

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290001149



FE

TCC/UNICAMP Sa59a

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Campinas, 2003

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

YNALVA RIBEIRO DOS SANTOS

O ATO DO DESENHO:
O QUE E COMO DESENHA A
CRIANÇA

Campinas, 2003

Ynalva Ribeiro dos Santos

O Ato do Desenho:

O quê e como Desenha a Criança

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, para a obtenção do diploma do Curso de Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Marcia Strazzaccapa

2003

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290001149



FE

TCC/UNICAMP Sa59a

**TRABALHO DE CONCLUSÃO
DE CURSO**

Campinas, 2003

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

YNALVA RIBEIRO DOS SANTOS

O ATO DO DESENHO:
O QUE E COMO DESENHA A
CRIANÇA

Campinas, 2003

Ynalva Ribeiro dos Santos

O Ato do Desenho:

O quê e como Desenha a Criança

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, para a obtenção do diploma do Curso de Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Marcia Strazzaccapa

2003

© by Ynalva Ribeiro Santos, 2003.

UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	
TCC - UN. CAMP	
.....	Sa59a
V:.....	EX:.....
TOMBO:.....	1149
PROC:.....	117/2004
C:.....	D: X
PREÇO:.....	11,00
DATA:.....	29.01.04
Nº CPD:.....	308240

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Sa59a	Santos, Ynalva Ribeiro. O ato do desenho : o quê e como desenha a criança / Ynalva Ribeiro Santos. -- Campinas, SP: [s.n.], 2002.
	Orientador : Marcia Strazzaccapa. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
	1. Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934. 2. Desenho infantil. 3. Cultura. 4. Imitação nas crianças. 5. Imitação na arte. I. Strazzaccapa Hernandez, Marcia Maria. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	02-0114-BFE

Comissão Julgadora:

Marcia Strazzaccapa
(Orientadora)

Elisa Angotti Kossovitch
(2^a Leitora)

Julho, 2003

Agradecimentos

Agradeço à minha família - Tharsis, Nicholas e Iran - amigos e companheiros que com tanta paciência e amor agüentaram meu cansaço minhas horas a fio trabalhando, estudando, escrevendo. Dias difíceis.

Agradeço acima de tudo Àquele que a cada dia me torna o que sou, por me dar a certeza que eu conseguiria, mesmo quando eu já não mais tinha essa certeza.

Resumo

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de observação da produção de desenhos de crianças, em uma classe de pré-escola composta por crianças de idade entre 5 anos completos e 7 anos incompletos. A observação durou 8 meses. O objetivo central era observar o que as crianças desenhavam e como é que isso se dava.

Apoiados na teoria histórico-cultural de Vigotski, os resultados indicam que o “desenvolvimento” do desenho, a “evolução” de suas formas e composições são, na verdade, construídos pelo sujeito-criança na sua busca de constituição enquanto sujeito histórico, social e cultural.

O desenho infantil, desse ponto de vista, mesmo sendo uma *produção individual*, é uma construção social; as formas nele contidas e seus significados, são construídos culturalmente, porém elaborados subjetivamente por cada criança, para depois retornarem ao social através dos materiais e da técnica que são socialmente adquiridos.

A necessidade de desenhar surge do desejo imitar, de ser parte, de ser igual.

*“A poesia é indispensável.
Se eu ao menos soubesse para quê...”
(Jean Cocteau)*

Índice

1. Introdução	9
2. Desenho Infantil	11
3. As Teorias Etapistas do Desenho	12
3.1. M. Bernson.....	12
3.2. Piaget.....	14
3.3. Luquet	15
3.4. Lowenfeld E Brittain.....	16
3.5. Wallon.....	17
4. Concepção Historico-Cultural de Vigotski.....	19
5. A Criança em Ação: O Ato do Desenho.....	22
6. A Criança e seu Desenho.....	31
7. Conclusão.....	35
8. Referências Bibliográficas	36
9. Anexos.....	37

INTRODUÇÃO

A arte “reflete a infinita capacidade humana para associação, para circulação de experiências e idéias necessárias para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo” (Fischer, 1987)

Após anos de interesse por tudo que se relacionava a desenhos de criança, decidi descobrir o que exatamente é que eu queria saber sobre o desenho infantil que eu não encontrava no que eu lia.

Me inquietava a dinâmica da marca: o desenho como gesto, uma narrativa, um jogo, e, simultaneamente, uma marca, uma imagem estática. O desenho sendo um gesto, jamais será o mesmo, jamais poderá ser reproduzido sem que a cada tentativa se torne outro, único e transitório. Sendo narrativa e jogo será sempre re-elaborada, transformada. A marca, a imagem, não: será sempre a mesma e a intencionalidade terá sido sempre a mesma.

O olhar, a cada contemplação do estático, outro.

É o contemplar do outro, que provoca o gesto, transforma a narrativa, gera o jogo: produzir para o outro, produzir com o outro.

Essa dinâmica é que me interessava: o movimento ao redor do estático, o movimento de produção/produto/olhar.

O olhar que lanço sobre o desenho infantil não é aquele que procura objetivos estéticos e funcionais a serviço de uma sociedade de consumo. O que procuro é o processo e tudo aquilo que ocorre às margens do processo –antes, durante e depois – que participa no ato do desenho e com ele colabora para ato do desenho.

Optei, então, por observar o desenho produzido por crianças pré-escolares, em processo de alfabetização, dentro da sala de aula. A opção pela pré-escola se deveu

ao fato de ser mais fácil a observação de episódios relacionados ao desenho nessa etapa. Outro fator importante foi o fato de estarem as crianças em processo de alfabetização, numa escola freinetiana que, em princípio não prioriza a alfabetização nessa idade, mas a expressão. Assim não haveria a interferência do aspecto afetivo relacionado à pressão sofrida por crianças nessa fase que vêem e percebem a super valorização da escrita em detrimento de outras formas de expressão.

Assim, partindo da pressuposição de que a simbolização nada mais seria do que produzir e interpretar signos e de que a interpretação e a produção seriam culturalmente constituídas, supus que o desenho infantil, como processo de simbolização, seria um processo cultural: os modos das ações da criança, e seus usos dos objetos culturais, não podem ser desvinculados da vida social.

Em outras palavras, nessa pesquisa buscava os caminhos das tramas tecidas na e pela produção cultural, em sala de aula, e seus significados. Essas tramas “esconderiam” seu maior valor no tecer dos fios das relações, no processo de construção e reconstrução: depois que a trama está pronta, fica muito difícil “adivinhar” a construção por baixo da estrutura, através dos fios tecidos ou de seu avesso. E era justamente isso que me interessava.

Assim, por meio da pesquisa e da observação do desenho infantil, suas manifestações e situações de produção em crianças na escola, busquei observar e descrever as *relações sociais* no ato do desenho infantil e o uso significativo dos objetos culturais na interação da criança com os objetos constituídos na e pela cultura: lápis, papel, caneta, canetinha, mesa, cadeira, sala, giz de cera... Interação que depende da relação com o outro e que é constituída nela e por ela.

Talvez o desenhar não fosse um fim em si mesmo.

Fui a campo observar *o que a criança desenha e como isso se dá*, a partir de uma perspectiva que permita ao observador “se colocar no lugar do outro, de ver como o outro vê, de compreender um conhecimento que não é nosso” (Gusmão, 2002).

Fui em busca da produção do desenho em sala de aula: as relações criança-criança e adulto-criança durante o processo de produção, na tentativa de observar e

descrever os comportamentos e atitudes registrados no e para a produção do desenho da criança. E tentar compreender seus possíveis significados .

Então, o que de fato faz a criança ao desenhar? O que desenha, e como desenha?

O DESENHO INFANTIL

O desenho como possibilidade de brincar, o desenho como possibilidade de falar , como possibilidade de expressar aquilo que não se traduz em palavras, marca o desenvolvimento da infância .

A criança desenha para falar de seus medos, suas descobertas, suas alegrias e tristezas ; para contar histórias. A possibilidade de ver-se e rever-se Gestos incontidos, convertidos em movimentos intencionais, premeditados, indicativos de si mesmo e do mundo e que portanto podem transformar-se em novos signos de convivência social. Um jogo, um modo de lidar com o real e o imaginário, em que a criança

“aprende a seguir os caminhos mais difíceis subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo” (Vigotski, 1991).

Um movimento de dentro para fora e de fora para dentro. Ela não tem uma compreensão intelectual do processo, mas está modificando e sendo modificada pelo desenhar. Ela é causa e efeito. Sujeito e objeto.

Charlotte Doyle fala de um período de concentração no processo criativo; período em que o ato e o pensamento fundem-se numa única entidade; período em que o criador se liberta da repressão e do medo; um período de uma resposta intensa e liberada:

“ (...) um objeto de arte é o produto do fazer, formar ou construir que sintetiza em si respostas perceptivas, afetivas e cognitivas tanto em relação aos materiais quanto aos objetos. A arte contribui para a

formulação da experiência ao coloca-la sob forma ordenada.”(Charlotte Doyle apud Moreira, 1991)

AS TEORIAS ETAPISTAS SOBRE O DESENHO INFANTIL

Alguns autores que se dedicaram ao estudo do desenho infantil, o fizeram levando em conta, de uma forma ou de outra, o desenvolvimento intelectual da criança. Esses autores consideram que o modo de figurar a realidade acompanha este desenvolvimento e que a criança em idade pré-escolar ao desenhar um objeto, lança mão de meios de figuração particulares à fase de desenvolvimento em que se encontra. Em outras palavras, concordam que a maneira como a criança desenha, como representa a realidade é consequência da fase de desenvolvimento em que ela se encontra.

Por isso esses autores são chamados etapistas.

Esses autores consideram que cada etapa reflete o desenvolvimento intelectual e emocional da criança. A medida em que ela passa a se relacionar com o mundo ao seu redor, a medida em que vai se desenvolvendo, seus desenhos vão evoluindo, como consequência.

Assim, cada estágio define maneiras de desenhar que são bastante similares em toda as crianças de diferentes culturas, apesar das diferenças individuais de temperamento e sensibilidade:

“O que muda são os objetos significativos que compõe o ambiente vivencial da criança, e a caracterização, ou seja, a função e a importância cultural em que a criança vem a conhecer estes objetos”.
(Ostrower,1977)

MARTHE BERNSON distingue três estágios do rabisco:

a) Estágio vegetativo motor

Aparecem os traçados criados por movimentos longitudinais, mais ou menos arredondados, conexos ou alongados que vão espiralando como um novelo . O lápis não sai do papel . Não há qualquer preocupação com a cor.

b)Estágio representativo

O lápis já sai do papel e surgem os círculos soltos, formas isoladas, as “bolinhas”. A criança desenha num ritmo mais lento, numa preocupação em fechar as formas. É o primeiro passo para a representação, uma tentativa, um esboço, por serem ainda, muitas vezes acidentais. Surge a necessidade de nomear os desenhos. O desenho é acompanhado de comentário verbal. As formas começam a se diferenciar e ganham nomes.

O rabisco, então, adquire outro aspecto: o caráter de jogo simbólico. A criança passa a desenhar para falar de si mesma e contar coisas de seu mundo: o primeiro indício do surgimento da representação.

As formas não têm nomes fixos: variam de acordo com a vontade da criança. A relação significante-significado a priori não existe e essa relação é totalmente subjetiva. É muito presente a intenção de se dizer algo. O desenho então já pode começar a ser considerado como linguagem.

c)Estágio comunicativo

O desenho-jogo simbólico vai se modificando. À medida em que a criança vai adquirindo o domínio progressivo de sua própria atividade gestual, a produção vai se tornando mais elaborada e intencional. As formas vão se fechando com maior frequência e facilidade. Ganham cores, apesar de arbitrarias. Surgem figuras dentro de figuras, inscrições como que “escrita fictícia”, segundo Meredieu. Aparecem traços pequenos , sobrepostos, horizontais e verticais, sombreamentos e combinação de formas diferentes. Diz ainda, “O olho que no começo segue a mão, passa a guiá-la”. Surge a irradiação, que segundo a autora é o primeiro passo rumo à figura humana.

Não existe qualquer organização das figuras no espaço. As formas são as mais variadas e vão surgindo e se transformando representando todo um universo simbólico. Nesta fase do jogo simbólico, em que a criança se expressa através de analogias e “domina” a liberdade do gesto, o desenho interessa enquanto processo, é o

ato de brincar desenhando. A criança sente prazer em exercer seus poderes, “manejar formas , cores, materiais” em sentir-se causa. O produto final é “acidente”.

A passagem de desenho-gesto (rabisco) a desenho-linguagem representa um salto significativo em nível de pensamento.

Nesse estágio o uso da cor ainda é arbitrário e a utilização do espaço ainda não obedece a nenhuma regra. É nesta fase que o desenho de boneco (figura humana) “evolui”.

PIAGET propõe três fases na evolução do espaço no desenho:

1. Incapacidade Sintética

A partir desse momento desenho-jogo simbólico passa gradualmente a jogo com regras. A criança está saindo da fase sensório motor. A respeito dessa fase de Piaget, Phillips explica:

“A diferença essencial entre uma criança no período sensório-motor e uma no subperíodo pré-operacional de operações concretas é que a primeira está relativamente restrita a interações diretas com o ambiente, enquanto a última é capaz de manipular símbolos que representem o ambiente” (J. Phillips)

2 .Realismo Intelectual:

Entramos aqui no período pré-operacional (fase intuitiva). A criança na busca crescente da representação do real, mas ainda não de posse das estruturas necessárias, passa a desenhar o que sabe do real e não o que vê, pois, segundo Piaget e Inhelder “Representar-se ou representar graficamente o mesmo objeto em perspectiva, supõe que se tem consciência, simultaneamente, do ponto de vista sob o qual é percebido e das transformações devidas à intervenção desse ponto de vista”.

Aparecem a transparência, o plano deitado, a ausência de desdobramento de planos e perspectiva.

3. Realismo Visual:

Surge uma busca ainda maior pelo real. A criança preocupa-se com as distâncias, as proporções. Passa a submeter “ seu traçado à unidade de ponto de vista”, conforme afirma Meredieu. Ela passa a desenhar o que realmente vê. As cores não são mais arbitrárias, mas convencionais.

É o início do período das operações concretas.

O caráter mágico-mutante do jogo simbólico dá lugar à regras e convenções definidas. O desenho aparentemente perde em fantasia o que ganhou em estruturação. Moreira explica:

“Na fase do jogo simbólico a fantasia se expressava pelo descompromisso com o real, e se manifestava mais ao nível da linguagem plástica: a arbitrariedade da cor, a simultaneidade na representação espaço-temporal. Agora a fantasia se manifesta ao nível da idéia representada: são heróis, fadas,(...)viagens inter-galáticas, porém dentro de convenções visuais preestabelecidas, buscando uma linearidade espaço-temporal” (Moreira, 1991).

A criança agora de posse de todas as estruturas, de um repertório de signos, está pronta para se expressar plenamente, através de uma linguagem subjetiva carregada de significado. Ela passa a se divertir contando histórias e criando personagens.

LUQUET (1969) por acreditar que o desejo da criança é justamente desenhar o que vê, apresenta as fases de desenvolvimento dos desenho infantil caminhando sempre rumo à representação do real, definindo cada etapa como:

1. Realismo Fortuito

A criança que antes rabiscava sem compromisso, com a representação passa a descobrir em seus traçados semelhanças com objetos e passa a nomeá-los

2. Realismo Fracassado

Fase em que a criança ora fracassa, ora sucede parcialmente ao tentar representar a realidade

3. Realismo Intelectual

Pode ser definida como realismo psicológico da criança. Luquet coloca que a criança lança mão de um modelo interno ao desenhar, ou seja ela lança mão da sua experiência com o objeto, pelas impressões visuais fornecidas pelo objeto real e conservadas na memória pela criança. Por isso, a criança reproduz não só o que vê do objeto, mas o que sabe do objeto. Assim, na fase pré-escolar vemos a criança que desenha a casa vista de fora e uma pessoa dentro da casa através da parede.

4. Realismo Visual

Fase em que a criança consegue atingir sua intenção de desenhar aquilo que vê ao tentar submeter seu desenho às leis da perspectiva. O autor considera essa fase como a fase em que há um empobrecimento da produção infantil.

LOWENFELD E BRITAIN . As diferentes etapas desses autores são:

1. Etapa da Garatuja

Corresponde ao do rabisco

2. Etapa Pré Esquemática

A criança começa a ter consciência da forma e, em seus desenhos, manifesta a intenção de representar os objetos que a rodeiam e com os quais se relaciona. Novamente aparece a idéia de que a criança nessa fase desenha o que sabe do objeto e não somente o que vê. Na opinião desses autores a criança assim o faz porque está numa fase em que seus processos mentais estão ainda se organizando. Assim um desenho infantil e seus detalhes, refletem a qualidade e quantidade de relações que aquela criança tem com os objetos que representa.

3. Etapa Esquemática

Fase em que a criança desenvolve esquemas para desenhar e representar o conceito que tem de um objeto. Seu desenho representa o conhecimento que ela tem do objeto. Cada criança desenvolve seu esquema de forma muito particular, pois esse desenvolvimento esquemático depende de suas experiências com o objeto e de sua afetividade em relação a ele.

4. Etapa do Começo do Realismo.

O mundo real não é apenas aquele que ela vê, mas aquele que ela sente. Assim, o desenho infantil é a representação da experiência que a criança tem com o objeto em particular, na qual deixa transparecer suas emoções.

“Uma criança expressa seus pensamentos, seus sentimentos e seus interesses nos desenhos e pinturas que realiza, e demonstra conhecimento que possui do ambiente por meio de sua expressão criadora.”
(Lowenfeld e Brittain, 1972).

A criança não tem interesse em copiar o mundo natural e sim representar seu mundo real, cada vez com mais detalhes, porque sua consciência visual está mais ampliada.

RESUMO DOS AUTORES ESTAPISTAS

Piaget/ Inhelder		Sensório motor incapacidade sintética		pré-operacional realismo intelectual	op. concreta realismo visual
Luquet	rabisco	realismo fortuito	realismo fracassado	realismo intelectual	realismo visual
Bernson	est. veg. motor	est. representativo	est. comunicativo		
Lowenfeld /Brittain	garatuja	Pré- esquemática		esquemática	Começo do realismo

WALLON usa como referência as fases de Realismo Intelectual e Realismo Visual de Luquet:

1. Realismo Intelectual:

A imagem gráfica não apresenta aquilo que poderia ser específico da representação; não apresenta individualidade; o desenho é composto apenas pelo que é essencial. A figuração é um esquema muito simplificado e estereotipado. Wallon

considera que a criança, nessa etapa, desenha de memória. Aparentemente nessa fase a criança desenha o que sabe do objeto.

2. Realismo Visual:

Fase em que a criança desenvolve maneiras novas de apreensão da forma que garantem a possibilidade gráfica da representação plena do objeto. A forma do objeto é identificada geralmente pelo “seu aspecto ortoscópico”, isto é, pela visão que daria dela a sua orientação exatamente perpendicular à linha do olhar. Wallon verifica a repetição de determinados esquemas nos desenhos infantis. Segundo ele, desde muito cedo a criança incorpora estas convenções gráficas, ou esquemas, que são fornecidas principalmente pelo meio sociocultural. Os desenhos passam a ser concebidos a partir de representações aprendidas, assim como a palavra, ou a escrita, através do relacionamento com o outro. “O desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal.”

Wallon acredita que o desenho infantil necessita da palavra para que o desenho seja identificado pelo observador.

Fato que fica bem claro a partir dos tratamentos teóricos dos autores citados a respeito do desenho infantil, é que todos concordam que a criança em idade pré-escolar deseja representar a realidade e que ela desenha o que sabe sobre essa realidade, e não o que vê.

Além disso, todos apresentam a figuração presente no desenho da criança como consequência da fase de desenvolvimento em que essa se encontra:

“As descrições dos autores se fazem pelos caminhos da experiência, da afetividade, do estilo, da significação, explicados por uma linha maturacionista, em que a evolução da figuração é marcada por etapas indicativas do comportamento da criança que desenha.” (Ferreira, 1998)

Ora, *“Se a criança figura o que sabe e não o que vê, qual é a realidade que se apresenta no seu desenho e como ela é constituída? (Ferreira, 1998)*

Fiz destas perguntas de Ferreira, minhas: se a criança desenha o que sabe da realidade, o que é que contemplamos quando estamos diante de um desenho infantil? O

que é que ele está nos mostrando? Que realidade vemos? E como é que ela é construída? E foi na teoria histórico-cultural que encontrei a referência teórica para o que observei em sala de aula .

CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI

Para Vigotski e seus seguidores, a descoberta da função simbólica da figuração pela criança se dá gradualmente à medida em que a criança passa “dos simples rabiscos para o uso de grafias como sinais que representem ou signifiquem algo” (Vigotski, 1991) . Vigotski observa que o processo de descobertas rumo a formas originais de inventar uma “maneira apropriada de representação” (que se inicia próximo a idade pré-escolar), é decisivo para o desenvolvimento do desenho na criança.

Ele também partilha, com outros autores etapistas, da idéia de que *a criança não desenha o que vê , mas o que sabe, o que conhece*. As crianças na idade pré-escolar não estão preocupadas com a similaridade de seus desenhos com o que vêem, porque são mais “simbolistas do que naturalistas”.

Vigotski, citando Kerschensteiner (apud Ferreira), coloca que as crianças de idade pré-escolar produzem esquemas puros e apresentam em sua maioria figuras humanas que são esquematicamente representadas: cabeças de onde saem os braços e pernas (seres esquemáticos). Os esquemas figurativos são elementos que a criança usa em seus desenhos para significar algo e estão relacionados com *a percepção de objetos reais*: a criança não separa “o que eu vejo” do “para que serve” ou “o que é”. Ao desenhar *objetos reais*, a criança expressa o significado e o sentido das coisas que vê: a realidade percebida.

Seria justamente nessa fase em que as crianças começam a escrever. Segundo Lúria (1987), para que uma criança seja capaz de usar grafias como sinais que representem ou signifiquem algo é necessário que tenha a capacidade de usar uma marca arbitrária como instrumento, e que essa marca remeta à palavra ou pensamento .

Para que a criança seja capaz de fazê-lo, precisa:

1. relacionar-se com o meio de tal forma que todas as coisas com que ela “conheça” possam estar incluído em dois grupos:

- coisas que lhe interessam; das quais gosta; com as quais brinca; que ela explora;

- coisas que são instrumentos para que atinja outro objeto desejado ou objetivo (significado funcional das coisas; mediação);

2. Ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios.

Em outras palavras, os atos externos da criança - aqueles em que são manipulados objetos do mundo exterior (coisas que lhe interessam), ligados ao uso direto, natural de técnicas - são gradualmente substituídos por um modo cultural via atos internos (a utilização das funções psicológicas) em que as coisas tomam um significado funcional, assumindo um papel instrumental.

Seguindo esse raciocínio, no caso específico do desenho, a criança primeiro manipula o desenho (rabiscos) como se fosse um objeto a ser explorado. Ela brinca com o desenho. Rabisca pelo prazer do gesto, do ato, do brincar com o objeto. Imita o adulto na produção gráfica, imitando seus movimentos sente prazer na relação afetiva estabelecida pelas suas ações. Somente quando ela for capaz de compreender o papel instrumental das coisas é que vai ser capaz de fazer uso do significado funcional do desenho: “a criança deve descobrir que os traços feitos por ela podem significar algo”(Vigotski, 1991).

“Os esquemas figurativos (da criança) representam seu modo de saber desenhar, seu modo de saber significar aquilo que imagina. Ela desenha de acordo com as figurações de que se apropriou de seu meio cultural pela linguagem convencional de sua cultura. As categorias culturais que dividem o mundo estão nessa linguagem. Pelo significado da palavra (a criança) percebe as coisas e sabe, a seu modo, figurar (...) tudo aquilo que consegue perceber com sentido” (Ferreira, 1998).

A descoberta da função simbólica da figuração pela criança se dá gradualmente à medida em que a criança passa “dos simples rabiscos para o uso de grafias como sinais que representem ou significam algo” (Vigotski, 1991)

Ao observar um desenho de uma criança pré-escolar, o significado objetivo comum salta-nos aos olhos: são as figuras esquemáticas culturalmente constituídas.

Assim, diante de um desenho de uma criança logo identificamos objetos do cotidiano (imaginário ou não) da criança: casas, figuras humanas, flores, árvores etc. No entanto, o significado subjetivo da figuração só nos será revelado pela fala da criança/autora. Ou seja, é apenas através da interpretação dada pela palavra da própria criança é que nos será dado o acesso ao sentido, significado subjetivo do desenho (quem é aquela figura humana, o que faz, porque faz etc.). Na verdade a fala da criança parece ser a explicitação do que não é visível e que a criança quer que se faça saber.

Tharsis (6,5a.): ... “(começa escrevendo LUNA. Começa a desenhar uma figura humana. Fala descrevendo sua ação) Meu desenho...olha! Sei escrever Luna...L-U-N-A...parece A-LU-NA, mas é Luna...eu tô ligando pra ela...essa sou eu... ring,ring,ring... Que mais? Olha, Luna! (dirigindo-se a Luna) Vou convidar você. Você quer ir no meu piquenique? Me dá seu telefone? Olha, já sei! (A fala acompanhando o desenho) Vou fazer o Jorge, meu cachorro...ele tá em pé, chamando pra brincar...olha, tá feliz (dá risada)...ele late grosso...caim, caim, au, au...vou fazer a coleira dele...o Jorge é bom companheiro, lá, lá. Acho que tá chegando o aniversário dele...acho que ainda vai demorar um pouco...(Pára de desenhar. Fala precede o desenho) vou fazer um presente, presentããõ.(retoma o desenho) É que é aniversário dele, olha o presentão!”

(Tharsis sai para ir ao banheiro e volta para continuar o desenho)

“Onde estava? Ah, sim!...(para e observa seu desenho. Aponta para uma figura no desenho e dirige-se para a pesquisadora) Olha, não parece uma sopa? Acho que vou fazer uma fumacinha...é que tá muito quente...vai queimar, hein?”

Pesquisadora: Mas, esse não era a base do telefone?

*Tharsis: Ah...era....Ah, mas eu faço aqui, ó, a base do telefone...(cantando)
a base do telefone, o telefone...!*

*Durante todo o período a fala ora acompanhava, ora precedia, ora
descrevia o desenhar. (Fig.1)*

*“Para pensar, a criança depende de sua memória. Seu desenho é
produto de seu pensamento. Logo, a criança precisa da memória para
desenhar. Ela pensa lembrando e desenha pensando. Na idade pré-escolar,
a criança pensa recordando e apoia-se em suas experiências anteriores
para isso(...) A criança, ao ter a intenção de desenhar alguma coisa, faz isso
lembrando das figuras esquemáticas referentes a essa coisa que conseguiu
memorizar. (...) Nessa idade, a memória infantil não propicia um quadro
simples de imagens representativas. Antes, ela propicia predisposições a
julgamentos já investidos ou capazes de serem investidos pela fala”
(Vigotski, 1991)*

A CRIANÇA EM AÇÃO: O ATO DO DESENHO

*“... é a partir de sua inserção na cultura que a criança, através
da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo.
Apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, ela vai evoluindo
das formas elementares de pensamento para formas mais abstratas, que a
ajudarão a conhecer e controlar a realidade”. (Tassoni, s/d)*

Criança1(5a)(observando criança2): “Que bonito esse cabelo...”

Criança2(6a): “Eu aprendi...é assim mesmo que eu faço...”

Criança1: “...que lindo...!”

Criança2: “Minha irmã me ensinou...(vira-se e começa a desenhar no papel da Criança1) É assim, olha,... pega assim...e faz assim...igual nuvem, sabe? Sabe fazer nuvem?”

Criança1 (observando atentamente): “Igual nuvem...? Eu sei fazer nuvem... Que lindo...!”

Professora (brava, tirando e substituindo o papel da Criança1): “Desenhe no seu papel! No seu! Deixe ela fazer o dela do jeito dela!”

Criança1 fica olhando o papel em branco na sua frente. Espera a Professora se afastar.

Criança1 pra Criança 2 (baixinho): “Igual a nuvem, é? Assim? Só que eu quero fazer bem comprido...vestido comprido....”

Criança3(6): “Eu também sei fazer, olha!”

Criança2 (mostra a língua pra Criança3): “Não é pra copiar. Faz do seu jeito!”(fig.2 e 3)

A gradual aquisição e desenvolvimento de esquemas se dão na interação com os sujeitos envolvidos no processo de socialização da criança. Por isso a criança tem necessidade, prazer em fazer junto, fazer igual, copiar. Fischer (1987) coloca que o ser humano *“sente que só pode atingir a plenitude se se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele”*.

“O primeiro gesto social de aprendizagem se dá pela imitação” (Kossovitich, 2003). Mesmo em um ambiente em que a cópia é rigidamente condenada, a criança insiste em copiar, num ato de resistência e transgressão, em favor de uma necessidade humana de fazer parte, de ser parte, de *com-partilhar*. Para a criança a produção do desenho parece estar ligada à busca por um sentimento de pertença, de identificação social e aparentemente faz parte de um complexo sistema de sociabilização.

Uma criança nova (6a 11m), em fase de adaptação para a 1a. serie, entra na classe vinda de outra escola. A professora distribui folhas grandes de papel e pede que façam um desenho bem bonito sobre o passeio ao sítio que fizeram na véspera. As crianças sentam no chão pela sala com caixas de giz de cera coloridos. Sentam-se sem estarem muito preocupados com quem se assenta ao lado de quem. Bruna levanta os olhos, procura por alguém, pega seu papel e vai sentar-se perto da Tharsis. Logo algumas crianças procedem da mesma forma buscando estar perto dos seus mais amigos. Os demais continuam sem se importar, entretidos com seus trabalhos.

A criança nova, Carol, desenha uma árvore com um buraco. A criança ao seu lado observa seu desenho em silêncio por alguns segundos e logo acrescenta uma árvore semelhante menor, num canto, do seu desenho que já ocupa quase toda a folha.

Mais tarde na roda mostram e falam do seu desenho aos outros. Uma criança pergunta o que é aquilo na arvore. "Casa de esquilo", responde Carol. A partir desse episódio arvores com buracos passam a ser presentes em todos os desenhos quase todos os dias daquela semana, e depois, passando a ser eventual em desenhos das crianças sempre que desenhavam.

Essa criança (Carol) introduziu vários estereótipos: casa com chaminé e montanha com por do sol e aves no céu, cachorrinho e elefante, borboletas e corações voadores.

Esses estereótipos passaram a ser marcas constantes nessas crianças por um período de alguns meses, após os quais, passou a ser esporádico, dependendo do tema do desenho. Fato interessante era que a Carol passou a ser muito popular entre as crianças, sendo considerada uma ótima desenhista por eles. Era constantemente requisitada pelos colegas para desenhar em seus próprios desenhos e a ensinar como de faz "aquele cachorrinho". As meninas todas queriam sentar perto dela pelo período em que as observei. (fig. 4,5,6,7,e 8)

Quanto maior for o número de relações e contato com produções de adultos e outras crianças, tanto maior será sua capacidade de re-elaboração dos diferentes esquemas. O que encontrei foram crianças que ao apreciarem o trabalho de uma outra criança ou de um adulto e tentarem incorporá-lo ao seu repertório (tentando copiar), acabam por re-elaborar. É comum encontrar em salas de aulas períodos em que a árvore

com maçãs aparece em todos os desenhos (algumas vezes copiados do professor, outras, de outra criança que aprendeu em outro lugar, de ilustrações de livros). Essas cópias (parecidas, mas não idênticas), num ambiente apropriado e adequado, em que compartilhar, aprender com o outro, copiar, desenhar pelo e para o outro, com o outro, apreciar o que é particular e o que é de domínio coletivo, dão espaço a pesquisas e construção de hipóteses sobre o funcionamento das linguagens, e à construção de uma subjetividade consistente, mas dinâmica .

Além de um ambiente propício à criatividade, em que a orientação era sempre: “faça do seu jeito”, o desenho livre tornava-se , uma quase imposição e mesmo assim era impossível impedir que surgissem desenhos muito semelhantes:

Após historia sobre uma princesa, um grupo de meninas de 5 e 6 anos de idade de uma mesma classe passa a desenhar “princesas” a cada dia mais parecidas entre si. Essa fase que passei a chamar de fase das princesas durou aproximadamente 1 mês. reproduzindo, cada criança as características que mais apreciava na produção da outra: vestidos longos, cabelos longos e cacheados, fitas, flores, borboletas.(Fig. 9,10,11,12,13,14)

Com o passar do tempo, os desenhos foram gradualmente se distanciando no “vocabulário”, na elaboração e no tema, aproximando-se de outros grupos – ora acrescentando sois, casas, arvores, outros personagens, outros elementos – ora reelaborando ou mesmo abandonando vocabulário do seu repertório. Interessante observar como havia períodos de intensa observação silenciosa da produção alheia (a criança intercala momentos de observação do desenho da criança ao seu lado, com os de produção); de perguntas e trocas de informação de “como é que faz?”; de reclamações de “não consigo”; de pedidos de “faz pra mim?”; de elogios “que legal!”; de interferências; de críticas “que feio o dele, olha!” O resultado são desenhos repletos de signos e esquemas adotados pelas crianças, recriados e elaborados dentro da especificidade do grupo (fig.15,16,17,18)

Numa primeira fase, os desenhos de princesas eram bem distintos, principalmente se as meninas estivessem sentadas separadas umas das outras. À medida em que aumentava a frequência com que as meninas desenhavam princesas, e que tinham acesso aos desenhos umas das outras, os desenhos iam ficando cada vez mais

semelhantes. Numa segunda fase, depois de saturadas as possibilidades de cópia, gradualmente os esquemas iam se combinando com outros e em outros temas, ficando novamente cada vez mais distintos

O desenho é aos poucos re-elaborado, transformado, sendo combinados estereótipos e cópias, árvores com esquilos e princesas. Assim, os esquemas que eram tão semelhantes, e que as crianças tanto se esforçavam por fazer igual, vão gradualmente se combinando de forma bem particular, trazendo à tona as características marcantes individuais, combinados a elementos trazidos de casa, de outras crianças, outras escolas. Aparentemente a criança caminha do específico, aprendido e copiado em condições específicas, para a generalização, levando o desenho para outras condições de produção, outras realidades, outros temas, outras histórias.

As formas são modificadas, transformadas, em sua forma e/ou conteúdo, à medida em que o sujeito/autor, ou sujeito/contemplador, se transforma e é transformado.

Em situações em que o grupo é composto por crianças de idade heterogênea, uma das formas de construção da atividade ocorre através do que Verba e Isambert chamam de *contribuição* recíproca. Nessa forma é fácil perceber o papel e o peso da influência da criança maior sobre a menor.

A criança maior fornece “idéias” e comanda a organização com maior eficácia e responsabilidade. A criança maior mostra-se atenta à atividade da menor e intervém, seja a pedido desta, seja por conta própria, para fazer com que o trabalho avance. Essas intervenções podem ser verbais, ou ajudas práticas. Às vezes essa ajuda limita-se a dar aprovações, encorajamentos que são as vezes suficientes para resolver os problemas encontrados e estimular a

criança. A criança grande e a criança pequena conduzem atividades separadas mas conexas. A criança pequena sente-se atraída pelo tamanho, extensão e complexidade do trabalho da grande. Então aparecem as imitações que diferem em grau mais ou menos grande de toda ou de parte da atividade que sirva de modelo. (Verba e Isambert, 1998)

Criança1(6,5a):... olha o vestido que aprendi...é assim que eu sei fazer agora...é bem bonito né?

Criança2 (5,5a.): (observa em silencio). Eu já sei fazer... (começa a desenhar)...é assim, viu? Desde quando eu tinha 3 anos eu já fazia assim...

Criança1: (continua seu desenho): ...foi a Barbara que me ensinou. Eu vi ela fazendo e vou pintar de vermelho e vou fazer florzinha com brilho...já sei! (Dirigindo-se à professora) Professora! Posso usar o brilha, posso? Por favor?

Prof: Vai terminar seu desenho, vai...

Criança1(para criança2): ...você sabe onde tá o brilha?

Criança2: Professora não deixou...

Criança1:(admirando seu próprio desenho) Olha que bonito...(para e observa desenho da criança2). Você fez igual ao meu! Parabéns!...

Criança2: Não copie! Eu já sabia antes de você!

Criança1: Você também quer por glitter? Eu sei onde está...

Criança2:Professora não deixou...ai... vou contar pra ela...Professora...!!

Criança1 : Vou por esse rosa...e dourado...

Criança2: Professora!!...uia...! Vou contar...

Criança1: Cadê a cola? Ela vai ficar linda...vou mandar minha mãe fazer assim pra mim...

Criança2: Tá entornando, ó!! Professora!!....

Professora: Aninha, dá um tempo?

Criança2: Olha o que a Tharsis tá fazendo... ! (Silêncio. Aninha fica observando a Criança1 colando glitter em silêncio. Olha para a professora)

Criança1: Ai... grudou na minha mão...

Criança2: (hesitante) Quer que eu abro pra você?

(Ela abre e fica observando em silêncio o trabalho da Criança1 que espalha glitter pela mesa toda.)

Criança1: Põe no seu assim, ó..

Criança2: Não põe no meu!! Eu ponho sozinha!

Luana (5a 6m): (se aproxima de Carol (6a 11m) com uma folha em branco. Põe a folha na frente da Carol): “Carol, faz pra mim o coração...?”

Carol, olha pra Luana, mas continua fazendo seu próprio desenho com coração e flores (Fig. 19): “ ...

Luana: “Faz pra mim, faz?”

Carol (pega a folha da Luana): “Tá bom, vai...”

Professora se aproxima: “A Carol tá fazendo dois desenhos?”

Carol: “Esse é da Luana...é que ela não sabe fazer...”

Professora senta no chão ao lado delas: “Não sabe? Que bom! Uma chance de aprender uma coisa nova, né, Luana?”

Luana: “Ela tá fazendo pra mim...”

Professora: “ Tá bom. Ela tá fazendo um de presente pra você. Enquanto isso você aprende e depois você faz o seu desenho sozinha”

Luana amuada: “Nããã!!... Esse é o meu desenho!”

Professora: “É seu porque ela te deu. Cadê o seu, que você fez?”

Danilo se aproxima para observar a cena

Luana (apontando para o papel em que a Carol desenhava): “Eu vou fazer aqui, ó do lado do coração...”

Professora: “Sei... Esse então é de vocês duas. Legal. Mas eu quero que você faça um seu. E se você gosta muito de coração, precisa aprender a fazer sozinha pra poder fazer o seu e também ensinar outras crianças igual a Carol faz...”

Carol: “É mesmo. Antes eu não sabia fazer coração. Fazia assim, ó, ...Minha irmã fazia coração bem bonito. Aí eu fui fazendo, assim, assim, ó, e aí eu consegui fazer sozinha...”

Luana: “Mas eu não sei fazer! (joga o lápis no chão. Chuta o papel)”

Tharsis a alguns passos de distância que já interrompera seu trabalho e observava a cena: “Eu já sei fazer, que ela já me ensinou...”

Luana ameaça jogar um lápis no Danilo. Danilo volta para seu lugar para desenhar.

Professora levantando: “Carol termina o seu desenho. A hora que a Luana quiser aprender a fazer o coração sem estragar o material e sem brigar, você ensina pra ela, tá? Enquanto isso, a Luana vai catar o material e descansar um pouco que tá muito cansada”

A compreensão do significado funcional do material, o uso significativo do material (objetos culturais), no lugar do condicionamento para o uso do lápis, do giz de cera, do papel, da canetinha passa pela interação afetiva com esses objetos construídos pela e na cultura. O uso dos objetos não é um fim em si mesmo. Os hábitos de manipulação dos objetos, de organização de material, não existem desvinculados da vida social.

Matheus (5a.2m): e Danilo(6a.3m): estão sentados à mesa desenhando. Matheus oscila entre desenhar e observar Danilo. Danilo fala enquanto desenha um caminhão. Sua fala acompanha o desenhar.

“É beeeem granndão...a rooda... oooutra rooda....(O lápis quebra, o círculo que fazia para a roda sai torto. Pára e examina o lápis, o desenho, olha para a pesquisadora. Então aponta o lápis e volta a desenhar) O pneu furou! Esse também vai furar. (quebra a ponta do lápis de propósito; depois, desenha o quarto pneu furado com intenção de fazê-lo parecer furado). (engrossando a voz) Furou! Ai, ai! (Começa a

andar ao redor da mesa com as pernas abertas, mancando. Ri enquanto aponta para o pneu, mostrando para o Matheus. Matheus observa e continua a desenhar. Danilo pára e olha o desenho do Matheus que também é um caminhão. Aponta novamente o lápis e volta desenhar em silêncio.)

Danilo “Eu uso muito bem o apontador pro lápis ficar perfeito. Precisa apontar bem, ...cabei!”

(Danilo levanta e entrega o desenho para a professora e descreve entusiasmado como conseguiu desenhar o pneu furado. A professora sorri.)

Matheus que ficou sentado desenhando observa Danilo e a professora. Discretamente, quebra a ponta de dois lápis. Depois passa a se interessar em apontar os lápis. Danilo volta a se aproximar. E oferece para desenhar um pneu furado para o Matheus, que prontamente aceita. (fig 20a e 20b)

“A criança aprende a formar seus próprios signos configuracionais principalmente por meio da observação do comportamento-de-fazer-signos-configuracionais de outras pessoas, por observar inicialmente que outras pessoas fazem desenhos, verificando então, a maneira pela qual são feitos, as razões pelas quais são feitos e as diversas formas que tais signos tomam em nossa cultura. Sim, estamos dizendo que, sem modelos para serem seguidos, haveria pequeno ou nenhum comportamento de signos visuais nas crianças.” (Wilson e Wilson, 1982)

Num dos cantinhos em que estavam papel e lápis de cor, uma criança desenhava. A professora se aproximou, e ficou observando por um momento.

Professora: “Você quer me falar sobre o seu desenho?”

Criança (6.5a): “É um plantador de sementes. Olha, aqui põe a semente aqui e por aqui...entra aqui, ó. Aí a semente sai por aqui, assim, e vai aqui e...”

Professora: “Nossa! Que legal! É uma máquina!”

Algumas crianças que estavam ao redor, ocupadas com outras atividades foram se aproximando. Se debruçaram sobre a mesa onde a primeira criança desenhava. Ela repetiu a explicação dada à professora (que já se afastara), só que com mais detalhes, enquanto as crianças comentavam, questionavam e davam sugestões. Um grupo de 3 crianças continuou ali por mais algum tempo, discutindo enquanto a criança desenhava.

No fim do período, a professora mostrou pra classe o projeto do grupo.

Criança1: “Foi minha idéia. Eu vi no desenho (desenho animado). Vi no Dexter”!

Naquela semana, surgiram vários desenhos que lembravam geringonças e projetos (fig. 21 e 22)

A CRIANÇA E SEU DESENHO

Ferreira diz que:

“considerando a figuração da criança como um “espaço” do simbólico e uma forma de interação que produz sentidos, há de se considerar também as (re)interpretações da própria criança/autora na construção do desenho. Os objetos figurativos do desenho da criança não são considerados “códigos” em si mesmos. Para serem, “decifrados”, há a necessidade do diálogo entre a criança/autora e o adulto/interprete, como condição fundamental, visto que os significados e os sentidos das figurações são explicitados pelas palavras.” (1998).

Realmente, as observações sugerem que a criança freqüentemente sente necessidade de explicar suas figurações para se assegurar que o significado real foi transmitido pela representação. Geralmente está ligado à articulação da função narrativa do desenho e é, conseqüentemente, um acréscimo no sentido de melhorar a função

comunicativa do desenho, sobretudo no que se refere aos aspectos dinâmicos da situação representada.

Durante a pesquisa, as crianças aparentemente rejeitam minhas tentativas de descrição, de identificação dos esquemas no desenho.

Pesquisadora: "Você desenhou uma menina correndo, uma voando...ah! É um Furacão e uma casa... e o que é isso aqui?"

Tharsis (descartando minha descrição): "... a menina está correndo pra fugir do furacão...olha tá chegando...só que ela vai entrar em casa e o furacão vai levar a casa também...Essa aqui não viu e não deu tempo de fugir (fig 23)

As figurações das crianças nessa fase de desenvolvimento não só representam fatos, situações reais, mas frequentemente representam situações, têm uma função narrativa. As crianças tentam contar histórias com seus desenhos e figurações. Para se certificar de que todos os aspectos de sua narrativa vão ser compreendidas, a criança acrescenta comentários ao desenhar. Esses comentários se referem a aspectos dinâmicos, a intenções, motivações, panos de fundo, antecedentes, aspectos físico-temporais, *percepções* da história que conta, que para a criança talvez não tenha ficado claro através do desenho.

Em outras palavras, a fala da criança não é apenas um comentário sobre o desenho. A criança quer ter certeza de que o observador perceba o significado do desenho e sua intenção ao desenhá-lo. A criança desenha para o outro que por sua vez quer se relacionar com a criança-autora através do seu desenho. E sabendo disso ela se permite falar daquilo que por si não fala, não comunica porque o que se vê nos desenhos, são significados, não coisas. Os comentários têm a função de garantir a compreensão correta do significado do desenho.

Pesquisadora: "Você desenhou bastante peixes, não é? Esse barco tá no mar? É o mar que você desenhou?"

Danilo (descartando minha explicação): "É uma escuna. É que eu não desenhei todos os peixes, não. Tem muito no mar, sabe? Precisa de semáforo. Tem muito peixe e não desenhei tudo. Tem mais peixe gigante. Sabia que tem tubarão do

tamanho da baleia? Esse aqui é baleia. Ele tá furioso. Eles não vão conseguir pegar porque ele é o chefe de todos” (fig 24)

“As imagens figurativas, indicadoras e testemunhas do valor simbólico e cultural do desenho, tem significados atribuídos pela própria criança que desenha, e esta tem a intenção de representar simbolicamente alguma coisa dirigida por uma serie de representações e crenças advindas de seu meio cultural. A atividade do desenho pode indicar os múltiplos caminhos que a criança usa para registrar percepções, conhecimentos, emoções, vontade, imaginação, memória no desenvolvimento de uma forma de interação social apropriada a suas condições físicas, psíquicas, históricas e culturais.” (Ferreira,1998). /

As crianças estão sentadas na roda. Estão conversando sobre o problema que acabara de acontecer: a Bruna insiste em dizer que é namorada do Danilo. O Danilo não quer vir mais à escola por se sentir constrangido. A Bruna e suas amigas cochicham muito, enquanto o Danilo fica bravo. A professora quer encerrar o assunto. Mas o assunto prolonga-se semana afora, com vários incidentes entre o Danilo e a Bruna. Nesse período Bruna desenha com frequência casais namorando e surgiram entre as meninas alguns desenhos sobre o tema, tendo sempre como reincidentes os estereótipos re-elaborados: coração, a árvore com esquilo, flores, bolsa. (fig 27, 28, 29, 30, 31)

O tema do mês era circo. Tudo girava em torno do circo. Já haviam contado historias, visto filmes, lido poemas ...num dos momentos de desenho ficou claro que, como produto final, sinalizam formações sociais mas não indicam seu movimento e dinâmica. (fig. 25 e 26)

O desenho é resultado de uma atividade subjetiva, mas longe de ser individual e isolada : ocorre em contexto social específico, decorrente de uma interação com o meio e seus interlocutores, num processo de troca, construção e reconstrução constantes. É um processo histórico na medida em que se utiliza, explora, reavalia, transforma o conhecimento dado, já adquirido. É um processo que se dá na linguagem.

/ É através da linguagem que a criança se torna constituidora de conhecimento, e se faz sujeito. Ela se faz, na relação com o outro através da palavra, do

desenho. Tomada pela palavra , pelo desenho, ela se constitui, se recria, toma consciência de que é e para que é.

“Eu vou colorir essa borboleta, mas não vai adiantar. Ela tá doente e não vai sarar.” (fig. 32)

CONCLUSÃO

Esse trabalho, que se propôs a observar e descrever, numa perspectiva vigotskiniana, o que e como desenhavam as crianças, acabou por encontrar no desenho infantil uma das formas de se compreender a maneira pela qual a criança apreende o mundo e procura a seu modo expressá-lo.

Durante os episódios de produção de desenho em sala de aula testemunhamos que a criança desenha não só *o que* ela sabe sobre a realidade, mas que ela desenha principalmente *como* constrói o que sabe da sua realidade: ela “*se constitui enquanto e como ser histórico, social e cultural na relação dialógica com o outro que a constitui como sujeito enquanto outro.*” (Kossovitch, 2003). Ela observa, interage, troca, copia, imita, re-elabora. Ela precisa do outro nesse processo para se tornar sujeito, se tornar humana. É o conhecimento construído na troca do que se é e do que o outro é; do que se tem e do que o outro tem que encontramos de mais valioso nos desenhos daquelas crianças.

E nessas múltiplas relações, a criança, impulsionada pelo desejo de ser igual, de pertencer, se torna única.

As observações indicam que o desenho e suas formas não podem ser considerados propriamente símbolos historicamente convencionados para significar um conceito, uma idéia, uma coisa, ou uma relação compartilhados por todos. A criança ao desenhar o que *sabe* sobre a realidade elabora um código de signos não-lingüísticos, culturalmente “aprendidos”, cuja figuração – forma, aparência, composição - e seus significados são subjetivos e temporários. Ao mesmo tempo, o *sentido* expresso por uma figuração parece, pelo menos do ponto de vista da criança, residir nele mesmo. Por isso a necessidade de falar sobre o desenho: a criança, sendo um ser cultural que só desenha porque o outro desenha e porque o outro contempla, percebe que sua figuração (casa, princesa, árvore) não é suficiente para que o outro tenha acesso ao seu *sentido*. A criança deseja falar do seu desenho porque, neste momento, a fala é a garantia de que o significado será explicitado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNSON, M. *Du gribouillis au dessin*, em MEREDIEU, F. (1994) *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1966
- FERREIRA, S. *A imaginação e linguagem no desenho da criança*. Campinas: Papirus, 1998
- FISCHER, E. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987
- GUSMÃO, N. *Educação e antropologia cultural*, março de 2002. Notas de Aula
- KOSSOVITCH, E.A. *Educação e antropologia cultural*, maio de 2003. Notas de Aula
- LANGER, S *Ensaio filosóficos*. São Paulo: Cultrix, 1971
- LOWENFELD, V e BRITAIN, W.L. *Desarrollo de la capacidad creadora*, em FERREIRA, S.(1998) *A imaginação e linguagem no desenho da criança*. Campinas: Papirus,1972
- LUQUET, G. H. *O Desenho Infantil*. Porto: Editora do Minho, 1969
- LURIA, A.R *Pensamento e linguagem – As últimas conferências de luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987
- _____. *O desenvolvimento da Escrita na Criança*; in: Vygotsky et. al. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*, São Paulo, Ed. Ícone, 1991
- MEREDIEU, F. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1994
- MOREIRA, A.A.A. *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola, 1991
- MUSSATI, T. *Modalidades e problemas do processo de socialização entre crianças na creche*, em BONDIOLI, A. e MANTOVANI, S. *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998
- OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*, Rio de Janeiro: Imago, 1977

- PHILIPS, J. *Origens do intelecto: a teoria de Piaget*, em MOREIRA, A.A.A. *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola, 1991
- PIAGET, J. e INHELDER, B. *A psicologia da criança*. São Paulo: Bertrand Brasil, 1993
- TASSONI, E.C.M., *A afetividade e o processo de apropriação da linguagem escrita*. Campinas, FE – Unicamp, s/d
- VERBA, M. e ISAMBERT, A. *A construção dos conhecimentos através das trocas entre crianças: estatuto e papel dos mais velhos” no interior do grupo*. In BONDIOLI, A. e MATOVANI, S. *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998
- VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991
- WALLON, H. *As origens do caráter da criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971
- WILSON, B. e WILSON, M. Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de crianças, em Revista Ar’te, ano 1, 1982



Fig. 1

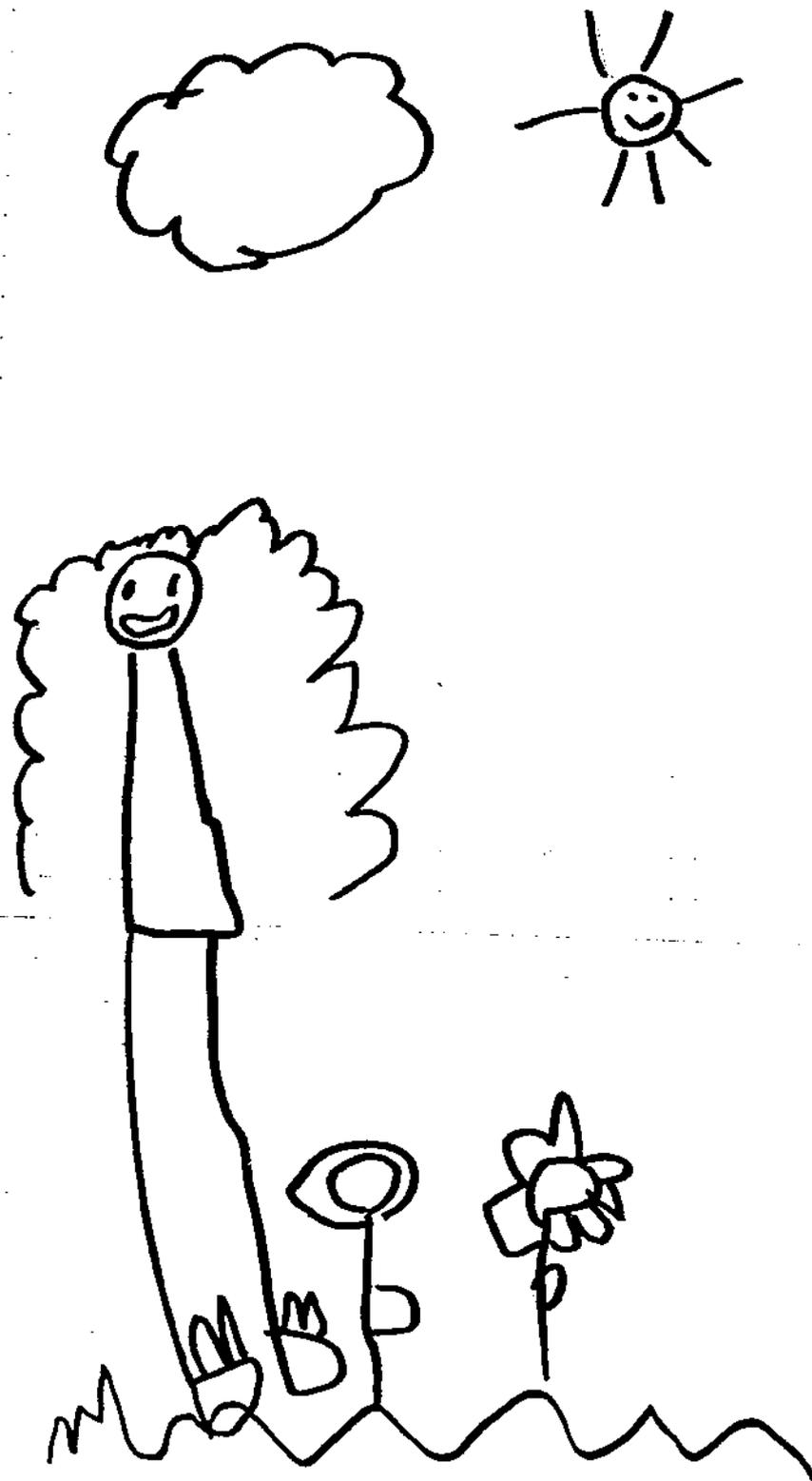


Fig.2 - Cabelos cacheados. Esse desenho, apesar de ser o menos elaborado foi o primeiro de onde surgiram os outros (fig. 3a e 3b).

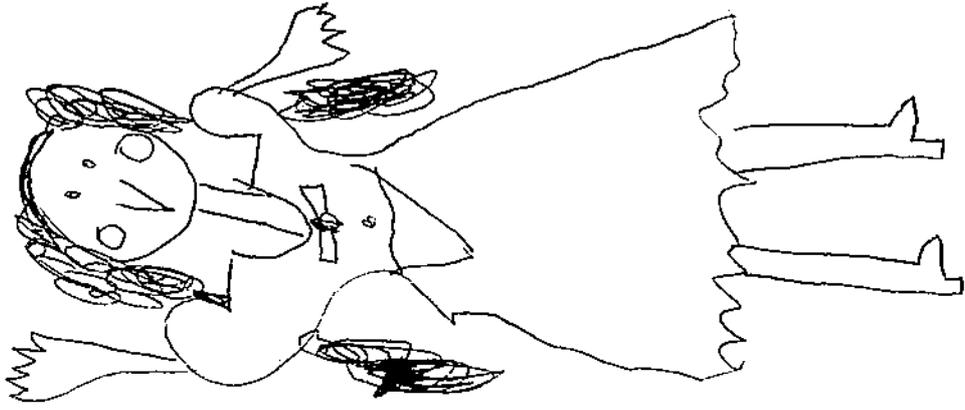


Fig. 3 –Aquisição do novo esquema: cabelos cacheados.

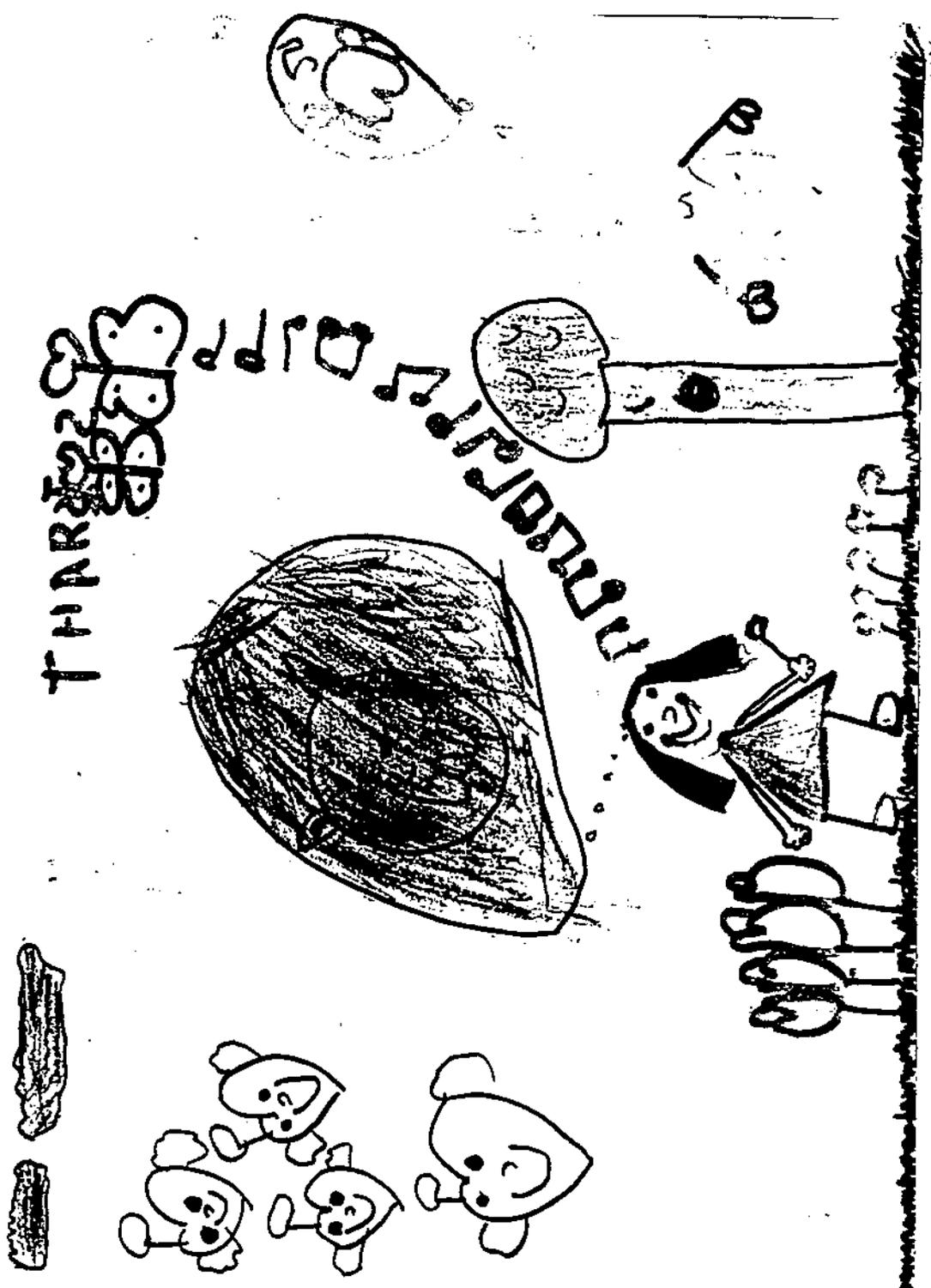


Fig 4 - A presença dos esquemas copiados pelas crianças: corações, borboletas, flores (uma na mão da menina), vestido triangular, árvore com buraco de esquilo, bochechas delimitadas por círculo. Esse conjunto de desenhos (fig. 4,5,6,7,8) foi feito no mesmo período.

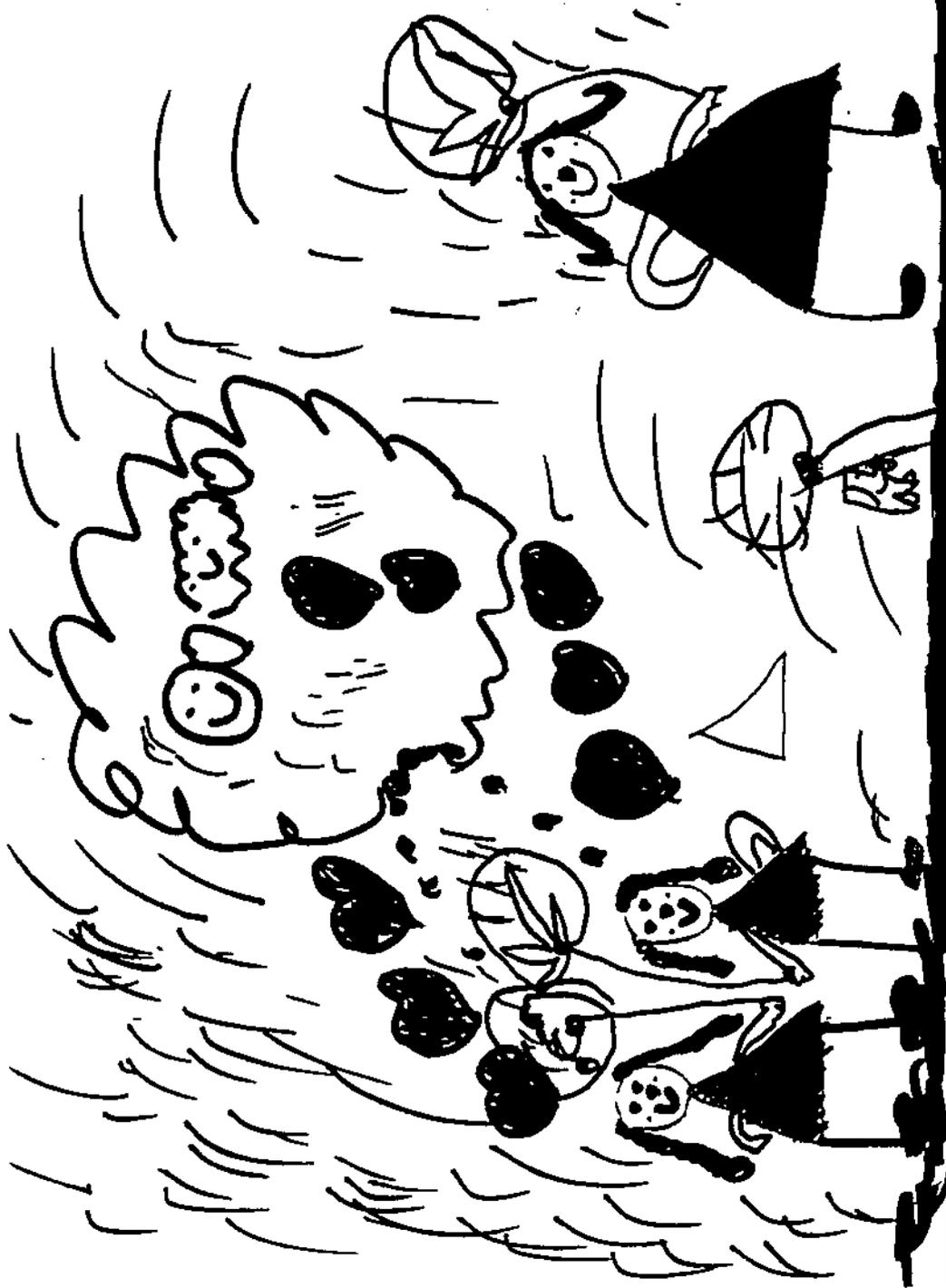


Fig 5 – Novamente a presença de corações voadores, vestidos triangulares, a árvore (apesar de menor e em menos destaque) mantém o buraco do esquilo, o balão de pensamento que aos poucos foi sendo incorporado.

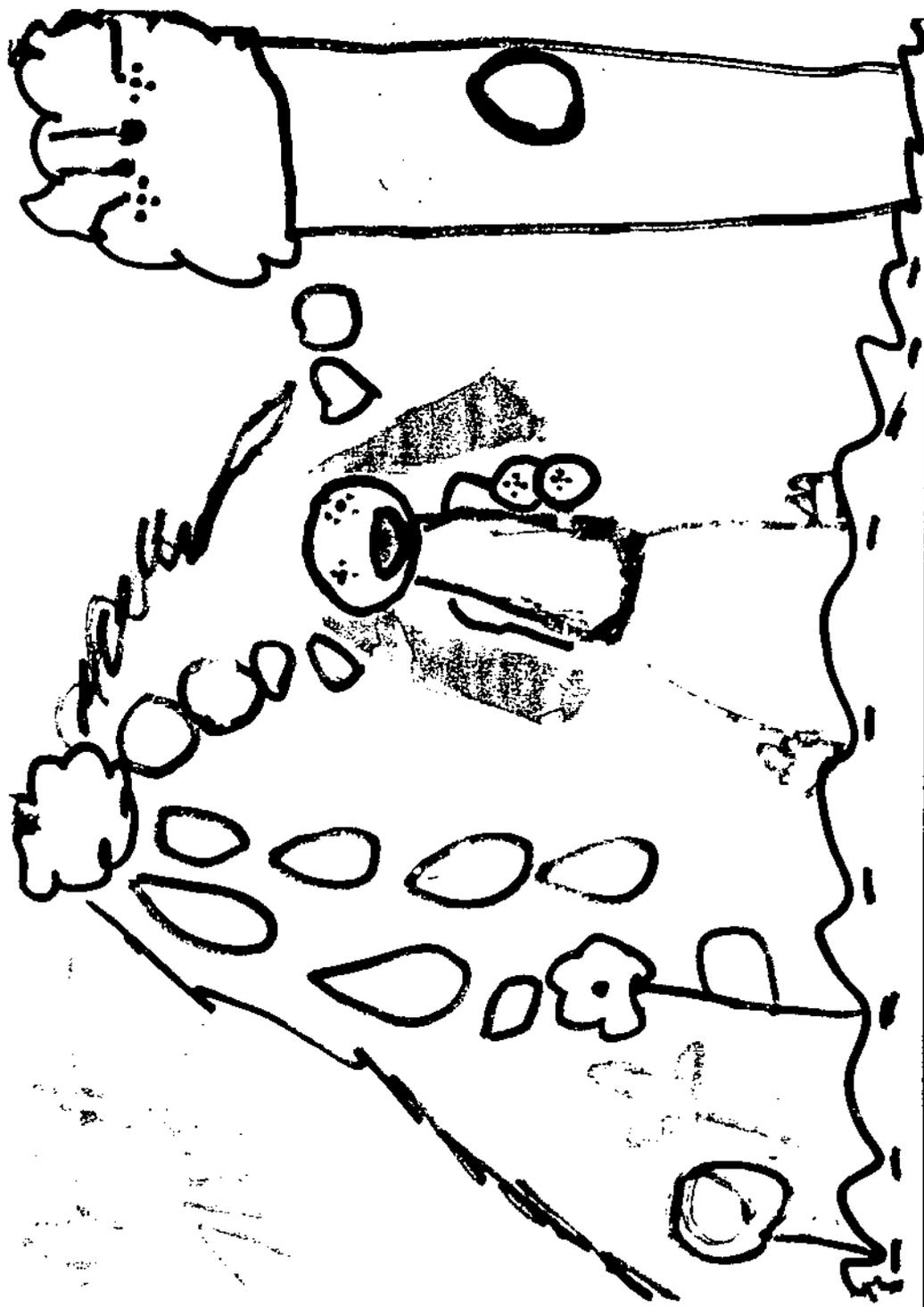


Fig. 6— Em outro desenho de outra criança, a presença novamente de esquemas copiados: árvore com buraco de esquilo e maçãs, corações, flores, sol sorrindo, sapato com lacinho.

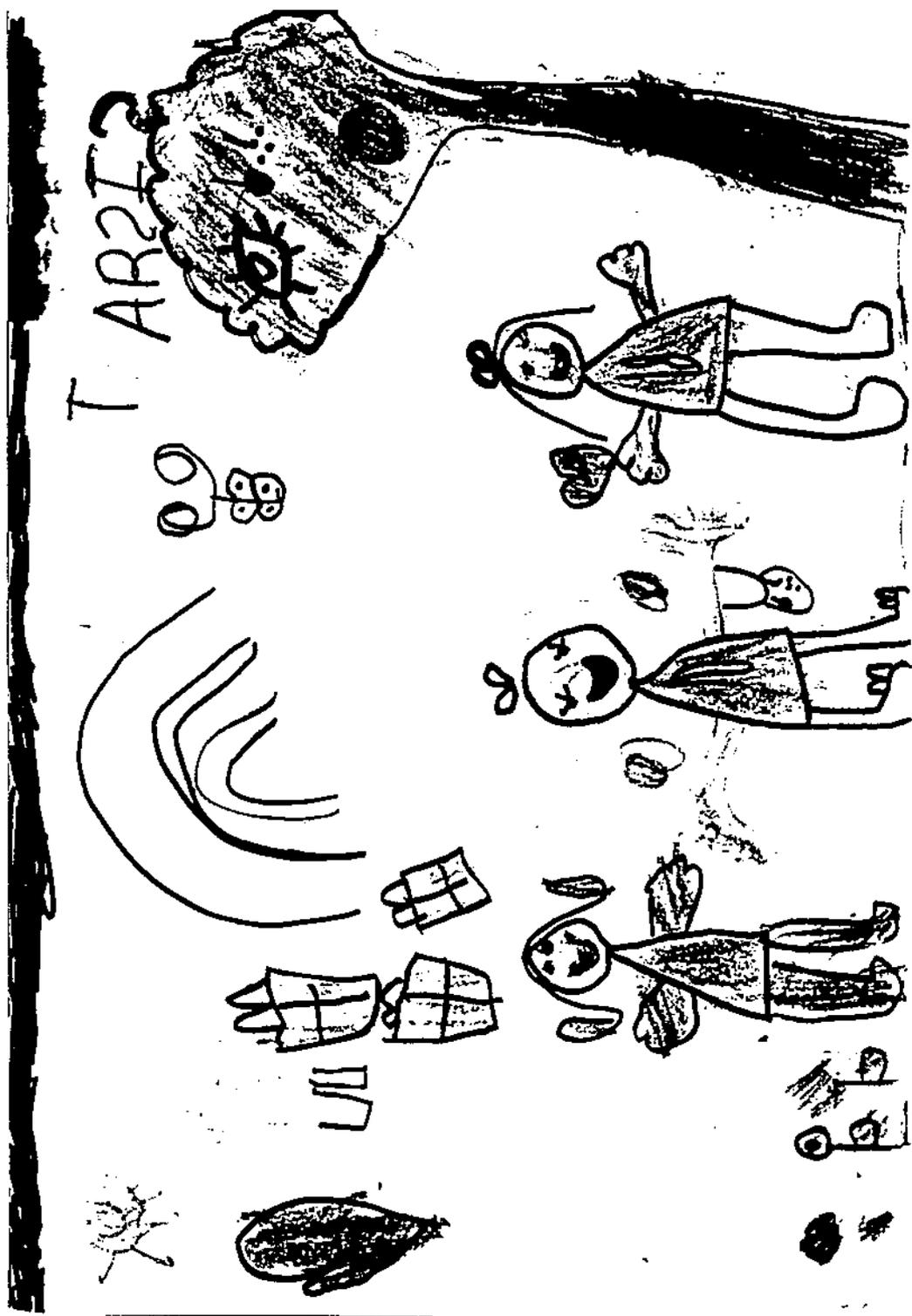


Fig.7 - Em desenho feito por outra criança, a presença de arco-íris, flores, borboleta, vestido triangular, lacinho no sapato, buraco de esquilo na árvore, presentes, (ver a re-ocorrência do presente e do lacinho no sapato no desenho da mesma criança quase 8 meses depois (fig 1)).

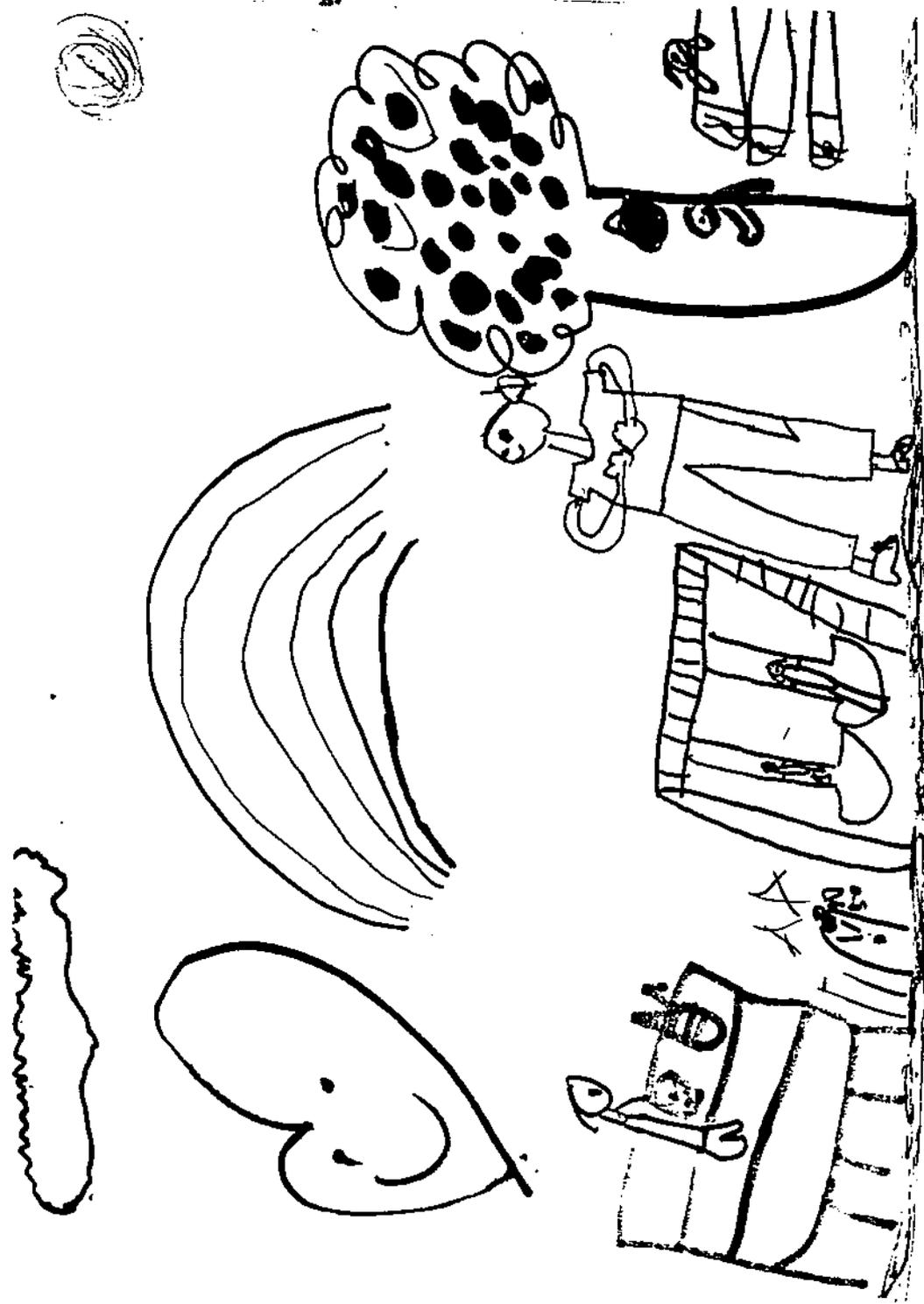


Fig.8 - Único desenho desse conjunto feito por um menino. Todos os outros desenhos desse mesmo bloco foram feitos por meninas. Apesar do tema ser diferente, a presença dos mesmos estereótipos é marcante: coração sorrindo, arco-íris, árvore com maçãs e buraco de esquilo, o sapato (masculino) com cadarço (variação do laquinho).

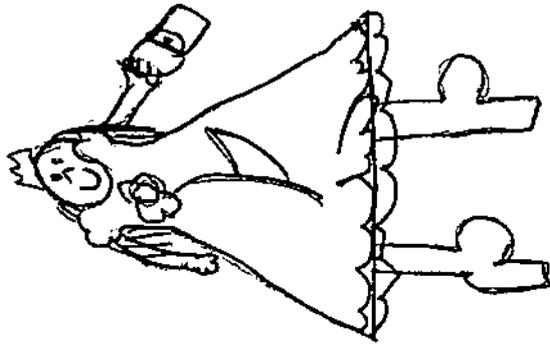
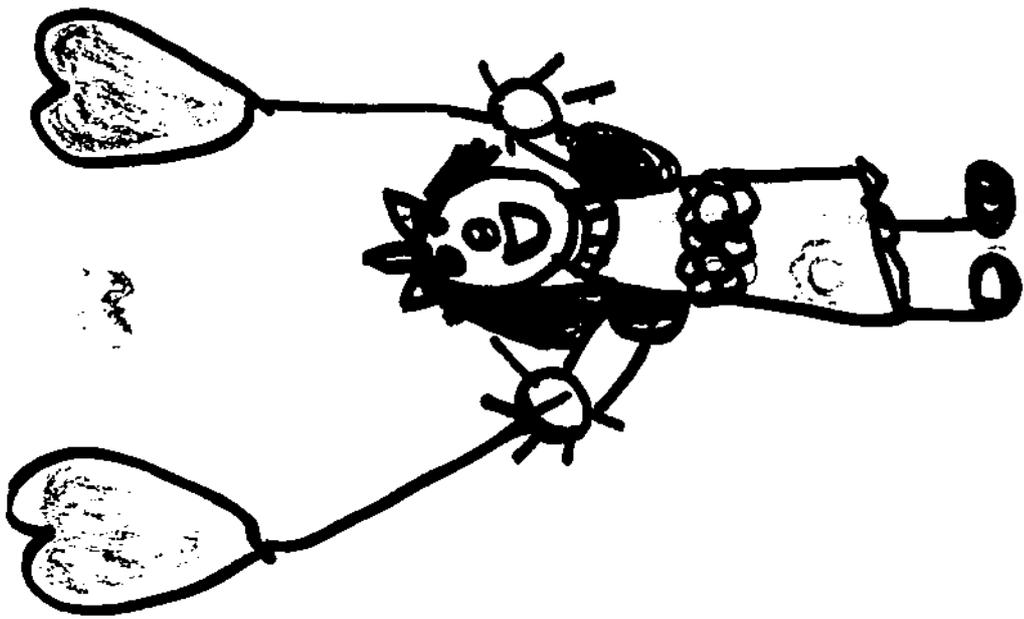


Fig. 9a e 9b - Fase das Princesas

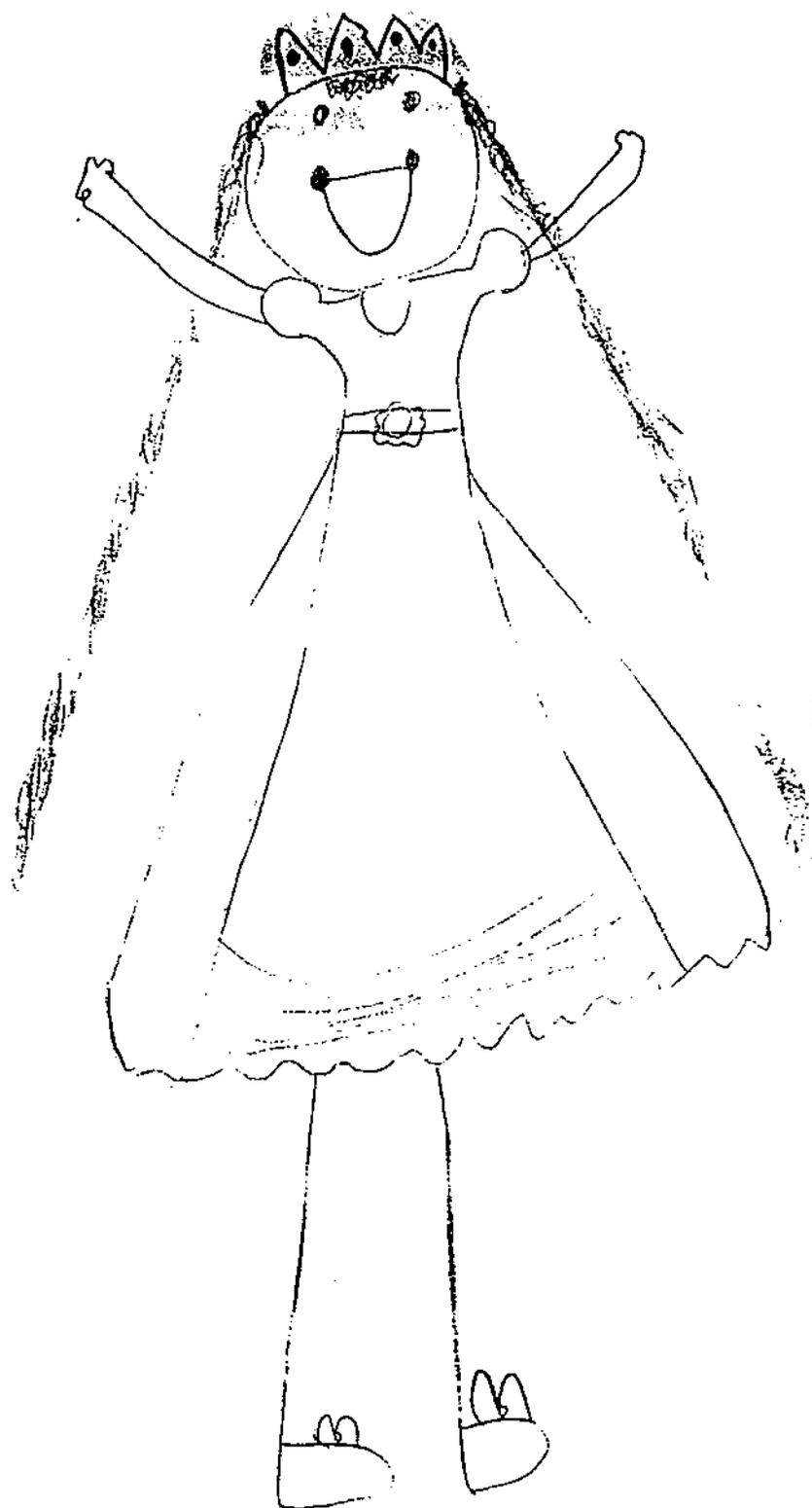


Fig 10 – Nesse bloco temos a fase das princesas no auge das semelhanças: coroas, vestidos longos e bufantes, flores e lacinhos, babados . Ainda assim percebemos elementos particulares: brincos, colares, botas, saltos, que mais ou menos indicam tendências de grupos sociais formados.



Fig. 11 – Fase das princesas



Fig. 12 – Fase das princesas



Fig. 13- Fase das princesas



Fig. 14 - Fase das princesas

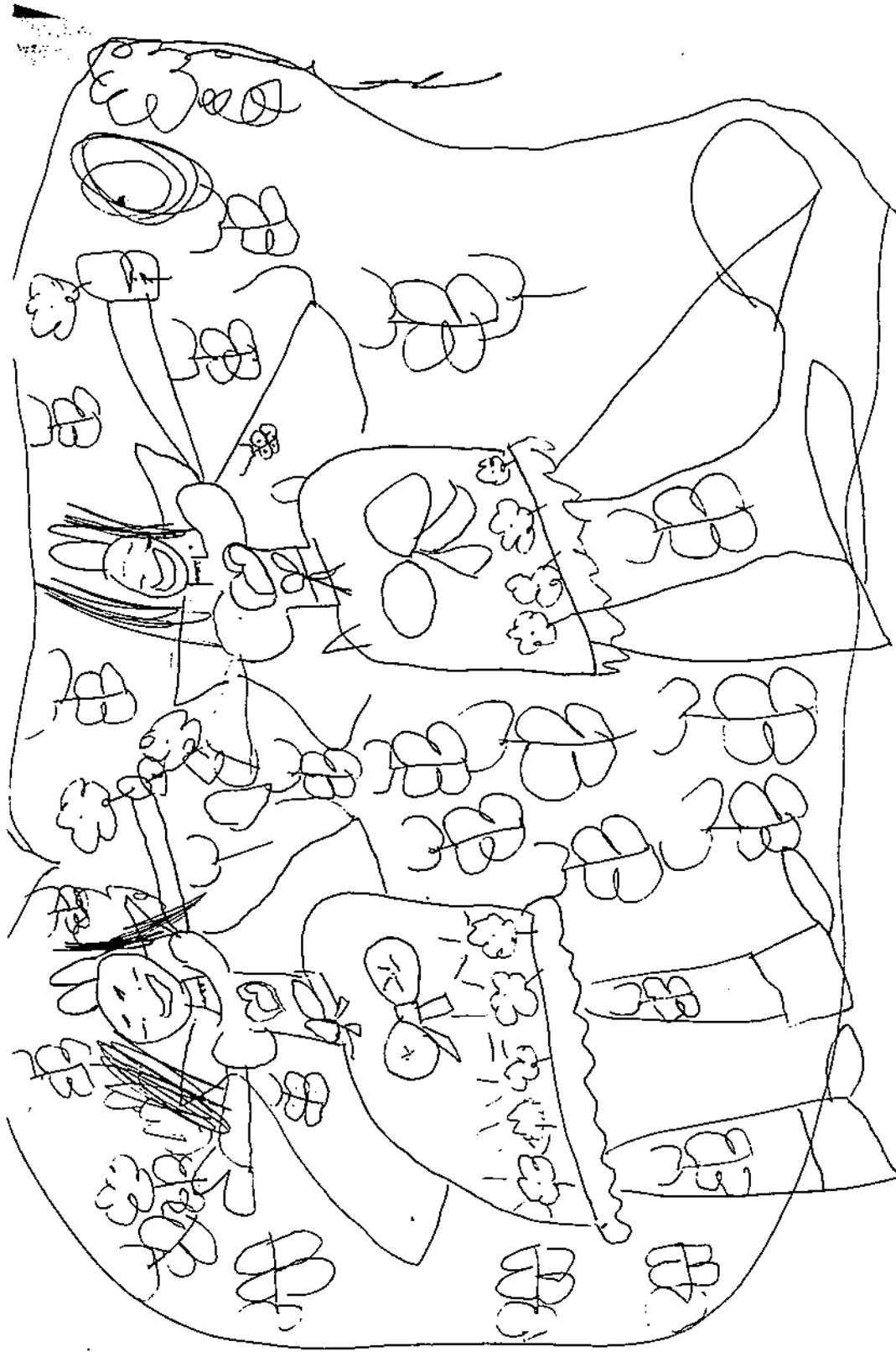


Fig. 15: Nesse bloco de desenhos (fig.15,16,17,18) o tema é recorrente. Percebe-se a presença dos estereótipos: Flores, borboletas, princesas colhendo flores, laços de fita e flores nos vestidos todos com babados. Mas são bem claras as marcas individuais de traçado e composição.

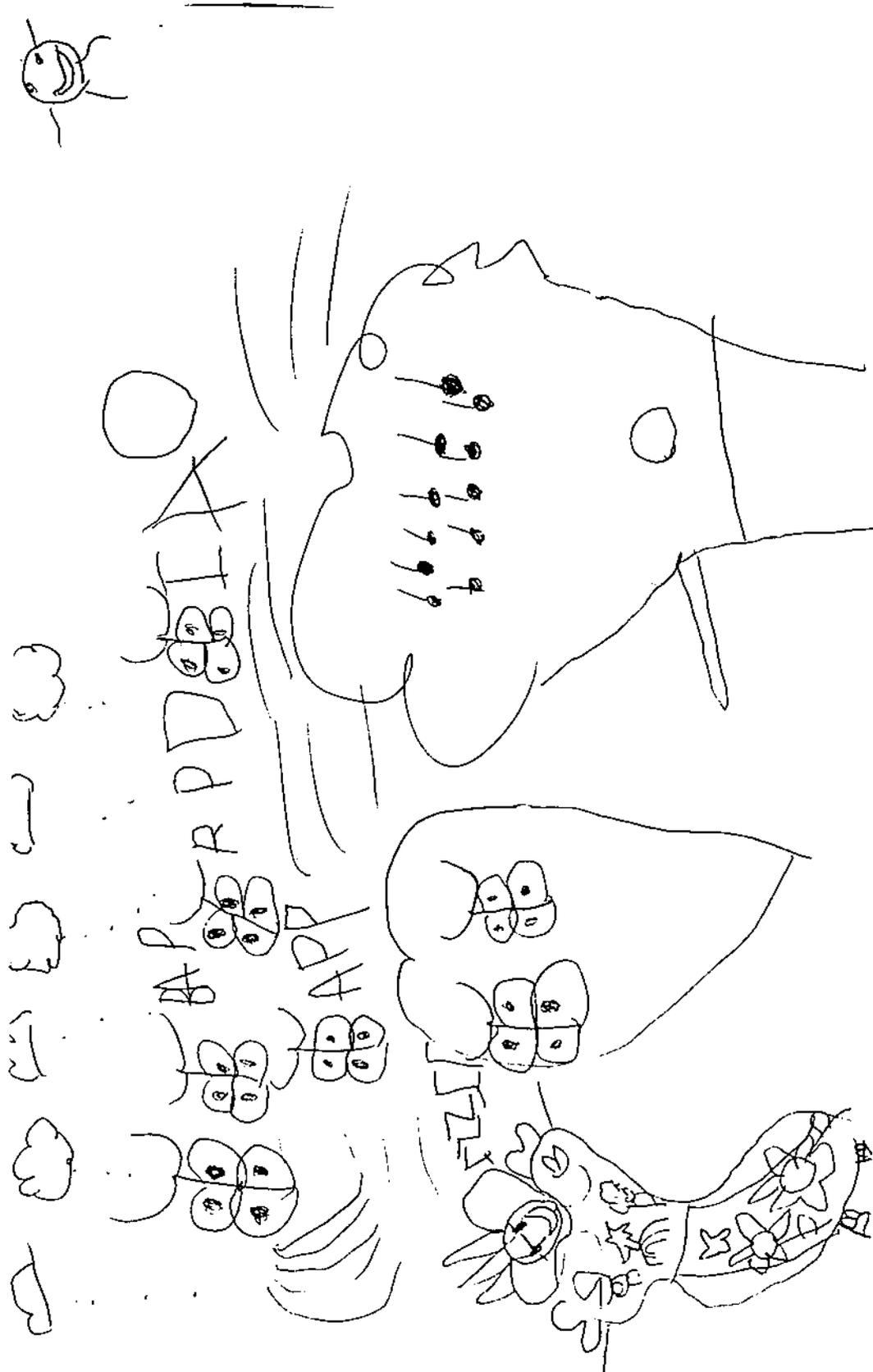


Fig 16. - O mesmo tema e a presença dos estereótipos: borboletas, sol sorrindo, maçãs e casa de esquilo na árvore, coração, princesa com flores e laços, música (notas musicais). Mas as características individuais já são bem claras.

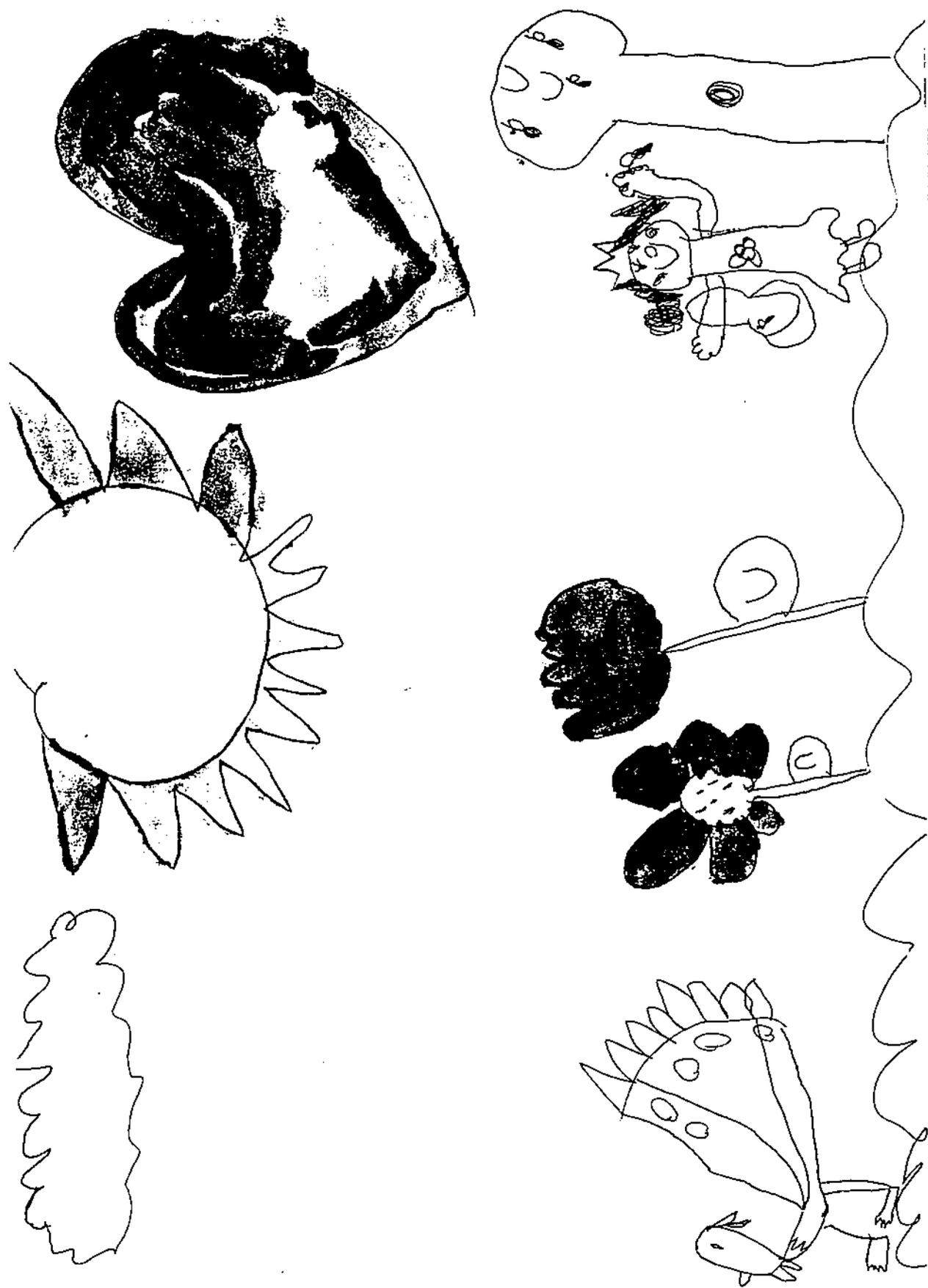


Fig. 17 - Os mesmos elementos dos outros desenhos aparecem nesse. O novo elemento que é um pavão não se torna popular entre as crianças.



Fig. 18 - Tema do passeio e a princesa com flores no vestido, sempre presentes. Um novo elemento surge que é o pássaro, mas que, neste momento, não se torna popular entre as crianças.

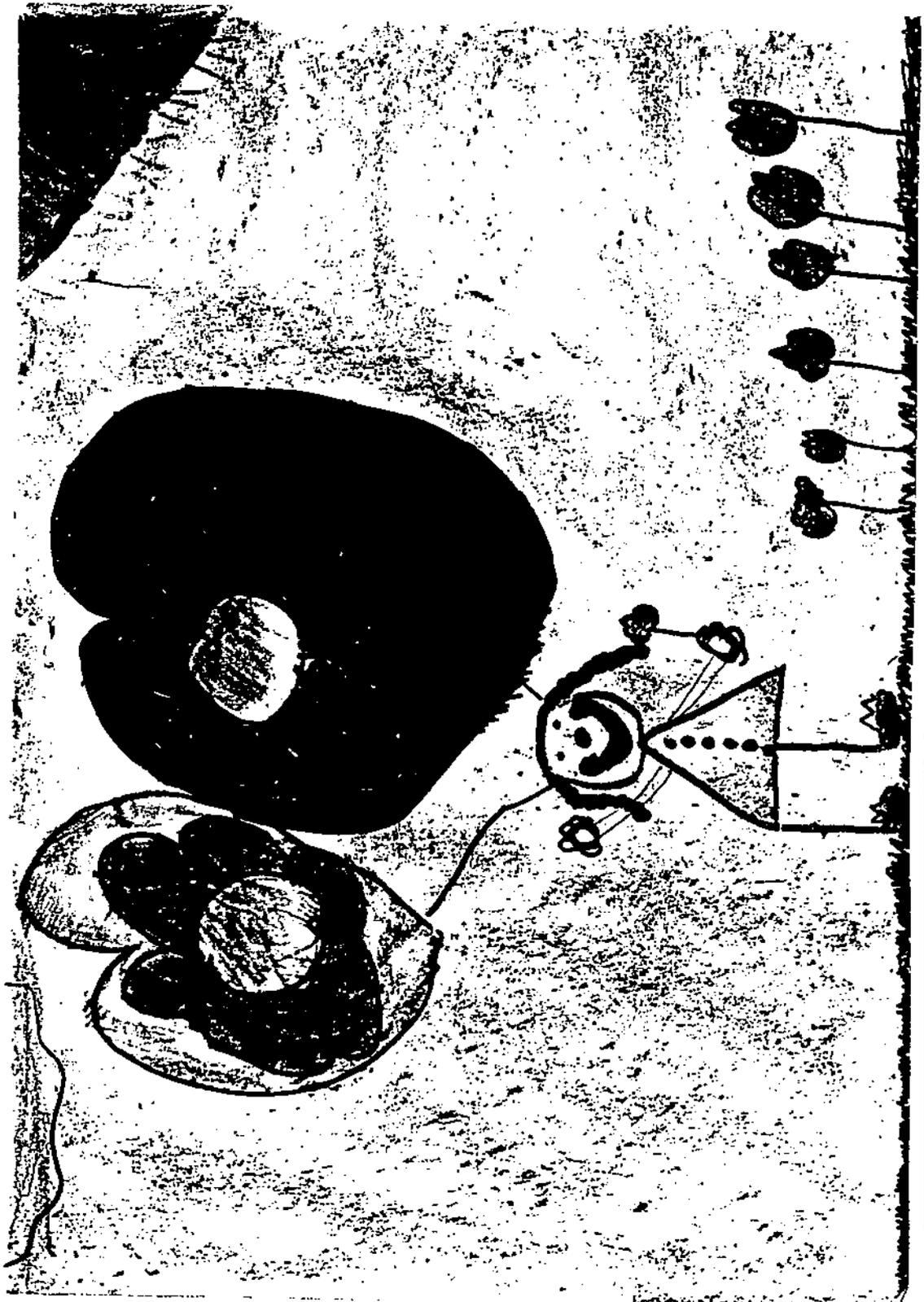


Fig. 19 – Desenho da Carol que era considerada ótima desenhista pelas crianças.

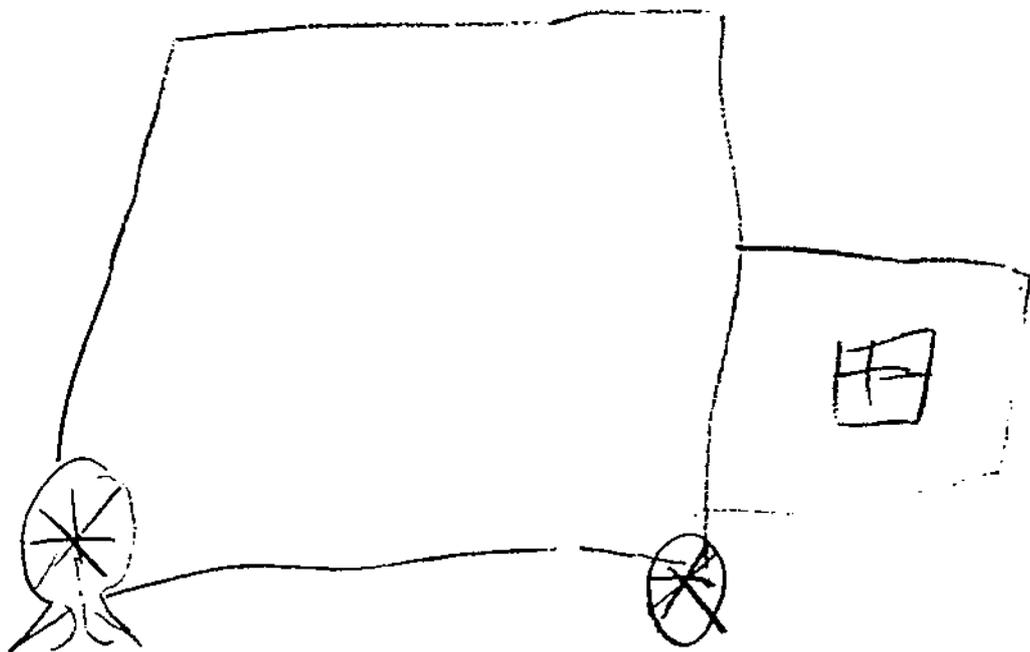
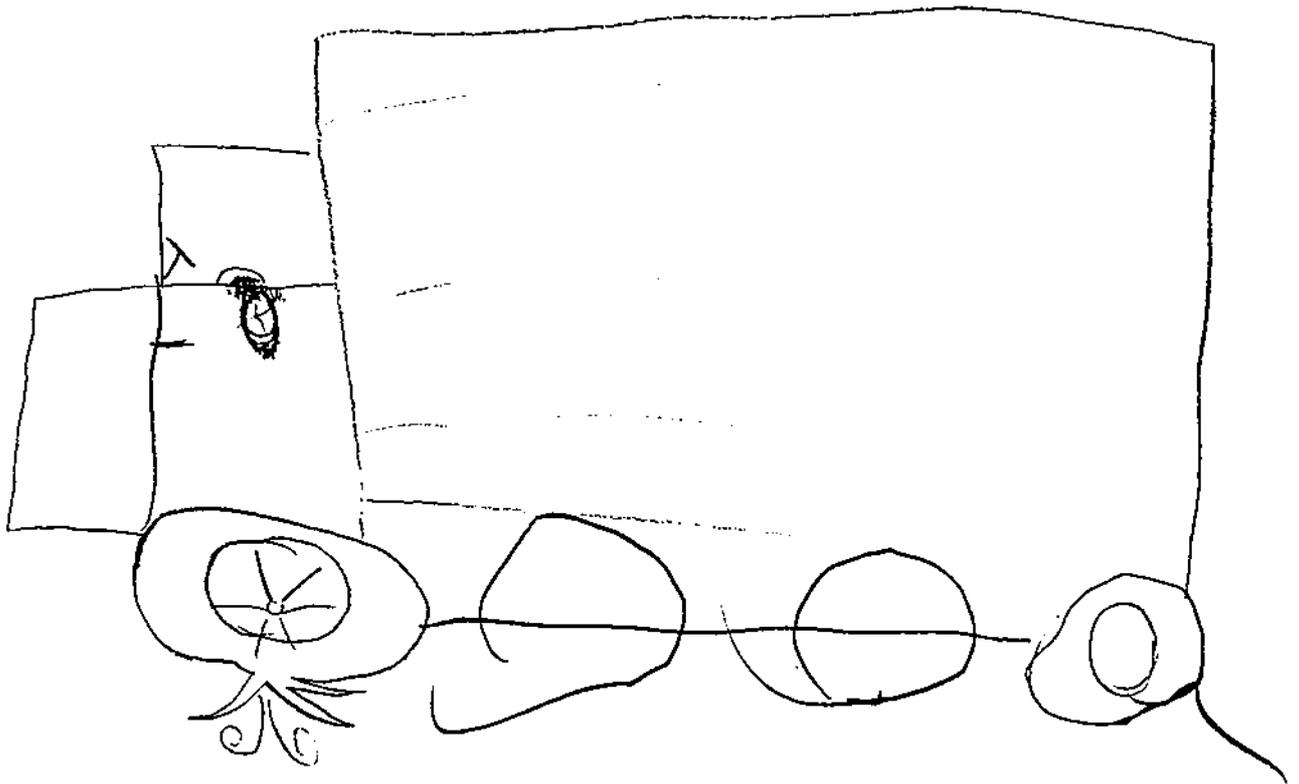


Fig. 20a- Caminhão do Danilo. Pneu da direita é o primeiro a furar. Acaba por elaborar melhor o último da esquerda. É claro a estereotipação do pneu furado, provavelmente incorporado a partir da observação de ilustrações ou televisão. É uma criança que assiste muita televisão. - 20b Caminhão do Matheus

Handwritten text, possibly a signature or name, written in a cursive style. The text is difficult to decipher but appears to be a name or a set of initials.

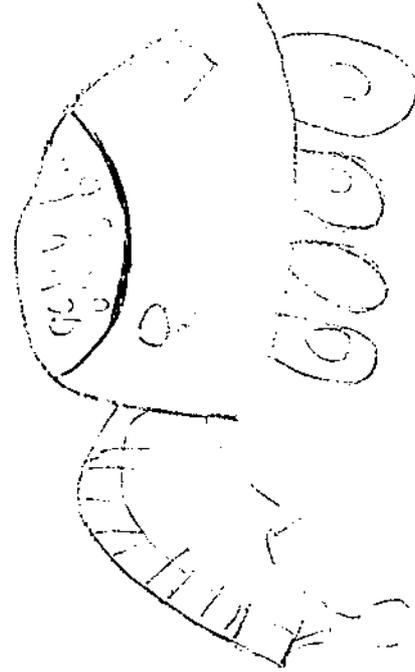


Fig. 21 – Máquina de plantar sementes: observe as peças enumeradas na parte superior do desenho. Na fala da criança, a influência do desenho animado (“...eu vi no desenho do Dexter”).

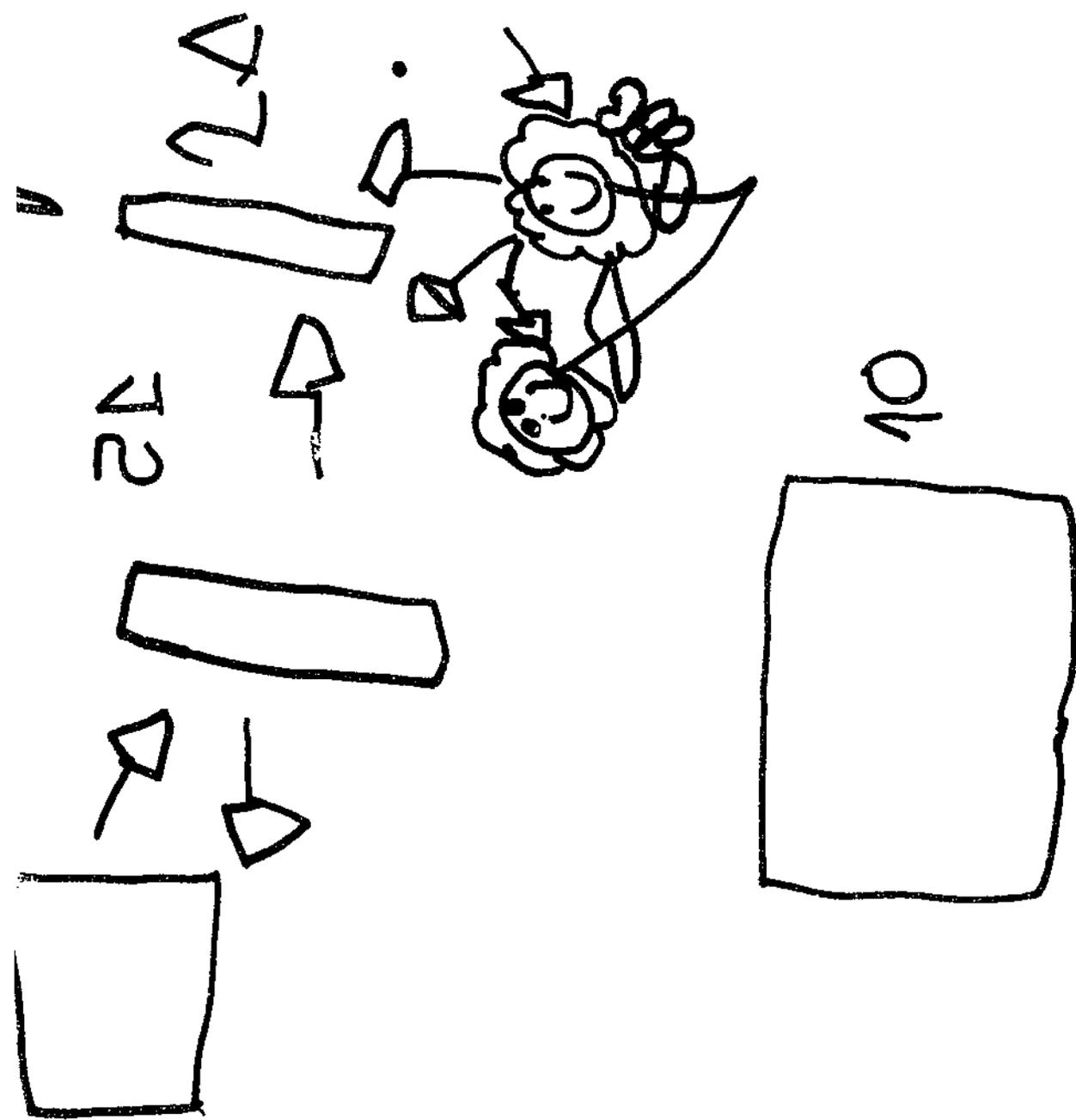


Fig. 22 - É "um projeto pra coisar a flor e ela fica com muito mais crescimento. E essas peças? "São pra construir a máquina". E como constroi? "Põe tudo junto. Põe esse nesse, esse aqui, ô." Quando questionada mais tarde, repete os mesmos passos. Para que fazer um projeto? "Pra construir uma máquina. Pra gente saber como faz."



Fig. 23 - O furacão. Compare as marcas individuais da mesma criança (Fig.7 - 8 meses antes, e Fig. 1 - poucas semanas depois)

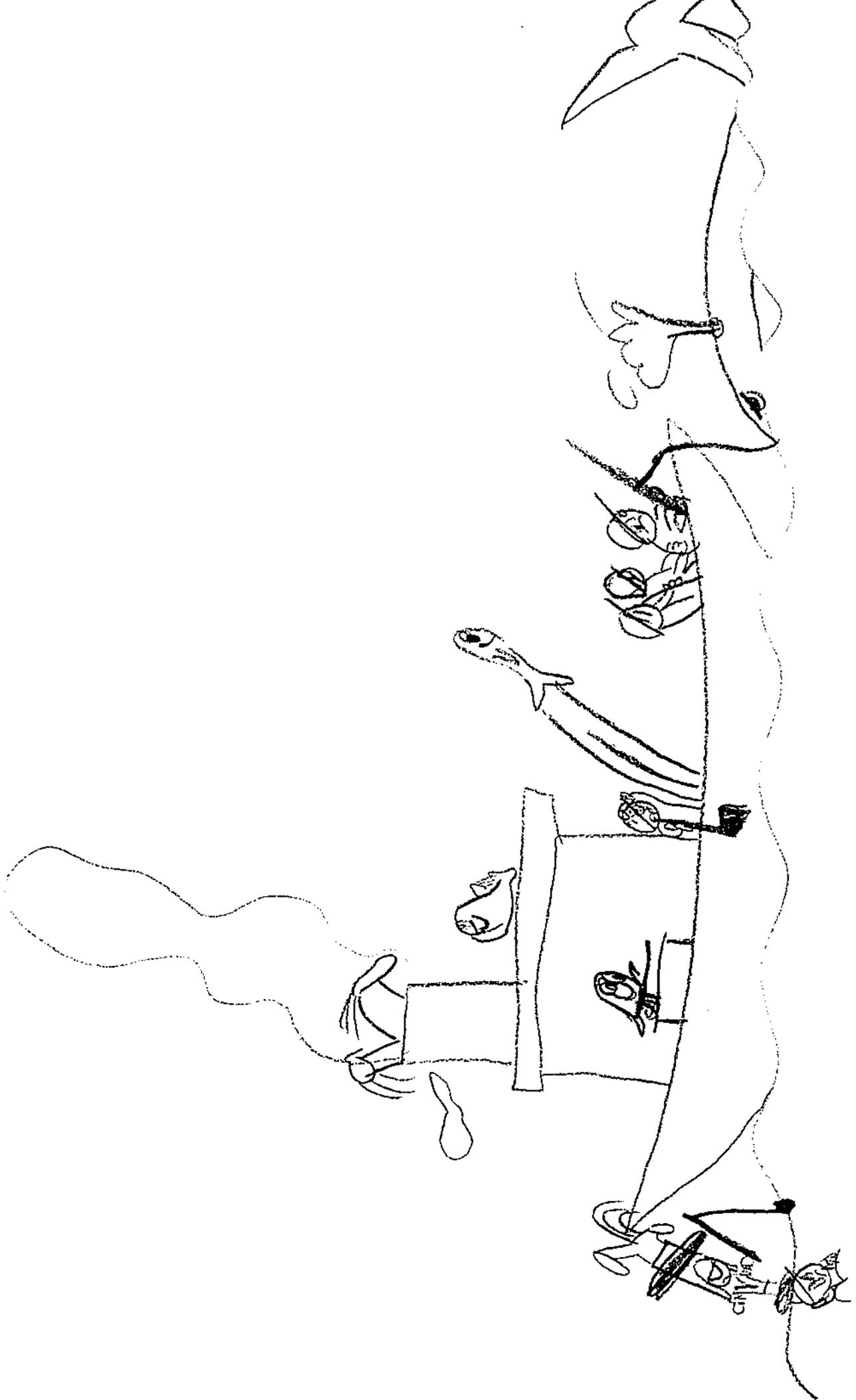


Fig. 24 – Escuna (ver também fig. 8, 19 da mesma criança)

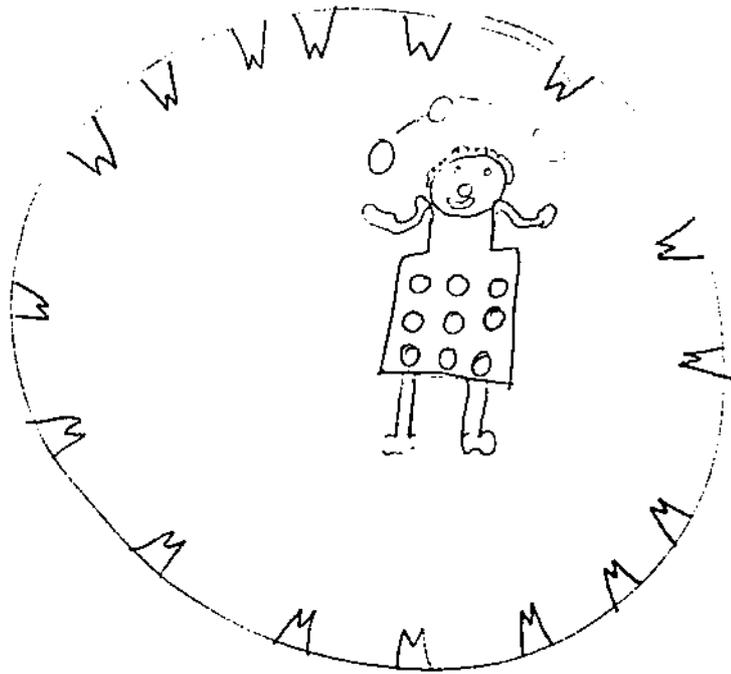


Fig 25a e 25b – As duas crianças sentaram-se juntas. Apesar do elemento central ser diferente, a maneira como resolvem a delimitação do picadeiro e muito parecida.

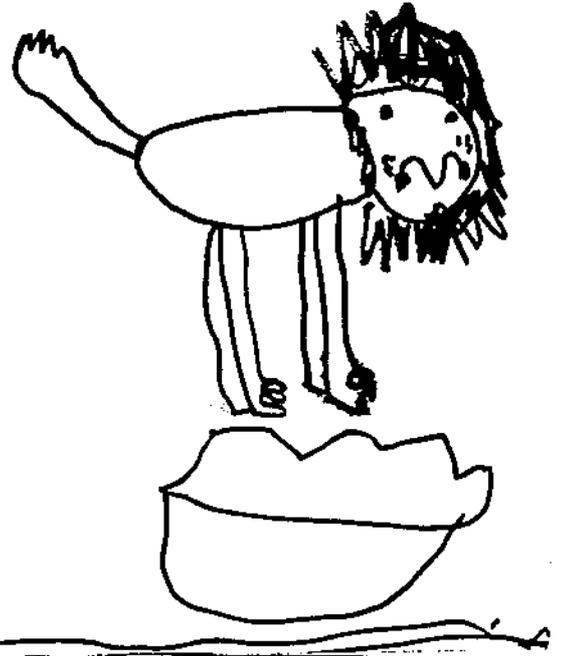
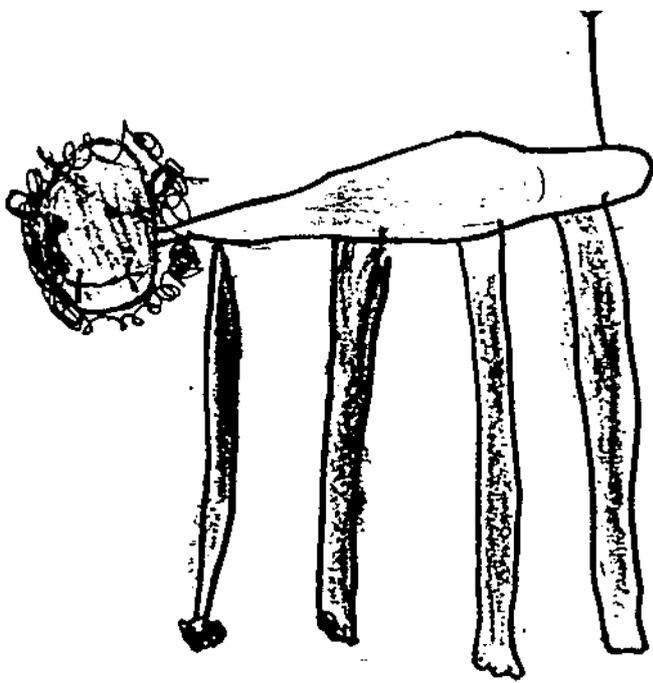


Fig. 26a e 26b – Apesar dessas duas crianças não estarem ao lado uma da outra, são amigas e companheiras. Uma consultou a outra quanto ao que iria desenhar, e levantava-se a todo momento para ver o que a outra estava desenhando.

elozz BURNA

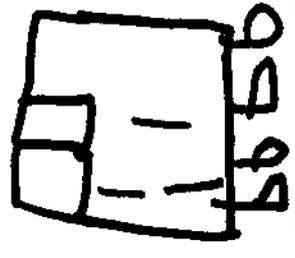
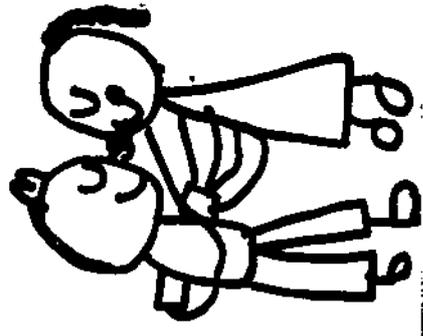


Fig. 27 - Este bloco contém desenhos feitos por algumas crianças 8 meses após início da pesquisa. Bruna escreve no canto esquerdo da folha "Danilo", em letra de mão. A presença, novamente dos corações voadores, e da música. Apesar de simples, nesse desenho ficam claras as marcas individuais e de grupo.

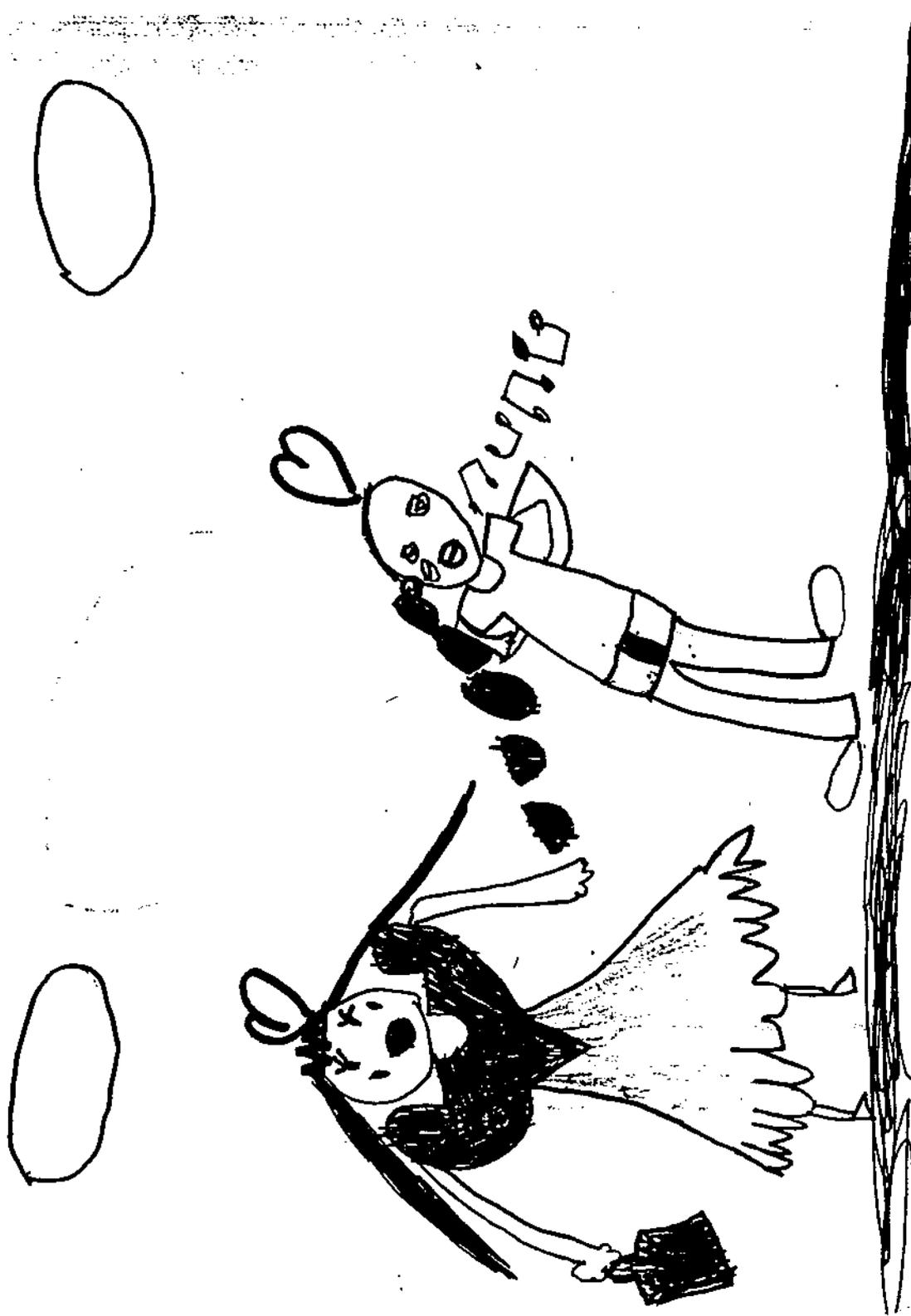


Fig. 28. A reincidência da marca do grupo: princesa, que agora é "uma menina linda e o menino quer namorar com ela e ele assobia pra ela e ela manda um beijo pra ele , mas ela ainda é muito criança, só pode ser amigo. Beijo de amigo pode."



Fig. 29: Feito pelo mesmo menino que fez a fig. 8 (8 meses antes), 19 e fig. 24. Note a presença modificada das mesmas marcas e elementos: coração e árvore com maçãs buraco de esquilo. O chapéu era a marca individual de Danilo. Talvez a versão masculina da coroa e lacinhos.

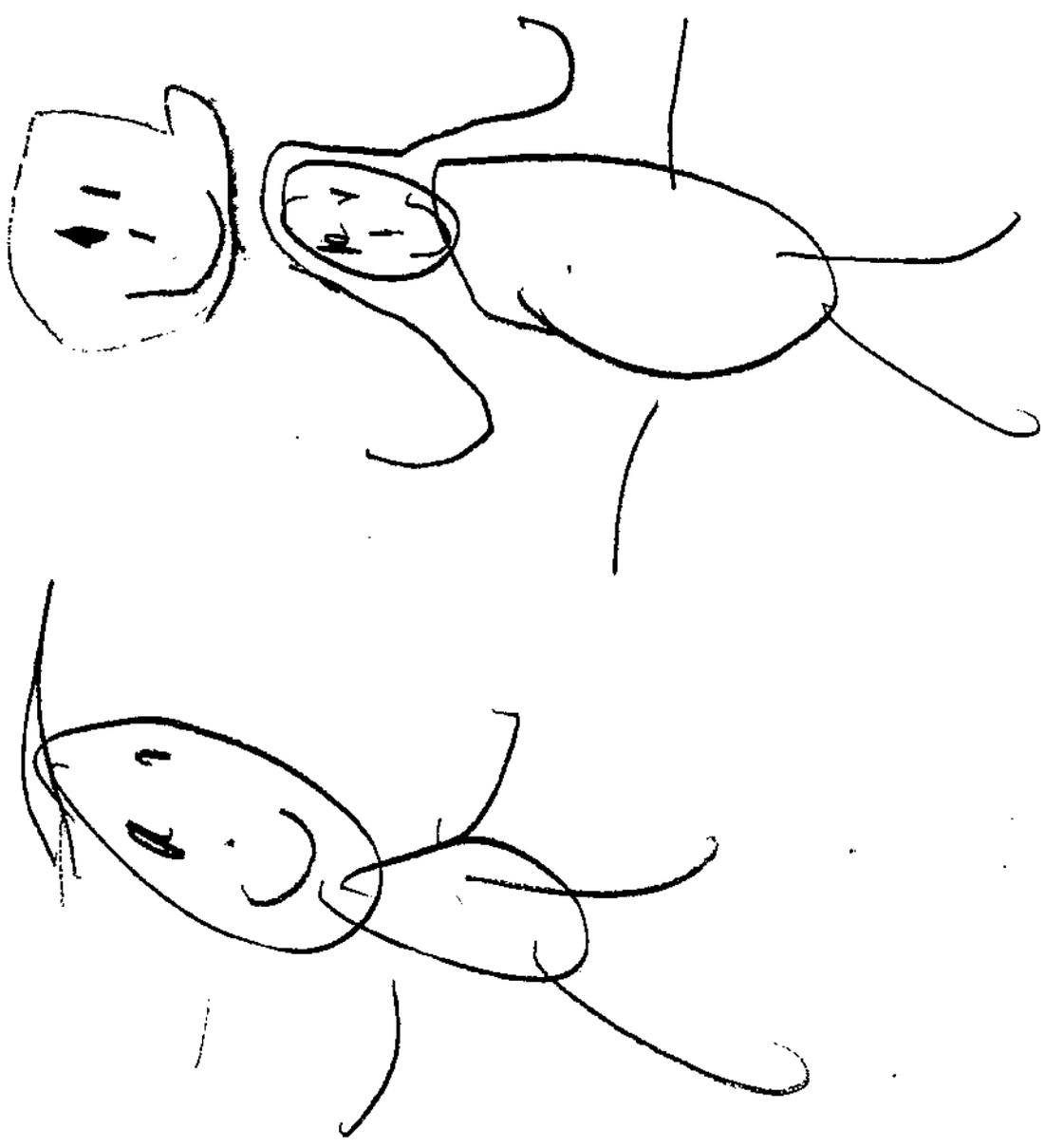


Fig. 30 – Criança recém iniciada na classe (5a. 8m), vinda de outra escola. Já incorpora o coração voador – marca do grupo.



Fig 31- Namorados

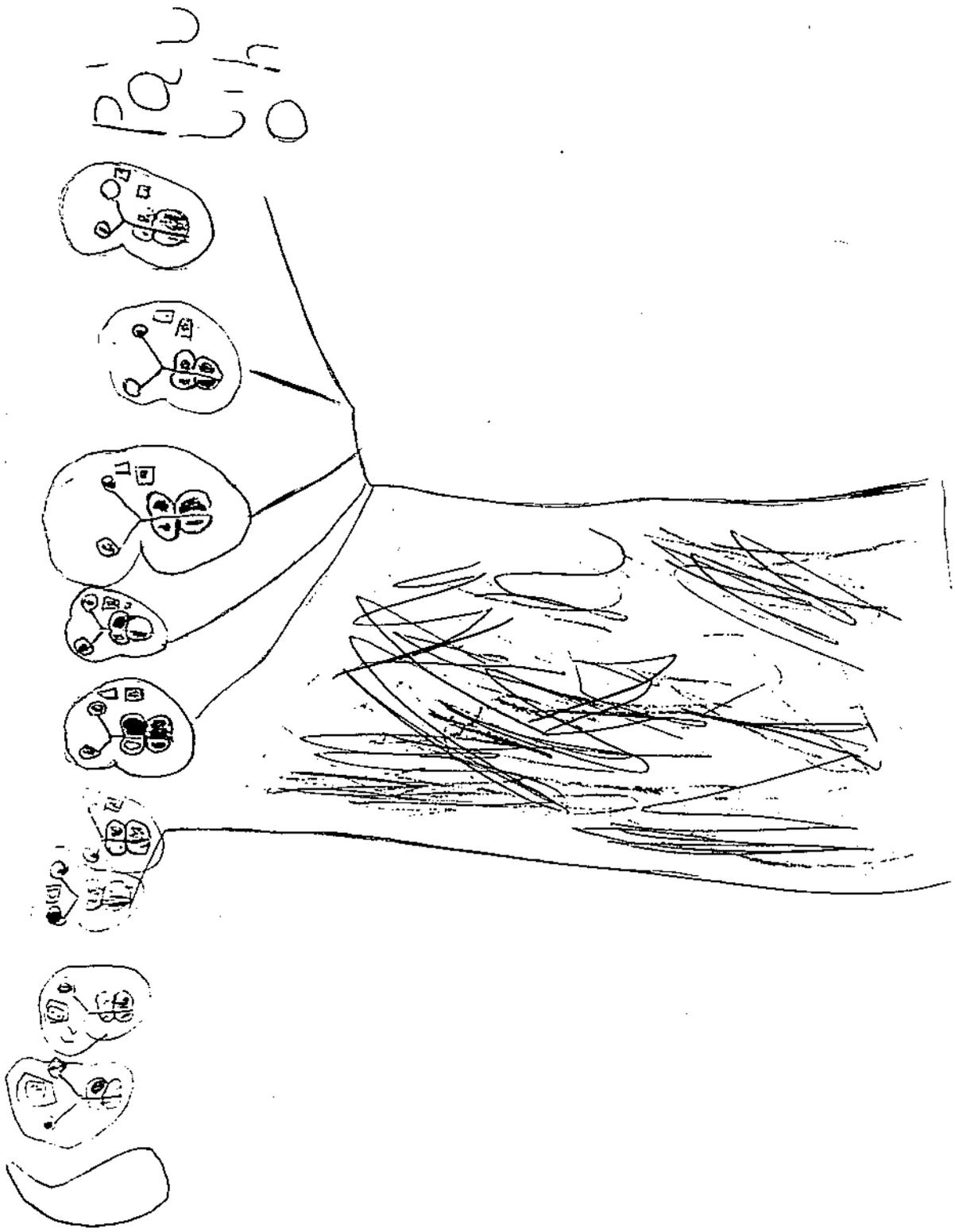
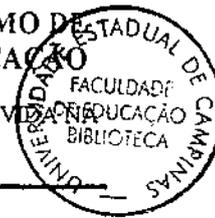


Fig.32-Borboletas



EMPRÉSTIMO DE
PUBLICAÇÃO

ESTA PUBLICAÇÃO DEVERÁ SER DEVOLVIDA
ÚLTIMA DATA INDICADA



10 MAI 2004		
23 MAI 2005		
02 JUN 2005		
13 JUN 2005		
27 JUN 2005		
04 JUL 2005		
17 ABR 2006		
21 MAI 2006		
31 MAI 2006		
07 JUN 2006		
14 NOV 2006		
02 MAIO 2007		