1290000095
FE
TCC/UNICAMP M792e

RENATA MONTEIRO DE MORAIS

EVOLUÇÃO DO DESENHO À ESCRITA: À LUZ DAS ESTIMULAÇÕES DO PROFESSOR.

UNICAMP-FE
1997

M
M793e
484/FE

UNI

RENATA MONTEIRO DE MORAIS

EVOLUÇÃO DO DESENHO À ESCRITA: À LUZ DAS ESTIMULAÇÕES DO PROFESSOR.

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial
para o curso de Pedagogia com a
habilitação em Administração Escolar
da Faculdade de Educação,
UNICAMP, sob a
orientação da Prof.
Dra. Rosely Palermo Brenelli

Campinas, SP
1997

DATA DE APROVAÇÃO:

30 / 06 / 97

EXAMINADORES:

Joselina Brunel

Ulisses

AGRADECIMENTOS

Especialmente a Dra. Rosely, pela valiosa orientação e inúmeros momentos de aprendizagem.

Aos meus pais e minha irmã pela paciência, pelo carinho e apoio nos diversos momentos.

Ao meu noivo, pela confiança, pelo companheirismo e compreensão nos momentos de ausência.

À Márcia pela força e amizade.

À Eliana pela preciosa colaboração e amizade.

Às minhas colegas de trabalho pelo imenso apoio.

Às crianças pela confiança e carinho.

"... no início eu sabia como Rafael, mas precisarei a vida inteira para desenhar como uma criança..."

PABLO PICASSO

SUMÁRIO

I-INTRODUÇÃO ..... p. 2

II- O DESENHO ..... p. 4

2.1- O desenho segundo Piaget ..... p. 8
2.2- A evolução do desenho ..... p. 15
2.3 A evolução histórica do desenho à escrita ..... p. 23

III- A ESCRITA ..... p. 26

IV- A RELAÇÃO DESENHO ESCRITA ..... p. 34

V- DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA ..... p. 43

VI-JUSTIFICATIVA ..... p. 45

VII- OBJETIVOS ..... p. 46

VIII- MÉTODO ..... p. 47

IX- ANÁLISE DOS RESULTADOS ..... p. 51

X- DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... p. 123

XI- BIBLIOGRAFIA ..... p. 130

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS (fotografias):

Fig.1a4-Atividades diárias escolhidas e registradas pelas crianças (classe-B).. p. 54

Fig.5 e 6- Cantinhos de pintura, letras e coordenação(classe-A)..... p. 57

Fig.7- Cartazes da relação desenho e escrita (classe-A)..... p.66

Fig.8- Ditado de letras(classe-A)..... p.71

Fig. 9 e 10- Teatro de fantoches(classe-B)..... p. 90

Fig. 11 e 12- Teatro:" A cigarra e a formiga "..... p. 91

Fig.13a16-Construção de Desenho com diferentes materiais (classe- B)..... p. 94

Fig. 17 - Jogo: Dominó de letras(classe-B)..... p. 100

Fig.18 a 21 - Desenho da história e escrita expontânea (classe-B-)..... p. 104

EXEMPLOS DE ATIVIDADES

Atividades gráficas -desenho e escrita(classe-A)..... p. 64

Atividades de Junções das vogais(classe-A)..... p.73

Atividades do Cantinho de Pintura(classe-A)..... p. 77

Atividades de cooredenação motora-fina(classe-A) ..... p. 82

Atividades -Desenho e escrita(classe-B)..... p. 101

RESUMO

Os objetivos do presente trabalho voltaram-se a estudar do ponto de vista teórico, a construção da linguagem gráfica (desenho e escrita) em crianças pré-escolares(5 a 6 anos). Observar a diversidade de materiais lúdicos e gráficos expostos às crianças e como os professores utilizam a fim de estimular a linguagem gráfica e analisar a articulação entre desenho e escrita. Os sujeitos estavam relacionados as crianças e aos professores de duas diferentes classes de pré-escolas, ambas no mesmo bairro de classe-média de Campinas. Os procedimentos utilizados relacionam-se as situações pedagógicas, por meio de um roteiro de observação. Os resultados permitiram verificar que o professor da classe-A, estimula as crianças por meio de modelos gráficos, a partir de desenhos mimeografados e o aprendizado da escrita é concebido como um conhecimento específico por meio da relação som e imagem e sob o desenvolvimento perceptivo e motor. Outro professor da classe-B, estimula as crianças a partir das várias experiências que possibilitam as trocas inter individuais. O desenho é compreendido como um instrumento organizador do pensamento, de comunicação e ponto de partida para os demais códigos. Conclui-se que em ambas as classes observadas, as crianças aprendem a escrever, entretanto um professor rompe com o processo natural da linguagem gráfica, expressada a partir do desenho, equipando-a com um padrão que não é o seu. E o outro professor, tem no desenho a possibilidade da criança expressar-se, brincar, pensar e evoluir à escrita.

O MENININHO

"Era uma vez um meninnho que ia a escola. Ele era bastante pequenininho.

E ela era uma grande escola.

Uma manhã, quando o menininho estava na escola, a professora disse:

- Hoje nós vamos fazer um desenho.

- Que bom! pensou o menininho .

Ele gostava muito de fazer desenhos.Ele podia fazê-los de todos tipos : leões, tigres, galinhas, vacas,trens, barcos...

E ele pegou sua caixa de lápis e começou a desenhar.

Mas a professora disse:

- Esperem! Não é hora de começar.

E ela esperou até que todos estvessem prontos.

- Agora- disse a professora- Nós vamos desenhar uma flor.

Que bom ! - pensou o menininho.

Ele gostava muito de desenhar flores.

E começou a desenhar flores de todos os tipos e tamanhos.

A professora disse: - Esperem, vou mostrar como se desenha .

E ela desenhou uma flor na lousa. E a flor era vermelha, de cabo verde.

- Assim - disse a professora.

- Agora vocês podem começar.

O menininho olhou para a flor da prfessora, para sua flor.

Ele gostava mais de sua flor . Mas não podia dizer isto.

Virou o papel e desenhou uma flor igual a da professora.

Era uma flor vermelha de cabo verde...

Num outro dia, quando o meninnho estava em aula em ar livre, a professora disse:

- hoje iremos ... - e o mesmo do outro dia aconteceu.

E, muito cedo, o menininho aprendeu a esperar, olhar, a fazer coisas exatamentes como a professora.

Muito cedo, ele não fazia mais coisas por si próprio.

Então, aconteceu que o menininho e sua família se mudaram para outra casa, em outra cidade.

E o menininho tinha que ir a outra escola.

E esta escola era maior ainda que a outra.

E, no primeiro dia, a professora disse:

-Hoje nós vamos fazer um desenho

- Que bom! - pensou o menininho, e ele esperou que a professora dissesse o que fazer .

Mas a professora não disse nada.

Quando ela veio até o menininho, disse:

- Você não quer desenhar?

- Sim -disse o menininho. -O que nós vamos fazer?

- Eu não sei até que você o faça- disse a professora.

- Como posso fazê- lo ? Perguntou ele.

- Se todo mundo fizer o mesmo desenho e usar as mesmas cores, como posso saber quem faz e qual desenho de cada um ?

- Eu não sei - disse o menininho assustado.

E ele começou a desenhar uma flor.

Era uma flor vermelha de cabo verde..."

(curso de psicologia -" Exceptional children " University of Bridgeport- U S A)

I- INTRODUÇÃO

A escolha deste tema de pesquisa, está relacionado ao meu cotidiano, junto ao trabalho pré-escolar.

Esta pesquisa focaliza as condições do desenvolvimento gráfico, que obteve sua origem quando curiosamente, fui abordada pelos pais de uma aluna (5 anos) que se mostravam irritados com sua filha, dizendo-me que ela estava *"desenhando muito mal, de forma relaxada, sem capricho, rabiscando mesmo! Chegando a mostrar-nos um desenho sobre o qual não entendíamos quase nada, isto é um absurdo*!". Os pais chegaram a repreender a criança, para que ela não trouxesse mais aqueles "tipos" de desenhos.

Ao tentar explicitar aos pais a respeito da importância desenvolvimento do desenho na crianca, a fim de demonstrar-lhes que cada aspecto do desenho infantil faz parte de um processo de construção de sua realidade, percebi que me faltavam elementos teóricos importantes. Dediquei-me a este tema, tentando verificar a relação entre a evolução do desenho à escrita, sob a perspectiva das influências do educador, a partir da possibilidade de tornar real e consciente a minha pratica.

Neste estudo, são analisadas duas diferentes classes de pré-escolas, com crianças de 5 a 6 anos, cujo objetivo é lucidar como as estimulações do professor podem contribuir para a evolução da linguagem gráfica sem romper com a continuidade natural existente entre o desenho e a escrita.

As observações em ambas as classes, foram realizadas durante todo o período letivo de 1.996.

A escolha deste tema justifica-se na concepção da não neutralidade pedagógica, acreditando que visão que o professor apresenta com relação ao desenho, implicará em práticas pedagógicas que podem romper com a evolução do desenho à escrita, levando também ao enfraquecimento do desenho infantil.

Os fundamentos teóricos centram-se nas concepções Piaget e Ferreiro, Fortuny, Luquet, entre outros que explicam a evolução do grafismo infantil (do desenho à escrita), a partir das interações do sujeito com o objeto.

A primeira parte do presente trabalho, volta-se assim ao estudo do desenho, da escrita e da relação entre desenho e escrita.

A segunda parte, retrata as observações realizadas nas salas de aula escolhidas, a fim de caracterizar as intervenções dos respectivos professores, no que concerne ao desenho e à escrita, verificando a presença da continuidade ou da descontinuidade destes dois sistemas.

Acredito, que a realização deste trabalho de pesquisa poderá resgatar aspectos importantes sobre o desenho e a escrita, a fim de torná-los cada vez mais presentes na vida dos meus alunos, com a intenção de tornar prazeroso para eles o gesto de produzir uma marca, de se comunicar, de conhecer o mundo, de se tornar parte dele, de representar sons, objetos, sentimentos, sonhos e desejos.

II-O DESENHO

O estudo do desenho infantil, segundo Mèredieu (1974), data dos fins do século XIX, época em que a criança teve acesso ao papel e ao lápis, graças ao baixo custo destes materiais, condicionando a arte infantil à evolução das técnicas gráficas e plásticas. Não que antes as crianças não desenhassem, mas elas o faziam em espaços diferentes, como no chão utilizando outros materiais como o carvão, o que de certa forma vem dificultar os estudos sobre os desenhos, na jornada histórica do homem.

Os instrumentos e materias com o passar do tempo vão se modificando, assim como também modificam os estilos infantis e a forma de pensar sobre este objeto de estudo.

A respeito das mudanças dos materiais, Mèredieu (1974), relembra:"*o parecimento da caneta hidrográfica que invadiu as escolas maternais e viu surgir um tipo de grafismo muito particular, ao mesmo tempo que uma tendência a miscelânea, com certas crianças utilizando sistematicamente todas as cores. O tamanho do papel também contribuiu para a liberação da expressão infantil*" (p.4)

O interesse pelo grafismo, infantil coincide com os estudos voltados para a infância e suas peculiaridades, abrangendo diversas áreas do conhecimento, a medida em que o desenho tornou-se objeto de estudo, entre outros, da Sociologia, da Psicologia, Pedagogia e Neurologia. Não existe portanto, uma abordagem única, deste tema, nem mesmo em áreas similares de conhecimento, os vários autores pesquisados privelegiam um ou outro aspecto: cognitivo, afetivo, motor ou estético. Entretanto, pode-se encontrar certo consenso em relação a alguns pontos da evolução gráfica.

Diante dos diferentes trabalhos e estudos, neste presente capítulo será norteado alguns breves comentários de certas concepções, as mais relevantes, sobre o desenho infantil, a fim de posicionar a linha teórica escolhida para a análise desta pesquisa.

Inicialmente encontra-se a concepção de que o sujeito é moldado pelo meio, segundo Pillar (1996), o conhecimento se imprime nele por meio de

hábitos adquiridos, sem nenhuma atividade organizadora por parte do sujeito. Neste sentido o meio desempenha papel fundamental na aquisição do conhecimento e a função da inteligência é registrar elementos que vão se associando para constituir o "conhecimento", primando o meio sobre sujeito.

Logo, o conhecimento vem de fora para dentro, a partir de modelos adultos de pensamento sobre a criança, tornando suas respostas "adequadas e moldadas" conforme o esperado.

Baseado nesta concepção o desenho é compreendido como um código a ser introjetado no sujeito. Aprendizagem do desenho significa um exercício de cópia, puramente mecânico, em que o sujeito apenas registra graficamente o que observa, sem no entanto interpretar. Entregando as crianças os modelos a fim de se tornarem cópia fiel.

Segundo Derdyk (1989), o ato opressor e controlador, que determina um padrão, sobre o que desenhar e como desenhar, induz a criança distanciar-se de si mesma, pois isto não inclui que ela foi autora de sua ação, pensamento, sentimento... Ocorre uma "descrença" na própria capacidade da criança, por isto ela precisa ser treinada.

Nesta visão a produção original da criança é negada, impondo-lhe um padrão gráfico que não é o seu, numa postura dominadora, Moreira (1984), afirma que este tipo de dominação despreza a linguagem natural da criança que se expressa através do desenho e procura equipá-la com uma linguagem ensinada.

Esta perspectiva enfatiza a estética, apesar da revolução artística ocorrida na Europa (segunda metade do século XX), cujo fim era livrar-se da imitação de formas, cores e pinturas. Declarada por Gombrich (1986)" (...) *a estética abandonou sua pretenção de ocupar-se do problema da representação convincente, do problema da ilusão da arte*" (p.4).

Por este tipo de dominação, Mèredieu (1974), retrata que o rabisco da criança tende a desaparecer precocemente em suas produções. Diversas são as razões desse desaparecimento, mas em sua maioria ele ocorre pela função repressiva dos pais e educadores, que ignoram e rejeitam o valor gestual e dinâmico desse tipo de grafismo da criança

Uma outra possibilidade de encarar o desenvolvimento do grafismo infantil, a partir dos estudos de Pillar (1996), vem explicar a aquisição do conhecimento como algo inerente à criança, ela nasce com potencialidades e resta-lhe desenvolvê-las, crendo que a construção do conhecimento independe do meio.

Postulam Lowenfeld, Stern e Read, entre outros, que a criança expressa tudo que tem dentro de si, ela desenha o que sente, o que pensa, o que conhece do objeto.

No dizer de Lowenfeld (1977): "*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 expressam livremente e de forma original, quando não sofre inibição pela interferência do adulto*" (p.21).

Lowelfeld (1979), discutindo a respeito da influência dos livros para colorir, que esteriotipizam os desenhos das crianças, afirma que os mesmos, não tem o poder de esteriotipar o desenho, como um sistema de submissão ao desenho de outrém; uma vez que, *um livro em si não pode julgar alguém, porém o valor que o adulto lhe confere e os padrões que a ele determina sim.*

A criança usa a arte como verdadeiro meio de expressão, e se possível poderá desenvolvê-la sem nenhuma interferência do mundo externo.

Desse modo, o conhecimento resulta da atividade inata da inteligência, a qual é tida como um mecanismo dado e acabado desde o início da vida orgânica. Portanto nesta linha de pensamento há um primado da inteligência sobre o meio.

Para Lowenfeld (1977), a aprendizagem se processa por meio dos sentidos e nas atividades criadoras do sujeito, pode-se observar a amplitude de seu desenvolvimento perceptual. Confirmando que quanto mais a criança desenvolver a sua sensibilidade e conscientização progressiva, no uso cada vez maior, de variedade de experiências, maior será a sua aprendizagem em relação a forma, cor e ao espaço.

Segundo Stern (1974), a arte não entra na criança, sai dela, pois "*o desenho para a criança é um meio de fixar rapidamente as idéias que se apresentaram e se sucederam no espírito*". Cabendo assim ao adulto; professor, pais, entre outros; não influenciarem, não sugerirem nada. O adulto torna-se um espectador e o aluno "livre" (p.4).

Uma outra abordagem, Pillar (1996) fundamenta-se em Piaget, que concebe odesenho como uma construção resultante da atividade da criança. Consistindo num sistema de representação a ser construído pelo sujeito, a medida em que se apropriar desse objeto de conhecimento. A autora, nos explica que segundo este enfoque, a criança não nasce sabendo desenhar, mas constrói o seu conhecimento, por meio da sua atividade com este objeto. Sendo pois, a criança é o sujeito do seu processo.

2.1- O DESENHO SEGUNDO PIAGET

O conhecimento, segundo Piaget (1976), consiste numa construção resultante das contínuas trocas do sujeito com o meio. Sua origem encontra-se na ação do sujeito, através da coordenação de seus esquemas motores, com o objeto, ou seja, na interação sujeito-objeto.

Graças as trocas sujeito e meio, as estruturas mentais que permitem ao homem conhecer e organizar o mundo, vão se contituindo mediante a um processo de equilibração.

As estruturas mentais para Piaget não são nem inatas, nem determinadas pelo meio, mas produto de uma construção contínua devido a capacidade do organismo de ser pertubado e responder a estas pertubações compendando-as, alcançando desta maneira um novo patamar de equilíbrio.

Assim compreendido, o conhecimento não é adquirido pelo simples contato da criança com o objeto cognoscente, mas pela atividade a partir do que ela apreende, do que ela retira, do que ela organiza da experiência.

Nesta visão a criança é o sujeito do seu processo, ela aprende a desenhar na medida que desenha, o que lhe propcia construir hipóteses acerca da natureza e função desse sistema.

O desenho para Piaget (1976), é uma das manifestações da função semiótica, meio caminho entre o jogo simbólico, do qual possui o mesmo prazer e da imagem mental, da qual compartilha o esforço de imitação interiorizada do real. O desenho, é considerado para o autor: *"uma representação, isto é, supõe a construção de uma imagem bem distinta da própria percepção" (p.65).*

Piaget salienta *"que o desenho, é mais complexo que a reprodução de um modelo interno, pois não se pode afirmar que o objeto desenhado é a imagem mental que a criança possui dele, mesmo porque ao transpor para uma linguagem gráfica de duas dimensões, a imagem mental já*

não seria a mesma. Entretanto, o desenho dá indícios do tipo de estruturação simbólica que a criança tem naquele momento".

Assim, pode-se constatar que na teoria Piagetiana, o pensamento como um sistema de conceitos, e as imagens, como lembranças simbólicas, estão intimamente ligadas no ato de pensar, união esta que constitui a significação em que os conceitos são significados e as imagens, os significantes.

Piaget denominou à representação, em sentido amplo, de "representação simbólica". Isto se faz importante, na possibilidade em atentar para os indícios da atividade representativa no desenvolvimento da criança

Cabendo tratar, ainda que brevemente, da representação e do momento em que ela se manifesta no desenvolvimento da criança.

Conforme Piaget (1985), por volta dos dois anos em média na criança, *"surge uma função fundamental para a evolução das condutas ulteriores, ao qual consiste em poder representar alguma coisa (significado) por meio de significantes diferenciados e que serve para essa representação:linguagem, imagem mental, gesto simbólico..."* (p.46)

Referente a esta função o autor chama de função semiótica, a possibilidade da criança representar objetos ou situações que estão fora do seu campo visual por meio das imagens mentais, de desenho, da linguagem etc.

A representação demanda, assim, a construção de novos esquemas, a reformulação de estruturas para assimilar o que as estruturas do período sensório motor não conseguiram integrar. A assimilação direta dos objetos presentes, característica do período sensório motor, é enriquecida pela assimilação, através da representação, dos objetos ausentes.

No início do período sensório motor, a criança e o meio, constituem um todo indiferenciado, onde os objetos não têm permanência. (Piaget,1978).

Não existem independentemente da atividade do sujeito, os espaços. Estes são múltiplos por serem percebidos em função do eu, designados de espaços a heterogêneos. Existirão tantos espaços quantas forem as atividades da criança: espaço bucal, tátil, visual, auditivo.

Assim de acordo com Piaget (1978) *"...efetua-se uma vasta construção espaço temporal no espírito da criança, entre o nascimento e a última fase do desenvolvimento da inteligência sensório motora, ou, portanto, durante mais ou menos 18 meses: partindo de um mundo sem permanências substanciais, de espaços sensórios múltiplos e centrados sobre o próprio corpo e sem outro tempo senão o instante vivido pela própria ação, essa construção chega em um universo formados de objetos permanentes, constituídos num espaço prático único, relativamente descentralizado e a desenrolar-se em séries temporais que bastam à reconstituição e à antecipação práticas" (P.333).*

No dizer do autor (ibid), o próprio do domínio da representação "*ultrapassa o imediato, fazendo crescer as dimensões no espaço e no tempo do campo da adaptação e, portanto, evocando o que ultrapassa o domínio perceptivo e motor*". (p.333)

A capacidade de representar ou re-apresentar a realidade é possibilitada graças a presença da função semiótica, a qual propcia à criança reconstruir em pensamento um objeto ausente por meio de um simbolo ou de um signo. Esta função diferencia significante e significado, condição básica para a representação e para existir o pensamento.

Por meio da função semiótica, a criança consegue evocar e reconstruir em pensamento ações passadas e relacioná-las com as ações atuais. A representação vem possibilitar à criança entender o tempo-espaço contínuos, descentrar-se do seu universo para tentar entender o pensamento dos outros indivíduos e interiorizar as ações passadas para poder articulá-las no nivel operatório.

Piaget (1985), distinguiu cinco condutas representativas as quais aparecem mais ou menos ao mesmo tempo.

A imitação diferida, Piaget (1976), consiste em imitar situação ou objetos na ausência do modelo. Configura-se um numa *"prefiguração da representação"* (p.49).

O jogo simbólico, em que a representação em pensamento se evidencia claramente, a criança brinca no seu faz-de-conta utilizando gestos imitativos com objetos, nos quais se tornam simbólicos porque lhes é atribuído um significado qualquer.

O desenho ou a imagem gráfica, que inicialmente é intermediária entre o jogo simbólico - do qual mostra o mesmo prazer e desinteresse, e a imagem mental, da qual possui o esforço da imitação interiorizada do real.

A imagem mental, a qual principia como imitação interiorizada. E a linguagem que consiste na evocação verbal das situações passadas, tal representação, apóia-se em significantes constituídos pelos sinais da língua.

Nestas diferentes condutas citadas, Piaget (1985), acentua o carácter representativo de cada uma delas. Destacando que há um ponto comum entre elas:" *...a despeito da espantosa diversidade das suas manifestações, a função semiótica apresenta notável unidade, quer que se trate de cada uma delas consistindo em permitir a evocação representativa de objetos acontecimentos não percebidos atualmente, mas que possibilita o pensamento". (p.79)*

A representação é a condição básica para o pensamento existir. É graças a função semiótica que a criança consegue representar suas experiências por meio do desenho e da escrita.

Ao analisar a evolução desenho infantil, Piaget (1976), se apóia em Luquet e assim afirma: *"nos seus célebres estudos sobre o desenho infantil, Luquet propôs estádios e interpretações que continuam válidos até hoje. Antes dele sustentavam os autores duas opiniões contrárias: uns admitiam que os primeiros desenhos de crianças são essencialmente realistas visto que se limitam a modelos, efetivos sem desenhos de imaginação até muito tarde; outros insistiam, pelo contrário, na idealização que revelam os desenhos primitivos. Luquet parece haver liquidado definitivamente a questão mostrando que o desenho da criança até os 8/9 anos, é essencialmente realista na intenção, mas que o sujeito começa desenhando*

o que sabe de um objeto muito antes de exprimir graficamente o que nele vê..." (P.56).

Conforme Luquet (1969), o desenho da criança nunca é a cópia fiel dos objetos em pensamento, mas produto de uma construção mental do sujeito em relação ao objeto, pois a criança desenha conforme o modelo interno que possui dos objetos.

A representação supõe a construção de uma imagem bem distinta da própria percepção, que possui do objeto a ser desenhado, pois ao traduzir para a linguagem gráfica de duas dimensões, a imagem mental já não seria a mesma. Esclarecendo a denominação de modelo interno, Luquet (ibid), diz que *"é o resultado de uma elaboração extremanente complicada uma refracção da natureza no espírito da criança, uma reconstrução original dos objetos desenhados"* (p.86).

Assim compreendido, o modelo interno não é uma cópia do objeto em pensamento, mas produto de uma construção mental do sujeito em relação com o objeto.

Fortuny (1988) ao estudar o desenho da criança, tem como base os pressupostos de Piaget e os de Luquet, acredita também que a evolução do desenho é solidária a formação das estruturas de pensamento, posto que o desenho espontâneo constitui instrumento expressão simbólica das funções de representação.

Afirma ainda o autor (ibid), que: *"(...) o desenho infantil como qualquer outra conquista intelectual passa em seu processo contínuo de aprendizagem, por diferentes momentos evolutivos ou etapas de aquisição, tendo como conseqüência um caracter mutável. Assim a sua progressiva estabilidade dependerá do nível evolutivo do sujeito". (p.157)*

Adotando a perspectiva teórica de Piaget, Fortuny (ibid) afirma: *"...qualquer instrumento de simbolização se configura de acordo com o processo de elaboração intelectual, em consonância com os demais instrumentos simbólicos e estes participam na formação de uma estrutura mais geral cuja função é a representação mental dos conhecimentos " (p.156).*

Para o autor, o pensamento funciona de forma pluridirecional, com capacidade de realizar várias análises da realidade, de apreendê-las a partir de perspectivas distintas. Concebe o conhecimento que o indivíduo tem do real mediado pelos instrumentos disponíveis na cognição. Assim, a formação de todos os sistemas simbólicos como a linguagem oral, o desenho, a linguagem escrita, os códigos da simbolização matemática, permitem-no penetrar no mundo real a partir de pontos de vista distintos e complementares.

Isto explica porque entre a linguagem oral e escrita da criança organiza o desenho, como primeiro sistema de simbolização gráfica. Assim, todo o processo na construção genética do desenho, na sua condição de grafismo, pode ser entendido como uma reconstrução no plano gráfico dos demais sistemas adquiridos anteriormente como a linguagem oral, a imagem mental, o jogo simbólico...

Fortuny (1988) lamenta que a escola, muitas vezes, não se utiliza deste instrumento organizador do pensamento como um sistema gráfico de comunicação. Surpreendendo o autor pela busca que a mesma dá a imitação correta das formas de desenhar do adulto. Ignorando assim importância dos instrumentos do pensamento.

Com base nos trabalhos de Piaget sobre o desenvolvimento e a natureza do pensamento humano, Gardner (1982) analisa o desenho como simbolização e procura integrar as abordagens cognitiva e afetiva ao apreciar o desenho infantil, pois para o autor as crianças atribuem diferentes papéis ao desenho.

Pode-se observar, em Gardner (1984) parte de uma abordagem simbólica dos desenhos das crianças, considerando que a simbolização tem um papel fundamental nas artes. Todas as artes exibem seus próprios traços de simbolização, bem como *"certa diversidade no uso de símbolos, dentre elas a expressão de emoções, a apresentação de propriedades sesuais e a alusão ao símbolo*" (p.113).

Para o autor, o desenho constitui uma competência intelectual humana que possibilita ao indivíduo mostrar um conjunto de habilidades a fim de resolver problemas. Desta forma, o desenho aparece na criança, ainda em tenra idade, como um recurso. Além de envolver uma operacionalidade prática

de comunicação e expressão, pode ser considerado como um intenso exercício emocional e intelectual na busca de solucionar dificuldades genuínas, identificadas junto ao real.

Aprender a desenhar não é só aprender técnicas, mas construir instrumentos com os quais pode-se conhecer e expressar a realidade.

O desenho em sua evolução e análise passo a passo, pode possibilitar a construção própria do pensamento enquanto interpretação do mundo.

Logo, aprender a desenhar é, antes de tudo, para os autores até aqui tratados, aprender a simbolizar graficamente os conhecimentos da realidade que o circunda.

O desenho se configura como um instrumento de expressão gráfica, pois sobre o ponto de vista da evolução e construção do pensamento, o desenho será o ponto de partida para a aquisição dos demais códigos.

2.2- **A evolução do desenho infantil**

Luquet foi um dos primeiros estudiosos a ressaltar a relação desenho e o desenvolvimento da criança.

Ultrapassando o nível da simples garatuja, Luquet propõe os seguintes níveis de desenvolvimento que caracterizam o desenho infantil: **realismo fortuito**, **incapacidade sintética** (também designado por realismo gorado ou realismo fracassado), **realismo intelectual e realismo visual.**

A importante contribuição de Luquet para o estudo do desenho, diz repeito a natureza do vínculo estabelecido pela criança entre o objeto e sua representação gráfica em cada estágio, ao qual se modifica em função do seu entendimento do sistema do desenho e da construção do real.

Antes de explicar as fases da evolução do desenho, é importante considerar o período das garatujas, anterior a fase representativa, segundo Piaget (1976) *"com significação descoberta em seu desenrolar".* (p.57)

O desenho ou a imagem gráfica é intermediária entre o jogo e a imagem mental, mesmo que apareça antes dos 2 anos. Piaget (1976) explicita, que o desenho em suas formas iniciais, compartilha com o jogo *"a primeira forma do desenho não parece imitativa e participa ainda de um jogo puro, porém de exercício"* (p.56)

Para Piaget (1976), *"esta é a forma primitiva do jogo, a única manifestada no período sensório-motor. O jogo de exercício se conserva com passar do tempo, e não comporta nenhum simbolismo nem técnica lúdica."*

A criança pequena, afirma Moreira, encontra *"no desenho o prazer pelo gesto, de produzir sua marca, é um jogo de exercício que a criança repete muitas vezes para certificar-se do seu domínio sobre aquele movimento" (p.28).* Revela um puro e simples exercício de brincar com os materiais, não apresentando qualquer intenção de representação.

Conforme Moreira (ibid), tentar explicar a sua realidade e suas idéias através do papel não é tarefa nada fácil para uma criança que descobriu esta possibilidade. Suas primeiras tentativas de desenhar misturam rabiscos e cores ao qual sua intenção de desenhar não encontra suporte.

Os rabiscos, segundo a autora, não se limitam ao espaço da folha. Tudo é rabiscado - papel, mesa, braço, boca... A folha é furada, amassada, rasgada, pois o interesse da criança está em observar seus próprios movimentos. Este registro da criança muitas vezes é incompreensível para o adulto devido a "desordem" e a falta de forma e significado. Denominado de garatuja.

Este desenho-exercício (ibid) não se interessa e não conhece a cor. A cor aparece por acaso e não por necessidade, pode ser que estava próxima da criança enquanto desenhava.

Para Moreira (ibid), aos poucos estes movimentos rítmicos vão sendo realizados com maior rigor e precisão dos gestos. A criança, agarra o lápis com mais firmeza entre os dedos, mantidos unidos, podendo ser percebido até o movimento de falsa pinça para segurá-lo. O papel gradativamente é deixado sem rasgos até o fim de sua execução, e os limites da folha vão aos poucos sendo mais respeitados.

O rabisco tem um tempo evolutivo no qual a criança, experimenta mais sobre sua organização do que extrair a forma dos objetos em suas variadas possibilidades. Na conquista da forma é necessário antes experimentar as múltiplas variedades que o traçado livre permite, para posteriori se unir ao significado e origem do objeto.

Conforme discute Moreira (1984), "*a garatuja, vai se modificando conquistando novos movimentos e assumindo o caracter simbólico, com a criança desenhando para comunicar algo, para fazer de conta. Aqui se evidencia o início da representação*" (p.32).

A garatuja ao evoluir, demarca dois importantes momentos. Assim como Luquet subdivide o estágio do realismo fortuito em "desenho involuntário e desenho voluntário".

No realismo involuntário, como já esboçado acima, "*a criança não desenha para fazer uma imagem, mas para fazer linhas, porque não tem consciência de que linhas possam representar objetos, não atribuindo assim nenhum significado a seus grafismos*". (p.169)

Por meio da linguagem, no dizer de Luquet (1969), a criança expressa, o que pretende e/ou o que acabou de realizar. Na evolução do grafismo da criança, observa-se em seu desenho "*uma certa analogia entre alguns traçados e um objeto real, considerado, então, como uma representação do objeto e anuncia a interpretação que lhe dá conforme o que visualisou*" *(p.*169).

A partir do momento que o desenho contém um fim, segundo Piaget (1975), o mesmo adquire características de jogo simbólico ou jogo de imaginação.

No desenho voluntário, primeiro a criança desenha sem a intenção de representar alguma coisa e, ao concluir o trabalho, interpreta-o conforme a sua semelhança um referente qualquer, atribuindo nome a ele. Conforme Pillar (1996), uma criança desenha sem a intenção, traça linhas e depois interpreta-as, por exemplo: "o papai e a mamãe e Isadora" (p.43)

A medida que surge a intenção, o desejo de desenhar um objeto, pode ter após a criação uma interpretação diferente da intenção inicial. Isto porque, quando a criança se dá conta de que sua idéia inicial não se reflete no desenho, entra em conflito. Procura então mudar de idéia ou arranjar um novo significado aos seus grafismos. Este fato coloca para a criança uma contradição que irá resolver mediante a tomada de consciência, a medida que utiliza diversas possibilidades de respostas quando do questionamento sobre o desenho que fez. Por exemplo: Uma criança "*diz que vai desenhar um avião e, após a execução de seu traçado, anuncia que fez um passarinho*" (p.44).

Para Fortuny (1988), esta alteração vem registrar uma interpretação por analogia morfológica. Isto é, frente a uma nova forma inesperada, a criança transfere mentalmente a forma que toma seu traçado e a acopla a um novo objeto idealizado.

Postura esta, que é tratada por Gardner (1994), como uma manifestação de que a inteligência já resolve por si mesma seus problemas e que a expressão pictórica é o melhor caminho para se chegar aos resultados de uma complexa leitura e elaboração de percepções iniciais.

De acordo com Luquet (1969), é na etapa do desenho voluntário que a criança adquire a convição de que pode através do desenho representar tudo o que deseja.

Segundo Moreira (1984), nesta fase o desenho começa a se estruturar como linguagem, representando um salto qualitativo a nível do pensamento, "*agora já se pode falar me pensamento pré-operacional*" (p.45).

Segundo Pillips, J. (1971 apud Moreira 1984,), "*a diferença essencial entre uma criança no período sensório-motor e no periodo pré-operacional é que a primeira está relativamente restrita a interações diretas com o ambiente, enquanto a ultima é capaz de manipular simbolos que representam o ambiente*" (p.46.).

Fortuny (1988) tomando como regra geral que a criança representa tudo quanto participa de sua experiência e quanto é oferecido a sua percepção imediata. Para tal, necessita então, traduzir em simbolização gráfica tudo aquilo que é vivido diretamente. A realização do traçado correto é o resultado de um processo evolutivo de simbolização e de representação mental. Sua dificuldade de construção põe em evidência as complexas relações que se estabelecem entre a observação da realidade e a atividade que esta contém. Logo, a representação mental desta realidade se dá pelas possibilidades expressivas da simbolização gráfica.

Autores como Mèredieu (1974) e Fortuny (1988), retratam neste momento de mudança a necessidade da criança em encontrar significação possível ao seu desenho. Esta necessidade é acelerada em parte pela exigência do adulto em razão de compreender o grafismo, pergunta a criança o significado concreto de seus desenhos ainda que sejam simples garatujas.

Em resumo, a capacidade representativa se manifesta inicialmente na imitação (a reprodução por meio dos gestos do que é observado nos modelos - na brincadeira de faz-de-conta, uma situação na qual

a criança reproduz ludicamente seu dia-a-dia) e na linguagem, que está evoluindo rapidamente. Essas três manifestações de pensamento estão interligadas que se torna difícil isolá-las no dinamismo das condutas infantis.

Segundo Piaget (1976), "*a despeito da espantosa diversidade das suas manifestações, a função semiótica apresenta notável unidade, quer se trate das imitações diferidas, de jogo simbólico, de desenho, de imagens mentais ou de linguagem, consiste sempre em permitir a evocação representativa de objetos ou acontecimentos não percebidos atualmente. Mas, reciprocamente se possibilita dessa maneira o pensamento fornecendo-lhe um campo ilimitado à ação, em oposição às fronteiras restritas da ação sensóio-motora e da percepeção, só progride sob a direção desse pensamento ou inteligência representativa*" (P.79).

Logo, os progressos do pensamento dependem da representação construída a partir da função semiótica. O estudo das condutas da função semiótica entre eles: desenho, imagem mental, imitação diferida, jogo simbólico e linguagem, é fundamental àqueles que desejam compreender a arte infantil. Elas condicionam toda a atividade futura da criança e constituem uma verdadeira "pré-história" do desenho (Widlöcher 1965).

No estágio da incapacidade sintética, ou o realismo gorado, a criança está exclusivamente preocupada em representar cada um dos objetos de forma diferenciada, por isto não integra num conjunto coerente, todos os elementos que desenha. Demonstra, com efeito, a dificuldade em encontrar harmonia entre os objetos desenhados, a que advém da incapacidade de síntese. Esta incapacidade põe em relevo, precisamente a justaposição dos objetos em oposição à união ao qual lhe daria continuidade e possibilitaria construir relações entre as partes e o todo, entre a temática geral e os objetos que a constituem.

Estas características são descritas segundo Piaget (1976) no exemplo a seguir: "*um chapéu muito em cima da cabeça ou botões do lado do corpo, ou os "badamecosgirinos" em que se representa apenas uma cabeça munida de apêndices filiformes, que são as pernas, ou munido de braço e de pernas sem tronco*" (p.57)

Para Piaget (1972): "*o nível da incapacidade sintética apresenta o grande interesse de constituir uma representação do espaço, que negligencia*

as relações euclediana (proporções e distâncias), as relações projetivas (perspectivas com projeções e secções) e começa com dificuldade, na construção das relações topológicas, sem conseguir dominá-las, quando se trata de figuras complexas". (p.66)

Para o autor (ibid), neste estágio a criança começa a representar graficamente o espaço, constituindo as relações topológicas entre as formas. Em outras palavras, é o momento em que a criança se preocupa com as propriedades gerais dos objetos, tais como: vizinhança, separação, continuidade/descontinuidade, dentro/fora.

A criança dá aos objetos o grau de importância que têm para ela naquele momento, exagerando partes ou omitindo outras, porque considera somente o seu ponto de vista relacionando tudo a si. Sendo que a própria incapacidade sintética deriva, segundo Luquet e Piaget (1969 e 1972), da própria incapacidade sintética do pensamento, quando as relações gerais entre os objetos são negligenciadas, no plano do pensamento a criança: não compreende a simultaneidade das ações, considerando-as independentes umas das outras, sem estarem coordenadas.

Nesta fase também, a criança gosta de testar as cores de maneiras diferentes, e pouco a pouco, passa a combinalas com os elementos gráficos.

Na fase do realismo intelectual, em que o desenho infantil apresenta os "atributos conceptuais do modelo, não há preocupação com perspectivas visuais. É característica também desta fase conforme (Piaget 1976), um rosto de perfil terá um segundo olho, um cavalheiro apresentará uma perna vista através do cavalo além da perna visível, ou então as batatas serão visíveis no interior da terra..." (P.57).

Neste estágio a criança desenha aquilo que sabe do objetos e não aquilo que vê. Utiliza como recurso a dois processos, de acordo com Mèredieu (1974): "*o plano deitado (os objetos não são representados em perspectiva, mas deitados em torno de um ponto ou um eixo central, por exemplo, as árvores de cada lado da estrada) e a transparência ou representação simultânea do objeto e seu conteúdo, porque a criança mistura*

diversos pontos de vista. Assim a casa é representada ao mesmo tempo de fora e de dentro, por exemplo" (p.23).

No dizer de Luquet (1969), "*a criança pretende deliberadamente e sem dúvida conscientemente, reproduzir do objeto representado não só o que pode ver nas mas tudo aquilo que "ali existe" e dar a cada um dos elementos a sua forma exemplar*" (p.212). Utilizando-se como já esboçado, variados processos: descontinuidade, rebatimento, transparência, planificação e a mudança de pontos de vista.

A *descontinuidade* é considerada o mais simples destes processos, consiste em a criança destacar um ou outro detalhe que no real estão integrados ou se ocultam (por exemplo, objetos que não estão apoiados no chão, estando assim soltos no ar apesar de até mesmo tê-lo feito).

A *transparência* é muito marcante nesta fase e se refere à representação das partes invisíveis do objeto quando encobertas, tornando determinadas partes transparentes, possibilitando vê-las. Como por exmplo: aparece um bebê gerado na barriga da mãe, aparece quando a criança representa a mãe. Por meio do rebatimento, a criança procura mostrar os dois lados dos objetos como se ela estivesse no centro deste. Há contudo uma necessidade intelectual, por parte da criança, em desenhar tudo por inteiro e cada um dos objetos que intervém, como se, a existência e sentido dependessem da cristalização do mesmo sobre o papel.

Planificá-lo significa que, para representar as diferentes faces do objeto, a criança projeta-as colocando faces distintas num mesmo alinhamento. Neste nível do grafismo a criança mistura vários pontos de vista a fim de evidenciar melhor os objetos, representa todos eles simultaneamente num único desenho.

Neste estágio do grafismo infantil a criança inicia a construção das relações projetivas e euclidianas para representar o espaço. Entretanto, a representação topológica do espaco é a que se estende a todos os objetos desenhados.

Melhor explicando, segundo Luquet (1969), as relações projetivas consistem em a criança diferenciar e coordenar os pontos de vista,

representando os objetos numa única perspectiva dentro da cena. Assim, há uma preocupação de projetar o objeto no espaco, dando a idéia de primeiro e segundo plano, bem como aprofundidade. A criança faz cortes nas formas, apresentando uma secção das mesmas no desenho.

A representação euclidiana do espaço, diz respeito à coordenação dos objetos considerando suas posições, distâncias e proporções em relação a um sistema de referência estável. Nos quais os objetos ocupam na cena relações com proporções e distâncias.

Finalmente a fase designada por Luquet como realismo visual aparecerá por volta dos 8 a 9 anos, em média. Exibe duas novidades segundo Piaget (1976): "*de um lado o deseho já não representa o que é visível de um ponto de vista perceptivo particular, um perfil não fornece mais do que se mostra de perfil, as partes escondidas do objeto já não são mais figuradas atrás dos objetos que as escondem (dessa maneira só se verá a copa da arvore atrás de uma casa e não mais a árvore inteira) e os objetos de segundo plano são gradualmente apequanados (fugentes) em relação ao primeiro plano. Por outro lado, o desenho toma em consideração a disposição dos objetos segundo um plano de conjunto (eixo de coordenadas) e de suas proporções métricas*" (p. 588) Esta é então representação visual.

É a descoberta da perspectiva de acordo com Mèredieu (1974), ocorre o "enxugamento", do grafismo, para ganhar ponto de vista perspectivo particular.

O desenho nesta fase, segundo Pillar (1996), em vez de compor-se de uma só figura consta de vários objetos inseridos uns nos outros, formando os primeiros esquemas de um conjunto harmonizado sob um tema geral. A criança abandona as estratégias utilizadas no estágio anterior. No caso por exemplo, a transparência dá lugar à opacidade, ou seja, a criança representa apenas os elementos visíveis do objeto.

2.2- **A evolução histórica do desenho à escrita.**

Tudo o que vemos e vivemos em nossa paisagem cultural, é totalmente construída e inventada pelo homem, e que algum dia foi projetada e organizada por alguém. Certamente o desenho, segundo Derdyck (1989), participou desse projeto social representando interesses sociais, pessoais e comunitários, inventando formas de representá-los. Em diversos lugares da cidade, entre os riscos anônimos, as amarelinhas, os grafites, os sinais de trânsito, os "outdoors", percebe-se os desenhos presentes como um desejo natural em registrar marcas, deixar impressas suas mensagens, emoções e sinais, como uma forma de comunicação social.

Esse desejo de registrar impressões e memórias, essa ânsia de se comunicar, segundo Gardner (1994), acompanha o homem desde primórdios de sua vida em sociedade. As cavernas encontradas no diversos continentes, mostram a preocupação do homem com o desenho e evidencia a *existência da competência pictórica como manifestação da inteligência.* As pinturas primitivas, ainda com as técnicas primitivas, manifestam a presença da beleza e também a intenção de representar às suas observações.

As principais fontes de registros segundo Smole (1996) dos desenhos primitivos, são as cavernas encontradas na Africa, Europa e América. Consistem em uma demonstração da competência pictórica que se compõe de forma natural enquanto linguagem.

O desenho, foi a primeira forma de linguagem escrita entre os homens primitivos. A expressão pictórica se associou com naturalidade ao longo da evolução humana às manifestações artísticas de diversas naturezas. O desenho, a pintura, a escrita evoluíram ao longo dos tempos. Hoje estes elementos permeiam muitas áreas do conhecimento humano.

A escrita é uma produção social e, como tal, sofreu inúmeras transformações ao longo da história da humanidade. A forma de escrita mais antiga de que temos notícia é a pictórica. Para representar um objeto qualquer usava-se um desenho convencional, mas reconhecido desse objeto. O pictograma representava o próprio objeto, a escrita pictográfica era redutível a representação de objetos que se podia desenhar.

Quando o Homem começou a plantar, a criar animais, fiar, construir cidades, a escrita passsou a ser um instrumento importante. Tornava-se necessário registrar informações das palavras, não só contar fatos. A partir disso os sinais foram inventados, entretanto representavam poucas palavras.

Brincando com os sinais, pode-se imaginar que o homem querendo comunicar que seu rebanho possuía 54 cabeças, dentre elas 15 de vacas e o restante de bois e, que a cada dia nasciam dois e perdia-se um. Como que estes povos iriam representar esta situação? Desenhando 54 bois? Que desperdício de tempo, pois aí realmente se perderia o rebanho inteiro. Como se diferenciar boi e vaca? E a cada dia que nascia dois e perdia um?

Tais circunstâncias e necessidades orientvam o homem, com sua inteligência à aprimorar os sinais gráficos, capazes de transmitir mensagens mais complexas, com mais significado e numa forma menos complicada.

A partir destas necessidades, um outro sistema de representação mais avançado, a que se tem registro foi criado, é o ideográfico. Este sistema difundido na antigüidade pelos egípicios e ainda encontrado na escrita chinesa. Apesar dos dois sistemas representarem objetos a que se refererem, a diferença entre o pictograma e o ideograma é que: o idegrama é uma convenção, referindo-se por analogia, para compreender a idéia do objeto representado era preciso ser aprendido.

A escrita ideográfica é menos complicada para aquilo que era preciso registrar. Entretanto, a humanidade evolui e surgiam dificuldades quanto a este tipo de escrita, por exemplo, como se representar nomes próprios?

Brincando novamente com a historicidade gráfica, imaginemos a frase: O rebanho é de Pedro. Como representar por sinais o nome Pedro?

Foi neste momento que se iniciou a fonetização, como a logografia. O logograma era construído por desenhos e estes já não se referiam aos objetos representados, mas a seus nomes. Essa mudança na fonetização da escrita desenvolveu-se rapidamente em direção de escritas

silábicas, desvinculando completamente do desenho, voltando-se à sinais arbitrários: um para cada sílaba.

Desta forma, a escrita assume seu carácter sonoro, e surge novo empasse: como representar os valores sonores convencionais e estáveis? Assim a escrita se torna uma convenção gráfica correspondendo a emissão da fala.

Segundo Mantovani de Assis (1995), a escrita alfabética aparece e evolui mediante a tomada de consciência das propriedades da linguagem. Representar os fonemas em lugar das sílabas significou um enorme avanço e economia de números de sinais a ser convencionado, de tempo ...

Seja no significado mágico do desenho, desde os tempos primitivos até os projetos altamente industriais e tecnológicos, seja pela sua expressividade, ou pela sua comunicatividade, o desenho clama sua autonomia, na necessidade de evoluir. Esta necessidade pela qual passou a humanidade a milhares de anos, a criança passa nos seus primeiros anos de vida, a fim de comunicar-se com o mundo, com o adulto, consigo mesma, interagir, integrar, brincar...

Acompanhando a mesma evolução pela qual passou o homem, "do desenho à escrita". É possível também acompanhar a criança em sua evolução gráfica, rumo à escrita convencional.

III- A ESCRITA

Segundo Ferreira, L. (1995), Fortuny, J. (1988), Ferreiro, E. (1985 e 1987) entre outros, a escrita tornou-se hoje um dos assuntos mais polêmicos na área educacional. Acredita-se que, qualquer postura frente a aprendizagem da escrita, encontra-se embasada em uma concepção determinada a respeito do conhecimento humano. Tal pressuposto conduz como falsa a crença na neutralidade do ato educativo. Toda ação educativa é permeada por uma crença epistemológica a respeito da origem do conhecimento. Ainda que não tenha consciência.

Neste sentido há os que defendem a idéia de que as percepções constituem a base dos conhecimentos. A percepção a associação entre os conteúdos mentais decorrentes de várias modalidades perceptivas, e são reproduzidas internamente, a partir das condições exteriores de estimulação.

A linguagem compreendida como resultante apenas de percepções permite desenvolver a crença de que a escrita funciona em pequenas unidades a partir das letras do alfabeto. O adulto que se fundamenta nesta crença "supõe" que a criança compreende a escrita a partir destas pequenas partes.

Considerada a compreensão da escrita em pequenas partes, a forma de se abordar o conhecimento se restringe a apresentação das letras do alfabeto associadas aos sons que representam, conforme (Leal e Fortuny (ibid). Desconsideram que tais sons fazem parte de uma palavra com significado. Nesta concepção de escrita, por associação entre símbolos orais e símbolos gráficos, a letra inicialmente é associada a imagem, vindo "facilitar" a associação dos sons. Sugere a necessidade de memorização, sem qualquer correspondência com a linguagem num contexto significativo, para a criança.

Essa relação - som e letra - é garantida pelo condicionamento, a a partir da fase essencialmente preparatória de treinamento das percepções, necessárias à identificação de cada símbolo - visual, motor, e auditiva.

Desta forma, conhecendo a letra forma-se a sílaba, associada a imagem que o sugere, partindo posteriormente para a formação das sílabas e das palavras. Leal e Fortuny (1988), confirmam em seus estudos que esta vem

sendo uma das formas mais comuns de se abordar o conhecimento da língua escrita, e exemplificam esta concepção de associação fonema e palavra, com a letra **i,** a partir da imagem de um trem - devido ao seu som piu**iiiiii**" (p.233). Justificam que a imagem gravada junto com a letra, facilita a associação do som. Logo, o desenho do objeto representativo, no caso o trem, vem possibilitar a memorização da letra **i**. Por esta razão a importância absoluta dos exercícios repetitivos, de oralidade e coordenação motora-fina.

Como retrata Ferreiro (1985), ocorre nesta perspectiva a confusão entre escrever e desenhar letras, e entre ler e conhecer as letras em seu valor sonoro convencional. Busca-se garantir a aquisição da leitura e da escrita, a partir de três componentes perceptivos: visão, audição e coordenação motora-fina.

Ferreiro e Teberosky (1979 apud Ferreiro,1985), discutem que esta confunsão entre escrever e desenhar letras, apóia-se numa visão de processo de aprendizagem. Nesta visão, a cópia e a repetição dos modelos apresentados é o principal procedimento utilizado. Esta postura relega à criança a ação de mero "copista" no processo de conhecimento da escrita, não possibilitando a compreensão do modo de construção do que copiam.

Conforme Ferreiro (1992):

> *"A ênfase praticamente exclusiva na cópia, durante as etapas iniciais da aprendizagem, excluindo tentativas de criar representações para a séries de unidades linguísticas similares (listas) ou mensagens sintaticamente elaboradas (textos), faz com que a escrita se apresente como um objeto alheio à própria capacidade de compreensão. Está para ser copiado e não compreendido e nem recriado"* (p.19).

Referindo-se a estas práticas, Ferreiro (1985) comenta que, por um lado levam o sujeito conhecedor a convicção de que "*o conhecimento é algo que os outros possuem e que só pode obter da boca dos outros*" (p.30), sem nunca ter participado na sua construção. Tais práticas levam a pensar,

por outro lado que "o que existe para se conhecer, já foi estabelecido, como um conjunto de coisas fechado, sagrado, imutável e não-modificável", levando o sujeito ficar de "fora" do conhecimento, partipando como simples espectador passivo ou receptor mecânico, às indagações e questionamentos.

Neste caso acredita-se na *"idéia do conhecimento de fora para dentro"* (Leite, A. 1994) num processo que se baseia nos sentidos. A repetição torna-se um elemento-chave sendo a "alma" dessa aprendizagem. Tais treinamentos exigem condições especiais da atividade perceptiva, a fim de se alcançar os objetivos, na concepção, de que a criança antes não sabia nada, agora sabe tudo. Cabendo ao professor esse papel de transmissor de conhecimentos.

Segundo Ferreiro (1985), esta visão sobre a escrita, considera basicamente em função da relação entre método utilizado e o estado de "maturidade" ou de "prontidão" da criança. A autora vem demonstrar que a escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes: *"como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras"* (p.10). A segunda estabelece em sua prioridade a decodificação, via a sistematização da repetição desse conhecimento, explicitando que "ler e escrever" não é um processo evolutivo das percepções.

Nesta abordagem, Ferreiro (1979), em suas descobertas vem *"contrapor-se às posturas tradicionais de ensino da leitura-escrita, onde para estes significam adquirir a técnica do decifrado, ou seja, reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente e, escrever equivale a transcrever graficamente o oral"* (p.17). Tal ponto de vista ainda é considerada por muitos educadores em suas práticas de ensino.

Para Ferreiro (1979), o conhecimento, um esquema gráfico do tipo simbólico, não está isolado se relaciona com a realidade. A criança não espera passivamente que alguém a ensine alguma coisa para começar a aprender, ela interage ativamente no seu meio e trata de conhecer o universo ao seu redor, construindo suas próprias "categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza o mundo"

Estudos e pesquisas de Ferreiro sobre a psicogênese da escrita evidenciam aspectos muito importantes sobre o assunto transformando o que

havia até então, no campo da teoria e da prática pedagógica, quanto a este processo. Estas descobertas, estão baseadas na compreensão do processo de desenvolvimento cognitivo da criança, tal qual proposto por Piaget, buscando também fundamentos na psicolingüística.

Relacionados ao grafismo infantil vários estudos têm sido realizados, tendo como fundamentação Piaget e Ferreiro.

Quanto a teoria piagetiana, Ferreiro (1979) comenta: "*...embasa não só no tipo de investigação experimental de forma particular, mas a teoria de Piaget é um marco teórico de referência mais ampla, que nos permite compreender de uma maneira nova qualquer processo de aquisição de conhecimento*" (p.37).

A crença da autora (1988, 1985, 1987) sobre a linguagem escrita baseada no construtivismo, centra-se na interação da criança com este objeto. A partir do momento em que a criança começa a se interessar pela escrita, esta converte-se em um objeto de conhecimento, construindo idéias sobre essa representação da linguagem.

Ferreiro (1995) afirma que é preciso deixar a criança escrever conforme imagina que as palavras possam ser compostas, construindo suas hipóteses. A importância deste procedimento não está na intenção de que a criança invente seu próprio sistema, contudo possibilita à criança descobrir que o seu sistema não é aquele usado pelos adultos, encontrando razões para construir novos esquemas de interpretação.

Isto ocorre, segundo Ferreiro (1992), muito antes de a criança entrar na escola. As crianças sabem que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, engraçadas e importantes, desde muito cedo estão interagindo com a língua escrita.

Ao conceber a aquisição da escrita como uma construção do sujeito, Ferreio (1985) supôs que haviam etapas evolutivas regulares. Estudando a psicogênese da escrita verifica três grandes períodos distintos.

Estes três períodos consistem em linhas gerais na:

* distinção entre o modo de representação icônico e não icônico;

* construção de formas de diferenciação - qualitativo e quantitativo.

* fonetização da escrita (que se inicia com o período silábico e culmina no alfabético).

As principais distinções do primeiro período, (Ferreiro ibid), está entre as "*marcas gráficas figurativas e as não figurativas e também na constituição da escrita como um objeto substituto por outro. A distinção entre "desenhar" e "escrever" é de fundamental importância. Desenhar abrange o domínio do icônico: as formas dos grafismos importam porque reproduzem as formas dos objetos. Escrever está fora do icônico: as formas dos grafismos não reproduzem a forma dos objetos, nem a sua ordenação espacial*" (p.19).

Pelo fato do desenho e da escrita terem origens gráficas comuns e inicialmente estas formas apresentam-se como marcas indiferenciadas para a crianças.

Para Pillar (1996), num primeiro momento, as crianças conceitualizam a escrita como um conjunto de formas arbitrárias, linearmente dispostas, que não representam os aspectos figurais do objeto. O desenho serve para representar fundamentalmente as propriedades importantes dos objetos, enquanto a escrita, para representar aquilo que o desenho não consegue representar: o nome.

Ferreiro (1987), assume que neste nível as produções ignoram o modelo. A criança faz um traçado que reflete seu mundo e seu modo particular de perceber a escrita: bolinhas, pauzinhos, traçados espigados, entre outros.

O segundo período, conforme Ferreiro (1985) "*caracteriza-se pela busca de diferenciações entre as escritas produzidas para dizer "coisas diferentes*" (p.24).

Nestes dois primeiros períodos a autora denominou de nível pré-silábico, onde observa-se que as crianças em suas hipóteses não tem qualquer intenção de corresponder grafia e som. As crianças buscam explorar os grafismos não diferenciando números de letras, variando a posição das mesmas letras sem modificar a quantidade.

Outro aspecto interessante deste nível é que a criança espera que objetos grandes tenham uma escrita correspondente ao seu tamanho e, não menos que três letras. Como também não pode repetir mais de duas vezes seguidas a mesma letra.

Como se vê, após estabelecer as diferenciações intrafigurais, a criança interessa-se pelas diferenciações da escrita, ou seja interfigurais. As crianças exploram às variações sobre o eixo quantitativo (variar a quantidade de letras de uma escrita pra outra, para obter escritas diferentes) e sobre o eixo qualitativo (variar o repertório de letras que utiliza, variar a posição das letras sem modificar a quantidade). Constatando que os critérios de diferenciação estão relacionados aos eixos qualitativos e quantitativos.

No terceiro grande período desta evolução, denominado período silábico, Ferreiro (1987) destaca que a criança começa a perceber que as partes da escrita estão relacionadas às diferenças sonoras das palavras. Ou seja, quanto ao aspecto quantitativo, a criança "descobre" que a palavra a ser escrita está relacionada às partes da emissão oral. "*Esta hipótese silábica é da maior importância, por duas razões: permite obter um critério geral para regular as variações na quantidade das letras e centra a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras*" (p.25).

Pillar (1996) explicita que, com o nível silábico, inicia-se a fonetização da escrita. A criança descobre que as diferenças entre as representações escritas estão relacionadas às diferenças sonoras das palavras. Estabelecendo, o primeiro vínculo entre escrita/pronúncia. Por exemplo, quando a criança coloca as letras conforme o seu número de sílabas.

Ferreiro (apud Pillar 1996), observou que nas primeiras escritas silábicas não existem correspondência estrita entre o número de sílabas e as grafias empregadas. Contudo, a criança "*evolui até chegar a uma exigência rigorosa: uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem repetir letras.*" (p.64).

Existe na hipótese silábica algumas contradições, segundo Ferreiro (1987): "*entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma escrita deve possuir para ser interpretada, (por exemplo, o monossílabo devia escrever com uma única letra, mas se se coloca uma letra só, o escrito*

não pode ser lido, ou seja não é interpretável)" (p.25). Isto está relacionado a preocupação da criança em constituir uma palavra, não com menos de três letras.

Embora não no mesmo tempo, Ferreiro (1987) aborda que no mesmo período - ocorre a evolução quanto ao eixo qualitativo. A criança começa a estabelecer correspondência sonora semelhante a das palavras a serem escritas. Utiliza às vezes vogais ou mesmo uma consoante para corresponder a aquela sílaba. Por exemplo: para escrever boneca a criança coloca -O E A.

Progressivamente (ibid), a criança vai percebendo, que as escritas do adulto possuem mais letras do que sílabas, a solução dada pela criança inicialmente "*é emergir para os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos*" (p.27).

Estas descobertas marcam a transição para a fase seguinte, denominada por Ferreiro (ibid) de silábico-alfabético, a criança ingressando sua compreensão do sistema socialmente estabelecido. A partir daí, descobre novas soluções aos novos problemas: "*pelo lado quantitativo não basta uma letra por sílaba,também não se estabelece nehuma regularidade duplicando as letras por sílabas, pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos - a identidade de som não garante a identidade de letras, nem de letras a de sons*" (p.27)

O nível silábico alfabético, para Pillar (1996): "*é um período de instabilidade, entre um sistema silábico, com muitas contradições, e um sistema alfabético, apenas esboçado" (p.68).* Por exemplo: MARIPOSA - maripsa; COMIDA - coida.

Finalmente, último período é marcado com a criança abandonando a fase silábica na construção das palavras e estabelecendo uma correspondência entre grafemas e fonemas, ou seja, segundo Pillar (1996), o sujeito começa a fazer correspondência sonora com valor sonoro convencional das letras.

Escrever, segundo Pillar (ibid), alfabeticamente, não significa escrever ortograficamente, conforme os padrões estabelecidos socialmente,

significa que a criança conquistou a compreensão alfabética das sílabas. *"Neste momento a criança estruturou o sistema alfabético da escrita" (p. 69).*

Os resultados das pesquisas e estudos permitiram à Ferreiro (ibid) propor alguns objetivos, voltados para a alfabetização tais como:

- compreensão do modo de representação da linguagem que abrange o sistema alfabético de escrita;

- compreensão das funções sociais da escrita que determinam diferenças na organização da língua escrita e por isto podem encontrar múltiplos portadores sociais - livros, jornais, cartas, embalagens de produtos, cartazes na rua...;

- leitura compreensiva de textos que integram diferentes registros da língua escrita - textos narrativos, informativos, jornalísticos, instrucionais, etc;

-. produzir diferentes textos sem temer de cometer erros, em contextos onde a escrita em suas hipóeses são aceitas e analisadas.

Não trata a proposta de Ferreiro de simplesmente introduzir a criança na língua escrita, porque a criança já está em contato com a mesma, desde que nasce, mas trata de possibilitar-lhe diversas explorações, sem que este conhecimento seja reduzido a um código de transcrição.

IV-RELAÇÃO DESENHO E ESCRITA

Existe uma estreita ligação entre o desenho e a escrita. Ambos são meios de expressão e comunicação, determinados por habilidades próximas de motricidade e pensamento simbólico, segundo Brittain (1979).

O desenho como ato comunicativo, é uma aquisição gráfica que a criança domina alguns anos antes da escrita (Golomb,1983).

Certamente isto se deve a várias razões, entre elas o fato do desenho ser uma representação de primeira ordem de um objeto escolhido. Diferentemente, a escrita consiste numa representação de segunda ordem, baseada em signos arbitrários convencionalizados. A escrita, é um sistema de representação da fala que, por sua vez, representa algo não necessariamente presente.

Conforme afirmam Martlew, M. e Góes, C. (1983), antes da criança conseguir entender o funcionamento da escrita, tem que enfrentar uma importante questão metalingüística: a palavra não é o objeto apenas o representa.

O desenho possibilita uma leitura que ultrapassa a linguagem individual de cada um. A escrita é dependente da linguagem. Dyson (1981), esclarece esta questão, dizendo que um desenho figurativo pode ser compreendido de um país para o outro, ressalvadas as diferenças culturais, ao passo que a escrita tem como função representar propriedades fundamentais dos objetos. Segundo (Ferreiro e Teberosky,1986), a criança desenha uma pessoa e com a escrita define qual é a pessoa.

Outro fator a ser abordado na discussão sobre o desenho figurativo que precede a escrita na criança, está mais próxima entre: o que é expressão e os meios de expressão utilizados. Assim, inicialmente, a criança representa objetos isolados e não cenas, nem relações entre figuras nem ações. Os primeiros temas do desenho da criança apontados por Kellogg (1970), Eng (1970); Lowenfeld e Brittain (1977) são: sol, a figura humana, flores, carro; todos os objeto que podem ser visualmente apreendidos e representados.

Esta ligação entre o desenho e escrita é mencionada por estudiosos como Vygotsky (1989), Luria (1965),Lurçat (1965), Ferreiro e Teberosky (1986).

Para Vygotsky (1989) e Luria (1988), esta ligação é assegurada pelos gestos, isto é, a possibilidade da criança realizar gestos representativos na brincadeira e na explicação de seus rabiscos. Tal atividade influi posteriormente o aparecimento dos signos escritos.

Isto também se deve a partir da perspectiva abordada por Vygotsky (1984), ao assumir que o sujeito constitui suas formas de ação da consciência nas relações sociais. Apontando caminhos para a superação da dicotomia social/individual. A gênese do desenvolvimento para este teórico, é social, evidenciada por meio do plano intersubjetivo, que permite levar a ação entre os sujeitos, como o alicerce para o desenvolvimento. Por este fato o gesto é um ato comunicativo, pois ele é compreendido entre os sujeitos, advindos da interação.

Vygotsky (1988) comenta que, no decorrer da História houveram diversas transformações importantes, desde a necessidade de utilizar uma forma de comunicação mais duradoura que a oral, até o grande momento que o homem "descobriu que se pode desenhar, além de coisas também a fala" (p.131).

Confirmada também por Teberosky e Ferreiro (1986), o processo de redescoberta da escrita pela criança segue uma evolução semelhante ao histórico de invenção da possibilidade de transformar pictografia em sistema fonético e, em seguida, alfabético.

Vygotsky (1988), enfatiza a importância da escrita no desenvolvimento cultural na criança, situando o desenho como um estágio anterior e preparatório à linguagem escrita.

Enfatizando (ibid) que a escrita não se trata de uma simples habilidade motora, um exercício mecânico, mas sim de uma atividade cultural, devido ser um sistema particular de símbolos e signos, cuja dominação prenuncia um ponto critico em todo o desenvolvimento. Afirmando que a

escrita vem ocupando um papel muito estreito na prática educativa, em relação ao que ela em si desempenha no desenvolvimento cultural na criança. "*Ensina-se as crianças a desenhar letras e constitir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. (p.119)*"

Estes autores defendem a idéia que a evolução do desenho e da escrita está intimamente ligada a uma raiz comum, que é a capacidade de simbolizar, isto é, de construir e agir sobre representações.

Conforme enfatiza Piaget (1964) a função semiótica é um mecanismo comum às diferentes condutas de representação, pois implica na diferenciação entre significante e significado. Assim, todas as condutas se interelacionam uma vez que toda representação supõe necessariamente tal diferenciação.

As principais manifestações espontâneas da arte infantil, segundo Piaget (1961) devem ser consideradas como tentativas próprias do jogo simbólico, e que caracterizam as formas adaptadas da realidade. Como síntese entre a expressão do "eu" e a submissão do real. "*Quando nela se ativa o desenho de construção, de representação teatral etc., a criança busca satisfazer simultaneamente suas necessidades e adapatar-se aos objetos tanto como aos outros sujeitos*" (p.138).

A construção de representação gráfica é concomitante com o desenvolvimento do jogo simbólico e outras formas de representação, como imagem mental e linguagem.

O desenvolvimento do desenho e da escrita é, assim considerada por estes teóricos a partir da origem gráfica comum, a qual explica porque inicialmente esses dois sistemas se encontram indiferenciados.

Lurçat (apud Ferreiro,1979), destaca que no início da representação gráfica ou da produção espontânea dos primeiros traços, "*...desenho e escrita se confundem, ambos consistem em marcas visíveis sobre o papel, e de forma paulatina vão se diferenciando. Alguns traços gráficos adquirem formas cada vez mais figurativas, enquanto outros evoluem para imitação dos caracteres mais sobressalentes da escrita*" (p.81).

Logo, para Luçart, a escrita tem como ponto de partida a garatuja que pouco a pouco se diferencia do desenho e escrita sob influência da imitação do comportamento do adulto.

As relações entre esses dois sistemas, segundo Ferreiro (1979) não se restringem apenas na origem gráfica, observa que maioria das crianças sabem quando o resultado de um traço gráfico é um desenho e quando é uma escrita. É a própria criança que estabelece distinções entre o desenho e a escrita. Assim, a criança faz uma diferenciação entre significantes, mas espera encontrar uma semelhança nos significados. Logo, o desenho e a escrita por estarem juntos num texto, como imagem, formam uma unidade para expressar uma mensagem gráfica.

Para compreender a construção do desenho e da escrita, como sistemas de representação, é considerar essas línguagens sob o ponto de vista do processo do sujeito, sem negligenciar a origem gráfica. Entretanto, constituem modos distintos de representar os objetos. O desenho está mais próximo dos aspectos figurativos da realidade e do símbolo, enquanto a escrita está mais próxima dos aspectos operativos - em suas transformações, de signos e sinais que são arbitrários.

Ao tecer esse paralelo entre o desenho infantil e o modo de considerar a escrita, Ferreiro (1985) lembra: "*sabemos, desde Luquet, que desenhar não é reproduzir o que se vê mas o que se sabe. Se este princípio é verdadeiro para o desenho, com mais razão o é para a escrita. Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente*" (p.55).

Neste sentido, quando a criança escreve, ela não está reproduzindo graficamente os sons da fala, mas tal como no desenho, está expressando suas idéias acerca da natureza desse sistema de representação. Dentro desse enfoque conforme Ferreiro (apud Pillar, 1996): "*escrever não é copiar um modelo e ler não é decifrar. Isto porque Uma coisa é a copia outra coisa é a escrita real, que supõe a compreensão do modo de construção.*"

Considerando a relação entre desenho e escrita, muitos trabalhos contribuem para uma maior explicitação desta relação.

O trabalho de Pillar (1988), procura explicitar as estruturas subjacentes dos processos gráfico-plásticos com os da escrita. Realiza para tal uma descrição minuciosa das atividades desenvolvidas nas aulas de expressão plástica oferecidas às salas de aulas, de primeiras séries, em Porto Alegre, sob o enfoque de que o saber não se transmite, constrói-se. Avaliando que as diferentes atividades (desenho, pintura, recorte, colagem, modelagem, entre outros), podem contribuir para o processo de construção da escrita, devido observar as correlações entre o grafismo e o processo de alfabetização.

Pillar (1996), prosseguiu a pesquisa estudando 97 crianças com idade entre seis e oito anos, cursando a primeira série na periferia de Porto Alegre. Constituindo dois grupos, no primeiro (N=57), privilegiou igualmente o desenho e a escrita, e o segundo (n= 40). privelegiou mais a escrita do que o desenho. O objeto era analisar a correlação entre o desenho e a escrita, em sua linha de evolução.

Os resultados obtidos permitiram concluir que há uma origem comum à construção dos dois sistemas, como também periodos comuns à construção dos mesmos. Observou-se sobretudo "*que as crianças só conseguem construir o sistema de escrita estando tão somente nos estágios finais do desenho*" (p.199).

A respeito das relações entre as diferentes manifestações simbólicas, Pillar (1996) afirma: "*as concepções teóricas existentes mostram que é posssivel estabelecer relações entre o desenho e escrita, pois as diversas formas de representação interagem entre si através das transformações que ocorrem em cada uma das representações*" (p.18).

Leal e Fortuny (1983 e 1988) realizaram seus estudos sobre as representações gráficas dos sons, mostrando a passagem da representação grafica - desenho/escrita, por meio dos símbolos aos signos, e as estruturas das linhas de aprendizagem que conduzirão as crianças a representarem um som de forma simbólica antes de fazê-lo em forma de signo. Seu estudo revela a evolução da representação gráfica dos sons, cujos resultados norteiam, que de início o desenho não está relacionado com o som, mas com o objeto, ou parte dele e que em seguida associa-se ao som ou a algo que ele representa.

Confirmam (ibid), que a linguagem escrita como um sistema de simbolização inbricada com as formas de comunicação, dispõe de uma série de sistemas de expressão: linguagem oral, os gestos, a imitação, o jogo, etc. E progressivamente vão sendo elaboradas e diferenciadas pelo sujeito, graças a necessidade das crianças em se comunicarem com os adultos que a rodeiam, possibilitando assim selecionarem algumas atividades significativas, como a escrita.

Leal e Fortuny (1988), propõem uma reflexão acerca de algumas formas usuais de se abordar a aprendizagem da escrita. Introduzem a concepção de conhecimento humano empregado nestes processos, que influenciam de forma determinante tal aprendizagem. Vem retratar este aspecto, baseados na concepção do desenvolvimento da representação - sem romper o desenvolvimento do desenho à escrita.

Confirmando-nos (ibid) que durante a primeiras fases do desenvolvimento gráfico, a escrita e a fala estão ligadas ao conhecimento figurativo, diferentemente a aprendizagem baseada na reiteração da língua escrita, como uma palavra, que não considera os diferentes níveis da evolução do sujeito, implicando na concepção de conhecimento do tipo acumulativo.

Leal (1988), discute o papel do educador em busca de uma organização que proporcione o desenvolvimento do desenho como ponto importante para a análise sobre a linguagem oral e gráfica, na construção da escrita. Uma vez que, a criança nas variadas possibilidades de comunicação tem "*na expressão gráfica uma importante forma de registrar sua mensagem oral, obrigando o pequeno autor no desenho, buscar escolher o código adequado para refletir sobre o papel, não só na imagem do personagem, mas também na palavra que o trata*" (p.131).

Moreira (1894), afirma que o desenho-linguagem muito depressa se cala, e ouviu crianças dizendo que não sabiam desenhar. Esta posição termina condicionando o homem na sua capacidade de produzir. Muito cedo, a criança deixa seu espaço de criação, quando iniciada na escola, a alfabetização concebida como um conhecimento a ser "ensinado".

A autora parte desta análise, compreendendo o desenvolvimento das atividades artes plásticas em seu processo evolui para a escrita. Seu

estudo realizado com professores e alunos de primeiro grau, delinea o papel do desenho na constituição do sujeito, declarando que: o desenho para a criança é uma linguagem como o gesto, a fala, o jogo. Assim, a criança desenha para falar e poder registrar sua fala, *pois "o desenho é sua primeira escrita*" (p.20).

Teberosky (1990), em seus estudos realizados com crianças de 5 a 8 anos sobre a linguagem infantil, trata da evolução do desenho à escrita, afirmando a relação existente entre ambos. Para ela esta é uma relação de pertinência, baseada na proximidade com os objetos, onde a escrita vem representar os nomes desses objetos.

Compreendendo que o desenho espontâneo é um fato visual, com a criança começando a se organizar espacialmente e graficamente, para construir sua escrita, que inicia por volta dos dois e três anos, com um conjunto de marcas gráficas, com a criança começando a pensar que existe alguma coisa entre o portador do texto (desenho) e o texto em si mesmo.

Nesta perspectiva, a autora demontra que desde cedo a criança começa a se organizar partindo de breves traços e rabiscos, desenhos com a idéia de semelhanças com as letras, à colocação de letras do alfabeto em correspondência sonora e visual.

Segundo Teberosky (ibid), esta relação torna-se possível, mediante o enfoque, onde o professor deve oferecer à criança a vantagem de ela ter o papel de escritor/leitor, e não de mero copiador. A criança em contato com o mundo que a rodeia, sentirá necessidade de considerar a sua linguagem uma comunicação. A sua linguagem se baseia naquilo que a criança quer e pode representar.

Derdyck (1989), assinala sua concordância com os autores que a discutem a relação desenho e escrita. Preocupa-se com o caminho o qual a criança percorre, para alcançar a linguagem socializada da escrita. A forma como o professor percebe o grafismo na criança, pode ser causa de um esvaziamento da linguagem gráfica-desenho- como possibilidade expressiva e progressiva, dando lugar ao ensino da escrita que deixa à margem a outra forma de representação - em sua evolução.

Para Derdyck (ibid), todo desenho inicialmente é fruto de uma ação e de uma percepção, que passam a processar e a representar idéias próprias da criança e de noções que são captadas, através de reflexões sobre o que ela pensa, percebe e observa. As figuras soltas, desordenadas, em sua evolução, passam a dar lugar à organização das figuras no desenho, que se transforma posteriormente numa linguagem socializada, a escrita.

Almeida (1981) discute essa questão do processo de representação, a partir da concepção educacional que se tem sobre o desenho. Consiste na idéia deste, como um instrumento de conhecimento da própria criança e do mundo. Acredita que esta arte é relevante na transformação do indivíduo como um todo.

Como a autora destaca, são poucos os processos educativos que consideram no desenho os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e percepetivos. No momento que se constitui a aprendizagem do desenho-arte, como um conhecimento a ser ensinado, a concepção que vigora na aprendizagem deste, se restringe somente ao aspecto motor.

Discordando desta perspectiva, em seus estudos a autora demonstra a importância de se incluir diferentes atividades artísticas no processo de ensino-aprendizagem, (tais como pintura, recorte, colagem, modelagem, teatro entre outros) a fim de "não se relegar à arte um papel secundário", na vida e no desenvovimento do indivíduo.

Lacerda (1992), é outra autora, também preocupa-se com a produção do desenho, na esfera das relações do processo de desenvolvimento da linguagem escrita. E, tem como ponto de partida, em suas análises as inter-relações destas, propostas por Vygotsky.

Focalizando os modos de apropriação da escrita através do desenho. Lacerda (ibid), estuda duas crianças que frequentavam uma instituição de educação especial. Discute o papel da linguagem verbal como pré-conhecimento para a linguagem escrita. Denuncia que muitos alfabetizadores, desconhecendo tais processos, encaminham crianças a estes tipos de escolas, porque acreditam num "atraso" no dsenvolvimento psico-motor dessas crianças, afirmando que elas têm a comunicação prejudicada, o que impossibilitaria a alfabetização.

Critica (ibid), a mecanização do processo de aprendizagem da escrita, cuja relação entre desenho e escrita só é percebida no momento que as crianças são ensinadas a "desenhar as letras" para formar palavras. Tal conhecimento se restringe ao aspecto puramente mecânico-motor. E, ainda, estabelece um processo de aprendizagem de uma língua morta, pois desta forma a criança a desconhece.

Os trabalhos citados, enfatizam a relações entre desenho e escrita, uma vez que as diversas formas de representação interagem através das transformações que ocorrem em cada uma dessas representações. A origem gráfica do desenho e da escrita é comum a partir da diferenciação das marcas gráficas figurativas das não figurativas, é que a criança começa a fazer distinções em cada um dos sistemas.

V-DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Segundo a análise de Angelo, R.B. (1987), muitas pré-escolas incluem atividades em seus programas, cujo objetivo maior se centra na preocupação estética. Incluem desenhos e pinturas fazendo uso de modelos pré-estabelecidos, na perspectiva de "ensinar as crianças a desenharem", norteados pelo desejo e pela orientação do professor e não o da criança em expressar-se.

Os trabalhos realizados pelas crianças nestas pré-escolas apresentam-se com freqüência, bastante organizados, e sempre com uma boa impressão de beleza e limpeza. Entretanto, esta concepção do desenho pode conduzir a criança a aprender, na verdade, a ser controlada, correndo o risco de, conforme Derdyk (1989) e Angelo (1987), habituar-se às formas prontas, acabadas e, quando solicitada a produzir espontaneamente, sua criatividade encontrar-se-á bloqueada.

Perceber o desenho infantil em sua evolução, como uma construção e não como dominação, é possibilitar à criança desenvolver-se de maneira natural, conforme afirma Oliveira (1992):

> "...*a maneira como uma criança brinca, desenha reflete sua forma de pensar e sentir, nos mostrando, quando temos olhos para ver, como está se organizando, frente à realidade, construindo sua história de vida, conseguindo interagir com pessoas e situações de modo original, significativo e prazeroso, ou não. A ação da criança reflete em fim sua estruturação mental, o nível de desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional*"
>
> *(p.23).*

Estudos e pesquisas, como Piaget (1976), Ferreiro (1985, 1987 e 1988), Lowenfeld (1977), Mèredieu (1974), Luquet (1969), Moreira (1984), Derdyk (1989), Pillar (1996), Gardner (1982), Fortuny e Leal (1988) entre

outros, demonstram que o desenho em sua evolução carrega consigo uma série de possibilidades, que estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento da criança em sua experiência e troca com o mundo. Concomitante a construção do universo infantil, encontra-se a escrita.

Neste sentido, Ferreiro (1979) destaca que no início da representação gráfica ou da produção espontânea dos traços, desenho e escrita se confundem, na perspectiva de que ambos consistem em marcas sobre o papel. Entretanto, vão sendo diferenciados pela própria criança, à medida em que a evolução tanto do desenho quanto da escrita dependem dos avanços do pensamento e dos processos cognitivos subjacentes.

Ao tecer um paralelo entre desenho e escrita, Ferreiro (1985) baseia-se em Luquet, ao que concerne a idéia que desenhar, não é simplesmente reproduzir uma marca sobre o que vê, mas refere-se àquilo que o sujeito sabe a respeito do objeto. Assim como escrever não se restringe em transformar o que ouve em marcas gráficas, nem é reproduzir com a boca o que as percepções reconheceram, mas possibilitar à criança expressar suas idéias acerca da natureza deste sistema de representação.

Conhecendo tais relações, a questão norteadora do presente estudo pode ser assim ser explicitada:

Em que medida a atuação do professor estaria contribuindo para a evolução da linguagem gráfica em crianças de 5 a 6 anos, sem romper com a continuidade espontânea existente entre o desenho e a escrita?

VI - JUSTIFICATIVA

O problema destacado no presente estudo justifica-se na concepção de que não é possível embasar um trabalho educativo na neutralidade pedagógica. Acredita-se que a visão que o professor apresenta frente ao desenho, implicará em práticas pedagógicas que, segundo Derdyk (1989), relegam o desenho a um segundo plano, demonstrando que o professor não concebe a escrita como um seguimento deste processo gráfico. Iniciando a alfabetização como um aprendizado específico, centrado em procedimentos e posturas que conduzem ao enfraquecimento do desenho.

Autores como Mèredieu (1974), Derdyk (1989), Leal e Fortuny (1988), Moreira (1984), Ferreiro (1985), entre outros, como citados neste trabalho, confirmam o empobrecimento do desenho, quando a criança passa pelo processo de alfabetização, em que a continuidade das experiências gráficas infantis tornam-se desprovidas de significado ao professor.

O professor, consciente da necessidade da criança em registrar suas experiências e interações interpessoais na construção da linguagem gráfica, deverá enfatizar o desenho em sua prática pedagógica, longe de considerá-lo como perda de tempo ou apenas imitação de modelos previamente estabelecidos.

VII - OBJETIVOS:

* Estudar do ponto de vista teórico, a construção da linguagem gráfica (desenho e escrita) em crianças pré-escolares.

* Descrever os procedimentos de intervenção do professor no que concerne a construção do desenho e sua evolução para a escrita, em crianças de 5 a 6 anos.

* Observar a diversidade de atividades e materiais expostos às crianças e como o professor os utiliza a fim de estimular a linguagem gráfica.

* Analisar como cada um dos dois professores articulam a relação entre desenho e escrita.

VIII - MÉTODO

8.1 - SUJEITOS:

O estudo foi realizado em duas salas de aula de educação infantil (período matutino), pertencentes a diferentes escolas particulares situadas no mesmo bairro de Campinas. Consideradas de clase média, ambas apresentam semelhantes proporções físicas, funcionando nos periodos matutino e vespetino.

Participaram das observações crianças entre 5 e 6 anos de idade, sendo que: na escola A, a sala de aula apresentava 10 crianças. Na escola B, a sala continha 19 crianças. Cada uma delas representada por uma professora e uma auxiliar.

Para efeitos desta pesquisa, a escolha das escolas baseou-se no fato de que deveriam ser diferentes situações de trabalho com as crianças. Nesta perspectiva, procurou-se escolas cujas propostas ensejavam concepções diferentes de ensino (conforme apresentam-se no anexo deste trabalho).

A classe da escola-A é denominada de infantil-II; e a classe da escola-B de jardim.

Neste estudo, a classe da escola-A foi desiguinada por classe-A, e a classe da escola-B, por classe-B.

8.2 - MATERIAIS:

Os materiais empregados nesta pesquisa, basicamente foram aqueles que permitiram observar a postura do professor frente à questão da continuidade entre desenho e escrita.

Para tal foi utilizado: máquina fotográfica, registro de campo (com as anotações realizadas num caderno específico), coleta de alguns desenhos das crianças durante o ano, e roteiro de observação.

8.3 - PROCEDIMENTO DA COLETA DE DADOS:

As observações foram realizadas durante o ano letivo de 1.996. O registro das situações se davam uma vez por semana, em cada uma das classes, em todo período de aula.

Ao iniciar o contato com as escolas para solicitar permissão para observação, o experimentador conversou com as devidas coordenadoras pedagógicas, solicitando: a proposta de ensino da escola e a observação um dia na semana em classes com crianças em idade entre 5 e 6 anos.

Na escola A, o dia da semana para a presença do experimentador foi indicado pela coordendora do curso infantil, às sextas-feiras, durante o período todo de aula, das 7:30 às 12:00 h.

Na escola-B, a escolha do dia que seria realizada a observação ficou à critério do orientador, às quintas-feiras.

Na primeira etapa de coleta foi solicitado ao professor o planejamento para conhecer a rotina de classe e confirmar a presença, nos dias em que as atividades diversificadas eram mais intensas.

Sempre ao chegar em cada uma das classes, o experimentador era recebido carinhosamente pelas crianças e pelo professor. Sendo que se dirigia a um determinado local da classe que possibilitasse maior visibilidade para a observação.

Em algumas situações o pesquisador participava de algumas atividades, pois era convidado pelas crianças e pelo professor, saindo assim da condição de expectador-observador para atuante. Logo, de passivo para participativo.

Buscava sempre anotar tudo que ocorria, na interação entre o professor e alunos, as atividades propostas, os questionamentos dos alunos, a postura do professor entre outros dados compostos no roteiro de observação, que foi construído.

ROTEIRO DE OBERVAÇÃO:

1 - materiais gráficos utilizados pelas professoras - Como é utilizado para estimular as atividades gráficas das crianças;

2 - materiais lúdicos disponíveis em classe - Como o professor os utiliza para diversificar as experiências infantis;

3 - atividades lúdicas desenvolvidas -

* espontâneas ou dirigidas

* espaço para brincar - Como é delimitada e estruturada a brincadeira na rotina das crianças;

* dentro da sala,

* fora da sala,

* dia específico,

4 - atividades de desenho- Como o professor propõe as atividades que envolvam desenho livre e orientado.

5 - articulação do desenho à escrita - Como o professor faz relação entre estas?

Com a ajuda destes itens, o experimentador centralizou sua atenção na coleta dos dados, a fim de alcançar os objetivos propostos neste estudo.

IX - ANÁLISE DOS RESULTADOS:

Para iniciar a análise dos dados obtidos, em primeiro lugar, descrever-se-á as respectivas rotinas das salas de aula da escola A e B (respectivamente classe-A e classe-B).

Rotina de sala de aula das escolas A e B:

Eram assim organizadas as rotinas da classe-A:

- entrada (7:30h);
- conversa na linha e história;
- atividades - mimiografadas ou cadernos (linha verde-quadriculado e de ciências);
- lanche;
- atividade - nos cantinhos (letras, números, de história, de pintura);
- saída;

As rotinas da classe-B eram assim organizadas:

- entrada (8:00 h);
- conversa informal;
- músicas;
- história, ou jogo, ou teatro;
- desenho;
- lavar as mãos;
- lanche;
- brincadeiras;
- parque

Quanto ao início de cada rotina, pode-se notar que ambas partem de conversas com as crianças, que se localizam dipostas no chão.

Entretanto, ao analisar cada aspecto deste momento nas duas salas de aula, notar-se-á significativas diferenças, como:

Na classe-A, o espaço é delimitado com uma linha sobre o chão onde as crianças ficam dispostas exatamente sobre esta. Como também a linha tem todo um significado, segundo a professora, organizador do comportamento das crianças, ou seja, a linha é utilizada pelo professor como um instrumento normalizador do comportamento infantil, sendo que ao perceber uma certa agitação das crianças, é proposto que elas andem vagarosamente sobre a linha até "se acalmarem".

Geralmente, o tema da conversa da classe-A, é organizado e proposto pelo professor, partindo da exposição sobre "Jesus", em relação a conduta humana. Por exemplo: Uma leitura bíblica, referente a amizade entre os filhos de Deus, pois quando os irmãos brigam, Deus fica triste, porque os quer todos amigos e unidos.

Na classe-B a conversa ocorre num espaço sem "demarcação" visual, as crianças são orientadas pelo professor a sentarem numa roda no chão.

A aula parte deste momento, onde ocorrem informalmente diálogos, sobre o seu cotidiano, trocas de experiências, músicas, como também a maioria dos jogos. Não há, portanto, uma delimitação sobre a conversa, as crianças têm neste momento o espaço para retratarem sua realidade, suas angústias, desejos... Enfim, o que no momento foi importante.

Por exemplo: contam o que assistiram na TV e que as deixaram angustiadas ou curiosas, ou que foram ao parque e viram diferentes animais entre outros assuntos que mobilizam os alunos e a discussão.

Após conversarem sobre um tema trazido pelas crianças, as orientações sobre a rotina do dia da classe-B se iniciam, na própria roda, a partir da participação das crianças, que podem discutir e optar, em relação a ordem de determinadas atividades, mediante a um concenso que as conduziam a escolher a seqüência das atividades.

As crianças, após organizarem as seqüências das atividades, as registram na lousa. No começo do ano, o registro é realizado por meio de desenhos que simbolizam cada atividade, à medida em que dominavam a escrita, escolhiam as estiquetas correspondentes. No final do ano registravam as atividades na lousa através de escrita espontânea. As figuras (1 e 2) que seguem abaixo ilustram estas atividades.

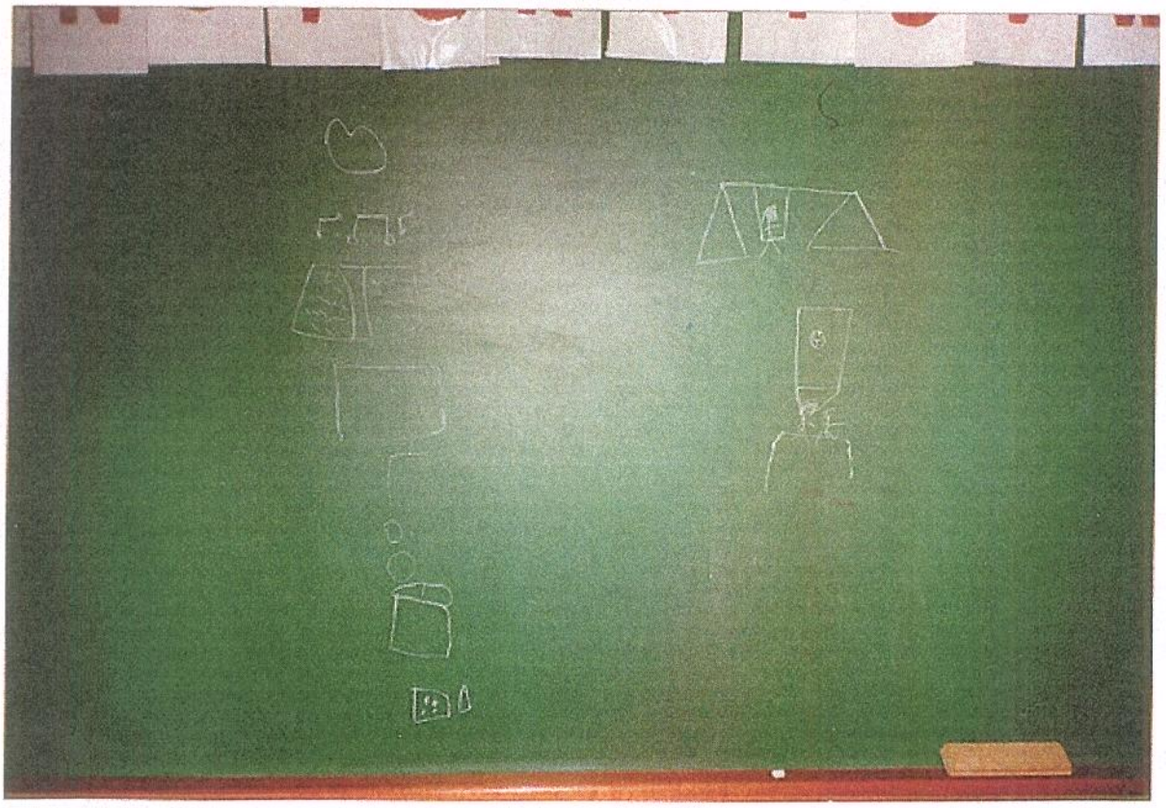


Figura 1- Desenhos simbolizando as atividades escolhidas, na classe-B.

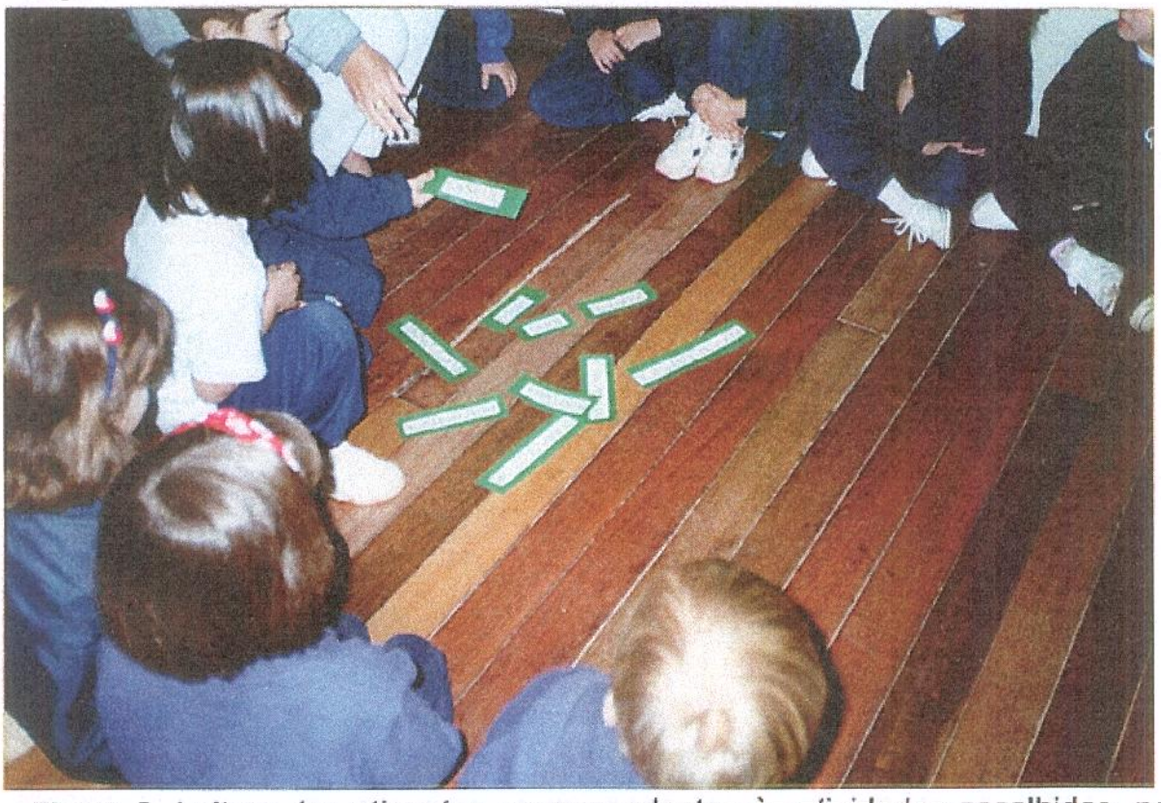


Figura 2- Leitura das etiquetas correspondentes às atividades escolhidas, na classe-B.

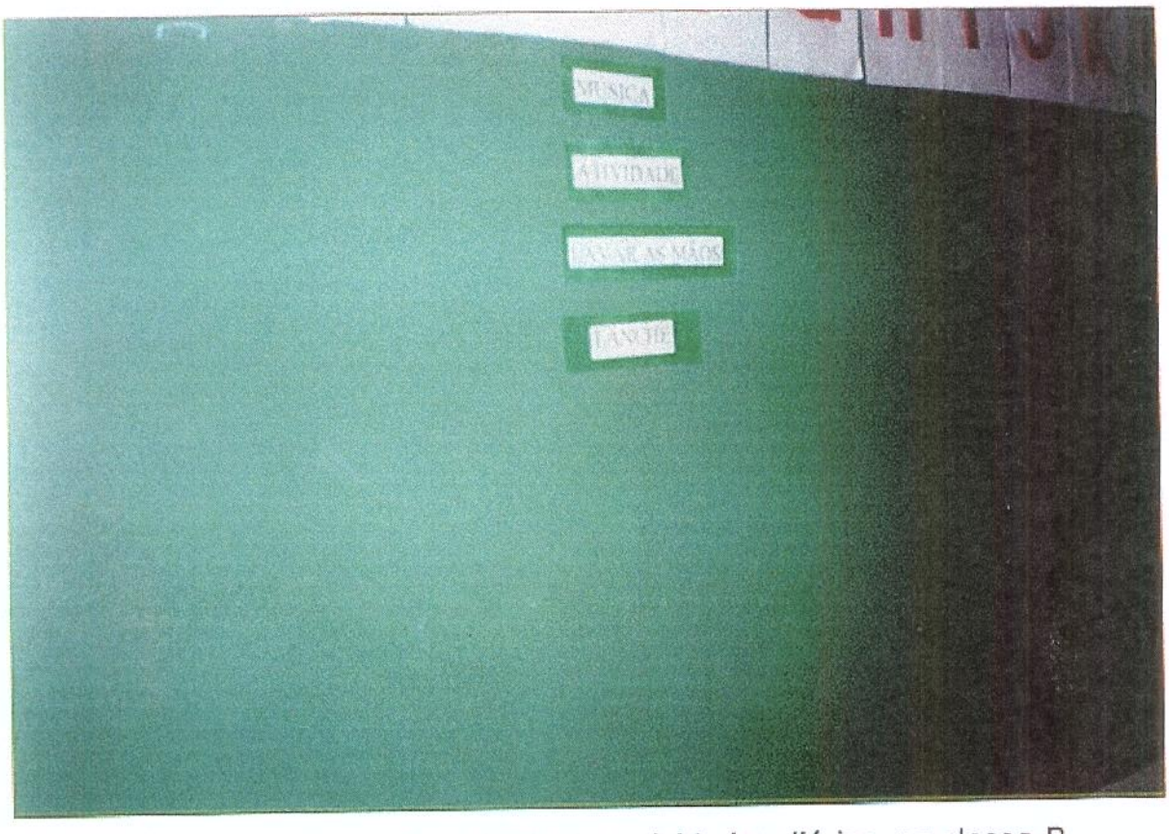


Figura 3- Colagem das seqüência das atividades diárias, na classe-B

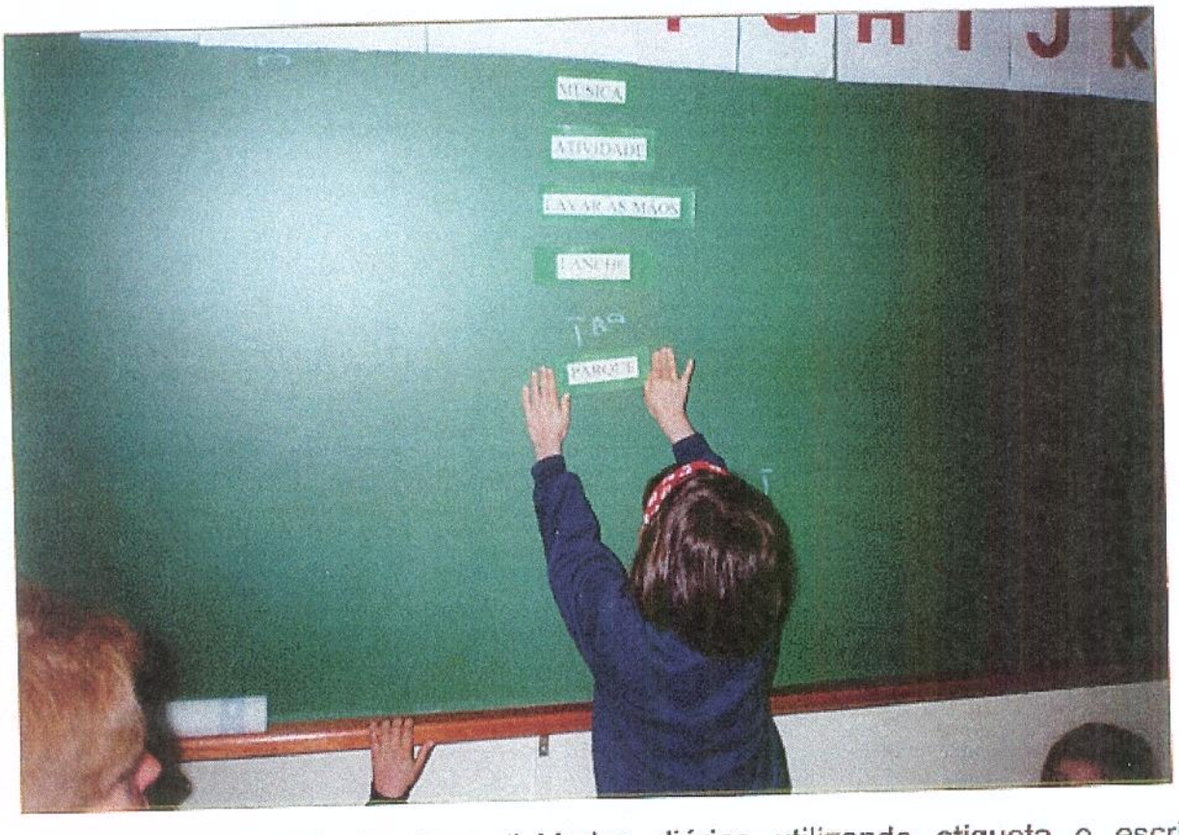


Figura 4- Sequência das atividades diárias utilizando etiqueta e escrita espontânea (como se observa na palavra-TAO-teatro), na classe-B.

Estas atividades que propciam a escolha mediante um concenso, vem favorecer sobretudo a construção da autonomia das crianças. Permitem também as antecipações e o planejamento do dia na estruturação temporal.

Na classe-A, as crianças vão conhecendo as das atividades ao longo do período de aula, à medida em que elas ocorrem. Não é discutido com as crianças a rotina. É só quando finalizam uma tarefa ou situação, que são informados da seguinte.

Outro ponto a ser comentado, refere-se a natureza das atividades. Na classe-A, as atividades são inteiramente estruturadas em xerox, mimeografos ou cadernos de linha verde. Revela a preocupação voltada à coordenação motora-fina.

Na classe-B, as atividades se estruturam por meio de jogos ou teatros. Revela a preocupação voltada ao desenvolvimento da linguagem, aos aspectos lógico-matemáticos, simbólicos e gráficos. Isto não significa que a classe-A negligencia a linguagem, a matemática, e as questões gráficas. Estes também são considerados, porém, a diferença está na forma em que as atividades se encontram estruturadas.

Em relação ao desenho, constitui a principal atividade gráfica, a criança registra suas experiências. Enquanto na classe-A o desenho na maioria é dado sobre modelos estéticos.

Igualmente as crianças vão ao lanche. Entretanto, novamente se nota diferenças significativas entre as duas classes. Na classe-A, as crianças retornam para a sala a fim de continuarem as atividades, nos devidos cantinhos. Ou seja, cada criança é orientada a ir num determinado cantinho: pintura, números, de leitura, de perfuração, das letras (no momento estudada, por exemplo-O) e realizam a atividade. Em seguida vai outra criança e assim sucessivamente.

Observa-se nas figuras a sequir os cantinhos, da classe-A: o do quadriculado, o de pintura e o da letra "O":

Figura 5- Cantinho de pintura e atividades motoras(quadriculado), na classe-A.

Figura 6- Cantinho de letras.

As atividades, da classe-A relacionadas ao cantinho de pintura são, em sua maioria xerocadas, cabendo às crianças realizarem a tarefa segundo anuncia o título. Ex: "Vamos deixar o desenho bem bonito e colorido". No cantinho de letras e números as atividades se voltam no sentido de solicitar às crianças passarem os dedos no referido número ou letra durante sua permanência ali. O material é de madeira e de lixa, para que a criança perceba através do tato o desenho da letra ou do número.

Na classe-B as crianças, após o lanche variam de atividade, sendo que às terças e quintas-feiras ocorrem aulas de educação física, ministradas por uma professora específica da área. Num outro dia, as crianças têm micro-computador, podendo manipulá-los e brincar com os jogos específicos para idade e turma durante trinta minutos. Em outro dia da semana, as crianças são levadas pela professora à biblioteca, para escolherem um livro que será levado para casa durante uma semana. Às sextas-feiras, as crianças podem trazer de casa seu brinquedo preferido e terão um tempo específico para brincarem juntas com os mesmos.

A rotina da classe-A é somente alterada às sextas-feiras. As crianças têm um espaço de vinte minutos, das 9:00 às 9:20 hs, para brincarem no páteo com seus brinquedos preferidos. Também no mesmo dia, sexta-feira, as crianças são levadas ao parque para brincar ou na areia, ou na casinha.

Pôde-se perceber na classe-B uma maior variação e flexibilidade nas atividades. Uma vez que as próprias crianças participam na organização das mesmas. As brincadeiras de parque, além de contarem com um número maior de brinquedos (trepa-trepa, gangorra, casinha do Tarzan, balança, pneus, baldinhos, entre outros), as crianças brincam diariamente.

Na classe-A, notou-se uma preocupação muito grande com as atividades de coordenação-motora voltados ao desenvolvimento das percepções. Enfatizadas ao longo da rotina do dia, reduzem os espaços reduzidos para outros tipos de atividades. As variações, em geral, ficam restritas às sextas- feiras conforme já foi explicitado.

A seguir, destacar-se-ão as observações realizadas na classe A e B segundo o roteiro, construído para tal fim (como podemos ver na p.50).

A análise terá início seguindo as osbservações realizados na classe A.

1- Materiais gráficos utilizados pela professora da classe-A:

O material gráfico da classe-A disponível aos alunos consistia em caixas individuais contendo: lápis grafite, borracha, apontador, 12 lápis de cor, massinha, perflex (para limpeza das atividades realizadas), cola e tesoura. Este material era solicitado no começo do ano e utilizado durante todo o período letivo.

O uso do material coletivo era controlado pelo professor de acordo com as necessidades que solicitava a atividade proposta.

O material coletivo era composto por diferentes papéis-dobradura, sulfite, camurça - palito de fósforo, lantejoula, algodão e canudos.

2 - Materiais lúdicos disponíveis na classe-A:

Quanto aos materiais lúdicos disponíveis na classe-A, eram, em sua maioria, materiais ligados à coordenação motora finas como: linhas e contas para as crianças fazerem colares, quebra-cabeça, encaixes finos de pinos e números de madeira para serem organizados em ordem crescente.

Nos cantinhos ficavam expostos os materiais utilizados em cada um deles como: no cantinho de história havia dentro de uma caixa alguns livrinhos; no cantinho de pintura havia um avental plastificado, seis potes pequenos de tinta guache, um pincel e peflex; no cantinho de números havia os numerais em madeira como um quebra-cabeça, sendo que a parte interna do número era bastante áspera como uma lixa, onde as crianças ficavam passando o dedinho.

No cantinho de perfuração havia um perfurador e uma almofadinha; enquanto que, no das letras, à medida em que cada uma das

letras eram apresentadas, era solicitado às crianças que trouxessem objetos que começassem com aquela letra estudada.

Tais materiais testemunham uma preocupação direcionada mais ao desenvolvimento perceptivo-motor que às situações espontâneas, onde se inserem a brincadeira simbólica. Esta última é tão necessária para a criança no que concerne a construção de significados e a compreensão da realidade.

3 - Atividades lúdicas desenvolvidas na classe-A:

O material lúdico podia ser utilizado pelas crianças quando finalizavam uma dada atividade, e sobretudo às sextas-feiras, que segundo o dizer da professora: "*era o dia da semana que as crianças não faziam quase nada de trabalhos*".

Essa postura revela uma dicotomia entre trabalho e jogo. Como afirma Chateau:

> *"(...) a escola deveria apoiar-se no jogo, tomar o comportamento lúdico como um modelo para conformar, o comportamento escolar... se a criança brinca é porque ainda é incapaz de trabalhar, o jogo é um substitutivo do trabalho."*
> (P.20, in Brenelli,R.; 1996).

Contudo, vale destacar a casa de madeira construída no parque com cozinha e sala contendo os respectivos materiais para as crianças manipularem e brincarem. O acesso era restrito a uma vez por semana (sexta-feira), no período de trinta minutos.

Neste dia também era permitido às crianças trazerem de casa um brinquedo, para brincarem no páteo com os colegas da sua e de outras classes, num período de vinte minutos, sob a responsabilidade da auxiliar de classe.

Nestas atividades, as brincadeiras simbólicas ganham espaço, entretanto, têm um tempo bastante definido para não dizer restrito na vida escolar das crianças.

Outras formas de atividades lúdicas eram propostas pela professora da classe. Estas relacionavam-se à temas como festas típicas ou datas comemorativas, exemplos: Festa Junina; dia do trânsito; dia das crianças. Neste sentido, as classes eram reunidas para realizar gincanas, como por exemplo: corrida do saco, saltos, tiro ao alvo, danças e músicas típicas e andar de bicicleta.

4 - *Atividades de desenho desenvolvidas na classe-A:*

As atividades relacionadas ao desenho, nesta classe, geralmente estavam voltadas à modelos mimeografados, cabendo às crianças pintarem com tinta ou lápis de cor. Estes também muitas vezes estavam ligados à datas comemorativas, que embasavam as atividades, como: Dia do Índio, Entrada da primavera, Semana dos animais, Dia da Indendência, Dia da árvore, semana Bíblica, entre outros.

Sobre estes temas, a professora entregava às crianças materiais como papéis, algodão, palitos e lantejoulas, e orientando onde deveriam ser colados no desenho.

Outros temas eram pré-estabelcidos e limitados quanto a exploração, dentre eles. Ex: "O trânsito"; "Os animais"; "As partes do nosso corpo"; "Deus ajuda quem é bom..."; "Nossa classe".

O desenho livre, pouco solicitado às crianças, era proposto entre uma ou outra atividade para aquelas que já haviam finalizado a tarefa. Ou seja, o espaço era circunscrito ao momento em que não havia mais nada a ser feito. Tal como uma atividade desprovida de importância.

As demais atividades realizadas na classe-A, centravam em exercícios de coordenação motora-fina, como: recorte sobre a linha tracejada,

caderno de linha verde e quadriculado com númerais as vogais para serem copiadas.

Pode-se observar a seguir alguns exemplos das atividades realizadas pelas crianças da classe-A.

1 - Faça o númeral 2:
2-2-2

2 - Pinte os conjuntos que contém dois elementos:

3 - Pinte os objetos que começam com a letra "E":

4 - As letrinhas estão muito tristes por estarem sozinhas. Vamos juntá-las. E faça o desenho ao lado sobre o que elas representam:

Ai
Eu
Au
Oi

5 - *Articulação do desenho à escrita, na classe-A:*

Ao tratar da articulação entre desenho e escrita, realizado por este professor, nota-se que para o mesmo esta relação existe quando ele solicita, por exemplo: Faça o desenho dos objetos que começam com a letra A:

A articulação entre estes sistemas para a professora, é centrada na relação imagem e som à medida em que a escrita é enfocada quanto aos aspectos perceptivos, motor-fino, visual e sonoro.

Conforme argumenta a professora desta classe (A), o aprendizado referente à escrita deve ser abordado até o final do ano, (considerando som e letra), as vogais e as junções.

O que se pôde destacar, é que a professora da classe-A não se enquadra nas perspectivas teóricas defendidas por Piaget, Fortuny, Ferreiro e outros, uma vez que sua atenção está voltada ao momento específico da escrita, em sua coordenação e nomeação e não como um processo da linguagem gráfica que tem sua origem no desenho, como um sistema de representação da realidade e possibilidade da criança se comunicar com o mundo do adulto.

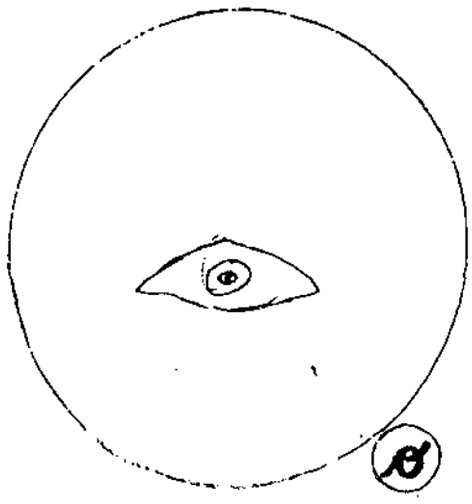
Pode-se inferir segundo os resultados das observações que a professora da classe-A embasa seu trabalho pedagógico, sob a perspectiva de que o sujeito é moldado pelo meio, ou seja, que o conhecimento vem de fora para dentro, a partir da aprendizagem das percepções.

A seguir, algumas das atividades desenvolvidas pelas crianças:

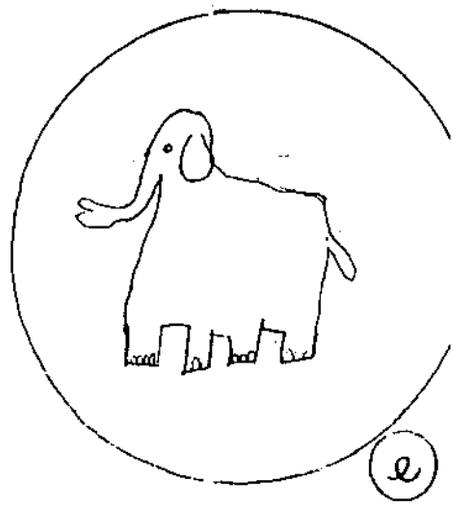
1- ATIVIDADE GRÁFICA QUE BUSCA RELACIONAR DESENHO E ESCRITA (CLASSE-A).

1

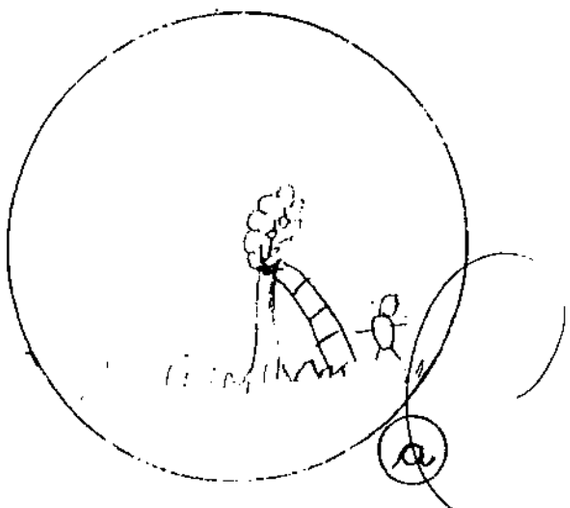
Faça um desenho para cada som:



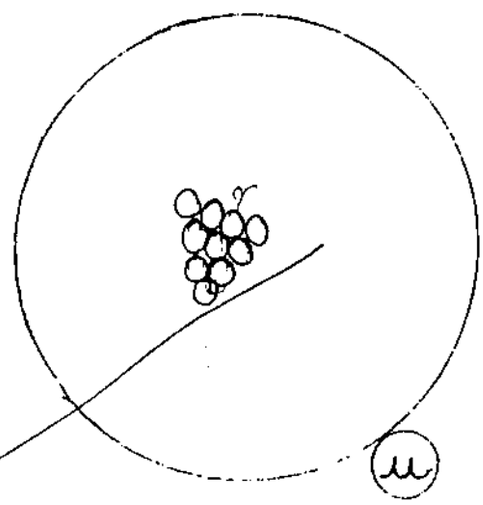
o



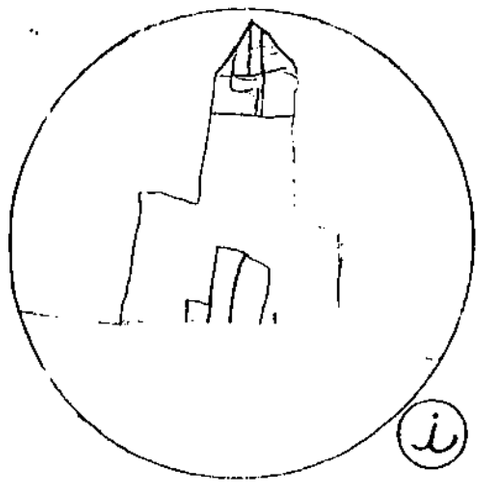
e



a



u



i

Nome: FÁBIO data: 2/10

Tal atividade possibilita perceber a relação que o professor faz entre desenho escrita, na perspectiva entre som imagem. Solicitando a criança desenhos de objetos que comecem com as respectivas letras: o (olho), e(elefante), u (uva). Entretanto seus desenhos se restringem a cópias das figuras dos cartazes expostos na classe. Conforme exemplifica a figura -7 a seguir:

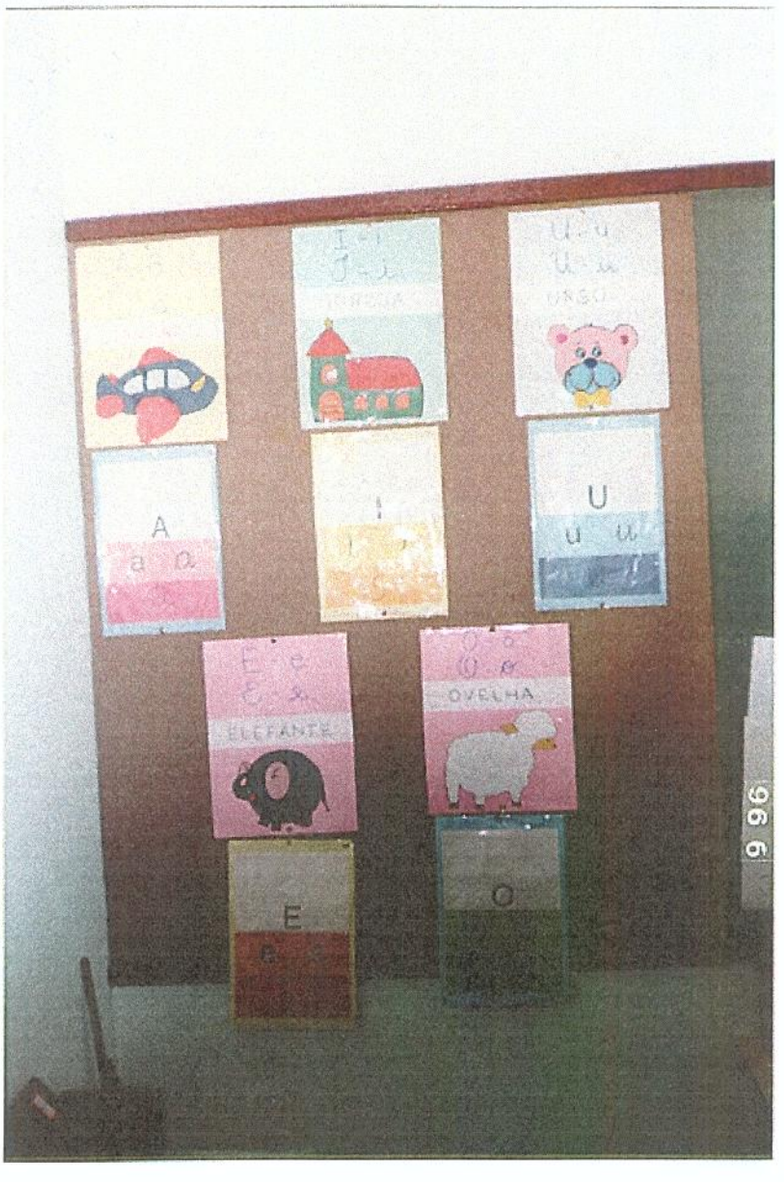


Figura 7- Cartazes: desenho e escrita, na classe-A.

UNICAMP BIBLIOTECA

Ao continuar observando outras atividads cuja proposta revela a relação desenho e escrita da classe-A, pode-se obervar nas atividades - 2, apresentadas a seguir, desenhos já estabelecidos, cabendo à criança apenas "escrever" ou copiar a letra inicial, sem reflexão. Em muitos casos a figura também já apresentava a escrita da letra.

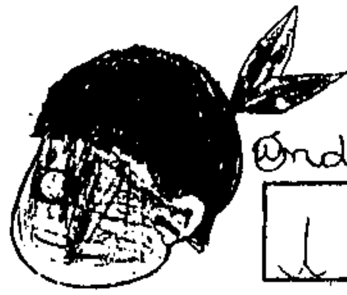
Estas atividades denotam a posição epistemológica subjacente, que tem o professor a respeito do conhecimento: "que vem de fora para dentro". O professor constitui foco principal para desencadear o conhecimento e para tal utiliza recursos advindos das percepções e da memorização.

2-OUTRAS ATIVIDADES QUE BUSCAM RELACIONAR DESENHO E ESCRITA.

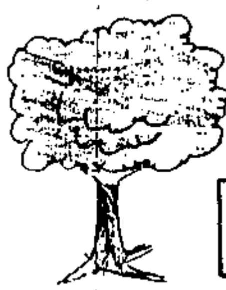
Nome: Ítalo data: 2/10

Coloque a vogal inicial no quadradinho:

estrela



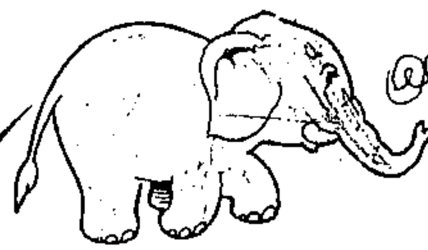
índio



árvore

olho

orelha



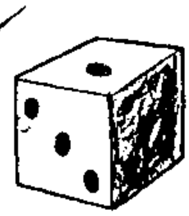
elefante

Circule a vogal "o":

rato

bola

vela



dado

baú

Nome: Data: 8 - 10

Coloque a letra inicial do nome de cada figura.

Acentuando o papel de "copista", a figura 8, exemplifica também a maneira de estimulação oferecida pelo professor da classe-A: cópia, ditado memorização e coordenação motora fina.

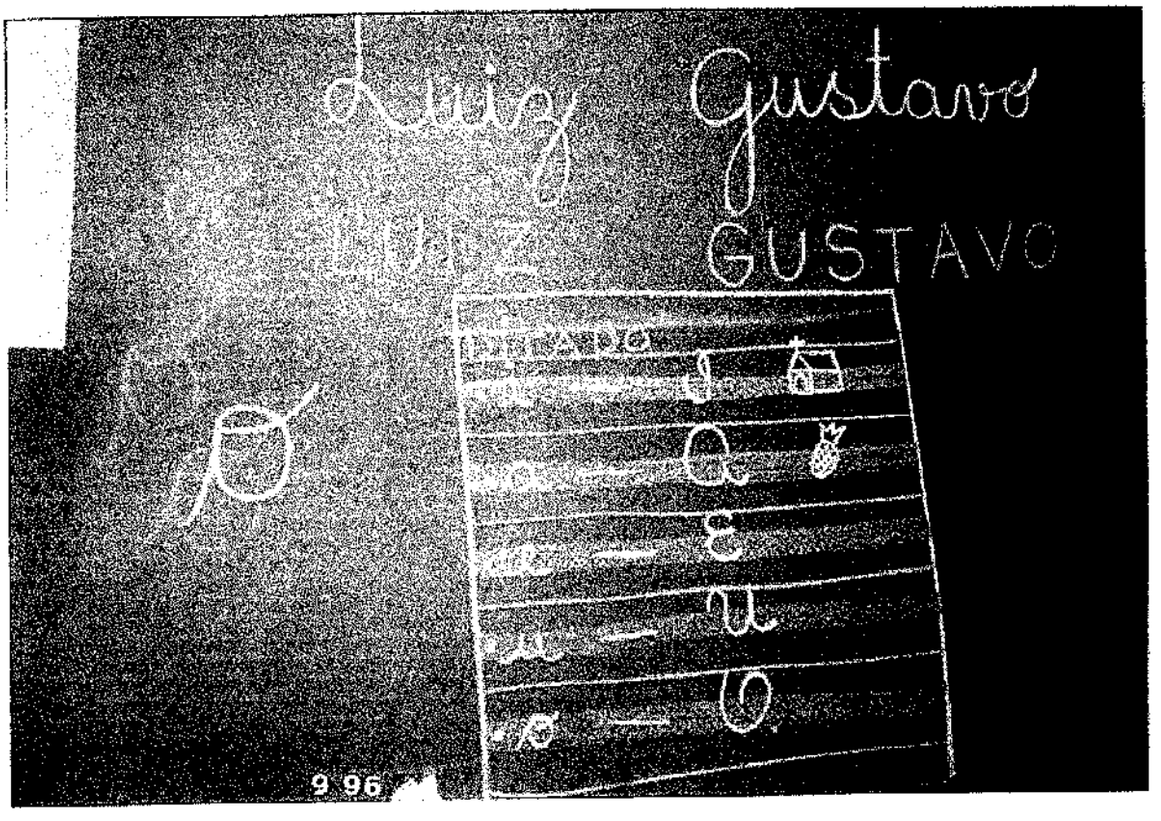


Figura-8 Ditado de letras e elaboração do desenho correspondente seguindo o modelo dado, na classe-A.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1979, apud Ferreiro, 1986), estas atividades geram confusão entre escrever e desenhar letras. Apresentando a cópia e a repetição como procedimentos principais, para se obter bons resultados.

Reduzem o conhecimento da criança ao das letras e seu valor sonoro, (ibid):

> *"A análise detalhada de algumas das muitas crianças que não compreendem o modo de construção do que copia é o melhor recurso para problematizar a origem desta confusão entre escrever e desenhar letras".*
>
> (p.32).

Traduzem a escrita como um produto meramente escolar, e também reduzem-no a um conjunto de técnicas perceptivo-motoras. Conforme afirmam as autoras:

> *"A escrita não é um produto escolar, mas sim, um objeto cultural e resultado de um esforço coletivo da humanidade."*
>
> (p.43).

A seguir serão apresentadas as atividades - 3, cujo objetivo é efetuar as junções das vogais, padronizando a cópia e a memorização.

3 - ATIVIDADES DE JUNÇÕES DAS VOGAIS (CLASSE-A).

leu corretamente!

Copie:

ua	ua	ei	ei
oi	oi	ia	ia
ai	ai	eu	eu
uia	uia	au	au

Nome: [illegible]

Data: 2 5 - 15

Data: 10/10

Vamos formar palavras!

a + i = [illegible]

i + a = [illegible]

u + i = [illegible]

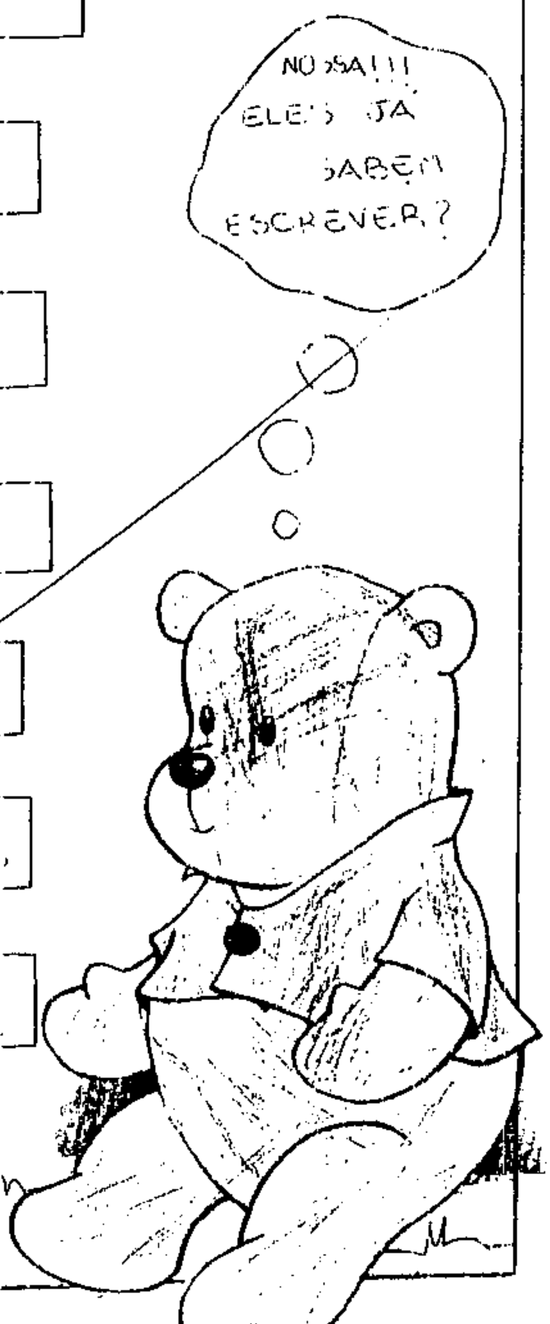
e + i = [illegible]

e + u = [illegible]

o + i = [illegible]

o + u = [illegible]

a + u = [illegible]



Meu nome: Fabro

As atividades - 4 da classe-A que serão apresentadas a seguir, demonstram quanto o desenho é reduzido a modelos prontos e acabados, cabendo às crianças desenvolvê-los nos cantinhos de pintura, cada criança por vez, a medida em que vão terminando as atividades de "escrita".

Conforme Angelo, R.B. (1987), isto retrata como a criança vem sendo submetida a atividades controladas, correndo o risco de habituar-se às formas prontas e acabadas e, quando assolicitadas a produzir formas espontâneas, sua criatividade poderá ser bloqueada.

Para Luquet (1969), a criança desenha para se divertir. O desenho é para ela um jogo; por esta razão o toma como sério.

E, com os modelos já estabelecidos, estar-se-á limitando a criança de evocar as suas intenções, idéias, e levando-a representar as intenções de outrem, sem qualquer significado e interpretação para ela. Por este fato, Luquet (ibid) atribui ao desenho infantil um caráter de necessidade que o destingue da contemplação estética.

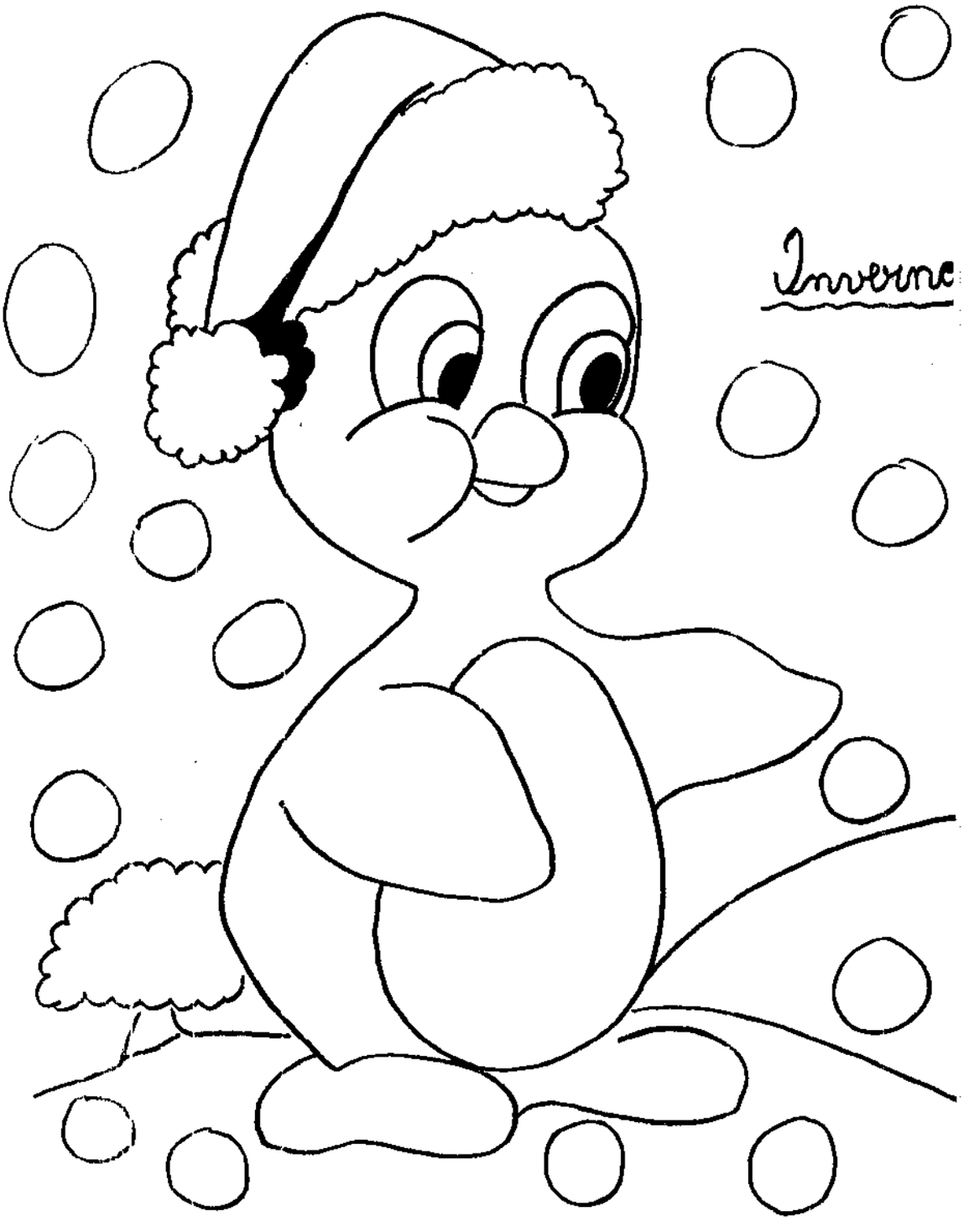
4 - ATIVIDADES DO CANTINHO DE PINTURA (CLASSE-A).

Nome _____ data _____

Verão

Nome: Pedro data 18 - 7

Nome _____ data _____

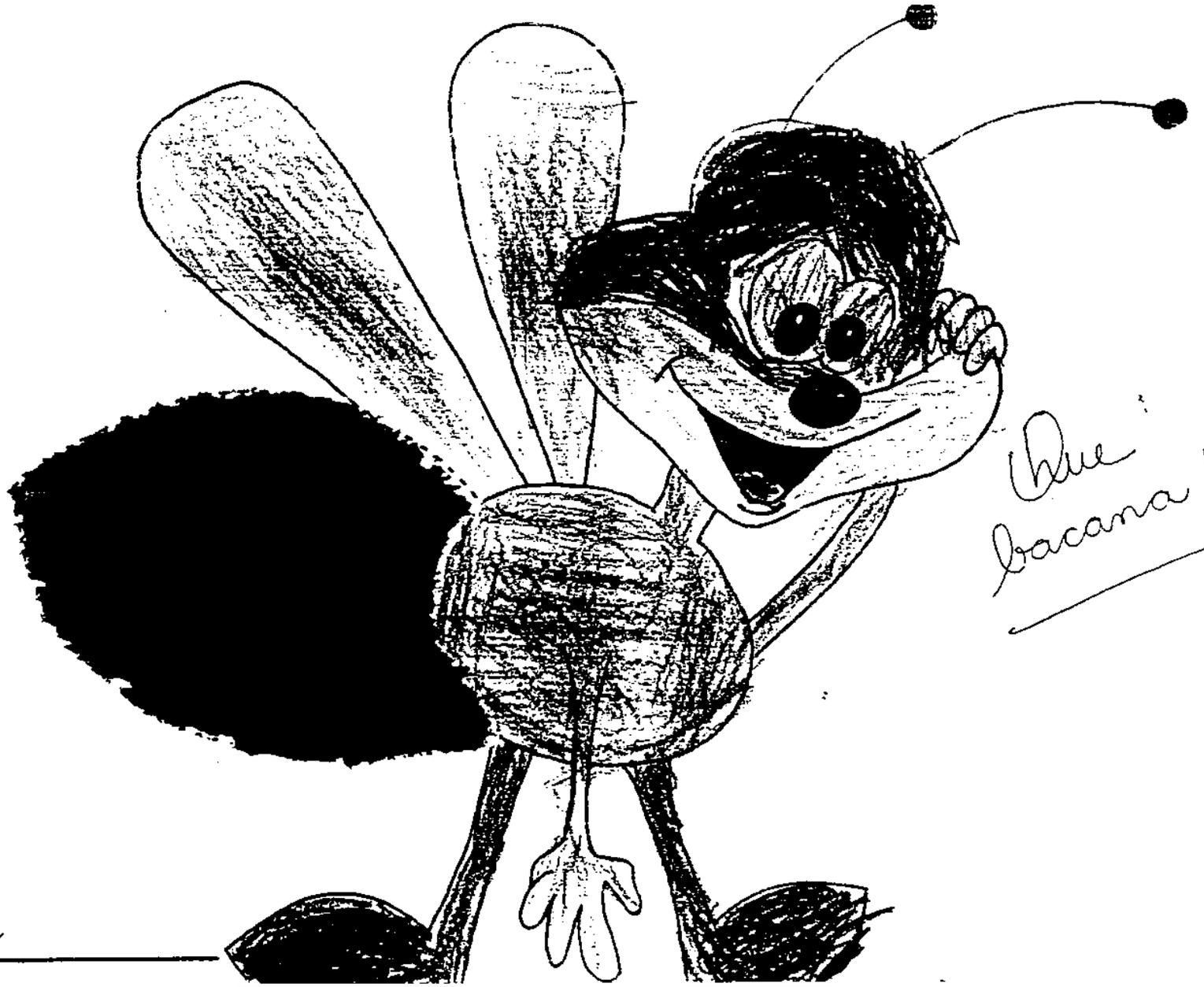


As atividades - 5 apresentadas a seguir, coordenação motora-fina, consistem numa outra forma de procedimentos empregados pela professora da classe-A, a fim de estimular a escrita de seus alunos por meio de repetição sistemática: perfuração, recorte e reprodução de letras

Nesta concepção, o conhecimento é adquirido por meio da aprendizagem que, segundo Piaget e Greco (1959/1974), depende do reforço externo ao indivíduo, invocado como um critério de ação do objeto sobre o sujeito.

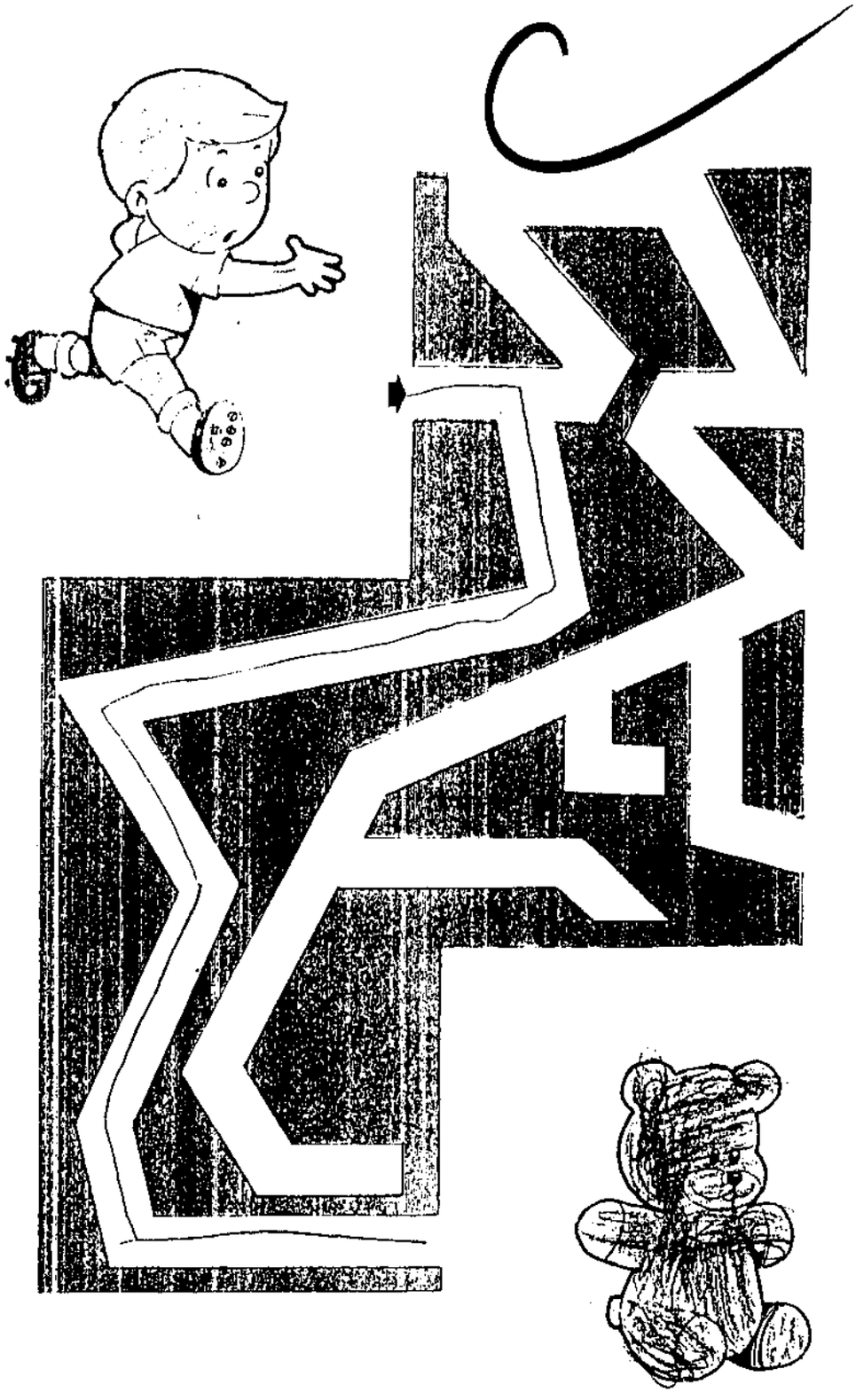
5 - ATIVIDADES DE COORDENAÇÃO MOTORA- FINA (CLASSE-A).

Perfuração:



Nome: Fábio

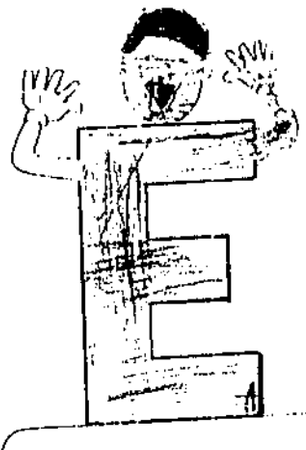
Ache o caminho com o dedinho e depois com o lápis.



FÁBIO

Pesquise, recorte e cole de revistas e jornais várias letras "e".

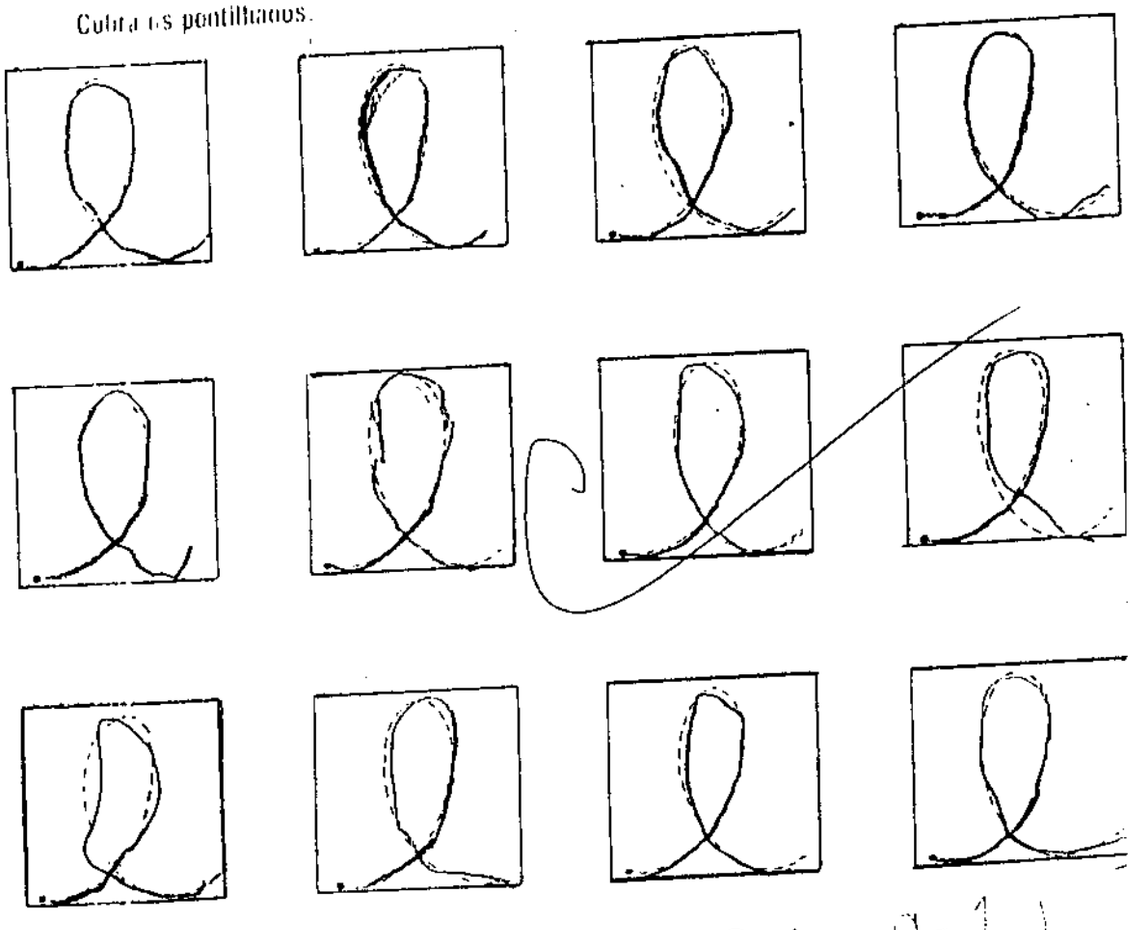
E - e
E - e



lindo

E E E E

Cubra os pontilhados.



Nome: FÁBIA Data: 01-11

Um exemplo de um dia de rotina da classe-A será apresentado a seguir:

data: 24/03/1996

Tema da semana a ser trabalhado - "Semana do trânsito":

Neste dia, conforme o tema sugeria, as crianças foram convidadas a trazer de casa suas respectivas bicicletas, estacionando-as no páteo e em seguida dirigindo-se para a classe.

No momento da roda, com as crianças sentadas no chão sobre a linha, a professora quanto aos sinais de trânsito, as placas...

Mas, notava-se enorme agitação e excitação das crianças, que não se aguentavam de vontade de irem brincar com seus "carros e motos".

Quando o momento de brincar chegou, as crianças obtiveram permissão para se dirigirem ao páteo juntamente com outras classes de pré-escola. O espaço do páteo estava delimitado com uma corda e sob as orientações de placas e sinaleiro, as crianças andaram de bicicleta por mais de uma hora. Em seguida, foram para o lanche.

Voltando à classe, a atividade proposta pela professora era pintar com giz de cera um sinaleiro xerocado, seguindo a ordem: verde, amarelo e vermelho. Destaca-se que também o objetivo (sinaleiro), quanto ao material (giz de cera) já centrava-se definido pelo professor.

Ainda relacionado ao desenho, a professora sugeriu um tema : "O trânsito". Entregou às crianças uma sulfite amarela solicitando que desenhassem a atividade realizada no páteo.

Prosseguindo as atividades, a professora da classe era de matemática e destacou: "*agora era hora de trabalhar, mesmo*"! Entregou às crianças o numeral quatro bem grande xerocado numa folha de sulfite e solicitou que as crianças colassem pedacinhos de barbante dentro dele, não esquecendo antes de passarem o dedinho no referido número, de madeira, localizado no cantinho dos números para "lembrarem como ele é".

À medida em que as crianças concluíam o trabalho e entregavam à professora, recebiam uma atividade de recorte intitulado:

Recorte o caminho do ratinho.

Por último, o cantinho da pintura, com a criança recebendo o desenho pronto de uma tartaruga com a frase escrita: "Vamos deixar a tartaruga bem bonita!"

As crianças, uma por vez, após pegarem o desenho, dirigiam-se ao cantinho de pintura, e com tinta guache, coloriam a tartaruga.

Pouco antes do sinal de saída, as crianças lavaram as mãos, sentaram-se sobre a linha com a mochila nas costas, e aguardaram o soar do sinal para formar a fila.

A seguir serão apresentadas as observações da classe-B, de acordo com o roteiro elaborado (conforme a p. 50).

Análise das observações realizadas na classe-B

1 - Materias gráficos utilizados pela professora da classe-B.

Os materiais gráficos da classe-B disponíveis aos alunos consistiam em caixas individuais contendo: lápis grafite, borracha, apontador, 12 lápis de cor, massinha, perflex, giz de cera fino e giz de cera grosso, cola e tesoura. Também possuíam uma caixa de pintura indivídual com: tinta plástica, tinta guache, camiseta de pintura, pincéis e um potinho de Bliss.

O material coletivo, era composto por diferentes papéis-dobradura, sulfite, camurça; palito de fósforo, palito de sorvete; lã, tecido, lantejoula, pena, algodão e canudos.

Além do material individual e coletivo, havia baldes com sucatas, devidamente classificados: garrafas, potes de plástico, caixas de papelão, latas de refrigerante, entre outros.

Dependendo da atividade proposta, a professora deixava exposto às crianças os materiais coletivos e a sucata, a fim de serem escolhidos e utilizados espontaneamente por elas.

2 - Materiais lúdicos disponíveis na classe-B.

Os materiais lúdicos disponíveis às crianças constituíam: quebra-cabeça, legos, encaixes grandes e pequenos, jogos de memória, de letras e números, bonecos de fantoches, dominós, baralhos, sucata, papéis para a confecção de roupas e maquiagem para a brincadeira simbólica...

Observa-se por estes materiais uma orientação voltada às atividades lúdicas propriamente ditas que incluem: brincadeira simbólica, jogos, de regras, de exercício e de construção.

3 - Atividades lúdicas desenvolvidas na classe-B.

As atividades lúdicas eram propostas diariamente, dentro ou fora da sala de aula, variando entre danças, teatros de fantoches, brincadeiras livres ou sobre a orientação da professora.

As crianças em muitas oportunidades se organizavam espontaneamente no momento da brincadeira. Por exemplo: para montarem o teatro de fantoche, utilizavam bonecos e o palco era representado por uma caixa de papelão ou elas próprias construíam suas fantasias com diferentes papéis.

O mais curioso neste trabalho era a a capacidade das crianças em se organizarem, discutindo entre si quem seria o narrador e os outros personagens. Também, indicavam ao professor o local onde ela deveria sentar-se tornando-se expectadora. As crianças espontaneamente escolhiam ou criavam as histórias que iriam representar. Ex: Chapeuzinho vermelho; O Cascão vai passear...

Pode-se observar nas figuras que seguem alguns exemplos do desenvolvimento das atividades lúdicas, na classe-B.

As figuras 9 e 10 ilustram a atividade lúdica desenvolvida pelas crianças, que consistia em um teatro de fantoches.

Figura 9- Teatro de fantoches(classe-B).

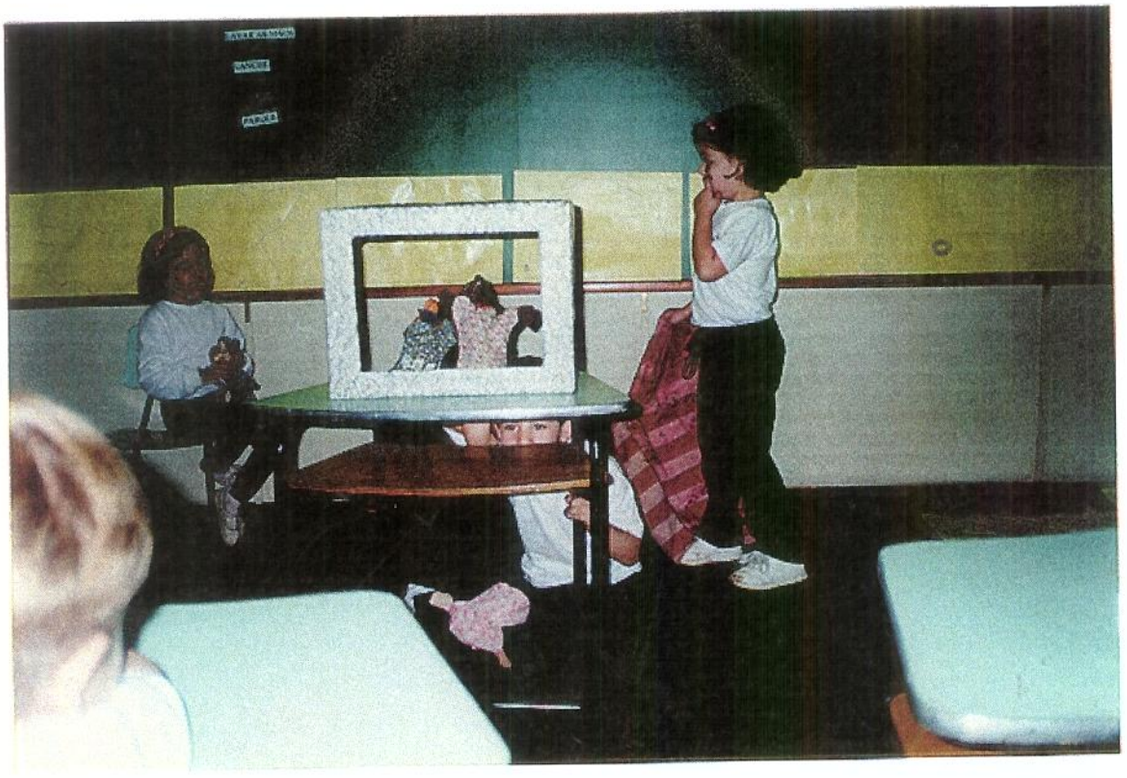


Figura10- Teatro de fantoches(classe-B).

As figuras 11 e 12 ilustram uma outra forma de atividade lúdica desenvolvida na classe-B. Esta atividade mostra um teatro, organizado entre alunos e professora, refente a história : "A Cigarra e a formiga".

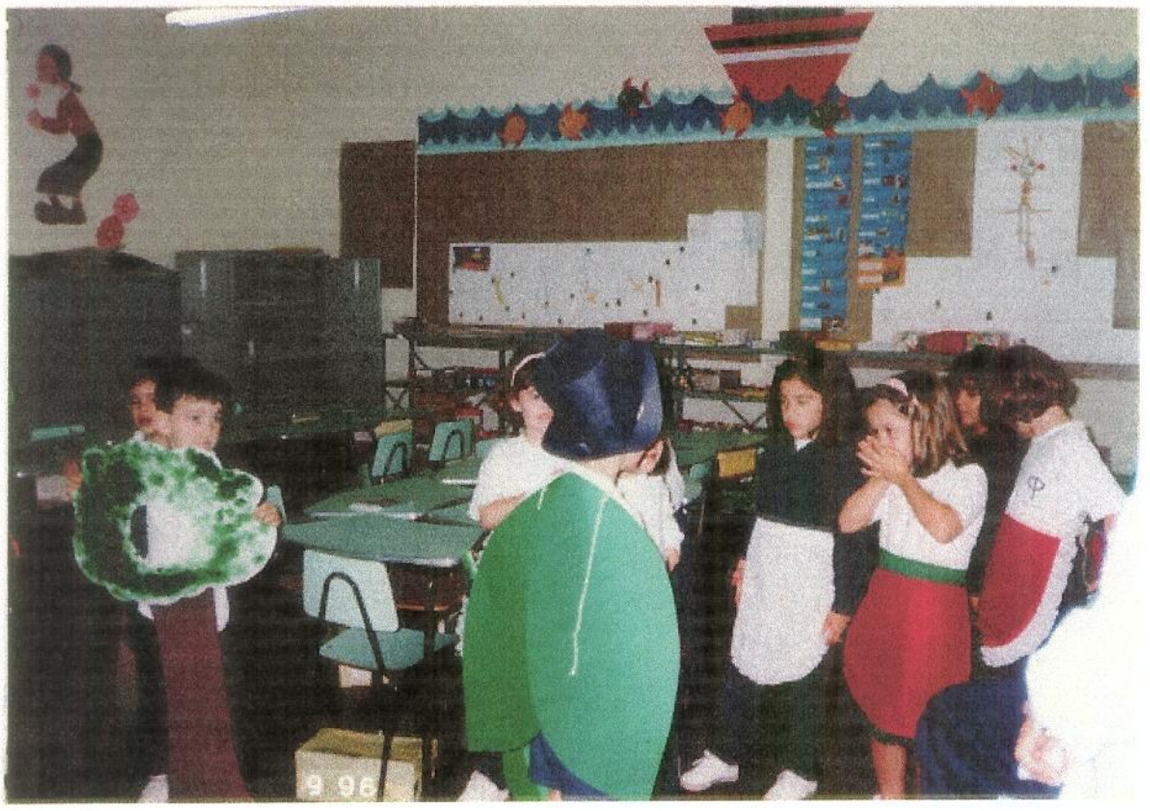


Figura 11- Teatro: "A cigarra e a formiga"(classe-B).

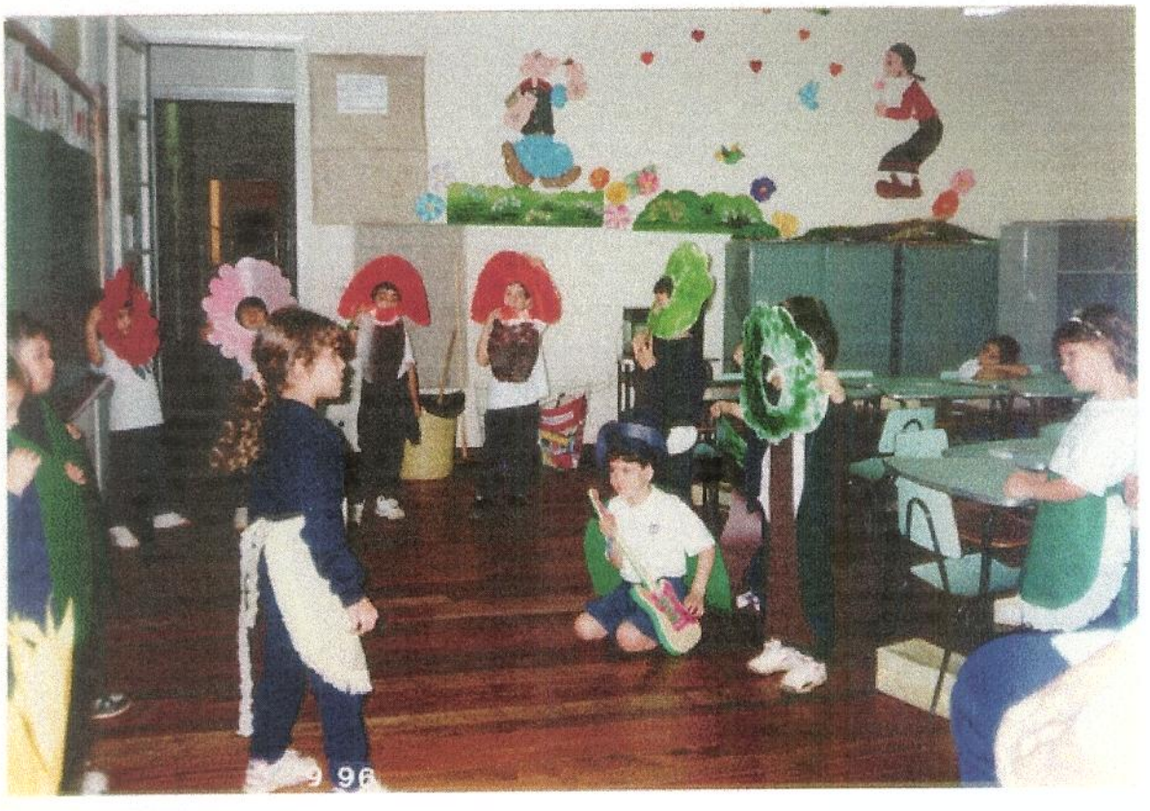


Figura 12- Teatro: "A cigarra e a formiga"(classe-B).

Também era proposto uma vez por semana, a brincadeira na casinha. E, diariamente das 11:00 às 11:50, as crianças iam brincar no parque com baldinhos e nos brinquedos como Trepa-trepa, casinha do tarzan, gira-gira, escorregador. Ocorriam nestas oportunidades brincadeiras de: pega-pega, mamãe e finhinha, escolinha, entre outros.

Estas atividades partindo do lúdico, visavam desenvolver a expressão plástica das crianças, o desenvolvimento da linguagem, a coordenação motora (principalmente o teatro de fantoches, com os movimentos precisos das crianças), o simbolismo e a compreensão de um texto, que antes foi lido e a seguir interpretado pelas crianças.

4 - Atividades de Desenho na classe-B.

A atividade em geral era solicitada ou após algum jogo (como amarelinha, coelhinho sai da toca, memória, entre outros), ou após uma história contada ao qual se relacionava com o projeto que estava sendo desenvolvido. Por exemplo, o projeto do Sítio do Pica-Pau amarelo - as crianças construíam bonecas Emília com a sucata.

A professora solicitava desenhos com giz, tinta, lápis ou à escolha das crianças. Foi possível observar que o desenhos eram criados pelas crianças a partir também de filme, teatro, que elas assistiram e que se relaciona com o projeto a ser desenvolvido. Também havia certa oportunidade de realizarem desenhos livres, ou seja, desenhos independentes de temas ou atividades do projeto.

A professora em algumas atividades de desenho, intervinha sugerindo uma técnica diferente. Por Exemplo: A utilização de giz de lousa molhado, ou ainda, que as criancas criassem o desenho com o barbante. As figuras 13 e 14 ilustram a construção do desenho utilizando barbante.

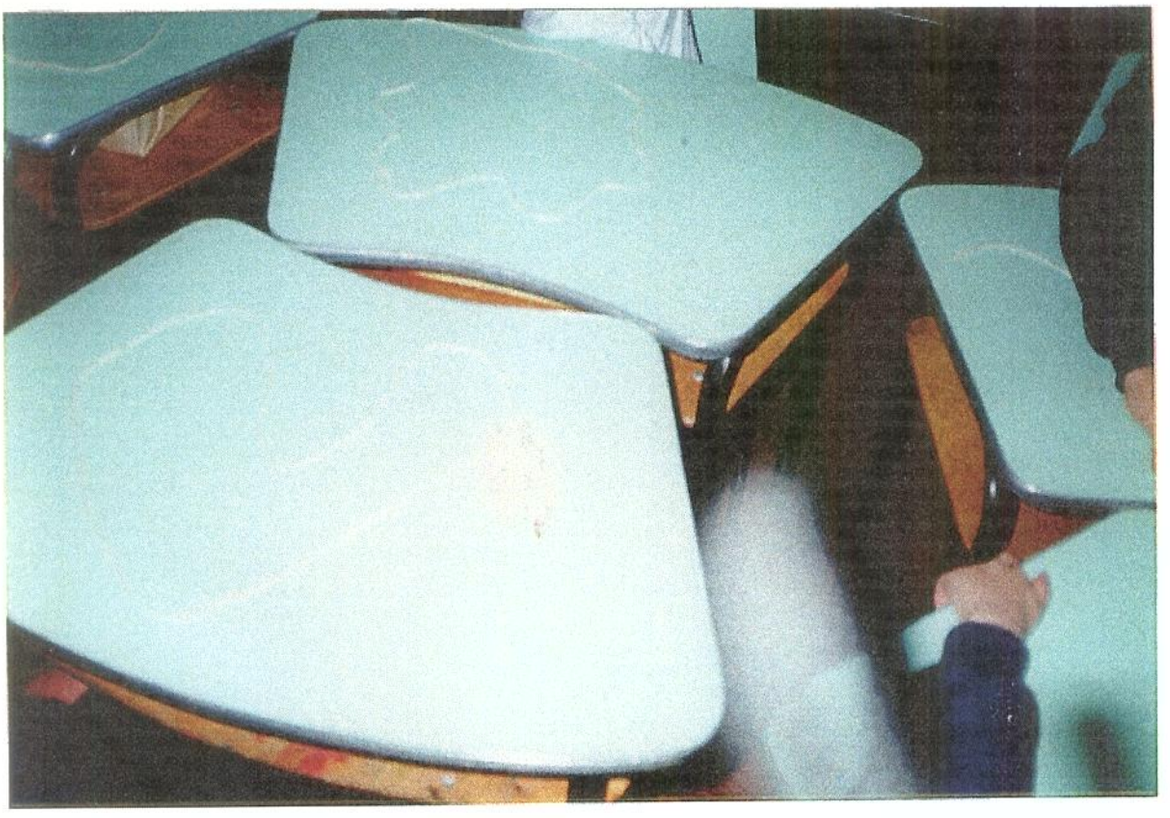


Figura13- As crianças construíram primeiramente o desenho sobre a mesa, elaborando diferentes objetos.

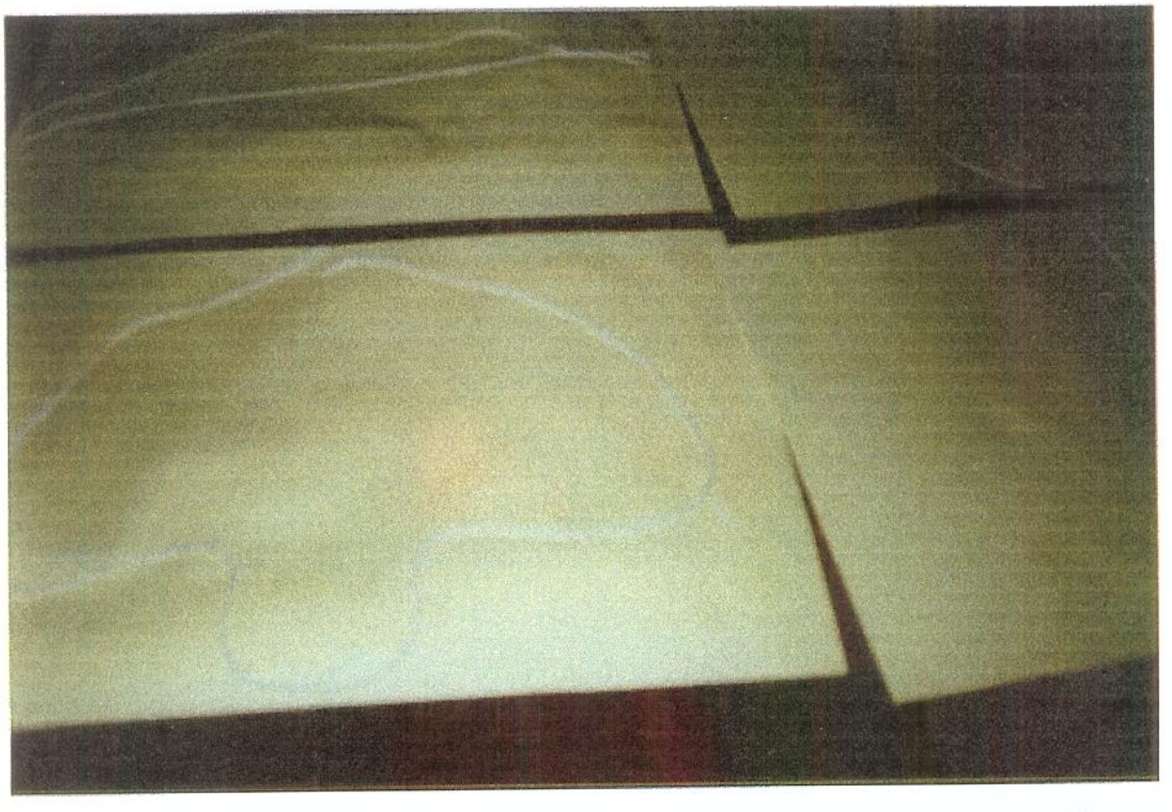


Figura14-As crianças passam a cola por toda a folha e precionam-a sobre a mesa, a fim de fixar o barbante exatamente no formato definido anteriormente.

A seguir, as crianças finalizam a técnica completando e pintanndo o desenho com tinta plástica. Outros materiais eram utilizados na construção do desenho, conforme pode ser observado nas figuras 15 e 16 a seguir.

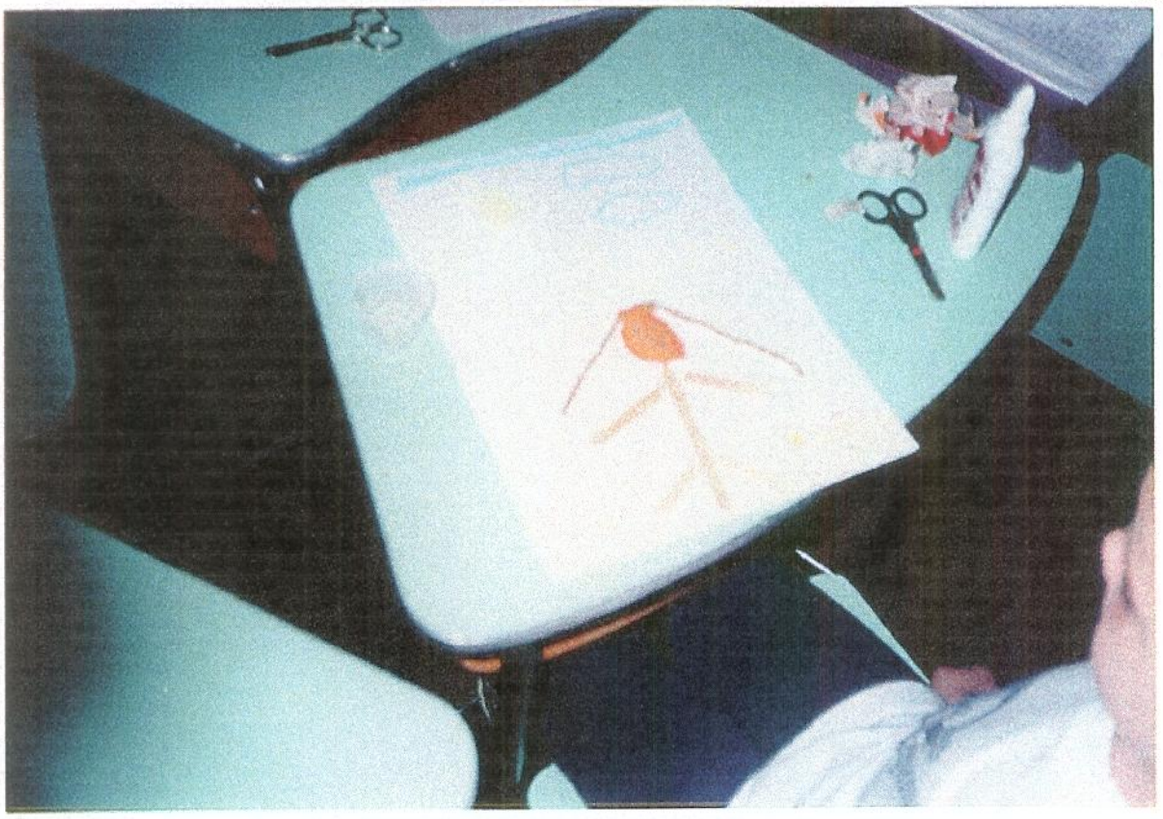


Figura 15- As crianças com palitos, tecidos, lã, dobraduras construíram seus desenhos, no caso uma figura humana (classe-B).

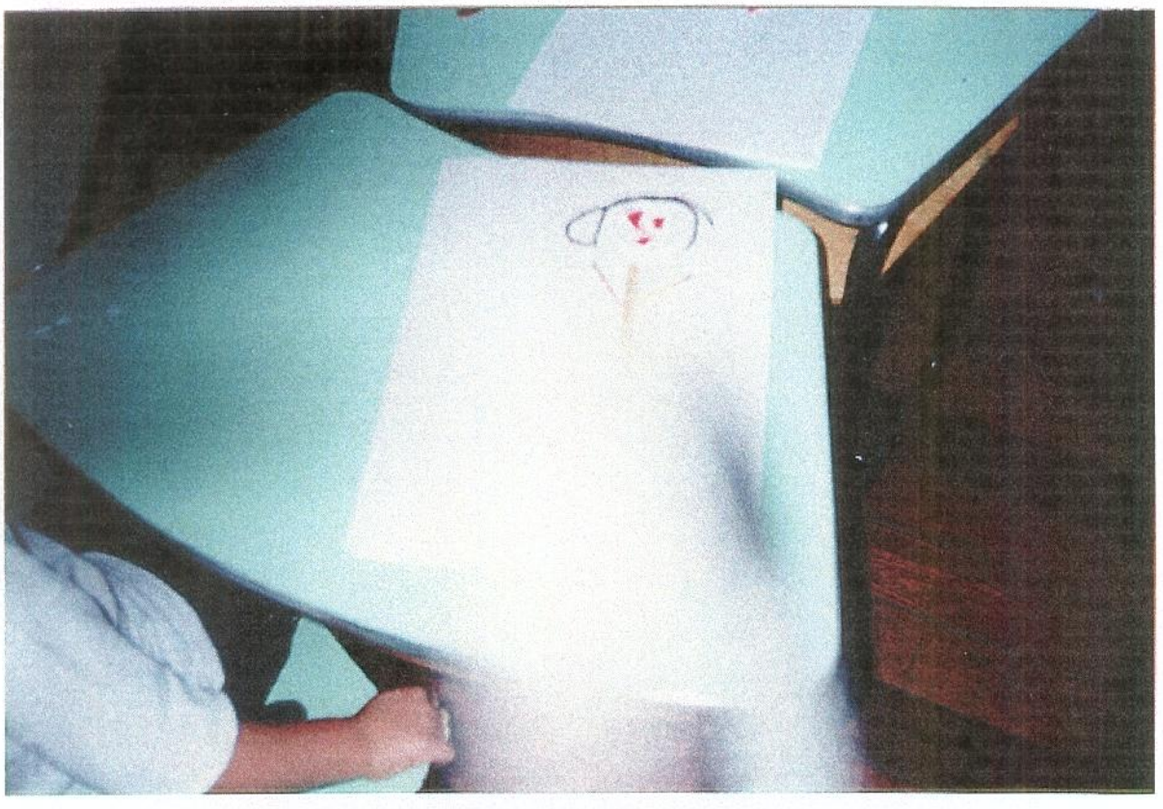


Figura 16-As crianças com palitos, tecidos, lã, dobraduras construíram seus desenhos, no caso uma figura humana, (classe-B).

As atividades de pintura com tinta eram realizadas fora da classe, no Kiosque ou no Galpão, onde as crianças levavam suas caixas de material de pintura.

Durante as atividades, as intervenções da professora eram mínimas; restringia-se a apresentar a proposta e atender algum questionamento, a seguir a criação ficava a cargo da criança.

Observou-se na classe-B que as atividades lúdicas e o desenho eram os principais recursos utilizados pela professora e propostos cotidianamente.

5 - Articulação entre desenho e escrita.

Quanto à articulação entre desenho e escrita, segundo a postura desta professora, observou-se que as crianças representavam suas idéias da forma que queriam, principalmente com as atividades lúdicas e com o desenho. Aos poucos, elas iam contruindo em seus trabalhos, escritas que partiam do nome delas mesmas, aos títulos das histórias, nomes dos animais ou alguma explicação sobre seu desenho.

A escrita espontânea era bastante estimulada pela professora da classe-B, mediante as atividades que eram propostas.

A articulação entre estes sistemas para a professora desta classe era possibilitada por meio de jogos que estimulavam a curiosidade das crianças quanto às letras ou gravuras, como também a leitura de rótulos, leitura de histórias, de gibis, desenhos, as atividades gestuais como danças, mímicas e brincadeiras simbólicas.

Desenho e escrita caminhavam juntas, desde a elaboração da rotina do dia; com alunos e professora montando na lousa, inicialmente por meio do desenho das crianças, escritas espontâneas e leitura de fichas que continham algumas das atividades, à qualquer outra atividade.

A relação desenho e escrita, poderá ser observada nas atividades que serão apresentadas logo após a situação, que exemplifica rotina diária da classe-B.

Um exemplo da rotina de um dia, da Classe-B, será apresentado a seguir:

Data: 11/04/96.

Ao iniciar, as crianças sentavam-se no chão organizando a rotina do dia na lousa, por meio de desenhos. Por exemplo: para representar a conversa informal, as crianças desenhavam uma boquinha, um disco para a hora da música; várias casinhas para representar o jogo coelhinho sai da toca; uma folha de papel para representar a atividade de desenho; uma lancheira para o lanche; um micro para a hora do mesmo; uma gangorra para a hora do parque e uma maõzinha para a saída dizendo "tchau" para a professora.

Posteriormente, a professora condiziu-as para a quadra de esportes, dispôs no chão vários bambolês, para representar a toca do coelhinnho e um papel amassado para representar a bomba. Explicou a brincadeira e suas regras: A toca em que estiver a bomba ninguém poderá entrar, devendo, então, procurar outra toca; quem ficar sem toca vai saindo da brincadeira, pois havia uma toca para cada criança, mas com a bomba um teve que ficar sem.

Antes de dar início ao jogo, a professora trabalhou com a imaginação: pegou a sua varinha mágica (que era um canudo) e transformou todas as crianças em coelhinhos. A brincadeira durou cerca de quarenta minutos.

De volta à classe, as crianças foram solicitadas a comentar a respeito do jogo, possibilitando a descrição, a comparação com outros jogos e a emissão de um juízo.

Em seguida, a professsora entregou meia folha de cartolina às crianças e solicitou-lhes que pegassem sobre a mesa 12 palitos de sorvete. A regra da atividade era que fossem construídas com os palitos as tocas dos coelhos, entretanto, não poderia sobrar, faltar, quebrar e deixar aberta

nenhuma toca. Após arrumarem sobre a cartolina os palitos, deveriam colá-los e desenhar a brincadeira: "Coelhinho sai da toca".

Ao terminarem, as crianças foram lavando as mãos para irem lanchar.

A seguir, as crianças se desiguinaram ao laboratório de computadores, onde cada criança dispunha de um micro, com o jogo do Castelinho.

Retornaram para a classe, pegaram suas lancheiras deixaram-nas no galpão e foram para o parque, onde brincaram por quarenta e cinco minutos, e a seguir, organizaram-se para a saída.

A seguir, algumas das atividades que foram realizadas pelas crianças:

A escrita era proposta baseada em jogos. O lúdico permeava esta atividade, garantindo o interesse das crianças.

Na figura 17,o jogo de dominó de letras era proposto em grupos e explicitado pela profesora as regras: número de cartas a ser entregue à cada criança, ordem de jogada entre outras. As crianças se organizavam e a medida que o jogo iniciava elas tinham que se manterem atentas para reconhecer a letra a ser encaixada no jogo.

Figura 17- Dominó de letras.

EXEMPLOS DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA CLASSE-B QUE ARTICULA DESENHO E ESCRITA.

ATIVIDADE - 1

A atividade -1 refere-se ao desenho da história, "A cigarra e a formiga", onde estariam registrando a sua compreensão sobre a narrativa, escrevendo primeiramente com o alfabeto móvel, a palavra FORMIGA, conforme pode-se observar a seguir nas figuras 18 a 21 .

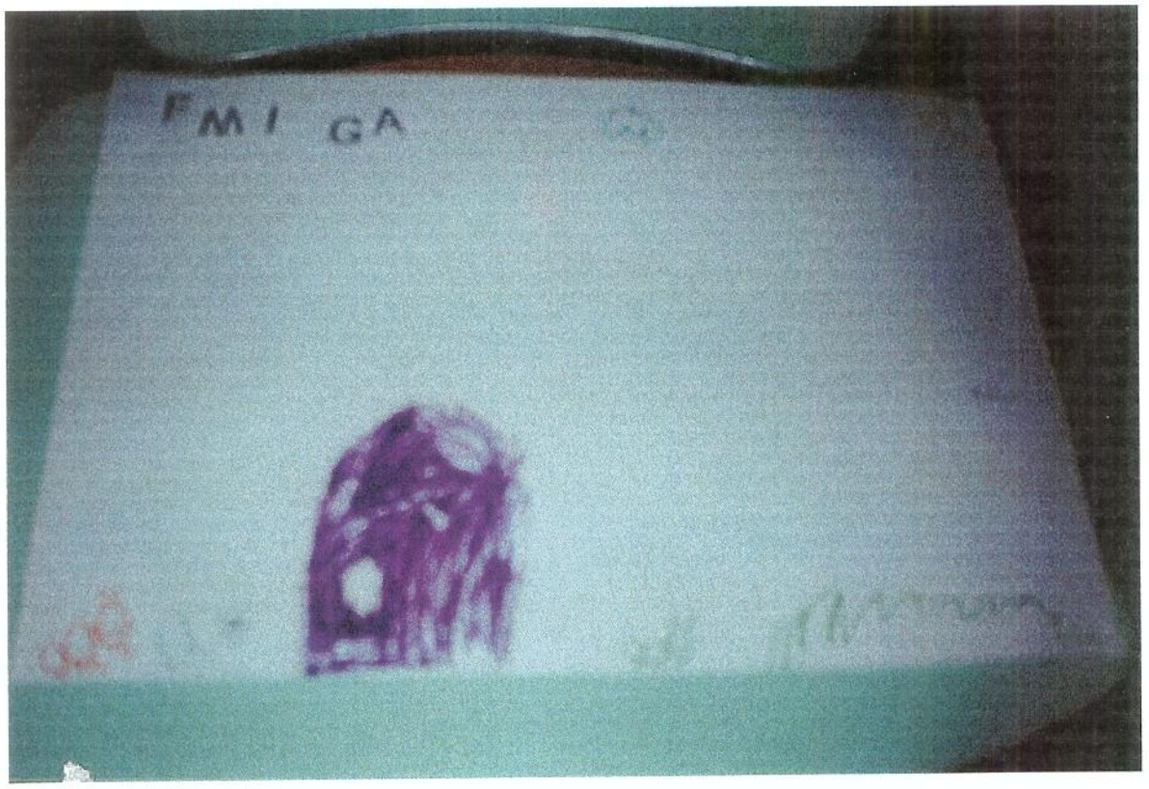


Figura 18- Desenho da história e escrita da palavra FORMIGA.

Figura19-Desenho da história e escrita da palavra FORMIGA.

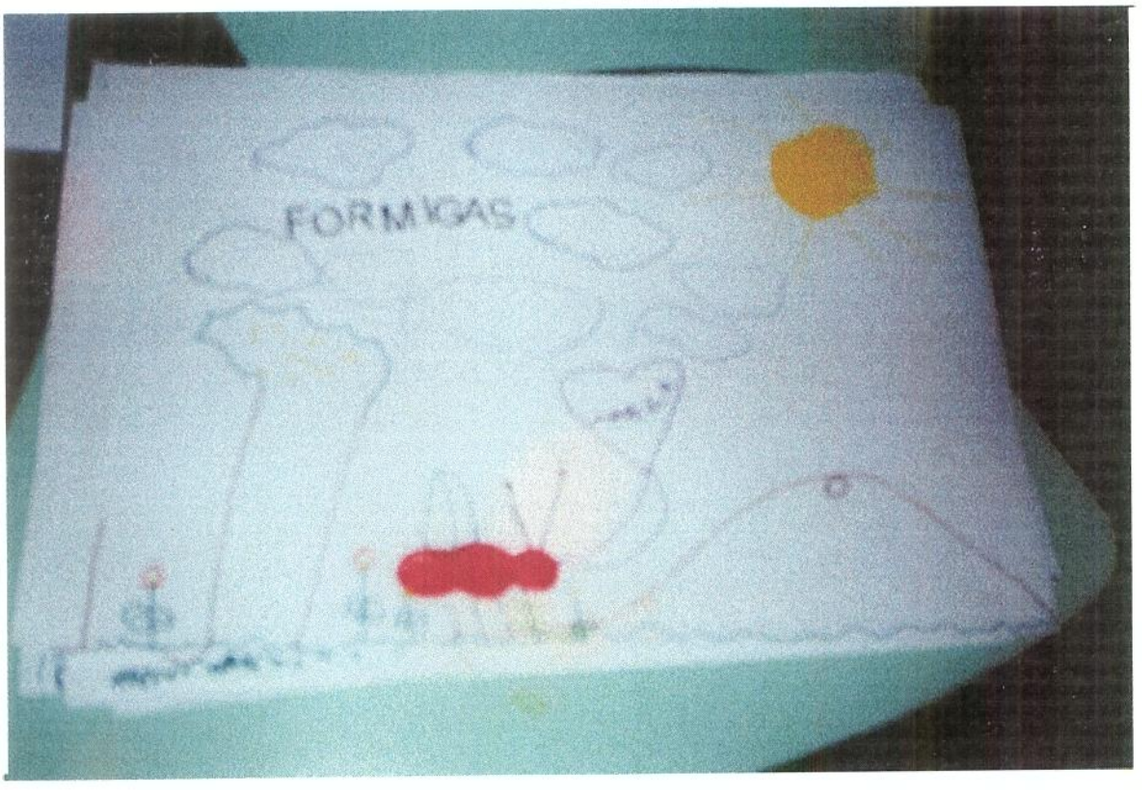


Figura 20-Desenho da história e escrita da palavra FORMIGA.

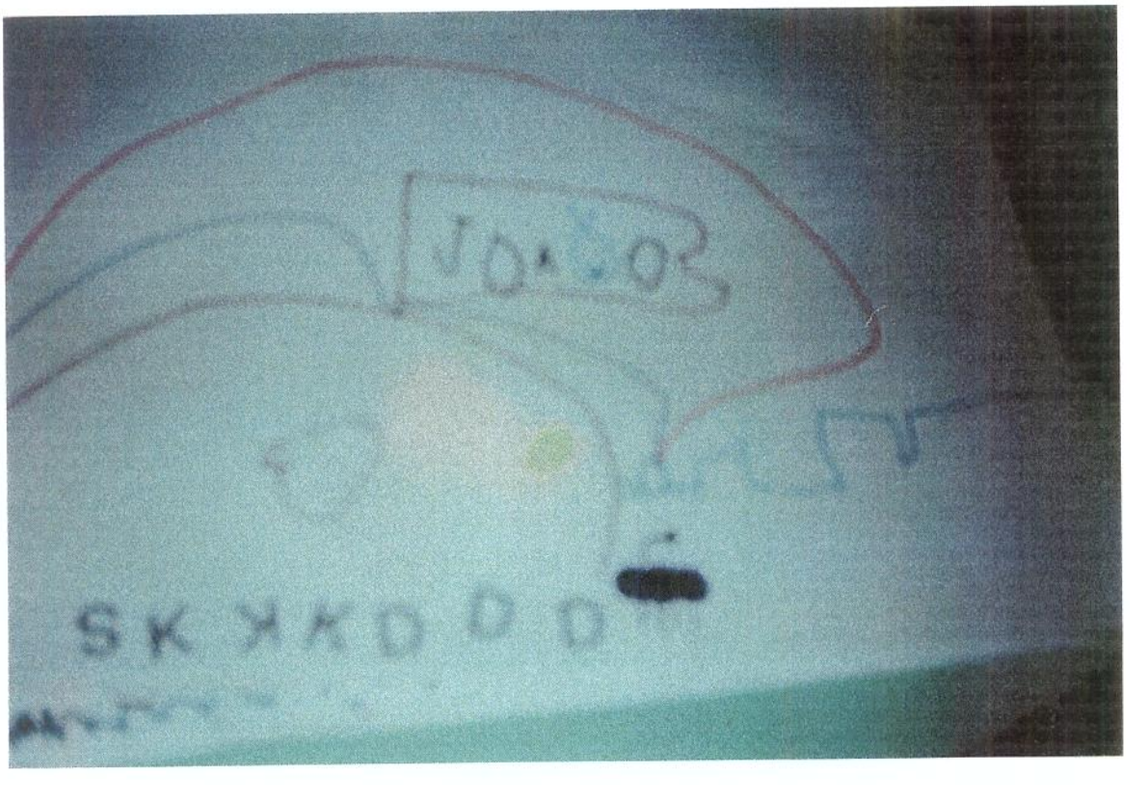


Figura 21-Desenho da história e escrita da palavra FORMIGA.

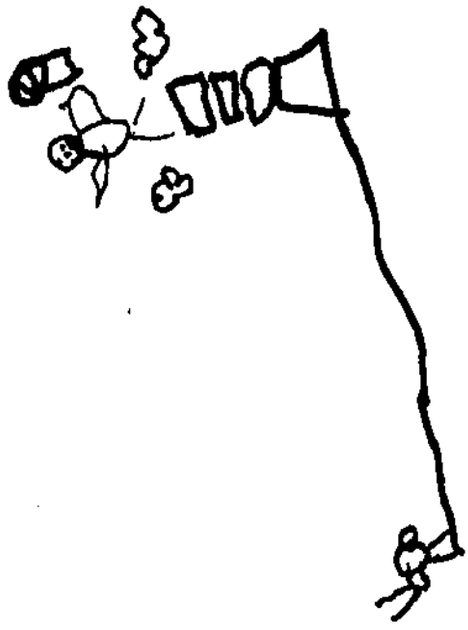
UNIC... BIBLIOTECA

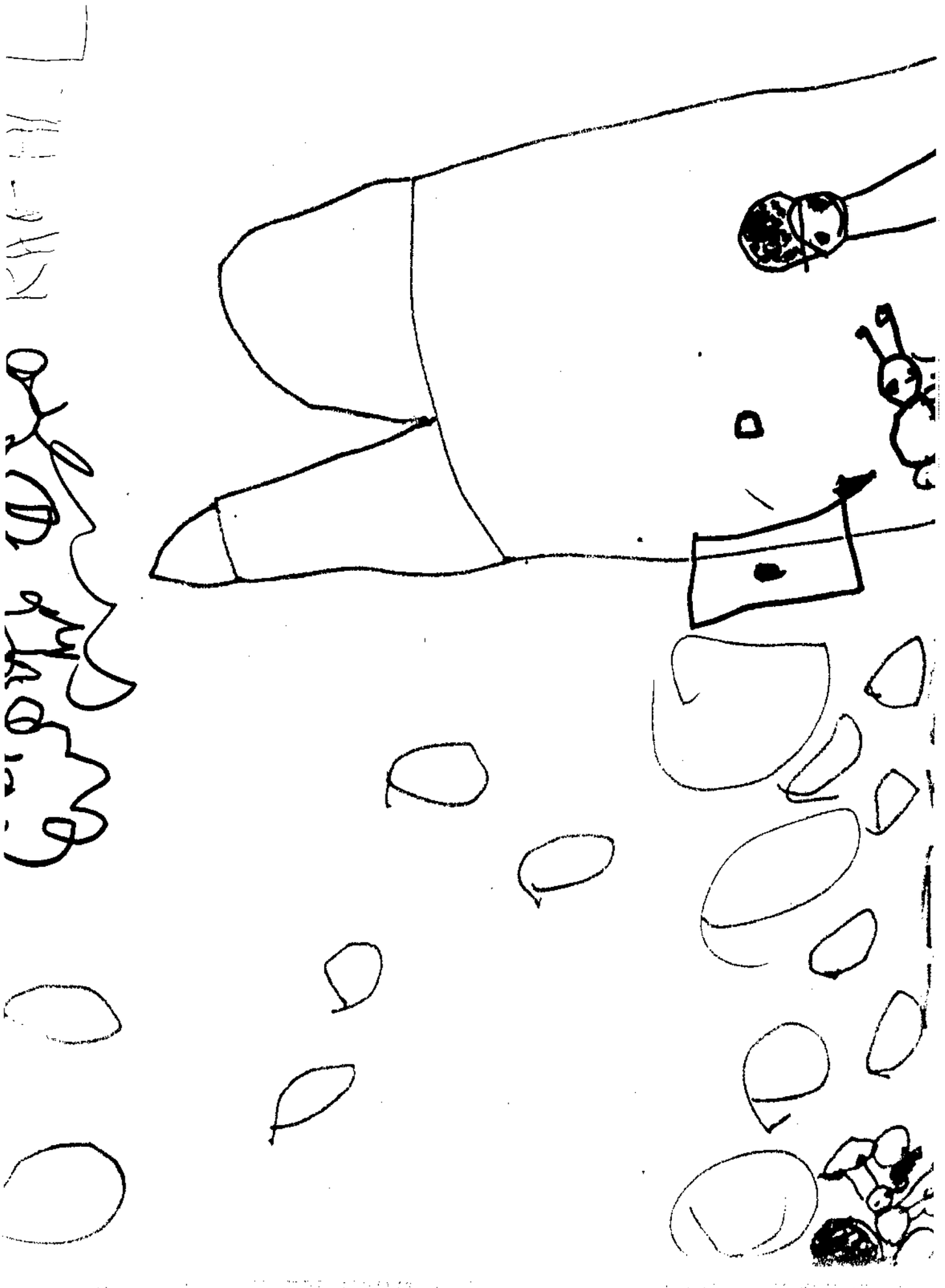
ATIVIDADE - 2

Continuando, as crianças foram solicitadas a desenhar o final que cada um daria a história, questionando-as: Você deixaria a cigarra entrar na casa?

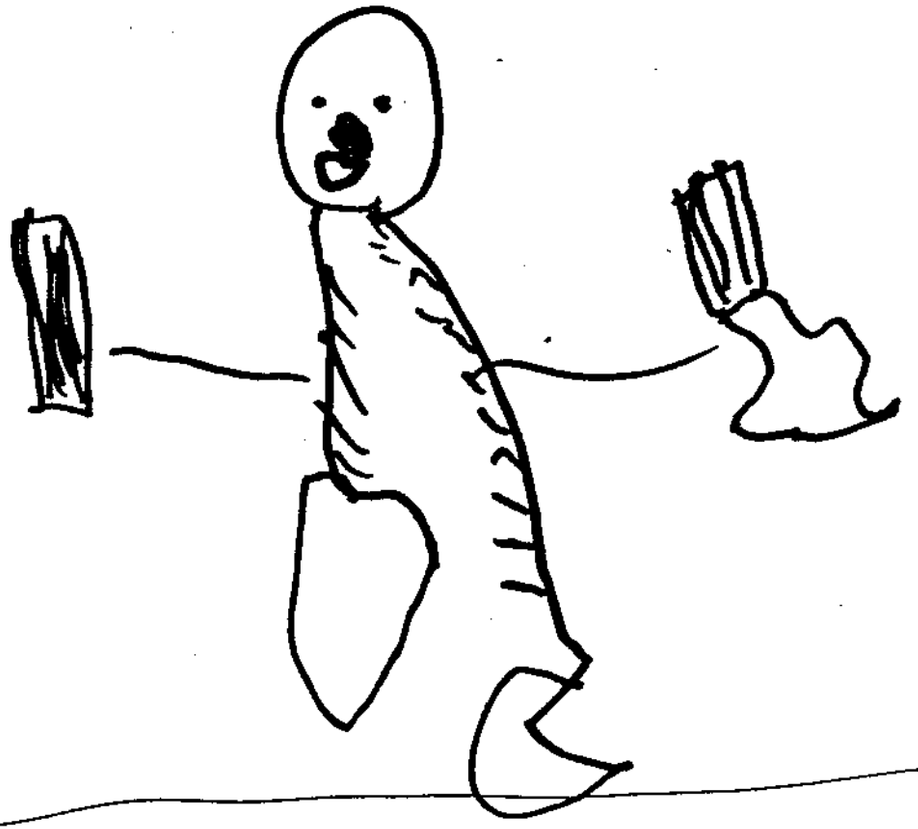
Diante das respostas das crianças, a professora escrevia atrás do desenho.

Também foi solicitado que as crianças escrevessem espontaneamente, atrás da folha de sulfite, o título da história: "A CIGARRA E A FORMIGA", conforme pode-se observar a seguir.





LEMUEL



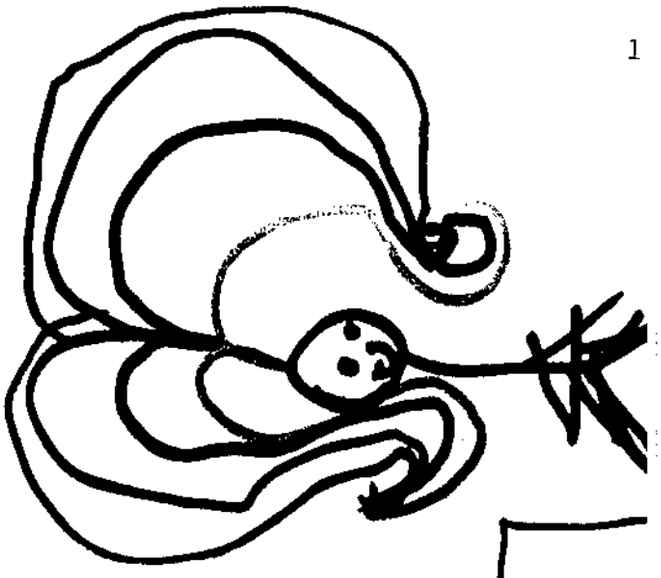
ATIVIDADE - 3

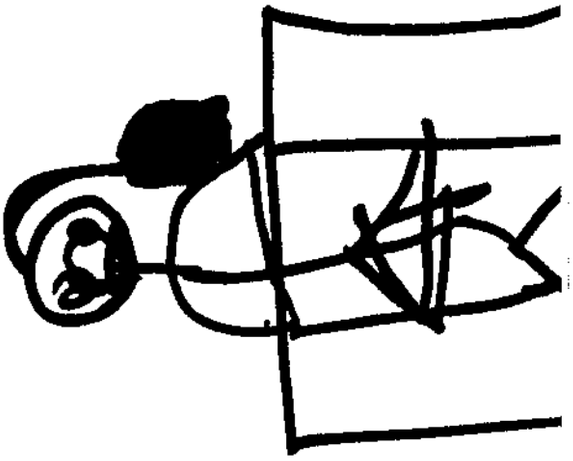
A atividade - 3 está relacinada ao tema "plantações", onde as crianças foram solicitadas pela professora que trouxessem à escola um vasinho de plantas para a observação e descrição.

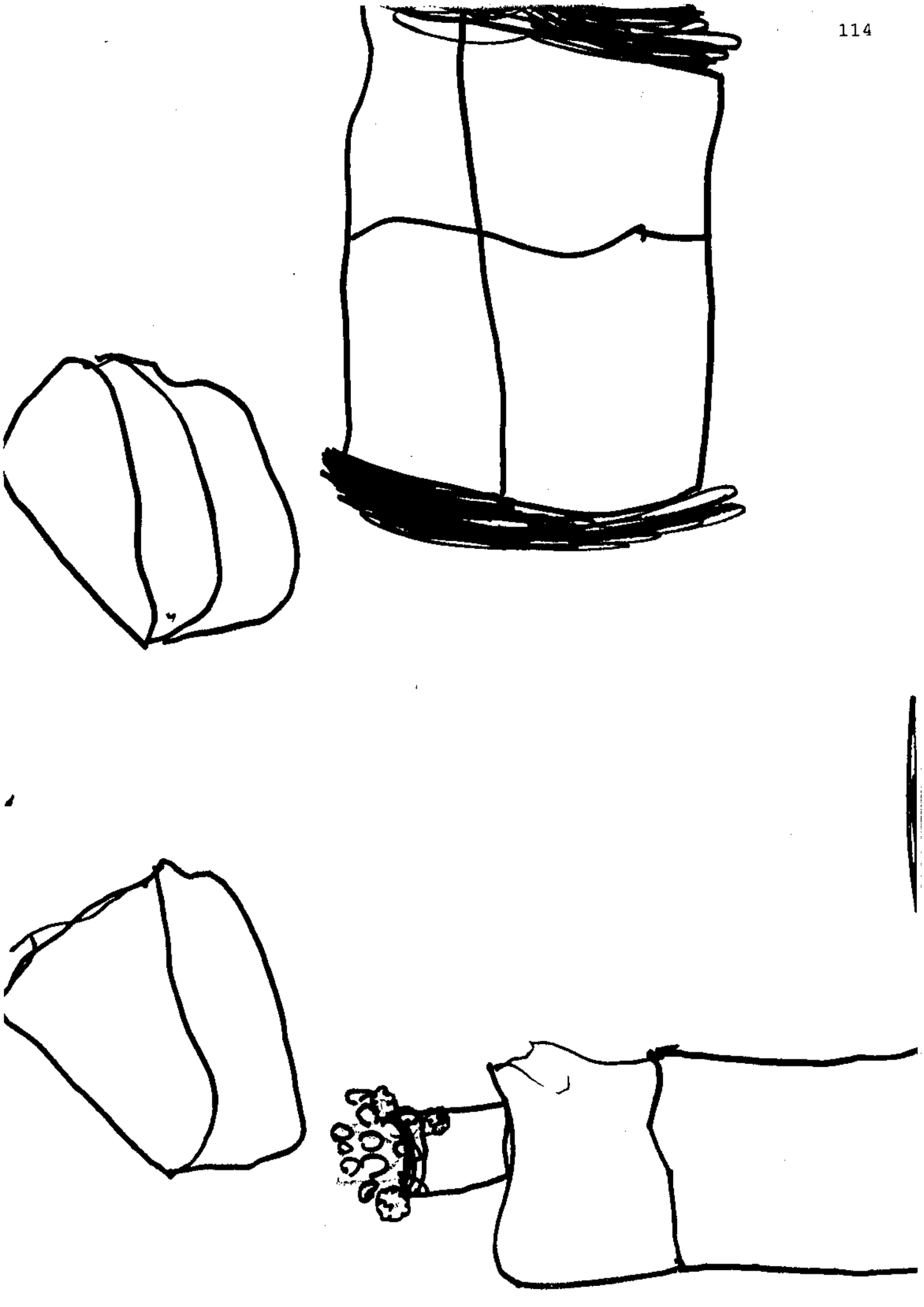
Dispostas em um círculo, cada criança apresentava ao grupo sua planta descrevendo o nome e suas principais características. Realizaram atividade de classificação com os vasinhos, agrupando-os por suas semelhanças.

Em seguida, foi proposto às crianças, que desenhassem a sua flor da forma como estavam vendo-a e, com alfabeto móvel, escrevessem o nome delas atrás do papel.

Conforme pode-se observar a seguir.







BY

TABIO

ATIVIDADE - 4

Na atividade - 4, as crianças tratando do tema animais, foram solicitadas que desenhassem e escrevessem o animal que mais gostavam. Pode-se observar a seguir.

Para melhor compreensão referente a escrita das crianças, a professora da classe-B, registra atrás da folha o nome do animal desenhado e escrito.

EAC
LARA

WATER
CRY

MARCÉLA
COELHINHO

X - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o roteiro de observação quanto aos materiais gráficos disponíveis na classe-A e na classe-B, estes não se diferenciam, a não ser pela presença do material de sucata utilizado pela classe-B.

Assinala-se uma diferença significativa entre as posturas das professoras quanto ao material coletivo. Na classe-A, este era controlado pela professora, direcionando onde e como as crianças deveriam utilizá-los, a fim de "enfeitar" o desenho mimeografado. Enquanto que na classe- B, podia ser escolhido espontaneamente pelas crianças, a fim de construírem seus próprios desenhos com os mesmos.

Quanto aos materiais lúdicos disponíveis, observa-se diferenças quanto a variedade e quanto às orientações do ensino pré-escolar propriamente dito. Na classe-A, os materiais lúdicos ensejam atividades direcionadas ao desenvolvimento das percepções e coordenação motora, deixando o lúdico de certa forma em segundo plano. Porém, o mesmo não constitui um meio para propciar o desenvolvimento da criança.

Enquanto que na classe-B, os materiais lúdicos ensejam atividades lúdicas propriamente ditas, a presença de jogos que possibilitam as diferentes estruturas: exercício, símbolo e regra, constituem meios para propiar o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.

O paralelo entre as atividades lúdicas desenvolvidas em ambas as classes, está relacionado a postura das professoras, conforme a classe-A o material lúdico era utilizado ao finalizar uma atividade e em apenas um dia específico. As brincadeiras e os jogos, assim têm a função de "descanso" dos trabalhos, desconhecendo talvez a sua outra finalidade, que por si mesma, consistem numa atividade importante, utilizada no trabalho pedagógico para possibilitar o desenvolvimento da inteligência da criança, como visto na classe-B.

Conforme Piaget (1969/1970 apud Brenelli, R. 1986), comenta:

> *"ao jogar as crianças assimilam a realidade e a transforma em função de suas*

> *necessidades. Para ele, é importante favorecer situações educacionais que permitam os jogos, por que através deles a crinça assimila as realidades intelectuais impedindo que estas sejam exteriors à sua própria inteligência." (p.8).*

A brincadeira simbólica, típica do período pré-operatório, não tem para a professora da classe-A, nenhuma intenção pedagógica, pois como afirmava: *"às sextas-feiras as crianças não faziam quase nada",* pois este era exatamente o dia em que as crianças tinham a oportunidade de brincar de "faz de conta", na casinha de madeira, no parque, com seus brinquedos preferidos.

No dizer de Piaget e Inhelder (1966/1974 apud Brenelli,R.1986) :

> *"a criança é obrigada cada vez mais a se adaptar a um mundo físico e social que não compreende, tornado-se insatisfeita afetiva e intelectualmente nestas adaptações. Torna-se necessário, então que disponha de atividades que não tenham como uma finalidade uma adaptação ao real, mas ao contrário, possibilitem assimilar o real às suas necesidades. Esta assimilação deformante permite à criança interagir com o mundo para compreendê-lo."* (p.11).

Observa-se ainda, que para certos professores, como o da classe-A, os jogos não têm este valor tal como o de propiciar meios de adaptação social, cognitiva e afetiva de seus alunos. Acreditam que a função educacional está voltada em preparar as crianças para aprenderem a viver e a trabalhar no mundo dos adultos.

Segundo Kamii e De Vries (1990 apud Brenelli,1996):

> *"... muitos professores tem medo de usar os jogos por receio que os pais venham reclamar que as crianças não levam lições de casa...as*

> *crianças aprendem bem mais em jogos de grupo do que em muitas lições mimeografadas.*" (p.22).

Este receio exprime a pouca atenção que certos professores dão aos jogos. Conforme já destacado, os jogos são incluídos para serem utilizados "depois" das tarefas, e não como meios para realizá-las.

Quanto às atividades de desenho, observa-se que na classe-A é proposto sob os moldes do adulto, cabendo à criança "deixar bonito", ou seja, colorido. O rabisco, não é compreendido como a tentativa dinâmica e natural da criança em desenvolver seu grafismo. Esta forma de se conceber o conhecimento, conforme Pillar (1996), desconsidera a atividade organizadora por parte dos sujeito, destacando na inteligência a função de associação.

Segundo Piaget (1976), "*o desenho inscreve-se a meio caminho entre o jogo simbólio e a imagem mental, com o qual partilha o esforço de imitação do real*" (p.56). Relaciona o desenho ao jogo, pois *"...com o jogo e o desenho reforça-se a passagem da representação em ato à representação em pensamento"* (p. 50).

Observou-se na classe-B, a preocupação em possibilitar às crianças esta passagem, por considerar o jogo sombólico e o desenho como atividades principais do desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional. Esta preocupação se revela nas várias experiências que possibilitam as trocas inter individuais como nos: jogos, danças, teatros, desenhos, entre outros. Compreendendo o desenho como um instrumento organizador do pensamento de comunicação, e ponto de partida para os demais códigos.

Conceber o desenho conforme Luquet (1969), é perceber que este não é uma cópia fiel dos objetos, mas uma construção mental do sujeito em relação aos objetos, com a criança desenhando a partir do modelo interno que possui dos objetos e não de modelos determinados pelo adulto.

Apesar das diferenças observadas na classeA e B, quanto a continuidade do desenho à escrita, verifica-se que o desenho espontâneo ou livre, como atividade sem nenhuma proposta temática era utilizada por ambos de forma restrita.

O desenho espontâneo, ou desenho livre, propicia conhecer um universo simbólico, temático e conceptual da criança. Trata-se, segundo Pillar (1996), de uma atividade não dirigida, onde o sujeito é quem determina o que vai realizar graficamente, segundo seus interesses e preocupações próprias.

O desenho livre é muito utilizado por psicólogos para conhecer a vida afetiva, a psicomotricidade, a inteligência e a personalidade da criança. Entretanto, ao professor a finalidade do desnho livre é possibilitar à criança experimentar de modo criativo a sua linguagem expressiva sem intervenção de ninguém, arriscando novos movimentos, criando novas hipóteses sobre esta linguagem. Serve também, conforme Pillar (ibid) "... *para que o professor observe, acompanhe e estimule o desenvolvimento gráfico de seus alunos*" (p.58).

A relação entre o desenho e escrita para a professora da classe-B, não é assegurada pela associação imagem e som, como a da classe-A. Mas, sob perspectiva de que esta relação advém da evolução da linguagem gráfica, em sua variedade de possibilidades representativas. A escrita, para esta professora (classe-B), é compreendida como um processo que se inicia muito antes de a criança entrar na escola e não se restringe ao "desenhar de letras". A orientação permite ações sobre os objetos e simbolizações, meio das brincadeiras de "faz de conta", do desenho e dos jogos.

A relação desenho e escrita para a professora da classe-A é assegurada pelos aspectos perceptivos, motor-fino e memorização. A articulação entre estes sistemas está centrado na concepção de que o indivíduo é moldado pelo meio, voltando assim a aprendizagem da escrita a um momento específico, valorizando essencialmente a relação som e imagem.

No dizer de Ferreiro (1987), ao trabalhar exclusivamente com base nesta escrita cópia e sonorização dos grafemas, menospreza-se os conhecimentos anteriores da criança, porque esta sabe que a escrita é significativa e o adulto a esconde atrás do traçado de formas gráficas ou da repetição de fonemas, ambas sem sentido, para a criança. Afirma que: "*a ênfase nesta reprodução de traçados reduz a escrita a um objeto "em si", de natureza exclusivamente gráfica: insistir na correspondência fonema-grafema é apresentar a escrita como "espelho" dos aspectos sonoros da linguagem. Ela*

nem "reflete" apenas os fonemas e nem é um objeto "opaco". é um produto de uma construção mental da humanidade..." (p.62).

Os processos de invenção da escrita, Ferreiro (ibid), realizados pela criança, não são puros "rabiscos", mas amostras reais de escrita infantil em busca da escrita convencional, as quais requerem imensos esforços para compreender as leis do sistema, cabendo ao professor interpretar e compreender as intenções da criança.

Considerando o problema do presente estudo: Em que medida a atuação do professor estaria contribuindo para a evolução da linguagem gráfica em crianças de 5 a 6 anos, sem romper com a continuidade espontânea existente entre o desenho e a escrita? Os dados da pesquisa revelaram que a atuação do professor é fundamental para se garantir a continuidade entre desenho e escrita.

As classes estudadas revelaram diferenças, quanto a esta continuidade. O professor da classe-A, segundo os dados, demosntra a sua concepção quanto ao desenho que se desenvolve a partir de moldes estéticos e a escrita se apresenta como um aprendizado específico, sob o desenvolvimento peceptivo e motor. A relação desenho e escrita aparece ao associar som e imagem. Conforme apresentado: **O** de olho, **E** de elefante, **I** de ilha, **A** de árvore, **U** de uva.

Este fato, conforme os estudos teóricos, vem mostrar uma concepção de ensino voltada ao conhecimento como sendo exterior ao sujeito. A professora da classe-A confirma isto, ao revelar que as crianças aprenderão até o final do ano as junções, demonstrando que o conhecimento da escrita depende, não das construções infantis, mas daquilo que ela ensinar.

Logo, não se percebe no trabalho pedagógico da professora da classe-A, uma continuidade entre desenho e escrita, cada um tem em si mesmo um aprendizado específico, não há uma evolução do desenho à escrita. Ao iniciar o aprendizado da escrita, relega-se a segundo plano o desenho. Conforme Derdyk (1989) torna-se patente o empobrecimento da produção do desenho da criança ao iniciar-se no processo de alfabetização, onde o professor não concebe a escrita como uma continuidade evolutiva das experimentações gráficas infantis.

O professor da classe-B, demonstrou, segundo dados, conceber esta continuidade entre desenho e escrita. O desenho para ele é fundamental à escrita. Neste sentido, suas concepções de ensino se apóiam na compreensão que o conhecimento se constrói a partir da interação sujeito e objeto.

As contribuições teóricas de Ferreiro (1982, 1985, 1987), Fortuny (1988), Luquet (1969), entre outros, parecem coincidir com a postura da professora da classe-B, que propõe uma variedade de atividades possibilitando às crianças expressarem seus desejos, angústias, medos, fantasias e pensamentos, comunicando-se por meio de linguagens próprias. Sua intenção pedagógica não é dominar ou buscar padrões estéticos. Mas antes, contribuir para evolução natural da linguagem gráfica, que tem no desenho a sua primeira escrita.

As crianças da classe-B, desta forma, puderam estabeler evolutivamente suas próprias diferenciações entre desenho e escrita, conforme pôde ser observado nos trabalhos realizados, passando a representar a escrita, como marcas não figurativas e o desenho como marcas figurativas. Isto ocorreu porque houve uma relação entre a evolução do desenho e da escrita, cujas interações dos sistemas dependeram de suas experiências, contribuídas pelas estimulações do professor.

A escrita espontânea das crianças da classe-B demontram que esta professora concebe que a construção da escrita, depende dos avanços do pensamento em geral e dos processos cognitivos que orientam a estruturação da realidade.

Pode-se dizer que, segundo a pesquisa, a professora da classe-B, conduz o seu trabalho pedagógico sob a perspectiva da evolução gráfica, sem romper com a continuidade espontânea existente entre desenho e escrita.

Resta, por fim, considerar a questão:

As crianças de ambas as classes observadas aprendem a escrever segundo as estimulações do professor?

Acredita-se que sim. Entretanto, parece que um rompe com o processo natural da linguagem gráfica e o outro não. Para um, o desenho acaba adquirindo função quase excluisva de treino motor. Ao outro, tem o valor e a importância promotora do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Os desenhos prontos e acabados, e alfabetização como um código de transcrição, apresenta-se como uma saída viável, que visa satisfazer ao adulto e não à criança. Segundo Moreira (1984): "*despreza-se assim, a linguagem natural da criança que se expressa atavéz do desenho e do jogo e procura equipá-la com uma linguagem ensinada. Porém, enquanto aprende a dominar um novo código, a criança vai sendo dominada. A mecânica da alfabetização implica que a criança abandone a sua escrita e adote outra, convencional, ensinada.*" (p.68).

Esta preocupação do desenho voltado ao treino motor, revela para Moreira (ibid), o desejo de que a criança entre cada vez mais cedo no universo do adulto, desprezando o seu próprio universo, perdendo seu próprio contorno, pois ela deixou de desenhar porque deixou de brincar, abandonando sua formas de expressão: "*...a densidade do momento de criação estão presentes no adulto que cria e na criança que brinca. É visível a concentração, o corpo inteiro presente no ato de brincar de uma criança. É a sensação de estar inteiro no que está realizando o que une o artista à criança. a criança brinca, porque não poderia viver de outra forma. Por isto ela desenha, por isto cria: porque brinca*" (p.37).

BIBLIOGRAFIA

*ANGELO, R.B.- A criança e a representação: herança e ruptura. Mestrado Unicamp- 1987.

*AIMEIDA, C.M.C. Faz-se arte na pré-escola? Uma reflexão, uma proposta, uma prática crítica. Mestrado - Unicamp -1981.

*BRENELLI, R. - Observáveis e coordenações em um jogo de regras. Mestrado Unicamp.S.P.1986.

* BRENELLI, R. - O jogo como espaço para pensar: A construção de noções lógicas aritméticas. Ed. Papirus, s.P.1996.

* CHIAROTTINO,Z.R. in PENTEADO,W. (ORG.) Psicologia e ensino Ed. Papelivros.S.P.1980.

* DERDYK, E.Formas de Pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil, S.P. Ed.Scipione,1989.

* DYSON, A. - N Spell my grangmama: fostering early thiking about print. The rading theather,1981.

* FERREIRO, E. & TEBEROSKY, a.- Los sistemas de escritura en el desarrolo del niño. México.1979 (Psicogênese da linguagem escrita. Porto alegre. Artes Médicas,1991.)

* _____- La comprénsión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. Lectura y vida. Buenos Aires, V. 2, N.1, 1981.

* FERREIRO, E & GOMEZ PALACIO, M,-. Nuevas perspectivas sobre los processos de lectura escrita. México, 1982.

* FERREIRO, e.-Reflexões sobre alfabetização. S.P.1987.Ed. Autores Associados. Coleção Polêmicas do Nosso tempo.

* FERREIRO, E.- Alfabetização em processo. Ed.Cortez.S.P.1985.

* FERREIRO, E.-Com todas as letras. S.P., ed. Cortez.1992.

* FERREIRA, G.L.- O trabalho construtivo da criança no processo de alfabetização. S.P. Coletânea AMAE,in Projeto Formação de Recursos Humanos para Educação Pré-ecolar e de Primeiro grau. Proepre-São Simão, S.P. Cooredenadora: Orly Mantovani de Assis, F.E. Unicamp,1995.

* FORTUNY, J. in MORENO,Montserrat. e y equipo del IMIPAE Ciência, aprendizaje y comunicacion.Ed. Laia. 1988.

* GARDNER, HOWARD.- Arful scribbles: the significance of children"s drawings. USA; Jil Norman.1980.

* _____-Art, mind and brain. New York.Basc Bocks Publishers.1982.

* _____- A criança pré-escolar:como pensa e como a escola pode ensiná-la. Porto Alegre Artes Médicas, 1994.

* GOLOMB, c.-Young children's Sculture and drawing. Cambridge. Mass: Harvard. Univ. Press.1974.

* _____- From forms to composition the child's discovery and invention of pictorial word.Art Ed.1983

* GROMBRICH, E.H. - Arte e ilusão-Um estudo da psicologia da representação pictórica. Mrtins fontes. S.P.1986.

* KAMII, c. e DE VRIES,R.- Jogos em grupo na Educação infantil:Implicações da Teoria de Piaget,Washington,1980.Tradução:Carrasqueira, M. Ed. Trajetória Cultural, s.P.,1991.

* KELLOGG, R. - Analysing children's Art. California: Mayfield publishing, 1970.

* LACERDA, C. B.-Relações do processo de escrita com esferas da atividade simbólica em crianças submetidas ao ensino especial. Mestrado- Unicamp,1992.

* LEAL, a.La representación grafica de los sonidos y el paso del símbolo al signo. In la pedagogia operatória.MORENO, M. IMITAE, ajuntamiento de Barcelona. Laya,1988.

* LEAL, A. e FORTUNY, J.Preescolar e o ciclo inicial da linguagem escrita. In Ensiclopédia de Pedagogia.Ed. Planeta Vol.3,1988.p.233-264.

* LEITE, a.- Um método criticado mas ainda útil. in Revista Nova Escola.S.P.out.1994.

* LOWENFELD,V & BRITTAIN, W. Desenvolvimento da capacidade criadora. S.P.Ed. mestre Jou. 1979.

* LOWENFELD, V. A criança e sua arte. S.P.Ed. mestre Jou.1977.

* LUÇART,L.- Evolucion du grafisme entre trois et quatre ans; la differenciation entre le dessin et 13, p.31-44. 1965.

* LURIA, A.R. A psicologia experimental e o desevolvimento infantil. In VYGOTSKY,L.S. LURIA, a.R. Linguagem desenvolvimento e aprendizagem. S.P. Ícone. 1988.

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

* MARTIEW,M. e GÓESs, c- Young chidren's approach to literacy. in Margaret Matlew (ed) The psycology of written language- developmental and educational perspectives. New York: 1983.

* MÈREDIEU, F. O desenho infantil.Ed.Cultrix. Paris.1974

* MOREIRA, A. O espaço do desenho: a educação do educador. Ed.Loiola.S.P.1984

* OLIVEIRA, V. - O símbolo e o brinquedo. Petrópolis. Vozes.1992.

* PIAGET, J.& INHELDER,B. A psicologia da criança. Ed.Difel S.P. e R.J. 1976/1985.

* _____. A representação do espaço na criança. Paris. 1972.

* PIAGET,J. O nascimento da inteligência na criança. R.J.Ed. Zahar. 1982.

* PIAGET, J. A formação do símbolo na criança R.J. Ed.Zahar. 1978

* PIAGET,J. e Gréco, p.- Aprendizagem e conhecimento- Paris,1959.Tradução: Equipe da Livraria Feritas Bastos, R.J., ed Brasileira,1974.

* PIAGET, J. Estruturalismo. Difel, S.P. 1978.

* PIAGET, J. A representação do mundo na criança. R.J. Ed.Zahar. 1979.

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

* PILLAR, A. Desenho e construção de conhecimento na criança Artes Médicas, Porto Alegre 1996.

* PILLAR, A.`Fazendo artes na alfabetização: artes plásticas e alfabetização. Ed. Kuarup, Porto Alegre,1988.

* READ, H. - A educação pela arte. S.P. Martins Fontes. 1982.

* SEBER, M.- Psicologia do pré-escolar : uma visão construtivista. Ed. Moderna. S.P. 1995.

SILVA, S. Condições sociais da constituição do desenho infantil.Tese de Mestrado- Unicamp.1993.

* SMOLE, K.C.S.- A matemática na educação infantil: A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Artes médicas. Porto Alegre, 1996.

* SINCLAIR, H. - O desenvolvimento da escrita:avanços, problemas e perspectivas. In FERREIRO, e. e PALACIO, M. Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre, Artes Médicas,1989.

* STERN, A. Aspectos e técnicas dos desenhos das crianças Lisboa . Livros Horizonte, 1974.

* TEBEROSKY, A. Psicopedagogia da linguagem escrita. S.P. Ed. Unicamp, 1990.

* VYGOSTSY, L.S.- Imaginacion y el arte en la infância. México; Hispanicas.1987.

*_____- A formação social da mente. S.P. Ed. Martins Fontes, 1988.

*_____- Pensamento e linguagem . S.P. Ed.Martins Fontes, 1989.