

MARICE KINCHESKI FASSINA

DESENHAÇÃO

**UM ESTUDO SOBRE O DESENHO INFANTIL COMO FONTE DE
MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

FLORIANÓPOLIS - SC

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE ARTES - CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

MARICE KINCHESKI FASSINA

DESENHAÇÃO
UM ESTUDO SOBRE O DESENHO INFANTIL COMO FONTE DE
MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do CEART/UDESC, para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Lúcia B. Duarte

FLORIANÓPOLIS - SC

2008

MARICE KINCHESKI FASSINA

DESENHAÇÃO

**UM ESTUDO SOBRE O DESENHO INFANTIL COMO FONTE DE
MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado elaborada junto ao programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do CEART/UDESC, para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais, na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais.

Banca Examinadora:

Orientador:

Prof. Dra. Maria Lúcia B. Duarte (CEART/UDESC)

Membro:

Prof. Dra. Maria Cristina da Rosa F. da Silva (CEART/UDESC)

Membro:

Prof. Dra. Rosa Iavelberg (USP)

Florianópolis, 19/08/2008

*Para Laura, Mariana, Amon, Jefferson, João Pedro, João Vitor,
Ana Luiza, Ana Letícia, Ana Lygia, Gabriel, Ana Beatriz,
Gabriela, Lívia, Luiza, Biju.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por permitir que o universo conspira a meu favor.

Ao meu marido Marcelo, por seu amor, seu apoio e carinho. Aos meus filhos por me transformarem em uma pessoa melhor. Aos meus pais e irmãos por sempre acreditarem e mesmo à distância estarem próximos. À Ana dos Santos Castilho (Vó Ana), por sua amizade e dedicação, não medindo esforços para amenizar minha ausência. Ao meu cunhado Moacir e sua esposa Mônica, por me receberem sempre de forma tão carinhosa em seu lar durante todo o tempo do mestrado.

Aos amigos Luciano Buchmann e Ana Maria Liblik, por possibilitarem um repensar das práticas pedagógicas em arte, inspirando mudanças. À Débora Bruel (Dé) e Camila Carpanezi (Cami), pela amizade, pelas conversas sempre animadas nas idas e vindas entre Curitiba e Florianópolis, pela paciência, pelo incentivo, pela disponibilidade e generosidade.

Às professoras Edla, Regiane, Maria Ângela, Danielli, Luiza, Olga, entre tantas outras colegas de profissão, por servirem de inspiração nessa missão que é o magistério. Ao Eliseu, pela paciência em abrir seus arquivos da secretaria inúmeras vezes, como se fosse a primeira. À Maria Ângela pelas exaustivas revisões.

À Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e às diretoras Lurdes (Lurdinha), Consuelo, Giovanna e Renny do Centro de Educação Integral Professora Nair de Macedo, pela confiança que depositaram em mim, não medindo esforços para tornar esse momento possível.

Aos alunos Laura, Mariana, Amon e Jefferson, por me instigarem a pesquisar tornando possível este estudo e as suas professoras Sandra e Luciane que apoiaram e compreenderam a importância deste momento.

Aos professores do programa de Mestrado em Artes Visuais da UDESC, pelos momentos de reflexão e descoberta e à Sandra Lima Siggelkow, a nossa Sandrinha, por sua luz em todos os momentos. Aos membros da banca de qualificação e defesa, Rosa Iavelberg e Maria Cristina da Rosa pelas contribuições generosas e elucidativas.

À Professora Maria Lúcia Batezat Duarte, pela confiança, por seus ensinamentos que ficarão para a vida toda, pela paciência nos meus momentos de divagação, pela amizade.

A todos que direta ou indiretamente possibilitaram este momento.

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento.
Paulo Freire

RESUMO

Este estudo dedica-se a analisar a construção e o desenvolvimento do desenho infantil durante a alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A investigação acompanhou o desenhar de Amon, Laura, Mariana e Jefferson, do pré-escolar iniciado em março de 2006 até o final da primeira série, em novembro de 2007. O objetivo central desta investigação reside em pesquisar qual a contribuição do desenho infantil na alfabetização em dois ambientes distintos, percebendo quais as relações que se estabelecem nesse processo. Desta forma esta pesquisa está dividida em três momentos ou fases, orientados cada um por uma questão e agrupados de acordo com o período de obtenção dos dados, delineando desta forma os objetivos específicos, a saber: 1) relação da estruturação da figura humana com a estruturação dos códigos éticos e estéticos; 2) relação das contribuições do desenho infantil no desenvolvimento da leitura e da escrita; 3) relação da narrativa gráfica na organização e na construção do pensamento argumentativo da fala e da escrita. A pesquisa é configurada metodologicamente nos moldes do estudo de caso e utiliza observação participante como técnica de pesquisa. O diálogo teórico entrelaça diferentes concepções, organizadas em três aspectos teóricos: o primeiro trata das relações entre ensino e aprendizagem e está fundamentado na teoria de Vygotsky (1991), o segundo discute a alfabetização e a escrita e está fundamentado em autores como Freire (2006), Freinet (1977), Teberosky (1999), Lúria (1986), Ferreira (2001), e o terceiro discute o desenho infantil, fundamentado em autores como Luquet (1927), Duarte (1995; 2007), Darras (1996; 2004) e Lavelberg (1995; 2006). Investiga-se a hipótese do desenho ser instrumento mediador no processo de alfabetização como forma gráfica auxiliar de significação do texto verbal e escrito, que se desenvolve em duas vertentes: como desenho comunicacional e como desenho que busca o artístico. Vislumbra-se assim, uma possibilidade real de pensar o desenho infantil por outro viés, não apenas como atividade complementar das diferentes disciplinas, mas também como uma linguagem, forma de expressão, como instrumento de significação da alfabetização, como possibilidade de renovação e transformação das práticas pedagógicas num ato de respeito à criança e seus conteúdos.

PALAVRAS-CHAVE: Desenho Infantil, alfabetização, relações entre desenho e escrita, cognição.

ABSTRACT

This study is dedicated in analyzing the construction and the development of the childish drawing during the literacy in the initial school years of the first grades. The investigation followed the drawing of Amon, Laura, Mariana and Jefferson, of the pre-school that started in March 2006 to the end of the first grade, in November 2007. The main goal of this investigation is to research which is the contribution of the childish drawing in the literacy in two distinct environments, realizing which the relations that are established in this process are. This way this research is divided in three moments or phases, oriented each one for one question and grouped according the period data acquiring, outlining this way the specific goals, in knowing: 1) the relation of the human figure structuring with the ethical and aesthetics codes structuring 2) the relation of the childish drawings contributions in the writing and reading's development 3) the relation of the graphical narrative in the organization and construction of the argumentative thought of the language and writing. The research is methodologically configured in the patterns of the case study and uses the participative observation as research technique. The theoretical dialogue intertwines different conceptions, organized in three theoretical concepts: the first one is about the relations between teaching and learning and is based in the theory of Vygotsky (1991); the second one discusses the literacy and the writing and is based in authors as Freire (2006), Freinet (1977), Teberosky (1999), Lúria (1986), Ferreiro (2001), and the third one discusses te childish drawing, based in authors as Luquet (1927), Duarte (1995; 2007), Darras (1996; 2007) and lavelberg (1995; 2006). It investigates the hypothesis of the drawing as a mediator instrument in the process of literacy, as auxiliary graphical form of signification of the verbal and written text, that develops in two slopes, as communicational drawing and as a drawing the searches the artistic. It is shimmered this way, a real possibility of thinking the childish drawing through another sloping, not only as a complementary activity of the different disciplines, but also as a language, as a way to express, as instrument of signification in literacy, as a possibility of renewal and transformation of the pedagogical practices, in an act of respect for the child and her contents.

KEYWORDS: Childish drawing; literacy; relations between drawing and writing; cognition.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Desenho como mediador homem/mundo.	11
Figura 2: O avanço, 2008.....	13
Figura 3: SER, 2008.....	15
Figura 4: Diagrama dos três pilares básicos do pensamento de Vygotsky.	16
Figura 5: Diagrama da atividade mediada de Vygotsky	18
Figura 6: Diagrama das Funções Psíquicas Superiores.	20
Figura 7: Sala de aula pré-escolar 2006.	22
Figura 8: Diagrama do desenvolvimento da fala.....	26
Figura 9: Diagrama das relações entre pensamento e fala.....	27
Figura 10: Diagrama das relações teóricas entre Vygotsky e Freire.....	29
Figura 11: Laura e Jefferson em momentos de coleta.....	33
Figura 12: Estudante usando a imprensa escolar de Freinet.....	35
Figura 13: Irrigação por sulcos.....	36
Figura 14: Diagrama dos eixos da Pedagogia de Freinet.....	37
Figura 15: Desenho inspirado por jogo que se transforma em jogo.....	40
Figura 16: Desenho de transição entre do realismo falhado para o realismo intelectual.....	42
Figura 17: Auto-retrato de Mariana, 2007.....	43
Figura 18: Desenho tipo simbólico - “Festa do Sorvete” – Laura, 2007.....	44
Figura 19: Esquemas da figura humana - Laura, 2006.....	45
Figura 20: Exemplaridade – Família - Mariana, 2007.....	47
Figura 21: Síntese – Cachorro – Mariana, 2007.....	48
Figura 22: Paisagem – Laura 2007.....	49
Figura 23: Desenho sugerido – carrinho Hot Wheels – Amon.....	50
Figura 24: Lembranças de um passeio.....	52
Figura 25: Sistemas notacionais variados.....	55
Figura 26: Momentos de escrita – Amon.....	56
Figura 27: Momento de leitura – Mariana 2007.....	66
Figura 28: Diagrama do Desenho como Possibilidade.....	68
Figura 29: Diagrama comparativo entre o desenho artístico e o comunicacional.	71
Figura 30: Desenhção.....	74
Figura 31: A Turma do Bairro.....	78
Figura 32: Laura F.I - C.1 P.1ª.....	81
Figura 33: Laura F.I - C.1 - P.2ª.....	82
Figura 34: Laura F.I - C.2.....	83
Figura 35: Laura F.I - C.3.....	83
Figura 36: Laura F.I - C.4 - P 1ª.....	84
Figura 37: Laura F.I – C.4 – P.2ª.....	85
Figura 38: Laura F.I - C.4 - P.3ª.....	85
Figura 39: Laura F.I - C.4 - P.4ª.....	85
Figura 40: Laura F.I – C.5.....	86

Figura 41: Laura F.I – C. 6	87
Figura 42: Mariana F.I – C.1.....	88
Figura 43: Mariana F.I – C.2.....	89
Figura 44: Mariana F.I – C.3.....	90
Figura 45: Mariana F.I – C.4.....	91
Figura 46: Mariana F.I – C.5.....	92
Figura 47: Mariana F.I – C. 6.....	94
Figura 48: Amon F.I – C. 1 – P.1 ^a	96
Figura 49: Amon F.I – C. 1 – P. 2 ^a	96
Figura 50: Amon F.I – C. 2	97
Figura 51: Amon F.I – C. 3 – P.1 ^a	98
Figura 52: Amon - Detalhe	99
Figura 53: Amon F.1 C.3 P.2 ^o	100
Figura 54: Amon F.I – C. 4	101
Figura 55: Amon F.I – C. 5 - P.1 ^a	102
Figura 56: Amon F.I – C. 5 – P. 2 ^a	103
Figura 57: Amon F.I – C. 5 – P 3 ^a	103
Figura 58: Amon F.1 – C 6	104
Figura 59: Jefferson F.I - C.1.....	106
Figura 60: Jefferson F.I - C. 2.....	107
Figura 61: Jefferson F.I - C. 3 - P.1 ^a	108
Figura 62: Jefferson F.I - C. 3 - P.2 ^a	108
Figura 63: Jefferson F.I - C. 4	109
Figura 64: Jefferson F.I - C. 5 – P.1 ^a	110
Figura 65: Jefferson F.I - C. 5 - P. 2 ^a	111
Figura 66: Laura F.II – C.1	115
Figura 67: Laura F.II – C.2 - P.1 ^a	117
Figura 68: Laura F.II – C.2 - P.2 ^a	118
Figura 69: Laura F.II – C.2 - P.3 ^a	119
Figura 70: Laura F.II – C.2 - P.4 ^a	121
Figura 71: Laura F.II – C.3	122
Figura 72: Laura Detalhes.....	123
Figura 73: Laura F.II – C.4	125
Figura 74: Laura F.II – C.5 – P.1 ^a	127
Figura 75: Laura F.II – C.5 - P.2 ^a	128
Figura 76: Laura F.II – C.5 - P.3 ^a	129
Figura 77: Laura F.II – C.5 – P.4 ^a	130
Figura 78: Mariana F.II – C.1.....	131
Figura 79: Mariana F.II – C.2 – P.1	133
Figura 80: Mariana F.II – C.2 – P.2 ^a	134
Figura 81: Mariana F.II – C.2 – P.3 ^a	136
Figura 82: Mariana F.II – C.2 – P.4 ^a	136
Figura 83: Mariana F.II – C.3 – P.1	138
Figura 84: Mariana F.II – C.3 P 2	139
Figura 85: Mariana F.II C.4.....	141
Figura 86: Mariana F.II C.5.....	142
Figura 87: Amon F.II – C.1	144
Figura 88: Amon F.II - C.2 – P.1 ^a	145
Figura 89: Amon F.II – C.2 – P.2 ^a	146
Figura 90: Amon F.II – C.2 – P.3 ^a	147

Figura 91: Amon F.II – C.3 – P.1 ^a	148
Figura 92: Amon F.II – C.3 – P.2 ^a	149
Figura 93: Amon F.II – C.4	150
Figura 94: Amon F.II – C.5 – P.1 ^a	151
Figura 95: Amon F.II – C. 5 – P.2 ^a	153
Figura 96: Jefferson F.II – C.1	154
Figura 97: Jefferson F.II – C.2 – P.1 ^a	155
Figura 98: Jefferson F.II – C.2 – P.2 ^a	156
Figura 99: Jefferson F.II – C.2 – P.3 ^a	158
Figura 100: Jefferson F.II – C.3.....	159
Figura 101: Jefferson grafite.....	160
Figura 102: Jefferson F.II – C.4 – P.1 ^a	161
Figura 103: Jefferson F.II – C.4 – P.2 ^a	162
Figura 104: Jefferson F.II – C.4 – P.2 ^a	163
Figura 105: Laura F.III – Narrativas.....	167
Figura 106: Mariana F.III – Narrativas.....	170
Figura 107: Amon F.III – Narrativas	172
Figura 108: Jefferson F.III – Narrativas	175
Figura 109: Gráfico da constituição familiar	200
Figura 110: Gráfico de moradores por residência	200
Figura 111: Gráfico da renda familiar	201
Figura 112: Gráfico de programas de auxílio do governo	201
Figura 113: Gráfico de escolaridade	202
Figura 114: Gráfico de religião	202

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Tabela Psicogênese da Representação Escrita.....	64
Tabela 2 - FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE DESENHO DO CORPO HUMANO	191
Tabela 3 - FICHA DE ACOMPANHAMENTO DA ESCRITA.....	192
Tabela 4 - FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE DESENHO INFANTIL.....	193
Tabela 5 - FICHA DE ACOMPANHAMENTO – FASE I.....	194
Tabela 6 - FICHA DE ACOMPANHAMENTO – FASE II.....	195
Tabela 7 - FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE DESENHO – FASE III.....	196
Tabela 8 - FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE DESENHO, ESCRITA E FALA ..	197
Tabela 9 - FICHA COMPARATIVA ENTRE AS LINGUAGENS.....	198

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – HOMEM SOCIEDADE E LINGUAGEM.....	11
1.1 Recortes Teóricos de uma Abordagem Histórico-Cultural: Os estudos da natureza humana	12
1.2 Vygotsky um caminho	14
1.2.1 Funções Psíquicas Superiores.....	19
1.2.2 Desenvolvimento e aprendizagem	21
1.2.2.1 A Zona de Desenvolvimento Proximal.....	23
1.2.3 Pensamento e Linguagem.....	24
1.2.3.1 Fala Interior	25
1.2.3.2. Vygotsky e Freire uma relação possível.....	28
1.3 Paulo Freire	29
1.3.1 O Método Paulo Freire	30
1.3.2. Leitura de mundo leitura da palavra	31
CAPÍTULO II	33
DESENHO INFANTIL – CARACTERÍSTICAS E SIGNIFICAÇÕES.....	33
2.1 Uma abordagem para a linguagem gráfica - Celestin Freinet	34
2.1.1 Uma experiência de vida	35
2.1.2 O desenho e a escrita	38
2.2 O desenho como brinquedo: diversão e jogo.....	39
2.2.1. Fases do desenho segundo Luquet	41
2.2.2 Narração Gráfica	43
2.2.4 O tipo.....	45
2.2.3 Modelo Interno	46
2.2.5 Os temas	49
2.2.6. Associação de idéias, analogia morfológica e automatismo gráfico.....	50
CAPÍTULO III - ALÉM DA ALFABETIZAÇÃO	52
3.1 Cultura escrita e educação.....	54
3.2 A aquisição dos códigos da escrita e seu desenvolvimento.....	56
3.3 A Escrita e a Criança.....	58
3.4 A revolução conceitual em alfabetização a partir de Emília Ferreiro.....	61
3.4.1 Os níveis	63
3.4.2 Escrita e leitura, uma aventura.....	66
3.5 O Desenho como possibilidade - reflexões sobre o desenho como instrumento mediador na alfabetização.	67
3.5.1 O Desenho Comunicacional.....	69
3.5.2 O desenho cultivado ou estético	71
CAPÍTULO IV - DESENHAÇÃO.....	74
4.1 No chão da escola.....	75
4.2 Fases.....	76
4.3 FASE I.....	80
4.3.1 FASE I CASO 1 – LAURA	81

4.3.2 FASE I CASO 2 – MARIANA.....	87
4.3.3 FASE I CASO 3 - AMON	95
4.3.4 FASE I CASO 4 - JEFFERSON	109
4.4 SÍNTESE FASE I.....	111
4.4 FASE II.....	113
4.4.1 FASE II CASO 1 – LAURA	114
4.4.2 FASE II CASO 2 – MARIANA.....	131
4.4.3 FASE II CASO 3 - AMON	143
4.4.4 FASE II CASO 4 - JEFFERSON	153
4.5. SÍNTESE FASE II.....	164
4.6 FASE III	165
4.6.1 FASE III - CASO 1 - LAURA	165
4.6.2 FASE III - CASO 2 – MARIANA	168
4.6.3 FASE III - CASO 3 - AMON.....	171
4.6.4 FASE III - CASO 4 – JEFFERSON	172
4.6.4 SÍNTESE FASE III.....	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS.....	184
ANEXOS	190

INTRODUÇÃO

Por quase quatro anos fui professora de Arte em turmas de alfabetização do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Observei durante esse período, principalmente no decorrer das conversas entre professores durante os conselhos de classe, a importância do desenho infantil na aprendizagem e a pluralidade de funções que ele exercia nesse momento da alfabetização. Percebi, também, a existência de relações significativas entre a construção dos sistemas de representação do desenho e da escrita.

Essas primeiras constatações, ainda sem muita base teórica, mostravam-se regularmente, de maneira que foi inevitável a busca por compreender essas conexões. Dessa forma fui conduzida à pesquisa científica. Somente um estudo mais aprofundado e sistemático poderia auxiliar-me nessa questão. Nasceu assim o projeto que hoje se intitula DESENHAÇÃO: Um estudo sobre o desenho infantil como fonte de múltiplas possibilidades no ensino fundamental.

A concepção de desenho infantil defendida pela Professora Doutora Maria Lúcia B. Duarte como fator preponderante para construção de novas linguagens estabeleceu o norte deste estudo. Nela “palavra e desenho são equivalentes simbólicos”, o desenho é a escrita primitiva da criança na primeira infância, a primeira maneira de escrever a palavra que nomeia o objeto. Seus ensinamentos abriram como que uma espécie de portal para uma outra dimensão, onde o mundo que até o momento se construía na prática passa a ter sentido e ser fundamentado na teoria.

A partir de então esse estudo toma um direcionamento sistemático, se definem as leituras necessárias e os encaminhamentos metodológicos precisos. Passei a acompanhar dessa forma, quatro (4) crianças da pré-escola à primeira série, investigando:

1. Qual o papel do desenho infantil na alfabetização? Como ele se organiza e se estabelece nesse contexto?
2. Quais as conseqüências da redução dos momentos de desenhar quando da passagem do pré-escolar para a primeira série?

3. Quais as relações entre a estruturação do desenho da figura humana com a estruturação dos códigos éticos e estéticos?
4. Quais as relações e contribuições do desenho infantil no desenvolvimento da leitura e da escrita?
5. Qual o impacto causado pelo uso de um estímulo narrativo ficcional (desenho animado) na organização e construção do pensamento argumentativo da fala, da leitura e da escrita?

Partindo de tais questões esse estudo foi dividido em três fases, sendo que situações de desenho, escrita e verbalização foram aplicadas no decorrer de dois anos consecutivos: 2006 e 2007.

Por essas características, essa investigação caracteriza-se como um estudo de caso sob enfoque qualitativo com utilização de duas técnicas de pesquisa, uma como instrumento para coleta de dados, a Observação Participante (OP) e a outra como instrumento de análise e avaliação das informações coletadas, a Análise de Conteúdo (AC).

O diálogo teórico desse estudo entrelaça diferentes concepções, organizadas em três aspectos teóricos que interessam ao trabalho proposto: o primeiro trata das relações entre ensino e aprendizagem e está fundamentado na teoria de Vygotsky (1991); o segundo discute a alfabetização e a escrita e está fundamentada em autores como Freire (2006), Freinet (1977), Teberosky (1999), Lúria (1986), Ferreiro (2001), e o terceiro discute o desenho infantil, fundamentado em autores como Luquet (1927), Duarte (1995; 2007), Darras (1996; 2007) e Lavelberg (1995; 2006).

A partir de tais autores e do diálogo possível entre seus pressupostos, quatro capítulos foram estabelecidos, organizados da seguinte forma:

O primeiro capítulo traz um breve panorama das concepções construídas por Vygostky (1989; 1991), as quais orientam e ampliam as questões relacionadas à aprendizagem e desenvolvimento, discutindo entre outros as relações entre oralidade, pensamento e escrita. Sua proposição da educação como ato dialógico permite uma aproximação com os pressupostos defendidos por Freire (1991; 1995; 2005; 2006), que considera que a alfabetização não se dá apenas em um tipo de linguagem, mas na confluência entre linguagens, em um ato de diálogo entre aluno/escola/mundo.

O segundo capítulo parte dos estudos de Freinet (1977) na defesa de uma escola que se torne um espaço vivo, real, lugar de transformação. Destaca-se ainda a relevância que o autor dá às experiências banais e simples da vida, que tornam a sala de aula um lugar de descoberta, a qual reina o prazer do saber e os conteúdos têm significação. Partindo desses conteúdos introduzo o desenho infantil, que aparece na teoria de Freinet concomitante com a escrita e permitem pensar o desenho e a alfabetização. Dessa abertura dada ao desenho apresento Luquet (1927), um pioneiro no estudo do desenho infantil, trazendo para a atualidade as contribuições e reflexões sobre as características essenciais do desenhar na infância: a trajetória de apreensão do objeto, captação e transformação, nas mãos do desenhador.

O terceiro capítulo discute as exigências culturais atuais sobre o uso da leitura, escrita e desenho, a partir das mudanças geradas com a disseminação das novas tecnologias da comunicação. A primeira parte deste capítulo traça um breve panorama sobre a aquisição dos códigos da escrita e sobre a importância dos diferentes meios notacionais na alfabetização. Contribuem nessa proposta apesar de escolas metodológicas diferentes, Teberosky (1999), Lúria (1986), e Ferreira (2001). A segunda parte deste capítulo trata de questões contemporâneas sobre o desenho infantil, como os estudos de Darras (1996; 2007) e Duarte (1995; 2007) sobre o desenho comunicacional e os estudos de Lavelberg (1995; 2006) sobre o desenho cultivado. Dessa forma este capítulo evidencia a distinção entre a escola e o mundo externo e reflete as exigências desse “adorável mundo novo”, que solicita o domínio de distintas formas notacionais e permite pensar o desenho para além da disciplina de arte.

O quarto capítulo apresenta as situações de desenho e de escrita realizadas neste estudo, indicando os sujeitos que participaram desta investigação, os materiais empregados e os procedimentos adotados para cada coleta de dados. Esse capítulo encontra-se dividido em quatro partes, sendo que a primeira apresenta a estruturação metodológica do estudo e as outras três descrevem as fases de coleta, observações de desenho e escrita abordadas por esse estudo, descritas a seguir.

A primeira fase, realizada ainda no pré-escolar, busca entender quais as relações entre a estruturação do desenho da figura humana com a estruturação dos códigos éticos e estéticos. Ou seja, como a criança utiliza o desenho como meio no qual as regras da vida em sociedade são refletidas e as estratégias de convivência são estabelecidas.

Na segunda fase os alunos já pertencem à primeira série do ensino fundamental. Nela busco compreender quais as relações e contribuições do desenho infantil para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Discuto também as consequências da redução dos momentos de desenhar e uma maior cobrança na aquisição dos códigos da escrita.

Na terceira fase, observo o impacto gerado a partir de um estímulo narrativo ficcional um desenho animado na geração de narrativas gráficas, verbais e escritas, pontuando a relação entre as linguagens e este estímulo.

Concluo a dissertação fazendo uma reflexão sobre o desenho infantil e sua importância na alfabetização.

CAPÍTULO I – HOMEM SOCIEDADE E LINGUAGEM

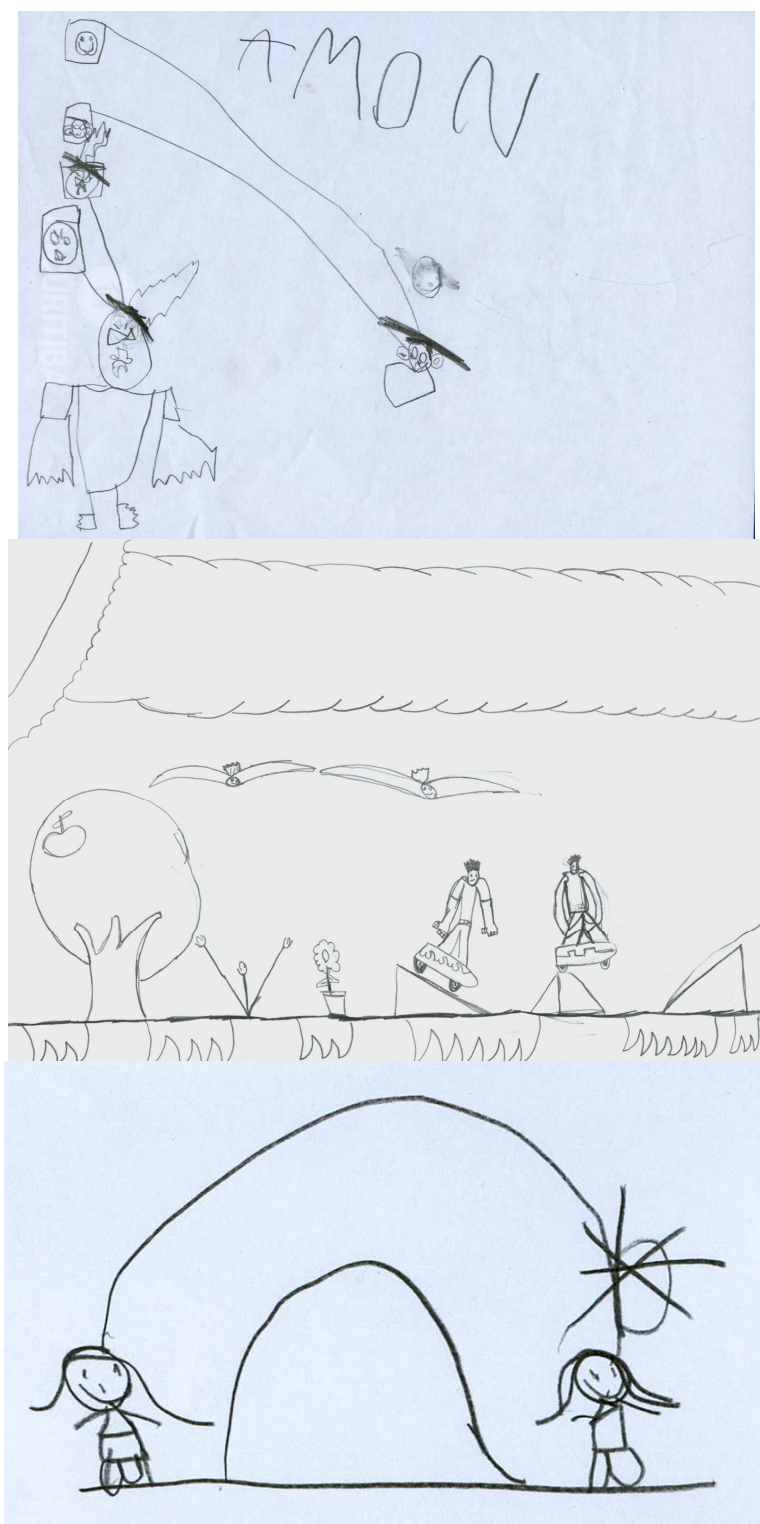


Figura 1.:Desenho como mediador homem/mundo.
Fonte: Desenhos coletados para este estudo.

“Às vezes não sai do jeito que eu quero: na hora de fazer, sai diferente.”
(Laura – 6a6m).

“Eu não desenho mais muito. Agora só fico treinando a letra de mão.”
(Jefferson – 7a1m).

“Esse carro eu aprendi a fazer com o Augusto. O dia que eu consegui fazer a Lú (professora) me deu parabéns.” (Amon – 6a10m).

“Meu irmão disse que perna de homem é diferente de perna de mulher.”
(Mariana – 7a).

Os fragmentos de verbalizações infantis expostos acima refletem o momento escolar da alfabetização. Percebe-se nesses relatos a pressão e o encantamento do início da alfabetização; a divergência entre o pensar o desenho e sua execução, e o papel das relações sociais na construção gráfica da escrita e do desenho. São esses alguns dos fatores observados por esse estudo, que ilustram a seriedade com a qual a criança constrói seus saberes e a importância que cada detalhe tem nessa conquista. Nesse estudo, os sujeitos envolvidos foram acompanhados na transição da pré-escola para a primeira série do ensino fundamental, momento esse que traz em seu interior uma série de inquietações e mudanças. Nos casos estudados a principal mudança observada nessa transição é relativa ao papel que o desenho passa a ter nesse processo e às conseqüências que essa mudança ocasiona no desenvolvimento do pensamento e da linguagem na criança.

Traça-se nesse primeiro capítulo um breve panorama das contribuições de Vygotsky à psicologia, e a compreensão do ser humano, partindo dos estudos da natureza humana, observando as diferentes correntes filosóficas e psicológicas que se desenvolveram a partir do séc. XIX e a proposta de uma “nova psicologia” baseada nos pressupostos do “materialismo dialético”. Faz-se assim uma sucinta trajetória dos principais pressupostos da obra de Vygotsky e um breve relato das contribuições de Paulo Freire para uma educação emancipadora, percebendo e refletindo pontos de aproximação entre as duas teorias.

1.1 RECORTES TEÓRICOS DE UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: OS ESTUDOS DA NATUREZA HUMANA

Até meados do século XIX os estudos da natureza humana, eram atributos da Filosofia, e encontravam-se divididos em duas correntes, separadas também geograficamente. Na Inglaterra, orientadas por John Locke está à concepção empirista

da mente, que enfatizava a origem das idéias a partir de sensações produzidas por estimulação ambiental. E no continente Europeu, os seguidores de Immanuel Kant afirmavam que idéias de espaço e tempo e conceitos de quantidade, qualidade e relação originavam-se na mente humana e não poderiam ser decompostos em elementos mais simples. Ambas as concepções, irreduzíveis em relação a seus pressupostos, remetem aos estudos científicos de René Descartes. Por volta de 1860, três publicações¹ alteram os termos desses conflitos de forma irremediável e podem ser “vistos como constituintes essenciais do pensamento psicológico do final do século XIX.” (Vygotsky 1991,p2)

O século XX vem embalado pelas profundas mudanças ocorridas no campo social, político e por inúmeras inquietações advindas das novas contribuições científicas, causando uma efervescência intelectual, que amplia exponencialmente as discussões sobre a complexidade do ser humano. Essa multiplicidade de pensares aparece claramente na psicologia, que também divide-se em duas grandes tendências radicalmente antagônicas: um ramo com características de ciência natural e o outro com características de ciência mental.



Figura 2: O avanço, 2008 – montagem Mayc Fassina
 Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A9culo_XX#Vis.C3.A3o_geral – acessado julho 2008.

¹ O primeiro e mais importante, A Origem das Espécies, de Darwin, onde uniu animais e seres humanos num sistema conceitual único regulado por leis naturais; o segundo Die Psychophysik, de Gustav Fechner onde forneceu um exemplo do que seria uma lei natural que descrevesse as relações entre eventos físicos e o funcionamento da mente humana e o terceiro livro foi, Reflexos do cérebro, de I. M. Sechenov, onde propõe uma teoria fisiológica do funcionamento da mente. (Introdução realizada por Cole e Scribner no livro A Formação Social da Mente, de 1991 p.2)

É nesse cenário de profundas discussões e divergências que Vygotsky² se destaca, ao criticar de forma contundente ambas as correntes, pois “do seu ponto de vista, nenhuma das escolas de psicologia existentes fornecia as bases firmes necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos humanos”(Vygotsky, 1991 p.5). Propõe a partir de então uma “nova psicologia”, baseada na aplicação dos métodos e princípios do materialismo dialético³, para a compreensão do aspecto intelectual humano.

Vygotsky é considerado o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa. É considerado ainda um dos primeiros defensores da associação da psicologia cognitiva experimental com a neurologia e a fisiologia, sendo o precursor das bases para uma ciência comportamental unificada. (Bruner in: Vygotsky, 1991 p.7).

1.2 VYGOTSKY UM CAMINHO

Lev Semenovich Vygotsky, nascido no final do século XIX, foi ávido leitor e contribuiu com pesquisas no campo da lingüística, ciências sociais, psicologia, filosofia, neuropsicologia, crítica literária, artes, educação e questões teóricas e metodológicas relativas às ciências humanas. Seu legado foi uma vasta produção intelectual que marcou sobremaneira as produções posteriores, não só pela dinâmica de sua escrita, mas também pela profundidade de suas concepções.

O “clima de renovação” da sociedade soviética pós-revolucionária contagiava e havia certo consenso entre os psicólogos adeptos da revolução acerca de que a única metodologia que permitiria compreender a essência do processo psíquico humano seria a marxista. Por conseguinte, também havia consenso de que somente o

² Devido a problemas com a ortografia do nome do autor, optou-se nesse estudo, pelo emprego da grafia VYGOTSKY, oriunda das traduções norte-americanas, adotada na maioria das publicações brasileiras.

³ O materialismo dialético tem como pressuposto básico que a natureza, a história e o espírito se desencadeiam num constante processo de movimento, mudança e transformação, mesmo quando em determinados momentos as coisas tenham uma aparência externa que pareça estática. Por isso, nessa filosofia a verdade científica nunca é entendida como uma espécie de coleção de teses fixas, que, uma vez descobertas, basta armazenar por algum meio. A verdade consiste no próprio processo do conhecimento, que se dá através de um desenvolvimento histórico, que vai do inferior ao superior, mas sem alcançar, contudo, um nível absoluto sobre o qual não se possa continuar avançando. (VI-VER, Mente e Cérebro – Coleção Memória Pedagógica, nº2 Vygotsky, 2005)

materialismo dialético poderia propor à psicologia os instrumentos necessários para a construção de uma ciência psicológica verdadeiramente materialista, em oposição às psicologias materialistas mecanicistas.

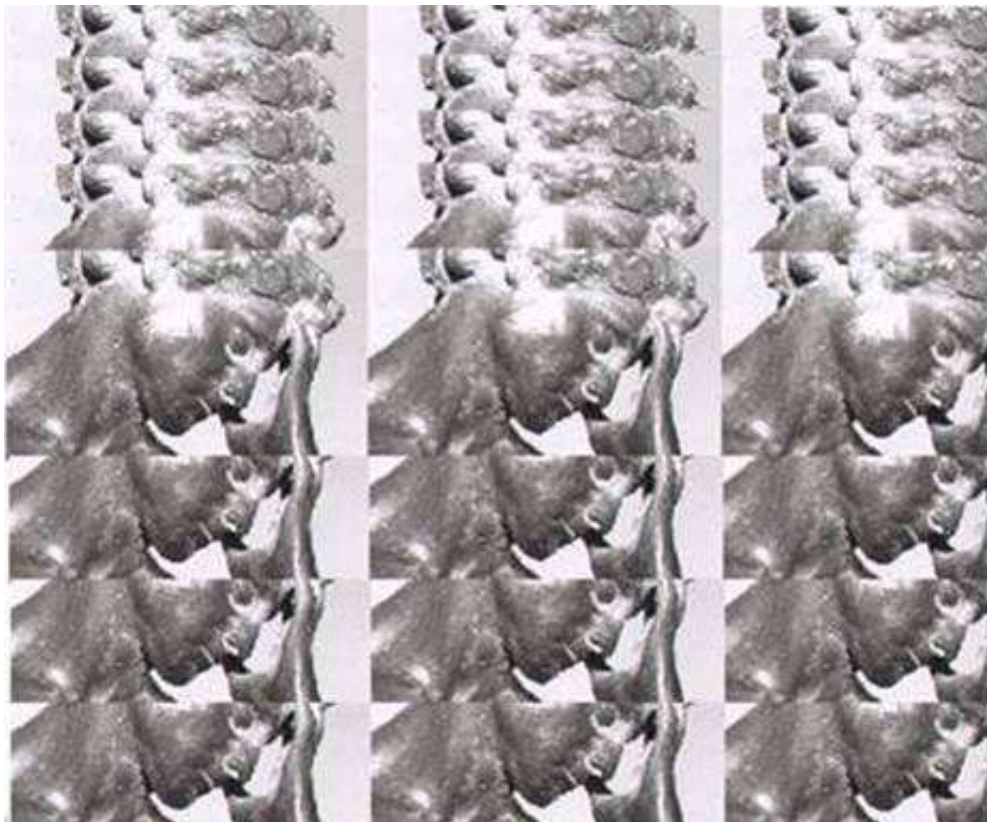


Figura 3: SER, 2008 – Montagem Mayc Fassina

Fonte:

http://www.notapositiva.com/trab_professores/textos_apoio/psicologia/intrpsicolog_conhecimento01.jpg - Acessado julho 2008.

É nesse cenário que, no ano de 1924, Vygotsky faz uma brilhante apresentação no II Congresso de Psiconeurologia em Leningrado, com o trabalho “Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos”. Discorre nesse artigo sobre as relações entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem, apresentando uma proposta de síntese entre processos elementares e a consciência. Seu brilhantismo e sua sólida formação Marxista levaram-no a ser convidado por Kornilov a integrar sua equipe no Instituto de Psicologia de Moscou. Nesse período inicia uma série de pesquisas em psicologia do desenvolvimento, educação e psicopatologia sendo esta considerada uma das fases mais importantes de sua obra. Trabalha em conjunto a estudantes com colaboradores como Lúria, Leontiev e Sakharov, na tentativa de superação da crise da psicologia e na construção de uma nova abordagem que descrevesse e explicasse as funções psicológicas superiores,

em termos aceitáveis para as ciências naturais. Esse grupo empreendeu a mais crítica revisão da história e da situação da psicologia até então. Utilizando o método do Materialismo Dialético, trabalharam no sentido da construção de uma teoria geral para a psicologia.

Segundo Oliveira (1997), essa nova abordagem que busca a síntese⁴ para a psicologia integra, numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico. Três idéias centrais são observadas nessa nova abordagem, consideradas os “pilares” do pensamento de Vygotsky:

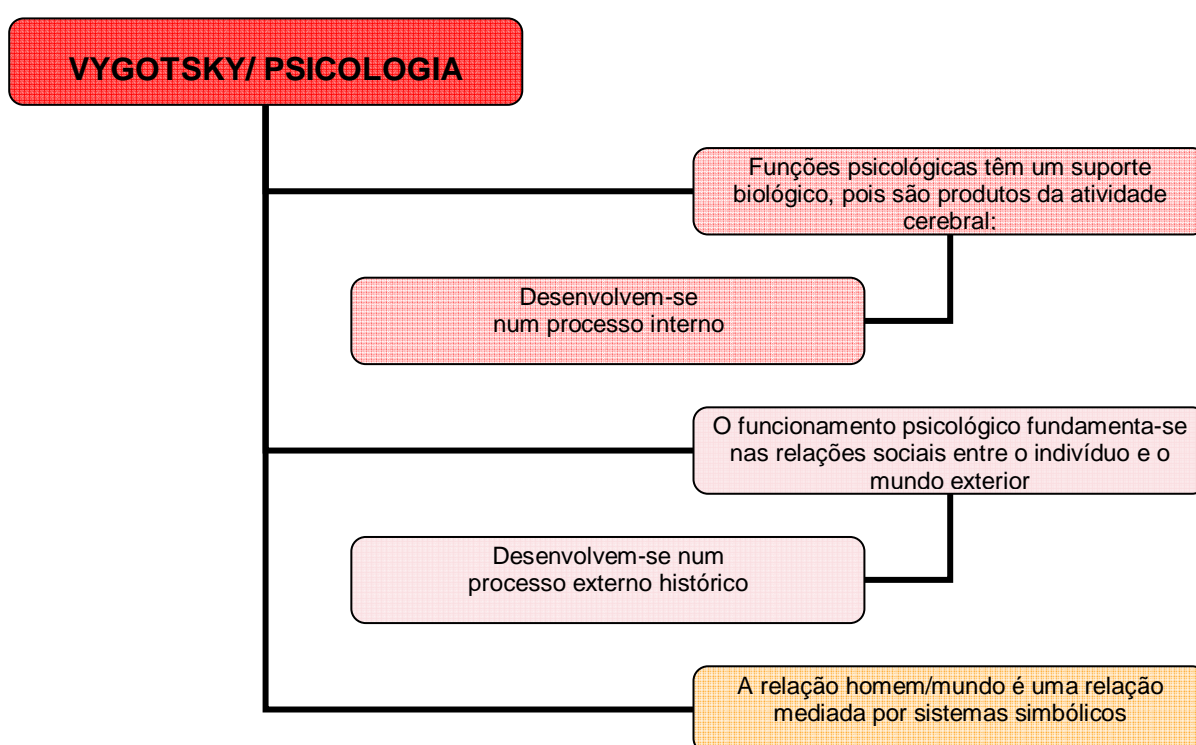


Figura 4: Diagrama dos três pilares básicos do pensamento de Vygotsky.
Fonte: Formulação da autora com base em Oliveira (1997 p.23).

1.2.1 A mediação simbólica

A relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada⁵, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o

⁴ A síntese de dois elementos não é a simples soma ou justaposição desses elementos, mas a emergência de algo novo, anteriormente inexistente. Esse componente novo não estava presente nos elementos iniciais: foi tornado possível pela interação entre esses elementos, num processo de transformação que gera novos fenômenos. (Oliveira, 1997 p.23)

⁵ Mediação, em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. (Oliveira, 1997 p.26)

sujeito e o mundo. Vygotsky distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. Embora exista uma analogia entre esses dois tipos de mediadores, eles têm características bastante diferentes.

1.2.1.1 Os instrumentos e os signos

A importância dos instrumentos na atividade humana, para Vygotsky, tem clara ligação com sua filiação teórica aos postulados marxistas. Reelabora as concepções de Engels⁶ sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como meio pelo qual o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo.

“A especialização da mão – que implica o instrumento, e o instrumento implica a atividade humana específica, a reação transformadora do homem sobre a natureza, o animal meramente usa a natureza externa, mudando-a pela sua simples presença; o homem, através de suas transformações, faz com que a natureza sirva a seus propósitos, dominando-a. Esta é a distinção final e essencial entre o homem e outros animais”. (ENGELS, 1940 apud. VYGOTSKY, 1991 p.8)

Portanto, o instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho e pode ser classificado em instrumentos materiais ou psicológicos. Entende-se como instrumento material quando o homem usa um instrumento para arar a terra e instrumento interno a sua inteligência e habilidade para confeccionar o arado.

Vygotsky dá o nome de “signos” aos instrumentos internos. Esse sistema de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana, é que mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual.

Dessa perspectiva o instrumento é percebido sempre como social, seu emprego foi elaborado socialmente no transcurso do trabalho coletivo, faz parte da natureza humana e media as interações do homem consigo, com o outro e com o meio. A partir dessas reflexões, Vygotsky propõe, em *Formação Social da Mente*, três condições de análise, na tentativa de entender como os usos de instrumentos e sig-

⁶ Friedrich Engels realizou junto com Karl Marx uma obra marcante na filosofia e na política, cuja característica principal foi a elaboração das teorias do materialismo histórico. (<http://educacao.uol.com.br/biografias/ult1789u186.jhtm>) Acessado julho 2008.

nos estão mutuamente ligados, ainda que separados, no desenvolvimento cultural da criança.

A primeira analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza.

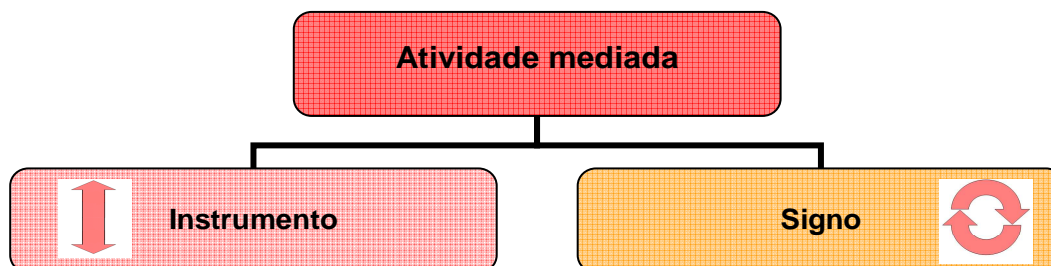


Figura 5: Diagrama da atividade mediada de Vygotsky
Fonte: Vygostky, 1991 p.61

A segunda esclarece a divergência entre ambos. Segundo Vygotsky (1991, p.62), a diferença essencial entre signo e instrumento, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como elemento condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente, deve necessariamente levar à mudança dos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto é uma operação psicológica. Constitui um meio de atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente.

O terceiro ponto trata da ligação real entre essas atividades no desenvolvimento na filogênese⁷ e na ontogênese⁸. O controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem. Na filogênese, podemos reconstruir uma ligação através de evidências documentais fragmentadas, porém

⁷ Filogenia (ou filogênese) (grego: phylon = tribo, raça e genetikos = relativo à gênese = origem) é o termo comumente utilizado para hipóteses de relações evolutivas(ou seja, relações filogenéticas) de um grupo de organismos, isto é, determinar as relações ancestrais entre espécies conhecidas (as que vivem e as extintas). <http://pt.wikipedia.org/wiki/Filogenia> 15/12/2007. Segundo Vygotsky, filogênese é o desenvolvimento histórico da humanidade. (Vygotsky, 1991)

⁸ Ontogenia (ou ontogênese) descreve a origem e o desenvolvimento de um organismo desde o ovo fertilizado até sua forma adulta. A ontogenia é estudada em Biologia do Desenvolvimento. A ontogênese define a formação e desenvolvimento do indivíduo desde a fecundação do óvulo até à morte do indivíduo. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Filogenia> – 15/12/2007 Segundo Vygotsky, ontogênese é o desenvolvimento do indivíduo, inserido no meio histórico-cultural. (Vygotsky, 1991)

convincentes, enquanto na ontogênese podemos traçá-la experimentalmente. (Vygotsky, 1991 p.62)

O uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, Vygotsky usa o termo função psicológica superior, ou comportamento superior como referência a combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. Para ele a capacidade de operar com signos e instrumentos é característica central de todas as funções psíquicas superiores.

1.2.1 Funções Psíquicas Superiores

Para Vygotsky (1991), cultura⁹ e sociedade são duas categorias fundamentais e indissociáveis. A história da humanidade se inter-relaciona com a história do indivíduo, ou seja, enquanto o homem modifica seu meio para sobreviver é também modificado por ele. As funções psíquicas superiores são todas aquelas ações e capacidades intelectivas que foram desenvolvidas ao longo da história da humanidade através da cultura e da interação social, produzidas no processo de trabalho. Isto significa que as funções superiores são geradas na história da humanidade e apropriadas individualmente.

Dois grupos qualitativamente diferentes, mas indissociáveis são observados na constituição das funções superiores: o primeiro grupo é o das funções que pertencem ao domínio dos meios externos, como a linguagem, a escrita, a aritmética, entre outros; e o segundo é o grupo das funções superiores especiais ou internas, como a atenção voluntária, a memória lógica e a formação de conceitos. Embora seja externa ao homem, a escrita é um processo que se desenvolve juntamente com o desenvolvimento das funções especiais ou internas, agindo sobre ele (ou interagindo com ele). Isso denota que a escrita gera funções superiores especiais e também é produto das mesmas.

⁹ Quando Vygotsky fala em cultura não está se reportando apenas a fatores abrangentes como o país onde o indivíduo vive, seu nível sócio-econômico, a profissão dos pais. Está falando, isto sim, do grupo cultural como fornecendo ao indivíduo um ambiente estruturado, onde todos os elementos são carregados de significado. (Oliveira, 1997 p.37)

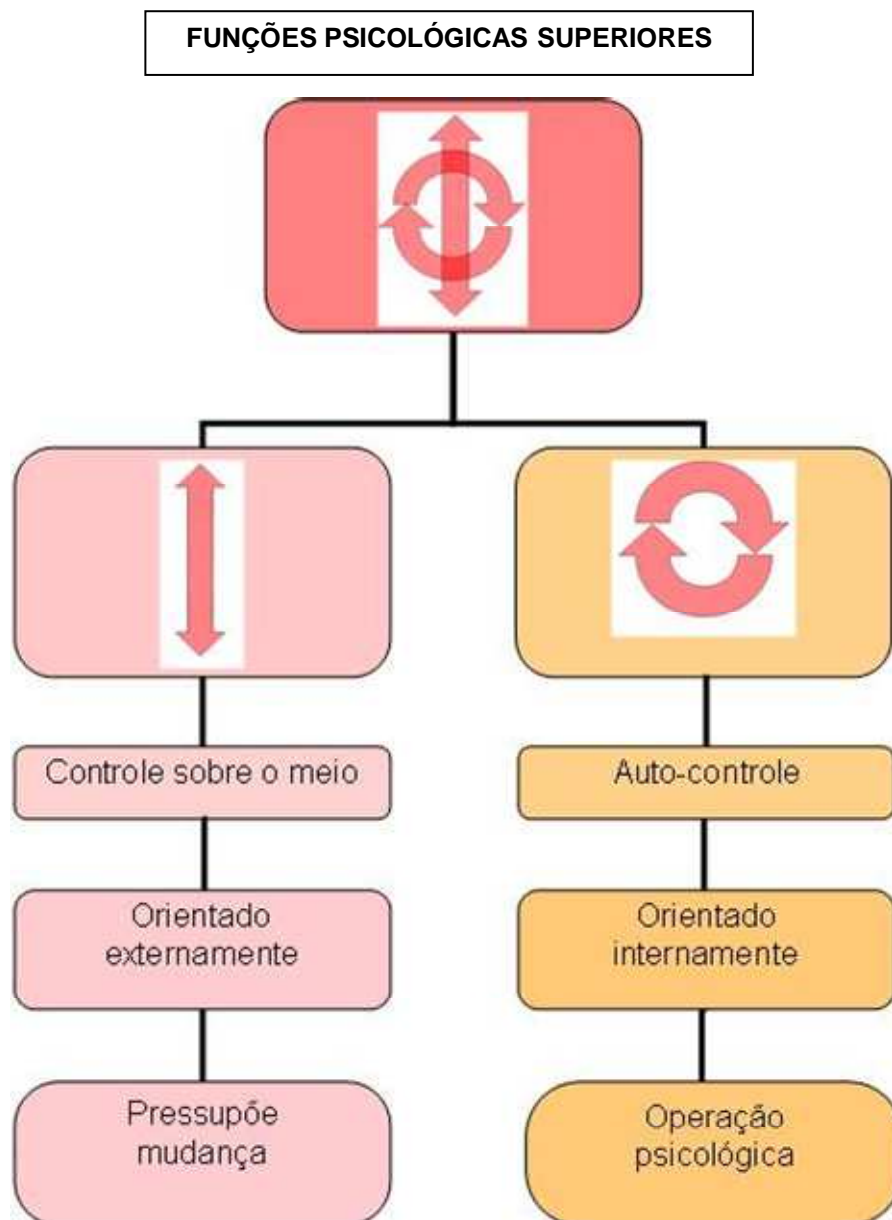


Figura 6: Diagrama das Funções Psíquicas Superiores.
 Fonte: Formulado pela autora com base em Vygotsky (1991).

De acordo com Oliveira (1997), Vygotsky trabalha com a função mediadora dos instrumentos e dos signos na atividade humana, fazendo uma analogia entre o papel dos instrumentos de trabalho na transformação e no controle da natureza, e o papel dos signos enquanto instrumentos psicológicos, ferramentas auxiliares no controle da atividade psicológica. E é justamente nessa analogia com os instrumentos de trabalho que os signos aparecem como marcas externas, que fornecem um suporte concreto para a ação do homem no mundo. São observadas ao longo da evolução da espécie humana e do desenvolvimento de cada indivíduo, duas mudanças

qualitativas fundamentais no uso dos signos: A primeira se refere ao desenvolvimento de sistemas simbólicos, que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas. E a segunda é a transformação da utilização das marcas externas em processos internos de mediação, representações mentais que substituem os objetos do mundo real, ou seja, em um processo de internalização. Os signos internalizados são, como as marcas exteriores, elementos que representam objetos, eventos, situações.

Essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções. (...) Essa possibilidade de operação mental não constitui uma relação direta com o mundo real fisicamente presente; a relação é mediada pelos signos internalizados que representam os elementos do mundo, libertando o homem da necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento. (Oliveira, 1997 p.35).

Portanto, é a partir de sua experiência com o mundo objetivo e do contato com formas culturalmente determinadas de organização do real (e com os signos fornecidos pela cultura) que os indivíduos vão construir seu sistema de signos, o qual consistirá numa espécie de “código” para decifração do mundo.

Castorina (1996) afirma que a teoria de Vygotsky aparece como uma teoria histórico-social do desenvolvimento que, pela primeira vez, propõe uma visão da formação das funções psíquicas superiores como “internalização” mediada da cultura e, portanto, postula um sujeito social que não é apenas ativo, mas sobretudo interativo. Assim, a psicologia histórico-cultural, ao investigar as funções superiores, questiona o quanto as possibilidades oferecidas pelo meio histórico-cultural, podem impulsionar ou dificultar o desenvolvimento da criança onde ela está inserida.

1.2.2 Desenvolvimento e aprendizagem

De acordo com Oliveira (1996), para Vygotsky a relação entre desenvolvimento e aprendizado é um processo intimamente relacionado: imerso em um contexto cultural que lhe fornece a “matéria-prima” do funcionamento psicológico, isto é o indivíduo tem seu processo de desenvolvimento movido por mecanismos de aprendizagem acionados externamente. Por outro lado, embora processos de aprendizagem ocorram constantemente na relação do indivíduo com o meio, quando existe a intervenção deliberada de um outro elemento social nesse processo, ensino e a-

prendizagem passam a fazer parte de um todo único, indissociável, envolvendo quem ensina, quem aprende e a relação entre essas pessoas.



Figura 7: Sala de aula pré-escolar 2006.
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, a escola, agência social explicitamente encarregada de transmitir sistemas organizados de conhecimento e modos de funcionamento intelectual às crianças e aos jovens, tem papel essencial na promoção do desenvolvimento psicológico dos indivíduos que vivem nas sociedades letradas. O papel central do aprendizado, segundo Oliveira (1996), está estreitamente relacionado a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados. A criança não tem instrumentos endógenos para percorrer, sozinho, o caminho do aprendizado.

O mero contato com objetos de conhecimento não garante a aprendizagem, assim como a simples imersão em ambientes informadores não promove, necessariamente, o desenvolvimento, balizado por metas culturalmente definidas. A intervenção deliberada dos membros mais maduros da cultura no aprendizado das crianças é essencial ao seu processo de desenvolvimento (Oliveira, 1996 p.62).

Sendo assim, a importância da atuação de outra pessoa no desenvolvimento individual é particularmente evidente em situações de aprendizagem. Na escola esse papel é exercido principalmente pelo professor.

No caso da alfabetização, a intervenção pedagógica intencional é necessária para que ocorra o processo de aprendizagem, de domínio do sistema de leitura e escrita, pois, mesmo imersa em uma sociedade letrada, a criança não desabrocha espontaneamente como uma pessoa alfabetizada. Diferente do que ocorre em situações informais em que a criança aprende por imersão em ambiente cultural informador, na escola o professor (bem como outros agentes pedagógicos) é uma pessoa real, fisicamente presente diante daquele que aprende, com papel explícito de interferir no processo de aprendizagem (e portanto de desenvolvimento), provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Segundo Rego (1994), Vygotsky analisa a questão da relação entre desenvolvimento e aprendizagem sob dois ângulos: um é o que se refere à compreensão da relação geral entre o aprendizado e o desenvolvimento; o outro, às peculiaridades dessa relação no período escolar. Pois, embora o aprendizado da criança se inicie muito antes dela frequentar a escola, o aprendizado escolar introduz elementos novos no seu desenvolvimento. Desta forma, identifica dois níveis de desenvolvimento: desenvolvimento real ou efetivo e o desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real ou efetivo se refere às conquistas já efetivas, as funções ou capacidades que a criança já aprendeu e domina sem a assistência de alguém. O nível de desenvolvimento potencial, também se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes). Nesse caso a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas.

1.2.2.1 A Zona de Desenvolvimento Proximal

A distância entre aquilo que a criança é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza, de acordo com Rego (1994), aquilo que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento potencial ou proximal”. Neste sentido, o desenvolvimento potencial da criança é visto

de forma prospectiva, pois a “zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento” (Vygotsky, 1991 p.97). Deste modo, pode-se afirmar que o conhecimento adequado do desenvolvimento individual envolve a consideração tanto do nível de desenvolvimento real quanto do potencial.

O aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual. De acordo com Rego (1994), para Vygotsky *cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra. Isto obriga a reexaminar todo o problema das disciplinas formais, ou seja, do papel e da importância de cada matéria no posterior desenvolvimento psicointelectual geral da criança.* (Grifo meu)

1.2.3 Pensamento e Linguagem

A linguagem, de acordo com Vygotsky (1989), pode ser entendida como um processo de transmissão de informações que emprega recursos da língua e pode se apresentar em duas formas de atividades: como transmissão da informação, ou comunicação, e como veículo de pensamento. A linguagem como veículo de informação requer a participação de interlocutores, enquanto a linguagem como veículo de pensamento ocorre quando o homem fala para si. No entanto, isto não significa que a linguagem seja o único meio de pensamento. A linguagem é um meio de expressão que, por um complexo sistema de significados é unida com o pensamento. A ontogênese da fala demonstra que a união entre palavra e pensamento ocorre através do significado. Os significados evoluem na mente da criança na medida em que esta interage com o meio social.

A conexão pensamento/linguagem tem sua origem no desenvolvimento e se torna mais estreita em seu decorrer, constituindo o pensamento verbal, ou seja, a base essencial da estrutura semântica da consciência. A linguagem admite a cons-

trução de conceitos – elementos centrais do pensamento – e a construção deste último adquire conseqüentemente, uma formulação lingüística, de modo que a linguagem se transforma em ferramenta do pensamento. Dessa forma, pensamento e linguagem, apesar de terem origens genéticas distintas, acabam por se fundir, dialeticamente, ao longo do seu desenvolvimento: linguagem converte-se em pensamento e pensamento em linguagem.

Para Vygotsky (1989), as raízes pré-intelectuais da fala no desenvolvimento da criança são muito conhecidas. O balbucio e o choro da criança, mesmo suas primeiras palavras, são claramente estágios do desenvolvimento da fala, que não têm nenhuma relação com a evolução do pensamento. Essas manifestações geralmente têm sido consideradas uma forma de comportamento predominantemente emocional. Essa situação se modifica mais ou menos aos dois anos de idade, quando as linhas de desenvolvimento entre a fala e o pensamento se encontram e um novo panorama se estabelece.

As curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, encontram-se e unem-se para iniciar uma nova forma de comportamento [...] Esse instante, em que a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados, é indicado por dois sintomas objetivos inconfundíveis: (1) a curiosidade ativa e repentina da criança pelas palavras, suas perguntas sobre cada coisa nova (“O que é isto?”); e (2) a conseqüente ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma rápida e aos saltos. (VYGOTSKY, 1989 p.37).

A partir desse encontro tem-se a impressão de que a criança descobriu a função simbólica das palavras. Vygotsky (1989) ressalta que essa descoberta, só é possível quando a criança já atingiu um nível relativamente elevado do desenvolvimento do pensamento e da fala, ou seja, a fala não pode ser “descoberta” sem pensamento.

Ao abordar o desenvolvimento intelectual e lingüístico das crianças, Vygotsky desenvolve o seu tema relacionado à interiorização do diálogo em fala interior e pensamento. Opõe dessa forma seu ponto de vista ao então adotado por Piaget, que considera o desenvolvimento da fala como a supressão do egocentrismo, fornecendo, assim, tanto à psicologia quanto à lingüística, a mais profunda análise da fala interior.

1.2.3.1 Fala Interior

Para entender a fala interior, Vygotsky (1989) parte das investigações sobre o desenvolvimento da fala e percebe que ela obedece às mesmas leis que o desenvolvimento de todas as outras operações mentais, que envolvem o uso de signos. Estabelece, a partir de então, quatro estágios para o desenvolvimento dessa operação:

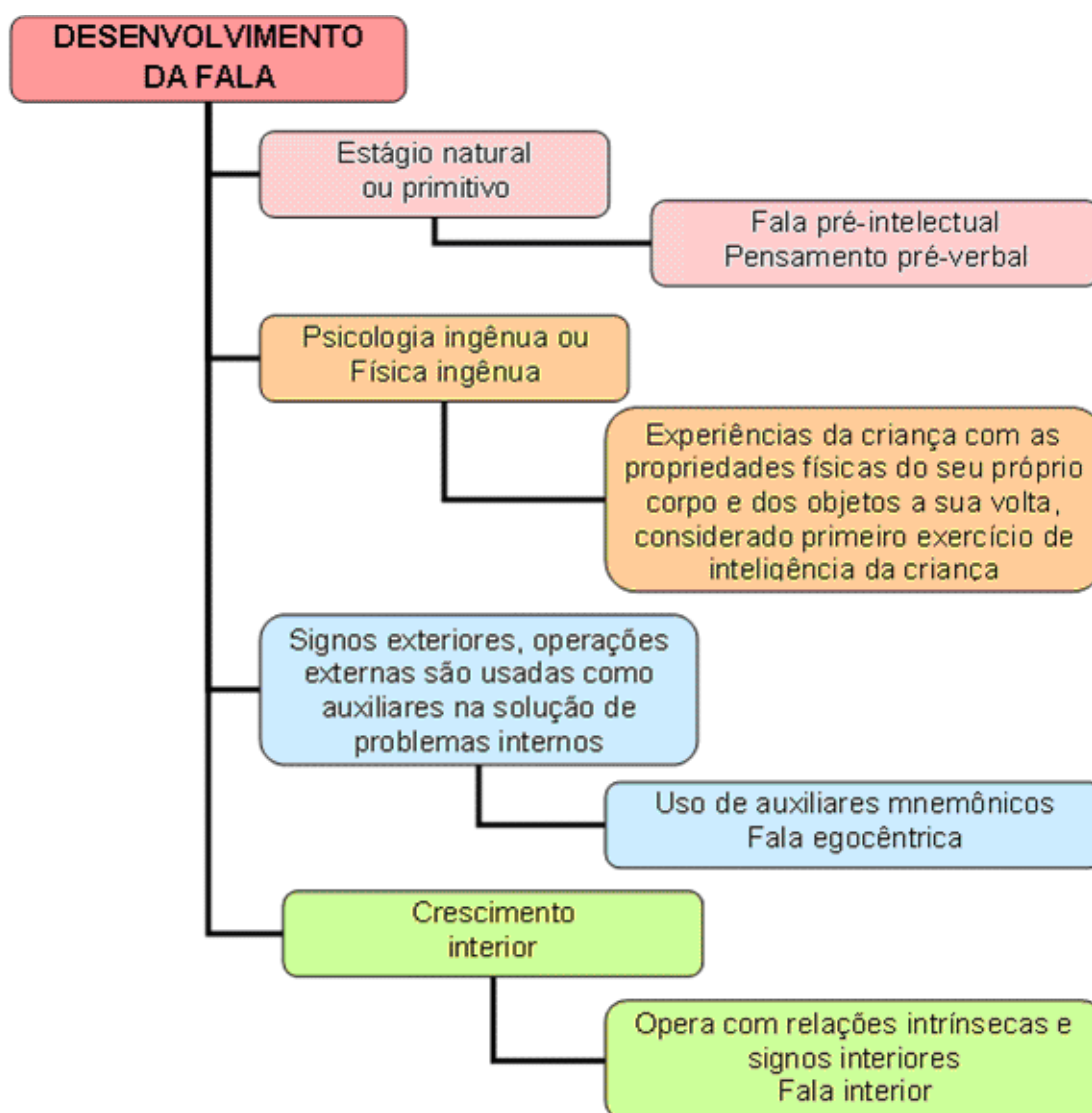


Figura 8: Diagrama do desenvolvimento da fala
Fonte: Formulação da autora com base em Vygotsky (1989).

Pode-se dizer que a fala interior se desenvolve mediante um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais, que se separa da fala exterior das crianças ao

mesmo tempo em que ocorre a diferenciação das funções social e egocêntrica¹⁰ da fala; e, finalmente, que as estruturas da fala dominadas pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento.

A fim de estabelecer um panorama mais claro sobre as relações entre pensamento e fala, Vygotsky criou um diagrama, em que torna visual sua explicação teórica.

“Podemos imaginar o pensamento e a fala como dois círculos que se cruzam. Nas partes que coincidem, o pensamento e a fala se unem para produzir o que se chama de pensamento verbal. O pensamento verbal, entretanto, não abrange de modo algum todas as formas de pensamento ou fala. Há uma vasta área do pensamento que não mantém relação direta com a fala. O pensamento manifestado no uso do instrumento pertence a essa área, da mesma forma que o intelecto prático geral.” (Vygotsky, 1989 p.41)

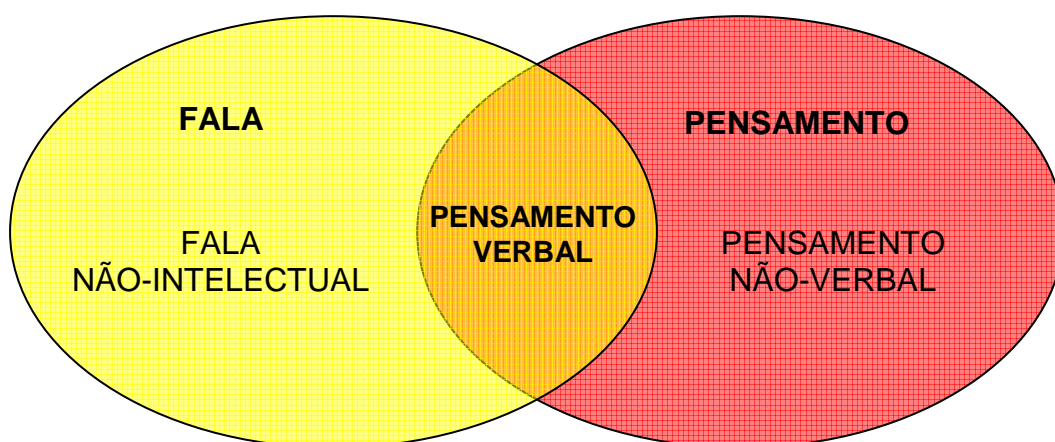


Figura 9: Diagrama das relações entre pensamento e fala.
Fonte: Formulação da autora com base Vygotsky (1989 p.41).

É no significado da palavra, que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. Se o significado das palavras se altera em sua natureza intrínseca, então a relação entre pensamento e a palavra também se modifica.

Segundo Vygotsky (1989 p. 108), a relação entre pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e vice-versa. Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesma, podem ser consideradas no desenvolvimento funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar algu-

¹⁰ Fala egocêntrica ou discurso egocêntrico é o discurso da criança quando dialoga alto consigo própria, quando “fala sozinha” (ou pensa alto). É também o ponto de divergência teórica entre Vygotsky e Piaget. (Oliveira, 1997)

ma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema. Esse fluxo de pensamento ocorre como um movimento interior através de uma série de planos.

Portanto, “para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua **motivação**”. (Vygotsky, 1989 p.130, grifo meu)

Nessa teoria, o ensino representa, o meio através do qual o desenvolvimento avança. Em outras palavras, os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano e as estratégias cognitivas necessárias para sua internalização são evocados nos aprendizes segundo “seus níveis reais de desenvolvimento”. Uma aplicação particularmente imaginativa desse princípio foi observada nas campanhas de alfabetização desenvolvidas por Paulo Freire, que adaptou seus métodos educacionais ao contexto histórico e cultural de seus alunos, possibilitando a combinação de seus conceitos “espontâneos” (aqueles baseados na prática social) com os conceitos introduzidos pelos professores na situação de instrução. (Steiner e Souberman IN: Vygotsky 1991)

1.2.3.2. Vygotsky e Freire uma relação possível

Embora Vygotsky e Freire tenham vivido em tempos e hemisférios diferentes, a abordagem de ambos enfatiza aspectos fundamentais, relativos à mudanças sociais e educacionais que se interpenetram. Um princípio básico das duas obras é aquele da educação como uma prática ético-política. Alguns pontos de aproximação são percebidos entre as duas obras como: a concepção de sujeito histórico-cultural subjacente às duas teorias, a perspectiva interativa dos dois autores, a proposição da educação como um ato dialógico, a noção da construção do conhecimento de ambos e a concepção de educação. Enquanto Vygotsky enfoca a dinâmica psicológica, Freire se concentra no desenvolvimento de estratégias pedagógicas e sociais e na análise da linguagem.

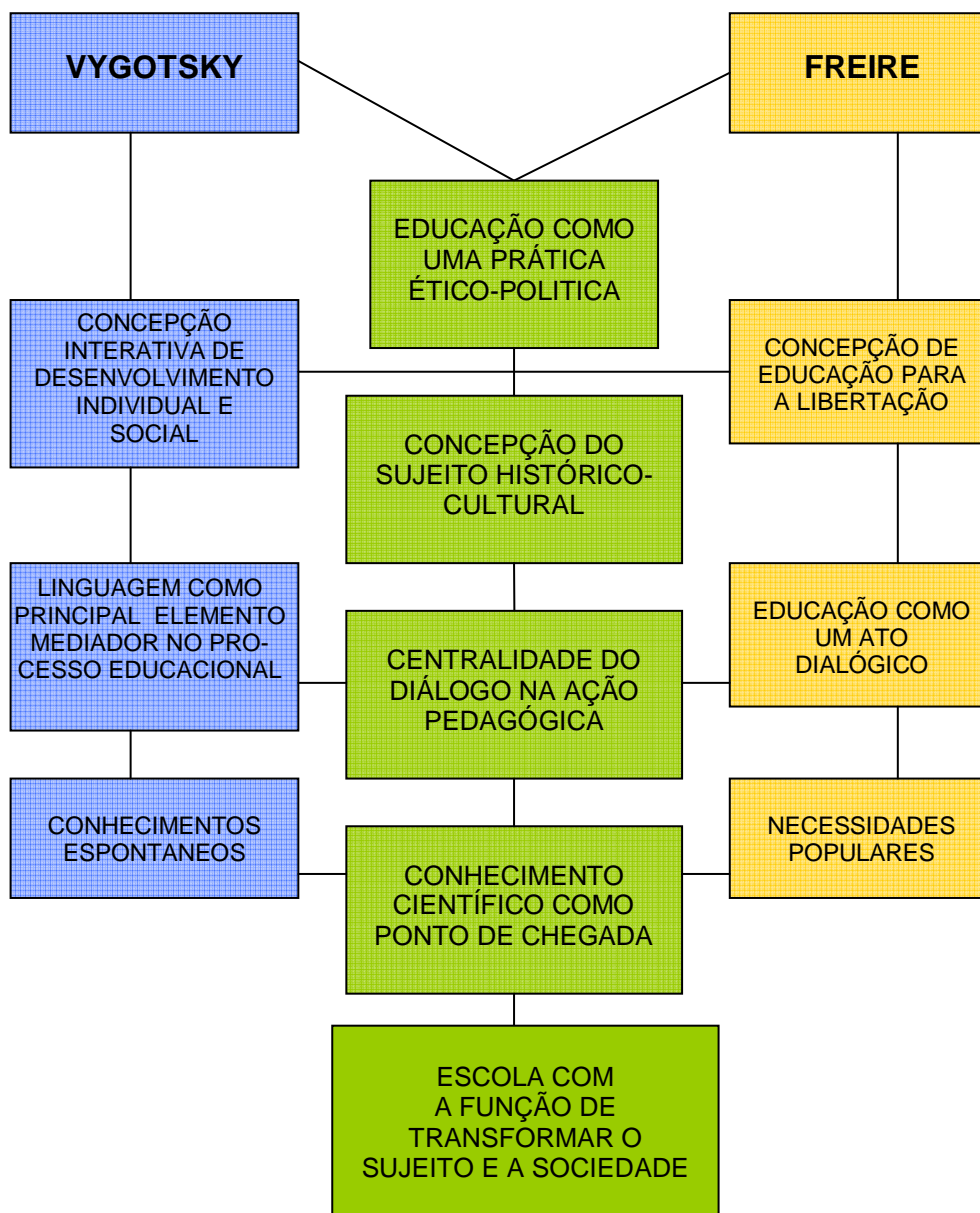


Figura 10: Diagrama das relações teóricas entre Vygotsky e Freire
 Fonte: Formulação da autora com base em Marques e Oliveira (2005)

1.3 PAULO FREIRE

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, Pernambuco (Brasil), em 1921 em uma das regiões mais pobres do país, onde logo cedo, pôde experimentar as dificuldades de sobrevivência das classes populares. Graduou-se pela Faculdade de Direito de Recife, exercendo diferentes cargos na carreira acadêmica. “Ele foi quase tudo o que deve ser como educador, de professor de escola a criador de idéias e métodos”. (Gadotti, 2000 p.2) As teorias de Paulo Freire cruzaram as fronteiras das disciplinas, das ciências, para além da América Latina. Ao mesmo tempo em que as

suas reflexões foram aprofundando o tema que ele perseguiu por toda a vida – a educação como prática da liberdade – suas abordagens transformaram-se para outros campos do conhecimento, criando raízes nos mais variados solos – desde os mocambos do Recife às comunidades burakunins do Japão – fortalecendo teorias e práticas educacionais, bem como auxiliando reflexões não só de educadores, mas também de médicos, terapeutas, cientistas sociais, filósofos, antropólogos e outros profissionais. Seu pensamento é considerado um modelo de transdisciplinaridade. (Gadotti, 2000)

Ele redimensiona de forma abrangente os domínios da alfabetização ao propor uma conscientização da importância que cada sujeito tem enquanto agente de sua história, que passa a ser percebida, “como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra”. (Freire 2006 p.30) Nesse sentido:

Alfabetizar-se não é apenas aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura. Ensinar a ler as palavras ditas e ditadas é uma forma de mistificar as consciências, despersonalizando-as na repetição – é a técnica da propaganda massificadora. Aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, e também toda a antropologia. A palavra, mais que instrumento, é origem da comunicação – a palavra é essencialmente diálogo. A palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo, portanto. A palavra é tida dessa forma como comportamento humano, significante do mundo, não designando apenas coisas, transformando-as; tornando-se não só pensamento, mas “práxis”. Pretende através da alfabetização, devolver ao homem a sua palavra, pois “é ela que instaura o mundo do homem”. (Freire 2005, p.19)

O pensamento de Freire, segundo Gadotti (2000), é um produto existencial e histórico forjado na luta, na práxis, entendida esta como “ação+reflexão”, como ação transformadora. De maneira esquemática pode se dizer que o “Método Paulo Freire” consiste de três momentos, dialética e interdisciplinarmente entrelaçados.

1.3.1 O Método Paulo Freire

O primeiro momento é o da investigação temática. É a ocasião pela qual aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde vivem, as palavras e temas centrais de sua biografia. Esta é a etapa da descoberta do universo vocabular, em que são levantadas palavras “geradoras” relacionadas com a vida cotidiana dos alfabetizados e do grupo social a que eles pertencem. Essas palavras geradoras são selecionadas em função da riqueza silábica, do valor fonéti-

co e principalmente em função do significado social para o grupo. A descoberta desse universo vocabular se efetua através da convivência, sentindo as preocupações de cada grupo e captando elementos de sua cultura.

Segundo Freire (2005), palavras geradoras contêm um mínimo de palavras, com a máxima polivalência fonêmica. Essas palavras, oriundas do próprio universo léxico do alfabetizando, uma vez transfiguradas pela crítica, a ele retornam em ação transformadora do mundo. São palavras grávidas de sentido das quais eclode o desejo de saber. “Ao objetivar uma palavra geradora íntegra, primeiro, e depois decomposta em seus elementos silábicos, o alfabetizando já está motivado para não só buscar o mecanismo de sua recomposição e da composição de novas palavras, mas também para escrever seu pensamento”. (Freire, 2005 p.9)

No segundo momento se dá a tematização, ocasião pela qual professor e aluno codificam esses temas; ambos buscam o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido. Descobrem-se assim novos “temas geradores”, relacionados com os que foram inicialmente levantados. É nesta fase que são elaboradas as fichas para a decomposição das famílias fonéticas, dando subsídios para a leitura e a escrita.

O terceiro momento se dá com a problematização, no qual se busca superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido. Nessa ida e vinda do concreto para o abstrato e do abstrato para o concreto, volta-se ao concreto problematizando-o. Descobrem-se assim limites e possibilidades existenciais concretas captadas na primeira etapa. “Evidencia-se a necessidade de uma ação concreta, cultural, política, social, visando a superação de situações-limite, isto é, de obstáculos ao processo de hominização. A realidade opressiva é experimentada como processo passível de superação. A educação para a libertação deve desembocar na práxis transformadora”.(Gadotti, 2000 p.4)

Sendo assim o “Método Paulo Freire”, não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato. “Simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra”. (Fiori in: Freire, 2005, p.12).

1.3.2. Leitura de mundo leitura da palavra

Esse processo de compreensão crítica do ato de ler, segundo Freire (2006), não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto, linguagem e realidade se prendem dinamicamente, quando a “leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela”. (Freire 2006 p.20)

Esse método global de alfabetização que associa a leitura da palavra à leitura do mundo utilizado por Freire, é um ponto em comum ao revolucionário Celestin Freinet (1896-1966) - próximo teórico a ser analisado por esse estudo. Segundo Gadotti (2000) eles se aproximam “na medida em que ambos acreditam na capacidade de o aluno organizar sua própria aprendizagem” (Gadotti, 2000 p.11) Insistem na necessidade, tanto da criança como do adulto, de ler o texto entendendo-o, tornando essa ação algo significativo, produtora de sentido.

Tanto Vygotsky como Freire buscaram o diálogo com o mundo do educando, respeitando seus conteúdos e partindo deles para significar seu universo. Dessa forma retoma-se a questão inicial desse capítulo, relativa às inquietações e mudanças causadas na transição do pré-escolar para a primeira série, quando observa-se rupturas dos conhecimento trazidos pelo aluno. O desenho infantil que subsidia sua construção gráfica até o momento sofre sensíveis mudanças, sendo suas consequências ainda não dimensionadas. Talvez seja o momento de permitir que esse código gráfico (desenho) trazido pelo aluno como conhecimento que lhe dá suporte, seja desenvolvido juntamente com os códigos gráficos exigidos e normatizados pela escola (escrita).

Na tentativa de estabelecer este caminho entre o desenho e a escrita, recorre-se aos pressupostos de Freinet (1977), como já mencionado, que estabelece uma relação de proximidade entre desenho e escrita e Luquet (1927), grande pesquisador do desenho infantil, que traça uma trajetória da evolução do sistema de representação infantil.

CAPÍTULO II

DESENHO INFANTIL – CARACTERÍSTICAS E SIGNIFICAÇÕES

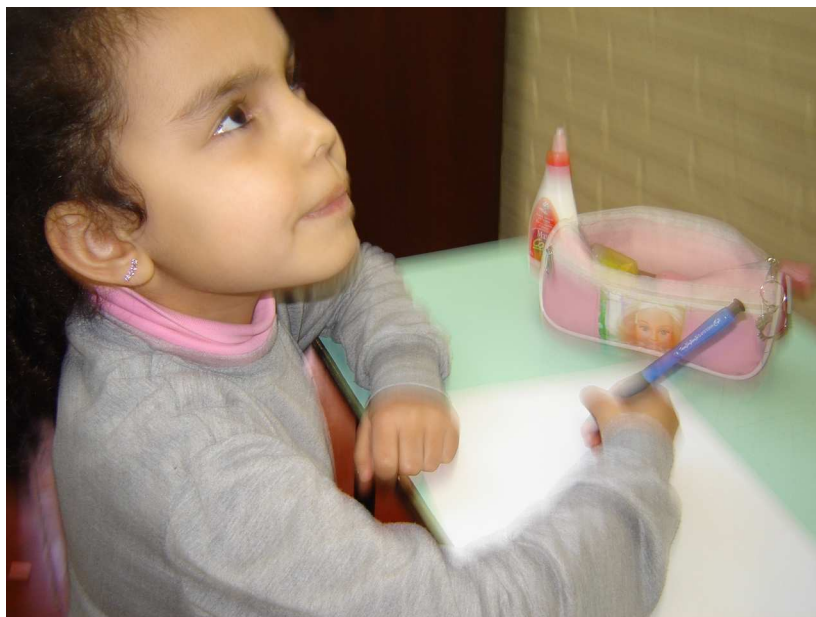


Figura 11: Laura e Jefferson em momentos de coleta.
Fonte: Arquivo Desenhação

Não há um problema de desenho, tal como não há um problema de redação. Existe, sim, um processo de vida, de enriquecimento e de crescimento no qual devemos integrar as formas diversas e complexas da expressão infantil. (Freinet 1977, p.34 B)

Partindo desta argumentação de Freinet, pode-se dizer que a questão do desenho infantil na alfabetização, já vem sendo há muito tempo apontado como “expressão complexa” que deve estar integrada ao processo de aprendizagem do aluno.

Neste capítulo traça-se um breve panorama dos estudos de Freinet (1977), que faz constantemente um paralelo entre a evolução do desenho e a evolução da linguagem. Participante do movimento da Escola Nova que passa a ser revisitado na atualidade por suas contribuições na valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social, Freinet é considerado um dos primeiros educadores a pensar o social para dentro da escola. Sua proposta evidencia o papel do aluno na organização de sua própria aprendizagem, desenvolve projetos educativos e busca demonstrar a função social da língua por meio de diferentes estratégias compositivas. Emerge desse cenário o desenho infantil como promotor de saberes.

Para aprofundando as noções sobre o desenho infantil recorre-se a Georges-Henri Luquet (1927) as suas contribuições e reflexões sobre as características essenciais do desenhar na infância: sua trajetória, captação e transformação, nas mãos do desenhador. Este autor afirma ser o desenho infantil uma atividade que pertence à criança, e não a uma ou outra disciplina defendendo a importância de seus estudos.

2.1 UMA ABORDAGEM PARA A LINGUAGEM GRÁFICA - CELESTIN FREINET

Vida, palavra que se funde e se confunde na obra de Celestin Freinet, pedagogo Francês, educador popular e um dos grandes responsáveis pela reforma pedagógica de sua época. Nascido em 15 de outubro de 1896, em Gars, ao sul da França, na região de Provença, em uma família numerosa (oito filhos). Inicia sua carreira como docente em 1920. Critica o engessamento da escola tradicional isolada em si mesma, divorciada da natureza e da realidade, que ensina uma moral verbal sem qualquer influência no comportamento das crianças, que visa apenas con-

solidar as práticas “escolásticas”¹¹ de obediência passiva e de instrução dogmática. Propõe então uma pedagogia centrada na criança, na busca curiosa, na livre expressão, no trabalho coletivo e cooperativo.

Para tornar a escola esse espaço vivo, condizente com seu pensamento, cria meios de sintonizá-la com o mundo e com a vida. Torna a sala de aula um ambiente prazeroso, de descoberta onde os conteúdos estão vinculados ao real, são significativos. Para isso introduz o uso funcional da escrita explorando diferentes gêneros, através da tipografia na escola, do jornal escolar e trocas interescolares, dos fichários, da biblioteca de consulta, de material científico etc.



Figura 12: Estudante usando a imprensa escolar de Freinet.

Fonte: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/50/Imprimerie_Freinet_4.jpg - Acessado julho 2008.

2.1.1 Uma experiência de vida

Os pressupostos de Freinet partem da observação do real, das experiências e das necessidades mais banais e simples da vida, pelas quais todos os seres vivos passam. Atesta que nenhuma aquisição, seja ela manual, intelectual, social ou moral, surge espontaneamente em virtude de um dom ou de uma faculdade surpreendentemente monopolizados pela espécie humana. E acrescenta que:

Todas as conquistas humanas, o domínio da expressão pelo desenho, co-

¹¹ *Escolástica* (ou Escolasticismo) é uma linha dentro da filosofia medieval, de acentos notadamente cristãos, surgida da necessidade de responder às exigências da fé, ensinada pela Igreja, considerada então como a guardiã dos valores espirituais e morais de toda a Cristandade. Por assim dizer, responsável pela unidade de toda a Europa, que comungava da mesma fé. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Escol%C3%A1stica>) Acessado em fevereiro 2008.

mo o domínio da expressão pela palavra, se realiza segundo o processo da tentativa experimental. Todas as conquistas do homem – todas as conquistas do ser vivo – resultam da experiência vital e ambiental posta ao serviço da superior e geral necessidade que ele tem de crescer, de vencer os obstáculos que perturbam essa evolução, de afirmar a personalidade, de subir o mais alto possível e de perpetuar-se na carne e nas obras. (Freinet, 1977 p.35/B)

Essa ação impulsiva e universal, chamada de “processo de tentativa experimental”, é a pedra angular dos pressupostos Freinetianos. A “permeabilidade à experiência”, elemento principal de distinção dessa teoria é por ele comparado ao processo de escoamento da água sobre o solo, “a gota que cai no solo virgem corre ao acaso pelos sulcos e pelos declives. Mas, à força de cair no mesmo ponto ou de correr no mesmo sentido, forma-se buracos, sulcos que dali em diante atraem a água que naturalmente passará a correr por sulcos cavados pela experiência” (Freinet, 1977 p.15 A). Nesse processo distingue o solo com maior ou menor capacidade de captação e escoamento, ou seja, maior ou menor permeabilidade.



Figura 13: Irrigação por sulcos

Fonte: casa.hsw.uol.com.br/irrigacao1.htm – Acessado julho 2008

Segundo Freinet (1977), é esse emaranhado de possibilidades, de fracassos e de êxitos, do fluxo que corre ou contorna os obstáculos, que cava e aprofunda as linhas favoráveis, torna-se “Técnica de Vida” que ainda não estão cavados definitivamente na mente da criança na primeira infância, possibilitando ainda a correção do fluxo.

Constata-se, portanto que as crianças vistas por este prisma, progridem se-

gundo princípios diferentes, a partir de suas experiências de vida, e que não se intimidam de lançar-se aos vocábulos difíceis, se eles se integrarem na construção ativa do seu comportamento efetivo. Não partem necessariamente do elemento simples, mas, pelo contrário, abordam ao mesmo tempo o complexo vivo da palavra e da frase. “A criança não espera que seu utensílio esteja forjado para dele se servir. Serve-se dele à medida que o vai forjando e aperfeiçoa-o enquanto se serve dele” (Freinet, 1977 p.58 A). E é nesse sentido a crítica mais acirrada de Freinet contra as práticas mecanicistas da escola tradicional que se atualizam hoje, apesar das inúmeras mudanças ocorridas. Ainda se ensina o aluno a decifrar palavras que não se traduzem em pensamento, tornando a leitura e a compreensão dois momentos distintos da mesma operação.

“Este divórcio entre a mecânica e o pensamento corre o risco, pelo contrário, de ser definitivo. Está na origem de uma *nova forma de analfabetismo*¹², para o qual ainda não se criou a denominação apropriada: as crianças, os adolescentes e os homens que são afetados por ele sabem decifrar, mas nada compreendem do que lêem” (Freinet, 1977 p.55- A).

A pedagogia de Freinet se fundamenta em quatro eixos: a cooperação (para construir o conhecimento comunitariamente), a comunicação (para formalizá-lo, transmiti-lo e divulgá-lo), a documentação, com o chamado livro da vida (para registro diário dos fatos históricos) e a afetividade (como vínculo entre as pessoas e delas com o conhecimento).

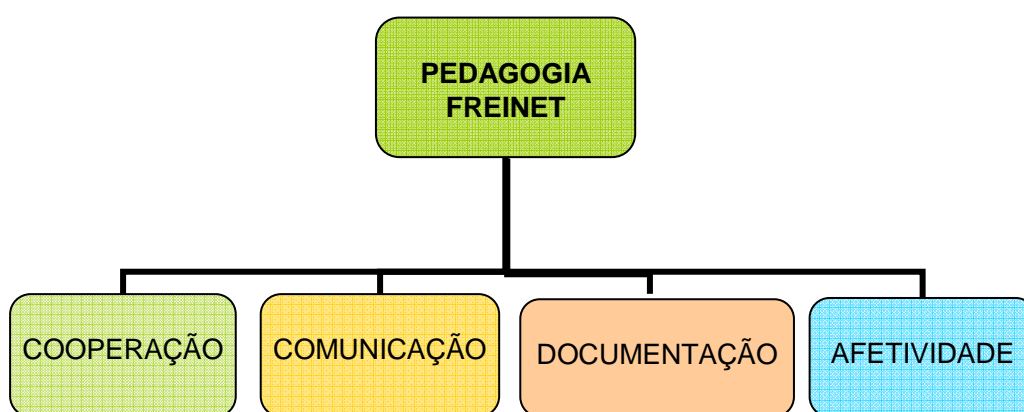


Figura 14: Diagrama dos eixos da Pedagogia de Freinet.
Fonte: Formulação da autora com base em Nova Escola (2008).

¹² Na atualidade denomina-se esse fato de “analfabetismo funcional”.

A aprendizagem através da experiência instrumentaliza o educando, e se ela for positiva servirá de alavanca para novas tentativas, porém, ressalta Freinet (1977), que ninguém avança sozinho, precisa da cooperação do professor, precisa apreender a aprender. E é também essa bandeira: “aprender a aprender” que segundo Weisz (2006) está reaparecendo no cenário educacional pelo entendimento que se tem hoje sobre o que a escola deve ensinar. Obviamente essa retomada vem reformulada, e antes visto como “um desenvolvimento geral da lógica do aprendiz, hoje sabemos que há um desenvolvimento da lógica, sim, mas que apenas isso não garante essa capacidade.” (Weisz 2006 p.35)

Para aprender a aprender o aprendiz precisa dominar conhecimentos de diferentes naturezas, como as linguagens, por exemplo. Precisa ter flexibilidade e capacidade de se lançar com autonomia nos desafios da construção do conhecimento. Há todo um saber necessário para poder aprender a aprender. Isso só se torna possível para quem já aprendeu muito sobre muita coisa. Alguém pode aprender por si mesmo quando já sabe o suficiente para, primeiro, reconhecer o que merece ser aprendido, depois construir estratégias, a partir do que já sabe, para alcançar novos conhecimentos. (Weisz, 2006 p.35)

Percebe-se assim, que o fundamental é desenvolver a capacidade de estabelecer relações inteligentes entre os dados, as informações e os conhecimentos já construídos. Reforça-se assim a necessidade do uso do desenho infantil no início da alfabetização, como conhecimento já construído, que fará ponte e dará suporte as novas aquisições.

2.1.2 O desenho e a escrita

“Ascenderá naturalmente dos rabiscos ao desenho, depois à imitação dos sinais, de palavras e de letras, à utilização destas palavras e dos sinais para desenvolver, em planos sempre mais complexos, a experiência tentada, que aperfeiçoara a sua expressão, tornará mais sutis as relações com o meio, até alcançar o exaltante domínio da língua escrita com fins de poder, que é a razão de ser”. (Freinet, 1977 p.75 -A)

Nesse sentido, Freinet (1977) ressalta que o desenho e a escrita são gerados ambos, nos primeiros movimentos repetitivos da criança, gerados quem sabe ao acaso, para identificar o material a ela oferecido, criando dessa forma os primeiros grafismos. Gradualmente esses primeiros gestos se particularizam, se personalizam e acabam por bifurcar-se em suas especialidades, criando áreas distintas que continuam a comunicar por meio de símbolos, mas agora não mais os mesmos. Antes da cisão entre desenho e escrita, por volta dos quatro anos de idade, a criança se en-

contra dividida entre ambos os grafismos; desenha e escreve, “como se pronunciasse a mesma palavra de duas formas diferentes num meio familiar bilíngüe”. (Freinet, 1977 p.50-B).

O êxito alcançado pelo desenho é nessa idade tão completo, tão profundo e tão subjetivo, que a criança o conserva durante largo tempo como o seu principal meio de ação e de expressão, reconhecendo à expressão escrita um caráter meramente acessório ou completar. (Freinet, 1977 p.50-B)

Assim sendo logo ao adentrar a escola uma transformação radical das normas de aprendizagem ocorre, “*tudo o que até então fora essencial para a construção da vida torna-se bruscamente secundário e clandestino.* (grifo meu) Uma verdadeira confusão vem perturbar e desequilibrar o comportamento da criança, incapacitada para coadunar os dados da inteligência escolar com as exigências da própria vida.” (Freinet, 1977 p.25 B). E assim a criança deixa de identificar-se com esse mundo novo e o “único recurso que lhe resta para não se afundar consiste em *ma-caquear as idéias e os gestos alheios*”. (Grifo meu) (Freinet, 1977 p.26 B)

O que era um sonho pouco a pouco se transforma em pesadelo, e a união entre técnica e a vida se quebra. “Desorientados, os alunos sentem-se perdidos e desanimados. Perdem a vontade de procurar e de criar. A curiosidade embota-se e vai-se extinguindo progressivamente”¹³ e o brilho que trazia no início de sua trajetória arrefece.

Freinet (1977) afirma que, através das Técnicas de expressão livre, em virtude de sua poderosa motivação e de uma pedagogia centrada no trabalho integrado na comunidade social viva, o encanto pelo desenho se reestabelece, retorna ao seu lugar natural, “pelas satisfações profundas que nos traz, pelas alegrias que nos proporciona e pela possibilidade permanente que nos oferece de exprimir de uma forma sutil e espantosa toda a humanidade fervilhante e misteriosa de que a infância continua a ser repositório”(Freinet, 1977 p.29-B).

Como pode se perceber, o desenho é fonte de prazer, “a criança, desenha para se divertir. O desenho é para ela um jogo como quaisquer outros que se intercalam entre eles”. (Luquet, 1927 p.15)

2.2 O DESENHO COMO BRINQUEDO: DIVERSÃO E JOGO

Diversão e jogo é, segundo Luquet (1927), a intenção da criança ao dese-

¹³ Freinet, 1977 p.26-B

nhar. Por meio do desenho ela conhece, reconhece, descobre e brinca com o mundo à sua volta. Inspirada por esse mundo real desenha, “nenhum termo convém melhor que o de realismo para caracterizar o desenho infantil no seu conjunto. Realista, antes de mais nada, pela natureza dos seus motivos, dos temas que trata”. (Luquet, 1927 p.123)

Na brincadeira ela aprende as regras sociais e culturais, experimenta seus domínios, estabelecendo relações e contatos, associa idéias, faz analogias, cria, imagina. Esse brincar apesar de espontâneo é visto pela criança como coisa muito séria que possui normas, necessita de atenção, de concentração, enfim energia para existir.



Figura 15: Desenho inspirado por jogo que se transforma em jogo.
Fonte: Desenho coletado para este estudo – Fase I – Coleta nº5 Amon (5;11)

Essa seriedade em torno da construção do desenho infantil foi explorada de forma brilhante no primeiro capítulo do *Pequeno Príncipe* de *Saint-Exupery*.

Certa vez, quando tinha seis anos, vi um livro sobre a Floresta Virgem "Histórias Vividas", uma imponente gravura. Representava ela uma jibóia que engolia uma fera (...) Dizia o livro: "As jibóias engolem, sem mastigar, a presa inteira. Em seguida, não podem mover-se e dormem os seis meses da digestão".

Refleti muito então sobre as aventuras da selva, e fiz, com lápis de cor, o meu primeiro desenho (...) Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes fazia medo.

Responderam-me: "Por que é que um chapéu faria medo?".

Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jibóia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jibóia, a fim de que as pessoas grandes pudessem compreender. Elas têm sempre necessidade de explicações (...) As pessoas grandes aconselharam-me deixar de lado os desenhos de jibóias abertas ou fechadas, e dedicar-me de preferência à geografia, à história, ao cálculo, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma esplêndida carreira de pintor. Eu fora desencorajado pelo insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2. As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando. (SAINT-EXUPÉRY, A. (1900-1944). *O Pequeno Príncipe*, 18 ed. RJ, Agir, 1975, pg. 9-10)

Nesse pequeno trecho o autor descreve vários elementos do desenho infantil, objetos de instigante investigação há décadas de estudiosos de diferentes áreas.

Um dos pioneiros nessa reflexão, Georges-Henri Luquet, em *O Desenho Infantil de 1927*¹⁴, parte da análise de uma vasta documentação, para a sistematização das etapas da evolução do desenho infantil e da classificação dos elementos desse desenho. Luquet aponta cinco elementos formantes do desenho infantil: intenção, interpretação, tipo, modelo interno e o colorido. Dessa sistematização surgem quatro momentos conceituais ou fases: realismo fortuito, realismo falhado, realismo intelectual e o realismo visual.

2.2.1. Fases do desenho segundo Luquet

O primeiro estágio, o realismo fortuito, apresenta dois níveis: o nível do desenho involuntário, em que a criança traça linhas sem a intenção de representar, na qual conflui prazer visual e gestual, e o segundo nível o do desenho voluntário, em que a criança interpreta suas marcas e passa a ter intenção de representar o seu meio através do desenho.

O segundo estágio se dá a partir da construção de formas diferenciadas para cada categoria de objeto, chamado de realismo falhado ou incapacidade sintética.

“Uma vez chegada ao desenho propriamente dito, a criança quer ser realista. Mas esta intenção choca ao princípio com obstáculos que dificultam a sua manifestação. O desenho quer ser realista mais não chega a sê-lo”. O primeiro dos obstáculos que se deparam ao realismo é de ordem puramente física: a criança não sabe ainda dirigir e limitar os seus movimentos gráficos de modo a dar ao seu traçado o aspecto que queria. (Luquet, 1927 pg.147)

O terceiro estágio, o realismo intelectual, se distingue pela invenção de um sistema de relações entre as representações de forma, de espaço e de cor. Dão

¹⁴ O livro *Os Desenhos de Uma Criança* é o primeiro livro de Luquet, publicado em 1913, a partir de coletas de desenhos envolvendo crianças de vários países, e especialmente Jean e Simone. (Luquet, 1927)

uma nova configuração ao desenho. A criança interessa-se por construir uma representação genérica do objeto que o caracterize não só pelo que ela vê, mas pelo que conhece do objeto. Observa-se nessa fase a linha de base tornar-se constante, além do rebatimento, a planificação, a transparência, as formas tangentes, as mudanças de ponto de vista. Nesse estágio surge também o aparecimento de legendas acrescentadas ao desenho

“Se a criança acrescenta legendas aos seus desenhos, é em parte porque as vê nos seus livros de estudo, em imagens anteriores e por vezes nos desenhos que executou para os pais. Mas isto não é a única razão para as legendas, nem mesmo a principal; na realidade, *o nome do objeto é para a criança uma das suas características, um elemento essencial, tal como as suas partes*”. (Luquet, 1927 pg.163/164) (grifo meu)



Figura 16: Desenho de transição entre do realismo falhado para o realismo intelectual
Fonte: desenho coletados para este estudo – Fase I – coleta nº2 – Mariana (5;11).

Já no quarto e último estágio, o realismo visual, a criança desenha o que percebe visualmente dos objetos em que procura representar a profundidade, a sobreposição, a opacidade, as distâncias e as proporções dos objetos. Luquet (1927) afirma que o vínculo que a criança mantém entre o objeto e a sua representação grá-

fica se modifica em função do seu entendimento do sistema do desenho e da sua construção do real, a criança procura representar o real como uma totalidade.

O desenho é tido sob esse ângulo como primeira forma de auto-reconhecimento humano, união de pensamento e movimento gráfico, que desde as mais longínquas eras teve na criação de formas uma dupla função: a expressiva e a comunicativa.



Figura 17: Auto-retrato de Mariana, 2007.

Fonte: desenho coletados para este estudo – Fase I – coleta nº4 – Mariana (6,4).

Um exemplo dessa simbiose expressiva comunicativa é a narração gráfica.

2.2.2 Narração Gráfica

A narração gráfica é um desenho de quadros dinâmicos, como o próprio nome diz: narração, contação, história em forma de desenho, representação gráfica. Nele geralmente a criança deve traduzir todos os elementos de forma simultânea, como em um espetáculo em que certos elementos mudam e outros continuam fixos, ou seja, há momentos sucessivos que têm entre si uma relação de continuidade.

Luquet (1927) afirma que a criança pode se utilizar de três estratégias para organizar esse tipo de representação.

A primeira chamada de tipo simbólico, consiste na escolha de um entre os diferentes momentos da ação ou episódios da história. Um deles, considerado como o mais importante, é como símbolo do conjunto. Todos os elementos representados dizem respeito a um mesmo momento da história e, portanto, teriam sido simultaneamente visíveis.

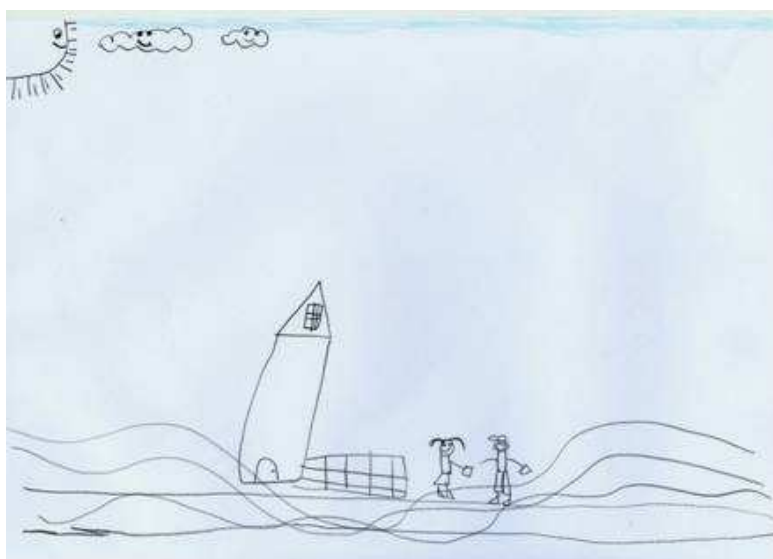


Figura 18: Desenho tipo simbólico - “Festa do Sorvete” – Laura, 2007.

Fonte: desenho coletados para este estudo – Fase III – coleta nº1 – Laura (7;1).

A segunda é o tipo sucessivo, “evoca melhor a continuidade da ação”¹⁵, reúne numa única imagem elementos (personagens ou objetos) que na realidade não poderiam ter sido percebidos senão sucessivamente. O tipo sucessivo possui duas variedades. Na primeira, denominada de variedade sem repetição, os elementos do espetáculo temporal são imutáveis, representados apenas uma vez. Na segunda, chamada por variedade na repetição, os elementos (atores principais, personagens secundários que aparecem num momento determinado, para desaparecerem eventualmente como decoração), aparecem várias vezes, correspondendo cada uma das suas representações a uma situação diferente.

O tipo Epinal é a terceira solução, no qual a história é representada não por uma única imagem que simboliza a totalidade, mas por várias, como nas Histórias em Quadrinhos. Cada imagem representa um desses momentos e forma um todo

¹⁵ Luquet 1927, p.207.

completo, que basta a si próprio como representação do episódio correspondente, como imagem única do tipo simbólico. “Um desenho Epinal tem como característica reunir várias imagens parciais, cada uma correspondendo a um momento diferente da história” (Luquet 1927 p.197).

Luquet (1927) afirma, que “a propósito da representação dos quadros dinâmicos, a oposição, que consideramos mais importante para os quadros estáticos, entre o realismo visual e o realismo intelectual, o primeiro procurando representar do modelo o que o desenhador vê, o segundo o que seu espírito (mente) percebe” (Luquet p.1927 p.208)

Nessa relação entre o que se vê e o que se conhece está implícito o papel da memória do objeto, responsável pelo enriquecimento da representação de um mesmo objeto, chamado por Luquet de Tipo.

2.2.4 O tipo

O tipo ou esquema gráfico¹⁶ é uma forma básica que caminha para a particularização. Dois fatores se fazem presentes nesse processo: um elemento de estabilidade, chamado de conservação do tipo, e um elemento de modificação chamado de modificação do tipo.



Figura 19: Esquemas da figura humana - Laura, 2006.
Fonte: desenho coletado para este estudo – fase I – Laura.

¹⁶Termo empregado por Maria Lúcia Batezat Duarte.

Conforme Luquet (1927), a conservação do tipo, também denominada conservação primária é uma tendência da criança para reproduzir do mesmo modo os desenhos de um mesmo motivo. As modificações ocorridas no tipo primário, ou seja, o nascimento de um tipo secundário, coexiste com o tipo primário e tende como ele a conservar-se. Conservação primária e conservação secundária entrarão em concorrência nos desenhos seguintes do mesmo motivo. “A modificação do tipo pode ser produzida não só por novos objetos reais, mas também por modelos ou desenhos de outras pessoas que representam o objeto de outro modo”. (LUQUET, 1927 p.69)

O tipo corresponde a uma realidade existente na mente chamada por Luquet (1927) de Modelo Interno.

2.2.3 Modelo Interno

Para Luquet (1927), a memória do objeto, nascida da observação, ao ser transposta para o plano, traz em seu corpo uma reelaboração do objeto a desenhar através da mente do desenhador. Essa memória do objeto, uma representação mental que traduz o desenho, é denominada por ele *modelo interno*, o qual precede o ato de desenhar.

“É forçosamente o modelo interno que deve reproduzir os desenhos feitos de memória, ou, como se diz nos ateliês, “originais”: mas é ainda este modelo que a criança copia mesmo quando se propôs reproduzir um objeto (motivo ou modelo) que tem diante dos olhos, quer dizer, nos desenhos do natural e nos desenhos copiados. Nestes dois últimos casos, o objeto exterior só serve de sugestão e, na realidade, é o modelo interno que é desenhado. A prova é que os desenhos do natural e os desenhos copiados apresentam os mesmos caracteres que os desenhos de memória, cuja característica principal é serem conforme, não ao realismo visual, mas ao realismo intelectual. (Luquet, 1927 P.82).

Sendo assim, LUQUET (1927) afirma que se fosse necessário provar a existência do modelo interno na mente da criança e do seu papel no desenho, bastaria considerar que a homonímia gráfica¹⁷ é um fator não só da interpretação, mas também da intenção.

Quando uma criança tem que desenhar pela primeira vez um objeto, precisa criar o seu modelo interno, para isso desenha algo que se aproxima formalmente do objeto a desenhar. Quando a intenção para desenhar não é intensa o suficiente, a

¹⁷ Analogia morfológica da representação, ou seja, analogia pela semelhança da forma.

criança prefere em geral fugir a esse esforço, se esquivava e propõe outro desenho que sabe fazer.

“[...] na escolha inconsciente dos motivos que desenha a criança será conduzida pela dificuldade da execução [...] Essa dificuldade que faz obstáculo à execução de um desenho inicial não é de ordem gráfica, mas de ordem psíquica; é simplesmente a preguiça mental que leva a criança a evitar o esforço de criar na sua mente o modelo interno correspondente”. (LUQUET, 1927 p.87)

Os desenhos de certo motivo, reproduzidos a partir do modelo interno, possuem diversas variáveis de acordo com o seu grau de generalidade. Para LUQUET (1927) três esquemas foram estabelecidos, de acordo com seu nível de abstração. O primeiro se refere às primeiras representações históricas, em que um determinado objeto é visto num momento determinado em circunstâncias precisas e por vezes única. O segundo se apresenta num grau superior de generalidade ou abstração, a imagem não corresponderá a um certo objeto ou a um certo momento, mas a este objeto num momento qualquer. O terceiro o grau de abstração é ainda mais elevado, pois não serão já as diferenças momentâneas, mas as diferenças individuais que se apagarão.

LUQUET (1927) afirma ainda que os motivos do desenho podem ser classificados de acordo com sua diversidade em duas categorias: as de motivos individuais e as de motivos genéricos. Emergem desses motivos dois momentos importantes chamados de exemplaridade e síntese.

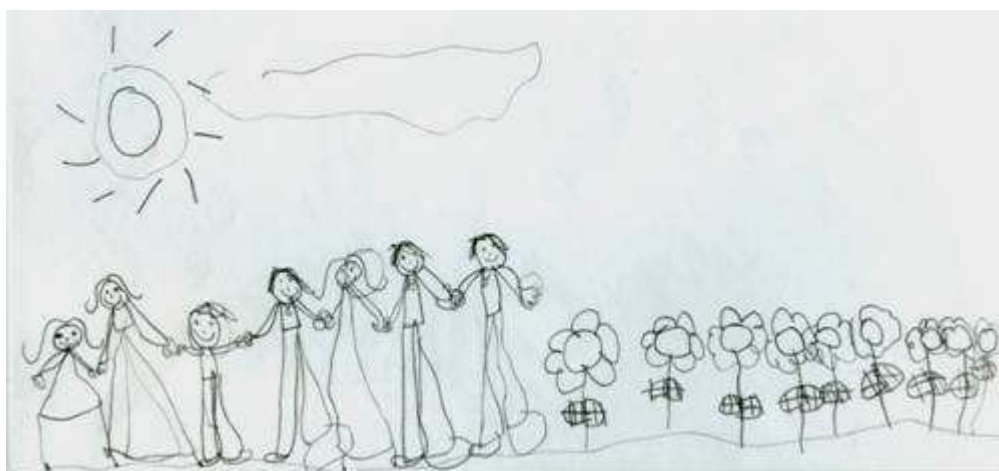


Figura 20: Exemplaridade – Família - Mariana, 2007.

Fonte: desenho coletados para este estudo – Fase II – coleta nº2 – Mariana (7).

Na exemplaridade um esquema individual passa a representar um esquema geral (modelo interno), por exemplo, o esquema de casa ou da figura humana, que se transforma em modelo interno e passa a representar todos os modelos de casa e de pessoas.

Já na síntese, só as partes essenciais entram na composição, é uma reunião de elementos ou partes de diversas imagens individuais.

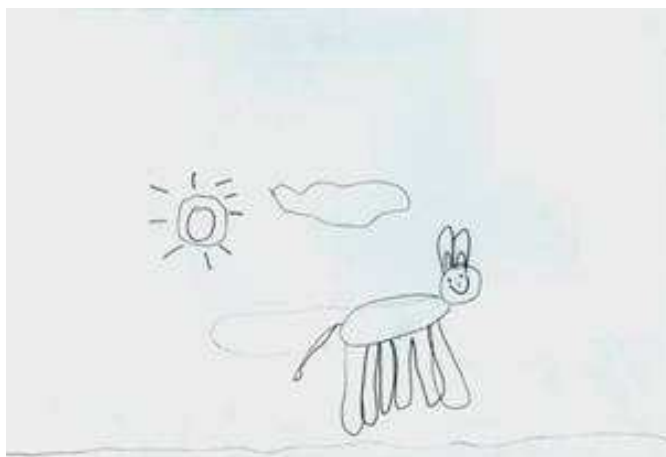


Figura 21: Síntese – Cachorro – Mariana, 2007.

Fonte: desenho coletado para este estudo – fase II – coleta nº2 Mariana (7)

Essa seleção de elementos se dá principalmente pelo papel que possuem em sua narrativa, pela função que exercem no desenho. A criança representa os pormenores que considera essenciais, por mais que sejam invisíveis, e exclui outros que, mesmo visíveis, lhe parecem de importância secundária. Mesmo quando estabelece uma distinção entre os elementos principais e secundários em seu desenho, a intenção que a criança tem é de ser realista.

Percebe-se dessa forma nas escolhas que a criança faz ao desenhar, a atribuição aos diferentes elementos constitutivos de um objeto um grau de importância variável pelo lugar que eles ocupam no desenho e pela função que têm. Estabelecendo dessa forma uma distinção entre os pormenores secundários e os pormenores acessórios

Observa-se assim que o ato de desenhar é extremamente complexo, a todo o momento é necessário tomar decisões e a cada decisão tomada há um desencadear de reações que levam a uma evolução gradual do desenho, observada graficamente ou não.

2.2.5 Os temas

Entre os temas mais desenhados pela criança a figura humana, o boneco é um dos preferidos e freqüentes, mas não é o único. O repertório gráfico da criança apresenta categorias comuns de seres e objetos e também “todos os gêneros tratados pelos artistas profissionais: retratos, paisagem, natureza morta, desenhos anedóticos ou históricos (porque para a criança tudo é o mesmo), cenas de família, ilustrações de histórias reais ou imaginadas”. (LUQUET, 1927 p 22)

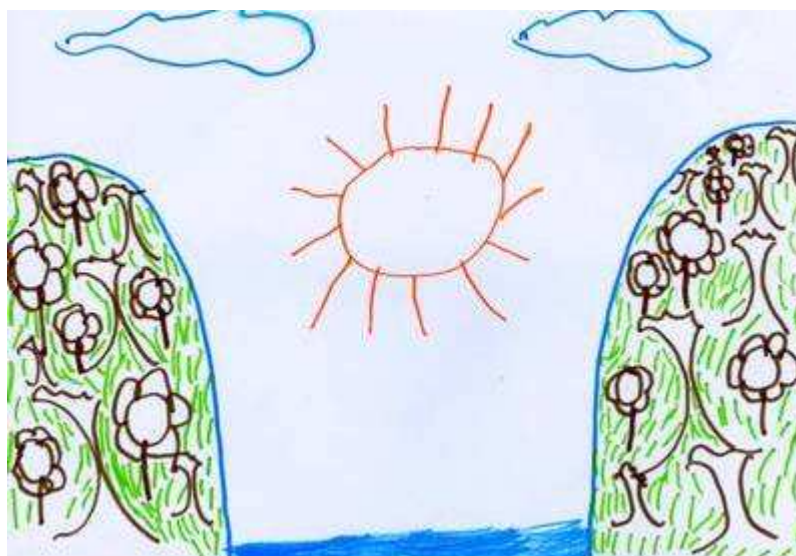


Figura 22: Paisagem – Laura 2007

Fonte: desenho coletado para este estudo – fase II – coleta nº2 – Laura (6,6).

LUQUET (1927) observa que em algumas crianças, durante um certo período de duração variável, há predileção por reproduzir uma determinada categoria de objetos. Essa especialização, comparável a uma vocação, representa um traço do caráter individual. Afirma ainda que apesar das singularidades envolvidas na construção do repertório infantil, pode-se “considerar regra geral que a criança represente nos seus desenhos tudo o que faz parte da sua experiência, tudo o que está aberto à sua percepção” (Luquet, 1927 p23). Ou seja, o repertório gráfico da criança, assim como a sua experiência visual, está condicionado pelo meio onde ela vive.

A intenção de desenhar tal objeto não é senão o prolongamento e a manifestação da sua representação mental, o desenho é uma íntima ligação do psíquico e do moral.

As circunstâncias exteriores, o cotidiano, estimulam a espontaneidade da criança, propõem-lhe um motivo, mas não lhe impõem. Neste caso estão incluídos todos os desenhos sugeridos pela percepção ou pela recordação, chamados por Luquet (1927) de objetos sugestivos. Esses objetos podem ser de duas espécies: objetos propriamente ditos e motivos, ou modelos; quer dizer, desenhos já executados anteriormente, quer pela própria criança quer por outros desenhistas.

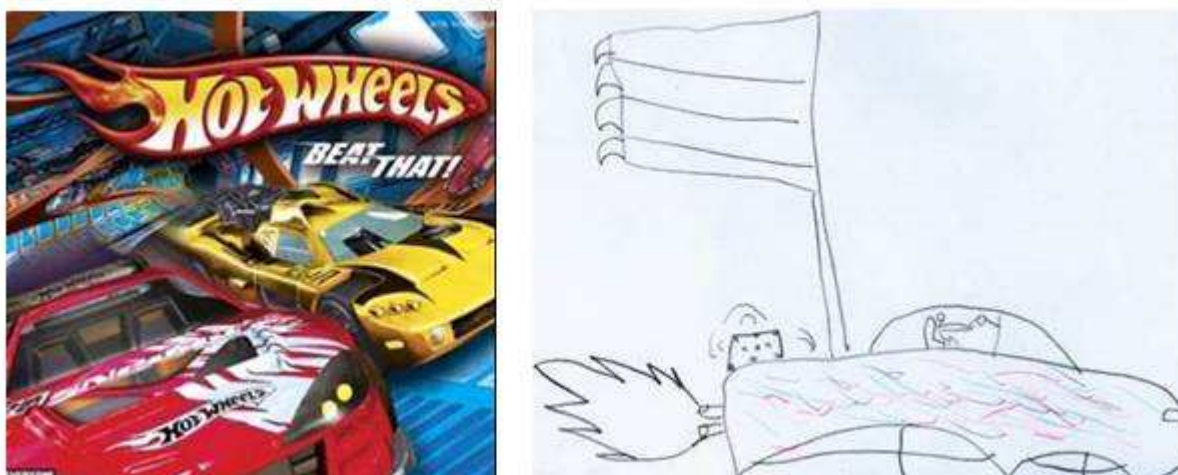


Figura 23: Desenho sugerido – carrinho Hot Wheels – Amon
 Fonte: Formulação da autora com base nos dados coletados – fase II – coleta nº2 – Amon (6,9)

A intenção de repetir e ou copiar por “modelos” mostra-se já nos primeiros desenhos da criança, que pretende reproduzir os mesmos motivos que observa em desenhos anteriores dos seus pais, irmãos, colegas. Para LUQUET (1927), quando a criança ainda não tem constituído seu repertório gráfico, esses desenhos orientam numa direção determinada a sua intenção de desenhar, facilitam a execução, principalmente em se tratando de traduzir o tridimensional para o bidimensional.

Neste sentido, LUQUET (1927) afirma que em virtude da alegria que encontra ao tomar consciência da sua faculdade de criação gráfica, elemento fundamental da estética infantil, a criança procura, mais ou menos inconscientemente mostrar-se igual aos grandes fazendo precisamente os desenhos que os viu fazer.

2.2.6. Associação de idéias, analogia morfológica e automatismo gráfico.

A *associação de idéias* é outro fator observado por Luquet, ligado à intenção do desenhar. O traçado de um desenho, chamado de “desenho evocador, é acom-

panhado da idéia mais ou menos consciente do objeto correspondente, esta evoca por associação a idéia de um objeto diferente que se prolonga pela intenção de desenhar” (Luquet, 1927 p.28,29). Parte desse complexo fator da intenção é explicado por Luquet ao propor uma subdivisão deste item em analogia morfológica.

A analogia morfológica, é um caso de associação de idéias por semelhança de ordem visual, não intelectual. Pode ser analogia morfológica objetiva onde ocorre a semelhança pelos objetos representados, ou gráfica (homonímia gráfica) onde há semelhança pela representação em si.

O automatismo gráfico é o terceiro fator da intenção da criança ao desenhar. Segundo Luquet (1927) ele se parece com a associação de idéias:

“[...] porque nos dois casos há um desenho evocado consecutivo a um desenho evocador. Mas aqui os dois desenhos representam o mesmo objetivo, não se intercala, portanto, nenhuma idéia entre a representação correspondente ao desenho evocador e a que sugere a intenção que subsiste ao estado inconsciente no espírito do sujeito e que se manifesta de fato pelo traçado correspondente; o desenho evocador é reproduzido maquinalmente em vários exemplares”. (Luquet, 1927, p31-32)

Luquet (1927) afirma ainda que a associação por idéias é um fator psíquico extremamente vago.

Partindo das questões apresentadas por Freinet e Luquet, percebe-se que ambos destacam a postura da criança na construção do desenho, não como um ser subordinado aos fatos da vida, mas como ser participativo, consciente de seu processo. A criança da qual falam não é alheia ao mundo que a cerca, faz de suas experiências com o mundo real uma fonte onde cria, recria e fantasia seu universo particular. Outro fator que os liga é verem no desenho infantil a possibilidade de uma real aprendizagem, além do que a aparência registra. Apesar de se situarem em escolas e momentos diferentes, ambos valorizam o desenho infantil como construção fundamental para o desenvolvimento da criança.

Atualizando essa questão e pensando nas possibilidades avistadas pelo desenho infantil o terceiro capítulo, introduz os estudos de Teberosky, Lúria e Ferreiro que busca também entender as relações entre desenho e escrita e as contribuições geradas nesse processo. Refletindo questões contemporâneas sobre o desenho infantil, nos deparamos com o “desenho como possibilidade”, agregando duas teorias a postula por Duarte e Darras, quem vêem o desenho como instrumento comunicacional e Lavelberg com o conceito do desenho cultivado.

CAPÍTULO III - ALÉM DA ALFABETIZAÇÃO

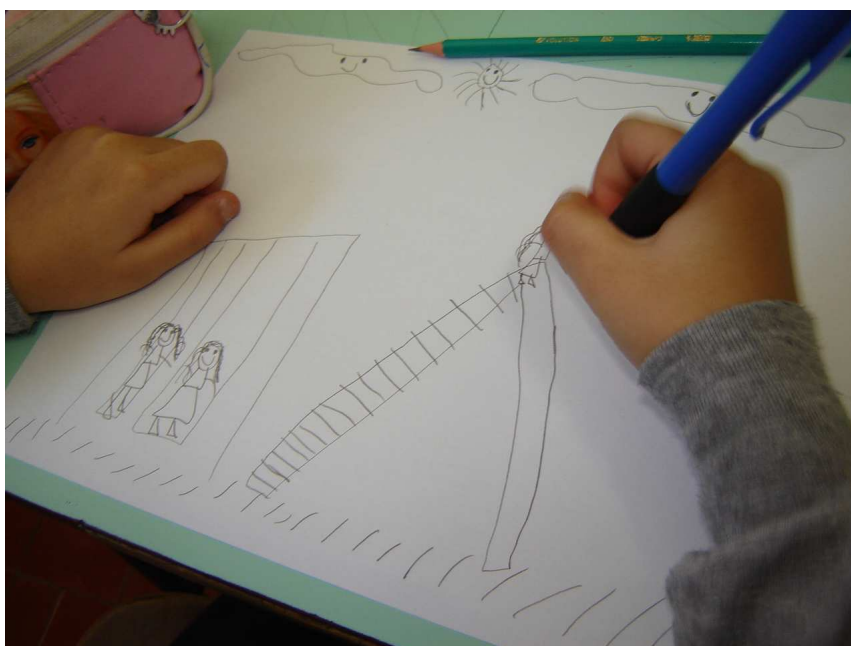


Figura 24: Lembranças de um passeio.
Fonte: Desenho coletado para este estudo

“A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade.” (FERREIRO, 1988 p.43)

Pensar na escrita como uma linguagem que advém do mundo, que nasce da interação e da apropriação da cultura¹⁸, possibilitou pensar a alfabetização para além dos muros da escola. A consequência imediata desse pensar foi o deslocamento do foco da investigação de “como se ensina” para “como se aprende”. Retirando da escola o monopólio sobre a alfabetização e reintegrando a escrita como objeto sociocultural de conhecimento.

Inúmeras foram as possibilidades geradas a partir dessa cisão. Uma das mais importantes refere-se ao fato de que, assim fica legitimado o estudo sobre as interações entre as linguagens, o que possibilita pensar as influências, as consequências e as possibilidades do papel do desenho infantil na alfabetização.

Neste capítulo traça-se um panorama das exigências culturais no uso da leitura, escrita e desenho, a partir das mudanças geradas com a disseminação das novas tecnologias da comunicação. Um breve panorama é orientado por Teberosky (1999) sobre a aquisição dos códigos da escrita e os reflexos dessa conquista na criança e na sociedade. Contribui também com essa questão Lúria (1986), marcando as diferenças e as semelhanças entre seus estudos, e de Vygotsky, com os de Ferreiro e Teberosky. Aborda-se também o papel de Emilia Ferreiro na revolução conceitual na alfabetização, observando suas contribuições no desenvolvimento de um novo olhar sobre os processos de ensino e aprendizagem da língua materna. A última questão a ser tratada nesse capítulo, serve-se de pesquisas contemporâneas sobre o desenho infantil, como o estudo de Duarte (1995) (2007) e Darras (1996) (2007) sobre o desenho comunicacional e os estudos de Lavelberg (1995) (2006) sobre o desenho cultivado. Tenta-se a partir de tais encaminhamentos, estabelecer um caminho que agregue as possibilidades de cada estudo, respeitando as especificidades, em busca de ampliar as potencialidades e possibilidades do desenho infantil na alfabetização e para além dela.

3.1 CULTURA ESCRITA E EDUCAÇÃO

“Além dos usos sociais da escrita, os alunos também deveriam chegar a dominar os usos sociais das distintas formas notacionais que se utilizam em nossa sociedade: gráficos, esquemas e ícones convencionais. As duas tendências concorrentes na comunicação visual, a iconização crescente e a tendência à esquematização, obrigam a ampliar os conteúdos da alfabetização. A iconização é notória nos produtos comerciais internacionais, nos sinais de trânsito, nas embalagens, nos folhetos de instrução que dependem de uma língua específica, reduzindo, assim os custos de tradução [...] Por outro lado a crescente tendência à esquematização faz com que muitas notícias e explicações sejam resumidas e acompanhadas de todo tipo de gráficos, diagramas, esquemas e quadros que, supostamente, mostram de maneira mais clara e evidente dados, relações e tendências.”. (TEBEROSKY 1999,8)

As exigências de alfabetização que o mundo moderno estabelece, solicita uma nova postura, pois, apesar dos grandes avanços observados no sistema educacional, ainda há uma grande “defasagem entre a escola e o mundo externo”. (FERREIRO, 2001 P. 125).

Grande parte da população está imersa nesse meio que denominamos cultura visual, mas nem todos possuem os artefatos necessários para por ele transitar. O desenfreado desenvolvimento da comunicação visual, propagada pelos diferentes meios de comunicação levam a refletir se estamos preparados para essas novas exigências. As escolas estão preparadas para essa realidade?

Há, como bem marca Teberosky¹⁹ (1999), uma necessidade visível de se revisar os conteúdos significativos na educação, principalmente aqueles que hoje se integram à vida cotidiana e acabam por tornar o homem refém de seu próprio meio.

Uma das maiores autoridades da psicolingüística, Emilia Ferreiro, diante do fato de não conseguir mandar uma carta no aeroporto de Nova York devido a quantidade de instruções, afirma: “Não estou suficientemente alfabetizada para viver em um mundo onde a quantidade de instruções para ler é esmagadora [...] se me exponho a certas situações, às vezes, comporto-me como analfabeta funcional.”(FERREIRO, 2001 p.125)

Numa comunidade alfabetizada convivem o desenho, a escrita e muitos outros meios gráficos que seres humanos produzem intencionalmente para deixar uma

¹⁹ Ana Teberosky é uma das pesquisadoras mais respeitadas quando o tema é alfabetização. Co-autora do livro *Psicogênese da Língua Escrita*. Doutora em psicologia e docente do Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação da Universidade de Barcelona, ela também atua no Instituto Municipal de Educação dessa cidade, desenvolvendo trabalhos em escolas públicas. (http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0187/aberto/mt_102020.shtml) Acessado em julho de 2008.

marca, um registro de seus atos. O termo notacional²⁰ é utilizado nesse caso, para denominar este conjunto de meios. Algumas notações mais utilizadas passaram a constituir sistemas notacionais específicos, como o caso da escrita alfabética e o sistema de algarismos.



Figura 25: Sistemas notacionais variados – Montagem Mayc Fassina
Fonte: Fontes diversas.

A escrita alfabética, segundo Teberosky (1999), é um sistema de notação específico no qual os elementos, as letras, identificam segmentos fonológicos (consoante e vogais). Mas, além disso, o sistema alfabético de escrita conta também com um conjunto de caracteres e convenções gráficas não-alfabéticas, tais como sinais de pontuação, maiúsculas, sublinhado, entre outros. Estes sinais refletem de forma gráfica as qualidades da língua, qualidades que não são verbais, mas que servem para comunicar por escrito. Priorizada nas escolas, a escrita alfabética sobrepuja os outros sistemas notacionais que também participam do processo de alfabetização, deixando em evidência um grande contraste entre o que a escola ensina e o que o mundo solicita.

A amplitude que abrange o alfabetizar hoje, advém dessa dinâmica multidimensional do uso social dos diferentes meios notacionais, onde escrita, leitura, desenho entre outros são partes de um mesmo processo, e exercem funções diferentes, porém complementares.

²⁰ Chamamos notação às formas gráficas usadas para registrar e transmitir informações e chamamos de notacional o conhecimento que é gerado ao se fazer ou interpretar notações. (TEBEROSKY, 1999 p.9)

3.2 A AQUISIÇÃO DOS CÓDIGOS DA ESCRITA E SEU DESENVOLVIMENTO

Por que e para que escrever?

O propósito com o qual o homem usou as marcas gráficas foi inicialmente para registrar e comunicar. O meio de transmissão gráfica materializa a mensagem e permite ao emissor conectar-se com o receptor à distância. A finalidade se apóia na capacidade humana de memorizar e cria a função social de registro, ou função mnemônica, que desempenha um papel importante como, por exemplo, na escrita de listas. As listas escritas se convertem num mecanismo de ampliação da memória, largamente usada na transação comercial de mercadorias. Mas o registro através da escrita produz como efeito a necessidade e a possibilidade de arquivar dados das listas registradas. A combinação das funções de registro e de arquivo permitiu que a escrita se ampliasse a novos domínios. Entre eles destacam-se o campo da história, que se origina na função mnemônica da escrita; o campo da ciência em geral que, graças à função de arquivo da escrita, torna necessário classificar e organizar os dados arquivados e no campo do direito, a partir da função de regulação e controle social da conduta. A própria existência dos sujeitos depende do registro escrito de seu nascimento.

A escrita, que tinha funções bem definidas, pouco a pouco tem seu leque de funções ampliado e passa a exercer um papel fundamental na sociedade. “A civilização, e particularmente a civilização urbana, é impensável sem a escrita.”(TEBEROSKY, 1999 p.22)



Figura 26: Momentos de escrita – Amon
Fonte: Registro fotográfico da coleta 2007 -.

Os diversos usos da escrita e a prática de escrever produziram certos efeitos, que deram lugar a novas funções e novas capacidades. Segundo Teberosky (1999), as funções de registro ou mnemônica, de regulação, controle social e de comunicação, são funções exteriores nas quais a escrita permite estabelecer relações com o mundo. Entre essas funções, o ato de escrever constitui uma ação ou um meio para um objetivo: a constância, o controle ou a comunicação de algo. Não interessa em si mesma senão como instrumento, como meio para um fim. Quando a mensagem não é somente um meio, mas reflete as qualidades de um objeto, quando os usuários não só interpretam ou repetem a mensagem, mas também a produzem ou a contemplam, então o ato de escrever assume nova função denominada por Teberosky (1999) função interior: o escrever e a escrita melhoram, e o produtor da escrita se vê afetado por seus próprios produtos.

Teberosky (1999) apresenta ainda três novas funções para a escrita: a função de retificação, a função produtiva e a função estética. Importa aqui ressaltar a função estética, na qual a função interior, isto é, a qualificação do mundo, surge na autoria literária.

A autora afirma ainda que o ato de escrever é:

[...] uma atividade intelectual em busca de uma certa eficácia e perfeição, que se realiza por meio de um artefato gráfico-manual, impresso ou eletrônico, para registrar, comunicar, controlar ou influir sobre a conduta dos outros, que possibilita a produção e não só a reprodução, e que supõe tanto um efeito de distanciamento como uma intenção estética. (TEBEROSKY 1999)

A escrita brota da relação homem/mundo e se constrói e se modifica a partir das interações ocorridas no decorrer de seu uso. Uma das grandes contribuições dos estudos da escrita e da linguagem foi a ampliação do conceito de alfabetizar que atualmente vem acompanhado do conceito de letramento. Emilia Ferreiro (2001) é pontual ao rejeitar a coexistência dos dois termos com o argumento que em alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento, ou vice-versa. Afirma ainda, que a melhor tradução de literacy é cultura escrita. Magda Soares (2004)²¹ discorda dessa postura de Ferreiro e afirma a necessidade de marcar as especificidades de cada termo. Destaca que a diferença fundamental está no grau de ênfase posta nas

²¹ Revista Brasileira de Educação nº.25 Rio de Janeiro Jan./Abril 2004 - http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100002&script=sci_arttext – acessado junho 2008

relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, entre o conceito letramento (illetterisme, literacy) e o conceito de alfabetização (alphabétisation, reading instruction, beginning literacy).

Considerando a abrangência de fatores ligados à alfabetização, é preponderante nesse processo observar as relações, funções, conexões, no desenvolvimento dos códigos da fala, da leitura, da escrita e também do desenho como representação inicial.

3.3 A ESCRITA E A CRIANÇA

“A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”. (LÚRIA IN: VYGOTSKI, 1986-1934 p.143)

Imersa na sociedade letrada, a criança está exposta às características, funções e modalidades de utilização da língua escrita que vão lhe permitir desenvolver concepções sobre esse objeto cultural. Antes mesmo de atingir a idade escolar, nos primeiros anos de seu desenvolvimento, ela já aprendeu e assimilou certa quantidade de técnicas que prepara o caminho para a escrita. Vista sob esse ângulo a escrita não é um código de transcrição da linguagem oral, mas um sistema de representação da realidade onde o processo de alfabetização instaura o domínio progressivo desse sistema. (LÚRIA 1986, FERREIRO1996)²²

Para uma criança ser capaz de escrever ou anotar alguma coisa, Lúria²³ (1986-1934) afirma que duas condições, que partem das relações que ela estabelece com as coisas ao seu redor, devem ser preenchidas. A primeira deriva de coisas que representam algum interesse, “motiva” a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca que podem ser ou não objetos utilitários, que desempenham um papel funcional, que só têm sentido enquanto auxílio para a aquisição de algum outro objeto ou para obtenção de algum objetivo. A segunda origina-se da capacida-

²² Embora o trabalho de Vygotsky e Lúria anteceda a obra de Ferreiro em aproximadamente cinqüenta anos, há notável semelhança entre as duas abordagens, e a comparação entre elas pode contribuir para uma compreensão mais aprofundada do pensamento desses autores sobre alfabetização. (Oliveira 1996, 64)

²³ Alexander Luria, foi um famoso neuropsicólogo russo, nascido na pequena cidade de Kazan, a leste de Moscou. Luria ingressou na universidade aos 16 anos e graduou-se aos 19. Em 1924, Luria conheceu Lev Semionovich Vygotski, que o influenciou profundamente. Juntamente com Alexei Leontiev, Luria e Vygotski desenvolveram um novo tipo de Psicologia, relacionando os processos psicológicos com aspectos culturais, históricos e instrumentais, com ênfase no papel fundamental da linguagem. Luria interessou-se também pelo estudo da influência da cultura nos processos mentais, que os pesquisadores soviéticos chamaram de mediação cultural. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Alexander_Luria) Acessado julho 2008.

de da criança em controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios, funcionando como sugestões que ela mesma invoca. Só quando as relações da criança com o mundo que a cerca se tornaram diferenciadas, dessa maneira, quando ela desenvolveu sua relação funcional com as coisas, é que se pôde dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver.

Lúria (1986) estabelece uma seqüência de momentos para o processo de aquisição da escrita pela criança, que se refere ao domínio do modo de utilização do sistema de escrita e de sua função.

O momento inicial desse processo se dá na percepção de que o ato de escrever é regido pelo impulso da imitação²⁴ do formato externo da escrita. Rabiscos imitam a fisicalidade da escrita do adulto, sem nenhum valor instrumental, sendo esse ato não um meio para recordar (função mnemônica), ou para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo. Nesses primeiros momentos²⁵, observados geralmente em crianças entre três e cinco anos, se destaca o prazer de rabiscar o papel numa total dissociação entre a escrita e seu objetivo original.

Conforme a criança vai interagindo com a escrita novas hipóteses vão surgindo e de uma atividade motora autocontida, ela se transforma em um “signo auxiliar da memória”, semelhante à escrita dos povos primitivos. Apesar desses rabiscos não significarem coisa alguma, sua posição, situação e relação com outros rabiscos conferem-lhe uma função de auxiliar técnica da memória. Formas primitivas da escrita começam a ser empregadas e o aparecimento de sinais topográficos torna-se constante, deixando perceber que a função da escrita já esta sendo compreendida, apesar das inscrições ainda não serem diferenciadas. Apesar de esses sinais organizarem o comportamento da criança, eles ainda não possuem um conteúdo próprio, e o significado ainda não é determinado. Segundo Lúria (1986 p.158), estes primeiros signos desempenham o papel de um signo ostensivo ou, em outras palavras, são signos primários para “tomar notas”. Dessa forma, “linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nessa seqüência de acon-

²⁴ Copiar é bom é a base da civilização. Informação obtida no 3º Seminário Cognição, Cultura e Educação, em conferencia apresentada pelo professor Bernard Darras no CEART, UDESC, em maio de 2008. (informação verbal)

²⁵ Podemos chamar esta de fase pré-escrita ou, de forma mais ampla, de fase pré-instrumental. (Lúria, 1986 p.154)

tecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança”. (LÚRIA, 1986 p.161).

Dois caminhos são apontados por Lúria (1986) pelos quais pode ocorrer a diferenciação do signo primário na criança. A criança pode tentar retratar o conteúdo dado, sem ultrapassar os limites dos rabiscos imitativos, arbitrários, e por outro, pode sofrer a transição de uma forma de escrita que retrata o conteúdo para registro de uma idéia, isto é, para os pictogramas²⁶. Os dois caminhos pressupõem algum salto que deve ser dado pela criança quando substitui o signo primário não-diferenciado, isto é, um signo estímulo por um signo-símbolo. A atividade gráfica gradualmente passa a refletir o ritmo externo das palavras verbalizadas, mas ainda não o conteúdo, que só aparece quando a criança passa a aplicar noções de número, forma e cor. O desenho transforma-se, passando de simples representação para recurso gráfico e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira “escrita” diferenciada.(LÚRIA, 1986 p.166)

Descobre-se o uso instrumental da escrita, a invenção do signo. As linhas traçadas mecanicamente tornam-se um instrumento diferenciado, expressivo, e todo o processo de recordação, pela primeira vez, começa a se dar por mediação. “A brincadeira transformou-se em escrita elementar, e a escrita era então capaz de assimilar a experiência representativa da criança” (LÚRIA, 1986 p.173). Segundo Oliveira (1996), depois dessa fase, a criança será capaz de utilizar representações pictográficas como forma de escrita, produzindo desenhos simplificados para registrar diferentes conteúdos da fala, garantindo assim a recuperação da informação em momentos posteriores. Lúria (1986) assegura que o período de escrita por imagens apresenta-se plenamente desenvolvido quando a criança atinge a idade de cinco, seis anos; e se ele não está clara e completamente desenvolvido nessa época é apenas por que já começou a ceder lugar à escrita simbólica, que a criança aprende na escola – e às vezes muito antes. Afirma ainda que “não fosse este fator, teríamos todas as razões para esperar da pictografia um florescente desenvolvimento. É isto, na verdade, que vemos em toda parte em que a escrita simbólica não está desenvolvida ou não existe”²⁷ e continua:

²⁶ O termo pictograma como Lúria emprega pode ser comparado ao termo esquema utilizado por Duarte e Darras.

²⁷ Lúria, 1986 p. 173

A fase pictográfica do desenvolvimento da escrita baseia-se na rica experiência dos desenhos infantis, os quais, em si mesmo, não precisam desempenhar a função de signos mediadores em qualquer processo intelectual. Inicialmente o desenho é brincadeira, um processo autocontido de representação; em seguida, o ato completo pode ser usado como estratégia, um meio para o registro. O desenho como meio é muito freqüentemente misturado ao desenho como processo autocontido e sem mediação. (LÚRIA 1986 p. 174)

Desenhar e brincar, segundo Vygotsky (1991), deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças, momento em que os educadores deveriam organizar ações necessárias para a transição de um tipo de linguagem escrita para outro, acompanhando esse processo através de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. “Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a língua escrita e não apenas a escrita de letras.” (VYGOTSKY, 1991 p.134)

Apesar das inovações teóricas postuladas por Vygotsky e Lúria sobre a aquisição dos códigos da escrita, estas teorias ainda encontram-se centradas em um ponto de vista “adultocêntrico”. Segundo Weisz (2006), não é possível compreender o ponto de vista do aprendiz, pois não se pode “enxergar” o objeto de seu conhecimento com os olhos de quem ainda não sabe. Propondo uma inversão desse olhar, desponta nesse cenário Emilia Ferreiro (1985), revolucionando o conceito de alfabetização ao reconhecer o papel da ação aprendiz e a especificidade da aprendizagem de cada conteúdo.

3.4 A REVOLUÇÃO CONCEITUAL EM ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DE EMÍLIA FERREIRO

Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática. (que não é simples cópia deformada do modelo adulto mas sim criação original). Ferreiro 1985 p.22

Partindo de tais conceitos, Emília Ferreiro²⁸ desembarca no Brasil trazendo na bagagem indagações sobre a competência lingüística da criança e suas capacidades cognoscitivas. A década de 80 fica então marcada por um repensar do processo de alfabetização que até então estava muito marcado ideologicamente²⁹. Sua proposta era congruente com uma visão não-discriminatória, que não classificava as crianças em “as que podem aprender” a as que não podem, com uma idéia evolutiva que por um lado, permite reconhecer conhecimentos prévios mesmo nas crianças marginalizadas e, por outro, caracteriza o professor como quem sabe mais, mas não como quem sabe tudo.

A escrita, a partir dessa revolução conceitual passa a ser concebida como representação da linguagem e sua aprendizagem como apropriação de um novo objeto de conhecimento. “Não se trata de transmitir um conhecimento que o sujeito não teria fora desse ato de transmissão, mas sim de fazer-lhe cobrar a consciência de um conhecimento que o sujeito possui, porém sem ser consciente de possuí-lo”. (FERREIRO, 1985 p.24) Esse novo olhar constata o sujeito-aprendiz que constrói o conhecimento da língua e transforma a compreensão da língua, enquanto conteúdo da alfabetização.

A distância da informação que separa um grupo social de outro deixa de ser atribuída a fatores puramente cognitivos. As autoras (Ferreiro e Teberosky 1988) afirmam que quanto mais ocasiões de pensar e construir idéias sobre a escrita, mais oportunidades a criança terá. Esse repertório de palavras dará sustento às suas reflexões tornando-se uma grande vantagem no início da escolarização. Ferreiro assegura ainda que:

“A criança que cresce em um meio “letrado” está exposta à influência de uma série de ações [...] através das interações adulto-adulto, adulto-criança e crianças entre si, criam-se as condições para a inteligibilidade dos símbolos. A experiência com leitores de texto informa sobre a possibilidade de interpretação dos mesmos, sobre as exigências desta interpretação e ações pertinentes, convencionalmente estabelecidas. Aqueles que conhecem a função social da escrita dão-lhe forma explícita a existência objetiva através de ações inter-individuais. A criança se vê continuamente envolvida, como agente e observador, no mundo “letrado”. (FERREIRO 1988 p.59)

²⁸ Nos anos 70, Emília Ferreiro, discípula de Piaget, destaca-se ao explicar através da psicolingüística, como as crianças aprendem. Nascida na Argentina em 1936, doutorou-se pela Universidade de Genebra, orientada por Jean Piaget. Inova ao utilizar a teoria do mestre para investigar um campo que não tinha sido objeto de estudo piagetiano, o processo intelectual pelo qual as crianças aprendem a ler e a escrever.

²⁹ Neste momento o Brasil está envolto com a proposta de Paulo Freire que tem um peso ideológico muito maior que o de Ferreiro. No livro *Cultura Escrita e Alfabetização*, Emília cita as diferenças e aproximações entre seus pressupostos e os de Freire.

Dessa forma a tão famosa maturidade para leitura e escrita depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a linguagem escrita do que qualquer outro fator que se invoque. Esse salto conceitual permitiu que o professor pudesse olhar para o processo de aprendizagem como resultado da ação do aprendiz. Nessa abordagem, a função do professor é criar as condições para que o aluno possa exercer a sua ação de aprender participando de situações que o favoreçam. A proposta de um novo sujeito na aprendizagem pressupõe também um novo professor. Ferreiro (2001) como Freire (1996) defende a idéia de que o “professor pode prosseguir seu processo de alfabetização como as crianças³⁰”, ser realfabetizado, pois é muito dificilmente alguém que lê absolutamente o indispensável possa transmitir prazer pela leitura, ou ainda transmitir o interesse pela construção da língua escrita se evita escrever.

Ferreiro (1988), afirma que as crianças também elaboram idéias próprias a respeito dos sinais escritos, idéias essas que não podem ser atribuídas apenas à influência do meio ambiente. De acordo com a autora, toda criança passa por momentos conceituais diferentes ou distintos níveis até que compreenda o sistema alfabético de escrita.

3.4.1 Os níveis

Os modelos que a criança constrói para apreender a realidade da escrita são bastante diferenciados daqueles do adulto. Essas especificidades se constituem em elaborações que a criança vai fazendo sobre a escrita em diferentes momentos caracterizados por comportamentos específicos, como: a distinção entre o modo de representação icônico e não-icônico; a construção de formas de diferenciação; não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada - escrita pré-silábica; a fonetização da escrita; a interpretação da letra à sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada letra – escrita silábica; a mistura da lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas - escrita silábico-alfabética; o domínio do valor das letras e sílabas – escrita alfabética.

Essas diferenças do modelo do adulto e do modelo da criança levam por várias vezes a considerar como “errada” a maneira como a criança constrói o texto.

³⁰ FERREIRO, 2001 P.124

A análise dos cinco níveis mostra que a criança vai relacionando a seu modo a fala e a escrita, independentemente de qualquer forma de ensino e que, até chegar ao nível mais elevado, ela não espera “ler” no texto escrito o mesmo que o adulto. Este processo construtivo resulta da atividade da criança (sujeito que conhece) e pressupõe o contacto com materiais e atividades de leitura e/ou escrita (objeto do conhecimento).

Psicogênese da Representação Escrita (Ferreiro e Teberosky - 1985)	
ETAPAS	HIPÓTESES
Pré-simbolismo Distinção entre modo de representação icônica (figurativa) e não-icônica (não-figurativa)	Escrita = Imagem
Realismo nominal: indiferenciação entre significado (objeto representado) e significante (palavra) Formas de diferenciação quantitativas e qualitativas Sem correspondência grafia/som Pré Silábica (OHIICX) = GATO	Foco em nome de objetos ou substantivos concretos Quantidade mínima de 3 caracteres (3) convencionais ou inventados Variedade interna de caracteres: letras repetidas não podem ser lidas: AAA
Silábica (GT) ou (AO) = GATO	Recorte na emissão sonora em sílabas, com um registro para cada uma delas. Utilização de algumas letras para representar sílabas e, de outras, para representar fonemas.
Silábica Alfabética (GTO) ou (GAT) = GATO	Utilização de algumas letras para representar sílabas e, de outras, para representar fonemas.
Alfabética (GATO)	Compreensão do sistema sonoro (fala) com representação de caracteres correspondentes na escrita: fonema como menor unidade.

Tabela 1: Tabela Psicogênese da Representação Escrita.
Fonte: Revista Nova Escola s/d.

Na primeira fase a criança a não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada e se agarra a uma letra mais simpática para “escrever”. Por exem-

plo, pode escrever Marcelo como MMMMM ou AAAAAA. Aprende também que existe uma diferença fundamental entre desenho e escrita: quando se desenha está no domínio do icônico, quando se escreve está fora do icônico. As formas das letras não reproduzem as formas do objeto. A escrita serve como objeto substitutivo (função simbólica).

No segundo nível começa a busca da criança de critérios que lhe permita variar a quantidade de letras para obter escritas diferentes, como variar as letras que utiliza para designar diferentes palavras. Já nesta etapa as propriedades sonoras da escrita começam a ser percebidas. A criança começa a perceber que existe uma relação entre a quantidade de letras existente numa palavra e sua emissão oral. Começa então a fase da fonetização da escrita que se inicia pelo período pré-silábico.

No período silábico a escrita não é vista pela criança como uma reprodução rigorosa de um texto oral, e sim como a representação de alguns elementos essenciais do texto oral. Em consequência, nem tudo está escrito, interpreta a letra à sua maneira, cada letra representa uma das sílabas da palavra (para ela. MCO pode ser a grafia de Mar-ce-lo. em que M=mar, C=ce e O=l0).

Quando entra no período silábico-alfabético mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas propriamente ditas, o texto escrito é tratado como se fosse feito em linguagem de telegrama. A criança não considera palavras as seqüências gráficas com menos de três letras, o artigo é demasiado pequeno, não tem o número suficiente de letras que a criança exige para que “isso possa ser lido”. Continua utilizando de algumas letras para representar sílabas.

Por fim, na última fase, a alfabética, passa a dominar plenamente o valor das letras e sílabas, é o nível de conceituação mais evoluído. Todas as palavras do texto oral estão representadas no texto escrito. “Nesta fase, a criança é capaz de estabelecer uma correspondência, termo a termo, entre as unidades vocabulares do enunciado oral e os segmentos do texto escrito (palavras gráficas)”.

Segundo Weisz (2006), a intervenção didática proposta por esse modelo de ensino sugere que a criança se arrisque a escrever do jeito que imagina, baseando-se na capacidade infantil de jogar. Num contrato desse tipo, que propõe ao aluno escrever pondo em jogo tudo o que sabe e pensa sobre a escrita, o professor deve usar todo seu saber sobre as hipóteses com as quais as crianças constroem a escri-

ta para poder, interpretar o que o aluno escreveu, ajudando-o a avançar. Conforme avança desvela a escrita e a leitura passa a ter sentido, como num passe de mágica.

3.4.2 Escrita e leitura, uma aventura

O ato de leitura é um ato mágico. O que existe por trás dessas marcas para que o olho incite a boca a produzir linguagem? Certamente, é uma linguagem peculiar, bem diferente da comunicação face a face. Quem lê não olha para o outro, mas para a página (ou qualquer outra superfície sobre a qual as marcas foram realizadas). Quem lê parece falar para outro, porém o que diz não é a sua própria palavra, mas a palavra de um “Outro” que pode ser desdobrada em muitos “Outros”, saídos não se sabe de onde, também escondidos atrás das marcas. De fato, o leitor é um ator: empresta sua voz para o texto se re-presentado (no sentido etimológico de “tornar a apresentar-se”). Portanto, o interpretante fala, mas não é ele quem fala; o interpretante diz, porém o dito não é seu próprio dizer, mas o de fantasmas que se realizam através da sua boca. (FERREIRO, 1996 p.165)

Dessa forma quase poética Ferreiro descreve a passagem da “escrita-conjunto-de-marcas” à “escrita-objeto-simbólico”. Onde o interpretante informa à criança, ao efetuar esse ato aparentemente banal chamado de “um ato de leitura”, onde essas marcas têm poderes especiais: basta olhá-las para produzir linguagem.

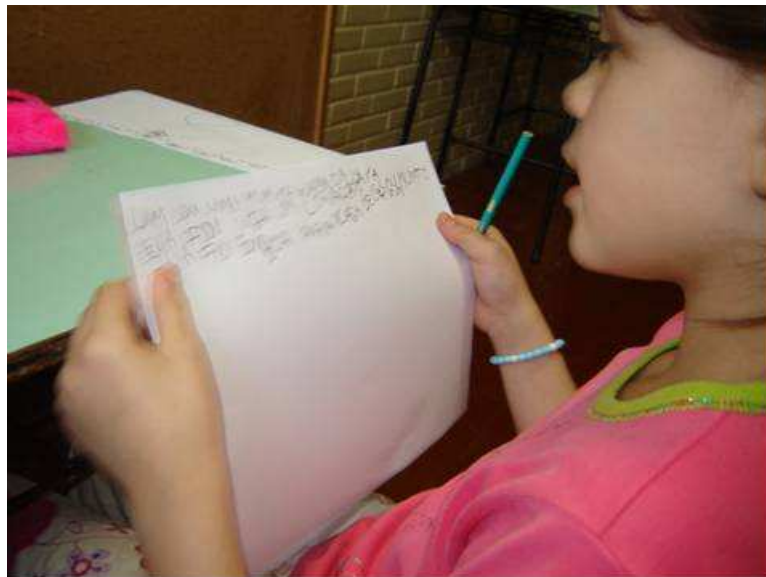


Figura 27: Momento de leitura – Mariana 2007
Fonte: Registro fotográfico coleta 2007.

Ferreiro (1996) aponta a importância dos fatores sociais para explicar o pensamento, partindo do princípio de que a escrita é uma invenção histórico-cultural onde qualquer escrita é - desde as primeiras tentativas históricas até às contemporâneas - do ponto de vista material, um conjunto de marcas intencionais sobre uma

superfície. Porém nem todo conjunto de marcas constitui uma escrita: as práticas sociais de interpretação³¹ é que as transformam em objetos lingüísticos (com um alto valor social agregado). “O social” intervém desde o início, pois essas marcas são opacas até um interpretante permitir que a criança em processo de desenvolvimento vislumbre as complexas relações entre essas marcas e certa produção lingüística. Exemplo do início dessa descoberta, se dá quando a criança solicita várias vezes a leitura de uma mesma estória, sugerindo que ela já percebe aspectos fundamentais desse processo, como o da escrita fixar a língua, controlando-a de tal maneira que as palavras não se dispersam, não se desvanecem nem são substituídas uma pelas outras. “As mesmas palavras, uma e outra vez; grande parte do mistério reside nesta possibilidade de repetição, de reiteração, de representação”. (FERREIRO, 1996 p.166)

Como outros sistemas de escrita, o sistema alfabético é o produto do esforço coletivo para representar o que se quer simbolizar: a linguagem. Como toda representação, baseia-se em uma construção mental que cria suas próprias regras. Ferreiro (1988) afirma que desde Luquet, desenhar não é reproduzir o que se vê, mas sim 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 como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente.

3.5 O DESENHO COMO POSSIBILIDADE - REFLEXÕES SOBRE O DESENHO COMO INSTRUMENTO MEDIADOR NA ALFABETIZAÇÃO.

Como se vem tentando pontuar, o desenho infantil apresenta-se de fundamental importância na construção da representação, da memória e do pensamento na organização dos códigos da escrita e da leitura. Da pré-história do homem à pré-história da criança, essa forma de comunicação sempre se fez presente. Mas, apesar de séculos de história deflagrando seu papel no desenvolvimento humano, o ensino de desenho é relegado às aulas de arte. Ainda que seu uso seja restrito, e no

³¹ Chamaremos de Interpretação o ato que transforma essas marcas em objetos lingüísticos. O sujeito que realiza o ato de interpretação é um intérprete. Quando esse ato é realizado por e para um “outro” (concebido como parcial ou acidentalmente incapaz de agir como intérprete), o intérprete converte-se em interpretante. (FERREIRO, 1996 165).

espaço diminuto das aulas de arte, todo o potencial comunicativo e expressivo presente no desenho deve se desenvolver.

O desenho pensado como possibilidade agrega duas teorias que dividem esse ato em dois momentos distintos. O primeiro é o desenho comunicacional que, como o próprio termo indica, quer comunicar; e o segundo é o desenho estético ou desenho cultivado, que busca o estudo aprofundado do desenho, como experiência estética. Embora os autores em questão, Duarte (1995; 2007), Darras (1996; 2004) e Iavelberg (1995; 2006) tenham alguns pontos em comum em suas pesquisas suas conclusões sobre a função do desenho são diferentes.

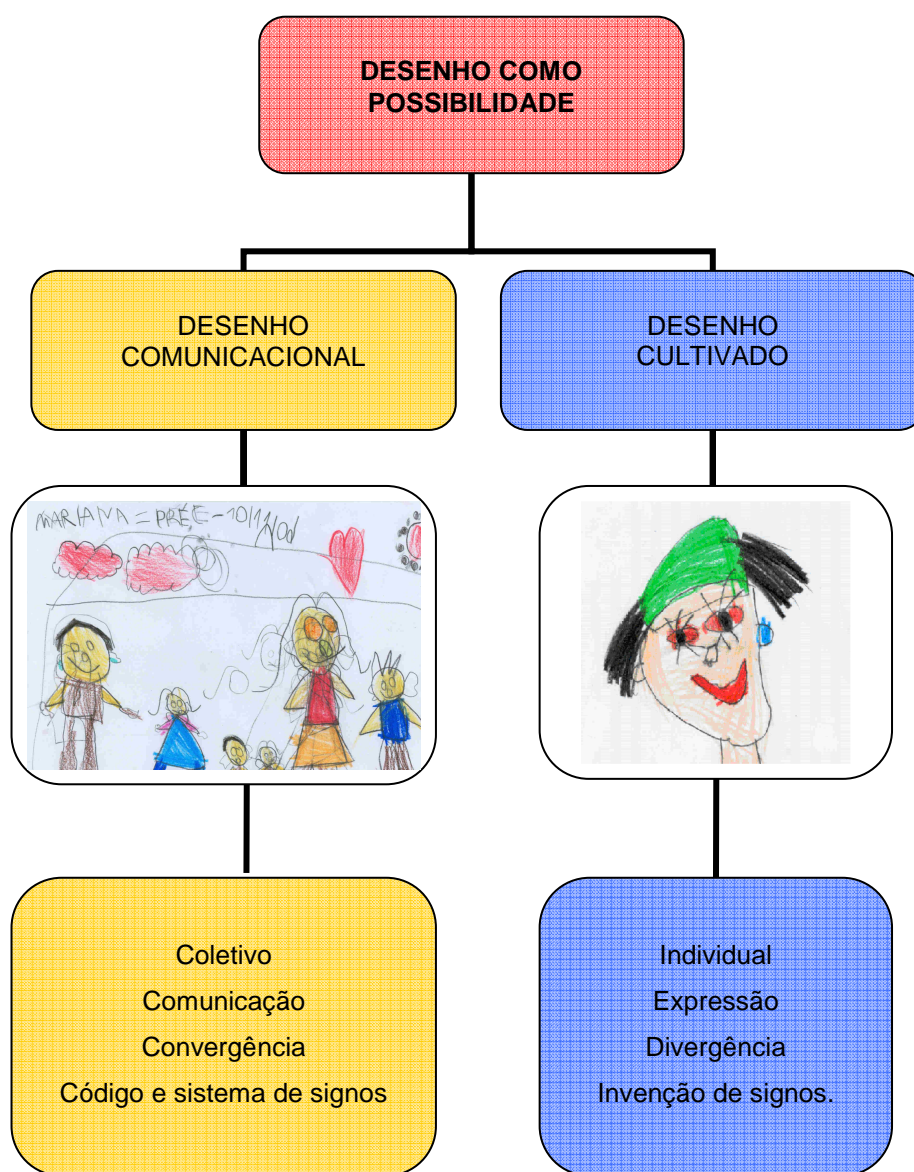


Figura 28: Diagrama do Desenho como Possibilidade.
Fonte: Formulação da autora baseado em (Duarte e Darras) e (Iavelberg).

3.5.1 O Desenho Comunicacional

Estudos atuais permitem considerar a estereotipia como um processo cognitivo normal e não como uma conduta social ou artística empobrecedora. (DARRAS, 1998). Esta mudança de perspectiva modifica radicalmente a interpretação do funcionamento dos signos e sua função.

Segundo Duarte³² (2004), são duas as razões para essa mudança paradigmática: a concepção do desenho infantil como finalidade comunicacional e não artística e a instauração de uma tópica para o desenho, enquanto representação imagética, nos complexos processos da mente e da cognição humana. A proposta de Bernad Darras³³ teve um papel fundamental nessa nova configuração. Ele abandona o antigo modelo de escada e propõe um modelo de simultaneidade no qual características gráficas não são simplesmente superadas, mas alteradas, revisitadas, revisadas de acordo com as necessidades comunicacionais e socioculturais da criança. (DUARTE, 2007 p.469)

Baseados na Semiótica Cognitiva Dialógica³⁴ e suas ligações com as ciências cognitivas e a neurologia, tornam possível um reencontro do desenho infantil em sua força comunicativa com os elementos cognitivos capazes de produzirem sentido, generalizações, compreensões dos objetos do mundo.

“Desenhando e vendo imagens visuais veiculadas por todas as mídias, a criança se prepara para as generalizações e abstrações exigidas pela fala e pela escrita”. (DUARTE, 2007 p.470)

O termo representação e sua constituição, conforme Duarte (2007) é considerado um ponto nodal para os estudos sobre mente, conhecimento, cognição e linguagem. Visto sob o ângulo do processo:

“(…) a representação é definida, de modo geral, como ato pelo qual um material concreto (uma entidade) é organizado em categorias ou objetos do pensamento. Enquanto produto, a representação é o próprio conteúdo do ato do pensamento, quer ele seja consciente ou não. A imagem visual é,

³² É professor e doutor da Universidade do Estado de Santa Catarina. Membro do Centre de Recherche Image, Culture et Cognition, CRICC, Université Paris-1, Sorbonne. Coordenadora. Líder do Grupo de Pesquisa "Imagem, arte e desenho na escola". (<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4767725U8>) Acessado em julho 2008

³³ É professor e doutor da Université Paris I na Sorbonne. Diretor do Centre de Recherche Image, Culture et Cognition, CRICC, Université Paris-1, Sorbonne.

³⁴ Um dos grandes interesses da semiótica cognitiva dialógica consiste em tentar assegurar a ligação entre o estudo do funcionamento dos signos no seu meio ambiente e os estudos de seu funcionamento no nível cerebral. (Darras 2003)

primeiramente, um produto visual reagindo sobre um objeto dado a sensação perceptiva visual.” (DUARTE, 2007 p.470)

A autora aponta ainda que após um período extremamente produtivo e autônomo de representação de mundo por meio de desenhos, que se estendem em geral até os cinco, seis anos de idade, o desenho infantil começa apresentar uma maior rigidez esquemática. Os desenhos da infância em idade escolar adquirem características de automatização e irreflexão. Alguns teóricos do desenho infantil, como Bruno Dubogel, surpresos com a falta de originalidade artística desses desenhos acusam a escola, e seu enquadramento social repressor, por essa perda de particularidade. (DUARTE, 2007)

Esses desenhos automáticos, irreflexivos e altamente semelhantes são incluídos por Bernard Darras (1996) no nível de base cognitivo³⁵.

Darras (1996) e Duarte (1995) afirmam que o desenho de esquemas gráficos possui acima de tudo uma função comunicacional, pois seu esquema generalizante cumpre:

“(…) perfeitamente a tarefa de comunicar, de tornar presente o objeto ausente em situação de diálogo. Pode-se compreender a característica de “economia cognitiva” que esses desenhos asseveram, isto é, são capazes de possibilitar uma apresentação (representação) do objeto com um trabalho mental mínimo”. (Duarte, 2007 p 475)

Duarte afirma ainda que “as crianças e os adultos quando criança desenhavam tantas vezes, repetidas vezes, cada esquema gráfico apreendido, que passam a fazê-lo automaticamente, utilizando um mapa mental já constituído e solidificado” (Duarte, 2007 p477). Outros desenhos, entretanto, exigiriam outro tipo de atividade mental. “O desenho de um elemento novo, nunca desenhado vai exigir um trabalho mental bem diferenciado daquele exigido pelo desenho do esquema gráfico do nível de base”. (Duarte, 2007, 477)

Essa diferenciação na atividade mental é apontada por B.Darras (2004) em duas direções, uma relacionada ao desenho comunicacional e a outra ao desenho artístico. Para marcar essas diferenças esse autor apresenta um diagrama comparando propriedades opostas como: Coletivo ou Individual, Comunicação ou Expres-

³⁵ O nível de base é o nível de abstração cujos elementos têm ainda em comum um número importante de propriedades. Este nível de abstração é privilegiado porque ele funciona como um resumo cognitivo dos atributos mais distintivos mas, também, porque é o nível mais freqüentemente solicitado.

são, Convergência ou Divergência, e Código e sistema de signos ou Invenção de signos.

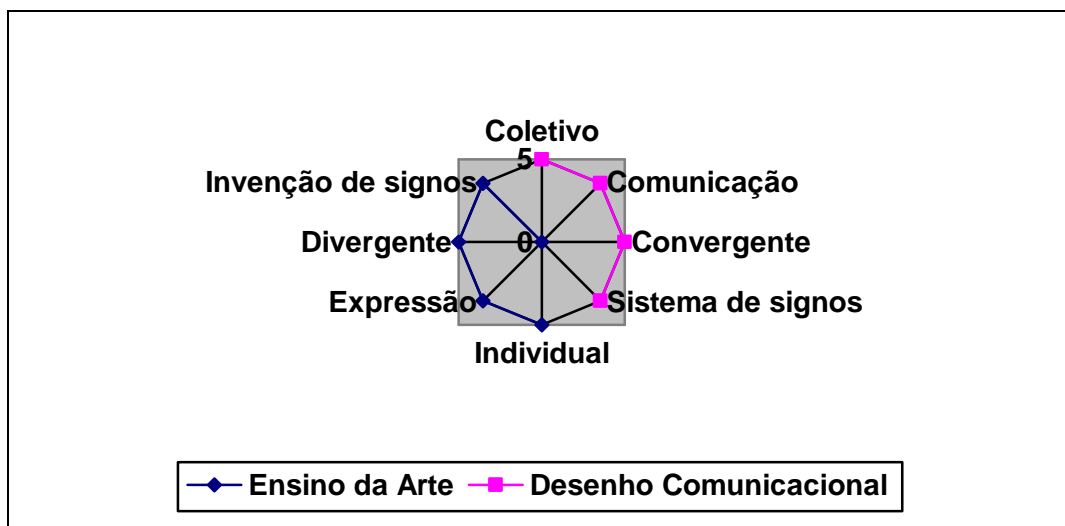


Figura 29: Diagrama comparativo entre o desenho artístico e o comunicacional.
Fonte: Bernard Darras (2004)

Percebe-se claramente, a partir desse gráfico, a diferença da intenção e da destinação em cada sistema, marcando como possibilidade o desenvolvimento dessas duas formas de desenhar. Uma que se desenvolve no coletivo é convergente, se apropria da cultura e interage com ela, não necessitando de uma aprendizagem sistematizada, mas podendo ser aperfeiçoada. E a outra, pelo contrário, necessita de intervenção especializada e um método de ensino claro, pois, busca a individualidade, a expressividade, para apropriar-se da cultura e criar a partir dela. E é sobre esse desenho “criativo, que funciona como objeto simbólico e cultural, expressivo e construtivo, individuado e influenciado pela cultura” que Lavelberg (2006) aborda o desenho cultivado.

3.5.2 O desenho cultivado ou estético

Lavelberg³⁶ (2006) defende a ideia de que desenhar não é uma questão de dom, restrita a poucos, mas que todos podem aprender a realizar com orientação didática adequada.

³⁶ Rosa Lavelberg é Doutora em Arte Educação pela Escola e Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Exerce atividades na Secretaria de Educação Fundamental do Ministério de Educação e Desporto: Coordenadora e uma das elaboradoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte do Ensino Fundamental.

Para atingir um conjunto de idéias que darão suporte à ação de desenhar, Lavelberg (1995) afirma que é necessário que desde muito cedo a criança tenha contato com um universo rico de aprendizagens em desenho, expandindo seu universo cultural, construindo progressivamente suas teorias sobre desenho. Para isso torna-se necessário ter atingido certo grau de desenvolvimento cognitivo, além de oportunidades de interação no meio sócio-cultural.

Essa interação e confronto com outras produções gera uma pressão em busca de explicações cada vez mais complexas, sobre o desenhar e sobre as representações da criança que vão sendo pouco a pouco substituídas por novas concepções. Lavelberg (1995) estrutura esse acontecimento em quatro momentos distintos de desenho cultivado, nos quais cada um dá suporte à existência do seguinte. Esses momentos conceituais³⁷, não se caracterizam como fases do desenho e sim como possibilidades construtivas, pois a cada nível há superação e integração do nível anterior como parte:

1. **Desenho de ação:** (entre 3-5 anos) seu processo de desenvolvimento é alimentado basicamente pela imitação que se dá através da interação entre os iguais no momento de desenhar e na imitação que realiza de si mesma a partir de seu conhecimento de desenho anterior.
2. **Desenho de imaginação:** (entre 6-9 anos) afirmam que o desenho vem da cabeça e que neles pode aparecer o que quiser imaginar. Surge a idéia de representação, de ilustração e de associação do desenho à arte. Ampliam o número de assuntos que podem ser desenhados em seus trabalhos e introduzem os desenhos inventados a partir de esquemas gráficos que dominam. Têm consciência de que se aprende com o outro. Tentam assimilar o jeito da outra criança desenhar, observando as diferenças entre o seu procedimento e do outro.
3. **Desenho de apropriação:** (entre 9-12) os desenhistas desse momento estão inclinados a observar constâncias nos desenhos: as normas, as convenções ou os códigos da linguagem. Situam o desenho como uma modalidade da arte, que classificam em tipos. Surge a possibilidade de pensar sobre 'classes de objetos' observadas nas imagens das culturas. Afirmam tirar técnica das revistas em quadrinhos. Costumam olhar, tentar fazer e decalcar. A criança acomoda bastante

³⁷ Apenas alguns aspectos de cada momento serão abordados, podendo ser consultado na íntegra em - Lavelberg, Rosa. O Desenho Cultivado na Criança, In: Arte na Sala de Aula. Porto Alegre: Ed. Artemed, 1995.

seus modelos a modelos presentes no meio, inventando a partir de padrões e modelos assentes no ambiente cultural a que tem acesso. Costuma se verificar um empobrecimento do plano expressivo e criativo da criança em função da escolarização.

4. **Desenho de proposição:** aparecimento da consciência do desenho como forma individualizada, com marca do estilo do produtor. Surge a questão do sentimento, do desejo e do estado do desenhista no ato de desenhar. Os modelos são observados como proposições poéticas de outros desenhistas. Pode operar com dois sistemas (escrita e desenho) ao mesmo tempo, inter-relacionando-os ou tentando separá-los mantendo a função de cada um. Trata-se do nível conceitual mais avançado de representação mental sobre o desenho.

O momento conceitual, segundo Iavelberg (2006), transcende a explicação do desenho por fases, porque considera o desenvolvimento cognitivo como limite ou possibilidade para aprender e não como determinação. Além disso:

(...) reconhece-se no desenho cultivado a força da cultura visual como marca que diferencia as produções infantis de cada contexto sócio-histórico e cultural, quando a criança faz suas buscas ou o meio – por intermédio da educação, na escola e fora dela - promove o ensino do desenho. O desenho como linguagem da criança é um virtual humano que pode se desenvolver ou não, a depender das experiências de aprendizagem positivas ou negativas. (IAVELBERG, 2006 p.26)

A compreensão do desenho cultivado favorece a ação dos professores na promoção dos atos desenhistas, sem medo do diálogo com as culturas. Com orientações adequadas na escola, todos podem apreender a desenhar sem estagnações no desenvolvimento criativo. (IAVELBERG 2006, p.102)

Durante esse capítulo vislumbrou-se diferentes olhares sobre o processo de aquisição dos códigos da escrita e da leitura e o quanto essas mudanças transformaram as questões da alfabetização. Essa metamorfose possibilitou pontuar o desenho infantil como objeto cultural de fundamental importância na construção da representação, da memória e do pensamento, na organização dos códigos da escrita e da leitura, além de pensá-lo como um exercício dialógico entre as diferentes funções do desenhar - o desenho comunicacional e o desenho cultivado.

O capítulo a seguir apresenta os casos observados nesse estudo, notando como se dão as relações entre a construção gráfica da escrita e do desenho e os diferentes fatores que envolvem essa apropriação.

CAPÍTULO IV - DESENHAÇÃO



Figura 30: Desenhação

Fonte: Formulação autora baseada nos dados do estudo.

Neste capítulo busca-se expor as situações de desenho e de escrita realizadas neste estudo, indicando os sujeitos que participaram desta investigação, os materiais empregados e os procedimentos adotados para a coleta de dados. Sendo assim, apresenta-se dividido em quatro partes, sendo que a primeira delinea a estruturação metodológica do estudo e as outras três descrevem: a fases de coleta, observações de desenho e escrita abordadas por esse estudo.

4.1 NO CHÃO DA ESCOLA

As questões que constituíram esse estudo nasceram na escola, das discussões acerca dos resultados de cada disciplina nos conselhos de classe e da observação em sala de aula, das dúvidas e das descobertas realizadas pela criança nas aulas de arte, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que compreendem o pré-escolar e a primeira série³⁸.

Inúmeros foram os questionamentos que surgiram nessa caminhada, alguns refutados com um pouco mais de entendimento, mas outros permaneceram e tornaram-se o foco desse estudo. Dividindo essa investigação em três momentos ou fases³⁹, orientados cada um por uma questão e agrupados de acordo com o período de obtenção dos dados. As questões formuladas foram:

1º. Quais as relações entre a estruturação do desenho da figura humana e a estruturação dos códigos éticos e estéticos?

2º. Quais as relações e contribuições do desenho infantil para o desenvolvimento da leitura e da escrita?

3º. Qual a relação da narrativa gráfica na organização e na construção do pensamento argumentativo da fala e da escrita.

³⁸ Atualmente 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, terminologia esta que está em fase de implantação na Educação Infantil, estabelecida pela Lei 11.274/2006. Ver exemplo MEC site: www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfundnoveapres1.pdf

³⁹ Estado de oscilação em um momento dado. 2. Lapsos de tempo entre duas épocas ou acontecimentos; período. (<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=fase>) 08/05/2008

Na tentativa de responder essas questões foram utilizados os seguintes instrumentos:

- O desenho infantil acompanhado desde sua estruturação no pré-escolar até o final da primeira série;
- As tentativas de escrita ocorridas a partir da primeira série até os textos narrativos do segundo semestre da primeira série e a fala do aluno em todas essas etapas;
- Além dos registros escritos, fotográficos e filmados das três fases dessa investigação.

Os participantes desse estudo foram alunos do pré-escolar e da primeira série, oriundos de turmas diferentes, sendo um casal de cada turma, no decorrer de quase dois anos suas idades variaram entre 5 e 7 anos de idade. Esses alunos se encontravam em diferentes estágios de construção e de interpretação do desenho e da escrita.

CASOS⁴⁰		ID. MARÇO 2006	ID. NOVEMBRO 2007
		Pré-escola	1ª série
01	Laura (A)	5 anos e 5 meses	7 anos e 1 mês
02	Mariana (B)	5 anos e 11 meses	7 anos e 7 meses
03	Amon (A)	5 anos e 8 meses	7 anos e 4 meses
04	Jefferson (B)	6 anos	7 anos e 8 meses

4.2 FASES

Os critérios que nortearam as coletas se alteraram de acordo com cada etapa estudada.

Em 2006, estavam voltados para o início da estruturação gráfica do desenho e da descoberta e assimilação dos códigos éticos e estéticos. Organizados da seguinte forma:

- Construção de relações topológicas⁴¹;

⁴⁰ Apesar dos pais estarem cientes e concordarem com o estudo, o nome dos alunos foi alterado como medida preventiva para protegê-los de qualquer forma de agressão.

⁴¹ Topologia: **2 Mat** Ramo da Geometria que se baseia na noção de um espaço não quantitativo e em que apenas se consideram as relações de posição dos elementos das figuras. (Michaelis: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=topologia>) 06/04/2008

- Atribuição de uma forma exemplar a cada elemento do desenho;
- Construção de um repertório gráfico com classes e subclasses;
- Mudanças e permanências no desenho da figura humana;
- Relações entre a construção da figura humana e as relações sociais envolvidas no processo;
- O desenho infantil como elemento de comunicação interclasse e extra-classe.

Cabe ressaltar que no ano de 2006 as coletas eram realizadas durante as aulas de arte e os procedimentos de coleta de dados visavam à coleta de desenhos espontâneos com ênfase na construção da figura humana.

Nessa primeira fase do estudo o universo pesquisado ainda era muito abrangente, compreendendo duas turmas de pré-escolar e duas de primeira série. Partindo de uma observação geral dois fatores se destacaram: a importância que o desenho infantil apresenta na pré-escola como fator estratégico de interação e integração e uma apreensão crescente do uso do desenho, aliado ao uso de imagens esquemáticas e estereotipadas. Esse fato foi decisivo para que na segunda fase do estudo, fosse escolhido como objeto de estudo, os alunos da pré-escola que ingressariam na primeira série em 2007, com o objetivo de acompanhar minuciosamente o impacto causado na criança durante esse processo de transição.

Devido esse fato os critérios de análise das produções em 2007, segunda fase de coletas, passaram a focar também:

- Relações estabelecidas no uso da folha de papel para os diferentes fins: desenho e escrita;
- Relações estabelecidas na estruturação compositiva do desenho e da escrita. (síntese da composição por meio do desenho, da escrita e da fala; quantos e quais personagens, particularidades, uso de elementos de apresentação, seqüência lógica, ordem cronológica, clareza e coerência, segurança na composição);
- Dificuldades apresentadas no desenho e na escrita que sobressaíram na mudança de turma;
- Fatores externos que influenciaram a composição do desenho;
- Utilização de esquemas gráficos e estereótipos;

- Relações entre a estruturação gráfica do desenho e da escrita, por meio da observação das fases de Luquet e Ferreiro.

Os procedimentos de coleta de dados estabelecidos nessa fase dizem respeito a desenhos espontâneos e textos escritos sobre essas produções.

No ano de 2007, nas duas fases do estudo, as coletas de desenho e escrita foram acompanhadas individualmente e em sala específica.

Ao término dessa segunda fase de coletas foi percebida uma profusão de desenhos de narrativas⁴². Esse fato levou a estabelecer a terceira fase dessa investigação, voltada para entender qual a relação da narrativa gráfica na organização e na construção do pensamento argumentativo da fala e da escrita.

Os critérios estabelecidos nessa terceira fase dizem respeito a:

- Relações estabelecidas entre as narrativas, gráfico plástica, escrita e verbal, observadas de forma concomitante em sua organização e estruturação;
- Relações entre a descrição verbal, o texto e a narrativa gráfica com o conteúdo da cena;
- Síntese da composição nas três linguagens;

“Kids Next Door - K.N.D. - A Turma do Bairro”, foi o desenho infantil utilizado como fator estimulador para produção de desenhos na 3ª fase deste estudo. Ele narra a história de cinco crianças treinadas para combater a autoridade que os adultos têm sobre elas.

O episódio escolhido foi “Operação Festa”, que descreve a revolta de crianças contra os sorveteiros que se recusam a parar o caminhão de sorvetes. Os adultos pretendiam realizar uma festa sem nenhuma criança e para isso escondem todo o suprimento dessa iguaria em uma fábrica distante. A turma do Bairro descobre o local e o invade, entretanto é



Figura 31: A Turma do Bairro
Fonte:
<http://www.cartoonnetwork.com.br/k>

⁴² Desenhos que contam histórias.

atacada por um monstro gigante feito de bolas geladas. Depois de uma luta bem doce e fria, a fábrica acaba sendo aquecida. Esse fato leva ao derretimento do monstro, que se transforma em uma grande onda de sorvete que invade a cidade. A Turma do Bairro e a criançada aproveitam para realizar uma grande festa, a festa do sorvete.

A escolha desse instrumento seguiu alguns critérios, como o de fazer parte do cotidiano da criança; ser uma história pequena, concisa e conter aspectos visuais e verbais.

Os participantes desse estudo, como já foi mencionado, estavam matriculados no Centro de Educação Integral Professora Nair de Macedo, situado no bairro Vila Formosa, na periferia de Curitiba. A escola oferta turmas regulares e integrais. As regulares permanecem quatro horas na escola, enquanto as integrais, oito horas. No período da tarde é ofertada também para a comunidade uma sala de recursos que atende crianças da própria escola e de outras escolas da região. Em anexo encontra-se o Farol do Saber Clarice Lispector, que funciona como biblioteca, possuindo computadores que podem ser utilizados pela comunidade. Segundo pesquisa⁴³ realizada pela Escola, 83% da comunidade escolar reside no bairro e a renda familiar de 52% dos entrevistados gira entre 1 e 3 salários mínimos por mês.

De acordo com a proposta dessa dissertação essa pesquisa trata-se de um estudo de caso sob enfoque qualitativo com utilização de duas técnicas de pesquisa. A primeira como instrumento para coleta de dados, através da Observação Participante (OP) e a segunda como instrumento de análise e avaliação das informações coletados, através da Análise do Conteúdo (AC). O estudo de caso segundo Yin (2005), é um método qualitativo, utilizado em pesquisas nas áreas de Ciências Sociais e educação, entre outras. É indicado nas perguntas do tipo como e porque. Perguntas que dificilmente podem ser respondidas com outras metodologias. Geralmente o estudo de caso concentra-se numa pequena unidade de análise – um indivíduo, uma escola – e leva a uma reflexão aprofundada de determinado assunto. Embora qualitativo, o estudo de caso pode incluir dados quantitativos.

De acordo com Yin (2001) quatro são os tipos básicos de projeto. Considera que estudos de caso único e de casos múltiplos refletem situações de projeto diferentes e que, mesmo dentro desses dois tipos, possam existir unidades unitárias ou

⁴³ Essa pesquisa consta em anexo.

múltiplas de análise. É o pesquisador quem define a unidade de análise do seu estudo: se uma pessoa, uma instituição, ou ainda determinada situação presente na instituição. A partir de então, se define se ele é um estudo de caso único ou múltiplo (YIN, 2005).

De acordo com a denominação estabelecida por Yin, esta pesquisa caracteriza-se como projeto de caso múltiplo incorporado de múltiplas unidades de análise. Denomina-se projeto múltiplo incorporado porque envolve dois contextos o desenho infantil e a alfabetização. Os casos são múltiplos, pois envolvem diversas unidades de análise.

Segundo Martins (2006), a Observação Participante é uma modalidade especial de observação na qual o pesquisador não é um observador passivo podendo assumir uma variedade de funções dentro de um Estudo de Caso, até participar dos eventos que estão sendo estudados. Como no caso deste estudo em que professor e pesquisador são a mesma pessoa.

A Análise de Conteúdo, de acordo com Carmo (1992), trata-se de uma análise que tem funções heurísticas e verificativas. É uma hermenêutica: busca interpretar mensagens, traduzir modelos, identificar preferências, tendências, valores e sentidos nos produtos da sociedade.

Para auxiliar na análise das coletas não perdendo o foco dos critérios estabelecidos, foram estruturadas tabelas relativas a cada uma das três fases do estudo, apresentadas aqui de forma desmembrada nos critérios de análise, constando nos anexos.

4.3 FASE I

Nessa fase buscou-se entender as relações entre a construção do desenho infantil com ênfase na estruturação da figura humana com a aquisição dos códigos éticos, estéticos e a escrita. Pensa-se no desenho como elemento de expressão e comunicação (DUARTE, 1995) (DARRAS, 2003). Das turmas escolhidas, 4 alunos foram selecionados para um acompanhamento mais aprofundado por apresentarem características bem distintas. Em seguida foram levantados os dados pessoais relevantes dos participantes pelo cadastro de matrículas: idade, escolaridade, número de irmãos, profissão e grau de instrução dos pais, situação sócioeconômica.

Durante o ano de 2006, inserido ao planejamento anual de artes estavam as propostas de desenhos que posteriormente seriam coletados e analisados. Alguns

desenhos chave coletados durante o ano foram também selecionados para compor essa amostragem. Foram disponibilizados para essa fase três formatos de papel, com o objetivo de observar as decisões geradas a partir dessa escolha.

4.3.1 FASE I CASO Nº1 – LAURA

O primeiro caso a ser observado é o de Laura, nascida em 17 de outubro de 2000, filha única, mora com os pais. O pai é autônomo e a mãe atendente. Laura é uma aluna bastante comunicativa e participativa.

A seguir seguem as análises feitas a partir de sua produção durante o ano de 2006. Constam 6 coletas realizadas em períodos distintos com 10 desenhos

FASE I - COLETA Nº1 - Laura (5;4) – 1ª Produção - figura nº32



Figura 32: Laura F.I - C.1 P.1ª
Fonte: arquivo coleta

A aluna interage bastante durante as aulas de arte, realizou para esta primeira coleta duas produções e em ambas utilizou a folha grande. Laura estrutura seu desenho na parte inferior direita da folha (figura nº32 apresenta-se recortada), utiliza linha de base marcada e linha de céu, já utilizando formas padronizadas para a representação do sol e das nuvens

Constrói uma figura humana esquemática, nela a cabeça é representada por uma forma oval, dois pontos formam os olhos e uma linha circular simula uma boca que correspondem ao rosto do boneco. O corpo é definido por um hexágono, de onde saem braços e pernas, representados por uma linha reta que tem

em sua extremidade uma bifurcação em forma de V que simula os dedos.

Ao lado desenha uma figura polimorfa não identificada. Quando questionada sobre a significação daquele desenho, relata primeiramente não lembrar e depois diz se tratar de um pássaro. Ao esquecer o que desenhou usa a materialidade do traçado como suporte para outras interpretações. Utiliza, segundo Luquet (1927), dos princípios da analogia morfológica, a semelhança com um certo objeto (ou mais exa-



Figura 33: Laura F.I - C1 - P 2ª.
Fonte: Arquivo Desenhção

tamente com o modelo interno desse objeto) chamado de objeto denominativo, porque é ele que dá o nome ao desenho.

FASE I - COLETA Nº1 - Laura (5;5) – 2ª produção -
figura nº33

Nessa produção Laura representa uma cena de chuva e nela duas figuras humanas com proporções muito distintas. Ela afirma que:

- Um homem na chuva passeando com seu filho, chove muito e caem raios.

Ambas seguem o mesmo esquema de composição do corpo humano da primeira produção (fig.nº32). A

figura maior ocupa praticamente quase toda extensão do papel e a outra ocupa 1/10 da folha. Percebe-se em função deste fato que Laura indica as diferenças físicas e psicológicas entre pai e filho. Outro fator que reforça principalmente o aspecto psicológico é a diferença entre os braços onde o maior se alonga em direção a figura do filho. Luquet, afirma que o “exagero das dimensões de qualquer parte do desenho é a tradução inconsciente da importância que o desenhador lhe atribui”. (LUQUET, 1927 p.151)

A figura menor segue o esquema da figura anterior (fig.32) e a maior diferencia-se apenas no tratamento a ela dispensado, como o detalhamento dos olhos, cabelos e o tronco, que recebe em seu interior um coração, justificado na hora pela aluna como sendo desenho da roupa (estampa). Apresenta o mesmo esquema para pés e mãos, com acréscimo de um dedo em cada uma. Na linha de base⁴⁴, linhas em ziguezague simulam a grama e as gotas chuva são representadas por traços curtos na vertical. Os trovões aparecem como linhas em ziguezague em menor número e são feitos tão delicadamente que quase não aparecem. Observa-se nesta representação que Laura ainda não usa nenhuma linha ou forma específica para representar os diferentes gêneros.

De acordo com os estudos de Luquet, Laura encontra-se nesse momento no estágio do realismo falhado, apresentando incapacidade sintética. Ou seja, seu pri-

⁴⁴ Imagem apresenta-se cortada , não sendo possível a visualização da linha de base.

meio obstáculo é de ordem puramente física, por não saber dirigir e limitar os seus movimentos gráficos de modo a dar ao seu traçado os aspectos que quer.

FASE I - COLETA Nº2 - Laura (5;8) - nº34

Laura concentra-se neste momento na composição de um tipo que represente a figura humana feminina e masculina. Conserva pormenores primários, como a estrutura da cabeça e tronco, mas altera os pés, que são representados pela letra V posta na lateral que ao se juntar ao traço que forma a perna se fecha em forma triangular imperfeita. Os braços se curvam para baixo e não apresentam dedos. Acrescenta um retângulo irregular acima da cabeça como se fosse um chapéu e acrescenta ainda dois retângulos representando as calças. Não coloca nesse desenho linha de base, mas a supõe.

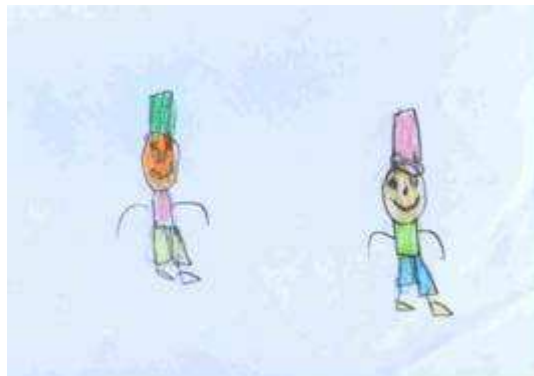


Figura 34: Laura F.I – C2
Fonte: Arquivo Desenhação

Segundo Luquet, a capacidade de estabelecer um tipo básico para a figura humana, é uma das características do período do realismo Intelectual. Laura começa a perceber a existência de diferentes categorias para representar um mesmo objeto.

Segundo Luquet, a capacidade de estabelecer um tipo básico para a figura humana, é uma das características do período do realismo Intelectual. Laura começa a perceber a existência de diferentes categorias para representar um mesmo objeto.

FASE I - COLETA Nº3 - Laura (5;10) - figura nº35

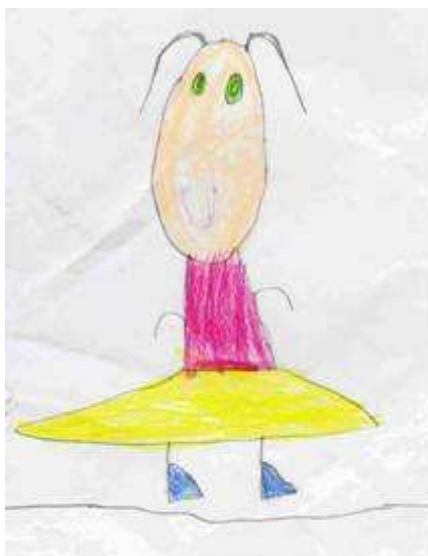


Figura 35: Laura F.I - C.3
Fonte: Arquivo Desenhação

Essa atividade foi realizada em dupla e um aluno deveria retratar o outro. Laura senta-se com Sara, uma das suas melhores amigas. Um dos objetivos dessa atividade de possibilitar uma observação direta do objeto desenho. A maioria das crianças realizou produções muito peculiares, mas Laura, sem olhar para colega, realiza seu esquema de figura feminina. A cabeça é representada por uma forma oval, que se destaca das outras partes do desenho, de onde saem duas linhas curvas representando os cabelos. O tronco é formado por dois hexágonos, um mais estreito na parte superior e o outro maior na parte inferior, simulando uma saia,

sinal gráfico de distinção entre os sexos para Laura. Os membros inferiores continuam em forma triangular. A linha de base aparece bem marcada e um esboço de flor é representado e apagado. Utiliza linha de céu, marcada por um sol e duas nuvens. Percebe-se que apesar de Laura não realizar a proposta recomendada, tenta estabelecer relações com ela, como na construção dos olhos, que recebe um tratamento mais apurado, um colorido condizente com a cor dos olhos de sua amiga (verde) e ao escrever seus nomes juntos, com um coração ao lado.

FASE I - COLETA Nº4 - Laura (5;10) - 1ª Produção - figura nº36

Nessa coleta realiza um total de quatro desenhos, impulsionados principalmente pela constante competição entre Laura e suas amigas. Observa-se nessas produções a reflexão sobre a construção gráfica das diferentes categorias e subcategorias de representação da figura humana nos diferentes gêneros.

A primeira representação feita por Laura foi apagada, também se tratava de uma figura humana feminina, mas localizava-se no topo da folha. O desenho que realizou a seguir segue o mesmo esquema, desenhado junto à linha de base e toma quase que totalmente o espaço da folha.



Figura 36: F.I – C. 4 – P.1ª
Fonte: Arquivo coleta

FASE I - COLETA Nº4 - Laura (5;10) - 2ª Produção - figura nº37

Escolhe uma folha menor que a anterior (sulfite A4) e desenha de uma só vez a figura feminina, seguindo o esquema estabelecido. Apresenta nessa produção uma variação na construção do tipo feminino representada por uma vasta cabeleira, obtida por uma sucessão de linhas sinuosas. Laura é questionada quanto a variação de quantidade de cabelos das duas produções. Afirma que o primeiro desenho (fig.36) a representa com cabelos curtos e o outro (fig.nº37) representa sua mãe, com cabelos longos.



Figura 37: Laura F.I – C.4 – P.2ª
Fonte: Arquivo Desenhção



Figura 38: Laura F.I – C.4 – P.3ª
Fonte: Arquivo Desenhção

FASE I - COLETA Nº4 - Laura (5;10) - 3ª Produção - figura nº38

Esse desenho é feito no verso da figura anterior (fig.37) e apresenta uma especulação na construção dos pormenores distintivos entre os diferentes gêneros. Percebido pela junção de traços que até então não eram misturados, como os cabelos no corpo masculino. Laura acrescenta pormenores como nariz e sobrancelhas.

FASE I - COLETA Nº4 - Laura (5;10) - 4ª Produção - figura nº39

Laura volta a usar a folha grande e nela traça seu esquema da figura feminina. Junto à linha de base desenha dois estereótipos comuns, a flor com fisionomia e a árvore, onde se observa uma relação de desproporção. Na linha de céu traça um sol com duas nuvens (a imagem apresenta-se cortada). Percebe-se por essas produções que Laura ampliou seu repertório gráfico, possuindo agora categorias distintas para diversos elementos - árvore, flor, nuvem, sol, homem, mulher. A distinção que Laura constrói entre ela e a mãe não se dá pelo tamanho maior ou menor entre ambas as representações, mas



Figura 39: Laura F.I - C. 4 - P.4ª
Fonte: Arquivo Desenhção

sim pela quantidade de cabelos que ela vai empregar. No momento de colorir utiliza a cor denominada da pele, que varia entre rosas e laranjas. Laura demonstra nesse ato a busca pela cor referência real.

FASE I - COLETA Nº5 - Lara (5;11) figura nº40

Laura utiliza para esse desenho a folha pequena na horizontal, afirma se tratar de um desenho onde ela, Sara e Luana estão brincando.

Observa-se nesse momento um despertar para a construção gráfica, uma maturidade na organização dos pormenores, Laura estabelece uma forma exemplar para cada categoria de objetos. Seus conflitos com as proporções começam a se resolver, realiza tentativas arrojadas de representação espacial e se utiliza da transparência para explicitar a ação (boneco na balança, Laura afirma que está balançando rápido por isso não vê as cores). Humaniza as figuras que representam o sol, as nuvens e a flor, utilizando o mesmo esquema empregado nas figuras humanas. Não desenha linha de base, mas pressupõe.

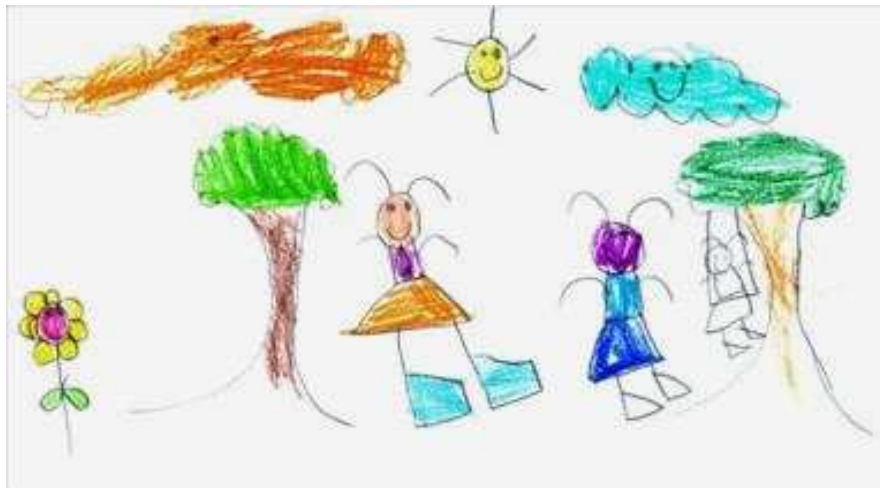


Figura 40: Lara F.I – C.5
Fonte: Arquivo Desenhção

Apresenta nessa produção, de forma bem clara, relações de proporção entre os elementos desenhados.

FASE I - COLETA Nº6 - Lara (6;1) figura nº41



Figura 41: Laura F.I – C. 6
Fonte: Arquivo Desenhção

Para essa produção Laura utiliza a folha média (sulfite A4) na horizontal. Representa sua família, usando agora com propriedade os tipos masculino e feminino. Percebe-se que o tipo masculino é construído sem problemas de conflito entre os detalhes de sua composição. Elege o hexágono como elemento representativo do corpo feminino (saia) e os retângulos, representando calças como elemento distintivo do corpo masculino, que também não possui cabelos. Começa a se preocupar com a estrutura interna de seus tipos, como a proporção real dos braços e mãos. Utiliza a linha de base marcada e sobre ela desenha a cena, com uma árvore centralizada contendo duas frutas, que aparentam representar duas laranjas⁴⁵.

Na linha de céu representa as nuvens e o sol ainda humanizados. No colorido utiliza para cada figura humana um tom dos denominados “cor de pele”, e apenas uma das figuras ganha um tom diferente. Nessa cena se representa (figura com dois fios de cabelo) entre os avós e do lado oposto seus pais. Não apresenta distinção de tamanhos entre as figura e utilizando apenas a variante da quantidade dos cabelos para as figuras femininas.

De acordo com Luquet, devido sua construção gráfica e suas preocupações compositivas, Laura encontra-se na fase do realismo intelectual.

4.3.2 FASE 1 CASO Nº2 – MARIANA

⁴⁵ Acredita-se que são laranjas pelo fato de Laura atualmente empregar a cor de forma mais real possível.

O segundo caso a ser observado é o de Mariana, nascida em 18 de abril de 2000, é a terceira de seis filhos, mora com os pais. O pai é porteiro e a mãe auxiliar administrativo.

Aluna tímida, interage mais espontaneamente com seu restrito grupo de amizades. Uma de suas colegas possui um desenho mais elaborado e frequentemente Mariana recorre a ela quando tem dúvidas sobre como estruturar seus registros. Frequentemente exclama:

- Eu não sei desenhar! Os desenhos da Jaqueline são mais bonitos.

Demonstra nessa fala, ter consciência que seu desenho ainda está incompleto e qual seria o seu ideal gráfico. A seguir a análise das produções de Mariana no ano de 2006. Constam 6 coletas totalizando 6 desenhos, que são apresentados na seqüência.

FASE I - COLETA Nº1 - Mariana (5;10) - figura nº42

Mariana escolhe a folha grande e a posiciona no sentido vertical. Nesse desenho, realizado no início da pré-escola, traça uma figura esquemática, fazendo uso de um pequeno prato para obter uma forma circular. Esse círculo ocupa quase metade da folha de papel e encontra-se em destaque. Dentro desse círculo estrutura-se uma face com olhos, nariz e boca. Saindo da parte inferior da cabeça, estão as pernas, construídas em traço único, tendo um formato



que se aproxima de um retângulo. Na ponta das pernas formas arredondadas formam os pés, que se apresentam assimétricos.

Figura 42: Mariana F.I CI
Fonte:Arquivo Desenhação

Não desenha linha de base, mas pressupõe. Junto a ela traça linhas retas intercaladas por pequenos círculos, que geram uma forma que se aproxima do triângulo escaleno. Esse traçado remete aos exercícios de coordenação motora, tão caros às atividades pré-escolares. Quando questionada sobre aquela forma, relata serem espinhos. Essa mescla de traços gerados em momentos distintos, evidenciam o exercício reflexivo pelo qual ela passa para consolidar seu desenho.

Percebe-se que está interessada em estabelecer relações entre os elementos de cada objeto (figura humana e forma triangular) e não entre os objetivos. Segundo Luquet (1927), o desenho de Mariana encontra-se na fase do realismo falhado, apresentando incapacidade sintética.

FASE I - COLETA Nº2 - Mariana (5;11) - figura nº43

Nessa produção observa-se uma conversa entre os diferentes elementos do desenho. Sobressaem nessa produção as formas exemplares (nuvens, sol, figura humana), que demonstram uma ampliação no repertório gráfico de Mariana. Apesar de não usar linha de base, as figuras estão estruturadas na parte inferior da folha, evidenciando um princípio de uso das relações espaciais projetivas, ou seja, já considera as relações entre os diferentes elementos da cena. Nessa atividade Mariana solicita que uma amiga realize a atividade por ela e ao ser advertida afirma:

- Eu não sei fazer direito!

É explicado para Mariana que cada pessoa tem um jeito de desenhar diferente e que quanto mais ela desenhar, melhor seus desenhos ficarão. “Desenhar muito e com frequência é a melhor forma para o aperfeiçoamento da destreza e da flexibilidade necessária ao desenhar.” (Iavelberg 2006,74).



Figura 43: Mariana F.I C.2
Fonte: Arquivo Desenhação

Ainda insegura, procura um círculo para fazer a cabeça, mas é lembrada de que deve fazer sem ajuda de nada, (instrumento), nem de ninguém.

Um dos fatores que justificam tamanha insegurança é o fato de Mariana possuir irmãos mais velhos sempre dispostos a ajudá-la.

Quando enfim inicia seu desenho, não se mostra muito satisfeita. Observa-se que durante a atividade, Mariana contempla regularmente a produção das colegas. Traça quatro vezes a figura humana e só na última tentativa é que mantém o registro (figura 43). Nesse desenho aparecem novos detalhes, destacando-se o aparecimento dos braços, cabelos e cílios. Ainda não se vê a representação do tronco, fazendo com que a cabeça seja uma estrutura complexa, de onde partem os braços e pernas. Das quatro figuras estruturadas apenas uma apresenta membros inferiores e superiores.

Na representação das nuvens tenta copiar o formato que a colega havia feito no verso da folha, mas se mostra insatisfeita, refazendo esse desenho três vezes. O sol ganha feições humanas e se posiciona na parte superior da folha, marcando a linha de céu.

Devido à estruturação que sua representação adquire nesse momento, pode-se dizer que Mariana encontra-se em transição para o realismo intelectual.

FASE I - COLETA Nº3 - Mariana (6;2) - figura nº44



Figura 44: Mariana F.I C.3
Fonte: Arquivo Desenhação

Nessa produção observa-se o aparecimento do tronco, pescoço e orelhas entre outros elementos (brincos, roupa estampada, cabelos longos, rabicó, coração), que demonstram que houve uma ampliação no repertório gráfico de Mariana. A cabeça ainda se impõe sobre o corpo.

Traça a cabeça representando nela, olhos e cílios, não satisfeita com o resultado apaga e começa novamente. A sombra do desenho anterior ainda aparece nítida, causando uma sobreposição de imagens. Mariana aproveitou essa sombra e não desenha nova fisionomia, deixando apenas um espectro de olhos nariz e boca.

A figura é posicionada na parte inferior da folha, supondo linha de base. No lugar em que geralmente se posiciona o sol, Mariana desenha um coração amarelo. Percebe que ele não se destaca nessa cor e o refaz na cor verde musgo, colorindo seu interior também com essa cor.

A cor é algo que se destaca nessa produção, pois todos os elementos que compõem esse desenho estão coloridos. Apresentando as duas funções citadas por Luquet(1927) para o uso da cor: a primeira como papel puramente decorativo ou ornamental, observada na roupa estampada, nos brincos, nos cabelos, no coração; a segunda é relativa à função, à intenção realista, observada nas cores do rosto e das orelhas.

FASE I - COLETA Nº4 - Mariana (6;4) - Figura nº45

Este desenho partiu de uma seqüência de atividades sobre auto-retrato. Com o uso de um espelho, inicia a atividade mostrando-se bastante confiante.

Ao observar-se no espelho desenha o rosto em um formato bem anatômico, mais visual, possuindo até certa simetria entre os diferentes elementos.

Observa-se que os olhos, nariz e boca são pela primeira vez, assim representados, até a localização das orelhas foi cuidadosamente estudada. Percebe-se não só nesse caso, mas na maioria das crianças da sala, um salto na construção do desenho com o uso dessa técnica. "(...) tais procedimentos, entre outros, auxiliam a *descondicionar* o aluno de experiências negativas que tiveram ao tentar figurar objetos, pessoas, animais ou cenas da natureza, quando se viram frustrados em suas investidas". (Ia-



Figura 45: Mariana F.I – C.4
Fonte: Arquivo Desenhção

velberg 2006,71) E ainda "(...) servem para expandir seu repertório, incorporar regularidades, desenvolver habilidades e tem como finalidade aprimorar o percurso criador do aluno enquanto desenhista ao propor suas poéticas". (Ibid 2006,75)

É visível o potencial imenso a ser explorado no desenho infantil camuflado nos esteriótipos. O que mais chama atenção nesse desenho além de sua estruturação é a expressividade da fisionomia. É impossível não ficar arrebatado com sua

doçura e alegria, características essas muito próprias da autora. Quando Mariana constrói seu auto-retrato percebendo-se capaz, deixando visível sua alegria e entusiasmo, pela primeira vez percebe-se que fica satisfeita e orgulhosa de sua produção.

FASE I - COLETA Nº5 - Mariana (6;5) - Figura nº46

Esse desenho foi coletado após uma atividade sobre figura e fundo. Mariana se desenha com a amiga Jaqueline na praia. Compõe esse cenário com árvore e frutos, um sol feliz na lateral da folha, nuvens, o mar cheio de ondas coloridas em movimento e duas figuras humanas com características femininas.

Mariana apresenta nessa produção o esquema da figura feminina. Um círculo para a cabeça, três círculos menores preenchidos retratam os olhos e o nariz, uma linha curva faz a boca sorrindo. Os cabelos são formados por uma única linha ondulada nas pontas contornando a cabeça, brincos também aparecem. O tronco surge e dele saem braços juntamente com uma estrutura não identificada. Ao ser questionada sobre aquele detalhe Mariana afirma que são asas, asas de fada, como de sua boneca. Uma das características mais marcantes dessa classificação de gêneros, além da forma hexagonal que representa a saia são as pernas afuniladas com pés terminados em círculo.

Com um traço apenas ela desenha a árvore, caule, copa e depois preenche seu interior com frutas. O sol é construído primeiramente um pouco abaixo do que se vê e no dobro do tamanho. Mariana observa esse primeiro traçado, não se mostra satisfeita e apaga. Inicia um outro semicírculo menor, dele saem linhas que formam os raios e no seu interior surge uma fisionomia humana feliz. A diferença dessa fisionomia para a das figuras humanas está em alguns pormenores, como o nariz que se parece com um V e os olhos que não são preenchidos completamente. As nuvens são desenhadas de forma bastante espontânea. As ondas do mar são linhas onduladas dispostas uma acima da outra criando



Figura 46: Mariana F.II – C.5
Fonte: Arquivo Desenhação

um padrão compositivo. No colorido dessas ondas relata que o preto significa o que está muito longe e o marrom claro é a areia. Percebe-se nessa fala de Mariana uma inquietação relativa à proporção e a profundidade.

Para ter certeza de que ela estava realmente falando sobre profundidade, questiono o fato de suas figuras estarem no alto da folha e ela me explica:

- Elas não estão no alto, elas estão longe, daí fica assim. Meu irmão me ensinou que pode desenhar assim, mas de verdade é assim. (gesticula mostrando a folha em pé e deitada)

Nessa composição desenha primeiramente a estrutura do mar e do céu, colorindo todo o desenho. Olha satisfeita, até observa que sua produção está diferente de seus colegas, não contém figura humana. Decide desenhá-la juntamente com outros elementos e ao término exclama:

- Agora sim está bonito!

Percebe-se nesse fato a necessidade que Mariana tem de ser semelhante aos seus colegas, de ser regra e não exceção, e por mais que estivesse satisfeita com seu desenho, o altera buscando aceitação.

FASE I - COLETA Nº6 - Mariana (6;8) - Figura nº47

Nesse desenho Mariana realiza uma composição com as pessoas de sua família. Faz duas tentativas, na primeira esquematiza quatro figuras, mas afirma que está errado e que vai desenhar apenas os irmãos. Percebe-se que ao desenhar, Mariana projeta o resultado final e conclui que oito (8) pessoas não caberiam na folha da maneira como havia estruturado. Apaga e inicia novamente. Resolve então representar apenas seus irmãos, solucionando seu problema espacial.

Observa-se nessa produção que Mariana já estabeleceu um sistema de relações entre as representações da forma e do espaço. A linha de base aparece bem marcada, ocupa mais ou menos uns 5 cm da folha e apresenta-se colorida de marrom. A linha de céu contém os esquemas exemplares de nuvens em forma de algodão. O sol encontra-se na lateral direita e no lugar de raios se vê pequenos círculos negros, um coração colorido de vermelho também compõe essa linha.



Figura 47: Mariana F.I – C. 6
Fonte: Arquivo desenhado

Percebe-se nessa representação as categorias e subcategorias estabelecidas para o esquema da figura humana (homem, mulher, menino e menina, adulto e criança), marcados também pelas relações de proporção. Estabelece três tamanhos básicos, tanto para o esquema feminino como para o masculino.

Os elementos que distinguem o esquema feminino do masculino apresentam-se em forma de pernas, pés, cabelos e roupas. O cabelo feminino é representado por uma linha contínua e ondulada nas pontas, já o cabelo masculino é constituído por uma massa de cor, rente ao formato da cabeça até no máximo a altura das orelhas. Aparece nos cabelos masculinos mais uma variante, a do irmão à direita segurando o cachorro, com cabelos arrepiados. As roupas masculinas são representadas por um retângulo irregular maior na parte superior e dois menores formando as pernas ou calças. As roupas femininas se apresentam com dois formatos ou subcategorias, as roupas de meninas, que são representadas por uma forma única hexagonal e a da mulher que é traçada com dois hexágonos representando duas peças. Essas diferenças revelam a influência que os costumes de sua família exercem em sua produção.

Outra forma marcante de registrar a diferença entre os gêneros são as pernas. As pernas masculinas ou calças são retangulares e terminam com pés arredondados mais ao realismo visual. Já as pernas femininas saem das saias e se afinam, terminando com um pequeno círculo na ponta.

Os braços são extremamente esquemáticos, saem direto dos ombros e terminam um pouco abaixo, criando como que uma espécie de nadadeira. As mãos são

observadas em apenas duas figuras, já as orelhas são desenhadas em traços automáticos em todas as figuras. Mariana percebe que esquecera um detalhe importante na orelha de seu irmão mais velho, esboça um sorriso e traça um brinco azul. Nessa seqüência estabelece um esquema característico para cada figura, representando até características particulares como o cabelo em pé e o brinco na orelha.

Percebe-se um esquema de animal a direita, um cachorro que recebe o mesmo tratamento na face que as outras figuras, apresentando-se de perfil deixando visíveis suas patas e rabo.

No colorido Mariana usa as mesmas cores para o rosto e braços (ocre), nas pernas e calças aplica a cor marrom, salvo a figura que a representa que tem as pernas azuis e os braços rosa.

Por suas preocupações compositivas este desenho, segundo Luquet, se encontra na fase do realismo intelectual.

4.3.3 FASE 1 CASO Nº3

O terceiro caso observado é o de Amon, nascido em 25 de julho de 2000, é o segundo filho de quatro, mora com os pais. O pai é vendedor e a mãe é do lar. Aluno tímido, interage mais espontaneamente com seu grupo de amizades. Amon já tem um desenho bem estruturado, reflexo das lições apreendidas em casa.

A seguir, as análises da produção de Amon, relativas ao ano de 2006. Constam 6 coletas totalizando 10 desenhos.

FASE I - COLETA Nº1 Amon - 1ª produção (5;7) Ilustração nº48

Essa coleta é constituída de duas produções. Foram disponibilizados três formatos de folha de papel para esta atividade, Amon escolhe a maior, coloca-a na vertical e inicia seu desenho. Na primeira produção, usando lápis de cor verde, desenha uma figura que intitula “o gorila indo devorar uma pessoa”. Essa figura possui os elementos padrões da estruturação do corpo humano (cabeça, tronco e membros). Na seqüência desenha a linha de base de onde sai na cor marrom o caule de uma árvore. Essas linhas atravessam esse gorila cuidadosamente sem deixar marcas, continuando na outra extremidade, onde na cor verde linhas com laços múltiplos formam a copa.

Esse cuidado em não passar por cima do desenho que se encontra no meio do caminho, demonstra que Amon tem noção de figura e fundo.



Figura 48: Amon F.I – C 1 P.1ª
Fonte: Arquivo Desenhção

A cabeça em forma quase oval apresenta irregularidades na parte superior indicando cabelos. Os olhos são círculos imperfeitos, preenchidos também na cor verde e realçados pelo lápis preto de escrever. O nariz é resolvido com um traço e a boca é formada por duas linhas paralelas e várias linhas diagonais, que representam os dentes cerrados. Os braços são duas linhas curvas projetadas para a parte superior da folha, como se o gorila estivesse escalando a árvore.

Na ponta dos braços linhas circulares formam uma multiplicidade de dedos. Luquet chama isso de adição de pormenores supranumerários,

que tem íntima relação com a função que exercem no desenho. Devido a esse fato os pés têm apenas três dedos. O tronco é formado por um trapézio imperfeito. Saindo de sua base duas linhas curvas formam as pernas. Nas extremidades das pernas duas ovas imperfeitas formam os pés com dedos.

Dá por concluído esse desenho e inicia nova produção.

FASE I - COLETA Nº1 – Amon - 2ª produção (5;7)

Ilustração nº. 49

Nessa composição, Amon mostra-se bem seguro e desenha com bastante precisão uma figura humana, utilizando-se dos mesmos procedimentos usados no desenho anterior. Demonstrando deste modo que já possui um esquema definido para a composição da figura humana. Apesar da segurança Amon se encontra em conflito com a representação



Figura 49: Amon F.I – C.1 P 2ª
Fonte: Arquivo Desenhção

da figura humana. Como utiliza o trapézio para o

tronco e esse é o formato eleito para representar o corpo feminino, se vê obrigado a diferenciar a figura evidenciando o gênero, por meio do órgão sexual. Do tronco saem às pernas em duas linhas que descem a lateral e se juntam com o que seriam as pernas, pés, e dedos e braços. Nas extremidades dos braços como no desenho anterior, várias linhas em laço contornam a mão da figura, representando os múltiplos dedos.

Luquet considera que a criança representa nos seus desenhos tudo o que faz parte da sua experiência, tudo o que está aberto a sua percepção. Nesse caso Amon usa a quantidade de dedos para indicar sua percepção relativa à função de cada órgão. Os dedos da mão têm seu uso muito mais evidente para a criança que os dos dedos do pé. Portanto no registro da quantidade de dedos, ele desenha muitos dedos para a mão e apenas três para os pés.

FASE I - COLETA Nº2 Amon (5;8) Ilustração nº50

Observam-se nesse desenho algumas mudanças na construção do esquema da figura humana, demonstrando que Amon achou uma saída para o conflito construtivo pelo qual passava. Representa várias peças do vestuário, como gorro, blusa, calça, sapato, demonstrando ter ampliado seu repertório gráfico na categoria vestuário.

Inicia o desenho pela cabeça onde altera a boca para um padrão mais comum – linha curva voltada para cima com dois traços nas extremidades. Há também o acréscimo de cabelos, formados por linhas circulares em sobreposição, espalhadas rente à cabeça, que recebe um gorro com detalhe de pompom.



Figura 50: Amon F.I – C.2
Fonte: Arquivo Desenhado

O tronco é representado por uma forma retangular de onde saem as pernas, os braços e o pescoço. Traça uma blusa para seu boneco e colori de verde. Na sequência desse traço projeta os braços, que possuem visivelmente uma desproporção considerável. Na extremidade das mãos aparecem agora cinco dedos caprichosamente desenhados. “Frequentemente, quando um novo pormenor é introduzido na

representação de um motivo, o interesse que o fez acrescentar ao tipo é traduzido por um exagero das suas dimensões”. (Luquet, 1923 p 152)

As pernas apresentam uma pequena desproporção relativa à largura, e em suas extremidades os cinco dedos estão a mostra pelo sapato transparente. Pergunto se ele está usando chinelos, pois seus dedos estão aparecendo e ele responde que não, que os sapatos são fechados, mas que dá pra ver os dedos. Amon descreve e aplica as leis da transparência em sua representação. (Luquet, 1927, Cox, 1995). Um sol na lateral tem seus raios formados pelo mesmo padrão de movimento dos cabelos. As nuvens lembram as primeiras tentativas de escrita espontânea, linhas em movimento de ziguezague. Logo abaixo sublinhando essas nuvens uma linha colorida em azul claro percorre lado a lado essas cinco formas.

Em torno do boneco, uma linha quase retangular se forma, dando a impressão de que a figura está inserida em um espaço interno. Pequenos retângulos irregulares se formam nos pés e na lateral da figura, formando algo como um caminho de pedras. Aparece bem claro nessa composição que Amon faz uso das relações entre as representações de forma, espaço, considerando as relações espaciais topológicas. Por suas preocupações construtivas e analogias estabelecidas, Amon se encontra na fase do realismo Intelectual. (Luquet, 1927)

FASE I - COLETA Nº3 - Amon - 1ª produção (5;11) Ilustração nº51



Figura 51: Amon F.I – C. 3 – P.1ª
Fonte: Arquivo Desenhção

Nesta coleta Amon produz dois desenhos. Para realizar essa produção escolha a folha pequena, centralizando seus traços na parte superior esquerda. Desenha um casal, representando de forma bastante clara os diferentes elementos característicos de cada gênero.

A face feminina é feita com esmero e parece representar a fase em que realmente Amon se encontra. Luquet, afirma que as fases estabelecidas para classificar o desenho infantil não são fixas e podem retornar a um estágio anterior sem que isso seja um retrocesso. No caso de Amon esse retorno pode ser mais uma estratégia, que significa a aceitação de seu grupo. O boneco feminino possui olhos em forma de losango imperfeito, sobrancelhas contornam os olhos. O nariz é construído pelos princípios do realismo visual e a boca se padroniza como um esquema, denominado conservação do tipo. As orelhas são colocadas simetricamente paralelas com brincos de coração com detalhes. Os cabelos são estruturados fio a fio, saindo da parte superior da cabeça em linhas onduladas indo até pouco abaixo das orelhas. Um pescoço fino liga a cabeça ao tronco. Percebe-se que esse rosto escapa ao conjunto e simboliza, provavelmente, esse mecanismo encontrado por Amon para se equiparar com seu grupo.

A representação da figura feminina apresenta em sua construção certa mobilidade, denunciada pela estruturação dos membros que se inclinam para a figura masculina. O contrário ocorre a representação masculina que apresenta-se rígida estruturada a maneira de seu grupo.



Figura 52: Amon detalhe
Fonte: Arquivo Desenhção

Na mesa, onde Amon se encontra, observo que conversam animadamente sobre jogos de vídeo game e a produção que dali se apresenta gira em torno desse assunto. Compartilham além do tema, uma estruturação básica comum, representada pelos cabelos de fogo, feitos com linhas quebradas que se afunilam na vertical, nariz e olhos realizados de forma simplificada e boca em formato de triângulo imperfeito preenchido com linhas em seu interior.

FASE I - COLETA Nº3 Amon 2ª produção (5;11) Ilustração nº53

O segundo desenho que se segue, representa um jogo. Um boneco é representado na parte inferior da folha. Sua fisionomia é bastante rude, principalmente

pelos olhos em forma de triângulo imperfeito e pela boca em forma de U invertido. Altera o nariz de seu boneco por um, mais ao realismo visual, já utilizado na produção anterior. O cabelo também tem o mesmo formato do desenho anterior e a sobrancelha apresenta-se na diagonal, em oposição uma a outra, dando uma sensação de que a figura está brava.



Figura 53: Amon F.I - C.3 P.2
Fonte: Arquivo Desenhção

Na lateral superior da folha desenha vários quadrados imperfeitos, o qual eles chamam de campo e dentro a cabeça dos diferentes personagens do jogo. Os dois primeiros representam personagens do bem, que trazem uma fisionomia feliz. Embora esses dois representem o mesmo evento, o segundo boneco tem olhos e boca diferentes, além de possuir cabelos e orelhas. A terceira figura tem fisionomia maligna, boca em formato de U invertido, olhos em forma de triângulo escaleno, dando idéia de olhos semi-serrados e sobrancelhas opostas em ângulo agudo. A quarta figura é uma oval, com boca triangular com linhas paralelas no centro, olhos circulares e as sobrancelhas em ângulo, quase paralelas.

Na lateral oposta da folha desenha outra fisionomia feliz, seguindo o esquema já estabelecido, diferenciado apenas em pequenos detalhes como o nariz em forma de ponto e o cabelo que se apresenta em maior quantidade e mais escuros.

A influencia do jogo de vídeo game é percebida na escolha da temática do desenho. Já na estruturação gráfica, as HQs mostraram-se muito mais presentes, servindo de fonte de referências na construção do repertório gráfico.

Após o termino da atividade Amon brinca com seu desenho, fazendo traços entre as figuras ao mesmo tempo que faz sons com a boca. Testemunha-se aqui o que Luquet afirma, que “a criança desenha para se divertir. O desenho é para ela um jogo como quaisquer outros e que se intercala entre eles”. (Luquet, 1923 p.5)

FASE I - COLETA Nº4 Amon (6;1) Ilustração nº54

Essa atividade foi realizada em dupla, e um aluno deveria retratar o outro. Amon senta-se com Carolina colega da turma, mas não gosta nem um pouco da separação do seu grupo.

Inicia a atividade, bastante contrariado, insistindo em realizá-la com Felipe. Repito que é interessante estar com outras pessoas, fazer novos amigos, perceber como eles desenhavam. Ele não fica muito convencido, mas começa a fazer. Desenha inicialmente uma cabeça em formato circular, na seqüência os olhos também circulares com um ponto dentro, as sobrancelhas angulosas, o nariz no tipo convencional e a boca em formato de U recebe acréscimo de língua e dentes. Um círculo imperfeito e grande forma o tronco.

Carolina sentada a frente de Amon reclama, mas ele acha graça e continua. Partindo do tronco, acrescenta as mangas de onde despontam os braços que terminam em uma linha em ziguezague formando os dedos. As pernas também surgem do tronco, mas na parte inferior. Essas linhas retas têm em suas extremidades círculos imperfeitos que representam pés. Percebo que Carolina começa também a ridicularizar Amon em seu desenho. Quando ele percebe o que Carolina está fazendo com seu retrato, não deixa por menos e faz pequenos traços nos braços dela que lembram pêlos. Desenha os cabelos, mas afirma que ela ficava melhor careca. Compõe a cabeleira com fios ondulados que partem da região superior da cabeça em direções opostas.



Figura 54: Amon F.I – C 3 - P.2ª
Fonte: Arquivo Desenhção

Colore sua figura sem muito esmero. Escolhe azul para o tronco e cor de “pele”(rosado) para o rosto. Por mais que tenhamos feito uma cartela de cores de pele, os alunos ainda insistem em chamar e usar o rosado como cor de pele. Por possuir uma construção gráfica mais adiantada que a maioria de seus colegas incluindo Carolina, Amon é bastante crítico com o desenho dela e fica aborrecido com o resultado final de seu trabalho. Resolve então desenhar entre as pernas da figura feminina o que se parece com uma vagina. Ela, quase chorando, diz que ele está desenhando coisas feias nela. Ele faz um sorriso maroto e diz que esqueceu que ela estava de roupa. Apaga e coloca na lateral, gritos novamente. Ele volta a apagar dando risada, desenha uma estrela na lateral superior e pinta de amarelo. Acredito que ele desenhou a estrela em sinal de desagravo.

Percebe-se por meio desses fatos que Amon usou seu desenho como forma de protesto, demonstrando não estar à vontade naquela situação.

FASE I - COLETA Nº5 - Amon - 1ª produção (6;1) Ilustração nº55

Essa coleta é constituída por três desenhos. No primeiro desenho Amon utiliza a folha grande e inicia pela cabeça, traçada com um círculo imperfeito, na face olhos arredondados com linhas sinuosas que se cruzam (segundo Amon é a música). Acrescenta o nariz e a boca já convencionados. Várias linhas diagonais rentes à cabeça formam os cabelos. O tronco é formado por um círculo grande e dele saem braços que agora contam com cinco dedos e também pernas e pés.

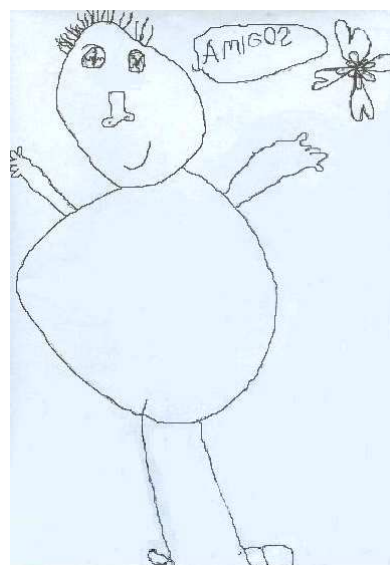


Figura 55: Amon F.I – C.5 – P.1ª
Fonte: Arquivo Desenhção

As pernas seguem a mesma estrutura do desenho seguinte com linhas que avançam em direção ao chão e que são finalizadas por linhas fechadas formando os sapatos. Não apresenta linha de chão, mas pressupõe. De sua boca sai um balão onde está escrito amigos, que remete novamente à influência das HQs. Ao lado direito do boneco uma imagem híbrida, meio flor meio pássaro.

Na mesa em que Amon estava à conversa girava em torno de um filme assistido na noite anterior sobre uma viagem espacial. Falavam de foguetes, espaço, as-

tronautas. Resolveram desenhar o astronauta na parte de trás da folha. Observo o quanto Amon sente prazer em pertencer a esse grupo.

FASE I - COLETA Nº5 - 2º produção, Amon (6;1)

Ilustração nº56

Representa a figura humana utilizando-se da mesma estruturas compositivas do desenho anterior, diferenciando o tratamento dado a cabeça. Desenha primeiramente um círculo imperfeito na parte superior na seqüência o tronco e membros. O rosto flutua dentro desse círculo, que representa o capacete. A

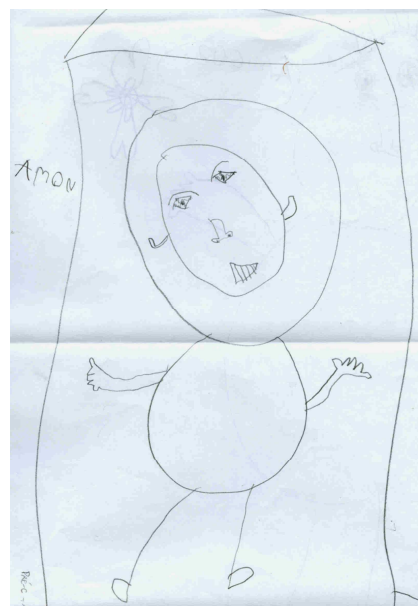


Figura 56: Amon F.I – C. 5 – P.3ª
Fonte: Arquivo Desenhção

face possui olhos em forma de losango imperfeito e novamente o efeito da música nos olhos (as linhas em ziguezague que se cruzam) As sobrancelhas são finas e contornam os olhos. Amon reproduz seu esquema de nariz e traça a boca como uma forma triangular imperfeita, com linhas paralelas em seu interior formando dentes. Orelhas desiguais são colocadas assimetricamente na face. Esse astronauta está dentro de uma forma retangular imperfeita com asas laterais e bico apontado para cima, representando o foguete.

FASE I - COLETA Nº5 - 3º produção Amon (6;1)

Ilustração nº57

O entusiasmo do grupo contagia Amon, que solicita mais uma folha. Inicia seu desenho pela representação de um pequeno foguete. Uma oval imperfeita, com um triângulo na ponta, formam o bico da espaçonave. Duas formas retangulares irregulares, com linhas sinuosas nas extremidades, representam as turbinas com sua fumaça. Linhas onduladas aparecem na lateral e linhas onduladas se fecham formando um detalhe no foguete.



Figura 57: Amon F.1 – C. 5.- P.3ª
Fonte: Arquivo Desenhção

Desenha a figura humana sem o capacete e com fisionomia de tristeza, principalmente pela boca em forma de U invertido. Nessa figura aparece a representação do pescoço, que não constava no desenho anterior, pois estava de capacete. Amon ri da situação de seu boneco. Faz um círculo em uma das mãos e diz ser uma pílula de diminuição para caber no foguete novamente. Utiliza a linha de base.

Percebe-se nessa seqüência de desenhos, que a motivação do grupo fez não só Amon, mas todos os integrantes daquela mesa produzirem mais e de forma criativa.

FASE I - COLETA Nº6 - Amon (6;4) Ilustração nº58

Nessa produção Amon demonstra estar em conflito com a estruturação da figura humana, ou seja, seu desenho está sofrendo mudanças e as categorias já assimiladas se alteram. Percebem-se nesse desenho três tipos diferentes: o do homem adulto, o pai construído sem muito esmero, o do próprio Amon e da mulher adulta que representa a mãe.



Figura 58: Amon F.1 – C 6
Fonte: Arquivo Desenhação

Essa cena representa a família, com exceção de suas duas irmãs, a mais velha e a mais nova. De um lado está o pai e do lado oposto a mãe, no centro Amon. Representa a linha de base com linhas onduladas posteriormente coloridas de verde. Uma flor estereotipada aparece com um caule bem grosso e ao seu lado uma

árvore totalmente desproporcional em relação às figuras. Uma nuvem logo acima da árvore, colorida de roxo, finaliza o desenho. Duas ilustrações que compunham essa cena foram apagadas, a primeira um sol com fisionomia de felicidade, tendo seus raios feitos com linhas em ziguezague e corações alados.

A estruturação dos diferentes gêneros aparece nesse desenho nos detalhes da saia, cabelos, olhos com cílios, brincos e mãos. A figura que representa o pai tem a cabeça esquemática estabelecida anteriormente. O tronco se constitui de uma forma retangular imperfeita, mais alta que larga. Na parte superior do retângulo, linhas formam os ombros e deles saem braços. As linhas onduladas nas pontas dos braços pressupõem os dedos. Pernas finas saem do tronco e nas extremidades os pés, arredondados.

A figura que representa Amon tem um tratamento diferenciado, além de ser mais proporcional que as outras figuras. O rosto recebe outro tratamento e em cima dos olhos ele acrescenta óculos escuros, além de um boné na cabeça. Seu tronco assemelha-se a uma camiseta, de onde saem seus braços. Traça pernas finas de onde saem os pés em círculo imperfeito. Não gosta, apaga e pede ajuda para um colega que domina as pernas que Amon almeja desenhar. É atendido prontamente e volta a desenhar seguindo os passos que seu colega ensinou. Pernas de skatista aparecem com seu tênis imenso, juntamente com um brilho nos olhos de Amon, que age como se tivesse descoberto um tesouro. Acrescenta uma pipa na mão de seu boneco. A figura feminina também apresenta-se desproporcional, seu tronco é bastante avantajado. Amon explica que sua mãe está grávida. Os braços saem da lateral do tronco quase parecendo asas. Numa forma trapezoidal surge a saia, com linhas diagonais (detalhes em pregas). As pernas saem dessa saia e se alongam até os pés.

4.2.4 FASE 1 CASO Nº4

O quarto caso a ser observado é o de Jefferson, nascido em 28 de março de 2000, é o caçula de dois filhos e mora com os pais. O pai é motorista e a mãe é doméstica.

Jefferson é bastante comunicativo, poderia se dizer tagarela. Tem um bom relacionamento com toda a turma e é galanteador. Adora andar na moda e seu irmão

mais velho é sempre inspiração. A seguir as análises da produção de Jefferson relativas ao ano de 2006. Constatam 6 coletas totalizando 7 desenhos.

FASE I - COLETA Nº1 - Jefferson (5;11) - Figura nº59

Nesse primeiro desenho Jefferson escolhe a folha grande e a posiciona na horizontal. De um lado compõe uma cena com figura humana e nuvens e do outro um retângulo imperfeito, com linhas paralelas e transversais que se parecem com janelas de um prédio.

A figura humana é construída de forma esquemática. A cabeça é ovalada, contendo dois olhos circulares e assimétricos, um nariz e uma boca formados com um traço, tendo apenas sua localização diferenciada. Dessa cabeça sai o tronco que se estende em pernas. Os braços também saem do tronco, mas suas linhas são mais reforçadas. O desenho não apresenta linha de base e a figura parece estar solta na folha.

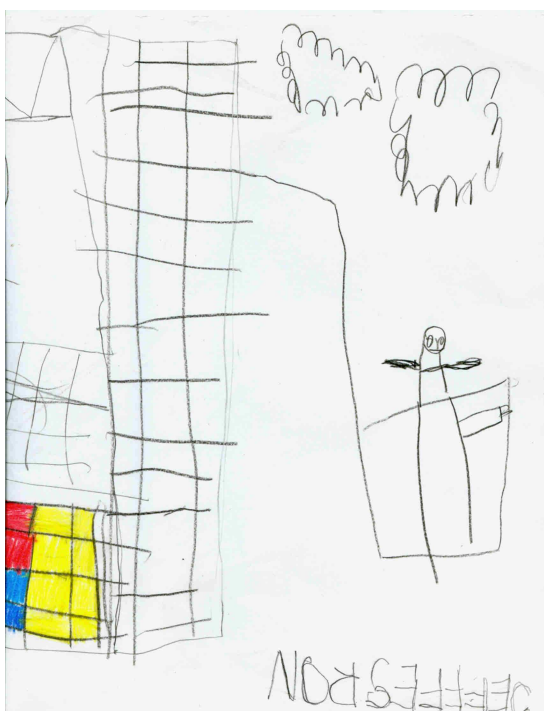


Figura 59: Jefferson F.1 – C.1
Fonte: Arquivo Desenhado

Logo acima desenha duas nuvens, que partem da linha de laço e se fecham, formando um círculo imperfeito. Na lateral oposta projeta a estrutura de um retângulo imperfeito, cortado por linhas verticais e horizontais, criando uma malha quadriculada que representa o prédio. Saindo dessa estrutura, uma linha se estende até a figura do boneco, contornando sua parte inferior. Jefferson diz que é a sacada. Colore apenas uma pequena parte do desenho.

De acordo com os estudos de Luquet, o desenho de Jefferson encontra-se no realismo falhado, apresentando incapacidade

sintética.

FASE I - COLETA Nº2 - Jefferson (6) - Figura nº60

Nessa produção Jefferson mantém a temática de prédios e bonecos e aprimora sua figura humana. Traça a estrutura básica do corpo humano: cabeça, tronco e membros. Esse desenho, comparado ao anterior, faz uma inversão de proporções. Nesse desenho a figura humana apresenta-se com quase o dobro do tamanho do prédio.

A cabeça oval apresenta-se maior que o corpo todo, os olhos são uma sobreposição de círculos, o nariz continua sendo um traço vertical, porém a boca se altera. O boneco recebe orelhas com detalhes internos e linhas retas sobre a parte superior da cabeça, formando os cabelos. O pescoço fino se une ao tronco, entre essa intersecção saem os braços. Um deles tem em sua extremidade, representando os dedos, uma linha em ziguezague e o outro apenas a indicação de dois dedos pontiagudos.



Figura 60: Jefferson F.I – C. 2
Fonte: Arquivos Desenhação

O tronco é uma estrutura irregular com formato muito semelhante ao prédio. As pernas saem das extremidades do tronco e os pés da extremidade delas.

No lado posterior da folha de papel, uma estrutura formada por retângulos sobrepostos representa um prédio. Não utiliza linha de base, mas pressupõe, principalmente por colocar logo abaixo do boneco uma trilha de retângulos imperfeitos.

FASE I - COLETA Nº3 - Jefferson (6;5) - Figura nº61

Jefferson concentra-se nesse momento em estabelecer claramente as distinções entre as categorias (figura humana masculina, coração, casa) e não entre as representações. Desenha três figuras, um boneco, um coração com fisionomia e uma casa já em esquema clássico.

Na estruturação fisionômica, tanto do boneco como no coração, Jefferson se utiliza de uma estratégia bastante peculiar para representar os olhos – o número oito no sentido horizontal, como o símbolo do infinito (∞)

Observa-se que há uma oscilação no tratamento dado a alguns elementos da fisionomia, como boca, nariz e olhos que não se repetem.

É evidente a especialização ocorrida na figura humana, que agora conta com um corpo mais estruturado. O tronco lembra um retângulo de onde saem os braços e pernas. Um pescoço liga o tronco à cabeça, que recebe um chapéu tangente. Na extremidade das pernas aparecem os sapatos, com saltos, os quais Jefferson afirma que foi a mãe que lhe ensinou como desenhar e explica:

- Primeiro você começa pelo sapato, daí sobe até a barriga e faz assim, depois você continua e faz sair os braços, os dedos, daí o pescoço e a cabeça. Esse chapéu foi minha mãe quem ensinou.

Ao ser questionado sobre quem o ensinou a desenhar os olhos dentro do oito no sentido horizontal (∞), ele afirma que a mãe.

Ilustra o processo de planificação de uma casa ao deixar a vista frontal e lateral. Um paralelogramo e um triângulo formam o telhado.

No uso da cor observa-se que Jefferson usa duas estratégias: a primeira com função puramente decorativa, observada na casa e no coração e a segunda no papel realista percebida, na figura humana.



Figura 61: Jefferson F.I – C. 3 – P.1ª
Fonte: Arquivo Desenhação

FASE I - COLETA Nº4 – Jefferson (6;5) - 2ª produção - Figura nº62

Na segunda produção escolhe a folha pequena e representa a figura humana. Nessa seqüência fica claro a busca de Jefferson pela composição de um tipo que represente a figura humana. Conserva alguns pormenores como a estrutura do corpo, mas os detalhes do rosto revelam que Jefferson está buscando a estrutura ideal. Não utiliza o número oito como na composição anterior e a cabeça ainda é desproporcional.



Figura 62: Jefferson F.I – C.4 -P 2ª
Fonte: Arquivos Desenhação

FASE I - COLETA Nº5 - Jefferson (6;6) - Figura nº63

Para esse desenho escolhe uma folha pequena, e a posiciona na horizontal. Nesse momento estabelece relações entre as representações. Não desenha linha de base, mas a pressupõe. Na linha de céu traça nuvens e um sol com fisionomia feliz. A influência dos desenhos sugeridos e estereotipados aparecem na representação principalmente do sol, que se posiciona na lateral da folha, formando um semicírculo, de onde linhas retas saem em forma de raios. A humanização do sol se dá pela representação de uma fisionomia idêntica a da figura humana. Linhas onduladas se fecham formando nuvens.

A representação da figura humana apresenta algumas alterações. Os pés são desenhados sem o salto, que apareceu nas suas últimas produções, as mãos apresentam os cinco dedos e Jefferson define a representação dos olhos. Jefferson representa um chapéu tangente a cabeça. Sua figura humana encontra-se centralizada na folha de papel.



Figura 63: Jefferson F.I – C.5
Fonte: Arquivo Desenhado

Quanto ao colorido, utiliza-o apenas no boneco e no sol, buscando o realismo. Jefferson, por suas reflexões compositivas, adentra a fase do realismo intelectual com subsistência da incapacidade sintética.

FASE I - COLETA Nº6 - Jefferson (6;8) – 1ª Produção - Figura nº64



Figura 64: Jefferson F.I C. 6 – P.1ª
 Fonte: Arquivo desenhado

Nesta fase os desenhos de Jefferson apresentam um automatismo gráfico, por ter estabelecido um esquema básico para a construção da figura humana. Desenha o tipo característico da casa com acréscimo de porta e janelas. As figuras humanas apresentam-se desproporcionais em relação à casa, dando uma falsa idéia de que ele já possui uma noção de profundidade. Ao ser questionado sobre o fato não dá nenhum indício de que seria essa sua intenção.

Não desenha linha de base, mas pressupõe. Para estabelecer diferença entre os gêneros utiliza a representação de um rabo de cavalo no boneco que representa a mãe. (segunda figura da esquerda para a direita)

A primeira figura é o pai, que é caminhoneiro, possui um dos braços bem alongados e não tem cabelos. A terceira figura representa Jefferson e é a mais proporcional do conjunto. Linhas retas e verticais justapostas representam os cabelos arrepiados que aparecem nas duas últimas figuras.

No colorido utiliza o ocre para representar o tom da pele e o utiliza nos três últimos bonecos, sendo no corpo todo do segundo e do quarto. Na figura que representa Jefferson, a usa apenas no rosto, pois no corpo utiliza marrom. Esse esquema também é utilizado para o boneco que representa o pai, mas as cores são mais fortes, vinho e preto.

FASE I - COLETA Nº7 –Jefferson (6;8) - 2ª produção - Figura nº65

Nesse desenho percebe-se que Jefferson ainda está inseguro com a estruturação das pernas e pés. Desenha-os várias vezes e apaga, procurando uma estrutura que corresponda a seus anseios. Já representa dedos e uma variação do formato dos olhos. Traça linha de base curta, mas bem marcada.

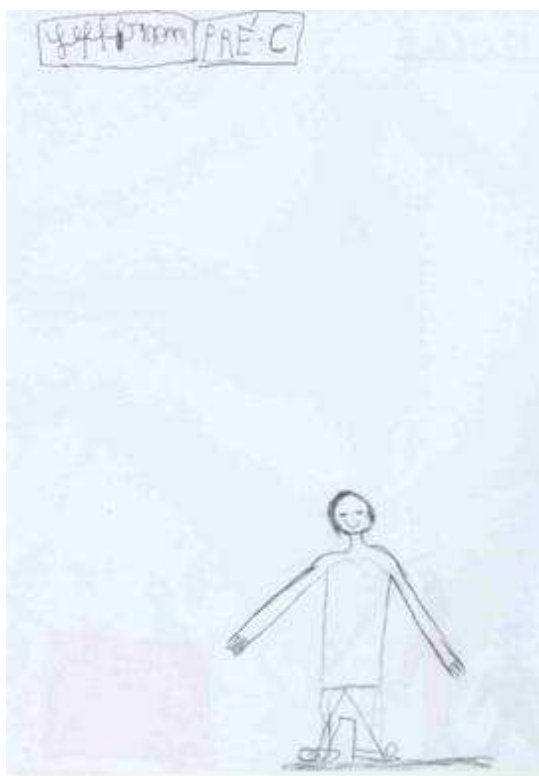


Figura 65: Jefferson F.I.-C.7 P.2ª
Fonte: Arquivo Desenhação

4.4 SÍNTESE - FASE I

Observa-se por meio desses relatos que a construção de um repertório gráfico demanda muito mais que habilidades manuais. A estruturação do desenho envolve processos muito mais complexos e reflete uma busca de significação na interação homem/mundo. O desenhar é um momento de introspecção, de reflexão, de leitura e escrita do mundo, porém é também um momento lúdico, interativo e dinâmico. Nas produções realizadas nessa primeira fase, relativas ao pré-escolar, no ano de 2006, diferentes possibilidades de uso do desenho infantil, onde destacam-se algumas características apresentadas a seguir.

Percebe-se na produção dos quatro alunos analisados um crescente na aquisição dos códigos gráficos, numa busca por elaborar um esquema gráfico capaz de evidenciar o que compreendem da imagem. Diferentes estruturações do corpo hu-

mano são observadas. Nos quatro casos analisados percebe-se uma preocupação comum na estruturação dos diferentes gêneros e formas básicas são eleitas pra representar um ou outro sexo. Conforme o andamento da pesquisa e a ampliação de suas experiências visuais, observa-se uma crescente preocupação com pormenores que representem diferenças. As categorias são ampliadas a partir de detalhes como: pernas afuniladas, cabelos curtos, médios, longos, crespos, cacheados, rabos de cavalo, cabelos espetados e cabelos de fogo (Mister Mystey). Acessórios também aparecem nessa distinção e uma diversidade de chapéus, bonés, gorros, rabicós, brincos (para ambos os sexos) e gravatas vêm a tona. A roupa feminina apresenta-se com duas variações: uma que aparece mais no início da estruturação como forma geométrica distintiva entre os sexos e posteriormente ganha novas formas e detalhes. Dos quatro alunos observados apenas um não se utiliza dessa sistematização (Jefferson), sua figura feminina tem pouca ou quase nenhuma diferença da masculina.

O papel socializador que se sobressai em certos momentos das produções é outro momento importante de análise. Nele o desenho é utilizado como estratégia de aproximação, de interação e integração com o grupo. Observado principalmente na dissimulação dos traços realizados por Amon e no acréscimo da figura humana feito por Mariana ao desenho já pronto. Essa atitude foi a estratégia encontrada por ambos para se nivelarem e se integrarem ao grupo. Observou-se também uma atitude contrária que serviu como estratégia de protesto e de repulsa. Como no caso de Amon ao desenhar sua amiga Caroline, evidenciando por meio de seus traços sua insatisfação. Cabe ressaltar que o desenho no exercício de socialização também integrou a família, amigos, entre outros, que contribuíram com seus modelos na diferenciação das pernas femininas das masculinas (Mariana), no traçado das pernas do skatista (Amon), na silhueta do nariz, no formato dos sapatos (Jefferson). Esses modelos apresentaram-se constantemente na estruturação gráfica dessas crianças e integraram universos distintos, num aprendizado do desenho realizado nas relações.

A influência das mídias também foi observada nessas produções. A presença de filmes de ação (Amon) e de jogos de vídeo game (Amon) aparecem como referência na escolha da temática do desenho. Porém para a estruturação gráfica percebe-se a influência das HQs, que servem de fonte de referência na ampliação desse repertório, notada principalmente na fisionomia das figuras, em sobrancelhas, olhos e bocas. As pressões impostas pela mídia relativas a certos padrões estéticos

como a dos cabelos longos, também aparecem nas produções observadas, como no caso de Laura.

A função estética do desenho aparece em menor escala em relação a função comunicacional do desenho. Esse desenho mais elaborado, que busca o realismo visual é percebido na produção de Mariana, quando ela utiliza como referência para a construção do seu desenho a observação de sua imagem no espelho e não a imagem mental que costuma reproduzir. Esse desenho destaca-se na produção de Mariana, mesmo ela que sempre “macaqueia na produção alheia” (Freinet,1977) mostra-se satisfeita. Esse momento indica que o desenho não vem sendo explorado em seu potencial expressivo, que o desenho não vem sendo cultivado⁴⁶.

Sendo assim essa primeira fase fez notar a importância do desenho como estruturador do pensamento infantil. Percebido como meio de construção de significações, onde as regras da vida em sociedade são aprendidas e refletidas, transformando-se em estratégia de integração e interação social.

4.4 FASE 2

A segunda fase desse estudo ocorre no ano de 2007, os alunos pesquisados encontravam-se nesse momento matriculados na 1ª série do Ensino Fundamental e as coletas passaram a se realizarem individualmente em sala específica. O objetivo dessa fase é o de pontuar quais as relações e contribuições do desenho infantil para o no desenvolvimento da leitura e da escrita. Além dos critérios que nortearam a fase, anterior agregam-se a eles as seguintes questões:

- Relações estabelecidas no uso da folha de papel para o os diferentes fins: desenho e escrita;
- Relações estabelecidas na estruturação compositiva do desenho e da escrita. (Síntese da composição por meio do desenho, da escrita e da fala; Quantos e quais personagens, particularidades, uso de elementos de apresentação, seqüência lógica, ordem cronológica, clareza e coerência, segurança na composição);
- Dificuldades apresentadas no desenho e na escrita;
- Fatores externos que influenciaram a composição do desenho;

⁴⁶ Iavelberg, 2006

- Utilização de esquemas gráficos;
- Relações entre a estruturação gráfica do desenho e da escrita, por meio da observação das fases de Luquet e Ferreiro.

Cronogramas foram estabelecidos a fim de organizar o tempo necessário por aluno para a realização das coletas. O foco das investigações foi mantido por tabelas que analisavam aspectos gerais e específicos, tanto do desenho quanto da escrita. Uma das propostas dessa fase se dava também na escolha, por parte dos alunos, dos materiais para a realização dos desenhos. Uma diversidade de instrumentos e suportes foi oferecida e observou-se que os alunos acabavam dispersando na escolha, levando a uma falta de objetividade. Devido ao fator tempo, optou-se pela padronização dos materiais, passando a utilização apenas do lápis preto de escrever e o papel sulfite, tamanho A4. O material para colorir não ficava mais exposto e quando os alunos sentiam necessidade de fazê-lo, solicitavam.

Sua aplicação foi mensal, o que possibilitou o acompanhamento do desenvolvimento concomitante dos diferentes sistemas.

Foram coletados desenhos espontâneos e, por vezes quando necessário, desenhos dirigidos. Após essa produção gráfico/plástica, pequenos textos ou frases descreviam esse desenho, expondo dessa forma a estruturação gráfica da escrita. O discurso verbal buscou nas impressões externadas pela criança, entender as inquietações ocorridas quando da aquisição e interação dessas linguagens.

Busca-se dessa forma perceber e pontuar os fatores que se relacionam ou divergem nesse entrelaçamento entre desenho, escrita e fala.

4.4.1 FASE II CASO 1 – LAURA

Ano 2007, Laura mostra-se animada por não ser mais criancinha (como os alunos das outras séries chamam os alunos do jardim e do pré-escolar). A narrativa gráfica torna-se freqüente em seus desenhos e os tipos constituídos pouco se alteram. Entende a função da escrita e se apropria do sistema elaborando suas hipótese de construção.

Foram realizadas nessa fase 5 coletas, que correspondem a um total de 11 desenhos e 10 pequenos textos.

FASE II - COLETA Nº1 - Laura (6,5) figura nº66

DESENHO:



ESSE É O MEU DESENHO



E CEEÓDEO DEVEAHA

Figura 66: Laura F.II – C.1
 Fonte: Arquivo Desenhção

Inicia seu desenho colocando a folha na posição horizontal. Representa uma cena doméstica onde ela e sua mãe estão brincando. Observa-se uma conversa entre os elementos dessa representação, percebida principalmente pela semelhança entre as diferentes figuras, causada pela humanização das formas.

Inicia o desenho pelo esquema da casa e apesar de não utilizar a linha de base pressupõe, fato esse observado pela organização de sua composição, que parte da margem da folha. Na seqüência, marcando a linha de céu traça o sol e as nuvens com expressões fisionômicas de felicidade, acompanhados de uma borboleta sorridente (muito semelhante à encontrada nas paredes da escola). Observa-se ainda que Laura apresenta problemas de proporção entre os diferentes elementos, como no caso da abelha, que é representada em uma proporção muito superior às outras figuras.

As figuras femininas são construídas no esquema estabelecido anteriormente. Sobre a linha de base desenha a primeira figura, a maior, a qual Laura afirma ser

ela. Porém na seqüência, ao projetar a outra figura em tamanho menor em um balanço, opta por trocar de personagem. Neste instante acrescenta mais cabelos à figura que antes a representava e relata que agora é a sua mãe. Observa-se nessa passagem que a intenção primária de Laura é alterada em meio a sua estruturação. Esse fato denota a flexibilidade que possui o ato de desenhar e a facilidade encontrada por Laura na reorganização de suas estruturas internas.

A árvore é representada em silhueta e contém em seu interior três frutas em formato ovalado de onde irrompem linhas curvas que simulam hastes e folhas. Linhas retas verticais e horizontais colocadas na lateral da árvore formam um balanço onde está esquematizado o personagem que representa Laura. A linha de base é marcada por pequenas linhas retas simbolizando a grama, que além da figura humana e da árvore recebem também um vaso de flores, bem ao modelo dos desenhos recebidos e estereotipados.

Observa-se que Laura ampliou seu repertório gráfico e, segundo Luquet, seu desenho encontra-se no realismo intelectual.

ESCRITA:

Mantém a folha na horizontal e escreve na parte central da folha. Cita que ESSE É SEU DESENHO, sem estabelecer um diálogo entre as duas linguagens. Segundo Ferreiro (1985) ela se encontra na fase alfabética da escrita, onde corresponde grafemas e fonemas, apresentando ainda irregulares internas, como troca de letras. Percebe-se que Laura já se apropriou do funcionamento do sistema da escrita.

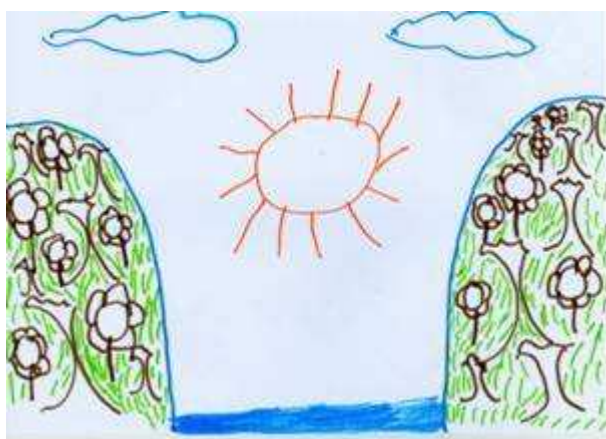
FASE II - COLETA Nº2 – Laura (6,6) - 1ª Produção - figura nº67

DESENHO:

Laura realizou nesse dia 4 desenhos, estava muito motivada. Demorou-se por algum tempo para escolher o material. Bastante decidida, diz de início como prefere a folha e já anuncia que vai fazer o mar.

Com a folha na horizontal representa primeiramente as montanhas que inicia com duas linhas circulares colocadas em oposição. Entre elas, na parte inferior da folha, a representação do mar, colorido com lápis de cor azul. Com canetinha marrom desenha esquemas de árvores e flores (ao desenhar as flores inicia pelo círcu-

lo), os quais são contornados por pequenas linhas retas na cor verde que simulam a grama, preenchendo dessa forma a parte interna da montanha. Representa um sol quase centralizado e em tamanho coerente com espaço ocupado, uma dupla de nuvens é representada marcando a linha de céu. Não há o acréscimo de fisionomia nas figuras como foi percebido no desenho anterior. Percebe-se nesse desenho uma preocupação estética na organização e composição dos elementos. Laura relata ao término do desenho:



ESTE É O RIO

ESTE É O RIO

Figura 67: Laura F.II – C.2 – P.1ª
Fonte: Arquivo Desenhado

- Eu já fiz esse desenho com minha tia e ele ficou muito bonito. Às vezes não sai do jeito que a gente quer, na hora sai diferente.

Essa fala registra também a percepção que Laura tem de que a intenção as vezes difere do resultado no momento de sua realização.

ESCRITA:

Mantém nessa produção a folha na horizontal e setoriza sua escrita na parte inferior esquerda da folha. Estabelece diálogo entre a construção do código gráfico do desenho com o código gráfico da escrita, numa breve descrição da paisagem. Percebe-se que Laura continua no nível alfabético, estabelecendo hipóteses sobre a segmentação entre as palavras. Na leitura altera a escrita, percebida na troca entre a letra O e a palavra UM. Escreve ESTE É O RIO e lê ESSE É UM RIO.

FASE II - COLETA Nº2 – Laura (6,6) - 2ª Produção - figura nº68

DESENHO:

Conversando sobre seu desenho anterior, Laura é questionada sobre a presença de pessoas na paisagem. Afirma que as pessoas estão chegando, que se encontram atrás da montanha e por isso não estão visíveis. A partir de então é solicitado um novo desenho. Essa intervenção fez-se necessária pelo fato de estar na construção da figura humana e sua articulação nos diferentes momentos da produção, um dos objetos de análise desse estudo



Figura 68: Laura F.II – C.2 – P.2ª
Fonte: Arquivo Desenhção

Inicia o desenho com a folha na horizontal. Laura representa nessa segunda produção as figuras que estão por trás da montanha. Inicia pela linha de base e sobre ela desenha duas figuras humanas femininas construídas sobre o princípio do automatismo gráfico. Essas figuras seguem uma seqüência no traçado: cabeça, expressão fisionômica, cabelos, corpo e pés. Laura utiliza duas estratégias para marcar a distinção da figura da mãe: a primeira é observada pelo tamanho das figuras e a segunda pelos cabelos. Em um traço contínuo representa um carro. Demonstrando ter bem nítido esse esquema em sua mente, acrescenta as rodas, antena, janela e farol. Termina sua representação com o sol e as nuvens.

ESCRITA:

Mantém a posição horizontal da folha e da escrita. Percebe-se nessa produção que Laura relaciona texto ao contexto, ou seja, descreve a história desenhada e aplica as suas hipóteses para a construção das palavras. Observa-se na escrita a troca de algumas letras, justificadas pela influência da semelhança gráfica e pela semelhança sonora. Pela semelhança gráfica nota-se a troca entre a letra M por N, na letra N pelo R e na letra R pelo A. Pela semelhança sonora registra-se a troca do E pelo I. Omite o N da palavra indo, apesar de verbalizá-la na leitura. Apresenta erros de segmentação.

FASE II - COLETA Nº2 – Laura (6,6) - 3ª Produção - figura nº69

DESENHO:



ESSA SOU EU

É SASOEU

Figura 69: Laura F.II – C.2 – P.3ª
Fonte: Arquivo Desenhado

É solicitado a Laura que escolha uma das figuras para desenhar. Ela opta pela figura que a representa. Utiliza a folha na vertical e devido a esse fato aumenta a proporção da figura. Utiliza linha de base e de céu. Desenha iniciando pelo mesmo esquema estabelecido anteriormente, com acréscimo de braços e de mais fios aos cabelos que são representados curtos. (Relata como de costume que é a mãe quem

tem cabelos compridos) Ao ser questionada se o desenho já está pronto ela responde que falta o nariz e completa dizendo:

- O nariz eu não sei fazer, tenho vergonha. É que fica parecendo um palhaquinho!

Devido a esse fato é solicitado a ela uma quarta produção.

ESCRITA:

Posiciona a escrita no mesmo sentido que a do desenho na vertical e a conserva na parte inferior esquerda da folha. Mantém o diálogo entre a figura desenhada e o texto escrito. Observa-se que Laura apresenta suas hipóteses na construção dessa frase, percebida na supressão da letra S da palavra ESSA e da letra U da palavra SOU além do uso arbitrário do acento agudo. Na leitura verbaliza corretamente sem perceber diferença entre o som e a grafia.

FASE II - COLETA Nº2 – Laura (6,6) - 4ª Produção - figura nº70

DESENHO:

Posiciona a folha na vertical e inicia a figura pelo esquema habitual. Representa o nariz em forma de ponto e as pernas como no esquema masculino e justifica:

- Palhaço é homem e usa calças.

Empolga-se e desenha o circo. Com um triângulo imperfeito representa a parte superior da lona, onde acrescenta pequenos círculos simulando luzes. Uma forma quase retangular representa o restante da tenda, que recebe em seu interior uma porta com maçaneta. Como Laura sempre representa a mãe é questionada pela figura do pai e responde:

- O pai está lá dentro esperando o circo começar!

Essa resposta ilustra duas questões: sua preferência pelo desenho da figura feminina - o que representa grande parte de sua produção - e o receio de ser solicitada para mais uma produção.

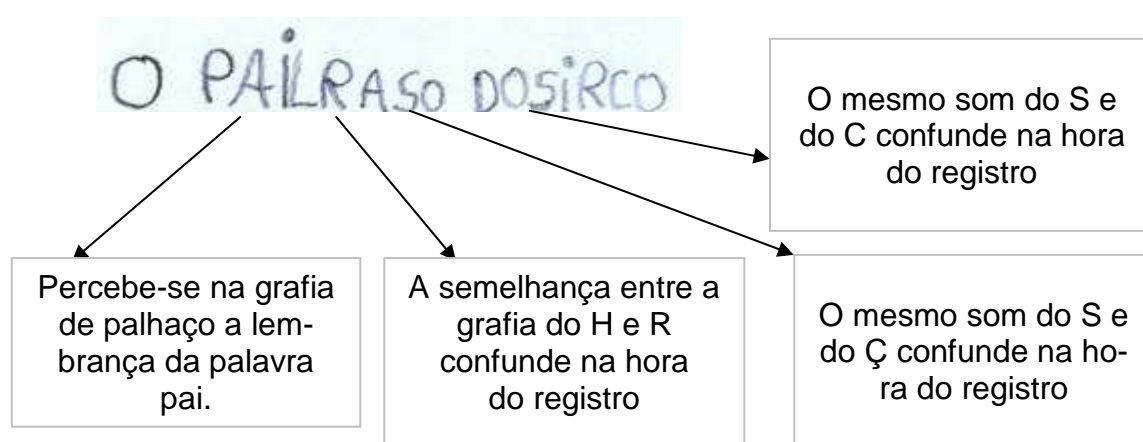
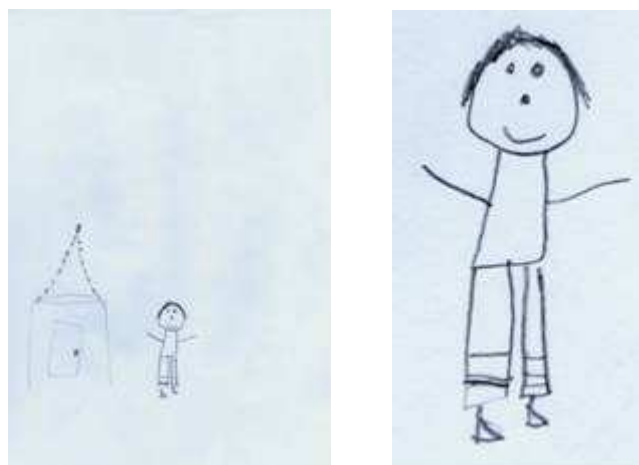


Figura 70: – Laura F.II – C.2 – P.4ª
 Fonte: Arquivo Desenhação

ESCRITA:

Conserva a folha na vertical como no desenho anterior e mantém a escrita setorizada. Continua apresentando suas hipóteses para a construção da escrita. Observados no uso do LH, da palavra pai para iniciar palhaço, no uso do Ç, S, C.

FASE II - COLETA Nº3 - LAURA (6,7) figura nº71

DESENHO:

Escolhe a folha na horizontal e inicia com a linha de base que simula o mar. Esse desenho representa uma cena onde os personagens realizam uma ação, ou seja, segundo Luquet (1927) esses são princípios da narrativa gráfica. Utiliza diferentes formas para representar um barco (trapézio, retângulos imperfeitos e círculos). No trapézio insere 16 pequenos círculos que simulam janelas.



E LES ES TAVÃ TENTÂDO
 VIRAR O BARCO PRA NÃBATE
 PORQUE QUE CENÃ O BARCO
 BATIA

E ELES ESTAVAM TENTANDO
 VIRAR O BARCO PARA NÃO BATER
 PORQUE SENÃO O BARCO
 BATIA

Figura 71: Laura F.II – C.3
 Fonte: Arquivo Desenhção

Os retângulos imperfeitos representam as chaminés de onde saem fumaça e as cabines, onde Laura afirma ser o espaço onde as pessoas dormem. A linha de céu é marcada por um pequeno sol centralizado com fisionomia feliz e nuvens alongadas. Sob a linha de base representa uma pequena ilha em forma circular onde acrescenta uma árvore que se assemelha a um coqueiro, que mantém uma grande semelhança com a estruturação do corpo humano.

Sobre o barco projeta três figuras humanas e a quarta logo acima, que apresentam as características de tipificação do sexo feminino. Essas figuras seguem a

mesma seqüência construtiva já observada em desenhos anteriores. A figura que sobrevoa o barco só é inscrita no balão (losango) quando toda a estrutura já está traçada. Laura é questionada devido ao formato desse balão, se ele representava uma pipa e ela responde:

- É um balão, é que eu não sei fazer direito.

Na seqüência representa uma pipa saindo das mãos de uma das figuras e declara:

- Agora sim é uma pipa.

Laura altera a estrutura interna de seu desenho conforme compõe a cena. Relata que gostaria de desenhar flores, mas que não há lugar. Percebe-se por essa fala que o espaço criado não comporta o elemento gráfico desejado “flor” revelando dessa forma que ela estabelece classificações diferentes de espaços compositivos (diferentes gêneros).

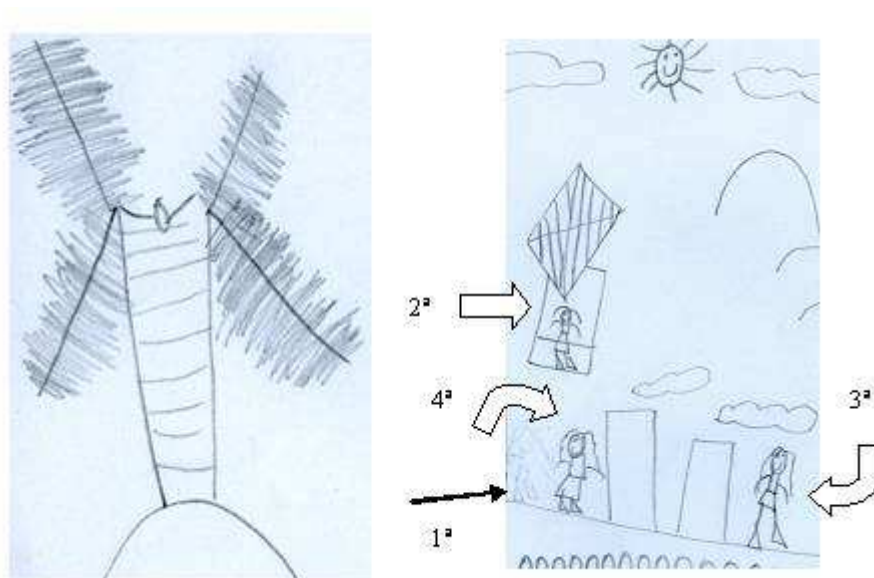


Figura 72: Laura Detalhes
Fonte: Arquivo Desenhção

Apaga a figura que continha a pipa e no lugar acrescenta mais cabines.

Completa sua composição marítima acrescentando sobre a linha de base conchas, uma estrela do mar e um peixe. Na lateral direita da folha representa uma cachoeira onde várias linhas circulares formam a água que desce. Acrescenta os tradicionais pássaros esquemáticos em forma de “m”.

Laura é questionada sobre seu conhecimento sobre barcos, se ela já viu um pessoalmente e ela declara:

- Só vi barcos pequenos, mas vi igual aquele (se referindo ao desenho) no filme Madagascar da Disney. Eu sempre assisto.

Relata também que já viu alguns amigos fazendo assim, mas ela faz de outro jeito e acrescenta mais torres ao seu barco. A única parte colorida em seu desenho é a linha de base na cor laranja simulando a areia.

ESCRITA:

Mantém a folha na horizontal, como no desenho, mas altera a localização da escrita para a parte superior direita da folha, na qual deixa espaço para a margem. Inicia a escrita pelo nome utiliza a letra manuscrita. Para o texto sente-se mais segura usando a letra da forma, que domina há mais tempo. Não desenha linhas mas pressupõe um total de quatro, uma abaixo da outra. Relata por meio da escrita sua história. Na construção da frase tenta empregar a norma culta da escrita, observada no fato de Laura concordar a terceira pessoa do plural (ELES) ao verbo estar no pretérito imperfeito (ESTAVAM).

Apresenta suas hipóteses em relação ao uso do C e do S e no uso do til (~), que é empregado de duas formas diferentes, na primeira no lugar do M e do N e na segunda substituindo a letra O. Esse fato é denominado de ausência do sinal de nasalização⁴⁷, ou seja, a omissão das letras que representam esse som, muito característico da observação da própria fala, ainda em conflito com o modo como o sistema ortográfico lida com várias formas de pronunciar uma mesma palavra.

Percebe-se que a escrita de Laura caminha para a escrita ortográfica, pelas preocupações compositivas que estabelece.

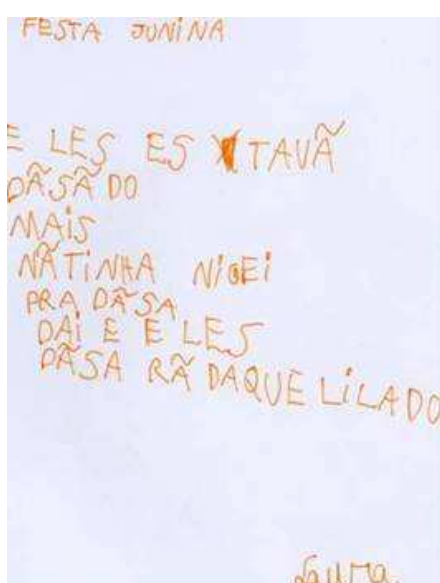
FASE II - COLETA Nº4 - LAURA (6,8) figura nº73

DESENHO:

Escolhe a folha na horizontal e descreve uma cena festiva. Empolgada com a festa junina da qual participou na escola pergunta se pode representá-la. Constrói inicialmente o esquema feminino e ao lado o esquema masculino, ambos representados sem os braços que são acrescentados posteriormente, posicionados na diagonal como se as figuras estivessem dançando.

⁴⁷ Edite Marques de Moura – Trabalho apresentado no 14º Congresso de leitura do Brasil, julho/2003 – Unicamp – SP, no Seminário sobre Letramento e Alfabetização.

Formas triangulares e retangulares desenhadas em oposição representam barracas de comida, muito características desse tipo de festa. Na parte superior do retângulo escreve “refri” e “pipoca”. (É a primeira vez que aparece nas produções de Laura o uso das duas linguagens desse modo). Representa ao lado de cada barraca postes que são unidos na parte superior por uma linha curva onde Laura representa as bandeirinhas. Uma linha saída da parte superior das barracas se une aos postes, recebe uma diversidade de pequenos círculos que representam as luzes acesas.



FESTA JUNINA
 ELES ESTAVAM
 DANÇANDO
 MAS
 NÃO TINHA NINGUÉM
 PRA DANÇAR,
 DAÍ ELES
 DANÇARAM DAQUELE LADO.

Figura 73: Laura F.II – C.4
 Fonte: Arquivo Desenhação

É bastante cuidadosa ao colorir seu desenho dando especial atenção às bandeirinhas e às luzes. O casal tem suas vestes em azul, que é também a cor escolhida para representar a lua. Laura comenta sobre a veste de seus personagens demonstrando que estabeleceu dentro da categoria de roupas a subcategoria roupa caipira.

ESCRITA:

Mantém a folha na horizontal e o mesmo posicionamento da escrita, na lateral superior direita. Questiona quanto ao uso da caneta e comenta:

-Se eu errar não dá pra apagar, mas não tem problema, já sei escrever.

Laura demonstra nessa fala que está segura em relação a sua escrita. Não acrescenta linhas mas pressupõe e descreve a história, em sete linhas. Acrescenta título a história o que comprova que já memorizou a norma culta da escrita. Outro fator que denota isso, é o emprego correto da pessoa e dos tempos do verbo: ELES ESTAVAM DANÇANDO (pretérito imperfeito) e ELES DANÇARAM (pretérito perfeito). Mantém suas hipóteses sobre o uso do sinal gráfico til (~) na substituição das consoantes anasaladas e no emprego do (ç).

FASE II - COLETA Nº5 – Laura (6,9) - 1ª Produção - figura nº74

DESENHO:

Escolhe a folha na horizontal e descreve uma cena do cotidiano, um passeio com as amigas no parque. A linha de céu é marcada por um sol e duas nuvens com fisionomia feliz. Quando questionada pelo fato de representar expressões fisionômicas nas nuvens e no sol, ela responde que faz assim porque gosta. Essa fala demonstra que Laura sabe que nuvens não têm cara e representá-las foi sua escolha. A linha de base é marcada por pequenas linhas transversais em toda margem da folha representando a grama. Uma forma retangular seguida de linhas verticais transforma-se em um balanço onde duas figuras femininas são representadas. Uma forma triangular é traçada no centro da folha, linhas sucessivas representam as escadas que formam um escorregador, que também recebe uma figura feminina.

Laura questiona o nome do brinquedo que gira e declara que esse ela não sabe desenhar. Representa em seu lugar uma gangorra. Com lápis colorido faz bolinhas na parte superior da folha, que simulam fogos de artifício. Declara que são i-

guais aos que ela viu no natal. Quando questionada onde passou o natal ela responde com ar de confiança que está inventando. Apaga o sol e desenha a lua. E justifica sua mudança dizendo que à noite aparecem mais.



Figura 74: Laura F.II – C.5 – P.1ª
Fonte: Arquivo Desenhado

É questionada também sobre o lugar que ela representa, se ele existe ou é imaginado. Ela responde que é um parquinho que tem próximo a sua casa e explica que lá não tem balanço. Percebe-se nessa fala que Laura, ao modificar o real, representa seu desejo. Usa o desenho como jogo também na troca do sol com a lua. Traça um balão em forma de coração, e nomeia cada uma das figuras (amigas) que aparecem na cena. Termina o desenho e pede a folha para a escrita, demonstrando dessa forma estar bem entrosada com os procedimentos da coleta.

ESCRITA:

Mantém a folha no mesmo sentido que o do desenho e amplia o espaço da escrita, que passa a ocupar toda a extensão superior da folha. Está muito alegre e

escreve com rapidez. Continua utilizando corretamente a concordância verbal, observada no (NÓS) FOMOS e no (ELES) COMEÇARAM. Utiliza corretamente a concordância de número MINHAS AMIGAS.

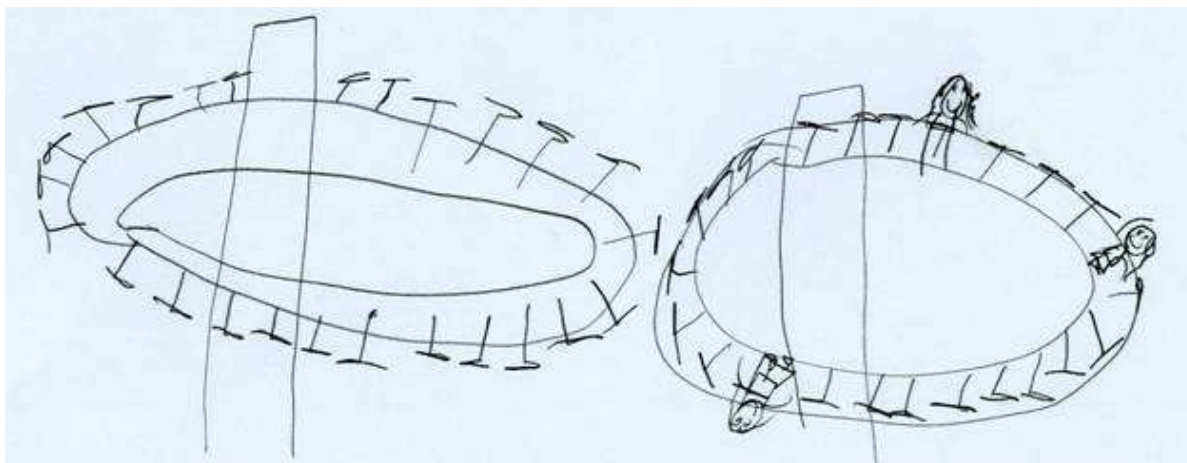


Figura 75: F.II – C.5 – P.2ª
Fonte: Arquivo Desenhação

Suas hipóteses sobre a construção gráfica ainda estão no uso do (~), na troca de letras e na segmentação das palavras. Enquanto escreve fala para si, em um típico momento onde a fala interior de Vygotsky aparece, com a função de organizar o pensamento.

FASE II - COLETA Nº5 - Laura (6,9) - 2ª Produção - figura nº75

DESENHO:

Na tentativa de verificar a construção de um esquema novo, é solicitado a Laura, que desenhe o gira-gira, o qual na produção anterior ela disse não saber fazer. Inicia seu desenho utilizando uma forma retangular central e sobre ela uma oval. Vários riscos em forma de T são desenhados ao redor dessa oval, indicando os suportes onde as crianças seguram. Realiza dessa forma seu primeiro esquema do brinquedo sem muita dificuldade. Na seqüência é solicitado que ela represente pessoas brincando nele. E ela responde:

- Eu não estou acostumada a fazer gente sentada!

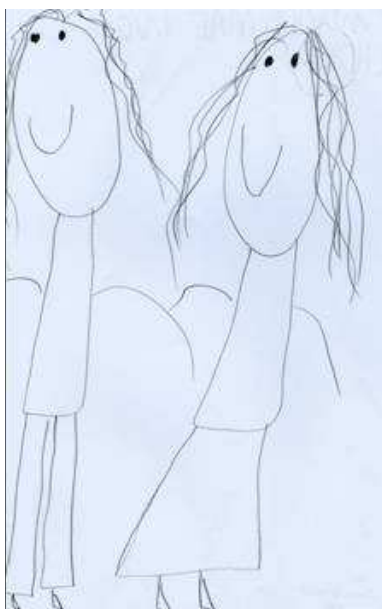
Utiliza-se do esquema anterior para desenhar o brinquedo, mas desta vez gira a folha várias vezes para acrescentar as pessoas, utilizando-se do processo de rebatimento para organizar essa cena. Segundo Luquet, Laura busca nesse momento o realismo Intelectual.

Para essa produção não foi solicitado texto escrito.

FASE II - COLETA Nº5 - Laura (6,9) - 3ª Produção - figura nº76

DESENHO:

Escolhe a folha na vertical e representa dois esquemas femininos. Afirma que deseja construir um desenho especial, uma representação dela com a mãe e questiona se é melhor desenhar igualzinha (realismo visual) ou se fica melhor como ela pensa a mãe (realismo intelectual). Laura demonstra nessa fala que percebe duas formas de representação uma conforme ela vê e outro conforme ela lembra. Desenha duas figuras idênticas, diferenciadas apenas pelas roupas. Laura começa a aceitar que desenhar retângulos representando calças na figura feminina não alteram seu gênero. Desta forma amplia a categoria de roupas femininas, que agora ganham calças. Não se utiliza do esquema habitual dos cabelos para representar a diferenciação entre ela e a mãe. Esse fato pode ser justificado por Laura agora também possuir um cabelo comprido como o da sua mãe. Percebe-se que os fatores estéticos ainda se apresentam fortemente marcados na produção de Laura.



EU E MINHA MÃE NO
NO SHOPPING

EU E MINHA MÃE NO
NO SHOPPING

Figura 76: Laura F.II – C.5 - P.3ª
Fonte: Arquivo Desenhação

ESCRITA:

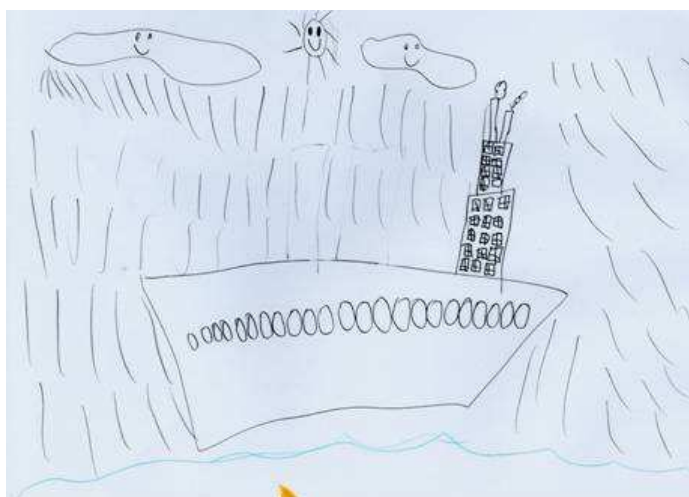
Mantém o mesmo sentido da folha utilizado no desenho e escreve na parte superior esquerda. Descreve um passeio onde deixa claro quem são os personagens e onde se encontram.

Em suas hipóteses de escrita estabelece relação com a função sonora da palavra “shopping” por “chopen”. Ao ler o que escreveu percebe que a grafia da palavra mãe encontra-se de forma arbitrária e refaz.

FASE II - COLETA Nº5 - Laura (6,9) - 4ª Produção - figura nº77

DESENHO:

Utiliza a folha na horizontal e representa novamente o esquema do navio. Inicia seu desenho pela linha de base feita com lápis azul. Na cor ocre faz o que parece ser uma estrela e declara que era essa sua intenção, mas que não deu certo. Na linha de céu representa um círculo com fisionomia começa a representar os cabelos e desiste, apaga e coloca no seu lugar raios, transformando a figura em um sol. Nuvens são postas nas laterais. O esquema do navio é representado, mas desta vez sem figuras humanas. Várias linhas retas são traçadas representando chuva.



ESTOU VIAJANDO ESSA É A MELHOR VIAJANDO
 Laura 27/7/2007

ESTOU VIAJANDO ESSA É A MELHOR VIAGEM

Figura 77: Laura F.II – C.5 – P.4ª
 Fonte: Arquivo Desenhção

Declara que gosta de barco e de avião, mas não confia muito em avião, pois eles caem e ela tem medo. Essa fala denuncia ainda o forte impacto causado pelo acidente aéreo ocorrido há alguns meses, quando um avião se chocou contra um prédio no Aeroporto de Congonhas.

ESCRITA:

Mantém a folha na horizontal e escreve utilizando toda extensão superior da folha. Apresenta nessa produção um avanço na construção interna da frase, observado na utilização do verbo estar no presente com supressão da primeira pessoa do singular (EU) e do uso de um advérbio de modo (MELHOR). Esse fato demonstra que Laura amadureceu sua escrita, que está buscando a narrativa escrita.

Suas hipóteses ainda apresentam-se no uso do (~) por (n), na troca de letras e na supressão do (SS).

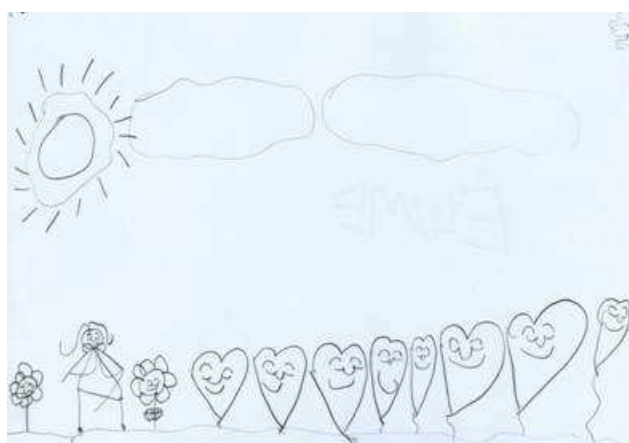
4.4.2 FASE 2 CASO Nº2 – MARIANA

Mariana continua bastante tímida, fala pouco, mas quando o faz é sempre precisa e objetiva. Demonstra um amadurecimento representativo em torno da figura humana e estabelece dois esquemas de representação. O realismo visual e o intelectual estão sempre em conflito.

Foram realizadas nessa fase 5 coletas, que correspondem a um total de 9 desenhos e 9 pequenos textos.

FASE II - COLETA Nº1 - MARIANA (6,11) figura nº78

DESENHO:



ÉLUME

ESSE É O MEU
DESENHO

Figura 78: Mariana F.II – C.2
Fonte: Arquivo Desenhação

Inicia seu desenho muito feliz, diz que desenhou bastante nas férias. Cria uma cena fantástica, onde três personagens se destacam: corações, flores e figura humana que compartilham das mesmas feições. A linha de base é marcada levemente, a de céu está um pouco abaixo e tem sob ela a representação de um sol e duas nuvens, feitas ao realismo intelectual. Comparando esse desenho ao de sua última coleta em 2006, percebe-se que Mariana estabeleceu um tipo para a figura humana. O automatismo gráfico aparece no desenho dos corações e flores e na representação fisionômica dessas figuras.

ESCRITA:

Escolhe a folha na horizontal, como no desenho. Sua escrita segue a seqüência convencional para a língua portuguesa, da direita para esquerda e apresenta-se em tamanho ampliado. Sua escrita em relação a folha encontra-se quase centralizada. Ainda não estabelece relação entre a escrita e o desenho. De acordo com Ferreiro, Mariana se encontra na fase silábica da escrita, em que utiliza uma letra para cada sílaba.

FASE II - COLETA Nº2 – Mariana (7) - 1º Produção - figura nº79

DESENHO:

Escolhe a folha na horizontal e descreve uma cena do cotidiano, um passeio com as amigas no parque. A linha de céu é marcada por um sol e duas nuvens com fisionomia feliz. Quando questionada pelo fato de representar expressões fisionômicas nas nuvens e no sol, ela responde que faz assim porque gosta. Essa fala demonstra que Laura sabe que nuvens não têm cara e representá-las foi sua escolha. A linha de base é marcada por pequenas linhas transversais em toda margem da folha representando a grama. Uma forma retangular seguida de linhas verticais transforma-se em um balanço onde duas figuras femininas são representadas. Uma forma triangular é traçada no centro da folha, linhas sucessivas representam as escadas que formam um escorregador, que também recebe uma figura feminina.

Nessa coleta Mariana realiza quatro produções, sendo que o primeiro trabalho é um desenho espontâneo, os que se seguem são direcionados a partir dessa primeira produção.

Solicita logo de início as canetinhas e brinca com as cores na construção da casa. Representa uma cena cotidiana onde ainda percebem-se problemas de perspectiva, principalmente entre as flores e a figura humana. A linha de base aparece em verde e a de céu com um sol e nuvens agora mais convencional. A figura humana é construída com extrema simplicidade projetiva, demonstrando que Mariana já estabeleceu um esquema básico para essa figura. As flores também começam pelo círculo, o que denuncia que o esquema inicial da figura humana é o mesmo empregado em outros desenhos. Ao final Mariana afirma:

- Desenhei eu na minha casa.



MARIANA MEU
 QUFOEI QUVOSEDE.
 EU NA MINHA CASA.

MARIANA 13/4

O QUE FOI QUE VOCÊ DESENHOU?

EU NA MINHA CASA

Figura 79: Mariana F.II – C.2 – P.1

Fonte: Arquivo Desenhação

ESCRITA:

Escolhe a folha na horizontal como no desenho, mas agora setoriza sua escrita na parte superior direita. A letra diminui substancialmente e quase não apresenta

espaçamento entre as palavras. Observa-se, principalmente nos momentos de dúvida com relação à grafia de algumas palavras, que Mariana fala sozinha.

Percebe-se que houve um avanço na escrita de Mariana, que já compreende que não basta uma letra para cada sílaba. Segundo Ferreiro essa preocupação é característica da fase silábico alfabética.

FASE II - COLETA Nº2 – Mariana (7) - 2º Produção - figura nº80

DESENHO:

Foi solicitado à Mariana que ela reproduzisse a figura feita ao lado da casa em tamanho maior, com a folha na vertical.



MINHA FESTA DE PRINCESA

MINHA FESTA DE PRINCESA

Figura 80: Mariana F.II – C.2 – P.2ª
Fonte: Arquivo Desenhado

Ela começa pela cabeça com detalhes do rosto. A representação dos olhos e do nariz, por suas soluções construtivas, busca o realismo visual. Linhas curvas sobrepostas formam os cabelos e os tangenciando uma coroa, que assegura ser uma princesa. Percebo que inicia um tronco diferente do tipo estabelecido, uma forma mais especializada. Apaga várias vezes e acaba por retornar ao esquema padronizado, um trapézio.

Traça primeiramente um pequeno e depois um grande, coloca uma linha de cada lado representando os braços, desenha uma cabeça no interior, mas em seguida apaga. Representa a linha de base e na extremidade do tronco os pés em forma oval. Volta a representar o sol dentro do outro.

Quando questionada porque desistiu do primeiro desenho de corpo ela responde:

- Esse corpo parece uma miss.

Demonstra nessa fala ter categorias distintas de personagens na representação.

ESCRITA:

Utiliza a folha na mesma posição em que o desenho, na vertical. Setoriza a escrita na lateral direita, mas desta vez na parte inferior da folha. Apresenta espaçamento entre as palavras ainda que irregular. Relaciona o texto escrito ao desenho traçado. Registra a seguinte frase:

FASE II - COLETA Nº2 – Mariana (7) - 3º Produção - figura nº81

DESENHO:

Foi solicitado à Mariana que desenhasse então a miss (corpo fino). Ao fazê-lo ela tece o seguinte comentário:

- Parece a Ana Paula (amiguinha da sala)

Inicia o desenho pela cabeça, como na figura anterior. O tronco especializado que contém pescoço e ombros é representado, acrescenta a saia, representada por um trapézio. Braços se unem ao tronco com detalhamento de mãos na extremidade, três dedos são percebidos. Novamente o esquema específico de sol aparece. Mariana é questionada sobre o que significa o círculo dentro do sol e ela afirma categórica:

- É o brilho do sol.

ESCRITA:

Mantém a folha na mesma posição que o desenho e utiliza o mesmo espaço que a frase anterior, a porção inferior direita da folha. Relaciona texto ao contexto. Sua escrita não apresenta segmentação



Figura 81: Mariana F.II – C.2 – P.3ª
 Fonte: Arquivo Desenhção

FASE II - COLETA Nº2 – Mariana (7) - 4º Produção - figura nº82

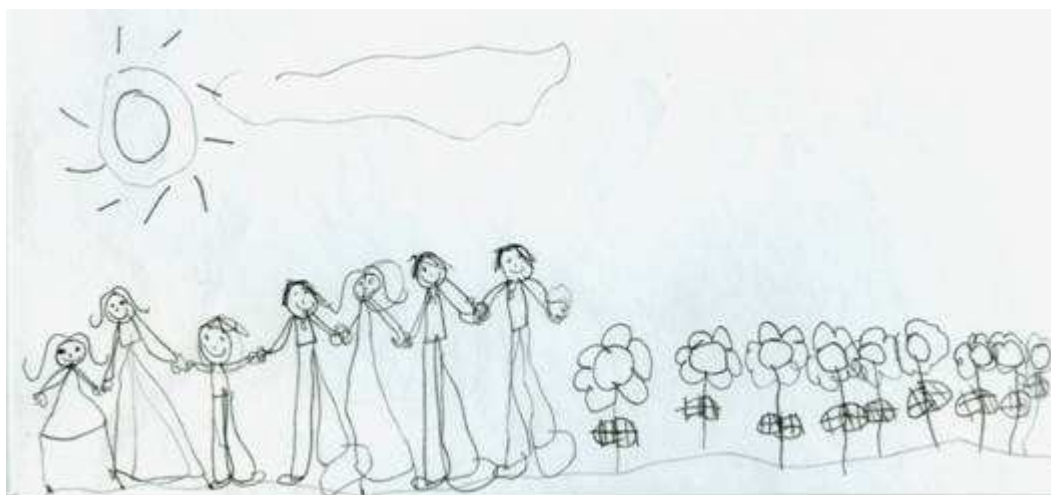


Figura 82: Mariana F.II – C.2 – P.4ª
 Fonte: Arquivo Desenhção

DESENHO:

Com a intenção de verificar como Mariana utilizará os diferentes esquemas gráficos da construção da figura humana, foi solicitada uma quarta produção, na qual ela deveria representar sua família. Com a folha na horizontal inicia seu dese-

nho. Como se estivesse a distância, ou voltando de um zoom cinematográfico, retorna a figura esquemática, principalmente nos detalhes de rosto. Emprega nessa construção o automatismo gráfico, na figura humana e nas flores, iniciando ambos pela forma circular que representa o miolo e a cabeça. Utiliza linha de base e sobre ela desenha sete figuras humanas entre elas três representando o esquema feminino e cinco o esquema masculino. Observam-se também as variações entre o traçado da figura da criança com a do adulto. As três figuras femininas apresentam diferenciação na representação das roupas, percebendo-se três modelos diferentes, ou seja, amplia a categoria roupa feminina. O tipo masculino tem pernas e pés elaborados, já o tipo feminino mantém o mesmo esquema das figuras anteriores. Na linha de céu representa um sol com brilho e as nuvens. Questionada sobre a diferença entre o traçado dos pés dos diferentes gêneros, afirma que seu irmão a ensinou assim:

- Mulheres não poderiam ter pernas grossas porque ficaria tudo igual, afinal menino e menina são diferentes.

Percebe-se por essa fala a intensa interação entre o desenhar de Mariana e seu irmão, fazendo desse ato um elo entre as diferentes esferas às quais Mariana pertence.

FASE II - COLETA Nº3 – Mariana (7;1) - 1º Produção - figura nº83

DESENHO:

Nessa produção, a princípio, tem-se a impressão que Mariana está descrevendo objetos sem relacioná-los. Observando mais atentamente percebe-se que ela cria um personagem em forma de coração, ou seja, humaniza a forma, além de buscar uma relação compositiva de simetria entre os diferentes elementos que compõem a cena.

Inicia esse desenho pelo coração, na seqüência representa os olhos (esse é o terceiro esquema de olho que Mariana traça), sobrancelhas, nariz e boca. Detalhes de pintinhas (sardas) são aplicados – provavelmente reproduzidas de seu estojo, onde observa-se uma figura feminina com o mesmo detalhamento. Vários corações são desenhados buscando uma simetria de lugar e de quantidade. Esse fato também é percebido na representação do sol, das nuvens e das flores, que se apresentam aos pares

Ao ser questionada sobre seu desenho afirma que:

- O coração está no céu, dizendo que todos são o amor dele, ele está sorrindo.

Embora use estereótipos comuns para a representação do coração, flores, nuvens e sol, percebe-se uma riqueza compositiva na organização dos diferentes elementos do desenho. Mariana preocupa-se em estabelecer uma organização espacial adequada através das leis da simetria.



O CORAÇÃO ELE ESTÁ SORRI DO
 LA EI BAIXO DO CÉU
 ELE ESTÁ FALANDO QUE ELES SÃO
 O AMORS LA FOR TAL AMOSEU.

O CORAÇÃO ESTÁ SORRINDO
 LÁ EM BAIXO DO CÉU
 ELE ESTÁ FALANDO QUE ELES SÃO
 UNS AMORES (A FLOR ESTA LA NO CÉU).

Figura 83: Mariana F.II – C.3 – P.1
 Fonte: Arquivo Desenhção

ESCRITA:

Utiliza a folha na mesma posição do desenho, na horizontal. Não desenha linhas, mas pressupõe e setoriza sua escrita mais para a lateral esquerda da folha. Estabelece relação entre o desenho e o texto, aprofundando questões não explícitas no desenho. Demonstra, por esse fato, ter percebido uma das principais funções da escrita, a comunicação. Em seu texto conta a história de um coração que está no

céu e que se comunica com outros seres. Cria um personagem, um lugar, uma ação, um sentimento.

Sua letra volta ao tamanho convencional e escreve quatro linhas de texto, fazendo correspondência grafema e fonema. Mariana já se encontra, segundo Ferreira, na fase ortográfica, com alguns desvios e problemas de segmentação.

FASE II - COLETA Nº3 – Mariana (7;1) - 2º Produção - figura nº84

DESENHO:



É RA MUM VEIS QI UMA
 MINIMA PACI AVA LA FORA CUCEU
 U CAXORRO QA DO VIU UMA
 PERSONAGEM E ELA FICOU MUITO FELIZ
 COM O PERSONAGEM.

ERA UMA VEZ UMA
 MENINA PASSEAVA LÁ FORA COM SEU
 CACHORRO QUANDO VIU UMA
 PERSONAGEM E ELA FICOU MUITO
 FELIZ
 COM O PERSONAGEM

Figura 84: Mariana F.II – C.3 P 2
 Fonte: Arquivo Desenhção

Essa produção é realizada espontaneamente quando Mariana afirma que o coração é uma menina e pede para fazer outro desenho.

Inicia pela cabeça, uma linha circular voltada para cima, não fecha a figura, ficando parecida com a letra U. Desenha, nesse espaço aberto, linhas circulares representando o cabelo. Na seqüência esboça o esquema do tronco especializado, acresce braços e pernas, agora mais volumosos que os dos desenhos anteriores. Representa a linha de base e em seguida traça um cachorro que inicia pelo círculo, detalhes fisionômicos, corpo e patas. Uma bola é reproduzida com um círculo na lateral. Liga o cachorro com uma linha a figura humana. Marcando a linha de céu e boa parte da lateral direita da folha representa um sol bem grande, uma nuvem e o coração, todos com expressões fisionômicas com acréscimo das sardas, já observadas na produção anterior. Na lateral oposta ao sol, traça uma flor desproporcional e se assusta. Ao ser questionada pelo fato de todas suas figuras apresentarem expressões fisionômicas, Mariana afirma que se tratam de desenhos e posteriormente acrescenta que são personagens. Percebe-se que Mariana tem claro que o desenho é uma representação e pode ser um substituto⁴⁸ de algo real ou simplesmente algo imaginado.

ESCRITA:

Posiciona a folha da mesma forma que o desenho. Não desenha linhas, mas pressupõe. Demonstra já estar acostumada com a norma padrão da língua culta ao usar ERA UMA VEZ. Apresenta suas hipóteses na construção das frases, com dúvidas quanto à grafia de algumas palavras, como na palavra QUANDO. Questiona se essa palavra é escrita com GA. Lembra-se da grafia de quatro e estabelece ligação com a palavra que pretende escrever. Ao escrever primeiramente registra QU, diz estar errado, apaga e recomeça só que não representa a letra U, escrevendo QA.

FASE II - COLETA Nº4 – Mariana (7;3) figura nº85

DESENHO:

Inicia seu desenho com um sol na lateral da folha e nuvens marcando a linha de céu. Faz linhas em ziguezague, marcando a linha de base e em cada divisão desenha o esquema de uma flor. Representa o esquema da figura humana feminina,

⁴⁸ GOMBRICH, Ernest. *Meditações sobre um cavaleiro de pau*. São Paulo: Edusp, 1999.

alterando pormenores como as pernas, que apresentam-se agora arredondadas e o rosto é traçado a partir da letra A manuscrita (a).



UM DIA UMA MENINA CHAMADA ANA
ELA FOI VER UM CORAÇÃO
ELA FOI EMBORA PARA CASA DELA. FIM

UM DIA UMA MENINA CHAMADA ANA
ELA FOI VER UM CORAÇÃO E GOSTOU MUITO
ELA FOI EMBORA PARA CASA DELA. FIM

Figura 85: Mariana F.II C.4
Fonte: Arquivo Desenhção

Afirma que essa representação se trata de sua amiga Ana. Percebe que está faltando algo e desenha um coração bem no centro da folha.

- Agora está pronto, ela está feliz por ver o coração.

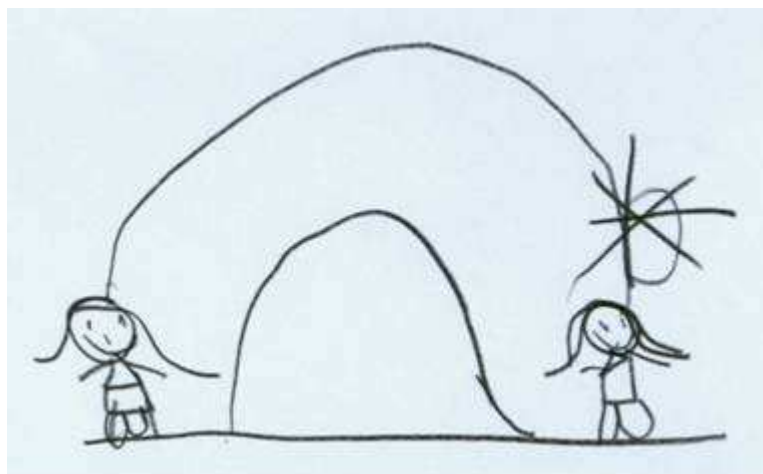
Observa-se nessa representação que Mariana não humaniza suas figuras. Utiliza-se desse modo diferentes formas de representar uma cena, apresentando uma flexibilidade compositiva.

ESCRITA:

Utiliza a folha na horizontal como no desenho anterior e desta vez usa toda a extensão da folha. Não desenha linhas, mas pressupõe. Emprega frases comuns à norma culta da escrita como “UM DIA” e “FIM”. Suas hipóteses ainda estão ligadas à correta organização ortográfica.

FASE II - COLETA Nº5 - Mariana (7) figura nº86

DESENHO:



UMA VEZ QUI EU E A JADE FOMUS FAZER
GINASTICA LA NO RIO DE JANEIRO NO PAN 2007. FIM

UMA VEZ QUE EU E A JADE FOMOS FAZER
GINASTICA LA NO RIO DE JANEIRO NO PAN 2007. FIM

Figura 86: Mariana F.II C.5
Fonte: Arquivo Desenhção

Essa produção é motivada pelos Jogos Pan-americanos que tiveram uma repercussão maciça por parte da mídia em todo Brasil. Mariana, motivada por esse fato, pede para desenhar a ginasta Jade Barbosa da qual afirma ser fã. Apresenta linha de base onde representa seu esquema feminino um de cada lado da folha. Linhas curvas representam o movimento (salto) realizado pelas duas atletas. que o fazem simultaneamente. O asterisco simula a pirueta. Esse desenho é centralizado na parte inferior da folha e apresenta-se de forma bastante reduzida (a imagem aqui se apresenta ampliada). Percebe-se que Mariana faz uso da simetria nessa composição.

ESCRITA:

Na escrita usa a folha também na horizontal mas, diferente do desenho que representa as figuras na linha de base, a escrita é colocada na linha de céu. Em seu texto utiliza os termos UMA VEZ e Fim, indicando seu conhecimento da norma culta da escrita. Suas hipóteses ainda estão focadas nas questões ortográficas e de segmentação.

4.4.3 FASE 2 CASO 3 - AMON

Ano 2007, Amon apresenta-se menos tímido, mas ainda é extremamente dedicado. A professora relata que ele é um de seus melhores alunos. Nesta fase de coletas observa-se que Amon estabeleceu um esquema gráfico para a representação da figura humana, embora varie de acordo com o seu objetivo. Novamente se observa dois tipos de desenho, um mais expressivo e outro comunicacional.

Foram realizadas 5 coletas, que correspondem a 10 desenhos e 10 textos escritos.

FASE II - COLETA Nº1 - Amon (6;8) figura nº87

DESENHO:

Utiliza a folha na horizontal centralizando seu desenho Não traça linha de base, mas pressupõe ao desenhar seu boneco rente a folha de papel. Inicia o desenho mostrando ter se apropriado do esquema masculino skatista.ou bad boy (figura essa aprendida em sala com colega no final do ano de 2006). A influência dos gibis é também observada nessa produção, na qual além de utilizar o balão como referência comunicacional personaliza a escrita. Começa seu traçado pelos pés, a cabeça é o último detalhe representado nessa estrutura, aparecendo extremamente desproporcional ao resto do corpo. Pormenores distintivos de classe são traçados como boné, estampa de caveira na camiseta, cinta e bolso.

ESCRITA:

Na escrita estabelece relação direta com seu desenho, usando a linguagem dos quadrinhos para se comunicar. Na frase elaborada utiliza-se de gírias características desse grupo, estabelecendo relação direta com seu contexto social, numa leitura e transcrição de seu mundo.

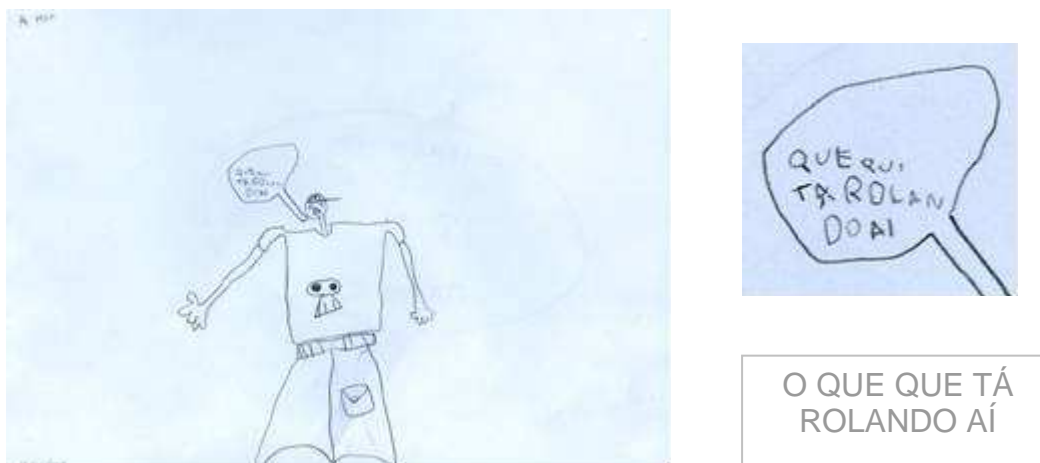


Figura 87: Amon F.II – C.1
Fonte: Arquivo Desenhção

FASE II - COLETA Nº2 – Amon (6;9) - 1ª Produção - figura nº88

DESENHO:

Quando solicitado a desenhar, de imediato pergunta se pode traçar um carro. Centraliza a figura e embora não marque a linha de base, pressupõe. De forma bastante esquemática constrói seu carro colocando pormenores decorativos. Afirma se tratar de um carro da Hot Wheels, uma marca de carros de brinquedo die cast⁴⁹, que possuem, além de jogos de vídeo game, filmes e toda sorte de publicidade. O desenho desses carros é uma febre entre os meninos, que se aprimoram em representar os diferentes e arrojados modelos da coleção.

Na intenção de instigar o aparecimento da figura humana Amon é questionado se o carro está parado. De imediato ele afirma que:

- O carro está andando, olha o fogo!

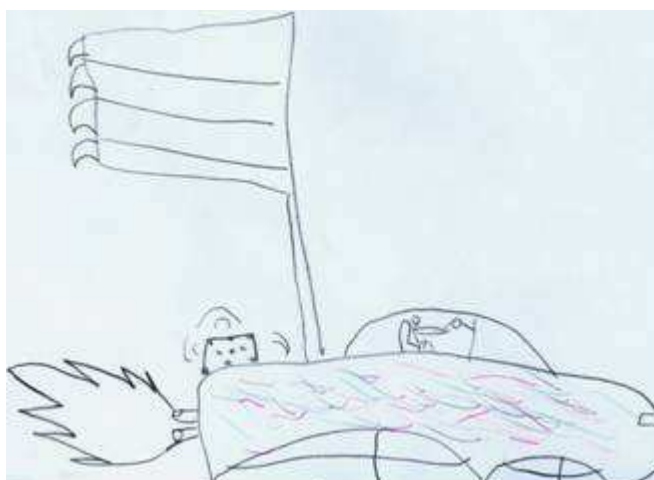
No espaço onde havia representado a janela estrutura um motorista em esquema de homem palito sentado em um banco, segurando um volante.

ESCRITA:

Utiliza a folha no mesmo sentido que o desenho na horizontal, setoriza a escrita na parte superior da folha. Escreve de forma ortográfica, quase não utilizando segmentação entre as palavras.

⁴⁹ *Die-cast* são miniaturas de vários modelos e podem ter varias escalas, variando de 1/18 a 1/72, também se refere a outros objetos para se colecionar. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Die-cast> .Acessado maio 2008.

Devido às preocupações compositivas Amon se encontra na fase ortográfica da escrita.



O CARRO ESTAVAN DANDONA RUA

O CARRO ESTAVA ANDANDO NA RUA

Figura 88: Amon F.II - C.2 – P.1ª
Fonte: Arquivo Desenhção

FASE II - COLETA Nº2 – Amon (6;9) - 2ª Produção - figura nº89

DESENHO:

É solicitado que Amon desenhe a pessoa que está dirigindo o carro, a fim de verificar se ele utilizaria o mesmo esquema do desenho anterior ou se priorizaria a construção da figura. Com a folha na vertical, marca a linha de base e estrutura uma figura bem detalhada. Iniciando pela cabeça, traça os olhos, sobrancelhas e boca. Desenha um pescoço e a partir dele prolonga o traço formando o tronco e as pernas.

Ao ser questionado se a figura está completa, Amon acrescenta nariz e afirma que só falta a camiseta. Representa os braços contendo detalhes de dedos e só então traça a camiseta. Novamente é perguntado a Amon se a figura esta completa. Ele observa e percebe que o boneco está sem cabelos e os desenha. Questionado pela terceira vez se agora estava completo, observa atentamente percebe a falta da orelha, a desenha e afirma categórico:

- Agora não falta mais nada!

ESCRITA:

Utiliza a folha na vertical como no desenho, situa sua escrita na parte superior da folha. Na frase faz uma descrição do desenho. Escreve sem erros de grafia, apresentando suas hipóteses de segmentação.

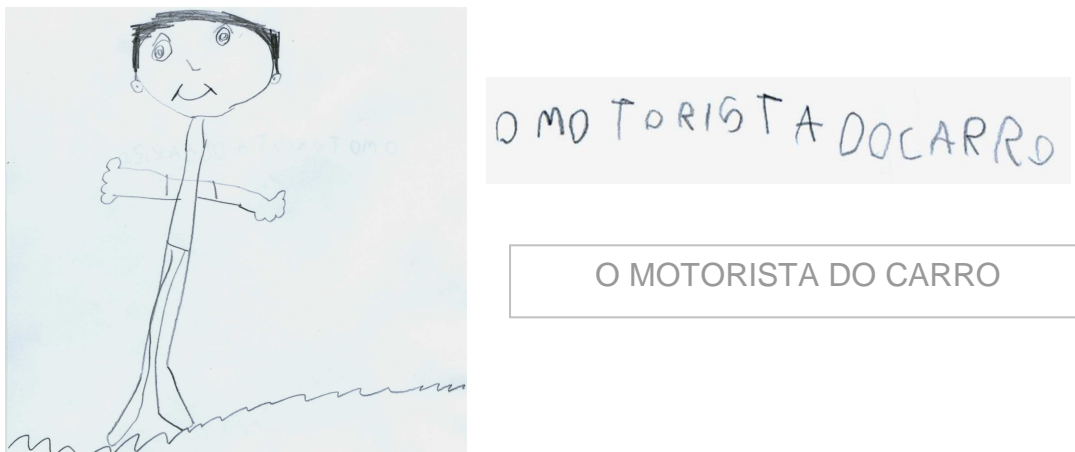


Figura 89: Amon F.II – C.2 – P.2ª
Fonte: Arquivo Desenhação

FASE II - COLETA Nº2 – Amon (7) - 3ª Produção - figura nº90

DESENHO

Amon comenta que quando estava no pré-escolar (2006), Fernando e Felipe eram seus melhores amigos, mas que agora Fernando não era mais seu amigo. A terceira coleta surge a partir dessa conversa, quando foi solicitado para que Amon representasse essas três pessoas.

Utiliza a folha na horizontal e afirma que cabem mais coisas, não desenha linha de base embora pressuponha. Nas três figuras representadas utiliza esquemas diferentes de composição. A primeira figura é iniciada pelos pés, onde com uma linha apenas forma o contorno de todo o corpo, exceto a cabeça que é colocada na seqüência. Acrescenta detalhes fisionômicos como olhos, boca e cabelos. A segunda figura é iniciada pela cabeça onde detalhes de olhos, boca e cabelos são representados. Os braços saem do pescoço e nas extremidades, as mãos com seus cinco dedos. O tronco é desenhado como um prolongamento do pescoço que recebe pernas em sua extremidade. A terceira figura, a qual representa o amigo que cortou relações com Amon, também é iniciada pela cabeça e nela insere uma fisionomia feliz, essa é a única representação que possui nariz e olhos mais detalhados. Do pescoço, como na figura anterior, saem os braços, mas nessa figura não representa

o tronco partindo direto para as pernas. Olha atentamente seu desenho, relata que faltam orelhas e as acrescenta nas três figuras de uma só vez.

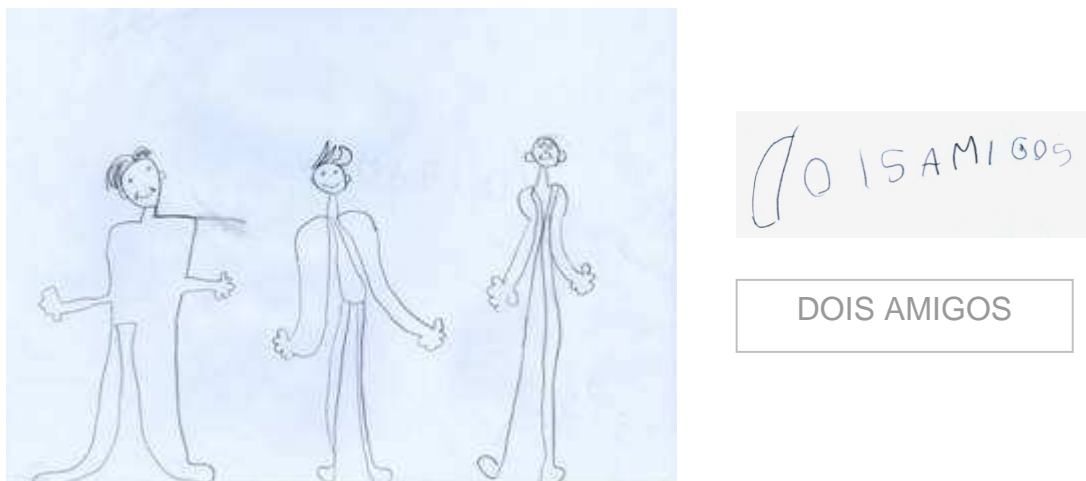


Figura 90: Amon F.II – C.2 – P.3ª
Fonte: Arquivo Desenhação

Durante esta coleta o aluno conversou muito, cada objeto desenhado o reme-
tia a longas explanações. Percebe-se que Amon ainda está em conflito na constru-
ção da figura humana masculina. Observa-se também que o tratamento dado a figu-
ra varia de acordo com a função de seu desenho.

ESCRITA:

Utiliza a folha na horizontal, como no desenho e relaciona a escrita ao dese-
nho. Utiliza de forma correta o número e a pessoa, DOIS AMIGOS. Ao escrever é
bastante perspicaz, apresentando até uma dose de humor, ao denominar apenas os
dois amigos, ou seja, Amon e Felipe, excluindo automaticamente Fernando.

FASE II - COLETA Nº3 – Amon (6;10) - 1ª Produção - figura nº91

DESENHO:

Ao adentrar a sala, de imediato, Amon questiona se pode desenhar qualquer
coisa. Com a afirmativa, começa a desenhar um carro. Utiliza a mesma estrutura
compositiva do desenho e é questionado se é um Hot Weells. Prontamente ele afir-
ma se tratar de outra marca, que ele não sabe o nome, que pode ser um golzinho,
um Chevrolet. Desenha detalhes e explica que esses equipamentos podem alterar
na potência do carro, como velocidade e poderes de fogo. Detalha pequenos cubos

os quais simulam caixas de som sobre o carro e decora com bolinhas, além dos traços que representam a vibração do som, muito comum nas HQs. Afirma que:

- Esse carro eu aprendi a fazer com o Augusto, o dia que eu consegui fazer a Lú (professora) me deu parabéns! Sempre faço esse porque eu sei fazer. Não sei fazer caminhonete, é muito difícil!



O VELOZ ESTAVA EM UMA CORRIDA

O VELOZ ESTAVA EM UMA CORRIDA

Figura 91: Amon F.II – C.3 – P.1ª
Fonte: Arquivo Desenhação

Acrescenta a figura humana em forma de palito guiando o carro como na produção anterior. Percebe-se que Amon, apesar de afirmar que esse não se tratava do modelo Hot Wells, emprega a mesma construção e detalhamento.

ESCRITA:

Utiliza a folha no mesmo sentido que o desenho na horizontal e setoriza sua escrita na parte inferior da folha. Mantém as hipóteses sobre segmentação, mas na leitura separa cada palavra. Sua escrita está de acordo com a norma culta da escrita.

FASE II - COLETA Nº3 – Amon (6;10) - 2ª Produção - figura nº

DESENHO:

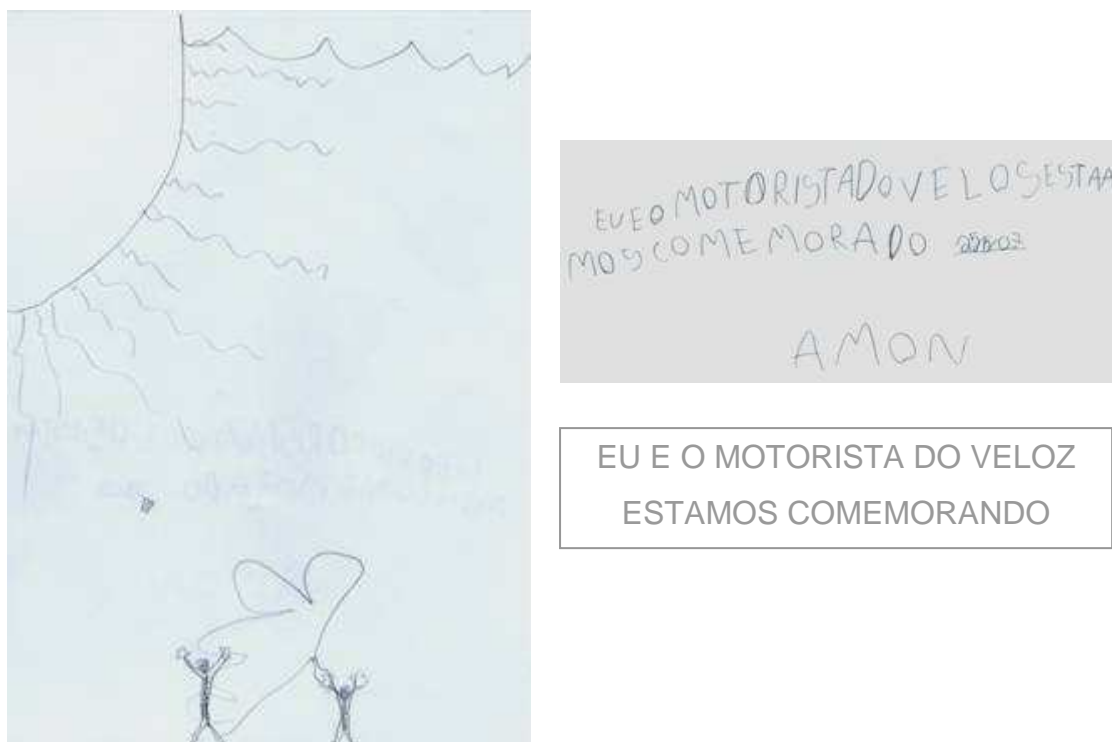


Figura 92: Amon F.II – C.3 – P.2ª
 Fonte: Arquivo Desenhção

É solicitado para que Amon desenhe quem estava dirigindo o carro. Utiliza a folha na vertical e seus bonecos são feitos sobre a margem da folha. Desenha bonecos palitos sem maiores detalhes. Amon explica que os bonecos estão comemorando, talvez resida nesse fato essa construção mais simbólica, pois está dando atenção à ação, ou seja, está narrando uma história por meio do seu desenho, uma narrativa gráfica. Representa um sol bem grande na lateral da folha e uma nuvem.

Decide desenhar roupas em seus bonecos e enquanto traça comenta:

- Parece festa de pijama, vou fazer uma jaqueta, assim está melhor. Esse outro está segurando uma champagne, eles estão tomando, banho, olha a rolha, lá. Espera aí, eu esqueci aqui. Até parece que eu também estava lá. Pelo menos eu estava de macacão.

Nesses comentários observa-se que Amon se transporta para a cena e até se diverte pelo fato de seu personagem ter ganho a corrida.

ESCRITA:

Utiliza a folha na vertical e quase centraliza a escrita. Sintetiza a história relatada descrevendo apenas uma parte. Mantém suas hipóteses de segmentação e aplica de forma correta o tempo verbal NÓS ESTAMOS.

FASE II - COLETA Nº3 – Amon (7) figura nº93

DESENHO:



Figura 93: Amon F.II – C.4
Fonte: Arquivo Desenhção

Nesse dia Amon afirma não estar muito bem. Utiliza a folha na horizontal, não marca a linha de base, mas pressupõe e marca a linha de céu com duas nuvens e um sol centralizado, com expressão fisionômica de felicidade. Começa a desenhar seu esquema de carro, mas desta vez apresenta-se muito mais alongado. Mantém os pormenores utilizados nas outras representações como rodas, detalhes na superfície do carro, o fogo que sai do escapamento. Exclama que aquele carro é a limusine dos Ídolos⁵⁰. Observa-se nessa fala a influência da mídia na construção gráfico plástica de Amon, tanto no que se refere ao programa Ídolos quanto na referência aos carros de brinquedo Hot Wells. Ao escrever a palavra táxi, explica que se fala de um jeito, mas se escreve de outro. Percebe-se por esse fato que Amon tem noção

⁵⁰ Reality show de música apresentado em canal aberto de televisão.

das variações lingüísticas existente em algumas palavras de origem estrangeira. Desenha o que diz ser um foguete a partir da letra “A” e acrescenta o que parece ser uma faixa com seu nome logo acima do carro.

ESCRITA:

Utiliza a folha na horizontal como no desenho, centralizando sua escrita. Mantém a hipótese de segmentação e algumas trocas de letra. Seu texto descreve de forma sintética seu desenho.

FASE II - COLETA Nº5 – Amon (7) - 1ª Produção - figura nº94

DESENHO:



ALIMOSINE
 UM DIA LINDO DEPOIS DA CHUVA
 APARECEU UMA LIMOSINE
 COM AS CAIXA DE SOM PEGANDO CHOQUE
 AMON 27/07

A LIMUSINE
 UM DIA LINDO DEPOIS DA CHUVA
 APARECEU UMA LIMUSINE
 COM CAIXAS DE SOM PEGANDO CHOQUE

Figura 94: Amon F.II – C.5 – P.1ª
 Fonte: Arquivo Desenhção

Escolhe a folha na horizontal e afirma não ter idéia do que fazer. Decide desenhar então o esquema da limusine que já domina. Não usa linha de chão, mas pressupõe e marca a linha de céu com uma grande nuvem com um sol sobre ela. Percebe-se que Amon tem uma variedade de representações de sol e nuvens. Inicia seu carro por uma linha contínua, mostrando que tem esse esquema na mente de acordo com o realismo intelectual. (Luquet, 1927) Balbucia algumas coisas enquanto desenha. Representa pequenos retângulos irregulares sobre o carro, simulando caixas de som reverberando. Cria um aerofólio imenso e chamas (fogo) saindo do escapamento do carro. Afirma que seria um perigo um carro assim. Demonstra ter noção de que os carros não são assim, que isso é idealizado. Pequenos traços e pontos são espalhados pelo desenho e Amon afirma que são gotas de chuva

Quando questionado sobre quem está dirigindo ele responde que está estacionado. Depois percebe que sua composição representa um carro em velocidade e afirma que está tão rápido que tem até fogo no escapamento. Olha com jeito de dúvida e responde. O motorista está lá, você não vê porque tem aquele vidro preto (insulfim). Preocupa-se com o fato da chuva molhar o som e diz:

- Nossa!!! som com chuva vai dar choque.

Desenha pequenos riscos indicando esse fato. Durante a construção do desenho Amon vai alterando seu pensamento inicial e de acordo com sua interpretação dos acontecimentos. (intenção X interpretação).

ESCRITA:

Na escrita pela primeira vez usa a folha em oposição ao desenho, coloca-a na vertical. Apresenta nesse texto familiaridade com os códigos da escrita, observados no título e na frase inicial da composição (UM DIA LINDO DEPOIS DA CHUVA)

Ao escrever Amon descreve que em um dia lindo depois da chuva apareceu uma limusine. Pára, pensa um pouco, deixa de lado o papel onde escrevia o texto e retoma seu desenho. Nele traça várias linhas curvas representando o arco-íris, que aparece depois da chuva. Percebe-se que Amon, ao refletir sobre sua construção gráfica, tem preocupações ligadas a fatos reais, como a eletricidade e a água que dão choque e o arco-íris depois da chuva.

FASE II - COLETA Nº5 – Amon (7) - 2ª Produção - figura nº95

DESENHO:

Nessa produção foi solicitado que Amon representasse uma figura humana. Utiliza a folha na vertical marcando a linha de base com linhas em ziguezague. Afirma que vai desenhar-se com um troféu.

Inicia seu desenho pela linha de base representando grama. Traça dois pés e pernas, seguindo para os braços com dedos e pescoço numa linha contínua. Desenha a cabeça, o rosto e os cabelos. Continua o corpo do outro lado, onde traça mãos com dedos. Na seqüência representa o troféu e uma medalha. Observa-se nesse desenho a influência dos Jogos Pan-americanos que são extremamente explorados em todos os veículos de imprensa. Amon afirma que ganhou a medalha na corrida e não de carro. Percebe-se no troféu o símbolo da cifra, demonstrando que Amon utiliza elementos de inferência.



Figura 95: Amon F.II – C. 5 – P.2ª
Fonte: Arquivo Desenhação

ESCRITA:

Utiliza a folha na vertical e setoriza sua escrita na parte superior da folha. Não descreve a cena desenhada, relata na escrita outro fato, ou seja, não relaciona de forma direta o texto ao contexto (discurso e desenho). Utiliza a conjugação correta do verbo ver. Mantém suas hipóteses em relação à segmentação das palavras.

4.4.4 FASE 2 CASO 4 - JEFFERSON

Ano 2007, Jefferson continua extremamente falante e galante. Seu irmão mais velho e sua mãe têm um papel bastante importante na sua conquista gráfica. Foram realizadas 5 coletas, resultante em 10 desenhos e 10 textos.

FASE II - COLETA Nº1 – Jefferson (7) figura nº96

DESENHO:

Utiliza a folha na horizontal, não traça linha de chão mas pressupõe. Na linha de céu escreve seu nome em letra manuscrita e na lateral oposta, um sol com fisionomia. Inicia o desenho pelo sol, onde os raios são traçados com linhas contínuas em forma de u. Na seqüência representa as montanhas e árvores estereotipadas. A figura humana é representada a partir da cabeça e seus pés aparecem cortados. Um esquema de casa é representado contendo novos pormenores. Jefferson fala muito e em se tratando da primeira coleta do ano quer contar todas as novidades, esquecendo até de desenhar.



Figura 96: Jefferson F.II – C.1
Fonte: Arquivo Desenhado

ESCRITA:

Mantém a folha no mesmo sentido que o desenho, na horizontal. Setoriza a escrita na parte superior direita da folha, não relacionando-a ao desenho. Segundo

Ferreiro, Jefferson se encontra na fase transitória entre a fase silábica da escrita, onde utiliza uma letra para cada sílaba e a fase silábico-alfabética, onde não basta uma letra para cada sílaba.

FASE II - COLETA Nº2 – Jefferson (7;1) - 1ª Produção - figura nº97

DESENHO:

Muito falante, Jefferson conta sobre a chácara de seu pai. Incentivado por essa conversa afirma que vai desenhá-la. Com a folha na horizontal inicia seu desenho. Não marca linha de chão, mas pressupõe e marca a linha de céu com uma grande nuvem e um sol na lateral, sem fisionomia. Representa o esquema da casa com detalhes de janelas e telhado. Traça uma árvore em formato diferente da produção anterior e dentro dela, pelo automatismo gráfico, representa frutas. Ao ser questionado de que tipos de frutas se tratavam, depois de muita conversa, ele afirmou que são maçãs.

- Meu pai tem uma chácara e lá tem muitas frutas, laranja, maçã. Essa é uma árvore de maçã!

Jefferson contou muitas histórias sobre a chácara



Figura 97: Jefferson F.II – C.2 – P.1ª
Fonte: Arquivo Desenhação

ESCRITA:

Utiliza a folha na horizontal, no mesmo sentido que o desenho. Não desenha linhas mas pressupõe e insere a escrita num espaço fechado. No momento de escrever, Jefferson apresenta-se muito inseguro tenta tirar suas dúvidas. Questiona se

maçã é com C ou S, e se ele pode escrever chácara com “X”. Entre a escrita de cada palavra conta uma nova história, como se a fala possibilitasse a fuga da escrita. Comenta sobre o treino do alfabeto:

- Eu não tenho desenhado muito, só fico treinando letra de mão! (manuscrita)

FASE II - COLETA Nº2 – Jefferson (7;1) - 2º Produção - figura nº98

DESENHO:

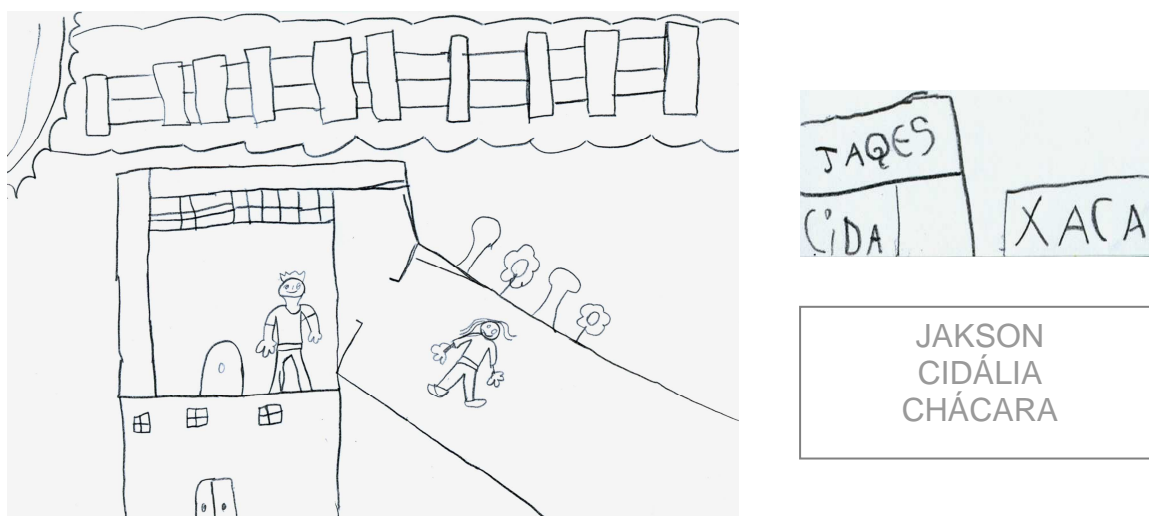


Figura 98: Jefferson F.II – C.2 – P.2ª
Fonte: Arquivo Desenhção

Jefferson é questionado sobre a existência de pessoas na casa da chácara e ele afirma que elas estão chegando. É solicitada então a uma nova produção. Utiliza a folha no sentido horizontal, mas representa seus objetos em rebatimento, situados em mais de um plano. Luquet (1927) chama esse processo de mudança de ponto de vista. Inicia seu desenho por uma linha vertical e em seguida pára e conta uma história do tio que é carreteiro, descreve o caminhão e como é legal viajar. Conta também que fez pré-escolar e não fez creche nem berçário. Volta a desenhar fazendo pequenos retângulos na lateral e depois diz que é uma cerca. Conta novas histórias sobre o tio seu cavalo e as aventuras com uma cobra cascavel. (Percebe-se que Jefferson está utilizando esse momento de coleta - longe das aulas regulares - para fugir da sala de aula). Falando sobre seu desenho, contou que há uma loja e que ela fica embaixo da casa (desenha três janelas e uma porta) Desenha o que parece ser a planta de uma casa, vira a folha a todo o momento. Representa o sol na lateral e uma longa nuvem, na seqüência desenha a cerca. Observa-se que Jefferson faz

uma mistura de diferentes pontos de vista. A figura que está na área da casa não possuía características marcantes de distinção de sexo. Esse fato levou Jefferson a ser questionado sobre a identidade daquela figura.

- Quem será? Minha mãe, minha avó, meu irmão? Ah! vai ser meu irmão que é topetudo.

Desenha então os detalhes particulares que representam seu irmão, uma camiseta e um topete.

Desde os primeiros desenhos de Jefferson se observa essa tendência mais visual da representação da figura humana nos diferentes gêneros, que realmente não tem detalhes visíveis tão distintivos.

Conta sobre a diversidade de flores que tem no sítio e desenha flores e árvores em rebatimento. Desenha na lateral da estrada a segunda figura humana, agora identificada como a mãe de Jefferson.

ESCRITA:

Utiliza a folha no mesmo sentido que o desenho, setorizando a escrita na parte inferior direita da folha. Mantém a escrita inclusa em um retângulo, mas agora cada palavra em um. Apresenta suas hipóteses na construção do nome de sua mãe e irmão e mantém a mesma grafia para chácara utilizada na produção anterior. Mostra-se desanimado ao escrever e afirma cabisbaixo:

- Fazer o quê? Não sei escrever!

FASE II - COLETA Nº2 – Jefferson (7;1) - 3º Produção - figura nº99

DESENHO:

É solicitado a Jefferson que represente uma das figuras humanas em tamanho maior. Ele escolhe o irmão. Utiliza a folha na vertical, não usa linha de base, mas pressupõe. Inicia o desenho com o que parece ser o esquema utilizado na representação das nuvens, que acabam por configurar-se em pernas. Desenha os pés e os detalhes de furos do cadarço (três bolinhas em cada lado), traça linhas cruzadas simulando um tênis amarrado. Representa detalhes no bolso da calça e na parte superior que aparenta ser um cinto. Em uma linha contínua traça o tronco do boneco, prevendo os espaços para os braços e pescoço. Das cavas do tronco desenha braços escondidos simulando estarem no bolso. Ao traçar a cabeça percebe que ela é desproporcional ao conjunto e resolve apagá-la, fazendo outra um pouco maior.

Nessa nova cabeça traça um topete, olhos, lábios e nariz, faz também uma corrente com a letra do seu nome.



Figura 99: Jefferson F.II – C.2 – P.3ª
Fonte: Arquivo Desenhção

ESCRITA:

Utiliza a folha no mesmo sentido que o desenho e a setoriza na margem esquerda, agora sem estar inserida em alguma forma. Suas hipóteses de escrita se dão na grafia das palavras. Como, onde deve colocar a letra “i”, ao escrever meu irmão, cogita o uso do “E” e do “U”.

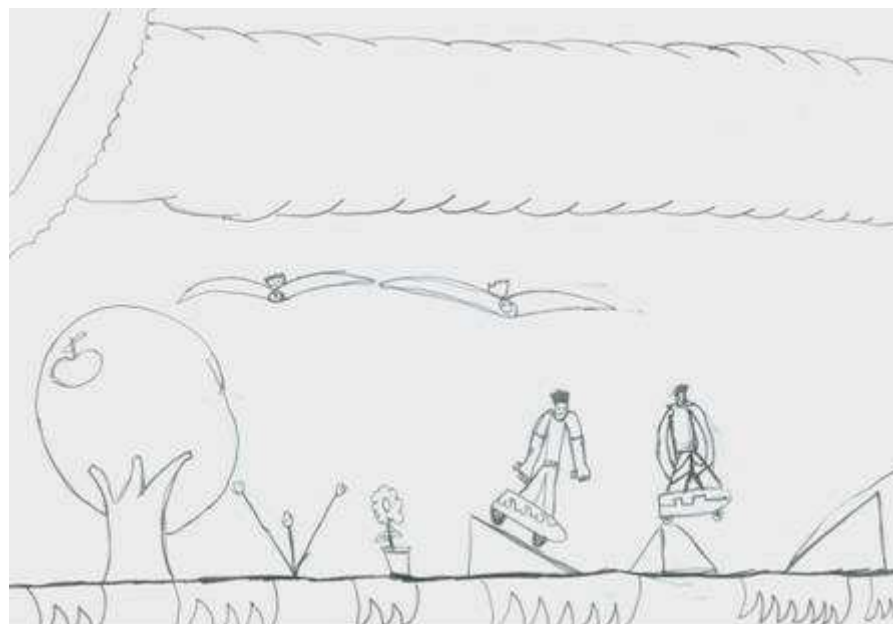
FASE II - COLETA Nº3 - Jefferson (7;2) figura nº100

DESENHO:

- Não estou com vontade de fazer. Em casa, às vezes, eu fico desenhando as letrinhas, eu faço elas falando, é mais difícil, eu faço melhor elas de mão dadas, no parquinho. Ah, mas eu aprendo cada dia mais.

Essa coleta é iniciada com essa declaração. Percebe-se que Jefferson é bastante cobrado na mudança de letras (caixa alta para manuscrita), mesmo ainda não tendo o domínio da caixa alta. Dos quatro casos observados Jefferson, é o que mais sentiu as mudanças ocorridas na construção dos códigos. Utiliza a folha na horizon-

tal, marca fortemente a linha de base, a linha de céu é traçada no esquema mais comum. Relata que fez um desenho bem lindo na cartolina que sua tia deu.



Jefferson Lourenço Junior
 Jakson -
 Pulam a Rampa

JEFFERSON LOURENÇO JUNIOR
 JAKSON
 PULAM A RAMPA

Figura 100: Jefferson F.II – C.3
 Fonte: Arquivo Desenhação

Desenha tanto em cima como embaixo da linha de base. Ao desenhar, fala sozinho tentando decidir como deve fazer, qual o melhor lugar, externando dessa forma sua fala egocêntrica. Representa o caule com galhos, a copa e uma fruta. Essa representação de árvore é uma combinação das diferentes árvores representadas por Jefferson. Na seqüência desenha o sol e nuvem e comenta.

- Eu sei fazer outro tipo, às vezes no meio da folha com o sol nascendo, também aquele com árvores e o sol.

Essa fala indica que Jefferson tem noção da variedade de tipos de representação de sol. Traça dois modelos diferentes de flores e no automatismo gráfico representa dois pássaros. Na seqüência Jefferson afirma que gosta mesmo é de jogar videogame, computador e afirma:

- Eu não gosto mais tanto de desenhar, que tem que fazer daquele tipo, daquele detalhe, daí eu não gosto tanto mais.

Observa-se por essa fala, que Jefferson percebeu o desenho como um código, como na escrita, não conseguindo mais achar graça em desenhar. Traça rampas e skatistas.

ESCRITA:

Utiliza a folha no mesmo sentido que o desenho, porém emprega nessa produção a letra manuscrita. Setoriza seu texto na parte superior da folha, onde não desenha linhas, mas pressupõe. Anuncia que vai escrever: Eu e meu irmão pulando rampa. Na hora de escrever desiste e diz que vai escrever apenas seu nome e o do irmão.

FASE II - COLETA Nº4 - Jefferson (7;4) - 1º Produção - figura nº102

DESENHO:



Figura 101: Jefferson grafite
Fonte: Arquivo Desenhção

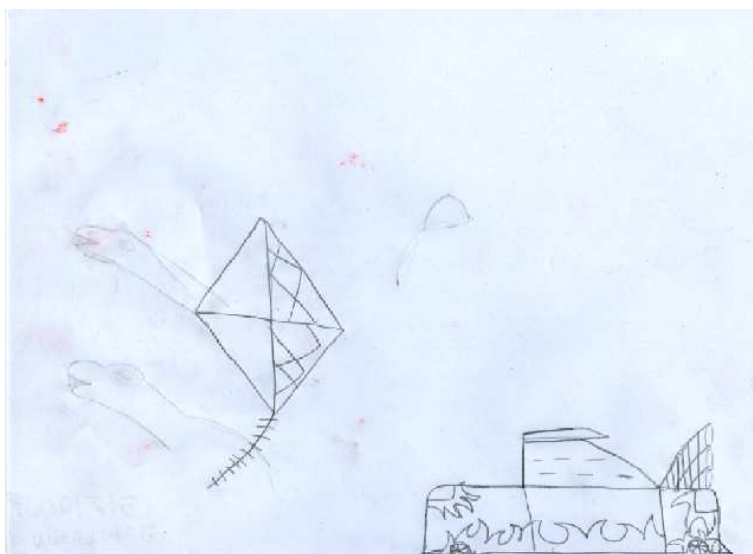
Jefferson aparece para essa coleta com um desenho, afirmando que ele fez para mostrar. Relata que não está gostando mais de desenhar porque tem muita

tarrafa. Pergunta se pode desenhar qualquer coisa, pois sabe desenhar muita coisa. Demora por uns 5 minutos, pega o lápis, lapiseira, pára , pensa , conversa e relata:

- Às vezes eu desenho muito.

Utiliza a folha na horizontal, não marca linha de base, mas pressupõe e não marca a linha de céu. Inicia seu desenho com o que parece ser uma cabeça de dinossauro. Jefferson é questionado se aprendeu a representar com João, um colega de classe que tem adoração desenhar dinossauros. Ele afirma que sim, que quando a professora deixa, ele senta junto com João e eles ficam desenhando.

Começa o dinossauro por duas vezes e apaga. Conta uma história sobre o dia que choveu pedra. Recomeça o desenho. *Diz que é bom demorar, porque não precisa fazer lição.* Desiste de fazer o dinossauro após a segunda tentativa e afirma que vai desenhar o que ele sabe. Faz então uma pipa e um carro. Percebe-se que Jefferson está inseguro quanto sua construção gráfico-plástica, utilizando o mesmo esquema para fugir da atividade usada na escrita, ou seja, falando sem parar. Conta a história do primo que operou o olho de peixe. Desenha detalhes do carro e diz que já terminou, acrescenta uma a rabiola a sua pipa.



pipa | carro

PIPA / CARRO

Figura 102: Jefferson F.II – C.4 – P.1ª
Fonte: Arquivo Desenhação

ESCRITA:

Mantém a folha no mesmo sentido que o desenho. Setoriza a escrita na parte superior da folha e encerra as palavras novamente em retângulos. Utiliza a letra manuscrita.

FASE II - COLETA Nº4 - Jefferson (7;4) - 2º Produção - figura nº103

DESENHO:

Com objetivo de observar como Jefferson está estruturando a figura humana é solicitado o desenho de uma pessoa. Coloca a folha na horizontal e inicia seu desenho em que representa duas figuras brincando, apaixonadas. A primeira é traçada a partir da letra “a” manuscrita, onde insere detalhes de rosto. Faz o tronco, braços, mãos, uma mini-saia e as pernas. A segunda figura é iniciada pela calça, na seqüência o tronco com mãos e a cabeça bem pequena, que é refeita. Marcando a linha de céu, um arco-íris com um coração flechado no centro.



LI A PAIXODO
i BRIQUEDO

ELE APAIXONADO
E BRINQUEDO

Figura 103: Jefferson F.II – C.4 – P.2ª
Fonte: Arquivo Desenhção

ESCRITA:

Mantém a folha no sentido horizontal e traça linhas onde escreve seu texto.

FASE II - COLETA Nº5 - Jefferson (7;4) figura nº104

DESENHO:

Nessa coleta Jefferson conversa sobre diversos assuntos. Disse que estava de férias e que não teve vontade de desenhar nem de ler. É solicitado para que ele desenhe o que quiser, ele se demora um pouco, fala muito, depois de 15 minutos inicia seu desenho. Com a folha na horizontal inicia sua representação. Desenha uma casa, com detalhes de escada, janelas e chaminé. Comenta que em casa a mãe critica seu desenho dizendo:

- Filho, você começa tão bonito, mas depois estraga.

Na seqüência conta que ganhou uma medalha e assistindo à televisão descobriu que existem pessoas que guardam medalhas muito antigas. Conta que come-

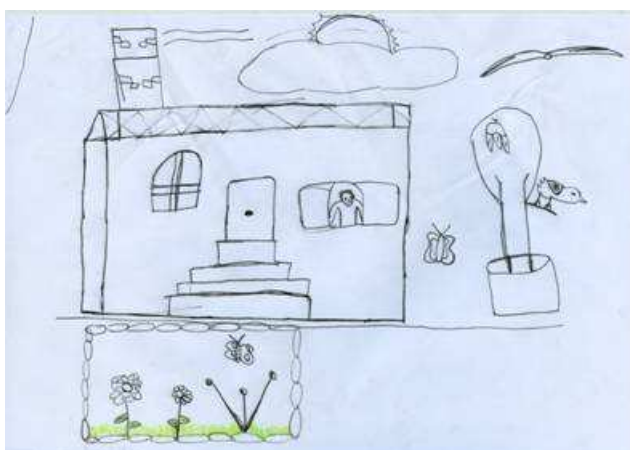
çou o caderno novo e que está treinando letra de mão, afirma que está bem bonito. Observa-se que Jefferson se preocupa muito em fazer bonito, mas que ainda não se apropriou do código, usando o bom traçado como forma para escapar das críticas.

Relata que seu desenho ficou feio, que quase não desenha mais, que o irmão sim é quem desenha bem. Percebe-se que Jefferson está bastante crítico com seu trabalho gráfico.

Comenta que desenhou muito bem quando estava com seu amigo ensinando os passos.

- Ele dizia faça assim, assim e eu fazia, e o meu desenho ficou mais bonito que o dele. (João dos dinossauros) Muitos amigos me pedem pra desenharem e eu faço com maior prazer. As meninas pedem para desenharem a Hello Kit, daí eu faço, mas sempre sai uma orelha maior que a outra, daí apago, mas não dá mais.

Traça a chaminé com fumaça, a árvore em um vaso, um jardim com borboletas e flores de diferentes espécies. Mistura diferentes pontos de vista e a linha de base é colocada bem acima. Retorna à árvore e representa um galho com um pássaro. Desenha uma nuvem e sol sobre ela. Desenha na janela uma pessoa, aparentando ser do gênero masculino. Ao ser questionado de quem é era a casa, responde que é dele e que ela possui um jardim.



É Meu Jardim
 florido
 essa é a minha casa

É MEU JARDIM
 FLORIDO
 ESSA É A MINHA CASA

Figura 104: Jefferson F.II – C.4 – P.2ª
 Fonte: Arquivo Desenhação

ESCRITA:

Utiliza a folha em sentido oposto ao empregado no desenho, na vertical. Não desenha linhas, mas pressupõe e setoriza texto na parte inferior esquerda da folha.

Segundo Ferreiro Jefferson já se encontra na fase alfabética em transição para ortográfica. Seu texto é relacionado ao contexto.

4.5. SÍNTESE - FASE 2

Observa-se por meio desses relatos que a redução dos momentos de desenhar e uma cobrança maior na aquisição dos códigos da escrita, trouxeram em alguns casos um desencantamento pelo desenho. Algumas questões foram pontuais nessa fase como:

- O fato da construção de narrativas ocorrerem primeiramente no desenho para depois se estruturar na escrita;
- Da mesma forma que faz analogias relativas à qual forma usar, ou como representar um objeto no desenho, também elabora hipótese relativas à qual letra usar ou onde segmentar na escrita;
- No início da alfabetização o texto está descolado do contexto, apenas com amadurecimento das habilidades de escrita, que começa a se referir ao desenho;
- Quando do aprimoramento da escrita, como no caso de Mariana, o desenho passa a ser cada vez mais esquemático, é usado para comunicar sem preocupações artísticas ou estéticas;
- A influência dos diferentes tipos de mídia apresenta-se muito mais presentes na representação gráfica do desenho, sendo usado muitas vezes como referência na construção de novas formas.
- A influência de familiares e amigos passa a ser referência na construção do desenho, representando de certa forma um meio de suprir a falta de momentos de desenhar.
- O desenho de narrativa surge em profusão, mostrando um amadurecimento compositivo.

Percebe-se assim que desenho e escrita são aliados na alfabetização, que interagem na construção de conteúdos significativos. Além de ser divertimento, jogo, descoberta o desenho serve como instrumento de significação, e prepara o caminho para escrita, organizando e estruturando o pensamento infantil.

4.6 FASE III

Esta etapa do estudo partiu da observação de uma constância no uso de narrativas como forma de organizar e registrar o pensamento, percebida principalmente no desenho infantil. A proposição dessa fase consiste em estimular esse recurso narrativo por meio de um desenho animado com finalidade de observar a sua influência na linguagem e sua transposição verbal, escrita e gráfico-plástica.

“**Kids Next Door - K.N.D. - A Turma do Bairro**”, foi o desenho animado utilizado para impulsionar essa produção. Ele narra a história de cinco crianças treinadas para combater a autoridade que os adultos têm sobre elas.

O episódio escolhido foi “Operação Festa”, que descreve uma revolta de crianças contra os sorveteiros da cidade que se recusavam a parar seus caminhões de sorvetes. Além disso, escondem todo suprimento dessa iguaria em uma fábrica bem distante para uma pretensa festa de sorvetes sem a presença de crianças. A Turma do Bairro descobre o local e invade, entretanto é atacada por um monstro gigante feito de bolas geladas. Depois de uma luta bem doce e fria a fábrica acaba aquecida. Esse fato leva ao derretimento do monstro, que se transforma em uma grande onda de sorvete que invade a cidade se transformando em uma grande festa de sorvete.

A escolha desse instrumento deu-se pelo fato desse desenho passar em canal aberto e fazer parte do cotidiano da criança. Também por ser uma história pequena e concisa, que contém aspectos visuais e verbais.

A seguir a análise dos quatro casos estudados nessa terceira fase.

4.6.1 FASE III - CASO 1 - LAURA (7;1) figura nº 105

Laura está com 7 anos e 1 mês, apresentou-se extremamente animada para a atividade, mostrou-se envergonhada no momento de contar a história, foi sucinta na escrita e optou pela cena final do desenho para representar.

ASSISTINDO AO DESENHO:

Laura assiste ao desenho mostrando-se extremamente interessada. Observo que ela nem pisca direito, tamanha a concentração. Principalmente no ápice da his-

tória, no momento em que o monstro de sorvete derrete, e que é seguido de um largo sorriso. Ao terminar pede para ver novamente.

VERBALIZAÇÃO:

Ao recontar a história do desenho animado mostra-se tímida.

Inicia descrevendo o desejo das crianças em tomarem sorvetes, e na seqüência narra o seguinte:

Senha pra o sorvete (pára e pensa) pede ao cara que tava dirigindo dar sorvete...

Daí ele fica cheio e se transforma num monstro...

Daí eles estavam tentando pegar o monstro enquanto a menina está morrendo de frio...

Daí ela foi lá, no quarto do menino, ligou na temperatura máxi...

Daí, pego fogo e ... daí o monstro derreteu...

Daí eles foram indo lá para rua junto com o sorvete.

Recorda a seqüência do filme, mas destaca apenas algumas cenas. Faz um acréscimo criativo ao transformar o adulto em monstro de sorvete, divergindo da versão original. Concluiu que a sala onde a menina encontrou o aquecedor era quarto de menino. Enquanto relata utiliza-se bastante do termo “daí”, para ligar uma idéia a outra, geralmente esse termo vem após uma pausa para recordar a história.

DESENHO:

Escolhe a folha no sentido horizontal e estrutura seu desenho com linha de base e linha de céu. Escolhe, entre todas as cenas da história, a parte final para registrar, cena símbolo que represente todo o restante. Segundo Luquet (1929) ao fazer essa escolha, faz uma narração gráfica do tipo simbólica.

Humaniza o sol e as nuvens, colocando olhos e boca sorrindo. O sol é representado com apenas um olho, como se estivesse de perfil conversando com as nuvens, que se apresentam em dois tamanhos diferentes. Marca a linha de base com três linhas que simulam a rua e sobre ela desenha uma casa com cercas, porta, janela e duas crianças ao lado, um menino e uma menina.

A casa é formada por um retângulo imperfeito que contém em seu interior uma linha circular virada pra baixo, representando uma porta. No lado superior do retângulo, remetendo a representação de um sótão, um triângulo isósceles imperfeito. Em seu interior um pequeno retângulo recortado por linhas que se cruzam indicando uma janela. Linhas horizontais e verticais desenhadas ao lado da casa representam uma cerca.

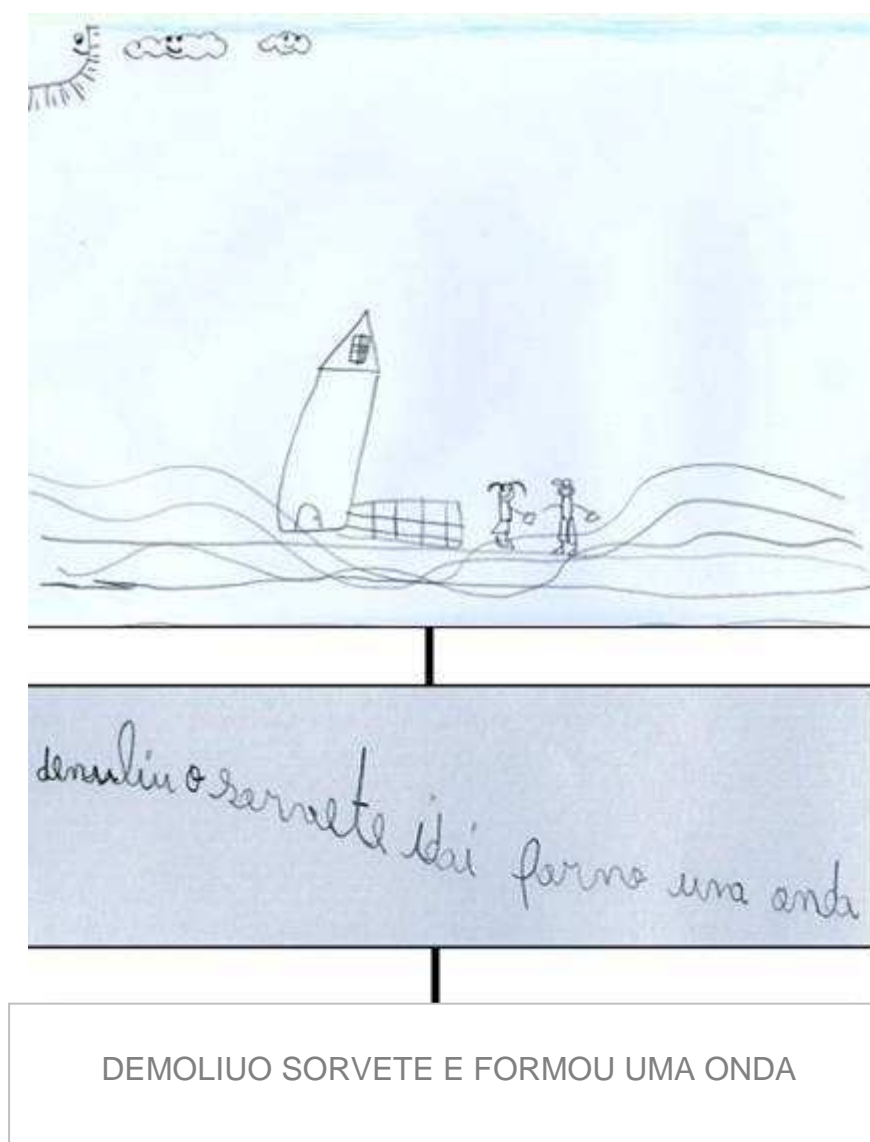


Figura 105: Laura F.III – Narrativas
Fonte: Arquivo Desenhação

O casal de crianças apresenta o tipo padrão estabelecido por Laura. A figura feminina é representada com apenas um braço, que apresenta em sua extremidade um pequeno retângulo imperfeito, observado também na figura masculina, que pro-

vavelmente simboliza uma vasilha para pegar sorvete. Essa negligência de um dos braços da menina é justificada, segundo Luquet, pela função que exerce.

Linhas sinuosas aparecem no caminho e representam o sorvete derretido que se transforma em festa de sorvete. Colore apenas um pequeno espaço na parte superior da folha, que indica o céu.

ESCRITA:

Utiliza a folha no sentido horizontal como no desenho e concentra sua escrita entre a parte superior e o meio da folha, como se a escrita estivesse descendo. Escreve com letra manuscrita e, em comparação com textos anteriores, escreve bem menos. Em seus exercícios anteriores, quando usa a letra caixa alta, mostra um domínio e uma articulação maior com o espaço. Esse fato pode indicar que Laura ainda está insegura com essa nova forma de representação da escrita. Escolhe o final da história para descrever e diz que não consegue escrever tanto. Não acrescenta título e sintetiza a história em uma linha, o ápice.

Usa de forma correta a direção da escrita e os espaçamentos. Comete pequenos erros de ortografia ao trocar uma letra por outra, justificadas pelas relações visuais estabelecidas entre as duas formas de escrita de letras, observadas principalmente pelas trocas entre a letra N e M: DENULIU ao invés de DEMOLIU; UNA ao invés de UMA e FORNO ao invés de FORMOU.

Como na fala utiliza IDAI para ligar uma idéia a outra.

Relata ao final da escrita que só escreveu a parte que desenhou.

4.6.2 FASE III - CASO 2 – MARIANA (7;7) figura 106

Mariana esta agora com 7 anos e 7 meses, adorou a idéia de sair da sala de aula e assistir a um desenho animado. No momento de contar a história mostrou-se insegura relatando apenas algumas partes da história. Na escrita empregou termos usuais de histórias infantis, demonstrando saber que escrevia uma narrativa (Era uma vez, felizes para sempre, fim). No desenho utiliza-se da narração gráfica do tipo simbólico para descrever sua história.

ASSISTINDO AO DESENHO

Bastante concentrada, esboça algumas reações físicas (se encolhe, rói unha, sorri, arregala os olhos) durante a apreciação do desenho animado, principalmente em momentos mais tensos da história. Vibra muito ao final do desenho, sorrindo e repetindo falas.

VERBALIZAÇÃO:

No momento de contar o que assistiu, Mariana fica envergonhada e insegura.

DESENHO:

Escolhe a posição horizontal da folha, utiliza linha de base e não traça nenhum detalhe na linha de céu. Observa-se que as figuras estruturadas por Mariana estão bem esquemáticas, permitindo apenas a distinção dos gêneros pelo uso do triângulo e da linha ondulada na cabeça.

Com apenas uma linha estrutura a maior parte do carro, uma linha reta fecha a parte inferior e outras formam janelas. Quatro círculos imperfeitos são desenhados representando as rodas. Observa-se por esse detalhe que Mariana está desenhando o que lembra do objeto e não o que vê, pois um carro visto na lateral mostra apenas duas rodas. Conforme Luquet, ela desenha segundo o realismo intelectual. Um copo de sorvete é desenhado na parte superior do carro juntamente com quatro personagens, traçados também de forma automática e esquemática.

Observo que, das três etapas dessa coleta, é no desenho que Mariana foi mais sucinta, não se preocupando com grandes detalhes, apenas registrando de forma quase automática a cena escolhida.

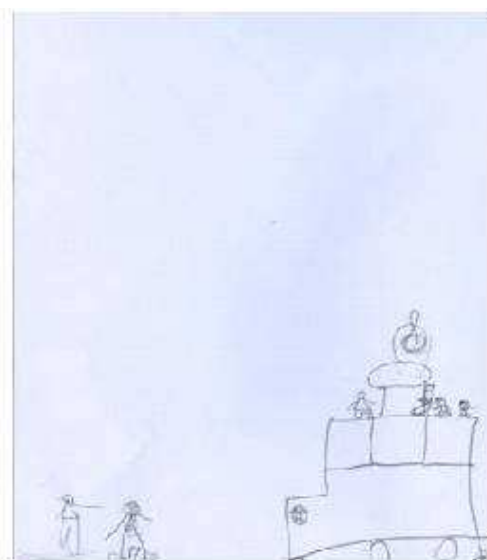
ESCRITA:

Percebe-se, pela escrita, que Mariana reconhece e utiliza termos usuais de histórias infantis: era uma vez, felizes para sempre e fim. Duas crianças, a Turma do Bairro e o homem do carro de sorvete, são os personagens percebidos e descritos por ela. O texto não apresenta elementos de apresentação como título ou vocativo, data e autor, mas possui seqüência lógica e ordem cronológica. Apesar de conter alguns erros de ortografia, concordância verbal e nominal, seu texto é claro e coerente. Faz acréscimos criativos ao substituir a narração do final da história por “ficaram felizes para sempre”, mostra que ela está refletindo sobre a estrutura organizacional do texto.

Escreve com segurança e rapidez, e ao perceber que estou admirada com o quanto ela está escrevendo, fica muito contente. Segundo Ferreiro, Mariana está escrevendo de forma ortográfica. Obedece ao padrão da escrita e realiza os espaçamentos entre as palavras.

Utiliza a folha na horizontal e posiciona sua escrita na parte superior da folha, como se fosse uma linha de céu. Faz uso da letra caixa alta e escreve cinco linhas de texto, finalizadas por um ponto final e a palavra fim.

Mariana descreve a primeira parte da história e abrevia a segunda, quando parte do ápice da narrativa para condensar os fatos subseqüentes em “felizes para sempre”.



ERA UMA VEZ QUE DUAS CRIANÇAS ESTAVAM ESPERANDO
 A TURMA DO BAIRRO PEGOU UM HOMEM DO CARRO
 DE SORVETE ELE QUERIA FALAR A SENHA ELE
 FALOU A SENHA QUAL ERA ERA GELADO E FICARAM
 FELIZES PARA SEMPRE. FIM

ERA UMA VEZ QUE DUAS CRIANÇAS ESTAVAM ESPERANDO
 A TURMA DO BAIRRO PEGOU UM HOMEM DO CARRO
 DE SORVETE ELE QUERIA FALAR A SENHA ELE
 FALOU A SENHA QUAL ERA ERA GELADO E FICARAM
 FELIZES PARA SEMPRE. FIM

Figura 106: Mariana F.III – Narrativas
 Fonte: Arquivo Desenhção

4.6.3 FASE III - CASO Nº3 - AMON (7; 4) figura 107

Amon está com 7 anos e 4 meses, não demonstra a princípio muito entusiasmo pela atividade, mas quando percebe que se trata de algo relacionado à “Turma do Bairro” muda de atitude. Pergunta de imediato se é um desenho animado ou um jogo. Percebo Amon bastante dispersivo, pergunto se ele está bem, e ele responde dizendo que está cansado, que agora ele fica o dia todo na escola e que só vê a Lú (Professora) de vez em quando. Percebo por essa fala que Amon está em processo de adaptação a sua nova situação escolar, como aluno de período integral.

Descreve oralmente partes da história, desenha apenas os personagens da Turma do Bairro e escreve uma frase sintética.

ASSISTINDO AO DESENHO:

Observa atentamente a história, faz movimentos com a boca como se estivesse imitando o desenho. Repete algumas falas, comenta outras, faz cara de suspense, surpresa, desagrado e alegria. Faz previsões de cena: - Vai ser coberto de sorvete!

Comenta que um dos personagens nunca fala bobagens e no final repete uma fala: Adoro quando a gente se dá bem!

VERBALIZAÇÃO:

Muito dispersivo, fica me olhando e diz não se lembrar do que viu. Insisto com ele, pergunto se não lembra de nada e paulatinamente ele vai contando. Narra cenas recordadas sem se preocupar com a ordem cronológica nem com a seqüência lógica. Após relatar algumas cenas dessa forma, começa novamente e estabelece uma seqüência na fala. Conta de forma sucinta a história.

DESENHO:

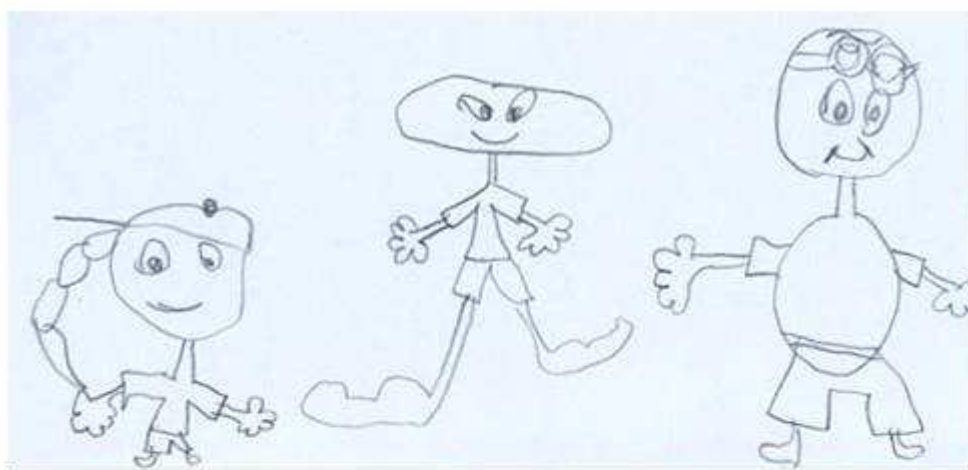
Escolhe a folha na horizontal, não desenha linha de base, mas a pressupõe. Desenha três personagens da turma e comenta os detalhes compositivos de cada um. A primeira apresenta o boné e a trança, o segundo a cabeça oval e o terceiro bem cheio, com óculos na cabeça. Comenta que o Dois parece um bolo fofo.

ESCRITA:

Utiliza a folha no mesmo sentido que o desenho, na horizontal e centraliza sua escrita. Relata de forma sucinta o desfecho da história.

- Eu só me lembro do mais importante, que eles conseguiram o sorvete.

Durante a escrita, se dispersa, bate na cabeça, toca no queixo e não para na cadeira, dando sinais de impaciência.



ELES COCIGUIRÃO O SORVETE

ELES CONSEGUIRAM O SORVETE

Figura 107: Amon F.III – Narrativas
Fonte: Arquivo Desenhação

4.6.4 FASE III - CASO Nº4 – JEFFERSON (7;8) figura 108

Jefferson está agora com 7 anos e 8 meses e adorou a possibilidade de sair da sala e assistir a um desenho. Ao saber que se tratava da Turma do Bairro disse que é um dos seus desenhos preferidos. No desenho escolhe uma cena do início da história para representar. Na verbalização descreve a história intercalando alguns diálogos e na escrita mistura letras de forma com letras manuscrita, além de também representar alguns diálogos no meio do texto.

ASSISTINDO AO DESENHO:

Assiste, bem concentrado, e acha divertido no início da história quando eles caem da estrada e são socorridos pelo avião. Apesar de estar concentrado, mostra sinais de tensão girando a cadeira quando o monstro de sorvete ataca a turma. Acha graça quando um dos personagens fica banhado de calda de chocolate. No ápice da história, quando o monstro é aquecido e começa a derreter quase, nem se mexe.

VERBALIZAÇÃO:

Fica envergonhado e conta partes da história sem nenhuma ordem cronológica. Na seqüência gagueja um pouco e recomeça a história inserindo na narração alguns diálogos.

- A história é sobre a Turma do Bairro, mas eu não vou saber contar. Eles passaram com o caminhão de sorvete e não pararam aí eles falaram:

- Fiquei magoado.

Daí ele virou na curva.

- Manda o nº 4 para o caminhão, mas eu sou o nº 4.

Eles caem no negócio.

- O nº2 está controlando o caminhãozinho, daí eles entram na fábrica de sorvetes. Daí a nº5 ligou o aquecedor, daí o monstro de sorvete derreteu e ficou tudo cheio de sorvete.

DESENHO:

Utiliza a folha no sentido horizontal e escolhe a primeira cena para representar (narrativa gráfica do tipo simbólica). Inicia pela linha de base e na seqüência faz traços indicando ser uma estrada. Com um só traço, representa o esquema do carro, adicionando rodas e separando a lateral com dois traços formando portas e janelas. Representa um grande sorvete na parte superior do carro, juntamente com dois personagens iniciados, ambos pelos pés. Uma estrada sinuosa é representada e logo abaixo duas crianças são traçadas, ambas têm um objeto em suas mãos. Jefferson relata:

- Minha mãe disse que eu vou ser um artista, um pintor, que eu vou pintar bastante quadros. Meu amigo diz que também quer ser daí não dá.

ESCRITA:

Utiliza a folha no sentido oposto ao do desenho e representa linhas.

O texto não contém elementos de apresentação como título ou vocativo, data e autor, mas possui seqüência lógica e ordem cronológica. Utiliza as duas formas de representação da escrita, a manuscrita e a caixa alta. Apresenta alguns “erros” de ortografia, concordância verbal e nominal e acrescenta diálogos junto à narrativa.

Escreve com segurança mas pára inúmeras vezes para pensar. Segundo Ferreira, Jefferson está escrevendo de forma ortográfica apresentando troca de letras e alguns problemas com segmentação. Obedece ao padrão da direção da escrita faz e os espaçamentos entre as palavras.

Escreve doze linhas e diz que não lembrou de tudo.



MIMAGUEI – MIMAGUEI
 1 TEM 1 BARREIRA
 FALA PRO NÚMERO 4 PARAR O CAMINHÃO
 MAS O 4 SOU EU
 ENTÃO QUEM ESTA DIRIGINDO O CAMINHÃO
 DIGITE A SENHA 4 SAIA DAÍ 4 GELADO SENHA
 INCORRETA VAMOS FURAR O TELHADO
 COMO ESTA GELADO AQUI EU QUERO
 1 COBERTOR VOU ACHAR O AQUECEDOR
 CAÍRAM NA ARMADILHA DA TURMA DE BAIXO
 FESTA DE SORVETE

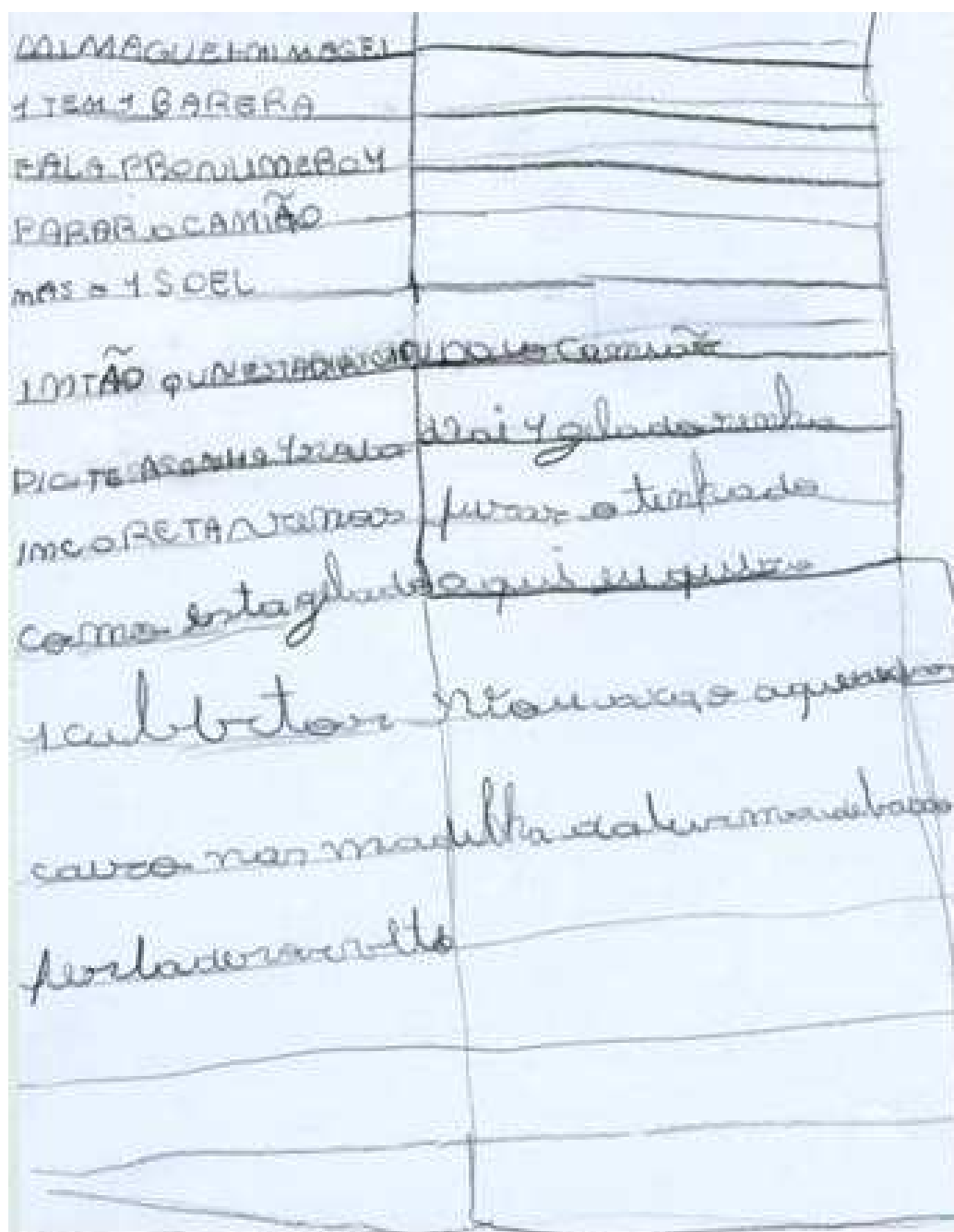


Figura 108: Jefferson F.III – Narrativas
 Fonte: Arquivo Desenhação

4.6.4 SÍNTESE FASE III

Observa-se por meio desses relatos que a imagem tem um poder mobilizador, principalmente por tratar-se de uma mídia conhecida, como o desenho animado. O impacto causado por essa narrativa foi percebido no silêncio e concentração presta-

dos na ocasião. Esse recurso fez ressaltar além das similaridades entre os casos as diferenças. Desses momentos podem-se destacar:

- O encantamento diante da mídia;
- A timidez no momento de descrever verbalmente o desenho animado e a dificuldade em organizar o pensamento de forma lógica e cronológica;
- Predileção na escolha de uma cena para resumir a história, ou seja, utilização da narração gráfica do tipo simbólico em todos os casos;
- Padronização do mesmo sentido da folha para escrita e para o desenho, salvo Jefferson que desenha em um sentido e escreve com a folha em outro;
- A insegurança no uso da letra manuscrita, confundindo a organização e desenvolvimento da escrita;
- No caso de Mariana, o entusiasmo com a escrita, demonstrando o uso correto de termos padrões da literatura infantil, como “era uma vez” e “felizes para sempre” e o uso cada vez mais sistemático de esquemas simplificados para o desenho;
- A influencia de fatores externos afetando o desempenho dos alunos na escola;
- Utilização de recursos narrativos verbais (diálogos na primeira pessoa) na escrita descritiva.

Percebe-se assim que para alguns o desenho ainda é fator fundamental na comunicação e para outros ele já serve como complemento, estando a um passo de tornar-se apenas lembrança, carregada como esquema para o resto da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo partiu da percepção da importância do desenho infantil na aprendizagem e da pluralidade de funções que ele exerce nesse momento da alfabetização. Partindo de observações em sala de aula no período compreendido entre 2006 e 2007, traço uma comparação entre o uso do desenho no pré-escolar e na primeira série, pontuando que:

- A prática do desenho infantil na pré-escola é muito mais livre e por isso mais constante e rico do que na primeira série, onde os momentos de desenhar são reduzidos pela introdução do sistema gráfico oficial a escrita;
- A criança pré-escolar usa o desenho como meio de assimilar e refletir as regras da vida em sociedade, estabelecendo assim as estratégias de convivência com ele e a partir dele;
- A redução dos momentos de desenhar na primeira série deflagra por vezes uma crise em ambos os sistemas gráficos, causando em alguns momentos um desencanto pelo desenho. Percebe-se ainda, nesse momento, uma redução das pesquisas gráficas individuais e uma crescente cópia de modelos e padrões.

As concepções teóricas entrelaçadas nesse estudo possibilitaram pensar o desenho infantil como a possibilidade de uma alfabetização global, que busca atender a todos os aspectos envolvidos nessa relação respeitando, acolhendo e fazendo uso dos conteúdos significativos trazidos pela criança e permitindo que o desenho seja mediador desse processo. Essa amplitude, gerada a partir dessa reintegração do desenho infantil ao processo de alfabetização, permitiria ainda explorar o desenho em todo seu potencial: como forma gráfica auxiliar de significação do texto verbal e escrito; em seu potencial comunicativo; e no caminho da especificidade artística, na trilha do pensamento estético. A criança é vista, assim, como sujeito ativo desse processo em que o desenho, como a fala, aparece como parte do desenvolvimento “natural”, que paulatinamente se integra aos processos escolares e sustenta um ato dialógico entre as propostas oferecidas pela escola e as reais condições do aluno.

Destaco, nesse processo, a necessidade da intervenção pedagógica tanto na construção da escrita como na construção do desenho artístico. Em se tratando de códigos convencionados pela sociedade ao longo da história, ambos necessitam de um método claro de aprendizagem a fim de permitir o desenvolvimento de todas as

suas possibilidades. Trata-se de uma situação diferente daquela do desenho em sua função comunicacional, que progride nas relações sociais, na cópia, na repetição. Como diria Freinet, na “clandestinidade”.

Constatei também, que a passagem do pré-escolar para a primeira série marca de forma intensa o desenvolvimento da criança (Vygotsky, 1989, Freinet, 1977), principalmente na passagem do pré-escolar para a primeira série. Em geral o pré-escolar se configura como um sistema mais aberto de aprendizagem, possibilitando uma maior troca entre os pares. Já na primeira série percebe-se, geralmente por suas especificidades formativas, um sistema mais fechado, menos cooperativo, torna-se comum ouvir dos alunos que não conseguem mais desenhar ou que já não tem mais tempo para essa atividade. Esse fato, como bem marca Freinet (1977), causa um transtorno na vida da criança, que até então tinha no desenho seu principal aliado na construção de mundo. O Ministério da Educação Brasileiro parece compartilhar dessa preocupação, ao implantar ao Programa de Ensino Fundamental de nove anos e incluir a criança de seis anos de idade no processo educacional público. A meta é construir uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância, “sem restringir a aprendizagem da criança de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização” (Brasil, 2006). Percebo assim, uma possibilidade real de pensar o desenho por outro viés, não apenas como atividade complementar das diferentes disciplinas mas também como uma linguagem, “como uma das diversas formas de conhecimento e inteligibilidade do mundo, (...), como forma de expressão”. (Brasil, 2006)

Explorando ainda a pluralidade de funções exercidas pelo desenho infantil, constato nas relações estabelecidas entre desenho e escrita, que o desenho antecede, organiza e estrutura o pensamento narrativo. Serve como ponte (zona proximal) entre o desenvolvimento real e o potencial, ou seja, serve como auxiliar de significação do texto verbal e escrito num primeiro momento de aprendizagem da língua escrita.

Pesquisas atuais apontam que um grande percentual de alunos tem dificuldades na escrita e na leitura, principalmente na interpretação de texto. Baseados em tais dados, diferentes instrumentos foram estabelecidos na tentativa de viabilizar ações que contribuíssem para a equidade e qualidade da educação pública no Brasil. A provinha Brasil é um desses instrumentos. Foi criada em consonância com o objetivo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC para diagnosticar o

nível de alfabetização dos alunos ainda no início do Ensino Fundamental, possibilitando assim a elaboração de ações que viessem sanar as possíveis insuficiências apresentadas nas áreas de leitura e escrita. Percebe-se assim uma confluência de diferentes órgãos públicos na busca de estabelecer um novo caminho para a alfabetização, partindo das reais necessidades da criança ali inserida.

Outra questão tratada nesse estudo partiu da percepção do uso em abundância de narrativas gráficas, dos desenhos contando história, que aparecem logo que a criança domina algumas convenções básicas da construção gráfica. Essa profusão levou-me a refletir se essas características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do sujeito, ou se são mero resultado das pressões do meio externo. Elas certamente resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural (Vygotsky, 1991; Freire, 2006).

ELKIND (2004) aponta que as crianças consomem 40 horas de mídia por semana e 20 mil comerciais por ano, sendo praticamente impossível não ser envolvido por essa exposição abusiva. Desta forma, ao propor o uso de uma mídia familiar às crianças, como o desenho animado, pude pontuar o impacto desse estímulo na produção de narrativas verbais, escritas e desenhadas. Embora partindo de um estímulo único, cada criança reagiu de forma diferente, tanto na fala, quanto na escrita.

No desenho realizado após a apresentação do desenho animado, pude observar uma confluência na estratégia para organizar esse tipo de representação: os quatro alunos utilizaram a estratégia de tipo simbólico, ou seja, escolheram uma cena para representar a história assistida (há de se ressaltar que nesse momento da pesquisa não havia troca entre os alunos, estando na sala apenas o aluno e a professora pesquisadora). Pontua-se ainda que, para alguns alunos o desenho ainda é objeto de construção singular e para outros, principalmente Mariana, esse desenho já pode ser esquemático e generalizante (Darras, 1995, Duarte, 1996).

Na escrita, ao contrário, percebe-se uma diversidade de situações: cada caso observado mostra um tipo diferente de relação com a escrita (Ferreiro, 1996). Os alunos que menos escreveram têm motivos diferentes para fazê-lo. Laura escreve pouco por sentir a pressão da troca de letras, demonstrando ainda não ter domínio dessa nova técnica: prefere escrever o que considerou suficiente. Amon deixa claro que interferências internas bloquearam seu desenvolvimento na escrita naquele momento. Os dois alunos que mais escreveram também têm motivos diferentes para isso. Jefferson, ainda no encantamento de quem está enfim entendendo os meca-

nismos da escrita, coloca tudo o que sabe nesse texto, misturando narração com descrição, letra manuscrita com letra de forma (caixa alta). Já Mariana, ao contrário, demonstra ter consciência de sua ação. Utiliza termos comuns da literatura infantil, demonstrando que o ato de ler e escrever é estimulado além da escola.

Na verbalização, a timidez apresentou-se inicialmente em todos os casos: para Mariana, a segurança que apresenta ao escrever arrefece e ela parece desaparecer tamanha insegurança que evidencia ao elaborar uma narrativa verbal. Amon apresenta-se dispersivo e, apesar de insistir que não se recorda, conta de forma entrecortada alguns fatos. Laura relata a história na seqüência, mas destaca apenas algumas cenas. Jefferson inicia sua história duas vezes, na primeira sem muita ordem e na segunda apresenta seqüência cronológica e o uso de diálogos entrecortando o texto.

Sem dúvida o uso dessa mídia proporcionou avaliar a extensão do impacto desse estímulo em cada linguagem. Notei uma correspondência entre elas na sustentação da significação do texto, mas destaco na maioria das crianças, uma preferência pelo desenho. Notei a presença constante de filmes de ação e de jogos de videogame como referência à escolha da temática do desenho realizado. Porém, para a estruturação gráfica, percebi a influência das HQs, notada principalmente na fisionomia das figuras em sobrancelhas, olhos e bocas.

Partindo da observação das três fases estabelecidas por esse estudo, a saber, a relação da estruturação da figura humana com a estruturação dos códigos éticos e estéticos; a relação das contribuições do desenho infantil no desenvolvimento da leitura e da escrita; e a relação da narrativa gráfica na organização e na construção do pensamento argumentativo da fala e da escrita e no desenho, destaco:

- Na primeira fase os desenhos utilizados como estratégia de comunicação, ora servindo como meio de aproximação, ora como meio de repulsa e indignação entre as crianças. O desenho realizado por Amon de sua colega Carolina demonstra como ele se apropria dos códigos gráficos para expressar suas emoções e reações. Ao desenhar sua colega e acrescentar traços que de certa forma a agrediam, demonstra ter noção das relações éticas que se estabeleciam entre as relações e as utiliza para externar sua reação de descontentamento. O mesmo gesto é repetido por Amon, mas em sentido contrário, na tentativa de aproximação com o grupo de colegas, quando transforma seu desenho em algo mais próximo do produzido por eles. Evidencia-se claramente não só no caso de Amon mas em todas as

crianças observadas, a importância da atuação dos outros membros mais maduros da cultura no aprendizado do desenho, auxiliando na resolução e na transposição da visualidade para o bidimensional, bem como na ampliação do repertório gráfico.

Neste momento pré-escolar observa-se ainda a existência de um diálogo entre os conteúdos trazidos pela criança com os solicitados pela escola. O desenho é utilizado em grande escala, servindo como um meio de exploração do mundo gráfico plástico, na descoberta de novas formas e na apropriação de outras. Constatei que o desenho, tem papel fundamental nas relações, auxiliando na construção e organização do pensamento da criança.

Observei ainda um dos momentos que me levou a refletir sobre a existência de diferentes formas de desenhar, destacando-se um desenho com finalidade comunicacional (Darras, 2006, Duarte, 2007) e um desenho com finalidade artística, que busca a unidade, a especialização. O desenho realizado por Mariana ao copiar seu rosto no espelho demonstra que ela tem habilidade para criar desenhos autênticos, desde que estimulada a isso e desde que essa forma de pensar seja cultivada (Iavelberg, 2006). Percebe-se aqui, a figura humana como componente essencial na estruturação do desenho, exercendo um papel identitário, de auto-reconhecimento. Observei nas produções realizadas nesse período, pelos participantes da investigação, que a construção de um repertório gráfico demanda muito mais do que habilidades manuais. A estruturação do desenho envolve processos muito mais complexos e reflete uma busca de significação na interação homem/mundo. O desenhar é um momento de introspecção, de reflexão, de leitura e escrita do mundo, porém é também um momento lúdico, interativo e dinâmico.

- Na segunda fase do estudo, como já foi visto, a redução dos momentos de desenhar e uma cobrança maior na aquisição dos códigos da escrita trazem, em alguns casos, um desencantamento pelo desenho, reforçando nitidamente a bifurcação do desenho em duas escolhas: o desenho comunicacional e o desenho com preocupações estética e artísticas. As questões destacadas nessa segunda fase são:

- A diminuição drástica dos momentos de desenhar parece gerar uma insegurança na construção gráfica do desenho que, segundo Freinet (1977), dá suporte a este momento de alfabetização. Concomitante a essa mudança, a criança é apresentada de forma sistemática aos processos da escrita, conhecendo seus elementos formativos, suas relações e estruturas. Esse fato sugere que a criança faz associa-

ções entre a organização interna de ambos os códigos, percebido no movimento que faz pela busca por modelos e esquemas, convenções, como na escrita.

- O desenho pode atuar como fator estruturador do pensamento verbal quando a criança parte primeiramente do desenho para depois efetivar a escrita, fato este percebido nos quatro casos estudados. Duarte acentua a importância da imagem visual nas estratégias comunicacionais “desenhando e vendo imagens visuais veiculadas por todas as mídias, a criança se prepara para as generalizações e abstrações exigidas pela fala e pela escrita” (Duarte 2007, p.470).

- O aparecimento em abundância de desenhos de narrativa como forma de organizar e registrar o pensamento aparece juntamente com a gradual estruturação da escrita formal, que paulatinamente passam a significar aspectos diferentes do mesmo tema;

- Conforme a escrita vai se consolidando como código comunicacional significativo para a criança, percebe-se uma acomodação das buscas gráficas observadas no início da pré-escola, por uma apropriação dos códigos culturais de seu entorno.

- O meio social, como na fase anterior, continua tendo um papel preponderante na construção gráfica do desenho e da escrita, fator esse que parece gerar as diferenças individuais observadas na terceira fase desse estudo, quando alunos mais estimulados se destacam dos outros, como Mariana na escrita e Jefferson no desenho.

- Percebi ainda nessa fase, um interesse desigual entre os gêneros. Nos meninos a figura humana busca uma padronização, um esquema, mostra-se cambiante e se altera em cada nova produção, enquanto que as meninas já se utilizam de esquemas há algum tempo, alterando e acrescentando pormenores. Na escrita Laura, Mariana e Amon demonstram já ter se apropriado dos códigos da escrita enquanto que Jefferson ainda se ambienta nesse meio. Dos alunos observados, é Jefferson que mais sente o impacto da redução dos momentos de desenhar e a pressão desse novo momento dedicado basicamente à escrita, deixando isso claro em suas falas.

- Na terceira e última fase desse estudo, o modo particular de desenhar de cada criança foi ressaltado pelo impacto de um estímulo ficcional narrativo, um desenho animado. Embora o estímulo fosse o mesmo, cada criança reagiu de forma diferente no momento de contar, escrever e desenhar. As questões destacadas pela terceira fase desse estudo são:

- Na verbalização, observei o aparecimento do discurso direto por meio da citação das palavras de personagens, exercendo uma função de subjetivação. Constatei também o aparecimento de inferências ao se acrescentar informações à história. Evidencia-se uma disparidade entre a fala rotineira de uma fala elaborada, com objetivo descritivo, que solicita organização e elaboração interna.

- O impacto de fatores exteriores de estimulação afeta e diversifica a produção escrita, evidenciando a importância de tais estímulos nessa construção. A escrita alfabética é observada na maioria dos casos, o que demonstra que os alunos já empregam o uso padrão desse código. Percebe-se, na construção gráfica da escrita, uma tendência à abreviação e à predicação, observada também no desenho com o uso dos esquemas.

No desenho, a narrativa simbólica se impõe apontando a confluência de linguagens por meio do desenho. Os quatro alunos observados usaram o desenho de narrativa, enquanto que na escrita e na fala observou-se relatos muito divergentes, apenas o desenho apresentou uma homogeneidade. É possível, então, atribuir ao desenho uma função de reflexão e de planejamento sobre a narrativa assistida. É possível que ele atue como ponte entre processos mentais e de elaboração e significação da escrita. Percebe-se também, que para alguns o desenho ainda é fator fundamental na comunicação e para outros ele já serve como elemento de preparação para a escrita que ira, talvez, substituí-lo.

Pude durante esses dois anos de estudo, observando através do desenhar das crianças envolvidas nesse processo, confirmar a tese de Freire (1990) sobre o fato de a alfabetização não se dar em apenas em um tipo de linguagem, mas na confluência entre linguagens. Percebi nessa trajetória que a chave para o entendimento da estruturação dos códigos da escrita e da leitura pode estar no desenho infantil, compreendido como instrumento de ampliação da alfabetização, como possibilidade de renovação e transformação, como uma possibilidade lúdica de aprendizagem.

Quem sabe o desenho não possa ser visto de outra maneira. Quem sabe o desenho não possa ser visto como um elemento, uma memória, um registro mental que vai colaborar até com a compreensão da própria escrita. Quem sabe não é o desenho o fator que falta ser desenvolvido na alfabetização, como auxiliar de significação na leitura. Eu penso que sim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Tâmara Cardoso. *O desenvolvimento da escrita segundo Vigotski: possibilidades e limites de apropriação pelo livro didático*. Tese de Mestrado. Curitiba: PPGE/UFPR, 2007.
- BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- BIDEAUD, Jacqueline. HOUDÉ Olivier. PEDINIELLI, Jean-Louis. (1993) *L'homme em développement*. Paris: PUF, 2004. P.298-305.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUORO, Anamélia Bueno. *O olhar em construção – Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. SP, Cortez, 1998.
- BUORO, Anamélia Bueno. *Olhos que pintam – A leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo, EDUC/FAPESP e Cortez, 2002.
- CARMO-NETO, Dionísio. *Metodologia científica para principiantes*. Salvador, BA: Universitária, 1992.
- CASTORINA, José Antonio. et al. *Piaget – Vygotsky: Novas contribuições para o debate*. / Mariza Szpigel, Rosa Iavelberg, Yara Carmona. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1996. (Série Fundamentos)

CAVALCANTI, Zélia (coord.), *Cadernos da Escola da Vila*. Vol. 1 – *Arte na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DAMÁSIO, Antonio. (1999) *O mistério da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

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

DARRAS, Bernard. *A imagem, uma visão da mente. Estudo comparado do Pensamento Figurativo e do Pensamento visual. Recherches en communication*, Paris, França, n.9, 1998. Tradução de Maria Lúcia B. Duarte.

DARRAS, Bernard. *Children's Drawing and information desing education. A semiotic and cognitive approach of visual literacy*. IN: Coutinho, S. G.& Spinillo .C.G. (Eds) *Select Readings of the Information Design International Conference*. Recife: SBI – Sociedade Brasileira de Design da Informação. 2004. P.105-118.

DARRAS, Bernard. *A modelização semio-cognitiva confrontada com os resultados da neurociência. O caso da produção de esquemas gráficos. Recherches en communication*, Paris, França, n.19, 2003. P175-199. Tradução de Maria Lúcia B. Duarte.

DIEZ, C. L. Fornari, HORN, G. Balduino. *Orientações para elaboração de projetos e monografias*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. (1995) *O desenho do pré-adolescente: características e tipificação. Dos aspectos gráficos à significação nos desenhos de narrativa*. Tese de Doutorado. São Paulo: ECA/USP, 1995.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. (2004) *“Imagens mentais e esquemas gráficos: ensinando desenho a uma criança cega”*. In: Medeiros, M.B. (org) *Arte em pesquisa: especificidades. Ensino e aprendizagem da arte e linguagens visuais*. Brasília, DF: UNB, V2, 2004. P.134-140.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. (2003) *“Sobre o funcionamento cerebral e a importância do desenho para os cegos”*. In: MEDEIROS, Maria Beatriz (org) *A arte pesquisa I. Ensino e aprendizagem da arte e linguagens visuais*. Brasília, DF : UnB, V1, 2003. p.113-127.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. (2007) *Representação, Categoria Cognitiva e Desenho Infantil*. In: Encontro Nacional da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes - *Arte: limites e contaminações*. 15, 2006: Salvador. Anais XV Encontro Nacional da ANPAP. Salvador: ANPAP, V2, 2007. p. 468-480.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea)

ELKIND, David. *Sem tempo para ser criança: a infância estressada*. 3ª ed. Porto Alegre: Artemed, 2004.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. FUSARI, Maria F. de Rezende. *Metodologia do ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emília. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

FOSNOT, Catherine Twomey. *Construtivismo: teoria, perspectivas e práticas*. Porto Alegre: Artmed, 1998. Tradução Sandra Costa.

FREINET, Celestin. *O método Natural I – A aprendizagem da língua*. Lisboa, Editora Estampa, 1977.

FREINET, Celestin. *O método Natural II – A aprendizagem do desenho*. Lisboa, Editora Estampa, 1977.

FREINET, Celestin. *O método Natural III – A aprendizagem da escrita*. Lisboa, Editora Estampa, 1977.

FREIRE, Paulo. *Alfabetização: leitura da palavra leitura de mundo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que completam*. São Paulo, Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FUSARI, Maria F. de Rezende. FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

GADOTTI, Moacir. *Cruzando Fronteiras: Teoria, Método e experiência freireanas. Colóquio das Ciências da Educação: Educar, Promover, Emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*. 1., 2000. Lisboa. Instituto Paulo Freire. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/Institucional/MoacirGadottiArtigoslt0046>> Acesso em: maio 2008.

GADOTTI, Moacir. *Atualidade de Paulo Freire: Continuando e reinventando um legado. Fórum Internazionale Paulo Freire: Re-inventando um nessaggio*. 3, 2002. Milano. Instituto Paulo Freire. Disponível em:

<<http://www.paulofreire.org/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0044>> Acessado em: junho 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. *De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual?* Educação e Realidade. Porto Alegre, 2006 (no prelo)

IABELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. Porto Alegre: Zouk, 2006.

KLUG, Alessandra. *O desenho infantil em seu cotidiano: Imagem, cultura e socialização*. Tese de Mestrado: CEART/UDESC, 2007.

LIMA, Elvira Souza. *Apropriação da Leitura e da Escrita. Seminário Alfabetização e Letramento*, 1, 2006, Brasília. Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/semialflet_elvira.pdf> Acessado maio 2008.

LUQUET, George-Henri (1927). *O desenho infantil*. Porto: Livraria Civilização Ed., 1969.

MAHONEY, A. Alvarenga et al. : PLACCO, V.M.N. de Souza (Org). *Psicologia e Educação: revendo contribuições*. São Paulo: Educ, 2000.

MARQUES, Luciana Pacheco. OLIVEIRA, Sâmya Petrina Pessoa de. *Paulo Freire e Vygotsky: Reflexões sobre a educação*. In: Colóquio Internacional Paulo Freire, 5, 2005. Recife. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org.br/asp/Index.asp>> Acesso em: maio 2008.

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento um processo sócio-histórico*. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PILLAR, Analice Dutra. *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PILLAR, Analice Dutra. *Desenho como sistema de representação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PILLAR, Analice Dutra. *Fazendo artes na alfabetização*. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

PELLANDA, Nilze (Org.) *Psicanálise e Conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

RANCIERE, Jacques. *A partilha do sensível - estética e política*. São Paulo: Editora 34 / EXO, 2005. p.5-26.

REGO, Lúcia Lins Browne. *Alfabetização e Letramento: Refletindo sobre as atuais controvérsias*. In: Seminário Alfabetização e Letramento, 1, 2006, Brasília. Portal do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alfbsem.pdf>>

REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico cultural da educação*. 14ª ed. Rio de Janeiro, 1994.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. *A criança e o artista: Fundamentos para o ensino das artes plásticas*. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos; 103)

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Brasileira de educação*, nº25 p.5-17, Janeiro a Abril de 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE25/RBDE25_03_MAGDA_SOARES.pdf> Acessado: maio 2008.

SOUZA, S.J. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. *Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna*. In: (Orgs.) *Cultura infantil: a construção cooperativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. P.9-52.

TEBEROSKY, Ana. TOLCHINSKY, Liliana (Orgs.). *Além da Alfabetização*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

VIANNA, Maria Letícia Rauen. *Desenhos estereotipados; um mal necessário ou é necessário acabar com este mal*. Instituto Arte na Escola. São Paulo. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=38> Acessado em: janeiro 2008.

VIANNA, Maria Letícia Rauen. *Das "Idées Recues" Francesas aos "Desenhos recebidos" Brasileiros*. Instituto Arte na Escola. São Paulo. Disponível em: <<http://www.artenaescola.org.br/pdf/desenhosrecebidos.doc>> Acessado em: janeiro 2008.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. 6ª ed. Espanha: Akal, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* / Lev Semenovich Vygotsky, Alexander Romanovich Lúria, Alex N. Leontiev; tradução Maria da Penha Vilalobos. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WILSON, Brent; WILSON, Marjorie (1979). *Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos de crianças*. In: BARBOSA, Ana Mãe T.B. (Org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2ª.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Coleção memória pedagógica, nº5. *Emília Ferreiro: A construção do conhecimento*
Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

Sociologia Ciência e Vida, nº15: *Um País de Analfabeto*. São Paulo; Editora Escala, 2007.

ANEXOS

ANEXO A – FICHAS DE ACOMPANHAMENTO DESENHAÇÃO

**ANEXO B – PESQUISA POR AMOSTRAGEM SOBRE O CENTRO DE
EDUCAÇÃO PROFESSORA NAIR DE MACEDO**

Tabela 2 - FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE DESENHO DO CORPO HUMANO

ANEXO A – FICHA DE ACOMPANHAMENTO

Centro de Educação Integral Professora Nair de Macedo

Aluno: _____

Data de Nascimento: _____

Série: _____

Pré-teste:

2º semestre 2006

1º semestre 2007

Tabela 3 - FICHA DE ACOMPANHAMENTO DA ESCRITA

Classificação do desenho segundo Emília Ferreiro		
Aluno: _____ data nascimento: _____		
Escrita	2º semestre 2006	1º semestre 2007
Desenho involuntário		
Pré-Silábico		
Diferenciação entre as escritas para dizer coisas diferentes: A) Quantidade de letras B) Repertório de letras C) Posição das letras		
Pré-Silábico <ul style="list-style-type: none"> • Fonetização da escrita. • Atenção às propriedades sonoras do significantes. • Silábico: uma letra para cada sílaba. • Silábico-alfabético: não basta uma letra para cada sílaba. • Alfabético: correspondência entre grafema e fonemas. 		
Ortográfico		

Tabela 4 - FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE DESENHO INFANTIL

Classificação do desenho segundo Geoges-Henri Luquet		
Aluno: _____ data nascimento: _____		
Desenho	2º semestre 2006	1º semestre 2007
Realismo Fortuito		
Realismo Fortuito		
<ul style="list-style-type: none"> • Formas diferentes para objetos diferentes • Relação espaciais topológicas Incapacidade Sintética		
<ul style="list-style-type: none"> • Início da coordenação de representações de forma e espaço. • Atribuição de uma forma exemplar a cada elemento. • Início da construção de formas projetivas e euclidianas para representar o espaço. • Construção do sistema do desenho. Realismo Intelectual		
Realismo Visual		

Tabela 5 - FICHA DE ACOMPANHAMENTO – FASE I

CASO:	IDADE:	DATA:	DESENHO N°
DESENHO - ESTRUTURA GERAL			
SÍNTESE DO DESENHO OU RESUMO DA AÇÃO (FIDELIDADE)			

PERSONAGENS ENVOLVIDOS, QUANTOS E QUAIS:			

PARTICULARIDADES QUE DIFERENCIAM UM PERSONAGEM DO OUTRO			

() CENA INTERNA () CENA EXTERNA			

UTILIZA-SE DE			
() ESQUEMAS. GRÁFICOS			

DESENHO EM RELAÇÃO A FOLHA			
() USA FOLHA TODA () CENTRALIZA () SETORIZA			
() LINHA DE CÉU			
() LINHA DE BASE			
POSIÇÃO DA FOLHA			
() HORIZONTAL () VERTICAL			
DESENHO SE APRESENTA			
() TRANSPARÊNCIA			
() PONTO DE VISTA ÚNICO			
() PONTO DE VISTA DIFUSO			
() PLANIFICAÇÃO			
DEMONSTRA INSEGURANÇA AO DESENHAR			
() SIM () NÃO			

FALA SOZINHO QUANDO ESTÁ DESENHANDO:			

Tabela 6 - FICHA DE ACOMPANHAMENTO – FASE II

CASO:	IDADE:	DATA:
ORGANIZAÇÃO DA ESCRITA		
SINTESE DA ESCRITA:		
PERSONAGENS ENVOLVIDOS, QUANTOS E QUAIS: (FALA, DESENHO E ESCRITA)		
ELEMENTOS DE APRESENTAÇÃO (TÍTULO OU VOCATIVO, DATA, AUTOR) - (FALA, DESENHO E ESCRITA)		
SEQUÊNCIA LÓGICA - (FALA, DESENHO E ESCRITA)		
ORDEM CRONOLÓGICA - (FALA, DESENHO E ESCRITA)		
CLAREZA E COERÊNCIA- (FALA, DESENHO E ESCRITA)		
ACRÈSCIMO CRIATIVO - (FALA, DESENHO E ESCRITA)		
CONCORDÂNCIA VERBAL		
CONCORDÂNCIA NOMINAL		
DEMONSTRA INSEGURANÇA AO ESCREVER, FALAR OU DESENHAR: () SIM () NÃO		
FASE DA ESCRITA:		
DIREÇÃO DA ESCRITA: () DIREITA PARA ESQUERDA/ DE BAIXO PARA CIMA () PARTICULAR		
ESPAÇAMENTO ENTRE PALAVRAS		
POSIÇÃO DA FOLHA: () VERTICAL () HORIZONTAL () DIAGONAL		
ESCRITA EM RELAÇÃO A FOLHA: () USO DE TODA FOLHA () CENTRALIZADA () SETORIZADA		
() FALA SOZINHO QUANDO ESTA ESCREVENDO		

Tabela 7 - FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE DESENHO – FASE III

CASO:	IDADE:	DATA:
INSTRUMENTO: DESENHO ANIMADO - KND TURMA DO BAIRRO - Codinome: Kids Next Door (K.N.D. - A Turma do Bairro , no Brasil) desenho animado que narra a história de cinco crianças treinadas para combater a autoridade que os adultos têm sobre elas. RESUMO: OPERAÇÃO FESTA: Revoltados por que os sorveteiros se recusam a parar o caminhão de sorvetes para as crianças e ainda mantém todo o restante daquela iguaria em tanques refrigerados com a pretensão de realizarem uma festança sem nenhuma criança. A Turma do Bairro invade a fábrica com intuito de resgatar um pouco de sorvete cremoso e é atacada por uma mostro gigante feito de bolas geladas que acaba por ser derretido quando a fabrica é aquecida e transforma-se em uma grande onda, na qual a turma e a criançada fazem a maior festa.		
NARRATIVA GRÁFICA		
<input type="checkbox"/> TIPO SIMBÓLICO – uma imagem resumindo toda a cena; <input type="checkbox"/> TIPO EPINAL – várias imagens, cada uma representa uma cena; <input type="checkbox"/> TIPO SUCESSIVO – cenário aparece uma só vez, elementos móveis aparecem múltiplas vezes desempenhando ações diferentes. <input type="checkbox"/> variedade COM repetição <input type="checkbox"/> variedade SEM repetição OBS: _____ _____		
1- O CONTEÚDO DA CENA FOI VERBALIZADO E EM QUE PARTE? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO OBS: _____ _____		
OS ELEMENTOS DESCRITOS SÃO OS MESMOS NAS TRÊS FORMAS DE NARRATIVAS? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO OBS: _____ _____		
FAZ USO DE: <input type="checkbox"/> DIVERSIDADE DE PLANOS <input type="checkbox"/> TRANSPARÊNCIA <input type="checkbox"/> REBATIMENTO <input type="checkbox"/> MUDANÇA DE PONTO DE VISTA <input type="checkbox"/> ACRESCENTA <input type="checkbox"/> OMITE <input type="checkbox"/> NÃO MODIFICA OBS: _____ _____		
A CRIANÇA ESTABELECE RELAÇÕES ENTRE MAIS DE UMA NARRATIVA DURANTE OU DEPOIS DE DESENHAR ? _____ _____		

Tabela 8 - FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE DESENHO, ESCRITA E FALA

CASO:	IDADE:	DATA:
RELAÇÕES OBSERVADAS ENTRE DESENHO ESCRITA E FALA		
SINTESE DA OBSERVAÇÃO DO DESENHO EM RELAÇÃO A ESCRITA E A FALA:		

SINTESE DA OBSERVAÇÃO DA ESCRITA EM RELAÇÃO AO DESENHO E A FALA:		

SINTESE DA OBSERVAÇÃO DA FALA EM RELAÇÃO AO DESENHO E ESCRITA:		

DESENHO EM RELAÇÃO A ESCRITA		
<input type="checkbox"/> FIEL (CORRESPONDE)		
<input type="checkbox"/> ALTERA MUITO		
<input type="checkbox"/> ALTERA POUCO (MANTÉM ALGUNS PERSONAGENS)		
<input type="checkbox"/> PRENDE-SE EM ALGUNS DETALHES		
DESENHO EM RELAÇÃO A FALA		
<input type="checkbox"/> FIEL		
<input type="checkbox"/> ALTERA MUITO		
<input type="checkbox"/> ALTERA POUCO (MANTÉM ALGUNS PERSONAGENS)		
<input type="checkbox"/> PRENDE-SE EM ALGUNS DETALHES		
ESCRITA EM RELAÇÃO A FALA		
<input type="checkbox"/> FIEL		
<input type="checkbox"/> ALTERA MUITO		
<input type="checkbox"/> ALTERA POUCO (MANTÉM ALGUNS PERSONAGENS)		
<input type="checkbox"/> PRENDE-SE EM ALGUNS DETALHES		
DEMONSTRA INSEGURANÇA NA CONSTRUÇÃO		
<input type="checkbox"/> GRÁFICO PLÁSTICA <input type="checkbox"/> VERBAL <input type="checkbox"/> ESCRITA		

Tabela 9 - FICHA COMPARATIVA ENTRE AS LINGUAGENS

QUADRO COMPARATIVO DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE DESENHO ESCRITA E FALA			
CASOS	DESENHO	ESCRITA	FALA
AMON	<input type="checkbox"/> ÓTIMO DESENVOLVIMENTO <input type="checkbox"/> BOM DESENVOLVIMENTO <input type="checkbox"/> MEDIO DESENVOLVIMENTO <input type="checkbox"/> MÍNIMO DESENVOLVIMENTO <input type="checkbox"/> DIFICULDADE <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<input type="checkbox"/> ÓTIMO DESENVOLVIMENTO <input type="checkbox"/> BOM DESENVOLVIMENTO <input type="checkbox"/> MEDIO DESENVOLVIMENTO <input type="checkbox"/> MÍNIMO DESENVOLVIMENTO <input type="checkbox"/> DIFICULDADE <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<input type="checkbox"/> ÓTIMO DESENVOLVIMENTO <input type="checkbox"/> BOM DESENVOLVIMENTO <input type="checkbox"/> MEDIO DESENVOLVIMENTO <input type="checkbox"/> MÍNIMO DESENVOLVIMENTO <input type="checkbox"/> DIFICULDADE <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
OBS:			
<hr/> <hr/> <hr/>			
JEFFERSON	<input type="checkbox"/> ÓTIMO DESENVOLVIMENTO <input type="checkbox"/> BOM DESENVOLVIMENTO <input type="checkbox"/> MEDIO DESENVOLVIMENTO <input type="checkbox"/> MÍNIMO DESENVOLVIMENTO <input type="checkbox"/> DIFICULDADE <hr/> <hr/> <hr/>	<input type="checkbox"/> ÓTIMO DESENVOLVIMENTO <input type="checkbox"/> BOM DESENVOLVIMENTO <input type="checkbox"/> MEDIO DESENVOLVIMENTO <input type="checkbox"/> MÍNIMO DESENVOLVIMENTO <input type="checkbox"/> DIFICULDADE <hr/> <hr/> <hr/>	<input type="checkbox"/> ÓTIMO DESENVOLVIMENTO <input type="checkbox"/> BOM DESENVOLVIMENTO <input type="checkbox"/> MEDIO DESENVOLVIMENTO <input type="checkbox"/> MÍNIMO DESENVOLVIMENTO <input type="checkbox"/> DIFICULDADE <hr/> <hr/> <hr/>
OBS:			
<hr/> <hr/> <hr/>			

QUADRO COMPARATIVO DAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE DESENHO ESCRITA E FALA			
CASOS	DESENHO	ESCRITA	FALA
LAURA	() ÓTIMO DESENVOLVIMENTO	() ÓTIMO DESENVOLVIMENTO	() ÓTIMO DESENVOLVIMENTO
	() BOM DESENVOLVIMENTO	() BOM DESENVOLVIMENTO	() BOM DESENVOLVIMENTO
	() MEDIO DESENVOLVIMENTO	() MEDIO DESENVOLVIMENTO	() MEDIO DESENVOLVIMENTO
	() MÍNIMO DESENVOLVIMENTO	() MÍNIMO DESENVOLVIMENTO	() MÍNIMO DESENVOLVIMENTO
	() DIFICULDADE	() DIFICULDADE	() DIFICULDADE
	_____	_____	_____
_____	_____	_____	
_____	_____	_____	
_____	_____	_____	
OBS: _____ _____			
MARIANA	() ÓTIMO DESENVOLVIMENTO	() ÓTIMO DESENVOLVIMENTO	() ÓTIMO DESENVOLVIMENTO
	() BOM DESENVOLVIMENTO	() BOM DESENVOLVIMENTO	() BOM DESENVOLVIMENTO
	() MEDIO DESENVOLVIMENTO	() MEDIO DESENVOLVIMENTO	() MEDIO DESENVOLVIMENTO
	() MÍNIMO DESENVOLVIMENTO	() MÍNIMO DESENVOLVIMENTO	() MÍNIMO DESENVOLVIMENTO
	() DIFICULDADE	() DIFICULDADE	() DIFICULDADE
	_____	_____	_____
_____	_____	_____	
_____	_____	_____	
_____	_____	_____	
OBS: _____ _____			

ANEXO B – PESQUISA POR AMOSTRAGEM SOBRE O CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROFESSORA NAIR DE MACEDO

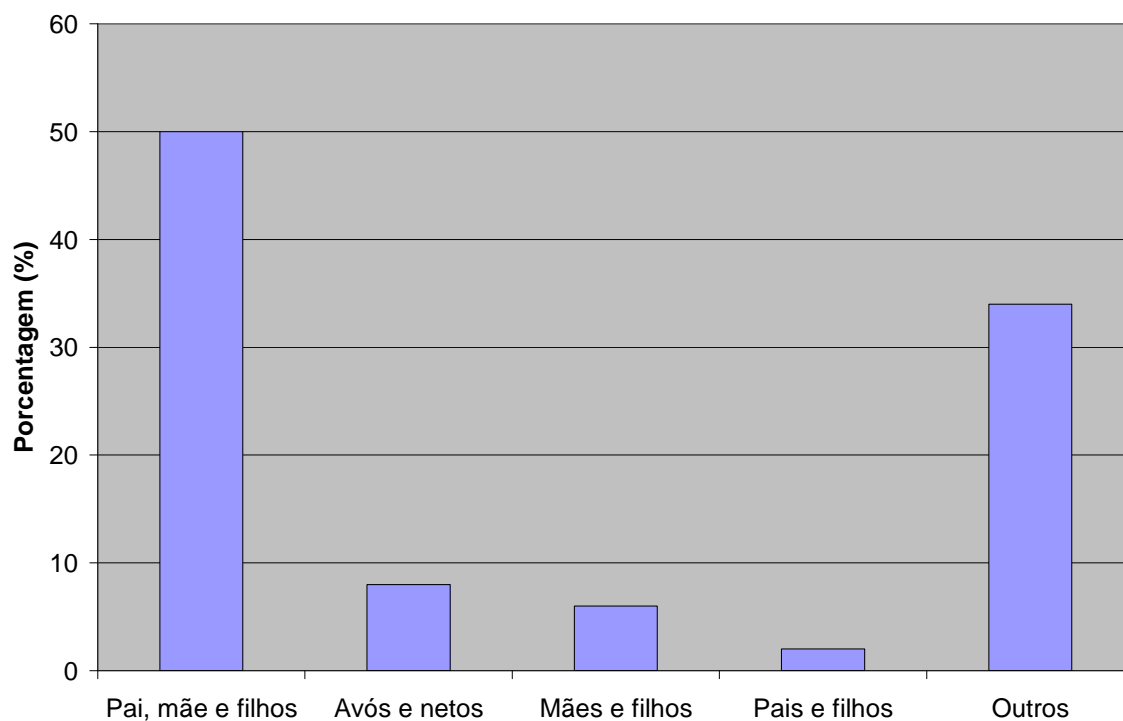


Figura 109 - Gráfico da constituição familiar

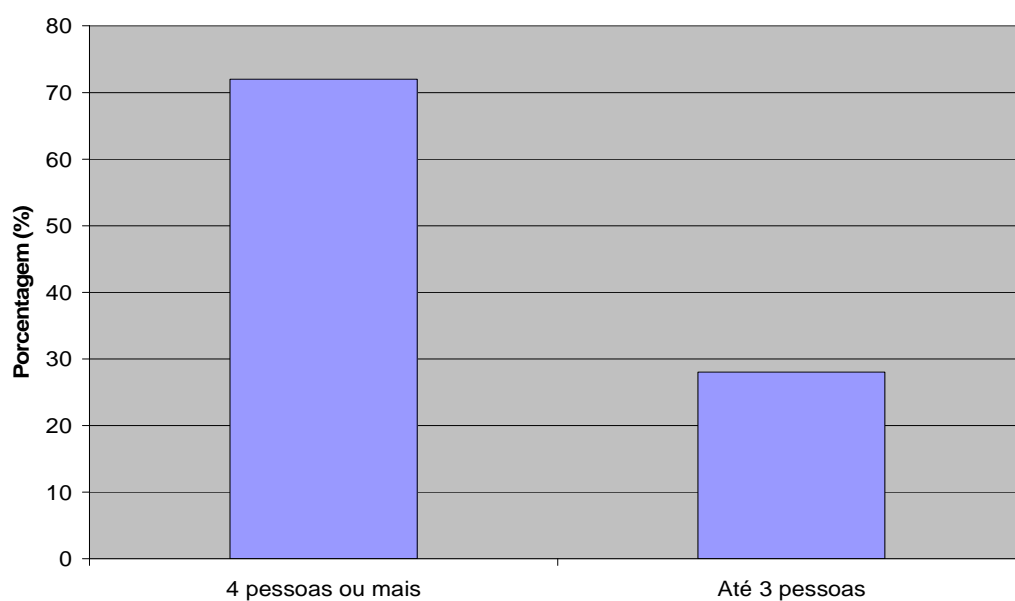


Figura 110 - Gráfico de moradores por residência

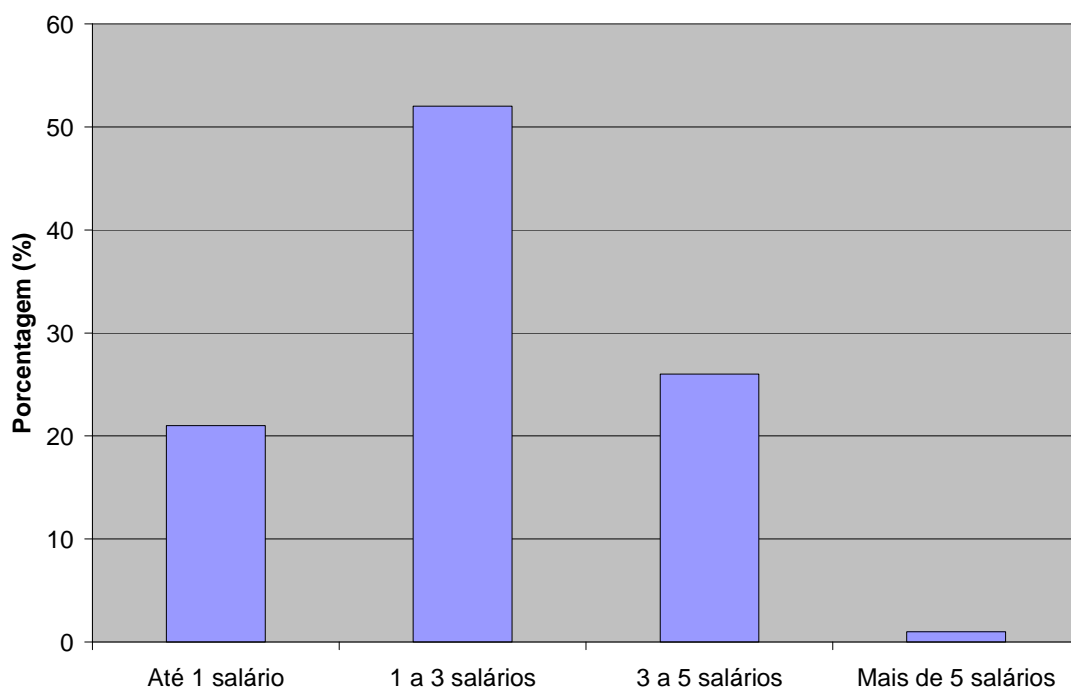


Figura 111 – Gráfico da renda familiar

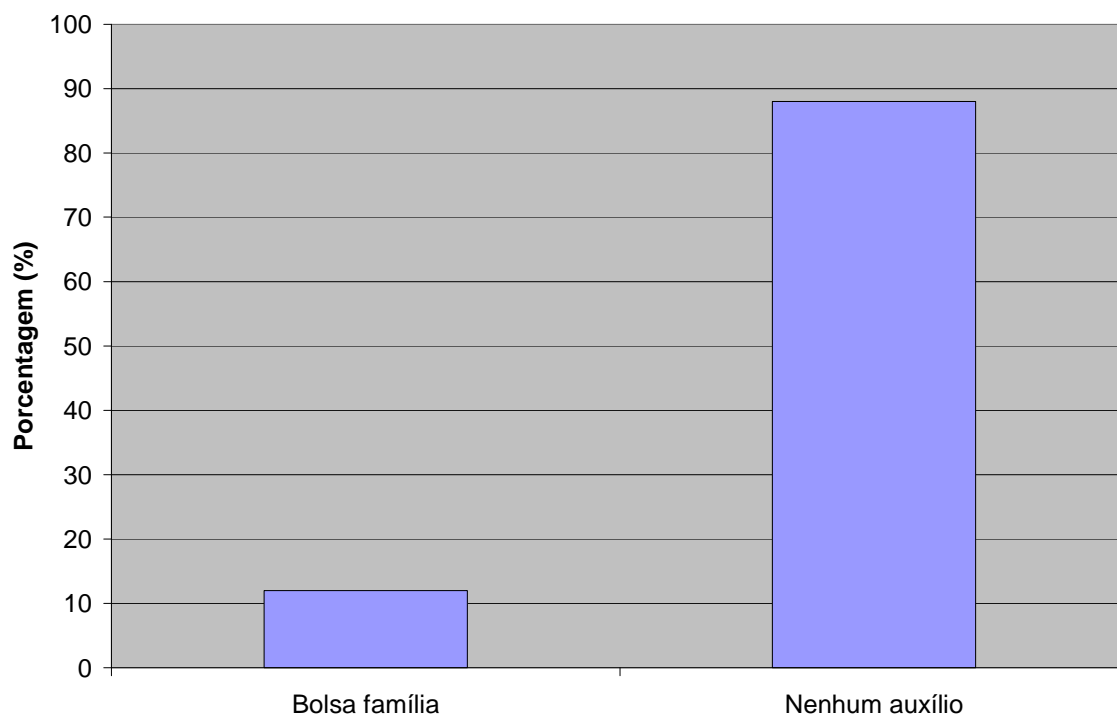


Figura 112 – Gráfico de programas de auxílio do governo

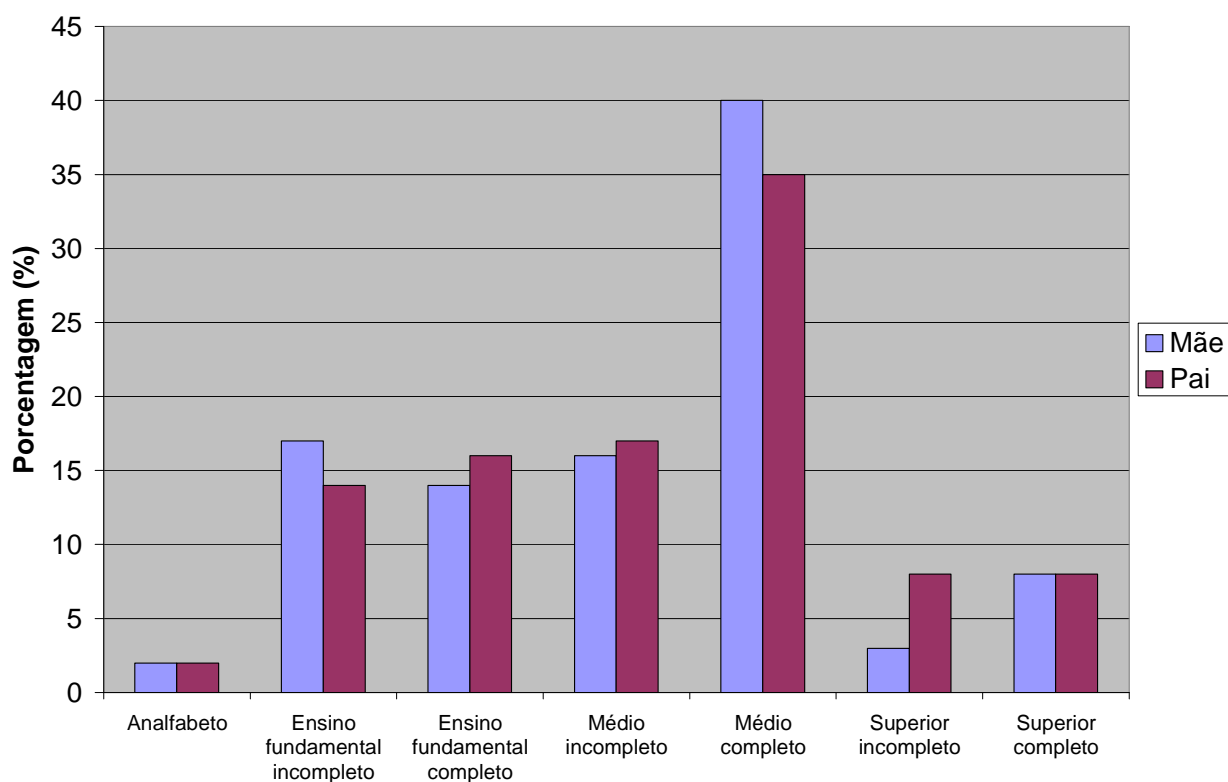


Figura 113 – Gráfico de escolaridade

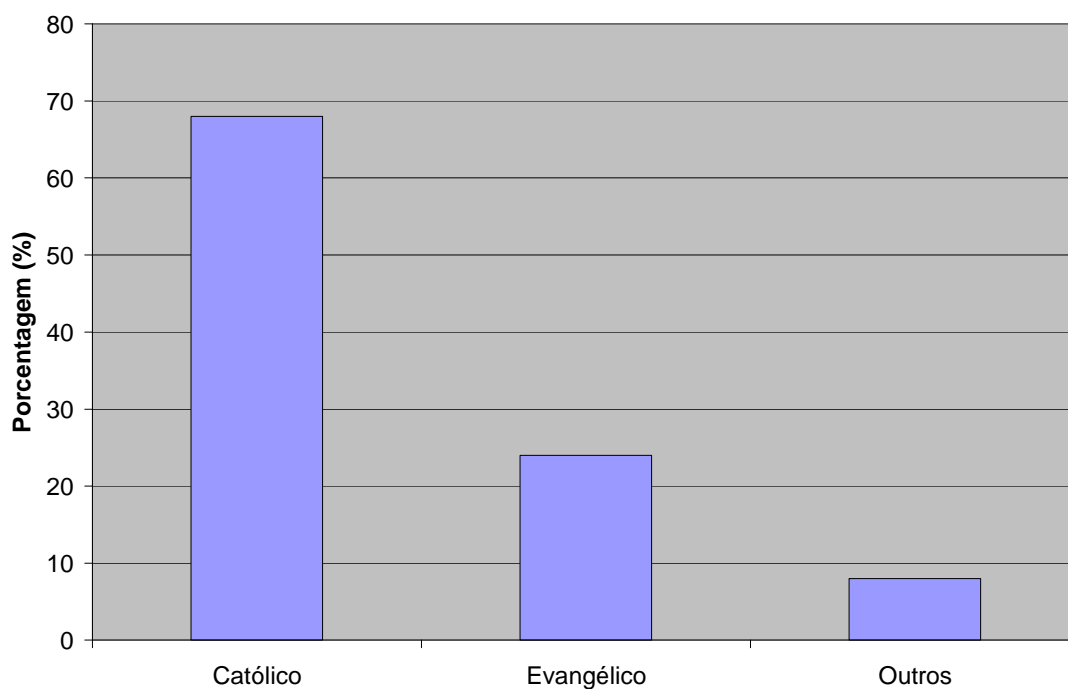


Figura 114 – Gráfico de religião

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)