contato com seres humanos chegaria a desenhar, ou desenharia da mesma forma que uma criança "civilizada"? O contato com os pares não é fundamental para a aquisição de formas

amadurecidas de atividade, como o desenho? Possuir um substrato biológico não parece ser a única (ou principal) condição para o desenvolvimento da atividade gráfica.

Wilson e Wilson (1982), empregando o conceito de M. Peckam, tratam os desenhos como signos configuracionais, que são aprendidos pela criança através da observação de outras pessoas desenhando.

Em seu desenvolvimento psicológico, o ser humano apropria-se de formas culturais de ação. A gênese social do desenvolvimento é marcada por movimentos do bebê que inicialmente são interpretados pelo adulto como ações intencionais. Vygotsky (1989) ilustra a dinâmica desse processo com o movimento de agarrar um objeto que é transformado em gesto de apontar devido à significação que o adulto dá a ação da criança. Um simples movimento torna-se gesto a partir da relação estabelecida entre o bebê e o adulto. A ação que inicialmente tinha um significado partilhado, torna-se uma ação do próprio sujeito.

Da mesma forma, as garatujas iniciais da criança são apenas gestos, e é o adulto que as interpreta e significa através da palavra. A criança passa a nomear seus traços porque isto lhe foi mostrado e valorizado.

É importante destacar que no processo de constituição de uma determinada ação, ocorre uma elaboração por parte do sujeito, e não uma simples cópia do

funcionamento externo. Fica afirmada, desse modo, a fundamental participação do indivíduo em seu processo de desenvolvimento. O sujeito é constituído socialmente, mas a imersão no conhecimento construído e acumulado pelo grupo social requer uma "emergência" singular. Se assim não for, corre-se o risco de explicar pela mera moldagem externa qualquer peculiaridade individual. Nas palavras de Góes (1991), "O sujeito não é passivo nem apenas ativo: é interativo".

As experiências de aprendizagem que acontecem na interação com o outro são vetores de desenvolvimento. Vygotsky provocou uma verdadeira revolução no entendimento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Admitiu, como outros autores, que a aprendizagem deve ser adequada ao nível de desenvolvimento da criança. Contudo, buscou enfatizar a relação entre este nível e a potencial capacidade de aprendizagem. Argumentou que, ao se pensar em desenvolvimento, dois níveis devem ser buscados: o do desenvolvimento efetivo e o do desenvolvimento potencial. O primeiro refere-se ao nível de desenvolvimento já alcançado, aquele que pode ser fornecido por testes que estabelecem a idade mental. Entretanto, isto não mostra totalmente a marcha do desenvolvimento infantil. Há tarefas que a criança consegue realizar com o auxílio de adultos ou colegas mais velhos, o que representa um outro nível de desenvolvimento. A diferença entre os dois demarca a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Desse modo, deve-se considerar não só o

desenvolvimento já alcançado, mas também os processos que ainda estão em emergência.

Para Vygotsky, desenvolvimento e aprendizagem são processos distintos, mas interdependentes. Afirma que "... uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente" (1991:115).

Os processos não são coincidentes; o do desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a zona de desenvolvimento proximal. Esses movimentos tornam-se possíveis apenas com a presença do outro, porque é no plano interativo que acontece a aprendizagem. Pode-se observar isto na atividade gráfica, quando a criança requisita ajuda e/ou observa outra pessoa desenhando algo que ela ainda não consegue fazer. Dias, horas ou mesmo alguns minutos depois, a criança já realiza sozinha aquilo para o que antes necessitava da colaboração do outro. Isto não implica uma apologia da cópia, mas reflete a importância do intercâmbio que ocorre entre a criança e outras crianças e/ou adultos.

Para a teoria histórico-cultural, a mente humana é socialmente constituída, e os instrumentos desenvolvidos pelo homem têm papel fundamental na criação de sua

consciência. Vygotsky (1988), considera os instrumentos divididos nas 'categorias' de instrumentos técnicos (ou ferramentas) e instrumentos psicológicos (signos). Os signos, como formas de representação, estão intrinsecamente ligados à cultura, e entre outros sistemas, incluem a linguagem e o desenho. Os signos participam do funcionamento psicológico do sujeito, alterando a própria estrutura das funções.

O Desenho, a Fala e o Outro

A linguagem surge determinada pelas condições da vida humana; quando o homem passa a se organizar em função do trabalho, este vai implicar a comunicação entre as pessoas. A linguagem, enquanto construção humana, surgiu da necessidade de mediar relações entre sujeitos, significando o mundo. A linguagem liberta o homem de seu campo perceptual imediato, movimentando-o dialeticamente entre o passado e o futuro, permitindo um agora entremeado por esses tempos.

Para Vygotsky (1989), a natureza psicológica humana forma-se a partir das relações sociais que são interiorizadas. As funções psicológicas superiores inicialmente ocorrem ao nível inter-psíquico, isto é, entre pessoas, e então passam a dar-se ao nível intra-psíquico, o que significa que são internalizadas pelo sujeito.

É na relação com o outro que o homem toma consciência de si mesmo, e esta relação é mediada pela fala. A fala tem papel fundamental na constituição do ser humano, pois sua função primeira é a de comunicação, de contato social, de influência sobre as pessoas que vivem em um mesmo contexto.

A linguagem altera completamente o curso e a estrutura dos processos mentais, e indiretamente estes processos configurar-se-ão a partir dos motivos que procedem da dinâmica da comunicação. Exemplificando, a palavra tem papel na organização da percepção; através do signo verbal, o adulto recorta a percepção da criança, orientando sua atenção para um determinado objeto ou ação. A criança age seguindo estes comandos verbais, que reorganizam sua atenção e ordenam seu comportamento. Aos poucos, a própria criança passa a dirigir seu comportamento, pela internalização da linguagem.

A fala é um recurso mediador na relação do sujeito com outros e consigo próprio, através das funções de organizar e orientar comportamento.

Na produção gráfica ocorre a mediação através do signo verbal: a criança nomeia seu desenho através da fala. Vygotsky (1988) cita K. Buhler ao afirmar que o início do grafismo coincide com um aumento do domínio da criança sobre a fala.

A fala é também mediadora de outras atividades da criança, como o brinquedo e o jogo, por exemplo. No caso do desenho, a linguagem é organizadora no sentido de que o próprio grafismo é em grande parte verbal; a partir da figuração, todas as representações recebem nomes. O impacto da fala sobre o desenho é evidenciado em seu deslocamento ao longo do desenvolvimento gráfico. Inicialmente a criança só nomeia seu trabalho após terminá-lo; nomeação muitas vezes fugaz e que pode ser alterada diversas vezes. A criança pode chamar um mesmo desenho de flor, em um dia, e de bicho, em outro. Aos poucos a nomeação passa a acompanhar a produção; a criança desenha e nomeia, às vezes simultaneamente. Ao final deste processo, a criança declara antes o que deseja produzir graficamente. É claro que as nomeações durante e após a produção podem continuar ocorrendo. Entretanto, o fato de a criança planejar seu desenho significa que há intenção representativa, e que ela está ordenando suas ações por meio da fala.

A fala ordena o desenho; quando a criança diz "Vou fazer um carro", e dirige sua ação gráfica neste sentido, é orientada pela palavra. Ao mesmo tempo, o desenho organiza a fala quando determinado grafismo sugere um rio, por exemplo, e a criança assim denomina seu traçado, estimulada pela marca gráfica. Este recorte é apenas didático, porque a atividade de desenho é dialeticamente constituída por estes dois movimentos.

As teses da teoria histórico-cultural apontam para a necessidade de se examinar o desenho a partir de outros ângulos, e a relação estabelecida com a fala é um deles. Neste caso, importa considerar tanto a fala auto-organizadora, já salientada por Vygotsky, quanto a fala nas trocas dialógicas, que permeia a atividade da criança e que tem sido negligenciada na análise do desenho. Na visão maturacionista-cognitivista, os estudiosos anunciam que a criança fala enquanto desenha, mas não mostram uma preocupação com o detalhamento deste aspecto da atividade gráfica. Lurçat (1989), a autora que dedica maior espaço à questão, declara que os comentários verbais são mais frequentes entre os 05 e os 06 anos de idade, e que as descrições dos desenhos são anteriores às interpretações. Apesar do destaque da linguagem verbal, não há lugar para o papel da intersubjetividade nesse processo, pois não existe menção sobre a fala do outro.

O funcionamento individual pressupõe a participação do outro; isto se dá em toda a atividade humana. No caso do desenho, a contribuição do outro precisa ser examinada e valorizada, não porque seja necessariamente boa (em oposição às formulações maturacionistas) mas porque participa inevitavelmente do funcionamento do sujeito.

A fala comunicativa permeia o desenho da criança, e há também momentos de ocorrência de fala egocêntrica, que para Vygotsky é, na origem, tão social quanto comunicativa.

Vygotsky acredita que a fala egocêntrica desempenha um papel importante, e realizou experiências onde os sujeitos (crianças) deparavam-se com algumas dificuldades, como por exemplo, a criança estava desenhando e não havia a cor de lápis que ela precisava. Nesses estudos, Vygotsky e seus colaboradores observaram que em condições difíceis, o coeficiente de fala egocêntrica quase dobrava. Quando algo interrompia uma atividade que a criança estava realizando, aumentava a fala para si.

A fala egocêntrica não apenas acompanha a ação da criança, mas também é um instrumento do pensamento, no sentido da procura e planejamento na resolução de um problema. Além disso, é possibilidade de manifestação de desejos e extravazamento de tensão.

Vygotsky (1989) cita uma situação onde um acidente "provocou" a fala egocêntrica, que por sua vez mudou o andamento de uma atividade. Se esta fala não fosse importante, porque todo o comportamento da criança seria alterado em função de uma frase? Esse e outros exemplos só trazem a confirmação da função auto-reguladora da fala egocêntrica, organizando e dirigindo a ação.

Na idade em que a fala egocêntrica interioriza-se, as crianças ora utilizam-na, ora empregam a fala interior. Vygotsky supõe que seja nessa época, no início da idade escolar, que os processos de fala interior desenvolvem-se e firmam-se.

SILVIA MARIA CINTRA DA SILVA

"CONDIÇÕES SOCIAIS DE CONSTITUIÇÃO DO DESENHO INFANTIL"

Errata

No primeiro parágrafo da página 36 onde se lê:

".... Estas passaram, então, a mostrar seus desenhos para a pesquisadora, mais do que para a professora...."

Leia-se:

".... Estas passaram, então, a mostrar seus desenhos para a pesquisadora, mais do que para a professora. Estas mudanças de postura não aconteceram abruptamente, mas de forma gradual, e fixaram-se a partir do segundo semestre. Outra mudança constatada na professora do pré 2 foi sua preocupação em deixar mais materiais na mesa que estava sendo filmada. Isto gerou um certo artificialismo, porque no dia-a-dia todas as crianças partilhavam a escassez de giz e lápis...."

Smolka (1993) sugere que ao invés de anteceder a fala interna, a fala egocêntrica pode ser indicio de elaboração da atividade mental discursiva no processo de internalização. E lembra que, ainda que aparentemente a criança não esteja falando para o outro, "a palavra dirige-se a um interlocutor" (Bakhtin, 1986:112), mesmo que virtual.

O caráter antecedente/intermediário ou indicial da fala egocêntrica em relação à fala interna deve continuar a ser debatido. Mas, desse debate, o que deve ser destacado para a presente discussão é a idéia de que mesmo essa fala, além de ser social na gênese, como apontou Vygotsky, é também social no seu funcionamento internalizado.

A fala em funcionamento, nas dimensões comunicativa e auto-organizadora, é tomada, no presente trabalho, como o principal elemento de análise da constituição social do desenho.

Desenho e Escolaridade

O desenho aparece muito antes da entrada da criança na escola, e do contato com o desenho "escolar" propriamente dito. A criança vê desenhos de irmãos, parentes, vizinhos, amigos; entra em contato com livros, revistas, jornais, programas de televisão e vídeo-games, que são fontes dos mais variados tipos de representação gráfica. Os pais podem querer ensiná-la a desenhar, podem contar-lhe histórias utilizando livros ilustrados, ou, embora mais raramente, o desenho pode até estar inserido de forma muito mais intensa em seu cotidiano se algum familiar trabalhar com manifestações gráficas, como no caso de um pai arquiteto, por exemplo.

O desenho infantil já foi alvo dos mais diversos tipos de análise: avaliação de inteligência, personalidade, distúrbios psíquicos, desenvolvimento neuropsicomotor, nível de prontidão; para citar os mais empregados. Na maioria destes estudos focaliza-se apenas o produto de uma atividade solitária da criança. Esta é vista isolada do ambiente que lhe é familiar e de seus coetâneos, sendo aproximada destes apenas para a comparação e aferição dos resultados, geralmente organizados em tabelas divididas por idade cronológica, idade mental, percentis e outras medidas semelhantes.

Quanto à inserção do desenho no processo pedagógico, pode-se verificar concepções que oscilam entre dois pólos: de um lado, a atividade gráfica destituída de valor educacional, desvinculada de qualquer contexto significativo, empregada para "acalmar" as crianças, ou distraí-las até a hora do sinal; do outro lado, a extrema instrumentalização do desenho, que deve ser ensinado, dirigido, treinado, para aprimorar a coordenação percepto-motora ou outra esfera do desenvolvimento. Entre esses pólos, outra postura pode ser observada: uma valorização romantizada dos desenhos infantis, que leva a que sejam categorizados como pequenas obras-primas nascidas de genialidades individuais.

O papel atribuído ao adulto varia também no contexto pedagógico, podendo ser visto como algo nocivo e prejudicial ao pleno desabrochar das potencialidades da criança, ou como modelo a ser visto, copiado e atingido.

O fato é que há uma mudança qualitativa nos desenhos a partir do ingresso no mundo escolar. Se até então a influência do outro poderia ser sutil (ou não), agora há uma preocupação mais formalizada em relação à produção gráfica. Crianças que em casa não têm oportunidade para experimentar lápis e papel, passam a ter esta possibilidade, além de participarem junto com colegas que sempre desenharam, de momentos onde os desenhos serão partilhados e conjuntamente executados. O adulto também está presente, no

papel de professor, interagindo neste processo de acordo com suas concepções pedagógicas sobre essa esfera da atividade simbólica.

Com a entrada da criança na escola, muitas vezes os modelos passam a ser outros, distintos dos que ela conhecia, e podem ser favorecidos em detrimento das manifestações peculiares de cada criança, e/ou do rico intercâmbio entre as crianças.

Dentro da teoria histórico-cultural, a importância da escolarização é destacada em várias análises. Estudos desenvolvidos por Luria e Vygotsky constataram que "mudanças nas formas práticas de atividade, e especialmente a reorganização da atividade baseada na escolaridade formal, produziram alterações qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos estudados" (Luria, 1991:58).

Em relação ao desenho, a escolarização potencialmente propicia situações onde a criança possa desenvolver-se, de modo efetivo, elaborando, modificando e ampliando seu repertório gráfico. O contato com colegas e professores, dependendo do trabalho pedagógico, pode ser extremamente enriquecedor, pois o tempo todo a criança é convidada a ver e pensar sobre as produções alheias, e as suas próprias ações gráficas.

Há grande diversidade de formas de encontro da criança com seus pares, como a apresentação de modelo, o

pedido de ajuda, o auxílio para desenhar uma determinada figura, os comentários verbais. Estes intercâmbios são imprescindíveis, e simultaneamente inerentes à situação de desenho na escola, constituindo o desenvolvimento do grafismo e da própria criança enquanto indivíduo que se forma e se transforma na dialética das relações sociais.

Geralmente estuda-se o desenho como produto, com fim em si mesmo, como algo cristalizado. É fundamental reverter esta situação e estudá-lo como processo, através daquilo que permeia sua execução: a interação das crianças entre si, com a professora e com o material, e a fala que acompanha/desencadeia estes movimentos.

A visão do desenho como produto não mostra a riqueza das interações necessárias à sua construção, assim como a fala está ausente, perdida. A própria verbalização até mesmo chega a ser proibida, como se o sujeito falante pudesse despir-se desta sua característica para desenvolver uma atividade gráfica.

É essencial que sejam analisados os momentos do encontro da criança com o outro, pois "... é apenas no interjogo das ações que os modos de participação do outro podem ser figurados." (Góes, 1992). Além disso, é preciso lembrar que as ações do outro apenas circunscrevem as do sujeito, porque se assim não fosse, meu desenho não seria meu, mas do outro...

Este trabalho focaliza condições sociais implicadas na atividade gráfica da criança. A intenção não é analisar o desenho em si, que a criança realiza, mas a presença do outro e a participação da fala nesse processo de produção. Tanto a criança quanto seu desenho são produtos históricos, no sentido de que pertencem a uma certa cultura e por meio dela se desenvolvem. Busca-se, aqui, mostrar de forma diferente o papel do outro na atividade gráfica; este outro que está constantemente presente na vida psíquica. Parte-se do pressuposto de que o desenho é constituído socialmente, que é estabelecido por condições histórico-culturais. Mas indaga-se como essa constituição se realiza, como as ações, produções e fala do outro participam da atividade gráfica da criança.

Interessa captar o movimento que acontece no encontro da criança com o material gráfico, colegas e professora. O desenho pronto, acabado, embora importantíssimo, é apenas o registro deste encontro. Como destaca Vygotsky, "é somente em movimento que um corpo mostra o que é" (1988:74). Daí a importância/necessidade de se analisar o processo, o desenho em produção.

Como recurso metodológico, a análise microgenética vem ao encontro desta necessidade, possibilitando um olhar minucioso sobre os movimentos, gestos, olhares e falas que constituem a atividade gráfica.

O objetivo da análise é estudar a dinâmica interativa durante a atividade de desenho, no contexto pré-escolar, privilegiando-se relações entre fala e produção gráfica. São focalizadas as falas da criança e as falas do outro - pares e professora. O interesse está em examinar o jogo dialógico em relação tanto à produção gráfica em ocorrência quanto à manipulação dos materiais envolvidos na atividade.

II. CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO ESTUDADA

Os Sujeitos

O estudo foi realizado numa creche particular, que atende gratuitamente crianças de 0 a 12 anos, de nível econômico baixo. A instituição é mantida por verbas da LBA, doações particulares e arrecadações provenientes de eventos promovidos pela creche. A prefeitura colabora mantendo seis professoras da rede municipal.

A grande maioria das mães trabalha como empregada doméstica, e a maior parte dos pais, como pedreiro ou servente de pedreiro, sem vínculo empregatício. O nível de escolaridade destas pessoas é de 4ª série do 1º grau, no máximo.

Em termos de espaço físico a creche é grande, ocupando cerca de 5000 m², com dois terços de área construída. Em terreno vizinho há uma pequena igreja, em cujo pátio externo às vezes as crianças brincam.

O horário da instituição está assim organizado:

- 7:30 às 8:15 - entrada
- 8:15 - café
- 8:45 - atividades em classe e/ou no parque
- 10:30 às 11:00 - almoço
- 11:00 - descanso

- 13:00 - lanche da tarde
- 13:30 - socialização (reunião do maternal, pré 1 e pré 2 para atividades conjuntas, como músicas com gestos e brincadeiras)
- 14:00 - atividades em classe e/ou no parque (neste período o trabalho é mais informal, mais "livre")
- 16:30 - jantar
- 17:00 - saída

Trabalham na creche quatro monitoras, uma cozinheira, uma lavadeira, uma servente, uma secretária, uma assistente social e duas coordenadoras.

Só participam das atividades em classe as crianças de 03 a 05 anos. As menores que 03 anos ficam com monitoras, no pátio da igreja ou numa grande sala da creche, sem qualquer móvel, e equipada com televisão e vídeo-cassete. As crianças maiores de 06 anos vão para uma escola estadual próxima.

Cerca de metade das crianças está na creche desde bebê, e não frequentou outra escola. Quanto à outra metade da população atendida, trata-se de crianças que vão entrando ao longo do ano. Dentro deste grupo, pouquíssimas crianças passaram por outra creche ou frequentaram escola. A assistente social atende as famílias mais necessitadas, encaixando novas matrículas de crianças à medida que ocorrem desistências.

Há duas professoras para cada classe; uma para o período da manhã e outra para a tarde.

Para a pesquisa foram escolhidas as classes em que o trabalho educacional se realizava de maneira mais formal: maternal, pré 1 e pré 2, sendo a idade das crianças, no início de 1992, de 03, 04 e 05 anos, respectivamente.

Optou-se por sujeitos desta faixa etária para que fossem abrangidos aqueles que, segundo as análises correntes, estão iniciando a figuração, para captar também esse movimento de emergência do desenho figurativo em sua relação com as condições sociais de produção, em especial com a fala.

No início do período escolar havia 21 crianças matriculadas no maternal, 16 no pré 1 e 13 no pré 2. Entretanto, durante o ano algumas crianças saíram, tanto em função de transferência, como pela perda da vaga na creche, por a mãe ter parado de trabalhar. (A mãe trabalhar fora é condição para a permanência do filho.) Também entraram alguns alunos, ocupando os lugares dos que foram embora. Ocorreram muitas faltas durante o ano, e raras foram as ocasiões em que toda a classe estava presente. O grupo do pré 2 estava bastante reduzido em novembro, tendo terminado o ano com apenas seis alunos.

Os Dados Focalizados

As observações foram realizadas durante o ano letivo de 1992. O registro das situações foi feito através de vídeo-gravação de períodos de atividade de desenho. Em cada dia de gravação era focalizada numa mesinha de atividade, geralmente com três crianças. A situação foi organizada de modo que ninguém ficasse de costas para a câmara; um microfone era preso à mesa. Os trios observados variavam a cada semana, o que garantiu a observação de praticamente todos os componentes das classes.

As crianças não possuem seu próprio material; utilizam o que a creche ganha (doações) e/ou compra. Neste último caso, o material é adquirido no início do ano, e deve durar até o final do período letivo. As professoras são instruídas para economizá-lo, e o que acaba acontecendo é que as crianças dispõem de pouquíssimos gizos e lápis, em precário estado de conservação (pequenos, quebrados, mordidos). Potes com guache também havia poucos. É uma condição oposta à indicada pelos livros que tratam de desenho infantil: farto material à disposição... Como recomendava Lowenfeld (1977):

"... é necessário que ela disponha, em quantidade suficiente, das várias espécies desses materiais capazes de estimular sua expressão artística. As crianças jamais devem

encontrar dificuldades para se expressarem, por não disporem de meios adequados".

Contudo, na creche estudada, tudo deve ser partilhado e conservado para que outros possam usar. Esta situação é verbalizada pelas próprias crianças, em frases como "É de todo mundo esse lápis", ou "Não é pra levar pra casa, é da creche". Isto, de certa forma limita a plena exploração e manipulação do material pelas crianças. Entretanto, esta escassez não parece impedir o desenvolvimento da produção gráfica.

Os materiais empregados, nas atividades observadas, foram papel sulfite, gizes de cera, lápis preto, lápis de cor e guaches; estes dois últimos eram raramente utilizados, sendo que a pesquisadora chegou a solicitar, em algumas ocasiões, que fossem oferecidos para as atividades.

As crianças raramente utilizaram borrachas, que ficavam sempre com as professoras. Com os apontadores acontecia o mesmo, mas algumas vezes seu uso era permitido, ou, então, a criança utilizava sem que a professora visse. De modo geral, sempre que quebrava a ponta de um lápis, a criança comunicava o fato para a professora, que depois o apontava.

As vídeo-gravações foram realizadas no período da manhã, na sequência: maternal, pré 1 e pré 2. A pesquisadora permanecia em cada classe entre 20 a 35 minutos. As

filmagens correspondiam em média a uma hora semanal, e somaram, ao todo, 30 horas de gravação.

As Condições de Realização da Produção Gráfica

A atividade de desenho era em geral desenvolvida sem um tema predeterminado, isto é, as crianças marcavam o papel como quisessem. Em algumas ocasiões, as professoras ou a pesquisadora sugeriam temas, como: "A Páscoa", "A Família", "O que eu mais gosto de ver na TV", "O Natal". Foi proposto às professoras que contassem uma história, e pedissem às crianças que fizessem um desenho sobre ela, o que ocorreu algumas vezes, a partir de livros infantis ou contos de fadas, como "Chapeuzinho Vermelho".

A professora do maternal aproveitava temas das aulas de colagem e recorte, como por exemplo meios de transporte. No pré 1, a tônica era o desenho livre. A professora do pré 2 fazia questão de sugerir e desenhar o tema na lousa. Mesmo quando a sugestão era feita pela pesquisadora, essa professora sempre acrescentava elementos para "ajudar" as crianças a desenharem. Com relação ao uso dos materiais, não havia muita diversificação, porque as professoras preferiam dar giz de cera para as crianças. Guache e lápis de cor foram utilizados inicialmente por proposta da pesquisadora, como antes indicado.

No maternal, a professora iniciava a atividade distribuindo as folhas para as crianças, com seus respectivos nomes e data. Nesta classe, a mesa focalizada na gravação era sempre a mesma, e os trios que a ocupavam eram revezados a critério da professora. Por ser uma sala muito estreita, esta mesa foi deslocada para uma posição que facilitasse as filmagens e a circulação dos alunos e da professora.

A professora desta classe empregava uma técnica diferente do esquema lápis/giz de cera: em cada mesinha colocava um pequeno pote com cola branca, e eram distribuídos alguns gizos (para lousa) coloridos para que as crianças molhassem na cola e pintassem o papel. No início da atividade a professora anunciava o tema, ou no caso de desenho livre, solicitava aos alunos que desenhassem o que quisessem. Ao longo do trabalho perguntava a eles o que estavam desenhando. Esta professora foi a que mais procurou diversificar as atividades gráficas, fato observado não apenas durante as gravações, mas também nos trabalhos das crianças, que ficavam expostos nas paredes da sala. De modo geral, sua postura em relação à atividade gráfica era bastante adequada, pois valorizava as produções dos alunos, interessando-se por tudo o que desenhavam. Não propunha modelos explicitamente, e quando alguma criança requisitava seu auxílio, procurava fazer com que esta desenhasse do jeito que soubesse. Em algumas ocasiões, fazia gestos sobre

o papel, mas sempre era a criança quem traçava a marca gráfica.

Na sala do pré 1, as crianças sempre trocavam de lugar, e o trio a ser observado era escolhido em função de fatores como luminosidade e ruído (as mesas próximas à porta dificultavam a gravação das vozes, devido ao barulho das crianças entrando e saindo, e pessoas que passavam pelo corredor). A professora espalhava um pouco de material (lápiz ou gizes de cera) em cada mesa, e iniciava a atividade dando instruções sobre o que deveria ser desenhado, geralmente enfatizando com frases como: "Quero ver bem bonito!" Durante a atividade percorria as mesas, fazendo perguntas sobre as produções, ajudando as crianças quando solicitada e escrevendo seus nomes nas respectivas folhas. A utilização de guache ocorreu em duas ocasiões. Embora esta professora não propusesse outras formas de atividades, havia uma certa valorização dos trabalhos das crianças, apesar de que o resultado devia ser agradável aos seus olhos. Não sugeria modelo gráficos, mas opinava sobre as cores e a quantidade de desenhos (as folhas não deveriam apresentar muitos espaços em branco), o que modificava bastante a intenção original das crianças.

Na classe do pré 2, a professora fornecia alguns lápis ou gizes para as crianças. Guache foi utilizado em apenas numa oportunidade, por solicitação da pesquisadora, porque segundo a professora, a classe "fazia muita bagunça".

Essa justificativa parece inconsistente, pois as crianças já tinham habilidade para empregá-lo, assim como para usar os lápis, que eram também utilizados apenas quando requisitados pela pesquisadora.

Quando a investigadora não determinava o tema, a professora geralmente o fazia, desenhando na lousa para que os alunos copiassem e "aprendessem" a desenhar. Eles poderiam fazer outras coisas, mas a professora insistia para que desenhasssem alguma figura da lousa. À medida em que iam terminando, ela aproximava-se das mesas e escrevia o nome de quem ainda não o sabia fazer, perguntando o que haviam desenhado. Aqui não houve qualquer tentativa de inovação em relação ao uso do material gráfico, e sempre aparecia a queixa de que havia poucos lápis e gizes, e que as crianças não podiam gastar muito. A professora estimulava muito a cópia de seus próprios desenhos, porque acreditava que esta era a melhor forma de as crianças aprenderem a desenhar.

Em maio, as três professoras assistiram a uma das gravações, e a partir deste momento, as atitudes de duas delas mudaram. A professora do pré I passou a aproximar-se mais das crianças, durante as atividades, perguntando o que haviam desenhado, dando sugestões e desenhando para elas, mesmo sem ser solicitada. Sua presença tornou-se constante, muitas vezes chegando a dominar a cena. Concomitantemente, interferia nas produções dos alunos, indicando cores e formas, numa tentativa de aproximá-las de uma representação

dos objetos reais. Entretanto, geralmente respeitava as variações gráficas produzidas pelas crianças, sempre as elogiando.

A professora do pré 2, ao contrário, passou a não participar das atividades nas mesas, e praticamente não perguntava mais nada às crianças. Se ocorria algum questionamento, oferecia atendimento em sua mesa, mas não nas das crianças. Estas passaram, então, a mostrar seus desenhos para a pesquisadora, mais do que para a professora. Isto gerou um certo artificialismo, porque no dia-a-dia todas as crianças partilhavam a escassez de giz e lápis. O "privilégio" para apenas um grupo de crianças parece representar uma valorização dos materiais, em detrimento da presença da professora, que se afastou de um contato maior com os alunos. Além disso, praticamente não havia elogios destinados aos desenhos das crianças, mas somente ordens insistentes para que estas copiassem os "modelos" na lousa.

Tais mudanças nas posturas das professoras não aconteceram abruptamente, mas de forma gradual, e fixaram-se a partir do segundo semestre.

A Análise dos Dados

Os dados construídos a partir de vídeo-gravações, para análise das situações de desenho, referem-se a falas e gestos das crianças, professora e pesquisadora, bem como às

produções gráficas e manipulação de materiais. A análise privilegia o enfoque microgenético, recortando eventos que mostrem os pequenos movimentos constituintes da atividade gráfica. Gestos, olhares, sorrisos, palavras enunciadas têm maior possibilidade de serem analisadas através deste olhar mais minucioso, que permite sua captação.

A análise microgenética mostra-se adequada para este trabalho, porque permite caracterizar em um nível detalhado o curso de transformações da produção da criança na relação com os outros e com os materiais com os quais ela age. Wertsch (1985) esclarece que a abordagem microgenética consiste de caracterização, em nível de minúcia, de transições e mudanças qualitativas da ação do sujeito, referentes às mediações sociais/semióticas aí implicadas. Essa opção metodológica parece apropriada ao contexto do presente estudo porque busca-se examinar condições sociais de ações da criança durante a atividade gráfica.

A fala é focalizada durante a exploração que a criança faz dos materiais na atividade de desenho, englobando a exploração de suas propriedades físicas e possibilidades funcionais; também é considerada a utilização de instrumentos auxiliares como brinquedos, por exemplo.

As mediações de pares e professores são investigadas a partir de gestualidade e verbalização, em instâncias em que o outro fornece um modelo gráfico para a criança, ajuda a executar uma determinada figura, auxilia

fornecendo pistas sobre o desenho, avalia a produção gráfica, etc.

Serão analisadas as ações da criança, relativas à manipulação dos materiais e à produção gráfica, bem como sua fala. As ocorrências de fala, que permeiam toda a produção, serão examinadas nos diálogos durante a atividade, nas instâncias de nomeação do desenho, quando alguém pergunta ou quando a criança toma a iniciativa de dizer o que está desenhando, e nos momentos de narração manifestada a partir de um cenário gráfico ou de outras condições de momento. Também será complementarmente focalizada a fala organizadora, que desencadeia o desenho ou gera modificações neste.

III. ANALISANDO O MOMENTO DA PRODUÇÃO GRÁFICA

A apresentação da análise está organizada por temas referentes à exploração dos materiais utilizados durante a atividade de desenho e às relações entre a fala e a produção gráfica da criança e do outro. Tais temas estão expostos na seguinte ordem: 1 - a exploração dos materiais, 2 - as mediações de pares e professora na produção gráfica através da fala e do desenho e 3 - a fala da criança durante a produção gráfica.

Na apresentação de episódios de atividade, os nomes das crianças serão representados pelas iniciais; as professoras serão referidas como P., e a investigadora como I.. Quando necessário, as professoras serão identificadas com a inclusão, no texto, da indicação das respectivas classes.

Conforme esclarecido antes, cada evento diz respeito a um trio de crianças, e quando uma criança de outra mesa entra em cena, isto será explicitado.

1 - Exploração dos Materiais

A atividade gráfica não se limita apenas àquele instante em que a criança emprega determinados apetrechos para efetivamente imprimir marcas sobre o papel. Esse momento é extremamente dinâmico para a criança, que interage com todos os materiais disponíveis: papéis, lápis, gizes de cera, tintas, borrachas, régua, a mesa, a parede, alguns brinquedos, o próprio corpo e o corpo dos companheiros. Nessa dinâmica emergem, com frequência, disputas entre as crianças pela posse de determinado material.

A - Exploração de Propriedades Físicas dos Materiais

As crianças envolvem-se em interações nas quais a atenção passa a ser orientada para algumas propriedades físicas dos materiais. Nas observações feitas, as dimensões tamanho e cor se destacam no processo de explorar os materiais.

O tamanho dos objetos é frequentemente o foco das interações das crianças em sua manipulação dos materiais. Isso pode ser observado, por exemplo, quando, no início da atividade, as professoras distribuem lápis em cada uma das mesas ocupadas pelos alunos. As crianças identificam, entre os lápis, quais são os maiores, utilizando muitas vezes essa característica como critério de escolha. É comum ocorrerem

disputas entre elas, para ver quem tem o lápis maior. As competições acontecem logo que a professora deixa o material sobre a mesa, bem como durante toda a atividade gráfica.

(01 - Pré 1) *Mag.* - *Vamô vê quem é mais grande* (coloca seu lápis em pé, junto ao de Art.).

Art. - *O meu!*

(02 - Maternal) *Die.* - *Pegá esse* (pega o lápis e compara com um que está na mesa). *Esse daqui é mais grandão* (o que estava com ele). *Ói o cor de batom. O meu é mais grandonzão!... O meu é grandonzão, o seu pequeno* (fala para Eme., que está ao seu lado). *Ó, vamo vê quem é mais grandão? O meu que é. Ai, até esse, até o cor de batom. Esse daqui é mais grandonzão!* (fala para Eme., mas compara sozinho os lápis).

(03 - Pré 1) *Art.* - *Vamo vê qual é mais grandão?* (dirige-se a Lu.)

Nai. - *ó mais grandão, ó. ó mais grandão* (mostra seu lápis para Art.).

Lu. - *Vamo vê mais grandão, esse* (estava com um na mão, pega outro na mesa).

Nai. - *ó mais grandão, ó!* (mostra para os colegas)

Art. - *O meu!* (levanta o lápis)

Nai. - *ó mais grande!* (mostra para Art.)

Na realidade, o fato de um lápis "pertencer" a esta ou aquela criança é apenas circunstancial; a professora dispõe o material sobre a mesa, e as crianças servem-se deles por critérios variáveis. Um mesmo lápis pode passar pelas mãos de várias crianças; além disso, um lápis que era grande no início da atividade pode ter seu tamanho bastante diminuído, se for apontado. Isto significa que o próprio lápis que foi eleito o maior num determinado instante pode tornar-se o menor, momentos depois.

Estes confrontos entre as crianças dão-se apenas em torno dos lápis porque, com outros materiais como os gizes de cera, a condição e o tamanho - já muito pequeno - não estimulam os alunos a disputas e comparações. Os lápis são usados em poucas ocasiões, e por isso encontram-se em melhores condições. Nestas contendas, os lápis maiores sempre são os mais valorizados, mas durante o desenho as crianças não atêm-se a esta qualidade, isto é, empregam lápis grandes e pequenos.

Como antes indicado, outra dimensão dos materiais que é focalizada pela criança na atividade gráfica diz respeito às cores e matizes dos lápis, gizes e tintas. As crianças negociam os nomes das cores; alguns ainda são desconhecidos e/ou confundidos com outros.

(04 - Maternal) *Mai.* - pega o giz cor carmin: - *Esse aqui é cor de batom.*

Eme. - *É cor de sapato de médico.*

.....
 Eme. - ...cor de batom prá crescê. óia, o
 giz tá crescendo (coloca três gizes em fila)

Eme. apropria-se do nome "cor de batom" que Mai. havia empregado para o giz cor carmim. A frase de Eme., "É cor de sapato de médico" foi dita num tom de "retrucamento". A fala de Mai. provocou provavelmente uma evocação de experiências em Eme.; cor de carmim pode corresponder a batom mas não a sapato de médico, que tradicionalmente é branco.

(05 - Maternal) Mai. pega dois lápis, mostrando para o colega: - óia, num é igual?

Rob. (apontando) - Esse é cor de laranja e esse é cor de verde.

Havia um lápis verde, e o outro tinha um tom de bege esverdeado, portanto, não era laranja, mas também não era igual ao primeiro. Rob. enquadrou a cor dentro de um referencial conhecido, o que não significa que ele não sabia que não era laranja. Algumas crianças dominam os nomes das cores primárias, mas a nomeação ainda é incipiente em relação a cores difíceis de nomear, como bege esverdeado.

(06 - Pré 2) Lu. - Que cor é essa? (mostra um giz verde para Edu.)

Edu. (olha para cima, numa demonstração de impaciência) - Daquela cor lá, num tá vendo?

(aponta um trenzinho de papelão pregado na parede, com rodas pretas, vagões verdes, e em cima de cada um destes, uma letra vermelha do alfabeto)

P. - *Que cor é essa?* (pergunta para Lu.)

Os alunos respondem, em coro: - *Verde!*

Edu. conhecia a cor, e generalizou-a para outro objeto, mas naquele momento não conseguiu dizer seu nome.

Quando as crianças ainda não controlam os nomes das cores, podem ocorrer verbalizações como esta:

(07 - Maternal) *Mar.* - *Este é verde cor de laranja* (o giz era verde).

As crianças interessam-se pelos nomes das cores, verbalizando-os constantemente, o que muitas vezes mobiliza colegas e professoras.

(08 - Pré 1) - *Die.* cita as cores dos lápis que estão sobre a mesa, à medida em que vai apanhando-os: - *ó tem cor de, de, de cor de rosa, azul, verde, amarelo, azul, é... peto, amarrão, é...*

P. - *É marrom, Die.!*

Die. - *É, é.*

Kar. - *Amarelo, azul, verde.*

As professoras esforçam-se para que as crianças aprendam e memorizem os nome corretos das cores,

incentivando o jogo de nomeação/discriminação de cores, e aproveitando algumas oportunidades com este objetivo.

(09 - Maternal) Bru. - *Que cor é esse?* (mostra o lápis para a professora)

P. - *Esse aqui é vermelho.*

Ama. - *E esse?* (mostra um lápis para a professora)

P. - *Também. Esse é mais escuro.*

Kar. - *E esse, tia?* (mostra dois lápis)

P. - *Esse é o rosa, esse é o verde* (indica cada um).

Kar. - *Esse é o verde?* (fala bem baixo)

Bru. - *Que cor é esse?* (pega um lápis da mesa)

P. - *O verde escuro* (levanta-se, vai saindo).

Bru. põe o lápis de volta, e alguns segundos depois, segura-o novamente e diz:

- *Esse aqui também* (mostra para a professora, referindo-se ao verde escuro).

P. - *Esse é.*

.....

Ama. - *que cor cê qué?*

Bru. - *Essa amalela ... de passalinho ... eu quero de sorvete, de chocolate.*

Bru. refere-se a cores que a professora não mencionou, amarelo e marrom. Na situação acima, e em outras, há um modo muito particular de nomeação das cores, caracterizado pela designação ligada, ainda, aos exemplares dos objetos que apresentam determinada cor (embora se deva reconhecer que muitos nomes empregados pelos adultos mantenham essa peculiaridade). Aparecem o termos cor de sol para amarelo, cor de noite para o azul marinho, cor de bombom para o marrom, cor de abacate para o verde e cor de batom para o carmim. Como estas crianças estão iniciando a escolarização formal, agrupam as cores por nomes de objetos com os quais estão familiarizadas; ainda não há uma conceitualização baseada em categorias que permitam a nomeação nos moldes do funcionamento adulto (Luria, 1991).

As negociações também acontecem entre as crianças e as professoras:

(10 - Pré 1) P. - Que cor que você pintou aí?

Art. - De azul.

P. - Azul, a cor azul que cor que é? A cor do céu, ou é de sol?

Art. - Não, de noite que é assim.

P. - Da cor do céu, né? E a cor do sol, que cor que é?

Rod. - Marela, essa aqui (pega um giz amarelo).

Art. - Igual essa aqui (mostra um giz amarelo).

(11 - Pré 1) P. - Ô Wag., que que cê tá fazendo?

Wag. - Peixe.

P. - Peixe? Então faz, deixa eu ver. Mas e a água, ele não tá nadando?

Wag. - Ele vai nadá.

P. - A água é azul, Wag. (ele usa giz de cera verde) Acha o giz azul.

Wag. larga o que está utilizando. A professora procura um giz azul:

- Ó.

Wag. empurra o giz de volta: - Não é roxo! (o giz é azul escuro, e Wag. acha que é roxo).

P. - Não é roxo? Não é roxo esse, é azul (ela pega outro).

Wag. - Não é não, não é azul.

P. - É azul, sim, você quer azul claro? (pega o giz azul claro e mostra para Wag.) Esse é azul?

Wag. - É.

P. - É azul?

Wag. - É.

As crianças dizem para os colegas os nomes das cores, independentemente de estes perguntarem; as professoras valorizam quem conhece os nomes, e essas crianças também acabam sendo valorizadas pelos colegas que ainda não "sabem".

(12 - Maternal) *And.* (mostrando, à medida que fala, os gizes para *Eme.*): - *Verde, preto (preção), ó, cor de abóba.*

(13 - Pré 2) *And.* (para *Mar.*): - *Este aqui que é roxo, ó!*
(*Mar.* não havia dito qualquer coisa sobre esta cor, ou outra).

As crianças têm uma relação afetiva com as cores, escolhendo-as em função de gostarem ou não, de considerarem-nas bonitas.

(14 - Pré 1) A professora põe dois gizes sobre a mesa:
- *Olha, cor de rosa e cor de laranja.*
Mai. - *Peguei cor de laranja, é mais gostosa.*
Cor de laranja mais bonitinho.

(15 - Maternal) *Eme.* - *Ó que bonita as minha cor! Óia a cor bonita.*
Rob. - *Ó que cor bonita, do circo (tema do desenho desta menina).*

Interações que podem passar despercebidas para quem não está atento ao processo gráfico, as disputas pela posse do material, no sentido de que o lápis maior "vale" mais, têm importante lugar na atividade de desenho. A posse do material é apenas temporária, já que pertence à creche, mas o pequeno intervalo de tempo em que é manipulado pelas crianças é suficiente para o jogo entre o "maior" e o "menor". Nesse jogo, a característica física do objeto é

utilizada para marcar lugares, ainda que efêmeros, de poder e liderança, ou para a criança valorizar sua própria imagem frente ao outro.

As crianças coloreem suas folhas, e interessam-se por saber seus nomes (fato extremamente valorizado no contexto escolar). Neste sentido, existe uma disputa em relação ao "domínio" destes nomes; as crianças trocam informações a esse respeito entre si e com a professora. Através destes intercâmbios, as crianças aprendem a nomear as cores dos gizos e lápis que utilizam em suas produções gráficas, e de uma forma bastante motivadora, que contrapõe-se ao ensino que focaliza o azul, o vermelho, o amarelo, etc. de maneira abstrata e desvinculada de experiências significativas para as crianças (como nos momentos de treinamento de "discriminação de cores").

Além de envolverem o desenho, estes intercâmbios das crianças com o material afetam processos psíquicos como atenção e memória, por exemplo, o que é muito importante para o desenvolvimento infantil. A exploração dos materiais alimenta processos de elaboração conceitual, com a atenção a propriedades conceituais, isoladas ou relacionais que são analisadas e generalizadas. Ao mesmo tempo, esse trabalho de elaboração é entremeado de componentes afetivos, em instâncias de marcação de uma posição singular na composição de lugares sociais que a criança pode ocupar no grupo.

As ações das crianças com e sobre os materiais são inerentes ao ato de desenhar, chegando mesmo a constituí-lo. Tais interações passam, necessariamente, pelo outro, e é justamente devido à presença do outro que comparações e nomeações adquirem um caráter significativo.

B - Exploração das Possibilidades Funcionais dos Materiais

Os materiais são utilizados para desenhar, grafar o papel, mas também podem ser explorados com outras finalidades.

(16) A professora do pré 1 dá lápis novos, bem apontados, para as crianças.

Edu. - O meu fura! (olhando para a ponta)

Lu. - O meu também fura! O dele (olha para Gil.) não fura!

Gil. - O meu também fura!

Lu. - Então cadê a pontona dele? (vira a mão de Gil., que segura o lápis, para ver a ponta)

Gil. - Ó a pontona dele, ó! (Gil. mostra para Lu., chegando bem perto, querendo cutucá-lo)

Lu. - O meu dói mai!

Gil. - O meu também dói! Ai! (espeta o lápis nas costas da mão, propositalmente)

Edu. espeta o lápis na mão, e Lu. também, mas na ponta do dedo.

Lu. - O meu também dói.

Edu. - Esse nem dói, ó, põe a mão! (pega um outro lápis, põe o polegar na ponta e mostra para Lu, que põe o dedo e faz não com a cabeça)

Edu. (pegando outro) - Esse dói!

As crianças percebem que o lápis produz som ao escorregar sobre o papel e por alguns momentos param de desenhar para ouvir este "barulho".

A ausência de cor (no traçado produzido pelo lápis e/ou giz branco, ou o lápis sem ponta que não deixa vestígios sobre a folha) chama a atenção da criança, porque geralmente com tais instrumentos ela não consegue realizar seu objetivo; ela quer encher o papel de marcas. Cores como azul e amarelo claros, dependendo da qualidade do material e da pressão aplicada pela criança podem também apresentar o mesmo efeito: o papel praticamente incólume. Como o propósito é registrar marcas, as crianças sempre reclamam.

(17 - Maternal) Mai. - A banca nem isquêvi (o giz branco).

(18 - Maternal) Rob. - Tia, esse láspi, esse, esse lápis aqui num tá pegando.

P. - Muito clarinho, né? (é amarelo)

(19 - Maternal) Eme. - Dá prá riscá.

Mai. - Dá prá riscá nada!

Eme. - Mais eu consigui pegá.

Mai. - Eu num consigo pegá (isto é, fazer o lápis branco desenhar).

pequena, e a criança não consegue desenhar, verbalizando essa dificuldade. As crianças também sinalizam quando a ponta do lápis está quebrada, ou quando se quebra durante a atividade. Se isto acontece no maternal, é sempre a professora quem aponta.

(20 - Maternal) Rob. - Tá quebrado. Ô tia, tá quebrado, ô.

P. - Não faz mal, desenha com esse lado aqui, ô, aí sai (o lápis estava apontado nas duas extremidades).

(21 - Pré 1) Dani. - Ah, quebrô, mo Deus! Foi desenhá, quebrô. Tá desenhando quebrado. Quebrô a pontinha. Agora vô tê que pegá otro (escolhe outro lápis, entre os que estão na mesa).

(22 - Pré 1) Die. - O meu quebrô! O meu num dá prá fazê mais nada!

.....

Lu. - Porque a ponta sai e fica lá, qué vô? (a grafite estava solta e conforme uma extremidade era pressionada, ela aparecia do outro lado)

Sil. - É porque você aperta. É porque você aperta assim, ô (demonstra para Lu.).

Essa "disfuncionalidade" dos materiais pode ser passageira, como no caso dos lápis sem ponta, que necessitam apenas de um apontador para "funcionarem" novamente. Entretanto, muitas vezes a situação não tem como ser revertida devido ao estado precário do material. As crianças também notam isto:

(23 - Pré 2) *Dai.* - O giz de cera num presta.

Ivo. - É pequeno, tá tudo quebrado.

P. - Dá prá desenhar muito bem.

Ivo. - Que dá prá desenhá, ô!

(24 - Pré 2) *Ivo.* - Essa cor é nova, essa cor é vieia (fala para Lu., apontando, respectivamente, o giz que está com Ale., e o que está com ele mesmo).

Ale. - Cor nova! Num tem nenhuma cor nova.

Ivo. - Tem essa daqui que é mai nova (mostra o giz que está com Ale.).

"Nova" refere-se ao estado do giz; a professora havia posto alguns gizes novos junto com os velhos.

O papel também pode ter função que não seja a de receber uma marca gráfica.

(25 - Maternal) *Eme.* bate o lápis com força sobre a folha:

- óia, furô (dirige-se a Mai.).

Ama. - Furô?

Eme. - Qué vê? (repete a ação)

Ama. - Ô tia, o E. tá furando tudo, aqui.

Eme. - A tia dexô... (fala mais baixo)

P. - Se bater o lápis, quebra. Esse não é igual giz de cera. Esse é lápis.

Fazem parte da produção gráfica esses momentos de "não-desenho", furar, bater o lápis no papel. Todos esses movimentos participam do processo e podem ou não aparecer no produto final, o desenho pronto. Por isso, é fundamental o olhar sobre o processo, palco destes movimentos que se não são desenhos, também os constituem, configurando um verdadeiro jogo, uma atividade lúdica com componentes afetivos e cognitivos.

Difícilmente as professoras promovem essa exploração, que muitas vezes é considerada como bagunça e desatenção, que atrapalham a atividade de desenho. Não se considera a importância da interação das crianças com os materiais, e além disso, a visão que se tem do desenho é extremamente pobre, limitada aos traços (que devem ser decodificáveis pelo adulto) registrados no papel.

C - Utilização de Instrumentos Auxiliares

Além de papel e lápis, as crianças usam tinta, giz, régua, brinquedos (inteiros e/ou quebrados) e alguns objetos de uso indefinido (a creche recebe muitas doações, às vezes contendo sucata dos mais diversos tipos, que podem chegar às mãos das crianças).

Há momentos em que o papel parece não existir; a atenção dos alunos volta-se para os materiais e suas inúmeras possibilidades de exploração.

Os materiais também tornam-se instrumentos a serviço do corpo; as crianças passam giz de cera no rosto, lábios, nariz, mãos e braços, pintam as unhas. Os gizes são enfiados nas narinas, colocados na boca, beijados, mordidos e mesmo mastigados (até que o adulto intervenha). Os gizes podem ser rolados com as mãos sobre a mesa provocando cócegas ou podem servir para traçar o contorno da mão (Figura 01).

(26 - Maternal) *Rob.* Fazê a mãozinha (põe a mão sobre a folha).

Kar. - Fazê minha mãe (mão?). (põe a mão fechada sobre o papel e contorna-a). Ó tia, o que eu fiz, minha mão.

P. - Você também tá fazendo sua mão, R.?

Rob. - É.

Ene. - Agora fazê minha mão, eu vô fazê a minha mãe, a minha mão cas duas cor, cas duas cor (põe a mão aberta sobre a folha, primeiro contorna com uma cor, depois com outra).

.....

Ene. - Ó Kar., ó minha mão que legal que eu fiz.

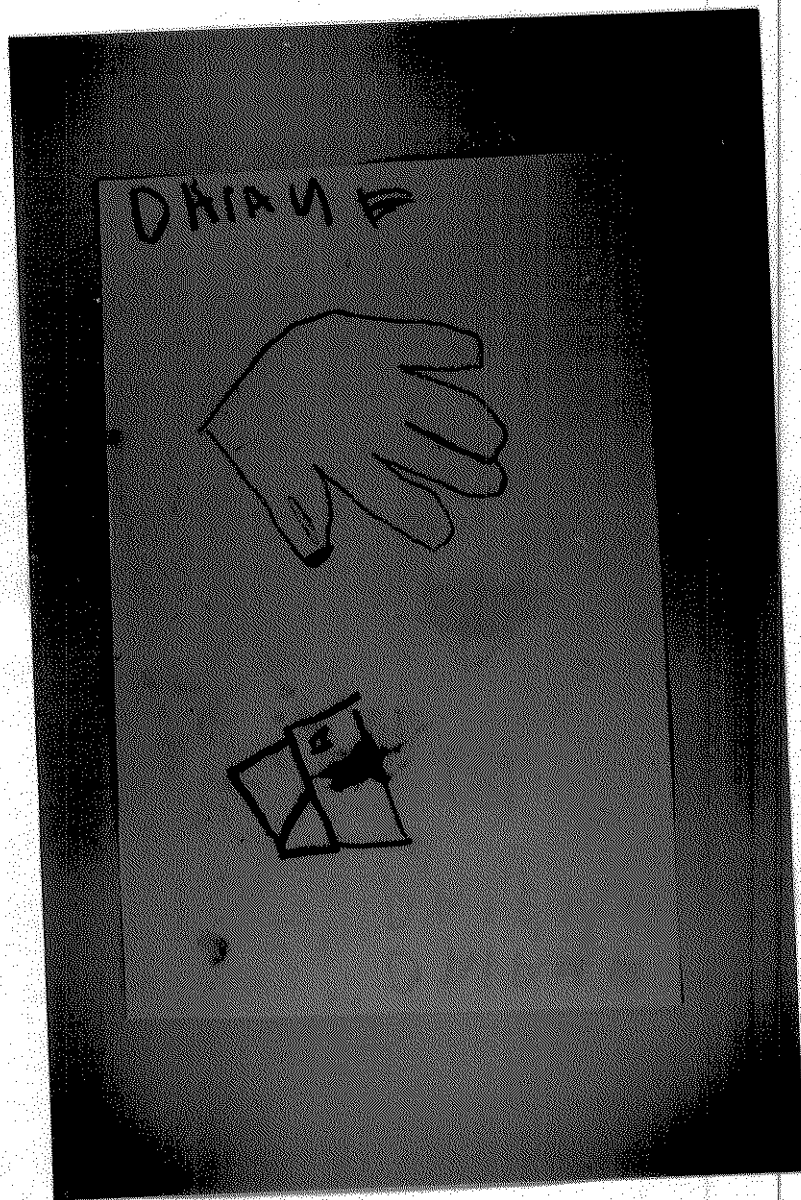


Figura 01 - Contorno da mão de Dai.

(27 - Maternal) *Eme, beija o papel, ri: - óia a marca da minha boca. Marca da minha boca, que eu fiz (o papel fica molhado, com a marca dos lábios de Eme.).*

Foram poucas as ocasiões em que as professoras forneceram tinta às crianças, talvez porque estas fizessem grande estardalhaço, nesses momentos. A pintura não se restringia ao papel, mas atingia a mesa, mãos, braços, rosto, cabelos e roupas. Em certo dia, nem mesmo a pesquisadora foi poupada... Muitas crianças ficavam encantadas com suas mãos manchadas de tinta, colocando-as propositalmente sobre as pinturas.

Objetos "estranhos" ao conjunto de instrumentos convencionais do contexto do desenho são empregados, como brinquedos inteiros e/ou aos pedaços, pedrinhas, pequenos galhos, e sucata em geral, que são incluídos na atividade de grafar. As professoras não permitem que os alunos utilizem esse material, mas às vezes elas não percebem que as crianças estão com alguns deles nas mãos, ou sob as roupas. Apenas no maternal não foi registrada tal situação, possivelmente porque só após a filmagem as crianças iam ao parque, "fonte" dos objetos, e assim, não havia oportunidade de se observar o deslocamento deste material para a sala. Os pré-eram filmados após a atividade no parque, e geralmente as crianças retornavam com algum objeto ou brinquedo.

(28 - Pré 2) Ale. traz um pedaço de brinquedo, uma espécie de cenário, retangular e com a extremidade superior em forma de arco. Coloca-o sobre o papel e contorna-o, usando depois como régua. Olha o resultado:

- Ah, uma casinha. (Figura 02).

Neste caso, a professora não viu, mas às vezes vê...

(29 - Pré 2) Lu. tem nas mãos dois carrinhos de plástico. Sobre a mesa, perto de Ivo., há também um caminhão, do mesmo material. Lu. dá um carrinho para Toni.

Toni. - Vô fazê um carrinho, depois.

Lu. usa o brinquedo como molde, contornando-o. Depois, passa o carrinho para Toni., que contorna-o.

A professora aproxima-se e tira os carrinhos:

- Dá aqui esses brinquedos que agora vocês tãõ desenhando.

Ivo. - Ah...

A professora não percebeu que as crianças estavam usando os brinquedos justamente para desenhar, como molde. Muitas vezes, parece haver uma exagerada e desnecessária cisão entre o brincar e uma atividade considerada pedagógica, como se fosse possível demarcar, para essa faixa de desenvolvimento, os limites entre essas atividades...

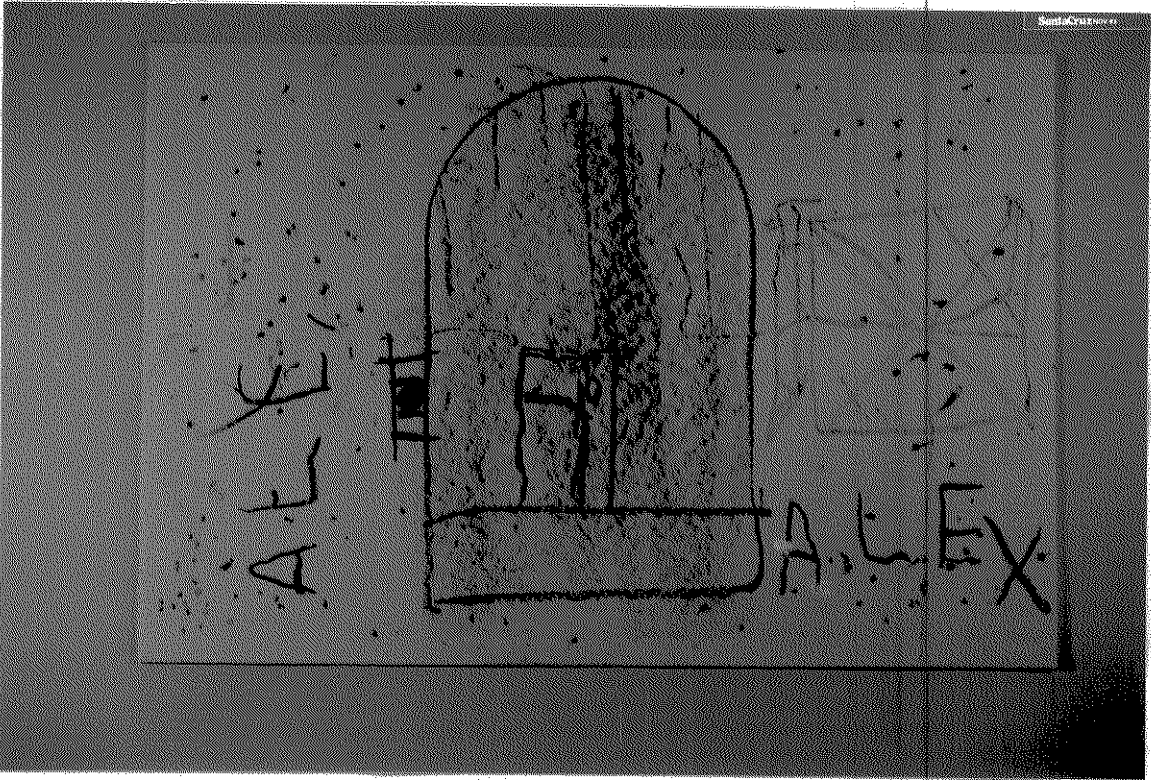


Figura 02 - Desenho de Ale. - Cabinha

Por um lado, o brincar parece não ser considerado atividade geradora de desenvolvimento cognitivo, com valor educacional efetivo; por outro, existe a idéia de que apenas a professora pode organizar situações de aprendizagem, e como não foi ela quem forneceu os objetos e sugeriu o contorno, tal atividade não pode ser considerada pedagógica, por não ter sido proposta por ela.

Em muitas circunstâncias o objeto sequer tem forma definida, no sentido de poder figurar algo específico; o importante é a impressão deixada sobre o papel.

(30 - Pré 1) *Die.* - *Eu vò fazê uma bolinha. Cadê aquele oto?*
 (procura algo no chão) *Achei!...* (é um tipo de jogo de encaixe, formado por um quadrado com um círculo no centro) *Agora vò fazê* (põe o círculo em cima da folha e contorna-o). *Óia aqui!*
 (circunda o quadrado) *Óia, o meu carrão!*
Carro de corrida!

Como já mencionado, as professoras responsabilizam-se pelo apontamento dos lápis, talvez também pelo fato de que muitas crianças adoram fazê-lo apenas pelo prazer de usar o apontador. Nestes casos, os lápis são apontados inúmeras vezes, mesmo se as pontas já estiverem refeitas.

(31) No pré 2, Toni, passa cerca de 5 minutos apontando um lápis; ele segura este e vira aquele. (esta operação não mostra bons resultados)

Ivo. - Num falei, que cê tinha quebrado a ponta, Toni.?
A professora aproxima-se: - A única pessoa que pode usar apontador aqui sou eu, porque senão vocês ficam apontando lápis...

Esse tipo de fala da professora mostrava sua inconsistência em relação a certas regras, pois em outras ocasiões acontecia de permitir o uso do apontador. Ocorrências com o apontador não foram muito frequentes, principalmente porque o giz de cera era o grande favorito das professoras, sendo empregado na imensa maioria dos episódios.

O uso da lousa não era permitido às crianças; este material era considerado exclusivo das professoras. Algumas crianças foram "flagradas" pela pesquisadora desenhando ou simplesmente andando e deixando uma longa marca com giz, na lousa. Isto aconteceu no pré 1; quando a professora via, mandava as crianças irem para seus lugares. No maternal, a professora não chegou a utilizar a lousa durante as vídeo-gravações; no pré 2 apenas a professora podia desenhar no quadro. Percebe-se que as crianças adoram desenhar na lousa, aproveitando qualquer distração da professora para grafar, no quadro, as mais diversas formas gráficas. E não há motivo para que esse espaço não possa ser utilizado como um recurso

a mais, dentro das inúmeras variações que pode assumir a atividade gráfica. Presencia-se aqui mais uma proibição sem sentido: nega-se à criança algo que lhe é extremamente agradável, talvez porque a lousa seja "material didático" para uso exclusivo do professor ou porque as efêmeras marcas de giz não podem ficar registradas, uma exigência da professora para configurar uma efetiva produção.

D - Exploração dos Materiais e Jogo Simbólico

Na atividade gráfica aparece o jogo simbólico baseado na relação da criança com os materiais, sendo que o desenho propriamente dito é deixado de lado por alguns instantes. Este jogo é privilégio do momento em que as crianças estão interagindo, pois não aparece no desenho final.

As crianças têm uma relação afetiva com as cores, e em determinadas circunstâncias estas ganham grande destaque, recebendo nomes ligados ao imaginário infantil. Há um entrecruzamento do universo imaginário das crianças com a nomeação; ocorre uma associação das cores às experiências vividas pelas crianças (situações do cotidiano, histórias infantis, programas de TV).

(32 - Pré 1) As crianças estavam pintando com guache.

Art. - É o sangue da buxa.

Lu. - Hum é sangue não, é tinta.

Art. - É o sangue da bruxa.

.....
 Lu. - É o sangue de bruxa. É vermelho, ó (mostra para Art. o pincel com tinta, que na realidade está roxa, devido às várias misturas feitas pelas crianças).

Art. - Num é sangue de bruxa, é tinta!

(33 - Maternal) A água que está sendo usada para a limpeza dos pincéis está esbranquiçada:

Aud. - Mai., Mai., ó. Ó tia, parece leite, a água.

Die. - É leite mesmo.

(34 - Maternal) Mai. - ...num é sangue. Sabe o que é isso? É tinta! (fala para os colegas; ela está usando a tinta vermelha, e não havia sido feita qualquer referência a sangue).

A cor e a consistência da tinta parecem sangue, embora nem todas as crianças tenham feito esta associação.

No episódio 32, quando Art. diz que a tinta é o sangue da bruxa, momentaneamente o guache se torna significante de outro significado. No evento 34 ocorre o oposto; o real é privilegiado em relação ao imaginário, quando Mai. afirma que o guache vermelho é tinta, embora pareça sangue.

Esta manipulação que parte da atividade gráfica, nela inserida mas assumindo um caráter próprio, acontece em diversos momentos, e pode chegar a configurar episódios de jogo simbólico. Esse jogo acontece durante a atividade e ao seu final, quando as crianças já não estão mais desenhando.

Nesse faz de conta, a criança manipula o espaço do papel, o lápis, a tinta, e tudo o que dispõe no momento, imaginando situações, personagens, objetos, histórias...

(35 - Maternal) A professora põe uma grande tampa de plástico cheia de cola no centro da mesa, e dá giz para as crianças molharem na cola e passarem no papel. Mai. põe a extremidade do giz que está com cola em cima de sua folha: - *Parece uma vela aqui, ó. Parece uma vela.*

Néia. - *Óia a minha!* (põe em pé o seu giz, também).

Sau. - *É vela... É o giz que é vela* (levanta o giz). *Ó tia, uma vela. Ó tia, é a cola. É vela de fogo... Parabéns* (canta esta palavra e pára).

.....

Sau. - *Aqui é o parabéns...* (ele sai da mesa, e sua "vela" cai. Ele volta) *Quem derrubô minha vela? Pode pegá, Néia.!*

.....

Néia. - É *velinha*, tô fazendo *velinha* (ergue o giz).

(36 - Pré 1) *Mai.* - *Vamo vê qual é o mais gande?* (compara seu lápis com o de *Gra.*)

Gra. - *O meu!*

Pau. - *Vamo vê qual é mais gande?* (alinha seu lápis junto aos dos colegas)

Gra. - É o *nenê*. *Esse é o pai e esse é a mãe* (referindo-se a cada um dos lápis, de acordo com o tamanho; em ordem crescente, o *nenê*, a mãe e o pai).

Mai. - *E a vovó, e a titie* (outros dois lápis).

Os lápis transformam-se, conforme os tamanhos, em personagens de toda uma família: pai, mãe, *nenê*, vovó, titia.

Este jogo com o objeto, que é usado para desenhar/brincar, é fluido, não há limites nítidos entre os dois propósitos. As ações podem acontecer em momentos separados, ou simultâneos. E a criação de uma situação imaginária pode ocorrer também após o término do desenho.

No episódio apresentado a seguir, *Art.* e *Wag.* criam uma história a partir de personagens da televisão (*Jiraya* x bicho).

(37 - Pré 1) Art. - *ó a cabeçona do Jiraya!*

.....

Wag. - *Ai, ai, ai, á.*

Art. (ri) *Tadinho, ele tá com medo.*

Wag. levanta a folha e movimenta-a em direção a

Art.: - *Eu vó te pegá.*

Art. dá um soco na folha: - *Pá!*

Wag. dá socos também, em sua própria folha:

- *Pá, pá! Safado.* (tenta desamassar a folha, que ficou totalmente amarrotada com os socos)

Art. - *Safado! Póim!* (finge dar um soco na folha de Wag.)

Wag. dá outro murro em sua folha.

Art. - *Safado! Póim!* (soca sua própria folha) *ó o bicho! Póim! Póim!*

A mesma folha passa de cachorro a chapéu, na imaginação da criança.

(38 - Maternal) Em. - *ó o cachorro. Cachorrinho, tá quietinho* (pega sua folha, balança-a e coloca-a sobre a cabeça). *ó Mai., é o chapéu.*

O Desenho e os Materiais

A partir dos episódios transcritos, percebe-se uma relação intensa das crianças com os materiais, manipulando-

os para desenhar, pintar, furar o papel, riscar/contornar o próprio corpo. Em certos momentos, os materiais tornam-se objeto de disputa; em outros, estão a serviço do "jogo simbólico". E as marcas gráficas no papel podem registrar poucos desses movimentos, que acontecem durante o desenhar, na interação das crianças entre si e com os materiais.

Já foi mencionado que as crianças utilizam nomes intimamente vinculados a sua vivência para designar as cores. De acordo com Vygotsky, o significado da palavra desenvolve-se, embora a referência objetal possa permanecer a mesma, pois mudam as conexões e generalizações contidas na palavra (Vygotsky, 1989). Termos como cor de batom, empregado para a cor carmim, e cor de bombom para marrom, indicam o enlace afetivo que as crianças estabelecem com estas cores, enlace baseado em situações vividas.

Ainda em relação às cores, nas três classes, havia crianças que sabiam e que não sabiam os nomes. De modo geral, no final do ano, a maioria conseguiu aprender, fato observado na interação com as professoras (que sempre procuram trabalhar esse aspecto com os alunos) e durante a execução dos desenhos. Sabe-se que a capacidade de diferenciação desenvolve-se antes da capacidade de generalização. Geralmente as crianças primeiro notam as diferenças entre determinados objetos, e só posteriormente conseguem destacar as semelhanças de forma a conseguir agrupar esses objetos numa categoria baseada em traços

comuns. Inicialmente as crianças perguntavam os nomes das cores dos lápis, giz e tintas, e muitas vezes não conseguiam transpô-los para outros objetos. A generalização é alcançada posteriormente, quando a criança consegue tomar como propriedade comum dos objetos uma determinada cor; a mesma cor vermelha em sua variação de matizes, por exemplo, em sua camiseta, no short do colega, numa maçã.

A diferenciação subentende o pensamento concreto-imediato (este lápis que estou segurando é azul), enquanto que a generalização envolve o pensamento abstrato (além deste lápis que seguro, são azuis o céu, o mar, a bola que vi numa loja), que abrange o isolamento dos traços comuns e admissão dos objetos numa categoria genérica abstrata.

Nos episódios 35, 36 e 37, ocorre a criação de situações imaginárias (distantes do concreto aqui e agora vivido pelas crianças). Os lápis podem tornar-se pai, mãe, nenê, porque as palavras das crianças atribuíram um significado diferente a estes objetos. No episódio 37, as crianças relacionam-se com seus desenhos como se eles estivessem vivos, e simulam uma luta.

Enquanto que o desenho é valorizado, com relação à postura da professora a exploração do material não o é; muito pelo contrário, é avaliada como bagunça, falta de interesse ou algo semelhante, mas não como um evento que faz parte da atividade gráfica. O desenho é considerado apenas como a ação realizada com lápis/giz/tinta sobre superfície

(papel), e qualquer movimento e/ou objeto que não se enquadre nesta relação não é permitido. Por trás desta atitude talvez esteja a idéia de que a criança não deve distrair-se enquanto desenha, como se lápis e papel só servissem para um único propósito.

É possível também que a escassez de material seja um fator que leve as professoras a reprimirem qualquer tentativa de utilização diferente dos recursos materiais, com o objetivo de economizá-los. Entretanto, não há necessariamente relação entre limitação de recursos materiais e exploração destes mesmos recursos, porque a manipulação das crianças vai além dos materiais; apenas apóia-se neles. Isto é, o que é proibido não necessariamente implica economia do material. Essa impressão é confirmada pela interdição do uso do brinquedo como molde, uso da lousa, etc, que não são desgastados pela inserção nas atividades.

As proibições parecem estar ligadas àquilo que as professoras não consideram como atividade pedagógica, e isto mostra uma ênfase sobre uma rígida concepção de trabalho gráfico. Se houvesse uma compreensão maior acerca dos processos cognitivos e afetivos envolvidos na ação de desenhar, provavelmente as atividades que são negadas passariam a ser valorizadas, independentemente de irem ou não para a "pasta" das crianças.

Os livros sobre desenho indicam e citam os materiais mais adequados para cada faixa etária, às vezes incluindo extensas listas. Mas o contato propriamente dito que as crianças têm com estes materiais quase não chega a ser abordado, e quando o é, destaca-se a relação individual de cada criança com eles. A riqueza do jogo partilhado de explorações praticamente não aparece, como se isso não fizesse parte da atividade gráfica.

O contato intensíssimo que as crianças estabelecem com os materiais permite a elas explorar tanto o desenho em si, como forma de representação, como os materiais, extrapolando sua utilização e criando novas maneiras de agir com eles. Estas interações promovem o total envolvimento das crianças entre si, com suas produções e as dos colegas, num intercâmbio que só pode existir na atividade em grupo. Esta inter-relação é constituidora do desenvolvimento, porque o grupo é um espaço privilegiado para a promoção de atividades geradoras de desenvolvimento.

2 - As Mediações de Pares e Professores na Produção Gráfica: A Fala e o Desenho do Outro

O outro marca muito o processo gráfico; está presente todo o tempo. Enquanto a criança desenha, seus pares expõem sua produção; além disso, as crianças olham, criticam e avaliam as produções dos colegas, sugerem, ajudam, enfim, chegam muitas vezes a atuar como co-autores. Esse outro pode ser um colega, mas também pode ser a professora.

Embora seja frequentemente empregada, a atividade gráfica é equivocadamente valorizada dentro do "currículo" pré-escolar. Valoriza-se aquilo que pode ficar registrado no papel, para que outras pessoas possam ver não só o trabalho da criança, mas também a atuação da professora. O desenho da criança deve ajustar-se a determinados modelos pré-concebidos, que envolvem desde o que as professoras consideram os "objetos reais" - com suas formas, proporções e cores estereotipadas, até folhas mimeografadas para a criança pintar ou "completar". Há também os tradicionais desenhos destinados a datas comemorativas, como Páscoa, Dia das Mães, Primavera, etc., cujos modelos vitalícios atravessam gerações de professoras... O torto, o espaço em branco, o que sai dos limites, o "sujo", não podem aparecer de forma alguma. À criança não é permitido expressar-se legitimamente, dentro das possibilidades de funcionamento

infantil. Tudo deve seguir uma ordem, para ser considerado "bonito" ou "adequado" para ir para a "pasta". Os elogios destinam-se apenas aos trabalhos adaptados às (deformados pelas) normas. Não são questionadas as implicações cognitivas, afetivas, motoras e sociais provocadas por tal adestramento.

Entretanto, para além disso, o outro (par ou professora) pode contribuir para a ampliação de conhecimentos, para o refinamento das produções gráficas. É importante, portanto, que se busque olhar a diversidade de modos de intervenção sobre a produção da criança. Essas intervenções podem constituir momentos de ingerência indevida ou de atividade produtiva partilhada.

A - O Modelo do Outro

A atividade gráfica propicia diversos momentos de mútua cooperação entre as crianças. Uma observa o desenho da outra, compara com o seu e os dos demais, percebe as diferenças e/ou semelhanças. Nesta interação, a criança pode modificar e acrescentar traços aos seus desenhos, em função do modelo fornecido pelo companheiro, ou pela professora. Houve episódios em que uma das professoras, que sempre desenhava na lousa, acabava pondo sua marca fortemente na produção gráfica de algumas crianças.

O modelo pode ser explícito, isto é, a criança que "sabe" mostra para a outra que "não sabe", como deve fazer. E também pode ser mais sutil, no sentido de que não foi requisitado, mas influenciou o grafismo de outrem, fato até mais comum, porque as crianças acabam olhando para os desenhos dos colegas e apropriando-se de determinados traços ou de uma figura completa.

(39 - Pré 2) A pedido da pesquisadora, a professora solicitou às crianças que desenhassem o que mais gostam de ver na televisão. Toni, desenha um coelho, e Flá. também.

Lar. - Eu vô fazê um coelhinho também.

Toni. - Tô fazendo um coelhinho grande.

Lar. - Ah, faz pra mim, Toni.?

Toni. - Lar., cada um faz o seu, num sabe?

Lar. - Então fazê um coelhinho bem bonitinho.

Lar. queria fazer um coelho, mas pediu para Toni. Ele nega-se a desenhar para a colega, que então resolve fazer sozinha. O resultado final está bem próximo de um coelho, mas os coelhos de Flá. e de Toni. são bem mais reconhecíveis (Figuras 03, 04 e 05).

(40 - Maternal) P. - O que você vai desenhar, Sau.? (ele está em outra mesa).

Sau. - Paião!

Jo. - Vô desenhá paião do otro lado (vira a folha).

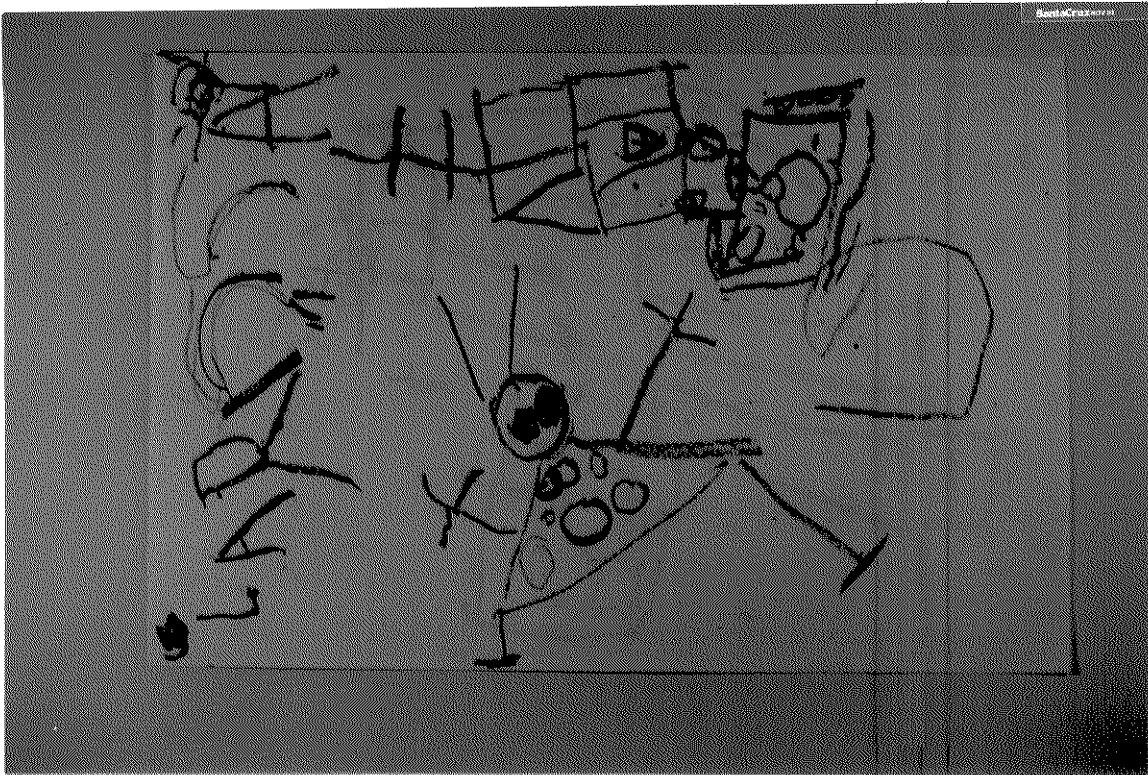


Figura 03 - Desenho de Lar. - Coelho

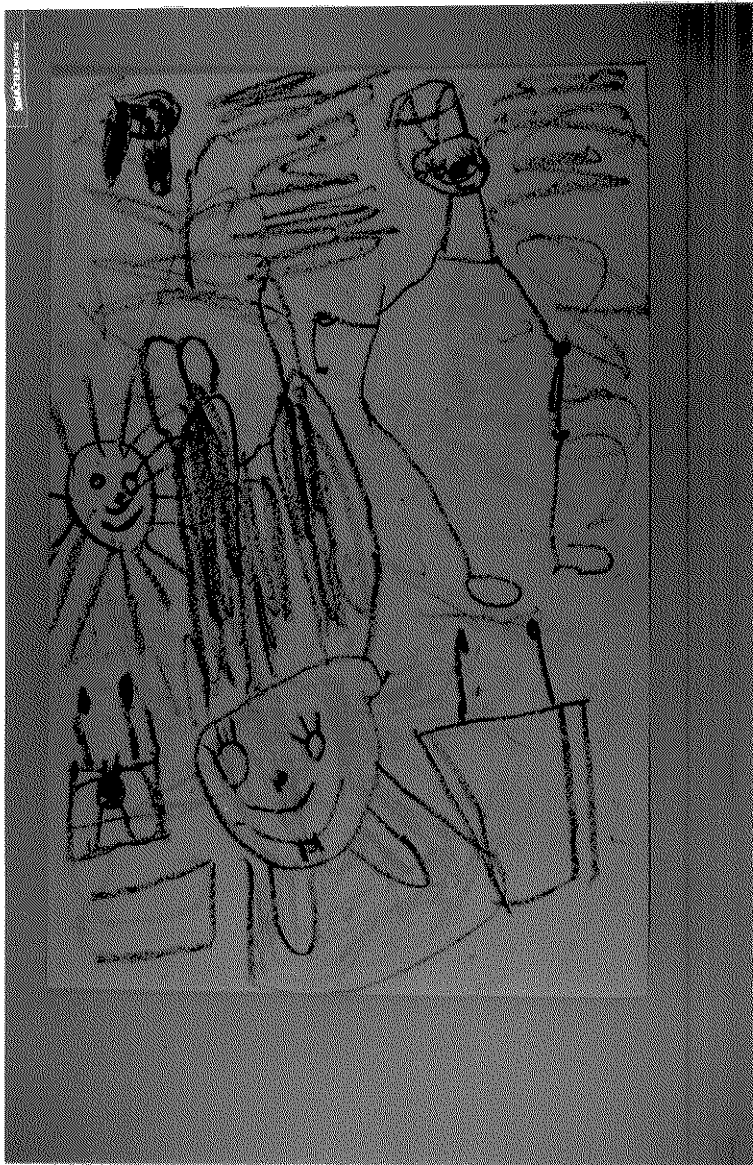


Figura 04 - Desenho de Flá. - Coelho

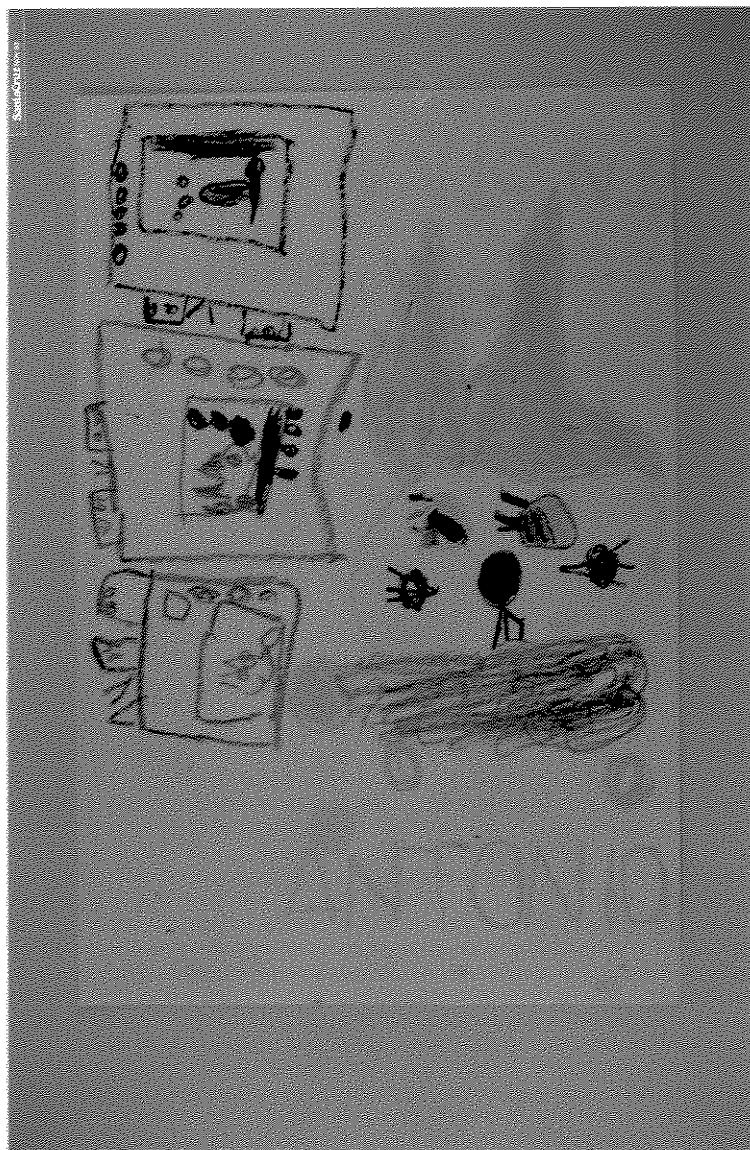


Figura 05 - Desenho de Toni. - Coelho

Néia. *Pode desenhá no lado?* (dirige-se à professora) ... *é pá desenhá palhaço* (fala em voz baixa).

Ama. - *Ô tia, posso* (olhando para a I.), *ô tia, eu tô pintando de palhaço* (esfrega um giz de cera vermelha no nariz).

Jo. - *Fazê palhaço. Paiacinho. Ô palhaço.*

Ama. *olha atentamente para o desenho de Jo.*

.....

P. - *Que que é isso que você fez, Ama.?*

Ama. - *Palhaço.*

A menção de "palhaço" na fala de Sau. - que estava em outra mesa - gerou a produção de palhaços por parte dos colegas. Antes desta verbalização, não havia sido feita qualquer referência ao tema.

Esses movimentos imitativos são frequentes durante o desenrolar da atividade.

(41 - Pré 1) Lu. *pinta toda a borda da folha.*

P. - *Você está fazendo a margem da folha, ou é o ônibus?*

Lu. *afirma com a cabeça.*

P. - *É o ônibus?*

Lu. *confirma.*

P. - *O seu é margem?* (para Eva., que também está pintando a borda do papel)

Eva. *faz sim com a cabeça.*

P. - Tá fazendo também? (dirige-se a Gil.)

Lu. - Ô, tá fazendo também, cara?

Gil. - Não é igual o seu (para Lu.).

Eva. - O meu num é, também.

Gil. - O seu é mais grande (para Lu.).

Embora Gil. e Eva. insistam que não fizeram igual ao de Lu., o modelo gráfico partiu deste. As três crianças contornam as folhas, e só com os questionamentos da professora é que surgem as diferenças: Lu. fez ônibus, e os outros dois, margens. Graficamente, não há diferença entre os desenhos; esta é verbal, expressa na fala do meninos.

(42 - Maternal) Rob. deita o giz e desliza-o sobre a folha.

Aud. olha para a folha do colega, pega um giz e tenta fazer igual, na sua. Olha o resultado, vê a folha de Rob. e depois deita o giz como este estava fazendo. Um pouco depois, Néia., que está na mesma mesa, usa o giz da mesma forma.

(43 - Pré 1) Dani. - Ó meu robô, meu robô mais grande...

Lu. olha constantemente para o que Dani. está fazendo.

P. - Fala pra tia o que vocês desenharam.

Dani. - Eu desenhei chuva.

.....

P. - E você, Lu.?

Lu. - Igual do Dani.

P. - *Esse compridão, o que é?* (aponta o desenho de Dani.).

Dani. - *Robô.*

.....

P. - *O que você fez?*

Lu. - *É chuva. Igual da Ela., que ela fez.*

Ao contrário do que correu no episódio 39, aqui a semelhança dos desenhos de Lu. com os de Dani. e Ela. está mais na nomeação do que nos próprios desenhos (Figuras 06, 07 e 08).

(44 - Maternal) *Néia.* - *Ah, eu tô fazendo sol. Ô tia, eu tô fazendo o sol.*

.....

Mai. desenha outro sol, e cada raio desenhado, fala: - *sol, sol, sol, sol.*

I. - *O que você está fazendo, M.?*

Mai. - *Eu tô fazendo sol.*

(a professora havia pedido para as crianças desenharem Chapeuzinho Vermelho).

(45 - Pré 2) *Toni.* está desenhando um coelho: - *fazê o nariz dele. O nariz dele é preto* (pega um giz preto e acrescenta um nariz ao coelho).

Flá. olha o desenho de Toni.: - *Vô fazê o nariz dele preto* (pega na mesa um giz roxo).

Toni. - *É cor de uva. Esse daqui que é o preto* (mostra o giz que está segurando). *ó, pinta o*

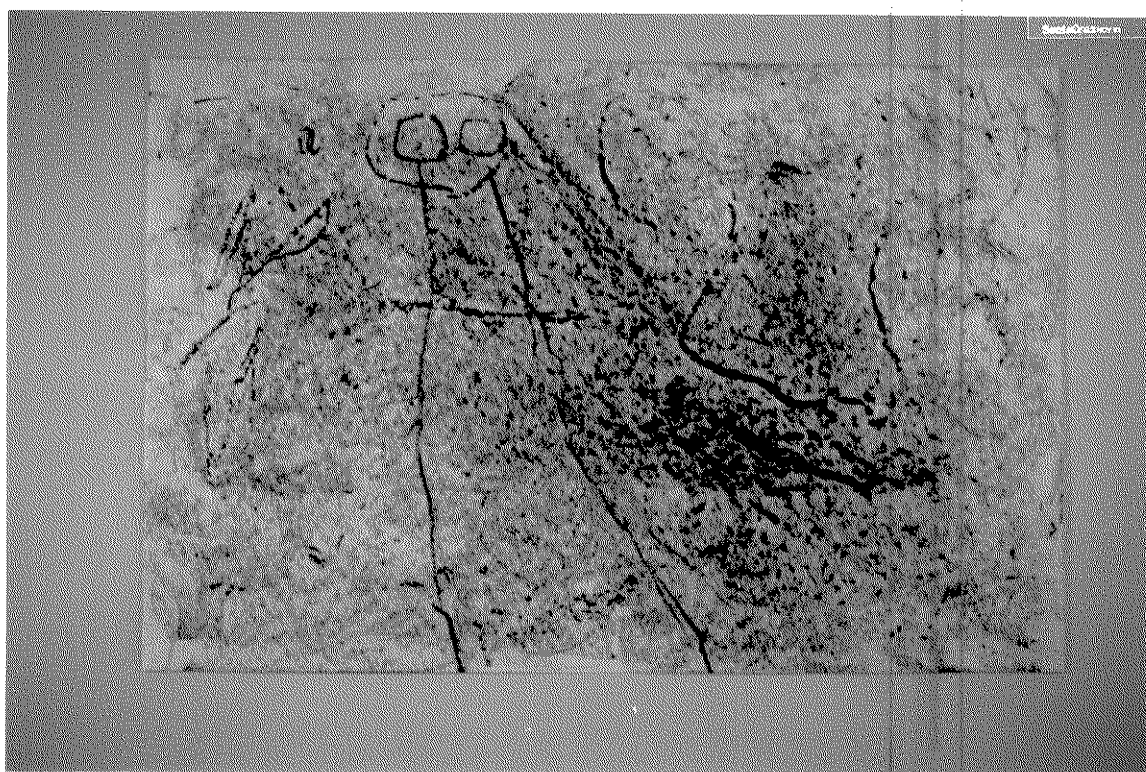


Figura 06 - Desenho de Dani. - Chuva

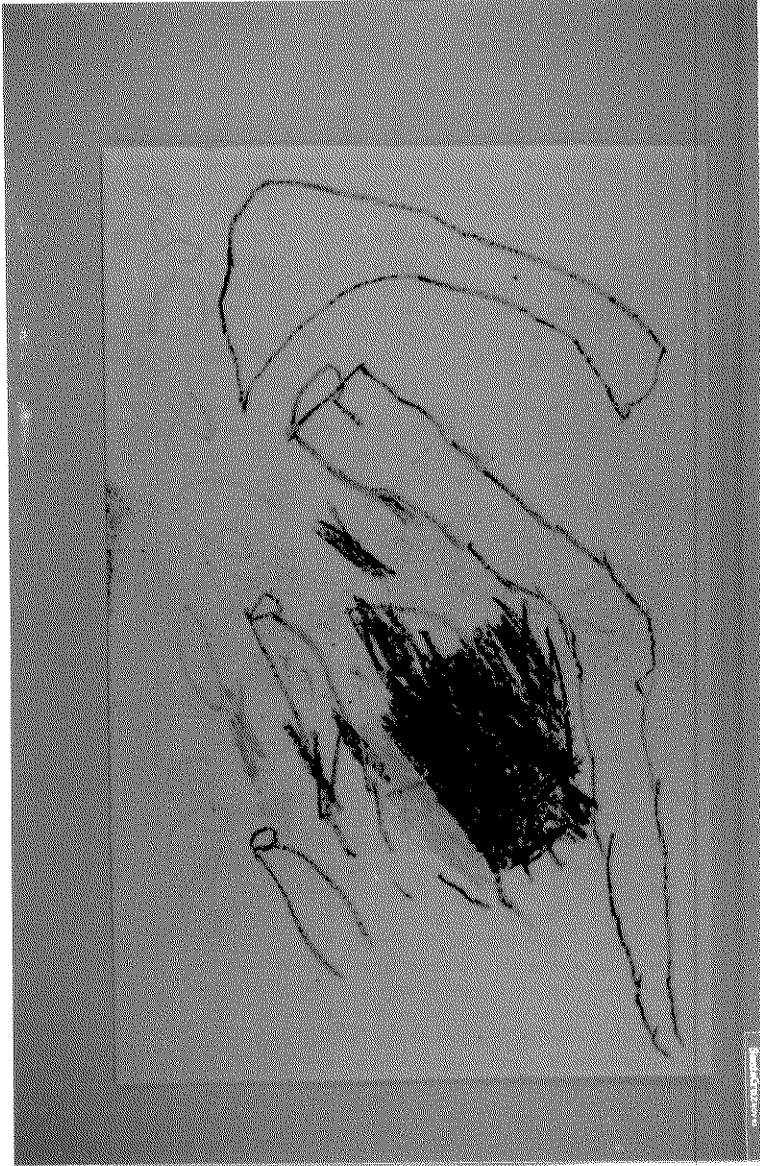


Figura 07 - Desenho de Lu. - Chuvay/Robô

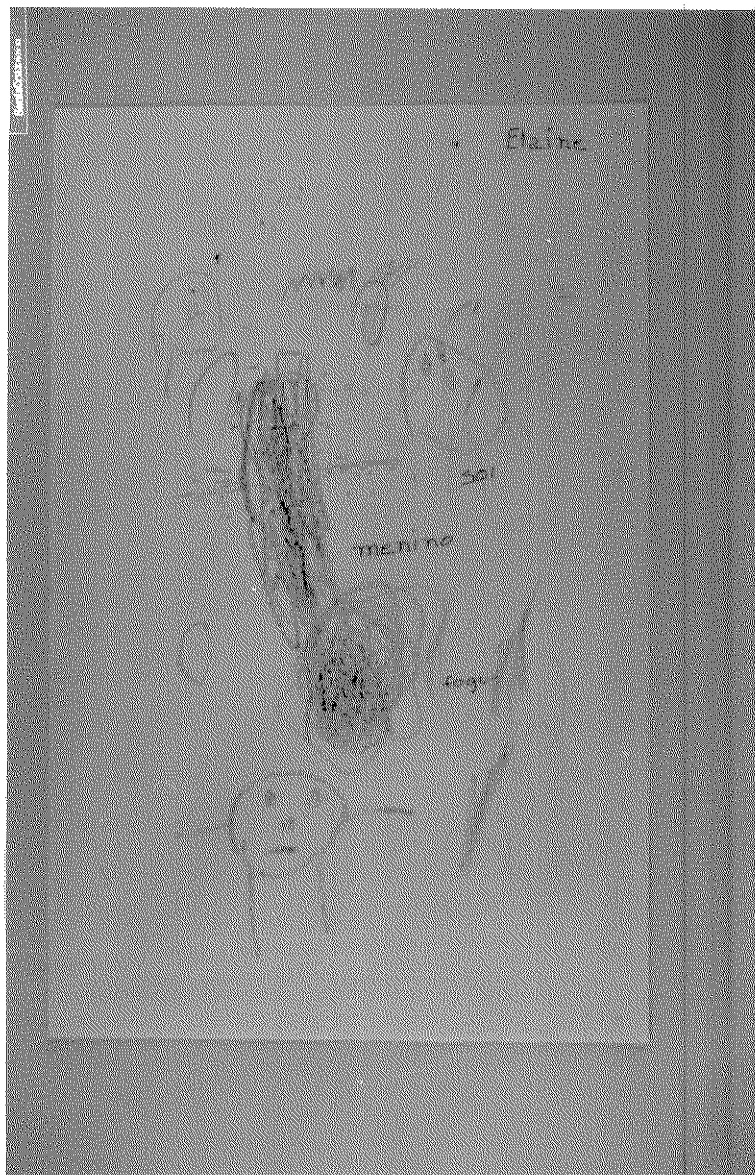


Figura 08 - Desenho de Ela. - Robô

nariz dele de preto (Toni, pinta o nariz do coelho de Flá.). Eu pintei o meu de preto.

Um aspecto que cabe destacar é a produção das professoras ao produzirem modelos na lousa. A pesquisadora não deu a elas qualquer orientação em relação à atividade de desenho; supõe-se que ficaram à vontade para continuar agindo como estavam acostumadas.

Uma das professoras desenhou um cavalo e um ônibus de perfil, este com quatro rodas, e aquele, com quatro patas, numa clara realização de plano deitado. Fica a questão: ela produzia desenhos dentro de um "realismo intelectual", ou quis desenhar como faria uma criança?

A professora do pré 2 preocupa-se muito com a cópia daquilo que escreve na lousa, mais do que com os desenhos. É claro que há uma cobrança maior em termos de escrita, que deve ser assimilada, não importando se a produção gráfica for sabotada... Além disso, mesmo em relação ao desenho, a criança deve "aprender".

(46 - Pré 2) Edu. - *Eu desenhei coelho! Pernalonga!*

P. - *Ó lá, copia! Coelho escreve assim, ó, copia Toni., põe o nome aí, urso. Põe o nome do desenho que você fez: urso!... Edu, você desenhou coelho, escreve: coelho!*

.....

P. - Olha, copia aqui, faz o parque... escreve parque, lago azul, ônibus... (ela sugeriu às crianças que desenhassem um passeio feito ao parque).

Tanto o desenho quanto a escrita da professora aparecem nos desenhos das crianças (Figuras 09 e 10).

(47 - Pré 2) *P. - Olha como aprende a desenhar, olha e vai tentando desenhar, viu, tem que ir olhando lá (no desenho que ela havia feito na lousa).*

Dai, mostra sua folha para a professora.

P. - Dai., agora você vai olhar na lousa e tentar fazer algum desenho de lá.

Neste momento, a professora simplesmente desconsiderou a produção do aluno, legitimando apenas a cópia de seu próprio desenho.

O modelo geralmente marca presença quando o desenho infantil é considerado imperfeito, com falhas a serem cobertas e superadas para que a "etapa" adulta, mais "madura", seja finalmente alcançada. Nesta linha de raciocínio, a imensa riqueza da produção gráfica da criança sequer é notada, quanto mais valorizada...

Há diferenças entre o modelo de outras crianças e o da professora; enquanto a cópia entre colegas parece ser mais informal, baseada em valores estéticos e afetivos, o modelo da professora é legitimado pelo papel social que lhe



Figura 09 - Desenho de Toni. - Ureo

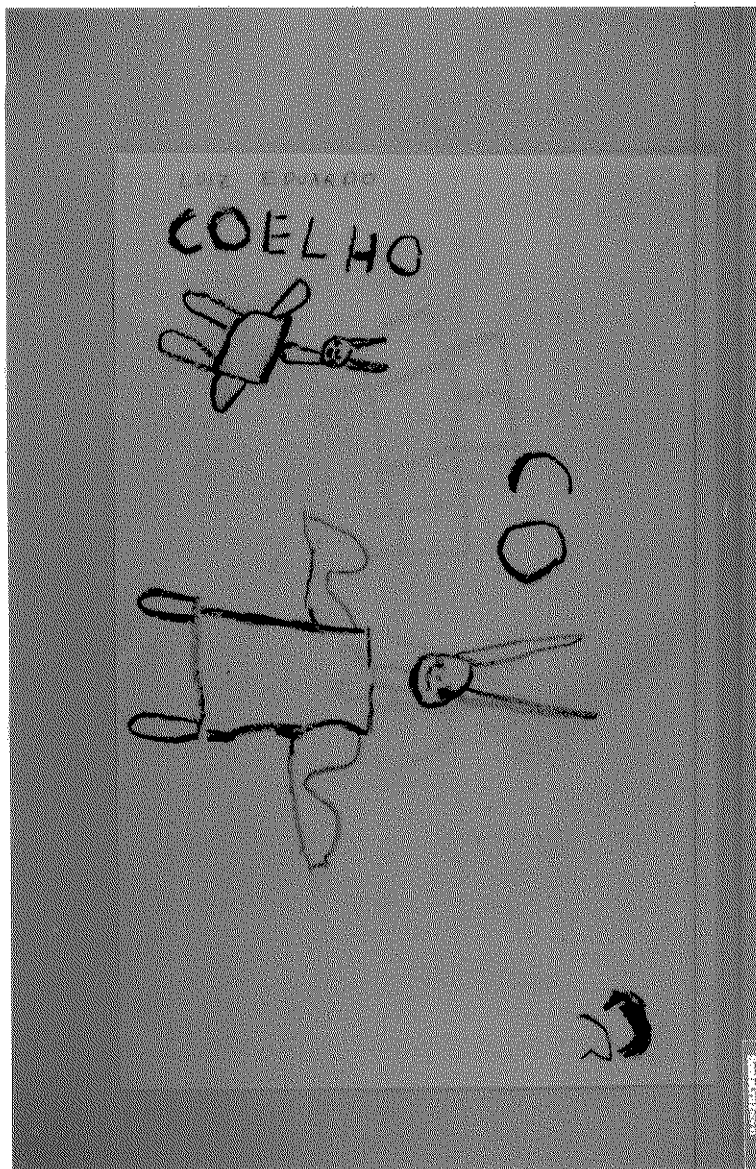


Figura 10 - Desenho de Edu. - Coelho

é atribuído. Sendo assim, a criança pode escolher entre copiar ou não o desenho de um colega, mas em relação à produção gráfica da professora não há espaço para esta opção. O desenho desta acaba se tornando um ideal a ser atingido, e esta imposição é explicitada, de diferentes modos, pelo adulto.

É claro que sempre existirão modelos; o mundo da criança está povoado de marcas da cultura. Entretanto, cabe ao educador tentar perceber o significado do modelo, da cópia gratuita, sem qualquer reflexão por parte da criança. É por que não considerar que a criança já traz consigo ou sabe identificar por si muitos modelos, isto é, marcas de tudo o que vive?

Por outro lado, essa indagação não significa proposta de uma total supressão de modelos; isso não seria possível mesmo que a criança ficasse sozinha, isolada, numa sala com paredes lisas... A própria situação da sala de aula propicia modelos "espontâneos", que as crianças escolhem copiar, adaptar, mudar, ou não. A convivência com os pares permite essa intensa e necessária troca.

B - Execução pelo Outro

A colaboração tanto pode ser pedida por aquele que ainda não conseguiu efetivar determinado projeto gráfico, como oferecida por quem consegue. Mas o processo é

extremamente móvel: ninguém tem a possibilidade de desenhar tudo, e a intervenção alheia é sempre bem-vinda.

(48 - Pré 1) Eva. faz um coração. Fe. vê o desenho do colega: - *Cê faz coração pra mim, Eva.?* Eva. atende ao pedido dela.

.....

Eva. - A lá, Gra., o que eu fiz pra ela, coração.

(49 - Pré 2) Ju. está vestindo uma camiseta com a estampa das tartarugas Ninja; pede a Toni. que desenhe uma tartaruga para si. Toni. desenha. Minutos depois, Ju. faz o mesmo pedido.

Toni. - Eu já fiz. Eu já fiz uma pra você...

Ju. - Tem que fazê outra. Faiz outra.

.....

Ju. e Toni. brigam porque aquele pegou vários lápis que estavam sobre a mesa.

Ju. - Então cê vai fazê uma tataruga? Tataruga Nija?

Toni. - Vô fazê (pega a folha de Ju.).

Ju. - Tataruga Nija. Mais então faiz.

Die. (olha para os dois) - Qué que eu faiz um robô procê, Toni.? Qué, Toni.? Qué que eu faiz um robô procê, Toni.? Qué, Toni.?

P. - Ô Toni., Toni., cada uma faz o seu.

Ju. - Faiz o zoinho dele. Faiz o zóio! (para Toni.)

.....

Die. (para Ju.) - *Xô vê sua busa (Ju. fica em pé)... Num é assim, não (referência ao desenho de Toni.). Ó como é, ó (aponta na camiseta de Ju.). Ói o que ele tem na mão, ó (uma das Tartarugas Ninja).*

Ju. (para Toni.) - *ó que como que ele tem na mão, ó (bate no braço de Toni., para que ele veja). Ó como a tataruga tem na mão.*

Esta situação não é estanque, porque as crianças trocam seus conhecimentos sobre o grafismo; há um intercâmbio de desenhos, onde cada criança oferece o que sabe e solicita o que ainda não domina.

(50 - Pré 2) Ivo. - *Toni., você faz um minininho desse prá mim, faz? (Toni. concorda com a cabeça, e continua desenhando) Que que é isso, Toni.?*

Toni. - *Ué, maçã, aqui é a laranja e aqui é a banana (vai apontando).*

Ivo. - *Nunca vi laranja assim, ó (mostra na folha de Toni.).*

Toni. - *...Vai dando um giz, vai dando um cor de abacate (Ivo. havia pego todos os lápis).*

Ivo. - *Num tem cor de abacate.*

Toni. - *ó cor de abacate (tira o verde do monte que está com Ivo).*

.....

Toni. *desenha uma árvore com frutas.*

Ivo. - Toni., como que faiz árvore?

Toni. - Faz árvore? Qué que eu faço?

Ivo. - Quero.

Toni. - Cê qué amarrão ou azul?

Ivo. - Quero...

Toni. - Cor de laranja?

Ivo. - Quero cor de aba... ó, é, é assim, assim, assim (mostra no desenho de Toni.).

Toni. - Qué com fruta?

Ivo. - Quero com maçã, com...com...

Toni. - Com laranja.

Ivo. - E com...

Toni. - Uva.

Ivo. - Com uva!

Toni. - Maçã. E com banana, não é?

Ivo. - Cadê a banana?

Toni. A banana é aqui (aponta), e aqui é abacate. Abacate é mais gostosa, com açúcar.

Ivo. - Eu quero abacate.

.....

Ivo. - Pode pintá colorido?

Toni. - Pode!

Ivo. - Cor de abacate? (Ivo. pinta e Toni. olha, debruçado sobre a mesa)

Toni. - Cor de abacate também. Faz as fruta também. Num esquece, tá bom?

Ivo. - *Eu num sei fazê fruta.*

Toni. - *Fruta? Então deixa que eu faço.*

(51 - Pré 2) *La.* - *Cê sabe fazer coelho?*

Dai. - *Só palhaço!*

La. - *Qué que eu faço uma coelha procê, Ma.?*

Ma. - *Quero.*

La. - *Cê qué?*

Ma. - *Faiz uma casa. Faiz casa.*

La. pega a folha de *Ma.* e desenha uma casa.

Dai. - *Cê qué, Ma., que eu faço um casa procê?*

La. - *Ma., vem vê sua casa. Ma., vem vê sua casa.* (*Ma.* havia levantado da mesa).

O movimento de mostrar/ensinar o outro reveste-se de um caráter bastante sério para as crianças. O episódio 50 é um bom exemplo; *Toni.* e *Ivo.* conversam sobre os elementos que serão desenhados, e escolhem as cores que consideram mais adequadas. O desenho é importante para eles, não é algo para se fazer de qualquer jeito.

Muitas vezes, o auxílio do outro é fundamental para que a criança possa, em outra ocasião, prescindir dele.

(52 - Pré 1) *Wag.* desenhou um gato.

P. - *Cadê o olhinho dele?*

Wag. aponta no papel.

P. - *Esse aqui é o olhinho?* (onde *Wag.* mostrou)

Wag. confirma.

P. - E esse, outro olho? Então vamos fazer uma bolinha no olhinho (a pupila; pega um lápis e desenha).

Mag. - Não é olho.

P. - Que que é?

Mag. - Comida!

P. - Comida? A tia pensou que era olho... Então vai, ajuda a tia a arrumar.

Mag. pega vários lápis e pinta onde a professora desenhou.

Aqui, a partir de seu ponto de vista, a professora quis aperfeiçoar o que julgou ser um olho feito por Mag., mas incluiu uma pupila na comida do gato. Neste caso, a intenção de ajuda resultou numa alteração do desenho; a professora quis ajudar, "corrigindo" algo que absolutamente não estava errado. Quando o objetivo é o desenho semelhante ao "real", o grafismo infantil sempre permanecerá incompleto. Além disso, é fundamental consultar o autor para se saber o que ele está querendo representar.

Apesar de intervenções indevidas, a criança está sempre solicitando auxílio para sua produção.

Requisitar e/ou permitir a execução pelo outro significa que a criança reconhece que há determinados traços que não consegue fazer, e o outro sim. A criança aprende com quem desenha um carro, por exemplo, até que possa não só dispensar esta ajuda, como passar adiante o que aprendeu, já

internalizado, quer dizer, não é o carro de João que ensinou Ricardo, mas o carro do próprio Ricardo, com seus traços peculiares.

A execução pelo outro deve ser encarada não como algo sempre necessário, mas como um suporte que tornar-se-á desnecessário com os progressos do sujeito na produção gráfica. A ajuda incide na zona de desenvolvimento proximal e, portanto, com a diferenciação de capacidades, a criança terá possibilidade de realizar por si mesma determinados desenhos.

C - Pistas e Instruções do Outro

Coetâneos e professoras podem fornecer outro tipo de colaboração que não envolve a execução, mas pistas que possibilitem ao próprio autor caminhar na direção do alvo que pretende alcançar.

É uma forma de auxílio diferente da anterior, porque a criança que recebe as pistas tem a iniciativa do processo de registro na tentativa de conseguir desenhar o que deseja.

(53 - Pré 2) Lu. - Ô Toni., como faz o cacho? (árvore de Natal)

Toni. - O Natal? Qué que eu faço pra você?

Lu. - *Aqui, ô, pra mim vê* (indica um desenho na folha de Toni.).

Toni. - *Assim, assim, assim* (fala enquanto desenha em sua folha).

Lu. *olha para o desenho na folha de Toni.:*

- *Dexo vê com esse* (pega o giz que o colega estava usando).

Toni. desenha, em sua própria folha, oferecendo modelo, e Lu. pega o giz que o colega usou, talvez tentando garantir que o seu desenho saia como o de Toni.,

(54 - Pré 2) Lu. *desenha um Papai Noel.*

.....

Flá. - *Eu num sei fazê isso* (olha Lu. desenhar). *Cê faz prá mim? Eu num sei.*

Lu. - *Faz!* ("dá de ombros")

Flá. - *Como faz?*

Lu. - *Faz a toquinha e faz o corpinho.*

Flá. - *A toquinha?* (desenha-a)

Lu. - *A toquinha cê faz uma bolinha, aqui* (faz em sua folha).

Flá. - *E aí, e aí... ô, ô, e aí?*

Lu. - *Daí cê faz um igual esse* (aponta seu próprio desenho; ele olhava o da professora).

Flá. desenha um rosto, com um gorro. Depois mira o Papai Noel que está na lousa.

.....

Flá. - *Mais eu num sei fazê, tia.*

P. - *Olha aqui e vai tentando.*

Nas figuras 11 e 12 pode-se observar que a dificuldade mencionada por Flá. refere-se a uma "touca" semelhante à de Lu., que imitou o desenho da professora.

Nos episódios 53 e 54, as crianças que dão a orientação também são as detentoras dos modelos "cobiçados" pelos colegas; apresentam as pistas de como realizaram seus próprios desenhos.

(55 - Pré 1) Eva. desenha uma figura humana. Mai. e Rod. observam-no.

Mai. (para Eva.) - *Eu sei fazê minininho. Faiz grandão.*

Eva. - *O que é?*

Mai. - *Minino!*

Eva. - *Quê que é isso? Sabe que que é isso?*

Rod. firma com a cabeça: - *Coelho.*

Eva. - *Vô fazê otro... o narizinho, e boquinha (fala enquanto desenha estas partes).*

Rod. - *E depois?*

Mai. - *E o narizinho?*

Eva. - *Já fiz, aqui (mostra na folha). É assim,*

Rod.?

Rod. balança a cabeça, confirmando.

Eva. - *Fazê a casinha... Faz o seu, num qué fazê? (para Rod.)*

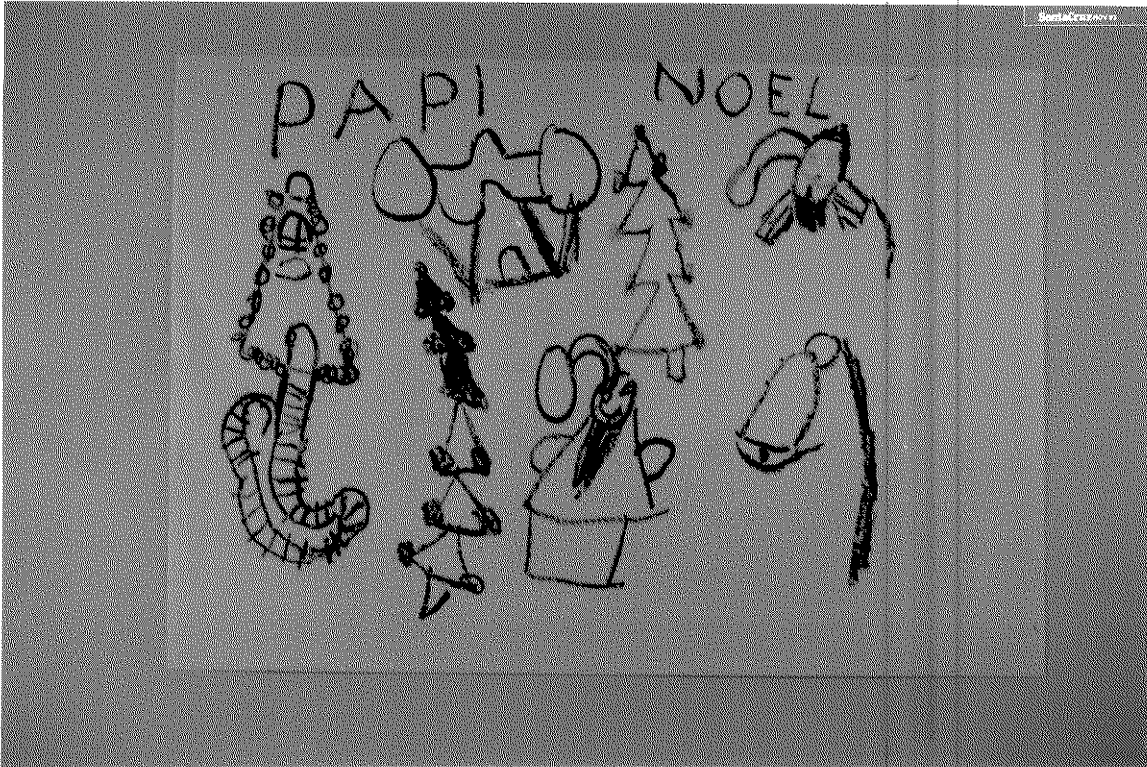


Figure 11 - Desenho de Lu, - Papai Noel

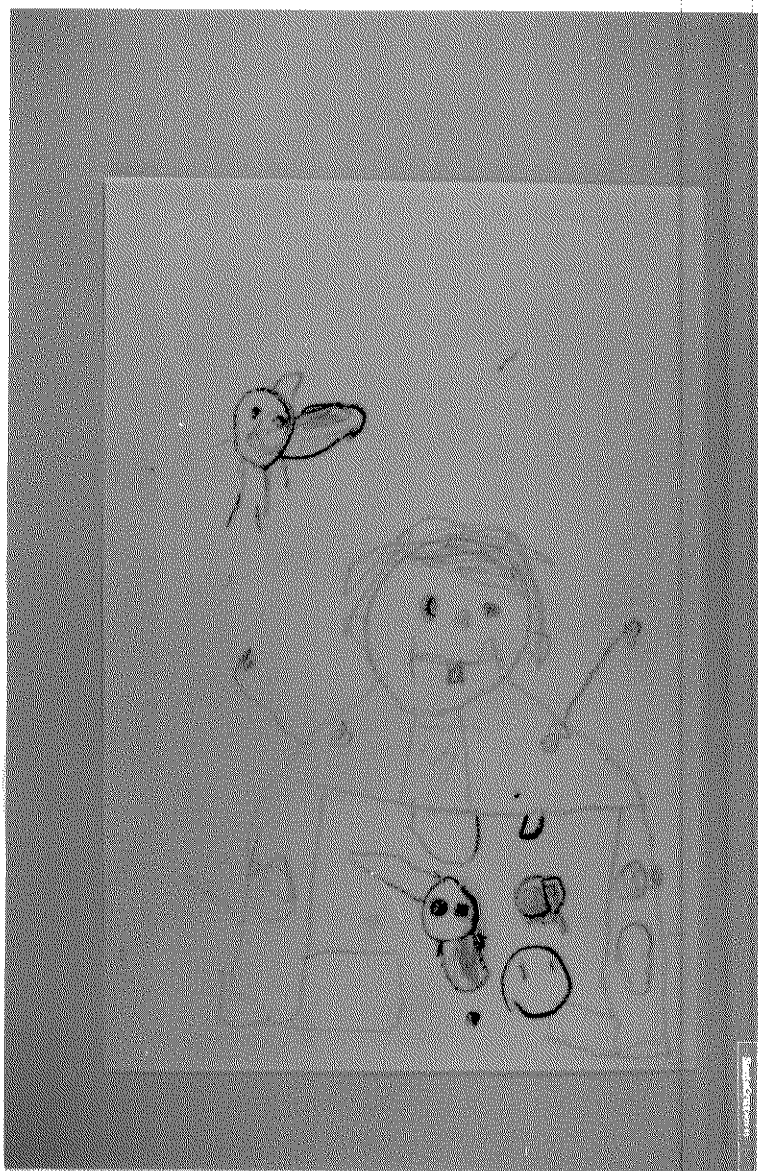


Figura 12 - Desenho de Flá. - Papai Noel

Rod. - Hum sei... Fazê uma janela.

Eva. - Cê faz janela?

.....

Eva. - Qué que eu faço de novo?

Rod. concorda, e observa Eva. desenhando. (a professora havia sugerido às crianças que desenhassem a creche; por este motivo Eva. desenhou uma casa, e o "não sei" de Rod. referia-se à creche feita na lousa pela professora).

Qualitativamente, a ajuda da professora pode parecer diferente da do colega, porque a mestra, enquanto adulto, dispõe do conhecimento sistematizado e acumulado pelo grupo social. Entretanto, também os colegas efetivamente podem colaborar para que a criança avance; porém, a inserção da professora se distingue pela intencionalidade pedagógica, pela focalização de conhecimentos visados no trabalho pedagógico.

(56 - Pré 1) *P. - Cê vai desenhar um sol, aí agora? O sol não é redondo?*

Art. - Mai dexa (está desenhando uma forma semelhante a um retângulo)

P. - Deixa ele comprido assim? Então ele tá bravo, esse sol. faz ele redondinho... Isso, olha lá, faz os raios saindo, que esses coisa

comprido aí. (Art. acrescentou raios ao redor do seu sol).

Muitas vezes, é óbvio que o produto final desejado pela professora é a forma análoga à do adulto, o desenho figurativo, totalmente legível. A figura humana deve ter olhos, boca, nariz e os demais elementos que a caracterizam. O mesmo raciocínio vale para outros objetos representados, e isto pode significar uma não aceitação dos desenhos e garatujas das crianças.

(57 - Pré 1) Art. diz que vai fazer "uma porta da casa".

P. - Tá linda a porta! Olha que porta bem feita, não? Faz a maçaneta na porta. Cê sabe o que é maçaneta? Que que é?

Art. - A chave.

P. - Isso, então faz.

.....

Art. - Ó lá, a chave.

P. - A chave! Tá linda, sua porta.

Ron. - Tem que fazê...

P. - Então faz uma janelinha, em cima. Sabe fazer? (para Art.)

Ron. - Tá faltando alguma coisa.

P. - O quê?

Ron. - Uma coisa assim, ó (com o dedo, faz um gesto sobre o desenho de Art.).

P. - Um enfeite em cima da porta? É lá, ele vai fazer... redondinho, ainda.

(58 - Pré 1) A professora aproxima-se para ver os desenhos das crianças: - Esse aqui é a menina, é? Esse que é a menina? Que que é, as pernas da menina?
Eva. - É.

P. - Cê fez uma perna vermelha e uma verde? Que mais cê fez aí? E a cabecinha dela? Faz a cabeça pra ela.

Lu. - E a boca?

P. - Não, pra mim isso é o corpo... faz o chão pra ela não ficar voando.

Eva. - Onde tá o chão?

P. - Onde é as pernas dela, mostra pra mim.

Eva. - Aqui (mostra no desenho).

P. - Então, então faz o chão pra ela não ficar voando.

Eva. desenha um traço, o chão, sob as pernas da menina.

P. - Isso, muito bem! Então aqui é a perninha dela? (indica com o dedo)

Eva. - É.

P. - Aqui é os braços, a perna, agora faz a cabecinha dela.

.....

P. - Isso, E. Agora o olhinho, pra ela não ficar sem olho...

Eva. - *risca em outro lugar da folha.*

P. - *Aí não é olho não, né? O que que é aí?*

Eva. - *Aí é a cabeça!*

P. - *Aí que é a cabeça? Então faz!*

Lu. - *A orelha, cadê a orelha?*

Gil. - *Cadê a orelha?*

P. - *Faltou a boca, ó (Eva. desenha a boca) E o nariz? (ele faz)*

Gil. - *E a orelha? Isso que é orelha, faz outra orelha aqui, ó (aponta com o lápis no desenho de Eva.).*

Lu. - *É mesmo. Fica igual um coelho! Cadê os cabelo?*

P. - *O cabelo, ele esqueceu? Cê esqueceu do cabelo, Eva.?*

Eva. - *Aí, o nariz.*

Cada parte apontada pelos outros, como orelha e cabelo, Eva. imediatamente acrescenta ao seu desenho. Nesta construção coletiva do desenho de Eva., delineiam-se algumas concepções gráficas da professora, como o fato de que "não existe" uma perna vermelha e uma verde, e que é preciso desenhar o chão para a menina "não ficar voando". Outras crianças entraram no jogo, nomeando alguns elementos para Eva. acrescentar ao seu trabalho, e neste sentido, as falas daquelas adquiriram o mesmo poder de mudança que as da professora.

O intercâmbio é muito rico, entre a professora e as crianças, porque permite uma troca de experiências gráficas, em um plano bastante informal e lúdico. Os outros interferem no desenho da criança, o que gera mudanças no desenho e em seu autor. Graficamente, a criança tem possibilidades de acrescentar detalhes e/ou figuras inteiras o seu trabalho, gerando novas formas. E as alterações repercutem nos processos psíquicos envolvidos na execução do grafismo: percepção, atenção, memória, e conceitualização.

(59 - Pré 1) A professora senta-se à mesa com as crianças:

- *Vai, vamos ver que que a Fa. desenhou, Fa..
Cê não fez a árvore?*

Fa. *balança cabeça em sinal de "não".*

P. - *Não? Tenta fazer a árvore pra tia ver. (de Natal)*

Gra. - *Aqui a árvore de Natal. (mostra no desenho de Fa.).*

Fa. - *Aqui a árvore de Natal, tia (aponta o local antes indicado por Gra.).*

P. - *Essa daí? Então faz bolinha. Cê fez?*

.....

P. (para Fa.) - *Vai, a tia ajuda você a fazer a árvore, vai. Faz o tronquinho assim, ó (mostra com gestos no papel). Agora a árvore.*

Gra. - *É assim que faz árvore? (para a professora)*

As crianças sabem que, neste caso, o adulto detém o modelo considerado adequado (é a "tia" quem diz se é assim ou não...), tanto em relação aos componentes quanto às cores.

No episódio acima, a professora havia falado para as crianças desenharem a árvore de Natal. Fa. não desenhou, e Gra. identifica uma determinada marca gráfica como árvore, na folha da colega. Entretanto, como o desenho não parecia com uma árvore, a professora não o considerou como tal, convencendo Fa. a fazer uma árvore mais "real".

As crianças participam ativamente da produção dos colegas, opinando e fazendo sugestões que podem ou não ser aceitas pela professora.

(60 - Maternal) A pedido da pesquisadora, a professora solicitou aos alunos que desenhassem o Papai Noel e os motivos natalinos.

Néia. - Ô tia, ele tem mão?

P. - Tem, não tem?

Néia. - Tem, é a mão dele aqui (desenha a mão). Tô fazendo a mão dele.

P. - Ele tem barba, não tem?

Néia. - Tem (ri).

Após esta pergunta da professora, Rob. olha para o seu Papai Noel e imediatamente acrescenta a barba.

Néia. - Ele tem nariz?

P. - Tem.

Aqui, a fala da professora provocou a ação de Rob., que talvez nem adicionasse barba ao seu Papai Noel sem esta menção.

(61 - Pré 2) A professora está desenhando um Papai Noel na lousa, e principia pela cabeça.

Lu. - Ô tia, fai o corpinho dele!

P. - Vou fazer.

As crianças ajudam a professora, e fazem questão de que os desenhos que ela faz sejam perfeitos, isto é, estejam dentro do padrão adulto.

No episódio 60, Néia. sabe quais elementos compõem o Papai Noel, perguntando apenas como que para pedir uma confirmação. No evento seguinte 61, Lu. fala para a professora fazer o corpo do Papai Noel; não se trata exatamente de ajuda porque o corpo era o próximo elemento a ser representado. Mesmo sem a intervenção de Lu., a professora ia fazê-lo. Isto sugere que Lu. sabe perfeitamente que o velhinho tem cabeça e corpo; quer que nada falte ao desenho da professora.

O próximo episódio focaliza um interessante jogo entre Néia. e a professora. Cada elemento nomeado por esta é imediatamente desenhado pela aluna.

(62 - Maternal) A professora pede para as crianças desenharem o "Chapeuzinho Vermelho".

P. - *Faz o Chapeuzinho pra eu ver.*

Néia. - *Aqui o Chapeuzinho (mostra um círculo, que inicialmente foi nomeado sol).*

P. - *Cadê o olho do Chapeuzinho, o braço do Chapeuzinho, a perna...*

Néia desenhou a figura ao contrário, isto é, de ponta cabeça.

P. - *O que que você vai fazer agora?*

Néia. - *É... lobo mau.*

P. - *Lobo mau? Então faz.*

Néia. - *O zoinho?*

P. - *Cadê?*

Néia. traça dois olhos no círculo que havia desenhado: - *E a péna?*

P. - *Faz!*

Néia. leva o giz perto da figura anterior.

P. - *Lá no lobo mau. Cadê o lobo mau?*

Néia. aponta-o: *Qui! E o zoinho?*

P. - *Cê não fez?*

Néia. olha para seu desenho: - *Feiz, ói (acrescenta as duas pernas, saindo da cabeça). E a boca, tia? (desenha-a) E o zoinho?*

P. - *Ai, já.*

O lobo mau também foi desenhado de ponta cabeça.

Néia. - E a péna, tia! E a péna, tia, ele tem péna (a professora não está perto, e não ouve. Néia. põe as duas pernas na figura que está desenhando; diferentemente das anteriores, esta não foi traçada ao contrário.)

O desenho pronto (Figura 13) não revela indícios de que Chapeuzinho e o lobo mau foram desenhados de ponta cabeça; se o processo não fosse acompanhado pela professora e pesquisadora, este fato teria passado totalmente despercebido. Os desenhos das crianças apresentam diversas peculiaridades, que só o conhecimento sobre o autor e o acompanhamento do processo gráfico podem distinguir.

(63 - Maternal) Neste dia a professora pediu para as crianças desenharem famílias, e perguntou quem eram as pessoas das famílias das crianças. As crianças responderam pai, mãe, irmãos. A professora disse que era isso o que elas deviam desenhar.

Na mesinha estão três meninas: Ama., Au. e Rob.

Au. e Ama. já começaram desenhando figuras humanas reconhecíveis, embora bastante simplificadas: o boneco

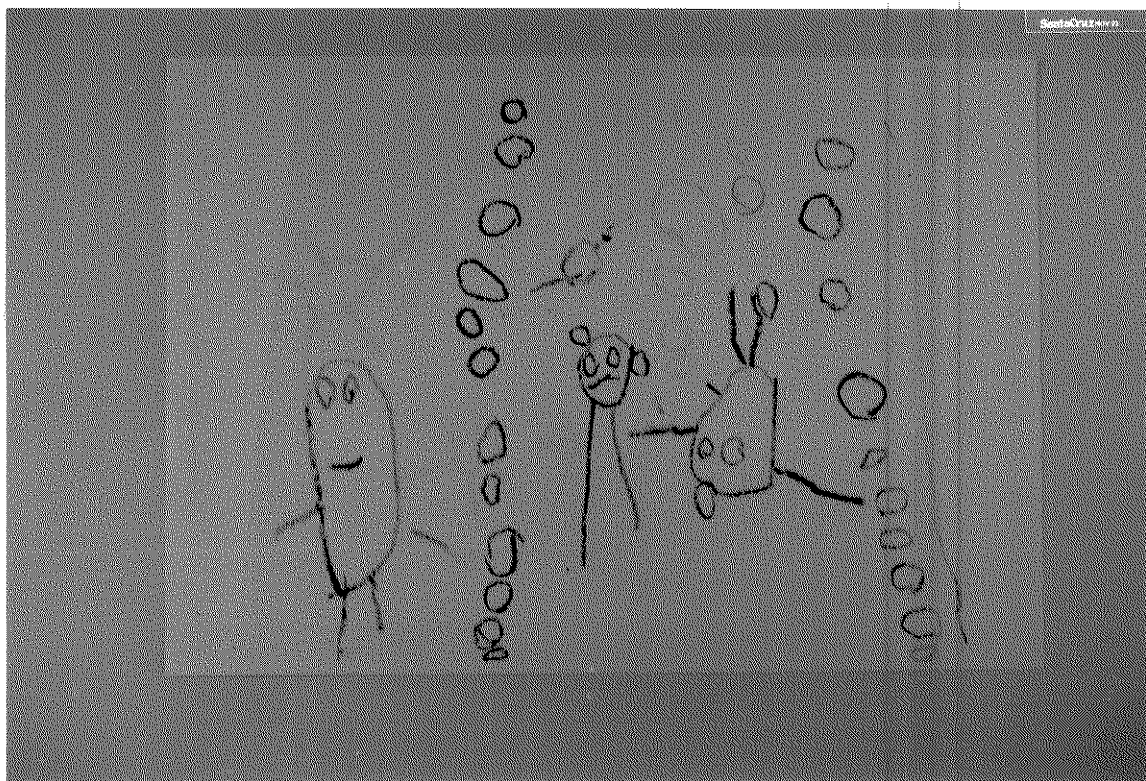


Figura 13 - Desenho de Néia. - Chapeuzinho Vermelho
e Lobo Mau

formado por cabeça, olhos, boca e pernas que algumas vezes são também o corpo, quando fechadas por um traço horizontal. Os braços e outros detalhes como cabelo, por exemplo, não aparecem nos desenhos.

Rob. não consegue fazer, e suas colegas e a professora percebem sua dificuldade, verbalizando isso:

P. - Quem é essa?

Au. - Minha irmã.

P. - Depois faz sua mãe, você, tá?

.....

Au. - Não é assim, Rob., é assim.

.....

Ama. - É assim?

Rob. - A Ama. vai rabiscando...

Ama. - Qué que eu faço prá você?

Rob. - Eu num sei fazê... eu co meu namorado eu num sei. Faiz a perna!

Ama. - Já fiz, ó, perna, perna.

P. - Olha, quantos você fez! Quem são, Au., fala.

Olha lá, a Ama. fez também.

Rob. - Tia, eu num sei.

P. - Ó, faz uma cabeça aqui. Faz aqui, ó, como que é? (faz um gesto redondo no papel de Rob.)

Rob. - Tia, eu fiz um sapinho.

P. - Um sapinho? Tá bom.

Rob. parece estar incomodada com o fato de não saber desenhar gente, e as colegas e a professora querem ensiná-la. Ama. propõe fazer para ela, enquanto que a professora limita-se a desenhar com o dedo uma cabeça no papel, deixando que Rob. faça sozinha. Em várias ocasiões a professora parece buscar "dosar" a quantidade e o tipo de ajuda, deixando um grande espaço de responsabilidade e iniciativa para a criança. Essas formas de atuação marcam um dos aspectos da intencionalidade pedagógica.

Em desenhos anteriores, percebe-se na pergunta da professora "O que você fez?", que é necessário que a criança diga o que fez, porque o predomínio gráfico é da garatuja. Até este momento, figuras reconhecíveis praticamente inexistem, e quando a professora pergunta para Au. "Quem é essa?", e diz "...quantos você fez!" nota-se que ela reconheceu, entre as garatujas das crianças, desenhos figurativos, identificando figuras humanas nas produções de Au. e Ama., representadas por bonecos "cabeça-pés".

Rob. pergunta para a professora se pode desenhar do outro lado; imediatamente as outras duas fazem a mesma pergunta. A professora diz que sim, e elas passam a desenhar no lado da folha que estava em branco.

Quando Rob. falou que havia feito um sapinho, foi imediatamente após a professora ter feito um gesto circular sobre o papel; Rob. desenha um círculo após o "exemplo" da professora. Este sapinho já tinha uma forma humana, que Rob.

repetiu ao virar a folha, e inclusive mudou sua atitude, não falando mais que não sabia desenhar, mas verbalizando exatamente o oposto.

Rob. - Fazê minha irmã. Minha irmã chama Tati.

Ama. - A minha irmã chama...

Au. - A minha irmã chama Magarete. (olha para o desenho de Ama., que faz figuras grandes) Ah, vô fazê gandom!

Ama. - Tá torto! (dirigindo-se a Au.)

Rob. - Tá torto!

Au. - Olha o que que eu fiz.

Rob. - Ai, eu fiz a minha irmã, meu pai...

P. - Ai, Rob., o que você fez, tá vendo?

Rob. - ... minha irmã, meu pai, minha mãe e eu. Ó eu, tia.

P. - Ai que tá você?

No final da atividade, Rob. consegue, efetivamente, desenhar várias figuras humanas. (Figura 14). No início, Rob. dizia que não sabia, embora talvez o verbo saber não seja o que melhor se encaixe aqui. A professora e as colegas sinalizaram o tempo todo como o desenho deveria ser feito, por palavras, gestos e grafismos. Sendo assim, soam estranhos os termos etapa e maturação biológica, porque eles poderiam significar que primeiro Rob. estava na etapa da garatuja, e num período de dez minutos ela passou para a etapa do desenho figurativo. A presença dos desenhos e falas dos colegas e da professora foi fundamental para Rob.

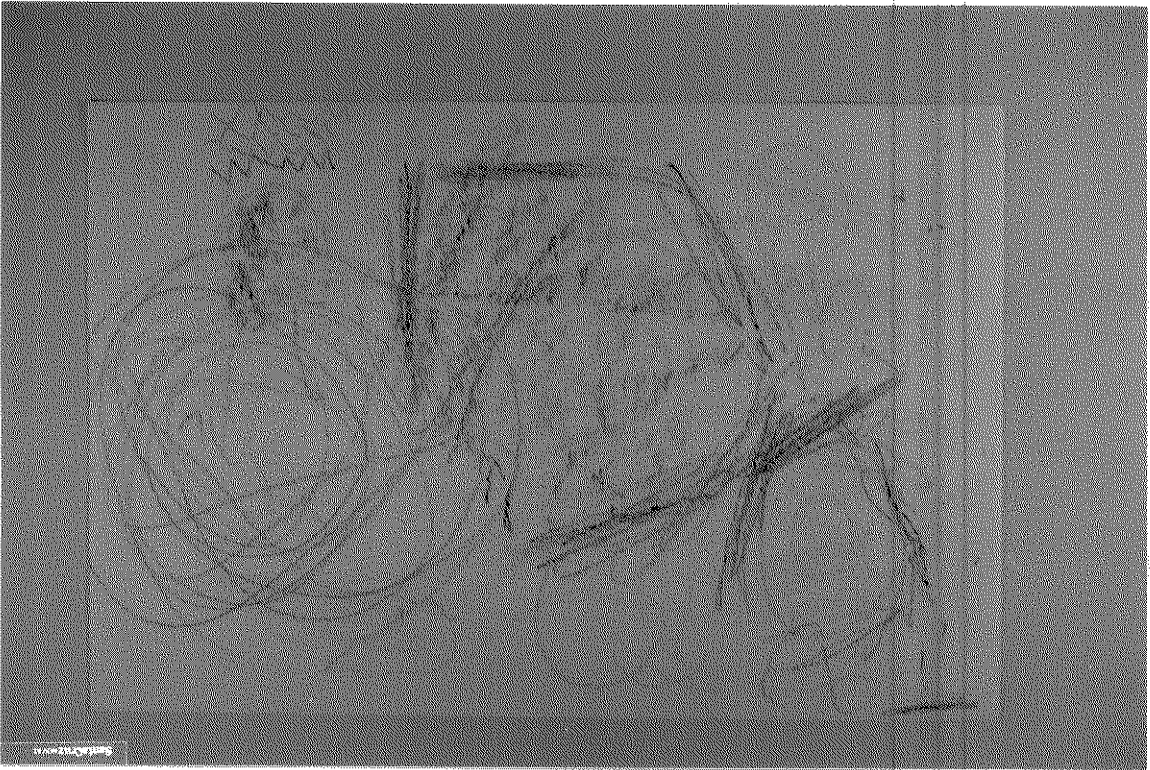


Figura 14 - Figuras Humanas de Rob.

conseguir efetivar algo que ela já sabia. Ela precisou dessas sinalizações do outro para desenhar uma figura humana.

A partir dessa data, percebe-se uma mudança nos desenhos dela, que passaram a apresentar elementos figurativos, isto é, o adulto consegue reconhecer uma determinada marca, sem precisar perguntar para a criança o que é. A criança já compreende o desenho como representação de alguma coisa, e passa isto para o papel. Entretanto, as garatujas ainda continuam presentes, porque o desenho nunca está absolutamente em uma única fase. De acordo com o ângulo de análise, o grafismo pode caber em duas ou três etapas. Assim, por exemplo, a criança desenha uma figura humana e emprega garatujas para fazer o cabelo e o "metinho".

A ajuda da professora e da colegas foram eficientes porque permitiram ativar e consolidar o desenvolvimento proximal, favorecendo desta forma a internalização da representação da figura humana.

A colaboração da professora pode ser informal ou ser mais formal, com a apresentação de modelos que nem sempre a criança consegue, deseja ou deve seguir.

Geralmente, as instruções são verbais, mas como no episódio acima e nos próximos, a fala vem acompanhada de gestos, que podem assumir o caráter de desenhos feitos no ar.

(64 - Pré 1) P. Deixo ver o seu... não fez nenhuma florzinha?

Ka. - Num sei desenhá flor.

P. - Sabe sim, é só fazer uma bolinha... (faz o gesto)

(65 - Pré 1) P. - Desenha... ou você no balanço lá no parque, bem alto, que a tia manda abaixar.

Gr. - Num sei fazê balanço.

P. - Sabe, aquele duas cordas assim é o balanço (mostra como é fazendo gestos no ar).

As pistas apresentadas pelo outro vão possibilitar que a criança avance sozinha, utilizando seu próprio repertório gráfico. Se antes a ajuda do outro era essencial, agora pode ser dispensada.

D - Avaliação do Outro

As crianças avaliam com frequência a produção dos companheiros. Podem avaliar o grafismo em si ou a adequação de nomeações e comentários sobre o próprio desenho. Sem qualquer pudor, apontam falhas, defeitos e lacunas. Nas observações feitas, o elogio também acontece, mas é raro.

Esse movimento de apontar lapsos no desenho alheio subentende uma visão mais ampliada sobre o objeto que está

sendo representado. Isto significa que a criança se apóia em suas vivências e noções sobre os objetos para examinar o desenho do outro e, por exemplo, pode dizer que está faltando banco no carro.

(66 - Maternal) Rob. - Ô tia, tô fazendo uma minininha de chapéu.

Eme. - A, a minina nem é... com chapéu, nem é.

Rob. - O chapéu é esse vermelho (aponta em seu desenho) Eu fazi Chapeuzinho Vermelho, lobo mau, vovozinha. Cê num sabe nem fazê.

Ka. - Num é assim, minino (para Eme). Faiz bolinha depois faiz o pé dele. O pé de chulé.

Eme. - Vô, vô fazê lobo mau bem grandão.

(67 - Maternal) P. - Ô Ka., quem você tá fazendo agora?

Ka. - Fantasma.

P. - Outro fantasma?

Ka. - É, com brinco.

P. - Ele usa brinco?

Ka. ri.

Rob. - Eu nunca vi fantasma com brinco. Eu vi fantasma com chapéu.

Ka. - Vô fazê o brinco do cavalo.

Nêia. - Cavalo nem usa brinco...

Néia, também estava na mesa e ouviu o comentário de Rob. sobre nunca ter visto fantasma com brinco; agora o brinco vai ser colocado no cavalo, e Néia. faz uma observação sobre isto.

(68 - Maternal) Ama. desenha palhaço e diz: - Tá de maria chiquinha.

P. - O palhaço tá de maria chiquinha?

Néia. - Palhaço nem usa mari chiquinha!

Ama. - Mas eu fiz palhaço de maria chiquinha!

Néia. - Mais ele num é... vai dismanchá (apagar).

Ama. - Ah, num dá pra dismanchá!

Néia. queria que Ama. apagasse um detalhe que para ela não existe num palhaço: a maria chiquinha.

(69 - Pré 1) Eva. - Ó o pato.

Lu. (olhando para o desenho de Eva.) - Pato?

Nunca vi assim, pato.

(70 - Maternal) Be. - Tia. tô fazendo passalinho (indica uma parte de seu desenho).

Eme. - Uau, passarinho nem é assim! (ri).

(71 - Maternal) Ju. diz que desenhou sua mãe.

Da. - Ai, nunca vi mãe assim...

(72 - Pré 2) *Ale.* - *Num é assim bandeira, ô (para Ivo.)*

Ivo. - *Que que tem? Ô tia, num tem bandeira assim?*

Ale. *ri da bandeira do colega.*

As falas acima não deixam de ser pistas, mas apesar dos julgamentos, as crianças não modificam seus desenhos (ao menos nesses casos). As observações dos colegas nem sempre mobilizam qualquer tipo de mudança gráfica. Entretanto, por vezes isso ocorre.

(73 - Pré 1) *Lu.* desenhou um ônibus, e fala para a I.:

- *Tia, já cabe!*

Gil. - *E o sofá dele? E o sofá? E o sofá? Cadê o motorista, cadê todo mundo? Cadê o roleta do motorista? (para Lu.).*

Eva. - *Unde eles vão sentar?*

Gil. - *Eles vai sentá no chão do ônibus?*

Lu. *afirma com a cabeça.*

Gil. - *Não tem sofá... vai sentá no chão do ônibus. Ai eles cai. Ai a policia vai pegá você.*

Lu. - *Vô fazê uma janelinha e uma janelinha (desenha uma janela, e depois outra, conforme vai falando)*

Gil. - *Não, é tudo quadada, é tudo quadada assim» (faz o gesto, no papel).*

Lu. - *Eu vô fazê um piquinininho assim... é o sofá!*

A avaliação também envolveu dicas para que Lu. acrescentasse um "sofá" ao seu ônibus; pelo tom de voz usado por Gil., sua intenção inicial não parece ser ajudar o colega, mas condená-lo pelo lapso.

Há disputas entre as crianças, em relação a quem sabe ou não sabe desenhar determinados elementos, e é interessante notar que muitas vezes o "crítico" não olha para o desenho do colega ao explicitar sua avaliação, que nestes casos está voltada para a fala, e não para o trabalho gráfico.

(74 - Pré 2) Dai. - ... Ó, uma casinha (para Ale.)

La. - Cê nem sabe fazê casinha! (fala enquanto desenha, sem olhar para a folha de Dai.)

Toni. - Eu sei!

(75 - Maternal) Ama. - Ó tia, um monte de bolinha! Ninguém sabe fazê tudo isso!

Ca. - Ninguém sabe fazê isso! (ela está rabiscando a folha)

Ama. - Cê num sabe fazê assim, ê! (para Ca.).

Ka. - Só eu, né?

Ama. - Isso num é sol! (para Ka.). Isso que é sol, ô (aponta seu próprio desenho).

Ka. não havia dito nada, e a própria Ama. interpretou o desenho de Ka. como sendo sol, ao mesmo tempo desqualificando-o enquanto tal.

(76 - Pré 1) Va. - *Fazê um caminhão.*

Be. - *Você num sabe!*

Va. - *Porque eu errei!*

A intervenção de Be. é sobre a fala de Va., porque este não havia desenhado, mas apenas verbalizado sua intenção.

(77 - Pré 2) Ivo. olha o desenho de Toni.

Toni. - *Ai, não é assim que eu tô fazendo. Não é assim (olhando para a folha de Ivo.).*

Ivo. - *Mas eu não tô fazendo o seu.*

Toni. - *Não tá fazendo igual o meu?*

Ivo. - *Não!*

Toni. - *Então não faça.*

Parece que Toni. gostaria que Ivo. estivesse realmente copiando seu desenho, o que acontece várias vezes; dentro da classe, Toni. é reconhecido pelos colegas e pela professora como o aluno que desenha melhor (isto é, figurativamente).

As crianças qualificam abertamente os seus próprios desenhos como feios e/ou bonitos.

(78 - Pré 1) Lu. - Seu... tá feio (para Ju.).

Ju. - Não tá.

Lu. - De mentirinha, tô brincando. O meu tá bonito (fala para uma criança que chega).

(79 - Pré 1) Die. - Tá bonito, o meu? (dirige-se a Ka.).

Ka. desenha na folha de Art.

Die. - Tá bonito, Ka., tá bonito, Ka.?

Ka. (olha) - Tá!

(80 - Pré 1) P. - O que você desenhou do outro lado, Ca.?

Ca. - Do outro lado é feio. Esse é feio (aponta), esse é feio e (vira a folha) esse é bonito.

(81 - Maternal) Bru. - É o meu, tá bonito, o meu

Mai. - E o meu?

Bru. - Também (olha para a folha de Mai.).

Essa espontaneidade acontece principalmente no maternal e no pré 1; no pré 2 o julgamento é mais discreto, aparecendo em frases como: "Nunca vi pato assim".

A avaliação feita pelo outro também envolve questões afetivas, como grau de amizade (ou inimizade) com o desenhista (os desenhos dos amigos são mais bonitos) e o estado de humor da criança naquele momento.

Mesmo que as crianças não alterem suas produções em função da fala do outro, esta fala pode marcar

determinada figura, de modo que quando a criança voltar a desenhá-la, modifique-a devido a alguma intervenção anterior. Esta mudança vai depender de quem emitiu o julgamento "não é assim que se faz", e da concordância (ou não) do desenhista em modificar seu grafismo.

É interessante notar que o pedido de ajuda a determinadas crianças é frequente, porque elas percebem quem, na classe, desenha "melhor" e "mais bonito". Tal percepção do(s) "desenhista(s)" coincide com uma maior legibilidade das produções destas crianças, pelo adulto, isto é, elas são figurativas. Além disso, a própria professora acaba elogiando mais os desenhos desses alunos.

Em relação ao papel do outro no desenho da criança, há autores que condenam qualquer intervenção do adulto no curso "natural" da produção gráfica. Lowenfeld, (1977), por exemplo, dedica todo um capítulo à interferência do adulto na arte da criança, como se esta apenas convivesse com adultos; em momento algum faz referência à "interferência" de outras crianças.

É claro que, no geral, a influência do adulto pode ser nociva, porque a visão "adultocêntrica" desconsidera totalmente o ponto de vista da criança e seu nível de desenvolvimento. Não há qualquer necessidade de a criança desenhar como um adulto. Se este quiser impôr sua perspectiva, acabará por limitar e abafar o potencial criativo e expressivo da criança.

Por outro lado, o outro está presente o tempo todo; é própria razão da constituição do sujeito. Em todos os episódios relatados, crianças e professoras possibilitaram, com suas presenças, gestos e falas, avanços reais no aspecto gráfico, motor e cognitivo das produções. Entretanto, a presença do outro é também contraditória, pois ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento, pode prejudicá-lo. O colega que critica, desprezando o desenho; a professora que dita cores, formas, vendo, por exemplo, um olho onde a criança representou a comida do gato... Muitas vezes a expressão individual do sujeito é cerceada, nos momentos em que prevalece a opinião, a estética, a perspectiva, o signo gráfico do outro. A criança pode deixar de desenhar, para não correr o risco de frustrar as expectativas da professora, quando apenas determinado tipo de desenho é permitido e/ou valorizado.

Existe uma tensão permanente no encontro da criança com seus coetâneos e professora; o fazer pelo outro ou o outro pode impedi-la de fazer por si; ao mesmo tempo, é nessa relação que ela se aprimora na atividade simbólica gráfica. O fato de que nas observações em momento algum as crianças estavam sozinhas, individualmente isoladas, significa que o processo gráfico é partilhado e não é como uma semente que precisa apenas ser plantada para espontaneamente brotar. Tampouco é mera questão de alcance de determinados níveis de maturação que automaticamente

acionam "esquemas motores/mentais" para que a criança passe das garatujas ao desenho figurativo.

Nenhuma criança agiu solitariamente; muito pelo contrário, o outro foi necessário para que ocorresse a internalização de elementos gráficos. Modelos, pistas, instruções e confecções de desenhos foram momentos de troca, de aprendizagem, de influência decisiva no desenvolvimento de cada um dos participantes.

3 - A Fala da Criança Durante a Produção Gráfica

Enquanto desenha, a criança fala. Nomeia o que está desenhando, quando o outro pergunta, e mesmo sem qualquer indagação alheia a respeito. A criança chega a alterar seu grafismo em função de algumas palavras. Também, a criança narra pequenas histórias geradas a partir dos desenhos, dialoga com pares e professora e nomeia o que está desenhando.

Neste jogo da fala com o desenho, misturam-se as vozes das crianças, das professoras e da pesquisadora.

A - A Nomeação dos Desenhos

Quando alguém pergunta à criança "O que é isso?" ou "O que você está desenhando?", referindo-se ao desenho, a criança geralmente nomeia as marcas que deixou no papel. Estas perguntas podem ser feitas pela professora, pelos colegas e pela pesquisadora. Obrigatoriamente esse tipo de questionamento induz a criança a significar seu grafismo no momento em que a indagação é feita.

(82 - Maternal) P. - *O que você tá fazendo?*

Ana. - É solzinho. É sol bem grandão, pra esquecer.

(83 - Maternal) P. - *O que você desenhou?*

Mai. - *Cobra, barata, cavalo, passerinho.*

Algumas vezes, essa nomeação compulsória atropela o processo de desenho e sua significação, porque inicialmente a criança desenha e em seguida nomeia; depois a fala acompanha os gestos gráficos. Posteriormente, a criança anuncia antes o que vai desenhar, e mesmo neste caso o autor pode mudar de idéia durante a execução da obra. A pergunta "O que você está desenhando?" leva a criança a batizar seus desenhos para responder. E não há qualquer garantia de que os nomes permaneçam, principalmente se isto acontecer no início da atividade.

(84 - Maternal) I. - *Mai., o que você está fazendo?*

Mai. - *Eu tô fazendo sol!*

I. - *E o que mais?*

Mai. - *É, é um peixe.*

I. - *Peixe? Tem mais coisa (a folha está repleta de garatujas). O que mais você fez?*

Mai. - *É... é... é peixe (não olha para o desenho, para responder).*

Ju. - *Pescando o peixe.*

Mai. - *Peixe pescando. O homem tá pescando.*

I. - *Cadê o homem pescando?*

Mai. aponta um traço vertical em sua folha, rindo (Figura 15).

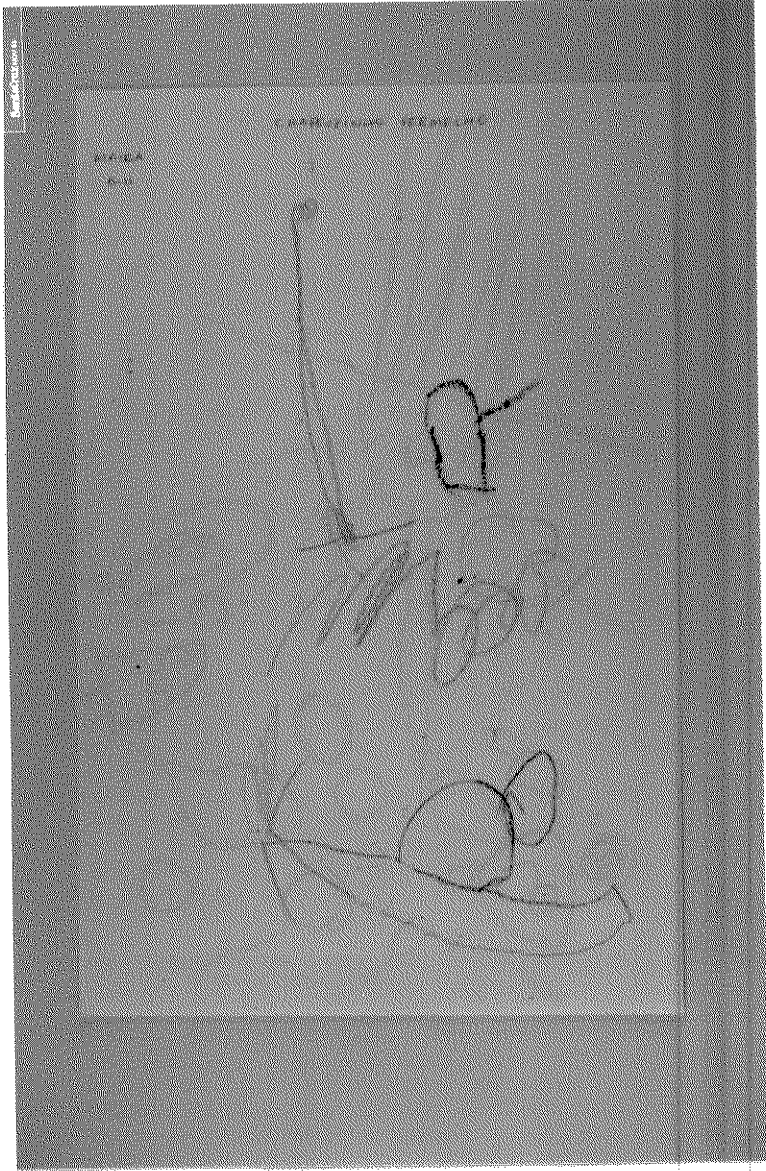


Figure 15 - Desenho de Mai. - Peixe

No final da atividade, Mai. está desenhando do outro lado da folha, e a I. pergunta sobre o desenho anterior.

Mai. - É cachorro.

I. - Você não tinha falado que era peixe?

Mai. hesita: - Então, cadê?

As designações que Mai. faz são diferentes no início e ao final do trabalho, o que sugere que suas garatujas não têm intenção de representar um objeto real. A nomeação é ainda bastante fugaz, podendo mudar ao longo da atividade.

(85 - Maternal) A professora pede às crianças que façam desenhos sobre o Natal, e depois especifica mais, dizendo para desenharem o Papai Noel.

I. - O que você desenhou, Néia.?

Néia. - Paião, de biquedo!

I. - Não é Papai Noel, não?

Néia. concorda, balancando a cabeça.

I. - É?

Néia. confirma novamente.

Cerca de cinco segundos depois:

I. - Néia., é palhaço ou Papai Noel?

Néia. - Paião!

Néia. desenha um palhaço, e sugestionada pelas indagações da pesquisadora, concorda com a mudança para

Papai Noel. Logo em seguida, retoma a sua designação inicial, "paião".

No episódio seguinte, Dani. modifica sua nomeação inicial em função da fala da professora.

(86 - Pré 1) P. - *Que que é o seu, Dani.?*

Dani. - *Caracol.*

P. - *Ah, mas a tia falou pra fazer de Natal, cê vai fazer? (ela vai para outra mesa)*

Dani. - *Não é mais caracol, isso daqui (faz raios, em seu desenho). Não é mais caracol, viu? Isto não é mais caracol. Isto daqui não é mais caracol, viu? Não é mais caracol, sabe que que é?*

Lu. - *Quê, caragôgo?*

Dani. - *Sabe que que é?*

Lu. - *Quê?*

Dani. - *Num vô te mos... num vô falá, é o raio.*

A fala da professora teve um peso tão grande para Dani., que ele modificou seu desenho, embora não tenha realizado um motivo de Natal, como ela pediu. Se ela tivesse permanecido ali, provavelmente Dani. desenharia algo relativo ao Natal, por insistência dela. Neste momento, Dani. não parecia estar interessado neste tema, e será que a função da professora é exigir que a criança realize graficamente determinado assunto, mesmo sem motivação?

No próximo episódio, ao invés de simplesmente responder automaticamente à pergunta da professora, Wag. diz que não acabou, e parece que para ele não tem sentido falar antes de terminar.

(87 - Pré 1) P. - *Deixa a tia ver o que você desenhou...*

Wag. - *Pelaí, vô fazê mais coisa, né?*

P. - *Mais coisa.*

Wag. - *Falta.*

P. - *Falta coisa aí?*

Wag. - *Falta* (enquanto conversa com a professora, continua desenhando).

P. - *Mas que que é esses risquinhos aí?*

Wag. - *Risquinho...*

P. - *Que que é isso daqui, ó?* (indica, no desenho)

Wag. - *Isso? É de casa, da mudá de casa.*

Neste mesmo episódio ocorre também o que se poderia chamar de ausência de nomeação, isto é, não há referência a um objeto específico como faz a maioria das crianças. A professora quer saber o que são os risquinhos, e obtém como resposta a mesma palavra, risquinho.

(88 - Pré 2) P. - *O que você desenhou?*

Die. - *Desenhinho.*

(89 - Maternal) I. - *O que que você está fazendo?*

Ama. - *Batendo assim* (ela está batendo o giz de cera sobre o papel).

A pergunta da I. foi dirigida ao desenho; a resposta de Ama. fala sobre o gesto, que para ela é o mais importante neste momento, é o que está fazendo. A necessidade de significar o gesto gráfico é do adulto.

Há ocasiões em que a professora recebe um outro tipo de resposta:

(90 - Pré 1) P. - *...que que é isso, Ju., que você desenhou?*

Fala pra mim, que que é. Não vai falar?

Ju. - *Não sei!*

P. - *Cê desenha e não sabe o quê desenhou?!*

Isso aqui (aponta no desenho) parece um prédio, é?

Ju. balança a cabeça, em sinal afirmativo.

P. - *É? Então faz janelinha no prédio.*

Ju. - *Nun sei!*

P. - *Quadradinha, a janelinha, faz lá... Ti., o que você desenhou?*

Ti. - *Nun sei.*

P. - *Não sabe?*

Ti. - *Elefante.*

Pressionados pela professora, Ju. e Ti. terminam por dar qualquer nome aos seus desenhos. O "não sei" pode

significar que primeiro a criança desenhou, para só depois nomear seu produto.

(91 - Pré 1) I. - *Be., o que você desenhou?*

Be. - Nada.

I. - Nada?

Be. - É (levanta a folha para a I. ver).

Gra. - Cê fez uma coisa, sim, Be.

Be. - Tá bom!

Gra. - Um patinho.

I. - Patinho?

Be. - Isso aqui, ó (aponta uma figura em seu desenho).

No começo da tarefa, Be. disse "Isso daqui é patinho, ó, casa de patinho", e Gra. fala para ela fazer um olho no pato. Decorrido algum tempo, diante da pergunta da pesquisadora, Be. responde "nada", e Gra. lembra a ela sobre o patinho. A participação de Gra. foi fundamental para resgatar o "patinho" verbalizado no início da atividade.

(92 - Pré 2) I. - *O que você está desenhando, Ale.?*

Ale. - Tô fazendo lição. Não tô desenhando, tô fazendo lição. Tia, ó o avião dele (do colega ao lado).

A professora aproxima-se: - *Que que cê desenhou aí?*

Ale. - Tô fazendo letra... é o soldado, patinho, casinha do índio.

Esta cena aconteceu no pré 1, e é apenas um exemplo de várias situações onde as crianças grafavam letras ou enchiam a folha com verdadeiras cópias de exercícios de coordenação motora, dizendo que estavam "fazendo lição". O "fazer lição" nunca é encarado pelas crianças como desenho (Figura 16).

Os episódios desta seção mostram que a nomeação aparece antes, durante e ao final da atividade gráfica, como já foi tantas vezes apontado em análises do desenho. O que não se aponta é a participação, que pode ser produtiva ou prejudicial, contraditória enfim, do outro. A pergunta "O que você desenhou/está desenhando?" pode coincidir com aqueles momentos, ou não, e neste caso, geralmente a criança é levada a nomear o desenho para satisfazer o interlocutor.

Mesmo podendo às vezes atrapalhar o processo gráfico, esse tipo de questionamento leva a criança a pensar sobre aquilo que está fazendo, e sobre o desenho como signo gráfico, que pode representar um objeto/pessoa ou qualquer outra figura.

De modo geral, a nomeação mostrou-se bastante efêmera no maternal, e mais permanente no pré 2; no pré 1 mesclaram-se essas situações.

A nomeação, acontecendo em diversos momentos da atividade gráfica, revela a função organizadora da fala em relação ao desenho.

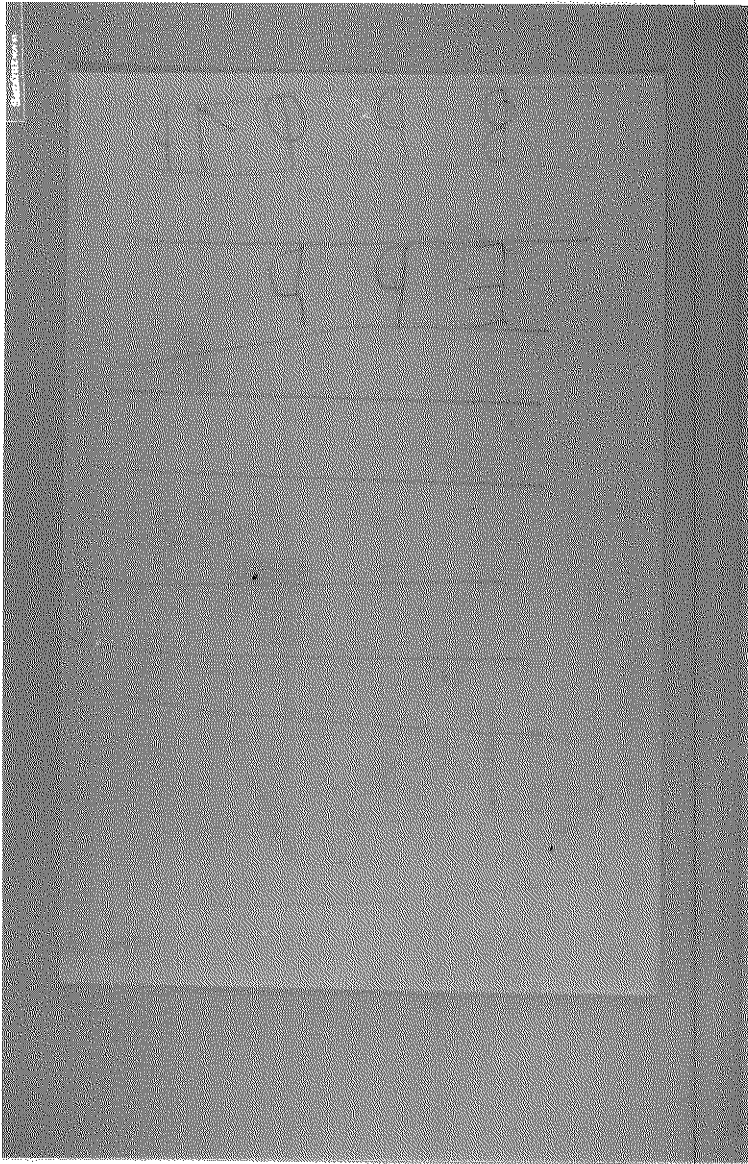


Figura 16 - Lição de Ale.

A criança responde quando é questionada sobre o que está desenhando, mas também fala sobre sua produção sem que haja uma pergunta imediatamente anterior a esse respeito.

Às vezes, a nomeação acontece depois do desenho pronto.

(93 - Maternal) Eme. - *Eu fiz cavalo, eu fiz cavalooo!*

(94 - Pré 2) Ju. - *ó tia, eu fiz uma borboleta!* (levanta a folha para a I. ver)

(95 - Pré 1) Mag. - *Eu fiz alefante (elefante), aqui, no desenho.*

(96 - Maternal) Néia. - *Eu fazi paião!*

Neste dizer, a criança mostra que aprendeu que deve nomear suas produções gráficas. A nomeação seria a resposta a uma insistente solicitação dentro do contexto escolar, no caso. O desenho, através da palavra, é apresentado aos colegas, às professoras e à investigadora.

Quando a criança, após terminar um desenho, olha para a sua obra, pensa e declara: "Eu fiz uma flor", pode-se pensar que o grafismo está ajudando a elaborar seu pensamento e a fala que o acompanha. Não é uma relação linear, direta; a nomeação pode ser fruto de uma simples associação que a criança fez com determinados traços. O que

importa é o suporte que o desenho forneceu à verbalização da criança.

Em algumas ocasiões a criança verbaliza abertamente para o outro; em outras, ela diminui o tom de voz e não olha para ninguém, parecendo falar para si.

(97 - Pré 1) Dani. - *ó meu robô, meu robô mais grande. Mas eu já vô começá, já. Vô fazê mulequinho (desenha continuamente, enquanto fala). é o muleque, olha, olha o tamanho dele. fazê otro. Fazê marelo (amarelo).*

(98 - Pré 1) Va. - *Eu já fiz a árvore de Natal.*

(99 - Maternal) Néia. - *A aranha, a aranha, vai mordê a Ama.. A aranha, a Mai., vai mordê Néia., vai mordê a tia (fala cantando, enquanto bate o giz na folha).*

Nas situações de fala egocêntrica o outro está sempre presente, por ser uma situação grupal e enquanto "outro internalizado". Nestes três episódios, os colegas dos "falantes" estavam juntos na mesinha. Mesmo com as já citadas características de fala egocêntrica, parece haver uma intenção de comunicação, ou melhor, de enunciação sobre o desenho. No episódio (99) isto fica mais explícito, porque Néia. fala que a aranha vai morder Ama., Mai. e a pesquisadora, que estão ao seu redor. A criança fala baixinho, mas fala.

Há momentos em que a verbalização acompanha a produção gráfica, como nos episódios seguintes.

(100 - Pré 2) *Toni.* - *Agora tô fazendo a cama do menino.*

(101 - Maternal) *Se.* - *Tô desenhando meu irmão.*

(102 - Pré 1) *Gra.* - *Catapora, ó tudo catapora, tudo catapora (faz pontinhos na folha enquanto fala, interrompendo a execução para mostrar a "catapora" para os colegas).*

(103 - Pré 2) *Toni.* - *Hum tô fazendo o Mickey não, tô fazendo ursinho.*

Edu. - *Tô fazendo o Pernalonga.*

As declarações de uma criança sobre sua produção provocam verbalizações semelhantes por parte dos colegas: cada criança diz o que está desenhando, compartilhando as nomeações. Além disso, a partir destas falas as crianças narram suas ações gráficas.

Esta fala que aparece enquanto o desenho está sendo elaborado também está ligada à intenção representativa, mas não é sinal de que a nomeação permanecerá a mesma momentos depois da finalização do grafismo. É difícil delimitar o que veio antes (se é que cabe aqui uma relação temporal), se a criança começou a desenhar, reconheceu uma forma e nomeou-a, ou pensou em

representar determinada figura e a fala está auxiliando-a, como um lembrete a essa intenção original.

Nas observações feitas, geralmente a criança fala quase que o tempo todo enquanto desenha, e o faz de diversas formas. Não existe o falar apenas antes, durante ou depois da atividade gráfica, como se estes momentos fossem isolados. Às vezes a criança anuncia o que vai fazer e detalha/descreve através da fala seu comportamento gráfico.

(104 - Pré 1) Gra. - *Escrevê do outro lado (vira a folha).*

Vô fazê uma lição: U, R, ah, não sei fazê lição não. Cansa. Não quero cansá não (enquanto fala "U", "R", faz duas formas parecidas com círculo, fecha-as e acrescenta duas pernas em cada uma).

A verbalização anterior ao desenho geralmente acontece entre as crianças mais velhas, do pré 2. Notadamente existe a intenção de representar algo, e o desenho apresenta maior legibilidade, reproduzindo aquilo a que se propõe. A fala auxilia a criança a organizar seu desenho, a traçar um "plano de ação".

(105 - Pré 2) Ale. - *fazê o carro da policia.*

(106 - Pré 2) Dai. - *Vô fazê o coração da minha mãe.*

Nestes e nos próximos dois episódios, as crianças planejam suas ações gráficas por meio da fala.

(107 - Pré 1) Gra. - *Fazê o sol dando risada.*

(108 - Pré 2) Dai. - *Fazê a casa... a casa da minha vó.*

A verbalização em si não é indicio seguro de intenção representativa; somente a presença no contexto de produção pode assegurar isto.

Como anteriormente mencionado, a fala organiza e é organizada pelo desenho. O falar a respeito da produção gráfica é também pensá-la. A linguagem verbal tem funções de planejar a elaboração do grafismo; a criança pode antever, verbalmente, seu produto, e mantê-lo ou modificá-lo antes de iniciar sua execução. A fala é também construtora do desenho; muitos detalhes gráficos são verbais, unidos e encadeados apenas oralmente. No caso da garatuja, onde o adulto vê somente um emaranhado de rabiscos, é quase como que se houvesse dois desenhos: o que está no papel e o que a criança verbaliza.

B - A Narração a Partir do Desenho

Em algumas ocasiões, ao invés de apenas nomear elementos isolados, as crianças contam pequenas histórias a partir dos desenhos, unindo as figuras representadas no papel. A linguagem oral, mediando o desenho, cria situações que ultrapassam os elementos gráficos. Esta narração essencialmente verbal impõe um caráter de texto gráfico ao

conjunto de figuras produzidas; é a palavra que vai unir estes elementos, integrando-os.

O texto gráfico (a articulação de significação dentro do próprio desenho) tem sido mencionado na literatura, descolado de sua organização pela fala. Assim, o espaço narrativo do desenho nem sempre é visto, isto é, o desenho em si, como instância de contar uma história, o que também depende do contexto de sua produção. A criança pode representar um único cachorro, e contar uma longa história sobre ele, ou pode encaixá-lo em uma cena com flores, árvores, pessoas e outros animais, e nomear isoladamente cada elemento. O aspecto narrativo do desenho é essencialmente verbal.

Luquet (1981) emprega a expressão "narração gráfica", mas para referir-se à própria representação gráfica, sem envolver o componente verbal.

Por outro lado, a narração é mencionada, mas não fica marcado seu papel de organização do texto gráfico.

Lurçat (1988), autora que em seu trabalho cita os comentários verbais das crianças, não menciona qualquer tipo de narração apresentada por estas e geradas pelos desenhos.

Embora as falas possam ser configuradas como falas narrativas porque revelam situações espaço-temporais, na presente análise a narração é focalizada não só como uma pequena história, mas também encaixa-se nesta categoria

qualquer verbalização que ligue as figuras representadas graficamente, isto é, personagens e ações. A produção gráfica leva a criança a enunciar uma narrativa ficcional.

(109 - Pré 1) *I.* - *O que você está desenhando?*

Art. - *Como Rider. Eu tô fazendo ele lutando. É o revólver dele (aponta na folha).*

(110 - Pré 1) *P.* - *O que você fez, Vi.?*

Vi. - *Um gatinho. Ele tá se escondendo.*

(111 - Pré 1) *P.* - *Então, que que cê desenhou aí? Conta pra tia.*

Ron. - *A vovozinha... ela tava doente... O Chapeuzinho levando futa (fruta) pra ela, e o lobo mau tava dormindo.*

O episódio (37), que narra uma luta entre Jyraia e um bicho, é um bom exemplo de narração que usa o desenho como uma espécie de apoio, indo muito além dos signos grafados no papel (Figuras 17 e 18).

Muitas vezes, as histórias contadas pelas crianças não estão no desenho em si, mas na fala que dele se desdobra. O grafismo é apenas um suporte desencadeador da narrativa.

Existe também a narração construída a partir do diálogo travado com o outro.

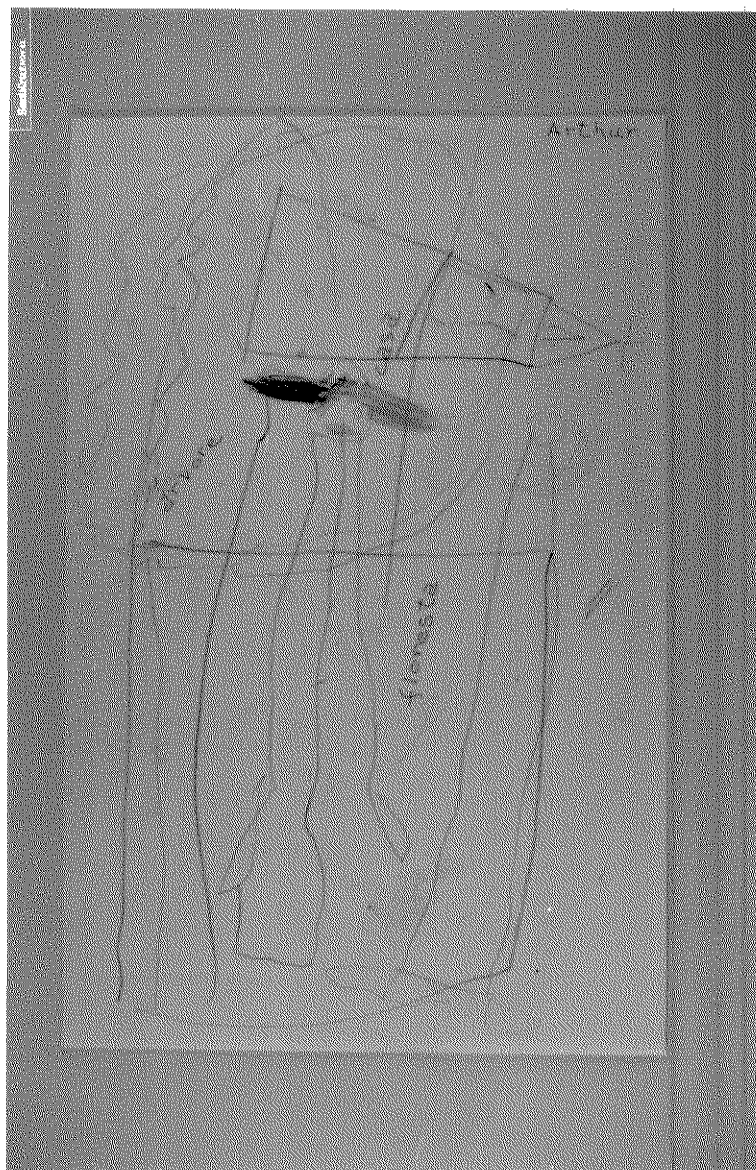


Figura 17 - Desenho de Art. - Jyraia

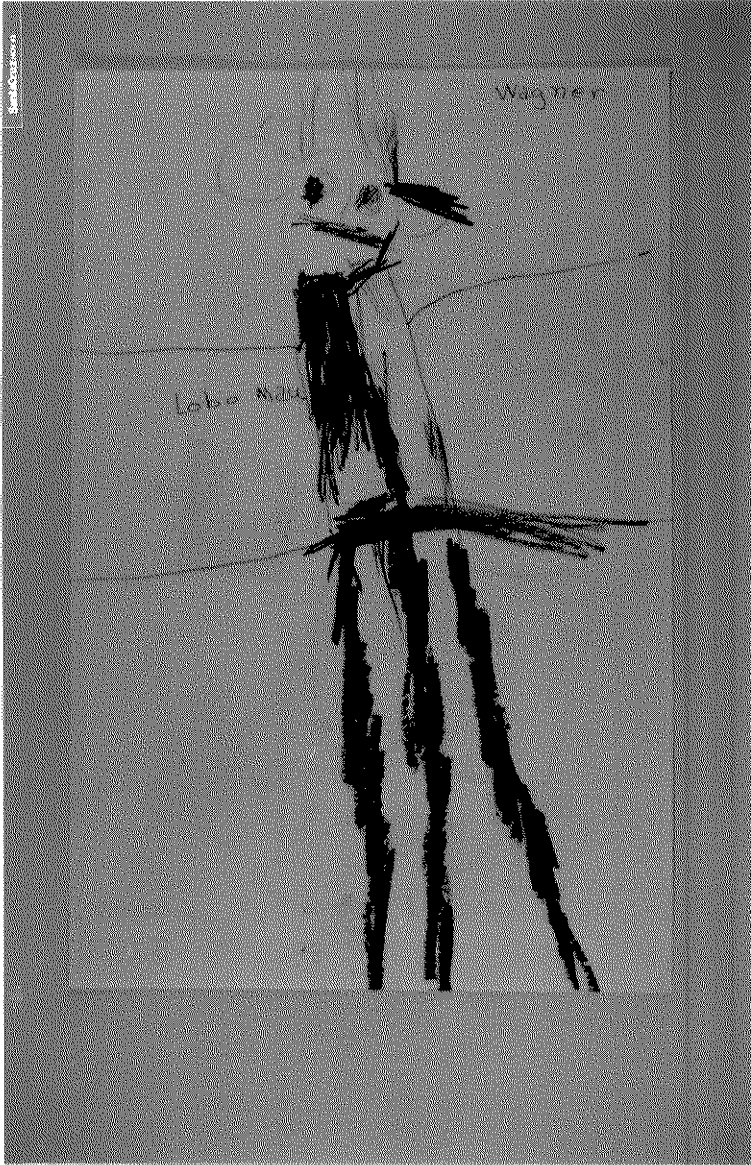


Figura 10 - Desenho de Wag. - Bicho

(112 - Pré 1) P. - É essa bolinha aqui, ó? (aponta um desenho)

Wag. - É uma onça!

P. - Ah, é a onça que tá no mato? (a professora havia acabado de perguntar sobre determinado traçado, e Wag. disse que era mato)

Wag. - É porque ele que comê a vaca, a vaca dá um chute, tudo assim, ó, pá (finge dar uma "chifrada", com a cabeça, na professora)...

Tá caindo chuva na onça!

(113 - Pré 2) I. - O que você está desenhando?

Lu. - Um caminhão levando um monte de terra.

I. - Pra onde?

Lu. - Pra Rio de Janeiro.

(114 - Pré 2) And. Tia, eu fiz um circo!

I. - Quem tá no circo?

And. - Meu irmão!

Bru. - O Zé e o Chico?

And. - Não, é o Onofre!

I. - O que ele tá fazendo no circo?

And. - ...tá vendendo o paião, o cavalo...

Nestes casos, não se pode saber se haveria uma história a priori; parece que a intervenção do outro é que levou a criança a pensar, criando uma narrativa a partir dos desenhos.

Há casos em que situações vividas pela criança em seu cotidiano afloram através do grafismo, e podem ser resgatadas por meio da interação verbal.

(115 - Pré 1) Art. desenha uma grande faca em sua folha.

P. - *Facão, hein? O que cê corta com essa faca?*

Art. - *Um bandido.*

P. - *Bandido? Mas cê não conhece bandido!*

Art. - *Conheço, o que robô um video-cassete da minha mãe.*

P. - *Roubou um video-cassete da tua mãe?*

Art. - *Dai eu peguei minha "ruich" (emite esta onomatopéia e faz gesto de cortar a barriga com uma faca) na barriga dele.*

Nas ocasiões em que as professoras contaram histórias para as crianças antes da atividade gráfica, praticamente não houve produção diretamente ligada à narrativa ouvida. As crianças esqueciam-se de que deviam desenhar alguma parte da história, mesmo que as professoras insistissem neste ponto. Às vezes, diante da insistência das professoras, as crianças momentaneamente nomeavam seus desenhos conforme o desejo daquelas; e retomavam ou modificavam as nomeações logo em seguida. Este esquecimento pode estar ligado ao fato de que em alguns momentos as crianças ficam extremamente motivadas em relação a determinados temas, como barcos, carrinhos ou animais, e

dedicam seus desenhos a eles. Sendo assim, mesmo que a professora conte uma história interessante, a criança quer desenhar aquilo que a empolga naquele momento, ou então, acrescenta seus elementos favoritos à história.

Outro ponto a ser considerado é que, segundo Wilson e Wilson (1982), a habilidade de desenhar não é generalizada, isto é, as pessoas não desenhavam bem quaisquer figuras. Este pode ser outro motivo que leva as crianças a repetirem certos temas gráficos, e desconsiderarem outros, onde sua habilidade é menor.

No geral, rudimentos narrativos foram raros, em comparação com a enunciação de elementos isolados. Em parte, isto pode ter acontecido pela própria postura das professoras, que ao perguntarem sobre os desenhos, os segmentavam, indagando a respeito de cada figura isoladamente. As professoras apontavam os elementos separadamente na folha, o que talvez tenha levado as crianças a responderem de acordo com esta divisão.

Muitas vezes, enquanto desenha, a criança modifica seu grafismo em função de uma verbalização. Uma criança que disse "A ambulância tá atolada na lama" após ter pronunciado a palavra "lama", ilustra bem isto. Vygotsky (1989), embora discorrendo sobre a fala egocêntrica, conta o caso de uma criança que estava desenhando um bonde, e a ponta do lápis quebrou; verbalizou este fato e em seguida passou a desenhar um bonde quebrado. Este exemplo é utilizado para mostrar que

a fala egocêntrica pode modificar o andamento de uma atividade, mas esta é também uma característica da fala comunicativa. Nos episódios descritos nesta seção houve momentos de fala egocêntrica, mas a maioria refere-se a momentos de interação da criança com a professora e/ou colegas.

(116 - Pré 1) Art. diz que vai fazer uma "porta da casa". A professora fala para ele fazer a maçaneta, e uma criança diz que falta algo em cima da porta.

Art. - *Fazê um coelhinho (acrescenta duas orelhas à porta).*

P. - *Ah, a porta virou coelho, agora? Então o que tá faltando aí?*

Art. - *O dentinho.*

As relações entre nomeação e representação gráfica são bastante fluídas: "a porta virou coelho", talvez até pela fala do colega, dizendo que faltava alguma coisa em cima da porta (Figura 19).

Também acontece de a criança acrescentar apenas um traço ao seu desenho e modificar a nomeação dada momentos antes ao grafismo.

(117 - Pré 1) Ron. - *é lá o ladrão (desenha uma forma comprida), é lá o lecóptero (helicóptero)*

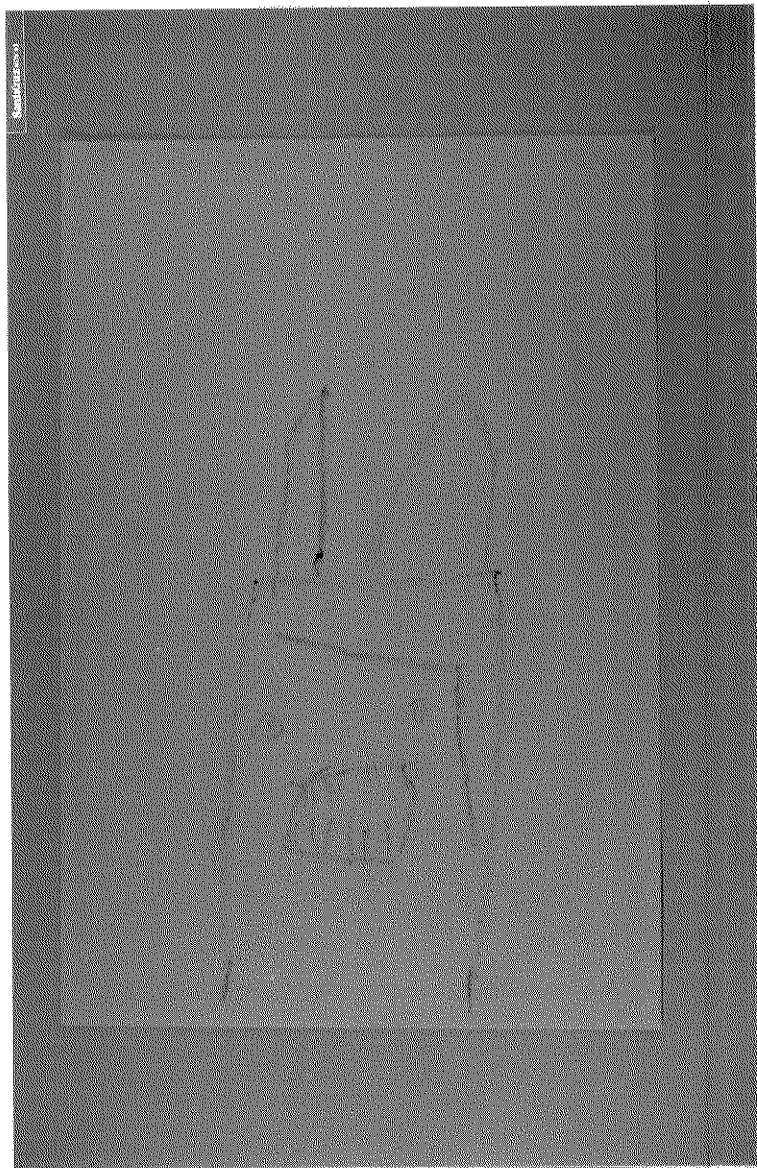


Figura 19 - Desenho de Art. - Porta/Coelho

dele (acrescenta uma "hélice" ao ladrão, que transforma-se em helicóptero).

(118 - Pré 2) A professora diz para as crianças desenharem o parquinho da creche.

Lar. - *Fazê uma casa primeiro! Depois eu vô fazê um parquinho.*

.....

Lar. - *Ah, errei! Ah, errei a casa. Esse aqui é um cavalo, então* (acrescenta traços, dando forma de cavalo à casa).

Simultaneamente, o reconhecimento dos traços como semelhantes a um cavalo, e a nomeação "é um cavalo" geram redirecionamentos do grafismo de Lar..

Observa-se nos episódios transcritos que os traços não só marcam as renomeações, como a própria constituição do desenho.

Durante a atividade de desenho, as crianças exploram o material de forma lúdica, criando situações imaginárias a partir dos desenhos feitos no papel. O faz de conta aparece nas narrações das crianças, contando histórias que ultrapassam os signos gráficos. Estes funcionam como trampolins, possibilitando a construção de inúmeras histórias, sempre ao nível do faz de conta, e calcadas em episódios cotidianos vividos pela criança e/ou situações

fantásticas, criadas ali, no instante em que está desenhando.

A fala durante a atividade gráfica possibilita uma multiplicidade de ações sobre o desenho e a própria linguagem. Uma das professoras não queria que os alunos conversassem, separando as duas atividades, como se fossem totalmente independentes. Os episódios acima mostram que ocorre exatamente o contrário: fala e desenho organizam-se mutuamente.

O desenho provoca determinadas verbalizações, enquanto está sendo produzido, e a fala, por outro lado, promove uma série de marcas gráficas. Linguagem verbal e desenho estão ligados de múltiplas maneiras, que se mostram e interpenetram no decorrer da atividade gráfica.

IV. CONCLUSÃO

Quando se observa um desenho pronto, não se vê o processo gráfico. Algumas de suas marcas permanecem na superfície grafada, mas grande parte dos movimentos implicados na manipulação/exploração de materiais e nas interações do sujeito com seus pares e professora acontece somente durante a atividade de desenho. Também não se vê esse processo quando, diante de uma criança desenhando, olha-se apenas as marcas que ela faz no papel. É importante olhar o momento da produção gráfica, e não unicamente o produto final.

O objetivo das análises aqui apresentadas não foi anular o papel do processo maturacional das crianças. Pelas observações feitas, pode-se constatar indícios de desenvolvimento em termos de coordenação de movimentos e refinamento da percepção, ligados a níveis crescentes de elaboração conceitual dos objetos, tanto no que respeita aos aspectos intelectual e afetivo, quanto ao domínio da operação para representar graficamente sobre superfícies. Olhando-se para os desenhos das crianças, verificou-se ao longo do ano letivo, uma grande diferenciação, no sentido de um progressivo abandono das garatujas em direção à representação figurativa, mudança da qual certamente participam fatores maturacionais. Contudo, pretendeu-se privilegiar, nas análises, a dimensão social na dinâmica da

atividade de desenho, isto é, a constituição do desenho nas relações sociais e a exploração dos recursos materiais culturalmente disponíveis.

Em consonância com a teoria histórico-cultural, deve-se recordar que não há duas linhas distintas de desenvolvimento, mas um curso de desenvolvimento constituído pelas dimensões maturacional e cultural.

Neste trabalho pretendeu-se focalizar a contribuição da cultura. É surpreendente verificar que a dimensão sócio-cultural do grafismo venha sendo tão negligenciada quando se compara à análise de outras esferas da atividade simbólica da criança. A participação do outro é reconhecida no brincar, na narrativa e na escrita. No desenho, quando é lembrada, geralmente assume forma negativa, como uma influência nociva.

Quais seriam as razões para uma ênfase maturacionista e uma negligência da dimensão social desse processo? Um dos pontos pode estar na exigência de habilidade percepto-motora fina, o que levaria à uma abordagem individualizada da capacidade para desenhar - basta a criança estar "pronta", organicamente, para iniciar suas garatuhas. Outra hipótese está em que a recorrência cultural de temas de desenho induz à sua caracterização como uma atividade universal e inata. Mas, fundamentalmente, essas concepções são condizentes com os modelos botânico e zoológico, que foram frequentemente criticados por Vygotsky,

na busca por configurar uma perspectiva histórico-cultural para a Psicologia. Esta teoria propicia a construção de um novo olhar sobre o desenvolvimento do desenho. A incorporação das formulações sobre o papel central da linguagem no funcionamento psicológico é uma das grandes possibilidades de renovação teórica nessa área. Além disso, em termos mais específicos, as análises de Vygotsky sobre outros campos simbólicos na infância oferecem contribuições particulares para a interpretação da constituição do desenho.

Ao falar do brinquedo, Vygotsky (1988) menciona a criação de uma situação imaginária e a existência de regras como suas características. Isto também ocorre no grafismo, onde a criança produz situações de faz de conta, criando personagens e cenas muitas vezes baseadas em vivências cotidianas. Tais vivências sugerem regras para o desenhar. Ademais, pode-se pensar nas "regras" gráficas como usar as margens superior e inferior do papel para delimitar, respectivamente, o céu e o chão. O próprio emprego de uma superfície circunscrita à folha de papel, e modelos gráficos são regras implícitas, seguidas pelas crianças.

Quanto à dimensão simbólica, assim como a criança brinca independentemente do que vê, muitas vezes representa graficamente aquilo que conhece dos objetos, a despeito de sua concretização real. Tanto na atividade de brincar quanto na de desenhar, a ação surge das idéias, e não dos objetos;

cria-se uma nova relação entre o pensamento e o real, mediada pela atividade simbólica.

Vygotsky enfatiza a importância da escrita no desenvolvimento cultural da criança, situando o desenho como um estágio anterior e preparatório à linguagem escrita. Nessa discussão, o autor apresenta insistentes críticas às concepções referentes ao tratamento usualmente dado à aprendizagem da escrita. Transpondo-se seus argumentos para a esfera do desenho, deve-se enfatizar que não se trata de simples habilidade motora, um exercício mecânico, mas uma atividade cultural.

O desenvolvimento do grafismo é marcado pelo real e pela cultura; mais especificamente, pelas interações sociais, que são mediadas pela linguagem.

Pode-se argumentar que a situação aqui focalizada é viesada por tomar crianças e adultos em interação, e não a criança desenhando solitariamente. Entretanto, acredita-se que mesmo que a criança fosse observada em atividade solitária, os modelos, os valores e a fala do outro também estariam presentes. Foi justamente para mostrar que os outros são participantes do processo que se optou por examinar situações grupais. Nestas, a constituição social se revela diretamente.

A solução metodológica de olhar para encontros grupais advém, portanto, de uma convicção teórica. Por outro

lado, procede também do interesse em caracterizar o papel da instituição educacional no desenvolvimento do desenho; neste caso, no contexto pré-escolar.

No presente estudo, os momentos de observação foram extremamente férteis quanto à riqueza de material para análise. Aqui, o recorte privilegiou o processo de produção gráfica e as interações sociais que o constituem. Estas interações, formadas por gestos, olhares e verbalizações, foram tão intensas que às vezes acabavam se tornando prioritárias em relação à atividade de grafar.

Se inicialmente as presenças da pesquisadora e da câmera intimidaram e alvoroçaram as crianças - e professoras -, com o tempo, aquela passou a participar do cotidiano escolar, respondendo e fazendo perguntas, vendo os desenhos que os autores faziam questão de mostrar, e até mesmo sendo representada no papel.

Embora a câmera dirigisse o olhar para apenas uma mesa, era possível captar o clima de intensa interação em ocorrência em toda a classe. Um menino desenhava aqui um carro porque o colega na outra mesa também estava fazendo. Isto ocorreu com desenhos, gestos como bater o giz de cera sobre o papel e palavras, em incessantes movimentos de troca.

Como já mencionado, as professoras participaram de formas diferentes, e distintas foram suas observações a

respeito dos alunos e suas representações. As professoras do maternal e pré 1 entusiasmavam-se com cada conquista gráfica (de seus alunos); a do pré 2 sempre se voltava para as "imperfeições" dos desenhos das crianças.

Visto que o outro é participante ativo do processo gráfico, pode-se pensar nas implicações trazidas pela sua presença. Se por um lado tem papel fundamental para o desenvolvimento do desenho, fornecendo ajuda, valorizando e possibilitando avanço, por outro, pode também representar retrocesso, constrangimento, muitas vezes exibindo sua habilidade de desenho como marca de status superior. Se o desenho tem constituição social, também os problemas nessa esfera são socialmente constituídos.

De modo geral, as professoras não propiciaram o tratamento do grafismo como texto ou como simples manifestação estética. Houve, por exemplo, pouquíssimos momentos onde as crianças desenvolveram narrações a partir dos desenhos. As perguntas sobre a produção das crianças privilegiaram a nomeação de elementos isolados; atitude comum foi apontar com o dedo cada um dos traços e/ou figuras representadas no papel. Isto mostra o quanto a postura da professora norteia o processo de aprendizagem, e conseqüentemente, o desenvolvimento da atividade gráfica.

Geralmente o adulto pergunta "O que é isso?", o que talvez dirija respostas fragmentadas. Se a indagação fosse "Conta para mim o que você desenhou?" poderia haver

maior probabilidade de surgirem narrativas, mesmo que incipientes, porque essa pergunta conduz ao quando, onde, quem e por quê. Entretanto, a professora está interessada em saber se o aluno faz um desenho reconhecível, e não na história desenvolvida a partir do grafismo. Ela quer saber o que a criança desenhou, e escreve sobre o papel; na maioria dos desenhos apresentados neste trabalho, as legendas não coincidem com os nomes escritos pelas professoras. Isto ocorre devido à mobilidade da nomeação, e ao acompanhamento parcial que a professora faz do desenho. As vezes, ela até tenta encaixar as representações gráficas da criança ao tema proposto.

As intervenções da professora também limitam a exploração do caráter estético da atividade.

Se a criança eventualmente narra uma história motivada pelas figuras representadas no papel, pode acontecer de não haver intenção narrativa e nem mesmo significativa. Muitas vezes a criança não quer contar nada com o desenho, mas está experienciando os materiais, descobrindo suas possibilidades, seus efeitos sobre a folha. É uma exigência do adulto a significação, pontualmente explicitada, da produção gráfica.

O fato de as histórias contadas pelas professoras não incitarem desenhos relacionados pode estar ligado ao que Wilson e Wilson (1982) comentam sobre as habilidades diferenciais que as pessoas têm para desenhar objetos

específicos. Além disso, se a criança está num período em que só deseja desenhar aviões, por exemplo, como ela vai encaixá-los com a Branca de Neve? A não ser que o Príncipe venha salvá-la em um avião...

Foi observado que uma criança ficou particularmente motivada pela história do Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau, contada pela professora. Por várias semanas estes personagens foram representados em seus desenhos, a despeito de qualquer tema.

As ações da professora derivam de sua intencionalidade pedagógica. Assim, ao permitir que o aluno desenhe por si, ao elogiar as produções deste, auxiliar e fornecer exemplos sem imposições, promove o desenvolvimento gráfico e possibilita à criança construir seu grafismo a partir de seus próprios recursos motores, cognitivos e afetivos. Entretanto, a intervenção do adulto pode ser prejudicial, ao usar modelos rígidos, críticas advindas de uma visão adultocêntrica e proibições injustificadas, como utilizar um carrinho como molde, por exemplo.

Uma grande diferença entre as ações da professora e dos colegas reside no fato de que a primeira pretende ensinar formalmente o desenho, como mais um conteúdo a ser atingido, dentro do programa. Por essa prática, a professora se distancia da participação do colega, mas ao mesmo tempo sua atuação equivale à dos pares, por ser contraditória e

promotora de tensão, ao encorajar e constranger o desenvolvimento.

Há muitas proibições na sala de aula: o acesso à lousa não é permitido, assim como o uso de brinquedos como molde. Tais materiais são muito agradáveis para as crianças, e só por este motivo sua utilização já estaria justificada. Entretanto, há uma grande preocupação das professoras em delimitar aquilo que elas consideram atividade pedagógica - que excluiria o brinquedo - e seu papel docente - que torna a lousa objeto para seu uso exclusivo.

A própria manipulação dos materiais, isto é, as ações das crianças com e sobre as possibilidades funcionais dos materiais, não é vista enquanto constituinte do desenho, mas como sinal de desatenção ou desordem. Um dos motivos que talvez explique essa "censura" é o fato de que apenas os trabalhos registrados no papel podem ir para a pasta, para que os pais vejam (e apreciem...) os trabalhos das crianças e das professoras, conseqüentemente. A pasta serve para legitimar o trabalho docente.

A postura de uma das professoras, de não permitir que as crianças usem um carrinho, por exemplo, como molde, é incoerente com sua atitude de praticamente obrigar as crianças a copiarem os desenhos da lousa e fornecer folhas mimeografadas para elas pintarem. Por outro lado, embora as crianças copiem grafismos dos colegas, isto também não é visto pela professora como oportunidade de aprendizagem, o

que se pode verificar em falas como "cada um faz o seu". A criança não pode copiar dos colegas, mas sim da professora cujos desenhos, se avaliados dentro de uma perspectiva maturacionista, são às vezes semelhantes aos de crianças de 05 anos... como o ônibus de perfil com as quatro rodas, que ela grafou na lousa.

Uma atividade só é considerada pedagógica quando proposta pela professora, porque existe o conceito de que apenas ela pode ordenar situações de aprendizagem. Neste sentido, a aprendizagem não é considerada intercâmbio, como uma relação dialética, mas como uma relação linear, que caminha do professor para o aluno. Além disso, apesar de utilizado no planejamento pedagógico, o brinquedo acaba não sendo considerado também como fator de desenvolvimento cognitivo.

O desenho acaba adquirindo função quase que exclusiva de treino motor, e perdem-se suas características de atividade promotora de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Outro ponto importante é destacado por Angelo: "A escola infantil, ao promover a cópia pré-estabelecida de modelos e padrões, ignora não só as vanguardas artísticas como a importância e o valor da representação infantil, não facultando à criança o seu desenvolvimento natural" (1987:190).

Quando não há a compreensão de que além de a obra do artista ser determinada pelo contexto histórico-cultural, e de que ninguém pinta ou desenha aquilo o que vê, mas o que aprendeu a ver, o que significa que arte não é cópia da realidade, acontece o tratamento enviesado da produção gráfica.

Além dos conhecimentos que deve ter sobre o desenvolvimento infantil, o professor precisaria ter acesso a alguns aspectos da história da arte, para uma compreensão maior acerca do desenho infantil. Quem sabe assim poderiam ser evitadas concepções traduzidas em frases como "Árvore é verde", ou "É desenho livre, mas não é para desenhar pouca coisa"...?

Abrangendo não somente o desenho, mas outras formas de manifestação artística, Almeida (1981) destaca a importância da arte no processo educativo para o desenvolvimento da criança como sujeito que se expressa e se insere no mundo. O papel do professor é o de possibilitar à criança transformar a realidade.

Sendo assim, é fundamental que exista um maior conhecimento sobre a atividade gráfica enquanto processo que envolve pessoas em contínua interação e possibilita desenvolvimento e aprendizagem.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALMEIDA, C. M. C. - Faz-se arte na pré-escola? uma reflexão, uma proposta, uma prática, uma crítica.
Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação - UNICAMP - 1981.
- ANGELO, R. B. de - A Criança e a Representação: Herança e Ruptura.
Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação - UNICAMP - 1987.
- BAKHTIN, M. - Marxismo e Filosofia da Linguagem
São Paulo: Hucitec, 1986.
- DERDYK, E. - Formas de Pensar o Desenho - Desenvolvimento do Grafismo Infantil
São Paulo: Scipione, 1989.
- DI LEO, J. - A Interpretação do Desenho Infantil
Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREINET, C. - O Método Natural II - A Aprendizagem do Desenho
Lisboa: Editorial Stampa, 1977.
- GÓES, M. C. R. - Os Modos de Participação do Outro no Funcionamento do Sujeito (mimeo.)

- - A Natureza Social do Desenvolvimento Psicológico in: Cadernos Cedes, 24.
Campinas: Papirus, 1991 p.17-24.
- GOMBRICH, E. H. - Arte e Ilusão - Um Estudo da Psicologia da Representação Pictórica
São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- GOODNOW, J. - Desenho de Crianças
Lisboa: Moraes, 1979.
- KELLOGG, R. - Analysing Children's Art
Califórnia: Mayfield Publishing, 1969.
- LOWENFELD, V. E BRITTAIN, W. L. - Desenvolvimento da Capacidade Criadora
São Paulo: Mestre Jou,
1977.
- LOWENFELD, V. - A Criança e sua Arte
São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- LURIA, A. R. - Pensamento e Linguagem
Porto Alegre: Arte Médicas, 1987.
- LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. E VYGOTSKY, L. S. -
Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem
São Paulo: icona/EDUSP, 1988.

- LURCAT, L. - Pintar, Dibujar, Escribir, Pensar
- El Grafismo en el Preescolar
Madrid: Cincel, 1988.
- LUQUET, G. H. - El Dibujo Infantil
Barcelona: Médica y Técnica, 1981.
- MEREDIEU, F. - O Desenho Infantil
São Paulo: Cultrix, 1979.
- REILY, L. - Usos da Arte na Pré-Escola: Alternativas in:
Camargo, L. (Org.) Arte-Educação: da Pré-Escola
à Universidade
São Paulo: Nobel, 1989.
- - Nós já somos artistas: estudo longitudinal da
produção artística de pré-escolares portadores
de paralisia cerebral
Dissertação de Mestrado
Instituto de Psicologia - Universidade de São
Paulo, 1990.
- SMOLKA, A. L. B. e GóES, M. C. R. (Orgs). - A dinâmica
discursiva no ato de escrever:
Relações oralidade - escritura
in: A linguagem e o outro no
espaço escolar - Vygotsky e a
construção do conhecimento
Campinas: Papirus, 1993.

- STERN, A. - Uma Nova Compreensão da Arte Infantil
Lisboa: Livros Horizonte, 1962.
- VYGOTSKY, L. S. - Imaginacion y el Arte en la Infancia
México: Hispánicas, 1967.
- - A Formação Social da Mente
São Paulo: Martins Fontes, 1968.
- - Pensamento e Linguagem
São Paulo: Martins Fontes, 1969.
- WERTSCH, J. V. - Vygotsky and the Social Formation of Mind
Cambridge: Harvard University Press, 1985.
- WILSON, B. e WILSON, M. - Uma visão iconoclasta das fontes
de imagens nos desenhos das
crianças. Arte - Estudos de Arte -
Educação.
nº 1 - verão/1982,
e nº 2 outono/1982.