

Agradecimentos

Primeiramente agradeço a **DEUS**, do qual recebi o dom da vida e toda a capacitação para cumprir Seus propósitos.

À toda minha **família**, principalmente ao meu marido Marcus, pelo amor, incentivo, constante ajuda e revisão deste trabalho, e ao Guilherme e Natan, meus filhos, sempre presentes e participativos.

Aos **amigos** da CMC Brasil e Portugal, pelas orações.

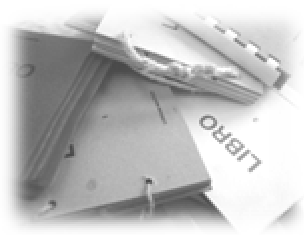
Agradeço também à **UNESP** (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho), pelo apoio institucional, principalmente à diretoria da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, bem como à chefia e colegas do Departamento de Desenho Industrial, que nos últimos 3 anos supriram minha ausência para possibilitar esta formação.

À direção do **Instituto de Estudos da Criança**, da Universidade do Minho, que, em sua visão ampla da educação e da investigação, me recebeu e acolheu com respeito e igualdade, através de seus docentes e funcionários.

Agradeço imensamente às **crianças**, sempre queridas, que deram suas preciosas opiniões sobre os livros infantis investigados.

Sou grata também às **escolas** que apoiaram a pesquisa de campo realizada no Brasil e em Portugal, através de seus diretores, coordenadores, professores e funcionários. Seus nomes foram omitidos por questões éticas, mas cada um deles foi muito importante.

Agradeço de forma *especial* à minha orientadora, **Prof. Dra. Eduarda Coquet**, pela atenção, sensibilidade e competência com as quais me conduziu nesta investigação, não poupando esforços para que, juntas, pudéssemos ver este trabalho concluído. **Obrigada por tudo!**

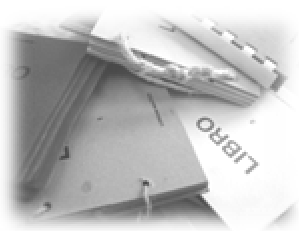


Dedicatória

Para **Marcus**, sempre.

Para **Guilherme** e **Natan**, meus grandes “críticos” em se tratando de livros infantis.

À memória do amigo e professor **Valero**, que me apresentou aos fantásticos pré-livros de Bruno Munari.



Resumo

Ao experimentar idéias e materiais na criação de livros infantis sem textos e pré-livros, junto aos alunos do curso de Design de uma universidade pública brasileira, nasceu o desejo de saber mais sobre crianças e livros. Esta investigação dá continuidade às pesquisas realizadas por nós até aqui.

Inicialmente, uma verificação bibliográfica e a construção de argumentação teórica sobre a relação criança, livro e design foram necessárias. Posteriormente, buscamos analisar livros sem texto - sua linguagem, criação e produção - e verificar junto ao público infantil o processo de interação das crianças com os mesmos. Meninas e meninos em idade pré-escolar foram observados em dois países "irmãos" – Brasil e Portugal.

Seguem-se neste relatório o levantamento teórico, a descrição, a aplicação metodológica e os resultados obtidos na investigação realizada.

PALAVRAS-CHAVE: design gráfico editorial; livros sem texto; pré-livros; livros ilustrados.

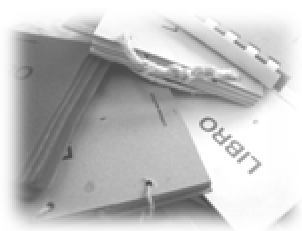
Abstract

While trying out ideas and materials in the creation of children's wordless books and prebooks, with the student's course design in a Brazilian public university, were born the desire to know more about children and books. This investigation gives continuity to research conducted by us until now.

Initially, a bibliographical verification and the construction of theoretical argument about the relation child, book and design were necessary. Subsequently, we seek review wordless books - its language, creation and production - and check with the infantile public the process of interaction of children with the same ones. Boys and girls in preschool age were observed in two countries "brothers" - Brazil and Portugal.

Here are in this report the theoretical survey, description, implementation methodological application and results in the investigation.

KEYWORDS: editorial graphic design, wordless books, prebooks, illustrated books



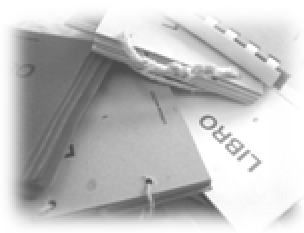
Índice

INTRODUÇÃO	1
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	3
ESTUDOS DA CRIANÇA.....	5
1. Os estudos da criança na Psicologia	6
1.1. Jean Piaget.....	8
1.1.1. Estágios do desenvolvimento.....	9
1.1.2. Piaget revisado ou contestado.....	12
1.2. Lev S. Vygotsky	13
1.2.1. O desenvolvimento da linguagem.....	16
1.2.2. Desenvolvimento e aprendizagem.....	18
1.2.3. A formulação dos conceitos	18
1.2.4. Brincadeira e brinquedo.....	19
1.2.5. Criação, imaginação e arte	20
1.2.6. Vygotsky e o desenho infantil.....	23
1.3. Novas formas de pensar: Howard Gardner.....	24
1.3.1. O Projeto Zero	24
1.3.2. Os símbolos e a criança.....	25
1.3.3. As inteligências múltiplas.....	26
2. Os estudos da criança na pedagogia	30
2.1. Teorias psicocognitivas.....	32
2.2. Teorias sociocognitivas.....	33
2.2.1. Pedagogia sociocognitiva e as teorias de Vygotsky.....	34
2.3. As idéias de Howard Gardner sobre a educação.....	36
2.3.1. A escola analisada	36
2.3.2. A criança pré-escolar.....	38
2.3.3. Uma nova escola: projetos	39
3. Áreas emergentes nos estudos da criança.....	39
4. Metodologias de estudo com crianças.....	41
4.1. A abordagem qualitativa	42
4.2. Ouvir a criança.....	42
A COMUNICAÇÃO VISUAL.....	45
1. O processo de comunicação	46
1.1. Conceito de informação	47
2. A mensagem visual	48
2.1. A imagem	49
2.1.1. A natureza da imagem.....	49
2.1.2. Questões de percepção.....	52
2.1.3. Questões de interpretação.....	54
2.1.4. Questões de representação	55
2.1.5. Da representação à abstração.....	60
2.1.6. Elementos constituintes da imagem.....	62
2.2. Outros elementos da mensagem visual	65
2.3. Composição na mensagem visual.....	65

O DESIGN.....	71
1. O design enquanto atividade projetual.....	72
2. O design gráfico.....	74
2.1. O domínio da impressão.....	74
2.2. Design moderno e pós-moderno.....	78
2.3. Conceitos que ficam.....	84
2.3.1. Identidade visual.....	85
2.3.2. Projeto gráfico.....	88
O LIVRO.....	91
1. O livro enquanto objeto de design.....	93
1.1. O design de livros convencionais.....	94
1.1.1. Partes constituintes do livro.....	95
1.1.2. Metodologias de criação.....	98
1.1.3. A produção do livro.....	104
1.2. O design de livros não-convencionais ou alternativos.....	107
1.2.1. As técnicas gráficas: tridimensionalidade.....	107
2. Livro e conteúdo: literatura e literatura infantil.....	115
2.1. Em busca de um conceito de literatura infantil.....	116
2.2. Literatura e imaginação.....	120
2.3. Literatura e desenvolvimento psicopedagógico.....	121
2.4. A criança e o livro “ideal”.....	124
3. Livros infantis: forma e conteúdo não se separam.....	125
3.1. Os livros infantis ilustrados.....	126
3.1.1. Ilustração no livro infantil.....	127
3.1.2. A relação texto-imagem.....	135
3.1.3. O álbum.....	139
3.2. Os livros sem texto.....	141
3.3. Os pré-livros.....	149
CORPUS DA INVESTIGAÇÃO.....	155
METODOLOGIAS.....	157
1. Uma experiência didática.....	158
1.1. Primeiros resultados.....	161
1.2. Conclusões para recomeçar.....	161
2. Novas escolhas metodológicas.....	162
2.1. Objetivos.....	162
2.2. Descrição metodológica.....	162
ANÁLISE DOS LIVROS.....	165
1. Metodologia de análise.....	168
2. Grupo principal de livros.....	168
2.1. Livro 1: <i>The Red Book</i>	169
2.1.1. A autora.....	169
2.1.2. O livro.....	169
2.1.3. A narrativa visual.....	169
2.1.4. As imagens.....	180
2.1.5. O projeto gráfico.....	182
2.1.6. A produção gráfica.....	183
2.2. Livro 2: <i>O Balãozinho Vermelho</i>	183
2.2.1. A autora.....	184
2.2.2. O livro.....	184
2.2.3. A narrativa visual.....	185
2.2.4. As imagens e o projeto gráfico.....	193
2.2.5. A produção gráfica.....	196

2.3. Livro 3: Oh!	196
2.3.1. O autor	196
2.3.2. O livro	196
2.3.3. A narrativa visual	197
2.3.4. As imagens	205
2.3.5. O projeto gráfico	206
2.3.6. A produção gráfica	208
2.4. Livro 4: Astronino	208
2.4.1. Os autores	209
2.4.2. O livro	209
2.4.3. A narrativa visual	209
2.4.4. As imagens	214
2.4.5. O projeto gráfico	215
2.4.6. A produção gráfica	217
2.5. Livro 5: Livro Geométrico	217
2.5.1. O autor	217
2.5.2. O livro	218
2.5.3. A narrativa visual	218
2.5.4. As imagens	224
2.5.5. O projeto gráfico	225
2.5.6. A produção gráfica	226
3. Grupo complementar de livros	227
3.1. Livro complementar 1: Mouse Around	227
3.1.1. A autora	227
3.1.2. O livro	227
3.1.3. A narrativa visual	228
3.1.4. As imagens	235
3.1.5. O projeto gráfico	236
3.1.6. A produção gráfica	238
3.2. Livro complementar 2: Zoom	238
3.2.1. O autor	238
3.2.2. O livro	238
3.2.3. A narrativa visual	239
3.2.4. As imagens	245
3.2.5. O projeto gráfico	245
3.2.6. A produção gráfica	248
3.3. Livro complementar 3: Looking Down	248
3.3.1. O autor	248
3.3.2. O livro	249
3.3.3. A narrativa visual	249
3.3.4. As imagens	257
3.3.5. O projeto gráfico	258
3.3.6. A produção gráfica	260
3.4. Livro complementar 4: Pedacos de Cabeça de Criança	260
3.4.1. Os autores	261
3.4.2. O livro	261
3.4.3. A narrativa visual	261
3.4.4. As imagens	265
3.4.5. O projeto gráfico	265
3.4.6. A produção gráfica	266
OS LIVROS E AS CRIANÇAS	267
1. Pesquisa de campo em Portugal	268
1.1. Escolha do campo de pesquisa	268
1.1.1. Escola Pública	269
1.1.2. Escola particular	270

1.2. As crianças participantes.....	271
1.3. Questionários e entrevistas	273
1.3.1. Crianças.....	273
1.3.2. Docentes	275
1.4. A interação criança-livro sem texto: <i>Atividade 1</i>	279
1.4.1. Observação livre.....	279
1.4.2. Observação dirigida	280
1.5. Descritivo resumido da <i>Atividade 1</i> : escola pública.....	281
1.5.1. Crianças de 4 anos.....	281
1.5.2. Crianças de 5 anos.....	287
1.5.3. Crianças de 6 anos.....	292
1.6. Descritivo resumido da <i>Atividade 1</i> : escola particular.....	300
1.6.1. Crianças de 3 anos.....	300
1.6.2. Crianças de 4 anos.....	306
1.6.3. Crianças de 5 anos.....	312
1.6.4. Crianças de 6 anos.....	321
1.7. Análise comparativa da <i>Atividade 1</i> : escolas pública e particular.....	328
1.8. As relações criança-livro sem texto mediadas pelo educador: a <i>Atividade 2</i>	331
1.8.1. Descritivo resumido da <i>Atividade 2</i> : escola pública.....	332
1.8.2. Descritivo resumido da <i>Atividade 2</i> : escola particular.....	336
1.8.3. Análise comparativa da <i>Atividade 2</i> : escolas pública e particular.....	338
2. Pesquisa de campo no Brasil.....	339
2.1. Escolha do campo de pesquisa.....	339
2.1.1. Escola pública	340
2.1.2. Escola particular	342
2.2. As crianças participantes.....	343
2.3. Questionários e entrevistas	344
2.3.1. Crianças.....	344
2.3.2. Docentes	346
2.4. Descritivo resumido da <i>Atividade 1</i> : escola pública.....	350
2.4.1. Crianças de 3 anos.....	350
2.4.2. Crianças de 4 anos.....	357
2.4.3. Crianças de 5 anos.....	364
2.4.4. Crianças de 6 anos.....	371
2.5. Descritivo resumido da <i>Atividade 1</i> : escola particular.....	377
2.5.1. Crianças de 3 anos.....	378
2.5.2. Crianças de 4 anos.....	384
2.5.3. Crianças de 5 anos.....	390
2.5.4. Crianças de 6 anos.....	396
2.6. Análise comparativa da <i>Atividade 1</i> : escolas pública e particular.....	403
2.7. As relações criança-livro sem texto mediadas pelo educador: a <i>Atividade 2</i>	405
2.7.1. Descritivo resumido da <i>Atividade 2</i> : escola pública.....	405
2.7.2. Descritivo resumido da <i>Atividade 2</i> : escola particular.....	408
2.7.3. Análise comparativa da <i>Atividade 2</i> : escola pública e particular.....	412
CONCLUSÕES FINAIS	413
BIBLIOGRAFIA	421
ANEXOS	429



Introdução

Os livros sempre se destacaram como recurso imprescindível para a formação, educação e entretenimento infantis, mesmo em tempos de novas tecnologias, como os computadores, a internet e os jogos eletrônicos. A criação e a produção dos livros infantis envolvem vários profissionais: escritores produzem os textos, ilustradores e designers dão-lhes forma, enquanto editores, assessorados por psicólogos, pedagogos, educadores e outros, julgam ser o resultado adequado ao mercado.

Como designer e professora do curso de Design de uma universidade pública brasileira, a Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, envolvemo-nos desde 1995 na área editorial, pesquisando e experimentando, junto ao corpo discente do curso de Design Gráfico, a criação de livros sem texto. Como exercício didático, os alunos produzem livros alternativos aos produtos comerciais, onde imagens, cores, texturas, intervenções gráficas e materiais constroem textos puramente visuais, trazendo às crianças as mais variadas possibilidades de leitura. Tais livros alternativos inspiraram-se no trabalho do designer italiano Bruno Munari, principalmente seus chamados "pré-livros".

Agora nos aprofundamos neste tema, procurando verificar, através de uma metodologia mais sistematizada e de forma qualitativa, a mais valia deste tipo de leitura visual junto ao público infantil. Na oportunidade, ampliamos nosso campo de conhecimento em áreas adjacentes e apresentamos os resultados obtidos, para que sejam úteis a pesquisadores, criadores (escritores, designer, ilustradores) e usuários (crianças, pais e educadores) dos livros desta natureza.

A investigação está registrada neste relatório da seguinte forma: na primeira parte, os *pressupostos teóricos* que constroem a base de toda a pesquisa; na segunda parte, o *corpus* da investigação, onde o trabalho prático de campo está relatado, bem como as conclusões resultantes de todo este processo.

Os pressupostos teóricos levantados giram em torno de quatro áreas principais.

A primeira remete aos *estudos da criança*. Sem pretensão de abarcar todas as áreas, escolhemos assuntos pertinentes ao tema – psicologia, pedagogia, novas tendências de estudos e metodologias de pesquisa para a infância. Pretendemos esboçar um pequeno arcabouço teórico sobre esse período da vida do indivíduo, tão particular e fascinante, que é a infância.

A segunda área de pesquisa é a *comunicação visual*. Como um objeto gráfico, o livro sem texto comunica através da linguagem visual. Essa particularidade nos leva a um aprofundamento maior nas questões da imagem, sua produção e sua recepção.

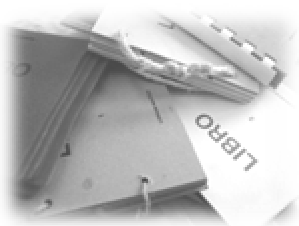
A terceira área de interesse e pesquisa, entrelaçada à anterior, é o *design*, por ser a nossa ferramenta de produção dos livros sem texto e a influência maior, por formação, da nossa visão sobre este objeto.

Por fim, centramo-nos no *livro*, observando-o em vários dos seus aspectos, da forma ao conteúdo, do livro tradicional aos pré-livros, passando pelos livros infantis ilustrados, os álbuns e os livros sem texto.

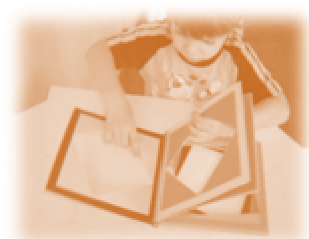
A pesquisa nos permitiu avançar para a observação de campo, registrada no *corpus* desta investigação. Uma metodologia de trabalho basicamente qualitativa foi estabelecida nesta fase.

Um conjunto total de nove livros sem texto, criados por autores de diversos países, foi escolhido e analisado por nós. Estes livros foram manipulados por grupos de crianças de quatro escolas diferentes, duas brasileiras e duas portuguesas. Filmamos e analisamos a interação das crianças com os livros, centrando-nos no processo de leitura destes textos visuais. Ao todo, 80 crianças em idade pré-escolar colaboraram com o trabalho.

Trazemos neste relatório os resultados encontrados, bem como um incentivo para que este seja apenas um estudo, dentre muitos, sobre livros desta natureza.



PRESSUPOSTOS TEÓRICOS





Pressupostos Teóricos

ESTUDOS DA CRIANÇA

Seria grande pretensão abarcar aqui o tema “estudos da criança” em sua amplitude. Nem mesmo citar as áreas de estudo que envolvem a criança nos seria possível. Gostávamos apenas de registrar, como início do desenvolvimento dos pressupostos teóricos que norteiam esta investigação, as áreas de estudos que foram úteis e relevantes para um maior envolvimento da investigadora com o universo infantil.

Como rapidamente abordado na introdução, iniciamos nossas primeiras pesquisas junto às crianças a partir do trabalho didático realizado com alunos do curso de Design, onde a elaboração de um produto gráfico – os pré-livros – acabou por abrir-nos os olhos para as particularidades deste público tão especial. Procurando um aprofundamento da atividade projetual, que considera o usuário como foco central da busca de soluções para produtos - quer objetos, quer produtos de comunicação ou informação - passamos a estudar e interagir com crianças no processo de desenvolvimento destes objetos de design. Desde que este estudo foi por nós iniciado, não mais paramos de nos envolver com o universo infantil, rico, complexo, amplo e profundo. Mantemos um estudo multidisciplinar, na busca de construir um repertório diversificado e apropriado para enriquecer e consolidar o processo criativo e projetual.

Não pretendemos, portanto, uma profundidade de especialista para este tópico de estudo teórico, mas uma apuração do nosso próprio olhar, para que, de alguma forma, essa pesquisa possa contribuir com os investigadores de outras áreas do estudo da criança.

Abordaremos alguns poucos assuntos levantados, inicialmente nas áreas de estudos mais tradicionais, como a psicologia e a educação. Alguns outros levantamentos serão registrados, como a expressão artística infantil e os novos enfoques de estudo da infância. Outros pontos relevantes encontrar-se-ão espalhados ao longo de todo o texto, uma vez que a criança é nossa “estrela principal”.

1. OS ESTUDOS DA CRIANÇA NA PSICOLOGIA

Quando elaboramos projetos de design voltados à criança, precisamos considerá-la como um ser que percebe, pensa, escolhe, aprende. Assim, acreditamos ser difícil pensar em criança sem abordar seus aspectos emocionais, perceptivos, cognitivos, enfim, psicológicos. A psicologia assume, portanto, uma parte importante dos estudos da infância.

Registramos aqui alguns apontamentos que nos foram relevantes na busca de informação e conhecimento na área, como alguém que pesca em águas alheias.

Existem “milhares” de livros e artigos que falam de psicologia infantil. Alguns dispõem-se a ser guia para pais, outros, compêndio para psicólogos. O fato é que a criança tem, cada vez mais, tomado vulto dentro dos estudos científicos, deixando de ser considerada um adulto em miniatura e mostrando-se um ser particularmente complexo e fascinante, sendo hoje atribuída à infância o momento crucial para a definição de muitos aspectos da vida do adulto.

Foi no século XX que se desenvolveu a maioria das pesquisas na área da psicologia. A disciplina passou de uma fase inicial (final do século XIX até a primeira grande guerra), a um segundo momento de desenvolvimento, embrionário de grandes pesquisas (entre guerras) e um multiplicar de correntes, linhas e interesses de estudos a partir da 2ª Guerra Mundial.

Hoje sabemos ser impossível definir uma teoria única para qualquer das áreas da psicologia, estas já bastante variadas. Nos estudos da criança, destaca-se a psicologia do desenvolvimento (ou da aprendizagem, ou da criança). Neste trabalho, porém, nos valerão também outras perspectivas, como as teorias psicológicas que estudam a inteligência e a percepção, muito fortalecidas nos dias de hoje pelos cognitivistas.

Voltando à psicologia do desenvolvimento, a professora Helen Bee (1996) traça um panorama global das linhas da psicologia que enfocam a criança, destacando quatro abordagens vistas como as mais influentes, segundo a autora, dentro do desenvolvimento humano. Essas abordagens caminham hoje em direção a uma relação cada vez mais complexa entre as influências exercidas pela natureza e pelo meio ambiente no processo de formação e aprendizagem. O papel da genética e do meio ambiente sempre foram um ponto fulcral das teorias, pendendo-se, algumas para um, outras para o outro destes dois focos de influências. Segue-se a classificação de Bee.

- Teorias Biológicas.

Neste enfoque, a força da natureza, operante através da genética e dos processos fisiológicos, é predominante na formação do ser humano. Não se despreza a influência do ambiente, mas a programação dos genes é poderosa para ditar os padrões dominantes de desenvolvimento de indivíduos e grupos.

Destaca-se neste grupo o nome de Arnold Gesell e sua Teoria Maturacional.

Dentre os aspectos mais estudados nesta linha atualmente, a autora (Bee, 1996) exemplifica: diferenças temperamentais e seus efeitos; papel da hereditariedade e do ambiente na inteligência.

- Teorias da Aprendizagem.

Nesta linha, o papel dominante no desenvolvimento da criança passa a ser da experiência, sem desprezar, como o fizeram teóricos do passado, os aspectos biológicos. Valoriza-se a força dos processos de aprendizagem, como os condicionamentos, reforços, punições e modelagem.

Dentre os teóricos desta linha, um nome atual e representativo é o de Albert Bandura (Teoria Social Cognitiva).

Algumas pesquisas em destaque: influência dos meios de comunicação (televisão) sobre o comportamento; origem dos comportamentos sociais, como por exemplo, a agressão.

- Teorias Psicanalíticas.

Enfocam o desenvolvimento da personalidade, governado por processos diversos, tanto inconscientes, como conscientes. A interatividade entre a criança e as outras pessoas e objetos de seu mundo é um ponto central destas teorias. Nesta interação, o indivíduo em formação busca satisfazer suas necessidades. Estas são inicialmente instintivas e, posteriormente, moldadas por fatores sociais e culturais. Biologia e meio agem juntos no processo.

As teorias psicanalíticas iniciaram-se com Sigmund Freud e hoje tem como nome de destaque Erick Erikson.

Os aspectos mais estudados pelos teóricos desta linha são o desenvolvimento da personalidade, papéis sexuais e o comportamento social. Pesquisas recentes destacam questões como o apego e as fantasias.

- Teorias Cognitivo-desenvolvimentais.

Os teóricos dessa linha priorizaram o desenvolvimento cognitivo ao invés da personalidade. A criança é vista como uma participante ativa no processo de desenvolvimento. Não é o ambiente que simplesmente molda a criança, mas esta procura conhecer ativamente o seu meio. Não se centram na genética ou no meio, mas no processamento interno que a criança faz das experiências.

Temos em Jean Piaget uma figura central nesta linha teórica. Outros nomes importantes são Lev Vygotsky e Heinz Werner, cada um destes com estudos particulares.

Alguns estudos atuais em destaque: desenvolvimento da lógica, conceitos de gênero, desenvolvimento moral.

Lembramos que estas linhas não são uniformes. Algumas das teorias citadas têm sido particularmente importantes para a pedagogia e os processos educacionais e foram dentre estas que selecionamos informações, por ser impossível de separar o livro do desenvolvimento infantil e do processo de aprendizagem.

Nesta perspectiva, destacamos alguns nomes na linha Cognitivo-desenvolvimental: Jean Piaget e Lev Vygotsky. Estes psicólogos, entre outros, têm sido usados como base teórica para as correntes educacionais adotadas em diversas partes do mundo, inclusive Portugal e Brasil. Outro psicólogo mais contemporâneo, Howard Gardner, também tem se preocupado com a criança e a educação e suas pesquisas nos chamam a atenção.

1.1. JEAN PIAGET

Citamos rapidamente Piaget, por percebermos muitos procedimentos pedagógicos e estudos na área da leitura e literatura, inclusive, permeados por seus conceitos.

Jean Piaget nasceu na Suíça em 1896. As teorias de Piaget denominam-se *Epistemologia Genética* ou *Psicogenética*. A idéia básica de Piaget consiste em considerar a compreensão dos mecanismos mentais da criança, onde a interpretação psicológica é a genética, ligada à análise do desenvolvimento nos campos da inteligência, das operações lógicas, das noções de números, espaço e tempo.

Para o teórico, o desenvolvimento mental da criança é como o desenvolvimento físico. Assim como os órgãos do corpo tendem a um estado de maturidade, também a vida mental evolui na busca de um estado de equilíbrio.

“A ação humana consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou de equilibração” (Piaget, 1999)

Neste processo, Piaget define estágios no desenvolvimento da criança, onde dois aspectos distintos se destacam: o motor ou intelectual e o afetivo (nas suas dimensões individual e social). Nestes estágios, verifica-se a presença constante de motivações que levam ao desenvolvimento, sejam estas suprir uma necessidade, alcançar um interesse, responder a uma pergunta. De maneira geral, toda necessidade tende à assimilação do mundo exterior por parte do mundo interior, buscando-se “acomodar” estas informações.

“Neste ponto de vista, toda vida mental e orgânica tende a assimilar progressivamente o meio ambiente, realizando estas incorporações graças às estruturas ou órgãos psíquicos, cujo raio de ação se torna cada vez mais amplo” (Piaget, 1999)

Esta ampliação ocorre a cada estágio do desenvolvimento, indo de operações mentais básicas a níveis mais precisos de pensamento, mais adaptados e equilibrados à realidade.

1.1.1. Estágios do desenvolvimento

- Período sensório-motor (o recém-nascido e o lactante)

Vai do zero aos 2 anos, mais precisamente, até a aquisição da linguagem e é marcado pelo extraordinário desenvolvimento mental. Num primeiro momento, a vida mental se reduz aos reflexos, como sugar, por exemplo. Rapidamente, estes reflexos complexificam-se, a criança começa a criar esquemas sensório-motores, até que estes manifestam a presença de uma inteligência prática, verificada por atos inteligentes, como puxar uma coberta para conseguir obter o objeto que está sobre ela. As experiências executadas pela criança são por ela registradas, bem como seus resultados. A criança compreende o objeto através do uso.

Tudo o que é percebido está centralizado na própria atividade. Não existe a consciência do mundo exterior e interior, por isso, o “eu” está no centro da realidade da criança, porque é inconsciente de si mesmo.

“A consciência começa por um egocentrismo inconsciente e integral, até que os processos da inteligência senso-motora levem à construção de um universo objetivo, onde o próprio corpo aparece como um elemento entre os outros, aos qual se opõe a vida interior, localizada neste corpo”. (Piaget, 1999)

A evolução aí resumida dos dois primeiros anos de vida da criança dá-se pela construção de categorias do objeto, do espaço, da causalidade e do tempo.

A percepção dos objetos - quando ao final do primeiro ano a criança já procura o objeto que lhe foi tirado do campo de visão - marca o princípio da elaboração de um espaço exterior concreto. A percepção do espaço evolui com a percepção dos objetos e do próprio corpo. A criança elabora, ao final do segundo ano de vida, o espaço, devido à coordenação de movimentos que já consegue obter, unindo-se desenvolvimento motor à inteligência.

A causalidade é resultante das constantes experiências realizadas pela criança, onde suas ações provocam reações, que são então registradas e repetidas, se assim interessar a ela. O tempo é apreendido junto a estas experimentações. Todos estes fatores levam a criança a sair de um estado de egocentrismo primitivo e localizar-se em um “universo”, ainda que pouco reflexivo. Não se desassocia a estes processos o desenvolvimento afetivo.

“Afetividade e inteligência são, assim, indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana”. (Piaget, 1999)

Assim, o desenvolvimento da afetividade deste período vai da percepção primitiva de saciedade, prazer e conforto de si próprio à preferência pelos “objetos”, como preferir a companhia da mãe, do pai ou de outros mais próximos.

- Período pré-operacional (a primeira infância)

O aparecimento da linguagem é, segundo Piaget, o grande marco de passagem do primeiro para o segundo período de desenvolvimento infantil. A criança passa a ser capaz de reconstituir suas ações passadas ou antecipar ações futuras através da narrativa. É o início da socialização da ação e também do pensamento propriamente dito, construído através de uma linguagem interiorizada.

Relações e intercomunicações também podem ser observadas, tanto entre a criança e o adulto como entre as crianças. Estas trocas levam à transformação das condutas materiais em pensamentos. Com o adulto, uma relação de subordinação naturalmente estabelece-se, como do grande ao pequeno. A criança assume o adulto como seu modelo e passa a imitá-lo.

Dá-se a gênese do pensamento. No início, um pensamento sem objetividade, totalmente egocêntrico. É chamado de “jogo simbólico”. A criança transforma o real em função de seus desejos. Ela brinca de casinha e refaz com isso sua própria vida, resolvendo, a sua maneira, seus conflitos reais através da ficção.

Já os pensamentos correntes das crianças de 2 a 7 anos são constantemente manifestos através das perguntas que fazem aos adultos, principalmente. São os famosos “porquês” inerentes a esta fase. Procuram com isso saber a finalidade dos acontecimentos e coisas, buscando encontrar explicações que se adequem ao seu mundo egocêntrico: tudo acontece em função delas e das crianças e adultos que as rodeiam (*finalismo*). Nota-se também na manifestação destes pensamentos o *animismo* – atribuir vida (e raciocínio) a tudo que se movimenta – e o *artificialismo*, como se todas as coisas fossem construídas pelo homem. Por exemplo: acreditar que os lagos foram cavados por alguém ou que as montanhas crescem a partir de pedrinhas plantadas.

No outro extremo do desenvolvimento do pensamento no segundo período está o pensamento intuitivo. Na verdade, apenas esboçam-se raciocínios lógicos nas crianças, porém a operacionalização do pensamento só dá-se na próxima fase.

No campo afetivo, ocorrem três “novidades”: desenvolvimento de sentimentos inter-individuais (simpatias, antipatias, afeições); aparição de sentimentos morais intuitivos, que provêm das relações com os adultos e regularizações de interesses e valores.

- Período das operações concretas (a infância dos 7 aos 12 anos)

Para Piaget, são evidentes as mudanças ocorridas neste período. As crianças passam a se mostrar mais concentradas quando trabalham individualmente, bem como colaboram com os outros. Torna-se possível a discussão entre elas neste período, pois as mesmas já conseguem distinguir seu ponto de vista dos demais. Procuram justificativas e provas para suas próprias opiniões, preocupação antes não notada. Esta justificação lógica mostra o desaparecimento da linguagem egocêntrica dominante até então.

Começa o processo de reflexão, o “pensar antes de agir”. O próprio processo de pensamento passa por grandes mudanças. Tomam forma as noções de tempo, peso, volume, comprimento, onde passa-se de pensamentos meramente intuitivos à construção de raciocínios lógicos.

Afetivamente a criança agora tem um maior controle sobre seu egocentrismo e sua vontade. Ela consegue submeter-se com maior facilidade a conjuntos de regras, sejam novas ou já existentes, e novos valores morais podem ser estabelecidos. Jogos com regras tornam-se importantes. Definem-se os conceitos de ganhar ou perder.

- Período das operações formais (a adolescência)

Esta não é apenas uma fase de conturbação, onde a criança transforma-se em adulto. Muitas mudanças ainda estão acontecendo em sua construção mental e afetiva.

Do pensamento concreto e ligado apenas a problemas imediatos formulados na fase anterior, o adolescente passa a desenvolver a capacidade de teorização, de projeção de pensamentos e busca de soluções a problemas passados ou futuros. Ele expressa ou simplesmente ruma novas idéias, filosofias, sistemas de pensamento. Passa-se, portanto, do pensamento concreto ao abstrato.

“Até esta idade, as operações da inteligência infantil são concretas, isto é, se referem à própria realidade e, em particular, aos objetos tangíveis, suscetíveis de serem manipulados e submetidos a experiências efetivas. Quando o pensamento da criança se afasta do real, é simplesmente porque ela substitui os objetos ausentes pela representação mais ou menos viva, esta se acompanhando de crença e equivalendo ao real.(...).Após os 11 ou 12 anos, o pensamento formal torna-se possível, isto é, as operações lógicas começam a ser transpostas do plano da manipulação concreta para o das idéias, expressas em linguagem qualquer (a linguagem das palavras ou dos símbolos matemáticos, etc), mas sem o apoio da percepção, da experiência, nem mesmo da crença.(...). O pensamento formal é, portanto, “hipotético-dedutivo”, isto é, capaz de deduzir as conclusões de pura hipótese e não somente através de uma observação real.” (Piaget, 1999)

Outro aspecto importante desta fase: retoma-se um egocentrismo, agora fundado pela crença na onipotência da reflexão, “como se o mundo devesse submeter-se aos sistemas e não

estes à realidade. É a idade metafísica: o *eu* é forte o bastante para reconstruir o universo e suficientemente grande para incorporá-lo.” (Piaget, 1999)

Este egocentrismo, pouco a pouco, é corrigido e equilibra-se, reconciliando o pensamento com o mundo real, onde o adulto potencializará o uso do pensamento abstrato.

No campo da afetividade, as relações do adolescente com a sociedade são sempre de contestação, devido às suas construções mentais. Com outros adolescentes, porém, pode construir sociedades próprias, sempre repletas de discussões teóricas. A passagem para a vida adulta se dá quando este passa de idealizador a realizador. Porém são estes planos e sistemas de vida elaborados na adolescência que constróem adultos mais fortes e determinados.

1.1.2. Piaget revisado ou contestado

Pela riqueza de seu trabalho, desenvolvido ao longo de muitos anos, a pesquisa de Piaget permanece influenciando a psicologia contemporânea na área do desenvolvimento humano, bem como outras áreas, como a pedagogia. Também causa muitas discussões. Muitos de seus postulados foram contestados, mas ainda permanecem vivas outras colocações, através de linhas de pesquisa “neo-piagetianas”, destacando-se Robbie Case e Kurt Fischer. Estes pesquisadores concordam com as fases do desenvolvimento definidas por Piaget. Examinam, porém, uma gama mais larga de comportamentos, incluindo, por exemplo, as emoções e as capacidades artísticas¹.

Vastos são os comentários sobre a obra de Piaget, como vasta é também sua influência. Citamos somente alguns poucos. Vêem-se muitos pontos do desenvolvimento descrito por Piaget como coerentes, porém o conceito de “estágio” é questionado, uma vez que um número cada vez maior de variáveis manifesta-se nesta seqüência e na “passagem” de uma fase para outra, processo este ainda obscuro para muitos e quase ignorado por outros.

Numa consistente obra sobre o desenvolvimento infantil, o professor Robert Siegler (1996) levanta alguns problemas da visão piagetiana de fases do desenvolvimento - bem como dos neo-piagetianos. Para ele (um teórico da linha dos “processadores de informação” que, segundo Gardner (2002), centram-se nos processos de solução de problemas), Piaget e seus sucessores ignoram o desenvolvimento enquanto constantes processos de mudança, crendo em um período longo e estável, que repentinamente é modificado para uma próxima fase ascendente.

Para Siegler, “as crianças usam tipicamente abordagens múltiplas durante períodos de tempo prolongados. Em vez do desenvolvimento ser visto como a passagem do nível 1 ao nível 2 e, depois, ao nível 3, ele é encarado com um fluxo e refluxo das freqüências de formas de pensar

¹ Gardner, 2002.

alternativas, com novas abordagens a serem acrescentadas e as antigas a serem eliminadas”(Siegler, 1996). “Em vez das mudanças importantes se limitarem a períodos de transição delimitados, as mudanças grandes e pequenas parecem ocorrer simultaneamente” (Siegler, 1996). O autor se baseia em inúmeras pesquisas elaboradas na contemporaneidade, incluindo suas próprias investigações.

Howard Gardner, psicólogo que ainda iremos destacar, que iniciou seus estudos fortemente influenciado por Piaget, como uma “religião”², assume posteriormente uma posição de profundo respeito pela obra do psicólogo suíço, mas questiona quatro aspectos da visão piagetiana. Piaget defendeu que o desenvolvimento consiste em uma série de mudanças qualitativas na capacidade de representação e compreensão do indivíduo. Gardner argumenta que várias destas capacidades simplesmente não evoluem em alguns adultos. Um segundo ponto importante na obra de Piaget é sua visão de que as áreas de desenvolvimento da criança evoluem em conjunto, estão todas conectadas. Hoje vê-se que existe independência entre muitas áreas do desenvolvimento. A mente evolui em diferentes direções e ritmos e este é um dos pontos-chave das pesquisas de Gardner. Piaget também privilegiava o conhecimento científico e numérico como o centro do pensamento. Hoje se busca, segundo Gardner, um enfoque múltiplo para o desenvolvimento infantil, como são múltiplas as áreas do conhecimento realmente importantes. Piaget ainda acreditava que o conhecimento mais sofisticado erradicava o conhecimento primitivo anterior. Gardner contesta isso, numa tese de que muitas das concepções infantis permanecem pela vida adulta, na forma de fortes paradigmas enraizados na infância³.

1.2. LEV S. VYGOTSKY

Vygotsky nasceu na Rússia em 1896, onde estudou e atuou, morrendo aos 37 anos. Seu trabalho centralizou-se no interesse pelos mecanismos através dos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa, pelas relações do desenvolvimento humano com o contexto social e pelas funções psicológicas superiores: controle do comportamento, lembrança voluntária, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo e capacidade de planejamento.

Desenvolveu, juntamente com Luria e Leontiev, a *Teoria Histórico-cultural do Desenvolvimento*, também nominada *Teoria Socio-histórica* ou *Abordagem Sócio-interacionista*. Os três cientistas russos, liderados por Vygotsky, pretendiam desvendar algumas questões: compreender as relações entre ser humano e seu ambiente físico e social; identificar as formas novas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o

² Gardner, 2005

³ Idem, 1994-a

meio fundamental de relação entre o homem e a natureza (forte influência do Marxismo) e suas conseqüências psicológicas; compreender o desenvolvimento da linguagem.

O grupo, numa visão idealizada típica de um período de revolução (russa, deflagrada em 1919), pretendia construir uma nova psicologia, para superar as duas correntes antagônicas vigentes na época, a saber:

- abordagem Inatista (ou Apriorista, ou Nativista): baseada nas premissas da filosofia *racionalista* e *idealista* (Descartes – 1596 a 1650 - e sucessores). Nesta abordagem, as capacidades básicas do ser humano são inatas, já se encontram praticamente prontas no nascimento ou estão potencialmente determinadas, esperando serem manifestas. Enfatiza fatores maturacionais e hereditários.
- abordagem Ambientalista (Associativista, Comportamentalista, Behaviorista): inspirada na filosofia *empirista* e *positivista* (Francis Bacon, Hobbes, John Locke, Augusto Comte – do século XVII ao XIX), privilegia a experiência como fonte de conhecimento, atribuindo ao ambiente a constituição das características humanas. Assim, as características individuais dependem de fatores externos.

Vygotsky e seus companheiros instrumentalizaram-se dos princípios do *materialismo dialético* (Carl Marx e Engels – século XIX), para integrar “numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico.” (Oliveira, 1993)

Desta influência destacam-se os pressupostos a seguir.

- A matéria evolui dialeticamente (tese, antítese, síntese).
- O homem é um ser social e histórico. A satisfação de suas necessidades leva-o a atuar sobre a natureza através do trabalho. Produz seus meios de vida e sua própria vida material. Transforma a natureza, estabelece relações, produz conhecimento, a sociedade, faz história. É um ser em constante construção: vai se construindo no espaço social e tempo histórico. Não há na essência humana nada imutável, está num processo contínuo de construção de si, da natureza e da história.
- Conceito de uma consciência histórica, que media a atividade humana através do pensamento e da linguagem.
- A vida social, política e econômica é condicionada pelo modo de produção da vida material, que modela as instituições, as regras, as idéias e os valores.
- Os conflitos provocam mudanças, já que a transformação da sociedade ocorre de modo dinâmico, contraditório e através de conflitos.
- O sujeito e o objeto do conhecimento se relacionam de forma recíproca.

Segundo Rego (1995), na visão vygotskyana, “as idéias são decorrência da interação do homem com a natureza e o conhecimento é determinado pela matéria, pela realidade objetiva”.

Para Vygotsky, o biológico e o social não estão dissociados no ser humano (interações: o homem transforma e é transformado pelo meio). Ele nega as posturas radicais e dicotômicas das abordagens anteriores – nativistas e ambientalistas - atingindo um ponto de equilíbrio. Não há somatória das posturas anteriores, mas uma interação dialética entre ser humano e meio social e cultural.

Um ponto importante de seu trabalho, que se contrapõe, inclusive, à postura piagetiana, é a rejeição aos “comportamentos universais” e à definição de comportamentos por faixa-etária. Atenta-se à infância (criança muito pequena, criança maior, criança pré-escolar, etc.), à adolescência e à fase adulta.

Resumidamente, seguem as principais idéias de Vygotsky⁴.

- Relação indivíduo-sociedade: características tipicamente humanas resultam das interações dialéticas do homem e seu meio sócio-cultural. O homem transforma o meio e transforma-se a si mesmo: “quando o homem modifica o ambiente através de seu próprio comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro.” (Rego, 1995)
- Origem cultural das funções psíquicas: o desenvolvimento mental não é imutável e universal, passivo ou independente do desenvolvimento histórico. A cultura é parte constitutiva da natureza humana: internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar as informações. Por exemplo, o homem é capaz de abster-se de comportamentos biológicos em função de uma idéia ou crença, partes de sua cultura, diferentemente do animal.
- Base biológica do funcionamento psicológico: o cérebro é um sistema aberto, de grande *plasticidade*, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história do homem, sem que sejam necessárias transformações no órgão físico.
- Mediação presente em toda atividade humana: a relação do homem com o mundo e outros homens é mediada por meios - os instrumentos técnicos e os sistemas de signos - constituídos historicamente. Os instrumentos foram criados pelo homem para realização do trabalho, guardados para uso posterior, e depois aperfeiçoados. Regulam a ação do homem sobre o meio. Já os signos regulam as ações sobre o psiquismo, pois auxiliam o homem nas suas atividades psíquicas (lembrar, relatar, escolher, etc.).

⁴ Segundo Rego, 1995. Outras idéias da autora permeiam nosso texto sobre Vygotsky, pois o trabalho citado apresenta um resumo consistente da obra vygotskiana.

“O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.” (Vygotsky, 1984).

- Destaca-se a linguagem. “A linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana.” (Rego, 1995)
- Processos psicológicos complexos: diferenciam-se dos mecanismos mais elementares. Desenvolvem-se num processo histórico e podem ser analisados e descritos. As mudanças mentais são vistas a partir de um contexto social.

O interesse de Vygotsky pelo desenvolvimento infantil visava explicitar como este desenvolvimento é socialmente constituído. Segundo ele, os fatores biológicos têm preponderância somente na fase inicial da vida humana. Depois, são as interações com os grupos sociais e objetos da cultura que passam a governar o comportamento e o desenvolvimento mental. Os processos elementares são de origem biológica, mas as funções psicológicas superiores são de origem sociocultural. O comportamento da criança entrelaça estes dois aspectos.

1.2.1. O desenvolvimento da linguagem

Vygotsky destaca a conquista da linguagem como um marco no desenvolvimento, pois habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na produção de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar soluções, a controlar seu próprio comportamento, além de ser um meio de contato com os outros. A linguagem não somente expressa o pensamento da criança, mas também o organiza.

Segundo o psicólogo, o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação e marca uma passagem da vida infantil. Evolui de um estágio pré-intelectual do desenvolvimento da fala (primeiros balbucios intencionam comunicação, mas ainda não há significados específicos) para um estágio pré-linguístico do desenvolvimento e do pensamento (existência da inteligência prática - capacidade de agir e resolver problemas práticos, mas sem a mediação da linguagem). Posteriormente, a linguagem é usada como instrumento do pensamento e meio de comunicação (processo aprendido com os mais maduros) e há a inserção da criança no mundo simbólico. Pensamento e linguagem se associam. O pensamento torna-se verbal e a linguagem, racional. O pensamento verbal passa a ser predominante na atividade psicológica humana a partir de então.

Vygotsky destaca a evolução da fala.

- Fala exterior: comunicação, contato com outros. Dirige-se geralmente ao adulto para a solução de um problema. A fala é global, com múltiplas funções, mas ainda não tem função de planejamento, não é um instrumento de pensamento. É um “discurso socializado” (Rego, 1995).

- Fala egocêntrica: intermediária, marca a transição entre o discurso socializado e o interior. A fala acompanha a ação. A criança fala alto, mas com ela mesma. Já há um planejamento, ao mesmo tempo que a ela vai executando a ação. Piaget também usou esse termo (*fala egocêntrica*), mas a seqüência de desenvolvimento para ele era oposta, num processo de dentro para fora, enquanto para Vygotsky, seria de fora para dentro⁵.
- Fala interior: ou discurso interior. A fala antes dirigida ao adulto é internalizada num apelo a si próprio para a solução de problemas. Além das funções emocionais e comunicativas, a fala passa a ter função planejadora e precede a ação. Auxilia no plano e não é vocalizada (pensamento: a criança passa a poder prever, comparar, deduzir as ações futuras).

Assim, “o domínio da linguagem promove mudanças radicais na criança, principalmente no seu modo de se relacionar com o seu meio, pois possibilita novas formas de comunicação com os indivíduos e de organização de seu modo de agir e pensar.” (Rego, 1995)

A aquisição da linguagem escrita, para Vygotsky, também representa um salto no desenvolvimento. A escrita é um sistema de representação simbólica, uma espécie de continuidade das outras atividades simbólicas anteriores - gestos, desenho, brinquedo - as quais contribuem para o aprendizado da mesma.

O aprendizado dos sistemas de símbolos que a escrita exige leva ao desenvolvimento de capacidades psico-intelectuais mais complexas (memória, registro de informação, etc.) e ao acesso à outras informações do patrimônio cultural humano. Promove outros modos de pensar e relacionar-se com as pessoas e com o conhecimento. Vygotsky vê o aprendizado da escrita como algo muito complexo, pois esta apresenta um sistema de representação altamente sofisticado: “símbolos de segunda ordem, os símbolos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais. A compreensão da linguagem escrita é efetuada, principalmente, através da linguagem falada: no entanto, gradualmente essa via é reduzida, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário”. (Vygotsky, 1984)

Em seus textos, Vygotsky frisa a importância de pesquisar a gênese da escrita, conhecer o caminho percorrido pela mente antes de aprender, de se submeter ao ensino sistemático na escola. Estas pesquisas foram posteriormente realizadas por Luria e coincidem em muitos aspectos com os estudos de Emilia Ferrero, ambos famosos na área da pedagogia. Esta também foi uma das áreas de investigação do Projeto Zero, da Universidade de Harvard, E.U.A., do qual falaremos mais adiante.

⁵ Piaget e Vygotsky foram contemporâneos, mas não tiveram a oportunidade de encontrar-se. Vygotsky conheceu o trabalho de Piaget, e criticou-o exatamente neste ponto. Mas o contrário não aconteceu com Vygotsky ainda vivo.

1.2.2. Desenvolvimento e aprendizagem

As relações entre desenvolvimento e aprendizagem são um ponto importante do trabalho de Vygotsky, particularmente para uma aplicação pedagógica, tão em voga em torno de seu nome nos dias atuais. Para ele, estas relações são destacadas, em particular, no período escolar e medidas por dois níveis.

- Nível de desenvolvimento real ou efetivo: são as conquistas já efetivadas pela criança, já consolidadas. Tarefas que a criança não precisa da ajuda do adulto ou de outra criança mais experiente para realizar. São os ciclos de desenvolvimento que já se completaram.
- Nível de desenvolvimento potencial: inclui o que a criança consegue fazer, só que com a ajuda de um adulto ou criança mais experiente. A solução de problemas vem através do diálogo, da colaboração, da imitação e de pistas fornecidas. Este nível é conhecido como *zona de desenvolvimento proximal ou potencial (ZDP)* e “define aquelas funções em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário.” (Vygotsky, 1984)

A avaliação do desenvolvimento da criança deve envolver os dois níveis: conhecimento adquirido e conhecimento em processo de aquisição. A ZDP é criada nos processos de aprendizagem. Numa evolução contínua, esses processos se internalizam e passam a ser conhecimento real. A ZDP é a “dinâmica interna do desenvolvimento individual” (Vygotsky, 1984). Este é um ponto importante de aplicação do trabalho de Vygotsky nas estratégias pedagógicas.

1.2.3. A formulação dos conceitos

Os conceitos “são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua desse grupo”. (Oliveira, in Rego, 1995)

O desenvolvimento da formação de conceitos pela criança é outro ponto de destaque do trabalho de Vygotsky. É a soma de conceitos de duas naturezas diferentes que se complementam. São eles:

- conceitos cotidianos ou espontâneos: adquiridos pela experiência e vivências pessoais e concretas do cotidiano da criança;
- conceitos científicos: adquiridos por meio do ensino sistemático (escolar), mais abstratos, generalizados e desenvolvidos.

Vygotsky explora muito o papel da escola nos seus estudos. Ao mesmo tempo que valoriza o papel do professor - pois não acredita num aprendizado “natural” – questiona as relações professor-aluno na transmissão dos conceitos.

“O ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante a de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo.” (Vygotsky, 1987)

Para Vygotsky, as funções intelectuais que permitem a formação plena de conceitos só se desenvolvem na puberdade (a adolescência e a capacidade de abstração, de Piaget). Mas esse processo precisa de estímulo, do contrário, o indivíduo não chegará a níveis mais elevados de raciocínio na fase adulta.

1.2.4. Brincadeira e brinquedo

Para Vygotsky, o brinquedo é uma importante fonte para o alargamento da ZDP e influi no desenvolvimento infantil. Considera “brinquedo” o ato de brincar, a atividade lúdica. Ressalta o jogo de papéis ou faz-de-conta (situações imaginárias), desenvolvidos a partir, aproximadamente, dos 3 anos de idade.

As crianças menores não são capazes de desenvolver este tipo de brincadeira, pois ainda não conseguem planejar. “Nelas há uma fusão muito íntima entre o significado e o que é visto. Quando se pede a uma criança de dois anos que repita a sentença ‘Tania está de pé’, quando Tania está sentada à sua frente, ela mudará a sentença para Tania está sentada.” (Vygotsky, in Rego, 1995)

Já na fase pré-escolar ocorre uma diferenciação entre os campos do significado e da visão. O pensamento passa a ser regido pelas idéias e a criança pode representar objetos ausentes por outros (a vara é espada, o boneco é o filho...). Desenvolve-se a capacidade de imaginar, de abstrair características dos objetos reais.

A criança satisfaz pela imaginação seus desejos irrealizáveis. Na brincadeira, ela imita o padrão de comportamento adulto, tenta agir de forma condizente ao seu papel, como se fosse maior do que realmente é.

“A brincadeira representa a possibilidade de solução do impasse causado, de um lado, pela necessidade de ação da criança e, de outro, pela sua impossibilidade de executar as operações exigidas por essas ações. (...). Assim, através do brinquedo a criança projeta-se nas atividades dos adultos, procurando ser coerente com os papéis assumidos.” (Rego, 1995)

1.2.5. Criação, imaginação e arte⁶

A obra de Vygotsky destaca dois tipos de atividades cerebrais, descritas a seguir.

- Reprodutora e memorizadora: as experiências anteriores (fortes e freqüentes) e o conhecimento do mundo que o rodeia, levam o homem a criar e fomentar hábitos permanentes que se repetem em circunstâncias idênticas.

“Nuestro cérebro y nuestros nervios, poseedores de enorme plasticidad, modifican fácilmente su finísima estructura bajo la influencia de diversas presiones, manteniendo la huella de estas modificaciones se las presiones son suficientemente fuertes e se repiten con suficiente frecuencia.” (Vygotsky, 1996)

- Criadora e combinatória: atividade que permite ao ser humano adaptar-se a novas circunstâncias do futuro. Inclui a imaginação e a fantasia (atividades combinatórias). Vygotsky define a atividade criadora:

“Llamamos actividad creadora a toda realización humana creadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones de cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan solo en el propio ser humano.” (Vygotsky, 1996)

Ao cérebro cabe conservar, combinar, reelaborar e criar a partir das experiências passadas:

“El cerebro no se limita a ser um órgano capaz de conservar e reproducir nuestras pasadas experiencias, es también um órgano combinador, creador, capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas formas e planteamientos. (...) Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él um ser proyectado hacia el futuro, um ser que contribuye a crear y que modifica su presente.” (Vygotsky, 1996)

A atividade criadora é bem complexa e desenvolve-se ao longo dos anos. Segundo o psicólogo russo, os processos criadores manifestam-se com toda força na infância. É essa capacidade que permite o desenvolvimento da criança. Reflete-se, sobretudo, nos jogos simbólicos (faz-de-conta). Nestes jogos há a reprodução do que a criança vê, somada a criação de novas situações, novos “finais”.

Segundo Vygotsky, é a imaginação que permeia todas as realizações humanas, possibilitando a produção artística, técnica e científica. Todo o mundo cultural do homem, diferente do mundo natural, foi criado usando-se a imaginação a combinação de idéias e pensamentos. A imaginação é uma função vital do nosso cérebro e se liga à realidade de quatro formas diferentes, conforme descreveremos.

⁶ Tema abordado por Vygotsky, 1996. O texto foi escrito originalmente em 1930.

- Toda elucubração se compõe, na verdade, na combinação de elementos reais extraídos de experiências anteriores. Não se cria do “nada”. Por mais fantástica que seja, a criação é uma recombinação de elementos reais. A fantasia também se apóia na memória para fazer novas combinações.

“La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación. Por eso, la imaginación del niño es más pobre que la del adulto, por ser menor su experiencia.” (Vygotsky, 1996)

- O fruto da nossa imaginação se vale, não só da experiência vivida, mas também da experiência relatada por outros (hoje, pela experiência alimentada por múltiplas fontes disponíveis). Por exemplo, como me imagino num deserto se nunca vi um? Posso usar outras fontes de informação sobre a “realidade deserto” pra construir uma imagem inventada. Assim, a imaginação não está isolada na experiência individual do ser humano, mas no uso de experiências de outrem, relatadas, pesquisadas em outros seres humanos (e meios). É, segundo Vygotsky, uma experiência social.
- A relação entre fantasia e realidade também se dá em um nível emocional: toda emoção tende a manifestar-se visivelmente (expressões faciais e corporais, por exemplo). Os símbolos carregam estes valores: negro é dor (luto) e branco, alegria. Azul é calma, vermelho é raiva. O fator emocional influencia, portanto, nas combinações feitas pela imaginação (*lei do signo emocional comum*). O inverso também é verdadeiro, pois a imaginação pode influenciar as emoções. Por exemplo, a imaginação de uma criança pode causar-lhe um medo real (como as formas no escuro). Outro exemplo é o efeito emocional dos amigos imaginários.
- A fantasia pode materializar-se em objetos ou situação reais, que interferem na realidade anterior. É um círculo: o homem toma elementos da realidade, em seu pensamento reelabora estes elementos e cria um produto imaginário. Esta criação volta-se para a realidade e traz consigo força ativa capaz de mudar a própria realidade. Este ciclo figura a *atividade criadora da imaginação humana*. No ciclo completo, tanto fatores emocionais como os intelectuais se fazem necessários:

“Sentimiento y pensamiento mueven la creación humana.” (Vygotsky, 1996)

Para Vygotsky, ao contrário do que se acredita, a imaginação infantil não é mais rica que a adulta. Apesar da criança manifestar mais intensamente sua fantasia e muitas vezes parecer viver mais na fantasia que na realidade, a imaginação do adulto é mais rica e madura. Para o pesquisador russo, parece ser a adolescência e o desenvolvimento sexual um ponto chave de transição, rumo à maturidade da imaginação criadora.

Um ponto importante reside no fato de, paralelo ao desenvolvimento da capacidade criadora, desenvolver-se também a capacidade intelectual, entrando as duas numa

espécie de “competição”. É este um elemento domador da imaginação, e em situações habituais, a atividade criadora tende a diminuir em detrimento da racionalidade.

“Desde um punto de vista fisiológico se debe al antagonismo entre la pura imaginación subjetiva y el enfoque racional de los procesos, dicho com otras palabras: entre la razón inestable y la razón estable.” (Vygotsky, 1996)

Assim, a adolescência é um ponto crítico para a criação. O processo imaginativo infantil é rejeitado (contos de fadas, jogos, lendas, desenhos...). A expressão artística, por exemplo, passa a ser uma atividade para os dotados, pois o adolescente torna-se crítico com relação a sua produção. Há uma conflituosa entrada no mundo adulto. Na dúvida, muitos se isolam num mundo mais interior e melancólico.

Para o pesquisador russo, a criação não depende de talentos especiais e não pára de desenvolver-se desde a infância. Os talentos especiais, apesar de demonstrarem-se na infância, só produzem criação realmente nova depois da adolescência, e principalmente na fase adulta: é o resultado do equilíbrio *razão-imaginação*.

A imaginação criadora, em seu ciclo completo e saudável, apresenta resultados não apenas interiores, mas também exteriores, atingindo os demais e não apenas o criador. Há os que se tornam sonhadores e contempladores, tornando os processos de fantasia e imaginação apenas internos, deficientes. Assim, imaginação criadora e contemplação são dois extremos da fantasia.

“Si dividimos la ensoñacion y la imaginacion criadora como dos formas extremas y en esencia diferentes de la fantasia será claro que em general, la educación del niño en la formación de imagenes posee no solo valor parcial de ejercitación y fomento de una función aislada cualquiera, sino que posee importancia total que se refleja en toda la conducta del ser humano. Em tal sentido el papel de la imaginación en el futuro no será menor del que tiene en la actualidad.” (Vygotsky, 1996)

Resumimos o mecanismo da imaginação criadora, segundo Vygotsky.

- Percepção externa e interna da realidade.
- Dissociação de elementos. Dissocia-se extraíndo algumas partes das experiências que temos e descartando-se outras. “Constituye um proceso de extraordinaria importancia em todo el desarrollo mental del hombre que sirve de base al pensamiento abstracto, a la comprensión figurada.” (Vygotsky, 1996)
- Modificação de elementos. Somam-se a este processo outros múltiplos fatores internos e externos. Recombinam-se, reelaboram-se, deformam-se. É grande a influência interna. Um exemplo é a tendência infantil ao exagero.
- Associação de elementos. Agrupam-se os elementos dissociados e modificados, criando-se um novo produto imaginado.
- Processo completo num produto materializado: imagens, obras de arte e objetos.

1.2.6. Vygotsky e o desenho infantil

É interessante o trabalho de Vygotsky nesta área. Os princípios norteados por ele sobre a imaginação e a arte já foram colocados. Estes princípios explanados esclarecem as posturas deste pesquisador sobre a expressão plástica da criança e do jovem.

Segundo Vygotsky, a criança usa do desenho para expressar-se. Isso lhe apetece. Quanto ao que representa, a criança parece muito mais simbólica do que realista. E desenha naturalmente de memória.

“Al dibujar, el niño lleva al dibujo todo lo que sabe del objeto que representa y no sol o que vé.” (Vygotsky, 1996)

Vygotsky destaca quatro etapas do desenho infantil, demarcadas em uma sequência, sem precisão de idades.

- O desenho inicial é puramente esquemático: a criança faz do desenho um discurso ilustrado. Como descreve, também desenha, colocando apenas o que julga importante. Partes do que seria o “real” podem ser omitidas.
- Começa a consciência da forma e da linha. A criança procura apresentar todas as partes básicas do objeto, dando um aspecto mais verdadeiro ao desenho. Este ainda é esquemático e formalista.
- Abandonam-se os esquemas: silhuetas e contornos podem ser identificados. Uso mais intenso da memória.
- Domínio do desenho de observação, da representação dos objetos. Há maior plasticidade, realismo, detalhismo, perspectiva. Poucas crianças passam para essa etapa sem ajuda/ensino.

Vygotsky enfatiza a existência de uma fase de transição após as etapas anteriores. Acredita que dos 13 aos 15 anos (adolescência) é comum ocorrer o desinteresse pelo desenho, continuando a usar dos recursos da expressão plástica apenas os mais “dotados” e estimulados para isso. Um adulto que nunca mais desenhou, se expressa plasticamente sem muita diferença de uma criança de 8 ou 9 anos.

Uma das razões apontadas pelo autor para este desinteresse é a incapacidade de fazer uma reprodução perfeita do “real” ou dos modelos conhecidos. Uma das alternativas citadas por Vygotsky, na obra traduzida em 1996, é o estímulo a outras formas de criação: eventos, cartazes, jornais, cenários (inclusão de técnica e objetivos diversos para a expressão).

Já há alguns anos a obra de Vygotsky foi redescoberta, principalmente pela aplicabilidade de seus conceitos em outros campos disciplinares e seu interesse particular pela educação. Gardner⁷, por exemplo, aponta o trabalho de Vygotsky como aquele que o

⁷ Em Gardner, 2006

despertou para os aspectos sociais e culturais atuantes na formação da criança. O conteúdo da obra do psicólogo russo, produzido em tão reduzido tempo de vida, ainda influi a muitos, exigindo mais e mais pesquisas.

1.3. NOVAS FORMAS DE PENSAR: HOWARD GARDNER

Lembramos que nosso interesse aqui não é abraçar alguma linha da psicologia, mas enriquecer nossa visão sobre a criança buscando, por um lado, apontamentos solidificados e aplicados ao universo da criança, como a escola. E por outro, um enfoque sobre a criança de hoje, parte de um mundo diferente daquele conhecido pelos teóricos consagrados do século XX.

Do período pós-guerra em diante, mediante interesses diversos, desenvolveram-se muitas linhas de pesquisa na psicologia. A chegada dos computadores criou impacto e entusiasmo em vários pesquisadores (teorias dos *processadores de informação*, pesquisas na área da *inteligência artificial*, entre outros), bem como as novas descobertas na área da fisiologia e funcionamento do cérebro, possibilitadas também por novas tecnologias (tomografia, ressonância magnética).

Buscando um estudo da criança na contemporaneidade, nos deparamos com os trabalhos dos *cognitivistas* atuais, em particular com as pesquisas de Howard Gardner e seus colegas da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos da América. O que nos chamou a atenção neste pesquisador em particular, além da interessante *Teoria das Múltiplas Inteligências*, de 1983, pela qual ficou conhecido, foi sua atenção particular à criança pré-escolar e o seu interesse pela escola e pela educação.

Howard Gardner é professor adjunto de Neurologia na Boston School of Medicine e de Psicologia na Harvard University. Intitula-se um cognitivista. Chama essa linha da psicologia como “a nova ciência da mente”.

“O domínio da ciência cognitiva consiste no conhecimento sobre cognição humana, através da disciplinaridade e (crescente) interdisciplinaridade acadêmica.” (Gardner, 2002)

Essa interdisciplinaridade foi adotada por ele em suas pesquisas, onde biologia, psicologia e educação se encontram.

1.3.1. O Projeto Zero

Desde cedo, Gardner interessou-se pela criança, principalmente as mais novas, acreditando que a formação básica do ser humano se dá até os 7 ou 8 anos de idade. Um dos primeiros projetos por ele desenvolvidos, em conjunto com colegas da Universidade

de Harvard, foi o Projeto Zero⁸. Nove crianças foram acompanhadas sistematicamente, do nascimento até completarem 8 anos de idade, incluindo-se mais 70 crianças como grupo de controle. O objetivo desta pesquisa foi observar o desenvolvimento dos *sistemas simbólicos*: linguagem, dramatização, desenho bidimensional, modelagem e montagens (representações tridimensionais), expressão corporal, musical e o desenvolvimento matemático.

Os resultados da pesquisa permitiram identificar correntes do desenvolvimento, ou seja, as áreas se desenvolvem em correntes diferentes, não tendo o desenvolvimento de uma, aparentemente, relações diretas com a outra, por razões, em parte, genéticas.

Verificam-se ondas do desenvolvimento, onde, praticamente de ano em ano, a criança evolui substancialmente nas suas capacidades simbólicas. Percebe-se a existência de canais de desenvolvimento, a partir dos 6 anos aproximados, que permitem a exploração no âmbito escolar. A criança passa a ser capaz de distinguir conjuntos e gêneros diversos (tipos de desenho, tipos de histórias, etc.). É como se a criança desenvolvesse neste período as capacidades necessárias para ingressar no mundo escolar, incluindo-se a alfabetização e a percepção das relações numéricas.

Ao final deste processo, desenvolve-se uma pragmática do uso simbólico: a criança questiona os papéis dos símbolos no mundo humano. Enquanto crianças pequenas parecem ir ao desenho e aos blocos “como patos vão à água”, por algum motivo, as crianças mais velhas se desestimulam gradualmente de certas atividades. Parece que a utilização de determinados símbolo perde-lhe o sentido. Daí a necessidade dos estímulos⁹.

1.3.2. Os símbolos e a criança

Como pode ser observado, Gardner destaca a aquisição dos sistemas simbólicos pela criança. A criança pré-escolar, dos 3 aos 7 anos aproximadamente, já conhece grande número de símbolos e sistemas de símbolos.

“Poucos questionariam a escolha da linguagem como o sistema simbólico por excelência, mas é importante salientar o potencial de outros sistemas simbólicos. Muito conhecimento é apreendido e comunicado através de gestos e outros meios para-linguísticos. A descrição de aspectos do mundo, através de desenhos, construção com blocos ou argila, ou outros veículos icônicos, é um acesso simbólico de grande significação na primeira infância.”
(Gardner, 1994-a)

⁸ Informações históricas ou recentes sobre o Projeto Zero (Project Zero, Harvard Graduate School of Education) podem ser encontradas no *link* www.pzweb.harvard.edu (última consulta efetuada em setembro de 2008).

⁹ Gardner, 1994-a

O autor fala de um período semiótico (simbólico - aquisição dos símbolos) na criança e dos aspectos principais dos sistemas simbólicos - sintáticos (a organização, as regras de construção e de funcionamento), semânticos (os significados) e pragmáticos (as funções e usos). A criança deve dominar a sintaxe, a semântica e pragmática daqueles sistemas simbólicos que são valorizados na cultura local. Importante também são as maneiras e contextos particulares nos quais os sistemas simbólicos são usados.

Gardner cita que “a capacidade simbólica é uma aquisição universal na primeira infância” (Gardner, 1994-a), e parece ser esta uma das únicas unanimidades entre os diversos pesquisadores da infância, incluídos aí Piaget e Vygotsky, como já abordamos.

A linguagem e uso dela para brincar, representar e expressar a própria imaginação são características dominantes na fase pré-escolar. Há, porém, outras formas de expressão da simbolização: desenhar, modelar, construir com materiais diversos, gesticular, dançar, cantar, representar, a maioria delas pouco estudadas.

Essas constatações, advindas das pesquisas do Projeto Zero, levaram vários integrantes do grupo de Harvard a continuar as investigações¹⁰ na área da arte e das experiências estéticas.

1.3.3. As inteligências múltiplas

Foi a partir destes estudos – o Projeto Zero e os sistemas simbólicos - que Gardner desenhou a já citada *Teoria das Múltiplas Inteligências (MI)*, contrapondo-se às idéias de que a cognição é um processo universal (Piaget) e que os seres humanos podem ser descritos e avaliados através de uma dimensão chamada *inteligência* (testes de QI). Este interessante trabalho está ainda em pesquisa e evolução, como pode ser observado pelo site do autor na rede (www.howardgardner.com, última consulta em setembro de 2008).

Gardner ainda baseou suas conclusões sobre a existência de mais de uma inteligência em estudos profundos a nível neurológico e nas observações de doentes com lesão cerebral e suas conseqüências. Assim, as inteligências por ele identificadas foram localizadas no cérebro, como comenta um estudioso do trabalho de Gardner, o professor Celso Antunes:

“Pesquisas recentes em neurobiologia sugerem a presença de áreas no cérebro humano que correspondem, pelo menos de maneira aproximada, a determinados espaços de cognição, mais ou menos como se um ponto do cérebro representasse um sector que abrigasse uma forma específica de competência e de processamento de informações.” (Antunes, 2004)

A postura multidisciplinar do investigador americano, já citada, manifesta-se nos estudos das inteligências, sendo estas vistas como um fruto híbrido da genética, da cultura e dos estímulos recebidos pela criança e também pelo adulto, pois Gardner acredita no aprendizado continuado.

¹⁰ Citados por Hernandez, 1997

“The extent to which intelligences develop is a joint product of biological (genetic potential), the emphasis a culture places on an activity, the excellence of the instruction, and the motivation of the individual. Any individual can strengthen an intelligence if she is well-motivated; if her ambient culture values that intelligence; if there are human and artifactual resources (i.e. texts, computer programs) on which she can draw.” (Gardner, 2006)

Na primeira divulgação de sua teoria, em 1983, Gardner identifica sete inteligências¹¹ (aqui, os primeiros sete tópicos a seguir). Para esta identificação, oito critérios diferentes são utilizados e somente é considerada “inteligência” aquela que atendê-los. Hoje em dia, o autor confirma a existência de oito e estuda a possibilidade de uma nona e da décima inteligências a serem confirmadas. Para o pesquisador, os indivíduos possuem quantidades variadas destas inteligências e as combinam e usam de forma particular.

Delineamos rapidamente as inteligências estudadas por Gardner.

- Inteligência linguística ou verbal: é demonstrada pela facilidade de expressão através do uso da palavra. É ferramenta essencial para a sobrevivência do homem contemporâneo. Pesquisas apontam que o centro desta inteligência está na linguagem oral. O ouvir e o falar vão posteriormente possibilitar a leitura e a escrita.
- Inteligência lógico-matemática: desenvolve-se no confronto do sujeito com o mundo dos objetos. Manifesta-se na facilidade para cálculos e quantificações, bem como na percepção aguçada para a geometria nos espaços e no pensamento lógico. A matemática e a lógica andam juntas. “A lógica será algo assim como a matemática adulta e as capacidades da segunda não dispensam as abstrações da primeira.” (Antunes, 2004)
- Inteligência espacial: “capacidade de perceber formas e objetos, mesmo quando vistos de diferentes ângulos, de perceber e administrar a idéia de espaço, elaborar e utilizar mapas, plantas e outras formas de representação, de identificar e de se localizar no mundo visual com precisão, de efetuar transformações sobre as percepções, imaginar movimento ou deslocamento interno entre partes de uma configuração e ser capaz de recriar aspectos de experiência visual, mesmo sem estímulos físicos relevantes.” (Antunes, 2004). Relaciona-se com a inteligência lógico-matemática, mas também com a inteligência verbal, relação esta percebida na facilidade de criação e entendimento de metáforas. Outras relações com a linguagem verbal fazem-se na elaboração de descrições espaciais e construção verbal de imagens.
- Inteligência musical: manifesta-se na facilidade de identificar sons, perceber nuances de intensidade, tons e notas musicais. Envolve a linguagem do som, presente e necessária a todo ser humano e a linguagem da música, mais favorecida em alguns, os quais desenvolveram esta inteligência mais intensamente.
- Inteligência corporal-cinestésica: capacidade de usar o próprio corpo de maneira diferenciada e hábil, para expressar-se. Visível tanto no uso parcial (mãos, dedos, por

¹¹ Gardner, 1994-b

exemplo, um pianista, um desenhista ou um atirador), como total do corpo (dança, desporto). Numa mentalidade ocidental, pode ser vista como inferior às inteligências da mente, o que muitas vezes prejudica seu desenvolvimento. Inclui também o uso do tato, olfato e paladar.

- Inteligência interpessoal: “é que nos dá a possibilidade de entender os outros, pormo-nos no lugar dos outros, anteciparmos o que os outros poderão pensar, sentir, agir. É essa a capacidade que deverá prevalecer nos professores, nos políticos, nos vendedores, nos médicos, e em qualquer líder.” (Coquet, 2005)
- Inteligência intrapessoal: capacidade de auto-conhecimento, autocontrole das emoções e de desenvolver uma visão de futuro, através do estabelecimento de metas.

As Inteligências pessoais (inter e intrapessoais) de Gardner encontram também lugar nas pesquisas do americano Daniel Goleman¹².

- Inteligência naturalista: acrescentada por Gardner em livro mais recente (Gardner, 2000), “trata-se de um potencial da inteligência que é demonstrado em comportamentos criativos, que associam saberes adquiridos no cotidiano do senso comum a conhecimentos adquiridos com métodos científicos que sejam relacionados, não só à vida social, mas também, ao ambiente natural. O potencial naturalista é valorizado culturalmente, tanto no senso comum, quanto na esfera da ciência.” (Brennand & Vasconcelos, 2005)

Refere-se também à atração pelo mundo natural, à sensibilidade para identificar e entender a paisagem nativa (vegetal ou animal), revelando-se numa relação mais intensa do ser humano com a natureza.

- Outras inteligências em estudo: em trabalhos recentes, Gardner especula sobre a existência de outras inteligências, ainda não aprovadas pelos oito critérios por ele estabelecidos. São elas:

Inteligência existencial: segundo Brennand & Vasconcelos (2005), é um tipo de inteligência que lida com informações sobre a condição humana, criando conhecimentos que implicam na orientação da vida social. Indivíduos que desenvolvem esse tipo de inteligência são atuantes em sistemas filosóficos, científicos e religiosos; lidam com a elaboração de princípios que orientam sociedades; buscam desconstruir paradigmas com a elaboração de novas noções que validem os acontecimentos sociais, como por exemplo, a instituição de direitos.

¹² Goleman ficou conhecido pelo conceito de *inteligência emocional*. Para Gardner, porém, as inteligências são amorais, enquanto Goleman defende que quanto mais inteligente emocionalmente for uma pessoa, mais ela se aproximará de atitudes positivas. Gardner difere inteligência e emoção, enquanto Goleman parece misturar estes conceitos. De qualquer forma, parece que as emoções e as inteligências pessoais encontram-se localizadas nas mesmas regiões do cérebro, segundo observa Antunes, 2004.

"I have speculated that there may be a ninth or existential intelligence. I call this the 'intelligence of big questions' When children ask about the size of the universe, when adults ponder death, love, conflict, the future of the planet, they are engaging in existential issues. My hesitation in declaring a full blown existential intelligence stems from my uncertainty about whether certain regions of the brain are dedicated to the contemplation of issues that are too vast or too infinitesimal to be perceived." (Gardner, 2005)

Inteligência espiritual: especula-se que a capacidade do indivíduo de compreender os fenômenos que não são físicos, materiais, possa constituir uma inteligência.

"A inteligência espiritual revela a competência do indivíduo para lidar com informações que não são adquiridas em relações materiais, mas constituem mundos sobrenaturais e abstratos (...). Nessa perspectiva, a inteligência lida com a aprendizagem contínua de significados que, não só propiciam a compreensão do que é imaterial, mas proporcionam o alcance de estados de compreensão da existência individual, que se configuram como estados psicológicos incomuns (...). Certamente, a inteligência espiritual é a capacidade de desenvolver estados mentais que se encontram, singularmente, com 'verdades às quais apenas quem seguiu um determinado caminho pode ter acesso' (Gardner, 2000, p. 74)." (Brennand & Vasconcelos, 2005)

Ainda outros trabalhos sobre os estudos de Gardner nomeiam outras tantas possíveis inteligências, como, por exemplo, a *inteligência moral* (Brennand & Vasconcelos, 2005), e a *inteligência pictórica*, que inclui a habilidade de desenho, da pintura e da expressão plástica (Nilson Machado, in Antunes, 2004). Esta última já foi abordada por Gardner, que não a vê como uma inteligência isolada, mas a junção de duas ou três inteligências já citadas (principalmente a cinestésica e a espacial). De qualquer forma, a habilidade para a expressão plástica é notória e deve ser estimuladas nos diversos ambientes, principalmente pela necessidade do aprendizado de "falar" em uma linguagem diferente da verbal.

"Strictly speaking, there is no artistic intelligence. Rather, intelligences function artistically—or nonartistically—to the extent that they exploit certain properties of a symbol system. Should an individual use language in an ordinary expository way, as I am doing here, he is not using the linguistic intelligence in an aesthetic way. If, however, language is used metaphorically, expressively, or in such a way as to call attention to its formal or sound properties, then it is being used artistically. By the same token, "spatial intelligence" can be exploited aesthetically by a sculptor or painter, non-aesthetically by a geometer or a surgeon. Even music intelligence can function non-aesthetically, as when bugle calls in the armed services are used to summon individuals to a meal or the raising or lowering of the flag; and many patterns designed by mathematicians for mathematical purposes have ended up on display in art galleries. Whether an intelligence is deployed for aesthetic purposes represents a decision made by an individual and/or her culture. An individual can decide to use linguistic intelligence in the manner of a lawyer, a salesperson, a poet, or an orator. (...) Of course, informally, it is perfectly all right to speak of artistic intelligences. I do this myself,

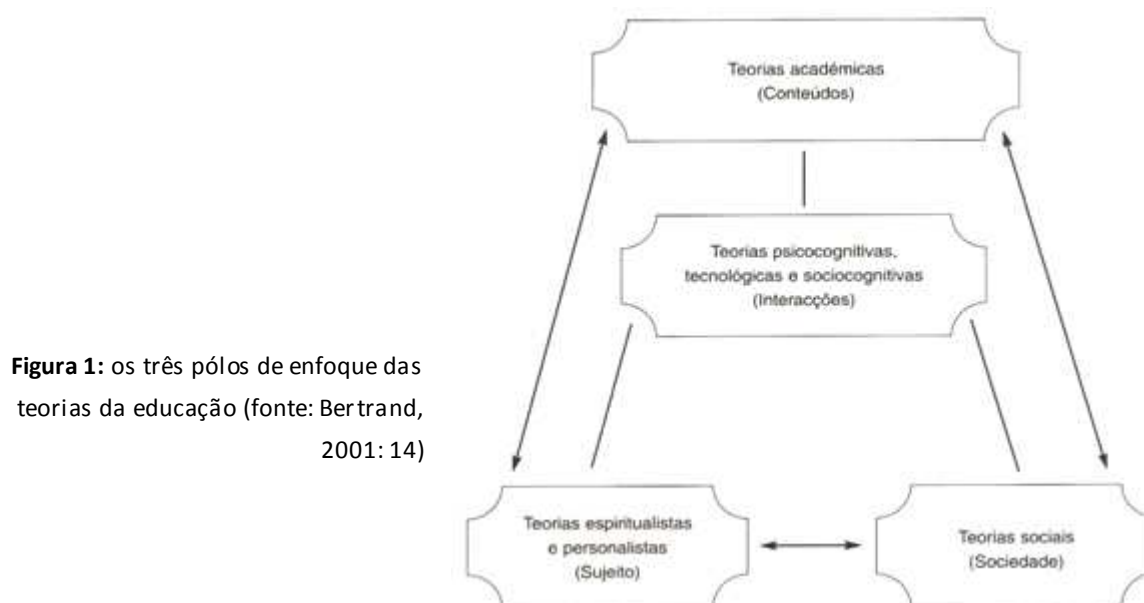
particularly as a shorthand for those intelligences that are frequently mobilized for artistic ends. In this context it is worth noting that multiple intelligences ideas have grown comfortably in schools which highlight the arts; and "MI" ideas seem an uncomfortable stretch in schools where the arts have been minimalized or marginalized." (Gardner, 2006)

2. OS ESTUDOS DA CRIANÇA NA PEDAGOGIA

Nosso interesse nesta pesquisa teórica centra-se na busca de uma percepção da criança como um ser múltiplo. Quando pinçamos da psicologia alguns conceitos, fazemos escolhas mediante algum parâmetro e este foi, visivelmente, a aplicabilidade destes num ambiente de aprendizagem e educação. Mesmo porque, a escola tem sido o principal contexto de leitura da criança e também onde buscamos o público para a nossa investigação de campo.

Assim, não se fala de criança e escola sem passar pela pedagogia e pelas teorias da educação, ou seja, “toda e qualquer reflexão sobre a educação que indua uma análise dos problemas e das propostas de mudança. A maior parte das vezes vem acompanhada de reflexões sobre as finalidades da educação, a noção de aprendizagem, os papéis dos docentes, o lugar do estudante, o alcance dos conteúdos e a pertinência sociocultural da educação” (Bertrand, 2001)

Segundo Yves Bertrand (2001), as teorias na área da educação sofreram modificações acentuadas nos últimos anos, devido à evolução “vertiginosa” dos movimentos cognitivos e sócio-cognitivos (como já abordamos no item anterior – psicologia). O autor destaca que as diferentes teorias na área da pedagogia enfocam ou o sujeito da educação (o estudante), ou a sociedade (educação que objetiva transformação social), ou os conteúdos (matérias e disciplinas). Algumas correntes valorizam ainda uma interação entre estes três pólos.



Registra-se aqui o trabalho de análise do autor acima citado, onde lista as principais correntes educacionais em um quadro completo.

Teorias	Elementos estruturantes	Autores	Fontes
1. Espiritualistas	Valores espirituais inscritos na pessoa, metafísica, Tao, Deus, intuição, imanência ou transcendência do Cosmos.	Barbier, Bucke, Capra, Éliade, Emerson, Ferguson, Fotinas, Harman, Henderson, Jung, Krishnamurti, Lao-Tsu, Leonard, Thoreau, Valois.	Metafísica, filosofias orientais, mística, taoísmo, budismo, filosofia eterna.
2. Personalistas	Crescimento da pessoa, inconsciente, afectividade, desejos, pulsões, interesses, o eu.	Adler, Angers, Caouette, Freud, Lewin, Maslow, Neill, Paquette, Paré, Rogers.	Psicologia humanista, personalismo, hermenêutica, psicanálise.
3. Psicocognitivas	Processos de aprendizagem, conhecimentos preliminares, representações espontâneas, conflitos cognitivos, perfis pedagógicos, cultura pré-científica, construção do conhecimento, metacognição.	Anderson, Bachelard, Bednarz, Bourgeois, De la Garanderie, Giordan, Larochelle e Désautels, Piaget, Tardif, Taurisson.	Psicologia piagetiana, psicologia cognitiva, epistemologia construtivista.
4. Tecnológicas	Hipermediática, tecnologias da comunicação, informática, média, abordagem sistêmica do ensino.	Briggs, Carroll, Cunningham, Dick e Carrey, Gagné, Glaser, Landa, Mager, McMahon, O'Neill, Prigent, Skinner, Stolovitch.	Cibernética, sistêmica, teoria das comunicações, behaviorismo, psicologia cognitiva.
5. Sociocognitivas	Cultura, meio social, meio ambiente, determinantes sociais do conhecimento, interações sociais, comunidades de discentes, cognição distribuída.	Bandura, Barth, A. Brown, J. L. Brown, Bruner, Campione, Clancy, Collins, Cooper, Doise, Duguid, Frenay, Gilly, Greeno, Houssaye, Johnson e Johnson, Joyce, Kagan, Lefebvre-Pinard, McLean, Mugny, Palinscar, Pea, Perkins, Rogoff, Sharan, Sims, Slavin, Viau, Turiel, Vygotsky.	Sociologia, antropologia, psicosociologia.
6. Sociais	Classes sociais, determinismos sociais da natureza humana, problemas ambientais e sociais, poder, libertação; mudanças sociais.	Apple, Aronowitz, Bourdieu, Dewey, Forquin, Freire, Giroux, Grand'Maison, Illich, Jantsch, Lapassade, McLaren, Passeron, de Rosnay, Shor, Sleeter, Stanley, Toffler, Young.	Sociologia, marxismo, ciências políticas, teoria crítica, ecologia, estudos feministas, ciências do ambiente.
7. Académicas	Conteúdos, matérias, disciplinas, raciocínio, intelecto, cultura ocidental, competição académica, humanidades greco-latinas, lógica, obras clássicas, espírito crítico, tradições.	Adler, Bloom, Conselho Superior de Educação, Domenach, Éthier, Gadbois, Gilson, Henry, Hursch, Hutchins, Laliberté, Lavallée, Marsolais, Paul, Scriven.	Literatura clássica, filosofia, cultura geral.

Figura 2: principais correntes educacionais (fonte: Bertrand, 2001: 18, 19)

O que tem nos interessado nesta busca teórica é situar as teorias que mais influenciam algumas escolas brasileiras e portuguesas, as quais vamos abordar de uma maneira prática no *corpus* desta investigação. Detemo-nos na educação pré-escolar, onde se situa nosso grupo pesquisado no campo. No geral, vemos que as linhas que buscam uma interação sujeito-sociedade-conteúdo são as mais evidentes nas escolas públicas destes países, bem como na maioria das particulares. Destacamos as teorias chamadas por Bertrand de psicocognitivas e sociocognitivas.

2.1. TEORIAS PSICOCOGNITIVAS

Estas teorias enfocam uma abordagem *construtivista* do conhecimento. Aprender é construir conhecimento. Baseiam-se, principalmente, nos conceitos de Piaget e da Escola de Genebra, importados nos anos 60 por investigadores canadenses e norte-americanos.

Dois pontos da teoria piagetiana foram particularmente influentes na abordagem pedagógica dada por estes pesquisadores:

- os campos de interação em que o sujeito constrói seu conhecimento e seu desenvolvimento (auto-regulação e adaptação ao meio);
- os estágios do desenvolvimento da criança.

Em outras partes do mundo, ainda sob outras influências, quer na psicologia, quer na filosofia, a visão construtivista da educação alastrou-se em diversas didáticas e práticas educacionais.

Nesta vertente, o papel do professor é imprescindível: apóia a aprendizagem, organizando as condições para que ela ocorra. Cabe ao docente considerar os conhecimentos prévios e os processos de aprendizagem dos discentes. Da percepção do professor depende grande parte do processo, pois precisa “descobrir os conhecimentos que o aluno possui, os seus modelos, as suas representações, as suas formas de tratar a informação, as suas concepções ingénuas ou espontâneas.” (Bertrand, 2001)

Uma vez que estes conhecimentos anteriores são identificados, através de inúmeras abordagens possíveis, um “elemento perturbador” (Larochelle & Désautels, in Bertrand, 2001) é posto aos alunos, e novas proposições sobre o assunto abordado podem ser exploradas. Há um confronto entre os conceitos prévios e os novos elementos perturbadores. É a partir daí que uma “reestruturação das idéias” ocorre, ou seja, a construção de novos conhecimentos.

Vendo o mesmo processo na perspectiva do aluno, identificamos que os dados novos por ele recebidos através dos vários meios no contexto escolar são lidos sob a ótica das representações anteriores que possui. Toda, parte ou nada da informação poderão ser absorvidas.

“A aquisição de conhecimentos advém de uma atividade elaboradora; o discente confronta as informações novas com os conhecimentos mobilizados e produz significados mais aptos a responder às perguntas que faz a si mesmo. Deste modo a actividade própria do indivíduo é recolocada no centro do processo de conhecimento: este é que classifica, analisa e organiza os dados de modo a elaborar a sua própria resposta.” (Bertrand, 2001)

Se o aluno não encontrar-se no contexto adequado – interrogação clara, argumentação e experimentação convincentes, esquemas ou modelos de apoio à informação –

difícilmente abrirá mão de seus esquemas prévios em favor de um conhecimento mais científico e formalizado.

Salvaguardamos que hoje o uso do termo *construtivismo* se encontra de certa forma generalizado no meio educacional, sendo que acaba em algumas bibliografias por abarcar tanto a visão psicocognitiva, como a sociocognitiva, destacando os nomes de Piaget e Vygotsky como base para o seu desenvolvimento. Verificamos que esta “mistura” está presente em textos comumente encontrados sobre as práticas pedagógicas atuais no nosso contexto de pesquisa. Esta repetição deve-se ao conceito de construção estar enquadrado em dois focos diferentes.

“Estas (teorias psicocognitivas) preocupam-se com a *construção* lógica do conhecimento, ao passo que as teorias sociocognitivas se interessam pela *construção* social do conhecimento.” (Bertrand, 2001)

2.2. TEORIAS SOCIOCOGNITIVAS

Yves Bertrand, mediante a leitura de vários estudiosos da educação, diferencia as duas correntes:

“Existe um conjunto de teorias da educação cada vez mais importantes e que se interessam particularmente pelas dimensões socioculturais da aprendizagem. (...). Estas teorias sociocognitivas distinguem-se do movimento psicocognitivo na medida em que colocam a tônica na dimensão sociocultural própria às transações cognitivas entre uma pessoa e o seu meio.” (Bertrand, 2001)

Enquanto a visão psicocognitiva centra-se na estrutura do conhecimento e na lógica da resolução de problemas, a vertente sociocognitiva engloba a integração numa comunidade social e cultural, a qual afeta a aprendizagem no contexto escolar.

Várias são as abordagens sociocognitivas. Bertrand destaca diversas, claramente desenvolvidas em lugares diferentes, entre a América do Norte e as Europas ocidental e oriental.

Foi o investigador canadense Albert Bandura que elaborou primeiramente as teorias sociocognitivas (*social cognitive*, de 1986), onde o termo *social* demarca que pensamento e ação são atividades essencialmente sociais, e o termo *cognitive* refere os processos do pensamento que influenciam a motivação, as emoções e a ação. A partir de seus estudos e outros sucessivos, podemos demarcar alguns princípios sociocognitivistas.

- Influência mútua entre os fatores socioculturais, pessoais e comportamentais no processo de aprendizagem. As posturas personalistas ou ambientalistas são rejeitadas.

- Qualquer pessoa tem a capacidade de *aprendizagem* por via *indireta*, ou seja, pela observação dos resultados do comportamento de outrem.
- Os pensamentos e atos são estruturados pelas *representações simbólicas* que o ser humano, enquanto tal, tem do universo, e que são manifestas nas idéias, comunicações e ações.
- A *percepção* do indivíduo de sua própria *capacidade de êxito* é primordial no processo da aprendizagem. “As hipóteses de se ter êxito são maiores se acreditar nisso.” (Bertand, 2001)
- O indivíduo possui a capacidade de *auto-regulação*. Em função dos resultados obtidos, o sujeito modifica os seus atos e percepções. Pode observar-se, analisar-se e modificar seus pensamentos e ações (*metacognição*).
- A aprendizagem pode ocorrer pela *modelização*, onde há a imitação de um modelo. Aprende-se pelo comportamento mimético.

A partir destes princípios, uma série de estratégias pedagógicas podem ser formuladas, como de fato o foram, por muitos outros investigadores que seguem a teoria sociocognitiva. Um outro nome encaixado, a *posteriori*, como de grande influência nesta linha teórica foi Vygotsky, o único mais que iremos abordar, dentre tantos possíveis.

2.2.1. Pedagogia sociocognitiva e as teorias de Vygotsky

Vygotsky, nas sua curta e intensa carreira, não formulou soluções prontas ou metodologias, mas suas postulações evidenciam a permanente preocupação com a escola. Foram outros pesquisadores que redescobriram e retomaram, em tempos recentes (décadas de 80 e 90 do século XX), suas idéias. Formulou-se, a partir da teoria sócio-histórica de Vygotsky (já abordada neste capítulo) o modelo *sócio-interacionista* de educação, muito em voga nos dias de hoje e visto por alguns como uma “atualização” do modelo construtivista.

Rego (1995) levanta algumas das idéias vygotskianas no contexto da educação. Segundo esta perspectiva, a educação escolar de boa qualidade:

- deve ser valorizada, pois tem um papel insubstituível, por oferecer conteúdos e modalidades de pensamento bastante específicos (apropriação da experiência cultural acumulada pela história). A escola desenvolve o pensamento conceitual;
- oferece atividades sistemáticas: aprender a ler e escrever; dominar formas complexas de cálculo; construir significados a partir de informações descontextualizadas; lidar com conceitos científicos e hierarquizados, que desenvolvem novas formas de pensamento, como abstrações e generalizações.

“Na medida em que a criança expande seus conhecimentos, modifica suas relações cognitivas com o mundo.” (Rego, 1995);

- exclui as posturas verbalistas (só o professor transmite o conhecimento) ou espontaneístas (a criança aprende por si somente de forma natural), pois são infrutíferas;
- adianta-se ao conhecimento. A aprendizagem impulsiona os processos de desenvolvimento e não o contrário. Por exemplo, a criança aprenderá a ler e escrever se estiver inserida em atividades de leitura e escrita e não por exercitar-se motoramente de forma descontextualizada;
- trabalha na *zona de desenvolvimento proximal* (dimensão prospectiva), partindo do que a criança já sabe para o desafio de ampliar e posteriormente consolidar seus conhecimentos, com a ajuda do professor ou pares mais experientes;
- posiciona o professor como mediador e dá-lhe extrema relevância. Ele media e possibilita a interação entre crianças e das crianças com o mundo material e os objetos do conhecimento;
- quando não ocorre, constitui-se num forte fator de exclusão.

Numa leitura de Vygotsky, Teresa Cristina Rego define que a construção do conhecimento implica numa ação partilhada (interações sociais). A sala de aula deve estar permeada de diálogo, troca de informações, confronto de opiniões divergentes, cooperação mútua entre professor, aluno e pares. A heterogeneidade (diferentes contextos pessoais, trajetórias, histórias de vida, experiências, valores e visões de mundo) passa a ser fator positivo e imprescindível num grupo humano para que haja interação, troca, ampliação de repertório e conseqüentemente aprendizagem em sala de aula.

Resume que “uma prática escolar baseada nesses princípios deverá necessariamente considerar o sujeito ativo (e interativo) no seu processo de conhecimento, já que ele não é visto como aquele que recebe passivamente as informações do exterior. Todavia, a atividade espontânea e individual da criança, apesar de importante, não é suficiente para a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Portanto, deverá considerar também a importância da interação do professor (entendido como alguém mais experiente da cultura) e, finalmente, as trocas efetivadas entre as crianças (que também contribuem para os desenvolvimentos individuais).” (Rego, 1995)

A investigadora conclui: “os postulados de Vygotsky parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado.” (Rego, 1995)

2.3. AS IDÉIAS DE HOWARD GARDNER SOBRE A EDUCAÇÃO

Em pesquisa sobre este cientista, deparamo-nos com sua clara preocupação voltada para a educação. Assim, é importante localizar Gardner e sua *Teoria das Múltiplas Inteligências* - uma vez que destacamos suas teorias anteriormente - no contexto educacional.

Mesmo a partir de um rápido resumo da teoria *MI*, como o apresentado poucas linhas atrás, é possível perceber que tal mudança paradigmática nos conceitos de inteligência provoca uma inevitável alteração na visão dos processos de aprendizagem, uma vez que se considera que a criança – e o adulto também – possui capacidades independentes umas das outras e também diferentes entre si.

Na sua obra “A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la”, originalmente escrita em 1991 (estamos a utilizar a edição brasileira, de 1994), bem como em trabalhos posteriores, o investigador aborda diversos aspectos da aprendizagem no contexto escolar, bem como critica a escola do final do século XX.

2.3.1. A escola analisada

Uma questão é por Gardner levantada: o que difere a aprendizagem intuitiva, fácil e natural (manifesta pela criança na aquisição de uma língua, das formas, de músicas, de jogos) da aprendizagem escolar (ler, escrever, realizar operações matemáticas, etc.), difícil e chocante para muitas crianças?

“No material reunido encontramos quebra-cabeças intrigantes. Primeiro, crianças chegam a manejar muitas áreas aparentemente complexas facilmente, mas não aquelas matérias para as quais a escola foi planejada. Segundo, e talvez mais perturbadoramente, mesmo aqueles estudantes que aparentemente têm êxito na escola, com frequência, não compreendem, num sentido profundo, os muitos conceitos e princípios em torno dos quais seus programas educacionais foram planejados.” (Gardner, 1994-a)

Outras questões ainda podem ser feitas: qual conhecimento nós valorizamos na escola? A que sujeito se dirige? Qual o desempenho exigido do mesmo?

A maioria dos sistemas escolares organizou-se em torno das inteligências lógica e lingüística, em detrimento das outras. Gardner defende que este modelo dificulta a aprendizagem de alguns, cujas habilidades privilegiam outras formas de ver e conceber as ideias. Uma abordagem de modos variados seria mais coerente com as múltiplas inteligências.

As questões culturais também são fortes, pois as diferentes culturas valorizam diferentes aspectos do ser. Assim, a criança está em sua formação inicial a criar o padrão mais adequado a seguir. Para enquadrar-se, ela busca o “protótipo do indivíduo inteligente de sua cultura”. (Gardner, 1994-a)

Na contramão, as pesquisas mostram cada vez mais um diferenciamento possível entre indivíduos. Nem todos aprendem da mesma maneira, o que não é considerado pelo sistema escolar. A educação está pensada para um sujeito “linear”, que apreende o conhecimento da mesma maneira.

Este sistema avalia o aluno também de maneira uniforme. Gardner argumenta que às vezes o conhecimento está disponível na escola, mas o aluno expressa-se de maneira diferente. Uma avaliação neste caso pode resultar num diagnóstico falso da presença ou ausência de conhecimento.

Outra questão é a descontextualização do sistema escolar face às crescentes mudanças no mundo da criança e jovem de hoje. Que língua fala-se na escola?

“Os jovens vivem em uma época de excitação sem paralelo, onde mesmo os menos privilegiados estão expostos, diariamente, a uma mídia e tecnologia atraentes, abrangendo desde os videogames até a exploração do espaço, desde o transporte em alta velocidade até meios de comunicação diretos e imediatos. Em muitos casos, estes meios podem ser usados para criar produtos arrebatadores. Atividades que podiam, alguma vez, ter engajado os jovens – ler em salas de aula ou ouvir palestras de professores sobre temas remotos – parecem desesperançosamente tépidas e desmotivadoras para a maioria deles.” (Gardner, 1994-a)

Gardner assume uma postura crítica com relação à escola tradicional, analisando seus aspectos nos mais diferentes níveis. Fica claro que a escola de hoje ainda é, a seu ver, estruturada dentro dos conceitos de modernidade e toda postura cientificista que o termo exige. Uma influência positivista *comtiana*, segundo Duborgel¹³

Inicia-se a escolaridade pelo aprendizado dos códigos (*sofisticação notacional*): dos básicos - a escrita e os sistemas numéricos - passando aos gráficos, às cartas, às equações científicas e, atualmente, às linguagens do computador.

Valoriza-se posteriormente a transmissão de *conceitos dentro de disciplinas*. Pouco se tem em conta se o aluno desenvolveu ou não uma capacidade de aplicá-los no seu cotidiano.

“Idealmente estes conceitos são apresentados de tal modo que os estudantes estarão aptos a aplicá-los em novos contextos; com bastante frequência, entretanto, eles são tratados simplesmente como listas de palavras a serem memorizadas – exemplos de conhecimento inerte.” (Gardner, 1994-a)

Também as *formas de exposição e raciocínio dentro das disciplinas* diferem entre si. No entanto, raramente o estudante é incluído na aprendizagem dos processos que levam as diferentes disciplinas a adotar ou rejeitar conceitos, cabendo-lhes apenas a apreensão de resultados, fórmulas e postulados.

¹³ Em Duborgel, 1992, o autor abrange amplamente o assunto das ideologias escolares.

O pesquisador levanta em seus trabalhos os equívocos educacionais presentes na escolarização, disciplina a disciplina, bem como os estereótipos, roteiros e simplificações traçados desde a primeira infância e que acompanham estudantes pela vida educacional afora. Refletindo primeiramente sobre a escola americana, vê-se que pouco muda quando ele amplia sua visão para o mundo ocidental.

2.3.2. A criança pré-escolar

Enfocando mais especificamente a criança pré-escolar, quem muito nos interessa, Gardner frisa que as crianças pequenas constroem suas *teorias caseiras* sobre a matéria, a vida e a mente e desenvolvem uma concepção intuitiva do mundo.

“Combinando seus modos sensório-motores de conhecimento com capacidades de uso de símbolos primárias de inteligências emergentes, crianças pequenas vêm a pensar sobre os objetos, eventos e pessoas ao seu redor de maneira coerente.” (Gardner, 1994-a)

Estas “teorias” são diversas e algumas constam listadas no livro citado. O que nos interessa aqui é salientar que a forma de pensar da criança é um elemento importante no contexto pré-escolar e escolar. A criança espera encontrar na escola uma referência daquilo que conhece e registrou até então (*estereótipos canônicos*). Roteiros muito diferentes terão dificuldade de assimilação. Gardner lembra que os estereótipos podem ser neutros ou positivos, mas também equivocados e até perigosos, geradores de preconceitos ou conceitos errôneos.

Esses conceitos infantis podem vir a manifestarem-se nas mais diferentes áreas do conhecimento escolar. Gardner os exemplifica no valor estético demonstrado pela criança:

“Os meios nos quais as crianças passam seus primeiros anos exercem um impacto muito forte sobre os padrões pelos quais elas, subsequentemente, julgam o mundo ao seu redor. (...) os ambientes inicialmente encontrados pelas crianças continuam a afetar seus gostos e preferências indefinidamente, e estas preferências provam-se muito difíceis de mudar.” (Gardner, 1994-a)

Fica clara, a partir desta afirmação, a necessidade de constante cuidado com a criança pré-escolar, uma vez que esta entra no ambiente institucional em idade cada vez mais precoce, pela própria constituição das famílias atuais.

A pré-escola assume então um papel cada vez mais acentuado neste contexto. As experiências vividas neste ambiente seguirão a criança até a fase adulta, se tomarmos o enfoque dado por Gardner. Daí a importância de constante revisão e adequação dos conteúdos da pré-escola, distanciando-os dos estereótipos, preconceitos e esquemas estilizadores e castradores.

2.3.3. Uma nova escola: projetos

Ainda enfocando uma nova visão da criança, multi-inteligente, traçada por Gardner, destacamos a proliferação de propostas condizentes para a educação, mediante projetos de apoio. O próprio Gardner e sua equipe de pesquisadores de Harvard desenvolveram vários projetos para aplicação escolar. No âmbito da pré-escola, citamos o projeto *Spectrum*¹⁴, onde propõe-se o uso de salas multi-ambiente, repletas de estímulos materiais ricos e envolventes, que invoquem o uso de um largo espectro de inteligências. As crianças em período pré-escolar possuem idades variadas e devem estar juntas, sendo que as mais novas podem observar as mais velhas a trabalhar, bem como adultos, aprendendo assim competências pela observação. As inteligências são estimuladas de forma integral, ainda permitindo uma valorização das áreas que se sobressaíam, bem como um reforço das áreas deficientes. A avaliação destas crianças é feita dentro deste leque multidisciplinar, onde habilidades muitas vezes excluídas num contexto escolar tradicional são reconhecidas e valorizadas.

Um passeio pela *internet*, usando ferramenta de pesquisa, como o Google, nos permite encontrar muitas tantas propostas e projetos envolvendo os novos paradigmas propostos pela equipe de Harvard (inclusive no site de Gardner, www.howardgardner.com), projetos estes aplicáveis da pré-escola ao ensino secundário, em várias partes do mundo. Um estudo apenas a começar.

3. ÁREAS EMERGENTES NOS ESTUDOS DA CRIANÇA

Gostávamos de registrar a crescente ampliação dos enfoques do estudo da criança na contemporaneidade. Enfoques estes que vêm não apenas enriquecer as descobertas da psicologia ou fornecer novas aplicações pedagógicas. Algumas destas áreas propõem, inclusive, mudanças profundas nos paradigmas estabelecidos pelos quais se vê e enquadra a criança na sociedade. Há um crescente interesse pela criança contextualizada num mundo atualizado e globalizado.

Segundo Sarmiento (2007), as novas perspectivas para ver a criança passam pelos estudos das Ciências da Educação (Sociologia da Educação, Tecnologia da Informação, Comunicação e Expressão Artística), pela Sociologia da Infância e Antropologia, áreas que se juntam à psicologia para vislumbrar a criança como um todo em estudos multidisciplinares.

¹⁴ Gardner e outros colaboradores detalham este projeto em Gardner, 2001. Outros autores também citam o projeto *Spectrum* como uma referência à aplicação prática das teorias de Gardner e seu grupo de Harvard.

Na contramão das posições perpetuadas por anos - da criança como uma mera receptora das ações, ensinamentos e direção dos adultos, um ser ainda indefeso, incompleto, um “vir a ser” - as novas pesquisas na área da infância reposicionam a criança como um ser produtor de cultura.

“As crianças são produtoras culturais. Não são receptáculos passivos das culturas adultas, mas sujeitos activos na produção cultural da sociedade, recebendo através das múltiplas instâncias de socialização cultural as culturas socialmente construídas e disseminadas, que interpretam de acordo com seus códigos interpretativos próprios.” (Sarmiento, 2007)

Assim, se requer uma mudança de paradigmas: de uma perspectiva que enfatizava “a lógica da reprodução social e colocava as crianças no papel de destinatários das políticas educativas e das práticas pedagógicas orientadas pelos adultos, para uma outra perspectiva paradigmática que considera a categoria social infância como susceptível de ser analisada em si mesma, que interpreta as crianças como actores sociais de pleno direito e que interpreta os mundos de vida das crianças nas múltiplas interações simbólicas que as crianças estabelecem entre si e com os adultos.” (Sarmiento, 2007)

O conceito usual de socialização da criança torna-se inadequado:

“As crianças não são seres pré-sociais, objecto de processos de indução social pelos adultos, mas são seres sociais plenos, tais como quaisquer outros, em pleno processo de acção social, influenciando-a e sendo por ela influenciada.” (Trevisan, 2007)

Uma nova visão sobre a infância é instaurada, onde a criança encontra-se num processo de apropriação, reinvenção e reprodução, principalmente através das linguagens e das rotinas culturais.

“A criança recebe, transforma e recria aquilo que absorve, modifica e dá-lhe novo significado. Não é possível continuar a falar de infância, mas de infâncias, assumindo-se que ela varia de cultura para cultura, de sociedade para sociedade, e mesmo dentro de grupos aparentemente uniformes.” (Trevisan, 2007)

Outro ponto de preocupação de novos estudos é com a sociedade globalizada e seu impacto na criança, ou a própria influência da criança nessa sociedade. Para a indústria cultural e a sociedade capitalista, a criança é uma polpuda fatia de mercado, de consumo: as crianças vivem um processo de “adultização precoce”. (Sarmiento, 2007)

Com a globalização dos meios de comunicação, o estilo de consumismo associado às sociedades capitalistas difundiu-se do centro para a periferia.

“O mercado infantil adquiriu uma importância extrema, sobretudo por duas razões: pelo impacto que as mensagens dirigidas às crianças têm junto delas e pelo papel que as crianças podem desempenhar ao influenciar a compra de produtos pelos pais.” (Trevisan, 2007)

Um outro ponto de destaque nas pesquisas recentes sobre a infância enfatizam a voz da criança e suas expressões também através dos processos de representação e dos artefatos produzidos. As ações infantis são dotadas de sentido. Os desenhos da criança, por exemplo, manifestam várias esferas culturais: a família, a cultura local, a cultura nacional, a cultura escolar, a cultura global¹⁵, e todo o universo simbólico do qual a criança faz parte.

“As crianças incorporam, interpretam e reconstróem continuamente informações culturais, constituídas por valores, normas sociais, idéias, crenças e representações sociais, frequentemente expressas sob a forma de histórias e narrativas, lendas, imagens, jogos, brinquedos e brincadeiras e outros artefactos culturais. A construção simbólica da criança é realizada na interacção entre crianças e adultos e entre crianças e crianças e dela participam elementos culturais provenientes de círculos diferenciados de produção simbólica: a cultura da globalização (especialmente evidente na produção da indústria cultural para crianças); as culturas nacionais e a sua filtragem pela cultura escolar, como síntese dos “saberes socialmente validados” para comunicação às novas gerações; as culturas locais, comunitárias ou éticas de inserção contextual das crianças; e, finalmente, as culturas de pares, gerada na interacção das crianças com outras crianças.” (Sarmiento, 2007)

4. METODOLOGIAS DE ESTUDO COM CRIANÇAS

Falar em metodologia de pesquisa é adentrar em um universo vasto. Há uma série de definições que norteiam uma pesquisa: definir objetivos, levantar hipóteses, fazer escolhas ideológicas e metodológicas.

Traçar uma metodologia consiste em utilizar um conjunto de métodos e técnicas para ensinar, analisar, conhecer a realidade e produzir novos conhecimentos. Dentre as metodologias, as delimitações transitam entre a pesquisa com enfoque quantitativo e aquela com enfoque qualitativo. A natureza, o objeto e os objetivos do estudo proposto levam geralmente ao predomínio de uma destas perspectivas que não são, porém, excludentes.

Enquanto as pesquisas quantitativas trabalham em conjunto com o conhecimento estatístico e procuram projetar dados e conceber situações genéricas, as pesquisas qualitativas enfocam grupos de indivíduos e valorizam o particular, o casual, o pontual.

¹⁵ George Simmel, citado por Sarmiento, 2007

4.1. A ABORDAGEM QUALITATIVA

Segundo Oliveira (2007), a abordagem qualitativa é “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Este processo implica em estudos segundo literatura pertinente ao tema, observações, aplicações de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva.”

Assim, a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social. Busca informações úteis para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que insere o objeto da pesquisa.

Em pesquisas de abordagem qualitativa todos os fatos e fenômenos são significativos e relevantes, e são trabalhados através das principais técnicas: entrevistas, observações, análises de conteúdo, estudo de caso e estudo etnográfico.

Richardson (1999) também procura delinear uma definição:

“A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos. Essa preocupação por revelar as convicções subjetivas é comum da etnografia, observação participante, pesquisa-ação, e os vários outros tipos de pesquisa qualitativa. Para muitos pesquisadores qualitativos as convicções subjetivas das pessoas têm primazia explicativa sobre o conhecimento teórico do investigador.”

Este autor ainda comenta que a visão sobre a pesquisa qualitativa tem mudado nos últimos anos e este tipo de enfoque tem conquistado respeito e confiabilidade maior. Em tempos anteriores, a pesquisa qualitativa foi vista com desconfiança por investigadores das ciências exatas e da natureza.

Poderíamos aqui listar todas as técnicas de coleta e análise de dados qualitativos que encontramos nos diversos livros lidos sobre o tema. Preferimos relatar a dificuldade em encontrar uma denominação teórica para a pesquisa que pretendemos – e posteriormente realizamos – com crianças pré-escolares.

4.2. OUVIR A CRIANÇA

Dentro de novas perspectivas e visão da infância rapidamente comentadas, cada vez mais se percebe a necessidade de ver e ouvir a criança como ator social e produtor de cultura que é. Assim, metodologias de pesquisa têm sido aplicadas ao indivíduo ou grupos desde

a tenra idade. Algumas das metodologias convencionais necessitam de adaptação para atender a este público. Vê-se uma crescente preocupação – e necessidade – de buscar alternativas flexíveis, tanto na coleta, como na análise de dados, onde, não somente os dados *sobre* a criança, mas aqueles produzidos e/ou expressos *pela* criança são considerados. Essa preocupação é multidisciplinar, em detrimento de um domínio da psicologia, e cada vez mais as áreas diversas do conhecimento que estudam a criança buscam trocar impressões.

Jucirema Quinteiro resume algumas das principais dificuldades metodológicas em se pesquisar o universo infantil:

“As questões referentes aos problemas metodológicos de pesquisa com a criança, fundamentalmente as relações: sujeito-objeto, criança-adulto, infância-criança-escola, criança-aluno e aluno-professor e os problemas relativos aos instrumentos e procedimentos metodológicos, tais como: uso de entrevista, da enquete, produção iconográfica das crianças, enfim, mediações que ultrapassam as tradicionais, expressas em jogo, brinquedo e brincadeiras, formam um feixe que não se esgota e apresenta inúmeras dificuldades a serem vencidas pelo pesquisador.” (Quinteiro, 2005)

A autora fala também da necessidade de articular as diferentes áreas das ciências sociais no aprofundamento das discussões sobre a criança e sua voz – verbal, visual, gestual... – através, não só da reflexão, mas da investigação empírica.

Marcia Gobbi relata que a dificuldade em termos de metodologias adequadas para o estudo da criança aumenta quando esta encontra-se entre zero e 6 anos. As diferentes linguagens pelas quais as crianças pequenas expressam-se podem, muitas vezes, passar despercebidas pelos métodos mais tradicionais de coleta. As escolhas metodológicas devem, então, buscar adequar-se de forma mais flexível e menos rotulada, a fim de que “percebamos a presença de meninos e meninas pequenos e bem pequenos a partir de suas criações, de seus risos, de seus gestos, e no qual seus olhares possam revelar fenômenos sociais que se encontram obscurecidos e cuja revelação contribuirá tanto para as pesquisas que estão sendo empreendidas, como para as ações políticas que respeitem as crianças.” (Gobbi, 2005)

São algumas das referidas *pesquisas empíricas* já realizadas que têm aberto o leque metodológico na pesquisa *com* a infância (e não apenas *sobre* a infância). Silva (2005) cita, por exemplo, as oficinas (de brincadeiras e jogos dramáticos, no caso de uma de suas investigações) como um destes meios flexíveis e alternativos de coletas de dados, transformados em “instrumentos lúdicos” de trabalho.

Mais adiante, no *corpus* desta pesquisa, retomamos as questões metodológicas, enquadrando-as no trabalho de investigação por nós realizado, onde “oficinas de leituras” fornecem-nos um pouco da voz infantil que queremos ouvir, além do uso de outros instrumentos, como questionários, entrevistas e observações.



Pressupostos Teóricos

COMUNICAÇÃO VISUAL

“Quando o homem primitivo, ao sair à caça, distinguia na lama a pegada de algum animal, o que ele via ali era um sinal gráfico. O olho do seu espírito avistava na pegada o próprio animal.” (Hollis, 2000)

A comunicação pela imagem é inerente ao homem. Antes de desenvolver uma linguagem verbal codificada, já entendia seu mundo pelas mensagens que este lhe transmitia através de seus sentidos.

“Se pode definir o que se entende por comunicação visual? Praticamente é tudo o que vê nossos olhos: uma nuvem, uma flor, um desenho técnico, um sapato, um cartaz, uma libélula, um telegrama como tal (excluindo seu conteúdo), uma bandeira. Imagens que, como todas as demais, têm um valor distinto, segundo o contexto em que estão inseridas, dando informações diferentes.” (Munari, 1977)

A definição de Bruno Munari, até poética, pode não expressar toda a complexidade da Comunicação Visual, mas deixa clara essa multiplicidade de mensagens que recebemos todos os dias pelos nossos sentidos, principalmente o da visão.

Hoje, quando passamos pelas ruas de uma grande cidade, que não precisa ser tão grande, recebemos imensa quantidade de mensagens pelo ato de olhar. Painéis eletrônicos nos avisam as horas e a temperatura, cartazes trazem o último lançamento cinematográfico ou a data da próxima manifestação trabalhista, *outdoors* exibem as formas perfeitas para um corpo desejável, a sinalética de trânsito indica a direção a seguir e mantém a ordem no caos... Os pontos comerciais brilham e exibem-se com seus letreiros e promoções. Nas montras, os televisores mostram informações em luzes, cores e movimentos. As formas dos produtos cintilam, chamam. Ao olhar para os rostos dos transeuntes, estes também estão a transmitir mensagens: cansaço, preocupações; um casal de jovens expressa sua paixão pelo sorriso e caras coradas. Somam-se cheiros, gostos, texturas, sons... Somam-se memórias, conceitos e preconceitos de quem vê, ouve, cheira e sente.

Nesta cidade do século XXI, a comunicação, às vezes unilateral, processa-se em cada esquina. A via visual da comunicação multiplica-se e aperfeiçoa-se. É natural, está no olhar. Também é programada, articulada minuciosamente por profissionais: publicitários, artistas, ilustradores, fotógrafos, diagramadores... designers. Profissionais especializados na mistura de signos constituintes da mensagem visual, cujo ingrediente principal é a imagem.

1. O PROCESSO DE COMUNICAÇÃO¹⁶

A mensagem visual produzida por esses profissionais atinge a um receptor. Quem é ele? Como a comunicação com o mesmo é estabelecida? Como funciona seu sistema sensório e psicológico? Algo poderá atrapalhar o processo de transmissão ou recepção da mensagem?

A comunicação pela imagem também é regida por “leis” estudadas por diversas teorias, como as teorias da comunicação e da informação e a semiótica.

“O ato elementar da comunicação implica a existência de um emissor que retira de um repertório um certo número de signos que agrupa segundo certas leis, de um canal pelo qual a mensagem é transferida através do espaço e do tempo, de um receptor enfim que recebe o conjunto de signos que constituem a mensagem, identificando-os a signos que possui armazenados em seu próprio repertório e depois percebe, além desta reunião, formas, regularidades, significações que armazena em sua memória - mais ou menos sujeita às leis do esquecimento.” (Moles, 1975)

Através dessa tradicional descrição do processo de comunicação, pode-se levantar algumas das premissas básicas que permeiam a transmissão e a recepção de uma mensagem. Diz-se aqui premissas básicas porque o processo como um todo é bem mais complexo.

A palavra comunicação deriva-se etimologicamente do latim “communicare”, significando tornar comum, partilhar. Fica daí implícita a participação de, no mínimo, dois sujeitos para o estabelecimento da comunicação: o emissor e o receptor.

O emissor não precisa necessariamente ser representado por um indivíduo, mas também é possível vê-lo como uma fonte de informação, um grupo social, cultural ou de interesses comuns. É o transmissor de uma mensagem, aquele que a codifica em uma linguagem inteligível ao receptor.

O receptor é quem recebe a mensagem, podendo ser um indivíduo, estar incluído em um determinado grupo a ser atingido, como nas transmissões através dos meios de comunicação de massa, ou ainda ser uma máquina, como um computador. Ao receptor cabe decodificar a mensagem.

A mensagem é o objeto da comunicação e ainda, como colocou Abraham Moles em definição já citada, “um conjunto de signos” (Moles, 1975). Estes signos encontram-se organizados por regras preestabelecidas, criando-se um código que deve ser comum a emissor e receptor para que haja leitura.

“Uma mensagem é um grupo finito, ordenado, de elementos tirados de um repertório, constituindo uma seqüência de signos agrupados segundo certas leis (...)” (Moles, 1975)

¹⁶ Conteúdo abordado por nós em dissertação de mestrado defendida (Domiciano, 1998).

Moles ainda classifica as mensagens.

“Mensagem sonora, que se subdivide em três categorias:

Palavra, linguagem dos homens

música, linguagem das sensações

ruído, linguagem das coisas

Mensagem visual, que comporta:

a mensagem simbólica do texto impresso

a mensagem das formas, naturais ou artificiais

as mensagens artísticas.” (Moles, 1975)

A comunicação estabelece-se através de um *canal*, o meio técnico de circulação da mensagem, como a fala, por exemplo. O termo editoração é usado para designar a incorporação do meio à mensagem.

Há um multiplicar de canais, alguns mencionados no nosso passeio imaginário pela rua. Somam-se ainda outros impressos – folhetos, revistas, jornais, bandas desenhadas, livros, catálogos – e os meios cinematográficos. Alguns canais deixaram de pertencer ao “mundo real” - onde as informações nos chegam de maneira palpável, através de jornais e revistas, por exemplo - e desenvolveram-se em outro “mundo”, virtual, baseado na troca de informações digitais. Outros modificaram-se, principalmente nas formas de produção.

A comunicação baseia-se ainda nos aspectos comuns entre o repertório do emissor e do receptor:

“A mensagem será perceptível, isto é, inteligível como uma forma, na medida em que o receptor puder discernir nela um conjunto de signos identificáveis em seu próprio repertório.” (Moles, 1973)

Emissor e receptor devem possuir partes comuns em seus repertórios. Ocorre uma lenta modificação de repertório do receptor, à medida que este expõe-se ao repertório do emissor (sendo o primeiro dotado de sistemas de memória e apreensão, como a inteligência humana, por exemplo). A isto chamamos de *aprendizagem*, num processo de aquisição de cultura.

1.1. CONCEITO DE INFORMAÇÃO

A palavra informação está inserida no vocabulário corriqueiro das pessoas. É um termo, porém, de significados bem mais complexos.

“Chama-se de informação, em sentido estrito, a quantidade de imprevisibilidade que uma mensagem fornece (...). A informação é, portanto, a medida do que é novo, imprevisível, na mensagem.” (Moles, 1975)

Em outras palavras, a informação é uma medida matemática, usada como unidade básica para determinar a quantidade de novidade de uma mensagem. Esta noção é muito importante dentro do estabelecimento da comunicação em qualquer nível, pois esta, sem a novidade, torna-se tão monótona e banal quanto incompreensível, quando possui um excesso da mesma.

“O receptor humano só é capaz de apreender uma quantidade limitada de originalidade por unidade de tempo.” (Moles, 1973)

Assim, tão importante quanto o próprio conceito de informação é o de *redundância* dentro da comunicação humana. Uma mensagem não pode ser constituída exclusivamente por informação, ou seja, novidade. É necessária a presença de signos identificáveis e conhecidos ao repertório do receptor para que haja a assimilação do novo.

Uma mensagem inteligível, portanto, é aquela dosada em quantidades de informação e redundância, pois estas variam inversamente.

2. A MENSAGEM VISUAL

Voltamos ao universo das mensagens pertinentes a esta investigação: as visuais.

Numa mensagem visual, vários elementos precisam ser manipulados, mesclando-se técnicas de composição visual e criação. Cada um destes elementos constituintes da mensagem deve ser conhecido em seu potencial e usado a fim de estabelecer-se a comunicação mais eficiente com o receptor.

Bruno Munari (1977) propõe a decomposição da mensagem visual em duas partes básicas: a informação, ou seja, o conteúdo da mensagem, o que esta quer transmitir de novo ao receptor; e o suporte visual: o “visível” na mensagem, como a textura, a forma, a cor e outros. O suporte é muitas vezes responsável pela eficácia ou não da mensagem em ser entendida pelo receptor, através de fatores como a legibilidade, as imagens escolhidas, a diagramação, a tipografia empregada nos textos e a boa manipulação ou não de técnicas visuais.

O designer Peter Bonnici (2000) postula que a linguagem visual “fala” através de mensagens diversas, onde os elementos dessa linguagem relacionam-se: imagens, cores, formas (incluindo-se as formas da própria tipografia no caso da presença de informação verbal), aspecto gráfico (diagramação), proporção, tons e texturas. Nos fixaremos um pouco nas questões relativas à imagem e posteriormente retomaremos os outros aspectos da mensagem visual.

2.1. A IMAGEM

“Considerar a imagem como uma mensagem visual composta de diversos tipos de signos equivale, como já dissemos, a considerá-la como uma linguagem e, portanto, como uma ferramenta de expressão e de comunicação. Seja ela expressiva ou comunicativa, é possível admitir que uma imagem sempre constitui uma mensagem para o outro.” (Joly, 1996)

No contexto da mensagem visual, um dos elementos listados acima se sobrepõe aos outros: a imagem. Seu estudo constitui-se de conteúdo valioso para nossa pesquisa. Se fossemos tratar o tema em sua amplitude, teríamos de apresentar os múltiplos enfoques que pode abranger: o olho, a imagem enquanto fenômeno fisiológico, a história, a natureza, a constituição, a produção, a emissão e a recepção de imagens.

Para exemplificar, tomamos a obra “A Imagem”, de Jacques Aumont (1993). Além dos conceitos relacionados à imagem em si - enquanto elemento significável, representante da realidade, do espaço e do tempo, o autor envolve ainda as questões relacionadas ao olho – sistema perceptivo da luz, do espaço e do movimento; à imaginação – imagens mentais, sonhos; ao espectador da imagem – o olhar sobre a imagem, as ilusões, as crenças, os desejos; ao dispositivo – meios de transmissão bidimensionais, tridimensionais, estáticos e móveis; e à arte – a expressão, abstração, a estética, o prazer.

Sobre essa multiplicidade, Justo Villafañe comenta:

“Pocos fenómenos humanos poseen la variedad que el universo de la imagen presenta. La multiplicidad de sus usos, de los medios que la producen, de las funciones que satisface, hacen de la imagen un macrocosmos difícilmente abordado desde una exclusiva perspectiva científica.” (Villafañe, 1998)

A perspectiva científica citada engloba os estudos referentes à própria fisiologia do olho e à formação da imagem na retina, feitos no âmbito da biologia, e também às investigações no campo da psicologia – cognição, percepção e recepção das imagens – e psicanálise – imagens mentais.

As outras perspectivas “não científicas” são consideradas pelo autor citado plausíveis de inúmeras pesquisas e produção teórica, para que se vislumbre uma completa *teoria da imagem*.

2.1.1. A natureza da imagem

Difícil é discorrer sobre um assunto tão complexo em poucas páginas. Acabamos aqui por pontuar linhas teóricas e até algumas polêmicas sobre as quais debatem há alguns anos estudiosos nas áreas das artes plásticas e visuais, semiótica, semiologia, comunicação, sociologia, antropologia e outras quantas se cruzarem com o fenômeno polissêmico, multifacetado e dinâmico da imagem.

Martine Joly fala que em nossa formação ocidental aprendemos que “nós mesmos somos imagens, seres que se parecem com o Belo, o Bem, o Sagrado” (Joly, 1996). Este conceito manifesta-se no criacionismo bíblico – o homem criado à “imagem e semelhança” de Deus, e também nas artes de diversas épocas, como a arte grega antiga. Ainda nos conceitos da autora, temos a imagem como *mídia* (referindo-se à produção dos meios de comunicação de massa), a imagem como *lembrança* (imagens mentais) e a imagem como *representação* das faculdades imaginativas do homem. Esta última revela-se na produção da arte e dos artefatos. Hoje ainda destacam-se as “novas” imagens, *virtuais* e simuladas.

Vale registrar que existe grande discussão teórica sobre estas últimas, as imagens digitais. O que não é para menos, pois se discute sobre um processo de transformação atual e contínuo, onde os próprios investigadores localizam-se no “centro do furacão”. Alguns teóricos consideram a imagem digital como um ponto de ruptura importantíssimo numa dita história de imagem, cruzada à história das tecnologias (se é que alguma “história” pode ser vista de maneira independente...). Para estes, ela faz parte das transformações das sociedades e traz novos conceitos para a arte, a comunicação e o design. Registramos uma destas linhas de pensamento ditas polêmicas:

“Não podemos negar que os processos eletrônicos digitais provocarão uma transformação geral, completa, irreversível, de todas as fases da elaboração da imagem. Chegará um dia onde tudo será digitalizado e colocado em memória, e o suporte da imagem desaparecerá, tanto quanto o seu valor de revelação e referência. Ignorar ou fingir ignorar as modificações no sistema de informação-comunicação com o advento dos processos de digitalização do sinal eletrônico significa ter uma concepção retrógrada dos processos tecnológicos e uma visão negativa da história. Se recorrermos à história dos suportes - pintura rupestre, pedra gravada, afresco, pintura sobre tela, fotografia sobre papel, projeção cinematográfica e imagem digital - perceberemos que, hoje, as imagens existem menos sobre a durabilidade de um suporte do que na fugacidade de uma memória.” (Parente, 1993)

Seguindo na busca de conceitos, Villafañe define as diversas “naturezas” da imagem como: imagem *registrada*, imagem *natural*, imagem *mental* e imagem *criada*. Delimita os três aspectos principais da imagem: é uma *seleção da realidade*, possui uma *configuração de elementos* e organiza-se através de uma *sintaxe*. De maneira geral, o estudo de sua natureza resume-se a dois grandes processos: *percepção* da imagem (seleção da realidade) e *representação* da mesma (explicitação da realidade através de um aspecto – configuração e sintaxe). Para este estudioso, todas as imagens possuem um referente na realidade (real ou mental), independente do seu grau de iconicidade, natureza ou meio de produção.

Na perspectiva de outro autor, baseado nas teorias de Moles, a imagem apresenta uma caracterização classificatória:

“As imagens caracterizam-se pelo grau de iconicidade, complexidade, universalidade, valor documental, valor estético, qualidade técnica e valor normativo. Paralelamente à racionalização que torna exequível a sua leitura, as imagens comportam índices variáveis de

sedução que dependem da carga mais ou menos expressiva dos elementos que as integram” (Pedro, 1995).

Por aí o autor define conceitos.

- Grau de iconicidade: nível de semelhança de uma imagem em relação ao objeto que expressa.
- Complexidade: número de elementos da imagem, somados à riqueza de significados que esta expressa (imprevisibilidade, estranheza, outros). Dependem da capacidade do receptor em ler a imagem e suas expectativas.
- Universalidade: caráter intemporal das imagens.
- Valor documental: autenticidade do testemunho de época ou circunstância. Também inclui o valor histórico, cultural e social.
- Valor estético: a imagem possui dois aspectos diferentes - a qualidade semântica (denotativa, descritiva) e a qualidade estética (conotativa, valores que se descobrem, quer no plano de conhecimento, quer no plano da sensibilidade). Esta última depende dos ritmos, formas, espaços, cor e luz.

“A eficácia da mensagem estética é tanto maior quanto mais vasta for a constelação de atributos que permite ver outras coisas, além daquilo que se mostra aparentemente.” (Pedro, 1995)

- Qualidade técnica: grau de nitidez, enquadramentos, uso dos planos, contrastes, ruídos visuais, organização de elementos.
- Valor normativo: emprego ou não de normas e regras pré-estabelecidas por um sistema de comunicação.

Os semioticistas Lúcia Santaella e Winfried Nöth fazem um levantamento completo sobre os estudos realizados até o final do século XX no âmbito da semiótica da imagem. Mesmo em uma multiplicidade de conceitos que surgem desde Platão e Aristóteles, na Grécia antiga, o conceito de imagem se divide num campo semântico com dois pólos opostos. Em um, encontra-se a imagem direta, perceptível, existente e no outro, a imagem mental, que pode ser evocada, inclusive, na ausência de estímulos visuais. É a dualidade semântica das imagens, entre a percepção e a imaginação. Ainda no mesmo trabalho, muitos conceitos teóricos são esmiuçados, permitindo um panorama amplo sobre a polissemia da palavra *imagem*¹⁷.

Podemos ainda entender um pouco mais da natureza das imagens observando o modo como se relacionam com o mundo. Aumont (1993) empresta das classificações históricas da produção humana para postular sobre esses “modos” de relação, pensando nas funções da imagem:

¹⁷ Santaella & Nöth, 2001

- modo simbólico: já delineado, onde um símbolo expressa um conceito, seja ele religioso, político, social, ideológico, etc – por exemplo, a cruz cristã, a suástica;
- modo epistêmico: a imagem traz informações visuais sobre o mundo – exemplo, as ilustrações de um livro científico ou um mapa rodoviário;
- modo estético: a imagem destina-se a despertar sensações do espectador, primariamente agradáveis. Um exemplo, a obra de arte.

Repara-se que aqui a forma usada para cumprir as funções não importa, podendo a imagem ter um grau de representação alto ou ser totalmente abstrata.

“Em todos os seus modos de relação com o real e suas funções, a imagem procede, no conjunto, da esfera do simbolismo (domínio das produções socializadas, utilizáveis em virtude das convenções que regem as relações inter-individuais).” (Aumont, 1993)

Quanto à nossa investigação, cabe-nos apenas citar alguns aspectos pertinentes, num recorte útil para o momento. Reaímos sobre os aspectos da imagem dita *visual*, adotando termo de Villafañe, *representada*, quer por um signo icônico (representando aspectos do mundo visível), quer por um signo plástico (representam a si mesmas, como figuras puras ou abstratas)¹⁸

Este processo de representação - o ponto chave quando estudamos a imagem num ponto de vista de produtor (do designer, por exemplo) - é precedido, como já citado, pela percepção.

2.1.2. Questões de percepção

Villafañe (1998), na busca de definir uma “teoria da imagem”, fala da importância de se entender o papel da percepção, pois ela é o processo responsável pela “seleção da realidade”. Por outro lado, adverte das múltiplas teorias sobre o assunto, a maioria delas fundamentadas a mais de meio século. Seguiremos a abordar apenas alguns aspectos pertinentes deste processo tão complexo.

“La percepción es considerada, por tanto, la acción o proceso mediante el cual el individuo llega a conocer objetos, hechos o verdades, a los que accede a través de experiencias sensoriales o por reflexión intelectual (pensamiento). Percibir es tomar conciencia de las cosas incorporándolas a nuestro bagaje cognitivo es, en consecuencia, el medio que permite al sujeto tomar conciencia de sí mismo, del contexto ambiental y del mundo en el que se encuentra.” (Jiménez, 1993)

¹⁸ Santaella & Nöth, 2001

Como afirma Carmen Días Jiménez em seu trabalho sobre alfabetismo visual¹⁹, a percepção é a faculdade mais primária do ser humano. Através da percepção tomamos consciência de nós mesmos e do mundo que nos rodeia. Usamos para isso as nossas capacidades sensoriais. Os sentidos são nossos mecanismos de *input*.

“La percepción comienza a analizar la estructura del objeto al que la atención se enfoca, desentrañando – decodificando - sus múltiples claves correspondientes al color, olor, sonido, forma, textura, gesto, etc. e se remiten al cerebro en donde son a su vez procesadas (percibidas) en los diferentes sistemas.” (Jiménez, 1993)

A princípio, interessa-nos a percepção visual. Esta é, num primeiro momento, um fenómeno físico, onde informações luminosas são recebidas e decodificadas num processo que envolve inúmeros órgãos do olho, sistema nervoso e cérebro. Nesta decodificação discernimos grau de luminosidade, cores, bordas, e outros fenómenos mais complexos, como profundidade, movimento e perspectiva.

Num segundo momento, podemos pensar na diferenciação entre o *visível* (aspectos fisiológicos da visão) e o *visual*, feita por Aumont (1993). Segundo o teórico, ao passar do aspecto visível da percepção ao visual, começamos a considerar quem olha.

“O olhar é o que define a intencionalidade e a finalidade da visão. É a dimensão propriamente humana da visão.” (Aumont, 1993).

Para Jiménez (1993), o recorte que fazemos com nosso olhar, é julgado e interpretado, não só por aspectos como tamanho, cores, forma, peso, distâncias e movimentos, mas também pelas sensações de alegria, simpatia, tristeza, amabilidade e outras características psicológicas que transmite-nos.

“Una imagen es un flash instantáneo que permite al observador adquirir un juicio sobre la realidad.” (Jiménez, 1993)

Tanto Aumont como Jiménez destacam a importância da atenção no ato de olhar. A autora espanhola descreve rapidamente o processo, somando à atenção o papel da memória. Assim, pela atenção seleciona-se a informação disponível. Depois há uma triagem cerebral que leva parte desta informação selecionada para a memória. Assim, pela percepção recebemos a informação, parte se perde e parte se codifica e armazena-se na memória. A memória é a base de dados que regula e controla os processos cognitivos.

“El lenguaje, la percepción visual, el aprendizaje (...), la solución de problemas, etc. se encuentran interconectadas a través del elemento unificador de la memoria.” (Jiménez, 1993)

¹⁹ Jiménez, 1993.

Para Rocha de Sousa, o olhar funciona no plano das sensações. Ver “é a coordenação consciente dos vários olhares, das diferentes sensações, das diferentes percepções, das próprias memórias que nos informam, em boa medida, os atos e as escolhas. Na verdade, porque não dizê-lo? Ver é escolher e julgar. É compreender.” (Sousa, 1995)

Como é possível concluir, o *ver* já não separa o *perceber* do *interpretar*.

2.1.3. Questões de interpretação

Implicitamente, falamos de interpretação desde o primeiro momento que iniciamos o discurso sobre a imagem. Esta não é completa se não for contemplada, funcionando quando encontra no espectador um parceiro ativo, emocional e cognitivamente falando.

Assim como a “produção da imagem jamais é gratuita”, “não há olhar fortuito” (Aumont, 1993), ocorrendo uma modificação no espectador pelo olhar. E. H. Gombrich²⁰ afirma que o processo de *reconhecimento* de uma imagem apóia-se na memória. É *re-conhecer* daquilo que já foi conhecido e memorizado. No ato de reconhecer, há a identificação dos padrões gerais invariantes de determinadas formas, num processo de codificação já bastante abstrato, indo além da percepção mais elementar. O reconhecimento traz prazer ao espectador, que identifica os elementos das imagens e ao mesmo tempo também modela por elas um próximo olhar para o real. “O espectador constrói a imagem e a imagem constrói o espectador” (Aumont, 1993).

As teorias da pós-modernidade têm também trazido à tona as questões de interpretação, onde esta “troca” destacada por Aumont também pode ser identificada, ainda de maneira mais intensa, pois a mensagem é recebida e não apenas interpretada, mas participa de um processo de múltiplas interpretações. Gruszinsky (2000) destaca os pensamentos de Foucault²¹:

“A interpretação é um processo em que o interpretante remete a outro, que já é ele mesmo uma interpretação. É um processo sem fim, sem um sentido original a ser encontrado nem uma resposta final a ser buscada. A base da hermenêutica é a desconfiança de que uma linguagem não diz exatamente o que diz.” (Gruszinsky, 2000)

Por esta perspectiva, vemos à nossa frente um espaço plural de interpretações, onde a visão única diante da mensagem por parte de um receptor previsível e modelado (postura tão buscada pela publicidade e suas estratégias para o consumo, base de uma sociedade “moderna”), por exemplo, dá lugar ao hibridismo de linguagens, às interações receptor-mensagem e às múltiplas interpretações.

²⁰ Abordado por Aumont, 1993

²¹ Destacados de Foucault, 1997

2.1.4. Questões de representação

Discorrido um pouco sobre o processo de “seleção da realidade” através da *percepción*, tido por Villafañe (1998) como primeiro passo na construção do que chamamos imagem, passamos às questões relativas ao outro processo, o de *representación*, que se dá através de elementos organizados por uma sintaxe, sobre os quais falaremos mais adiante.

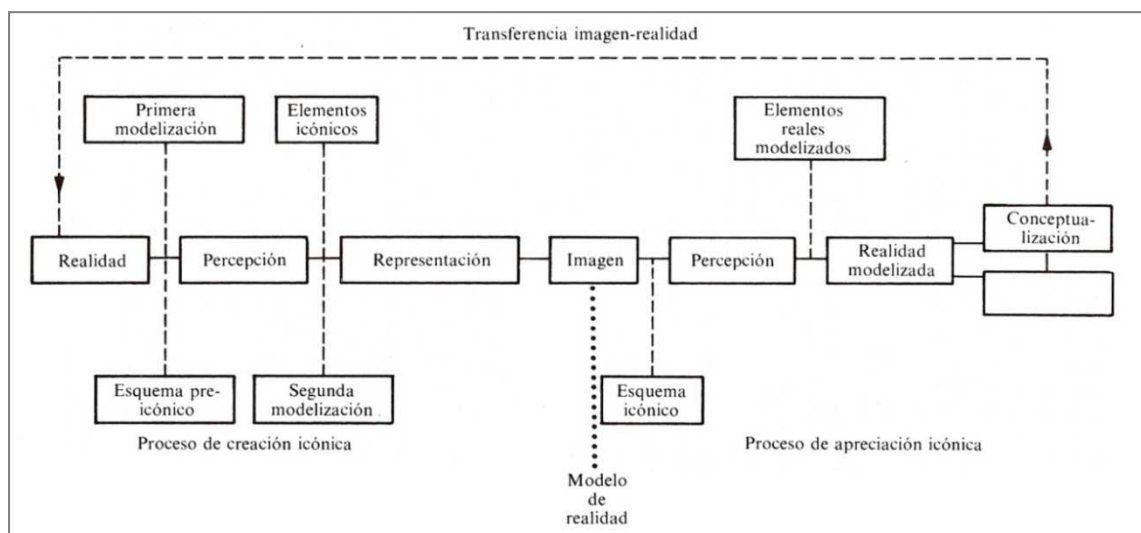


Figura 3: a modelização icônica da realidade, projetada por Justo Villafañe (fonte: Villafañe, 1998:32).

No esquema acima podemos observar o que Villafañe chamou de “modelização” (do inglês *pattern*) icônica da realidade: através da observação da realidade pela percepção, o criador/produtor passa pelo processo de concepção da imagem, de criação icônica. Neste processo podem decorrer várias fases de modelação. Se tomarmos como exemplo um quadro, pode ir do esboço à pintura final. A imagem gerada passa a ser uma representação da realidade e pode apresentar diferentes graus de iconicidade – mas perto ou distante da aparência do “real”. Ela passa a representar um modelo de realidade. O observador desta produção inicia o processo de apreciação, pela percepção da realidade modelizada na imagem, podendo ou não ligar o modelo à realidade representada, dependendo de fatores diversos, a começar pelo grau de iconicidade, passando por fatores perceptuais, culturais e sociais.

Observa-se aí os dois momentos cruciais que norteiam a imagem modelada: a representação (criação) e a percepção. Vamos nos deter um pouco no ato de representar protagonizado pela imagem, sob a batuta de um produtor. Este recorte nos é aplicável ao produto pesquisado.

A semelhança visual entre a imagem e a realidade é chamada de *analogia*²². Se pensarmos em uma “história da imagem”, veremos que a representação da realidade foi

²² Em Aumont, 1993, usando conceitos de Gombrich.

inerente à imagem desde o “princípio”, se assim podemos chamar as primeiras imagens encontradas. As técnicas de representação buscaram um aperfeiçoamento no decorrer dos séculos, quer na pintura, escultura ou ainda pelas tecnologias desenvolvidas, com seu ponto alto – e chave – observado na invenção fotográfica²³. Assim nosso conceito de representação liga-se quase que de forma natural, à perfeita “imitação” do real, à *mimesis* (à imitação no contexto representacional de Aristóteles e Filóstrato²⁴).

Esta questão é bastante explorada no trabalho de Aumont (1993). Há um século que se tenta desenraizar esse tipo de relação perfeccionista das concepções de arte onde, por exemplo, o cubismo ainda é conhecido como uma representação deformante da realidade.

Frisa o autor, em outro capítulo, que não se deve confundir a *imagem analógica* – aquela que reproduz a realidade aparente, visível, muitas vezes ilusória, como a fotografia – e a *imagem realista* – aquela que “fomece, sobre a realidade, o máximo de informação” (Aumont, 1993), ligando-se à compreensão, à inteligência.

Para Rudolf Arnheim, citado por Villafañe (1998):

“Las imágenes son representaciones en la medida en que retratan cosas ubicadas a un nivel de abstracción más bajo que ellas mismas.”

E ainda:

“Una representación es un enunciado sobre las cualidades visuales, y tal enunciado puede ser completo a cualquier nivel de abstracción.”

Assim, qualquer representação já apresenta em si um nível de abstração, ainda que mínimo.

Grado	Nivel de realidad	Función pragmática
11	Imagen natural.	Reconocimiento.
10 9 8 7	Modelo tridimensional a escala. Imagen de registro estereoscópico. Fotografía en color. Fotografía en blanco y negro.	Descripción.
6 5	Pintura realista. Representación figurativa no realista.	Artística.
4 3 2	Pictogramas. Esquemas motivados. Esquemas arbitrarios.	Información.
1	Representación no figurativa.	Búsqueda.

Figura 4: graus de iconicidade (fonte: Villafañe, 1998: 42)

²³ A “história da imagem” foi bordada em detalhes por nós em Domiciano, 1998.

²⁴ Tema explorado por Aumont, 1993: 200

Grado	Nivel de realidad	Criterio	Ejemplo
11	La imagen natural.	Restablece todas las propiedades del objeto. Existe identidad.	Cualquier percepción de la realidad sin más mediación que las variables físicas del estímulo.
10	Modelo tridimensional a escala.	Restablece todas las propiedades del objeto. Existe identificación pero no identidad.	La Venus de Milo.
9	Imágenes de registro estereoscópico.	Restablece la forma y posición de los objetos emisores de radiación presentes en el espacio.	Un holograma.
8	Fotografía en color.	Cuando el grado de definición de la imagen esté equiparado al poder resolutivo del ojo medio.	Fotografía en la que un círculo de un metro de diámetro situado a mil metros, sea visto como un punto.
7	Fotografía en blanco y negro.	Igual que el anterior.	Igual que el anterior.
6	Pintura realista.	Restablece razonablemente las relaciones espaciales en un plano bidimensional.	<i>Las meninas</i> de Velázquez.
5	Representación figurativa no realista.	Aún se produce la identificación, pero las relaciones espaciales están alteradas.	<i>Guernica</i> de Picasso. Una caricatura de Peridis.
4	Pictograma.	Todas las características sensibles, excepto la forma, están abstraídas.	Siluetas. Monigotes infantiles.
3	Esquemas motivados.	Todas las características sensibles abstraídas. Tan sólo restablecen las relaciones orgánicas.	Organigramas. Planos.
2	Esquemas arbitrarios.	No representan características sensibles. Las relaciones de dependencia entre sus elementos no siguen ningún criterio lógico.	La señal de circulación que indica «ceda el paso».
1	Representación no figurativa.	Tienen abstraídas todas las propiedades sensibles y de relación.	Una obra de Miró.

Figura 5: graus de iconicidade complementados (fonte: Villafañe, 1998:41)

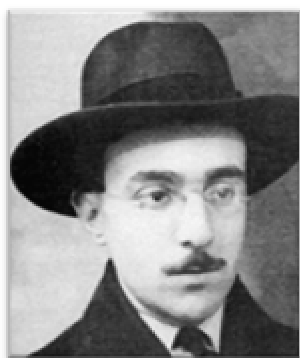
Às relações entre as coisas e as imagens que as representam podem ainda somar-se outras implicações além de uma representação analógica e uma produção abstrata.

Vilafañe aborda uma “modelización simbólica”, estabelecendo-se assim o que Dondis (1991), em seu didático e conhecido trabalho sobre a sintaxe da linguagem visual, chama de os três principais níveis de inteligência visual, visíveis nas mensagens visuais produzidas e usadas na comunicação.

- **Nível representacional:** a mensagem representacional é recebida no ato de ver. Ver o real ou algo muito próximo dele transmite uma idéia instantânea. Este tipo de mensagem, uma fotografia por exemplo, é resultado da nossa experiência direta com o real - vê-se e identifica-se com base em uma experiência anterior. Ela é portanto restritiva, específica. Um exemplo seria o uso da fotografia de um produto em uma campanha publicitária: há especificação. Usando-se a terminologia de Villafañe (e outros citados), há um maior grau de iconicidade numa imagem que transita neste nível.
- **Nível abstrato:** distancia-se do real em busca da essência, da subestrutura da mensagem. Esta é transmitida, não pela clareza de seu conteúdo, mas pelas sensações despertadas no receptor. Quanto mais abstrata for a mensagem visual, mais abrangentes serão suas possíveis interpretações.
- **Nível simbólico:** usa-se dos símbolos para se fazer entender conceitos abstratos. Recorrendo a outro autor, vejamos uma definição rápida de símbolo:

“Um símbolo é um signo que se refere ao objeto que denota em virtude de uma lei, normalmente uma associação de idéias que opera no sentido de fazer com que o símbolo seja interpretado como se referindo àquele objeto.” (Peirce, 1977)

O símbolo é, portanto, um elemento convencionado pelo homem, podendo estar inserido em um sistema de símbolos - como o alfabeto e os numerais - ou ser único - como o símbolo característico de uma empresa, num trabalho de *design*. Um símbolo não precisa necessariamente “parecer-se” com o seu significado, pois a sua interpretação é posterior à assimilação, estabelecida por uma convenção, onde uma imagem representa uma idéia abstrata.



Figuras 6 e 7: fotografia do escritor Fernando Pessoa, seguida de caricatura do mesmo (diferentes graus de iconicidade). As duas imagens ainda imbuem-se de valor simbólico, como uma referência à literatura portuguesa (foto de 1914 e desenho de Júlio Pomar, em www.ciencias.com.br, acessado em junho de 2008).

Entendemos e diferenciamos estes níveis de uma forma didática. Lembramos, porém, das inter-relações possíveis em uma única imagem, onde uma figuração representacional pode estar imbuída de simbolismo, por exemplo.

Conceitos envolvendo os níveis, com termos diferenciados, foram desenvolvidos por outros autores.

Rudolf Arnheim²⁵ sugere uma tricotomia muito semelhante, referindo-se aos valores da imagem em sua relação com o real:

- valor de representação: representa coisas concretas;
- valor de símbolo: representa coisas abstratas;
- valor de signo: representa um conteúdo cujas características não são visualmente refletidas pela imagem.

Sobre estes valores propostos por Arnheim, Jacques Aumont comenta:

“A realidade das imagens é bem mais complexa e há poucas imagens que encarnem com perfeição uma dessas três funções, das quais a imensa maioria das imagens participa, em graus diversos, simultaneamente” (Aumont, 1993).

Peirce (1977) classifica as imagens.

- Índices: signo com conexão física com o referente – como a fumaça ao fogo, as marcas, os vestígios. Pode preceder ou suceder o objeto.
- Ícones: imagens com relação de semelhança ou analogia ao referente. O referente (objeto/coisa) é o modelo do ícone, mas este também pode expressar um “real” que é imaginário, como por exemplo, dragões, unicórnios, anjos. O ícone tem as propriedades configuracionais do objeto representado.
- Símbolos (ou imagem de síntese): estabelece a ligação entre o valor conceitual e expressivo do referente e outros valores desprovidos de representação icônica (conceitos), tornando-os concretos e visíveis – por exemplo, uma pomba simbolizando a paz.

Registramos que os principais teóricos da imagem e dos meios de comunicação que estruturaram as raízes dos modos de ver o fenômeno, como McLuhan, Peirce, Moles e Arnheim, viveram num mundo analógico, no domínio dos meios de comunicação impressos, radiofonados e, no máximo, televisuais, ainda que a maioria deles demonstrassem uma visão vanguardista em seu tempo. Registramos uma afirmação de Marshall McLuhan:

²⁵ Postulado em obra de 1969 e citado por Aumont, 1993.

“Em nenhum período da cultura humana os homens compreenderam os mecanismos psíquicos envolvidos na invenção e na tecnologia. Hoje, é a velocidade instantânea da informação elétrica que, pela primeira vez, permite o fácil reconhecimento dos padrões e dos contornos formais da mudança e do desenvolvimento. O mundo todo, passado e presente, agora se desvenda aos nossos olhos como uma planta a crescer num filme extraordinariamente acelerado. A velocidade elétrica é sinônimo de luz e do entendimento das causas.” (McLuhan, 1964)

Assim, algumas questões se levantam pelos pesquisadores atuais, onde uma visão nova sobre as questões de representação podem ser abordadas, principalmente com relação às imagens digitais. Registramos uma destas posições, a qual põe em cheque muitos conceitos válidos para a imagem dita analógica.

“A imagem não é mais projetada, mas ejetada pelo real, com força bastante para libertar-se do campo de atração do Real e da Representação. A realidade que a imagem numérica dá a ver é uma outra realidade: uma realidade sintetizada, artificial, sem substrato material além da nuvem eletrônica de bilhões de micro-impulsos que percorrem os circuitos eletrônicos do computador, uma realidade cuja única realidade é virtual. Neste sentido pode-se dizer que a imagem-matriz digital não apresenta mais nenhuma aderência ao real: liberta-se ele. Faz entrar a lógica da Figuração na era da Simulação. A topologia do Sujeito, da Imagem e do Objeto fica abalada: as fronteiras entre estes três atores da Representação se esbatem. Eles se desalinham, se interpenetram, se hibridizam. A imagem torna-se imagem-objeto, mas também imagem-linguagem, vaivém entre programas e tela, entre as memórias e o centro de cálculo, os terminais; torna-se imagem-sujeito, pois reage interativamente ao nosso contato, mesmo a nosso olhar: ela também nos olha. O sujeito não mais afronta o objeto em sua resistência de realidade, penetra-o em sua transparência virtual, como entra no próprio interior da imagem. O espaço muda: virtual, pode assumir todas as dimensões possíveis, até dimensões não inteiras, fractais. Mesmo o tempo flui diferente; ou antes, não flui mais de maneira inelutável; sua origem é permanentemente “reinicializável”: não fornece mais acontecimentos prontos, mas eventualidades. Impõe-se uma outra visão de mundo. Emerge uma nova ordem visual.” (Couchot, 1993).

2.1.5. Da representação à abstração

A imagem figurativa, onde a identificação da representação com o mundo real acontece de forma natural, somando-se ainda o repertório intelectual e as lembranças do espectador (memória) parece-nos clara. E o que falar das imagens abstratas? Os conceitos ligados à abstração tornam-se importantes nesta investigação, uma vez que a imagem que nos interessa neste recorte é a ilustração do livro infantil e as questões relativas ao grau de realismo ou abstração destas imagens tornar-se-ão evidentes nas análises que faremos mais à frente.

Assim, desenvolveremos um pouco mais o tema, não só tratando da questão da interpretação, mas incluindo outros aspectos da imagem abstrata.

Segundo Dondis, “a abstração é uma simplificação que busca um significado mais intenso e condensado. (...), a abstração pode existir não apenas na pureza de uma manifestação visual reduzida à mínima informação representacional, mas também como abstração pura e desvinculada de qualquer relação de dados visuais conhecidos”. E ainda, “o abstrato transmite o significado essencial ao longo de uma trajetória que vai do consciente ao inconsciente, da experiência da substância no campo sensorio diretamente ao sistema nervoso, do fato à percepção.” (Dondis, 1991).

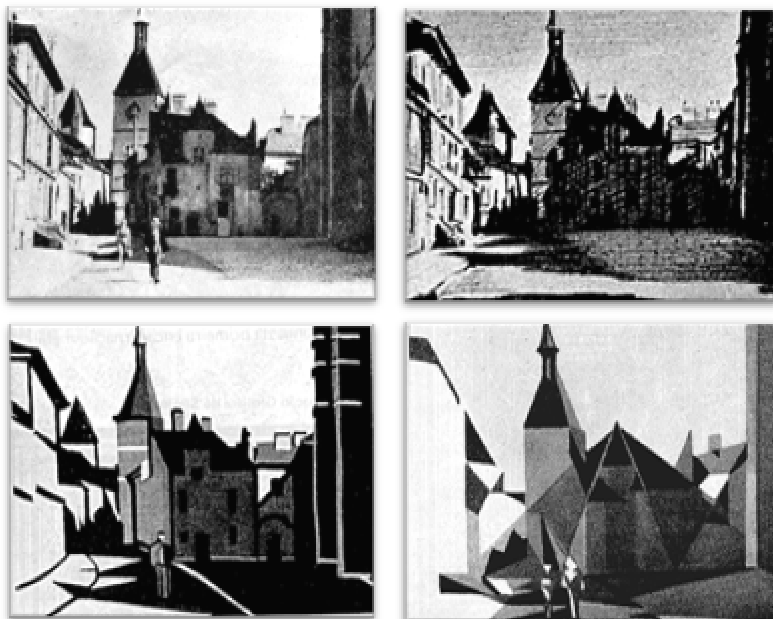
A autora postula sobre a energia contida nas formas mínimas, estruturais, fala de uma “essência”. Fica claro que não se pensa aqui na forma pura e simples, mas na composição de elementos diversos que constróem, segundo os princípios da autora, toda uma linguagem visual, ordenados por uma sintaxe própria, desligada da sintaxe verbal.

Percebe-se uma posição semelhante em Arnheim, quando afirma que o artista que produz uma obra abstrata trabalha com configurações não miméticas, refletindo as experiências humanas por meio de expressão visual pura e relações espaciais.

“Quando, por alguma circunstância, a mente é libertada de sua sujeição comum às complexidades da natureza, ela organizará configurações de acordo com as tendências que governam seu próprio funcionamento. Temos muita evidência de que a tendência principal neste caso em ação é aquela em direção à estrutura mais simples, isto é, no sentido de uma configuração geométrica mais regular, mais simétrica que se pode conseguir sob tais circunstâncias.” (Arnheim, 1980).

Por outro lado, o mesmo autor destaca um “lado negativo” de uma elevada abstração que “arrisca-se a separar-se da riqueza da existência real. (...) Quando se perde o contato com uma série ampla de experiências humanas, não resulta em arte, mas jogo formalístico com formas ou conceitos vazios”. (Arnheim, 1980)

A existência deste “lado negativo” exposto por Arnheim é colocada por Aumont (1993), mais como um preconceito, quando lembra da ligação sempre pejorativa atribuída à arte abstrata até tempos bem recentes, como àquela desprovida de conteúdo, confusa, incompreensível. No entanto, a imagem abstrata tem um papel de questionamento sobre a intenção de “mostrar a realidade” implícita na imagem figurativa. Questiona a relação entre a imagem e a realidade. Afinal, qualquer figuração já carrega em si um grau de abstração.



Figuras 8 a 11: da imagem representacional à um grau maior de abstração (fonte: Ribeiro, 1987)

2.1.6. Elementos constituintes da imagem

Seguindo o raciocínio de Villafañe (1998), o processo de *representação* se dá através de elementos que constituem a imagem icônica, materializando-a e conferindo-lhe características legíveis ao receptor.

Existem muitas “listas” referentes a estes elementos. Todos os autores que defendem a existência de uma sintaxe de organização da linguagem visual – que como linguagem pressupõe um código – delineiam-nos. Ainda que as listas possam parecer diversas, as estruturas principais da imagem expõem-se nestas teorizações.

Ao que nos parece, estas postulações iniciaram-se por autoridades em se tratando do universo das imagens e mensagens visuais: os artistas e designers (ainda que, na época, não fossem assim denominados). Alguns textos ontológicos de Wallace Kandinsky²⁶ e Paul Klee²⁷ - fundamentados na filosofia da Bauhaus, escola da qual eram professores - trazem essa noção de “elemento”. Kandinsky articula os elementos ponto, linha e plano como a base para uma composição visual; Klee inclui temas como o ritmo e a organicidade das formas.

Outros autores referem-se às partes essenciais da imagem, como Rudolf Arnheim, quem acreditamos ser fonte inspiradora dos autores posteriores sobre esse assunto, incluindo-se Dondis e Villafañe. Tanto Arnheim quanto Dondis têm suas fontes teóricas centradas na psicologia da Gestalt. Arnheim não traz uma classificação didática dos elementos constituintes da mensagem visual porque não separa os elementos dos processos que os

²⁶ Texto de Wassily Kandinsky, escrito em 1926 (tradução usada, Kandinsky, 1997).

²⁷ Aumont, 1993.

inter-relacionam e os organizam. Esta separação é feita por autores posteriores, como os citados, apenas num nível didático.

Numa classificação datada dos finais dos anos 90 do século XX, o professor espanhol Justo Villafañe agrupa os elementos constituintes da imagem em três tipos diferentes: morfológicos, dinâmicos e escalares. Como elementos morfológicos cita o ponto, a linha, o plano, a textura, a cor e a forma. Define:

“Los elementos morfológicos de la representación son aquellos que poseen una naturaleza espacial. Constituyen la estructura en la que se basa el espacio plástico, el cual supone una modelización del espacio de la realidad. (...) son, entre todos los elementos de la representación, los únicos que poseen una presencia material e tangible en la imagen.”
(Villafañe, 1998)

Já os elementos dinâmicos citados pelo autor são os responsáveis por imprimir à imagem um modelo de realidade, incluindo-lhes temporalidade, movimento, tensão e ritmo. Como elementos escalares, lista a dimensão, o formato, a escala e a proporção. Estes últimos são, segundo o autor, marcadamente quantitativos e referem-se, muitas vezes, à questões mais compositivas do que essenciais à imagem em si.

Esta listagem difere muito pouco daquela feita por Dondis no seu já citado “*Sintaxe da Linguagem Visual*”, elaborado originalmente em 1973. Em seu trabalho, a autora lista os elementos sem agrupá-los e depois discorre sobre composição e técnicas de construção da mensagem com tais elementos. A autora define os elementos como constituintes não apenas da imagem em si, mas da imagem inserida na mensagem visual, num processo de comunicação.



Figura 12: o *ponto* usado na formação da imagem, nas técnicas de reprodução industrial – reticulagem (fonte: Ribeiro, 1987)

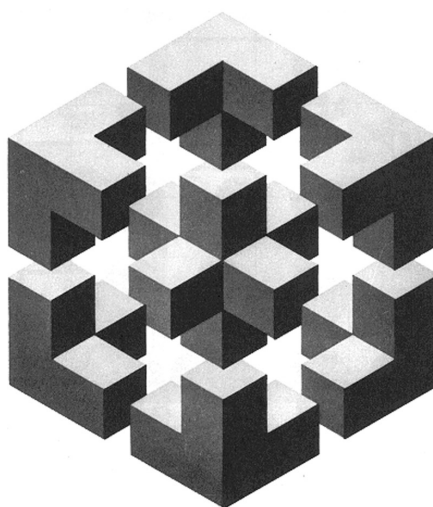
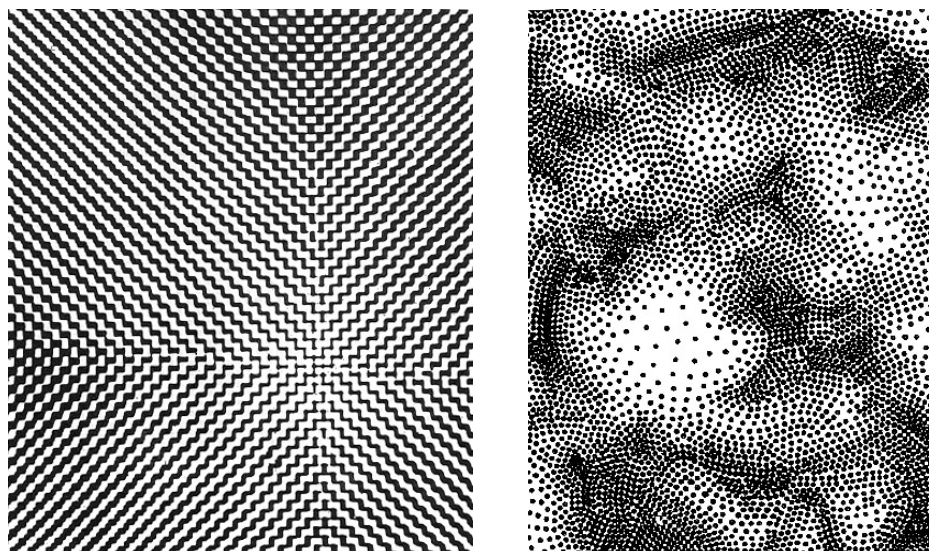


Figura 13: pintura do espanhol Yturralde, que exemplifica a *forma* e a *variação tonal* na construção da imagem (fonte: Munari, 1977)



Figuras 14 e 15:
formas, pontos e
linhas, geradores
de textura, outro
elemento da
linguagem visual,
segundo Dondis
(fonte: Munari,
1977).

Alguns teóricos apóiam a existência de uma sintaxe, ou seja, de regras de articulação dos elementos da imagem, podendo ser um instrumento tanto de produção quanto de análise da mesma. Uma “gramática” pode tornar-se visível, por exemplo, no âmbito da composição visual, onde a imagem é articulada a outros elementos, na construção da mensagem visual (tratada mais adiante).

No já citado estudo de Santaella & Nöth (2001), os autores perguntam se existe uma gramática – sintaxe - da imagem. Levantam para isso a posição de vários teóricos, tanto que discordam, como alguns que buscaram em seus estudos comparar a gramática da linguagem falada à linguagem visual, procurando correspondentes entre as letras, sílabas, frases, estruturas gramaticais e os elementos visuais e sua articulação. Alguns ainda defendem ser a sintaxe única para cada imagem, como Umberto Eco²⁸, que postula que cada texto icônico é um ato de produção de código, somente definível no contexto da própria imagem.

Dondis deixa claro que a sintaxe que propõe à linguagem visual é diferente da verbal, mas que existe e precisa ser ensinada, num processo de alfabetismo visual. Villafañe empresta com mais frequência termos usados anteriormente de forma exclusiva pelos estudos linguísticos, mas também postula sobre uma organização própria dos elementos da imagem icônica.

Alguns autores contemporâneos, porém, discordam de qualquer possibilidade de se pensar numa sintaxe, numa tendência atual à valorização dos processos de mediação, onde o receptor é visto como alguém muito mais complexo, imprevisível e influente do que aquele postulado pelos *gestaltistas* na busca de reações uniformes e universais a uma exposição às imagens mais elementares.

²⁸ Em Santaella & Nöth, 2001

2.2. OUTROS ELEMENTOS DA MENSAGEM VISUAL

Não há dúvidas que a mensagem visual concentra-se na imagem, o seu elemento principal, e muito do que se discorre sobre esta aplica-se à mensagem como um todo. Mas não podemos nos esquecer de ampliar as possibilidades de comunicação que uma imagem traz quando somada a outros elementos ou mesmo a outras imagens.

Citamos Bruno Munari (1977) no início deste capítulo. O suporte visual por ele designado inclui vários elementos além da imagem. São os elementos que tornam a mensagem visível. O designer desenvolve, no trabalho citado, experiências visuais sobre o uso de texturas, formas, estruturas, módulos e movimentos, acrescidos de cor e contraste. Numa visão global que sempre teve do design, o autor não separa o universo da imagem, da mensagem visual e dos objetos tridimensionais, vendo os elementos citados em todas estas formas de manifestação visual, permeadas de alguma mensagem.

O designer Peter Bonnici (2000) coloca que as imagens fazem parte de um conjunto de outros elementos. Seu livro é muito mais visual do que textual. Encontramos nele diversas experiências gráficas onde nos é possível perceber a força dos componentes da mensagem visual. A cor fala, tem um significado próprio. A tipografia também fala independentemente do texto, quando formatada por um tipo clássico, ou agressivo, ou elegante, ou pesado. A formatação da página, o espaço em “branco” ou vazio, a disposição de elementos, as texturas, os contrastes ao redor das imagens (ilustrações, fotografia...), todos estes elementos combinados podem ser “lidos” pela percepção e, segundo o autor, pelo “coração” do receptor, pois a mensagem visual suscita emoções e apela ao consciente, memórias e até inconsciente, impulsionando o espectador a uma reação.

Ao conjunto de elementos visuais da mensagem, combinados de forma programada, pelo artista, pelo designer, pelo fotógrafo, chamamos *composição*.

2.3. COMPOSIÇÃO NA MENSAGEM VISUAL

“La composición es el procedimiento que hace posible que una serie de elementos inertes cobren actividad y dinamismo al relacionarse unos con otros.” (Villafañe, 1998)

Em uma imagem, entendemos que os elementos visuais têm em si valores individuais relativos, mas que sua articulação com outros elementos gera sentido à imagem como um todo. Na elaboração da mensagem visual, manipulam-se elementos, incluindo-se a imagem, com uma finalidade determinada, dirigida a um receptor específico.

Arnheim dedicou capítulos de seus trabalhos, bem como todo um livro²⁹, ao estudo a composição nas artes visuais. Destaca a presença das forças compositivas no objeto visual.

“Verifica-se que o objeto visual é uma questão eminentemente dinâmica. (...). Estas propriedades dinâmicas, inerentes a tudo que os olhos percebem, são tão fundamentais que podemos dizer: a percepção visual consiste na experimentação das forças visuais.” (Arnheim, 1980)

Dondis (1991) fala de “técnicas visuais” que podem ser usadas na construção das mensagens. Estes conceitos parecem terem sido fortemente influenciados pelas pesquisas *gestaltistas* e funcionam muito bem no contexto do criador/produtor da mensagem visual.

As técnicas citadas pela autora são muitas, mas podem ser agrupadas em dois blocos que se antagonizam: a *harmonia* e o *contraste*. Uma situação fora destes dois pólos pode trazer, segundo Dondis, ambigüidade à recepção da mensagem, prejudicando o entendimento da mesma por parte do receptor. Esta é uma forma mais pragmática de empregar os conceitos de Arnheim sobre as forças visuais.

A harmonia é colocada como uma necessidade perceptiva de todo homem. Arnheim também explora estes conceitos em várias de suas obras, buscando referências no mundo físico que corroboram com estas posturas. Segundo Dondis, o receptor busca os eixos vertical e horizontal de uma composição para equilibrá-la. Uma composição harmoniosa permite o encontro destes eixos. As técnicas visuais que tendem à harmonização (equilíbrio) podem ser exploradas de acordo com a necessidade da mensagem a ser transmitida, pois trazem estabilidade ao receptor, mas criam pouco impacto e ausentam o objeto visual de dinâmica.

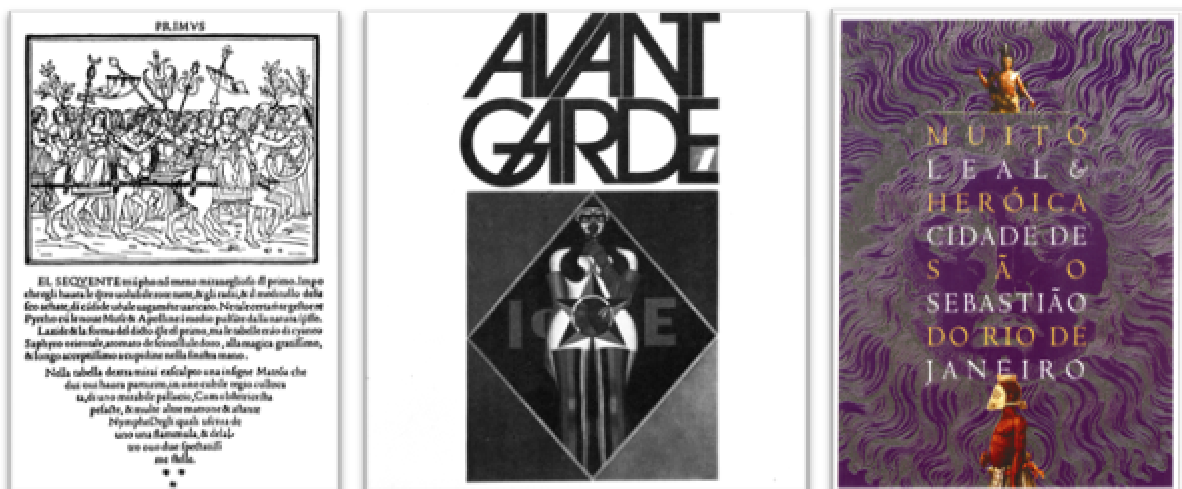
Quando não se segue os padrões de harmonia na composição (equilíbrio horizontal - vertical), cria-se um contraste, uma força visual desestabilizadora. Este fator leva a mensagem a despertar a atenção de maneira mais contundente. Este jogo de forças é conhecido pelo produtor da mensagem, que pode construí-la de acordo com os propósitos do processo de comunicação específico.

Estes conceitos dicotômicos também encontram voz no trabalho dos designers, que produzem e escrevem sobre design e para designers. Allen Hurlburt (2002) escreve um livro muito usado no meio acadêmico de artes e design, *Layout: o Design da Página Impressa*, onde também utiliza os elementos *equilíbrio* e *contraste* como chaves para uma boa composição, sempre sob a ótica do produtor da mensagem. Detalha verbal e visualmente estes conceitos. Destaca que o equilíbrio pode ser obtido através de composições, tanto *simétricas* quanto *assimétricas*. A busca de equilíbrio, nata no ser humano, fica facilmente resolvida no uso da simetria. Porém, com a assimetria pode-se

²⁹ Arnheim, 1990.

compor de múltiplas maneiras mantendo-se, inclusive, um resultado equilibrado. As formas de composição simétricas tem origem no ideal clássico, que refletiu-se primeiramente na arquitetura e depois nos primeiros materiais impressos (livros principalmente). Ainda hoje resulta em alternativa de composição para mensagens visuais. Já a visão de mundo visão oriental, bem mais flexível, influenciou o design do século XX. Essa concepção de mundo é exemplificada na arte oriental e também pela arquitetura, muito mais voltada à inter-relação homem-natureza. Biombos móveis substituíam as paredes de pedra ocidentais. Tudo simples e modular, em uma composição de ambientes voltada à assimetria. No design, a assimetria foi assimilada como estratégia comunicativa. Essa influência começou no século XIX, com as estampas japonesas tão presentes nos trabalhos da Art Nouveau e de alguns precursores do design moderno, como Willian Morris. Assim, simetria e assimetria tornaram-se forças compositivas dominantes no design.

Já o *contraste* foi considerado por alguns artistas gráficos como o elemento mais importante do design do século XX. Ele está presente de inúmeras formas, como nas cores e tons, visibilizando e valorizando elementos, na proporção desses elementos, no contraste das formas. Colocado muitas vezes em oposição ao equilíbrio, gera técnicas visuais diversas. Segundo Hurlburt, o segredo de compor está em saber caminhar entre estes dois pólos, fazendo opções, ora extremas, ora intermediárias.



Figuras 16 a 18: exemplos da busca da harmonia compositiva pela simetria. A primeira imagem é uma página de livro do século XIV (fonte: Satué, 1994); a segunda, capa da revista Avant Garde, por Herb Lubalin, em 1968 (fonte: Satué, 1994); a terceira imagem, cartaz de Victor Burton para exposição da ADG (Associação dos Designers Gráficos, Brasil) de 2000 (fonte: Escorel, 2004).

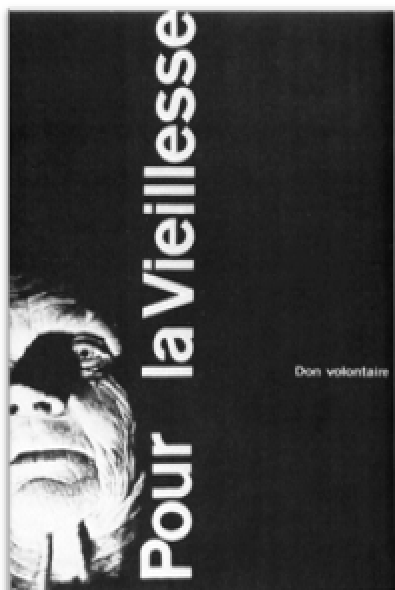
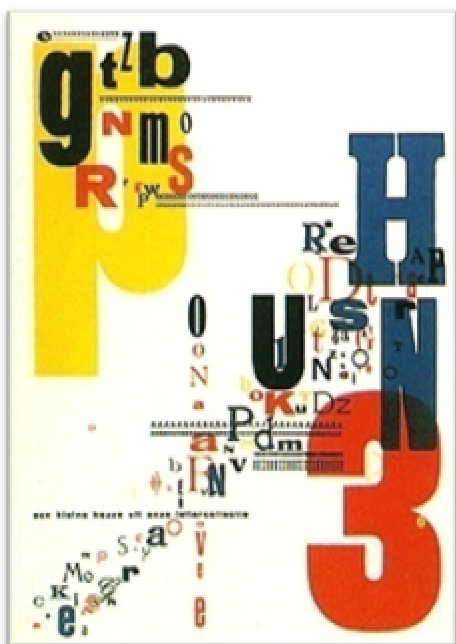


Figura 19: cartaz de 1949, pelo designer italiano Carlo Vivarelli – “Pour La Vieillesse” (ajude os idosos). O contraste é o elemento principal neste trabalho. Há tensão em alguns elementos presentes, quer compositiva, quer “emotiva”. No final, porém, mesmo de uma forma não simétrica, há uma harmonização compositiva, pois acabamos por ter um equilíbrio entre massas brancas e pretas (fonte: Hollis, 2000).



Figuras 20 e 21: de maneiras distintas, mais duas composições contrastantes: a primeira (cartaz de Piet Zwart, de 1929. Fonte: Satué, 1994) usa a concentração/ dispersão de elementos, bem como a variada proporção dos mesmos para criar possíveis encaminhamentos no olhar do leitor. A segunda (cartaz de Max Heber, de 1948. Fonte: Satué, 1994) usa da perspectiva e da direção para criar leitura e sentido.

Villafañe lista três aspectos importantes na composição: *ordem, estrutura e significação*. Os elementos visuais organizam-se em determinada ordem, regida pela simplicidade ou pela transgressão, termos outros que remetem à harmonia e ao contraste já mencionados.

Outro elemento importante em se tratando de composição é o espaço compositivo, ou campo visual. Num conceito de Dondis (1991), chama-se *campo visual* a área ocupada pela composição (organização de elementos visuais e espaços brancos). Em pesquisas de percepção, constatou-se a existência de áreas de “preferência” por parte do receptor quanto a certas regiões do campo visual. Para os educados nos moldes ocidentais de leitura, o canto inferior esquerdo é o de maior importância. Os elementos que se encontram nesta região ganham estabilidade. Isto acontece também com a área central do campo. Elementos fora destas regiões ganham maior peso na composição, por aumentar a tensão.

Voltaremos a questionamentos mais recentes sobre estas “regras” e outras quando tratarmos de questões pertinentes ao design gráfico.

Estas e muitas outras teorias devem ser analisadas e, quando pertinentes, usadas para a transmissão consciente e bem sucedida da mensagem visual. A investigação em áreas como a psicologia, sociologia, antropologia, semiótica e artes devem ser constantes, pois baseiam-se nas ações e reações humanas e, não podemos esquecer, estas modificam-se e evoluem com o decorrer da história.



Pressupostos Teóricos

DESIGN

Uma das fontes de referência sobre o assunto design baseia-se na nossa própria formação e experiência profissional. Como designer, além de trabalhos em áreas diversas, já realizamos projetos gráficos para livros. Como docente em um curso superior de Design, conforme será relatado no *corpus* desta pesquisa, orientamos e acompanhamos a criação de muitos pré-livros, livros sem texto e livros infantis, sempre na perspectiva do produtor.

Apesar desta pesquisa pretender abarcar outros enfoques e pontos de vistas sobre os livros sem texto, como a visão das crianças, registramos ser para nós de extrema importância a ligação destes produtos ao design e pretendemos que este trabalho sirva a designers como referência em suas produções voltadas para a infância. Assim, dedicamos este capítulo para delinear alguns conceitos básicos e importantes na área, conceitos esses que serão utilizados ao longo do *corpus* da investigação.

1. O DESIGN ENQUANTO ATIVIDADE PROJETUAL

Falar de design possibilita tomar os rumos mais diversos. A começar da própria história do design, não muito linear. O design hoje, enquanto uma atividade a ser exercida, engloba inúmeras áreas de trabalho e pesquisa, que tiveram, inclusive, percursos históricos diferentes, os quais só cruzaram-se quando o perfil do design como uma atividade multidisciplinar foi traçado, com a fundação, funcionamento e influência da Bauhaus, escola de arquitetura, artes e design, que funcionou de 1919 a 1933, na Alemanha. Anteriormente a essa organização curricular do design, temos histórias, como a do design industrial - que passa pela arquitetura, engenharia e artes, “unidos” na construção de um novo conceito de objeto pós-revolução industrial; ou ainda a história do design gráfico, que tem suas raízes no processo de industrialização dos impressos, bem anterior à revolução industrial (invenção da tipografia no século XV).

O próprio uso da palavra design gerou inúmeras polêmicas. Hoje em dia o termo em inglês encontra-se em um uso mais generalizado, depois de muitas tentativas de tradução e adaptação em diversas línguas, incluindo-se o português, onde não se encontra na palavra “desenho” o conceito de projeto abarcado pelo termo “design”.

Projeto é o conceito-chave do design, seja ele de produtos tridimensionais, gráficos, de ambientes, de moda, de produtos virtuais... Hoje podemos afirmar que o design é uma atividade projetual, responsável pela determinação das características funcionais, estruturais e estético-formais de um produto, ou de um sistema de produtos, para produção em séries. Visa melhorar a qualidade de uso e a qualidade estética de um produto, considerando o usuário, o produtor e processo de produção do mesmo. O designer necessita manipular um conjunto de conhecimento e informações de ordem técnica, ergonômica, psicológica, mercadológica, estética, econômica e cultural, gerando alternativas, até o encontro de uma solução final para o produto. É um trabalho de caráter multidisciplinar, onde diversas áreas do conhecimento relacionam-se, de acordo com a natureza do projeto, contribuindo para uma solução final em termos de produto executável.

Gui Bonsiepe, designer alemão formado pela escola de Ulm (uma “sucessão” da Bauhaus) e consultor em diversos países do mundo, principalmente em países periféricos, traça o seu “diagrama ontológico do design”, composto pelos três domínios do design:

“Primeiro, temos um usuário ou agente social que quer realizar uma ação efetiva. Segundo, temos uma tarefa que o usuário quer cumprir, por exemplo, cortar pão, passar batom, escutar música, tomar uma cerveja, abrir um canal num dente. Terceiro, temos uma ferramenta ou artefato que o usuário precisa para realizar efetivamente a ação - uma faca, um batom, um walkman, um copo, uma turbina de precisão de alta velocidade com 20.000 rpm. Aqui se apresenta a pergunta: como estes três campos heterogêneos – um corpo, um objeto e uma ferramenta ou uma informação, no caso da ação comunicativa (diferenciamos entre ação instrumental, ou uso de produtos, e ação comunicativa, ou uso de

signos/informações) – podem ser acoplados um ao outro? Ora, o acoplamento entre estes três campos ocorre numa interface. Temos que levar em conta que interface não é uma “coisa”, mas um espaço no qual se estrutura a interação entre corpo, ferramenta (objeto ou signo) e objetivo da ação. É exatamente esse o domínio central do design. (...) A interface transforma objetos em produtos. A interface transforma sinais em informação interpretável. A interface transforma simples presença física (*vorhandenheit*) em disponibilidade (*zuhsndenheit*).” (Bonsiepe, 1997)

O conceito de interface introduzido aqui reforça o papel do design de trabalhar no âmbito das necessidades humanas, visualizando e contextualizando amplamente estas necessidades a fim de encontrar-lhes soluções viáveis e ao mesmo tempo inovadoras.

“O termo inovação e design superpõe-se parcialmente, muito embora não sejam sinônimos. Design se refere a um tipo especial de ação inovadora, que cuida das preocupações de uma comunidade de usuários. Design sem componente inovador é, obviamente, uma contradição.” (Bonsiepe, 1997)

Para completar esses conceitos, colocamos aqui o que o autor citado chama de uma reinterpretação sua do design, quando discute, e com razão, sobre a falta de uma teoria rigorosa do design hoje em dia, a qual nós, designers e educadores, também constatamos.

“Apresento essa reinterpretação em forma de sete características ou teses.

1. Design é o domínio que pode se manifestar em qualquer área do conhecimento e *praxis humana*.
2. O design é orientado para o *futuro*.
3. O design está relacionado à *inovação*. O ato projetual introduz algo novo no mundo.
4. O design está ligado ao corpo e ao espaço, particularmente ao *espaço retinal*, porém não se limitando a ele.
5. O design visa a *ação efetiva*.
6. Design está linguisticamente ancorado no campo dos *juízos*.
7. design se orienta à *interação entre usuário e artefato*. O domínio do design é o domínio da interface.” (Bonsiepe, 1997)

Hoje existe uma multiplicidade de aplicações do design movendo-se em diversos campos de ação. Numa visão mais didática, porém, acaba-se por perceber o enquadramento destas múltiplas possibilidades em duas grandes áreas, sendo esta a configuração da maioria dos cursos mais conceituados de design no mundo ocidental. Estas grandes áreas abarcam, de um lado, um design de produtos visuais, chamado design *gráfico* (apesar de alguns usarem o termo “gráfico” de forma mais restrita - àqueles que trabalham com o design de impressos – não é esta a colocação aqui). Do outro lado está um design de objetos, ou design *de produtos*, incluindo-se as diversas naturezas que estes podem assumir, desde o vestuário até equipamentos industriais, passando pelos carros, mobiliário, objetos de uso cotidiano, entre outros, onde se relaciona o usuário ao objeto projetado, considerando-se todos os fatores circundantes ao processo.

2. O DESIGN GRÁFICO

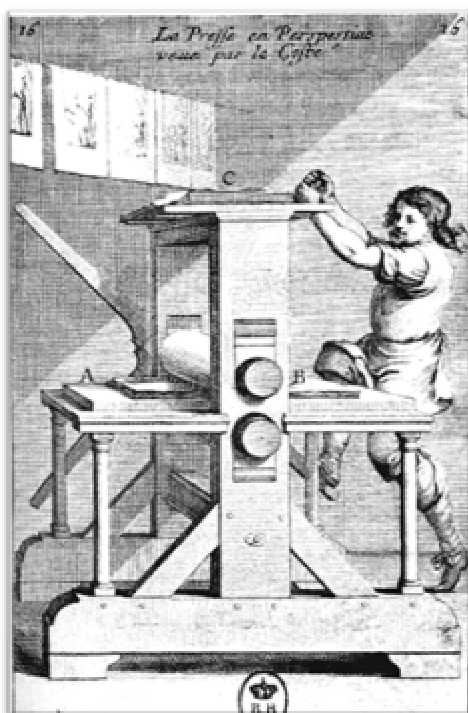
“O design gráfico é uma atividade que envolve o social, a técnica e também significações. Consiste em um processo de articulações de signos visuais que tem como objetivo produzir uma mensagem - levando em conta seus aspectos informativos, estéticos e persuasivos – fazendo uso de uma série de procedimentos e ferramentas.” (Gruszynsky, 2000)

O design gráfico ocupa-se, por meio de projetos de unidades e sistemas visuais, da relação entre o ser humano e a informação. O designer deve ater-se a todos os aspectos deste ser humano receptor: físicos (o uso dos sentidos), psicológicos (percepção, recepção, emoções), sociais (contextos) e culturais (repertório) para a construção da mensagem (informação, constituição estética, apelo emocional, materialidade, técnica, divulgação) a fins de gerar a citada significação. A mensagem - ou seja, a mensagem visual, como já tratado no capítulo anterior - chega ao receptor pelos mais diversos meios e linguagens: impressos, ambientais, televisuais, fotográficos, digitais.

Essa reflexão é importante, pois muitos resumem o campo de atuação de um designer gráfico a uma lista de produtos, como identidades visuais e corporativas, projeto de material impresso (cartazes, folders, catálogos, livros, revistas, etc.), e sinalética. Porém cada vez mais o designer deixa de ser um manipulador da visualidade e passa a ser um “organizador autoral da informação” (Bonseipe, 1997), uma vez que a visualidade redimensiona-se e reorganiza-se pelo desenvolvimento tecnológico e pelas novas possibilidades multimídia do design, que não se resumem às diferenças de visualidade (é diferente a visualidade do impresso, do painel eletrônico, do televisor, do monitor, etc.), mas a toda uma estrutura de acessibilidade e interatividade com a informação.

2.1. O DOMÍNIO DA IMPRESSÃO

A “industrialização” do objeto visual impresso deu-se antes da industrialização do objeto tridimensional, através da invenção de tecnologias criadas para a reprodução do texto (tipografia), bem como para a reprodução da imagem (xilografia, calcografia, litografia, etc.). Essa evolução demorou aproximadamente 450 anos, até a invenção fotográfica e sua influência nos processos de reprodução através da fotoquímica, levando ao aparecimento da rotografia, flexografia e o *offset*, entre outros processos de impressão, os quais possibilitaram o domínio total do impresso sobre os outros meios de comunicação visual até a metade do século XX.



Figuras 22 e 23: ao lado, uma ilustração referente às primeiras impressoras tipográficas. Acima, um *componedor*, peça de composição das linhas de texto em tipografia usada intensamente até meados do século XX. (fontes: Ribeiro, 1987)



Figuras 24 e 25: uma página da Bíblia de Gutenberg (aprox. 1455) e uma ilustração do artista renascentista Albrecht Dürer (parte do Opus Speciale Misarum - século XV), usando a técnica de xilografia (fonte: Bridgewater, 1999)

“A impressão por meio de tipos móveis foi a primeira mecanização de um artesanato complexo, tornando-se o arquiteto de todas as mecanizações subsequentes (...). A explosão tipográfica estendeu as mentes e as vozes dos homens para reconstituir o diálogo humano numa escala mundial que atravessou os séculos.” (McLuhan, 1964)

Essa explosão tipográfica contribuiu para o aumento e evolução das linguagens gráficas impressas, não só pelas possibilidades técnicas dela decorrentes, mas pelo acesso e divulgação cultural por ela possibilitados. Também outros interesses surgiram e

desenvolveram-se, formatados por ideologias e pelas configurações sociais e econômicas de uma civilização industrial em encubação.

“Con la aparición de las sociedades y de una industria subordinada a ellas (...), se crean las condiciones necesarias para una multiplicación del número de imágenes y para su diversificación competitiva.” (Ramires, 1981)

O historiador citado, Joan Ramires, destaca o aparecimento, podemos assim dizer, da publicidade, bem como o desenvolvimento dos jornais como força motriz de grandes transformações daí decorrentes.

“La producción de imágenes se incrementa todavía más debido a dos factores concomitantes: por una parte, tenemos el consabido perfeccionamiento en las técnicas de grabado e impresión; de otro lado, la publicística se convierte en una actividad de transcendencia desconocida hasta el momento, alcanzando el periodismo (cada vez más ilustrado) una gran importancia como motor de importantes transformaciones históricas.” (Ramires, 1981)

A multiplicação do número de imagens e informação disponíveis – através dos livros, jornais, dos cartazes e impressos diversos que passaram a ser produzidos e reproduzidos – alterou os modos de ver e ler o mundo, num processo que, a partir de então, não pára de acelerar-se e transformar-se.

Esse rápido apanhado histórico, desenvolvido em maiores detalhes em trabalho anterior³⁰, serve-nos pra situar melhor o contexto onde surge e desenvolve-se promissoriamente o design gráfico, a princípio voltado exclusivamente ao universo dos impressos – livros, jornais, revistas – e da publicidade (não é a toa que ainda hoje se atrela design à publicidade e áreas afins). Registre-se que falamos da prática de um “design gráfico” ainda não nominado como tal, produzido principalmente por artistas e tipógrafos.

Richard Hollis, historiador, descreve bem este período inicial:

“O design gráfico, como profissão, só passou a existir a partir dos meados do século XX; até então, os anunciantes e seus agentes utilizavam os serviços oferecidos pelos “artistas comerciais”. Esses especialistas eram “visualizadores” (artistas de layout); tipógrafos que faziam o projeto detalhado da chamada e do texto e davam instruções para a composição; ilustradores de todos os tipos, que produziam qualquer coisa, desde diagramas mecânicos até desenhos de moda; retocadores; letristas e outros que finalizavam os designs para reprodução.” (Hollis, 2000)

³⁰ Em Domidiano, 1998



Figura 26: embalagens do final do século XIX – técnicas e estilos diversos a influenciar os produtos com um “design” embrionário (fonte: Bridgewater, 1999)



Figura 27: impressora de litografia, processo que dominou a impressão de cartazes e pôsteres no final do século XIX e início do século XX e que originou o processo de impressão mais usado na atualidade, o *offset* (fonte: Domiciano, 1998).

Figura 28: ao lado, pôster de 1894, de Pierre Bonnard, impresso pela então nova técnica litográfica (fonte: Hollis, 2000).



Figura 29: à esquerda, cartaz de Henri Van de Velde, de 1908, para alimento infantil – influência clara do movimento artístico Art Nouveau no desenho (fonte: Hollis, 2000).

Esse universo, a princípio dominado pelo impresso, desenhou a profissão de design gráfico e foi construindo-se por diversas transformações e movimentos culturais, artísticos e pelas tecnologias (Art Nouveau, Arts and Crafts, Bauhaus, Modernismo, Construtivismo Russo, fotografia, cinema, televisão, computadores, imagem digital...).

Retomando o conceito de inovação - sem o qual o design se torna “contraditório” (Bonsiepe, 1997) - pensamos e repensamos o design gráfico para o século XXI. Novas tecnologias surgem, mas ainda vemo-nos cercados de papéis. Estes, porém, já não se parecem com aqueles de anos atrás. Reconfiguram-se, têm alta qualidade, novos cortes e formatos. As imagens impressas têm alta definição, prendem-nos de uma forma mais envolvente, até cheiram e apelam ao toque... Os impressos não foram banidos do planeta com as novas tecnologias, ao contrário, evoluíram.

Retomaremos estas questões mais adiante, quando adentrarmos no mundo do nosso objeto de estudos, o livro.

2.2. DESIGN MODERNO E PÓS-MODERNO

Mudam tecnologias e suportes. Mudam as sociedades, as culturas. Mudam os meios de transmitir e informar as próprias mudanças. O design afirmou-se em um século em mudança, numa velocidade concentrada. No século XX, segundo filósofos contemporâneos, passamos pelo moderno (um “moderno” inteiro em um só século...) e vivemos o pós-moderno. Passamos o moderno? Ou vivemos “tudo ao mesmo tempo agora”?

O design institucionalizado e o que podemos chamar de uma “teoria do design”, ainda em formação, nasceram num contexto modernista. Assim, o pensamento moderno aderiu-se a toda uma conceituação de design gráfico postulada nas escolas superiores e produzida na *praxis* do design.

“As transformações da sociedade urbana e industrial levam a relevantes inovações no âmbito da comunicação tipográfica e visual: aumentam-se o tamanho dos tipos, eliminam-se as serifas, são criadas inúmeras fontes, surge a fotografia, a litografia em cores, enfim, uma associação entre as novas técnicas disponíveis e sua utilização de forma inovadora expande o campo de atuação do designer gráfico.” (Gruszynsky, 2000)

Como caracterização deste “moderno” evidencia-se em primeiro lugar a busca de uma ruptura com o antigo. Ruptura em vários sentidos, do social ao estético. A industrialização passa a dominar, inclusive, a produção da informação, que torna-se ferramenta política e ideológica.

“O desenvolvimento da indústria dos livros e o predomínio do jornal como mercadoria impulsionam o desenvolvimento de sistemas mais eficientes de produção, que permitam a

impressão de uma maior quantidade em menor tempo. Também o público leitor, com a alfabetização massiva, ampliou-se incorporando faixas amplas da sociedade. Havia necessidade de se desenvolver um padrão formal que tornasse a página impressa uma mercadoria de fácil consumo. O tipo da letra, a diagramação das páginas, etc. – e não apenas o conteúdo de um folhetim ou de uma notícia – foram elementos essenciais na transformação de livros e jornais em produtos de consumo massivo. Assim, a adequação da forma à função, a legibilidade, a clareza, a distribuição harmônica são princípios que perpassam todos os níveis, da escrita à impressão da página.” (Gruszynsky, 2000)

Portanto, essa limpeza que a estética gráfica sofreu teve influências de níveis diversos: ideológicas (pragmatismo, racionalismo, funcionalismo), econômicas (capitalismo e consumo), científicas (novas teorias nas áreas da física, da psicologia), culturais (aumento do repertório cultural), artísticas (movimento modernista, como Cubismo, Futurismo, Dadaísmo, Construtivismo, the Stijl, Minimalismo – em vários países), institucionais (escolas de artes e design – Bauhaus, Ulm, escola Suíça e outras) e tecnológicas (evolução das ferramentas de produção e reprodução).



Figuras 30 e 31: cartazes de Herbert Bayer, que marcam dois momentos da Bauhaus, escola alemã com papel primordial na história e definição de um design moderno (fontes: Satué, 1994 e www.allposters.es, acesso em julho de 2008)





Figura 35: a identidade gráfica pode ser vista na linha de embalagens dos anos 80, onde uma única imagem e tipografia foram usadas em diferentes cores e composições. (fonte: Bridgewater, 1999)

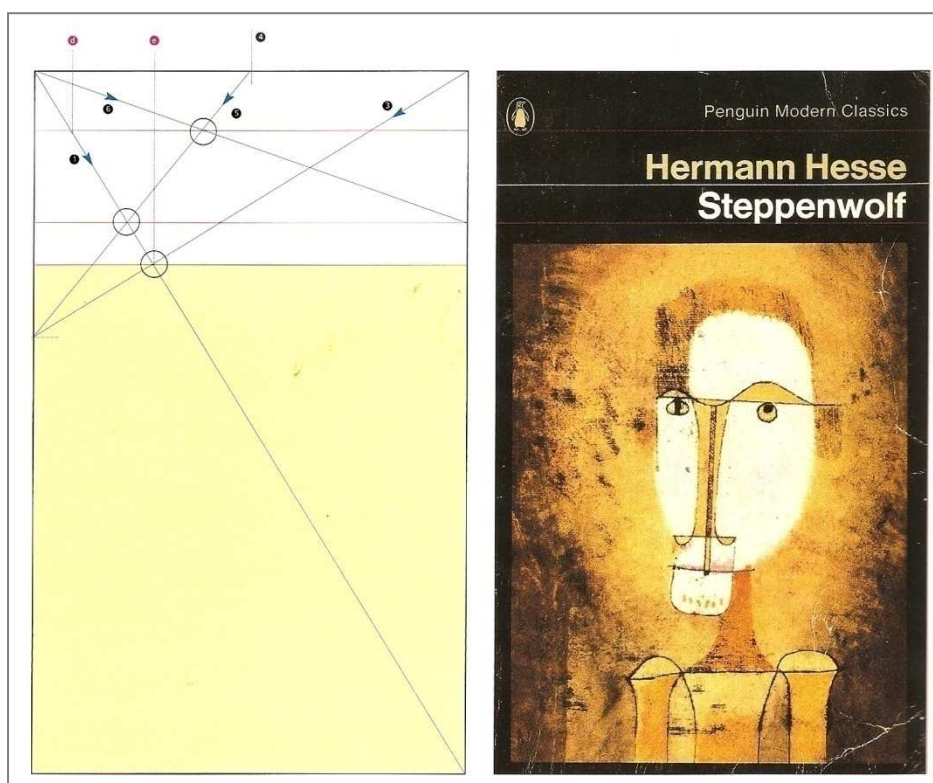


Figura 36: definição do *grid* para coleção de capas de livro da editora britânica Penguin, nos meados dos anos 60. Na imagem, *grid* e capa pronta. (fonte: Bonnici, 2000)

E o que pode-se chamar de um *design pós-moderno*?

Não há dúvidas que o conceito de pós-modernidade não pode ser excluído de temas que envolvam comunicação e informação. Afinal, a “natureza do saber” foi alterada pelas transformações tecnológicas e informáticas³¹. O fácil acesso, a rapidez e a simultaneidade marcam as relações do receptor com a informação, a qual parece uma entidade reinante, sem emissor. Os próprios teóricos da pós-modernidade atentam-se muito mais em delinear os pontos de rupturas do moderno do que em traçar um novo paradigma. Frisam

³¹ Lyotard, 1989

a perda do ideal moderno, do “projeto de emancipação da humanidade”³², no qual se formariam sujeitos “conscientes e livres”³³. Já a pós-modernidade é marcada por uma espécie de desilusão, onde dominam as incertezas: “afirma o valor das pequenas narrativas, em que o enredo não está previamente estabelecido”³⁴. Não há enredo previsível para a narrativa e nem para sua interpretação.

Diante de um novo discurso, o design, atividade submergida nas artes, comunicação e cultura, vê seus paradigmas também confrontados. Enquanto por muito tempo privilegiou-se a informação e a legibilidade através de um design “neutro”, vê-se agora o signo visual a chamar atenção para si, como que a querer dizer algo além das palavras do texto escrito ou da convencionalidade de alguns ícones. A interpretação imediata da mensagem é impedida de forma intencional. Há antes o jogo, onde a fragmentação substitui a coesão, a hierarquia e a simplicidade funcionalistas.

“Erro, acaso e jogo fazem parte do design pós-moderno” (Gruszynsky, 2000)

Inúmeras teorias e filosofias da pós-modernidade têm influenciado o design enquanto linguagem gráfica, uma vez que design e tecnologia não se separam e é justamente o impacto tecnológico sobre as relações (sociais, humanas, culturais...) um ponto central do discurso pós-moderno. Algumas destas “teorias” têm-se sobressaído neste contexto: o *pós-estruturalismo* e a *teoria da desconstrução*³⁵.

“A desconstrução não pretende ser um método de aplicação sistemática nem uma forma de análise sistemática a decompor tudo.(...). Ao desfazer e reconstruir um objeto (tradição cultural, filosófica, literária, científica...), adota um caminho específico, tomando elementos marginais, traços esquecidos, dados estranhos ou marcas heterogêneas que permitam desconstruir as constrições cristalizadas de pensamento e poder.” (Gruszynsky, 2000)

Ao contrário de qualquer sistematização, opõe-se à existência de processos exatos ou absolutos, principalmente no campo das linguagens, representações e significações. Opõe-se, portanto, pontos importantes das grandes teorias nos campos da linguística, semiologia, comunicação, artes e semiótica.

³² Em Gruszynsky, 2000

³³ ibdem

³⁴ ibdem

³⁵ Em sua primeira geração, o pós-estruturalismo é exemplificado pelo trabalho de Jacques Derrida, Michel Foucault, Julia Kristeva, Jean-François Lyotard, Gilles Deleuze, Luce Irigaray; Jean Baudrillard, entre muitos outros. Os pensadores pós-estruturalistas desenvolveram formas peculiares e originais de análise (gramatologia, desconstrução, arqueologia, genealogia, semioanálise), com frequência dirigidas para a crítica de instituições específicas (como a família, o Estado, a prisão, a clínica, a escola, a fábrica, as forças armadas, a universidade e até mesmo a própria filosofia) e para a teorização de uma ampla gama de diferentes meios - a “leitura”, a “escrita”, o ensino, a televisão, as artes visuais, as artes plásticas, o cinema, a comunicação eletrônica (Peters, 2000)

Parece-nos que tais conceitos, apenas pincelados aqui, “caíram como luvas” nas ainda não bem entendidas mudanças (serão bem entendidas um dia?) que as novas tecnologias trouxeram aos processos metodológicos e criativos do design. As estruturas já testadas do “bom design”, limpas e “neutras” parecem não conseguir falar todas as “línguas” que as novas mídias possibilitam. A hibridização das linguagens e dos signos resultantes não encaixam-se em muitas das regras já consagradas por quase um século de design institucionalizado.

Enquanto alguns encaram esta nova produção de design como um modismo passageiro, outros vêem-na como contestação. Os resultados são trabalhos que privilegiam a complexidade e as possibilidades da produção digital, além de revelar uma “autoria”. As opiniões divergem e pouco se fundamentam, tendo em vista uma teoria do design relativamente nova. O fato é que uma produção experimentalista e “fora dos padrões” cresce a cada dia, já aceita, inclusive, no âmbito da publicidade.



Figuras 37 e 38: trabalhos de April Greimam, expoente do design gráfico contemporâneo. A primeira peça, capa do programa de verão da Universidade da Califórnia, data de 1991 e marca o pioneirismo do autor no uso dos softwares de editoração

eletrônica. O segundo, é um pôster criado para a AIGA/Orange County, California, em 1999. A AIGA é a associação dos designers gráficos dos E.U.A. e possui representações em cada estado americano (fonte: <http://flickr.com/photos/20745656@N00>, acesso em julho de 2008)

Fica a colocação de Rudy Vanderlans (in Gruszynsky, 2000), onde o designer afirma que se você não consegue ler alguma coisa (entende-se informação não-verbal ou verbal formatada de alguma maneira num produto gráfico) é porque ela não foi escrita para você.

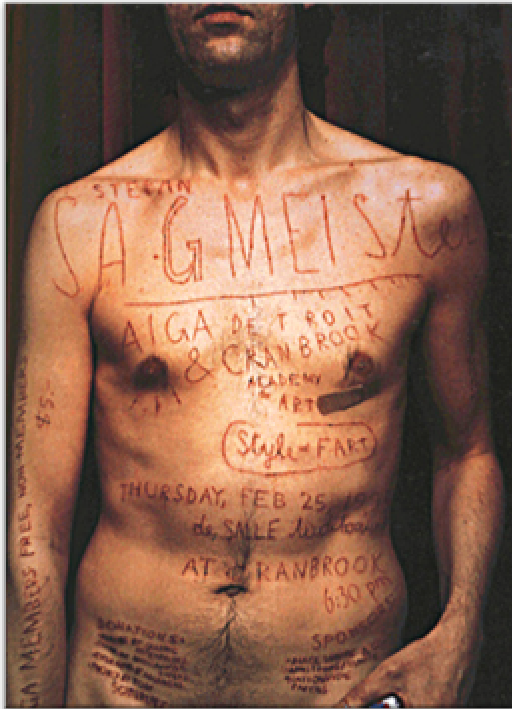


Figura 39: cartaz de 1999 para a AIGA Detroit, por Stefan Sagmeister. Este trabalho exemplifica bem uma oposição à postura moderna dominante, marcada até então pela organização e hierarquia da informação, bem como pela legibilidade e neutralidade do designer (fonte: Fiell, 2003)

Figura 40: pôster criado para Inkahoot, Austrália. Não há *grid*, nem uma hierarquia rígida de leitura. (fonte: Fiell, 2003)



2.3. CONCEITOS QUE FICAM

Feito o registro sobre algumas vertentes do design gráfico, esclarece-se que alguns dos elementos principais que regem a construção de uma mensagem gráfica acabam por estar de alguma forma presentes. O designer está sempre a organizar informações, mediando-as para um receptor através de diversas possibilidades de meios e formas.

Ao nos aproximarmos mais dos livros, lembrando ser esse o nosso objeto e objetivo, precisamos registrar alguns conceitos importantes na construção de produtos gráficos, principalmente impressos. São eles: identidade visual e projeto gráfico.

2.3.1. Identidade Visual

O uso de símbolos é algo muito antigo, até primitivo, sendo ele uma forma usada por povos antigos para comunicar-se com outros homens e, juntamente com os rituais, com os seus “deuses” (sentido místico). Símbolos que se identificavam com o dia-a-dia e com os fenômenos naturais e sobrenaturais marcaram cavernas, pedras e obras de arte da pré-história e da antiguidade.

Símbolos e cores também foram muito usados, quer no oriente (ainda em 900 a.C.) ou ocidente (Idade Média, principalmente) para representar famílias nobres (principalmente brasões). Eram aplicados a tudo que pertencesse àquela família. Cavaleiros e reis também possuíam seus símbolos e suas cores (símbolos heráldicos) para a identificação de suas posses e domínios.

Com o desenvolvimento das relações comerciais, o uso de símbolos, antes elitizado, passou a estar presente na marcação de produtos, como garantia de procedência e qualidade. Artesão, comerciantes e corporações possuíam seus símbolos nos produtos por eles manipulados. Elementos de identidade dos produtos eram estabelecidos. Existiam leis que protegiam estes produtos marcados de eventuais falsificações. Esta identificação também permitia chegar-se ao fabricante de um produto de má qualidade. Assim, o símbolo era usado como uma “salvaguarda da honestidade pública”³⁶. Este conceito perdurou por séculos. Com os impressos, por exemplo, não era diferente. Os tipógrafos também assinavam seus trabalhos e caracterizavam cada impresso com uma marca pessoal, tendo muitas vezes na própria tipografia usada, um elemento de identidade e exclusividade.

O conceito de identidade visual tomou sua força maior num contexto pós-industrial, onde as grandes empresas e corporações passaram a estabelecer-se num mercado de consumo de produtos e serviços. Daí a ligação imediata que fazemos deste conceito ao marketing e à publicidade.

“Quando um nome ou idéia é sempre representado visualmente sob determinada forma, podemos dizer que ele tem uma identidade visual.” (Strunk, 1989).

A definição acima resume um processo complexo. Strunk tem uma visão objetiva e prática dessa identidade: dar forma a um nome, torná-lo visualmente legível, identificável, memorizável, além de padronizar sua utilização. Segundo ele, esta é a função de um projeto de identidade visual. A identidade visual formaliza o padrão visual, estabelecendo um nível ideal de comunicação entre o fornecedor do produto/serviço e o usuário/consumidor.

Se para alguns designers mais experimentalistas, citados por Gruizinsky (2000), identidade visual não passa de um elemento da “velha modernidade” que consiste na

³⁶ Strunk, 1989.

repetição de elementos, para outros a questão da identidade é primordial quando se tratando de design gráfico.

“Na realidade, para o design gráfico, a identidade visual de um produto é tão relevante quanto sua função, identidade aqui entendida como forma final, resultado de decisões de caráter tecnológico, estético e mercadológico, como conjunto de relações que exprimem apenas aquele sistema de informação, nenhum outro.” (Escorel, 2004)

A designer e professora Ana Luisa Escorel define, na citação acima, identidade visual como a construção visual única com a qual o designer configura determinada peça, ou conjunto de peças gráficas, e que permite ao receptor da mensagem estabelecer relações visuais futuras. Um exemplo claro são as identidades de marca, onde determinados elementos gráficos caracterizam e identificam produtos e corporações, aplicados em qualquer tipo de mídia.

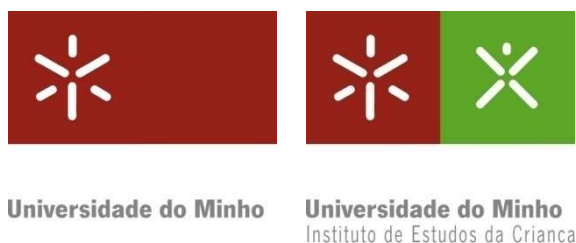
Criar uma identidade visual não resume-se apenas em definir um logotipo e algumas peças gráficas para estampá-lo. É estabelecer um sistema visual onde a imagem criada é comunicada de diferentes maneiras. É explorar formas, cores, texturas, estruturas na comunicação. É inter-relacionar os elementos institucionais de maneira criativa, fazê-los “conversar” entre si.

Escorel aprofunda-se nas questões de identidade, colocando-as além da criação de uma marca de caráter comercial. Fala destas relações visuais e também do próprio projeto de criação gráfica como um processo de identificação do designer com o objeto ou sistema a ser criado, onde cada projeto é único e envolve problemática, mensagem, público usuário/leitor também únicos. A solução de design também deve ser uma confluência exclusiva de idéias, conceitos, imagens, evitando-se receitas pré-estabelecidas, que geram uma homogeneização negativa de resultados para produtos diferentes. Há metodologias aplicáveis ao processo de criação de design, mas nunca respostas prontas.

“Para o design gráfico praticamente todas as questões se apresentam como questões de identidade e como tal devem ser abordadas, encaminhadas e resolvidas (...) Tentando situar-se em relação a ela (a identidade), entendê-la e destrinchá-la, o profissional vive seu processo de criação movendo-se no interior de uma verdadeira rede de identidades superpostas e interagentes. (...) Com efeito, para projetar com competência, o que o designer precisa, antes de mais nada, é processar os dados da sua própria identidade, esquivando-se dos atalhos conhecidos, trilhados por ele mesmo ou pelos colegas de profissão. Precisa se empenhar em fazer de cada nova encomenda uma possibilidade para o surgimento de processos associativos originais; agregar ao olho dados dos códigos visuais vigentes tanto para tentar compreender as razões de sua aceitação, quanto para decidir em que medida devem ser transgredidos.” (Escorel, 2004)



Figuras 41 a 43: identidade visual para a empresa americana Cummins Engine Company, criada pelo designer Paul Rand nos anos 70. Este trabalho apresenta as características da época, adotando uma postura rígida na aplicação dos elementos gráficos característicos da marca criada – logotipo, cores, tipografia, disposição de elementos (fonte: <http://flickr.com/photos/20745656@N00>, acesso em julho de 2008).



Figuras 44 e 45: logotipos da Universidade do Minho (UM) e do Instituto de Estudos da Criança, partes do mesmo sistema de Identidade Visual, criados em 2004 (fonte: www.um.pt, acesso em julho de 2008).



Figuras 46 a 50: outros símbolos do sistema de identidade da UM, onde cada um, integrado ao logotipo principal, caracteriza um dos institutos da Universidade. A identidade é versátil e flexível, num conceito mais contemporâneo de identidade visual (fonte: www.um.pt, acesso em julho de 2008).

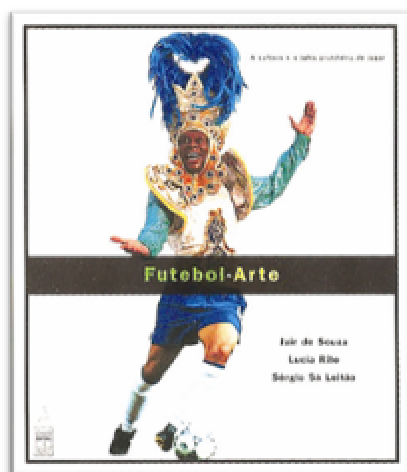
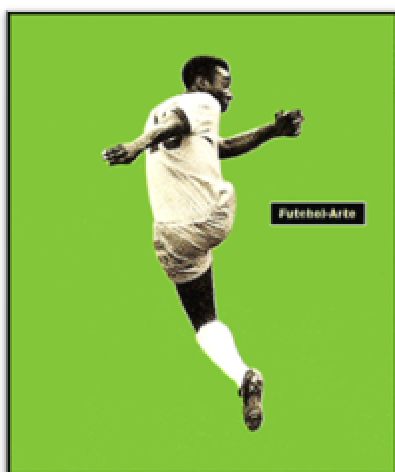
2.3.2. Projeto Gráfico

O termo projeto gráfico poderia aplicar-se a qualquer projeto de design gráfico e, por vezes, é usado nesta direção. Porém, no meio mais específico do design (profissional e didático), este conceito é amplamente empregado para designar projetos de cunho editorial (livros e coleções, jornais, revistas e outros produtos periódicos). Isto porque projetos desta natureza exigem, não apenas solução gráfica para uma peça única, mas uma articulação de elementos que se relacionem em um espaço compositivo variável, mantendo-se uma identidade geral.

Assim, criar um projeto gráfico é criar uma estrutura gráfica onde elementos de identidade se organizam. Projeto gráfico e identidade visual são dois conceitos que não se separam. A identidade está inerente ao projeto, pois é nele que se define a aplicação efetiva da mesma.

Até meados dos anos 90, as regras de desenvolvimento de um projeto gráfico eram bem delimitadas. As metodologias para a criação de propostas nesta direção eram claras. Porém, a influência das novas tecnologias e do “design pós-moderno”, como já sublinhamos, nas linguagens do design, acabaram por afetar o conceito que tínhamos de um “bom” projeto gráfico. Este poderia durar décadas, fato verificado em alguns jornais e revistas até pouco tempo atrás. Hoje o leitor tem seu olhar educado para a velocidade, para a dinâmica e para a interatividade e passa a ser “inadmissível” um produto que não se enquadra nesta dinâmica. Assim, a rigidez do projeto regido pela tipografia e pelo *grid* pré-estabelecidos, dá lugar a uma concepção mais flexível, onde a repetição do elemento gráfico para gerar identidade é substituída pela articulação de elementos dentro de um espaço mais livre e variável.

Voltaremos ao tema quando tratarmos do projeto editorial dos livros, no próximo capítulo.



Figuras 51 e 52: capa e folha de rosto do livro Futebol-Arte (designer Jair de Souza), num projeto gráfico flexível e diferenciado, com grande valorização das imagens (fonte: Escorel, 2004).



Figuras 53 e 54: duas páginas do livro Futebol-Arte, onde, num eficiente planejamento gráfico, a variação das possibilidades de diagramação não invalida a forte identidade visual do projeto (fonte: Escorel, 2004).