



**DO RABISCO ÀS PRIMEIRAS LETRAS:
IMPLICAÇÕES SEMIÓTICAS NO DESENHO
INFANTIL**

***FROM THE RABISCO TO THE FIRST LETTERS:
SEMITICAL IMPLICATIONS IN CHILDREN'S
DRAWING***

SANTOS, Moises Lucas dos¹

RESUMO

O desenho infantil sempre é objeto de investigação entre educadores. Trata-se de importante situação pedagógica que transcende aos territórios da sala de aula. Objetivando analisar, refletir e inter-relacionar o desenho infantil e suas implicações semióticas e a escrita, esse artigo apresenta desdobramentos iniciados com os primeiros rabiscos até à aquisição da escrita, a partir do desenho das primeiras letras. A partir da pesquisa bibliográfica, com a contribuição de autores renomados e que tratam do tema, traz reflexões e inter-relações consistentes no tocante à abordagem semiótica da apreensão e transposição de imagens construídas pelas crianças a partir de um ano de idade até a fase em que se inicia a aquisição da escrita. Nesse sentido, conduz os processos que permeiam os primeiros rabiscos e suas sucessivas retomadas até chegar ao momento em que, pelo fato de a criança ainda não ser capaz de desvincular das relações de suas primeiras letras com a imagem pictográfica, passa a desenhar letras como referência às imagens reconhecidas. As implicações semióticas conduzem à conclusão de que, à medida em que a criança, por meio de experimentações e sucessivas conquistas gráficas, assimilam as imagens aos seus valores sógnicos e passam a perceber que a letra e, mais à frente, as palavras, simbolizam, e não mais representam. Para os educadores, na educação infantil, trata-se de uma possibilidade de reafirmar teoricamente as atividades gráficas propostas em sala de aula.

Palavras-chave: Rabisco. Desenho Infantil. Semiótica.

ABSTRACT

The children's drawing is always under investigation among educators. It is important pedagogic situation that transcends the classroom territories. Aiming to analyze, reflect and inter-relate the children's drawing and its semiotic implications and writing, this article presents developments started with the first sketches to the acquisition of writing, from the drawn of the first letter. From the literature, with the contribution of renowned authors and dealing with the issue, brings reflections and interrelationships consistent regarding the semiotic approach of apprehension and transposition of images constructed by children from one year old to the stage which begins the writing acquisition. In this sense, leads the processes that underlie the first scribbles and its subsequent resumed until you reach the point where, because the child is not yet able to unlink the relationships from his first letters to the pictorial image, begins to draw letters reference the recognized images. Semiotic implications lead to the conclusion that as the child through trials and successive graphic achievements, assimilate the images to their signic values and come to realize that the letter and, later, the

¹ Doutor em Educação pela Universidade de Brasília, Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e do Centro Universitário Projeção de Brasília, DF. E-mail: lucasmlucas@yahoo.com.br. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2654912097918580>.



words symbolize, and no longer represent. For educators in early childhood education, it is a chance to reaffirm in theory graphic activities proposed in class.

Keywords: Scrawl. Childish Drawing. Semiotics.

Considerações iniciais

Quais os sentidos dos primeiros rabiscos das crianças? Em que medida a experiência visual conduz a criança às sucessivas buscas pela forma? Como as transformações figurativas se desdobram em símbolos? Até que ponto a semiótica pode nos balizar acerca do entendimento da transposição imagética?

Nesse artigo, ao se propor reflexões em torno dos aspectos apresentados, objetiva-se, primeiramente, evidenciar desdobramentos relevantes no tocante aos sentidos do desenho infantil no período que antecede à aquisição da escrita. Objetiva-se, também, analisar e refletir em torno das especificidades do grafismo infantil e, por fim, inferir, a partir de inter-relações pertinentes, implicações semióticas na transição rabisco-desenho-letra, apresentando contribuições para a valorização da produção imagética das crianças na educação infantil.

Metodologicamente, o texto se dá a partir da revisão bibliográfica específica e apresenta aspectos interdisciplinares ao ampliar para outras áreas do conhecimento abordagens que, na maioria das vezes, perpassam apenas pela fundamentação didática do desenho infantil.

Dentro de um curso de Pedagogia, as abordagens metodológicas em torno dos campos de conhecimentos específicos tratam de compor um repertório que possibilite ao aluno — futuro professor —, base teórico-prática que lhe permita desenvoltura e independência em suas futuras ações docentes.

No caso específico da metodologia do ensino da arte, na educação infantil, faz-se extremamente importante o contato com fundamentos que permitam a construção de atitudes que favoreçam as ações do futuro

professor, e o desenho infantil é um ponto de partida, visto que pode ser considerado uma das primeiras atividades a serem exploradas pela criança.

A relevância do tema dialoga com aspectos próprios da educação infantil considerando que, dentro das orientações curriculares, as atividades que inserem a criação e produção artísticas que favoreçam o desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem devem ser estimuladas, reconhecidas e conduzidas de modo a integrarem, definitivamente, as ações dos professores nessa modalidade ensino.

Importante frisar que desde o início do século 20, muitos autores têm tratado de estudar, apresentar e construir teorias em torno do desenho infantil. Para além de uma abordagem histórico-imagética, as implicações dos aspectos próprios do desenho infantil perpassam a antropologia, a sociologia e, também a semiótica — ciência que estuda os signos.

Desse modo, destaca-se as inter-relações entre a produção imagética infantil e a produção de sentidos, pois, nessa abordagem, os aspectos teóricos desdobram-se em diálogos com a construção e reconhecimento de uma linguagem própria do rabisco, sua pretensão em ser/representar algo no universo infantil e seu vínculo com a linguagem.

De todas as manifestações pictóricas, o desenho é a que primeiro se fez presente na intenção do homem sensível, habilidoso e criativo, ao registrar o mundo ao seu redor. Desde tempos remotos, os registros pictóricos dão conta da capacidade do homem em apreender o mundo ao seu redor e transpor/fixar suas impressões em suportes diversos.

Esse exercício se repete até hoje e nossas crianças são provas vivas de como esse processo fez e faz parte do



desenvolvimento da linguagem e, dentro das orientações curriculares, os exercícios de criação, apropriação e desenvolvimento de habilidades visuais e manuais perpassam pelo fato de a criança, ao se valer de determinado material capaz de facilitar o registro (lápiz, lápis de cor, giz de cera, pincéis...) e marcar algum suporte (papel, parede, tecido, superfícies variadas e até o próprio corpo), está produzindo sentidos com a intenção do registro. Esse registro é ato intencional e necessário para o desenvolvimento cognitivo e psicomotor da criança.

Assim, nesse contexto, pretende-se contribuir para a valorização teórico-prática das produções imagéticas da criança na fase anterior à aquisição da escrita, frente à necessidade de se estimular — a partir de abordagens e procedimentos criativos — a apreensão do mundo em torno do universo infantil.

Esse exercício faz parte de um desdobramento natural para a percepção de um mundo de inúmeras faces que, na intenção da criança, é exercício de comunicação, é potencialização da linguagem, daí a implicação semiótica.

Rabisco ou desenho?

Típico do desenvolvimento da criança, a manipulação dos objetos traz, além de um grande ganho psicomotor, vantagens imensuráveis para o seu desenvolvimento cognitivo. Esses objetos, reconhecidos visualmente, são associados a situações de mímese: a criança, em um complexo jogo de imitação, associa movimentos a alguma ação de seu entorno.

Com lápis, canetas, pincéis e outros instrumentos similares, a criança os manipula — ao seu modo — de maneira a perceber e descobrir possibilidades que esses trazem consigo. Essas descobertas estão vinculadas ao processo de exploração multissensorial, visto que a criança se expõe e está exposta às possibilidades de origem gustativa, tátil, visual e olfativa.

Ao entrar no segundo ano de vida,

“a criança empunha e utiliza para valer o lápis ou a caneta hidrográfica e constata com satisfação que seu gesto deixa uma marca” (GREIG, 2004, p.11). Essa marca é seu primeiro registro e, mesmo sem ter consciência, esse gesto está relacionado à percepção, apreensão e tentativa de registrar.

Autores como Maureen Cox, Phelippe Greig e Florence Mèredieu, por exemplo, concordam com a aquisição natural a partir de experiências. Essas experiências transcendem o meramente visual e acabam por dialogar com impressões coletadas ao longo de toda a infância.

O suporte vazio (papel, parede, tecido...) atrai a criança a partir do momento que esta tem a consciência do poder de manipulação de lápis, canetas e pincéis, por exemplo. Nesse exercício de manipulação, a marca é responsável por reportar a criança à sua capacidade de, com gestos, valendo-se dos instrumentos, marcar o suporte.

Tal experiência pode ser comprovada com crianças a partir dos dois anos de idade que buscam experiências sensorio motoras com o uso de instrumentos de desenho: abandonam o automatismo oral (antes dessa idade é comum que, ao se apropriarem de algum objeto, levem-no diretamente à boca), tratando de marcar os suportes e superfícies a sua volta.

Dentro das abordagens psicológicas em torno do desenho, um viés importante dialoga com a antropologia ao promover reflexões em torno da cultura, da experiência social e da construção de um repertório imagético. Esse diálogo reforça a ideia natural de que o exercício gráfico é próprio da nossa humanidade.

Na passagem para o segundo ano de vida, a criança já dá conta de rabiscar de forma confiante: se antes o rabisco estava voltado para a coincidência ou automatismo oriundos do encontro do lápis com o suporte, agora, segura firme o lápis e, de forma intencional, rabisca.

Aos poucos, a criança descobre e



reinventa os traços a partir da firmeza com que impunha o lápis e como controla direção do braço. Em *Desenho da criança*, Maureen Cox infere que:

O braço da criança, ao mover-se para frente e para trás, faz com que ela geralmente produza rabiscos ondulados. Ela se mostra meio surpresa com esses traços, o que faz crer que sua forma não foi intencional, mas com a prática ela desenvolve o controle necessário para produzir esse efeito deliberadamente e se torna capaz de manter seus rabiscos dentro do domínio do papel (COX, 2003, p.16).

A conseqüente aquisição de novos movimentos passa a integrar novas possibilidades com as experiências visuais no entorno da criança. A percepção, cada vez mais aguçada, aos poucos, é capaz de explorar intensidades, texturas, direções, formas e variações dimensionais.

Os rabiscos, aos poucos, passam a repetir ocorrências visuais que simulam formas e “a mão, antes pouco hábil, conduz cada vez melhor sua ferramenta, e a imaginação já combina os primeiros traços” (GREIG, 2004, p. 11). Percebe-se então, aos poucos, o surgimento de uma inter-relação muito forte: a percepção, a tentativa de reproduzir o mundo percebido, a imaginação ao valer-se de estratégias para marcar o suporte e o controle do movimento.

O equilíbrio de tais ocorrências direcionará a criança para uma dimensão que fugirá do automatismo e da repetição, semeando, assim, os primeiros passos para a conquista do desenho. Essa conquista é exercício, é convivência e experimentação. Dessa interação, logo, aparecerão traços mais precisos, intensões gráficas, soluções visuais e certa identidade autônoma: os primeiros passos para o desenho.

Mas quatro aspectos importantes habitam a intenção da criança ao rabiscar: a imaginação, a sensibilidade, a criatividade e a habilidade. Embora distintos, tais aspectos ocorrem simultaneamente e são

responsáveis pelo amadurecimento da percepção de cada sujeito.

Na criança, esses aspectos são basilares para sua formação sensível, suas descobertas visuais, suas empreitadas ao tentar representar o mundo, construir suas fantasias e promover suas intenções estéticas. Em *La imaginación y el arte en la infancia*, Vigotsky conduz um dinâmico constructo textual que atesta a importância das experiências visuais para as crianças. Para ele:

Resulta assim que os primeiros pontos de apoio que a criança encontra para sua futura criação é o que vê e o que ouve, acumulando materiais dos quais logo fará uso para construir sua fantasia. Segue depois um contínuo processo para elaborar estes materiais, cujas partes fundamentais são a dissociação e a associação das impressões percebidas (VIGOTSKY, 2009, p.32-33).

Para o abandono do rabisco e iniciação do desenho, esse processo implica, na criança, a percepção aguçada do mundo ao seu redor, nos materiais disponíveis para o registro e na intenção de criar. Essa intenção surge espontaneamente, mas pode ser inspirada pelas formas que habitam o mundo material e as fantasias da imaginação da criança.

Assim, da preocupação em ocupar o suporte, em marcar o espaço, em definir certa apropriação a partir do grafismo, a criança, a partir dos dois anos, já é dotada de intencionalidade. Começam então, pseudoformas referenciadas em imagens percebidas e guardadas na memória.

Muitos autores concordam em uma sucessão de etapas no tocante à maneira como os esquemas adotados pelas crianças passam por processo de amadurecimento visual e estratégico. Esse amadurecimento pode ser melhor entendido a partir das reflexões de Philippe Greig (2004).

Essa transformação se dá pela apuração e controle dos movimentos e, também, pelo amadurecimento cognitivo de forma a favorecer, a partir dos três anos, uma ação



integradora de uma atividade que vincula intenção e habilidade.

Cox (2010) e Greig (2004) defendem que a presença de atividades que favoreçam e estimulem essa prática entre as crianças na fase pré-escolar, possibilitem ganhos mais consistentes nos primeiros passos do desenvolvimento da escrita em sua fase normal (relacionada à idade).

Defendem, ainda, que tal prática é natural e faz parte do universo infantil. Em seus estudos, Greig defende, por exemplo, a inserção natural do desenho como recurso pedagógico e questiona a utilização de desenhos prontos, mecanismo de “adaptabilidade gráfica”, por exemplo. Para ele:

No plano pedagógico, a experiência constituída na escola de educação infantil a serviço da aprendizagem gráfica também suscita indagações. Reunir por um traço pares de imagens com o mesmo tema ou com a mesma cor é a primeira aprendizagem do duplo controle. [...] assim, é fácil propor uma boa aprendizagem para a precisão. Mas como educar para a concepção? (GREIG, 45).

O controle ao qual o autor se refere pode ser percebido, por exemplo, nas sequências de desenhos repetidos aos quais as crianças tem acesso e, simplesmente os colore. Além disso, livros direcionados ao público infantil trazem, além dos desenhos prontos, orientações e indicações do uso das cores. O autor prossegue:

Mas será que a educação é apenas uma assimilação em que a criança tem de aprender a reproduzir alguns processos bem decompostos? Não é arriscado valorizar mais a cópia do modelo do que a elaboração pessoal, e mais a realização concreta do que os processos de pensamento e de expressão? Será que não estamos esquecendo a criança? (Idem).

Os questionamentos do autor são pertinentes, contemporâneos e instigadores, pois, o incentivo e a prática do desenho constituem parte integrante da formação natural da criança e essenciais para o

desenvolvimento percepção da imagem enquanto constituída de elementos icônicos e simbólicos e que são basilares para a aquisição e desenvolvimento da escrita, como veremos a seguir.

Nesse sentido, percebemos a importância das atividades inter-relacionadas à produção e criação visual para a construção de repertórios imagéticos na infância. O referencial curricular nacional para a educação infantil — documento que consolidou diretrizes importantes para a educação infantil no Brasil —, evidencia que:

As Artes Visuais estão presentes no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis (BRASIL, 1998, p. 84).

Assim, a experiência sensível transcende os resultados físicos (visuais) do próprio rabisco, mas, definitivamente, articula possibilidades que estão entre a experimentação, descobertas e construção de sentidos.

Do desenho à escrita

Se a descoberta do saber/poder marcar um suporte ou uma superfície trouxe para a criança — em seus dois primeiros anos de vida — uma experiência sensório-motora, trouxe, também, a possibilidade do desenvolvimento da memória associativa e ampliação de ser/estar em um mundo de cores, formas, texturas.

A alternância entre percepção, apreensão e transposição (representação por meio de instrumentos próprios) favorece a maturação dos sentidos de associação — primeiro por referência imagética visível — e, a partir do final de seus dois anos, a criança já é capaz de “guardar” as imagens dos objetos e, como exercício, passa a ser



capaz de transpor a ideia (apreendida) para o suporte.

Em *Icon and idea: the function of art in the development of human consciousness*, Herbert Head apresenta um dos grandes clássicos para o entendimento da importância da imagem no desenvolvimento da consciência perceptiva. Traça um detalhado estudo da imagem — inclusive imagens de arte — em sua função com representação e simbolismo.

Ao tratar de abordar as imagens de desenhos e pinturas pré-históricas, vale-se de estudos em torno da imagem produzida por crianças e, ao apresentar a relação entre a imagem-semelhança apreendida e guardada na memória e, mais à frente, transposta para um suporte, compara esse exercício às estratégias da criança em seus desenhos. Para ele:

[...] o resultado é uma dissociação entre a percepção e a expressão. Por um lado, uma vida de sensações e sentimentos; por outro, um sistema adquirido de pensamento e simbolização. Em outras palavras, a criança tende a desenhar o que sabe, não o que vê; e o que sabe é inexato, incompleto, um mistério que será representado mais por um símbolo que por uma imagem visual. Este símbolo, na arte infantil é chamado de esquema e geralmente guarda uma relação de semelhança com o objeto (READ, 1965, p.21).

É a partir dessa alternância que passamos a entender melhor os porquês de a criança, em suas aventuras gráficas, organizar formas, estabelecer normas de ocupação do espaço e resgatando referências guardadas em sua memória, então, passar a ter mais segurança nos desenhos autônomos.

Nesses desenhos, aparecem novas soluções originais para as empreitadas das crianças que, no início dos quatro anos, já tem noção mental é gráfica das principais figuras geométricas, de ponto de partida, de relação entre dimensões e de associações

complexas como sequências e junções.

Consegue, a partir do exercício, as primeiras definições de um traço próprio, visto que ao abandonar o rabisco, as primeiras tentativas das formas elípticas e mesmo a figura-girino, está apta a juntar partes e formar uma totalidade. Nesse momento, é capaz de definir a figura que tem cabeça, corpo e membros.

A transformação — no sentido de progressão e superação de fases — presente no desenho infantil é objeto de estudo para compreensão do desenvolvimento cognitivo e psicomotor da criança.

Além disso, muitos estudos permitem-nos analisar outro aspecto acerca do desdobramento do sequencial ato de a criança passar a inserir elementos mais gráficos aos seus desenhos: a inserção de linhas mais definidas, contornos mais delineados e combinações geométricas inusitadas corroboram para o fato de que à medida em que os aspectos figurativos vão se tornando mais precisos, surgem as primeiras insinuações para a escrita.

Desse modo, passamos entender a escrita como aquisição consequente aos desdobramentos dos exercícios gráficos, a alternância e inserção das formas geométricas podem ser analisadas como combinações do que outrora eram rabiscos e agora, elaborados, expressam e simbolizam algo bem mais complexo: a escrita.

Coincidentemente, com o desenvolvimento do “desenho” das primeiras letras, a criança passa a ter mais confiança na imitação da forma que representa um código importante e dominado por adultos (a linguagem escrita). Exemplo disso são crianças que, mesmo não sabendo ler, reconhecem marcas — nomes escritos, principalmente — de alimentos, refrigerantes, automóveis e outros, pelo fato de terem acesso a tais palavras que são associadas ao seu repertório de contato visual com a mídia (TV, internet, cartazes...).

Em O desenho infantil, Florence Mèredieu analisa tal aspecto a partir do



reconhecimento da criança em relação ao respeito que a escrita tem no universo adulto. Para ela “ [...] quando a criança atinge a idade escolar, verifica-se quase sempre uma diminuição da produção gráfica, já que a escrita — matéria considerada mais séria — passa então a ser concorrente do desenho (MÈREDIEU, 2006, p.11).

Importante destacar que para a criança o ato de ver é imprescindível para suas associações primeiras com o mundo das ideias. Além disso, ver precede a fala e conseqüentemente, a escrita. Em seus primeiros desenhos, embora estejam norteados por um ato mecânico, paira a intencionalidade oriunda do ver-tentar reproduzir.

Há, ainda, o exercício sensível do tentar reproduzir e representar simbolicamente aquilo que nunca, na verdade, viu: o amor como um coração, por exemplo, se faz real pela crença que ele tem na representação, principalmente pelo valor simbólico dessa forma desenhada do coração.

Logo, na fase de aquisição da escrita, a criança exercita a sensibilidade para representar — valendo-se, agora, de novas formas com pouca variação — aquilo que antes só podia desenhar. As primeiras letras, na verdade, são desenhos que, aos poucos, saem do mundo icônico e entra para outro mundo mais complexo: o simbólico.

Em Desenvolvimento da escrita na criança, Alexander Romanovich Luria evidencia que:

Para uma criança ser capaz de escrever ou anotar alguma coisa, duas condições devem ser preenchidas. Em primeiro lugar, as relações da criança com as coisas a seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo o que ela encontra inclua-se em dois grupos principais: a) ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca; b) ou os objetos são

instrumentais, isto é, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário, e só tem sentido enquanto auxílio para a aquisição de algum outro objeto ou para a obtenção de algum objetivo [...]. Em segundo lugar, a criança deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios, e nesse caso eles já funcionam como sugestões que ela mesma invoca (LURIA, 2006, p. 145).

A escrita como conquista da criança, insere, então, o desafio de compreensão do mundo a partir da ampliação da linguagem. Porém, por questões ético-estético-sociais a escrita se condicionou à inserção do sujeito letrado em um mundo exclusivo de quem domina esse código. Buscamos, então, Vigotski que, em A formação social da mente, ao tratar da Pré-história da linguagem escrita, infere que:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal (VIGOTSKI, 2000, p.139).

A evolução — no sentido de superação de fases, avanços — do desenho infantil — permite-nos analisar um aspecto acerca do ato da criança superar etapas que consolidam ganhos com os exercícios anteriores e que culmina com a escrita.

Dentro dessa abordagem, a escrita pode ser entendida como um passaporte de entrada para um universo de desenhos elaborados e carregados de mistério: descobrir que a combinação de “rabiscos elaborados” pode substituir a representação gráfico-simbólica da criança — como a escrita do nome, por exemplo — pode representar a superação de um estágio de



inferioridade. Entretanto, para compreendermos tal superação faz-se necessário um rápido diálogo com a semiótica.

Implicações semióticas

Charles Sanders Peirce, um dos grandes difusores dos estudos em torno da semiótica, foi contemporâneo de John Dewey e o encontro desses dois grandes filósofos contribui muito para o surgimento do pragmatismo.

Seus estudos foram muito importantes para ampliação das abordagens em torno da linguagem e, ao estabelecer bases mais acessíveis para os estudos dos signos (é a definição mais utilizada para a semiótica), fortaleceu os estudos e teorias em torno das relações entre imagem, linguagem e comunicação.

Embora seu trabalho amplie possibilidades de estudos para os signos, na abordagem aqui inserida, valemo-nos de suas reflexões — extremamente consistentes — em torno do signo.

Para Peirce, o signo é e representa algo, pode substituir e evocar o seu referente. O referente é a aproximação real do que está em jogo. Em suas palavras:

Um signo, ou *representâmen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. [...] O signo representa alguma coisa, seu objeto (PEIRCE, 2005, p. 28).

Na intenção de permitir o entendimento em torno da ampliação — mesmo abertura do signo —, Peirce apresenta ao longo de sua obra uma classificação com vistas à compreensão do signo com aquilo que ele representa. Essa classificação, na verdade, é um tratado em torno das qualidades do signo.

Essas qualidades têm três níveis baseados em relações dinâmicas entre o

signo em si, o signo com seu representante (objeto) e o signo com seu interpretante, a saber:

- ícone que é a relação mais próxima com a visualidade (o desenho de uma maçã pode substituir a palavra maçã e ser reconhecido como maçã);

- índice que traz uma relação mais distante de seu objeto real, mas pode ser referenciada a partir de vestígios, indícios (as pegadas de um felino na areia indicam que este esteve ali, mas não é o animal em si, mas, sim, um indício de sua presença).

- O símbolo, por sua vez, adquire status de signo complexo, pois exige uma cultura de interpretação (a palavra água, exige o domínio da língua portuguesa para ser interpretada; a fórmula química da água — H_2O — exige esse conhecimento de seu interpretante do mesmo modo que *eau* — água em francês — irá exigir o domínio dessa língua por parte de quem a lê.

E como isso dialoga com o rabisco, o desenho e as primeiras letras da criança? A partir dos quatro anos, a consciência da representação passa a ter mais sentidos para a criança: as intenções gráficas (rabiscos e desenhos mais simples, por exemplo) já podem ser percebidos — por elas mesmas — como nada ou como algo sem sentido. Partimos, então para o mundo da representação. O mundo da representação se torna pleno quando a criança passa a “escrever por imagens”. Para Luria:

O período da escrita por imagens apresenta-se plenamente desenvolvido quando a criança atinge a idade de cinco, seis anos; se não está clara e completamente desenvolvido nessa época é apenas porque já começou a ceder lugar à escrita alfabética simbólica, que a criança aprende na escola — e às vezes mesmo antes. (LURIA, 2006, p.173)

Se no início de suas primeiras aventuras gráfico-pictóricas, a criança



precisou de referências imagéticas que assumissem e transmitissem a ideia real daquilo que estava sendo rabiscado, estamos falando do gesto automático, impulsionado pela descoberta das habilidades de manusear o lápis.

Agora, consciente de que seu rabisco não é um gato ou uma árvore, a criança acredita nessa força de transposição. À medida em que a precisão de seu traço, o domínio maior da extensão dos movimentos e o estabelecimento de novas relações com o objeto a ser representado, surgem implicações complexas em torno do que é apreendido/percebido, no processamento mental em estabelecer possibilidades de representações (decisões) e no ato de desenhar.

A complexidade do desenho adquire, então, novas instâncias cognitivas em relação à percepção da forma em sua plenitude, na capacidade em delinear ou transferir uma forma mental para a materialidade do suporte. A capacidade de juntar formas simples (formas geométricas básicas, por exemplo) e a decisão por representar todos os lados de uma vez (planificação), por exemplo, vão permitir à criança desenhar as primeiras letras.

Por que desenhar e não escrever? Porque “inicialmente o desenho é brincadeira, um processo autocontido de representação; em seguida, o ato completo pode ser usado como estratégia, um meio para o registro” (idem, p.174) e essa brincadeira se torna séria quando a criança passa a desenhar as primeiras letras.

A criança desenha as primeiras letras pelo fato dessas letras terem sido apreendidas, inicial e erroneamente como ícones — imagens fidedignas à aparência. A criança cria a convicção de que aquele desenho é muito mais que uma junção de formas.

Situações como espelhamento, inversão e dificuldade entre alternar/diferenciar maiúsculas de minúsculas, por exemplo, surgem com o exercício e a repetição. Essa repetição leva, na maioria das vezes, a criança a memorizar

e repetir o nome desenhado, e não escrito.

Observamos, então, que a letra é um símbolo (construído e atualizado culturalmente por um grupo que domina aquela língua) que substitui outras situações, mas para a criança, temporariamente, a letra será ícone (signo que tem relação direta com a semelhança do objeto referenciado). Essa dicotomia somente será transposta quando a criança tiver a consciência de que a letra tem sentidos gráficos e sonoros distintos de um desenho.

Isso implica em estabelecer as relações entre a alternância/transposição da linguagem gráfico-pictórica para a linguagem simbólica, coincidindo com a transição para a plena fase de assimilação da escrita (por volta dos seis anos) e trazendo como consequência a diminuição da atividade do desenho.

Nessa fase, então, surge a grande luz para reafirmamos as implicações semióticas nesse processo: a imagem de uma casa (inclusive mental) pode ser representada como signo (seu desenho) e como símbolo (sua escrita) e a criança, ao chegar nesse estágio exerceu habilidades extremamente importantes para seu desenvolvimento.

Esse estágio só pode ser alcançado com o pleno exercício de atividades lúdicas, criativas e instigadoras: a experimentação, a associação, a alternância de exibição de imagens fixas e móveis em suas vivências pedagógicas, em situações de ensino-aprendizagem que estimulem e provoquem as inúmeras possibilidades de percepção, apreensão, transposição e interferências rumo à escrita plena.

Considerações Finais

O desenho é uma atividade que integra o currículo da educação infantil no sentido de promover ganhos cognitivos e psicomotores na fase pré-escolar. Essa fase é marcada pela experimentação e pela descoberta, situações importantes e que devem ser incentivadas, promovidas e cultivadas.



Para a criança, o ato de rabiscar e desenhar é natural de suas primeiras intenções, intervenções e atuações com o mundo das imagens. O mundo das imagens se faz presente a partir do momento em que a consciência da forma dos objetos ao seu redor faz com que esses objetos deixem de ser percebidos, somente, e passam a ser representados.

A primeira tentativa de representação é o rabisco, ação instintiva, mecânica e, inicialmente desvinculada de controle motor. O rabisco carrega consigo a descoberta, o prazer e, aos poucos deixa de ser ato físico e passa a carregar sentidos outros que vão além de sua simples percepção e, em razão do avanço da idade da criança, passa a agregar outras descobertas.

O amadurecimento cognitivo e psicomotor favorece a transposição da falta de direção e unidade para uma nova empreitada em busca do registro formas mais complexas como o círculo. Inicialmente desforme, o exercício e a experimentação atestam a aquisição de novos modos de controlar os movimentos e, aos poucos surgem figuras mais “sofisticadas” que passam, cada vez mais a se relacionarem com o mundo das formas visíveis.

Os autores consultados concordam na importância da promoção de situações que promovam um olhar mais atencioso para o desenho da criança não apenas como expressão, mas, sim, como possibilidade de se entender o desenvolvimento dos processos cognitivos e, dentro do grande objetivo desse artigo, articular implicações da transição desenho-escrita com a semiótica, ciência que estuda os signos.

Para a semiótica, o desenho infantil nos permite compreender a assimilação da imagem-ícone e da imagem-símbolo, presente a partir do momento que a criança deixa de desenhar a letra e passa a compreendê-la como forma visualmente construída e que carrega outros sentidos além do visual-referencial.

Essas implicações, se inseridas nas

atividades — principalmente como reforço teórico no planejamento das atividades destinadas às crianças na educação infantil — poderão resultar em ganhos recíprocos: professores poderão conduzir com mais segurança as atividades propostas e as crianças, por meio de seus registros e produções, reconhecidas e estimuladas em suas novas habilidades, descobertas e experiências.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

COX, Maureen. **Desenho da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GREIG, Philippe. **A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

READ, Herbert. **Icon and idea - the function of art in the development of human consciousness**. Harvard University Press, 1955.

LURIA, Alexander Romanovich. **O desenvolvimento da escrita da criança**. In: L.S.

VIGOTSKI; A.R.LURIA; A.N. LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 2006.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Akal, 2009.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.