

IMAGENS INFANTIS NOS DESENHOS TRADICIONAIS E NOS JOGOS DE COMPUTADOR

Maria Lúcia Batezat Duarte
UFU/UTP

“O sentido de uma palavra não é outro senão a guirlanda cintilante de conceitos e imagens que brilham por um instante ao seu redor”

Pierre Levy

São objeto deste estudo desenhos realizados de modo tradicional e esquemático pelas crianças nos primeiros anos escolares e jogos de computador veiculados e produzidos no Brasil, endereçados a crianças entre seis e dez anos de idade, que apresentem, entre outras atividades, “ateliês” de desenho e pintura. Trata-se de estabelecer ligações, primeiro entre o esquema gráfico e a palavra, e depois, entre o caráter sígnico dos esquemas gráficos infantis e as imagens denominadas “artísticas” oferecidas à manipulação eletrônica de crianças.

Considera-se, nos desenhos infantis, a possibilidade da presença de uma língua(gem) visual que, aprendida e ensinada, substituiria o exercício criativo e livre da invenção singular, imaginária e artística. De outra natureza parecem ser os desenhos divulgados nos jogos para computador. O pensamento de Bernard Darras permite redefinir semelhanças e diferenças entre os dois tipos de imagens infantis analisadas.

1. REPRESENTAÇÃO, ESQUEMA GRÁFICO E PALAVRA

A representação em seu sentido amplo, é um ato mental que evoca e presentifica o objeto. É uma simplificação que contém a complexidade. É singular e plural ao mesmo tempo. Para Henri Wallon, a representação mental é *“uma fórmula estática, bem delimitada, que parece bastar-se mais ou menos a si própria no momento em que é pensada. (...) é a fórmula terminal em que se inseriram e delimitaram os aspectos do objeto.”*¹ Nomear "representação" o desenho infantil, implica trabalhar com mais de um sentido da palavra, e com um processo entre o ato de imaginar (tornar imagem mentalmente) e o ato de registrar graficamente (desenhar). Imaginar pressupõe trabalhar

¹ WALLON, Henri. *Do acto ao pensamento*. Ensaio de psicologia comparada. Lisboa: Moraes Editores. 1979. p.161-2.

com representações mentais (com as experiências anteriores e com a memória, dizia Vygotsky). Representar graficamente pressupõe construir uma imagem plástico-visual do objeto, uma "representação" do objeto sempre reduzida e singular em relação à multiplicidade e complexidade de sua concepção mental.

Quando se refere a representação no desenho, Wallon, estabelece uma diferenciação entre o que denomina "*transcrição gráfica*", o desenho infantil das fases iniciais, e "*representação*", o desenho de fases posteriores. Na "*transcrição gráfica*", desenho das fases iniciais, as várias partes de um objeto são descritas pela criança sem que, muitas vezes, a sua estrutura básica seja alcançada. Trata-se do sincretismo visual, apontado também por Luquet (1969). Isto é, a criança ainda não consegue extrair do todo (o objeto) seus aspectos estruturais, identificatórios e generalizantes. Os detalhes do objeto são justapostos ao longo do espaço gráfico, decompondo a figura em partes, fruto de uma percepção múltipla, ativa, diferente da visualidade possibilitada pela contemplação do objeto a partir de um único ponto de vista. Na "*representação*", o objeto desenhado a partir de pontos de vista determinados, apresenta uma configuração unitária e totalizadora.

Para abordar a representação no desenho infantil, Wallon usa como referência as fases de Realismo Intelectual e Realismo Visual de Luquet. Situa, na fase de Realismo Intelectual, a passagem do sincretismo para a análise e síntese, apontando um momento de representação inicial dos objetos identificada por "*uma forma ainda rígida, mais ou menos dispersa e estereotipada.*"² Nesse momento, a imagem gráfica é bastante convencional. As variáveis inerentes às dessemelhanças entre as imagens visuais externas de um objeto são excluídas. Trata-se de reconhecer o essencial e o elementar das coisas, anulando-lhes a individualidade. Wallon considera que, nessa fase, a criança desenha de memória ou fazendo uso de esquemas muito simplificados e estereotipados. Frente à presença do esquema, Wallon pressupõe a capacidade de imobilizar o objeto, isto é, ser capaz de observá-lo a partir de um ponto de vista único, de uma única face. Trata-se de uma aprendizagem e de uma conquista fundantes para o desenrolar da fase seguinte, o Realismo Visual.

Para esse autor, a conquista perceptiva e intelectual do "ponto de vista único", mesmo através do reducionismo do esquema, permite maneiras novas de apreensão da forma que garantem a possibilidade gráfica da representação plena do objeto. Nas

² WALLON, Henri. Op.Cit, p.197.

representações mais usuais do desenho infantil, a figura é sintética. A forma do objeto é identificada, geralmente, pelo “*seu aspecto ortoscópico, isto é, pela visão que daria dela a sua orientação exatamente perpendicular à linha do olhar*”. Wallon cita Buhler para esclarecer que essa imagem sintética (representação/esquema) seria, “*no plano do sensível, o equivalente a um conceito*”, a uma idéia, ao significado internalizado do objeto.³ A conquista do ortoscopia permite a representação do objeto por meio de uma estrutura bastante simples e fácil de aprender. Wallon apresenta como exemplo a representação de uma cadeira pela sua visão lateral, utilizando apenas linhas que convergem em ângulo reto, solução esta usada inclusive por um adulto que não tenha maiores conhecimentos de desenho e arte.

Luquet também verifica a repetição de determinados esquemas nos desenhos infantis. Considera esse tipo de representação uma conquista interna da criança, uma conquista dissociada das relações interpessoais e do mundo externo. É o que denomina “Modelo Interno”⁴. Modelos Internos são figuras que se repetem exatamente ou com algumas modificações em vários desenhos da criança. Luquet percebe-os como pertinentes a determinada criança, ao seu arquivo imagético pessoal e intrapsíquico. Isto é, a criança usa, no seu desenho, representações que foram armazenadas tendo em vista seu próprio esforço em desenhar, suas conquistas gráficas. Este conceito de Luquet parece extremamente válido e consequente nas fases iniciais do desenho (pré-escolares), principalmente no que se refere à conquista da representação da figura humana, onde é evidente a manutenção/alteração de esquemas representacionais próprios e condizentes inclusive com o domínio cinestésico da criança.

Acredita-se, entretanto, de acordo com Wallon, que desde a idade escolar, estas convenções gráficas, ou esquemas, são fornecidas principalmente pelo meio exterior, pelo ambiente sociocultural. Ainda que os esquemas representacionais apresentem-se como uma conquista gráfica (e até mesmo uma conquista interna, internalizada), suas fontes, principalmente após o ingresso da criança na escola, não parecem ser apenas um esforço individual e particular frente ao objeto real a ser representado, mas também a repetição de representações gráficas usuais no meio-ambiente sociocultural. Os desenhos passam a ser concebidos a partir de representações aprendidas, como a

³ WALLON, Henri. Op. Cit, p.213.

⁴ LUQUET, G.-H. *O desenho infantil*.. Porto: Ed. do Minho. 1969, p.81 e ss.

palavra, através de processos interpessoais (o desenho de outra criança, ou de um adulto) ou através da mídia (Histórias em Quadrinhos, Desenhos Animados).

Em "*Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos de crianças*", Brent e Marjorie Wilson argumentam que após os 8 ou 9 anos de idade se inicia um processo de desenvolvimento artístico que permanece operacional durante toda a vida. Trata-se da perda da ingenuidade em arte e do início do processo de "*aquisição de convenções artísticas*", um processo imitativo similar ao aprendizado da fala.⁵ Brent e Marjorie Wilson coletaram desenhos e realizaram uma série de entrevistas com 147 estudantes de várias idades (maiores de 9 anos), que invariavelmente apontaram como origem de seus desenhos outros desenhos. Isto é, indicaram o processo imitativo como fonte de suas imagens gráficas. Para esses autores, as imagens mentais mais úteis são justamente aquelas recebidas "*através de nossas percepções prévias de outros desenhos*" e não os milhares de imagens mentais armazenadas nas vivências do cotidiano como, por exemplo, a visualidade de uma figura humana sentada, correndo, andando, deitada, etc. Semelhante a Wallon, no que se refere ao esforço intelectual da representação, consideram que: "*As configurações gráficas [dos desenhos já vistos, ou de Histórias em Quadrinhos] são imobilizadas no tempo e no espaço; elas são vistas de um único ponto de observação e mantêm-se numa única posição.*"⁶ São, portanto, mais simples e de memorização mais fácil do que os objetos com os quais se relacionam de modo anamórfico.

Frente a essas argumentações, parece possível considerar que, na produção de desenhos infantis, apesar da amplidão dos recursos mentais de representação dos objetos e das coisas, algumas representações são mais passíveis de utilização, porque pertencem ao sistema psíquico de um modo específico. Como se, independentemente de uma origem formativa mais particular (as convenções gráficas de Luquet), ou mais cultural (os esquemas aprendidos de Wallon e dos Wilson), determinadas imagens fossem mentalmente armazenadas em função de um destino comum: a significação das coisas do mundo, através do desenho.

Refletindo sobre a dialética da relação entre imagem e conceito, representação e palavra, que pressupõem diferenças e ao mesmo tempo solidariedade, Wallon afirma:

⁵ WILSON, Brent. WILSON, Marjorie. Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos de crianças. Revista *AR TE*. 1984. n.1, p.14

⁶ WILSON, Brent. WILSON, Marjorie. Op. Cit., n.2, p.14

*Não há conceito, por mais abstrato que seja, que não implique alguma imagem sensorial, e não há imagem, por mais concreta que possa ser, que não seja suportada por uma palavra e não faça entrar os limites do objeto nos limites desta.*⁷

Vygotsky relembra que o desenho é, cronologicamente, na experiência infantil, posterior à fala:

“... o desenho começa quando a linguagem falada já alcançou grande progresso e já se tornou habitual na criança. (...) a fala predomina no geral e modela a maior parte da vida interior, submetendo-a a suas leis. Isso inclui o desenho.”

E conclui:

*“Notamos que quando uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história. (...) Vemos, assim, que o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal.”*⁸

Falar e representar graficamente implica emitir conceitos, significados, sobre objetos e sentimentos. São processos comunicativos, em que o mais interno e pessoal encontra-se com mais externo e social. Trata-se, ao mesmo tempo, de dois níveis de organização psíquica (o verbal e o não-verbal) e um único nível de discurso⁹, um entrelaçamento, uma vez que mentalmente, enquanto memória e percepção consciente, a figura do objeto e a palavra que o nomeia, ou a cena vivenciada e o sentimento resultante, ocorrem simultaneamente.

Nos estágios iniciais, via de regra, o desenho infantil necessita da verbalização, da palavra, para que o objeto garatujado (intencionalmente ou não) seja identificado pelo observador. Acredita-se, a partir dos argumentos de Wallon e Vygotsky que, mesmo nos estágios posteriores, de aprimoramento realista, onde se torna clara a relação anamórfica entre o objeto e a sua representação gráfica, a palavra permaneça atrelada ao esquema gráfico. Ao *mundo das coisas*, material e concreto, impõe-se o *discurso sobre as coisas*, um universo de conceitos, palavras e imagens, em entrelaçamentos e indissociabilidades. São duas instâncias, uma da materialidade, da concreção, da coisa ou objeto propriamente dito; outra do discurso, dos modos de nomear e significar o objeto.

Nos desenhos infantis das primeiras séries escolares, a representação gráfica e a palavra parecem ser coincidentes. A externalização da primeira subentende a presença

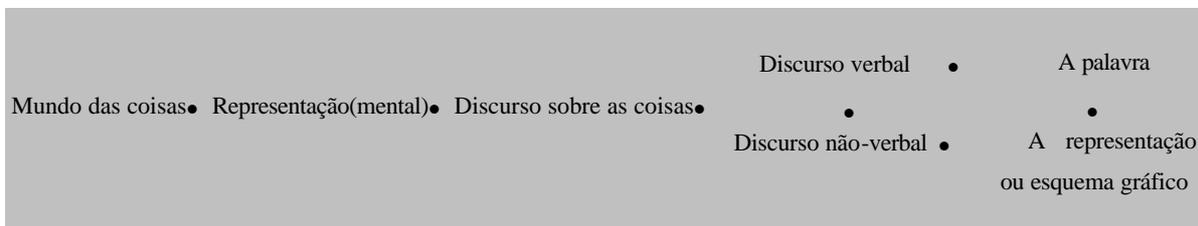
⁷ WALLON, Henri, Op. Cit., p.223

⁸ VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. 1989, p.126-7.

⁹ Considera-se aqui “discurso”, toda a articulação verbal e/ou não-verbal, que externalize e exponha uma idéia do sujeito para outros sujeitos.

mental da última. Nesses desenhos, os modos de expressão e comunicação verbal e não-verbal, ou verbal e visual, não são excludentes, mas simultâneos, interdependentes, ainda que a exteriorização ocorra apenas através da representação ou esquema gráfico.

Seria possível estabelecer a seguinte relação:



Considera-se que seja este imbricamento entre a figura (representação gráfica) e a palavra, que confira à primeira um sentido reiterável, identificável, a cada vez que esta ou aquela figura surja no espaço gráfico. Nos desenhos das primeiras séries escolares, algumas representações gráficas são realizadas de modo tão esquemático que, acredita-se, seja possível estabelecer uma equivalência direta entre elas e a palavra.

2. INTER-SEMIOSE

Henri Wallon e Rudolf Arnheim, analisando desenhos infantis usam a denominação “esquema” para dizer de representações gráficas repetitivas. Questiona-se aqui, se estes esquemas gráficos repetitivos e reproduzidos por todas as crianças em várias partes do mundo, não comporiam um sistema, uma espécie de língua gráfica, que possui regras, que é aprendida e ensinada, e que, apesar de um número limitado de unidades (lexias) produz uma escritura própria com características generalizantes no âmbito da sintaxe, da semântica e da materialidade visual.

Neste caso, aquilo que Bruno Duborgel (1976-1981) denomina ausência de criatividade seria na verdade a submissão da criança à crença que, no mundo social (escolar) pleno de regras haveria também regras específicas para dizer, desenhando, os objetos de seu cotidiano. Na primeira série escolar, a mesma criança que aos quatro anos de idade rabiscava satisfeita e nomeava com liberdade os seus rabiscos de acordo com sua vontade, não raro pergunta ao professor: - Tia como se desenha uma maçã ? ; - Tia, me ensina a desenhar um cachorro ? Como se, tal como a palavra, o desenho implicasse uma fórmula exata de comunicação. A pergunta “- Como se desenha uma maçã ?” parece muito similar a pergunta “- Como se escreve a palavra *gato* ?”.

Se a linguagem verbal é composta por palavras com uma determinada escritura e um determinado som, a língua(gem) gráfica infantil seria composta por esquemas gráficos em parte arbitrários mas, diferentemente da palavra, motivados, guardando similaridade, analogia, com o objeto real de referência. E, mais do isso, os esquemas gráficos infantis guardariam uma correspondência de sentido à palavra, ao verbo. Tal como a palavra ÁRVORE, o esquema  seria o paradigma representacional de todos os tipos de árvores cujo significado mais preciso só seria apreendido no contexto semântico da frase ou do desenho como um todo.

Desse modo, os esquemas representacionais seriam as unidades da língua(gem) gráfica infantil assim como a palavra é a unidade da língua falada e escrita. A fala, o ato comunicacional particular, individual, seria estabelecido pela seleção e organização das unidades gráficas no desenho.

A aceitação desse fato implica considerar que a criança ao ingressar na escola abre mão, abdica, do desenho mais criativo e espontâneo, abre mão do seu egocentrismo (da fala para si mesmo) em função de um desejo comunicacional. Se a comunicação requer o uso de códigos comuns e inteligíveis a um determinado grupo social, ao reproduzir esquemas gráficos de uso comum a criança pretende comunicar rapidamente a sua intenção, tornar clara a sua fala, evitando possíveis erros ou ruídos na mensagem visual que construiu.

Se com três anos de idade não raro a criança fica contrariada e indignada ao perceber que o adulto “erroneamente” não atribui a sua representação gráfica o equivalente lingüístico pretendido, confundindo por exemplo, *menina* com *mamãe*, aos sete anos compreende que as regras são anteriores a sua vontade e trata de submeter-se a elas para ser mais facilmente integrada e aceita no seu meio social.

Considera-se que nessa faixa etária o desenho é utilizado como um recurso a mais (mais decorativo) de comunicação. Com ele a criança estaria buscando mais uma língua(gem) comunicativa do que uma fala pessoal. A língua, como já dissera Barthes, é “*essencialmente um contrato coletivo ao qual temos de submeter-nos em bloco se quisermos comunicar*”.¹⁰

Os esquemas gráficos infantis são desenhos que aceitam e reproduzem os limites da linguagem verbal, desenhos, portanto, que diferem profundamente das intenções da

¹⁰ BARTHES, Roland. *Elementos de semiologia*. São Paulo: Cultrix. 1964, p.18

produção do adulto em arte. Na arte, o adulto busca exatamente transcender, escamotear os limites da linguagem verbal através da “fala” artística plástico-visual. Se, na produção artística do adulto o discurso construído é “*um tal fazer que enquanto faz inventa o por fazer e o como fazer*”¹¹, isto é, é uma fala construída no momento de sua articulação, a produção infantil de desenhos nos primeiros anos da vida escolar parece ser muito mais uma fala previamente anunciada (Vou desenhar um barco!), um discurso verbal reproduzido no desenho através de esquemas gráficos fixos aprendidos.

Pelo seu histórico de saturação e quase estereotípiã, a leitura dos esquemas gráficos infantis é simples e direta. O signo icônico pode significar todos os tipos de árvores e todas as árvores do mundo quando de sua grafia seca, e a intenção da criança que desenha parece ser esta mesma, dizer de uma árvore qualquer, de qualquer tipo, e de qualquer parte. A particularidade do sentido surge pelo excedente da sua grafia, as maçãs desenhadas na macieira, por exemplo, e neste caso o signo não é mais “árvore” mas “macieira” e o jogo paradigmático está rompido, ou reduzido. Por outro lado, é possível surgir no desenho a frase gráfica “Esta sou eu no quintal de minha casa” e nesse caso a árvore representada ganha especificidade pelo seu lugar sintagmático no desenho construído.

Na quarta e última parte de “Elementos de Semiologia”, Barthes apresenta o que poderíamos denominar dois modos de saturação do signo: a conotação e a metalinguagem. Essa saturação requer dois sistemas de significação imbricados um no outro. Na metalinguagem, “*os significados de um segundo sistema são constituídos pelos signos do primeiro.*” Isto é, o plano de conteúdo é fornecido pelo imbricamento de um sistema de significação pleno, um signo, que completa o novo sistema de significação. Então: C=(ERC) ou E R (ERC); ou ainda Se + Signo (Se/So). Barthes retoma Hjelmslev para lembrar que uma metalinguagem é “uma operação” e que uma operação (de significação) “*é uma descrição fundada num princípio empírico, vale dizer, não contraditório (coerente), exaustivo e simples*”¹² Assim, pela metalinguagem uma linguagem primeira ou sistema (novo) estudado é *significado*.

No caso dos esquemas gráficos dos desenhos infantis, o primeiro elemento do sistema, o significante ou plano de expressão é dado pelo próprio desenho, pelo esquema gráfico. O segundo elemento do sistema, o significado ou plano de conteúdo é

¹¹ PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes. 1984. p. 17

¹² BARTHES, Roland. Op. Cit. p.97.

dado pelo signo verbal imbricado. Trata-se então de um sistema metalinguístico cuja operação de significação parece ser coerente e simples.

Considera-se ainda que, apesar de qualquer sofisticação de leitura posterior, essa deve ser uma operação executada “naturalmente” pelas crianças no ato mesmo de realização de seus desenhos, frente a uma circularidade de informações (apoiadas no que se poderia denominar “senso comum”) que perpassa inicialmente os membros de suas famílias e as comunidades escolares, e configura o “hábito” da “tradução” do desenho pela palavra que o “identifica”. Estaria assim configurado um processo metalinguístico de inter-semiose, um imbricamento de semiose visual e semiose verbal.

Entende-se que, uma vez comprovada e assimilada a ligação insolúvel entre o esquema gráfico e o signo lingüístico na significação dos desenhos, tanto no nível da produção quanto no nível da fruição, estaríamos frente a um processo metalinguístico no qual não há uma nova língua mas uma língua(gem) visual associada à linguagem verbal. Ressalte-se que nesta metalinguagem gráfica, forma e substância do plano de expressão são internacionalmente idênticos, ainda que no plano de expressão do signo verbal que compõe o seu segundo termo a forma (acústica, gráfica) mude conforme a língua falada pela criança que a produz.

Observa-se que o esquema gráfico reduz e iguala todas as casas, todos os sóis, todas as árvores, todos os pássaros, todas as montanhas, todos os mares. Para além da criatividade infantil, o que parece estar em jogo é o sentido dessa grafia, dessa escritura, o seu “*valor de equivalência*”.¹³ A casa de telhado trapezoidal e paredes retangulares seria a representação universal e “igualitária” de toda e qualquer moradia humana, um esquema que substituindo e integrando a palavra é “legível” em todas as línguas, instaura uma língua(gem) universal. Negado esse sentido, a representação esquemática destina-se a ser apenas o registro vazio de um ato repetitivo e automático da “hora do desenho” na escola.

Considerar esses esquemas uma lexia, um elemento de linguagem, confere um sentido didático-pedagógico ao desenho escolar: ele pode significar a utilização de uma metalinguagem plena de significados, de compreensões, aprendizagens.

¹³ BARTHES, Roland. *Mitologias*. São Paulo:Ed.Bertrand Brasil, Difel, 1957.p. 133)

3. ESQUEMAS DE DESENHO NOS JOGOS DE COMPUTADOR

Como se desenha uma casa, um barco, uma árvore, uma flor,... são questões desnecessárias à criança que brinca com um CD-ROM. Em “Pintando com o Seninha” (1995)¹⁴ ou “Magia de aprender” (1999)¹⁵ ela recebe os desenhos prontos. Basta usar o cursor, clicar no mouse para colori-los e depois imprimir ou imprimi-los e depois colorir. Casa, sol, montanha, são “esquemas gráficos” ensinados não mais pelo irmão, o coleguinha da escola, a tia, o pai, a avó, mas pela máquina mágica que fala e oferece quase tudo pronto.

Qual a diferença entre o desenho aprendido com os humanos visíveis e próximos e o desenho aprendido com a máquina? Os humanos próximos que ensinam os esquemas usuais de desenho geralmente não são desenhistas. São meio parecidos com a alfabetizadora que ensina palavras e frases mas não é poeta nem escritora. Familiares e amigos que ensinam a desenhar ensinam o esquema que pertence ao “senso comum”, ensinam o desenho que todos desenharam, um esquema tão usual, tão inquestionável, que arriscou-se aqui a compará-lo e a assimilá-lo à palavra, à lexia que identifica, diferencia e nomeia os objetos do mundo.

Os desenhos que surgem na tela do computador são um pouco diferentes. De algum modo guardam a simplicidade esquemática dos outros desenhos, mas são representações mais sofisticadas, que traduzem o exercício gráfico do adulto desenhista e ilustrador de Histórias em Quadrinhos e Desenhos Animados (semelhantes àqueles divulgados pelos Studios Walt Disney). São árvores de troncos e galhos retorcidos como aquelas da floresta do Bambi; barcos pesqueiros como aquele da história de Moby Dick; olhos amendoados, rostos redondos, corpos largos e curtos, como tantos personagens que ilustram historinhas infantis. O traço firme de contorno preto e a cor plana dos recursos gráficos são utilizados com precisão pelo ilustrador.

Aquilo que surge na tela do computador não é mais o esquema anônimo e ingênuo que pertence indistintamente a todas as pessoas e identifica o objeto (como e com a palavra). O desenho do computador identifica o objeto mas identifica (ou deveria

¹⁴ Neste aplicativo, em um dos links os traçados básicos de desenho do personagem principal e dos demais personagens são oferecidos para que a criança copie. Outro link e a criança descobre desenhos prontos para colorir.

¹⁵ Neste aplicativo, no link intitulado “Faça você mesmo: pintura livre”, são oferecidos desenhos prontos para colorir e figuras de flores e bichos que podem ser arrastadas e coladas à paisagem inicial para completá-la e decorá-la.

identificar) junto com ele um desenhista adulto a quem a criança, presume-se, deverá imitar fascinada.

Percebe-se, então, uma total inversão de valores de jogo. Nos primeiros esquemas gráficos em análise, aqueles aprendidos-desenhados no cotidiano familiar e escolar da criança, verificou-se em sua pluralidade de sentidos e usos a presença de “códigos” de uma língua(gem), ou metalinguagem como nos sugeriu Roland Barthes. Os demais teóricos nos possibilitaram aproximar fortemente o movimento de grafia da palavra à grafia esquema-representacional do objeto desenhado estabelecendo bases para a identificação de um processo de inter-semiose. Nos esquemas gráficos dos jogos eletrônicos analisados a grafia é suficientemente pessoal, para impedir um sentido conceitual-abstrato que consubstancie o código da língua(gem). Parece ser também suficientemente esquemática e repetitiva para distanciá-la do conceito de arte, palavra não raro divulgadora dos jogos analisados que, entretanto, ainda deseja invocar uma singularidade e identidade autoral de fato não completamente efetivadas, submersas na mesmice das soluções gráficas que a tudo iguala.

Trata-se então, de dois esquemas gráficos distintos: o primeiro componente de um aprendizado tão natural quanto a fala, quanto o aprendizado da língua materna; o segundo componente de uma estratégia didático-pedagógica que oferece todas as respostas, que estabelece um padrão estético a ser copiado, e que compreende a produção infantil de desenhos como um mero exercício de reproduzir contornos, colar figurinhas, e preencher espaços com cores variadas.

4. ESQUEMAS INFANTIS E ADULTOS E AS CATEGORIAS DE BERNARD DARRAS

Em “L’image, un vue de l’esprit”¹⁶, Bernard Darras propõe uma categorização das imagens visuais produzidas pelos sujeitos considerando seus níveis de abstração, suas origens cognitivas. Distinguindo o pensamento visual, cuja referência é preferencialmente a experiência ótica, do pensamento figurativo, construído especialmente “na rede e no jogo das categorias cognitivas”, atribui a este último o topos de um mundo gráfico gerador de diferentes signos que atuam no ambiente

¹⁶ DARRAS, Bernard. “L’image, un vue de l’esprit. Étude comparée de la pensée figurative et de la pensée visuelle” *Recherches en communication*, n.9 Paris, 1998.

comunicacional. Darras indica o *símile*, representação gráfica que se caracteriza por simular a realidade, ser uma réplica do real, como o signo que conserva ainda uma forte presença do pensamento visual. Buscando registrar as características específicas do objeto representado, o *símile* pertenceria ao nível subordinado de abstração cognitiva, no qual a abstração é quase inexistente dando lugar a um simulacro de realidade. Na outra ponta desta seqüência de imagens gráficas e atingindo a um grau máximo de abstração, o autor situa os diagramas que constituíram e constituem a escrita primitiva, como os hieróglifos, e conservam apenas os traços absolutamente gerais e estruturais do objeto de referência. Os diagramas pertenceriam ao nível super-ordenado de abstração cognitiva.

Entre esses dois níveis polares, Darras estuda o nível de base, aquele que não é nem sub nem super, mas apenas ordenado. O nível de base seria então o topos dos infinitos esquemas nos quais os objetos são representados graficamente com diferentes soluções que os tornam representantes mais ou menos gerais e genéricos de uma classe de objetos do mundo visível. Darras cita estudos da psicologia cognitiva para dizer que o nível de base é “*principalmente constituído de propriedades figurativas*” e que são “*principalmente estas propriedades figurativas que servem de componentes ao programa de fabricação de esquemas*”¹⁷ Neste nível de abstração os traços figurativos resumem-se às propriedades gerais e consensuais do objeto, a representação gráfica apresenta-se mesmo como um “resumo cognitivo”:

*Este nível de abstração é privilegiado porque funciona como um resumo cognitivo de atributos dos mais distintos, mas é também o nível que é mais freqüentemente solicitado. Em geral, as palavras que nele são originadas são as mais curtas, e segundo nossa hipótese, as imagens gráficas que nele se originam são as mais simples e destinadas à comunicação e à repetição.*¹⁸

Darras acrescenta:

*O nível de base fornece à demanda os esquemas gerais e consensuais que constituem as respostas standards. As propriedades figurativas originárias deste resumo cognitivo são ao mesmo tempo as mais gerais e as mais distintivas. Elas oferecem além disso a incomparável vantagem de terem sido elaboradas a partir do consenso da comunicação comum.*¹⁹

¹⁷ DARRAS, Bernard. Op. Cit. p.86. As traduções do francês são minhas.

¹⁸ Ibidem, p.86

¹⁹ Ibidem, p.88

No percorrer desses níveis apresentados por Darras encontram-se em jogo diferentes graus de abstração e cognição. Quanto maior o grau de abstração e mais esquemática a figura, maior o valor de código, de signo, adquirido pela representação gráfica. Maior, também, a sua relação com caracteres da linguagem verbal e sua possibilidade de uso como recurso comunicacional imediato em determinado meio ambiente.

Revedo então as representações gráficas infantis à luz da hipótese de Darras, parece possível asseverar que estas representações usuais e de caráter universal seriam pertencentes ao pensamento figurativo no domínio do nível de base (ordenado) e integrantes do agrupamento de imagens que Darras denomina Iconotipo, caracterizando-o pela sua produção rápida, consensual, mediatizável, coletiva ou individual, de duração efêmera e comunicação local. O próprio autor cita a infância como a etapa de vida de grande produção de iconotipos, termo cunhado para distinguir os esquemas gráficos ocasionais dos repetitivos. O autor acrescenta que os iconotipos são signos gráficos neutros, polivalentes e polissêmicos, e esclarece que neste caso:

*...os processos de repetição coordenam a memória processual e esta contribui para estabilizar e automatizar a produção de iconotipos. A maior parte dos estudos concernentes à memória processual postulam que existem módulos ou unidades cerebrais de tratamento automatizado. Esses módulos engendram e conservam seqüências standartizadas e congeladas. Elas se caracterizam pelas seguintes propriedades: ausência de controle voluntário, irrepreensibilidade, rapidez de resposta, eficácia, habilidade, rigidez e inflexibilidade. A vantagem desses automatismos é de reduzir o custo e a carga mental, eles permitem uma economia do trabalho mental...*²⁰

Parece incorreto concordar com Darras apenas quando ele indica o que a difusão do iconotipo seria local e não universal (ou quase) como se percebe ser a presença dos esquemas gráficos estudados. Talvez, na verdade, os esquemas por nós observados como generalizantes (casa, árvore, nuvem, água, montanha, sol,) sejam um grupo especial de iconotipos, cuja relação esquema gráfico-palavra, aproxime-os bastante da função e das características dos pictogramas, estes sim, classificados por Darras pelo seu caráter universal, sua autonomia parcial, mas também pela rigidez que lhes é peculiar .

²⁰ Ibidem, p.90

As casas apresentadas abaixo são desenhadas por todas as crianças, por um longo tempo.

Esquemas Gráficos Infantis



Thaís 6a



Luis Fernando 7a



Selma 7a

Diferentes destes esquemas ou iconotipos infantis, são as imagens produzidas nos jogos infantis para computador. Neste último caso, os traços figurativos são mais específicos, mais particulares à coisa representada. Não pretendem apenas “nomear” ou identificar o objeto no processo comunicacional como o iconotipo ou o pictograma, mas pretendem apresentá-lo em suas especificidades, visualmente, como um objeto particular, único. Este caráter acentuadamente visual e particular do desenho dos jogos infantis permite classificá-los segundo a proposta de Darras como esquemas do nível subordinado. Pois, se não exigem a coerência ótica nem os efeitos ilusionistas dos símiles, ainda guardam do objeto representado aspectos próprios e particularizantes.

Identifica-se, assim, a partir do trabalho de Bernardo Darras, a diferença profunda entre estes dois tipos de representação gráfica: os esquemas infantis ou iconotipos e os esquemas ilustrativos dos adultos. No primeiro caso o nível de base promove a utilização de esquemas gerais, repetitivos e simples que garantem uma comunicação eficaz, rápida e plural. No segundo, a forte presença da discriminação visual do nível subordinado no qual a abstração é menor, provoca e permite a produção de figuras particulares que em vez de identificar uma classe ou tipo de objeto identificam um único objeto em particular.

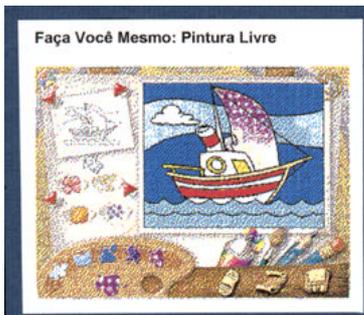
Esquemas Gráficos de Jogos de Computador



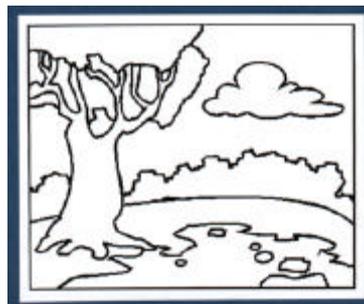
Desenho para colorir (J.1)



Desenho colorido (J.1)



Quadro inicial do jogo "Magia de Aprender" (J-2)



Desenho pronto para colorir (J.2)



Desenho colorido com figuras anexadas (J.2)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual*. (nova versão) São Paulo: Pioneira EDUSP. 1980.

BARTHES, Roland. *Mitologias*. São Paulo:Ed.Bertrand Brasil, Difel. 1957.

..... *Elementos de semiologia*. São Paulo:Cultrix. 1964.

DARRAS, Bernard. "L' image, un vue de l'esprit. Étude comparée de la pensée figurative et de la pensée visuelle" *Recherches en communication*, n.9 Paris, 1998.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. *O desenho do pré-adolescente: características e tipificação. Dos aspectos gráficos à significação nos desenhos de narrativa*. Tese de Doutorado. São Paulo: ECA/USP. 1995.

..... Sobre o sentido nas representações gráficas infantis. *Revista Tuiuti Ciência e Cultura*, n.13, 1999, p.9-18. 1999.

- DUBORGEL, Bruno. *Le dessin d enfant*. Paris: Jean-Pierre Delarge Editeur. 1976.
-----*Imaginaire et pedagogie. De l'íconoclasme scolaire a la culture des songes*. Tese de doutoramento, defendida em 1981, em xerox, s/d.
- LEVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Ed. Trinta e Quatro. 1993.
- LUQUET, G.-H. *O desenho infantil*. Porto: Ed. do Minho. 1969.
- PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes. 1984.
- WALLON, Henri. LURÇART, L. *El dibujo del personaje por el niño*. em xerox s/d.
-----*Do acto ao pensamento*. Ensaio de psicologia comparada. Lisboa: Moraes Editores. 1979.
- WILSON, Brent. WILSON, Marjorie. Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos de crianças. Revista *ARTE*. 1984. n,1 e n.2 p.14-16
- VALENTE, José Armando. (org). *Computadores e conhecimento*. Campinas: UNICAMP. 1998
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. 1989.
- CD-ROM *Pintando com o Seninha*. São Paulo: MPO Vídeo/Airton Senna Promoções e Empreendimentos LTDA. 1995.
- CD-ROM *A magia de aprender*. São Paulo: Byte&Brothers/Sonopress. 1999.