

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
METODOLOGIA DE ENSINO

O processo de apropriação do desenho à escrita

Camila Torricelli de Campos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudia Raimundo Reyes

**SÃO CARLOS - SP
2011**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
METODOLOGIA DE ENSINO

O processo de apropriação do desenho à escrita

Camila Torricelli de Campos

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudia Raimundo Reyes

**SÃO CARLOS – SP
2011**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C198pa

Campos, Camila Torricelli de.

O processo de apropriação do desenho à escrita / Camila Torricelli de Campos. -- São Carlos : UFSCar, 2011.
163 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Escrita. 2. Paradigma indiciário. 3. Alfabetização. I.
Título.

CDD: 372.623 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Claudia Raimundo Reyes

Profª Drª Fabiana Giovani

Profª Drª Maria Iolanda Monteiro

Claudia Reyes
Fabiana Giovani
Monteiro

*À TODA minha FAMÍLIA pela torcida, pela confiança,
pela compreensão das ausências, pelo amor e por
acreditarem sempre...*

Agradecimentos

Primeiramente a **Deus**, por permitir concluir mais esta conquista e colocar sempre ao meu lado pessoas especiais e essenciais.

Aos meus pais, **Odete e José Benedito**, que me apoiaram e estiveram presentes em todas as etapas de minha vida.

Ao meu irmão, **Fernando**, pela torcida, apoio e carinho.

A **TODA** minha **FAMÍLIA** – **tios e tias** muito queridos, **primos e primas** - por acreditarem e me apoiarem sempre, mesmo com a “distância”, estavam sempre “presentes” e sem os quais eu jamais teria chegado até aqui.

Aos meus avós, **Pedro, Olinda e Abílio** por todo o ensinamento e ao meu querido **tio Mauro**...com muitas saudades! Mesmo “não estando mais entre nós”, carrego um pouquinho de cada um deles. À minha avó **Matilde** que, mesmo “sem entender” por que estudo tanto, sempre torceu por mim.

À minha querida orientadora, **Claudia Raimundo Reyes** pelos norteamentos durante esta longa jornada, pelas lições aprendidas como aluna e orientanda e pela oportunidade de conviver com a professora, orientadora, mulher, esposa e mãe, tudo ao mesmo tempo!

Às professoras **Maria Iolanda Monteiro e Maria Aparecida Melo**, pela leitura e pela contribuição como membros da banca examinadora de qualificação. Agradeço por todas as ricas contribuições que me deram durante o exame.

Aos **pais das crianças**, por terem cedido as atividades de seus filhos e pelas entrevistas realizadas. E principalmente às **crianças**, por tudo que “disseram” com suas produções.

Ao **Guilherme**, por simplesmente estar ao meu lado... com paciência, compreensão, amor e carinho, me ajudando, apoiando e dando forças sempre!

Às minhas queridas amigas, **Camila, Fernanda e Anéli**, por estarem presentes em minha vida, caminhando ao meu lado, amparando-me em qualquer circunstância.

Às amigas de “São Carlos” **Regiane, Beatriz, Muriel, Kelly e Meire**, pela torcida, pelos socorros, pelas risadas e diversões.

À **Fabírcia**, pelo dia-a-dia, pela paciência, pelas conversas, ajudas e amizade.

Às pesquisadoras **Danitza, Ana Lucia e Ester**, por me auxiliarem e compartilharem seus saberes.

Aos **colegas de turma de mestrado**, por colaborarem com a elaboração do projeto de pesquisa e pelos nossos encontros, sempre muito produtivos, em todos os sentidos!

Ao **CNPQ**, pelo apoio financeiro.

E a todos/todas que estiveram, de uma forma ou de outra, presentes em minha vida.

Muito obrigada!

Resumo

O foco desta pesquisa é compreender como ocorre o processo de apropriação da escrita, enquanto representação simbólica, em crianças na faixa etária dos 4 aos 7 anos de idade.

O estudo é de cunho longitudinal, caracterizando-se por desenvolver análises referentes a um longo período de tempo. Para tanto, foram analisadas produções escritas de duas crianças, já armazenadas em um banco de dados, durante o período de 3 anos. O referencial teórico foi pautado na perspectiva histórico-cultural, focando autores como Vygotsky e Luria. Como pressupostos metodológicos foi utilizado o paradigma indiciário, por permitir análise qualitativa. Tal paradigma foi desenvolvido no âmbito das ciências humanas e assim empregado para efetuar hipóteses sobre o percurso do desenvolvimento da linguagem gráfica das crianças, do momento em que começam a desenhar figurativamente até a escrita. A partir de pistas, indícios deixados nas produções coletadas, buscou-se compreender o processo de apropriação da escrita por essas crianças. Para isso indagou-se: Quais marcas de escrita crianças de 4 a 7 anos deixam em suas atividades gráficas que indiciam o processo de apropriação da escrita? A fim de responder a tal questionamento, foi colocado como objetivo geral, descrever e analisar o processo de apropriação da escrita tendo como objeto de análise marcas deixadas nas atividades gráficas de crianças dos 4 anos de idade até atingirem a escrita simbólica. Cabe destacar que há poucos estudos na área de alfabetização com esse caráter, sendo dessa forma uma contribuição relevante dentro da temática, em especial para os estudos da teoria histórico-cultural. Foi possível constatar na investigação, ao longo de todo o percurso da apropriação da linguagem escrita, que a relação entre desenho e escrita esteve atrelada à necessidade de as crianças se expressarem, quando submetidas a situações em que puderam vivenciar e mostrar de “alguma maneira” – desenhando ou escrevendo – a utilidade e a função da linguagem. A autonomia da escrita nas crianças se deu quando aquilo que elas pretendiam “dizer” já não podia mais ser dito apenas por seus desenhos. À medida que foram se apropriando dessa nova linguagem, a escrita, esta passou a ser a principal forma de representação em suas produções. A pesquisa pode contribuir ainda com a área de formação de professoras/es da educação infantil e alfabetizadoras/es, uma vez que seu produto pode trazer novos caminhos para a atuação junto às crianças.

Palavras-chave: Apropriação da escrita. Paradigma Indiciário. Alfabetização

Abstract

The focus of this research is to understand how is the process of writing appropriation, while symbolic representation in children ranging between 5 to 7 years old. The study is longitudinal nature, characterized by analysis accounts developed in a long period of time. It was analyzed written productions of two children, already stored in a database during the period of 3 years. The theoretical framework was guided by the historical-cultural perspective, focusing authors like Vygotsky and Luria. Methodological assumptions were used as the evidential paradigm, to allow qualitative analysis. This paradigm was developed within the humanities and used to make assumptions about the development of graphic language of children, since the moment they begin to draw until to write. From the clues left in the productions collected, in search of understand the process of writing appropriation for these children. For this to be asked: What mark writing children 4 to 7 years leave in their graphic activities that indicate the process appropriation of writing? In order to answer this question was raised as a general objective describe and analyze the appropriation process of writing as the object of analysis marks leave on the graphic activities for children from 4 years until they the symbolic writing. It is worth noting there are few studies in the area of literacy with this character, and thus an important contribution into the topic, especially for studies of the historical-cultural theory. . It was possible to see in research throughout the course of written language acquisition, that the relationship between drawing and writing was linked to the need for children to express themselves when exposed to situations they might experience and show "some way" - drawing or writing - the useful and function of language. Autonomy in children's writing was when what they wanted to "say" couldn't be expressed only by his drawings. As they were appropriating this new language, writing, this became the main form of representation in their productions. The research may also contribute to the training area of literacy teachers, since their product can provide new ways for action towards the students.

Keywords: Writing appropriation. Evidential Paradigm. Literacy

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Pintura nas cavernas.....	17
Figura 2 Tabuleta de argila com escrita cuneiforme, datada de 2350 a.C.....	18
Figura 3 Ideograma.....	19
Figura 4 Sistema alfabético greco-latino.....	20
Figura 5 - Desenho esquemático.....	45
Figura 6 - Fenômeno de transparência.....	47
Figura 7 - Desenho esquemático formalista.....	48
Figura 8 - Desenho realista.....	49
Figura 9 - Imagens plásticas – Desenho narrativo.....	50
Figura 10 - Escrita e desenho.....	54
Figura 11- Fase pré-instrumental.....	60
Figura 12 - Fase topográfica.....	62
Figura 13 - Fase pictográfica (frente).....	64
Figura 14 - Fase simbólica.....	66
Figura 15 - Desenho livre março 2007.....	99
Figura 16 - Desenho livre junho de 2007.....	100
Figura 17 - Desenho livre junho de 2007.....	100
Figura 18 - Luísa fala palavrão (frente).....	101
Figura 19 - Uma gota mágica.....	102
Figura 20 - História em quadrinhos.....	103
Figura 21- Desenho livre junho 2007.....	104
Figura 22 - Do que eu mais gosto em São Carlos.....	105
Figura 23 - Narizinho Monteiro Lobato.....	106
Figura 24 - Mamãe da rua.....	107
Figura 25 - Leitura: Ziraldo e seu amigo.....	108
Figura 26 - A casa feia.....	109
Figura 27 - O macaco e a velha.....	110
Figura 28 - Escrita livre primeira atividade.....	111
Figura 29 - Desenho livre última atividade.....	112
Figura 30 - A Rapunzel.....	113
Figura 31- Bruxa, bruxa venha a minha festa.....	114
Figura 32 - A raposa sabida (frente).....	114
Figura 33 - A vira volta de Janjão (frente).....	116
Figura 34 - O homem malvado.....	118
Figura 35 - O menino que varou a noite e virou poeta.....	120
Figura 36 - Luísa fala palavrão.....	121
Figura 37 - Boitatá.....	122
Figura 38 - Desenho livre junho de 2007 (frente).....	123
Figura 39 - Do que eu mais gosto em São Carlos.....	124
Figura 40 - O amigo do rei.....	125
Figura 41 - Kiriku e a feiticeira.....	125
Figura 42 - Pega pega Bicho.....	126
Figura 43 - Gente e mais gente.....	127
Figura 44 - Hora do conto: Palavras, palavrinhas, palavrões.....	128
Figura 45 - Música: Borboletinha.....	129
Figura 46 - Um rato na biblioteca.....	130
Figura 47 - A ponte do arco íris.....	131

Figura 48- O macaco e a velha	133
Figura 49 - Menina bonita do laço de fita	134
Figura 50 - A queda da bruxa	135
Figura 51 - Simbah	136
Figura 52 - A Rapunzel	137
Figura 53- A raposa e os pescadores	138
Figura 54 - O espetáculo do tobogã.....	139
Figura 55 - Pré-história.....	141
Figura 56 - Idade média.....	141
Figura 57 - Idade Contemporânea	142
Figura 58- A vira volta de Janjão (frente)	143
Figura 59 - Os cachorrinhos	146
Figura 60 - Meu final de semana	147
Figura 61 - Escrita livre primeira atividade	148
Figura 62 - Escrita livre última atividade (frente)	149

Sumário

Introdução	11
Capítulo 1 - Desenvolvimento da linguagem gráfica infantil: do desenho à escrita.....	16
1.1 Desenho infantil.....	21
1.1.1 O desenho infantil na perspectiva do desenvolvimento	26
1.1.2 O desenho e a escrita infantil pelo método natural.....	37
1.1.3 O desenho infantil na Teoria Histórico-Cultural	44
1.2 Escrita infantil	57
Capítulo 2 – Metodologia.....	69
2.1 Paradigma indiciário.....	70
2.2 Relações do Paradigma indiciário com a pesquisa.....	78
2.3 Caracterizações dos autores das atividades	81
2.3.1 Gabriel	83
2.3.2 Luan	85
2.4 Procedimento para ordenação dos dados.....	87
2.5 Apresentação dos dados da pesquisa	92
2.5.1 Dados de Gabriel	93
2.5.2 Dados de Luan	95
Capítulo 3 - Análise dos dados	98
3.1 Incursões da linguagem gráfica de Gabriel - ano de 2007	98
3.2 Incursões da linguagem gráfica de Gabriel - ano de 2008	106
3.3 Incursões da linguagem gráfica de Gabriel - ano de 2009	110
3.4 Incursões da linguagem gráfica de Luan - ano de 2007	119
3.5 Incursões da linguagem gráfica de Luan - ano de 2008	126
3.6 Incursões da linguagem gráfica de Luan - ano de 2009	132
3.7 Diferentes momentos do percurso desenho/escrita	151
3.8 Possíveis caminhos e contribuições para a prática docente.....	154
Considerações finais	157
Referências	160
Apêndice.....	163
Apêndice A.....	164

Introdução

São diversas as inquietações quando se trata de refletir sobre o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança.

Como vou tratar desse processo, considero relevante relatar brevemente minha trajetória de formação como professora e pesquisadora com o intuito de demonstrar o meu percurso na escolha desse tema da pesquisa.

Durante minha graduação em Licenciatura em Pedagogia, cursei algumas disciplinas que me fizeram repensar a apropriação da escrita e com isso surgiu em mim o interesse em pesquisar o desenvolvimento da escrita em crianças. Em disciplinas, como Metodologia da Alfabetização e Metodologia de Português, as leituras, discussões e trabalhos realizados me incentivaram a pensar mais sobre algumas questões relacionadas com a alfabetização e refletir sobre o processo que ocorre durante o aprendizado da escrita.

Posteriormente a essas disciplinas cursei Estágio em Docência, em que acompanhei uma sala de 1ª série¹, onde tive várias experiências práticas acerca do processo de desenvolvimento da escrita. Cada dia de estágio contribuía para aumentar meu interesse pela área de ensino e aprendizagem da língua materna.

Nesse mesmo período de estágio de docência, também fui estagiária na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), no Departamento de Ensino Fundamental, da cidade de São Carlos. Uma das minhas atribuições foi atuar como professora de apoio escolar em uma das escolas da rede e trabalhar com alunos em processo de aquisição da língua escrita, auxiliando estudantes de 1ª e 2ª séries, com dificuldades em suas incursões na leitura e escrita em salas de alfabetização.

Constatarei, por meio de inúmeras pesquisas relativas à alfabetização, que são bastante discutidas práticas e teorias de trabalho com a linguagem escrita nas instituições escolares. Porém observei que ainda subsiste, na realidade educacional, a concepção de que escrever pressupõe uma habilidade motora, aprendida por meio de treinos de escrita (cópias, escrita de folhas e folhas com letras e números, exercícios de coordenação motora, etc.) e que essas técnicas são consideradas, muitas vezes, como suficientes para a apropriação da linguagem escrita.

¹ 1.ª série do antigo Ensino Fundamental de oito anos: refere-se aqui à criança na faixa etária de 7 anos de idade.

A partir dessas experiências durante toda a graduação, muitas dúvidas, inquietações surgiram a respeito da apropriação da língua materna, instigando assim meu trabalho de conclusão de curso² (TCC) na busca de “respostas” a pelo menos algumas delas.

Leituras e experiências obtidas na prática me fizeram ver que o desenho infantil muitas vezes é utilizado sem um contexto pedagógico, sendo considerado, na maioria das vezes, como atividade para passar o tempo, ou de descanso entre uma atividade e outra.

Entendo que o desenvolvimento do grafismo é influenciado pela cultura a que os sujeitos pertencem, mais especificamente, pelas interações sociais que são mediadas pelo outro e, desse modo, também pela linguagem. O desenvolvimento da linguagem escrita na criança ocorre nos processos de interação social e em diferentes estágios. Para intervir de forma intencional, durante esse processo de apropriação da linguagem escrita, cabe ao educador/a apreender e conhecer meios para que sua atuação promova tal desenvolvimento.

Desse modo busquei no TCC, a partir da premissa de que o desenho é um precursor do desenvolvimento da linguagem escrita, entender os aspectos da produção gráfica infantil como forma de linguagem, procurando analisar como se desenvolve a representação do desenho e/ou escrita a partir de mediações intencionais do professor. Para isso me questioneei: Que transformações ocorriam no desenvolvimento do desenho para a escrita da criança, quando as atividades eram intencionalmente mediadas pelo(a) professor(a)? A partir dessa questão, busquei analisar os aspectos gráficos das produções das crianças, propondo estabelecer mediações/intervenções durante os encontros realizados.

Ficou comprovado que essas ações produziam alterações expressivas nas atividades gráficas das crianças. Assim, ao me deparar com os dados coletados, apreendi por meio das produções elaboradas pelas crianças que, como Vygotsky (2000) enfatiza, é preciso considerar a importância da escrita no desenvolvimento cultural infantil, situando o desenho como um estágio preparatório, anterior à linguagem escrita. Por isso procurei outro olhar para o desenho, entendendo-o como relevante nas práticas educativas e considerando-o como precursor da escrita.

Nesse sentido, o contato com as teorias, a realidade, a vivência prática e com meu trabalho de conclusão de curso contribuíram para a reflexão sobre o quanto é relevante para o educador conhecer o processo de desenvolvimento da escrita nas crianças.

² Trabalho intitulado: O processo de desenvolvimento da representação escrita na criança: do desenho para a escrita. 2007. Orientado pela professora Dr.^a Claudia Raimundo Reyes.

Depois de formada, como pedagoga, trabalhei como professora de Educação Infantil em uma instituição pública de ensino. Durante esse meu primeiro ano de docência pude constatar novamente que o desenho infantil ainda não é visto como atividade relevante. Entender o desenho como fenômeno pertencente ao processo de desenvolvimento do grafismo muitas vezes não faz parte dos conhecimentos valorizados pelo(a) professor(a).

Eu ainda tinha um sentimento de trabalho educativo não concluído após o trabalho final de curso, visto que ainda existiam muitas indagações sobre a apropriação da língua materna. Minha experiência como professora de educação infantil me instigava a “buscar mais”.

Pesquisando a bibliografia disponível, observei que muito se falava sobre o desenho da criança, mas quase nada com um recorte específico sobre o desenho como precursor da escrita infantil, aspecto que tratarei em profundidade no capítulo teórico.

Assim, nesta pesquisa de mestrado, procurei aprofundar a pesquisa anterior, voltada agora para a compreensão do desenvolvimento da linguagem gráfica desde sua pré-história – período colocado por Luria (1988) como antecedente à aprendizagem sistematizada da linguagem escrita – até o momento em que as crianças se alfabetizam, aprofundando o estudo teórico já realizado.

Com o intuito de continuar a “buscar mais”, a atual pesquisa foi pensada para se compreender que mudanças haviam acontecido durante o desenvolvimento dos dois participantes da pesquisa feita anteriormente. Devo destacar que continuava acompanhando o desenvolvimento gráfico dessas crianças apenas a partir dos relatos das mães, em conversas informais, e podia notar pelas falas delas o quanto eles haviam modificado seu repertório gráfico. O que aconteceu? De que maneira ocorreu a evolução desenho/escrita dessas duas crianças? Existem relações entre essas duas linguagens? O que há de peculiar no desenvolvimento da linguagem escrita dessas crianças? Que mudanças significativas ocorreram nesse período? De que modo o domínio da escrita interfere na produção do desenho? O que as levou a chegarem “alfabetizadas” ao 2º ano do Ensino Fundamental? Essas foram algumas questões que me pus a refletir e me instigaram a continuar a pesquisar sobre o desenvolvimento da linguagem gráfica infantil.

Após a finalização do trabalho de conclusão de curso, passaram-se três anos até a realização do presente trabalho. O grupo de pesquisa, “Linguagem, formação e aprendizagem”, de que faço parte, solicitou então, aos pais das crianças da pesquisa anterior que disponibilizassem todas as atividades escolares das duas crianças que tivessem sido guardadas por eles, pois para o grupo seria um relevante arquivo para se compreender o

processo de apropriação da escrita. Dessa maneira, foi composto um banco de dados com atividades das duas crianças compreendendo o período dos 2 até os 8 anos de idade.

Para a presente pesquisa, entretanto, fiz um recorte dessas produções, utilizando apenas as atividades referentes ao período de 2007 a 2009. Esse recorte foi feito uma vez que buscava iniciar a pesquisa a partir do momento em que as crianças tinham começado a desenhar figurativamente, finalizando-a no momento em que eles tinham se alfabetizado.

Para tanto, foi utilizado como pressupostos metodológicos o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), por permitir análise qualitativa. Tal paradigma foi desenvolvido no âmbito das ciências humanas e assim empregado para efetuar hipóteses sobre o percurso do desenvolvimento da linguagem gráfica das crianças, do momento em que começaram a desenhar figurativamente até a escrita formal. A partir de pistas e indícios deixados nas produções coletadas, busquei compreender o processo de apropriação da escrita por essas crianças.

Como geralmente se estuda o desenho como produto, busquei modificar essa situação, procurando demonstrar neste trabalho a importância do desenho infantil e seu processo de apropriação. Dessa forma, foi definida como questão de pesquisa:

- Quais marcas de escrita crianças de 4 a 7 anos deixam em suas atividades gráficas que indiciam o processo de apropriação da escrita?

Para responder a tal questão, foi proposto como objetivo geral:

- ✓ Descrever e analisar o processo de apropriação da escrita tendo como objeto de análise marcas deixadas nas atividades gráficas de crianças dos 4 anos de idade até atingirem a escrita simbólica.

Os objetivos específicos foram:

- ✓ Catalogar os registros gráficos de duas crianças desde os quatro até os sete anos de idade;
- ✓ Organizar e separar as produções gráficas por criança, data e título;
- ✓ Elaborar um repositório digital com todas as atividades gráficas;
- ✓ Selecionar e tabular por categoria encontrada;

- ✓ Mapear as características expressivas que marcam/ou demarcam cada fase do desenvolvimento gráfico;
- ✓ Analisar os dados referentes às marcas deixadas nas atividades durante o desenvolvimento do grafismo.

Este trabalho é constituído por três capítulos. O primeiro, intitulado “Desenvolvimento da linguagem gráfica infantil: do desenho à escrita”, visa a contribuir com subsídios teóricos, buscando demonstrar a história da linguagem escrita, desde a sua invenção até o nosso sistema alfabético atual. Abordo também o desenho infantil, apontando o início do interesse pelos estudos sobre tal linguagem e os trabalhos que se debruçam sobre as questões do grafismo infantil. Por fim, destaco a contribuição dos estudos de Celestin Freinet, e a concepção assumida nesta pesquisa: a teoria histórico-cultural.

O segundo capítulo, Metodologia, versa sobre as opções metodológicas que nortearam o desenvolvimento do estudo bem como a caracterização dos autores das atividades, os procedimentos para organização e apresentação dos dados da pesquisa, a fim de discutir as concepções que orientaram as escolhas metodológicas e a trajetória percorrida para a consecução dos objetivos da pesquisa.

O terceiro capítulo, Análise dos dados, trata dos resultados obtidos durante a investigação deste estudo, com base no referencial teórico adotado, apresentando o percurso do desenvolvimento da linguagem gráfica para as duas crianças.

Finalmente, são apresentadas as considerações finais, uma revisão do que foi pesquisado, buscando retomar alguns aspectos da análise e do referencial teórico pautado.

Capítulo 1 - Desenvolvimento da linguagem gráfica infantil: do desenho à escrita

Refletir sobre o processo de desenvolvimento da linguagem escrita nos leva primeiramente a conhecer as origens dessa forma de linguagem.

A inserção da criança no universo da cultura escrita demanda um processo reflexivo, por parte de nós professores, para que possamos realizar um trabalho sistematizado e intencional de aproximação significativa entre as crianças e a escrita, respeitando as especificidades da aprendizagem e do desenvolvimento neste momento da vida.

A compreensão da natureza da escrita e suas funções são imprescindíveis ao processo de alfabetização. Assim como aponta Cagliari:

A alfabetização é sem dúvida o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da História da humanidade, pois somente através dos registros escritos o saber acumulado pode ser controlado pelos indivíduos. Deve-se a esse saber acumulado pela escrita o fato de termos chegado aos meios atuais de registro e manipulação de dados, como gravadores, videocassete e computadores. (CAGLIARI, 2005, p.10)

Entendemos assim que o percurso pelo qual as crianças passam durante o processo da alfabetização é muito semelhante à história dos sistemas de escritas, ocorrendo, em ambos, processos de transformações pelos quais a escrita passa desde sua invenção. Cagliari (2005) diz:

Assim como os povos antigos, as crianças usam o desenho como forma de representação gráfica e são capazes de contar uma história longa com significação de alguns traços por elas desenhados. Elas também podem representar “marquinhas”, individuais ou estabelecidas por um consenso de grupo, para representar aquilo que ainda não sabem escrever com letras. (CAGLIARI, 2005, p.106)

Na história da humanidade, muitos sistemas de escritas se desenvolveram a partir de desenhos. A escrita começou a existir a partir do momento em que o objetivo do ato de representar pictoricamente tinha como endereço a fala e como motivação fazer com que através da fala o outro se informasse a respeito de alguma coisa. (CAGLIARI, 2005, p.105).

Durante muitos anos, os seres humanos sentiram necessidade de registrar fatos, acontecimentos e informações.

O que marca a relação do homem com os primeiros atos de escrita e de leitura são suas próprias necessidades. Já os primitivos dispunham de uma multiplicidade de meios de expressão que, dos gestos à linguagem oral,

foram evoluindo no sentido da reprodução pictográfica e dos esquemas mnemônicos, para atenderem diferentes funções comunicativas de seu cotidiano. (DIETZSCH, 1989, p.66)

Surgiram, com o homem primitivo no tempo das cavernas, o registro de imagens nas paredes e a escrita como um instrumento de valor precioso para a propagação de ideias e informações. Abaixo temos uma imagem das pinturas feitas no tempo das cavernas:



Figura 1 Pintura nas cavernas

Fonte: <http://torqueteam.wordpress.com/2009/04/28/origem-da-escrita-ou-quase-isso/>

A escrita, historicamente, data de cerca de 5000 anos a.C., porém o seu processo de difusão foi lento e sujeito a fatores político-econômicos (TFOUNI, 2006). Podemos considerar também que foi lento o processo de desenvolvimento dos tipos de códigos escritos inventados pelo ser humano.

A forma mais antiga de escrita, encontrada na Mesopotâmia (atualmente parte do Irã e Iraque), indica caminhos que parecem ter sido trilhados por muitos outros sistemas. Era a escrita suméria, em peças de argila utilizadas dentro dos templos para gravar as relações de troca e empréstimo de mercadorias que lá se realizavam, e que coincide historicamente com outras “inovações como a roda, a organização da agricultura e a engenharia hidráulica”, assim como “um comércio que cresceu regularmente e uma cultura que se estendeu a povos vizinhos e alcançou terras longínquas como a Índia e a China” (VALVERDE apud TFOUNI, 200, p.13).

Assim, a escrita pode ser compreendida como um mecanismo de transmitir, compartilhar ideias, valores, informações, entre outros, mas pode também ser utilizada para ocultar e garantir poder somente às pessoas que a ela têm acesso. Historicamente temos o exemplo da Índia e do catolicismo, como bem nos aponta Tfouni (2006):

Serve como ilustração o caso da Índia, onde a escrita esteve intimamente ligada aos textos sagrados, que só eram acessíveis aos sacerdotes, e aos “iniciados”, isto é, àqueles que passavam por um longo processo de

“preparação” (que era, no fundo, a garantia de que poderiam ler esses mesmos textos guardando segredo deles). Aliás o caráter hermético de algumas religiões, seus segredos e seus poderes, está relacionado com o maior ou menor controle sobre seus textos escritos. Relativamente recente é o caso do catolicismo, que, quando premido pelo avanço de religiões “alternativas”, resolveu “popularizar-se”, e a primeira providência nesse sentido foi traduzir os textos sagrados, que antes eram em latim, para línguas vernáculas... (TFOUNI, 2006, p.11)

Entendendo a escrita historicamente, sem seguir uma linha de evolução cronológica de nenhum sistema especificamente, podemos diferenciá-la por três momentos distintos: a fase pictográfica (desenhos figurativos), a fase ideográfica (representação de ideias sem indicação dos sons nas palavras) e a fase alfabética (representação das palavras por meio de consoantes e vogais). Todas essas fases podem representar diretamente o pensamento (ou ideais), ou ainda os sons da fala.

A fase pictográfica se distingue pela escrita feita de desenhos ou pictogramas. Trata-se de inscrições muito antigas, feitas de símbolos, os chamados pictogramas (Figura 2).

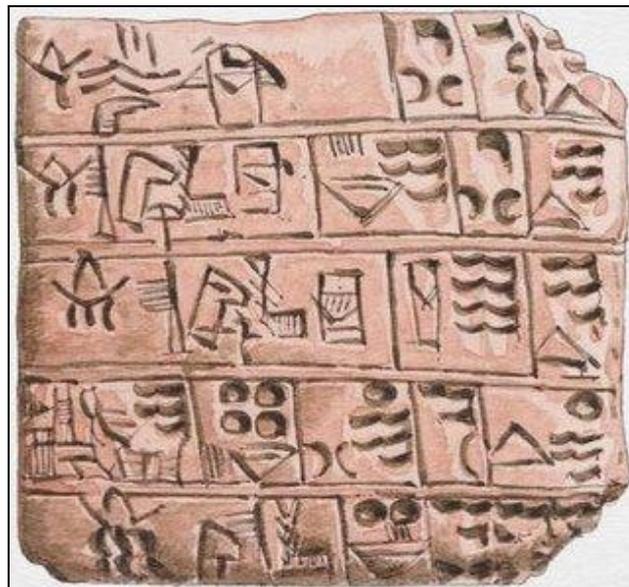


Figura 2 Tabuleta de argila com escrita cuneiforme, datada de 2350 a.C.

Fonte: CARDOSO, Oldimar. Coleção Tudo é História. Ensino Fundamental

Os pictogramas, inicialmente, não representavam sons, mas ideias do que se queria representar. Consistiam em representações simplificadas dos objetos da realidade, grafadas em tabuletas de argila, cozidas ao sol ou em fornos, para não serem apagadas.

Na fase ideográfica, a escrita se dava por meio de desenhos especiais chamados ideogramas. Esses desenhos foram ao longo do tempo perdendo alguns traços mais

representativos das figuras retratadas e tornaram-se uma simples convenção da escrita. As letras do nosso alfabeto vieram desse tipo de evolução (Figura 3).



Figura 3 Ideograma

Fonte: <http://midiasnaeducacao-joanirse.blogspot.com/2009/07/historia-da-escrita.html>

A última fase, a alfabética, é dada pela utilização das letras, que se originaram dos ideogramas. O valor ideográfico foi perdido, assumindo uma nova função de escrita: a representação puramente fonográfica. O ideograma perdeu seu valor pictográfico e passou a ser simplesmente uma representação fonética (CAGLIARI, 2005, p.109)

No entanto, para que o alfabeto se constituísse como nós o conhecemos hoje ele passou por inúmeras mudanças, assim como a escrita infantil também passa. Segundo Cagliari (2005), primeiro surgiram os silabários – conjunto de sinais específicos para representar cada sílaba. Nesse momento os desenhos ainda eram representados para referir a fonética das palavras. Posteriormente a isso, os fenícios dispunham de sinais da escrita egípcia, formando um inventário muito reduzido de caracteres. Os gregos adequaram o sistema de escrita dos fenícios, criando o sistema de escrita alfabética. Esse sistema apresentava menos símbolos e permitia muitas maneiras de combinar caracteres na escrita.

Após isso, a escrita grega foi adaptada pelos romanos e essa forma modificada constituiu-se o sistema alfabético greco-latino, de onde veio nosso alfabeto (Figura 4).

Vamos conhecer como mudaram algumas letras desde os egípcios até hoje ?							
	EGÍPCIOS 3.000 a.C.	SEMITAS 1.500 a.C.	GREGOS (antigamente) 850 a.C. 500 a.C.		GREGOS (hoje)	ROMANOS 650 a.C. 114 a.C.	Idade MÉDIA até hoje (minúsculas)
Boi				A	A α	A A	a
Olhar Alegrar-se				E	E ε	E E	e
Mão				I	I ι	I I	i
Serpente				N	N ν	N N	n
Olho				O	O o	O O	o
Cabeça				P	P ρ	P R	r
Peixe				X	ξ x	X X	x

Figura 4 Sistema alfabético greco-latino

Fonte: <http://torqueteam.wordpress.com/2009/04/28/origem-da-escrita-ou-quase-isso/>

Cagliari (2005) destaca ainda que o sistema de escrita do português usa vários tipos de alfabeto. Apesar disso não é totalmente alfabético, usando, além de letras, outros caracteres de natureza ideográfica, como os sinais de pontuação e os números (p.117).

Segundo o autor, um desenho não participa necessariamente de um tipo de escrita que, para ser entendida como tal, necessita de um objetivo específico, isto é, para a escrita ser qualificada como escrita, precisa de um objetivo bem definido, por exemplo, oferecer elementos para que alguém a leia.

Nesse sentido, assim como afirma Cagliari (2005), qualquer desenho ou imagem pode ser interpretado, explicado linguisticamente, sem a necessidade de um sistema de escrita. “A escrita deve ter como objetivo essencial o fato de alguém ler o que está escrito” (p.104). Um desenho pode se transformar facilmente num tipo de escrita, muitas placas de trânsito se baseiam em desenhos, os desenhos dos homens primitivos deram origem à escrita etc.

A partir disso, devemos enfatizar que nós, educadores, podemos mostrar às crianças que, para facilitar a comunicação entre todas as pessoas de uma sociedade, convencionou-se um desenho para cada letra e que, de acordo com a história da escrita, se estabeleceu um código (CAGLIARI, 2005 p.105).

A maior parte das crianças convive com vários tipos de escrita: os logotipos, as placas de trânsito, rótulos de produtos, cartazes de propagandas, além dos textos de revistas, jornais, televisão, internet etc. Mesmo que essa não seja a realidade da maioria de nossas crianças, a escola pode utilizar de todas essas informações e vivências para que o professor, juntamente com os alunos, possa refletir sobre as possibilidades da escrita. Dietzsch (1989) aponta: “... como na história da civilização, o desenvolvimento da escrita na criança, antes de atingir sua fase simbólica, percorre caminhos descontínuos, através da transformação de formas particulares de linguagem em expressão gráfica” (p.67).

A escrita, seja ela de que maneira estiver retratada, é uma forma de representar a memória, o conhecimento, as crenças, transmitir ideias, etc. Portanto, sendo considerada um produto cultural, a escrita não pode ser vista como um produto neutro, é antes decorrência das relações de poder de dominação que existem nas sociedades.

Desse modo, se por um lado podemos relacionar a escrita ao poder, ao domínio em uma sociedade, por outro ela também pode ser associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos. A linguagem escrita pode ser considerada uma das causas do aparecimento das civilizações modernas e do desenvolvimento científico e tecnológico.

1.1 Desenho infantil

“O desenho fala, chega mesmo a ser uma espécie de escritura, uma caligrafia.” Mário de Andrade

O interesse pelo estudo sobre o desenho infantil data do fim do século XIX e, segundo Mèredieu (2006), seu início está relacionado com os primeiros trabalhos de psicologia experimental. Logo esses estudos se diversificaram e outras áreas se beneficiaram. De 1880 a 1900, a influência das ideias de Rousseau em Pedagogia leva a distinguir diferentes etapas no desenvolvimento do grafismo da criança. Em seguida, em 1926, através de Sophie Morgenstern, o desenho é introduzido no tratamento psicanalítico. Paralelamente, prosseguem os estudos sobre o sentido estético da arte da criança, havendo pesquisas sobre a escolha da cor e sobre o repertório gráfico infantil. Nesse período vem a influência da Sociologia, com Probst e Rioux, que tece críticas sobre os trabalhos de Probst. Atualmente, os estudos sobre o desenho beneficiaram-se da contribuição – considerável em Psicologia Infantil – da obra de Piaget (MÈREDIEU, 2006, p.2).

O estudo do desenho infantil possibilitou à criança desenvolver técnicas de desenho que antes estavam restritas à utilização de instrumentos tais como o carvão e a areia.

Com o incremento do acesso ao papel e ao lápis, que antes eram de uso restrito e de difícil acesso, e também com inúmeras mudanças nos conceitos de criança e infância ao longo dos tempos, o desenho infantil passa a ser visto gradativamente com maior atenção e interesse, sendo analisados por vários autores sob a perspectiva de diversas áreas e concepções teóricas.

Foco de estudos de diversos campos do saber como Psicologia, Pedagogia, Psiquiatria, Estética, Arte-Educação, Sociologia, entre outros, o desenho infantil se torna relevante para os profissionais dessas diferentes áreas pelo fato de a representação gráfica ser entendida como um dos possíveis caminhos para buscar a compreensão do desenvolvimento da criança.

Ao elaborarmos uma revisão bibliográfica das pesquisas sobre os estudos do desenho infantil, também pudemos identificar que tal atividade já foi objeto de diferentes tipos de análises tais como: demonstração da personalidade, nível cognitivo, níveis de prontidão, desenho como arte etc.

As fontes usadas para essa revisão foram resumos de teses e dissertações, adquiridos em banco de dados on-line de faculdades, instituições e órgãos de fomento à pesquisa, como CAPES, domínio público e IBCT. As pesquisas foram catalogadas do período de 1990 até 2009. Realizamos a busca por descritores e palavras-chaves como: desenho infantil, desenvolvimento do grafismo infantil, desenvolvimento do desenho para escrita, escrita do desenho infantil, desenho, escrita e apropriação da escrita.

A partir disso, foi feita a leitura dos resumos das teses e dissertações e assim encontramos diferentes tipos de trabalhos que abordam a temática do desenho. São vários os trabalhos que se debruçam sobre as questões do grafismo infantil, são publicações com diferentes enfoques teóricos e perspectivas, de tal modo que pudemos ter bons indícios do que está sendo produzido na área nos últimos 20 anos.

Nessa conjuntura, a partir de uma ampla bibliografia, podemos citar alguns trabalhos da Psicologia, Antropologia, Pedagogia, Sociologia, Artes, entre outras. Dividimos os autores das diferentes abordagens e suas contribuições em tópicos como: orientação cognitivista, abordagem piagetiana (com foco na arte-educação), teoria das inteligências múltiplas e concepção histórico-cultural.

➤ **Orientação cognitivista**

Para essa abordagem temos autores como: Iavelberg (1993), Pillar (1994), Paula (2001), Silva (2004) e Andrade (2005).

O estudo de Iavelberg (1993) busca mostrar os processos subjacentes à ação de desenhar da criança. Segundo a autora, as teorias ou representações que as crianças elaboram sobre o desenho orientam sua ação de desenhar e produzem resultados diferentes nos diversos momentos conceituais de seu desenvolvimento. Como metodologia, a autora utiliza o método clínico proposto por Jean Piaget e seus resultados mostram que desenhar é um ato individual que compreende atos socializados desde seus primeiros momentos.

Pillar (1994), em seu estudo, busca compreender a construção de conhecimentos no desenho, pesquisando o seu desenvolvimento do ponto de vista da criança, ou seja, busca comprovar as concepções teóricas segundo as quais a criança reconstrói o objeto do conhecimento quando dele se apropria. Foi um estudo longitudinal, focando os processos de produção do desenho em crianças pré-escolares de 2 a 4 anos. Utilizou o método clínico de Jean Piaget e seus resultados possibilitaram concluir que as crianças concebem o desenho como objeto onde estão relacionados a ação e o pensamento.

Paula (2001) teve como objetivo investigar as contribuições do desenho infantil para a estimulação do prazer pela leitura de obras literárias infantis, durante o período de alfabetização. As teorias que orientaram esse estudo estão fundamentadas na perspectiva cognitivista piagetiana. A pesquisa é uma investigação para a ação, desenvolvida durante o ano de 1999, com um grupo de 36 crianças que pertenciam à 1ª série de uma escola estadual de ensino fundamental. Os resultados mostraram que o desenho infantil contribui de maneira significativa e agradável para o envolvimento das crianças com as obras literárias, favorecendo a aprendizagem de hábitos quando inseridas numa prática pedagógica consciente e sistematicamente planejada pelo professor.

Silva (2004) em sua investigação estudou a função comunicativa do desenho entendido como transmissor de uma ideia, imagem ou signo e suas representações, com as reconstruções no plano mental do que está estruturado no plano das ações. Analisa o entendimento infantil e a função das produções gráficas dos desenhos produzidos por crianças de 06 a 08 anos. O referencial teórico usado foi a teoria de Jean Piaget. Os resultados permitiram identificar a perspectiva topológica que envolve a criança nessa faixa etária e sua organização espacial.

Andrade (2005) teve por finalidade tratar das questões referentes ao desenho infantil enquanto atividade inteligente e sensível. Seu objetivo foi interpretar o desenho infantil e dele extrair um sentido, dentro das ações pedagógicas, no processo de ensino e

aprendizagem da criança. Utilizou uma abordagem metodológica fundamentada na fenomenologia, cujas análises priorizaram as vozes dos sujeitos pertencentes a cinco escolas de Campo Grande. Por meio de entrevistas se registraram os depoimentos dos sujeitos do processo educativo na área da infância. Os resultados apontaram que o desenho infantil se delinea como interpretação e sistematização de conhecimentos, mostrando também como a criança pensa de uma forma lúdica. Demonstra-se por meio do desenho o seu valor significativo para a construção do conhecimento.

➤ **Abordagem piagetiana: arte-educação**

Nesse item, o foco da abordagem piagetiana é dado sob outro viés: a arte-educação. Temos exemplos de autores como Silveira (2006) e Cola (1996).

A pesquisa de Silveira (2006) teve como foco a reflexão sobre o desenvolvimento de projetos de trabalho na Educação Infantil, concebidos como elaborações vinculadas à arte e à estética. Partiu de referências teóricas da Arte, Educação e Psicologia, principalmente de Martins, Hernández, Dewey, Lowenfeld, Iavelberg, Albano e Wallon. O estudo compreendeu dois momentos: o papel da arte na Educação Infantil, tomando como exemplo a linguagem do desenho e o desenvolvimento de projetos, mediados por uma educação artística-científica-estética. A pesquisa mostrou que a construção de uma relação dialógica entre educador, criança e conhecimento, demanda esforço e uma mudança profunda de concepções e atitudes por parte do educador. Constatou a importância dos projetos integradores no trabalho com as crianças pequenas e mostrou ainda que a criança não separa desenho e brincadeira, arte, ludicidade e ciência, quando o conhecimento é vivido como experiência estética.

Cola (1996) focou em seu estudo duas propostas metodológicas no ensino das artes: a livre expressão e a metodologia triangular (nomenclatura e conceitos mantidos devido à literatura específica). Após serem aplicados tais métodos na prática, os resultados foram discutidos em função da qualidade dos desempenhos dos alunos da pré-escola, pautados nos desenhos produzidos por crianças entre 5 e 6 anos de idade. Dessa forma, o autor apontou semelhanças e diferenças quando o aluno é submetido aos diferentes métodos (ou abordagens), não tendo sido estipulado privilégio de um deles.

➤ **Teoria das inteligências múltiplas**

Analisamos o trabalho de Zago (1999) por estar baseado na teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner.

Tal autor analisou como se desenvolve o símbolo no grafismo infantil em dois ambientes educacionais, de acordo com a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner. A etnografia escolar foi adotada como metodologia de investigação, efetivada através do uso do processofólio, de gravações das análises dos sujeitos sobre os seus desenhos e de fotografias. Os sujeitos e suas produções em arte foram analisados individualmente e comparados em três grupos. Os resultados revelaram que houve um desenvolvimento das habilidades motoras dos pesquisados e que suas representações gráficas foram aprimoradas.

➤ **Concepção histórico-cultural**

Sob essa perspectiva teórica encontramos autores como Silva (1993), Ferreira (1996), Leite (2001) e Paula (2007)

Silva (1993) focalizou algumas das condições sociais da produção da atividade gráfica. Utilizou a abordagem histórico-cultural, analisando o desenho como processo, concebendo-o na interação com o outro, focando as relações entre fala e desenho. Os resultados de sua pesquisa mostraram a importância de ver o desenho como atividade socialmente constituída e mediada pela linguagem.

Ferreira (1996) centrou sua pesquisa na significação e interpretação do desenho infantil por meio da fala, discutindo a sua constituição. Seu referencial teórico pautou-se na teoria histórico-cultural e seu trabalho teve como resultados que a interpretação do desenho infantil está vinculada ao processo de significação que conduz a interpretação na busca dos modos de pensar/imaginar/figurar da criança e da compreensão da constituição de seu conhecimento.

O estudo de Leite (2001) problematizou, a partir da análise de desenhos de crianças entre 6 e 14 anos, a ação dos monitores e professores, como mediadores, e também, mais indiretamente, repensou a função dos museus como espaços de veiculação e produção cultural. A autora usou uma interlocução conceitual sobre imagem, arte e desenho, dialogando sobre "grafismo infantil". O autor concluiu que, mais do que a idade, é a cognição ou meio social que levam a criança a fazer este ou aquele desenho. É por meio de diferentes experiências culturais e das condições de produção proporcionadas às crianças que ocorrem resultados tão diversos, ou tão significativamente iguais.

Paula (2007) discutiu o papel do desenho no processo de aquisição da linguagem escrita de M.L, autora das produções de desenhos e textos escritos que se encontravam arquivados em um banco de dados. Por meio de um estudo longitudinal, a autora buscou marcas do trabalho individual com a escrita e com o desenho que poderiam ser tomadas como indícios de um estilo em construção. Utilizou o paradigma indiciário de investigação, a concepção de estilo defendida por Possenti (1988) a teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin (1953/1979) e a concepção sócio-histórica de linguagem. A pesquisa, refletindo sobre as diferentes etapas do processo de aquisição da linguagem de M.L. através do desenho, da oralidade e da escrita, mostrou de que modo M.L. explorou a escrita e o desenho na manifestação de seu querer-dizer.

A análise desses trabalhos nos fez entender que não existe uma abordagem única do desenvolvimento do desenho. Os vários autores que têm estudado este tema privilegiam um ou outro dos seguintes aspectos: cognitivo, afetivo, motor, gráfico, estético etc.

A atividade do desenho pode indicar diversos meios que as crianças utilizam para registrar suas percepções, conhecimentos, emoções, vontades, imaginação e memória, interferindo no desenvolvimento de uma forma de interação social apropriada às suas condições físicas, psíquicas, históricas e culturais.

1.1.1 O desenho infantil na perspectiva do desenvolvimento

Interpretando os desenhos das crianças, vários estudos, como os de Lowenfeld (1977), Luquet (1976) e Mèredieu (2006), apontam que as figurações neles apresentadas revelam a intenção de representar a realidade.

A descrição do desenvolvimento do grafismo parece coincidir em seus aspectos principais. Tais autores propõem os estudos da figuração dividida em fases ou estágios da evolução do desenho muito similares, universais e naturalmente sujeitas ao desenvolvimento intelectual da criança. Segundo essa perspectiva é preciso que ocorra maturação nas áreas neuromotoras, sócio-afetiva e cognitiva para que a criança inicie traços nos papéis.

Nessa concepção do desenho, o contexto social é apenas superficial, pois não há a preocupação com as influências do outro e do meio. Essa perspectiva busca analisar a criança desenhando sozinha, tendo como foco o produto e não todo o processo da construção. O meio social é citado, mas geralmente de forma superficial e a influência do outro é vista como algo que dificulta a atividade infantil.

Luquet (1976), em seu livro “El dibujo”, considera que a criança, ao desenhar tem uma intenção realista. Dessa maneira entende que a concepção da atividade gráfica do desenho está dominada pelo realismo: “no serás pues supérfluo establecer por los hechos que el dibujo infantil es, esencialmente y voluntariamente, realista” (p.94).

Sendo o desenho infantil por essência realista, tal autor acredita não encontrar muitas características das tendências opostas ao realismo, como o esquematismo e o idealismo. O esquematismo seria como uma simplificação do objeto, por uma redução de detalhes, ocorrido por desleixo ou pressa da criança ao figurar. O idealismo não tem no desenho da criança mais que um papel difuso. Assim, Luquet argumenta que, mesmo realizando uma situação imaginária com personagens e cenários jamais vistos, com histórias que inventam, ainda assim a criança desenha realisticamente, à medida que se propõe a representar esses elementos imaginários com características possíveis para a realidade. “[...] el idealismo, como el esquematismo, ocupa un lugar mínimo en el conjunto del dibujo infantil, que en definitiva tiene como característica esencial el realismo” (LUQUET, 1976, p.100).

O autor apresenta as fases da evolução do desenho infantil, caracterizadas pelo realismo de uma forma absoluta. Esse realismo evolui nas diferentes fases do desenho infantil, até chegar ao realismo virtual, que é o realismo do adulto. Ele aborda, assim, as fases do desenvolvimento do desenho infantil relatadas em etapas. A primeira fase apontada é o realismo fortuito, em seguida o realismo falhado, posteriormente o realismo intelectual e, por fim, o realismo visual.

O desenho infantil não permanece idêntico desde o começo ao fim, dessa maneira Luquet (1976) ressalta o caráter distinto das fases. Cada uma estará caracterizada pelo modo especial de realismo.

No realismo fortuito um desenho é um conjunto de traços cuja execução tem sido determinada pela intenção de representar um objeto real. O desenho no começo não é um traçado executado para fazer uma imagem, mas um traçado feito com rabiscos, ocorrendo de forma “involuntária” e espontânea:

Los movimientos de la mano se explican como cualquiera de los que hace el niño, sin que respondan a ninguna utilidad. Son, em principio, el simple efecto del consumo espontáneo de una superabundancia de energía neuromuscular, y el ejercicio de esta actividad va acompañado de un placer que invita al niño a reanudarla. (LUQUET, 1976, p.104).

Luquet (1976) afirma que uma criança completamente isolada poderia, por si só, chegar à intenção de fazer traçados: “el niño puede llegar por sí mismo a la idea de trazar

y a la intención de hacerlo” (p.103). Desse modo, ele entende o desenvolvimento do desenho como algo que ocorre independente da intervenção do outro, sendo, portanto, a influência do outro dada como secundária. Reconhece, no entanto, que na maioria dos casos dos desenhos, as crianças iniciam suas incursões por meio da imitação dos adultos. É quando elas veem os pais ou outras pessoas maiores desenhar, escrever e de uma maneira ou outra começam a fazer semelhante, por meio da imitação. Entretanto, o autor não considera a imitação como uma possível influência, ele explica que a criança imita, pois considera tal atividade como uma espécie de esporte, ela imita especialmente para dar aos demais, quando presentes na ocasião, a prova de que é capaz de fazer “desenhos” assim como os outros. “Cada uno de estos intentos fallidos es para el una prueba de inferioridad y, por el contrario, cuando llega a conseguirlo se siente igual al que el imita” (LUQUET, 1976, p.105).

Nessa fase, as crianças começam a sentir prazer ao traçar as linhas, que não são para o autor mais que traços desprovidos de sentidos. Aos poucos, elas vão comprovando que o adulto tem o domínio de traçar não somente riscos quaisquer, mas também desenhos propriamente ditos, o que o autor chama de faculdade gráficas. A partir desse momento a tendência de imitação deve impulsioná-las a traçar não só rabiscos, mas verdadeiros desenhos.

De todas as maneiras, e apesar de as crianças verem outros fazendo desenhos, Luquet (1976) coloca que continuam, durante certo tempo, traçados simples sem intenção figurada. De tal modo, por muito tempo elas se dedicam a traçar rabiscos simplesmente pelo prazer de traçar.

Após algum tempo, em determinado momento a criança acaba encontrando uma relação de aspectos mais ou menos vagos entre alguns dos seus traçados e algum objeto real, é então quando considera o traçado como uma representação do objeto e enuncia a interpretação. Mas como o traçado foi produzido de maneira fortuita, a criança se dá conta de que não é capaz de fazer um traço que se parece com algo se não for por casualidade. E assim permanece por um tempo fazendo desenhos que não são seguidos de uma interpretação figurada, e nem provocados por uma intenção representativa. Aos poucos então, por tentativas, acaba percebendo que seus traçados de uma maneira constante parecem com algo. Nesse momento a interpretação consiste em aplicar em sua atividade gráfica o nome de uma coisa, vinda de alguma ideia qualquer. Assim ocorre com frequência que um mesmo desenho receba várias vezes diversas interpretações, todas diferentes. Nesse momento a criança não está em posse da faculdade gráfica:

... es capaz de producir de manera no esporádica, sino constante, trazados que al menos a sus ojos se parecen a algo, pero hasta aqui no há hecho

todavía ningún dibujo cuya intención haya sido precedida y provocada por la intención de figurar um objeto determinado. (LUQUET, 1976. p.108)

Posterior a esse momento, conforme observa Luquet (1976), depois de a criança comprovar que seus traços haviam produzido acidentalmente algo parecido que não havia buscado, ela deixa a primeira fase do desenho infantil transformando-o em realismo intencional por uma série de transições.

A segunda fase é a do realismo “fallido”, em que o desenho pretende ser realista mas não chega a ser, por isso o nome “falhado”. O autor coloca que o primeiro obstáculo para isso é de ordem física, pois a criança não sabe dirigir seus movimentos gráficos para dar ao traçado o aspecto que gostaria. O outro obstáculo apontado pelo autor não é de ordem gráfica, mas psíquico, enfocando o caráter limitado e descontínuo da atenção infantil. Essa é a explicação que Luquet (1976) dá ao fato de a criança em seus primeiros desenhos colocar poucos detalhes dos elementos representados, não que não conheça os detalhes do objeto. Ela tem a intenção de representar tudo aquilo que pensa, mas à medida que pensa, sua representação mental se prolonga nos movimentos gráficos, que se traduzem em desenhos “falhados”. Ela pensa em certa ordem, que corresponde ao grau de importância que atribui a eles e continua adicionando, tanto que sua atenção se muda dos detalhes já desenhados a outros novos.

Essa imperfeição geral do desenho infantil é a característica da fase do realismo “fallido” e que o autor chama de incapacidade sintética. O autor justifica algumas “falhas” gráficas, colocando que elas têm diferentes possíveis razões, podendo ser, por exemplo: pela impossibilidade de a criança controlar seus traçados, ou seja, pela incapacidade motora; pelo pouco espaço ou excesso dele nos papéis utilizados. No caso da exageração em alguns desenhos, entende-se que pode significar a importância que tal elemento (o espaço) tem para a criança.

O autor aponta que a incapacidade sintética vai diminuindo à medida que a atenção da criança se faz menos descontínua, menos desarticulada. Superada a incapacidade sintética, não há nada que impeça que o desenho infantil se torne realista, assim se inicia a fase seguinte: o realismo intelectual.

Na fase do realismo intelectual, na idade pré-escolar, a criança pode reproduzir não apenas o que observa do objeto, mas tudo aquilo que existe e não é visto, sendo assim a criança desenha de acordo com seu modelo interno. Ela tenta, conscientemente, reproduzir o objeto, com tudo o que vê e o que não vê dele, e dar a cada um dos elementos uma forma exemplar.

Para o autor, o realismo da criança não é o mesmo que do adulto: para este o realismo é visual e para aquela é intelectual. Para o adulto, um desenho para ser parecido deve ser de certa maneira uma fotografia do objeto, deve reproduzir todos os detalhes, o objeto, portanto deve estar figurado em perspectiva. Para a criança, um desenho para ser parecido, precisa conter todos os elementos reais do objeto, embora não sejam muito “visíveis” ou identificáveis pelo adulto.

O realismo intelectual origina-se de empregos variados. Os desenhos de transparências são exemplos dessa variedade. Esses desenhos colocam em evidencia os elementos invisíveis de um objeto, como se pudéssemos ver. O autor coloca vários exemplos desse fenômeno, como: o corpo das bonecas visíveis embaixo das roupas ou das roupas de cama, os dedos visíveis através dos sapatos, entre outros (LUQUET, 1976, p.128). São esses procedimentos que o autor coloca que dão testemunho da engenhosidade da criança e da força do realismo intelectual.

O autor coloca que a mesma preocupação que leva a criança a “inventar” para ela mesma o realismo intelectual como uma forma de representação gráfica, é a que a leva também a não deixar menos espontaneamente o realismo visual, característico da imagem adulta.

No realismo intelectual, toda vez que a criança tem por essência figurar um objeto, coloca todos seus elementos constituídos e assim enfatiza a relação de cada um desses elementos do objeto, considerando tanto o seu conjunto como somente o objeto.

O realismo intelectual origina, no desenho infantil, várias contradições em relação à experiência. Dessas contradições alguns elementos figurados escapam à criança, quando sua atenção está voltada para a produção do desenho. Porém, quando ela já tem a capacidade de atenção impulsionada a fim de aplicar em sua produção gráfica a faculdade crítica que já possuía mas não utilizava, ela inicia o realismo visual. Ao comprovar por várias experiências a insuficiência do realismo intelectual, ela o condena como modo de representação gráfica e opta pelo realismo visual com propósito deliberado, considerando a partir desse momento como o único realismo verdadeiro.

O autor destaca que o realismo visual inclui diversos procedimentos ditados pelo realismo intelectual, e que a transição não se faz abruptamente, portanto “el realismo visual debe luchar contra hábitos contrarios, profundamente enraizados, y tampoco se fija inmediatamente después de su aparición” (LUQUET, 1976, p.148). Desse modo o autor coloca:

Pero, hasta cualquier edad que se prolongue de hecho, para um individuo dado, el período del dibujo infantil, su fin está marcado por la renuncia al realismo intelectual como modo de representación gráfica, por el firme propósito de conformarse a la apariencia visual, aun cuando diversos obstáculos impidan realizar plenamente esa intención. (LUQUET, 1976, p.152)

Para o autor a criança alcança o período característico do adulto, cuja manifestação principal é a perspectiva, mais ou menos perfeita na execução.

Para finalizar, Luquet (1976) afirma não ser interessante para a evolução do desenho, haver intervenção do professor, pois “la condición fundamental es que la intervención del maestro no haga perder nada del gusto espontáneo del niño por le dibujo. (p.187).

Lowenfeld (1977) trata o desenho infantil estabelecendo diversas etapas evolutivas, focando a arte-educação como propulsora do desenvolvimento de diferentes aspectos da criança.

Segundo esse autor, à medida que a criança muda, sua arte também se transforma, passando assim por diferentes fases, razoavelmente definidas, que se iniciam com as primeiras garatujas, aos 2 anos e segue até o começo da adolescência, aos 12. Ele coloca essa evolução como natural do ser humano.

O autor estabelece então quatro etapas para a evolução do desenho infantil, sendo elas: etapa da garatuja, etapa pré-esquemática, etapa esquemática, etapa do realismo. Para ele, essas etapas são consideradas como um reflexo do desenvolvimento intelectual e emocional da criança, conforme ela se relaciona com o ambiente ao seu redor, vai evoluindo em sua atividade do desenho.

No entanto, Lowenfeld expõe sua opinião sobre a influência dos adultos:

Admito que a maior contribuição do ambiente familiar a favor da arte infantil consiste em não interferir no desenvolvimento natural das crianças. A maioria delas expressa livremente e de forma original, quando não sofre inibição provocada pela interferência dos adultos. (1976,21)

Dessa forma, enquanto a criança estiver satisfeita com sua própria expressão, o adulto não deveria interferir em seu trabalho, pois isso só serviria para torná-la inibida.

Lowenfeld (1976) também analisa a função dos pais na promoção da criatividade das crianças em casa, busca explicar como os pais podem ajudar os filhos para que eles consigam superar suas dificuldades, fornecendo informações a respeito das relações existentes entre a arte da criança e o desenvolvimento de sua personalidade. Essas

considerações aos pais são baseadas, segundo o autor, em pesquisas utilizáveis na experiência de ensino e observações. Ele aponta questões ligadas ao sentido e à compreensão da arte infantil, salientando como essa arte pode auxiliar a educação das crianças.

Tal autor coloca que a expressão artística da criança é apenas a documentação de sua personalidade, e que se deve promover a livre expressão artística, o que significa, para ele, portanto, propiciar à criança uma infância livre e feliz.

Segundo Lowenfeld (1976), existe diferença no que a criança vê e o que ela expressa em sua arte, por isso o adulto deve deixar a criança “livre” para expressar o que lhe interessa: “uma boa motivação deve sempre deixar a critério da criança o que ela quer expressar e como deseja fazê-lo” (LOWENFELD, 1976, p.42). Isso é enfatizado, pois na arte criativa se manifestam mais espontaneamente as reações das crianças, o processo criador produz uma atmosfera espontânea, na qual a criança revela as habituais restrições e controles. Ficando “livre” dessas restrições ou amarras, ela provavelmente se desenvolverá de uma maneira saudável, sem prejuízos para sua personalidade.

Lowenfeld (1977) aponta que as crianças iniciam, geralmente, suas experiências criadoras com seus rabiscos, suas garatujas, o que seria para tal autor a primeira etapa das quatro que apontamos acima: a etapa da garatuja.

Quando a criança chega aos dois anos de idade, começa a traçar linhas no papel, com movimentos que parecem ser incontrolados. À medida que repete esses movimentos, ela percebe que consegue controlá-los e isso lhe proporciona grande satisfação. Lowenfeld coloca:

Traçar riscos num pedaço de papel, em qualquer direção, significa, para a criança, alegria, felicidade, desafogo, e contribui, principalmente, para o domínio de função importantíssima: a coordenação dos movimentos. (LOWENFELD, 1976, p.95)

Quando a criança começa a explicar o que vai desenhar, indica que seu modo de pensar sofreu completa mudança e passa a raciocinar em termos de representações mentais, de imagens. Para Lowenfeld (1976), essa mudança é decisiva, porque a maior parte de seu pensamento se referirá a imagens. Se a criança continua fazendo garatujas é porque ainda não está apta a relacionar seus pensamentos com os desenhos. “Aparentemente, está preparando-se para isto, e se encontra numa etapa intermediária, em que seu raciocínio se acha um pouco adiante de sua capacidade de realização” (p.100).

À medida que a criança cresce já não se satisfaz com a simples e fictícia relação entre seu pensamento imagístico e o que desenha ou pinta. Assim, “surge” a etapa seguinte que é denominada de pré-esquemática, ocorrendo por volta dos 4 anos.

À proporção que a criança se desenvolve, modificam-se suas relações com o ambiente, que se tornam mais complexas, e seus desenhos se modificam cada vez mais. A criança, nessa etapa, desenha as coisas na ordem em que se apresentam em sua mente, as relações espaciais não a preocupam. Essa situação modifica-se quando ela estabelece laços emocionais com o objeto a ser retratado. Estabelecendo ligações emocionais, coloca facilmente relações espaciais em seus desenhos e vemos, então, que as coisas que pinta não estão mais dispersas, sem sentido, no papel (LOWENFELD, 1976, p.109). Mais uma vez, o autor aponta a não necessidade da ajuda de adultos para que ocorra a modificação na atividade gráfica:

Evidentemente, na maioria dos casos, a criança adquirirá, por si mesma, a necessária experiência e o estímulo, que a levarão à descoberta das “relações espaciais” sem precisar de nenhum apoio adicional por parte dos adultos; isso acontecerá sempre que a criança não estiver constrangida, não ficar inibida com influências externas. (LOWENFELD, 1976, p.113)

Quando Lowenfeld (1977) relata sobre a relação das cores e das proporções dos desenhos da criança nos espaços, ele aponta a importância do aspecto emocional: “as crianças organizam suas primeiras relações entre cores e objetos na base do significado emocional que os respectivos objetos têm para elas” (p.116). E ainda: “as sensações subjetivas das proporções são predominantes nas crianças. As proporções que elas veem estão subordinadas às que sentem” (p.119). Assim ele enfatiza a importância da educação das emoções por meio do desenho.

A fase seguinte é denominada de pré-esquemática, acontecendo dos 4 aos 7 anos de idade.

Os desenhos nessa etapa se modificam, tendo início a criação consciente da forma. Segundo o autor, podemos observar isso porque a criança transmite a consciência da forma pelas imagens dos seus desenhos. Embora os desenhos, muitas vezes, não tenham aspecto identificado pelo adulto, esse período do desenvolvimento é muito importante para a criança. Essa etapa tem grande significado para ela, uma vez que, como coloca o autor, se trata do começo da compreensão gráfica.

Lowenfeld (1977) aborda que em muitos momentos desse período, a criança simboliza partes de seu meio, partes que têm relação com o mundo a sua volta. Habitualmente, ela repete um ou outro esquema desenhado. Em geral, costuma representar o ser humano, desenhando um círculo para indicar a “cabeça” e traços para indicar as “pernas”. O autor justifica esses desenhos de duas maneiras: a criança possui uma perspectiva egocêntrica nessa fase, demonstrando uma visão dela própria, e essa representação é o que ela de fato sabe sobre si mesma e não uma representação visual do todo.

É nesse período que Lowenfeld (1977) aponta que a criança, ao desenhar, estabelece uma relação com o objeto que pretende desenhar, porém, nessa fase, ela desenha o que sabe do objeto e não uma representação visual plena. O autor ainda coloca que os desenhos refletem o desenvolvimento infantil, assim a maneira como uma criança representa algo é uma indicação do tipo de experiência que ela teve com o objeto, e isso se modificará à medida que se torna cada vez mais consciente das características significativas do objeto retratado.

Segundo o autor, as interpretações dos desenhos pela criança nessa fase mudam frequentemente:

Nessa fase de evolução a criança está em contínua busca de novos conceitos e seus símbolos representativos também mudam constantemente. Ela representa hoje um homem de forma diferente daquela como o representará amanhã. Isto não só ocorre a respeito dos seus desenhos de homem, mas também da sua demonstração de casas e árvores. (LOWENFELD, 1977, p.153)

Aos poucos, por volta dos 7 anos, a criança já terá estabelecido um esquema básico. Assim, para Lowenfeld (1977), inicia-se a fase posterior que é chamada esquemática, acontecendo entre 7 e 9 anos de idade.

Nessa fase, ela passa a desenhar figurativamente por meio de esquemas, os quais consegue encontrar através de seu conhecimento dos objetos. Cada criança amplia seu esquema de forma singular, dependendo de suas experiências com o objeto e de sua afetividade em relação a ele.

Os desenhos de raios-X, que podem ser considerados uma descrição simultânea do interior e do exterior de um ambiente fechado, demonstram sua afetividade e preferências nos diferentes esquemas espaciais. A criança não faz distinção entre a realidade externa e as suas próprias reações emocionais, expressa tudo que tem significado para ela.

O autor também aborda que outro aspecto característico dessa fase do desenho é a exageração de partes importantes, constituindo um meio natural de expressão nessa fase

do desenvolvimento. Por exemplo, algo que afeta o sentido emotivo da criança, manifesta-se no aumento exagerado dessa parte em seu desenho, passando da proporção visual para a proporção determinada pela emoção. Para as omissões, ou esquecimentos, encontrados nas atividades gráficas, também é válida essa perspectiva. Em síntese, para esse autor a reação emocional interfere na produção do desenho.

A última fase é a do realismo, que ocorre entre os 9 e 12 anos de idade. Segundo Lowenfeld (1977) é a das amizades em grupos ou “turmas”, as crianças possuem crescente progresso de independência em relação ao adulto, tornando parte importante no processo de desenvolvimento e interação social.

As características dos desenhos dessa fase é que o esquema deixou de ser adequado para representar a figura humana, havendo uma maior rigidez nessas representações: cada parte do corpo tem seu significado e ele é conservado.

A criança nessa etapa já não usa os exageros, nem faz omissões para expressar suas emoções. Ela começa a substituir outros meios de expressão para dar ênfase às partes emocionalmente significativas. Uma das características do interesse emocional por uma determinada parte de um desenho ou de uma pintura, é a acumulação de pormenores nessa parte, ou seja, a criança possui maior conscientização dos detalhes.

Nessa etapa Lowenfeld (1977) aponta que os desenhos de raios-X desaparecem. A capacidade de romper com o esquema e de reconhecer os pormenores relacionados com o eu e o ambiente é também outra característica dessa idade.

Apesar de o autor relatar que ocorrem interações e relações com os colegas e o professor, ele enfatiza que os padrões de valor jamais podem decorrer do mestre, nem as influências grupais devem ser tão fortes que ditem um tipo especial de produto. (p.265). Assim, a interferência do outro deve ser mínima para não “afetar” o desenvolvimento da arte e prejudicar o desenvolvimento da capacidade criadora do ser humano.

Dessa forma, entendemos que, diante do que foi exposto, parece ficar evidente que tal autor enfatiza a importância da emoção em sua concepção, explicando que a criança sente satisfação em poder expressar os próprios sentimentos e emoções pela arte.

Mèredieu (2006) explica a fase evolutiva do desenho infantil considerando autores como Luquet, Lurçat, Wallon e Widlocher. Assim, a autora avalia que na etapa em que o desenho se desenvolve do gesto ao traçado, a figuração começa marcada por rabiscos, que são considerados atos motores:

Na criança, o desenho é antes de mais nada motor, a observação de uma criança pequena desenhando mostra bem que o corpo inteiro funciona e que a criança sente nesta gesticulação. (MÈREDIEU, 2006, p.6)

Em seguida, a criança passa por um grafismo voluntário, que para ela se traduz em momentos prazerosos. O ato de rabiscar produz traços e assim ela chega aos grafismos onde o olho orienta o traçado. Nesse período, a criança já desenha fazendo combinações de figuras, o que faz surgir a figura do boneco que, segundo a autora, representa a projeção do esquema corporal da criança: “o que a criança desenha, portanto, é sempre ela mesma, sua própria imagem refletida e decifrada em múltiplos exemplares” (MÈREDIEU, 2006, p.33). É o desenho do boneco que marca a transição para a próxima fase evolutiva do desenho: do traço ao signo.

Os primeiros signos gráficos foram estilizações da figura humana; Arno Stern observou por sua vez que a imagem do boneco está subjacente a todas as principais figuras do desenho infantil: na origem, escrita e desenho poderiam derivar de uma projeção inconsciente do esquema corporal, o que explicaria – pelo menos parcialmente - as constantes estilísticas e as homologias estruturais. (MÈREDIEU, 2006, p.13)

Assim como coloca Ferreira (1996), é através de um processo de socialização que o desenho da criança vai saindo do campo da imaginação para o campo da observação. E ainda acrescenta que o desenho da criança, que agora passa a representar o real através do signo, surge como uma possibilidade de narrar e transmitir mensagens.

Mèredieu (2006) também considera a função simbólica no desenvolvimento da criança, colocando que a evolução do desenho depende da evolução da linguagem e da escrita. Segundo a autora, tal evolução se faz por etapas, em que se observam regressões a um estágio anterior. Ela aponta que por volta dos 3 anos a criança produz uma escrita fictícia, traçada em forma de dentes de serra. É um momento atraente para a criança, porque a escrita faz parte do mundo adulto, exercendo uma fascinação para ela, antes mesmo de ela traçar signos.

Quando ela atinge a idade escolar, nota-se que há uma diminuição da produção gráfica, pois a escrita passa a ser concorrente do desenho. É quando escrita e desenho podem misturar-se ou confundir-se.

Mèredieu (2006) afirma que a criança desenha aquilo que sabe do objeto e não aquilo que vê, pelo fenômeno da transparência. Esse fenômeno para a criança é o meio para traduzir uma experiência não tão especial, mas afetiva. A criança relaciona os objetos uns

com os outros, não os separa como os adultos. A autora coloca que esse processo de estilo não ocorre da mesma maneira para adultos e crianças.

Mèredieu (2006) reconhece que há um impacto do meio social, mas que não se deve considerar como obrigatório na evolução do grafismo. A autora vincula o social às experiências das crianças, à dimensão afetiva e aos conteúdos inconscientes do indivíduo.

Alguns dos autores citados entendem o desenho e o concebem por meio das experiências, da afetividade, explicando-o pela concepção maturacionista, segundo a qual a evolução da figuração é dada pelas etapas indicativas do comportamento da criança que desenha.

De um lado a revisão da literatura mostra autores como Andrade (2005), Iavelberg (1993), Pillar (1994), Paula (2001) e Silva (2004) que parecem seguir uma orientação cognitivista, uma vez que há poucas referências à constituição social do sujeito. Silveira (2006) e Cola (1996) também utilizam uma abordagem piagetiana, contudo relacionam seus estudos a outro viés: a arte-educação. Já Zago (1999) relaciona o desenho com a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, atribuindo à atividade gráfica um caráter de “diagnosticador da personalidade”. Há ainda os teóricos citados como Luquet, Lowenfeld e Meredieu, também adeptos da corrente cognitivista, que concebem o desenvolvimento do desenho infantil como algo intrínseco à criança, apontando a interferência do adulto como nociva à “arte do desenho”.

Podemos afirmar que é pouco provável que os sujeitos não sejam modificados pelos contextos no qual se encontram, ou seja, pelas características de sua época e espaço. Por outro lado, as autoras Silva (1993), Ferreira (1996), Leite (2001) e Paula (2007), em seus estudos, buscam contemplar essa perspectiva, considerando as crianças em seus contextos sociais, nas interações, nas relações com sua cultura. Apresentam outros tipos de abordagens teóricas sobre o desenho infantil que trataremos a seguir.

1.1.2 O desenho e a escrita infantil pelo método natural

Celestin Freinet (1977a) é um teórico que também estudou o desenvolvimento do desenho infantil e se contrapôs à visão maturacionista dos autores anteriores. Em sua concepção, entende que o papel educativo acontece pelo método natural. Ele aponta que nenhuma das grandes aquisições vitais se faz por processos aparentemente científicos. É pelo caminhar que a criança aprende a andar; é falando que aprende a falar; é desenhando que aprende a desenhar. Todos os processos se fazem por tentativas experimentais.

O autor tece críticas ao modelo tradicional de educação, à educação escolástica, que considera inimiga do "tatear experimental", fechada, contrária à descoberta, ao interesse e ao prazer da criança. Para Freinet (1977a) o modelo tradicional visa a consolidar e justificar as práticas escolásticas de obediência passiva e instrução dogmática. Ele tece críticas às técnicas empregadas na escola como as técnicas de redação, de cálculo, de desenho, entre outras, e afirma que elas não têm ligações com as exigências sociais no ambiente escolar. Sendo assim, assegura que a escola tradicional não prepara a criança para atuar numa sociedade e desempenhar seu papel de cidadão. Segundo Freinet:

Se o nosso trabalho escolar é motivado como o é o comportamento fora da escola, a criança sentirá naturalmente a necessidade e o desejo de subir incessantemente, de aperfeiçoar experimentalmente as suas técnicas para as tornar mais eficientes face ao problema complexo da vida. Esta motivação, esta necessidade natural de aumentar seu poder vital estão na base da tentativa experimental soberana. (FREINET, 1977a, p.53)

Com isso, Freinet (1977a) discorre sobre uma nova forma de ensino e propõe que o sujeito aprende por meio de tentativas experimentais em um processo de desenvolvimento natural, que oferece à criança instrumentos para aprofundar seu conhecimento e desenvolver sua ação, defendendo assim a compreensão de uma educação de valorização ao desenvolvimento natural da criança.

Esse desenvolvimento natural é entendido por Freinet (1977b) como o método pelo qual a criança se desenvolve, elaborando suas próprias tentativas, através de suas experiências. O ambiente age não como um estabelecimento de modelos acabados, contudo atua como mediador das aprendizagens. O autor diz:

As condições do ambiente têm, no processo da tentativa experimental, muito maior relevância do que se pensa. São elas que constituem definitivamente as verdadeiras condições determinantes da educação. (FREINET, 1977b, 46)

Diante dessa perspectiva, o meio se torna um componente essencial de apoio às aprendizagens, uma vez que proporciona uma influência direta nas experiências da criança. O autor afirma que é por meio da ação, das experiências tateantes que se instiga a construção de novos conhecimentos.

Nesse sentido, a educação natural da escrita vai se constituindo no decorrer do desenvolvimento da criança, pois através da influência do meio em que ela está inserida, sente a necessidade de empregar os códigos socialmente utilizados da escrita.

Ao considerarmos a expressão escrita infantil, mostramos e provamos, pela prática, que ela surge e evolui exactamente segundo o mesmo processo que preside ao aparecimento e ao desenvolvimento da linguagem. (FREINET, 1977b, 34)

Quanto à influência do meio, Freinet (1977c) não fala de modelos de educação em que o adulto impõe, mas cita um modelo espontâneo. O adulto se torna o modelo para a criança, que ela busca imitar instintivamente.

Em seu livro “O Método Natural: a aprendizagem da língua”, Freinet (1977a) divulga o processo de aprendizagem da escrita, percorrido por sua filha, desde o primeiro até os sete anos de idade, buscando demonstrar a evolução de seu grafismo até o emprego da leitura e da escrita.

Freinet (1977c) considera movimento natural da criança o transitar do desenho à linguagem escrita, e considera, como já citado, evidente a influência auxiliar do meio. O autor não deixa de indicar, na evolução do processo de aquisição da escrita, as formas técnicas do auxílio o qual constitui o essencial para a formação e as aquisições das crianças.

Para que ocorra a transição do desenho para a escrita, o autor afirma que é preciso encontrar uma motivação particular que a torne necessária, ou seja, a criança tem que sentir necessidade, “sem lição, apenas pela experiência sensível estimulada primeiro pelo desejo de criação e de poder, a seguir pela motivação externa, a criança atingiu o começo da escrita consciente” (FREINET, 1977c, p. 117).

Nesse percurso, o autor demonstra vários momentos e, segundo ele, pode-se dividir essa transição em etapas. Ele afirma que o desenho infantil inicialmente é um gesto no papel, e que os primeiros grafismos da criança não são intencionais. Por experiências e por tentativas, a criança agarra sem hesitar o lápis pela extremidade certa e orienta, pouco a pouco e conforme seus desejos, o traçado do primeiro grafismo (FREINET, 1977b, p.40).

Desse modo, o começo desse processo de expressão gráfica se inicia com a criança que, numa imitação do adulto, usa o lápis para marcar uma folha de papel, sem muita coordenação e sem planejar o que vai desenhar.

A tendência da criança para a imitação não passa da inserção natural da acção exterior no processo da sua própria tentativa. A criança não imita seja o que for; imita com uma finalidade, da mesma forma que faz tentativas para uma finalidade. (FREINET, 1977b, p.48)

O grafismo simples evolui. Primeiro o autor se refere a um período em que a criança ainda não possui domínio do utensílio, demonstrando um ajustamento para a coordenação motora.

Este grafismo será, consoante os indivíduos, o traço reto, vertical, ou a linha quebrada, ou o gesto circular, ou os meandros, ou combinações destes elementos, ou ainda figuras geométricas mais ou menos regulares que se sobrepõem, justapondo-se. (FREINET, 1977b, p. 80)

Segundo o autor, a criança descobre os primeiros triunfos e, por repetição, aperfeiçoa-os e aprende a dominá-los. Gradativamente o grafismo evolui até chegar ao desenho explicativo. Nesse momento, a ação de desenhar não é elaborada de modo planejado, isto é, a criança primeiramente desenha e, ao identificar algo entre as suas garatujas, acaba por nomear seu grafismo.

Seguindo o processo, chega um período em que a criança realiza um desenho que ela considera como um triunfo e, a partir de então, começa a repeti-lo, por trazer satisfação e “garantia de acerto”.

Nesse momento, a fala influencia o desenho, entretanto a criança ainda não planeja o que vai figurar. Suas intenções no ato de desenhar provêm de alguém que olha seus desenhos e define – ou vem da própria criança mesmo –, depois de desenhar determina o que é, por exemplo, uma casa, e a partir disso os outros desenhos serão casas, reproduzindo-as sistematicamente e aperfeiçoando sua técnica. Esse processo também ocorre com o nascimento dos bonecos, primeiro simples bolas, depois cabeça mais ou menos diferenciada e dois traços para as pernas, em seguida braços “presos” à cabeça, depois se tem o aparecimento do tronco, logo braços saindo do tronco com mãos e aparecimento dos vestuários e assim vão se diferenciando em grafismos de elementos múltiplos.

Segue-se a isso a fase do grafismo acompanhado de elementos justapostos. Nesse período ocorre não só o aperfeiçoamento do grafismo, mas também da explicação. Freinet (1977a) aponta que Bal, sua filha, vai aperfeiçoando sua técnica não apenas graficamente, mas também em relação à lógica da explicação, sendo esse o momento do início do desenho explicativo.

Durante um período o desenho explicativo torna-se enriquecido por explicações posteriores e se desenvolve com elementos múltiplos, acompanhando uma fase de justaposição gráfica e reprodução em série de elementos gráficos antes isolados. Segundo Freinet:

Como se vê, a explicação a posteriori quadra perfeitamente com a lei da tentativa que guia a evolução do grafismo infantil. De modo algum é o pensamento que dirige e que regula o acto da criança. É da criação que originalmente nascem a explicação, a comparação, o pensamento. (FREINET, 1977a, p.86)

Logo, nesse momento a criança ainda não planeja seu desenho, primeiramente ela desenha e posteriormente dá sua explicação. Segundo o autor:

Esta explicação *a posteriori*, característica deste estágio, constitui, portanto, uma espécie de projecção do pensamento infantil sobre o desenho e não, como poderíamos ser levados a crer, uma explanação e uma justificação lógicas do grafismo. (FREINET, 1997b, p.76)

Em um contínuo processo de aperfeiçoamento dos traçados pela criança, em momentos seguintes, ela comete certos “acidentes” ao produzir seus desenhos. Esses “acidentes” muitas vezes geram evolução, pois a criança procura “solucionar” o “erro” ocorrido no desenho, justificando-o e explicando-o posteriormente.

O acidente gráfico modifica os outros, pois a criança busca restabelecer o equilíbrio da produção gráfica, originando uma relação explicativa que por fim acaba suscitando a modificação de seu desenho.

A transformação e o progresso surgem-nos como uma consequência regular e geral do acidente que o indivíduo aprendeu, interpretou, utilizou com uma oportunidade cuja segurança poderia ser um dos sinais essenciais da inteligência. (FREINET, 1977b, p.86)

Freinet (1977b) aponta que a criança, durante o percurso do desenho, passa pela fase narrativa do desenho, ou seja, por vezes ela fala de si através da atividade gráfica. Enquanto não dominar a técnica de desenho, a criança só avança por tentativas experimentais.

A criança só poderá falar de si pelo desenho quando estiver segura do lápis. Até lá, a técnica é demasiado imperfeita e o instrumento falha a cada instante. A criança tira vantagem disso e realiza os seus desenhos segundo o princípio da tentativa experimental que definimos. Depois ajusta, como lhe for possível, a sua expressão verbal à sua criação gráfica, mas um pouco como se estes grafismos não lhe fossem pessoais (FREINET, 1977b, p.92)

Freinet (1977b) ainda aponta a importância da atividade do desenho no processo de formação para o acesso à escrita e à leitura, como um mecanismo de comunicar o pensamento por tal atividade.

Na passagem do desenho à escrita, o autor volta a frisar a importância da influência auxiliar do meio. Relata então o momento em que sua filha começa a sentir-se envolvida com o universo da escrita. É quando, nos momentos em que observa seu pai escrevendo e lendo, ela passa a imitá-lo.

O desenho por si se torna incompleto, pois a explicação posterior e oral não é mais suficiente para a criança. Freinet (1977a) aponta a necessidade que sua filha sente de começar a utilizar a escrita como meio de comunicação. A partir disso, seus desenhos passam a obter novas informações, por meio de traçados que imitam a escrita cursiva do adulto mas que ainda não são identificáveis. Para isso ela utiliza movimentos rápidos, demonstrando alguma habilidade com o gesto de escrever, como uma tentativa de imitação do adulto escrevendo.

Não contente por exprimir tudo isto oralmente numa explicação *a posteriori*, Bal escreve-o num movimento rápido de lápis que já denota certo domínio do gesto, mas onde ainda não se distingue qualquer traço de diferenciação. (FREINET, 1977a, 97)

Em seu cotidiano, através de suas experiências, a criança percebe de tal modo certos detalhes da escrita que procura reproduzi-los. Freinet (1977a) coloca que sua filha percebe que ele ao escrever cartas tem como hábito sublinhar sua assinatura e o nome das cidades. Bal, ao observar essa “técnica”, emprega-a em suas atividades gráficas. Ela usa o mesmo princípio de repetição dos grafismos conseguidos, escrevendo duas, três vezes, o mesmo motivo, sublinhando-o. A criança parte de suas experiências adquiridas ou observadas em relação ao desenho de tal maneira que começa a repetir seus traços de tentativa de escrita. Então, a partir disso e aos poucos, o motivo sublinhado e repetido já não é mais um apêndice, ele começa a fazer parte do desenho, isto é, o que antes era um apêndice da produção gráfica se torna parte dela.

Esse mecanismo parece ser semelhante ao do processo do desenho, pois os traços considerados como escrita pela criança são vistos como triunfo e dessa forma então são reproduzidos de maneira a atingir progressivos aperfeiçoamentos. Dessa maneira há regresso do desenho justaposto e sobreposto com texto a completar a página.

Portanto Bal chegou agora a uma etapa nova: na sua página existe, por um lado, o desenho e, por outro, um texto manuscrito que é o complemento necessário para a explicação narrativa do desenho ou que talvez não seja mais um ensaio que vai aperfeiçoando na imitação de uma técnica a que o adulto ostensivamente dá grande importância. (FREINET, 1977a, p. 98)

Nesse percurso, o momento seguinte se caracteriza pelo aparecimento de traçados diferenciados, numa sequência de aprendizagens da apropriação da escrita. Dessa forma a criança passa para a fase na qual se emancipa do desenho e dá início à escrita propriamente dita: a escrita liberta-se do desenho. Segundo o autor, a criança sente a necessidade de desenvolver a escrita, juntamente com a leitura, que assim deverão ser sentidas

como um instrumento para expressar seu pensamento. “Encontramo-nos no alvorecer da verdadeira escrita “(FREINET, 1977a, p. 101).

Retomando o início até o momento em que a escrita se separa do desenho, percebemos primeiro que houve uma imitação de uma “simples” assinatura, depois surge o texto indiferenciado e incorporado ao desenho. Posteriormente a isso a escrita aparece como complemento do desenho para depois iniciar sua história autônoma. O texto em si, que pode ser um rabiscar sem significado, ganha seu valor pela sua função de instrumento, para exprimir um desejo ou uma ordem.

Freinet (1977a) coloca que aos 4 anos e 4 meses Bal escreve uma carta para a prima. Identificamos dessa maneira que a criança é capaz de produzir um texto com as características de um gênero textual em particular: a carta. Isso ocorreu, segundo a perspectiva do autor, porque, através de influências do seu dia-a-dia, a criança passou a compreender a função desse tipo de portador textual ao observar e imitar os adultos e pessoas ao seu redor, por meio de um processo de tentativas experimentais.

O autor aponta também que é por volta dos cinco anos que Bal separa definitivamente essas duas atividades, desenho e escrita, e começa por consequência a interessar-se pela técnica da escrita.

Sua filha percebe que pode haver certas regras e formas fixas de imitar. É quando ela tem quase seis anos que chega a um domínio de seu grafismo escrito para reproduzir a maior parte das palavras que copia. Começa a adquirir a percepção da relação entre o grafismo e a sonoridade da palavra comparando o nome das amigas.

Nos passos seguintes Bal coloca letras escritas umas a seguir das outras (repetições já automatizadas), intercalando nomes conhecidos nos textos bem como algumas palavras ou sinais recentemente conhecidos. Quanto aos desenhos, eles são vistos justapostos para completar a explicação que já não é posterior à sua execução. Ela inicia o que vai desenhar e com isso o desenho se torna linguagem. Enquanto não adquirir as técnicas e os instrumentos para passar de uma linguagem a outra ela não abandonará os resquícios anteriores.

No decorrer da evolução que vai seguir-se, veremos incessantemente novas aquisições juntarem-se às primitivas conquistas, integrarem-se ou justaporem-se mais ou menos logicamente. Mas estas conquistas persistem, mesmo quando já não se lhes vê a utilidade, como aqueles velhos fatos usados que só decidimos largar quando dispomos de fatos novos suficientes, mas que, mesmo assim, caem tão bem no corpo, são a tal ponto familiares, que só com pena os abandonamos [...]. (FREINET, 1977c, p.114)

É nesse momento que Freinet (1977a) considera sua filha preparada para relacionar grafismo escrito e grafismo oral, ou seja, palavra e pensamento. O desenho, agora, tem objetivo pré-determinado.

Sem lição, apenas pela experiência sensível estimulada primeiro pelo desejo de criação e poder, a seguir pela motivação externa, a criança atingiu o começo da escrita consciente. Exprime-se por esta escrita, como se exprime pelo desenho ou pela linguagem, mais ou menos desajeitadamente ainda, mais ou menos imperfeitamente. Mas o instrumento esta nas mãos dela; basta-lhe agora familiarizar-se com a sua pratica. (FREINET, 1977a, p.117)

Podemos apontar por fim que essa obra tem grande relevância pelo fato de que, já em meados da década de 30, Freinet apontava para uma preocupação em mostrar uma educação que buscava significado e sentido da escrita antes de a criança dominar seus traçados. Através de sua concepção de educação como algo natural, experimental, buscou ressaltar a importância da compreensão do desenvolvimento da escrita, como uma necessidade de aprendizagem para a criança.

Diante disso, a apropriação da escrita não se torna algo imposto e mecânico, mas necessário e importante. Por fim, podemos afirmar que a partir dessa visão adotada pelo autor, surge uma discussão sobre o que chamamos, no contexto atual, de letramento³.

1.1.3 O desenho infantil na Teoria Histórico-Cultural

A partir da perspectiva de Vygotsky (1987) e Luria (1988) que buscam revelar a pré-história da linguagem escrita, pretendemos mostrar, a partir desses autores, como a criança chega à escrita, discutindo elementos relevantes desse desenvolvimento pré-histórico.

A importância da escolarização é destacada em diversas análises. Estudos desenvolvidos por Luria (1986) e Vygotsky (1987) constataram que mudanças nas formas práticas de atividade, e especialmente a reorganização da atividade baseada na escolaridade formal, produzem alterações qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos. (LURIA, 1987). Em relação ao desenho, a escolarização potencialmente propicia situações

³ Compreendermos o termo letramento assim como Kleiman (1995) aponta, ou seja, “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita”. (Kleiman, 1995, p.18-19).

em que a criança possa se desenvolver de modo efetivo, elaborando, modificando e ampliando seu repertório gráfico.

Um dos principais teóricos dessa abordagem, Vygotsky, destaca o desenho infantil como constituição social. No livro *Imaginacion y el arte en la infância*, enfoca que “o desenho constitui o aspecto preferencial da atividade das crianças em idade pré-escolar” (VYGOTSKY, 1987, p. 93). Nesse livro, com o auxílio de Kernsenstreiner, apresenta uma concepção sobre o processo percorrido pelo grafismo infantil, focando as fases que o compõe.

Vygotsky (1987) não aborda o período de garatujas e rabiscos, começando sua análise a partir do desenho figurativo. A partir dessa fase ele discute o desenvolvimento do signo gráfico, evidenciando as etapas que são: etapa de esquemas, representação esquemático-formalista, desenho realista e o último estágio, a representação propriamente dita, refletindo o aspecto real do objeto. Seus estudos, baseados em outros autores, como o já citado Kernsenstreiner, permitem algumas visões relevantes para o entendimento de alguns momentos da evolução do ato de desenhar na criança.

O desenho esquemático apresenta pernas, cabeça e braços, representados de forma muito distante de seu aspecto verdadeiro e real. Vemos representações esquemáticas de seres humanos limitando-se a duas ou três partes do corpo. Podemos identificar muitos desenhos infantis em que as pernas surgem da “cabeça” bem como também os braços, ou seja, a cabeça é representada como círculo e saem dela os braços e as pernas (Figura 5).

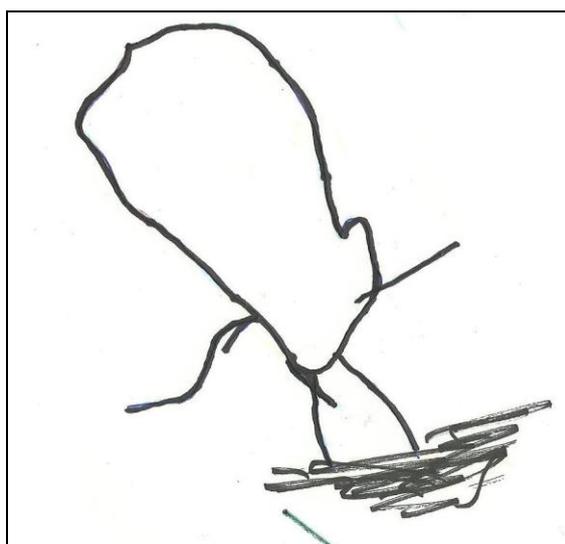


Figura 5 - Desenho esquemático

Fonte: Corpus – arquivo do grupo de pesquisa “Linguagem, Formação e aprendizagem”

Vygotsky (1987) refere-se a esses desenhos como “cabeça-pés”. São seres esquemáticos concebidos pelas crianças para representar a figura humana. Também são indicadores de que elas acham essa representação suficiente para significar o ser humano. Para figurar os animais as crianças, nessa etapa, também empregam esquemas que acham suficientes para significá-los.

Como explicar isso? Vygotsky (1987) afirma que a criança é muito mais simbolista do que realista, limitando-se a indicar superficialmente os objetos. Tal autor cita Buller, que afirma ser o esquema da criança muito concreto porque tanto os esquemas como as representações se limitam a conter as características essenciais e permanentes dos objetos.

Outra característica singular dessa etapa é que as crianças desenharam de memória, sem copiar um modelo. Elas desenharam o que já sabem dos objetos, o que lhes parece mais importante, e não o modo como estão vendo, ou como imaginam as coisas. Portanto, o que elas desenharam não é a realidade material do objeto, mas a realidade conceitualizada. Morassuti (2005) afirma que é por meio do desenho que a criança pode se expressar, demonstrar a forma como percebe e memoriza objetos e situações presentes em seu meio.

O desenho de transparência é visto como um indício da relação da criança com a sua realidade conceitualizada. Vygotsky (1987) nos coloca um exemplo desse fenômeno “cuando los niños dibujan hombres vestidos suelen pintarles las piernas bajo la ropa, no vistas por ellos” (p.95). Outro exemplo é como se observa na figura abaixo; a criança desenha sua mãe, que está grávida, e coloca o bebê “dentro” da barriga dela e diz: “Mamãe com a Rafaela dentro” (Figura 6).

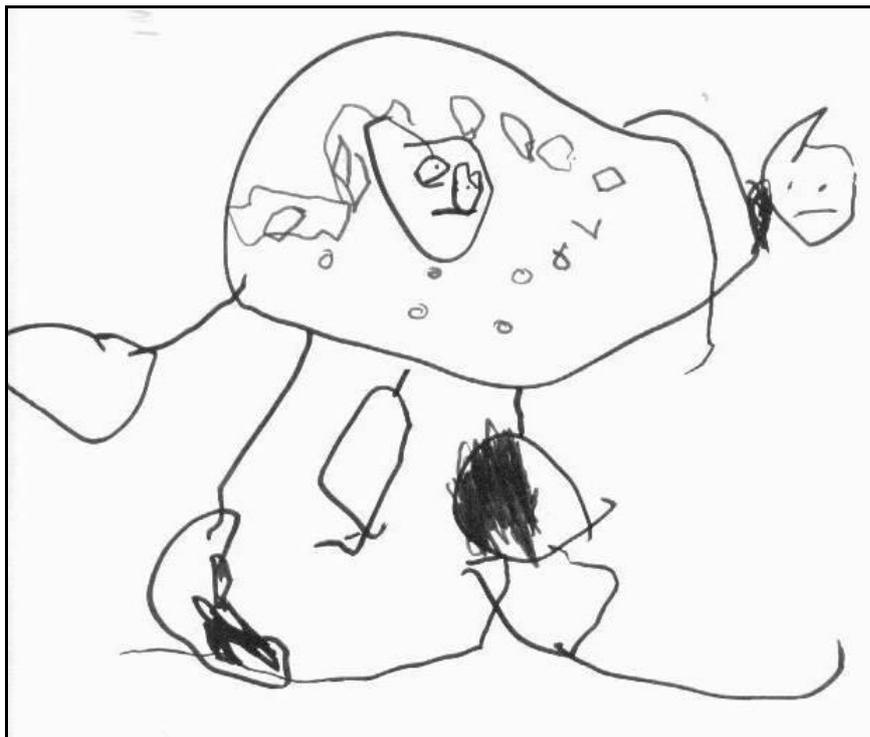


Figura 6 - Fenômeno de transparência

Fonte: Corpus – arquivo do grupo de pesquisa “Linguagem, Formação e aprendizagem”

No ato de desenhar, a criança leva ao desenho tudo o que sabe do objeto que representa e não só o que vê, podendo ser um indício de que a criança não apenas desenha com base em sua percepção, mas também com o uso de sua memória.

Conforme Vygotsky (1987):

Rasgo muy peculiar de este escalón es que los niños dibujan de memória, sin copiar del modelo [...]. Dibujan lo que ya saben acerca de las cosas, lo que les parece más importante en ellas y, no en modo alguno lo que están viendo o lo que, en consecuencia, se imaginan de las cosas. (p. 95)

Na segunda etapa, a da representação esquemático-formalista, a criança começa a não se limitar às várias das características concretas do objeto que descreve, mas a refletir também nas relações de forma entre as partes. Nessa etapa encontramos uma combinação de formalismo e esquematismo na representação plástica, ou seja, os desenhos são esquemáticos, mas por outro lado também encontramos indícios de representação acerca da realidade. Caracteriza-se por uma quantidade muito maior de detalhes, mais percebidos na colocação das diversas partes do objeto. (VYGOTSKY, 1987), como no caso da Figura 7:

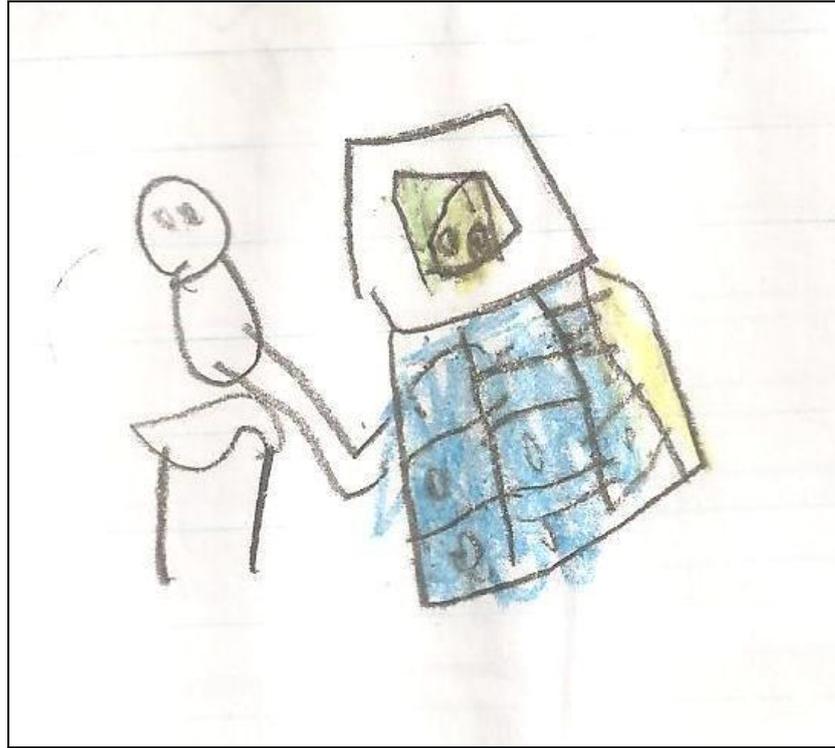


Figura 7 - Desenho esquemático formalista
Fonte: Corpus – arquivo do grupo de pesquisa “Linguagem, Formação e aprendizagem”

A criança desenha uma figura esquemática e coloca relações de forma entre as partes dos objetos retratados (retrata a cadeira e mesa com computador).

Já, para a terceira etapa, a do desenho realista, Vygotsky (1987) aponta que, segundo Kernsenstreiner, é nesse momento que o esquema desaparece totalmente do desenho infantil, adotando o aspecto de contorno. Caracteriza-se, em relação a segunda etapa, por uma quantidade maior de detalhes, com colocação de diversas partes do objeto, como no exemplo a seguir (Figura 8):



Figura 8 - Desenho realista

Fonte: Corpus – arquivo do grupo de pesquisa “Linguagem, Formação e aprendizagem”

Alguns detalhes ainda não são considerados, como a proporcionalidade e as medidas. É possível ver que a criança desenha olhos, boca, nariz e braços enormes. Vygotsky (1987) afirma: “el dibujo de los niños se hace realista, reflejan lo que ven transmitiendo la postura, el movimiento, tiene en cuenta el punto de vista del observador, ya no queda en absoluto nada del esquema” (p.99).

Devemos destacar que o autor aponta que são poucas as crianças que superam essa etapa por seus próprios meios, sem ajuda das professoras.

Finalmente, na quarta etapa, encontramos as imagens plásticas que refletem a forma do objeto representado, como no exemplo que segue (Figura 9):

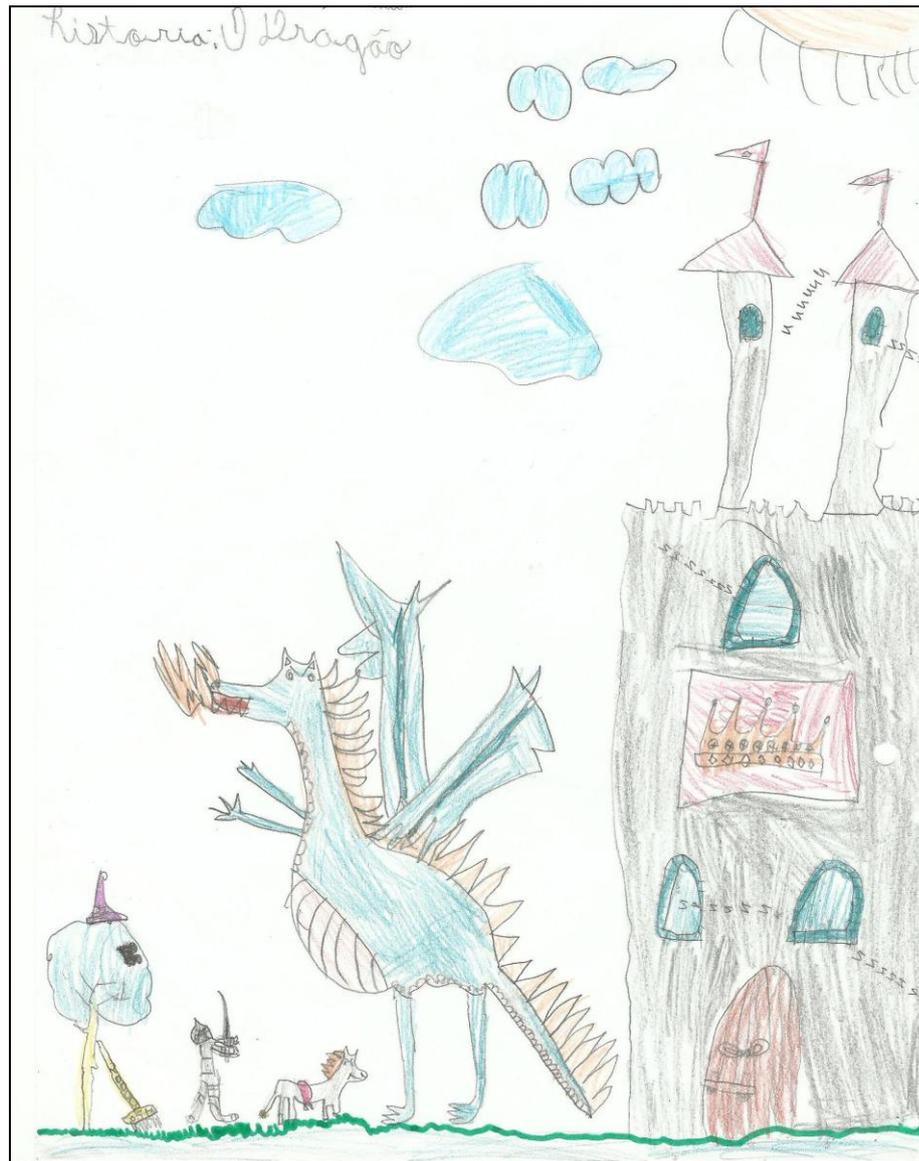


Figura 9 - Imagens plásticas – Desenho narrativo

Fonte: Corpus – arquivo do grupo de pesquisa “Linguagem, Formação e aprendizagem”

Evidentemente existem situações que proporcionam condições favoráveis para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do desenho, como, por exemplo, as crianças que têm privilégios de um bom ensino escolar ou uma situação especial de ensino em suas casas. “Todo inventor, por genial que sea, es siempre producto de su época y de su ambiente” (VYGOTSKY, 1987, p.37). E ainda:

Las clases privilegiadas han dado un porcentaje considerablemente mayor de creadores científicos, técnicos y artísticos por tener precisamente en sus manos todas las condiciones necesarias para crear. (VYGOTSKY, 1987, p.38)

A criança desenha lembrando a partir de suas experiências anteriores e memorizando o que fez sentido para ela. “Ningún descubrimiento no invención científica aparece antes de que se creen las condiciones materiales y psicológicas necesarias para su surgimiento” (VYGOTSKY, 1987, p.37). Nas figurações, quanto mais elementos gráficos forem colocados, mais significado terá seu desenho. As figurações postas em sua atividade gráfica implicam significação e representam a maneira da criança de atribuir sentido ao que foi desenhado. Desse modo, “os esquemas figurativos dos objetos reais de que a criança dispõe na memória, estão carregados de significação” (FERREIRA, 1996, p. 24). Vygotsky (1987) afirma que é por isso que o desenho infantil pode ser considerado uma narração gráfica.

A escrita é uma atividade criadora e, sendo assim, transformadora. Desse modo, a apropriação da escrita como forma de linguagem conduz uma crítica alteração em todo o desenvolvimento cultural da criança.

A utilização dos signos e de sistemas de signos⁴ é uma das particularidades mais características do ser humano. A sociedade criou inúmeros sistemas de signos, como a linguagem, os símbolos matemáticos ou os vários ramos da arte.

Na concepção de Vygotsky (1998) as atividades mediadas que se dão entre as pessoas de uma mesma cultura, estão atreladas ao conceito de instrumentos e signos. Esses elementos mediadores são essenciais ao desenvolvimento ontogenético, por serem ferramentas que auxiliam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Por meio da produção de instrumentos o homem é capaz de modificar o ambiente e desenvolver sua relação com o meio num processo histórico-cultural. Para o convívio em sociedade, o ser humano estabeleceu os sistemas simbólicos que representam o real, os signos, e que medeiam sua relação com o mundo. O acesso do sujeito ao mundo é mediado, portanto, pelas ferramentas (instrumentos) e pelos sistemas simbólicos de que ele dispõe.

Para Vygotsky (2001) a origem das funções psicológicas superiores está posta nas relações sociais, visto que é nessas relações que os indivíduos criam suas formas de organizar e representar o real. O desenvolvimento superior, portanto, é dado por meio do desenvolvimento biológico atrelado às apropriações do sujeito, diante dos contextos sociais e culturais de seu meio. Dessa maneira, são os ambientes e contextos culturais onde o sujeito

⁴ Signos são marcas externas que ajudam em ocasiões que exigem memória e atenção. São considerados um estímulo artificial que representa a realidade.

está inserido que vão propiciar uma maneira peculiar de interpretar e traduzir a seu modo os significados culturalmente transmitidos.

Assim sendo, o ser humano constitui-se enquanto tal na relação com o outro, nas situações mediadas, que proporcionam ao sujeito a compreensão da realidade social permitindo-lhe não só uma apropriação de significados e sentidos do meio no qual está inserido histórica e culturalmente, como também a significação da aprendizagem. Desse modo, como infere Vygotsky (1998), as chamadas funções psicológicas superiores são construídas no seio das relações mediadas entre os homens.

Segundo Vygotsky (1998) os processos psicológicos superiores estruturam-se por meio da fala, tendo em sua origem a linguagem e a interação social. Cada função do desenvolvimento psíquico se inicia no nível social e, posteriormente, é reconstruída no nível individual. Assim, as funções psicológicas superiores são formadas da atenção voluntária, da memória lógica, imaginação, percepção, entre outras. Como coloca Ferreira (1996), desse modo também é constituído o desenho:

Desenhar enquanto atividade humana, implica funções psicológicas superiores como, a atenção, a memória, a imaginação, sendo constituída e mediada por signos, pela linguagem e pelo “outro.” Mas enquanto produto dessa atividade humana, o desenho – desde o rabisco, o traçado, a figuras mais elaboradas – pode adquirir o caráter de instrumento simbólico, o estatuto de signo. Assim, o desenho, enquanto signo, pode ser uma ferramenta psicológica que dirige a mente e a conduta da criança, atuando como mediador no desenvolvimento das funções psicológicas. (FERREIRA, 1996, p.41)

Em relação à atividade gráfica do desenho infantil, quando o grafismo é compreendido pela criança enquanto um signo auxiliar da memória, podemos considerar que este é o momento em que o desenho passa a ser um instrumento usado como um precursor da linguagem escrita, sendo um mecanismo novo, “inventado” pela criança, a fim de auxiliá-la no processo de mediação entre ela e o mundo, entre a linguagem oral e a escrita. A palavra escrita é uma das características do desenvolvimento individual e cultural dos sujeitos e está relacionada com o domínio de signos externos. A esse respeito Vygotsky discorre:

(...) a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés

disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. A única forma de nos aproximar de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança. (VYGOTSKY, 2001, p.120)

O desenho, enquanto signo, é considerado não somente como derivado da memória, mas constituído pelas interações sociais, podendo modificar a estrutura das funções psicológicas. Silva (1993) aponta que:

... os signos, como forma de representação, estão intrinsecamente ligados à cultura, e entre outros sistemas, incluem a linguagem e o desenho. Os signos participam do funcionamento psicológico do sujeito, alterando a própria estrutura das funções. (SILVA, 1993, p.15)

Vygotsky (1987) enfatiza como evidente a influência que o desenvolvimento da linguagem exerce sobre a constituição do grafismo infantil. Modificando a fala e o pensamento, a ação do desenhar também é transformada. Tal desenvolvimento se deve à internalização das práticas sociais e dos signos.

O desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. (VYGOTSKY, 2001, p.127)

No processo de invenção da escrita, a criança coloca sua percepção externa e interna, gerando a base para sua criação e, assim, acumula materiais também para construir suas fantasias. Desse modo, também constituídas, figuração e imaginação encontram-se traduzidas na atividade gráfica da criança, a qual constitui um campo de significações aberto a interpretações.

Segundo Vygostky (1998) o desenho infantil é uma linguagem, como o gesto e a fala. Ele afirma que o gesto é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança. “Os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados” (p.142). Os primeiros desenhos surgem como resultados de gestos manuais, que são como um simbolismo de primeira ordem. Já a escrita constitui um simbolismo de segunda ordem, tornando-se gradualmente um simbolismo direto. O autor apoia-se em Buhler para afirmar que o desenho tem seu início marcado quando a linguagem já se tornou habitual para a criança. Uma criança de três anos ainda não é consciente do significado simbólico de

seu desenho, o que é alcançado completamente, por todas as crianças, por volta dos sete anos de idade. Como já apontado, para o autor a linguagem escrita se dá através da linguagem oral.

Luria (1987) afirma:

A intercomunicação com os adultos tem esse significado decisivo, porque a aquisição de um sistema linguístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança. A palavra passa a ser assim um fator excepcional que dá forma a atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de memória e de imaginação, de pensamento e de ação. (LURIA, 1987, p.11)

Antes de aprender a escrever a criança utiliza a atividade gráfica do desenho para expressar-se, entendendo assim o desenho como precursor da escrita. Com o tempo, a escrita liberta-se do desenho, tornando-se um objeto simbólico próprio, o desenho passa a ser apenas um complemento. Ainda que seja complexo definir como se dá tal transição, uma vez que ainda não se tem nenhum resultado de investigações, e os métodos que existem ainda não permitem observar tal passagem, Campos (2007) busca exemplificar como ocorre tal transição (Figura 10).



Figura 10 - Escrita e desenho

Fonte: Campos (2007)

Percebemos que ao escrever a primeira frase a produção realizada pelo sujeito tem bastante relação com o conteúdo ditado, ficando próxima à escrita convencional. Ele representa todas as frases por meio de letras, as quais em alguns momentos, como já citado, aproximam da escrita convencional, como na frase “Há um árvore no parque”; para “árvore”

coloca APVRI e para “parque” escreve PI. Quando se referia a uma palavra dessa frase ele disse que sabia desenhá-la e assim remete-se ao desenho da palavra, a árvore, uma vez que “*diante da menor dificuldade em representar algo o sujeito regredia para o uso indiferenciado de signos*” (LURIA, 1988, p. 186.), uma representação mais fácil para ele executar, embora saiba significá-la na forma de escrita. A criança já conhece o uso social da escrita, mas desenha porque também tem conhecimento sobre a representação do desenho. (CAMPOS, 2007, p.35)

A criança domina o uso simbólico da escrita, usando traçados convencionais das letras, mas em dado momento, recorre ao desenho para “escrever” as palavras. Esse processo de transição indica a passagem da representação pelo uso do desenho à representação pelo uso de palavras. Aos poucos, a escrita das palavras prevalece sobre o desenho, muitas vezes sendo abandonado como instrumento de aprendizagem em sala de aula.

As atividades gráficas elaboradas pelas crianças acontecem conforme ela se apropria do seu meio cultural, pela linguagem convencional de sua cultura. Quanto mais privilegiado for o ambiente cultural da criança, maior será sua possibilidade de criar figurações. Quanto mais a criança amplia suas relações e se apropria de sua cultura ou de outras, maiores as probabilidades de aumentar o seu repertório de imagens mentais. Em relação a isso Vygotsky diz:

Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación. Por eso, la imaginación del niño es más pobre que la del adulto, por ser menor su experiencia. (VYGOTSKY, 1987, p. 17)

Tal como observa Mukhina (1996) o desenho infantil reúne, portanto, as distintas experiências que a criança adquire através da manipulação e observação dos objetos e vivências, além de sua própria capacidade de produção e dos ensinamentos transmitidos pelos adultos (p.168).

Vygotsky (1987) aponta que a atividade da imaginação recria ou reproduz aquilo que já existe, sendo que os processos criadores refletem-se nas brincadeiras, nos jogos e também no desenho.

A imaginação é uma atividade mental que se desenvolve gradualmente e está vinculada com a realidade significativa. Essa realidade estabelece uma relação dialética com o processo de imaginação, pois ao figurar sua imaginação, a criança esboça a realidade, porém constituída com os seus próprios significados. Nessa ação ela separa o que lhe é mais significativo, conservando-o na memória. Esse processo de seleção é essencial, e os elementos selecionados sofrem transformações, mediados pelos fatores internos que os reelaboram. Vale

a pena destacar que nesse processo de imaginação, ocorre uma elaboração por parte do sujeito, e não uma simples cópia do funcionamento externo.

Diante disso podemos entender que a atividade gráfica infantil é uma forma de materialização da imaginação da criança. É por meio do desenho que a criança delinea a realidade, constituindo seus próprios significados, ou seja, retrata a realidade conceituada.

Buscamos compreender o desenvolvimento da linguagem gráfica infantil, através da concepção de que tal desenvolvimento ocorre pela mediação e interação e possui uma linha descontínua, contrapondo-se à visão de que esse processo é meramente evolutivo.

No que tange às concepções postas, excetuando a visão colocada por Freinet, (1977a/b/c) e das pesquisas de Silva (1993), Ferreira (1996), Leite (2001) e Paula (2007), que consideram também o sujeito como fruto do social tal como Vygotsky (1998), as abordagens apontadas acima se contrapõem à corrente Histórico-Cultural, que considera as relações interpessoais como a base do desenvolvimento, entendendo assim que o homem se constitui no plano da intersubjetividade.

Partindo da concepção de que as relações sociais são a base do desenvolvimento humano, procuramos compreender o processo de desenvolvimento da representação escrita a partir de pressupostos da teoria histórico-cultural.

Como aponta Campos (2007), essa perspectiva critica a concepção maturacionista a respeito do grafismo infantil, uma vez que vê esse elemento como algo constituído a partir de interações sociais e não como estruturas internas que primeiro devem se desenvolver para que depois a criança possa representar. A perspectiva histórico-cultural concebe o desenho como um signo empregado pelo homem e constituído a partir das interações sociais (VYGOTSKY, 1998)

Nesse trabalho, buscamos um modo de interpretar o desenho infantil, entendendo a atividade do desenho como precursora do desenvolvimento da linguagem infantil. Entendemos, assim como Luria (1988) e Vygotsky (2000), que tal atividade surge antes de a criança se inserir no contexto escolar, e do contato com o desenho escolar propriamente dito.

Vimos, no contexto educacional, o desenho no processo pedagógico não sendo entendido como um fenômeno pertencente ao processo de desenvolvimento do grafismo. Muitas vezes, na realidade educacional, o desenho infantil não é percebido como uma linguagem gráfica que precede a escrita, mas, sim, é utilizado por algumas/uns educadoras/es, como um momento de descanso, de atividade para preencher o tempo, sem um objetivo pedagógico, feito muitas vezes sem qualquer contexto significativo.

A atividade do desenho, no âmbito da educação infantil, passa a ser ensinada para aprimorar a coordenação percepto-motora ou outra esfera do desenvolvimento, como arte, ludicidade, ou até mesmo como passatempo, como já observado. No ensino fundamental, o desenho é pouco realizado, demonstrando não apresentar relevância significativa em tal etapa da educação.

1.2 Escrita infantil

A linguagem possui grande importância para o desenvolvimento dos diversos aspectos do psiquismo infantil, tendo a função de elemento mediador das relações sociais, organizando e constituindo a atividade mental, traduzindo-se em um dos principais mecanismos de ingresso à experiência social, como apontamos no item anterior. A relação entre o ser humano e o mundo se dá através da mediação da linguagem.

Vygotsky (1998) considera que a diferença fundamental entre os homens e os animais passa pela capacidade de utilizarmos a linguagem de maneira intencional, buscando as experiências vividas, através da memória, resgatando o passado e possivelmente planejando ações futuras. “A linguagem desempenha um papel importante como a mediadora no processo de internalização dos processos sociais porque é o meio pelo qual a atividade individual e a subjetividade são constituídas” (REYES, 2000, p.30).

Assim sendo, podemos entender que a linguagem modifica a percepção, a mentalidade, a memória e, de um modo geral, todos os processos psíquicos da criança.

Vygostky (1998) afirma que, diferentemente da aprendizagem da linguagem falada, que a criança desenvolve por si mesma através da inserção na cultura e interação com os outros, a aprendizagem da linguagem escrita se faz diferente, uma vez que depende de um ensino direcionado e intencional.

Algumas correntes teóricas consideram a escrita como uma complicada habilidade motora, não enfatizando a importância que ela possui. Todavia, a perspectiva histórico-cultural considera a escrita como um sistema particular de símbolos e signos, os quais, assim que apropriados, enunciam um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança.

Uma das maneiras de compreender o desenvolvimento da linguagem gráfica infantil é através de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança, ou seja, identificar o que leva a criança a escrever e os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico.

O desenvolvimento da escrita tem origem na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil. Quando as relações da criança com o seu entorno despertam seu interesse ou possuem um objetivo prático, ou seja, quando ela desenvolve a relação funcional com os objetos, é que podemos dizer que as formas intelectuais do comportamento humano começam a se desenvolver.

Luria (1988) foi responsável por repensar o processo de simbolização na escrita. Ele realiza uma pesquisa, através de uma investigação experimental, com crianças que ainda não estavam na escola e que não sabiam ler nem escrever. As crianças eram colocadas em situações que demandavam a elaboração de notações gráficas. Assim, algumas frases eram ditadas e era pedido a elas que não as esquecessem. As frases ultrapassavam a memória das crianças e então ele pedia que as registrassem de alguma maneira.

Através dessa pesquisa o autor percebe que, por volta dos três anos, as anotações gráficas não auxiliam as crianças a compreender a escrita como um instrumento ou meio no processo de lembrança. No entanto, em alguns casos, elas também rabiscavam traços indiferenciados e sem sentido, mas quando reproduziam as frases parecia que estavam lendo. As crianças se reportavam a certos rabiscos e podiam indicar repetidamente, sem errar, qual rabisco representava a frase. Surge uma relação inteiramente nova para esses rabiscos e para a atividade motora. Pela primeira vez os traços tornam-se símbolos mnemônicos. Surge um tipo característico de topografia, o que nos permite dizer que esses traços constituem sinais indicativos primitivos auxiliares do processo mnemônico. Esse estágio é o primeiro precursor da escrita, no qual nos deteremos mais à frente.

Gradualmente os traçados indiferenciados são transformados. Simples sinais indicativos e traços e rabiscos são substituídos por pequenas figuras e desenhos, e estes por sua vez substituídos pelos signos. Através do experimento de Luria (1988), foi possível descrever não só o momento exato da própria descoberta como também seguir o curso do processo em função de certos fatores.

Para ele é possível que as origens reais da escrita venham a ser encontradas na necessidade de registrar o número ou quantidade (LURIA, 1988, p.164). O conteúdo e a forma, quantidade e cor fazem com que a criança passe rapidamente de uma escrita que funciona como gestos indicativos para uma escrita que contém rudimentos da representação. Essa escrita terá ainda que evoluir para o simbolismo de segunda ordem, que compreende a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras.

Nesse sentido, de acordo com Luria (1988), quando a criança entra na escola já compreendeu mecanismos que auxiliam e preparam para a escrita, maneiras que capacitam

e que tornam mais fácil aprender o conceito da escrita, o que ele chama de pré-história individual. Entender essa pré-história representa um instrumento importante para o docente, ou seja, conhecer o que a criança já sabe e assim possibilitar diferentes meios para que se desenvolva o que ela ainda não sabe. Como aponta Vygotsky (1987), o desenho é o precursor da escrita, “*el dibujo infantil es una etapa previa al lenguaje escrito*” (VYGOTSKY, 2000, p.192) e é através dele que se inicia o processo de apropriação de tal linguagem. Portanto, a apropriação da escrita não surge “do nada”, sempre parte de referências que lhe são dadas anteriormente.

Assim, como já observado, quando uma criança desenvolve sua habilidade para escrever, existem fatores que a habilitam a passar de um estágio para o outro (forma e quantidade). Ao descrever os estágios de desenvolvimento da escrita, desde a cópia imitativa, mecânica até o domínio inteligente dessa habilidade, Luria (1988) apresenta uma maneira que se traduz em uma diferenciação dos símbolos. Os métodos primitivos, isto é, a pré-história da escrita, portanto, não se desenvolve de imediato, as crianças buscam-na por meio de várias tentativas, invenções e assim acabam constituindo alguns estágios. Cada fase da escrita infantil é composta por características específicas, o que faz com que possamos identificá-las no decorrer do desenvolvimento de atividades gráficas. Atuar mediante esses estágios de escritas envolve conhecimentos específicos e não é uma tarefa simples. Essa concepção implica forma de aprendizagens diferenciadas bem como procedimentos diferenciados de ensino, através de mediações que busquem o avanço do desenvolvimento e da aprendizagem.

Os estágios da apropriação da escrita que Luria (1988) descreve em seu experimento são apresentados em quatro etapas: fase pré-instrumental; fase-topográfica; fase pictográfica e fase simbólica.

No primeiro estágio, a fase pré-instrumental, o autor descreve que a escrita ainda não é um meio de registrar algo, mas envolve a imitação de uma atividade do adulto, não possuindo um significado funcional. Nessa fase as crianças ainda não são capazes de conceber a escrita como instrumento ou meio, utilizam muitas vezes o escrever como uma simples brincadeira e assim não estabelecem uma função para a escrita. Conforme Luria (1988):

...total ausência do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do “escrever” para uma simples brincadeira e que não mantém qualquer relação funcional com a escrita são características do primeiro estágio da pré-história da escrita na criança. (LURIA, 1988, p.154)

A linguagem gráfica nessa fase não cumpre uma função mnemônica, não se relaciona como instrumento a serviço da memória. Os esforços gráficos ainda não constituem uma escrita ou auxílio gráfico, sendo considerados apenas desenhos no papel.

A figura a seguir demonstra uma atividade gráfica feita por uma das crianças de uma pesquisa anterior⁵.

Nessa figura, a criança produziu a imagem de uma amiga de sua mãe, já nos últimos meses de gestação e ao lado “escreve” algo. Tal imagem (Figura 11) demonstra o primeiro estágio da escrita, a fase pré-instrumental.



Figura 11- Fase pré-instrumental
FONTE: VIEIRA, 2007

⁵ A pesquisa sobre a evolução do desenho é de VIEIRA (2007). A investigadora durante os encontros interferia/mediava as produções dos desenhos das crianças, questionando-as sobre os desenhos produzidos. Essa pesquisa teve como objetivo analisar o processo de desenvolvimento do grafismo infantil, por meio de desenhos concretizados por duas crianças. Dentre os resultados obtidos, pode-se dizer que ocorreram significativas mudanças nas atividades por meio da mediação da pesquisadora.

Na segunda fase, a topográfica, a criança ainda não possui uma escrita diferenciada, e por isso ela é variável. Embora não apresente diferenciações em sua aparência externa ela já pode ser um signo que auxilia a memória, tendo uma relação semelhante com a escrita.

Na figura que segue (Figura 12), no trabalho de REYES (2010), a investigadora solicitava para uma criança, que tinha por volta de três anos, registrar cinco frases que seriam ditadas.

As frases ditadas foram:

- 1 - Os macacos têm rabos compridos.
- 2- A noite está escura.
- 3- Há uma árvore no parque.
- 4 - Mamãe tem dois olhos.
- 5 - O elefante é grande. ⁶

Veja a figura abaixo (fase topográfica):

⁶ Frases semelhantes foram ditadas na pesquisa realizada por Campos (2007) que se baseou nas questões elaboradas na pesquisa de Luria (1988). Campos (2007) procurou analisar quais transformações ocorriam no desenvolvimento do desenho para a escrita, quando as atividades eram intencionalmente mediadas pelo(a) professor(a). Nos resultados, identificou mudanças expressivas na linguagem escrita das crianças participantes, justificando a importância da mediação intencional e organizada pelo outro para a compreensão simbólica da linguagem escrita pelas crianças em idade pré-escolar.

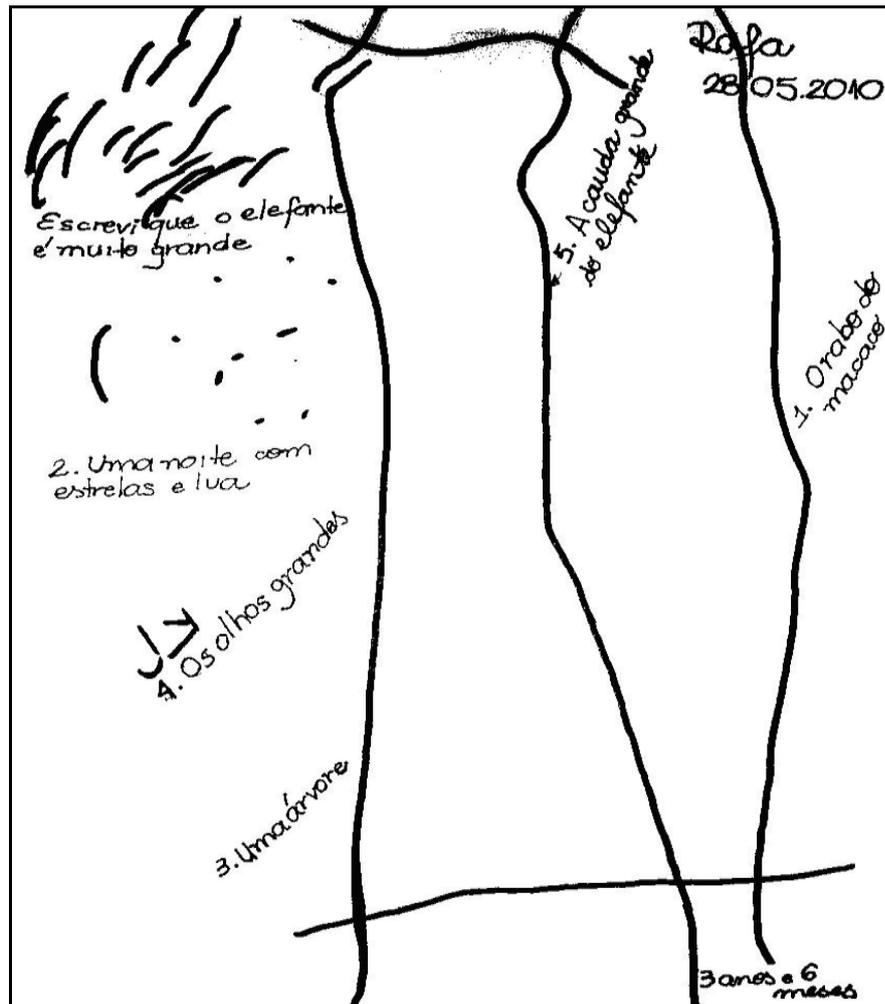


Figura 12 - Fase topográfica⁷

Essa fase é caracterizada por Luria (1988) de “precursora da escrita” de modo que se veem os elementos psicológicos de onde a escrita tirará forma. A criança se lembra do que “escreveu” associando o que “escreveu” a uma marca, a um traço específico, ao invés de fazê-lo de forma mecânica, permitindo lembrar depois o que foi escrito. Luria destaca:

Esta é a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra. As inscrições reais ainda não são diferenciadas, mas a relação funcional com a escrita é inequívoca. Pelo fato de a escrita não ser diferenciada, ela é variável [...]. A criança lembra-se agora do material, algo, associando-se a uma marca específica, em vez de fazê-lo de uma forma puramente mecânica, e esta marca lhe permitirá lembrar uma sentença particular e auxilia-lá a relembrá-la. (LURIA, 1988, p.158)

Psicologicamente, essa forma de notação ainda não é uma escrita, mas podemos considerá-la como sua precursora, uma vez que a escrita na criança prossegue um

⁷ REYES, C.R; GARCIA, S.L; CAMPOS, C.T. **O papel do sujeito e da linguagem**. In: O ensino da língua: um processo discursivo. Edufscar, 2010.

longo caminho, como a transformação de um rabisco não-diferenciado em um signo diferenciado. Assim, de uma maneira não linear, linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos.

Luria (1988) busca descrever as condições que produzem esses caminhos e os fatores que promovem a transição de um estágio ao outro. Ele aborda dois caminhos:

A criança pode retratar o conteúdo dado, sem ultrapassar os limites dos rabiscos imitativos, arbitrários, ou pode sofrer a transição de uma forma de escrita que retrata o conteúdo para o registro de uma idéia, isto é, para os pictogramas. (LURIA, 1988, p.161)

Nesse momento Luria (1988) busca verificar quais fatores são responsáveis pela mudança para um signo descritivo e significativo. O autor coloca que o fator que poderia influenciar o desenvolvimento da escrita na criança é o conteúdo que lhe foi apresentado. Quando variado o conteúdo, havia a transição primária para a escrita diferenciada. Essa variação era dada de acordo com o número e forma dos elementos presentes nas frases ditadas em seu experimento. Portanto, ele averiguou que a quantidade e a forma promoviam a criança para a etapa seguinte, a pictográfica. A criança passa, então, a usar o desenho como meio para recordar e, pela primeira vez, ele começa a convergir para uma atividade intelectual complexa. “O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma de primeira escrita diferenciada” (p.166).

Posterior a essa fase é que se inicia a diferenciação da escrita, a fase pictográfica. Segundo Luria:

a fase pictográfica do desenvolvimento da escrita baseia-se na rica experiência do desenho os quais não precisam desempenhar a função de signo mediador em qualquer processo intelectual. Inicialmente o desenho é brincadeira, um processo autocontido de representação, depois o ato pode ser usado como um meio para o registro. (LURIA, 1988, p. 174)

A produção gráfica passa, então, a adquirir um significado funcional, tendo os grafismos como um mediador da memória. As linhas e rabiscos feitos até então são substituídos por imagens e figuras, dando assim lugar a signos. Nesta etapa, portanto, vê-se a presença dos desenhos que são agora usados como um meio para o registro, assumindo a função de signos auxiliares da memória. No início, o desenho pode ser visto como uma brincadeira, em seguida, a ação pode ser empregada como uma forma de registro. Luria (1988) coloca que duas tendências são características da escrita pictográfica de uma criança,

em um estágio relativamente avançado: o objeto a ser retratado pode ser substituído, quer por alguma parte dele, quer por seus contornos. Nesse momento a criança já ultrapassou a tendência de detalhar os objetos e está no processo de aquisição de habilidades psicológicas, que desenvolverá, na última fase do desenvolvimento da escrita, a etapa da escrita simbólica.

As produções que seguem (Figuras 13 e 13b), de uma criança com idade de 4 anos e 10 meses, conforme Campos (2007), representam a fase pictográfica. Essa atividade foi baseada nos experimentos de Luria (1988), no entanto, modificaram-se as frases ditadas, que foram as seguintes:

- 1 - Os macacos têm rabos compridos.
- 2- A noite está escura.
- 3- Há uma árvore no parque.
- 4 - Camila tem dois olhos.
- 5 - O elefante é grande.

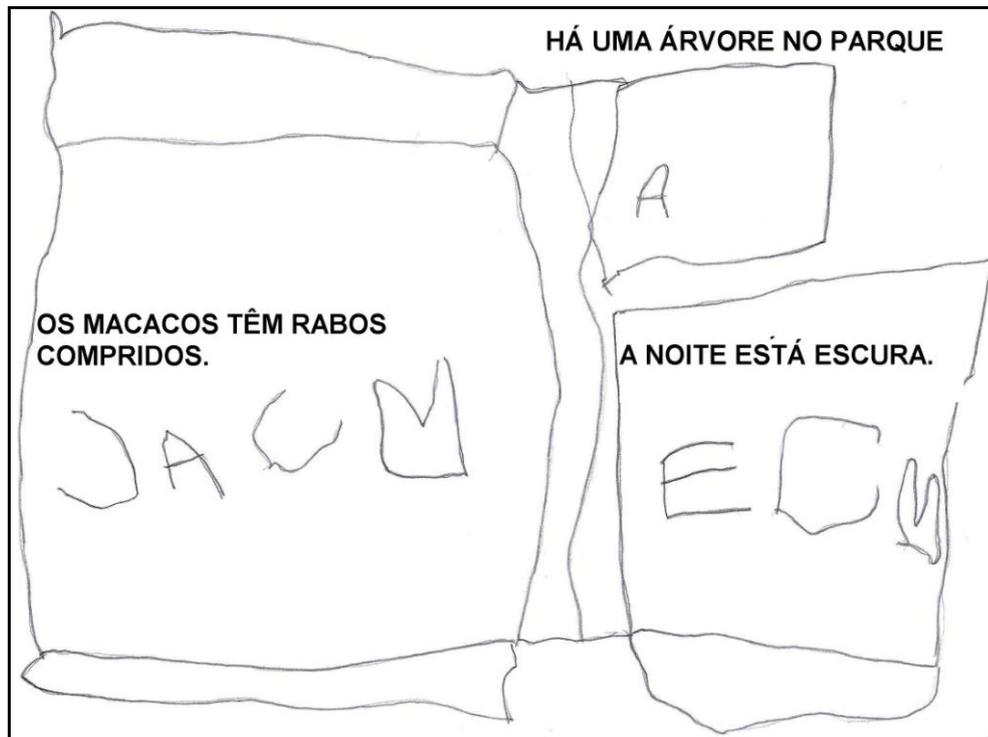


Figura 13 - Fase pictográfica (frente)
Fonte: CAMPOS, 2007, p. 26



Figura 13 b - Fase Pictográfica (verso)
Fonte: CAMPOS, 2007, p. 26

Segundo Luria (1988), a fase simbólica se inicia quando a criança começa a dominar os traçados convencionais das letras, não significando que domine o uso simbólico da escrita. Nessa fase a criança entende que pode usar letras para escrever, mas ainda não compreende como isso funciona.

No começo do processo de invenção da escrita, a criança coloca sua percepção externa e interna, gerando a base para sua criação e, assim, acumula materiais também para construir suas fantasias.

O primeiro descobrimento do grafismo infantil pode ser pela função simbólica, ou seja, quando reconhece seu desenho como um objeto, a criança entende que este é algo parecido e não sua representação. Por vários motivos a criança compreende que seu desenho pode representar algum objeto, assim ela percebe que a partir de um simples rabiscar podem surgir elementos que realmente queira representar.

É importante quando ela descobre no traçado certa semelhança com algum objeto. Dessa forma para a criança o desenho passa a ser figurativo e a ter a função de signo. É assim que se inicia a escrita, seu processo, partindo de referenciais que lhes são dados, não surgindo “do nada”. A partir disso, a criança já terá condições de compreender que não só conseguimos desenhar os objetos como também a linguagem, o que a leva posteriormente a escrever as letras, a escrita propriamente. Esse é o momento psicológico que equivale à

passagem do desenho de objetos ao de palavras. Com o tempo, a escrita liberta-se do desenho tornando-se um objeto simbólico próprio, e o desenho passa a ser apenas um complemento. Torna-se complexo definir como se dá tal transição, uma vez que ainda não se tem nenhum resultado de investigações, e os métodos que existem ainda não permitem observar tal passagem. No entanto, podemos colocar que a linguagem escrita da criança se desenvolve de modo semelhante, assim dizendo passa do desenho de objetos para o desenho de palavras.

Em seguida (Figura 14), a partir da atividade gráfica de uma criança com idade de 6 anos, evidencia-se a fase simbólica colocada por Luria (1988):



Figura 14 - Fase simbólica

Fonte: Corpus – arquivo do grupo de pesquisa “Linguagem, Formação e aprendizagem”

Diante disso, entendemos que o ato de escrever pressupõe a capacidade para usar algum signo funcional como auxiliar. A escrita é usada como um mecanismo auxiliar

para fins psicológicos, visto que pode constituir o uso de signos para recordar e transmitir ideias e conceitos. A escrita, segundo Luria (1988), pode ser definida como uma função que se realiza culturalmente e por mediação.

O domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexos. Todo o processo de desenvolvimento cultural da criança se constitui em um modelo de desenvolvimento revolucionário, como já apontado anteriormente.

Entendemos, portanto, que a linguagem intervém no processo de desenvolvimento da criança e, dessa forma, o professor deve saber organizar a atividade infantil para possibilitar a passagem de uma linguagem à outra, bem como instigar o descobrimento de que não só pode desenhar objetos como também a linguagem.

Vygotsky (1987) enfatiza que o desenho e o jogo são formas para desenvolver tal habilidade, são etapas preparatórias para o desenvolvimento da linguagem escrita, de tal modo que jogo, desenho e escrita podem ser representados como diferentes momentos de desenvolvimento da linguagem escrita.

Segundo o autor o desenho constitui o aspecto preferencial da atividade artística das crianças e é através dos jogos que as crianças não apenas reproduzem o que vivem, mas também criam e combinam de acordo com a realidade/ necessidade.

A função imaginativa que pode ser desenvolvida por meio do jogo e dos desenhos depende também da experiência, da capacidade combinativa exercida na atividade dando forma material à imaginação bem como dos conhecimentos técnicos, da tradição, dos modelos que influenciam o ser humano. O fator mais importante deles é o meio ambiente em que as crianças estão inseridas.

A partir dessa concepção a criança passa a ser um produto de sua época e de seu ambiente uma vez que ninguém descobre algo antes que existam condições materiais e psicológicas necessárias para que isso aconteça. Segundo Vygotsky (1987) “todo inventor, por genial que sea, es siempre producto de su época y de sua ambiente” (p.35).

Sendo assim, para Vygotsky (1987), o ensino deve organizar-se de forma que a escrita e a leitura sejam necessárias de algum modo para a criança. Ela deve sentir a necessidade de ler e escrever, ou seja, a escrita deve ter sentido, ser promovida por necessidade natural, como algo que lhe é indispensável (p. 201).

Para estabelecer uma mediação que efetivamente desafie o aluno e assim provoque um avanço em seu desenvolvimento gráfico, o educador necessita saber entrar no jogo simbólico da criança, já que “el dominio del lenguaje escrito significa para el niño

dominar un sistema de signos simbolicos extremadamente complejo” (VYGOTSKY,1987). O papel do educador é de essencial importância para favorecer as condições do desenvolvimento da escrita nas crianças.

Nessa perspectiva, apontamos que o desenho infantil não só indica uma pré-escrita, mas também pode ser, ele mesmo, uma escrita, visto que representa uma linguagem, uma narração gráfica. Luria (1988) aponta que “não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão” (p.188).

Capítulo 2 – Metodologia

Tendo em vista a natureza deste estudo, consideramos que a abordagem qualitativa seja aquela que oferece melhores condições para responder à indagação formulada inicialmente. Neste capítulo, portanto, abordamos a perspectiva qualitativa de investigação, explicitando os caminhos adotados na pesquisa.

A abordagem qualitativa supõe que os contextos sejam observados a partir da ideia de que nenhum dado é sem importância, e que qualquer fato passa a ser essencial para constituir uma pista que nos possibilite uma compreensão mais elucidativa do nosso foco de estudo. Assim como afirmam Lüdke e André (1986)

O pesquisador deve atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado. (p. 12)

Este trabalho é de cunho longitudinal⁸, o que significa que a abordagem é caracterizada por análises referentes a um período de tempo longo.

A análise de dados é dada através de um *corpus* longitudinal composto por vários desenhos e textos escritos por duas crianças, ao longo de 3 anos de seus percursos escolares, com a intenção de traçar considerações sobre o papel do desenho no processo de apropriação da linguagem escrita desses dois participantes.⁹

Por meio do acompanhamento longitudinal das atividades gráficas das crianças, buscamos observar marcas do processo de apropriação do desenho e da escrita que poderiam ser tomadas como indícios do desenho como precursor da escrita, nossa hipótese inicial.

Para podermos contextualizar as características culturais e sociais das duas crianças, foi realizada uma entrevista semiestruturada com suas mães. Elaboramos algumas perguntas norteadoras¹⁰ e em seguida as mães responderam a elas, sendo as respostas

⁸ Entendemos como longitudinal um acompanhamento de sujeitos ao longo de um período de tempo. Nesta pesquisa acompanhamos as crianças dos 4 aos 7 anos de idade. Fazemos essa afirmação com base nos estudos longitudinais feitos por Paula (2007) e Abaurre (2002).

⁹ A composição desse corpus será explicada mais adiante em “Procedimento para ordenação dos dados”.

¹⁰ A entrevista semiestruturada partiu das seguintes perguntas: Desde quando frequentam a escola? Quais acessos em casa de material escrito? Rotina, tipo de coisas materiais. Quais portadores de texto têm em casa? Qual a formação dos pais? Motivo pelo qual foram à escola? Grupos de relacionamentos, o que faz fora da escola que os pais vêem como influência para o desenvolvimento? Vivências sociais (fora da escola, na família e na escola). Algumas informações sobre as professoras, como vocês percebiam a prática delas, a concepção de ensino?

gravadas e anotadas em um caderno. Dessa forma obtivemos dados da família, dos ambientes frequentados e da escola.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho está fundamentado no Paradigma Indiciário de Investigação explicitado por Ginzburg (1991).

A observação de pistas, sinais, indícios, que revelam as marcas que as crianças utilizam no percurso da escrita e sua relação com as linguagens, mostrou-se produtiva na análise do *corpus* do trabalho, uma vez que nosso objetivo foi localizar marcas nas atividades gráficas de ambas as crianças que nos possibilitasse relacionar esse *corpus* com o processo de desenvolvimento da escrita. Além disso, esse paradigma revelou-se importante na etapa de organização e classificação das atividades do *corpus* analisado, já que tivemos que realizar uma classificação inicial através do ano da produção e do título das atividades.

Cabe destacar que há poucos estudos na área de alfabetização com esse caráter longitudinal e com análises segundo a perspectiva histórico-cultural. Identificamos que, na maior parte dos estudos sobre o desenvolvimento da linguagem gráfica infantil, as abordagens do desenho são focadas por diversas concepções, sendo na maioria pela teoria piagetiana, destacando alguns autores como Luquet (1976), Lowenfeld (1977), Mèredieu (2006), Edith Derdyk etc.

2.1 Paradigma indiciário

Descreveremos os pressupostos desse paradigma a fim de contextualizar o leitor sobre os pressupostos de tal metodologia.

Ginzburg (1991) demonstra um modelo epistemológico, ou paradigma, surgido no começo do século XIX, denominado pelo autor de paradigma indiciário, um modelo voltado para análises qualitativas e baseado na semiótica.

A origem desse paradigma estaria na prática de algumas atividades humanas como as de caçador e adivinhação, praticadas por milênios, como aponta Ginzburg:

Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas.(GINZBURG, 1991, p. 151)

Essas habilidades e conhecimentos foram transmitidos às gerações seguintes por meio das fábulas que retratavam uma realidade complexa e não experimentável, nas quais os saberes eram dados através do conhecimento do tipo venatório (relativo a caça e seu universo) e divinatório (relativo à adivinhação).

Os caçadores, a fim de transmitir por meio de traços infinitesimais o que não podiam testemunhar diretamente, ordenavam os fatos em uma sequência narrativa¹¹. “O caçador teria sido o primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas, uma série coerente de eventos. ‘Decifrar’ ou ‘ler’ as pistas dos animais são metáforas” (GINZBURG, 1991, p.152).

O saber venatório consiste em passar de fatos aparentemente insignificantes (pistas, indícios) para a realidade complexa, não observável diretamente.

Ginzburg, em seu livro “O queijo e os vermes” (2006), relata a história de um moleiro, chamado Domenico Scandella, mais conhecido como Menocchio. Esse moleiro nasceu na Itália, em 1532 e foi perseguido pela Inquisição.

Tal perseguição provavelmente se deu pelo fato de Menocchio ser bem diferente dos moleiros da época. Ele sabia ler e, pelos fatos relatados e analisados por Ginzburg (2006), lia muito. Porém era evidente que Menocchio “pensava”, pois ele próprio concebia suas reflexões, bastantes coercitivas e também “proibitivas” para a época.

O autor descobre a história de Menocchio pesquisando em documentos inquisitoriais, onde encontra inúmeras ‘pistas’, entre elas os manuscritos do julgamento, o inquérito e a sentença.

Graças a uma farta documentação, temos condições de saber quais eram suas leituras e discussões, pensamentos e sentimentos: temores, esperanças, ironias, raivas, desesperos. De vez em quando as fontes, tão diretas, o trazem muito perto de nós: é um homem como nós, é um de nós. (GINZBURG, 2006, p.12)

Ainda sobre as documentações Ginzburg (2006) discorre:

A documentação dos dois processos abertos contra ele, distantes quinze anos um do outro, nos dá um quadro rico de suas idéias e sentimentos, fantasias e aspirações. Outros documentos nos fornecem indicações sobre suas atividades econômicas, sobre a idade de seus filhos. Temos também algumas

¹¹ Ginzburg usa um exemplo de uma fábula difundida entre os tártaros, hebreus, turcos etc., que relata a história de três irmãos dotados de um saber venatório. Esses irmãos encontram um homem que perdeu seu camelo e então eles passam a descrever esse animal como se o conhecessem. Por conta disso acabam sendo acusados de roubo e submetidos a julgamento. Entretanto, os irmãos mostram como a partir de indícios ínfimos puderam reconstruir o aspecto de um animal que nunca viram (REYES, 2000, p. 90).

páginas escritas por ele mesmo e uma lista parcial de suas leituras (sabia ler e escrever). (GINZBURG, 2006, p.16)

Ginzburg (2006), a partir desses documentos, faz uma reconstrução dos fatos, da cultura, da sociedade e analisa, através das leituras realizadas por Menocchio, a grande influência da cultura oral e da “cultura popular” nas interpretações que fazia. No entanto, Duarte (1998) aponta que:

Há momentos em que reconstruir os procedimentos de leitura de Menocchio não é tarefa muito evidente e, por causa disso, entram em jogo várias hipóteses ou suposições que procuram justificar, de forma conjectural, qual teria sido sua fonte de interpretação. (DUARTE, 1998, p.68)

Assim, Ginzburg (2006) “investiga”, depois de séculos, a história de um moleiro que foi perseguido em sua sociedade por causa de suas ideias “perigosas”. Através do cotidiano e das ideias desse homem de origem simples relata sobre o período da Inquisição e nos fornece um pouco da cultura popular do século XVI. Dessa maneira, nos conduz a uma envolvente narrativa e nos aponta:

Assim como a língua, a cultura oferece ao indivíduo um horizonte de possibilidades latentes – uma jaula flexível e invisível dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um. Com rara clareza e lucidez, Menocchio articulou a linguagem que estava historicamente à sua disposição. (GINZBURG, 2006, p.25)

Por meio dessa história narrada por Ginzburg (2006), podemos considerar que o paradigma indiciário pode significar, na maioria dos casos, trabalhar raciocinando através de indícios, pistas, documentos, que podem conduzir a caminhos que integram fatos singulares e a uma compreensão mais ampla dos acontecimentos.

Podemos notar que no decorrer da história da humanidade, por essa capacidade do ser humano de conseguir articular pistas, decifrar e também pela influência de todo um processo histórico, é provável que tenha surgido, algum tempo depois, a escrita, assim como aponta Ginzburg (1991):

Também uma pegada indica um animal que passou. Em comparação com a concretude da pegada, da pista materialmente entendida, o pictograma já representa um incalculável passo à frente no caminho da abstração intelectual. Mas as capacidades abstrativas, pressupostas na introdução da escrita pictográfica, são por sua vez bem poucas em comparação com as exigidas pela passagem para a escrita fonética. (GINZBURG, 1991, 153)

Segundo Ginzburg (1991), deixando de lado os mitos e hipóteses e nos direcionando mais para as histórias documentadas, essa hipótese passa a ser reforçada pela relação entre o paradigma venatório e os textos divinatórios da Mesopotâmia, escritos por volta do terceiro milênio a.C., os quais possuíam enigmas das entidades divinas. Nesses textos havia algo que não era perceptível para um observador comum, mas para os adivinhos era possível o reconhecimento das entrelinhas através de uma detalhada análise da realidade, onde quase tudo podia ser objeto de adivinhação: movimentos dos astros, dos corpos entre outros.

O autor destaca que havia uma divergência entre os termos adivinhação e decifração. A adivinhação se voltava para o futuro, e a decifração, para o passado. Os dois termos requeriam um minucioso exame da realidade para descobrir pistas de eventos dos quais o observador não podia participar. Porém, embora o autor coloque divergências entre os dois termos, as operações intelectuais utilizadas nesses dois casos eram muito parecidas: análises, comparações, classificações [...] (Ginzburg, 1991, p 153).

Ao passar das civilizações mesopotâmicas para a Grécia, há mudanças profundas com a constituição de novas disciplinas, as quais excluía por princípio a intervenção divina. Com o surgimento dessas disciplinas, o corpo, a linguagem e a história dos homens foram submetidos a investigações sem preconceitos transformando a noção de rigor e ciência. Assim, “havia surgido uma contraposição entre a imediatez do conhecimento divino e a conjecturalidade do humano” (Ginzburg, 1991, p. 147).

A fim de especificar o método usado no paradigma indiciário, Ginzburg (1991) destacou relações que havia entre as técnicas utilizadas por vários campos diferentes da investigação, tais como “a autenticidade de obras de arte, o método empregado por Giovanni Morelli, o método de investigação detetivesca de Conan Doyle, através de Sherlock Holmes, e o método psicanalítico de Freud”. Ele aponta assim semelhanças através da tríade Morelli - Freud - Conan Doyle.

Ginzburg (1991) conta a história de um suposto especialista em arte, que usou a princípio o pseudônimo de Ivan Lermolieff –que na verdade era Giovanni Morelli, médico italiano – para desvendar os verdadeiros autores de pinturas italianas. Para revelar o mistério da falsificação das obras, Morelli utilizou uma técnica para a atribuição de quadros antigos, em alguns dos mais importantes museus da Europa, que permitia identificar as obras originais das obras que eram copiadas. Para tanto ele indicava a necessidade de não se basear em características mais vistosas e mais facilmente imitáveis.

Esse método levava a apreciar os pormenores das obras, preferentemente relacionados a seu conjunto, que constituíam verdadeiras marcas de autoria do artista,

impossíveis de estarem presentes nas cópias, porque os copistas deixam de imitar. Isso fez com que Morelli descobrisse e catalogasse formas de orelhas, formatos de unhas, formas de dedos, mãos etc., analisando os pormenores que eram “deixados de lado”. “Estas pistas constituíam um verdadeiro corpus que, após uma minuciosa análise, forneciam a chave de decifração do mistério” (DUARTE, 1998, 26).

Assim, Ginzburg (1991) considera que a maneira pela qual Giovanni Morelli conduzia suas investigações para descobrir os verdadeiros autores dos quadros italianos, poderia ser comparada à do famoso detetive Sherlock Holmes¹², pela aproximação dos métodos utilizados. Segundo Duarte (1998):

O fato de Morelli, sendo médico, também ser capaz de conduzir investigações sobre autoria de quadros italianos pode ser justificado pela semelhança entre as duas metodologias. Na medicina, o médico, através de sintomas visíveis no paciente, detecta a doença, ou seja, ele tem acesso apenas aos sintomas, não à doença, mas a partir dos sintomas consegue descobrir a doença. Na crítica de arte, o especialista procura detalhes, pequenos sinais que podem ser tomados como “sintomas” de autoria da pintura. (Duarte, p. 38)

Segundo Duarte (1998), Holmes descobre o autor do crime, assim como Morelli descobre o verdadeiro autor da obra, baseado em indícios imperceptíveis pela maioria.

Duarte (1998) coloca algumas elucidações quanto ao processo que Doyle constrói sobre os métodos de Sherlock Holmes. Para que o trabalho de investigação seja o de um detetive, como Sherlock Holmes, Duarte (1998) aponta que a princípio deve haver uma escolha das pistas que serão consideradas relevantes para a decifração do caso. O detetive escolhe as pistas de acordo com seus conhecimentos sobre os assuntos relativos aos casos e de tal modo suas opções se mostram relacionadas às hipóteses que deverão ser verificadas ao longo de toda sua investigação.

É relevante também destacar que é na observação que Sherlock percebe também a ausência de fatos: “A evidência negativa é, em geral, encarada como altamente significativa, ou seja, alguma coisa que deveria estar presente e não está, muitas vezes é uma pista a respeito do mistério a desvendar” (DUARTE, 1998, p.44).

¹² Personagem de um romance policial, Sherlock Homes era um detetive e foi criado pelo escritor Conan Doyle, em 1887, que antes de se dedicar à literatura, era médico.

Segundo Duarte (1998), Holmes, um aspecto relevante que o detetive também deve ter é o conhecimento, uma vez que a observação do detetive depende do seu conhecimento de mundo anterior à investigação. Assim como aponta Duarte (1998):

O detetive observa algum fato como relevante porque possui algum conhecimento que relaciona aquele fato à decifração do mistério. O conhecimento que ele tem é contextualizador de suas hipóteses, porque ele as faz tendo em vista seu domínio sobre o assunto em questão. (DUARTE, 1998, p. 44)

Outro ponto destacado é a profundidade de observação, pois é importante que o investigador tenha abertura e receptividade frente a seus dados para que não haja preconceitos em relação a eles. Duarte coloca:

O olhar do detetive é treinado para reconhecer nos detalhes pequenos, valiosas pistas, não se trata de simplesmente “olhar” para os fatos, é preciso “observar” sua insignificância dentro do processo de decifração do mistério. (DUARTE, 1998, p.44)

Outra característica importante para um detetive é o poder de dedução, ou seja, saber chegar a explicações a partir da análise do resultado característico dos fatos.

Duarte (1998) afirma que Sherlock Holmes sugere ser preciso também saber diferenciar os fatos, os “incidentais” e os “vitais”, para que se tenha uma sequência das hipóteses. Tal distinção precisa se dar por meio de uma investigação minuciosa dos detalhes. Para o detetive, a singularidade é quase invariavelmente uma pista.

Um fato relevante colocado por Ginzburg (1991) é a relação estabelecida por Freud entre o método de Morelli e a psicanálise. Morelli influencia Freud, já que seu método era baseado na interpretação de resíduos e de dados marginais. Freud revela haver ligações entre o método de Morelli e a técnica da psicanálise, por poder captar, nesses casos, pistas talvez infinitesimais que permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma não acessível (GINZBURG, 1991, 150).

Ginzburg (1991), portanto, articula a crítica da arte, a investigação policial e a psicanálise. Faz relações entre esses conhecimentos, sendo, talvez, a mais importante o fato de que Morelli, Conan Doyle e Freud tinham formações médica e utilizavam o modelo da semiótica.

Nos três casos [na crítica de arte, na psicanálise e na investigação policial], entrevê-se o modelo da semiótica médica: a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base dos sintomas superficiais, às vezes irrelevante aos olhos do leigo (...) mas não se trata de

simplesmente coincidências biográficas. No final do século XIX – mas precisamente, na década de 1870-80 – começou a ser firmar nas ciências humanas um paradigma indiciário baseado na semiótica. (GINZBURG, 1991, p. 151)

Tanto com Morelli, quanto Doyle ou Freud, o modelo da sintomatologia médica é utilizado para diagnosticar algo que não está acessível à observação direta, como “pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli)”(GINZBURG, 1991, p.150).

Conforme o que foi exposto até o momento, podemos considerar que Ginzburg (1991) procura explicar a semiologia médica elaborando relações por meio de práticas milenares, como as atividades venatórias, assim como apresentamos no começo do capítulo.

Diante disso, entendemos que o paradigma indiciário concebe registros, ordenação e interpretação dos dados, sendo o objeto das análises: casos, situações, documentos individuais, etc. Tal método não coincide com o método experimental clássico, como o paradigma galileano¹³, uma vez que não é visto como quantificável, com multiplicações de fenômenos ou algo mensurável. Ginzburg revela:

Ora, é claro que o grupo de disciplinas que chamamos de indiciárias (incluída a medicina) não entra absolutamente nos critérios de cientificidade deduzíveis do paradigma galileano. Trata-se, de fato, de disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, enquanto individuais, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade: basta pensar no peso das conjeturas (o próprio termo é de origem divinatória) na medicina ou na filologia, além da arte mântica. (GINZBURG, 1991, p.156)

Com isso, o modelo de ciência galileano, por ter uma natureza totalmente diversa, não utiliza o individual como parâmetro de análises, já que a quantificação e a repetibilidade dos fenômenos é que permitem a confirmação da veracidade (REYES, 2000, p. 101). Nesse modelo, quanto mais eram consideradas as características individuais, mas se esgotavam as chances de um conhecimento rigoroso. De acordo com GINZBURG (1991, p. 156), para o modelo galileano o que é individual não é dado de pesquisa e portanto não se pode falar. No método experimental clássico os resultados são dados somente a partir do emprego da matemática e de métodos experimentais, quantificando os fenômenos. Com isso é possível:

¹³ O modelo de ciência galileano, por ter uma natureza totalmente diversa, não utiliza o individual como parâmetro de análises, já que a quantificação e a repetibilidade dos fenômenos, é que permitem a confirmação da veracidade (REYES, 2000, p. 101).

chegar a conclusões a partir de observações estatísticas dos fatos. As disciplinas qualitativas, por sua vez, não estão interessadas na quantidade de dados, mas sua relevância a partir daquilo que se está investigando. Dessa forma, **a seleção de dados pertinentes** constitui uma característica básica para a pesquisa qualitativa. (DUARTE, 1998, p. 39) [grifo nosso]

Notamos, portanto, que o rigor que as disciplinas galileanas exigem se faz diferente do rigor científico do paradigma indiciário. Se nas disciplinas indiciárias o individual é considerado de extrema importância, em razão da própria concepção da natureza do objeto a ser investigado, questiona-se em relação ao rigor científico almejado por essa disciplina, pois certamente não é o mesmo do modelo galileano.

Com relação ao rigor científico das disciplinas indiciárias, o autor diz:

[...] o rigor flexível (se nos for permitido o oxímoro) do paradigma indiciário mostra-se ineliminável. Trata-se de formas de saber tendencialmente *mudas* – no sentido de que, como já dissemos, suas regras não prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição. (GINZBURG, 1991, p.179)

Dessa forma, Ginzburg (1991) sugere certo “rigor flexível”. Em relação a esse rigor Abaurre (1999) diz:

No interior desse “rigor flexível” (tal como o denomina Ginzburg) entram em jogo outros elementos, como a intuição do investigador na observação do singular, do idiossincrático, bem como sua capacidade de, com base no caráter iluminador desses dados singulares, formular hipóteses explicativas interessantes para aspectos da realidade que não se deixam captar diretamente, mas que podem ser recuperados através de sintomas ou de indícios. (GINZBURG, 1991, p.3)

Ao apontar o rigor do paradigma indiciário à intuição, Ginzburg (1991) distinguiu duas formas de compreendê-lo: a baixa e a alta intuição. A baixa intuição é uma forma de conhecimento baseada em conjecturas vindas dos sentidos da experiência:

[...] não tem nada a ver com a intuição suprassensível dos vários irracionalismos dos séculos XIX e XX. É difundida no mundo todo, sem limites geográficos, históricos, étnicos, sexuais ou de classe – e está, portanto, muito distante de qualquer forma de conhecimento superior, privilegio de poucos eleitos. (GINZBURG, 1991, p. 179)

Dessa forma, essa intuição demonstrada pelo autor está longe de ser algo místico, mas é entendida como uma capacidade puramente humana, em que o sujeito é capaz de compreendê-lo a partir de suas histórias de relação com o mundo.

Diante do que foi exposto, entendemos que o paradigma indiciário “trata de registro, ordenação e interpretação dos dados – dados escolhidos desde algum ponto de vista –, de uma particularidade que permita revelar pistas buscando armar hipóteses”.(REYES, 2000, p.97).

Assim, para finalizar as considerações elucidadas a partir da concepção do paradigma indiciário entende-se que:

É importante reunir as evidências que sejam relevantes para a solução do problema, contrastá-las com o conhecimento sobre o assunto, até chegar à hipótese mais provável, que deve ser testada à luz de novas evidências, até que se chegue a uma verdade que tenha grande probabilidade de certeza. (REYES, 2000, p. 96)

2.2 Relações do Paradigma indiciário com a pesquisa

O paradigma indiciário revelou-se como uma metodologia fundamental na presente pesquisa não só por permitir encontrar pistas e sinais nas atividades sobre o percurso da apropriação do desenho pela escrita, mas principalmente por nos possibilitar fazer o acompanhamento longitudinal desse processo de apropriação, demonstrando a história do desenvolvimento do desenho e da escrita em crianças. Neste trabalho consideramos como hipótese que a atividade do desenho é uma precursora da linguagem escrita. Para tanto, a partir das discussões apresentadas supusemos poder encontrar pistas, indícios nas atividades gráficas infantis que poderiam revelar o percurso do desenvolvimento do desenho para a escrita. A fim de explicitarmos nossa escolha por tal perspectiva metodológica, procuramos esclarecer alguns pontos do paradigma que consideramos mais importantes para nossas análises.

Sendo este um dos procedimentos que têm como um dos princípios buscar indícios e procurar captar os mínimos detalhes, inclusive os dados considerados sem importância, além de reconhecer que eles fornecem as pistas para compreensões e interpretações, refletimos ser a metodologia de pesquisa que melhor possibilita a investigação e buscas por momentos relevantes sobre o percurso gráfico das duas crianças. Como afirma Abaurre (2002)

Acreditamos que os dados da escrita inicial, por sua frequente singularidade, são importantes indícios do processo geral através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem. (ABAURRE, 2002, p.15)

Assim como Morelli catalogava formas de orelhas, formatos de unhas, formas de dedos, etc., para identificações das obras de artes verdadeiras, nós também catalogamos as

produções das duas crianças que consideramos relevantes para o processo de desenvolvimento do desenho para a escrita. Para tanto, buscamos critérios para dar significado a essa relevância, apoiando-nos como no trabalho de um detetive e nos questionamos: quais atividades, de todo o nosso banco de dados, nos revelariam da melhor maneira o processo de apropriação do desenho e da escrita? Dessa forma, diante das inúmeras atividades do banco de dados, através de uma observação atenta optamos por catalogar atividades somente que fossem produzidas graficamente pela criança.

Da mesma forma como Holmes desvenda o autor do crime, assim como Morelli descobre o verdadeiro autor da obra baseado em indícios imperceptíveis pela maioria, nossa intenção foi de, a partir dos indícios das atividades gráficas selecionadas, “desvendar” alguns pontos imperceptíveis do processo de apropriação do desenho e da escrita.

Durante a discussão sobre o papel do detetive, apresentada por Duarte (1998), Holmes já havia elucidado que tal profissional elegia suas pistas de acordo com seus conhecimentos sobre os assuntos relacionados aos casos que lhe eram atribuídos. Esse conhecimento prévio é entendido como um fator importante uma vez que sua observação depende do seu conhecimento de mundo antecedente à investigação. O detetive só consegue observar algum fato relevante, quando tem alguns conhecimentos que o fazem tecer relações com a decifração do caso. Nesse sentido, em relação à pesquisa é preciso que a investigadora tenha familiaridade com o seu problema. Assim entendemos como o conhecimento prévio sobre o “assunto” e a familiaridade com ele, o nosso conhecimento de mundo anterior à investigação, a experiência como professora de educação infantil e pesquisadora, justificados em nossas experiências profissionais. A partir dessas vivências anteriores, nosso olhar passa a ficar apurado. Assim como o médico ao examinar um paciente identifica, por exemplo, que ele está com determinada doença, nós como professoras, ao olharmos as atividades, podemos identificar sinais e pistas relevantes para a busca de nossa hipótese.

Destacamos que, no caso da presente pesquisa, buscamos considerar essas colocações, postas pelos autores, que um “detetive” deve ter: conhecimento, poder de observação e poder de dedução.

Quanto ao conhecimento, ele é dado como relevante, pois a observação do detetive está sujeita ao seu conhecimento de mundo anterior à investigação, como já apontado. Esse conhecimento serve como contextualizador das hipóteses que usamos para a presente pesquisa.

Quanto à observação, Duarte (1998) aponta que o investigador deva ter abertura e receptividade frente a seus dados para que não haja preconceitos em relação a eles.

É enfatizada também a importância do investigador como observador minucioso, atento aos detalhes, pistas e a sua relevância dentro do processo de decifração do mistério.

Quanto à dedução, para um detetive é importante saber raciocinar retrospectivamente, isto é, saber chegar a explicações a partir da análise do resultado característico dos fatos. É necessário também diferenciar os fatos incidentais dos vitais, e o dado singular, mesmo que pareça não ter uma explicação, é extremamente relevante para o entendimento do caso. Como diz Duarte (1998):

Recebem destaque os procedimentos utilizados na investigação policial pelo detetive, justamente porque tal exemplo caracteriza muito claramente os procedimentos que um pesquisador que deseja utilizar o Paradigma indiciário deve ter, com uma diferença apenas se na investigação policial o detetive não deve correr riscos ao formular suas hipóteses, tendo em vista que esta trabalhando com pessoas e isso envolve mais prudência de sua parte, na “investigação” científica, o pesquisador poderá se permitir correr mais riscos e, portanto, formular as hipóteses que precisar, quando estiver procurando explicar seus dados. (cf. BONFANTINI apud DUARTE, 1998).

Para chegarmos à escolha das pistas relevantes para a decifração da nossa hipótese inicial, escolhemos adotar os caminhos apontados por Ginzburg (1991) utilizando faro, golpe de vista e intuição. Dessa maneira, nossos critérios foram determinados pela baixa intuição explicitada pelo autor¹⁴. Assim utilizamos critérios para escolher esta ou aquela atividade, através de sinais que nos foram deixados nas produções, como utilizados na investigação policial pelo detetive.

Devemos deixar claro que não fizemos escolhas por quaisquer pistas. Como já dissemos nossas histórias, como professora e pesquisadora, nos deram subsídios para as escolhas feitas, nossa “baixa intuição”. É através de nossa formação pessoal, profissional e social que temos crenças e verdades que nos direcionam o olhar. Talvez, se fossem outras investigadoras, poderiam ter sido elaboradas outras interpretações das pistas, já que a percepção da investigação depende das experiências e conhecimentos relativos ao caso. No entanto, como temos a intenção de observar o indiciário, devemos aprender como pesquisadora a duvidar daquilo que tendemos a olhar como estável, constante. Entretanto, mesmo com esse cuidado na observação, continuamos vinculadas às nossas histórias. Dessa maneira elaboramos nossas concepções do novo a partir do que já é conhecido, uma “nova

¹⁴ Como apontado por Ginzburg (1991), o termo intuição é considerado não como algo espiritual ou místico, mas é entendido como uma capacidade humana, segundo a qual o sujeito é capaz de compreender algo por meio de suas experiências e vivências no mundo.

perspectiva”, mas que está composta com “visões” em que o passado se faz presente, contudo um passado “reconstruído”.

Por fim, buscamos reunir as evidências que fossem relevantes para compreendermos nosso problema de pesquisa: Quais marcas de escrita crianças de 4 a 7 anos deixam em suas atividades gráficas que indiciam o processo de apropriação da escrita? Para encontrarmos preciosos detalhes, indícios e reconhecermos sua relevância dentro do processo de apropriação da linguagem gráfica, buscamos o que de peculiar identificávamos em cada produção analisadas. O importante para nós era encontrar pistas que nos permitissem captar características que perpassavam o processo do grafismo.

Através das atividades produzidas pelas crianças, pudemos identificar fatos de seus cotidianos, lugares que frequentam, brincadeiras, amigos, isto é, pistas que nos deram indícios do contexto social e cultural que tais crianças vivenciavam. Não deixamos de considerar que, nos momentos em que as atividades/produções eram elaboradas, havia, provavelmente, inúmeras influências. Dentre essas influências podemos citar: a parceria com colegas, interação entre professoras e crianças, o contexto da produção (interesse ou não de fazer tal atividade), enfim possíveis falas e pensamentos que não pudemos captar no momento exato, mas cujos indícios de influências pudemos ver por meio de algumas atividades.

Dessa forma, buscamos o indiciário, o idiossincrático nas atividades. Esse procedimento nos deu a chance de seguir um processo de descoberta por meio de aspectos que muitas vezes não damos como relevantes. Assim, qualquer dado, por mais que parecesse insignificante, sem importância, foi considerado.

2.3 Caracterizações dos autores das atividades

Nesse item abordamos as características dos contextos familiar, social e cultural dos produtores das atividades bem como algumas aspectos da formação das professoras e das escolas que as crianças frequentaram, com a intenção de contextualizar melhor o leitor sobre os autores das produções analisadas nesta pesquisa, já que o estudo foi realizado a partir da coleta de materiais gráficos de duas crianças – Gabriel e Luan. Tais informações, como já citado, foram obtidas através de entrevista semiestruturada feita com as mães de ambos.

As crianças têm diferença de idade de um dia. Gabriel e Luan estudaram sempre juntos, estando na mesma escola e na mesma classe, desde 2003, primeiro ano em que foram à escola e momento em que suas mães se conheceram.

De 2003 até 2008, estudaram em uma escola de educação infantil pública, em período integral. Nessa escola, para cada período havia uma professora responsável pela turma (dependendo da faixa etária havia mais professoras por turma).

De 2007 a 2009 – período em que fizemos o recorte para essa pesquisa – as educadoras dos dois períodos, manhã e tarde, tinham formação em Pedagogia. Uma das professoras tinha formação em magistério, com curso superior completo em pedagogia, especialização em Psicopedagogia e muitos cursos de formação continuada. Era uma professora brincalhona, que dava importância ao brincar e ao letramento (com ênfase à escrita, ao desenho e às artes), possuindo mais de 10 anos de experiência docente. Tinha uma prática diferenciada das demais. Sabia trabalhar em um contexto de letramento e respeitava a palavra das crianças. Estabelecia um vínculo afetivo forte com elas, despertando confiança.

A outra professora era formada em Pedagogia e tinha especialização em educação infantil. Também dava importância às atividades de escrita, artes e brincadeiras. Era uma professora extremamente cuidadosa que trabalhava de modo articulado com a professora do período contrário. Como ambas eram também docentes do município, elas trocavam muitas informações e acabavam fazendo um trabalho muito semelhante e integrado.

Em 2008, a professora do período da manhã tinha mais de 15 anos de experiência docente, possuía formação em magistério, pedagogia, especialização em educação infantil e alguns cursos de curta duração. De acordo com a instituição escolar, essa professora deveria ser responsável pelas atividades de escrita, focando a alfabetização. As atividades, segundo a percepção das mães das crianças, não tinham muita relação com o brincar, alfabetizava com o método silábico. Ela dava muitas tarefas escolares que algumas crianças se recusavam a fazer. As mães relataram também que na prática dessa professora parecia não haver muita leitura, via de regra as tarefas eram de preencher lacunas, com atividades muito escolares.

A professora do período da tarde também possuía magistério, mas era formada em educação física. De acordo com a coordenação da escola, o período da tarde tinha foco na recreação, portanto a professora não deveria realizar atividades de escrita, mas atividades apenas recreativas. No entanto tal educadora criticava essa concepção da escola e sempre fazia brincadeiras e jogos usando os registros escritos¹⁵.

¹⁵ Essa professora estava nesse período em formação com um grupo denominado Comunidades de Aprendizagem, sendo um dos focos da formação desse grupo o trabalho em sala de aula com diferentes gêneros textuais.

No ano de 2009, Luan e Gabriel¹⁶ mudaram de escola. A mudança ocorreu devido ao fato de a instituição de educação que eles frequentavam atender apenas crianças até 6 anos de idade, ainda caracterizada como educação infantil. Portanto aos 6 anos e 8 meses ambos foram para uma escola da rede particular de ensino, por meio período, já estando na etapa de Ensino Fundamental. Não podemos deixar de relatar que essa instituição para a qual ambos foram possui uma visão de ensino diferenciada da grande maioria das escolas. Essa escola tem como princípio pedagógico a concepção freinetiana de ensino, como foi relatado no capítulo teórico. O conjunto das práticas que fundamentam a Proposta Pedagógica da escola é dado, portanto, como Técnicas ou Pedagogia Freinet. A professora desse período era formada em pedagogia e possuía mais de 25 anos de experiência docente.

A fim de situar um pouco mais o leitor, procuramos recuperar a história dessas duas crianças, abordando separadamente os contextos sociais e culturais que eles vivenciavam.

2.3.1 Gabriel

Gabriel, no início em que coletamos as produções tinha por volta de 4 anos. Frequentava o ambiente escolar desde os 8 meses de idade. Ele começou a ir à escola desde tal idade devido ao fato de os pais trabalharem. Além disso, outros motivos fizeram com que essa escolha fosse feita, uma vez que os pais de Gabriel avaliavam como importante viver outra realidade que não só a da família. Consideravam apenas o convívio familiar insuficiente para o desenvolvimento das potencialidades integrais da criança. Seus pais possuem ensino superior completo, e sua mãe trabalha na área da educação.

Gabriel sempre teve acesso em casa a diferentes materiais escritos, como livros e revistas, gibis, álbuns, etc. Possui desde livrinhos de pano, histórias infantis até coleção de livros sobre história, planetas, dinossauros e ciências – temas que lhe são de interesse. Além desses materiais escritos, tem em sua casa computador, câmera digital, DVD, CD de músicas e jogos, filmes em vídeo e frequenta a vídeo-locadora semanalmente. Também tem o hábito de ouvir músicas e, segundo os pais, já tem o gosto definido por um estilo musical. Costuma ouvir algumas músicas flamencas, pop e gosta muito do estilo *dance*, embora os pais não gostem. Fez musicalização desde os 8 meses de idade, deixando de frequentar esse curso quando tinha por volta de 4 anos e meio. Gostava de manusear fotos em sua casa, pois os pais tiveram a ocasião de conhecer vários países, assim ele pedia aos pais que expliquem onde

¹⁶ Optamos, a partir de prévia autorização dos pais das crianças, por colocar seus nomes verdadeiros. Justificamos essa escolha pelo fato de nosso objeto de investigação estar nos indícios de escrita, e a escrita do nome próprio acabou por aparecer em várias das atividades.

ocorriam as cenas das fotos, questionando sobre elas, sobre os lugares, e os pais iam explicando onde é, em que local fica, qual é o país, se há alguém conhecido morando lá, etc.

Gabriel tinha por hábito assistir a diversos desenhos, desde bebê. Os pais acreditam que isso influenciou a desenvolver a construção de sua narrativa, com sequência cronológica. Os pais procuravam sempre assistir a TV juntos a ele, e nesses momentos buscavam fazer uma ação mediada, quando, por exemplo, havia uma cena que acham não ser apropriada, apontavam isso, questionavam e discutiam.

Os pais de Gabriel conhecem pessoas que moram no exterior e que quando vinham ao Brasil frequentavam sua residência. Seu pai assistia à televisão em alguns canais de outras línguas, como, por exemplo, o francês, o espanhol. Essas situações evidentemente favoreceram para essa criança o conhecimento de diferentes idiomas, tanto que algumas vezes pedia para os pais colocarem algum DVD de desenho infantil em outra língua, como o espanhol.

Em 2009, Gabriel mudou de escola. A rotina dele passou então a ser: entrada às 7h30 e saída às 11h30. Um dia da semana passou a frequentar mais um período, com aulas de musicalização, artes, educação física. A mãe relatou que desde o início gostou mais da atual escola do que da anterior, fez novos amigos com certa facilidade, mas teve dificuldade para aprender o código escrito. Apenas no meio do ano, nas férias da mãe é que ele foi alfabetizado por ela mesma. Assim como na escola anterior, ele ficou mais interessado nas brincadeiras do que no aprendizado escolar. Sua mãe contou que foi um ano duro para ele, pois teve de enfrentar notas baixas, uma vez que seu rendimento jamais era superior a 8, (isso só acontecia em disciplinas como artes, educação física etc.). Foi aprovado no segundo ano devido ao esforço empreendido pelos pais em usar novas estratégias de aprendizagem ao estudarem com o filho para as provas.

Nas horas livres Gabriel costumava fazer as tarefas da escola e brincar com amigos. Não fazia curso de idiomas, não queria praticar ou aprender nenhum esporte, preferia videogames. Tinha 5 amigos fixos e frequentava a todas as festas em que era convidado.

Sua família frequentemente viajava, não somente nas férias. Costumavam também ir ao parque ecológico, comer em restaurantes rurais e ir à casa da avó.

Essa vivência cultural a que essa criança teve acesso é uma vivência informal, dentro do âmbito familiar. Embora seus pais tivessem requisitos para favorecer um ensino sistematizado antes de Gabriel entrar no Ensino Fundamental, eles optaram por não fazê-lo, pois acreditam que é a escola que tem essa função específica. Dessa forma não ensinaram

Gabriel a ler ou escrever, pois não tiveram a preocupação de “acelerar” a apropriação da escrita, uma vez que avaliam que ela vem por necessidade de uso da criança.

2.3.2 Luan

Luan, assim como Gabriel, estava com 4 anos no período em que começamos a analisar suas atividades, no ano de 2007. Ele está inserido no contexto escolar desde os 4 meses de idade. O motivo pelo qual começou a frequentar a instituição escolar com tal idade foi porque seus pais eram estudantes de graduação na época e para ambos terminarem os estudos optaram por colocá-lo na creche. Hoje, seus pais possuem ensino superior completo, ambos trabalham na área da educação, sendo sua mãe doutoranda em educação.

No seu ambiente de casa sempre teve acesso a diferentes materiais escritos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos, etc. Sempre foi uma criança curiosa com dicionários, folhetos de supermercado, diferentes tipos de portadores de texto, e quando ainda não dominava a leitura, sempre pedia auxílio aos pais para que pudesse compreender o que estava escrito, sobre o que falava o texto, etc.

Como rotina, os pais costumavam, sempre antes de dormir, fazer a leitura de algum livro. Gostava de assistir a desenhos, a programas científicos, de curiosidade. Quando a mãe escrevia algo, ficava questionando-a sobre o que estava fazendo, queria saber o porquê de ela estar escrevendo, etc.

Luan tinha em sua casa computador, internet, DVD, CD, televisão, câmera digital, com a qual gostava muito de tirar fotos de amiguinhos, de objetos, etc. Possuía também jogos infantis, manual de instrução, livros de receita, álbuns de figurinhas, rótulos de produtos, dicionários inclusive de outras línguas.

Costumava visitar a biblioteca, a livraria e ir a musicais infantis. Frequentava musicalização infantil desde os 7 meses de vida.

Os pais acreditam que seu filho vive em um contexto privilegiado, uma vez que ambos estão envolvidos no contexto educacional e assim buscam sempre estimulá-lo, fazendo com ele atividades direcionadas.

Luan possuía uma boa relação com os pais, baseada no diálogo e em combinados, não tendo muitos conflitos. Costumavam se ver antes de ir para a escola, no horário de almoço e à noite, período em que ficavam mais tempo juntos. Nesse momento, eles procuravam brincar, assistir a desenhos e fazer alguma tarefa da escola.

Em 2009 Luan mudou de escola, assim como Gabriel. Ambos continuaram a estudar juntos (na mesma sala de aula). A opção foi pela escola particular por alguns motivos: os pais haviam pensado em colocá-lo na escola pública municipal, mas devido à sua idade (completaria sete anos apenas no meio do ano) ele teria que frequentar a classe de alfabetização novamente (1º ano); os pais tinham muito interesse pelo método de ensino da escola particular (onde estuda atualmente) e Luan queria muito ir para essa escola, pois uma parte considerável de sua turma da creche iria estudar aí. Deixou de ir à escola em período integral, passando a frequentar apenas pela manhã das 7h30 às 11h30. Não fez o 1º ano, passou para o 2º ano, pois havia frequentado a pré-escola anteriormente. Nas segundas-feiras ficava das 7h30 às 17h30 na escola, pois tinha o “sexto período” com aulas de artes, musicalização (flauta) e educação física na parte da tarde, portanto almoçava na escola. Fazia natação duas vezes por semana no período da tarde. Deixou de participar da musicalização infantil em 2009, pois na instituição da qual ele participava só era oferecida para a idade dele a flauta, o mesmo instrumento oferecido na nova escola.

Em 2010 iniciou o curso de percussão e deu continuidade à natação. A rotina mudou muito em relação a outro aspecto, nasceu o irmãozinho do Luan cinco dias antes de ele completar 7 anos em 2009. Com isso um pouco da atenção que os pais tinham apenas para ele, passou a ser dividida com o bebê (que, segundo a mãe, sempre foi muito boa, demonstrando ser carinhoso e cuidadoso com o irmão). A mãe citou algumas mudanças, como, por exemplo, não ser mais tão frequentes as leituras antes de ele dormir, mas sempre que possível os pais liam. Já em relação às tarefas da escola (apenas não havia tarefa para ser realizada em casa no dia do sexto período) sempre foram acompanhadas tanto pela mãe como pelo pai, assim como os estudos para as provas. Na escola boa parte das tarefas envolvia produção de desenho

Quanto às brincadeiras Luan gostava, nesse período, de jogos como Detetive, Uno, Jogo da Vida, Senha e também de joguinhos de computador (Club Penguin e outros sites infantis). Também gostava de brincar de bola, pega-pega, carrinhos, de polícia e ladrão, de correr e conversar com os colegas do condomínio em que mora. Gostava de assistir a desenhos na TV (Capitão Planeta, Ben 10, por exemplo), a filmes (Quarteto Fantástico – super-heróis). Ia ao cinema, a peças teatrais, musicais infantis, gostava muito de ouvir músicas com o pai (Gonzaguinha, Queen, por exemplo), passeava bastante em praças públicas com o irmão. Gostava muito de ir à casa dos amiguinhos e de levá-los até a casa dele, mas depois que o irmão nasceu isso não foi tão frequente. Sua paixão por viagens era poder ir à casa dos avós paternos a 200 km de distância da cidade em que morava, pois lá havia alguns

primos de sua idade com quem costumava brincar de futebol, vídeo-game, ver filmes de ação, brincar na piscina. Com o pai costumava ouvir músicas, dançar, cozinhar, observar a natureza (como luz no pôr-do-sol, as cores do céu – ele é um ótimo observador) e criar histórias oralmente (principalmente na hora de dormir). Com a mãe passou a estar junto no cuidar do irmãozinho, gostava de conversar e ouvir música durante o percurso de ida e vinda até a escola e de cozinhar. Com o irmão passeava empurrando-o no carrinho, brincava com brinquedinhos e conversava.

2.4 Procedimento para ordenação dos dados

Para adquirirmos o corpus do presente trabalho foi solicitado aos pais das duas crianças participantes desta pesquisa que gentilmente disponibilizassem para nosso grupo de pesquisa, “Linguagem, formação e aprendizagem”, todas as atividades escolares que tivessem sido guardadas por eles.

O corpus desta pesquisa, portanto, integra o banco de dados de “Linguagem, formação e aprendizagem”, grupo de pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, do Departamento de Metodologia de Ensino, que tem como coordenadora a professora Dr^a Claudia Raimundo Reyes. Tal grupo tem como objetivo o estudo da linguagem, dos processos de apropriação da língua, tanto no que diz respeito à aprendizagem do aluno, quanto à atuação de professores, nesse processo.

Dessa forma, com a aquisição dos materiais cedidos pelos pais, o grupo adquiriu em seu banco de dados para o estudo atual e futuras pesquisas, atividades elaboradas no contexto escolar por crianças, na faixa etária dos 2 aos 8 anos de idade.

Para a presente pesquisa, entretanto, fizemos um recorte dessas produções, utilizando neste trabalho as atividades produzidas dos 4 anos aos 7 anos (período de 2007 até 2009). Esse recorte foi feito uma vez que buscávamos iniciar a pesquisa a partir do momento em que as crianças começassem a desenhar figurativamente, finalizando-o no momento em que eles se alfabetizassem.

Obtivemos, a partir dessa aquisição, uma grande quantidade de materiais, contudo, como já citado, só foram organizados para esta pesquisa, os materiais referentes aos anos de 2007, 2008 e 2009.

O banco de dados foi composto por:

Criança	Ano	Material	Atividade
GABRIEL	2007	1 pasta com elástico	22 atividades de casa (todas xerocadas)
			2 tiras de cartolina com seu nome escrito com letra bastão
			18 atividades xerocadas
			5 atividades feitas graficamente pela criança sem título e/ou data
			2 atividades xerocadas em espanhol
			3 folhas com o título “Caçada”, (essas folhas continham nomes de meninos e meninos circulados - supostamente uma atividade de bingo com nomes)
			1 atividade de bingo com nome completo
			1 portfólio da escrita (meses de fevereiro, abril, agosto e novembro)
			24 atividades feitas graficamente pela criança com título e data
			1 alfabetário (produzido com recortes de revistas)
			1 atividade com guache
		1 caderno de desenho espiral	Projeto – “ Brincando com rimas: trovas, parlendas e cantigas”
	2008	1 pasta com elástico	22 atividades feitas graficamente pela criança sem título e/ou data
			102 atividades xerocadas
			1 pasta de cartolina com atividades xerocadas em inglês
			5 atividades de recorte e colagem
			1 atividade com guache
			1 envelope com alfabeto móvel
			7 atividades feitas graficamente pela criança com título e data
		2 cadernos brochura	Apenas foram usadas três folhas com desenho
		1 caderno de desenho espiral	34 atividades feitas graficamente pela criança com título
		2009	3 cadernos brochura
	1 pasta com grampo		79 atividades xerocadas
			13 atividades feitas graficamente pela criança sem título
			0 atividade com guache
			13 atividades de recorte e colagem

Quadro 1- Atividades escolares | Gabriel

Criança	Ano	Material	Atividade
LUAN	2007	1 caderno de desenho espiral	Atividades xerocadas sobre “Projeto brincando com rimas: trovas, parlendas e cantigas”
		1 pasta (com elástico)	37 atividades para casa
			24 atividades xerocadas
			1 atividade de colagem
			1 atividade com guache
			2 atividades xerocadas em espanhol
			8 atividades feitas graficamente pela criança sem título e/ou data
			1 portfólio da escrita (meses de fevereiro, abril, julho e novembro)
	25 atividades feitas graficamente pela criança com título e data		
	2008	1 pasta (com elástico)	85 atividades xerocadas
			18 atividades feitas graficamente pela criança sem título e/ou data
			3 atividades de recorte e colagem
			1 atividade com guache
			9 atividades feitas graficamente pela criança com título e data
		3 cadernos brochura	
	1 pasta com grampo	Informações sobre a etapa de infantil, projeto da sala e portfólio	
	2009	3 cadernos brochura	
		1 pasta com grampo	Atividades do projeto “Um pouco da minha história”
		1 pasta de cartolina	Atividades do projeto “Os Animais”
		2 livros ilustrados pela criança	Atividades do projeto “Curiosidades do corpo humano” e “Lairana Barreira”
		1 pasta com grampo	44 atividades feitas graficamente pela criança com título
			75 atividades xerocadas
	16 atividades feitas graficamente pela criança sem título		
0 atividade com guache			
		15 atividades de recorte e colagem	

Quadro 2- Atividades escolares | Luan

Depois de catalogadas, organizamos todas essas atividades, primeiro separando-as por criança e depois por ano (2007, 2008 e 2009).

Procuramos, em seguida, olhar todas as atividades presentes no banco de dados, uma a uma, e assim consideramos coerente selecionarmos somente as produções que necessariamente foram elaboradas graficamente pelas crianças, uma vez que nossa intenção era analisar o desenvolvimento do percurso da própria escrita da criança. Não foram selecionadas, por exemplo, atividades xerocadas, atividades de colagem, recorte, pintura com guache, etc.

A partir desse primeiro mapeamento, buscamos separá-las e organizá-las por data em que foram produzidas. Para termos a sequência em que foram realizadas as atividades nos anos de 2007 e 2008, catalogamos apenas as que tinham descritos o dia, o mês e o ano ou somente o mês e o ano da produção, desconsiderando as atividades não datadas.

Nesse momento, analisando nosso material com um olhar minucioso em buscas de pistas, percebemos que para os anos de 2007 e 2008, havia atividades em que era colocado o título da produção e em outras não havia títulos sobre o que tratava a atividade, contendo apenas o grafismo; não conseguíamos muitas vezes identificar do que se tratava a produção realizada. Dessa maneira, a partir desse indício (atividades com e sem títulos) buscamos catalogar, para os anos de 2007 e 2008, apenas as atividades que continham título. Ambos os critérios – atividades datadas e com títulos – foram usados para podermos ter pistas do que se tratava a produção, identificá-la e, posteriormente, contextualizá-la.

Já para o ano de 2009, identificamos uma pasta que estava organizada com atividades gráficas em uma sequência, da atividade mais recente (a que foi elaborada por último pela criança e estava, portanto, em primeiro lugar na pasta) para as mais antigas (que estavam por último na pasta). Ambas as crianças tinham essa pasta, organizada de igual maneira. Desse modo, não usamos o critério da data para esse ano, pois as atividades já estavam dispostas em uma sequência, no entanto usamos também o critério de catalogarmos apenas as produções que continham títulos.

A partir disso, percebemos que as atividades separadas tinham algo em comum e algo também de diferente. Encontramos de tal modo pistas que foi possível colocar as atividades em categorias. Devemos destacar que essas pistas foram levantadas por nós como relevantes, pois temos uma história como professora de educação básica. Desse modo através de indícios das atividades conseguimos perceber tais marcas, pois nosso “faro, golpe de vista” já estava familiarizado com os tipos de atividades, uma vez que muitas delas são práticas comuns na educação básica, como ler histórias, fazer desenho livre, etc.

Percebemos pelos títulos das atividades que existiam produções com diferentes enfoques tais como: uma grande quantidade de atividades com diversos títulos de livros de histórias contados em sala de aula, algumas com títulos de desenho livre, produções que eram realizadas sobre as datas comemorativas – como Dia do Índio, Folclore – e outras tantas também com títulos diversos. Nessa ocasião, procuramos organizar as atividades pelos títulos em comum e elaboramos, a partir de então, cinco categorias para as produções, que foram:

- ✓ Histórias lidas em sala;
- ✓ Desenho livre;
- ✓ Datas comemorativas;
- ✓ Outros títulos¹⁷;
- ✓ Escrita livre (só identificada no ano de 2009).

Para melhor visualizarmos, buscamos elaborar um quadro que demonstrasse as produções em suas categorias:

ATIVIDADES SELECIONADAS	2007	2008	2009	TOTAL
Histórias lidas em sala	09	05	20	34
Desenho livre	08	0	0	08
Datas comemorativas	04	0	03	07
Outros títulos	02	01	06	09
Escrita livre	0	0	03	03

Quadro 3 - Produções de Gabriel

ATIVIDADES SELECIONADAS	2007	2008	2009	TOTAL
Histórias lidas em sala	16	06	25	47

¹⁷ A categoria “Outros Títulos” se refere a títulos variados das atividades e impossíveis de serem englobados em uma categoria específica, como por exemplo, a categoria “história lidas em sala”. Os outros títulos encontrados foram: “Do que eu mais gosto na escola”, “Histórias em quadrinhos”, “Mamãe da rua”, “Pega-Pega”, “Nosso nome é Tigre”, “Meu tempo”, “Feira de conhecimentos”, “Meu final de semana”, “Desenho de observação”, “Idade Contemporânea”, “Idade Moderna”, “Idade Média”, “Pré-história”, “Teatro: Por que Heloisa”.

Desenho livre	02	0	0	02
Datas comemorativas	04	0	01	05
Outros títulos	02	06	09	17
Escrita livre	0	0	06	06

Quadro 4 - Produções de Luan

A partir dessa seleção, na análise documental buscamos identificar informações nos documentos pesquisados (produções das crianças), que serviram de corpo básico da pesquisa, para verificação da hipótese de que a escrita passa por um processo de desenvolvimento desde o desenho.

2.5 Apresentação dos dados da pesquisa

Para compreendermos a relação entre desenho e escrita, buscamos encontrar, no *corpus* da pesquisa, dados que pudessem ser representativos do percurso realizado ao longo do processo de apropriação da linguagem escrita. Para tanto, não houve uma preocupação muito grande com a quantidade de dados selecionados, já que, em função dos pressupostos teóricos e metodológicos adotados, desejávamos discutir exatamente os dados mais representativos daquilo que colocamos como hipótese: o desenho como precursor da escrita.

Depois da organização de todo o material, separado por criança, classificado por ano escolar e por tipos de atividades (títulos) realizadas, percebemos que diante de uma produção tão vasta como das duas crianças, composta por vários cadernos pautados, inúmeras folhas soltas e pastas, que uma análise qualitativa seria mais adequada, pois nos daria condições e possibilidades de refletir sobre momentos singulares do processo de apropriação da escrita. Além das regularidades, buscamos peculiaridades nas produções, direcionando

nosso olhar para a busca de indícios, pistas ou sinais, que pudessem nos auxiliar a caracterizar o percurso da apropriação da escrita.

Os dados selecionados foram seguidos em uma ordem cronológica de ocorrência, de modo a refletir os diferentes momentos do processo de apropriação da linguagem escrita de Gabriel e de Luan. Devemos, todavia, destacar que diante das produções das crianças, uma questão que não devemos deixar de apontar é que, embora não tivéssemos acompanhado o processo de produção das atividades, entendemos que os desenhos/escritas produzidos sofreram mediações e influências de inúmeros fatores. É na interação com professoras, com colegas da sala, ou com as influências vindas do contexto familiar, que temos a hipótese de que ocorreu a evolução do desenho e/para escrita, uma vez que, como aponta Vygotsky (1987),

Por muy individual que parezca, toda creación encierra siempre en sí um coeficiente social. En este sentido no hay inventos individuales en el estricto sentido da palabra, en todos ellos queda siempre alguna colaboración anónima. (p.38)

No item que segue, apresentamos os dados das duas crianças, Gabriel e Luan, respectivamente.

2.5.1 Dados de Gabriel

➤ Ano de 2007

Nesse período Gabriel inicia o ano escolar com 4 anos e 7 meses e finaliza-o com a idade de 5 anos e 6 meses. Encontra-se na etapa da educação infantil.

Para esse ano foram selecionadas 23 atividades, dentre as quais identificamos: 09 com títulos de livros de história lidos em sala, 8 com títulos de desenho livre, 4 títulos de datas comemorativas, 2 atividades com outros títulos. Dentre essas atividades foi selecionado também um portfólio feito pela professora da sala, a fim de “diagnosticar” o desenvolvimento da escrita a partir de critérios elencados segundo a concepção de Emilia Ferreiro¹⁸. O diagnóstico da escrita foi feito nos seguintes meses: fevereiro, abril, agosto e novembro.

As atividades catalogadas foram:

- **Histórias lidas em sala:**

¹⁸ Ferreiro (2000) é construtivista e baseia seus estudos nas idéias de Piaget. Apresenta as fases da evolução da escrita na criança em níveis do pré-silábico ao nível alfabético.

O menino que varou a noite e depois virou poeta – 12/03/07; O pequeno fantasma – 23/04/07; Agora não Bernardo – 14/05/07; Luisa fala palavrão – 05/06; Uma gota mágica – 04/08/07; Palavra feia de Alberto – 01/10/07; Poesia três cabeças – 04/10/07; Bruna e a galinha da Angola – 17/10/07; Maneco, caneco, cabeça de funil – 11/07

- **Desenho livre:**

Para essa categoria, foram catalogadas oito atividades. A primeira encontrada foi em 1.º de março, depois duas em 24 de maio e no mês de junho foram cinco produções. Nos outros meses não foi encontrada nenhuma atividade com o título desenho livre.

- **Datas comemorativas:**

Dia internacional da mulher – 08/03/07; Boitatá – 27/08/07; Boto – 28/08/07; Halloween – 30/10/07

- **Outros títulos**

Histórias em quadrinhos – 29/10/07 e Do que eu mais gosto em São Carlos – 06/11/07

➤ **Ano de 2008**

No início Gabriel está com 5 anos e 8 meses e ao final desse ano está com 6 anos e 6 meses, frequentando ainda a Educação infantil. Para esse período foram mapeadas 6 atividades, 5 delas são “histórias lidas em sala”, e 1 está catalogada como “outros títulos”. As atividades encontradas foram:

- **Histórias lidas em sala:**

Narizinho – 27/02/08; Ziraldo e seus amigos – 27/02/08; Uma rato na biblioteca – 28/05; A casa feia – 28/10/08; O cavaleiro azul – 10/11/08

- **Outros títulos:**

Mamãe da rua – 21/02/08

➤ **Ano de 2009**

Gabriel, nesse ano, tem 6 anos e 8 meses e ao final 7 anos e 6 meses. Esse ano foi quando Gabriel passou da etapa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Esse dado se torna muito relevante, uma vez que foi um período de muitas mudanças, refletindo em suas atividades gráficas. Foram mapeadas 32 atividades, sendo 20 delas “histórias lidas em

sala”, 6 com “outros títulos”, 3 com o título escrita livre, 0 com o título desenho livre e 3 com datas comemorativas. Vale lembrar que as atividades desse período não foram catalogadas por datas, mas por uma sequência que estava elaborada em uma pasta.

As atividades mapeadas foram:

- **Histórias lidas em sala:**

O macaco e a velha ; Ônibus mágico – perdidos no espaço; O burrinho equilibrista; A menina bonita do laço de fita; Gata borralheira; O sonho de Tebi; Três porquinhos; A cigarra e a formiga; A Rapunzel; A galinha de ouro; O espetáculo do Tobagã; Mania de explicação; O passarinho; Bruxa, bruxa venha a minha festa; A raposa sabida; A vira volta de Janjão; A montanha russa; O bichinho comilão; O homem malvado.

- **Desenho livre**

Não foram encontradas nenhuma atividade com esse título durante o ano de 2009, porém encontramos pela primeira vez outro título “semelhante” – escrita livre.

- **Escrita livre**

Temos para esse período três atividades catalogadas. As escritas encontradas nas atividades foram as seguintes, respectivamente:

- ✓ Primeira atividade: “Eu nadei com minha irmã”
- ✓ Segunda atividade: “Eu fui na casa do meu amigo Jorge”
- ✓ Terceira atividade: “Eu fui na casa da minha vó lá eu brinquei de play station do naruto depois ajente coneu bolo de chuva.”¹⁹

- **Datas comemorativas**

Carnaval; Dia do índio; Halloween.

- **Outros títulos**

Meu final de semana; Feira de conhecimento; Teatro: Por que Heloisa?; Pré-história; Idade Média; Idade Moderna.

2.5.2 Dados de Luan

➤ Ano de 2007

Luan inicia 2007 com 4 anos e 7 meses e finaliza-o com a idade de 5 anos e 6 meses. Encontra-se na etapa da educação infantil. Para esse ano foram selecionadas 24

¹⁹ As escritas da criança foram mantidas.

atividades, dentre as quais identificamos: 16 com título “história lidas em sala”, 2 com títulos “desenho livre”, 4 títulos “datas comemorativas”, 2 atividades com “outros títulos”. Dentre essas atividades foi selecionado também um portfólio feito pela professora da sala, a fim de “diagnosticar” o desenvolvimento da escrita a partir de critérios elencados segundo a concepção de Emilia Ferreiro. O diagnóstico da escrita foi feito nos seguintes meses: fevereiro, abril, agosto e novembro.

As atividades catalogadas foram:

- **Histórias lidas em sala:**

O menino que varou a noite e depois virou poeta – 12/03/07; O pequeno fantasma – 23/04/07; O lobo e os sete cabritinhos – 10/05/07; Agora não Bernardo – 14/05/07; Luisa fala palavrão – 05/06/07; A promessa do Girino – 27/06/07; O menino Nito – 13/08/07; A árvore de Tico – 20/08/07; Uma gota mágica – 04/08/07; Palavra feia de Alberto – 01/10/07; Poesia três cabeças – 04/10/07; Bruna e a galinha da Angola – 17/10/07; O hóspede Barnabé – 25/10/07; O amigo do rei – 19/11/07; Kiriku e a feiticeira – 19/11/07; Maneco, caneco, cabeça de funil – 11/07.

- **Desenho livre**

Foram mapeados dois desenhos com esse título, nas seguintes datas: 22 de maio e mês de junho. Nos outros meses não foi encontrada nenhuma atividade com o título desenho livre.

- **Datas comemorativas**

Meu coelho – 4/04/07; Índio – 12/04/07; Boitatá – 27/08/07; Boto – 28/08/07

- **Outros títulos**

O trem – 31/05/07; O que mais gosta na cidade – 06/11/07

➤ **Ano de 2008**

Luan encontra-se com 5 anos e 8 meses e ao final do ano está com 6 anos e 6 meses, frequentando ainda a Educação infantil. Nesse período foram mapeadas 12 atividades, 6 delas “histórias lidas em sala”, e 6 catalogadas como “outros títulos”, nenhuma atividade com título datas comemorativas e também nenhuma com título desenho livre.

As atividades separadas foram:

- **Histórias lidas em sala:**

Gente e mais gente – 03/03/08; Hora do conto: Palavrinhas e palavrões – 04/04/08; O cavaleiro azul – 10/11/08; Sitio do pica-pau amarelo – 24/04/08; Uma rato na biblioteca – 28/05; A ponte do arco-íris – 06/08/08.

- **Outros títulos:**

Meu brinquedo; Nosso nome é Tigre, Contando histórias, Música: Borboletinha; Pega-pega bicho; Meu tempo.

➤ **Ano de 2009**

Luan inicia esse período com 6 anos e 8 meses e ao final do ano está com 7 anos e 6 meses, entrando na etapa do Ensino Fundamental, momento muito relevante, assim como para Gabriel, pois houve diversas mudanças que puderam ser notadas em suas atividades.

Para esse ano foram selecionadas 48 atividades de uma pasta, que estava organizada em uma sequência, como já comentado. Desse total, identificamos: 24 com títulos de “história lidas em sala”, 0 com títulos de “desenho livre”, 1 título de “datas comemorativas” (Halloween), 9 atividades com “outros títulos”. Em 2009, catalogamos outro item que não identificamos nos anos posteriores, que foi o título “escrita livre”, com 6 atividades.

- **Histórias lidas em sala:**

O macaco e a velha ; Viola o corvo cantor; A menina bonita do laço de fita; O sonho de Tebi; O girrasol; Três porquinhos; A queda da bruxa; Simbah; A Rapunzel; A raposa e os pescadores; O espetáculo do Tobogã; A assembléia dos ratos; A raposa e as uvas; O pescador e o peixe; O passarinho; Bruxa, bruxa venha a minha festa; A princesa encantada; O sol e a lua; A vira volta de Janjão; As viagens de Gulliver; O dragão; Os cachorrinhos; A montanha russa; O bichinho comilão.

- **Desenho livre**

Não foi encontrada nenhuma atividade com esse título durante o ano de 2009, porém encontramos pela primeira vez outro título “semelhante” – escrita livre.

- **Escrita livre**

Temos para esse período seis atividades catalogadas. As escritas encontradas nas atividades, que estavam na pasta (na sequência da mais antiga para a mais recente) foram as seguintes:

- ✓ Primeira atividade: “ESTAVABRICANDO CUMAMIGO”²⁰
- ✓ Segunda atividade: “eu fui na casa da minha avó”
- ✓ Terceira atividade: “Eu ganhei ovos de pascoa.”
- ✓ Quarta atividade: “omenino truse um globo”
- ✓ Quinta atividade: “Eu estou jogando futebol”
- ✓ Sexta atividade: “Eu brinquei no meu condomínio e brinquei com meu amigo

João de iesconder do meu amigo Matheus domingo”

- **Datas comemorativas**

Halloween

- **Outros títulos**

Desenho de observação; Galileu Galilei; Meu final de semana; Feira de conhecimento; Teatro: Por que Heloisa?; Pré-história; Idade Média; Idade Moderna; Idade contemporânea.

Capítulo 3 - Análise dos dados

Neste capítulo será feita a análise dos dados coletados buscando estabelecer relações com base no referencial teórico abordado.

3.1 Incursões da linguagem gráfica de Gabriel - ano de 2007

Identificamos nas produções coletadas, em todas as “categorias” (desenho livre, histórias lidas, datas comemorativas e outros títulos) que em todas as atividades gráficas aparece a linguagem de desenhos, sem exceções.

Evidenciamos que nas primeiras produções da criança ela coloca apenas os desenhos, sem marcas da escrita. Vygotsky (2000) aponta que na idade pré-escolar, as crianças são mais simbolistas que realistas, por isso se contentam, muitas vezes, com suas imagens figurativas e com seus significados. Como no exemplo abaixo (Figura 15):

²⁰ As escritas da criança foram mantidas.



Figura 15 - Desenho livre | março 2007

Nas atividades apontadas como “desenho livre” e “histórias lidas em sala” (Figuras 2 e 3), percebemos que começam, a partir de um certo período, por volta do mês de junho de 2007, a aparecer em suas produções sinais gráficos semelhantes a letras, juntamente com o desenho, como nas atividades das Figura 16 e 17:

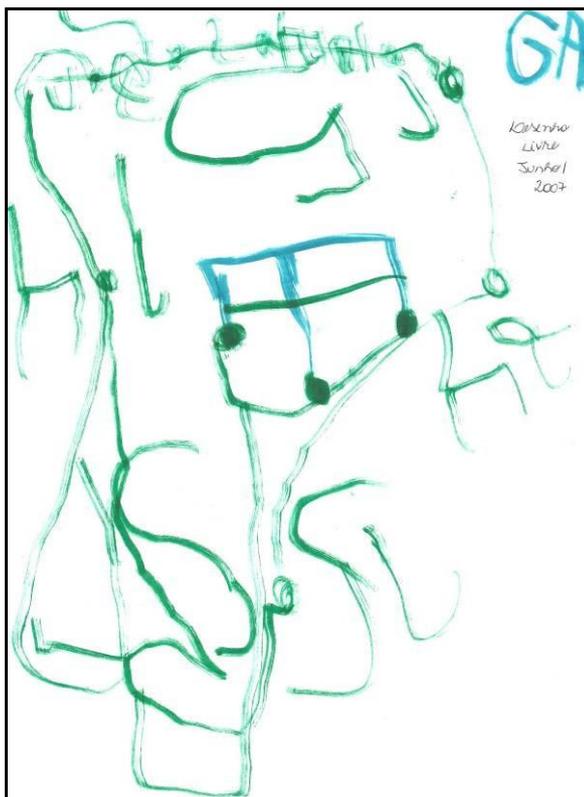


Figura 16 - Desenho livre | junho de 2007



Figura 17 - Desenho livre | junho de 2007

Na história “Luísa fala palavrão” (Figura 18 e 18b), percebemos que a criança parece tentar usar as letras G e A – letras de seu nome e também F, I, J (de ponta cabeça). Utiliza várias vezes a imitação da letra cursiva.



Figura 18 - Luísa fala palavrão (frente)



Figura 18b - Luísa fala palavrão (verso)

Isso também pudemos identificar na atividade “Uma gota Mágica”. Sua produção sugere que a criança coloca a imitação da escrita cursiva juntamente com o desenho (Figura 19).



Figura 19 - Uma gota mágica

Na atividade a seguir (Figura 20), o desenho aponta indícios da escrita e um gênero textual sendo representado pela criança. Notamos letras dentro de balões, a história dividida em “quadros”, em uma sequência de acontecimentos, indícios das características do gênero textual histórias em quadrinhos e o título da atividade.



Figura 20 - História em quadrinhos

No entanto, mesmo diante das tentativas da escrita juntamente com os desenhos, podemos notar que nas produções posteriores ao período em que a criança elaborou sua primeira tentativa de escrita no desenho, não identificamos em algumas atividades a escrita, isto é, ela se remetia apenas ao desenho, mesmo já tendo produzido anteriormente “escritas”. Vygotsky explica:

Eso significa que a par con los procesos del desarrollo de avances y aparición de formas nuevas, se producen a cada paso procesos regresivos, de extinción, de desarrollo inverso de formas viejas. (2000, p.184)

Mostramos uma dessas atividades a seguir (Figura 21):



Figura 21- Desenho livre | junho 2007

Nessa atividade (Figura 21), devemos destacar que levantamos a possibilidade de identificar uma das características peculiares do desenho infantil e também encontrada em outras produções da criança. Gabriel desenha algumas figuras, parecendo querer demonstrar o que tem “dentro deles”, isto é, supõe-se que sejam as “costelas”, ou “ossos” desenhados. Podemos considerar que essa figuração pode ser considerada desenhos de transparência, assim como diz Vygotsky: “dibujan lo que ya saben acerca de las cosas, lo que les parece más importante em ellas y, no en modo alguno lo que están viendo o lo que, em consecuencia, se imaginan de las cosas” (p. 95).

Ferreira (1996) referindo-se a esse fenômeno coloca:

A transparência é um fenômeno característico do desenho infantil através do qual a criança não desenha o que vê, mas aquilo que conhece e que está registrado em sua memória. Pelo fenômeno de transparência a criança representa aquilo que tem significado e sentido para ela. (FERREIRA, 1996, p.21)

A última atividade catalogada desse período foi a do dia 11 de novembro (Figura 22). É uma produção que apresenta indícios de ocorrer apenas o desenho como linguagem principal, sem indícios de escrita ou tentativas dela.

Levantamos a hipótese que nessa produção (Figura 22) algo peculiar aconteceu: encontramos um indício da interação da criança com a professora, pois existe uma escrita – feita pela professora (“Estação de trem”) que sugere ser a fala da criança. Há uma

pergunta colocada como título da produção, “Do que eu mais gosto em São Carlos?”, e logo abaixo aparece a escrita, aparentemente com a resposta à questão: Estação de trem. Nessa produção fica evidente a intervenção da professora, colocando-se como escriba do aluno e demonstrando que a fala também pode ser escrita de outra maneira, além do desenho. As relações feitas pela criança, por meio da fala, podem refletir-se nas figurações do desenho, uma vez que na relação com o outro a criança aprende.

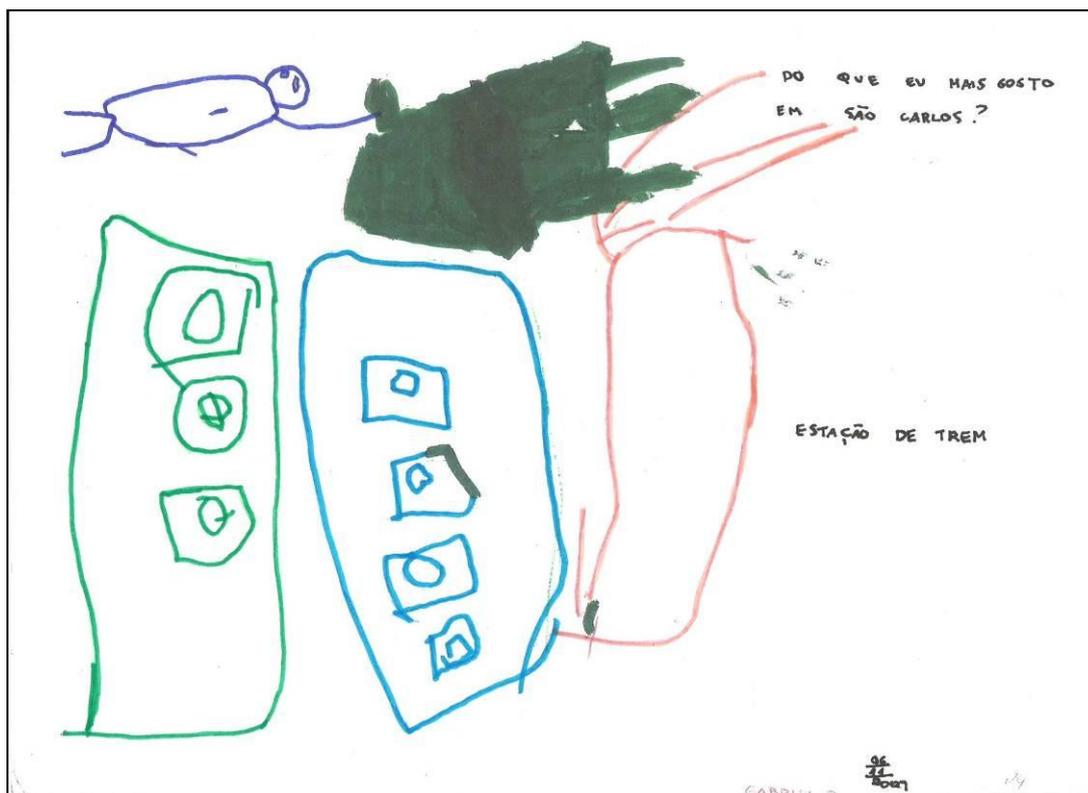


Figura 22 - Do que eu mais gosto em São Carlos

Quanto às mediações feitas pelo outro, nesse caso pela professora, Smolka, enfatiza:

“Essas formas de mediação marcam a atividade mental do indivíduo no sentido de que os seus modos de agir e pensar estão profundamente enraizados no contexto e impregnados na dinâmica sócio-cultural.” (SMOLKA,1999, p.55).

3.2 Incursões da linguagem gráfica de Gabriel - ano de 2008

Notamos na primeira atividade catalogada (Figura 23) que o repertório gráfico de Gabriel se modificou. Os indícios apontam que seu desenho está figurativo, com alguns detalhes que anteriormente não eram colocados.

Identificamos que ocorre a escrita juntamente com o desenho. Por meio da intervenção da professora, escrevendo logo abaixo da escrita da criança o que ela buscou escrever de fato, podemos perceber que ele já sabe que para escrever são necessárias letras e uma sequência. Provavelmente ao escrever a palavra FAZENDA, como sugere Emilia Ferreiro, ele “escutou” as vogais da palavra e assim colocou A para FA, E para ZEN e o outro A para DA. Quando a professora escreve o que Gabriel quis representar ela nos dá indícios de que a escrita foi usada nessa atividade como complemento de seu desenho, para que ficasse mais claro o que ele estava buscando retratar, que seria a FAZENDA.



Figura 23 - Narizinho Monteiro Lobato

Porém encontramos atividades gráficas novamente sem nenhuma evidência do traçado da escrita, como no caso a seguir (Figura 24):

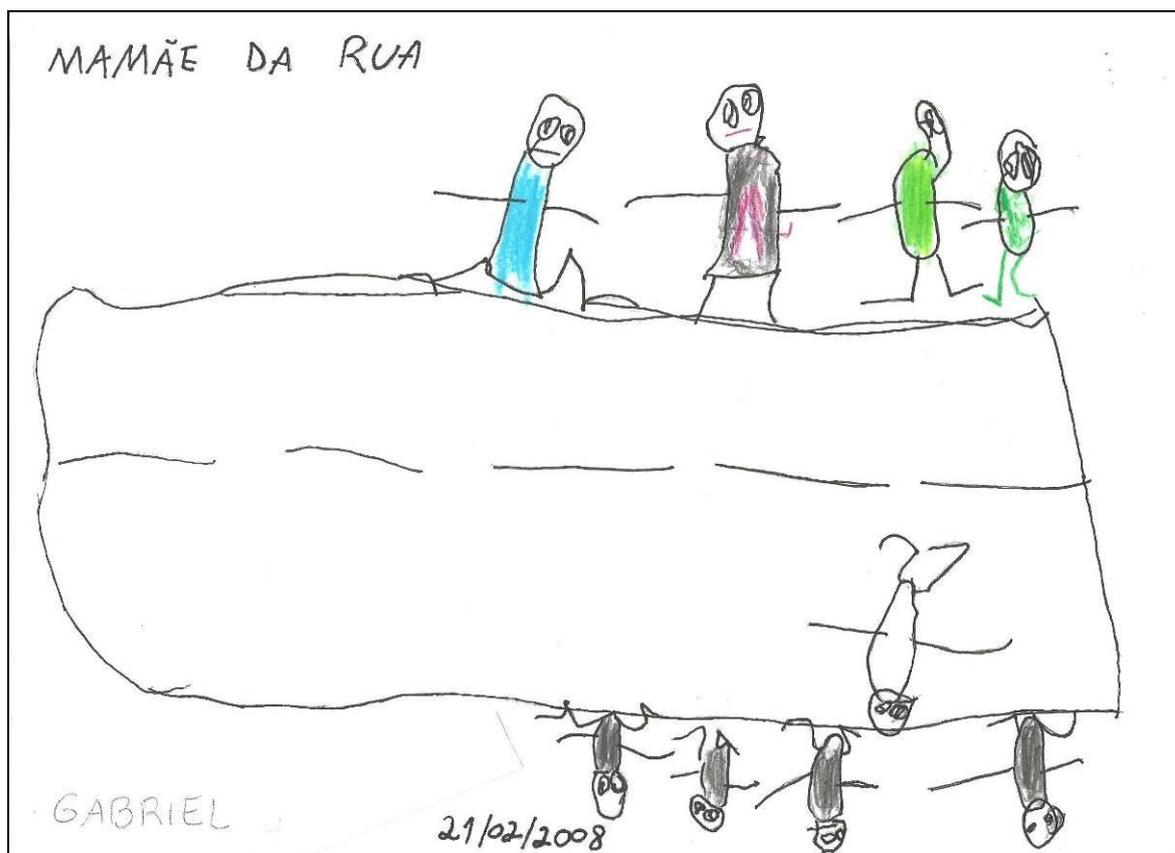


Figura 24 - Mamãe da rua

Na atividade acima (Figura 24) o título oferece indícios de ter sido desenhada uma brincadeira infantil, que faz parte de seu contexto cultural e histórico, como aponta Ferreira (1996):

[...] a criança precisa da memória para desenhar. Ela pensa lembrando e desenha pensando. Na idade pré-escolar a criança pensa recordando e apóia-se em suas experiências anteriores para isso. (Ferreira, 1996, p.23)

Para a criança parece ter ficado clara a representação de seu desenho, pois ela se apoiou nas características principais da brincadeira e assim a retratou, sem achar necessário nenhum outro tipo de marca gráfica.

Nesse período, o que podemos diferenciar das produções do ano anterior é que, nesse momento, encontramos pela primeira vez atividades sem a presença do desenho, ou seja, somente com a escrita (Figura 25).

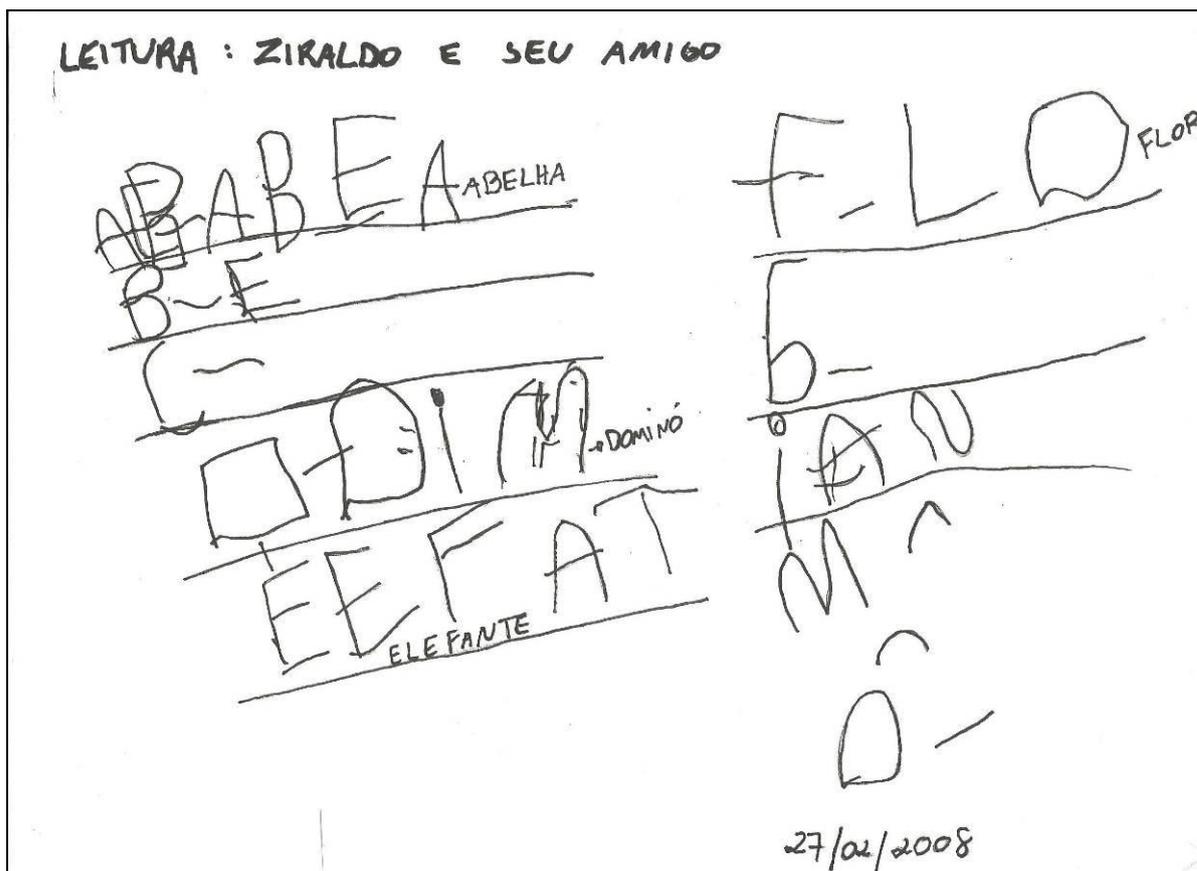


Figura 25 - Leitura: Ziraldo e seu amigo

Porém, ao analisarmos o que a criança buscou retratar (Figura 25) parece ter sido uma sequência do alfabeto. Na primeira “linha” encontramos as letras A, B, e E e, ao lado, a escrita da palavra ABELHA, feita provavelmente pela professora. Abaixo temos uma sequência que parece como a de um alfabetário construído e que, geralmente, fica disponibilizado na sala. Em cada linha encontramos uma letra B, C, D, E, F, G, I, M. No caso da letra D, aparece a palavra DOMINÓ. Na letra E, a palavra ELEFANTE, em F a palavra FLOR e em I a palavra IAN. Talvez Gabriel tivesse feito uma cópia do alfabetário da sala. Quanto à escrita Gontijo (2008) aponta:

Assim, a criança sabia que, por meio da escrita, podem ser narradas suas experiências, mas sem ter ainda consciência de que a escrita é um simbolismo de segunda ordem, ou seja, representa também unidades da linguagem ou do texto que escrevia. (p.117)

Identificamos também pela primeira vez aparecer uma produção textual, sem indícios da presença da linguagem gráfica do desenho (Figura 26).

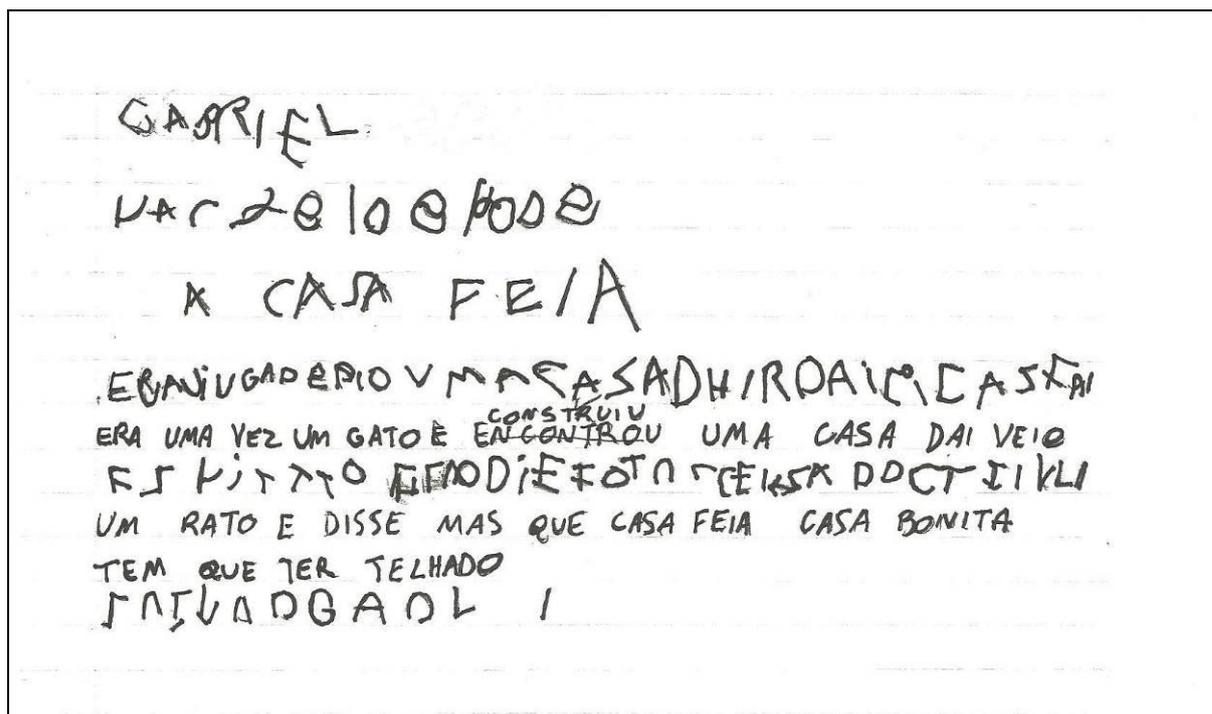


Figura 26 - A casa feia

Notamos na produção acima (Figura 26) que a criança escreve apenas com letras, às vezes “invertidas”, “espelhadas”, com traçado bastante irregular, mas em nenhum momento utiliza alguma outra marca para designar o que quis reproduzir na história, como, por exemplo, o desenho. Podemos supor que a professora tivesse solicitado uma “escrita” da história, assim poderia justificar o resultado da produção. Gabriel, porém, poderia também ter usado a “técnica” da qual ele mais tinha domínio, o desenho, mas não houve essa tentativa, por isso essa atividade se torna peculiar.

Nesse sentido, a criança compreendeu que pode traduzir em signos arbitrários a linguagem, antes mesmo de perceber que as letras representam convencionalmente suas unidades (palavras, sílabas ou fonemas) e de entender que a escrita serve para fins psicológicos (recurso para lembrar o texto anotado)... Muitas vezes, o que impede que essa compreensão se desenvolva são as circunstâncias e o modo como o ensino da leitura e da escrita é desenvolvido na sala de aula.”(GONTIJO, 2000, p.117)

Assim, mesmo que ainda não tenha compreendido por completo o funcionamento da escrita, não criando mecanismos nessa atividade para lembrar o texto, Gabriel demonstrou saber que a escrita é linguagem.

3.3 Incursões da linguagem gráfica de Gabriel - ano de 2009

Devemos destacar que foi nesse ano que Gabriel mudou de escola saindo, portanto da etapa da educação infantil e estando agora no Ensino Fundamental.

Percebemos que, nesse período, as produções gráficas representam um momento em que os desenhos de Gabriel começam a ganhar uma forma de fácil identificação para os adultos (Figura 27), mas ainda percebemos ser necessário recorrer ao título da proposta para compreendermos o contexto de sua produção. Sem dúvida, identificamos mudanças significativas em toda sua atividade gráfica e seus desenhos se apresentam como narrações gráficas: Gabriel carrega seu desenho de tudo aquilo que o objeto a ser retratado apresenta. Vygotsky (1987) diz ser por isso que o desenho de memória pode ser considerado uma narração gráfica.



Figura 27 - O macaco e a velha

Percebemos que para esse ano (2009) não encontramos produções com o título “desenho livre”, contudo foram identificadas atividades com o tema “escrita livre”. Isso nos dá indícios da mudança de concepção da linguagem gráfica desenho-escrita. Nos dois anos anteriores Gabriel se encontrava na etapa da educação infantil, fase em que a alfabetização ainda não é sistematizada. Entretanto, nesse ano de 2009, como já citado, ele está no Ensino Fundamental, momento em que se começa a sistematização efetiva da alfabetização.

Notamos pelas atividades que, apesar da mudança da indicação da atividade de desenho livre para escrita livre, Gabriel continua priorizando o desenho em suas atividades, complementando-as com a escrita. Podemos supor que esse processo ocorre uma vez que ele está sendo sistematicamente inserido na apropriação da escrita nessa etapa da educação. Isso pode ser explicado quando Vygotsky diz: “Al igual que en la historia del desarrollo cultural del niño, nos encontramos frecuentemente aquí con cambios a saltos, alteraciones o interrupciones em la línea del desarrollo” (2000, p.184).

Em várias atividades podemos ver indícios do que foi exposto. Seguem a primeira (Figura 28) e a última atividade de “escrita livre” (Figura 29) catalogadas.



Figura 28 - Escrita livre | primeira atividade



Figura 29 - Desenho livre | última atividade

Identificamos muitas mudanças nessas duas produções (Figuras 28 e 29): passagem da letra de bastão para a letra cursiva, texto mais completo, com mais informações. Na primeira atividade (Figura 28), o desenho revela ser o foco. A escrita nesse momento aparece como suporte da linguagem do desenho. Já na segunda imagem (Figura 29), o desenho surge com vários detalhes, como uma linguagem gráfica. Nesse sentido Vygotsky aponta:

Por todo ello, podemos considerar que el dibujo infantil es una etapa previa al lenguaje escrito. Por su función psicológica, el dibujo infantil es una lenguaje gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo. (2000, p.192)

Podemos dizer que, nessa atividade, temos indícios de que o desenho passa a ser um relato gráfico e a escrita parece surgir como um complemento.

Apesar de Gabriel, em todas as atividades mapeadas, apresentar o desenho como principal linguagem, notamos, por meio da categoria “histórias lidas em sala”, que à medida que ele se apropria do código escrito, a linguagem escrita aparece nas atividades cada vez mais frequente, até identificarmos o momento em que sua escrita começa a aparecer como narrações gráficas juntamente com o desenho.

Essas narrações que eram antes apenas representadas pela linguagem dos desenhos, passam a ser representadas também através da escrita. Isso provavelmente se deve ao fato de a apropriação da escrita estar em desenvolvimento, assim também como sua linguagem do desenho. Mostramos, a seguir, as atividades que demarcaram o processo do desenho para a escrita, fazendo com que ambos se tornassem uma narração gráfica.



Figura 30 - A Rapunzel



Figura 31- Bruxa, bruxa venha a minha festa



Figura 32 - A raposa sabida (frente)

São Carlos, 24 de Setembro de 2001
 1- Descreva a história com começo
 meio e fim.

A virá-volta de Janjão

Era uma vez uma cachorro que se
 chama
 chamava Janjão.

Ele morava numa barraca
 com seus donos.

Um dia, tocou o telefone ^{acidente} cadente

folando que teve um acidente

com o pai de Beto para Portugal
 com o pai de Beto.

Maria ficou com Janjão,

Mas ele não gostou dela

foz o maior bagunço e a

Maria ligou para o

Beto o irmão dele

Gabriel

Figura 33 - A vira volta de Janjão (frente)

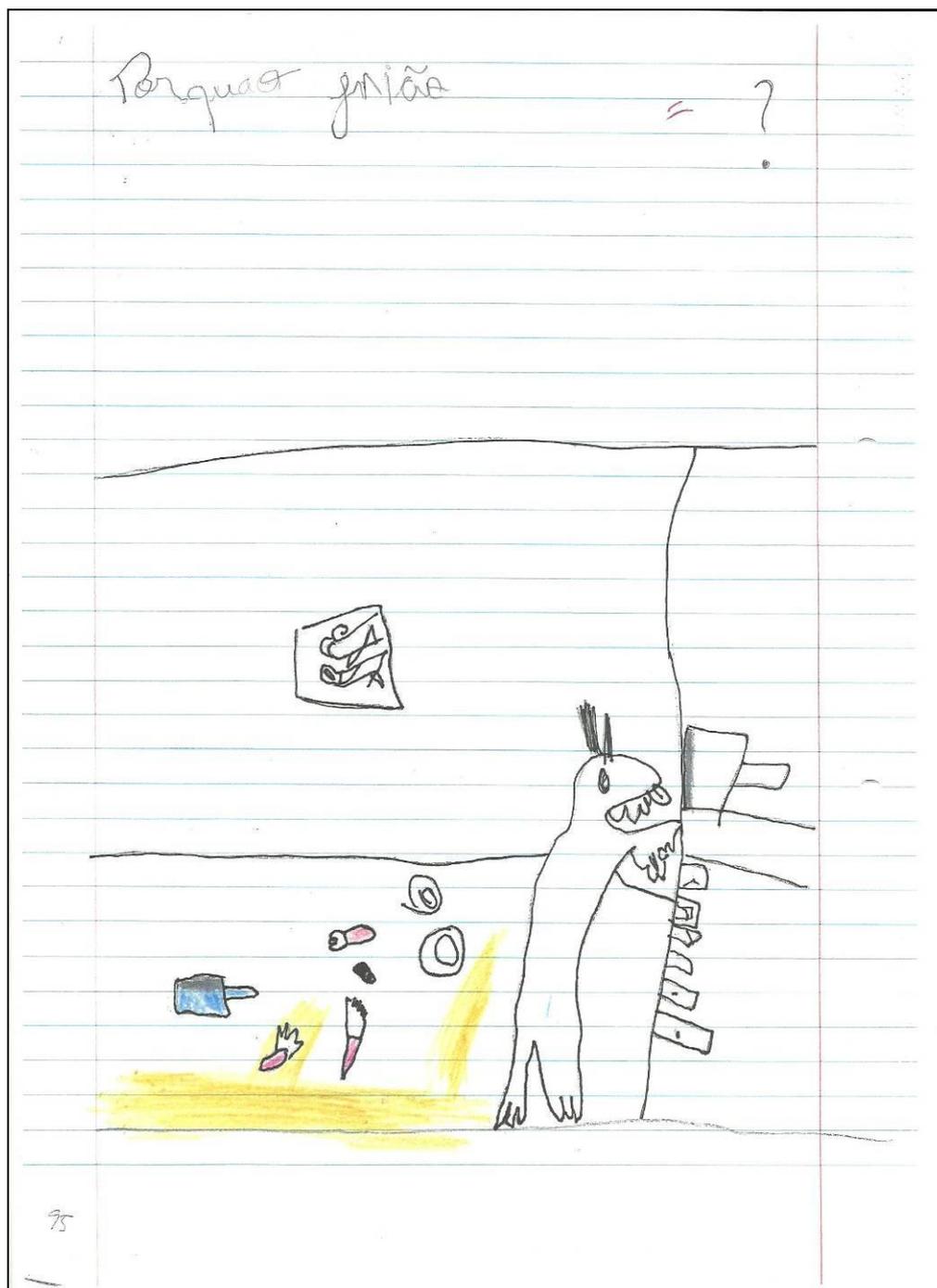


Figura 33b – A vira volta de Janjão (verso)

Notamos que mesmo sendo a comanda da atividade uma reescrita, a criança no final remete-se à linguagem do desenho. Observamos também que no final da reescrita há marcas de apagamento. Gabriel começa escrevendo “Por que o Janjão...” e não finaliza, mesmo com a colocação – intervenção provavelmente feita pela professora – de um ponto de interrogação, parecendo não haver outra tentativa para escrever o que havia apagado. Aparece então o desenho no final.

A partir dessa atividade (Figuras 33 e 33b), foi solicitada outra (Figura 34). Contudo nessa produção não aparece o termo reescrita, apenas o título da história lida.

Vejamos a atividade que segue (Figura 34):

sem ajuda!

São Carlos, 16 outubro de 2009

Título: o homem malvado

Era uma vez um homem que se chamava Lucas.

Um dia ele foi para a floresta cortar uma árvore.

A árvore assustou quando viu Machado, ficou triste começou a chorar.

O homem ficou com dó e não a cortou.

Gabriel

Figura 34 - O homem malvado

Essa foi a última atividade (Figura 34) de “história lidas em sala” que catalogamos e identificamos a produção textual com a linguagem do desenho no final. Podemos dizer que o desenho aparece nessa atividade novamente como um complemento à sua “nova” maneira de reescrever a história.

Nessas duas atividades (Figuras 33, 33b e 34), percebemos uma apropriação significativa da linguagem escrita. Podemos a partir delas inferir que Gabriel se encontra alfabetizado nessa etapa. No entanto, mesmo com a apropriação do código escrito ele ainda se remete ao desenho, contudo usando-o agora com outra função: a de ilustração do que foi escrito.

Entendemos que, ao considerarmos o desenvolvimento do desenho para a escrita no contexto escolar, a partir das palavras de Silva (1993), a “escolarização tanto pode oferecer amplas oportunidades de desenvolver, ampliar e modificar o repertório gráfico da criança, quanto de abafá-lo e/ou prejudicá-lo” (p.2). Nesse sentido, entendemos que para essa criança a escolarização foi relevante para o desenvolvimento da linguagem gráfica, uma vez que identificamos significativas mudanças em suas produções.

3.4 Incursões da linguagem gráfica de Luan - ano de 2007

Mapeamos que, em todas as atividades coletadas nesse período, aparece a linguagem gráfica do desenho, corroborando o que afirma Vygotsky : “el dibujo el aspecto preferente de la actividad artística de los niños en su edad temprana” (1987, p.93).

Na primeira produção catalogada (Figura 35) percebemos que aparece apenas a linguagem do desenho, sem indicações de escrita, com exceção da escrita de seu nome e do título da atividade feito pela professora (O menino que varou a noite e virou poeta).



Figura 35 - O menino que varou a noite e virou poeta

Seu desenho (figura 35) é de uma figura humana quase completa, colocando características interessantes em sua figuração. Desenha olhos, boca, nariz, cabelos, mãos com dedos e pés.

Percebemos que em apenas uma atividade Luan usa a escrita (Figura 36). Não encontramos, na categoria “Histórias lidas em sala”, nenhuma evidência ou sinal do desenho juntamente com a escrita. A única atividade que identificamos foi “Luísa fala palavrão” (Figura 36), com data de junho, quase no meio do ano.

Podemos supor que, como a criança domina melhor a técnica do desenho em relação à técnica da escrita, ela acaba priorizando e utilizando o desenho para representar em suas produções gráficas. Podemos indagar também se a comanda da atividade feita pela professora poderia ter sido: “Desenhe a história lida”, muito comum nas práticas cotidianas da

Educação Infantil, fazendo dessa forma com que o desenho fosse o foco da produção feita pela criança. No entanto, como apontou Freinet (1977a), enquanto não adquirir as técnicas e os instrumentos para passar de uma linguagem à outra, a criança não abandonará os resquícios anteriores, insistindo em utilizar o desenho como principal linguagem, até adquirir o domínio da escrita.



Figura 36 - Luísa fala palavrão

Observando atentamente a atividade acima (Figura 36), pudemos refletir sobre a escrita encontrada: “CALA A BOCA”. Tal escrita nos oferece indícios de ser algo extraído do livro, um dos palavrões citados, ou um dos “palavrões” conhecidos por ele. Essa frase pode ter sido escrita a partir de uma solicitação da criança para um adulto, provavelmente para a professora, ou de uma cópia. Assim “surge” a primeira evidência da escrita em sua produção. Luan utiliza mecanismos já “conhecidos”, mas ainda não dominados. Com a mediação do adulto, ele pode ter conhecimento de que nós representamos também por meio de palavras.

Em datas comemorativas, vimos uma evidência de tentativa da escrita cursiva. Temos o título da produção (Boitatá), mas o desenho aparece como atividade principal (Figura 37). Luan parece tentar usar a linguagem da escrita – no canto inferior direito – buscando

reproduzir a palavra BOITATÁ. Tal escrita nos oferece indícios da intenção do ato da escrita espontânea. Ele acaba misturando a escrita cursiva com a forma bastão. A atividade é datada de agosto.



Figura 37 - Boitatá

Em desenho livre, identificamos uma atividade que consideramos apresentar a imitação da escrita cursiva, aparecendo também uma letra “N”, no verso da atividade, datada de junho (Figuras 38 e 38b).



Figura 38 - Desenho livre | junho de 2007 (frente)

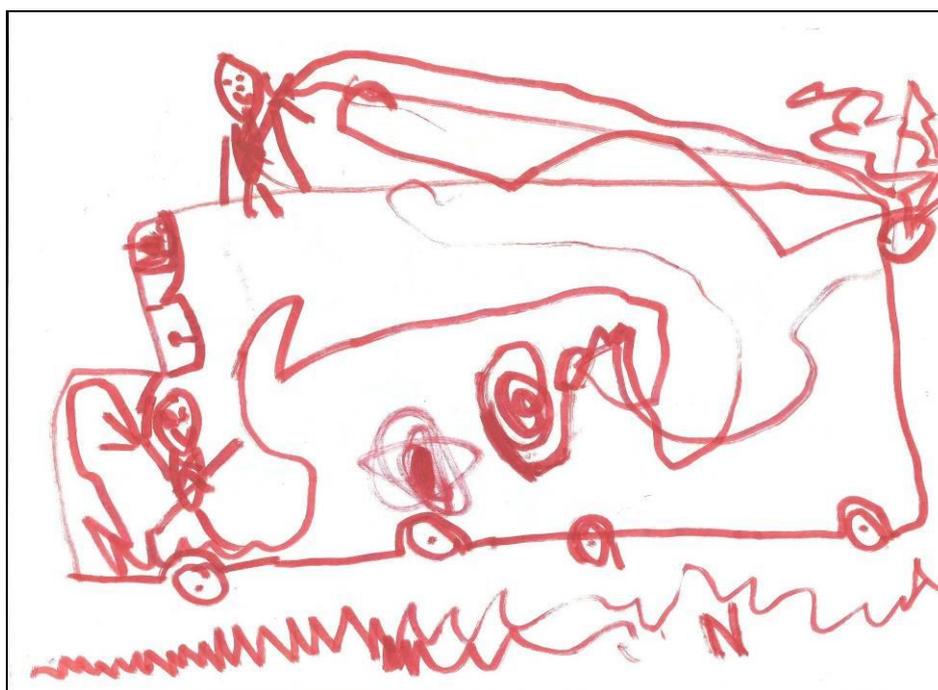


Figura 38b - Desenho livre | junho de 2007 (verso)

Em “outros títulos” não encontramos o desenho junto com a escrita. Percebemos que houve uma intervenção da professora na atividade (Figura 39), por estar escrito “estação de trem” ao lado do desenho. Entendemos que essa pode ser uma mediação da professora para demonstrar que também podemos registrar a linguagem de outras maneiras, como pela escrita. Vejamos a produção:

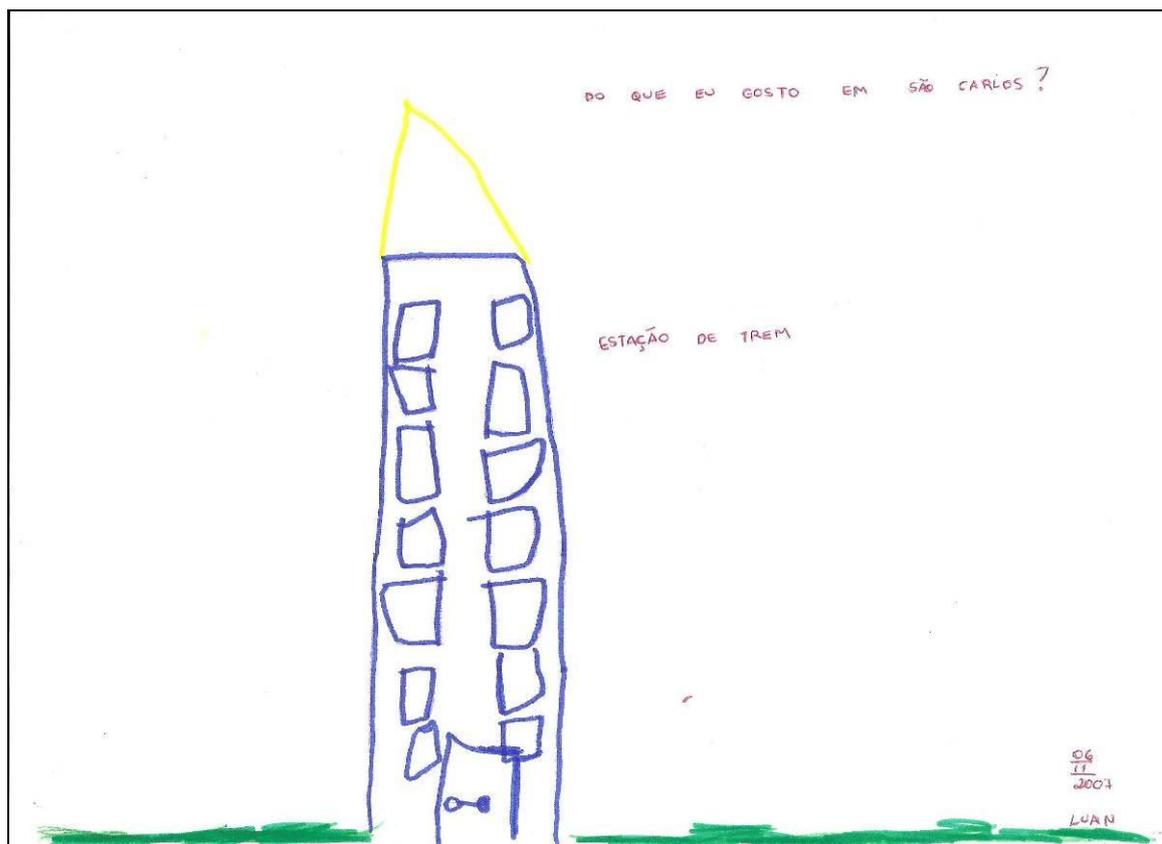


Figura 39 - Do que eu mais gosto em São Carlos

Percebemos que Luan usa pouco a relação desenho e escrita nesse período. Ele desenha figurativamente com muitos detalhes e seus desenhos já mostram indícios de narrações gráficas, mas a escrita não está muito presente em suas produções.

As últimas atividades catalogadas para esse período foram duas produções de “histórias lidas em sala”, datadas do mesmo dia (Figuras 40 e 41).



Figura 40 - O amigo do rei

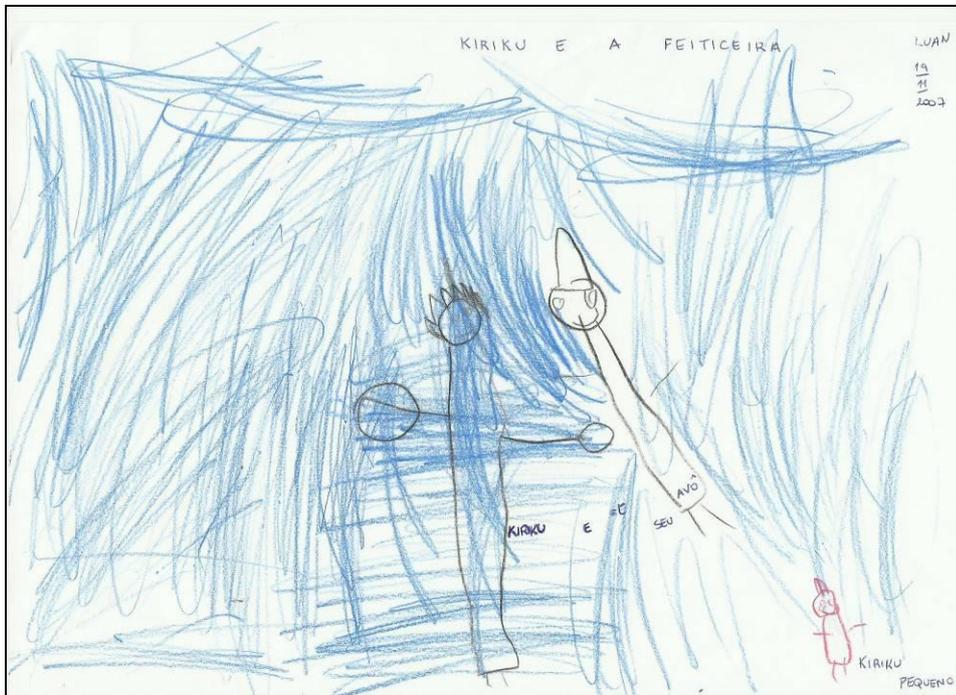


Figura 41 - Kiriku e a feiticeira

Essas atividades podem configurar que Luan fazia suas representações utilizando apenas a linguagem do desenho, buscando raramente a escrita.

3.5 Incursões da linguagem gráfica de Luan - ano de 2008

A primeira atividade catalogada foi no mês de fevereiro (Figura 42). Identificamos que Luan inicia suas produções nesse período com o desenho figurativo, novamente sem indícios da escrita espontânea.



Figura 42 - Pega pega Bicho

Notamos que Luan apresenta detalhes em suas produções gráficas, parece que o desenho vai se aperfeiçoando, tornando-se mesmo uma narrativa.

A primeira atividade gráfica de “Histórias lidas em sala” (Figura 43), datada de março, pode demonstrar isso, pois seu desenho apresenta detalhes elaborados. Aparece nessa atividade uma escrita (no canto superior esquerdo), como que nomeando resumidamente o que foi, ou seria desenhado (pois não podemos saber a ordem em que ocorreu a escrita, se primeiro ele escreveu e depois desenhou ou o inverso).



Figura 43 - Gente e mais gente

Podemos identificar que ele desenha um navio e demonstra saber inúmeros detalhes desse objeto. Desenha as janelas e uma escada para dar acesso ao andar de cima. Na popa do navio, parte superior, desenha a cabine do capitão e o comandante de chapéu, em pé, pilotando o timão do navio, já buscando dar movimento ao seu desenho, pois a personagem aparenta estar virando tal “volante”. A proa (frente do barco) normalmente é usada para abrigar as cordas e correntes da âncora, o que parece ter sido retratado, inclusive com uma bandeira. No centro, há o desenho de um pirata, com chapéu típico dos piratas (destaque para o símbolo no chapéu), com barba, com roupas e cinto, mais o detalhe de uma faca e outro instrumento em ambas as mãos. É um desenho bem explorado pela criança.

Podemos pensar que ele já tivesse visto um navio, ou essa representação é fruto de outros tipos de experiências, como, por exemplo, desenhos animados, filmes e histórias contadas, uma vez que a criança desenha se apoiando em suas experiências anteriores. Como aponta Ferreira (1996):

A realidade é conhecida pela linguagem e apresenta-se à criança na intersubjetividade, em relações partilhadas com outras crianças e com adultos do seu meio cultural.

A criança está continuamente interagindo, comunicando e partilhando os significados do seu mundo sócio-cultural com uma linguagem que é comum à sociedade a qual pertence. (p.26)

No desenho posterior a essa atividade (Figura 43), datado de abril, identificamos um pista do ato de escrever espontâneo: a criança retrata, além do desenho, duas letras, parecendo ser a letra G ou o numeral 6 e a letra S (Figura 44).

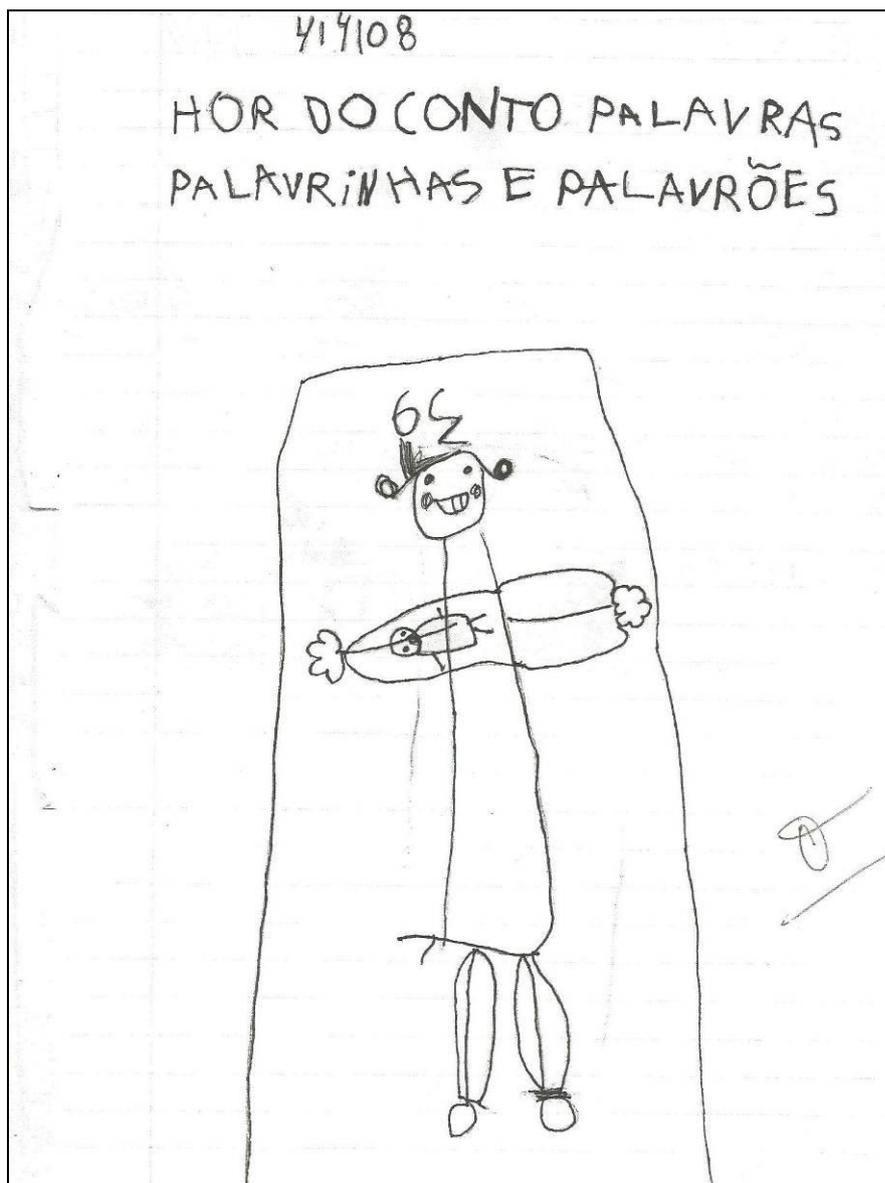


Figura 44 - Hora do conto: Palavras, palavrinhas, palavrões

Além disso, o desenho dessa história contada, “Palavras, palavrinhas, palavrões”, (Figura 44) aparece menos elaborado em relação ao anterior, mas com um detalhe muito característico do desenho infantil, o fenômeno da transparência. Vygotsky (1987) aponta que os desenhos radiográficos são como uma narração gráfica onde o significado é

fundamental na constituição da figuração: “Dibujan lo que ya saben acerca de las cosas, lo que les parece más importante en ellas y, no en modo alguno lo que están viendo o lo que, en consecuencia, se imaginan en las cosas” (1987, p. 95).

Para Vygotsky (1987) “rasgo muy peculiar de este escalón es que los niños dibujan de memoria, sin copiar del modelo” (p. 94). Portanto podemos explicar porque esse desenho da história lida aparente não é tão detalhado quanto o anterior: ele considerou essa figuração suficiente para retratar a história, de acordo com seus conhecimentos.

Identificamos, em maio, um fato que aparece pela primeira vez, a escrita como foco principal da atividade e quando ela surge, percebemos que a escrita esta em um nível considerado bom para a idade de tal criança (Figura 45).

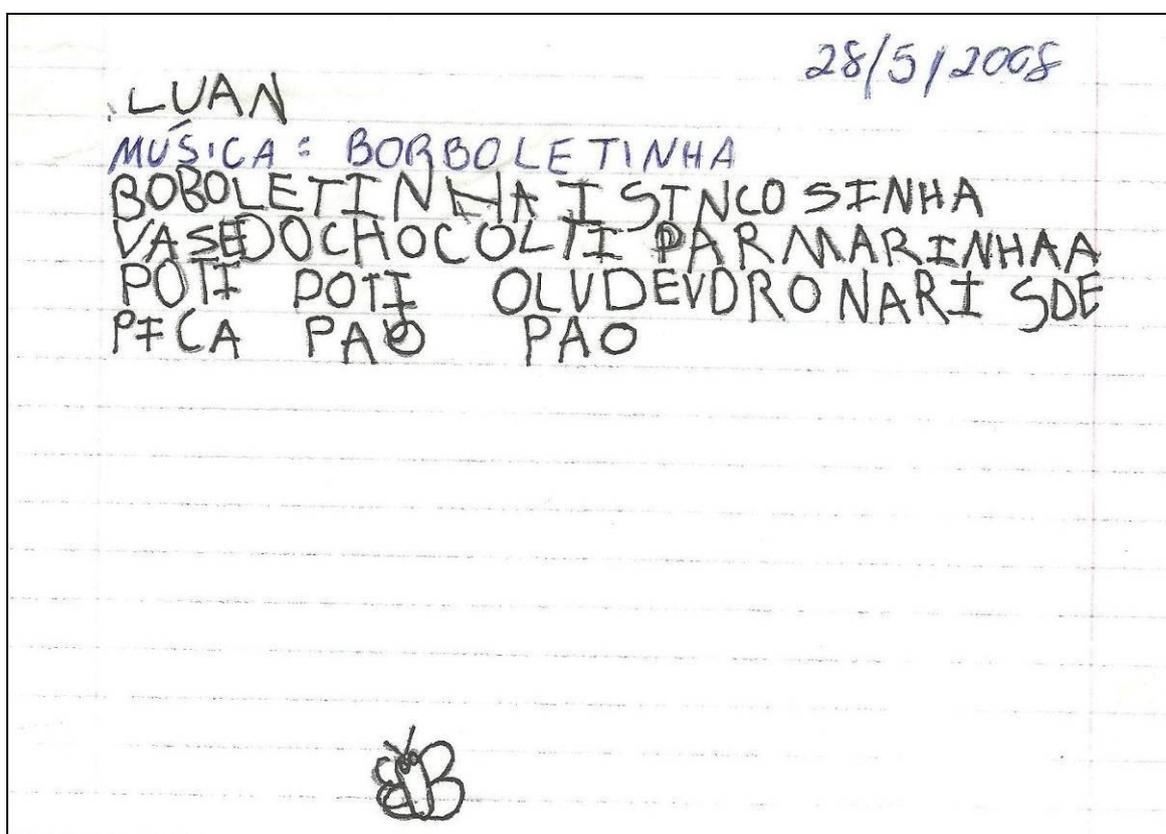


Figura 45 - Música: Borboletinha

Embora a escrita apareça nessa atividade (Figura 45) como central na produção, percebemos um pequeno desenho no final da folha, uma borboleta, evidenciando que o desenho ainda se faz necessário. A atividade nos oferece indícios de que, se somente existisse a escrita, a produção não estaria completa.

Podemos verificar no decorrer das atividades analisadas que a escrita começa a aparecer um pouco mais e a fazer parte do desenho, a partir de maio, o que não acontecia no período anterior. Vejamos o caso da produção gráfica “Um rato na biblioteca” (Figura 46):



Figura 46 - Um rato na biblioteca

Notamos que a criança representa graficamente por meio do desenho, mas nessa atividade (Figura 46) busca colocar sua impressão da história de outra maneira, por meio da escrita: “EOGOSTEI”. Podemos notar indícios de um conflito com a escrita por meio da observação do apagamento. Luan também diferencia seu nome do título da história e do seu comentário sobre ela, escrevendo cada um em um determinado local da folha.

Percebemos que em outra produção reaparece o desenho juntamente com a escrita (Figura 47).



Figura 47 - A ponte do arco íris

Nessa atividade (Figura 47), porém, temos indícios que Luan utiliza a escrita para nomear os objetos retratados. Dessa forma identificamos pistas da escrita nesse momento sendo usada como auxílio ao signo gráfico produzido. Será que ele quis deixar “bem claro” o que estava desenhado, usando a atividade escrita com a função de acessório do desenho? Em quase todos os elementos gráficos desenhados ele coloca o significado escrevendo (desenha o golfinho e escreve GOUFNHO, desenha algas e escreve AUGAS, etc.). Podemos supor que essa seja uma imitação da criança. Será que isso seria uma prática da professora, ou indícios de que ela mediou a atividade e incentivou a escrita do que foi desenhado? Temos a hipótese que sim e, nesse caso, podemos refletir como a influência que determinadas práticas pedagógicas ocasionam no desenvolvimento do código escrito.

Com o aparecimento de indícios da escrita nas atividades de Luan podemos, com as palavras de Freinet, indiciar que:

Chegou agora a uma etapa nova: na sua página existe, por um lado, o desenho e, por outro, um texto manuscrito que é o complemento necessário para a explicação narrativa do desenho. (FREINET, 1977a, p.98)

Essa foi a última atividade catalogada nesse ano, (Figura 47), em 6 de agosto.

Podemos nos questionar: Por que não encontramos outras atividades gráficas produzidas pela criança com data, mês e ano? O que houve? Só tiveram produções xerocadas a partir de então? As atividades produzidas não tinham registros? Havia uma outra forma de registrar?

Diante de tais questões, voltamos aos materiais emprestados pelos pais de Luan e, analisando todo o material produzido nesse ano, percebemos que é nesse período que é inserido o caderno, além de haver outras questões implícitas, como o ensaio para a formatura.

Identificamos que o caderno começa a ser usado no início do ano letivo, mas percebemos pelas datas colocadas, que seu uso é intensificado a partir do mês de agosto (segundo semestre do ano letivo).

Foram selecionadas para a análise poucas atividades contidas no caderno – apenas três – uma vez que eram em sua grande maioria atividades xerocadas. As três produções mapeadas foram “Hora do conto: Palavras, palavrinhas e palavrões”, já mostrada na Figura 44, “Meu brinquedo” (datada do mês de abril) e a outra foi “Contando histórias”, datada do mês de junho. Nenhuma atividade, dentro dos critérios estabelecidos para o mapeamento, foi encontrada posterior a essa data.

3.6 Incursões da linguagem gráfica de Luan - ano de 2009

Enfatizamos que foi nesse ano que Luan mudou de escola, saindo da etapa da educação infantil e entrando no Ensino Fundamental.

Identificamos nas produções coletadas, em todas as categorias elaboradas (escrita livre, histórias lidas, datas comemorativas e outros títulos) que em todas as atividades gráficas aparece a linguagem de desenhos, sem exceções.

A primeira atividade catalogada da pasta foi do item “histórias lidas em sala” (Figura 48).

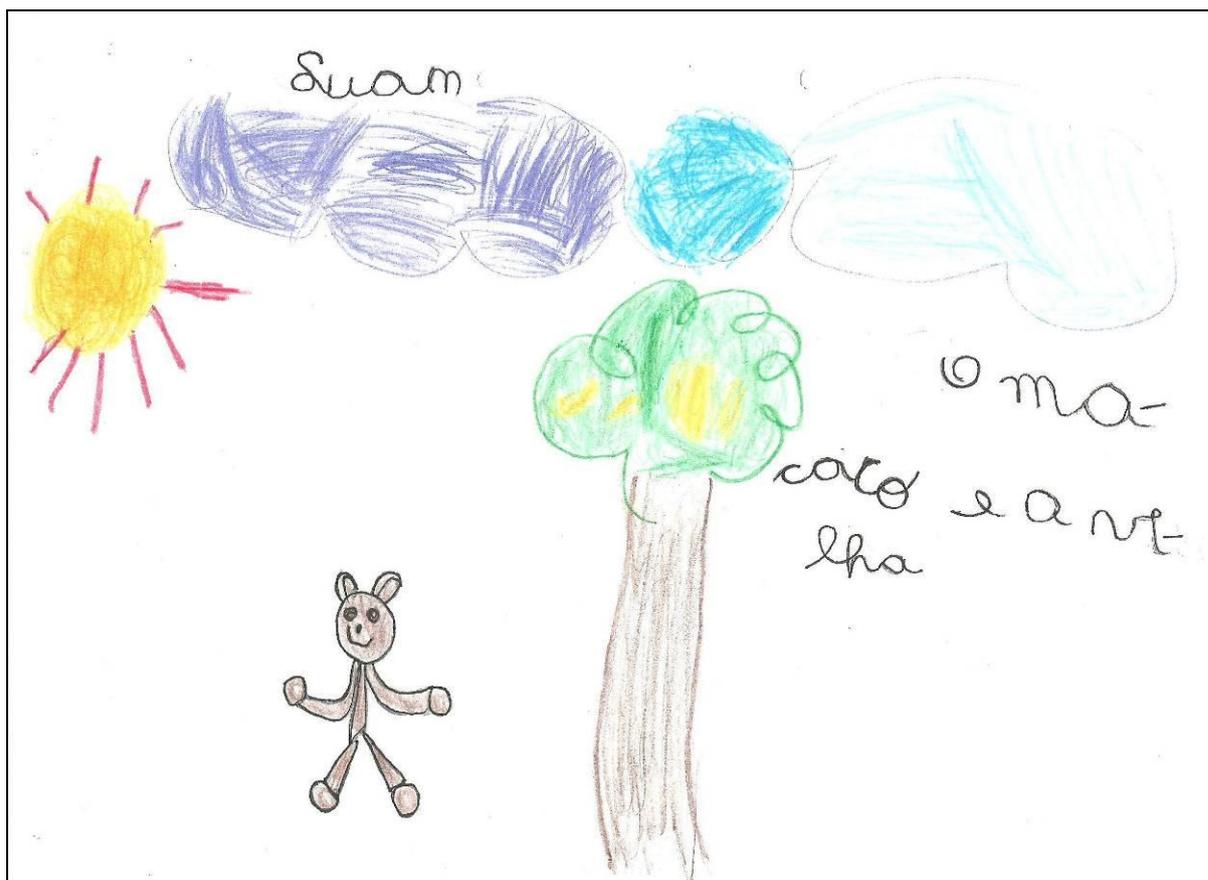


Figura 48- O macaco e a velha

Luan desenha a história contada, sem apresentar sinais da escrita, a não ser o título da história. Seu desenho contém alguns clichês gráficos, como sol, nuvem e árvore, já presentes nos períodos posteriores (Figura 48).

Como já apontado, essa figuração parece ser suficiente para ele reescrever a história lida. No entanto ele apresenta em outras atividades anteriores uma tendência a detalhar sua história por meio do desenho.

Quanto aos clichês gráficos Mukhina (1995) coloca: “os clichês gráficos instalam-se facilmente; ao atender certas exigências elementares de representação, são reconhecidos e apoiados pelos adultos” (p.171). A autora ainda aponta que a criança se acostuma com esses clichês, como sol, nuvens, casinhas, flores etc., e os transpõe de um desenho para o outro, sem muitas vezes aperfeiçoá-los. Pudemos identificar essa colocação feita pela autora nesse item, uma vez que ao mapearmos as 25 atividades de histórias lidas, 20 delas possuíam clichês gráficos semelhantes ao encontrado na primeira atividade e relatado pela autora, número este significativo e que demonstra a transposição de um desenho para outro. Um dos papéis das professoras poderia ser o de identificar esses clichês e sugerir outras formas de retratar a atividade gráfica.

Nas atividades posteriores identificamos aparecer a escrita juntamente com o desenho. A escrita era geralmente um comentário sobre a história. Na atividade a seguir (Figura 49) percebemos a escrita: “Não pode mentir”.



Figura 49 - Menina bonita do laço de fita

Apreendemos, em tal atividade, que Luan escreve o comentário da atividade com letra cursiva, o que antes não acontecia. Apresenta algumas marcas de apagamento, tanto do desenho quanto da escrita, como na escrita da frase NÃO PODE MENTIR e do desenho da menina e o coelho. Há indícios nessa atividade que para a escrita da palavra “NÃO”, houve diferentes tentativas de escrita, como o caso do NAN apagado (canto direito da atividade) e “NÃO POD” (abaixo da escrita Não pode mentir). Parece que começa a haver uma preocupação de “escrever corretamente” para ser “entendido”. Outra questão apontada é o fato de colocar uma frase para a história “Não pode mentir”, dando indícios de ter escrito apenas a “moral” da história contada, uma característica marcadamente do gênero textual Fábula. Em algumas das atividades podemos identificar que esse gênero textual foi trabalhado em sala de aula, sendo, portanto, marcadamente destacado nessa atividade.

Na atividade “A queda da bruxa” (Figura 50), podemos ter indícios de que a criança está se iniciando em questões de dificuldades ortográficas.

Identificamos que a palavra bruxa, escrita em dois momentos, foi apagada e nesse vestígio de apagamento percebemos a letra CH escrita. Essa pista mostra que a criança está em processo de construção e reflexão sobre a linguagem escrita.



Figura 50 - A queda da bruxa

Conseguimos identificar também sobre a questão de segmentação das palavras, quando ele escreve “... AS FRUTAS” percebemos que há vestígios de apagamento e que o que tinha escrito era “ASFRUTAS”. Por meio da interferência, isto é, a mediação intencional da professora, podemos supor que esses momentos da escrita poderiam ter sido repensados pelo Luan e a indicação de como ele deveria colocar/fazer poderia ter contribuído com que ele estivesse se apropriando, a cada momento, da linguagem gráfica da escrita.

Na atividade a seguir (Figura 51), identificamos uma letra diferente, que não seria a do Luan, talvez fosse da professora, que teria escrito provavelmente a pedido da criança.



Figura 51 - Simbah

Mais uma vez, na produção que segue (Figura 52), notamos a presença da escrita juntamente com o desenho, dessa vez a escrita parece reafirmar o que o desenho já “diz”: “O príncipe está apaixonado” – reafirma Luan.



Figura 52 - A Rapunzel

Depois notamos que Luan, em algumas atividades, retoma apenas a linguagem do desenho, colocando apenas o título da história, como na produção que se segue (Figura 53):

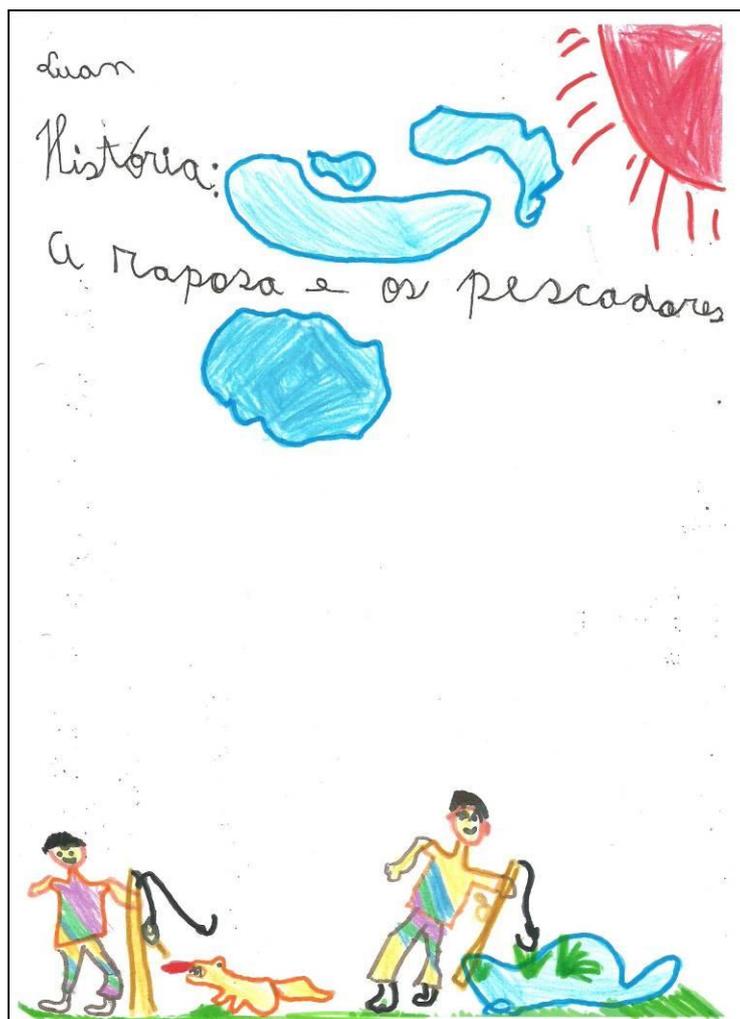


Figura 53- A raposa e os pescadores

Em tal produção acima (figura 54), temos indícios de ser um desenho narrativo, pois ele está constituído de inúmeros detalhes desenhados (pescadores, com vara, anzol, lago, e raposa), coerentes com o título da atividade (A raposa e os pescadores). Pelo título ainda podemos supor que tenha sido lido a fábula da “A raposa e os pescadores”.

Logo em seguida produz uma atividade (Figura 54), com a presença da escrita novamente.

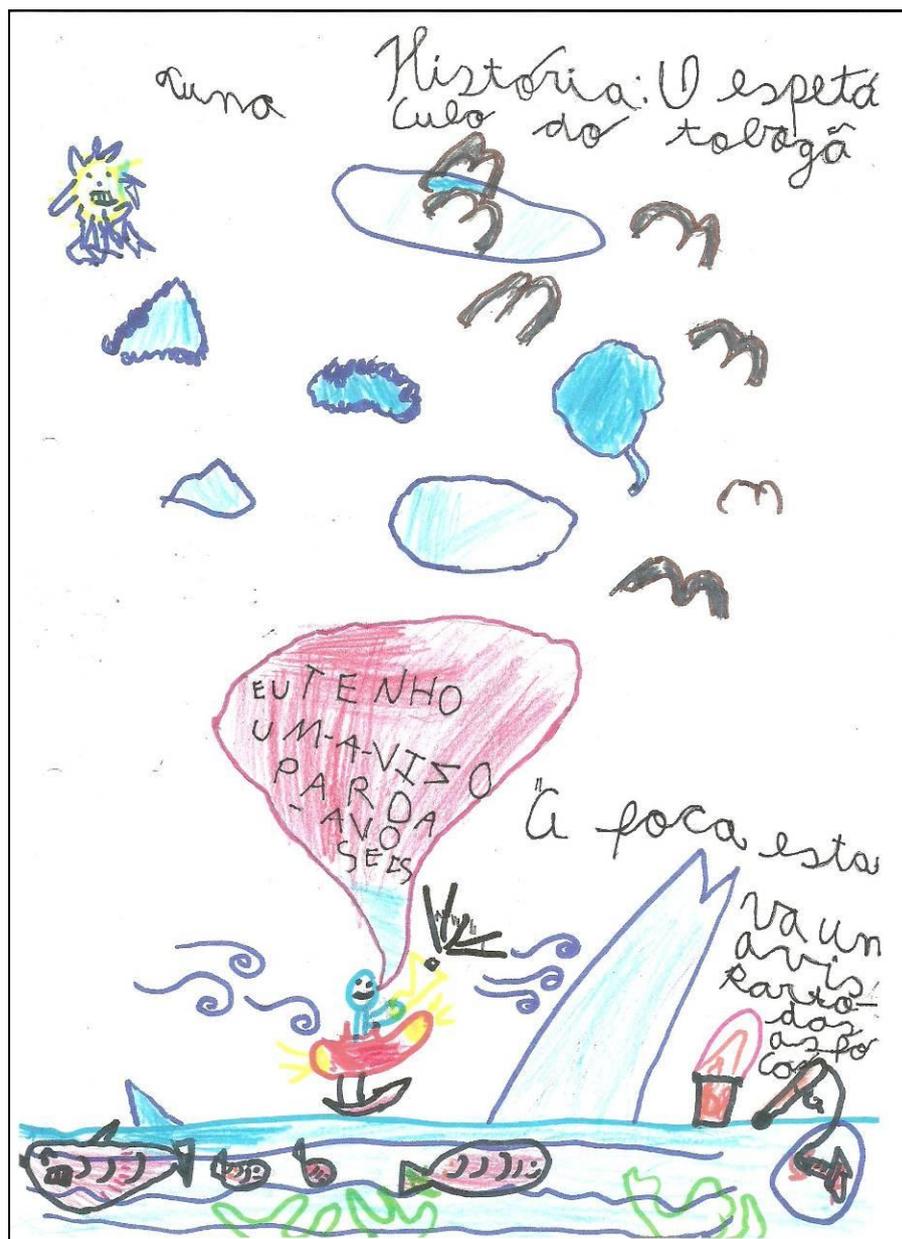


Figura 54 - O espetáculo do tobogã

E assim percebemos que as atividades vão se configurando, ora ele se apoia na escrita como complemento do desenho, ora apenas usa a linguagem do desenho, sem indícios da escrita (a não ser pelo título da história), assim como Freinet (1977b) coloca: enquanto a criança não tiver segurança na atividade gráfica, ela vai oscilando até que a escrita se liberta do desenho. Freinet (1977a) afirma: “em todo este processo existe um duplo aspecto de fixação ao passado e de audacioso impulso para o futuro” (p.113).

Devemos destacar nas atividades gráficas de Luan, a riqueza e o aperfeiçoamento com que foi configurando seus desenhos, muito embora houvesse a escassez da escrita. É impressionante perceber detalhes ricos e elaborados em seus desenhos. Notamos

ainda a presença da escrita de seu nome (Luan –Luna), com isso podemos supor termos sinais da construção de sua linguagem escrita.

Na produção “O espetáculo do tobogã” (Figura 54) podemos notar detalhes cuidadosamente grafados e pintados, como por exemplo: percebemos o que parece ser uma varinha pescando o peixe, o megafone na mão do personagem sendo representado o “movimento” do som saindo.

Destacamos a utilização do balão, usados em histórias em quadrinhos para representar a fala do personagem, indício de que ele conhece esse tipo de gênero textual. Dentro do balão ele escreve com letras em formato bastão : “EU TENHO UM- A-VIZO PARDA AVO SEIS”.

Outra frase colocada, porém escrita com letra cursiva foi: “A foca estava um aviso parto das asfocas” – evidências de que ele está construindo seu processo de escrita.

Os detalhes colocados em sua produção nos fornecem pistas de que sua atividade está se modificando. Seu repertório gráfico transforma-se, assim como sua escrita.

Destacamos também uma sequência de produções feitas em “outros títulos”, que demonstra essa riqueza e aperfeiçoamento da linguagem do desenho e da escrita (Figuras 55, 56 e 57).



Figura 55 - Pré-história



Figura 56 - Idade média



Figura 57 - Idade Contemporânea

Essas atividades (Figuras 55, 56 e 57), pré-história, idade média, e idade contemporânea, provavelmente foram conteúdos trabalhados em sala de aula e nos oferecem uma clara demonstração de como podemos entender a percepção, a atenção, a memória e consequentemente, a influência do contexto escolar nas atividades gráficas. São desenhos repletos de detalhes que fazem com que tenhamos pistas de que tal criança se apropriou do conhecimento. Por exemplo, (figura 57), a criança desenha elementos que caracterizam a Idade Contemporânea, e vai além, colocando os números, em um “balão” (indicando a fala de alguém de dentro da cabine) que representam a contagem regressiva para a “partida do foguete”, além da escrita do nome APOLLO 11, dando indícios de que provavelmente tenha sido conteúdo trabalho em sala de aula.

Após identificar tais produções, notamos uma produção diferenciada das outras (Figuras 58 e 58b).



Figura 58b – A vira volta de Janjão (verso)

Apontamos essa produção como diferenciada (Figuras 58 e 58b) primeiro porque não foi feita em folha sulfite, mas em uma folha almaço. Questionamo-nos qual seria o motivo dessa escolha? Segundo porque notamos que existia uma comanda para a atividade: Reescreva a história com começo, meio e fim.

Por essas diferenciações na atividade notamos ser a primeira vez que aparece a produção textual escrita, com o desenho apenas no final da atividade. Podemos inferir que tal atividade gráfica (o desenho) aparece no final por ser agora considerado como uma ilustração da história recontada, não sendo mais o foco da produção. Destacamos ainda as intervenções

feita pela professora, com correções à caneta e evidentes apagamentos para que fosse colocada a forma correta da escrita. Momento importante de mediação feita pela professora, pois a criança não descobre seus “erros” sozinha.

Podemos supor ainda que além de haver pistas de clichês gráficos ao longo das atividades apresentadas de Luan, os indícios sugerem que nessa atividade ocorrem também clichês da escrita, como no caso “Viveram felizes para sempre”, marca do gênero textual Contos, mas que foi “aplicada” nesse reconto de uma narrativa.

Depois dessa produção (Figuras 58 e 58b), mapeamos outra (Figura 59), no entanto nessa não apareceu o termo reescrita, mas apenas o título da história lida.

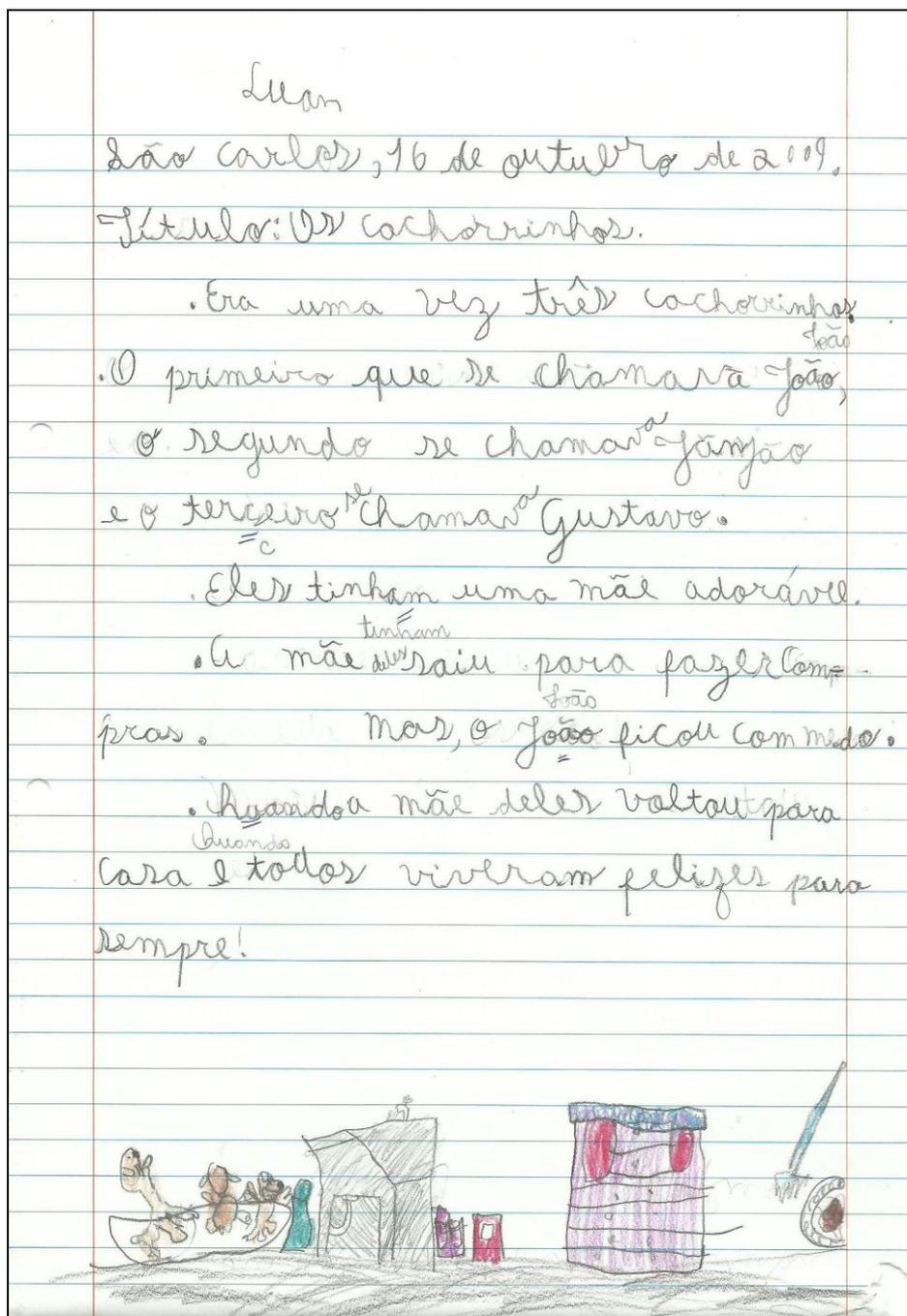


Figura 59 - Os cachorrinhos

Nessa atividade (Figura 59) podemos destacar que o desenho aparece novamente como ilustração da escrita. Inferimos a partir disso que Luan já se encontra alfabetizado, produzindo textos com uma sequência lógica e sem grandes problemas de ortografia, coerência e coesão. Parece que nessa atividade o desenho não passa a ser mais o foco de sua narrativa, uma vez que ele “descobriu” outra maneira de relatar as histórias. Novamente, destacamos os apontamentos/correções da professora na atividade.

Destacamos no item “outros títulos” outra atividade, que apresenta a produção textual (Figura 60).

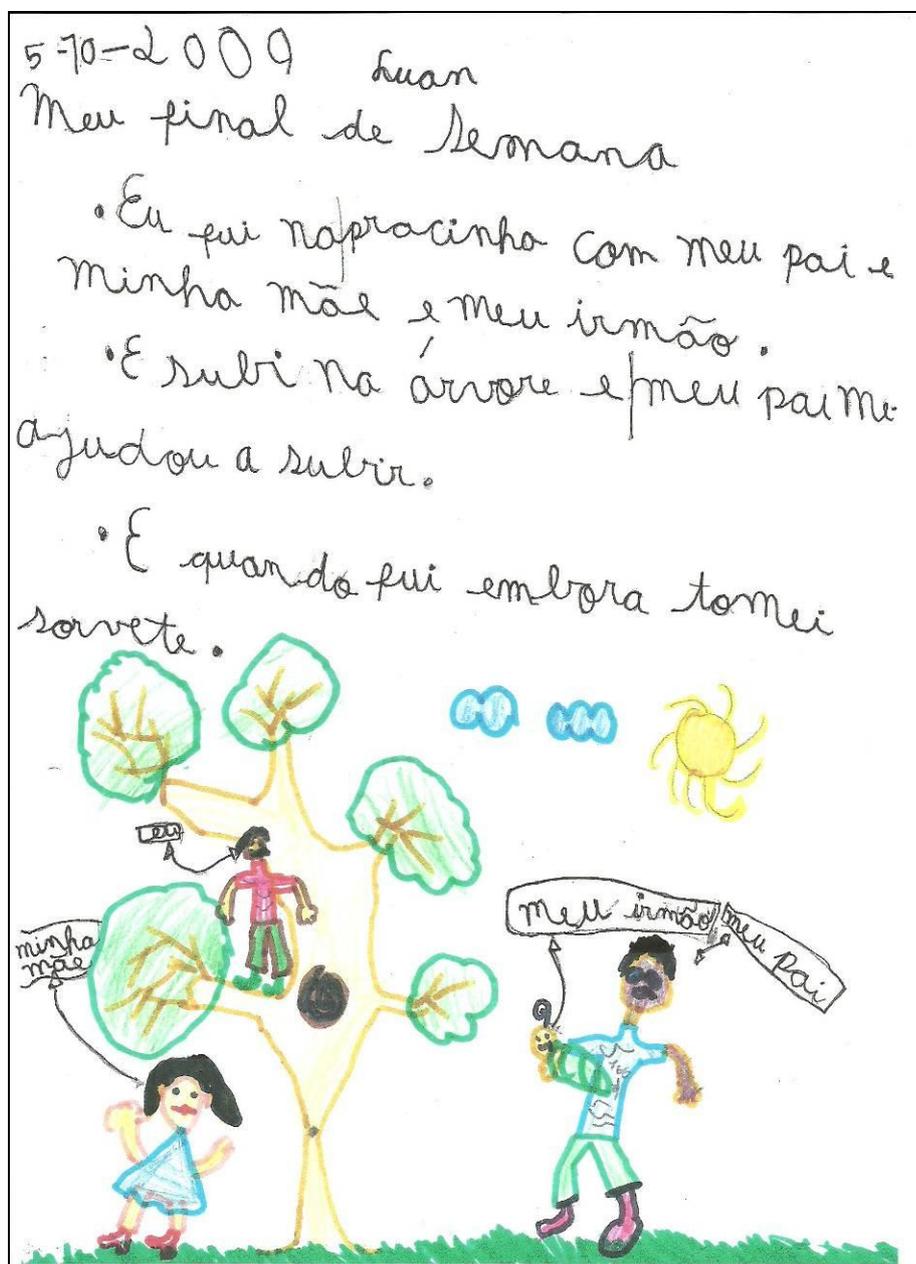


Figura 60 - Meu final de semana

Nessa atividade (Figura 60) a escrita aparece primeiro na produção, dando indícios de que foi a primeira a ser escrita. Depois que a finaliza ele desenha o que escreveu, o desenho aparece como um desenho narrativo, não com tantos detalhes como antes, mas ainda sim bem configurado e coerente com a história escrita.

Podemos inferir que nesse momento Luan está alfabetizado e então utiliza esse outro novo instrumento, a escrita, para relatar “seu fim de semana”. Em seu desenho, bem elaborado, também não deixa de aparecer a escrita em balões. Ele utiliza esse recurso para

poder identificar “os personagens” relatados em sua escrita, para deixar evidente quem é quem no desenho.

Como já dito, não foi encontrado nesse período o item “desenho livre”, mas catalogamos um novo título, a “escrita livre”.

Nesse item, em todas as produções mapeadas aparece a linguagem gráfica do desenho juntamente com a escrita. Vejamos a primeira (Figura 61) e a última atividade de escrita livre (Figuras 62 e 62b).



Figura 61 - Escrita livre | primeira atividade

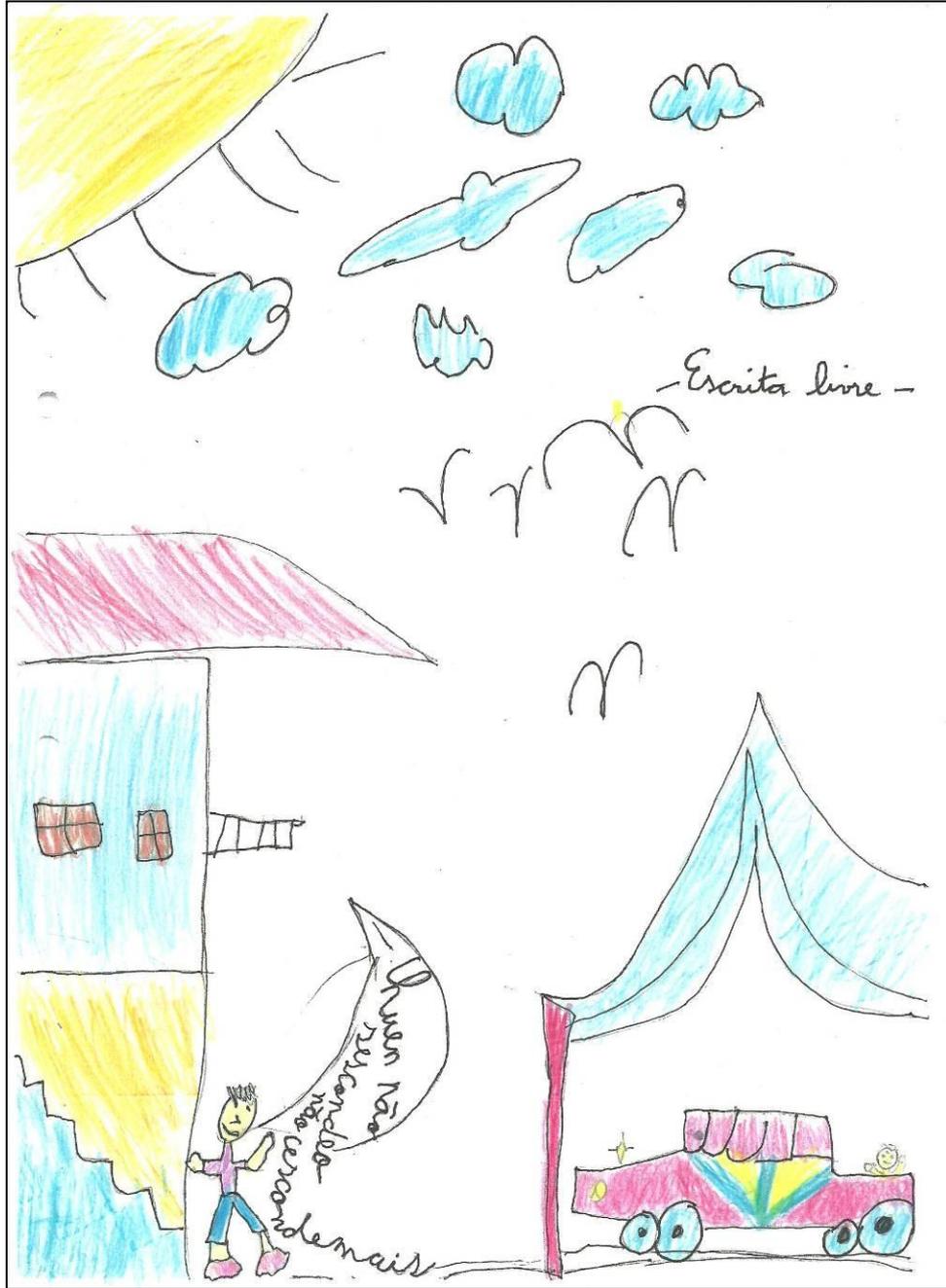


Figura 62 - Escrita livre | última atividade (frente)

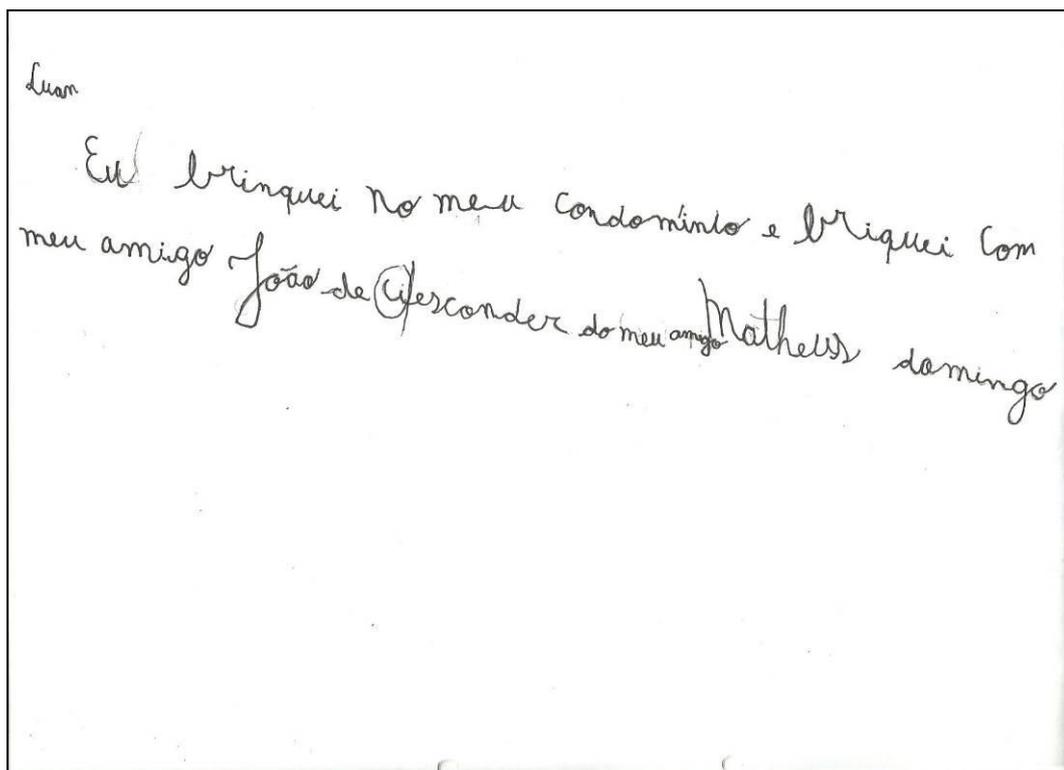


Figura 62b – Escrita livre | última atividade (verso)

Podemos notar mudanças significativas entre as duas atividades (Figuras 61, 62 e 62b), tanto no que se refere à escrita quanto ao desenho. Na primeira atividade Luan ainda escreve com letras bastão, apresenta a escrita como se usa na linguagem falada, “comendo” algumas letras, porém já está alfabético. Seu desenho representa uma brincadeira, assim como sugere sua escrita, usando então o desenho como suporte.

Já na última produção catalogada (Figuras 62 e 62b), podemos identificar que sua escrita está com letra cursiva, apresentando “erros” ortográficos mínimos, e referindo-se à brincadeira com uma frase mais completa em relação à da primeira atividade. Seu desenho está repleto de detalhes, inclusive com um balão identificando a fala principal da brincadeira: “quem não se esconder não esconde mais”.

As transformações são evidentes nas atividades e demonstram uma apropriação significativa das duas linguagens: desenho e escrita.

Diante das incursões gráficas de Luan podemos considerar a importância da influência do contexto escolar e também de seu contexto familiar no percurso do desenvolvimento da linguagem gráfica infantil. “A los niños a quienes la enseñanza en la escuela o una situación especial en sus hogares, proporciona estímulo favorable para el desarrollo del dibujo” (VYGOTSKY, 1997, p. 102).

O desenho para Luan foi considerado a principal linguagem utilizada, aparecendo a escrita com uma maior frequência depois que ele é sistematicamente posto em processo de alfabetização, embora ele já demonstrasse em outros momentos estar se apropriando do código escrito. Devemos destacar que esse processo não se deu de uma forma contínua. Através das atividades mostradas podemos inferir que:

Tan solo una concepción ingenua del desarrollo como un proceso puramente evolutivo, que se origina exclusivamente por acumulación gradual de cambios pequeños, por el paso imperceptible de una forma a otra, puede ocultar a nuestra vista la verdadera esencia de los procesos que se producen. Tan solo aquel que propenda a considerar todos los procesos del desarrollo como procesos de germinación, podrá negar que la historia del lenguaje escrito del niño está representada por una sola línea de desarrollo, a pesar de las interrupciones, metamorfosis y extinciones de que hablamos antes. (VYGOTSKY, 2000, p. 185)

3.7 Diferentes momentos do percurso desenho/escrita

A fim de explicar os diferentes momentos pelos quais Gabriel e Luan passaram durante o percurso da apropriação da linguagem escrita, elaboramos um quadro para que o leitor possa visualizar de uma maneira mais “didática”, o que ocorreu nesse percurso idiossincrático.

GABRIEL	2007 (4-5 anos de idade)	2008 (5-6 anos de idade)	2009 (6-7anos de idade)
Aspectos principais encontrados durante o período de 3 anos	O desenho foi a principal atividade gráfica.	Aparecem as duas linguagens – desenho e escrita.	A escrita aparece como complemento do desenho.
	Surge o desenho figurativo com imitações da escrita (com letras, números e também imitações da escrita cursiva).	Surge a escrita como suporte do desenho.	Surtem narrações gráficas por meio do desenho e da escrita.
	Identifica-se na atividade o conhecimento de um gênero textual (histórias em quadrinhos).	Primeira vez em que se identifica somente a escrita - texto (sem a presença do desenho).	Produções somente com desenhos (sem a presença da escrita).
	Aparecem os desenhos de transparência.		Textos narrativos que apresentam no final o desenho como ilustração.

LUAN	2007 (4-5 anos de idade)	2008 (5-6 anos de idade)	2009 (6-7anos de idade)
Aspectos principais encontrados durante o período de 3 anos	O desenho foi a principal atividade gráfica.	Aparecem as duas linguagens – desenho e escrita.	Início com produções somente de desenhos.
	Surge o desenho figurativo com imitações da escrita (somente da escrita cursiva).	Surge a escrita como suporte do desenho.	Identifica-se na atividade o conhecimento de gêneros textuais (fábula e histórias em quadrinhos).
	Não aparece somente a escrita.	Aparecem os desenhos de transparência.	Escrita como complemento do desenho.
	Predomínio de desenhos sem a presença da escrita.	Aparece a escrita como foco principal – desenho usado para complementá-la.	Aparecem reflexões em relação à ortografia.
			Narrações gráficas somente pelo desenho.
			Textos narrativos que apresentam no final o desenho como ilustração.

Assim como apontado por Vygotsky (1987), a atividade gráfica do desenho vincula-se ao desenvolvimento de outros aspectos da criança, assim como a evolução da linguagem e também da escrita. Dessa forma, percebemos que à medida que a linguagem e a escrita de Gabriel e Luan foram se desenvolvendo, a linguagem, por meio de seus desenhos, também foi sofrendo mudanças, não somente em relação aos traços, mas também em relação à função que desempenhavam em suas produções.

Inicialmente o desenho foi a principal atividade gráfica usada por ambos. O desenho “surge” e, entre idas e vindas na apropriação dessa linguagem, começam a ocorrer imitações da escrita entre as produções. Como apontou Luria (1988) em seus estudos as crianças “apreendiam a forma externa da escrita e viam como os adultos a executavam; eram mesmo capazes de imitar os adultos, mas eram completamente incapazes de apreender os atributos psicológicos específicos que qualquer ato deve ter, caso venha a ser usado como instrumento a serviço de algum fim” (p.149). É o momento em que a escrita passa a ser pré-

instrumental, tal como relata o mesmo autor: “esta fase é a primeira dos atos diretos, a fase dos atos imitativos, primitivos, pré-culturais e pré-instrumentais” (1988, p.155).

Depois desse momento, inicia-se o embrião da escrita “verdadeira”. É nesse segundo momento que surge o aparecimento das duas linguagens: desenho e escrita. A escrita prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não-diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos (Luria, 1988, p.161). A escrita passa a aparecer como suporte do desenho. Quando somente a linguagem do desenho não parece dar conta de transmitir tudo o que se quer dizer, surgem pequenas narrações gráficas por meio do desenho e da escrita, os pictogramas. O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada (Luria, 1988, p.166). Esse é o momento em que a criança está sistematicamente posta na apropriação da escrita, momento em que o Gabriel e Luan estão inseridos na etapa do ensino fundamental.

Aos poucos surgem evidências de que as narrações gráficas dos desenhos, mesmo elaborados com vários detalhes e com muitas mudanças nas figurações, parecem não mais dar conta do que se quer dizer. Assim a escrita começa a se configurar como complemento da atividade gráfica do desenho. A partir desse momento aparecem várias mudanças em ambas as produções das crianças: letra cursiva, desenhos bem elaborados, com diversos detalhes, cores. Narrações gráficas complementam o desenho e por fim identificamos textos narrativos com um desenho no final, usado agora como ilustração da escrita.

Devemos destacar uma marca de extrema relevância que, na grande maioria das atividades de todo o período analisado das duas crianças, é o uso da linguagem do desenho, mesmo depois de ambos estarem alfabetizados. Percebemos que ao longo de todo o percurso, a relação entre desenho e escrita esteve atrelada à necessidade de as crianças se expressarem, sendo postas em situações em que puderam vivenciar e mostrar de “alguma maneira” – desenhando ou escrevendo – a utilidade e função da linguagem. De tal modo, a autonomia da escrita nas crianças se deu quando aquilo que Gabriel e Luan pretendiam “dizer” já não podia mais ser só dito por meio de seus desenhos. À medida que vão se apropriando da escrita, esta passa a ser a nova linguagem, a principal forma de representação em suas produções. Se, no início, identificamos que o desenho era a atividade principal das duas crianças, agora já não é mais. Não precisam mais, nesse momento, “falar” apenas por meio dessa atividade, pois Gabriel e Luan já conquistaram autonomia para, através da escrita,

colocarem-se como escritores autônomos, mesmo que o desenho ainda seja configurado em suas atividades.

Por meio da observação dos dados analisados, percebemos que a apropriação do desenho bem como da escrita é resultado também da interação com o adulto, com outros colegas e com o meio sócio-cultural e mais rica e significativa ela será quanto mais produtiva e intencional for essa interação.

Assim, entendemos a importância da escolarização nesse período. Gabriel e Luan estavam na educação infantil nos anos de 2007 e 2008. O ano de 2009 foi o momento em que percebemos mudanças significativas em suas produções. Foi justamente o ano em que eles mudaram de escola e iniciaram sistematicamente o processo de alfabetização, havendo, portanto, reflexos nas atividades encontradas nesse período. Devemos destacar que a escola em que ambos estavam priorizava e dava uma importância significativa à atividade do desenho, por ser uma das diretrizes da concepção da escola. Eram feitas diversas atividades, não somente em relação à Língua Portuguesa, mas também em relação a outros conteúdos, utilizando em diferentes momentos a linguagem do desenho.

Ainda podemos inferir que ambas as crianças passaram por momentos do processo de apropriação da linguagem gráfica semelhantes, embora tenham aparecido para cada criança em diferentes épocas.

Por fim, a partir das considerações feitas nesta pesquisa, foi possível confirmar nossa hipótese inicial e discutir sobre as faces e interfaces que podemos estabelecer em relação ao desenho e à escrita, e a outra maneira de leitura dessas atividades.

O desenho infantil pode ser visto mais do que como figuração da realidade que rodeia a criança, ou ser colocado como relevante para a arte, para o entendimento da realidade ou percepção da criança. Devemos deixar claro que não renegamos a importância das diferentes visões, concepções sobre essa atividade. Mas, neste trabalho, entendemos que as produções de Gabriel e Luan nos mostraram que, mais do que figurar, seus desenhos indicam o início da apropriação da linguagem escrita e como esta substitui aos poucos o desenho.

3.8 Possíveis caminhos e contribuições para a prática docente

Primeiramente não podemos deixar de destacar que, nesta pesquisa, a escola e todo o contexto cultural e social das crianças foram essenciais para a apropriação da escrita e identificação das crianças como escritores autônomos.

Cabe finalmente pensarmos e nos perguntarmos em que esta pesquisa pode contribuir para o nosso trabalho em sala de aula. Como fazer que as crianças terminem o

primeiro/segundo ano do ensino fundamental como leitores e escritores autônomos, e que a linguagem gráfica do desenho também não desapareça, como as crianças desta pesquisa?

Por meio da observação dos dados de Gabriel e Luan, percebemos que a apropriação do desenho bem como da escrita é resultado também da interação com o adulto (professoras e pais), com outros colegas e com o meio sócio-cultural. Dessa maneira, identificamos a relevância do contexto familiar, social e escolar de ambas as crianças, para a apropriação significativa das duas diferentes linguagens: desenho e escrita. Diversos fatores e contextos foram, portanto, favoráveis à apropriação da linguagem escrita por ambas as crianças, pois além de terem um privilegiado contexto familiar, também tinham um contexto escolar favorável ao desenvolvimento.

Diante disso entendemos que a escola e as/os professoras/es devem proporcionar ambientes e situações significativas e ricas para as crianças, pois um dos principais papéis que precisam cumprir, como profissionais da instituição escola é contribuir para a aprendizagem das crianças. Nesse sentido, compreendemos que quanto mais produtiva e intencional for a interação/relação no ambiente escolar, mais ricas e significativas serão as produções das crianças.

Entende-se que, para discutir e refletir sobre o processo de apropriação da escrita é inevitável questionar sobre o papel da escola e dos/as professores/as que atuam nesse processo. A instituição escolar e, principalmente os profissionais da educação – educadores/as – têm um papel bastante relevante nesse processo de apropriação da escrita.

Percebemos que as práticas das/os professoras/es acerca desse conteúdo específico – desenho e escrita infantil –precisam passar pela reflexão sobre concepções e práticas pedagógicas, sob o viés da construção de uma nova ação pedagógica, busca de uma “nova prática”. De acordo com Mello *et al* (2000),

Por “nova prática” entendemos uma prática consciente, na qual os professores reflitam e escolham os caminhos de maneira mais comprometida com resultados mais positivos, para eles e para seus alunos – falamos aqui da construção do sucesso escolar. (Mello *et al* , 2000, p.2)

Quando a criança faz seu desenho com inúmeros detalhes, como no caso das produções finais de Luan e Gabriel, nós, enquanto professoras/es, podemos identificar que eles já são capazes de produzir textos também com “inúmeros detalhes”, isto é, eles já possuem repertório para produzir bons textos. Dessa maneira podemos dar-lhes condições

para que possam usar esses conhecimentos e “cobrá-los” por isso, oferecendo situações adequadas para que isso ocorra.

As práticas das professoras de Gabriel e Luan, em sua maioria, eram diferenciadas, pois, para chegar ao que eles chegaram, com as características de produção que apresentaram, tivemos indícios de que lhes foram dadas oportunidades de desenvolver habilidades que não surgiram “do nada”, ou de “algo que já é da criança”. Podemos dizer que as ações pedagógicas das professoras de Gabriel e de Luan eram diferentes das de algumas educadoras que, por exemplo, usam só o mimeógrafo ou atividades xerocadas. A intervenção/mediação fez com que esse tipo de sucesso acontecesse, uma apropriação significativa da linguagem do desenho e da escrita.

Devemos ficar atentas/os e usar as atividades das crianças como promotoras e facilitadores de trabalhos futuros. Assim, tendo conhecimento sobre a importância do desenho infantil, por exemplo, podemos através de uma atividade gráfica elaborada pelas crianças, identificar diferentes estratégias que poderão ser usadas mais adiante, no planejamento de nossas ações. Também vemos como viável a possibilidade de identificarmos pelas atividades se as crianças compreenderam conteúdos, como no caso, por exemplo, da atividade gráfica de Luan sobre conteúdos de História²¹. Através dessa produção fica evidente que ele compreendeu as características e situações que se davam em diferentes períodos históricos.

Nós, professoras/es, precisamos perceber a importância da atividade gráfica do desenho e assim criar espaços previamente planejados e preparados para que os educandos, desde cedo, na educação infantil, possam manifestar-se em situações reais de ensino, seja através do desenho, seja através da oralidade ou através da escrita. O importante é que essas atividades estejam presentes no cotidiano da sala de aula. Não podemos propor a atividade pela atividade, sem um objetivo ou fins pedagógicos específicos. Que sejam oferecidas às crianças atividades dentro de um contexto, com um porquê e um para quê de sua realização buscando um caminho a fim de que as crianças se tornem escritores autônomos, e competentes, mantendo o desenho como parte de suas produções.

Repensando a prática docente, deixando de priorizar exercícios xerocados, cópias sem sentido e outras atividades mecânicas e descontextualizadas, que somente propõem reproduzir o que tem sido feito há muitos anos na educação brasileira, poderemos abrir um caminho para uma educação diferenciada e com qualidade para todos

²¹Rever páginas 132, 133 e 134.

Considerações finais

Neste trabalho buscamos refletir sobre o acompanhamento longitudinal do processo de apropriação da escrita de duas crianças, Gabriel e Luan. Por meio da observação atenta e minuciosa de uma vasta amostra de desenhos e textos produzidos no âmbito escolar e que foram cedidos pelos pais, tivemos como interesse compreender como é o processo do desenvolvimento do desenho até a escrita. Não tivemos a intenção de comparar as produções das crianças, mas de entender como foi o processo de apropriação da escrita para cada uma.

Para sustentar a análise dos dados fizemos um panorama dos estudos na área e nos identificamos com o referencial teórico da concepção histórico-cultural, por acreditarmos que essa concepção nos permitiria compreender os sujeitos inseridos em suas culturas.

No capítulo 1, buscamos demonstrar a história da escrita, desde a sua invenção até o nosso sistema alfabético atual. Apontamos que o processo da alfabetização é semelhante ao da história dos sistemas de escritas, isto é, os processos de transformações pelos quais a escrita passou, desde sua invenção, também podem ser encontrados nos grafismos das crianças, pois as escritas infantis também sofrem mudanças ao longo de seu processo de apropriação. Assim como os povos antigos, as crianças usam o desenho como forma de representação gráfica.

Nesse mesmo capítulo, apontamos o início do interesse pelos estudos sobre o desenho infantil, apresentando pesquisas dos últimos 20 anos, ou seja, dos anos 1990 até os dias atuais, evidenciando, assim, que existem inúmeros trabalhos que se debruçam sobre as questões do grafismo infantil. Encontramos publicações com diferentes enfoques teóricos e perspectivas que abordam a temática. Dessa forma, alguns pesquisadores mencionados, como Andrade (2005), Iavelberg (1993), Pillar (1994), Paula (2001), Silva (2004), buscam seguir uma orientação cognitivista, mas com poucas referências à constituição social do sujeito. Quanto aos estudos de Silveira (2006) e Cola (1996), percebemos a influência de uma abordagem piagetiana, contudo relacionam seus estudos a outro viés: a arte-educação. Zago (1999) utiliza o desenho infantil relacionando-o com a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, atribuindo à atividade gráfica um caráter de “diagnosticador da personalidade”.

Demonstramos também a concepção teórica sobre o desenho infantil de três autores desenvolvimentistas, Lowenfeld (1977), Luquet (1976), Mèredieu (2006). Nessa concepção do desenho, o contexto social é apenas superficial, pois não há a preocupação com as influências do outro e do meio. Para contestar essas concepções mostramos outros estudos

como os de Silva (1993), Ferreira (1996), Leite (2001) e Paula (2007), com outro tipo de abordagem teórica sobre o desenho infantil, seguindo a concepção histórico-cultural.

Apontamos ainda a contribuição dos estudos pelo método natural de Celestin Freinet, um teórico que se contrapõe à visão maturacionista, assim como as contribuições de Vygotsky e Luria. A partir disso, demonstramos a concepção que assumimos: a teoria histórico-cultural. Enfatizamos os processos percorridos pelo desenho e pela escrita e suas contribuições para o desenvolvimento infantil.

No capítulo 2 relatamos a metodologia utilizada a partir da pesquisa qualitativa e de um estudo de cunho longitudinal. Tal metodologia utilizou as concepções do paradigma indiciário. A opção por usar o paradigma partiu do entendimento de que nossa pesquisa foi feita com o intuito de encontrarmos, por meio da identificação de eventos, de pistas e sinais singulares nas produções das crianças, algo que pudesse nos revelar como foi o processo de desenvolvimento do desenho para a escrita de Gabriel e Luan. A escolha por essa metodologia nos permitiu encontrar, em um vasto conjunto de dados, os que apresentavam evidências que os diferenciavam dos outros. Tivemos como intenção possibilitar a busca de marcas que sustentassem nossa hipótese e, assim, fornecer elementos para a caracterização do processo de apropriação do desenho em direção à escrita de tais crianças.

Ainda nesse capítulo, mostramos a caracterização dos autores das atividades, a fim de contextualizar para o leitor as experiências e contextos culturais que as crianças vivenciaram no período em que as atividades foram produzidas. Mostramos que ambas têm um contexto familiar e escolar privilegiado e favorável ao seu desenvolvimento intelectual, o que, infelizmente, não faz parte da realidade da maioria de nossas crianças hoje. Nossa intenção não foi “facilitar” o estudo, mas refletir sobre a ideia de que esse contexto cultural não pode somente ser privilégio de uma classe. A escola tem a função, já que nem todas as famílias possuem condições como as das crianças de nossa pesquisa, de possibilitar que elas vivenciem, experienciem e compartilhem as mais diversas ações culturais e sociais. É função da escola e do/a professor/a permitir às crianças o acesso a diferentes materiais, ambientes e contextos culturais.

Em seguida relatamos os procedimentos para organizar nosso conjunto de dados e apresentamos os dados da pesquisa, que foram divididos por criança, datas das produções e posteriormente em categorias: histórias lidas em sala, desenho livre, datas comemorativas, outros títulos e escrita livre, para futura análise.

No capítulo 3 realizamos as análises dos dados apresentados. Essa análise possibilitou verificar, que para ambas as crianças, o processo de apropriação da escrita e o

modo como isso foi se constituindo ao longo do percurso, o que nos possibilitou perceber o “caminho” traçado do desenho à escrita.

Retomando nossa questão de pesquisa – Quais marcas de escrita crianças de 4 a 7 anos deixam em suas atividades gráficas que indiciam o processo de apropriação da escrita? – e retomando também a análise dos dados efetuada, pensamos ter conseguido demonstrar as marcas que indiciam o percurso da escrita. As marcas nas atividades gráficas com imitações da escrita do adulto aparecem por volta dos 4 anos de idade, mesmo momento em que o desenho está se afirmando como figurativo, um outro tipo de marca gráfica. Esses sinais indiciários vão sofrendo evoluções e involuções no decorrer do processo de apropriação da linguagem escrita, que nessa pesquisa foi de 3 anos. No momento em que se efetiva a apropriação da escrita, as marcas são dadas pelos códigos da escrita e vão se configurando até chegar à escrita formal. O desenho usado anteriormente como as primeiras marcas gráficas passa a ocorrer como ilustrativo das atividades de escrita.

Para finalizar...

Esta pesquisa possibilitou, para a investigadora, refletir e repensar sobre a apropriação da escrita de duas crianças, evidenciando os diferentes momentos de seus caminhos percorridos até a apropriação da linguagem escrita.

Entendemos que pode contribuir com a área de formação de professoras/es da educação infantil e também alfabetizadoras/es, uma vez que seus resultados podem trazer novos caminhos para a atuação junto aos docentes e estudantes, fazendo-os refletir sobre seus papéis e também sobre a importância e as reais contribuições que o desenho infantil tem no processo pedagógico.

Referências

ABAURRE, M. B. M, Fiad, R. S; Mayrink-Sabinson, M. L. T. **Cenas de Aquisição da Escrita**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2002.

_____. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: R. Lamprecht (org.). **Aquisição da Linguagem: questões e análises**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 1999 (200p, pp.167-186).

ANDRADE, L. C. de. **O desenho como expressão no aprendizado infantil: caminhos e possibilidades**. 2005. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo. Editora Scipione, 2005.

CARDOSO, O. **História Hoje: 5a série - História Antiga / História Medieval**. São Paulo: Ática, 2007. 272 p.

CAMPOS, C. T. de. **O processo de desenvolvimento da representação escrita na criança: do desenho para a escrita**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de São Carlos, 2007.

COLA, C. P. **Livre expressão e metodologia triangular no ensino das artes na pré-escola: Uma investigação sobre o desenho infantil**. 1996. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo.

DIETZSCH, M. J. M. **Escrita: na história, na vida, na escola**. *Cad. de Pesq.* São Paulo. (71): 62-71. nov. 1989.

DUARTE, C. **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário**. 1998. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas.

FERREIRA, S. **Figuração e imaginação. Um estudo da constituição social do desenho infantil**. 1996. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas- FE.

FERREIRO, E. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000. 104p.

FREINET, C. **O método natural I: a aprendizagem da língua**. Franco de Souza (Trad.); Maria Antonieta Guerreiro (Trad.). Lisboa: Estampa, V. 1. Ed.2. 1977a.

_____ **O método natural II:** a aprendizagem do desenho. Franco de Souza (Trad.); Maria Antonieta Guerreiro (Trad.). Lisboa: Estampa. V.2. Ed.2 1977b.

_____ **O método natural III:** a aprendizagem da escrita. Franco de Souza (Trad.); Maria Antonieta Guerreiro (Trad.). Lisboa: Estampa. V.3. Ed.1 1977c.

GONTIJO, C. M. M. **A escrita infantil.** São Paulo: Cortez, 2008.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes.** O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____ **Mitos, emblemas e sinais:** Morfologia e História. Federico Carotti (Trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

IABELBERG, R. **O desenho cultivado da criança.** 1993. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento.** Campinas, S.P. Mercado de Letras, 1995.

LEITE, M. I. F. P. **O que e como Desenham as Crianças? Refletindo sobre Condições de Produção Cultural da Infância.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2001.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LOWENFELD, V. **A criança e sua arte:** um guia para os pais. Miguel Maillet (Trad.). 2 ed. Sao Paulo: Mestre Jou, 1976. 224 p.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** João Carvalhal Ribas (Sup.). Álvaro Cabral (Trad.). São Paulo: Mestre Jou, 1977. 448 p.

LUQUET, G. H. **El dibujo infantil.** Barcelona: Editorial Medica y Tecnica, 1976. 204 p. Coleccion Actualidades Pedagógica y Psicológicas, v.3.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** / Lev Semenovich Vigotskii, Alexander

Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone - Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança.** Jose Claudio de Almeida Abreu (Trad.). 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MELLO, R. R; REYES, C. R.; MIZUKAMI, M. G. N., REALI, A. M. de M. R. LIMA, E. F. de; TANCREDI, R. M. S. P. **Concepções de professoras das séries iniciais do ensino fundamental sobre o ensino da língua.** Caxambu. ANPED. 2000.

MÈREDIEU, F. de. **O desenho infantil.** (trad.) Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitri. São Paulo: Cultrix, 2006.

MORASSUTTI, M. S. Ap. N. **A escola e a pré-escola no imaginário de crianças da educação infantil.** São Carlos: UFSCar, 2005. 169 p. Doutorado (Metodologia de ensino) – UFSCAR. CECH-Centro de Educação e Ciências Humanas.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar:** um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. (trad.) Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PAULA, A. de. **Considerações sobre o desenho e a escrita no processo de aquisição da escrita:** uma análise de dados longitudinal. 2007. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas.

PAULA, L. C. de. **O Desenho Infantil na Formação do Leitor Durante a Alfabetização.** 2001. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, 2001.

PILLAR, A. D. **Desenho e construção de conhecimento na criança.** Tese de Doutorado. USP: ECA, 1994

REYES, C. R. **Sobre o que falam as crianças em suas histórias:** leituras e práticas cotidianas. São Carlos: UFSCar, 2000. 241 p. Tese de Doutorado.

REYES, C.R; GARCIA, S.L; CAMPOS, C. T. O papel do sujeito e da linguagem. In: REYES, C.R; PICCOLLI, M.Z; GARCIA, S.L; CAMPOS, C. T; PINO, D; GIOVANI, F; ZUIN. P.B; GARCIA, S.L; CUNHA, A.M; HELMER, S.A; LOPES, A.L.M; SILVA, D.D. **O ensino da língua: um processo discursivo.** São Carlos: Edufscar, 2010.

SANTOS, M. da G. A. **Grafismo Infantil: processos e perspectivas**. Dissertação de Mestrado. FE-USP, 1992.

SILVA, S. M. C. da. **Condições sociais da constituição do desenho infantil**. Campinas: UNICAMP, 1993. 163 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia Educacional/Faculdade de Educação, UNICAMP.

SILVEIRA, A. X. M. **Entre o Trabalho da Educadora e o da Pesquisadora: o Desenvolvimento de Projetos Artístico-Estéticos na Educação Infantil**. 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita – Alfabetização como processo discursivo**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2006.

VIEIRA, L. F. **O processo de significação do desenho infantil**. São Carlos, SP: UFSCar, 2007 (Trabalho de Conclusão de Curso).

VYGOTSKY, L. S. **Imaginación y el arte en la infancia**. México: Hispánicas, 1987.

_____. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**. Madrid: Editorial Pedagógica, 2000. pp. 183-206.

_____ **Formação Social da Mente – O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª Ed. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

_____ **A construção do pensamento e da linguagem**. Paulo Bezerra (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2001

ZAGO, C. I. Z. **O símbolo na representação gráfica infantil e sua relação com as competências intelectuais**. 1999. Dissertação (Mestrado). UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA.