**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MARIA CAROLINA COSSI SOARES

**Os processos de intercâmbio entre crianças e a
aprendizagem do desenho em contextos educativos**

**São Paulo
2013**

MARIA CAROLINA COSSI SOARES

**Os processos de intercâmbio entre crianças e a
aprendizagem do desenho em contextos educativos**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Área de Concentração:
Psicologia e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Iavelberg

São Paulo
2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.8
S676p   Soares, Maria Carolina Cossi
Os processos de intercâmbio entre as crianças e a aprendizagem do
desenho em contextos educativos / Maria Carolina Cossi Soares ;
orientação Rosa Iavelberg. São Paulo : s.n., 2013.
92 p. : il

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração : Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo)

1. Educação infantil 2. Desenho - Educação 3. Aprendizagem 4.
Didática I. Iavelberg, Rosa, orient.

Nome: SOARES, Maria Carolina Cossi

Título: Os processos de intercâmbio entre crianças e a aprendizagem do desenho em contextos educativos

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À minha família: Daniel, Francisco, Aurora,
Márcio, Zezé, Gabriela e Marcinho. Pelo
apoio sem o qual este trabalho não existiria.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente...

Ao meu marido, pelas horas de dedicação, paciência e apoio ao longo de toda a pesquisa.

A meus pais, por cuidarem do meu filho querido enquanto eu trabalhava incansavelmente.

À minha orientadora, Rosa, sobretudo por ter colaborado na elaboração da pergunta da pesquisa.

A Rosângela Veliago, por ter me ensinado tudo o que sei sobre educar crianças na escola.

Às crianças que participaram da pesquisa e permitiram pacientemente que as observasse enquanto desenhavam e conversavam.

Às professoras Juliane Grohman, Simone Zorzan, Jaqueline Mota, Beatriz Arima, Paloma Rocha, Bruna Cêrpico, Sabrina Mackzic, Evelin Sabioni e Ticiane Gaspari.

À Escola Ursinho Branco, por ter permitido que a pesquisa fosse realizada.

Às mães das crianças, por terem concedido a participação de seus filhos, a filmagem e a exposição dos desenhos.

Aos meus filhos, simplesmente por existirem.

RESUMO

SOARES, Maria Carolina Cossi. Os processos de intercâmbio entre crianças e a aprendizagem do desenho em contextos educativos. 2013. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Desde o surgimento das escolas de Educação Infantil, o desenho da criança já foi interpretado de diversas maneiras e as situações didáticas planejadas pelos educadores têm variado a depender da concepção de aprendizagem e de desenho que se adota. Mesmo sendo o desenho tema de análise frequente, os educadores pouco fazem uso das teorias mais recentes para planejarem situações didáticas significativas que contribuam para o seu desenvolvimento. É comum, nas instituições desse segmento, que o desenho se constitua como atividade que não requer reflexão ou planejamento.

Tomando o desenho como uma linguagem – utilizada para diferentes finalidades a depender do meio circundante –, entende-se que ele se desenvolve, em parte, graças ao contato das crianças com as imagens do entorno, tanto aquelas produzidas por artistas, quanto as produzidas por seus pares.

Com base em pesquisas realizadas anteriormente, que constatarem que, ao longo do processo de aprendizagem em desenho, as crianças tomam emprestadas imagens produzidas por parceiros mais experientes e recriam seus esquemas aprimorando o que são capazes de produzir, buscou-se investigar como ocorrem os processos de intercâmbio entre as crianças enquanto desenhavam na escola a fim de compreender em que medida eles colaboram para o desenvolvimento de seus esquemas gráficos. Mais do que analisar os produtos, ou seja, os desenhos, procurou-se observar e analisar as ações das crianças nessas situações, numa tentativa de compreender que movimentos realizam para aprender umas com as outras e como incorporam esquemas gráficos de colegas aos seus próprios desenhos para aprimorá-los.

Foi utilizado o método clínico de Piaget como base para os procedimentos adotados por se entendê-lo o mais adequado e útil para guiar as observações e análises realizadas.

Como critério para selecionar a escola, pesquisou-se um espaço que empregasse uma concepção de educação alinhada àquela adotada pela pesquisa – que valorizasse o desenho das crianças como eixo de aprendizagem e entendesse que as situações de intercâmbio entre elas colaboram para o seu desenvolvimento.

Quanto à faixa etária, estipulou-se observar crianças de 4 e 5 anos por se entender que seus desenhos se modificam com frequência e também por possuírem uma linguagem mais clara e eficiente se comparadas às mais novas no segmento da Educação Infantil.

De acordo com o objetivo da pesquisa, ao longo das observações e análises foi possível conhecer como as crianças trocam informações e aprendem a desenhar umas com as outras – aprendizagem compartilhada – e de que maneira incorporam esquemas gráficos em seus desenhos, aprimorando o que já sabem.

Concluiu-se que situações de aprendizagem compartilhada contribuem significativamente para o desenvolvimento do desenho e que as atitudes dos professores podem colaborar para que aconteçam com mais intensidade, auxiliando as crianças a enriquecer seus esquemas gráficos e torná-los cada vez mais complexos.

Palavras-chave: Desenho infantil. Aprendizagem compartilhada. Didática do desenho.

ABSTRACT

SOARES, Maria Carolina Cossi. Interactive situations and the learning drawing in educational contexts. 2013. Master Essay – São Paulo: FEUSP, 2013.

Since the emergence of kindergarten schools, children's drawing has been interpreted in several ways, and the didactic situations planned by educators vary according to the learning and drawing conception that is adopted. Even though the drawing can be considered a topic of frequent analysis, educators still make restrict use of the latest theories in order to plan meaningful didactic situations that contribute to its development. It is common in this kind of institutions that the drawing is seen an activity that requires no thought or planning.

Taking the drawing as a language – used for different purposes depending on the environment in which it is – we understand that its development happens also through the contact between children and the images of the surroundings, either those produced by artists as those produced by their peers.

Basing ourselves on previous research which note that throughout the process of learning to draw, children borrow images produced by more experience partners and recreate their own schemes improving what they are able to produce, we aimed to investigate how the process of exchange between children occur at school while drawing in order to understand to what extent they contribute to the development of their graphic schemes. Rather than analyzing the products, in other words, the drawings we seek to observe and analyze the children's actions in these situations in an attempt to understand what kind of movements they perform to learn with each other and how they incorporate graphic schemes from their colleagues to the improvement of their own drawings.

We used Piaget's clinical method as the basis for the procedures adopted by the most suitable and useful to guide the observations and analysis. As a criterion to select the school, we looked for an institution that had a concept of education that would align to that adopted by the research – which valued the children's drawing as the hub of learning axis and understand that situations of exchange between children collaborate for their development.

Regarding the age, we chose to observe children of four and five years old since we understand that during this period their drawings change frequently and also by having clearer and more efficient language if compared to younger kids in preschool.

According to the research objective, along the observations and analysis was possible to know how children exchange information and learn to draw with each other – what we call shared learning – and how they incorporate graphic schemes in their drawings improving what they already know.

We concluded that shared learning situations collaborate significantly to the development of the drawing and that the attitudes of teachers can collaborate to make then happen with more intensity, helping children to enrich their graphic schemes and make then increasingly complex.

Keywords: Children's drawing. Shared learning. Teaching drawing.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. O QUE É O DESENHO DA CRIANÇA E COMO ELA APRENDE A DESENHAR	12
2.1. Breve panorama das concepções de desenho nas escolas de Educação Infantil.....	12
3. A PESQUISA.....	19
3.1.Hipóteses iniciais.....	19
3.2. Metodologia.....	20
3.3. Aprender a desenhar na Escola Ursinho Branco.....	24
4. ANÁLISE DAS CENAS – I.....	28
5. DISCUSSÃO DOS PRIMEIROS RESULTADOS.....	47
6. ANÁLISE DAS CENAS – II.....	50
7. DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS.....	60
8. CONCLUSÕES.....	68
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71
10. ANEXOS.....	88
11. APÊNDICE – DVD.....	100

INTRODUÇÃO

Pelas mais diferentes razões, estudadas em diversas vertentes da Educação, o desenho compõe o quadro fundamental de atividades desenvolvidas com crianças nas escolas de Educação Infantil. Porém, se o compararmos às outras áreas do conhecimento, atualmente, os educadores pouco fazem uso das teorias mais recentes para elaborar situações significativas e promover o seu desenvolvimento.

Em função do valor que o desenho adquire em cada concepção de ensino e aprendizagem, o tempo destinado a essa atividade, bem como a frequência e os tipos de proposta, se modificam.

Partindo do pressuposto de que o desenho da criança é uma linguagem, e se desenvolve, em parte, por meio do contato com as imagens do entorno, tanto aquelas produzidas por artistas quanto as produzidas por seus pares, a presente pesquisa buscou investigar como os intercâmbios que ocorrem entre as crianças na escola podem promover avanços no desenvolvimento de seus desenhos.

Diferentemente das pesquisas realizadas anteriormente, o foco do trabalho esteve voltado mais para a análise dos processos de intercâmbio entre as crianças enquanto desenham juntas, e não somente dos produtos, ou seja, seus desenhos.

Acreditamos que, ao entrar em contato com desenhos produzidos pelos colegas, a criança possa ampliar seu repertório gráfico ao se apropriar de esquemas de desenho diferentes dos seus, incorporando-os às suas produções e fazendo as adaptações que considerar necessárias.

Ao observar as ações que as crianças realizam enquanto desenham, o professor poderá aproximar-se daquilo que elas buscam aprender umas com as outras, o que colaborará para a criação de situações didáticas que as impulsionem a conquistar recursos para enriquecerem suas produções.

A pesquisa consistiu em observar crianças de 4 anos de idade enquanto desenhavam em diferentes situações dentro da escola. A leitura desse trabalho possibilitou conhecer algumas das situações observadas e as hipóteses e perguntas que emergiram a partir delas. As situações também foram filmadas, o que permitiu uma análise mais profunda e pertinente. Encontra-se disponível no DVD que acompanha este texto uma seleção de cenas que melhor ilustram os tipos de interação observados.

Inicialmente, objetivamos situar a pesquisa em relação a estudos anteriores. Para isso, apresentamos as diferentes concepções e maneiras de entender o desenho e o processo de desenvolvimento do grafismo, marcando as influências que tiveram nas escolas ao longo do tempo.

Em seguida, apresentamos a metodologia, a escola em que foi realizada a pesquisa, as crianças e as demais escolhas e procedimentos adotados.

Por fim, expomos uma análise das observações e concluimos com uma breve reflexão acerca das atitudes dos professores, que, ao longo da pesquisa, caracterizaram-se como mais eficientes para criar, nas classes, um ambiente que instigasse as crianças a investigar e desenvolver seus desenhos.

1. O QUE É O DESENHO DA CRIANÇA E COMO ELA APRENDE A DESENHAR

1.1. Breve panorama das principais concepções de desenho e suas influências

Desde o surgimento das escolas de Educação Infantil, diferentes maneiras de se entender o desenho e sua aprendizagem nortearam os educadores e suas práticas com as crianças. Ao longo do tempo, três concepções diferentes influenciaram mais significativamente as escolas e os professores e a passagem da aprendizagem pela cópia de modelos deu lugar às formas construídas pelas crianças, inicialmente, pelo viés da arte espontânea da infância e, posteriormente, admitiu-se que o desenho da criança se alimenta de modelos e das visualidades do entorno sem perder sua autoria.

As situações de aprendizagem compartilhada entre pares dentro de contextos educativos nem sempre foi compreendida como fator que contribui para a aprendizagem do desenho. A depender da concepção de desenho que se adota, as trocas entre os pares podem ser vistas como situações negativas, que limitam e até geram bloqueios em seu desenvolvimento.

Por isso, antes de iniciar uma reflexão a respeito das possibilidades que as crianças têm de aprimorar seus desenhos interagindo umas com as outras ao desenhar, pesamos ser conveniente situar a pesquisa em relação a estudos realizados anteriormente e esclarecer a concepção de desenho e de aprendizagem que nos orienta, ou o que entendemos seja o desenho das crianças e como se dá seu desenvolvimento.

A primeira concepção a ser apresentada é aquela que entende que o desenvolvimento do grafismo se dá pela cópia de modelos, que o desenho tem como função imitar o real, ou seja, reproduzir fielmente os objetos da cultura e da natureza, tal como se apresentam aos olhos. Por isso, as situações didáticas orientadas por essa visão sugerem que as crianças copiem modelos que vão dos mais simples aos mais complexos, pintem cópias de figuras, liguem pontos para formar desenhos, entre outras. Nessa perspectiva, os desenhos espontâneos das crianças não são costumeiramente valorizados, mas sim considerados muitas vezes imperfeitos, pela pouca proximidade que possuem com os objetos reais.

Do nosso ponto de vista, essa maneira de entender o desenho e as propostas didáticas que emergem a partir dela, em geral, não trazem contribuições significativas para que as crianças avancem. Isso porque elas não são convidadas a criar desenhos próprios para que

possam refletir sobre eles e gradativamente melhorá-los, mas são dependentes de modelos dados pelo adulto, entendido como única referência possível.

Nesse caso, as parcerias entre as crianças geralmente não são vistas como situações produtivas para aprender a desenhar. Como se julga que o modelo correto seja aquele apresentado pelo professor, não há conteúdo que uma criança possa aprender com seus pares, mas somente a partir do adulto.

Contrapõe-se a essa concepção aquela que entende que o desenho seja uma expressão daquilo que cada indivíduo sente e pensa quando entra em contato com as coisas do mundo, estética ligada aos diversos movimentos da arte moderna. Entre os autores que mais fortemente influenciaram essa concepção citamos Viktor Lowenfeld e Rhoda Kellogg, para quem, sendo o desenho uma expressão pessoal, seu desenvolvimento se dá de maneira natural e espontânea, sem necessidade de qualquer influência externa às crianças.

Se fosse possível que as crianças se desenvolvessem sem nenhuma interferência do mundo exterior, não seria necessário estímulo algum para o seu trabalho artístico. Toda criança usaria seus impulsos criadores, profundamente arraigados, sem inibição, confiante em seus próprios meios de exprimir-se (LOWENFELD, 1977, p. 19).

A situação didática mais eficiente para os educadores que se orientam por essa concepção é deixar que as crianças desenhem livremente, experimentando os materiais a seu modo. Para Kellogg a escola pode até mesmo bloquear o desenvolvimento natural dos pequenos se não os deixar livres para desenhar:

Crianças deixadas a sós para desenhar o que desejam desenvolvem uma gama de conhecimentos que as faz chegarem ao estágio final. Desse ponto em diante, podem se tornar talentosos artistas. A maioria das crianças, porém, perde o interesse pelo desenho depois do primeiro ano de escola, pois a elas não foi dada a chance de se desenvolverem livremente (KELLOGG, O'DELL, 1967, p. 17, tradução nossa).

A influência dessa concepção, na nossa visão, trouxe ganhos significativos para os educadores e para as crianças, uma vez que foi a partir dela que os pequenos passaram a desenhar livremente e puderam desenvolver um repertório gráfico próprio dentro da escola. Além disso, suas produções passaram a ser mais valorizadas e expostas, e não mais vistas como imperfeitas.

Contudo, nessa perspectiva, qualquer influência seja ela da arte adulta ou de outras crianças é vista como algo que bloqueia os impulsos espontâneos e, por isso, há uma

tendência a considerar negativas as situações de intercâmbio entre as crianças por atrapalharem o desenvolvimento da criatividade individual. A imitação e a cópia são sinais de que a criança não está avançando, pois não possui autoconfiança para se arriscar e, por isso, não são vistas como situações produtivas, que colaboram para o progresso das crianças.

Lowenfeld afirma que o fato de as crianças recorrerem umas às outras ou pedirem ajuda significa falta de criatividade, causada pelas interferências negativas dos educadores. Segundo o autor:

As crianças que ficam inibidas em sua criatividade, por regras ou forças que lhes são alheias, podem recorrer à cópia ou ao desenho mecânico. Podem adotar, rapidamente, os estilos de outrem, pedir constantemente, ajuda ou seguir os exemplos de trabalho que está sendo realizado pelos seus companheiros. Na realidade, a ordem de não copiar, mas criar por conta própria, nada consegue. A atividade artística não pode ser imposta, mas deve surgir de uma força espiritual interior (LOWENFELD e BRITTAIN, 1977, p. 49-50).

Pelo fato de entenderem que o desenho é um impulso e seu desenvolvimento é espontâneo, há uma tendência dos educadores que se orientam por essa concepção a adotar o desenho livre e a exploração de materiais como as únicas propostas didáticas possíveis. Quaisquer perguntas ou afirmações sobre o desenho das crianças são compreendidas como intervenções negativas, já que podem interromper seus avanços naturais de desenvolvimento.

Na perspectiva dessa pesquisa, o desenho espontâneo deve sim ser valorizado pelos educadores, pois é a partir dele que a criança pode criar uma maneira própria de desenhar e refletir sobre o que produz. Porém, num contexto educativo, é necessário criar situações didáticas mais eficientes, pois o desenho livre não garante que as crianças possam avançar para além daquilo que já sabem.

A terceira concepção, que é aquela adotada pela pesquisa, opõe-se à crença de que o desenho seja uma cópia do real ou um impulso natural e espontâneo. Acredita, sim, que o desenho seja uma linguagem – que, por ser usada socialmente, está presente na vida das crianças desde muito cedo. Já nos primeiros anos da infância elas têm contato com os mais variados tipos de imagens, tanto aquelas produzidas por outras crianças quanto por artistas, e isso as influencia e serve como apoio para os desenhos que vierem a criar.

Para alguns autores contemporâneos, como Brent Wilson e Marjorie Wilson, Elliot Eisner e Rosa Iavelberg, entre outros que embasam essa concepção, o ato de produzir marcas, para as crianças, só se desenvolve e se converte num processo de aprendizagem porque a linguagem do desenho está presente na cultura em que vivem. A criança aprende a desenhar,

cria desenhos que são acolhidos pelos adultos e, progressivamente, observa e reconhece que seus pares também o fazem. Como explica Iavelberg (2006, p. 24):

O desenho, gesto da ação física sobre superfícies, que deixa marcas produzindo transformações, só terá continuidade por intermédio do reconhecimento do “outro” e dos padrões de cultura que respondem a esse ato como desenho.

Segundo Majorie e Brent Wilson (2009, p. 66, tradução nossa), antes mesmo de começarem a rabiscar, as crianças estão cercadas por influências visuais de todo tipo e, atualmente, suas primeiras experiências com cavalos e outros animais se dão, muitas vezes, por meio de ilustrações (desenhos ou fotografias) que encontram em livros, revistas, desenhos animados e no computador e servem como modelos para os futuros desenhos dos pequenos.

Segundo esses autores, assim como uma criança tem a capacidade de balbuciar quando bebê, ela também possui a habilidade de produzir rabiscos, mas caso não haja acolhimento dos adultos, nem modelos de desenhos no meio ambiente dos quais possa se alimentar, essa habilidade inicial de rabiscar não evoluirá. O desenvolvimento das capacidades de falar e desenhar, então, variará de acordo com os modelos culturais e as oportunidades e a qualidade de interação que cada um terá desde o início e ao longo da vida.

As influências culturais, na nossa concepção, ao contrário de bloquearem o desenvolvimento do desenho, são necessárias para que ele ocorra. Como explicam Marjorie e Brent Wilson (2009, p. 66, tradução nossa):

As influências culturais são inevitáveis e essenciais para que a criança desenvolva habilidades de desenho além do nível mais básico e para que possa aproveitar tudo aquilo que o desenho tem para oferecer no desenvolvimento do conhecimento.

Algumas pesquisas realizadas por esses autores buscaram verificar se, de fato, as influências culturais estavam presentes nos desenhos das crianças e a que fontes elas recorreram para aprender a desenhar. Entrevistando crianças e observando seus desenhos, puderam concluir que elas usavam fontes, segundo afirmam, tomadas de desenhos feitos pelos pais, irmãos mais velhos, colegas, imagens das mídias TV, DVD (desenhos animados), revistas em quadrinhos e, ainda, de ilustrações de livros e fotografias. Segundo os autores, os irmãos e colegas não somente ensinam um ao outro como desenhar, mas também o que desenhar – ou seja, ocorre o que chamam de “empréstimos” de imagens entre as crianças tanto na forma, quanto no assunto.

Apesar de as fontes usadas pelas crianças serem bastante variadas, Marjorie e Brent Wilson reconhecem que os desenhos de colegas ou irmãos, de idades próximas às delas, são as mais preciosas, pois a proximidade conceitual entre elas torna mais possível a assimilação e a imitação dos esquemas gráficos. De acordo com as observações desses autores (2009, p. 67, 68 e 69, tradução nossa):

Crianças pequenas observam os desenhos de crianças mais velhas assim como das crianças de sua mesma idade que estão mais avançadas. Isso porque esses desenhos estão mais próximos do seu próprio nível, são ambos mais fáceis e mais atrativos para serem imitados.

Por meio dos modelos desenhistas mais avançados – ainda que represente um nível mais complexo – a criança pode mais facilmente alcançar o nível desejado porque eles estão mais próximos das suas experiências desenhistas, ela pode acessar na memória os recursos usados em desenhos anteriores.

Quando os pequenos não mais encontram satisfação nas imagens que podem construir, recorrem aos desenhos de outras crianças.

Sendo assim, imitar, copiar, emprestar e apropriar-se de partes de desenhos alheios são ações que, ao contrário do que pensaram alguns autores, beneficiam e enriquecem os esquemas desenhistas das crianças em seu processo de desenvolvimento.

Movimentos de tomar emprestadas imagens são ferramentas de aprimoramento inclusive para muitos artistas, e acreditamos que o mesmo se passe com os pequenos.

Não entendemos que a criança aprenda simplesmente copiando imagens, submetendo-se aos modelos da estética adulta, mas sim que esses recursos podem constituir fontes de informação a serem assimiladas e apropriadas pela criança, que poderá, então, construir e ampliar seus saberes. De acordo com as observações de Iavelberg (2006, p. 25):

Em outras palavras, não se trata de aprender a desenhar relendo ou copiando modelos de imagens da arte, ou seguindo passos impostos pelo professor para aprender a fazer determinados desenhos, mas de assimilá-los aos próprios esquemas desenhistas, no contato com os códigos da linguagem, gerados nas diferentes culturas e épocas em sua abertura à singularidade dos desenhistas individuais, que desenvolvem seus percursos de criação pessoal, agora informados pelas culturas .

Essa construção se dá graças às ações realizadas pela própria criança, que pergunta, observa, interage com seus pares, com adultos, e testa traços e materiais, entre outras ações.

Segundo Elliot Eisner, para que aprendam a produzir imagens, é importante que as crianças participem do que ele chama “comunidade de aprendizagem”, ou seja, que possam

compreender as maneiras e as razões por que a arte está presente na sua cultura. Segundo o autor, “as normas sociais, os modelos de condutas, as oportunidades de conversar e compartilhar o próprio trabalho com os demais também são oportunidades de aprender” (EISNER, 2009, p. 125).

Sendo assim, a escola é um lugar em que a aprendizagem periférica, ou seja, a aprendizagem por meio da observação e socialização com outras pessoas, é muito intensa e positiva, já que o contexto social em que trabalham é um recurso muito importante para o seu desenvolvimento. Como explica Eisner (2009, p. 125):

Reunir seis crianças em torno de uma mesa quadrada oferece muitas oportunidades para a aprendizagem periférica, cada criança atua como um modelo para as demais. Esses modelos não somente se referem ao da criação de imagens, como também ao da conversação e ao exercício do jogo imaginativo.

Rosa Iavelberg (2006, p. 54) entende o desenho como “esquemas construídos pela criança em sua interação com códigos das linguagens com os quais convive”, a que chama de “desenho cultivado”. De acordo com sua concepção, desde que a criança começa a rabiscar, ela passa a ser influenciada pelo meio e, então, passa a construir teorias próprias acerca do que é o desenho e para que serve desenhar. Essas teorias são flexíveis e, ao longo do processo de desenvolvimento do desenho, tornam-se cada vez mais complexas. Dessa forma, vê o desenho como:

[...] um conjunto de esquemas articulados em uma estrutura que constitui as representações, teorias móveis ou ideias das crianças a respeito do objeto de conhecimento desenho que enquanto tal também tem mobilidade conceitual, temporal e cultural. Isso ocorre, acreditamos, desde o início dos processos de realização dos desenhos e que essas teorias das crianças, em conjunto com fatores genéticos e culturais, são parte da construção dos desenhos das crianças (IAVELBERG, 2006, p. 54).

Para a autora, não existem etapas do desenho e sim momentos conceituais diferentes em seu processo de crescimento. A cada momento conceitual a criança possui uma concepção sobre o que é o desenho e para que serve desenhar, regendo o desenho que efetivamente produz. Ela alcança o maior desenvolvimento possível por meio do contato com desenhos e procedimentos do desenhar disponíveis em muitas fontes de informação. Assim, assimila e incorpora esses saberes e transforma os seus conceitos e suas produções e amplia seu repertório, construindo esquemas desenhistas cada vez mais avançados. Os momentos conceituais são fruto de experiências de aprendizagem influenciadas pela interação pessoal e cultural, cuja transformação depende de oportunidades e formas de aprendizagem.

Iavelberg crê ainda que, ao se colocarem na ação de produzir imagens, as crianças criam soluções diferentes para os problemas que encontram, a depender do momento conceitual em que estão.

O desenho cultivado é um conceito por meio do qual é possível ver que desde cedo a criança observa e imita atos e formas de desenhos realizados em sua presença, incorporando-os, em seu repertório, por intermédio de assimilação recriadora (IAVELBERG, 2006, p. 44).

1. A PESQUISA

1.1. Hipóteses iniciais

Partindo das observações de Brent e Marjorie Wilson quanto aos empréstimos de imagens no processo de desenvolvimento dos desenhos, e tomando como base a definição do desenho cultivado de Rosa Iavelberg, a pesquisa buscou analisar como, no espaço escolar, se dão essas situações de intercâmbio entre as crianças e quais são os seus impactos para o desenvolvimento de seus desenhos.

Acreditamos, assim como a autora, que os desenhos são fruto de concepções que cada indivíduo formula no processo de construção de saberes relacionados a essa linguagem e que as teorias formuladas pelas crianças ao longo deste percurso do saber desenhar se tornam mais complexas graças, também, ao contato dos pequenos com situações de intercâmbio com pares desenhistas.

Apesar de já ser do conhecimento de muitos pesquisadores que as crianças “emprestam” esquemas gráficos umas para as outras e que usam esse recurso como fonte para desenvolverem seus desenhos, até o momento o foco de análise e observação dos estudos realizados esteve direcionado aos resultados, desenhos produzidos, e não ao processo da aprendizagem entre pares.

Assim, buscamos compreender quais são os recursos que as crianças desenvolvem para aprender umas com as outras e como incorporam formas e traços em seus esquemas gráficos a partir de modelos de colegas. O que equivale a dizer que o foco desse estudo está voltado para as ações das crianças e para os processos de intercâmbio que ocorrem entre elas no momento em que produzem seus desenhos num contexto educativo.

Entendemos que, quando a criança percebe que seu desenho requer soluções mais complexas que ainda não domina, recorre aos desenhos mais avançados para poder conseguir realizá-las. Dessa forma, os “empréstimos” de esquemas gráficos realizados pelas crianças podem ajudá-las a construir conceitos de desenho mais e mais avançados em termos de linguagem expressiva e construtiva.

Sendo o desenho linguagem usada em diferentes culturas, e tomando essa linguagem como objeto de conhecimento do qual as crianças se aproximam sucessivamente por intermédio de experiências – na interação com esse objeto e também com pares mais experientes, buscamos compreender como elas assimilam esquemas mais complexos do que

os seus quando em contato umas com as outras. Em outras palavras, tentamos investigar qual é o papel do outro desenhista no processo de produção dos desenhos e como essas trocas podem promover avanços nos esquemas desenhistas de cada criança, em cada momento conceitual em que o desenhista se encontra.

Nesse movimento que a criança realiza há, como será possível ver mais adiante, regularidades que indicam aquilo que ela deseja aprender observando, copiando e pedindo ajuda para seus colegas.

Na nossa hipótese, ao observar os movimentos das crianças e o que elas compartilham entre si enquanto desenhavam, o professor pode perceber as demandas de aprendizagem de cada criança e criar intervenções que mobilizam as aprendizagens em jogo. Nessas situações de troca as fontes de informação (desenho do colega) e os informantes (outras crianças) levam os pequenos a construir níveis mais aperfeiçoados de produção gráfica.

Acreditamos que a aproximação com esses movimentos da aprendizagem pode ajudar os professores a compreender o momento conceitual das crianças e, desse modo, criar boas situações didáticas, ao invés de inibir esse tipo de ação, deve estimulá-la, pois ela pode ser um recurso importante para que a criança assimile, incorpore e enriqueça suas produções. O professor também deve “apresentar modelos diferentes e encorajar as crianças a buscar outras formas de desenhar” (WILSON; WILSON, 2009, p. 69). Assim, quanto melhor conhecer as demandas, os momentos conceituais de seus alunos e os métodos que utilizam, mais o professor poderá criar contextos de aprendizagem adequados ao desenvolvimento do desenho.

As escolas de Educação Infantil são espaços privilegiados de aprendizagem do ponto de vista das possibilidades de interação e trocas entre as crianças. Além disso, professores interessados podem fazer a diferença no processo de desenvolvimento gráfico das crianças se realizarem boas propostas, discussões e validarem as trocas entre os alunos.

1.2. Metodologia

Com o intuito de verificar como as crianças compartilham saberes entre elas enquanto desenhavam e de que forma essas trocas promovem avanços em seus esquemas gráficos, nossa pesquisa baseou-se no método clínico de Piaget. As razões para essa escolha são apresentadas a seguir.

Primeiramente, o estudo se fundamentou na concepção de Piaget segundo a qual as crianças possuem representações coerentes que buscam explicar o que elas percebem no contato com o mundo. No caso da pesquisa, partimos do pressuposto de que as crianças possuem representações sobre o que é o desenho, a que chamamos “conceitos de desenho”.

Além disso, entendemos, como já dissemos anteriormente, que esses conceitos se tornam cada vez mais complexos graças a ações que as crianças realizam, ações que, por si, representam o que elas sabem e o que desejam aprender.

Juan Delval, professor espanhol que foi aluno de Piaget nos anos 1960, afirma:

A utilização do método clínico baseia-se no pressuposto de que os sujeitos têm uma estrutura de pensamento coerente, constroem representações da realidade à sua volta e revelam isso ao longo de suas ações.

(...) é um procedimento para investigar como as crianças pensam, percebem, agem e sentem, que procura descobrir o que não é evidente no que os sujeitos fazem ou dizem, o que está por trás da aparência de sua conduta, seja em ações ou palavras (DELVAL, 2002, p. 70 e 67).

De maneira similar, buscamos investigar três fatores: aquilo que as crianças pensam a respeito do desenho (os conceitos que possuem); aquilo que percebem na relação com os desenhos produzidos por seus pares, e como podem, a partir desses desenhos, criar esquemas cada vez mais complexos.

Por fim, o método clínico diferentemente de outros métodos é flexível, ou seja, permite que os procedimentos de pesquisa sejam reelaborados a partir das observações realizadas e descobertas que essas observações puderem revelar. Ainda segundo Delval:

O método clínico, comparado com outros métodos, caracteriza-se por sua extraordinária flexibilidade, o que permite que se ajuste às condutas do sujeito e, assim, possa encontrar o sentido daquilo que ele vai fazendo e dizendo. O pesquisador pode intervir a qualquer momento da experiência para tornar mais claro o que está ocorrendo. Graças a sua flexibilidade, permite explorar novos campos e descobrir aspectos desconhecidos do funcionamento do pensamento (DELVAL, 2002, p. 79).

Esses ajustes foram necessários para que se pudesse acompanhar as mudanças e empréstimos de esquemas nos desenhos das crianças. As situações criadas foram sendo, ao longo da pesquisa, reelaboradas de acordo com as perguntas que fizeram suscitar.

Além da eleição do problema, da elaboração de hipóteses iniciais e da revisão de trabalhos feitos anteriormente, termos que já foram abordados em outras partes desse estudo, a utilização do método clínico deve seguir outras etapas, a saber: a criação de situações para

observar ou entrevistar as crianças; a escolha do local e dos sujeitos que melhor se ajustam às expectativas da pesquisa; a análise dos dados coletados nessas situações; e a elaboração de possíveis conclusões. Essas etapas, porém, não são necessariamente tão lineares, pois, como já visto, é provável que as descobertas feitas ao longo das pesquisas exijam a reelaboração das situações.

No caso dessa pesquisa, para comprovar a hipótese inicial, foi necessário partir de uma situação em que pudéssemos observar crianças desenhando juntas e espontaneamente. Nesse sentido, as escolas de Educação Infantil se caracterizam como locais adequados.

Como critério para escolher a escola estabelecemos que o espaço possuísse um projeto pedagógico compatível com o da pesquisa, ou seja, um projeto em que o desenho fosse valorizado, as crianças desenhassem com frequência e os professores não interferissem para desmotivar as situações de interação, para que assim pudéssemos realizar investigações mais pertinentes.

Além de atender aos critérios estabelecidos, a Escola Ursinho Branco, selecionada para a realização da pesquisa, possui um histórico interessante, pois passou por uma transformação na maneira de entender o desenho e, conseqüentemente, as situações de aprendizagem.

Quanto à faixa etária, optamos por realizar a pesquisa nas salas de aula de crianças de 4 anos. A escolha se deu mediante o nosso entendimento de que os processos de interação entre elas são mais perceptíveis, já que se comunicam com mais clareza, o que garante melhor observação e compreensão das influências que exercem umas sobre as outras por meio de perguntas, colocações, críticas e encorajamentos. Além disso, uma vez que estão iniciando o processo de figuração, seus desenhos mudam muito rapidamente, o que torna possível observarmos com maior evidência esquemas desenhistas e empréstimos.

O procedimento criado para a realização da pesquisa consistiu em selecionar, num primeiro momento, crianças de uma mesma sala de aula que possuíssem esquemas desenhistas com diferentes níveis de complexidade para se sentarem a uma mesma mesa. Pensamos que, dessa maneira, as trocas entre as crianças poderiam ser favorecidas e ocorrer com mais intensidade. A escolha das crianças foi feita a partir de conversas com as professoras da sala, bem como da análise de desenhos produzidos por elas anteriormente ao início da pesquisa.

Em seguida, após uma consulta às crianças para saber se desejariam participar, observamos uma situação rotineira para elas, à qual já estavam habituadas, em que desenharam sem que fossem dadas orientações a respeito do desenho que deveriam produzir. Além da observação direta, as situações foram filmadas para que os detalhes, que normalmente não são vistos quando se observa uma cena pela primeira vez, fossem capturados, possibilitando uma reflexão mais complexa acerca das falas, gestos e olhares das crianças enquanto desenhavam.

O passo seguinte foi analisar as cenas gravadas e a produção das crianças nas situações criadas. Os desenhos serviram de fonte para avaliar os modelos utilizados pelas crianças antes e depois das situações observadas, ou seja, para que pudéssemos verificar posteriormente se houve mudanças nos esquemas desenhistas ou não.

Ao todo foram gravadas vinte cenas e as apresentadas a seguir foram selecionadas por serem consideradas as mais ricas em detalhes e mais pertinentes ao estudo. Da mesma maneira, as cenas gravadas foram selecionadas e editadas, com vistas às ações que as crianças realizaram.

Com a análise de algumas cenas, novas perguntas e hipóteses surgiram e, por isso, outras situações foram planejadas com o intuito de verificarmos se nossas hipóteses se comprovariam ou não e se nossas dúvidas poderiam ser sanadas.

Na cena de número 5, não houve um planejamento, mas optamos por observar essas crianças em virtude de ações que já haviam sido presenciadas pelas professoras anteriormente ao início da pesquisa.

Após a cena de número 5, escolhemos elaborar uma análise geral da situação, o que possibilitou refletirmos sobre os acontecimentos e elaborarmos as primeiras conclusões. Em seguida, repetimos os procedimentos em outras salas de aula para verificarmos se haveria diferenças e semelhanças nas formas de interação entre os alunos.

Em algumas situações, tais como a cena 2 e a cena 7, a escolha foi a de dar sugestões às crianças com o intuito de auxiliá-las a buscar ajuda com os colegas. Nesses casos, as crianças haviam pedido ajuda ao entrevistador para que desenhasse um modelo que desejavam aprender, ou se encontravam com muita dificuldade e não sabiam como proceder. As sugestões se basearam em recursos utilizados pelas crianças que já haviam sido presenciados em situações espontâneas, como, por exemplo, pedir para o colega desenhar um modelo para ser copiado.

Os materiais escolhidos foram canetinhas e lápis de cor aquarelados, pois possuem marcas mais aparentes nas folhas e permitem uma melhor análise de detalhes, e folhas brancas, já que o contraste com as cores utilizadas seria mais visível.

1.3. Aprender a desenhar na Escola Ursinho Branco

A Escola de Educação Infantil Ursinho Branco atende crianças de 0 a 6 anos de idade e sua clientela é formada pelas classes média e média-alta.

A Escola surgiu em São Paulo em 1975, no bairro do Brooklin. No final da década de 1980, abriu mais duas unidades em São Paulo – nos bairros do Morumbi e Real Parque. No ano 2000, a unidade do Brooklin foi transferida para Tamboré, núcleo residencial de alto padrão em Santana de Parnaíba, na Grande São Paulo, local em que realizamos a pesquisa.

Ao longo do tempo, a escola se tornou referência no segmento da Educação Infantil e atualmente possui, nas três unidades, cerca de 650 crianças matriculadas.

Quando foi fundada, a Ursinho Branco adotou uma concepção tradicional de ensino e, assim, as propostas de desenho estavam centradas na cópia de modelos criados por adultos. O desenho, então, ocupava pouco tempo do planejamento das rotinas das crianças e as situações em que essa atividade ocorria estavam a serviço da língua escrita, como prontidão para a alfabetização, para que as crianças pudessem traçar bem as letras.

Visando a esta finalidade, os professores entregavam às crianças, por exemplo, folhas com diversos tipos de linhas pontilhadas - ondinhas, zigue-zague, ou traços retos - para que passassem o lápis por cima algumas vezes e, depois, as reproduzissem sem o auxílio do pontilhado.

Além de servir para ensinar a escrever e a desenvolver a coordenação motora fina dos pequenos, os trabalhos feitos pelas crianças a partir dos modelos também serviam para decorar a escola ou presentear aos pais em algumas ocasiões. Especialmente nos eventos, como festa junina, dia das mães e natal, as crianças apenas coloriam ou pintavam desenhos prontos, que eram colados nas paredes para enfeitar os espaços.

Abaixo estão alguns dos exemplos das atividades citadas.

Em 2003, a unidade Tamboré, numa parceria com outro grupo de mantenedores, preparou-se para abrir o segmento do Ensino Fundamental. Para isso, toda a equipe se debruçou para conhecer melhor diversas concepções de ensino e convocou uma equipe de pedagogos para auxiliar nessa tarefa.

A escola optou, então, por fazer uma grande mudança em todo o seu projeto e passou a adotar uma concepção construtivista de ensino. Nesse período, novas equipes de direção e coordenação foram contratadas para que se pudesse elaborar um novo currículo, tanto de propostas de trabalho quanto de relação com as crianças, e formar os professores.

Desde então, com base na concepção adotada, toda a equipe da escola busca elaborar propostas que promovam a construção do conhecimento por meio de experiências significativas, do contato com elementos da cultura, de modo a facilitar situações em que as crianças possam trocar ideias e compartilhar saberes.

Em decorrência dessa mudança de concepção, o eixo de artes – e, consequentemente, o desenho – passou a ter um novo valor para a escola. Uma das primeiras modificações realizadas no currículo foi aumentar o tempo destinado a essas atividades no planejamento das rotinas das crianças. Aquelas planejadas anteriormente, tais como os liga-pontos, modelos e treinos motores, deixaram de fazer parte do material da escola: as crianças passaram a realizar seus próprios desenhos e a experimentar diversos tipos de material.

Desde então, as equipes de coordenação e direção, em conjunto com os professores, buscam elaborar propostas com a finalidade de garantir que os pequenos encontrem, no espaço escolar, boas oportunidades para enriquecer o desenho por meio do acesso aos mais diversos tipos de materiais e imagens, da possibilidade de trocar ideias e de aprender com seus colegas (da mesma sala ou de outras) e de refletir acerca de suas próprias produções.

3 ANÁLISE DAS CENAS - I

Neste capítulo, conforme os procedimentos adotados, descrevemos os planejamentos das situações, os materiais utilizados e realizamos uma análise das cenas observadas.

Cena 1: Crianças desenhando livremente

Planejamento para a primeira observação: na primeira observação, objetivamos investigar como ocorrem as trocas entre as crianças, como elas compartilham saberes umas com as outras para aprimorar seus desenhos. As crianças selecionadas para participar foram Eduardo, Marina, Jaime e João. Nenhuma consigna foi dada às crianças.

Materiais: caderno de desenho, lápis de cor e canetinhas hidrocor.

Cena 1: Eduardo, Marina, Jaime e João

João inicia seu desenho fazendo um “homem malvado”, como diz. Faz um círculo como rosto e Marina, ao observar o colega, pergunta:

– Ele [o homem] não tem queixo, não?

– Tem, olha aqui – responde João, apontando para a parte inferior do círculo que havia desenhado.

– Por quê? Ele é velhinho? – continua perguntando Marina.

– Não, é porque ele é malvado e *tá* com a cara brava. Mas é um velhinho malvado – explica.

João segue desenhando: faz um retângulo logo abaixo do círculo – como corpo –, de onde saem os braços e as pernas.

– Mas não *tá* bom. Esse *malvadão tá* de vestidinho, olha! – provoca Marina.

– Não é vestido – afirma João.

– Mas cadê a manga? – continua ela.

Então João para, observa seu desenho e tenta colocar a manga no braço de seu “homem malvado”. Enquanto isso, Marina começa a desenhar uma camiseta em sua folha, para mostrar a João como se faz. Ele não repara. Logo após a discussão, mesmo tendo ficado um pouco incomodado com seu desenho, João faz, ao lado do “homem malvado”, o corpo do Buzzlightyear – personagem de desenho animado que estava desenhando –, mantendo o mesmo esquema do desenho anterior, sem tentar modificá-lo.

Pergunto a Marina o que está desenhando para chamar a atenção de João, ela diz que é uma camiseta. João, então, observa o desenho da colega e, depois de certo tempo, tendo terminado o desenho do Buzz, diz:

– Ah, ficou feio.

Vira a folha e tenta fazer outro desenho.

Nesse momento, um outro colega – Jaime –, que estava sentado ao seu lado e desde o início disse não saber desenhar, começa a lhe dar dicas de como era o Buzz, falando que o personagem tem uma parte roxa, o corpo branco e um capacete transparente.

João desenha os olhos, o nariz e a boca primeiro e depois coloca o círculo para o rosto. Depois disso, pega o lápis branco e tenta desenhar o capacete transparente do personagem, mas encontra bastante dificuldade. Faz o contorno de roxo no capacete, e depois não se sente encorajado a desenhar o corpo. Fica observando o desenho da camiseta do personagem na folha de Marina. Depois desenha outro círculo ao lado, outra cabeça, e repete o esquema de corpo – um retângulo de onde saem os braços e as pernas. Não satisfeito, permanece observando o desenho de Marina e, dessa vez, tenta fazer, mudando de cor e de material, as mangas no braço do boneco. João parece não apreciar seu desenho, desvira a folha e, novamente, tenta desenhar outro boneco, mas continua fazendo o esquema do retângulo. No último boneco, tenta colocar por cima algo parecido com uma camiseta, como se fosse vesti-lo. Eu pergunto o que está tentando fazer, mas diz somente que é o Buzz.

Enquanto isso, Marina inventa um jogo de desenho: faz algumas formas e diz aos colegas que devem adivinhar o que é. Eduardo interessa-se muito e se debruça sobre a mesa para ver de perto os desenhos de Marina, tentando acertar seus palpites.

Análise da cena 1

A partir da primeira situação, percebemos que as crianças, enquanto desenhavam, podem compartilhar o que sabem umas com as outras de diversas formas: fazendo comentários, críticas e elogios, e observando os desenhos.

Notamos também que, além de realizarem movimentos para aprender (observar desenhos, perguntar), as crianças também podem ter seus conceitos de desenho desequilibrados a partir de colocações feitas pelos colegas (que fazem comentários, críticas e elogios, ou até desenhavam para ensinar esquemas umas para as outras).

No caso de Marina, ela nota no desenho de João uma falta – a de que o colega possui um esquema desenhista para a figura humana que não contém segmentações. Isso emerge quando diz que o homem malvado está de vestido. Numa tentativa de ajudar o colega, Marina desenha um modelo de camiseta em sua folha. Nesse momento, tal estratégia não foi bem-sucedida, o que concluímos a partir das tentativas que João, nesse mesmo dia e em outros desenhos, realiza mais tarde.

Podemos afirmar que João, a partir daquilo que diz Marina, consegue observar que seu esquema para a figura humana pode ser mais complexo, e tenta modificá-lo, colocando o detalhe da manga. Marina mobiliza a aprendizagem de João que, para tentar avançar, observa o desenho da colega e procura realizar outro esquema a partir das dicas verbais de Jaime. É importante ressaltarmos que João somente percebe que pode avançar, pois possui um conhecimento para compreender o que dizem os colegas. Jaime, por sua vez, apesar de dizer não ser capaz de desenhar, tenta estabelecer uma parceria com João, dando-lhe dicas de características do personagem.

Eduardo observa atentamente os desenhos de Marina e brinca de adivinhar o que são, como propõe sua colega. Apesar de observar os desenhos, Eduardo parece não desejar realizar mudanças ou acréscimos em seu desenho.

Formas de interação observadas	
Criança	Interação
João	○ Observação dos desenhos de Marina ○ Escuta e tentativas de desenhar a partir

	das dicas de Jaime
Marina	◦ Elaboração de perguntas e comentários dirigidos a João ◦ Produção de modelo para ensinar o colega ◦ Observação dos desenhos de João
Jaime	◦ Elaboração de dicas para João
Eduardo	◦ Observação dos desenhos de Marina

Assuntos abordados pelas crianças:

- esquema desenhista para a figura humana mais sofisticado – no caso, o de um corpo não segmentado para o corpo segmentado em camiseta e calça ou *short*;
- temas: personagens de desenhos animados;
- cores.

Desenhos:

Marina

Marina: camiseta que desenhou para ensinar a João

João

Cena 2: João convida dois amigos para desenhar super-heróis

Planejamento da segunda observação: a primeira observação fez surgir a hipótese de que as trocas entre as crianças poderiam ser mais intensas caso elas escolhessem um tema em comum para desenhar. Entendemos que João, se tivesse mais modelos disponíveis de outros colegas, na situação anterior, poderia modificar seu desenho. Foi sugerido a João que convidasse algum colega para desenhar e ele, então, convidou Theo. Juntos decidiram desenhar o Batman e seus amigos: Coringa, Mulher-Gato e outros.

Materiais: folhas de papel *canson*, estojo de canetinhas de ponta fina, estojo de canetinhas de ponta grossa e lápis de cor.

Cena 2: João e Theo

Os dois meninos pegam as folhas e decidem, então, desenhar o Batman, o Coringa, a Mulher-Gato e outros personagens.

Antes de começarem, Theo e João discutem as cores dos personagens – no caso do Batman, preto e azul para a capa e para a máscara, e cor de pele para o rosto. Theo começa dizendo:

– O Batman é preto e azul.

E então faz uma forma para a cabeça do personagem, discutindo novamente com João sobre as cores que usará.

Depois de desenhar a cabeça do Batman, João desenha o corpo e mantém o mesmo esquema do desenho da cena anterior – um retângulo de onde saem os braços e as pernas.

Theo, depois de desenhar a cabeça, parece observar o desenho de João e faz um esquema igual ao dele: um retângulo logo abaixo da cabeça, e diz:

– O corpo do Batman.

Depois de desenhar outro personagem na folha – o Robin – João me pergunta:

– Você sabe fazer um morcego?

– Acho que não – respondo.

– Você faz *pra* mim e *pro* João se você conseguir? – pergunta Theo.

– Tenta fazer você *pra* ele, Theo, na sua folha – sugiro.

– *Tá* bom – diz ele, e começa a desenhar.

Faz um círculo e diz que é a cabeça, depois desenha as asas e fala:

– O meu é assim.

Digo que está muito bom.

– Agora o olho dele é preto, não, vermelho, olho de morcego é vermelho.

– Eu quero que você faça *pra* mim – diz João a Theo.

Theo concorda e diz que fará igual ao dele.

– Faz você, João, na sua folha – sugiro.

– Mas eu não consigo – diz João. E pede: – Faz *pra* eu pintar.

– Não, eu vou pintar *pra* você – insiste Theo.

– *Tá* bom – concorda João.

Theo começa a desenhar e João acompanha tudo de perto. Quando o colega faz o primeiro círculo, diz:

– Essa é a cabeça.

Quando vê que está pequeno demais, pergunta:

– O que está fazendo, os olhos?

– É.

– Mas aqui não tem só os olhos, tem a cabeça, as asas...

Quando Theo termina, João pergunta:

– Cadê o outro olho?

– O outro? Só deu para fazer um... – e dá uma risadinha.

– Agora deixa eu pintar ele, todo de preto. Eu pinto bem, *né?* Morcego?

João pede para pintar, mas Theo afirma que ele deve pintar o que desenhou. João fica um pouco impaciente, pois quer a folha de volta para continuar o desenho.

Quando pega a folha, faz uma primeira tentativa de desenhar um morcego começando pelos olhos – talvez para garantir que caibam os dois –, mas parece não ficar muito satisfeito. Quando pergunto se desenhou um morcego, diz que não, que é uma bola do mal.

Começa a desenhar outra tentativa, quando Theo pergunta:

– O que é isso?

– É um morcego, você fez um olho só... O meu é assim, agora vou fazer os olhos de vermelho.

Theo observa o desenho do morcego de João e diz que também fará outro. Dessa vez, desenha bem maior, copiando o esquema de João, mas acrescenta o nariz e a boca do morcego.

Depois do morcego, João faz o Coringa e Theo parece ficar enciumado, dizendo que o Coringa é feio. Mas João continua e parece satisfeito com seu desenho.

Análise da cena 2:

A hipótese de que as trocas seriam mais intensas caso o tema fosse comum para as crianças pôde ser comprovada, pois os meninos compartilharam mais esquemas em relação à cena anterior. Supomos que outros dois fatores tenham contribuído para isso: o tema ter sido escolhido pelos meninos – havia um desejo comum de desenhar os personagens – e também a proximidade entre eles.

Contudo, Theo não possuía um esquema desenhista para a figura humana mais complexo que o do colega. Sendo assim, essa situação não foi eficiente para colaborar com o desenvolvimento do esquema de João para a figura humana – o círculo sobre o retângulo de onde saem os braços.

Porém, os meninos trocam informações interessantes a respeito dos esquemas desenhistas para morcegos, incorporando e recriando as formas.

João e Theo compartilharam em voz alta coisas que sabiam, tais como as cores dos personagens e o esquema do corpo, como se quisessem estabelecer um acordo comum de como deveriam ser desenhados. Nesse caso, foi Theo quem observou os desenhos do colega para obter informações a respeito do esquema desenhista para a figura humana, como a cabeça e o corpo.

João sabia não possuir um esquema desenhista para morcego e desejava aprender. Dessa vez, pediu ajuda para desenhar o morcego, ou seja, a intervenção não partiu dos colegas – como no caso de Marina, na primeira cena –, mas partiu dele próprio.

João só conseguiu se apropriar do esquema de morcego de Theo quando foi desenhado em sua folha. Essa ajuda foi eficiente para que se sentisse encorajado para tentar desenhar morcegos e, assim, ele foi capaz de se apropriar do esquema e fazer os ajustes que achava necessários a partir do modelo de Theo. No caso, aumentou o tamanho do esquema para que coubessem os olhos.

É interessante notarmos que também Theo buscou, por iniciativa própria, melhorar o seu esquema de morcego a partir da troca com João, pois, ao observar que o colega aumentou a forma, também o fez, e incluiu olhos, nariz e boca.

Foi possível observarmos também que, nos dois casos em que modelos foram desenhados nas folhas dos colegas – a camiseta na folha de Marina e o morcego na folha de Theo –, a ação não foi suficiente para a cópia e apropriação do esquema desenhista.

Formas de interação observadas	
Criança	Interação
Theo	○ Observação para assimilar os esquemas desenhistas do colega ○ Elaboração de sugestões, perguntas e

	comentários ○ Desenho de modelo para ensinar o colega ○ Ajuste no esquema desenhista para morcego a partir de suas necessidades
João	○ Elaboração de comentários e perguntas para o colega ○ Solicitação de ajuda a Theo ○ Observação dos esquemas do colega ○ Cópia do esquema desenhista de Theo para morcego ○ Ajustes no esquema desenhista de morcego a partir de suas necessidades

Assuntos abordados pelas crianças:

- esquema desenhista para morcego;
- esquema desenhista para roupas dos super-heróis: capa, símbolos, cores, etc.;
- tema: super-heróis;
- cores.

Desenhos:

João

Theo

Esquemas para morcego desenhados pelos meninos	
Theo	João
Primeiro morcego de Theo	Primeiro morcego de João
Segundo morcego de Theo na folha de João	Segundo morcego de João
Terceiro morcego de Theo	

Cena 3: encontro de Theo com Mario para desenhar morcegos

Planejamento da terceira observação: depois do dia em que desenhou com João, Theo interessou-se muito por desenhar morcegos e passou a fazê-lo quase todos os dias na escola. Mario, um garoto do G5 – um grupo acima do de Theo – também se interessava por morcegos e os desenhava com frequência. Pensamos que um encontro entre eles poderia ser interessante a fim de que pudéssemos verificar se fariam alterações em seus esquemas a partir da interação, pois poderiam observar os esquemas um do outro e trocar ideias. Propusemos aos meninos que realizássemos um encontro para desenhar morcegos.

Materiais: papel *canson* A4 e canetas pretas de ponta porosa.

Cena 3: Theo e Mario

Mario começa desenhando seu morcego. Theo observa e, em seguida, ocorre o contrário: Theo desenha e Mario observa. Depois de fazer as asas e a cabeça, Theo vira a folha para Mario e diz:

– Vê. Agora vou fazer as patinhas.

Depois, acrescenta as patas, iguais às que viu no desenho de Mario, em seu morcego.

– Pronto – diz Theo, olhando para Mario.

Depois disso, Mario começa a desenhar outro morcego, parecido com o que já havia feito. Theo observa tudo e, em seguida começa a fazer um morcego copiando o de Mario. Quando termina, diz que o desenho não ficou muito parecido com um morcego. Mario, então, começa a fazer novamente um morcego, mas dessa vez vai falando exatamente como desenha as linhas. Theo, nesse momento, começa a copiar o esquema de Mario. Quando Theo termina, Mario observa que está faltando um traço e diz:

– Falta fechar.

Pega a caneta e termina o morcego de Theo.

Análise da cena 3:

A partir da observação da cena, notamos que, como os meninos não se conheciam no início, adotaram uma postura mais reservada, mas, com a ajuda da professora, começaram a compartilhar algumas informações. Da mesma maneira, as trocas entre eles se deram, inicialmente, de maneira bastante “tímida”, porém, depois de alguns minutos, os mesmos movimentos das outras cenas ocorreram: a observação dos dois meninos, os apontamentos verbais, e a intervenção direta de Mario na folha de Theo.

Quando Theo começa a desenhar, realiza um esquema parecido com o que fizera anteriormente com João – um círculo para a cabeça de onde saíam as asas. Porém, já nas asas, depois de observar o esquema de Mario, risca uma linha em zigue-zague. Também acrescenta as patas, que não apareciam anteriormente. Depois desse primeiro desenho, Theo passa a copiar exatamente o esquema de Mario, testando por mais duas vezes.

Restou-nos a dúvida se Theo seguiria desenhando da mesma maneira que havia desenhado com João, se repetiria os esquemas de Mario ou se alteraria os seus morcegos a partir da experiência com Mario.

Formas de interação observadas	
Criança	Interação
Mario	○ Elaboração de esquema para ensinar a Theo ○ Elaboração de dicas verbais ○ Observação do esquema desenhista de Theo ○ Intervenção na folha de Theo para ajudar a terminar o esquema
Theo	○ Elaboração de esquema para morcego com o intuito de trocar informações ○ Observação do esquema desenhista de Mario ○ Cópia do esquema de Mario

Assuntos abordados pelas crianças:

- esquema desenhista para morcego.

Desenhos:

Mario

Theo

Cena 4: Theo convida Marina para desenhar morcegos

Planejamento da quarta observação: com o intuito de verificar se Theo faria alterações em seu esquema desenhista para morcego ou não, ou ainda se seguiria desenhando a partir do esquema de Mario, pedimos a Theo que fizesse mais desenhos de morcegos¹. Theo concordou com a proposta, mas pediu para convidar a colega Marina para desenhar com ele.

Materiais: papel sulfite A4, canetinhas hidrocor na cor preta e lápis de cor aquarelado.

---

¹ Nesse período já haviam se passado dois meses desde que Theo desenhara com Mario.

Cena 4: Theo e Marina

Theo começa desenhando; de início, faz uma forma ovalada para a cabeça e acrescenta as asas. Depois, observa o desenho de Marina e diz:

– Legal essa asa.

Segue observando, mas não faz alterações em seu desenho. Marina observa o desenho de Theo e acrescenta orelhas ao seu morcego, iguais às orelhas desenhadas por ele.

Marina pega um lápis na cor cinza metálico para pintar seu morcego, mas a Theo observa e diz:

– *Ma*, não existe morcego branco. Não pode pintar dessa cor, morcego é preto.

– Isso não é branco, é cinza, não *tá* vendo?

Depois disso, continuam desenhando concentrados em suas folhas, mas conversando sobre outros assuntos, até terminarem seus morcegos.

Análise da cena 4:

Theo realizou um esquema para morcego parecido com o anterior, desenvolvido com João, e acrescentou as patas e dentes similares aos de Mario.

Nas asas, percebemos que acrescentou uma linha em zigue-zague, como a de Mario, mas o formato era similar ao que havia construído anteriormente com João, com a cabeça grande.

Outra novidade no desenho de Theo foram as orelhas do morcego – um esquema igual ao de Mario para os dentes, mas invertido. Além disso, é interessante notarmos que os morcegos apareciam com as asas inclinadas, assim como a cabeça, dando a impressão de que estavam realmente voando.

Quando perguntamos a Theo onde havia aprendido a desenhar as orelhas, ele respondeu:

– Apreendi sozinho.

Marina criou um modelo de desenho diferente de Theo, com o corpo segmentado. Porém, ao observar o esquema de Theo, acrescentou as orelhas iguais às do colega, bem como

os dentes. As patas também foram segmentadas, incluindo as divisões para os pés, mas o modelo era similar ao de Theo.

Formas de interação observadas	
Criança	Interação
Theo	○ Observação do desenho de Marina ○ Elaboração de comentários
Marina	○ Observação de esquema desenhista para orelhas, dentes e patas do morcego ○ Elaboração de comentários

Assuntos abordados pelas crianças:

- esquema desenhista para morcego: asa;
- cores.

Desenhos:

Theo

Marina

Cena 5: Davi pede ajuda a Julia para desenhar uma figura humana

Planejamento da quinta observação: no caso dessa observação, como já foi dito, não houve uma seleção de crianças como havia sido feita anteriormente. Optamos por observar essas crianças – Davi e Julia – pois o garoto, antes mesmo do início da pesquisa, decidiu pedir ajuda à colega para aprender a desenhar uma figura humana. Durante algumas semanas, ele se sentou ao lado de Julia e pediu a ela que o ajudasse a “lembrar” de cada parte a ser desenhada. Primeiramente, foram os esquemas de cabeça e corpo e, em seguida, quando Davi se apropriou de ambos, passou a incluir detalhes, tais como sobrancelha, cabelos, orelha, entre outros, sempre ditados pela colega Julia. Nenhuma orientação foi dada às crianças, tampouco quanto ao lugar em que deveriam se sentar.

Materiais: caderno de desenho, canetinhas hidrocor e lápis de cor.

Cena 5: Davi e Julia

– Davi, agora a sobrancelha, olha a sobrancelha – diz Julia, apontando para o seu desenho.

Davi olha para o desenho da colega e inclui a sobrancelha em seu desenho.

– As orelhas – diz ela, e Davi coloca dois círculos, um de cada lado da cabeça. Observa por alguns instantes e diz:

– Olha, parece um macaco, parece um macaco.

– *Tá* vendo o cabelo? – continua Julia.

Davi acrescenta o cabelo no desenho dele também.

Depois de incluir o cabelo – somente até a orelha, como ele diz, porque trata-se do desenho de seu irmão e o cabelo do irmão vai somente até o fim da orelha –, Davi afirma ter terminado, mas Julia sugere que faça o desenho da roupa. No entanto, ele não inclui essa parte, pois não segmenta o corpo.

Análise da cena 5:

Nesse caso, Davi pediu ajuda a Julia, mas não tomou emprestado da menina o esquema desenhista para a figura humana, visto que seu esquema é bastante diverso do dela. Davi, porém, tomou emprestado de Julia o *conteúdo* do esquema da figura humana, ou seja, as partes do corpo: cabeça, sobrancelha, orelha, cabelo, etc.

Diante da sugestão de Julia para que acrescentasse a roupa, Davi não a acatou. Formulamos a hipótese de que esse nível de detalhamento ainda não fosse observável para ele e, por ser distante de seus esquemas desenhistas, ele o desprezou.

Formas de interação observadas	
Criança	Interação
Davi	○ Solicitação de dicas de desenho a Julia
Julia	○ Elaboração de dicas para dá-las a Davi

Assuntos abordados pelas crianças:

- Esquema desenhista para detalhes da figura humana, como sobrancelha, olhos e cabelo, entre outros.

Desenhos

Julia

Davi

4 DISCUSSÃO DOS PRIMEIROS RESULTADOS

Por meio das primeiras observações e análises foi possível comprovar que as trocas entre as crianças podem servir como informações que promovem avanços no desenvolvimento do desenho, como observam *Brent e Marjorie Wilson* (2009) e *Rosa Iavelberg* (2006).

Percebemos também que tanto as crianças podem realizar ações para aprender (observar, pedir ajuda, etc.) como também podem aprender quando seus conceitos são desequilibrados por ações de seus pares, tais como perguntas, comentários e modelos de desenho.

Ao longo das cenas, basicamente dois tipos de ações – ou movimentos que as crianças realizam para aprender – puderam ser notados: a observação e a escuta. A observação de esquemas mais complexos que a criança deseja aprender e a escuta de apontamentos, sugestões e críticas que a levam a buscar novas formas de desenhar, como pedir que o outro desenhe modelos, pedir dicas, etc.

Foi possível, ao longo dessa primeira parte da pesquisa, analisar como se dão as trocas entre as crianças – os movimentos que realizam – e como se dá o que chamaremos, desse ponto em diante, de aprendizagem compartilhada, ou seja, a aprendizagem que é mobilizada por meio da relação entre os pares. As variações das formas de aprendizagem que foram observadas estão descritas no seguinte quadro.

Variações das formas de aprendizagem compartilhada observadas	
Formas	Ação que a criança realiza
1. Observação simples	Na observação simples, a criança apenas observa os desenhos de outras crianças, sem se expressar verbalmente, e tenta assimilar esquemas gráficos mais avançados aos seus desenhos.
2. Solicitação verbal	Na solicitação verbal, a criança não somente observa, mas pede ajuda oralmente ao colega.
3. Solicitação verbal I	Ocorre quando uma criança solicita verbalmente para que outra faça um desenho – em outra superfície – para que observe. Nesse caso, ela pode copiar exatamente o modelo, pode copiar parte dele ou aprimorar seu desenho a partir do modelo, realizando-o na sua folha.

4. Solicitação verbal II	Ocorre quando uma criança solicita verbalmente a outra que realize para ela, na sua própria folha, um desenho. Nesse caso, a criança pode simplesmente acrescentá-lo à composição de seu desenho, pode copiá-lo mais vezes seguindo o modelo ou copiar parte dele, modificando o original.
5. Solicitação verbal III	Ocorre quando uma criança pede a outra que lhe dê dicas verbais enquanto realiza um desenho. Nesse caso, a criança deve ir lembrando o que “falta” no desenho do outro.
6. Apontamento verbal	Ocorre quando a criança faz alguma pergunta ou comentário sobre o desenho de outra criança.
7. Apontamento verbal I	Ocorre quando uma criança indica verbalmente a outra que algo específico pode ser aprimorado em seu desenho. A criança pode ou não fazer as alterações.
8. Apontamento verbal e de criação de modelos	Nesse caso, a criança indica verbalmente que o desenho do colega poderia ser aprimorado e faz um modelo em sua folha para ilustrar como seria. A outra criança pode ou não fazer as alterações de acordo com o modelo sugerido.
9. Apontamento verbal com intervenção	Ocorre quando a criança não só aponta verbalmente algo que poderia ser modificado no desenho do colega como faz a mudança no desenho, sem que ele tenha solicitado.
10. Discussão	Ocorre quando as crianças discutem sobre aquilo que estão desenhando ou que desenharão, confrontando ideias sobre as cores, características mais importantes, formas, etc.

É importante ressaltar que, do item 1 ao 5, o próprio aprendiz desenhista, a partir das observações que faz, vai à busca de ajuda para aprimorar seus esquemas, e do item 6 ao 9, é o outro, ou seja, o colega que coloca para o aprendiz um problema, que pode ou não mobilizá-lo a modificar seus esquemas. O décimo item se apresenta como uma situação de discussão coletiva e não direcionada especificamente a uma criança como os itens anteriores.

Os desenhos podem ser observados do ponto de vista da variação no que se refere a:

- Temas escolhidos (conteúdo): jardins, pessoas, camas, etc.;
- Esquemas desenhistas (formas): formas e linhas utilizadas para desenhar. Algumas vezes, as crianças não somente compartilham os esquemas, linhas e formas, como também as maneiras de utilizar o material para obterem o mesmo resultado, como, por exemplo, bater a canetinha para fazer pontos na folha;
- Cores utilizadas.

As formas, os conteúdos e as cores usadas podem aparecer na aprendizagem compartilhada relacionados entre si ou separadamente. As crianças podem, por exemplo,

compartilhar os temas e não os esquemas desenhistas entre si, mas sim as cores. Ou podem, também, copiar os esquemas desenhistas e trocar as cores, e assim por diante.

Da mesma maneira, uma ou mais formas de aprendizagem compartilhada podem ocorrer relacionadas, como, por exemplo, a observação simples seguida de apontamentos verbais e solicitações.

Nas próximas situações, nosso foco recai, primeiramente, sobre o que cada criança sabe e o que não sabe perante o grupo, a complexidade de esquemas e a utilização de cores. Em seguida, objetivamos entender como acontece a busca de ajuda: elas pedem que desenhem (em sua folha ou na folha do próprio colega); observam os desenhos, copiam, etc. Finalmente, procuramos observar como as crianças agem quando notam faltas no desenho de um colega: dizem coisas que os desestabilizam ou não, desenham na sua própria folha ou na do colega, etc. As cenas 6, 7 e 8 evidenciam esses eventos para facilitar nossa interpretação e análise.

5 ANÁLISE DAS CENAS - II

Cena 6: Crianças desenhando livremente

O planejamento da sexta observação: o foco dessa observação, assim como da primeira, foi investigar se as crianças compartilhariam esquemas umas com as outras para aprimorar seus desenhos. Contudo, utilizamos o quadro das primeiras conclusões para analisarmos as formas de aprendizagem compartilhada aqui observadas. As crianças selecionadas para participar foram Maria, Silvia, Carla e Luna.

Materiais: papel *canson* tamanho A4, canetinhas de ponta fina, canetinhas de ponta grossa e lápis de cor.

Cena 6: Maria, Silvia, Carla e Luna

Logo no início, Maria escolhe a canetinha grossa de cor azul e começa a fazer uma linha na parte superior da folha: comenta que está traçando o céu. Silvia e Carla, que ocupam a mesma mesa, terminam de escrever seus nomes no verso das respectivas folhas e fazem o mesmo: pegam o azul e traçam a mesma linha para o céu.

Silvia, em seguida, pega a canetinha grossa verde e traça uma linha na parte de baixo para fazer a grama do jardim, como explica. Maria e Carla também fazem a mesma coisa. Depois disso, as três meninas começam a desenhar flores na grama, quando Silvia pega a canetinha marrom grossa e faz traços dessa cor sobre da grama, afirmando que se trata da lama do jardim. Carla, então, retruca:

– Eu não vou fazer lama, *eca!*, eu não gosto de lama e nem da cor marrom.

– Mas no jardim tem lama, embaixo da grama – argumenta Silvia.

Continuam a desenhar as flores e, depois de algum tempo, Carla acrescenta ao seu desenho pontos marrons sobre a grama, copiando-os de Silvia. Depois, com a mesma cor, traça uma parte maior em cima da grama e diz:

– É uma poça de lama.

Carla, em seguida, desenha uma flor, colocando o caule, um grande círculo amarelo para o miolo e, ao redor, uma pétala de cada cor. Logo Maria copia o esquema da flor, colocando também o miolo amarelo e as pétalas coloridas para a flor que está desenhando.

Uma cachoeira também é desenhada por Maria no topo da folha, como uma extensão do céu azul.

Luna, que até então não havia seguido o modelo das outras, começa a desenhar as pessoas de sua família, e as outras três reclamam, dizendo que ela não sabe desenhar pessoas, que não é desse jeito. Ela não se incomoda e continua desenhando, feliz com os resultados obtidos.

Silvia, que também havia apontado defeitos no desenho de Luna, tenta desenhar uma pessoa no topo da folha – fora do jardim – mas, como não gosta do resultado, cobre-a de azul, e diz que era uma cachoeira, copiando-a do desenho de Maria. Logo as outras começam a tecer comentários sobre seu desenho, dizendo que está faltando o pescoço, mas não se arriscam a desenhar a figura humana. Silvia não coloca o pescoço no seu desenho.

Análise da cena 6:

Nessa cena notamos que as meninas compartilharam saberes com intensidade, observaram e fizeram comentários sobre os esquemas desenhistas umas das outras. O tema dos desenhos também foi compartilhado por elas, com exceção de Luna.

Comprovamos, mais uma vez, que a proximidade entre as crianças favorece as trocas, pois, assim como foi observado na cena em que João convidou Theo para desenhar os super-heróis, percebemos que Carla, Silvia e Maria se relacionaram intensamente, o que não aconteceu com Luna.

Carla sentiu-se incomodada porque, apesar de não gostar da cor marrom, como disse, viu sentido no que dizia sua colega Silvia e optou por colocar os pontos de lama em seu desenho. É possível dizermos que, nesse caso, a relação entre elas ampliou o repertório gráfico de Carla, pois esta passou a utilizar mais cores e a produzir um desenho diferente daquele a que estava habituada. Chama-nos a atenção o fato de ela ter feito uma poça maior de lama em cima da grama, como se quisesse mostrar que havia superado seus conceitos.

Notamos, também, que Silvia, Maria e Carla usaram o mesmo esquema para o céu e para a grama. Além disso, o esquema da flor de Carla foi usado por Maria, mas não por Silvia, que desenhou a flor a partir de um esquema diferente.

Luna não se influenciou com os temas propostos pelas colegas e desenhou algo diferente, e, apesar dos apontamentos feitos pelas meninas em relação aos seus esquemas para a figura humana, não se interessou por fazer alterações nem tentou se apropriar do esquema que Silvia desenhou para servir como modelo. Talvez esse modelo, com linhas, formas e detalhes mais complexos, ainda não seja observável para ela.

Essa observação fez-nos pensar que Silvia, Maria e Carla desejavam aprimorar seus esquemas desenhistas para a figura humana e poderiam compartilhar modelos umas com as outras, tornando-os mais complexos.

Formas de interação observadas:

- Observação simples
- Apontamento verbal
- Apontamento verbal I
- Discussão

Conteúdos de interação observados:

- Tema: jardim com flores;
- Esquema desenhista: linhas de base: azul para o céu e verde para a grama. Pontos de lama sobre o jardim; esquema desenhista para cachoeira e flor.

Desenhos:

Maria

Silvia

Carla

Luna

Cena 7: Silvia, Carla, Luna e Iara desenham a figura humana

O planejamento da sétima observação: como explicamos na análise da cena anterior, consideramos relevante promovermos um encontro em que as mesmas meninas desenhasssem a figura humana. A consigna dada a elas nessa situação foi a de desenhar pessoas. Sentaram-se à mesa Luna, Silvia, Carla e Iara, porque Maria não quis participar dessa situação.

Materiais: cartolina branca (40 x 24 cm), caneta preta ponta porosa e lápis de cor.

Cena 7: Silvia, Carla, Luna e Iara

Logo no início, Silvia e Iara anunciam que iriam desenhar a si mesmas e à colega Carla. Carla explica que desenharia a si mesma e à colega Iara. Luna desenha sua família.

Inicialmente, as meninas apenas observam os desenhos umas das outras, sem fazer tantos comentários.

Luna observa atentamente o esquema de Carla (que apresenta segmentação da figura humana e roupas), e já havia desenhado duas pessoas da família quando, olhando para o desenho da colega, diz ao entrevistador:

– Eu não sei fazer roupa.

A menina fica parada, com a caneta nas mãos, e continua olhando para a folha de Carla, que então comenta:

– É assim, tem que fazer a calça e a camiseta.

Nesse momento, sugiro a Luna que peça ajuda para Carla. Carla, então, faz um desenho pequeno na sua folha para ensinar Luna e explica-lhe:

– É assim, faz a cabeça, depois a manga e a camiseta.

Stella se manifesta:

– Eu estou fazendo de vestido.

Luna fez várias tentativas de copiar o modelo desenhado por Carla, mas não fica satisfeita e risca todo o desenho. Em seguida, vira a folha e segue tentando. Como a menina sente muita dificuldade, o entrevistador sugere que Carla desenhe a roupa na folha de Luna, que imediatamente concorda. Luna tenta novamente copiá-lo e consegue se aproximar um

pouco do modelo, mas mesmo assim não fica satisfeita com seus desenhos. Durante todo o tempo, observa a folha de Carla, tentando aprimorar seu esquema.

Iara, que desenha a colega Carla, possui um esquema para a figura humana parecido com o de Silvia. Em um determinado momento, ela informa a Carla:

– Carla, eu vou fazer a sua orelha, olha.

Carla, olhando para o desenho de Iara, também acrescenta orelhas no seu desenho.

Análise da cena 7

Percebemos que Silvia possui um esquema desenhista mais elaborado do que havia demonstrado na semana anterior: um círculo para a cabeça e um retângulo para o corpo, de onde saem os braços e as pernas.

Iara possui um esquema um pouco mais complexo que o de Silvia, pois acrescentou roupas e muitos detalhes em seus desenhos.

Carla possui um esquema desenhista mais elaborado se comparado aos das outras colegas: um círculo para a cabeça e vários segmentos para o corpo, representando mangas da camiseta, calças e tronco.

Luna possui um esquema mais simples: um círculo para a cabeça, de onde saem dois traços representando o corpo e as pernas, e outros dois traços que representam os braços.

Ao observar o desenho de Carla, Luna percebeu que poderia produzir um esquema mais complexo, e desejava incluir roupas nos desenhos. Entendemos, então, que a ação de Carla desestabilizou o seu conceito de desenho para a figura humana.

A sugestão que foi dada a Luna, de pedir que Carla desenhasse um modelo em sua folha, se deu pelo fato de perceber que, assim como na cena em que Marina desenhava o modelo para João, a criação de esquemas feitos para servir como modelos é mais eficiente se feita na folha daquele que quer copiar, isso por o desenho estar mais próximo e, portanto, disponível para consulta a todo o momento.

O desenho de Luna mostra que, já nesse momento, a garota foi capaz de aprimorar seu esquema a partir da interação com Carla, pois passou a incluir uma forma parecida com o tronco abaixo do círculo da cabeça.

Conteúdos de interação:

- Esquema desenhista para a figura humana
- Esquema desenhista para roupa
- Esquema desenhista para orelha

Formas de aprendizagem compartilhada:

- Observação simples
- Apontamento verbal e de criação de modelos: orelhas
- Solicitação verbal
- Discussão

Desenhos:

Silvia

lara

Luna
Esquema desenhado como
modelo por Carla

Tentativas de Luisa de se apropriar do esquema de Carla

Carla

modelo desenhado
para ensinar a Luna

6 DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS

De acordo com o objetivo traçado, por meio das observações realizadas, foi possível verificar como ocorrem as trocas entre as crianças enquanto desenhavam, conforme expomos no quadro da página 41. As formas de aprendizagem compartilhada mais frequentes que se puderam observar no decorrer da pesquisa foram: as observações simples, os apontamentos verbais, incluindo o de criação de modelos, e as discussões.

Notamos que, de acordo com a hipótese levantada inicialmente, aquilo que as crianças podem aprender umas com as outras, e até mesmo o que desejam aprender com os colegas, se torna evidente mediante as observações das formas de aprendizagem compartilhada enquanto desenhavam. Podemos citar como exemplos a cena 1, em que João deseja aprender a segmentar a figura humana com a colega Marina – que cria um modelo para ensinar –; a cena 7, em que Luna também deseja aprender a segmentar a figura humana quando observa que a colega Carla o faz; e também a cena 5, em que Davi pede as dicas verbais de Julia, entre outras.

Portanto, os outros (os pares) exercem um papel fundamental para o aprendiz desenhista, uma vez que podem mobilizá-lo a aprimorar seus desenhos pela observação de esquemas gráficos mais complexos que os seus e desejam aprendê-los, e também pode ter seus conceitos de desenho desequilibrados a partir das discussões e apontamentos verbais feitos pelos colegas. Em outras palavras, o contato do aprendiz com seus colegas pode, por vezes, gerar um conflito entre aquilo que ele sabe – os esquemas desenhistas que já construiu – e o que percebe que pode aprender a partir da observação de desenhos ou da escuta de apontamentos e discussões. É exatamente esse conflito que o levará a buscar novas soluções para construir esquemas mais e mais complexos.

A seguir pretendemos analisar de que maneira as formas de interação compartilhada levam a criança a aprimorar suas produções, e ilustraremos com exemplos as mudanças que se puderam observar.

Como já destacamos em algumas das análises realizadas e também no quadro das formas de aprendizagem compartilhada, há duas ações do aprendiz desenhista que podem levá-lo a modificar e aprimorar seus desenhos: a observação de esquemas produzidos pelos seus pares, com a tentativa de assimilá-los, e a escuta de comentários, sugestões, críticas e discussões realizadas nessas situações.

A observação de modelos se apresenta nas variações descritas no quadro como: observação simples, solicitação verbal I, solicitação verbal II, apontamento verbal com criação de modelos e apontamento verbal com intervenção.

As três primeiras situações – observação simples, solicitação verbal I e solicitação verbal II – ocorrem por uma necessidade do aprendiz, ou seja, é ele quem, por meio da própria observação, percebe que pode avançar e busca assimilar novos esquemas com a ajuda de modelos criados por seus colegas.

As duas situações seguintes – apontamento verbal com criação de modelos e apontamento verbal com intervenção – ocorrem a partir de uma observação do outro para o aprendiz, ou seja, é o colega que mobiliza o aprendiz a buscar novas soluções para tornar seus desenhos mais complexos.

Nesses casos, notamos que, por vezes, os esquemas observados podem ser demasiadamente complexos para que o aprendiz os assimile de imediato. Ocorre, então, que as crianças, depois de observarem, seguem fazendo inúmeras tentativas, até que incorporam e modificam os esquemas que lhe serviram de modelo. A aprendizagem compartilhada, nessas situações, tem como função tornar observável para a criança algo que ainda era desconhecido, que não podia ser desejado ou pensado. Isso pode ser constatado na cena 1, quando João tem seu esquema desenhista para a figura humana desequilibrado por Marina, mas não consegue assimilá-lo naquele momento apesar de tentar várias vezes. Na cena seguinte, a de número 2, pode-se perceber que João segue desenhando a figura humana sem a segmentação – quando desenha o Batman e seus amigos.

Ao contrário disso, há momentos em que as crianças assimilam novos esquemas imediatamente por meio da aprendizagem compartilhada. Isso pode ser observado na cena 7, quando Luna percebe que seu desenho para a figura humana pode ser mais complexo ao observar o modelo da colega Carla. Luna pede ajuda para a colega, pois deseja colocar roupas em seus desenhos, e Carla faz um modelo na folha de Luna para tentar ajudá-la. Luna, observando o modelo, segue fazendo várias tentativas até que consegue avançar. Acompanhe o percurso realizado por Luna no quadro seguinte.

Aprendizagem compartilhada			
Luna e Carla			
1 - Primeira figura humana de Luna Nota-se que inicialmente Luna desenha um esquema para a figura humana sem forma para representar o tronco, apenas um círculo representando a cabeça, de onde saem os braços e as pernas. As linhas em cima da cabeça representam cabelos.	2 - Modelo criado por Carla na folha de Luna Carla realiza um modelo para Luna que contém um círculo para a cabeça, um retângulo para o tronco, duas formas arredondadas para os braços e outras duas formas arredondadas para as pernas.	3 - Primeira tentativa de modificar o desenho Ao observar o modelo da colega, Luna copia as formas arredondadas para os braços – que não saem mais da cabeça – , mas ainda não inclui o tronco e mantém as linhas para representar as pernas.	4 - Desenho da figura humana após algumas tentativas Depois de realizar algumas tentativas, Luna começa a colocar uma forma arredondada abaixo do círculo da cabeça para representar o tronco. *Luna realizou esse desenho durante a cena observada, ele possui uma cor diferente, pois ela virou a folha e mudou de lápis.

Também aqui é possível observar que Luna, apesar de copiar o modelo da colega para aprender a segmentar a figura humana, não deixa de incluir itens que são próprios de seu

desenho, como o cabelo, o formato do rosto e dos olhos. Isso mostra que a aprendizagem a partir da observação de modelos apresentados por colegas não é simples cópia, pois Luna não segue desenhando exatamente como Carla, mas mantém características particulares de seu desenho. Retomando o conceito do desenho cultivado de Iavelberg, “a criança observa e imita atos e formas de desenhos realizados em sua presença, incorporando-os, em seu repertório, por intermédio de assimilação recriadora” (2006, p. 44).

Ao contrário daqueles que entendem a cópia de desenhos entre as crianças somente como algo que empobrece as suas possibilidades gráficas, podemos verificar que, nesse tipo de situação, ela serve de impulso ao aprendiz, que pode assim aprender a traçar linhas e formas diferentes daquelas que conhece.

Também nesses casos, além de assimilarem novos esquemas imediatamente por meio da aprendizagem compartilhada, as crianças podem até mesmo modificá-los a partir de suas necessidades, como no caso de João, na cena 6, que copiou o esquema de morcego de Theo mas ampliou o círculo da cabeça e incluiu o nariz. Também nessa cena ocorre o que chamamos de ciclo de aprendizagem compartilhada – em que as crianças assimilam esquemas criados umas pelas outras e os modificam a partir de suas necessidades criando, na situação, esquemas cada vez mais complexos.

Ciclo de aprendizagem compartilhada João e Theo	
Theo	João
Primeiro morcego de Theo	Primeiro morcego de João
Segundo morcego de Theo na folha de João	Segundo morcego de João
Terceiro morcego de Theo	

A partir do modelo de Theo, João amplia o círculo da cabeça e inclui o nariz. Theo, tomando o modelo de João, também amplia o círculo da cabeça e inclui, por sua vez, o nariz e a boca.

A observação da cena 7, em que Theo faz tentativas de copiar o esquema de morcego de Mario, nos fez perceber que a recriação do modelo aconteceu posteriormente. Theo, naquela situação, se esforça para copiar, o mais fielmente possível, o desenho de Mario. Contudo, mais tarde, podemos perceber que incorpora em seu próprio esquema de morcego somente aquilo que deseja, e não segue usando o modelo copiado.

Vale destacar que, também nesse caso, a cópia se constituiu como uma ferramenta útil para que o esquema de Theo fosse aprimorado. O treino que realizou das linhas e formas criadas por Mario possibilitou que se apropriasse delas e pudesse, a partir daquele momento, usá-las em seus desenhos. Acompanhe o percurso de desenvolvimento do morcego desenhado por Theo no quadro seguinte.

Percurso de desenvolvimento do esquema de Theo para morcego

1 – Primeiro desenho de morcego realizado por Theo.	2 – Segundo desenho de morcego realizado por Theo a partir da discussão com o colega João – aumentou a forma da cabeça e incluiu nariz e boca.
3 – Desenho de morcego de Theo no encontro com Mario, em que pode se apropriar de novas linhas e formas. Zigue-zague nas asas, dentes e patas.	4 – Theo recria o seu modelo usando o que aprendeu com Mario e com João. Mantém a cabeça maior com a boca, incorpora a linha zigue-zague nas asas e incluiu dentes e patas aos morcegos, além das orelhas.

Inicialmente, Theo desenhou a cabeça pequena e as asas que a acompanhavam. Em seguida, como encontrou problemas para incluir os olhos e a boca, tentou, ao observar o desenho de João, aumentar a cabeça e alongar as asas. Depois de copiar o desenho de Mario, Theo passou a usar linhas em zigue-zague, criou formas para as patas, dentes e orelhas, modificando os esquemas de Mario de acordo com suas necessidades.

Por meio da observação do percurso de Theo, é possível perceber que cada criança possui um repertório gráfico, construído por ela a partir de experiências próprias. O encontro da criança com maneiras de desenhar diferentes das suas é que possibilita a ela enriquecer seu repertório quando modifica e recria seus desenhos.

Com exceção da observação simples, o restante das variações de observações de modelos é acompanhado da escuta do aprendiz a respeito daquilo que dizem os colegas, nesses casos as duas ações acontecem ao mesmo tempo. Como exemplo disso, podemos tomar a cena 6, em que há uma discussão das meninas a respeito da lama. Nessa situação, apesar de observar o esquema das poças de lama desenhadas por Silvia, Carla, em princípio, diz que não irá acrescentá-las em seu desenho. Porém, quando ouve o argumento da colega – “Mas no jardim tem lama embaixo da grama” – decide incluir a lama e modifica o esquema observado na folha da colega – ampliando-o e o colocando sobre a grama.

Como foi dito anteriormente, entre as formas de aprendizagem compartilhada estão aquelas em que ocorrem apenas colocações verbais, sem que haja assimilação de modelos. Nessas situações, o aprendiz pode modificar seu desenho apenas a partir daquilo que ouve dos colegas. As variações dessas situações estão descritas como: solicitação verbal, solicitação verbal III, apontamento verbal, apontamento verbal I, e discussão.

Nesses casos, não há modelos a serem incorporados ou copiados, mas uma tentativa do aprendiz de elaborar desenhos mais complexos a partir daquilo que ouve dos colegas. Também nessas situações, aquilo que o aprendiz ouve pode ser muito complexo para ser modificado na situação, mas o levará a fazer tentativas e até a buscar modelos para assimilá-los posteriormente.

Contudo, é possível que a mudança ocorra imediatamente, levando o aprendiz a aprimorar, na situação, os desenhos. Isso fica evidente na cena 5, em que Davi (mesmo tento

o modelo de Julia disponível) ignora o esquema desenhado pela colega e desenha a figura humana somente a partir do que ouve – no caso, os itens que devem ser colocados (braços, mãos, cabelo, orelha, etc.).

Notamos também que a mudança pode ocorrer até mesmo a partir das colocações de algum colega que possua um esquema desenhista menos complexo que o do aprendiz, como pode ser observado na cena 1, quando Jaime (que nem mesmo se arriscou a desenhar) dá dicas a João de como melhorar o seu esquema para o personagem Buzzlightyear. Nessa situação, João logo se põe a tentar elaborar esquemas mais complexos, ouvindo o que diz Jaime.

Há momentos, ainda, em que as discussões e comentários dos colegas podem levar o aprendiz a se arriscar a inventar esquemas diferentes daqueles que já domina. É o que ocorre quando João pede ajuda para desenhar o morcego, na cena 2. Nesse momento, Theo ainda não havia desenhado morcegos, mas inventa um esquema a partir da conversa com João.

Ressaltamos que, apesar dos resultados obtidos por meio da pesquisa, não entendemos que possam ser generalizados para qualquer situação em que crianças estejam desenhando em grupos. Sabemos que assim como o desenvolvimento do repertório gráfico das crianças depende das relações que estabelece com a cultura de que faz parte, os recursos de que fará uso para ampliá-lo, também. Vale dizer que o estudo realizado num contexto educativo pode colaborar para a observação de outros contextos.

7 CONCLUSÕES

Por meio das observações e análises realizadas ao longo da pesquisa, pudemos concluir que os processos de aprendizagem compartilhada que podem ocorrer entre as crianças no espaço escolar as mobilizam a produzir esquemas gráficos mais complexos.

Isso porque, como já foi dito anteriormente, o contato do aprendiz desenhista com esquemas gráficos mais complexos que os seus pode levá-lo a um conflito – por ter o seu conceito desenhista desequilibrado –, o que, por sua vez, o mobiliza a criar soluções para tentar aprimorá-lo. Foi possível também conhecer algumas das possíveis reações das crianças frente aos modelos ou dicas de seus pares e como elas incorporam essas informações em seus desenhos, na busca de aprimorá-los.

Há, ainda, algo de fundamental relevância no que se refere à aprendizagem compartilhada: as atitudes dos professores nas situações em que as crianças desenham. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, observamos que elas podem inibir ou favorecer a aprendizagem compartilhada e contribuir para que as crianças consigam progredir.

Concluimos, exatamente por termos observado diferentes salas de aula, que a aprendizagem compartilhada pode ocorrer espontaneamente nas relações entre as crianças, mas que algumas atitudes dos professores que as acompanham fazem com que as trocas entre elas ocorram com mais intensidade, o que colabora para o desenvolvimento dos desenhos. Entendemos que quando os professores inibem os intercâmbios entre as crianças, desconhecem as formas de aprendizagem compartilhada e as investigações que as crianças realizam para aprimorar seus desenhos, deixam de criar situações que promovem o desenvolvimento de seus alunos.

Entre as ações que podem inibir a aprendizagem compartilhada estão:

- Quando os professores impedem que as crianças escolham com quem querem se sentar com a intenção de que fiquem concentradas em seus próprios desenhos e não conversem;
- Quando os professores dizem às crianças que não podem copiar os desenhos umas das outras, ou usam frases como “cada um deve fazer o seu”, “cada um deve desenhar na sua folha”, “cada um faz do seu jeito”;

- Quando os professores não se interessam por observar as ações das crianças e seus desenhos no momento em que são produzidos porque realizam outras tarefas nessas situações. Nesses casos, há uma falta de ação didática e o professor, possivelmente, acredita que o desenvolvimento do desenho se dê de forma espontânea.

Diante dessas situações, principalmente nas duas primeiras, percebemos que as crianças compartilharam poucas informações entre elas – geralmente não se interessavam por dar opiniões e dicas umas às outras ou observar os desenhos, incorporando modelos diferentes dos seus. Na terceira situação pode ser que alguns alunos compartilhem seus desenhos a revelia do professor, mas isto pouco faz progredir o desenho de cada um porque a interação com o professor é fundamental para a maioria dos alunos desenvolver seus desenhos.

Por outro lado, notamos que algumas atitudes dos professores podem incentivar a aprendizagem compartilhada e fazer com que as crianças conversem mais, troquem mais informações e aprendam umas com as outras:

- Quando os professores se interessam por observar as crianças enquanto desenhavam e, nesses momentos, interferem dando sugestões, como “Puxa, você está tentando desenhar isso, acho que seu colega pode ajudar, vá se sentar ao lado dele”, ou “Percebi que você quer desenhar isso, porque não pede ajuda ao seu colega? Veja se o jeito dele te interessa”;
- Quando os professores realizam conversas coletivas sobre os desenhos realizados, chamando a atenção para detalhes ou tentativas das crianças de realizar alguma forma;
- Quando os professores incentivam que as crianças troquem ideias, conversem e copiem os desenhos umas das outras enquanto desenhavam;
- Quando os professores permitem que as crianças escolham seus parceiros de desenho;
- Quando os professores criam grupos de desenho, explicando às crianças o motivo de estarem juntas;
- Quando os professores realizam propostas de “brincar de desenhar” com determinado colega.

Daí se conclui que as ações das crianças, ou o fato de poderem ou não compartilhar informações entre elas enquanto desenhavam, são parte de um contrato didático no qual é desejável se validem possibilidades de interlocução entre os pares.

Notamos, como já foi dito anteriormente, que, apesar de a aprendizagem compartilhada poder ocorrer espontaneamente entre as crianças enquanto desenhavam, ela se dá de maneira mais intensa e proveitosa quando o professor cria condições para que ela aconteça.

Vale dizer, ainda, que a aprendizagem compartilhada não precisa acontecer o tempo todo, o professor também deve criar situações para que as crianças possam desenhar sozinhas, para que tenham oportunidades de recriar modelos conhecidos e também inventar novos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERA, F. *Eisenstein e o construtivismo russo: a dramaturgia da forma em "Stuttgart"*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac Naify, 2002.
- ARGAN, Giulio Carlo. *Arte moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 2008.
- DELVAL, Juan. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DEWEY, John. *A arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- EFLAND, Arthur D. *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. New York: Teacher's College Press, 1989.
- EISNER, Elliot W. *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós, 2009.
- EISNER, Elliot W. *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós, 2004.
- FERRAZ, Maria Heloisa C. T. & FUSARI, Maria F. R. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- IAVELBERG, Rosa. *Para aprender a gostar de arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- IAVELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da criança*. Porto Alegre: Zouk, 2006.
- KELLOGG, Rhoda; O'DELL, Scott. *The psychology of children's art*. San Diego (Calif.); Nova York: CRM; Random House, 1967.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- LUIZE, Andréa. *O processo de apropriação da escrita na infância: situações interativas na produção textual*. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MACEDO, L. de. Piaget e a nossa inteligência. *Pátio Revista Pedagógica*, v. 1, n. 1, p. 10-13, maio/jul. 1997.

MACEDO, L. de. *Competências e habilidades*: elementos para uma reflexão pedagógica. Manuscrito não publicado. São Paulo: Instituto de Psicologia, USP, 1999. 48p.

MÈRIDIEU, Florence de. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1979.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. *O espaço do desenho*. São Paulo: Loyola, 1995.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J. Natureza e métodos da epistemologia: a epistemologia e suas variedades: os métodos da epistemologia. In: PIAGET, J. (Org.). (1967). *Lógica e conhecimento científico*. Porto: Civilização, 1980.

VIOLA, W. *Child art and Franz Cizek*. New York: Reynal and Hitchcock, 1936.

WILSON, Brent; WILSON, Marjorie. *Teaching children to draw*: a guide for teachers and parents. Worcester (Mass.): Davis, 2009.

WILSON, Brent; HURWITZ, Al; WILSON, Marjorie. *La enseñanza del dibujo a partir del arte*. Barcelona: Paidós, 2004.

ANEXOS

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

Faculdade de Educação da USP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu compreendo os direitos dos participantes desta pesquisa intitulada – **A interação entre as crianças e o processo de desenvolvimento do desenho** –, orientada por **Rosa Iavelberg** e que tem como pesquisadora responsável **Maria Carolina Cossi Soares**, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que podem ser contatados pelo e-mail carolcossi@yahoo.com.br ou telefone (11)72811916. Autorizo a participação dos alunos da Escola Ursinho Branco, unidade Tamboré, na qualidade de responsável por esta instituição. Compreendo como e porquê este estudo está sendo feito. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Ana Maria Castanheira Levy
Diretora e mantenedora.

Santana de Parnaíba, 22 de novembro de 2011.

ANEXO B - AUTORIZAÇÕES DAS FAMÍLIAS

Faculdade de Educação da USP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Edilaine Lopes Szwarc Tuch,
 RG 24593905-2, declaro saber da participação de meu(minha) filho(a)
VIVIAN LOPES SZWARCTUCH na pesquisa
 – **A interação entre as crianças e o processo de desenvolvimento do
 desenho** – desenvolvida da Faculdade de Educação da Universidade de São
 Paulo pela pesquisadora **Maria Carolina Cossi Soares**, orientada por **Rosa
 Iavelberg**, que podem ser contatadas pelo e-mail carolcossi@yahoo.com.br ou
 telefone (11)72811916.

O presente trabalho tem por objetivos **compreender se a interação entre as
 crianças colabora para o processo de desenvolvimento de seus desenhos
 e como isso se dá**. Os instrumentos utilizados serão **desenhos e vídeos**.

Compreendo que tenho a liberdade de retirar o meu consentimento em
 qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento
 posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do
 trabalho. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a
 privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro
 compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins
 científicos, de acordo com a ética na pesquisa e que esta participação não
 comporta qualquer remuneração.

Edilaine Lopes Szwarc Tuch
 Assinatura do responsável.

Santana de Parnaíba 22 de novembro de 2011.

Faculdade de Educação da USP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Simone Behynelian,
 RG 13971668, declaro saber da participação de meu(minha) filho(a)
Caio Behynelian na pesquisa

– **A interação entre as crianças e o processo de desenvolvimento do desenho** – desenvolvida da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela pesquisadora **Maria Carolina Cossi Soares**, orientada por **Rosa Iavelberg**, que podem ser contatadas pelo e-mail carolcossi@yahoo.com.br ou telefone (11)72811916.

O presente trabalho tem por objetivos **compreender se a interação entre as crianças colabora para o processo de desenvolvimento de seus desenhos e como isso se dá**. Os instrumentos utilizados serão **desenhos e vídeos**.

Compreendo que tenho a liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa e que esta participação não comporta qualquer remuneração.

Simone Behynelian (mãe)

Assinatura do responsável.

Santana de Parnaíba 22 de novembro de 2011.

Faculdade de Educação da USP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Renata Kogut Gurevich,
RG 23391348-8, declaro saber da participação de meu(minha) filho(a)
Carolina Kogut Gurevich na pesquisa
– **A interação entre as crianças e o processo de desenvolvimento do
desenho** – desenvolvida da Faculdade de Educação da Universidade de São
Paulo pela pesquisadora **Maria Carolina Cossi Soares**, orientada por **Rosa
lavelberg**, que podem ser contatadas pelo e-mail carolcossi@yahoo.com.br ou
telefone (11)72811916.

O presente trabalho tem por objetivos **compreender se a interação entre as
crianças colabora para o processo de desenvolvimento de seus desenhos
e como isso se dá**. Os instrumentos utilizados serão **desenhos e vídeos**.

Compreendo que tenho a liberdade de retirar o meu consentimento em
qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento
posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do
trabalho. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a
privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro
compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins
científicos, de acordo com a ética na pesquisa e que esta participação não
comporta qualquer remuneração.

Renata Kogut Gurevich
Assinatura do responsável.

Santana de Parnaíba 22 de novembro de 2011.

Faculdade de Educação da USP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Christine D.C. Hun,
RG 21615610-5, declaro saber da participação de meu(minha) filho(a)
Gabriel Hun na pesquisa

– **A interação entre as crianças e o processo de desenvolvimento do desenho** – desenvolvida da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela pesquisadora **Maria Carolina Cossi Soares**, orientada por **Rosa Iavelberg**, que podem ser contatadas pelo e-mail carolcossi@yahoo.com.br ou telefone (11)72811916.

O presente trabalho tem por objetivos **compreender se a interação entre as crianças colabora para o processo de desenvolvimento de seus desenhos e como isso se dá**. Os instrumentos utilizados serão **desenhos e vídeos**.

Compreendo que tenho a liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa e que esta participação não comporta qualquer remuneração.

Assinatura do responsável

Santana de Parnaíba 22 de novembro de 2011.

Faculdade de Educação da USP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Thelma cristine Gubba Loureiro de Mello,

RG 28953765-4, declaro saber da participação de meu(minha) filho(a) Luiz Guilherme Gubba Loureiro de Mello na pesquisa

– **A interação entre as crianças e o processo de desenvolvimento do desenho** – desenvolvida da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela pesquisadora **Maria Carolina Cossi Soares**, orientada por **Rosa Iavelberg**, que podem ser contatadas pelo e-mail carolcossi@yahoo.com.br ou telefone (11)72811916.

O presente trabalho tem por objetivos **compreender se a interação entre as crianças colabora para o processo de desenvolvimento de seus desenhos e como isso se dá**. Os instrumentos utilizados serão **desenhos e vídeos**.

Compreendo que tenho a liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa e que esta participação não comporta qualquer remuneração.

Assinatura do responsável.

Santana de Parnaíba 22 de novembro de 2011.

Faculdade de Educação da USP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Landra Regina Santos,

RG 18.146.243, declaro saber da participação de meu(minha) filho(a)

Gustavo Santos Gomes Vieira na pesquisa

– **A interação entre as crianças e o processo de desenvolvimento do desenho** – desenvolvida da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela pesquisadora **Maria Carolina Cossi Soares**, orientada por **Rosa Iavelberg**, que podem ser contatadas pelo e-mail carolcossi@yahoo.com.br ou telefone (11)72811916.

O presente trabalho tem por objetivos **compreender se a interação entre as crianças colabora para o processo de desenvolvimento de seus desenhos e como isso se dá**. Os instrumentos utilizados serão **desenhos e vídeos**.

Compreendo que tenho a liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa e que esta participação não comporta qualquer remuneração.

Landra Regina Santos
Assinatura do responsável.

Santana de Parnaíba 22 de novembro de 2011.

Faculdade de Educação da USP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Edilaine Lopes Szwarcuch,

RG 24593905-2, declaro saber da participação de meu(minha) filho(a)

ILANAH LOPES SZWARCUCH na pesquisa

– **A interação entre as crianças e o processo de desenvolvimento do desenho** – desenvolvida da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela pesquisadora **Maria Carolina Cossi Soares**, orientada por **Rosa lavelberg**, que podem ser contatadas pelo e-mail carolcossi@yahoo.com.br ou telefone (11)72811916.

O presente trabalho tem por objetivos **compreender se a interação entre as crianças colabora para o processo de desenvolvimento de seus desenhos e como isso se dá**. Os instrumentos utilizados serão **desenhos e vídeos**.

Compreendo que tenho a liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa e que esta participação não comporta qualquer remuneração.

Assinatura do responsável.

Santana de Parnaíba 22 de novembro de 2011.

Faculdade de Educação da USP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Andressa Fonseca Bueno Lycurião,

RG 19.249.905-1, declaro saber da participação de meu(minha) filho(a)

Mariana Lycurião Battista na pesquisa

– **A interação entre as crianças e o processo de desenvolvimento do desenho** – desenvolvida da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela pesquisadora **Maria Carolina Cossi Soares**, orientada por **Rosa Lavelberg**, que podem ser contatadas pelo e-mail carolcossi@yahoo.com.br ou telefone (11)72811916.

O presente trabalho tem por objetivos **compreender se a interação entre as crianças colabora para o processo de desenvolvimento de seus desenhos e como isso se dá**. Os instrumentos utilizados serão **desenhos e vídeos**.

Compreendo que tenho a liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa e que esta participação não comporta qualquer remuneração.

Assinatura do responsável.

Santana de Parnaíba 22 de novembro de 2011.

Faculdade de Educação da USP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, ROSANE MENEGES FREDA,

RG 8051181058, declaro saber da participação de meu(minha) filho(a)

PEDRO MENEGES FREDA na pesquisa

- A interação entre as crianças e o processo de desenvolvimento do desenho – desenvolvida da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela pesquisadora **Maria Carolina Cossi Soares**, orientada por **Rosa Iavelberg**, que podem ser contatadas pelo e-mail carolcossi@yahoo.com.br ou telefone (11)72811916.

O presente trabalho tem por objetivos **compreender se a interação entre as crianças colabora para o processo de desenvolvimento de seus desenhos e como isso se dá**. Os instrumentos utilizados serão **desenhos e vídeos**.

Compreendo que tenho a liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa e que esta participação não comporta qualquer remuneração.

Assinatura do responsável.

Santana de Parnaíba 22 de novembro de 2011.

Faculdade de Educação da USP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Edilaine Lopes Szwarc Tuch,

RG 24 593 905-2, declaro saber da participação de meu(minha) filho(a)

STELLA LOPES SZWARCTUCH na pesquisa

– **A interação entre as crianças e o processo de desenvolvimento do desenho** – desenvolvida da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela pesquisadora **Maria Carolina Cossi Soares**, orientada por **Rosa lavelberg**, que podem ser contatadas pelo e-mail carolcossi@yahoo.com.br ou telefone (11)72811916.

O presente trabalho tem por objetivos **compreender se a interação entre as crianças colabora para o processo de desenvolvimento de seus desenhos e como isso se dá**. Os instrumentos utilizados serão **desenhos e vídeos**.

Compreendo que tenho a liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa e que esta participação não comporta qualquer remuneração.

Assinatura do responsável.

Santana de Parnaíba 22 de novembro de 2011.

Faculdade de Educação da USP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Nicole Lohen Nicole Lohen,
 RG 27087427, declaro saber da participação de meu(minha) filho(a)
SOFIA LOHEN PENOVANI na pesquisa

– **A interação entre as crianças e o processo de desenvolvimento do desenho** – desenvolvida da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela pesquisadora **Maria Carolina Cossi Soares**, orientada por **Rosa Iavelberg**, que podem ser contatadas pelo e-mail carolcossi@yahoo.com.br ou telefone (11)72811916.

O presente trabalho tem por objetivos **compreender se a interação entre as crianças colabora para o processo de desenvolvimento de seus desenhos e como isso se dá**. Os instrumentos utilizados serão **desenhos e vídeos**.

Compreendo que tenho a liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa e que esta participação não comporta qualquer remuneração.

Assinatura do responsável.

Santana de Parnaíba 22 de novembro de 2011.

Faculdade de Educação da USP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Ana Lúcia Saraiva de Moraes,

RG 17.463.304-X, declaro saber da participação de meu(minha) filho(a)

Luísa Moraes de Oliveira Silva na pesquisa

– **A interação entre as crianças e o processo de desenvolvimento do desenho** – desenvolvida da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela pesquisadora **Maria Carolina Cossi Soares**, orientada por **Rosa Lavelberg**, que podem ser contatadas pelo e-mail carolcossi@yahoo.com.br ou telefone (11)72811916.

O presente trabalho tem por objetivos **compreender se a interação entre as crianças colabora para o processo de desenvolvimento de seus desenhos e como isso se dá**. Os instrumentos utilizados serão **desenhos e vídeos**.

Compreendo que tenho a liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa e que esta participação não comporta qualquer remuneração.

Assinatura do responsável.

Santana de Parnaíba 22 de novembro de 2011.

Faculdade de Educação da USP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Maria Gabriela Soares Pires,

RG 239348886, declaro saber da participação de meu(minha) filho(a) Sofia Soares Pires na pesquisa

– **A interação entre as crianças e o processo de desenvolvimento do desenho** – desenvolvida da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela pesquisadora **Maria Carolina Cossi Soares**, orientada por **Rosa Iavelberg**, que podem ser contatadas pelo e-mail carolcossi@yahoo.com.br ou telefone (11)72811916.

O presente trabalho tem por objetivos **compreender se a interação entre as crianças colabora para o processo de desenvolvimento de seus desenhos e como isso se dá**. Os instrumentos utilizados serão **desenhos e vídeos**.

Compreendo que tenho a liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa e que esta participação não comporta qualquer remuneração.

Maria Gabriela Pires

Assinatura do responsável.

Santana de Parnaíba 22 de novembro de 2011.

ANEXO C - DESENHOS PRODUZIDOS DURANTE CENAS CONTIDAS NO DVD²

---

² Estes desenhos aparecem nas cenas contidas no DVD nos itens Solicitação Verbal I, Solicitação verbal II, Apontamento verbal com criação de modelos e Apontamento verbal com intervenção, em cenas que não estão descritas no texto.

Desenho de Luna. No item Apontamento verbal e de criação de modelos do DVD, Luna desenha flores para ensinar sua colega.

Desenho de Clara. No item Solicitação verbal I do DVD, Clara pede ajuda para desenhar uma estrela. Depois disso se arrisca a desenhá-las, criando o esquema que aparece nesse desenho.

Desenho de Silvia. No item Apontamento verbal e de criação de modelos do DVD, Silvia segue o modelo da colega Luna para desenhar as flores. Nesse mesmo desenho, a colega Clara realiza um Apontamento verbal com intervenção, pintando o cabelo da figura humana que a representa de amarelo.

Desenho de Maria.

Desenho de lara.

Desenho de Lara. No item Solicitação verbal I do DVD, Lara se arrisca a desenhar uma estrela depois do modelo criado por sua colega Clara.

ANEXO – D DESENHOS DAS CRIANÇAS QUE PARTICIPARAM DA CENA 1³

Desenho de Jaime, que participou da Cena 1. No dia em que participou da situação dizia não ser capaz de desenhar, e apenas preencheu a folha com linhas coloridas. Ao final do ano foi capaz de desenhar a figura humana com detalhes.

³ Os seguintes desenhos foram realizados pelas crianças que participaram das cenas 1 e 2. Pedimos, ao final do ano letivo em que foi realizada a pesquisa, que desenhassem a figura humana para que fosse possível comparar esses desenhos com aqueles produzidos durante as cenas.

Desenho de Eduardo, que participou da Cena 1. Ao final do ano incluiu o pescoço, os pés com dedos, cabelo, orelhas, tornando seu esquema para a figura humana mais complexo.

Desenho de Theo, que participou das Cenas 2 e 3. Ao final do ano incluiu cabelo, mãos e pescoço em seu esquema para a figura humana.

Desenho de João. Ao final do ano já possuía um esquema mais complexo para a figura humana, mas ainda sem segmentação.

Desenho de Marina.

APÊNDICE

DVD contendo uma seleção de cenas que melhor ilustram os tipos de interação observados durante os processos de intercâmbio entre as crianças enquanto desenhavam na escola

Local: Escola de Educação Infantil Ursinho Branco, localizada em Tamboré, Santana de Parnaíba-SP

Data da pesquisa: 2012