

EDUCAÇÃO GRÁFICA

ALFABETIZAÇÃO: UM ATO DE COMUNICAÇÃO BINÁRIA

Guiomar Josefina Biondo¹

Sônia de Brito²

Resumo

O objetivo deste artigo é refletir sobre uma questão que preocupam todos aqueles que gostariam que o alfabetizador levasse em conta a coordenação e a harmonia entre as linguagens. A alfabetização, enquanto ato de comunicação binária, é junção de sentidos entre a escrita e a leitura, a partir dos indicadores do texto verbal e visual. A aproximação formal entre a letra e o desenho reforça a tese da comunicação diádica entre emissor e receptor, entre professor e aluno. Os pressupostos epistemológicos e metodológicos seguem a ordem teórica por associação das duas linguagens, que permitem refletir sobre a alfabetização da palavra, do desenho e do gesto. Nesse sentido, A. Lúria, E. A. Ferreiro, Vigotisky, Barthes, Derdyk, Arnheim, Mira Shendel, Picasso, Basquiat e outros serviram de inspiração para a decodificação dos códigos. Portanto, pretende-se demonstrar, de modo sintético e empírico, a relação entre a linha e a letra: um enigma para o professor e para o aluno. Para o professor, como leitor/intérprete do desenho da criança e para o aluno, a linha vai se tornar letra que se transformará em leitura.

Palavras-Chave: alfabetização; comunicação; linha; letra; reflexão.

Abstract

The article aims at promoting a reflection on an issue that concerns all people who wish that the literacy teacher considered the coordination and harmony among languages. Literacy, as an act of binary communication, is the fusion of senses between writing and reading from the indicators of verbal and visual text. The formal approach between letter and drawing reinforces the thesis of the dyadic communication between transmitter and receiver, between teacher and student. The epistemological and methodological presupposes follow the theoretical order by association of the two languages which allow the reflection on word literacy, drawing, and gesture. In this sense, A. Lúria, E. A. Blacksmith, Vigotisky, Barthes, Derdyk, Arnheim, Aim Shendel, Picasso, Basquiat and others served as pragmatic inspiration for decoding the codes. Therefore, it intends to demonstrate, in an empirical and synthetic way, the relationship between

¹ Professora Doutora, docente do Departamento de Artes e Representação Gráfica da FAAC – UNESP/BAURU – guiguim@faac.unesp.br

² Professora Doutora docente do Departamento de Comunicação Social da FAAC – UNESP/BAURU – snbrito@faac.unesp.br

line and letter: an enigma for the teacher and for the student. For the teacher, as a reader/interpreter of the child's drawing, and for the student, the line will become letter that will turn into reading.

Keywords: Literacy; Communication; Line; Letter; Reflection.

Ensinam-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 se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. (VIGOTSKY, 1998).

1. Introdução

A criança experimenta formas de desenhar e enquanto desenha ela estará sendo estimulada a fazer à escrita. Tal conceito pode ser comprovado na proposta dos artistas e dos pesquisadores do desenho infantil. Nesse sentido, a autora de "Formas de Pensar o desenho", Derdyk (1999, p.99), afirma que: o desenho incorpora uma função objetiva, prática, operacional, desenvolvendo desse modo a expressão vital da criação, conquistando seu espaço, ampliando a sua percepção do mundo e portanto descobrindo a si mesma.

A criança ao buscar novos signos gráficos como linhas: retas verticais e horizontais, longas e curtas, curvas, angulares, paralelas e perpendiculares; formas: regulares e irregulares; cores e nuances, vai imitando o ato de escrever como se misturasse letra, palavra e sentenças. Estará desse modo, montando uma relação de comunicação binária ou diádica, com o uso múltiplo de experiências ficcionais, que apesar da idade da criança, na sua simplicidade está iniciando o processo de construção textual. O professor não pode ver desperdiçada essa etapa, precisa vê-la a favor do desenvolvimento infantil, (DERDYK, p.99).

Quando aparecem os elementos gráficos que se repetem, ela vai demonstrando habilidade com a memória e maturidade para classificar, abstrair, generalizar. O que era ação passa a ser percepção, que vai sendo aprisionada por ela, dando origem a uma interiorização e todas essas operações resultarão em formação de conceitos espelhados na sua organização interna.

Luria e Ferreiro (1998) consideram importantes os atributos do significado das palavras tais como: forma, cor, dimensão, quantidade, ritmo e brilho, por não serem estranhos às crianças e por elas poderem manipular a todo instante as expressões verbais e visuais, visando ao processo de comunicação. É pautando por essas referências pessoais, pela assimilação dessas estruturas que a criança exclui ou aproxima os símbolos.

Ao usar a representação gráfica, a quantidade está associada ao contraste entre cores, formas, contornos que vão acelerando a diferenciação da escrita. Esses atributos são escritos visíveis nas suas estruturas e à medida que esses vão se fixando graficamente é possível que sejam incorporados ao legível, portanto são importantes na construção textual verbal e visual e nas interpretações. Desse modo, o desenho

começa a convergir para uma atividade intelectual mais complexa tanto na escrita quanto na leitura. Procedimentos esses que faz o aprendiz recorrerem à memória, à abstração e à imaginação desenvolvendo outros fatores que, vão sendo transferidos para novos conteúdos (LURIA; FERREIRO, apud AZENHA, 1998, p. 108).

Vigotsky (1998) também acentua a importância de se trabalhar o desenvolvimento da linguagem escrita, como um processo unificado. Sugere que se faça uma investigação sobre os gestos e o signos visuais, mesmo porque para esse teórico, ler e escrever não se iniciam na escola.

Para Piaget, o conhecimento está na ação do indivíduo, nas experiências individuais. Por analogia, escrever e desenhar (relação binária com seus códigos paralelos e semelhantes) representa o código falado posto em ação e ampliam o sistema de representação e de comunicação. As experiências com as linguagens icônica e verbal comprovam a aproximação formal da letra e do desenho e reforçam a tese da comunicação diádica entre emissor e receptor intermediada pela mensagem. O professor diz "A", através da linguagem oral e ao passar a oralidade para o quadro ou para o papel configura-se o desenho, mas não se deve esquecer que a criança antes disso já escreveu em forma de garatuja.

Essa questão só poderá ser constatada no momento em que a criança sai da fase concreta, para a abstrata, só aí ela consegue fazer uma relação binária entre o visual e o verbal, ou seja, o *feedback* da mensagem decodificada. Esse procedimento será facilitado quando os rabiscos e os desenhos infantis forem continuamente explorados pela criança e quando os professores das séries iniciais souberem conduzir atividades de descobertas dessas etapas com a intenção de alfabetizar, levando em conta a forma, a expressão e as sensações, mesmo porque a linguagem infantil tem forma, cor, textura, que são atributos da linguagem visual. Nesse processo, ela é emissora / receptora, pois costuma falar ao mesmo tempo em que escreve ou desenha, ato esse fruto do efeito perlocutivo advindo do ato ilocucional.

A comunicação verbal é bastante conhecida dos alfabetizadores, quer pela sintaxe, pelas significações que são sistematizadas pela linguagem, quer pela morfologia, pela semântica, porém a linguagem visual, (o desenho, a pintura), ainda continua ser uma incógnita para muitos alfabetizadores.

Como exemplo podemos citar um professor diante das garatuja dos alunos. Automaticamente pergunta: o que você desenhou? O aluno responde: um avião, um furacão etc. O professor imediatamente escreve furacão, avião. Com essa atitude estará reforçando apenas o verbal, e o papel do professor é também interpretar a escritura do aluno como: uma linha grossa, fina vertical, horizontal, espiral, a textura, a profundidade. Tal procedimento leva à alfabetização visual do aluno para que ele possa interferir no sentido do crescimento da interpretação visual e verbal, conseqüentemente ler o mundo.

A falta de pesquisa nessa área tem levado muitos profissionais a apelarem para uma prática imitativa, estereotipada, sem fundamentação teórica, acarretando um vazio na maneira de alfabetizar, uma vez que muitos não sabem o porquê nem como interferir.

Partindo do pressuposto que não existe distinção conceitual entre figura e texto, propõe-se modelar o texto através da inter-relação

(interfaces) entre as artes, não uma imitação formal duplicadora dos objetos, mas buscar o verdadeiro sentido das homologias que envolvem procedimento sinestésicos e formais.

A arte no geral e o desenho em particular podem vir a ser um aliado na busca dessas soluções. A criança precisa ampliar as possibilidades de ver e fazer, trabalhar a expressão, o pensamento visual, fazendo ganhar status educacional e compreender o caráter plural tanto da arte da palavra quanto do desenho, que não é apenas um exercício da mão e do olho, mas que prepare o aluno para uma educação completa.

Segundo Arnheim (1986, p.254), Pensar exige imagens e imagens contêm pensamento, portanto as artes visuais constituem um lugar do pensamento visual. A arte possui outras funções importantes como a beleza, a perfeição, a ordem, a harmonia, mas para desempenhar essas funções é preciso pensamento e repertório visual.

A educação visual propõe que, na sua representação, não apresente o objeto em si, mas um conjunto de proposições sobre ele. Ela não é um registro passivo, mas uma atividade da mente que implica em resolver problemas, captar as estruturas, selecionar, simplificar, abstrair, comparar, combinar e contextualizar. Assim é que os componentes plásticos, visuais e seus atributos devem ser experimentados pela criança, criando o hábito de escrever e ler no sentido das interfaces, de uma fruição e apreciação prazerosa que só a arte pode proporcionar.

A arte moderna é nossa grande aliada, induzindo-nos a refletir sobre o jogo antitético entre pensamento e visão, sobre a individualidade da existência particular e a generalidade dos tipos, sobre o todo e as partes que se unem em uma única imagem, percebendo e conceituando, animando e esclarecendo entre si, revelando-se como dois aspectos de uma mesma experiência.

O cubismo picasseano, na sua construção com diversos pontos de vista, característica da visão simultânea, fragmentou e desintegraram o objeto obtendo o todo e as partes no espaço e no tempo. Tal procedimento contribui para que a percepção e a memória, como elementos articuladores do significado, façam o leitor/intérprete buscar efeitos virtuais, que não se encontram na sucessão dos fatos narrativos, ou no modelo estrutural da natureza, mas na própria montagem expressiva.

Essa montagem expressiva tanto sintática quanto semântica que se observa nos planos sobrepostos e na simultaneidade de formas e cores, cria um conflito entre o objeto e o observador/leitor. Cria um choque de imagens e conseqüentemente um efeito de ruptura na maneira de pensar do leitor, tornando mais viva à idéia do criador.

Essa técnica plástica usada na pintura é um exercício de leitura. Ao olhar a obra, cria-se uma dialética entre duas formas juntas, fazendo o leitor ir e vir de uma para a outra, numa relação de tempo e espaço, associando qualidades e conceitos. Essa leitura poética icônica cuja unidade está na sucessão e na justaposição das partes e do todo que se juntam na memória, servem de base para relacionar códigos diferentes verbais e não-verbais, mesmo porque Picasso fez transcrições de signos verbais ao compor suas assonâncias plásticas.

Esses contrastes são armas poderosas da expressão, um meio para intensificar o significado e, portanto sintetizar a comunicação.

Arnheim (1986, p. 273) demonstra bem tal experiência no desenho de uma criança pulando corda. Ela tem nas mãos um arco de corda maior que envolve o corpo e outro arco sobre a cabeça. Este último é um elemento protetor, é configuração de força muscular e forma. Daí deduz-se que a criança acaba percebendo os efeitos das suas ações.

Esse exemplo vem esclarecer não apenas a interação entre o movimento e as articulações, que fazem semelhança com o corpo vivo, mas uma mudança na organização do pensamento, fazendo o intelecto responder por esse controle e pelo sentimento. Tal procedimento envolve atenção e novas operações mentais para que possa organizar diagramas, que possibilitam associar qualidades e conceitos.

No desenho da figura humana infantil não é a dobra das pernas, ou dos braços que significa o movimento, mas cria um conflito com o que ela conheceu, aprendeu socialmente, percebeu e memorizou. O significado vai estar na solução desses conflitos.

São esses conflitos de configurações que fazem ler o invisível. Tal estrutura pode aparecer também quando a criança ao desenhar uma seqüência de cenas, como por exemplo, uma pessoa montada num cavalo (ARNHEIM, p.261). A primeira cena ignora as pernas do homem, na segunda cena já reconhece a presença de ambas as pernas e num último desenho aceita a interação, pois o que é parte vai sendo modificado em interesse pelo todo. Ao visualizar o desenho, percebemos não apenas a interação entre o movimento, e as articulações, que fazem semelhança com o corpo vivo, mas uma mudança na organização do pensamento, fazendo o intelecto responder por esse controle e pelo sentimento. Tal procedimento envolve atenção e novas operações mentais para que possa organizar diagramas, que possibilitam associar qualidades e conceito.

Reverendo ainda os desenhos nos exemplos de Arnheim (1986, p. 281), um outro elemento plástico invisível pode ser analisado: a questão da figura / fundo. Quando uma criança desenha uma cabeça de perfil, ela começa com o círculo, porque o reconhece como um objeto definido, pronto, estruturado e este se destacam do fundo. Ao acrescentar o nariz, o cabelo e o pescoço, estes são apêndices que irão formar o fundo da figura.

A relação entre figura / fundo pode ser comparada aos códigos da narrativa verbal: as personagens, objetos luminosos, distância ou proximidade das coisas no cenário, ou seja, a disposição do primeiro plano a partir do grau de importância das pessoas ou dos objetos. Ensinar a ver de duas maneiras, destacando figura e fundo nada mais é que colocar o signo em movimento, renovando-o como fala. Esse processo trabalha com as categorias conceituais fundamentais da figura, numa similaridade entre o texto e o contexto e faz ver essas relações através da conexão intelectual e não simplesmente como figura concreta. Como diz Praz (apud PLAZA, 2001) "Quando colocamos o signo estético em movimento transmutamos numa outra configuração (...) provocamos uma aparição de qualidades virtuais".

A explicação pode estar na passagem de sentido, que se acha adormecido por meios artificiais, como alusões ou metáforas. Portanto é preciso inventar novas formas estéticas para provocar a aparição.

É preciso oferecer novos estímulos visuais para que a capacidade de figurar da criança, em comunhão com a linguagem verbal, complete o processo de alfabetização. Desse modo, é necessário buscar representações, cujas configurações formais se apresentem claramente. A estratégia de interação entre as linguagens servirá como instrumento para que a criança compreenda melhor o processo de construção da comunicação escrita.

A poesia concreta, composição verbal e visual é sugestão de exercício, uma vez que possibilita interpretar conceitos por similaridade, tornando o legível, visível, pois carrega uma semelhança na estrutura interna e não apenas na visualização do concreto.

2. Comunicação Intrapessoal: Linha/Letra/Leitura – Junção de Sentidos

Quando a criança reconhece os diferentes códigos das linguagens, quando percebe que a forma do grafismo não reproduz a forma do objeto nem seus contornos ou a sua colocação no espaço, ela estará manifestando sua capacidade de perceber as coisas como conceito, ela será capaz de distinguir que a forma de escrever não é a mesma forma de desenhar. Logo, começa a juntar os códigos (verbais e não-verbais) e os sentidos.

O que ocorre é que desenhar e escrever, até aqui, caminhavam paralelamente aos atos de rabiscar e traçar, seguindo o movimento dos gestos e agora desenhar segue a ordem formal e escrever pressupõe a mediação das palavras, com códigos já estabelecidos.

É nesse instante que a criança abandona as atividades plásticas, pois para representar formalmente os objetos, ela precisa de novas orientações, além de conhecer os códigos dessa linguagem, como acontece com linguagem verbal. O desconhecimento leva-a a copiar, afastando-a da criação. Não que fazer arte decorra de um dom, pois isso seria como diz Dworecki (1999), menosprezar o processo de criação, mas que reconheça a si mesma e o modo como as marcas visuais, que constituem a imagem, são apresentadas.

O professor, ao transmitir os conceitos verbais, deverá fazer as analogias com o não-verbal, pois ao reconhecer os elementos como um só, induz a criança a interiorizações, dando a ela uma visão múltipla do que é escrever, ler e desenhar.

Como se sabe, a criança desenvolve mecanismos de correspondência entre observação, memória e imaginação, e estes mecanismos devem ser exercitados, estimulados, orientados e instigados pelo professor, preparando-a para novas ações comunicacionais.

O conhecimento não deverá ser compartimentado nem classificatório. Tanto a escrita quanto o desenho devem ser valorizados como sinais visuais que comunicam algo. Portanto tanto os códigos do desenho quanto os da escrita são apreendidos ao mesmo tempo para que a criança faça a transcrição de um para outro código, trabalhando de forma virtual. Nessa fase, o diálogo é indispensável, uma vez que o *feedback* permite ajustes nos elementos do processo comunicacional: emissor, receptor, código, canal, mensagem e referente.

Dessas considerações, podemos apreender que não se trata de um método de ensino do desenho, ou da escrita, mas um modo de ampliar as possibilidades de ver, ler e fazer, de modo a favorecer a alfabetização verbal e visual.

Ampliando essas possibilidades, letras não servem apenas para compor palavras, mas algo mais, elas são uma cadeia de significante, um sintagma exterior ao sentido. A letra não tem um único caminho que o da comunicação escrita, mas da significância, podendo tornar-se imagem na tela do mundo e índice das fases de experimentação.

Assim, comprovando que as letras não existem somente para compor palavras, Roland Barthes propôs encontrá-las no corpo feminino, nesse caso elas se acham separadas do som e se incorporam à linha, liberando um simbolismo próprio cujo mediador é o corpo feminino. Novamente constatamos a transmutação para uma outra configuração, que somente terá sentido através de uma tradução das diferentes linguagens.

Barthes, ao propor comparar as letras como inscrição do corpo humano, fez uma relação com o espaço sistemático dos signos induzindo o leitor a buscar mais de um sentido. A sinuosidade do corpo humano são transmutações das letras e nos oferece um jogo semântico de significado e significante.

Barthes, ao sugerir o corpo feminino com letras, não estava muito longe da proposta atual de alfabetizar através dos movimentos combinados, uma técnica adotada por alguns pesquisadores da alfabetização, que usaram técnicas corpóreas, feitas através dos movimentos naturais de modo a externar as letras do alfabeto. Através da coordenação motora, do uso dos movimentos do corpo pode-se conduzir a criança a ler e escrever espontaneamente. Sugerindo, assim, interação entre o corpo e a escrita, quebrando o modelo estrutural consolidado.

São vários os artistas que nos inspiram no sentido da transmutação e desconstrução dos estereótipos, para que se tenha nova configuração e possamos renovar a forma de ensinar. Um deles, Basquiat (1960, 1988) porque encontramos em suas obras: um acúmulo de imagens e textos com idéias desconectadas, transcritas de livros ilustrados. Isso revela a sua observação atenta aos problemas do cotidiano, da história e da cultura. Esse interesse do artista pelas palavras vai além do significado.

O crítico de arte Mayer (O Estado de S. Paulo, abril de 2005) diz que Basquiat, sempre explorou as palavras como um elemento abstrato. Tentar ler essas palavras no meio das pinceladas é quase impossível, por serem traçadas no meio de tantos riscados e de largas pinceladas, mas para ele era um recurso para manipular o leitor, uma forma de fazer o observador prestar mais atenção no que escrevia, além de buscar novos significados.

Seguindo o panorama da arte contemporânea, da arte abstrata geométrica, tomamos como exemplo os desenhos de Mira Schendel. A artista vai construindo um processo que dialoga com muita seriedade e sensibilidade, através de traços amorfos e com eles busca significados múltiplos muito além do geometrismo. Com o uso da linha de forma enxuta com a apropriação plástica das palavras, com a exploração da transparência, ela cria novas maneiras de abordar os signos. Nas palavras do curador Kaustz, por ocasião da sua amostra "Continuum Amorfo", ela usa a linha não como meio de linguagem figurativa, mas usa: a linha, o

ponto, a superfície como peças para renovação da visão que o espectador tem do alfabeto, ou seja, uma forma de criação plástica.

Mira Schendel não usa as palavras apenas para serem reconhecidas de forma clara pelo observador, usa-as como recurso. As letras devem ser articuladas entre si para se ter o discurso. Portanto, são artifícios que combinam formas fortes do alfabeto dando lugar ao que Michel Burtor chamou de textura ótica do texto, (catálogo do M.A.M . 2001).

Compor com as letras é uma característica das obras de Mira e seu objetivo era surpreender o discurso no momento de sua origem, ou seja, no dizer da artista, "captar a passagem da vivência imediata para o símbolo". A artista confere a letra à tarefa de fixar o instante em que esta urgência se transforma em articulação, (FABRIS, p. 61).

Suas diferentes grafias e a posição delas no espaço, a intensidade do risco, a dilação das curvas e os espaços vazios, produzem visibilidade. A alternância de escrita cursiva e de forma com caracteres maiores e menores, bem como a sua densidade matérica permitem ao leitor acompanhar o ritmo da criação.

A simplicidade do texto e da forma denota um esboço, aquele momento da transformação dos desenhos em sinais, o instante em que se dá a sistematização do conhecimento pela civilização das idéias, uma mistura de códigos do qual não se pode perder nada com pena de se perder uma etapa do desenvolvimento infantil.

Os intervalos entre as letras de forma pequena e a cursiva, em destaque nas obras de Mira, despertam no espectador uma reverberação, umas associações visuais, rompendo com a rapidez de sentido entre imagem e texto, tornando quase impossível distinguir fonemas de grafemas, já que os desenhos "falam" das coisas, mas não são as coisas, (MAM, 2001).

Esse processo de nomear é encontrado na escrita infantil, quando a criança marca objetos representando o que a escrita fala. Mas é preciso perceber que o desenho e a escrita ocupam lugares diferentes e complementares, a imagem não é ilustração da escrita, ambas não são redundantes, mas cada uma diz evocando um significado.

Como se percebe, esse comportamento da criança é uma denúncia à força do sistema convencional da escrita que sempre esteve vinculada a fala. O uso do desenho, como componente da informação codificada com letras, é uma estratégia da criança para que ela adquira o registro da fala como atividade intelectual, ela por si mesma está buscando significado dentro de um processo de análise e síntese, pois abstrair e generalizar traços é um exercício constante.

Em alguns trabalhos de Mira Schendel, o texto verbal não é apenas um elemento da composição, como seria no trabalho do adulto, ela propõe um jogo visual entre cheios e vazios, entre o visível e o dizível, colocando o espectador no interior do texto.

A legenda e o espaço são exemplos da não dissociação dos elementos, no sentido dessa integração verbo-visual, que pode ser também com números, proporcionando apreciações estéticas globais, cabendo ao observador decifrar o significado verbo-visual ali existente, fazendo o leitor

despojar-se das amarras da escrita verbal, no seu caráter abstrato e buscar no gesto criador a estrutura do texto, e os sentidos conceitual e visual.

Quanto ao visível e ao legível, Mira tem como proposta negar o plano, tornando visível o inverso do texto, uma experiência que ela faz com papel arroz em substituição ao acrílico, um procedimento bastante comum entre as crianças pequenas, quando viram o papel para ver do outro lado, para constatar o máximo da existência da letra, vendo além da superfície. Essa atividade pode se transformar num excelente recurso para a leitura circular, já que o texto é imóvel e o leitor móvel, transferindo para o observador a explicação do problema, uma interiorização, fazendo com que o símbolo se volte para a vida: codificar e decodificar (conceitos, prática, função etc).

Entre a palavra e o fim da palavra, Mira Schendel auxilia-nos trazendo uma experiência que fortalece a alfabetização como processo de comunicação. O observador/leitor vai desvelar na matéria a ação configurada do gesto, não distinguindo desenho de escrita. A artista criou um desenho não representativo que tem vida própria, um procedimento que orienta a mudança da arte, tornando o desenho sujeito/ observador, ou seja, o sujeito/traço. Perderem-se no traço, nos lembra a criança, comparando aos seus rabiscos iniciais, um desenho no espaço/papel dentro da relação espaço/mundo, onde papel e risco habitam o mundo. O traço da criança imita o seu traçar, e o traço só são escritos se conseguir imitar a letra. A letra mostra o máximo de suas faces, e permite ver para além da superfície.

Como podemos observar os artifícios usados pelos poetas e pintores na elaboração do significante, levam o leitor a um estranhamento que irá atraí-lo, conduzindo-o a buscar soluções na interpretação das ações e não apenas no referente. A resposta está no leitor que vai movimentar-se entre o visível e o invisível, um ir e vir interior e exterior. O jogo entre o realismo da natureza e a montagem expressiva, para se ter o real do conteúdo, onde o espectador e o criador trabalham juntos. Ler e fazer. "A imagem inventada pelo autor torna-se a própria substância da imagem do espectador" (EISENSTEIN apud PLAZA, p.142)

É possível perceber a mesma relação entre linha e letra, entre professor e aluno. A princípio, o traço inseguro, trêmulo é abstração, apesar da configuração visual, só a criança consegue entender sua própria ação, o adulto não consegue decifrar sem que envolva: percepção, sensibilidade, afetividade, prática etc.

O professor como leitor/intérprete do desenho da criança deve buscar os efeitos do traço nas marcas que ficaram no seu olhar de mestre e a partir do seu desvendamento interferir para que o aprendiz complete seu conhecimento. O professor precisa olhar a linha e a letra, o desenho, e usar o *feedback* como índice para verificar onde deve interferir: se em relação à linha, à letra, à fonética, ao concreto; para ver se a dificuldade está no processo de aprendizagem ou nos conteúdos, se necessita retomar a metodologia ou interagir com outras linguagens.

Diante destas afirmações, reforçamos a importância do estudo dos elementos do processo comunicacional com o objetivo de estreitar ou eliminar distorções na alfabetização.

As questões suscitadas neste artigo tiveram caráter elucidativo e reflexivo, por se tratar do desenho na alfabetização como escrita e como

leitura. Não é o caso de se usar somente o desenho como traço ou como escrita, mas ambos caminhando juntos para que a escrita não se restrinja a uma ação decifradora e a leitura ultrapasse a visão objetiva, pois ela é social, vai além dos muros da escola, deixando falar o sensível, o imaginário, o vivido.

3. Bibliografia

- [1] ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- [2] AZENHA, Maria da Graça. *Imagens e letras: Ferreiro e Luria: duas teorias psicogenéticas*. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- [3] BARBOSA, Ana Maria *A Imagem no ensino das artes*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- [4] BARTHES Roland *O Óbvio e o obtuso*. Tradução de Lea Novaes. Editora Nova Fronteira, 1980.
- [5] BERLO, David *O Processo da comunicação: introdução à teoria e à prática*. Tradução Jorge Arnaldo Fontes. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- [6] CALADO, Isabel *A utilização educativa das imagens*. Portugal: Porto editora, 1994.
- [7] DERDYK, Edith *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Editora Scipione, 1994.
- [8] FERREIRO, Emilia *Reflexões sobre alfabetização*. Tradução. Horácio Gonzalez et al. 2º Editora. São Paulo: Cortez, 1985.
- [9] LURIA, A. R.; Vigotsky, L. S; Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria Penha Villalobos 6ª ed. São Paulo: Ícone- EDUSP, 1998.
- [10] MÈREDIEU, Florence de *O desenho infantil*. São Paulo: Editora. Cultrix, 1974.
- [11] MERLEAU, Ponty Maurice *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- [12] STERN, Arno. *Une grammaire de l'art fantin*. Lisboa: Livros Horizonte, 1966.
- [13] VYGOTSKY, Levy *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.