

O desenho infantil

*“Desenhar é bom para tirar as idéias da cabeça.
Porque sempre que a gente tem uma idéia,
a gente quer ter ela, brincar com ela,
aí a gente desenha ela”.*

(Moreira, 1999)

Dentre as mais variadas características que pude identificar no comportamento de crianças pequenas, destaco três que, basicamente, nortearam esta pesquisa: o inegável interesse que a maioria delas manifesta pelos animais; o fato de que se utilizam, com freqüência, de desenhos para expressarem suas idéias e compreenderem o mundo; e a grande capacidade imaginativa que possuem.

Assim sendo, utilizo, neste trabalho, os marcos referenciais que abordam o desenho como linguagem, e estabeleço como principal propósito desta pesquisa compreender como ocorre a construção de conhecimentos sobre seres vivos, na Educação Infantil.

Para tanto, pretendo verificar de que forma as concepções sobre seres vivos são representadas nos desenhos elaborados por crianças pequenas, em situações de interações discursivas. É de meu interesse, ainda, entender como elas conjugam elementos reais e imaginários para produzir tais representações (gráficas e verbais) e de que maneira se apropriam dos conhecimentos a que têm acesso.

Antes de me aprofundar na exposição da pesquisa, apresento uma pequena revisão bibliográfica sobre desenho infantil.

Embora existam muitos trabalhos sobre este assunto, poucos, de acordo com Gobbi e Leite (1999), referem-se às produções de crianças com menos de 6 anos.

Essas autoras destacam, também, que o tema é tratado por pesquisadores oriundos de diversas áreas do conhecimento – Psicologia, Sociologia, Pedagogia, Antropologia e Artes –, o que faz com que as produções infantis sejam analisadas sob várias perspectivas.

Ressalto alguns exemplos dessa multiplicidade de objetivos, tais como: encontrar evidências da realidade inconsciente das crianças; delimitar fases de seu desenvolvimento; procurar padrões de normalidade; reconhecer traços comuns entre registros pictóricos distintos; estabelecer formas diversas de classificação de desenhos; compreender como a cultura interfere nas produções gráficas infantis; utilizar os desenhos como estimuladores da fala, em situações de psicoterapia; identificar aspectos reveladores do desenvolvimento psíquico; reconhecer estereótipos em desenhos; compreender como a linguagem desenhista se desenvolve; estudar o desenho como linguagem expressiva. (Gobbi e Leite, 1999)

Derdyk (1989) afirma haver inúmeras teorias e interpretações a respeito dos desenhos infantis,

“seja pelo aspecto revelador da natureza emocional e psíquica da criança, seja pela análise da linguagem gráfica tomada em seu aspecto puramente formal e simbólico, seja pela utilização do desenho na aplicação de testes de inteligência ou até mesmo pela capacidade de o desenho demonstrar o desenvolvimento mental da criança.

(...)

Existem várias classificações referentes aos estágios e fases do desenvolvimento gráfico infantil, tendo em vista parâmetros sociais, culturais, psicológicos, pedagógicos. Existem, enfim, muitas formas e métodos para a compreensão das manifestações gráficas da criança.” (p. 48)

Considerando a grande diversidade das abordagens possíveis para o estudo do desenho infantil, creio ser importante e necessário explicitar qual a linha adotada neste trabalho. Apesar de saber que aparecerão muitos elementos nas produções gráficas das crianças, intenciono ater-me apenas à análise dos desenhos como linguagem, ou seja, uma forma de expressão consciente, produto da criação lúdica, e uma recriação da realidade observada, ou, ainda, uma “fala” que ora complementa, ora é complementada e ora substitui a expressão verbal.

Rhoda Kellogg (1984) observa que “muitas coisas que a criança nunca poderá dizer com palavras é possível que as diga por meio do desenho.” (p. 14)

O desenho é uma linguagem que as crianças dominam muito antes da escrita, da qual se utilizam para diversas finalidades: comunicar idéias para outras pessoas, representar situações, enfeitar e brincar. Ao desenharem, expressam-se livremente, inventando histórias, enquanto brincam com linhas, texturas e cores. Fazem isso, geralmente, com bastante autonomia.

Partindo do pressuposto de que as crianças pensam ludicamente e de que o desenho é uma atividade lúdica (Moreira, 1999; Derdyk, 1989 e Arfouilloux, 1983), um estudo mais aprofundado de suas produções poderá ampliar nossa compreensão sobre a forma com que elas se relacionam com alguns conhecimentos das Ciências Naturais. Do mesmo modo que em outras atividades lúdicas, o desenho, neste caso, nada mais é do que o próprio pensamento da criança transcrito no papel.

Convém apontar que as produções infantis apresentam características particulares que estão diretamente relacionadas às possibilidades motoras, psicológicas e cognitivas, e que as crianças ainda não percebem a realidade de forma objetiva.

Embora minha abordagem esteja voltada para as questões da linguagem, considero importante mencionar alguns autores que estudam outros aspectos dos desenhos infantis, uma vez que seus trabalhos são muito relevantes para a história das investigações sobre esse tema.

Rhoda Kellogg (1984) realizou um vasto e cuidadoso trabalho empírico, durante aproximadamente vinte anos, no qual reuniu, observou e analisou em torno de um milhão de desenhos de crianças, de diferentes culturas, na faixa de dois a oito anos de idade. Ela supôs que as crianças, ao explorarem o papel com suas primeiras garatujas, percebem, memorizam e procuram reproduzir, em seus desenhos, preponderantemente, determinadas formas da natureza – as quais chamou de “boas” formas, classificando-as como mais estáveis e equilibradas –, em detrimento de outras. Por exemplo, dentre as figuras avaliadas, havia a predominância de formas curvas, ao passo que as linhas retas aparecem com incidência muito menor.

Ao procurar identificar semelhanças entre os traços, Kellogg (1984) encontrou formas básicas que se repetem de modos distintos. Tais formas desenvolvem-se, gradativamente, adquirindo maior complexidade, até chegarem ao estado de desenhos figurativos.

A principal contribuição deste estudo é a indicação de alguns padrões, freqüentemente encontrados nos desenhos infantis, que evidenciam a trajetória do desenvolvimento destas produções gráficas.

O interesse de Kellogg (1984) não é o de interpretar o significado dos desenhos, mas, sim, o de tentar entender como as crianças expressam sua sensibilidade nesse processo.

Ela acredita que a aprendizagem ocorre por meio do olhar e afirma que “ver é crer”. Defende que, ao se fornecer um maior número de estímulos visuais à criança, incentiva-se o desenvolvimento de sua criatividade, na elaboração de desenhos.

Ainda que as idéias de Kellogg sejam insuficientes para explicar aspectos de linguagem, os padrões básicos mencionados por ela devem ser levados em consideração, ao analisarmos os desenhos realizados durante o estudo dos seres vivos, uma vez que eles podem aparecer e evidenciar características da evolução da capacidade desenhista dessas crianças.

Outro trabalho que não pode deixar de ser mencionado é o de Rosa Iavelberg (1995), que critica as abordagens que consideram o desenho infantil como atividade espontânea. Segundo a autora, o desenvolvimento da capacidade de desenhar é um processo que ocorre por meio de interações sociais, do contato com as produções artísticas disponíveis na cultura e das oportunidades que as crianças têm de desenhar, experimentar cores, traçados, suportes e movimentos.

Ela afirma que as crianças constroem teorias sobre os desenhos, as quais vão sendo experimentadas à medida que realizam suas produções gráficas.

“Tais teorias ou representações constroem-se na ação intersubjetiva, intra-subjetiva e objetiva e transforma-se ao longo do crescimento da criança, sofrendo tanto os limites impostos pelo estágio cognitivo do sujeito como a influência dos modelos presentes no meio sócio-cultural. Apresentam-se, em cada nível, dentro dos limites impostos pela capacidade da criança em ordenar seus conhecimentos. Por isso observamos que a criança não faz réplicas de modelos de desenho do meio e sim assimila-os aos seus esquemas para deles fazer uso criador.” (Iavelberg, 1995, p.6)

Essas considerações são relevantes para minha pesquisa, uma vez que, ao representarem os seres vivos, as crianças evidenciarão, provavelmente, as suas teorias, as quais certamente interferirão no produto final de seus registros pictóricos.

De acordo com Iavelberg (1995), “ver imagens e desenhos constitui estímulo para a ação do pequeno desenhista”, e os modelos a que ele tem acesso interferem diretamente em suas produções. Assim, convém ressaltar que, aqui, a natureza dos modelos oferecidos às crianças é bem específica: são imagens de pequenos bichos – principalmente borboletas –, disponíveis por meio de fotografias, desenhos, pinturas ou observação direta do animal vivo.

Então, levando em consideração as concepções de Iavelberg (1995), poderíamos ter desenhos muito diferentes daqueles que serão analisados, caso os modelos disponibilizados não fossem os descritos no parágrafo anterior.

A autora aponta, ainda, que, entre crianças pequenas, é comum a interferência de umas nos desenhos das outras, por meio da imitação dos gestos gráficos. (Iavelberg, 1995, p. 16)

Esse fato assume especial importância nesta pesquisa, porque a situação que estamos investigando é marcada por interações sociais, e os desenhos são sempre realizados conjuntamente.

Outro estudioso que merece destaque é Luquet. No início do século XX, ele observou os desenhos realizados por crianças pequenas, durante toda a infância, desde os seus primeiros rabiscos.

De acordo com esse autor, a criança desenha para divertir-se. Apesar disso, elas passam por períodos de satisfação e de insatisfação com os próprios desenhos, mesmo que não seja possível constatar diferenças em sua qualidade. Essas insatisfações levam-nas a procurar explicações lógicas para suas falhas e a tentar corrigi-las. (Luquet, 1979)

Dentre as tentativas de correção, a criança pode rabiscar aquilo que considera inadequado ou dizer que aquilo “não é nada”, “não tem valor”, que é apenas um “risco” ou uma “coisa”. (idem)

Para Luquet, o desenho é um prolongamento e uma manifestação da representação mental de determinado objeto. Dessa maneira, a percepção de detalhes que antes não eram notados pode causar essas insatisfações das crianças diante de seus desenhos. (ibidem)

Pude constatar um bom exemplo disso, ao observar uma criança de 6 anos que costumava desenhar, reiteradamente, a si mesma, pescando em um lago. Em suas produções iniciais, representava-se de perfil, mas sempre incluía os dois olhos e costumava fazer o peixe dentro da água no momento em que fisgava o anzol.

Certo dia em que estava repetindo a mesma cena de sempre, deteve-se, sem dizer nada, e contemplando o papel por alguns instantes, olhou para mim e disse que seu desenho estava errado, porque não era possível vermos os dois olhos quando uma pessoa está de perfil, e que, durante as pescarias de que participava, mesmo sabendo que havia peixes no lago, nunca tinha conseguido vê-los na hora em que figavam o anzol. A partir daí, passou a representar-se de perfil com apenas um dos olhos, e a linha da vara de pescar terminava na superfície do lago, sem desenhar o peixe.

Conforme as idéias de Luquet, este foi um momento de insatisfação da menina, que desencadeou reflexões e uma nova forma de representar a mesma situação.

Possivelmente, situações semelhantes surgirão, quando da análise dos desenhos coletados na creche. Isto, caso ocorra, poderá evidenciar aspectos importantes sobre o modo de pensar das crianças pequenas, durante a atividade de representação de seres vivos.

Luquet (1979) classifica os desenhos em três fases, de acordo com o período de desenvolvimento das crianças, a saber: realismo fortuito, realismo fracassado, realismo intelectual e realismo visual.

As denominações de Luquet para as fases do desenho infantil são baseadas na idéia de que, ao desenhar, a criança é sempre realista na intenção, ou seja, mesmo quando ainda não possui muita habilidade como desenhista, sempre procura representar a realidade da forma mais fiel que pode.

Piaget & Inhelder (1995), em seu livro “A Psicologia da Criança”, discutem brevemente os desenhos, baseando-se nas fases propostas por Luquet. Consideram o desenho como uma forma de função semiótica, que se localiza entre os jogos simbólicos e as imagens mentais, nos quais predominam, respectivamente, a função de assimilação e de acomodação imitativa.

Em outras palavras, as crianças, quando desenham, estão passando, simultaneamente, por mecanismos de assimilação e de acomodação à realidade.

Durante o processo de representação do real, as crianças incluem, nos desenhos, detalhes ao que está sendo observado, na tentativa de agregar elementos que lhes tornem a realidade mais agradável (mais bonita, engraçada, esquisita, assustadora). Isto consiste na assimilação. Assim, desenhar é muito semelhante às brincadeiras de faz-de-conta, nas quais tudo é possível e coerente.

Por outro lado, os desenhos infantis representam, freqüentemente, pessoas, objetos, lugares ou histórias similares aos encontrados na realidade. Essas representações evidenciam componentes de imitação. Nesse sentido, é o mecanismo de acomodação que ocorre por meio do ato de desenhar.

Ao considerar os dados desta pesquisa – em que os desenhos tratarão do tema “Borboletas e Pequenos Animais” –, acredito que será possível investigar a presença de elementos de acomodação e de assimilação, nos desenhos das crianças. Poderíamos considerar como evidências de acomodação: o aparecimento de detalhes das características morfológicas dos animais; a representação de informações adquiridas por meio das conversas na roda ou dos livros consultados. Espera-se, ainda, que possam ser encontrados elementos imaginários nos desenhos, tais como: características antropomórficas ou detalhes estéticos (lacinhos, nuvens etc.).

A partir das idéias de Piaget sobre as fases do desenvolvimento infantil, Moreira (1999) classifica os desenhos das crianças, em seu livro “O espaço do desenho: a educação do educador”.

Segundo ela, durante o período sensório-motor, o ato de desenhar tem para as crianças o papel de jogo de exercício, já que, nesse momento da vida, o mais importante para elas é o próprio ato de manipular um instrumento e marcar uma superfície, seja ela papel, areia ou qualquer outra. Iniciam suas garatujas com rabiscos retos, os quais vão evoluindo até tornarem-se circulares, ponto em que surgem os primeiros bonecos.

Advêm, então, as simbolizações nos desenhos, ou seja, os traços adquirem significados. Inicialmente, os significados são atribuídos após os traços serem feitos.

Depois disso, gradativamente, as crianças passam a decidir o que vão desenhar, antes de começar. Nessa fase, a autora classifica os desenhos como jogos simbólicos.

Mais tarde, as produções gráficas tornam-se jogos de regras, pois são demarcados por uma preocupação constante de obediência a algumas normas. É o momento em que os desenhos são caracterizados por um aumento da busca de realismo e uma diminuição de fantasia e analogias. Durante esse período, é muito freqüente que as crianças procurem copiar outros desenhos no desejo de encontrarem a forma “correta” de fazê-los. (Moreira, 1999)

O uso de simbolizações retorna apenas na adolescência, com o surgimento da capacidade de pensamento formal.

Considerando as idéias propostas pela autora, os desenhos que serão analisados, apresentarão, possivelmente, características de jogos simbólicos, uma vez que esta é uma atividade lúdica comumente encontrada entre crianças na faixa de 4 anos.

Segundo Vygotsky (2000), desde pequenas, as crianças já realizam atividades criadoras, que surgem como uma imitação transformadora da realidade, ou seja, elas costumam representar o que observam à sua maneira e de acordo com o que lhes chama a atenção.

A ação da imaginação se manifesta, pois, por meio de diversas recombinações que as crianças fazem dos elementos reais, isto é, elas representam coisas ou pessoas que conhecem, mas criam novos agrupamentos e situações diferentes das observadas. Cada desenho é, portanto, a representação de uma recriação da realidade conhecida pelas crianças.

Tais agrupamentos podem incluir novos elementos e/ou eliminar alguns.

Para Vygotsky, a fantasia está diretamente relacionada com a realidade, e toda atividade criadora – todo produto da imaginação – nada mais é do que uma reconstrução do que já é conhecido. Em outras palavras, só é possível criar a partir daquilo que é familiar.

Neste trabalho, para examinarmos os desenhos no que se refere ao desenvolvimento do projeto “Pequenos Animais”, será necessário conhecermos a quais elementos da realidade as crianças tiveram acesso na creche. Certamente, além das informações relacionadas a conhecimentos biológicos, haverá outros componentes nos desenhos que também deverão ser encarados. Dessa maneira, não será possível interpretar as produções sem que se tenha clareza sobre alguns aspectos, tais como: materiais disponíveis; formas de intervenção dos adultos; distribuição das crianças na sala de aula; organização espacial do ambiente; possibilidades de interação com os pares, durante a execução dos desenhos; problemas encontrados. Enfim, deve-se ter o maior conhecimento possível dos elementos externos que podem interferir nos registros gráficos.

Martins (1992) corrobora tais idéias, dizendo que

“Há sempre uma interpretação da realidade representada pela palavra ou pelo desenho, pelo som, pelo gesto...

(...) A representação tem um caráter interpretativo e simbólico. A sua forma significante exterioriza significações. Frente à realidade, pelo crivo de sua própria experiência, o homem, ávido por buscar e doar sentido à própria vida, “re-presenta”, simboliza, dá significado ao que vê, sente e pensa. Na “síntese de representações” ele constrói conhecimento.” (p. 35)

A autora constatou que é freqüente o fato de as pessoas declararem não saber desenhar. É comum a concepção de que desenhar pressupõe “talento” para reproduzir fielmente a realidade.

Desde que tenha acesso a um ambiente adequado para desenvolver suas potencialidades e reconheça, nesta atividade, uma possibilidade de expressão criativa – e não de repetição do que já existe –, Martins (1992) acredita que qualquer um pode desenhar, ressaltando, ainda, que a percepção está diretamente relacionada ao pensamento, já que aquela é o resultado da interpretação daquilo que se vê.

Dessa forma, quando analisarmos os desenhos infantis, é necessário lembrar que estes são a expressão de uma das muitas possibilidades de interpretação da realidade.

Arfouilloux (1983), ao discutir o atendimento de crianças em clínicas de psicoterapia, focaliza os desenhos como instrumentos importantes para a compreensão de sua forma de pensar. Para ele, quando as crianças desenhavam, além de o fazerem por divertimento, há sempre alguém, real ou imaginário, a quem suas produções se destinam,

“pois a criança desenha por seu próprio prazer e para dar prazer a alguém. Esse prazer a ser compartilhado, como em outras formas de atividade, institui o valor do desenho enquanto forma de comunicação e de relação entre a criança e o adulto.”

O autor defende a idéia de que a interpretação dos desenhos infantis não pode ser realizada sem que haja uma contextualização, ou seja, sem que se considerem as condições em que foram produzidos, e o que a criança disse, durante a execução do desenho ou depois de tê-lo concluído.

Lembra-nos, ainda, que em todo desenho há componentes inconscientes e conscientes e que,

“no nível consciente, que é o do conteúdo manifesto, a intenção descritiva e narrativa predomina na criança que desenha. Seu desenho visa essencialmente a representar objetos, uma cena, que pertencem ao mundo exterior, tal como ele pode ser percebido ou imaginado pela criança”. (p. 139)

Meu trabalho concentra-se, pois, no estudo dos componentes conscientes, presentes nas produções infantis, isto é, analisarei os desenhos do ponto de vista cognitivo – como uma representação simbólica ou forma de linguagem, ou seja, uma expressão do pensamento.

Esta abordagem vai ao encontro das idéias de Derdyk (1989), que trata o desenho como uma maneira de agir sobre o mundo, utilizada pelas crianças. É uma manifestação de seus desejos de representação.

“O desenho também é uma manifestação da inteligência. A criança vive a inventar explicações, hipóteses e teorias para compreender a realidade. O mundo para a criança é continuamente reinventado. Ela reconstrói suas hipóteses e desenvolve a capacidade intelectual e projetiva, principalmente quando existem possibilidades e condições físicas, emocionais e intelectuais para elaborar estas “teorias” sob forma de atividades expressivas.

Enquanto houver crianças desenhando, representando, construindo, inventando, processando o consumo deste mundo ficcional que lhes é apresentado como realidade, esta poderá ser fruída de maneira inteligente, sensível e indagadora.” (p. 54)

O desenho, então, evidencia as idéias que as crianças vão construindo sobre o mundo à sua volta, ou seja, destaca o processo de construção de conhecimentos vivenciado por elas. Utilizando a linguagem gráfica, elas reconstroem a realidade externa, adequando-a à sua realidade interna.

Derdyk (1989) enfatiza a importância da linguagem verbal para que a criança possa nomear seus desenhos e interpretá-los.

“A aquisição verbal redimensiona a relação que a criança mantém com o desenho e com o ato de desenhar. Nomear desencadeia ações. A ação gráfica no papel sugere figuras. A palavra representa o objeto, a pessoa, o fato. Desenhar e falar são duas linguagens que interagem, são duas naturezas representativas que se confrontam, exigindo novas operações de correspondência.

A linguagem verbal e a linguagem gráfica participam de uma natureza mental, cada uma com sua especificidade e sua maneira

particular de participar de uma imagem, uma idéia, um conceito.”
(p. 97)

Ao observarmos crianças pequenas, podemos constatar que a fala está presente como parte integrante da ação de desenhar. Inicialmente, elas produzem os traços e os interpretam somente após os inscreverem no papel. Posteriormente, passam a “narrar” o que pretendem fazer ou o que já estão fazendo, à medida que realizam sua produção gráfica.

Martins (1992) analisa os desenhos da perspectiva da semiologia e considera que

“como linguagem o desenho tem um vocabulário. Como linguagem ele expressa e dá forma às idéias de seu autor. Como linguagem ele permite uma multiplicidade de leituras.” (p. 27)

Devo lembrar que a análise dos dados desta pesquisa exigirá a interpretação de dois tipos de textos – que se complementam –, nos quais as crianças revelarão o vocabulário de que dispõem para dar forma aos seus pensamentos.

Mèredieu (1974) respalda esta afirmação, ao dizer que “o grafismo infantil, como já se observou muitas vezes, é, sobretudo, ‘narrativo’ e ‘figurativo’. (...) Seus desenhos narram, procuram transmitir uma mensagem.”

Marina Célia Moraes Dias (1996) afirma que

“para a criança, as linguagens expressivas, que se transformam em linguagens artísticas para o adulto, são instrumentos fundamentais no processo de construção do pensamento e da própria linguagem verbal socializada, pois são canais de expressão mais subjetivos, que darão forma às experiências vividas e as transformarão em elementos de pensamento interiorizado.” (p. 52)

Em minha pesquisa, as falas das crianças interessam-me especialmente, já que podem ser consideradas integrantes dos desenhos. Assim sendo, não faria

sentido analisá-los utilizando apenas a minha interpretação dos traços – uma interpretação adulta, exterior ao processo de produção –, o que faria com que os meus objetivos não fossem atingidos.

É imprescindível, para a análise dos dados, levar em consideração as interpretações dos próprios autores, tanto nos momentos de elaboração, quanto depois de concluídos os desenhos, pois são justamente essas explicações que vão indicar quais são os aspectos que as crianças consideram mais significativos, quando começam a construir seus conhecimentos sobre os seres vivos e o seu funcionamento.

Ferreira (2003) respalda essas idéias, ao afirmar que

“as figuras desenhadas têm significados atribuídos pela criança/autora, apresentam indícios dos objetos e não a exatidão de suas formas. Assim, a criança desenha para significar seu pensamento, sua imaginação, seu conhecimento, criando um modo simbólico de objetivação de seu pensamento. Como vimos, sua figuração procura explicitar seu pensamento, traz implicados significados e sentidos, e essa possibilidade está inexoravelmente articulada à palavra. A figuração, como um modo de comunicação e interação, implica movimento interpretativo, que é também inseparável da linguagem. Esta expressa a interpretação das experiências e circunscreve os modos de interpretação. Portanto, a palavra perpassa todos os momentos de produção do desenho. Desse modo, podemos reafirmar que as figurações não comunicam por si mesmas o pensamento da criança, seus conhecimentos, seu ‘mundo’. As figurações evocam imagens, provocam significações.”
(p. 104)

São justamente essas significações que interessam a esta pesquisa, uma vez que são produto do pensamento e revelam o processo de construção de idéias, o qual é essencial para a aprendizagem.

Conforme afirmei anteriormente, para as crianças os desenhos exercem o mesmo papel que as brincadeiras, ou seja, são uma forma de atividade lúdica, da qual elas se utilizam para interagir com o mundo. Cabe, aqui, repetir a epígrafe que escolhi para abrir este capítulo:

“Desenhar é bom para tirar as idéias da cabeça.
Porque sempre que a gente tem uma idéia, a gente quer ter ela,
brincar com ela, aí a gente desenha ela”. (Moreira, 1999)

Esta frase, citada por Ana Angélica Albano Moreira, em seu livro “O espaço do desenho: a educação do educador”, foi dita por um menino de 8 anos que gostava muito de desenhar.

É interessante notar como esta criança tinha clareza do papel dos desenhos em sua vida: o de “brincar com as idéias”.

Parece-me que ele conseguiu sintetizar, em poucas palavras, o que temos tentado dizer em grandes e complexos textos dissertativos: para interagir com o mundo, para se apropriar e dar sentido ao que as cerca, as crianças querem e precisam brincar com os significados, com as palavras, com as imagens, com os saberes. Elas precisam “brincar com as idéias”.

Acredito que, para compreender de que modo as crianças constroem conhecimentos sobre os seres vivos, é indispensável que eu tente identificar com que idéias elas querem “brincar”, e quais destas aparecem em seus desenhos, dentre os diversos saberes que são disponibilizados – por meio dos livros, das observações no parque, das conversas nas rodas, das brincadeiras, das interações com outras crianças e das intervenções dos adultos –, ao longo do desenvolvimento do projeto “Pequenos Animais”.

Ao discutir o papel do brinquedo no desenvolvimento infantil, Vygotsky (2003) afirma que as brincadeiras incluem situações imaginárias e que estas impõem

regras, fazendo com que as crianças sigam outros padrões comportamentais que elas não assumem fora dessas situações.

Vygotsky apresenta um exemplo interessante, em que duas irmãs, ao decidirem brincar de irmãs, obedecem a algumas regras comportamentais para evidenciar o que, para elas, as diferencia de outras pessoas sem esse parentesco. O autor afirma que, ao obedecerem a essa regra imposta pela brincadeira, as crianças conseguem apreender aquilo que, na vida cotidiana, passa despercebido.

De acordo com ele, quando brincam, as crianças mudam suas ações e as funções dos objetos.

“Isto se dá graças a um movimento no campo do significado – o qual subordina a ele todos os objetos e ações reais. O comportamento não é determinado pelo campo perceptivo imediato. No brinquedo, predomina esse movimento no campo do significado.

(...) Em outras palavras, surge o campo do significado, mas a ação dentro dele ocorre assim como na realidade. Por este fato o brinquedo contribui com a principal contradição para o desenvolvimento.” (p. 133)

Reiterando a idéia de que os desenhos são atividades lúdicas para as crianças – estratégias para “brincar com as idéias” –, poderíamos utilizar as reflexões relacionadas ao brinquedo expostas por Vygotsky, e transpô-las para o desenho infantil. Tal como nas brincadeiras, ao desenharem, as crianças subordinam a realidade ao campo do significado, apropriando-se de elementos desta. Assim, realizam seus desejos e criam novas possibilidades, imaginariamente.

Ao discutir, especificamente, sobre o desenvolvimento do simbolismo, Vygotsky (2003) enfatiza a importância do papel da memória na produção dos desenhos infantis, uma vez que as crianças pequenas desenharam de memória, até mesmo os objetos que, porventura, estejam próximos.

Isto se deve ao fato de que elas apresentam grande preocupação com a representação do que sabem e não daquilo que vêem no momento da produção do desenho.

Ele relaciona o desenho à linguagem verbal, afirmando o seguinte:

“Notamos que quando uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história. A principal característica dessa atitude é que ela contém um certo grau de abstração, aliás, necessariamente imposta por qualquer representação verbal. Vemos, assim, que o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal.” (p.149)

Com base na obra de Vygotsky, é provável que apareçam diversos elementos memorizados pelas crianças, durante as interações destinadas a tratar do tema “Pequenos animais”, na creche.

Conforme anunciado, pretendo analisar os desenhos coletados nesta investigação, levando em consideração os seguintes dados: as falas das crianças; os registros sobre as atividades utilizadas pela educadora para mediar o desenvolvimento do projeto; as interações entre as crianças. Assim sendo, considerarei o contexto em que os desenhos foram produzidos, a fim de que a análise seja coerente com os objetivos estabelecidos para esta pesquisa.

Portanto, espero que este trabalho possa contribuir para uma melhor compreensão da relação entre as crianças e os conhecimentos sobre seres vivos, e da maneira como se inicia a construção de idéias sobre o que é vida e como esta se comporta.