

Desenhar um texto, falar com riscos e ler um desenho

Eduarda Coquet

Analogias e contradições do desenvolvimento da aprendizagem da fala, do desenho e da escrita

Resumo

Desenhar é sempre uma forma de registar, de contar, de explicar, enfim, de comunicar graficamente coisas várias que poderiam também, na maior parte dos casos, ser comunicadas com palavras, com letras, com gestos ou com sons. Este artigo pretende dar a conhecer uma série de estudos já elaborados nesta área, a par das conseqüentes reflexões suscitadas sobre as ligações das diferentes aprendizagens que a criança vai fazendo nos seus primeiros anos de vida, ao nível da fala, do desenho e da escrita. Aborda também a aparente contradição que existe na opinião generalizada de que estes processos são universais, e no resultado de alguns estudos concretos sobre estas áreas, que apontam para considerar estes processos como sendo processos criativos.



Introdução

Desenhar é sempre uma forma de registar, de contar, de explicar, enfim, de comunicar graficamente algo que poderiam também, na maior parte dos casos, ser comunicadas com palavras, com letras, com gestos ou com sons.

O desenvolvimento do poder de comunicação da criança e simultaneamente o poder de assimilação de informação, inicia-se no momento em que pela primeira vez o ar lhe enche os pulmões, fazendo-a produzir um som mais ou menos violento, o seu primeiro choro, que é, simultaneamente, o seu primeiro acto de comunicação: manifestar desconforto. Seguem-se as manifestações de fome, de sono, de dor, de mimo, todas elas através de actos de comunicação que começam pela emissão de sons e/ou gestos pouco diferenciados, para mais tarde os irem aprimorando, ficando em pouco tempo aptos a diversificar os sons e os gestos de forma muito definida, conforme o que querem comunicar. A fala, reconhecida como tal, não substitui toda a comunicação gestual engendrada anteriormente, mas substitui grande parte dos sons avulso que eram considerados como um "palrrar". Simultaneamente a criança começa a garatujar, a riscar, o que passados os primeiros meses de experimentação, se transforma também numa forma activa de comunicação. Com a escrita e a leitura vai iniciar-se um ciclo novo do poder de partilha de ideias, descobertas, sentimentos ou emoções, da criança com o mundo.

Neste primeiro ciclo de interacção social da criança, o riscar, o desenhar e o ver imagens, tem um papel tão importante no desenvolvimento e crescimento como a aprendizagem da língua, da escrita e a leitura de texto. Daí termos coligido uma

série de reflexões e estudos que nos falam da ligação das aprendizagens da linguagem, do desenho e da escrita.

Os processos e os produtos

O desenvolvimento da linguagem é muitas vezes visto como um processo contínuo e organizado a partir de um ponto inicial. Apesar de haver teorias diferentes de como aprendemos a falar, muitos linguistas estão de acordo, quando afirmam que o desenvolvimento da linguagem é um processo criativo e como tal, não pode ser explicado só como sendo um processo de imitação feito pela criança do discurso dos adultos que a rodeiam. As investigações de Noam Chomsky (1966; 1994) tendem a provar que, uma conversa de crianças, que pode parecer estranha a um adulto, é o resultado de uma série de regras de linguagem que se vai alterando conforme as crianças vão crescendo. Esta teoria é muito similar com aquilo que sabemos à cerca do desenvolvimento do desenho infantil. No entanto, se a capacidade de estabelecer regras é ou não verdadeira, tanto para a aprendizagem da linguagem, como para a aprendizagem do desenho, ou até se a ideia de Chomsky de que estas regras estão representadas no cérebro da criança de alguma forma, é discutível. No entanto, é inegável que a teoria de Chomsky de que a linguagem é uma aquisição feita fundamentalmente por um processo criativo, de forma global, esta teoria é muito pertinente para o desenvolvimento gráfico e aprendizagem do desenho. As crianças não constroem frases copiando a fala dos adultos nem aprendem a desenhar imitando os desenhos dos adultos.

Por outro lado, nem o desenvolvimento da linguagem nem o do desenho é completamente único e pessoal. Há constantes encontradas nestes processos de desenvolvimento de todas as crianças, em todas as épocas e num vastíssimo número de culturas diferentes, que foram estudadas. Estudar esta aparente contradição de dois processos que parecem ser ambos criativos, mas que ao mesmo tempo são universais, tem sido um difícil problema na definição do que é, de facto, o desenvolvimento (Wilson and Wilson, 1985; Wilson ,1997).

Em qualquer aspecto do desenvolvimento, por exemplo, aprender a andar, as crianças parecem utilizar processos sempre similares. Por norma, as crianças comecem a andar cerca dos 12 meses (“ao 1 andante aos 2 falante”, diz a sabedoria popular). No entanto cada criança dá os primeiros passos sempre de forma inesperada, num jeito que só a ela pertence e em circunstância nunca predestinada. É pois complicado tentar jogar com estes dois processos e entender estes dois aspectos como sendo simultaneamente verdadeiros. Se aceitarmos o que atrás acabamos de sistematizar, como podemos aceitar simultaneamente que as circunstâncias do desenvolvimento de qualquer destas aprendizagens, possam pertencer a um processo ordenado e linear e ao mesmo tempo completamente único e individual quando dissecado e visto em pormenor (Thelen and Smith, 1994)?

O que acabamos de dizer indica-nos claramente que é ainda cedo para fazer afirmações. Ainda será necessário desenvolver muitos estudos sistematizados sobre as várias componentes de todo o processo de desenvolvimento da criança, abordando o processo parcela a parcela (tais como a aquisição da linguagem e do desenho), para avançar depois sobre o desenvolvimento infantil na generalidade. São necessárias outras explicações, além das teorias do modelo da imitação ou do modelo individualista. Dificilmente alguma delas estará totalmente correcta.

A linguagem gráfica e as aprendizagens

É inegável que todos os trabalhos recentes sobre a origem da linguagem estabelecem uma forte ligação entre a linguagem falada e as outras formas de representação e comunicação. A fala é um sistema convencional de símbolos, contrariamente ao que se passa com os desenhos que usam um sistema icónico, ou seja, pretendem parecer-se com os objectos que representam. No entanto estudos recentes sobre a linguagem sugerem que a origem da representação visual está na linguagem gestual desenvolvida na infância (Allot,2001). Esta ideia pode ser importante para entendermos e podermos definir quais os princípios que poderão estar na base de quaisquer outros estudos sobre a natureza da expressão e da representação gráfica.

Quando é dada a uma criança, desde muito pequena, a possibilidade de utilizar a expressão gráfica como actividade regular, não como um momento de excepção, ela, ao riscar em qualquer suporte que se lhe apresente, produz com o material riscador que possui, riscos e formas que, passadas as primeiras experiências lúdicas, rapidamente serão, para a criança, coisas, objectos ou pessoas, embora não identificados pelo adulto (Coquet, 1999).

Como poderemos entender o que é que uma criança está a fazer quando desenha? Quando as crianças aprendem a falar, o ritmo, a entoação e os padrões com que vai balbuciando, juntamente com alguns sons embora que pouco definidos, transformam-se nas primeiras verdadeiras frases (de Villiers e de Villiers, 1979; Allott,2001; Thelen and Smith, 1994). Da mesma forma poderemos olhar para os desenhos da criança como gramaticalmente articulados. Não podemos duvidar que ela está empenhada e consciente do desenho que está a realizar como uma comunicação com determinado significado. Ver uma criança a desenhar, dá-nos a noção da seriedade com que ela está a realizar o seu trabalho, coisa que não poderia acontecer se ela estivesse simplesmente a rabiscar sem uma intenção determinada. Desenhar para a criança é uma atitude consciente e emocional. Pode ser até reflexo do seu estado de espírito naquele momento, ou pode também estar a ajudar a criar ou a intensificar um estado de espírito que já exista.

Quando uma criança está a desenhar, há uma quantidade enorme de coisas que está a aprender intuitivamente à cerca do acto em si e também dos materiais que está a utilizar (Coquet, 2002). Muitas aprendizagens são adquiridas em situações não específicas, situações de rotina e até lúdicas. Quantos conhecimentos a criança interioriza diariamente, experimentando ou brincando, por exemplo, com a comida ou bebida, com a terra do jardim ou com a água do banho? Todo o tipo de acção que gera aprendizagem para a criança constrói um passado sobre o qual outras e novas acções vão sendo geradas. Por sua vez, estas novas acções criam mais oportunidades para outras novas acções formando um contínuo de aprendizagem e crescimento. As acções incluídas no acto de desenhar são membros de uma família interactiva de um leque de acções expressivas e acções representativas, que são, por sua vez, formadas por uma história construída de acções passadas.

Progressivamente a criança vai conhecendo, por exemplo, os limites do papel onde trabalha, bem como a resistência do material de suporte à pressão do objecto com que está a riscar. Isto dá-nos a certeza de que a maneira como as crianças descobrem ou são ajudadas a descobrir as regras necessárias para trabalhar com estes materiais, a forma como são construídas estas aprendizagens é importante e afecta seguramente o seu desenvolvimento.

Embora sempre de aparência estática, também com frequência vemos as crianças atribuírem a esses grafismos ou desenhos, a representação do movimento. Para a criança, é muito fácil entender e representar o “rasto” que o movimento de um objecto ou de uma pessoa deixa ao deslocar-se. Sabemos que o pensamento da criança é feito por analogias. Pensa-se que será essa uma das causas da representação gráfica em contínuo do movimento das coisas ou pessoas, tão comum entre as crianças: a água que sai de uma torneira deixa um rasto visível, o fumo que sai de uma panela ou de uma chaminé também é visível, porque não admitir que também são visíveis os saltos, a saída do som de um instrumento musical [Sónia] ou a corrida de uma pessoa? Mais tarde, numa outra fase de desenvolvimento, quando a noção de deslocação das formas no espaço estiver já associada à alteração dessas mesmas formas, ela vai voltar a representar o movimento, mas desta vez por pequenos tracejamentos ou deformações e já não como um grafismo contínuo (Coquet,1995).



Sónia – 7 anos (menino tocando música)

Outros tipos de acções que também é por vezes representada, nos desenhos das crianças mais jovens, são os sons. Sabemos que, desde as primeiras garatujas, as crianças começam a notar que os seus grafismos têm cadências próprias que correspondem aos seus movimentos. Essa cadência pode ser pontuada pelo gesto do braço, mas também pode ter um ritmo de outro gesto que não só o do braço. John Matheus (2003) conta-nos as experiências que fez filmando uma criança de 2 anos e 2 meses enquanto ela garatujava um papel. Visionando o filme em câmara lenta, verificou que a cada gesto que a criança fazia e que imprimia um risco no papel, correspondia fielmente ao mover da boca da criança enquanto produzia um som rítmico: baa-baa-baa. No prosseguir dessa experiência, conta ainda que a certa altura, a criança entretida no seu jogo, lhe pedia que fizesse também sons repetidos, do mesmo género dos dela: baa-baa-baa, enquanto que ela ia riscando o papel movendo o lápis de um lado para o outro e respeitando sempre a cadência que ele dava aos sons que emitia. John Matheus descreve que a sensação que teve era de que a criança estava a fazer, desenhando, um ditado dos seus sons.

Passada a fase inicial em que todos os desenhos infantis são só grafismos irreconhecíveis pelo adulto, a criança começa a produzir formas reconhecíveis de objectos ou pessoas. Nesta fase, normalmente, são dadas a conhecer à criança, intencionalmente, determinadas letras e regra geral, começando pelas letras do seu próprio nome. Esta iniciação da escrita dá à criança a noção de que as letras do seu próprio nome são muito significantes, e tendem a interpretá-las como símbolos visuais. Começam então, com muita frequência, a incorporá-las nos seus desenhos, juntamente com as outras imagens que querem representar. com as outras imagens que querem representar. Esses símbolos/letras onde elas se revêm, podem

aparecer juntas ou separadas e espalhadas pelo papel. Por vezes, no início da escrita, essas letras aparecem de trás para a frente ou invertidas (espelho). Há várias razões do porquê de isto acontecer. Uma das razões prende-se com esse mesmo conceito que falámos atrás da interpretação das letras do nome não como uma escrita (uma palavra) mas como símbolos visuais autónomos. A orientação da forma de uma letra ou de um número pode parecer à criança não ser particularmente significativa, tanto mais que ela também não sente necessidade em representar um objecto ou uma pessoa sempre virados para o mesmo lado. Ela sabe que o adulto reconhecerá o desenho de um objecto que ela representou quer esteja de frente, rodado 90 ou 180 graus (Temple, Nathan and Burris, 1982).



Sofia – 3 anos

As formas avulsas e dispersas de letras numa página de um desenho infantil, pode servir para a criança descrever a cena que representou [*Sofia*], ou serem, por vezes, letras que ela associa a nomes de pessoas que conhece e, neste caso, as letras substituem a representação da própria pessoa num determinado espaço. Se a criança põe as letras do seu nome, ordenadas ou não, dentro de um espaço fechado, regra geral, indica que a criança quer que se saiba que, naquele contexto, ela está dentro daquele espaço [*Tiago*].

Por vezes encontram-se estruturas de letras ou de números que a criança conhece (ou só reconhece como sendo letras ou números) a substituir outras formas ou objectos que de algum modo a criança associa a esses grafismos [*Mariana*]. Não há até ao momento, que eu conheça, uma explicação concreta e fundamentada para esta atitude, mas dá a entender que quando as crianças brincam com as estruturas simbólicas das letras ou números é porque fazem associações livres de significados múltiplos, um dos aspectos mais relevantes para a manifestação e o desenvolvimento da criatividade. John Matheus (2003) avança com a hipótese de que talvez isto seja o início de uma certa capacidade, que a criança venha a ter, de brincar humoristicamente com os seus próprios grafismos. Seja como for, é sempre uma manifestação inegável de criatividade a que devemos estar atentos, para detectar as crianças com este tipo de talento e incentivar a exploração destas representações.



Mariana – 3 anos



Tiago – 5 anos

Final e...

Sempre me encantou explorar estudos teóricos feitos nestas áreas das aprendizagens da escrita e do desenho, principalmente porque não sendo a minha vertente de estudo a teorização sobre as atitudes das crianças, as teorizações dos outros autores permitem-me reflectir na sua ligação possível e viável com a minha prática. Trabalhar com as crianças, constatar o que elas produzem, como o produzem e com que fim o fazem é o meu interesse primeiro. Conversar com as crianças sobre o resultado do seu trabalho, levá-las a contar-me o que pensavam enquanto o faziam, ou esperar que me explicassem o porquê de certos pormenores que pareciam discrepantes de todo o conjunto apresentado, deu-me um conhecimento empírico que sinto completado pelas leituras teóricas que o relacionam com outro tipo de aprendizagens, competências e vectores do desenvolvimento da criança. Não há teorização sem prática, mas também não se avança na prática sem alguma teorização dos factos.

Referências Bibliográficas

- Allot, R. (2001) *The Natural Origin of Language: Vision, Action, Language*. Knebworth: Able Publishing.
- Chomsky, N (1994) *Language and Thought*. Wakefield, RI: Moyer Bell.
- Chomsky, N (1996) *Cartesian Linguistics: A Chapter in the History of Rationalist Thought*. New York: Harper and Row.
- Coquet, E. (1995) *A Narrativa Gráfica das Crianças dos 5 aos 10 anos de Idade*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Arquitectura, tese de Doutoramento.
- Coquet, E. (1999) *As Crianças e as Expressões Verbais e não Verbais* in, Pinto, M. e Sarmiento, M. J. (coord.), *Saberes Sobre as Crianças*, pp. 55-62. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Coquet, E. (2002) *Canta-me uma História que eu conto-te um desenho* in, *Actas do II Seminário – Desenvolvimento Psicológico e Contexto Escolar*. Barcelos: Centro de Intervenção Psicológica e Apoio ao Desenvolvimento Educacional, Lda.
- De Villiers, P. A. and de Villiers, J.G. (1979) *Early Language*. London: Fontana.
- Matheus, J. (2003) *Drawing and Painting: Children and Visual Representation*. London: PCP Publishing.
- Temple, A. T., Nathan, R. G. and Burris, N. A. (1982) *The Beginnings of Writing*. Boston: Allyn and Bacon.
- Thelen, E. and Smith, L. B. (1994) *A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Wilson, B (1997) Types of child art and alternative developmental accounts: interpreting the interpreters in, *Human Development*, 40 (3), B. Rogoff (ed), Karger: Basel, pp. 155-168.
- Wilson, B and Wilson, M (1985) The artistic tower of Babel: inextricable links between culture and graphic development in, *Visual Arts Research*, 11, pp.90-104.