

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL  
FACULDADE DE LETRAS - FALE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA- PPGLL

WELLINGTON BARBOSA SILVA

**O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO “DESENHO  
INFANTIL ESCOLAR”: UM OLHAR SOBRE O ATO NARRATIVO DE DESENHAR.**

Maceió  
2015.

WELLINGTON BARBOSA SILVA

**O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO “DESENHO INFANTIL ESCOLAR”: UM OLHAR SOBRE O ATO NARRATIVO DE DESENHAR.**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, na linha de Pesquisa Linguística Aplicada, para a obtenção do título de Doutor em Linguística.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Rita Maria Diniz Zozoli.

Maceió  
2015.

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale



S586p Silva, Wellington Barbosa.  
O processo de constituição do gênero discursivo “desenho infantil escolar”: um olhar sobre o ato narrativo de desenhar / Wellington Barbosa Silva. –2015.  
274f. : il.

Orientadora: Rita Maria Diniz Zozzoli.  
Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2015.

Bibliografia: f. 264-269.  
Apêndice: f. 271-274.

1. Linguística 2. Desenho infantil. 3. Narrativa oral. 4. Gênero discursivo.  
I. Título.

CDU: 800.9

 UFAL	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS</b> <b>FACULDADE DE LETRAS</b> <b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA</b>	 PPGLL
---	--	--

## TERMO DE APROVAÇÃO

**WELLINGTON BARBOSA SILVA**

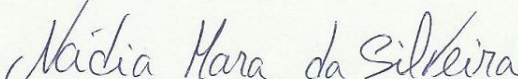
Título do trabalho: "O processo de constituição do gênero discursivo "desenho infantil escolar": um olhar sobre o ato narrativo de desenhar"

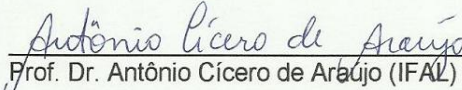
Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTOR em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

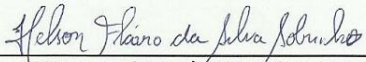
Orientadora:

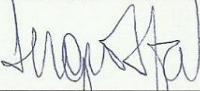
  
 \_\_\_\_\_  
 Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli (PPGLL/UFAL)

Examinadores:

  
 \_\_\_\_\_  
 Profa. Dra. Nádia Mara da Silveira (IFAL)

  
 \_\_\_\_\_  
 Prof. Dr. Antônio Cícero de Araújo (IFAL)

  
 \_\_\_\_\_  
 Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (PPGLL/UFAL)

  
 \_\_\_\_\_  
 Prof. Dr. Sérgio Ifa (PPGLL/UFAL)

Maceió, 24 de agosto de 2015.

Aos meus pais, com muito carinho e gratidão pela dedicação constante e pelos exemplos de superação e de integridade que sempre demonstraram.

Aos amigos incentivadores de todos os meus projetos, colegas de profissão, companheiros de vida que sempre torceram por mim e incentivaram-me nesta caminhada.

A todos os alunos da escola pesquisada e aos professores colaboradores que procuraram, de alguma forma, melhorar a qualidade de seu trabalho e a vida de seus alunos, **dedico** este trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli, minha orientadora, que atuando como mediadora, sempre acreditou em minhas possibilidades, acompanhou-me e incentivou-me durante todo o processo de construção deste trabalho.

Aos professores doutores Nádya Mara da Silveira e Helson Flávio Sobrinho pelas contribuições dadas por ocasião do exame de qualificação e da defesa.

Aos professores doutores Antônio Cícero de Araújo e Sérgio Iffa por terem aceitado o convite para participarem da banca de defesa.

À escola municipal em que realizei minha pesquisa, pela confiança no meu trabalho, pela atenção, respeito e carinho dispensados em todos os dias em que me fiz presente.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística desta Universidade pela competência, dedicação e pelos diálogos sempre produtivos.

## **Desenho**

Traça a reta e a curva,  
a quebrada e a sinuosa  
Tudo é preciso.  
De tudo viverás.

Cuida com exatidão da perpendicular  
e das paralelas perfeitas.  
Com apurado rigor.  
Sem esquadro, sem nível, sem fio de prumo,  
traçarás perspectivas, projetarás estruturas.  
Número, ritmo, distância, dimensão.  
Tens os teus olhos, o teu pulso, a tua memória.

Construirás os labirintos impermanentes  
que sucessivamente habitarás.

Todos os dias estarás refazendo o teu desenho.  
Não te fatigues logo. Tens trabalho para toda a vida.  
E nem para o teu sepulcro terás a medida certa.

Somos sempre um pouco menos do que pensávamos.  
Raramente, um pouco mais.

**Cecília Meireles**

## RESUMO

As reflexões contemporâneas sobre o processo de constituição dos diferentes gêneros discursivos têm, constantemente, discutido e colocado em evidência as contribuições de Mikhail Bakhtin e seu chamado círculo, cujas ideias têm tido, atualmente, grande influência sobre estudiosos de diferentes áreas das ciências humanas e sociais e provocado rupturas epistemológicas sobre a linguagem humana. Nessa nova conjuntura, incorpora-se uma concepção sociointeracionista de linguagem em que a dialogia e a interação discursiva apresentam-se como os espaços próprios da realidade da língua, já que é nela que se dá a produção de enunciados, enquanto atividade dos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social. Esse movimento é, pois, um trabalho que se desenvolve em diferentes contextos sociais e que é ao mesmo tempo constitutivo da linguagem e dos sujeitos participantes das interações discursivas. Nesse novo modo de conceber e produzir diferentes formas de linguagem, podemos dizer que as crianças que se encontram no início do processo de escolarização fazem uso de uma maneira particular de representação da escrita, produzindo interpretações, discursos próprios e inscrevendo-se em uma discursividade, marcada por um tipo de abstração que determina uma forma própria de racionalidade e de individualização em suas produções discursivas. Com essa visão, compreendemos que dentro do processo de ensino e de aprendizagem da língua, especialmente o da produção discursiva, um dado se apresenta como sendo um elemento próprio do processo de aquisição da língua escrita, que é a produção, por alunos, do ato narrativo de desenhar como forma de representações de ideias, de sentimentos e, principalmente, da realidade a sua volta. Dessa forma, o presente trabalho busca analisar o papel do ato narrativo de desenhar no processo de constituição do gênero discursivo “desenho infantil escolar” e, através dessa análise, observar marcas do trabalho individual das crianças com a língua que possam ser tomadas como indícios de um estilo em constituição. Assim, poderemos olhar para histórias individuais de envolvimento com a linguagem e buscar nessas histórias traços que as singularizam, tornando-se possível pensar em uma concepção de estilo como “escolha”, como marca do trabalho do sujeito com a linguagem. Para isso, adotamos a metodologia da pesquisa qualitativa, mais especificamente, da pesquisa colaborativa de Desgagné (2001), com uma abordagem multidisciplinar amparada nas possibilidades de se trabalhar dentro da pesquisa interpretativa. O referencial teórico adotado articula conceitos da teoria discursivo-enunciativa bakhtiniana, da teoria de aprendizagem sociointeracionista vygotskiana, da psicologia cultural de Bruner e da fenomenologia de Merleau-Ponty. Por fim, chegamos ao entendimento de que o ato narrativo de desenhar das crianças representa o modo através do qual as crianças se apropriam de discursos e elementos simbólicos para exercerem sua autonomia em meio à textualidade já existente e produzirem o gênero discursivo desenho infantil escolar, como possibilidade de análise da realidade social e manifestação de suas intenções discursivas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenho infantil. Narrativa oral. Gênero discursivo.



## ABSTRACT

The contemporary reflections on the process of constitution of different genres have constantly discussed and put into evidence the contributions of Mikhail Bakhtin and his circle called, whose ideas have been currently great influence on scholars from different fields of humanities and social sciences and epistemological ruptures caused on human language. In this new situation, incorporated into a language of sociointeractionist design in which the dialogical and discursive interaction are presented as the language of the reality of their own spaces, since it is here that gives the production of statements, while activity of subjects in processes of social communication. This movement is therefore a work that develops in different social contexts and that is at the same time constitutive of language and of the participating subjects of discursive interactions. In this new way of designing and producing different forms of language, we can say that the children who will find the beginning of the schooling process make use of a particular way of writing representation, producing interpretations, own speeches and subscribing to a discourse, marked by a kind of abstraction that determines its own form of rationality and individualization in their discursive productions. With this vision, we understand that within the teaching and language learning process, especially the discursive production, a given presents itself as a proper element of the written language acquisition process, which is the production by students, the act narrative drawing as a form of representations of ideas, feelings, and especially the reality around him. Thus, this paper analyzes the role of narrative act of drawing in the generation process of discursive genre "school children's drawing" and through this analysis, observe marks of individual work of children with language that could be taken as evidence a style in constitution. Then we can look at individual histories of involvement with the language and get these stories features that single out, making it possible to think of a design style as "choice" as a mark of the work of the subject with the language. For this, we adopted the methodology of qualitative research, more specifically, the collaborative research Desgagné (2001), with a multidisciplinary approach supported in the possibilities of working within the interpretive research. The theoretical framework adopted articulates concepts of discursive enunciative theory Bakhtin, Vygotsky sociointeractionist of learning theory, Cultural psychology Bruner and phenomenology of Merleau-Ponty. Finally, we come to the understanding that the narrative act of drawing children is the way in which children take ownership of speeches and symbolic elements to exercise their autonomy through the existing textuality and produce the discursive gender school children's drawing, as possibility of analysis of social reality and manifestation of their discursive intentions.

**KEYWORDS:** Drawing infant. Oral narrative. Discursive genre.

## RÉSUMÉ

Les réflexions contemporaines sur le processus de constitution de genres différents ont constamment discuté et mis en évidence les contributions de Mikhaïl Bakhtine et de son cercle, ainsi appelé, dont les idées ont été, actuellement, une grande influence sur les chercheurs de différents domaines des sciences humaines et sociales et provoqué ruptures épistémologiques sur le langage humain. Dans cette nouvelle situation, il s'incorpore une conception sociointeractionniste dans lequel l'interaction dialogique et la discursive se présentent comme les propres espaces de la réalité de la langue, puisque c'est ici que donne la production de déclarations, comme activité des sujets embarqués dans les processus de communication sociale. Ce mouvement est, donc, un travail qui se développe en différents contextes sociaux et au même temps c'est constitutive du langage et des sujets participants des interactions discursives. Dans cette nouvelle façon de concevoir et de produire différentes formes de langage, nous pouvons dire que les enfants qui se trouvent dans le début du processus de scolarisation font l'usage d'une manière particulière de représentation d'écrite, en produisant des interprétations, des propres discours et en souscrivant à un discours, marqué par une sorte d'abstraction qui détermine sa propre forme de rationalité et de l'individualisation dans leurs productions discursives. Avec cette vision, nous comprenons que dans du processus d'enseignement et d'apprentissage de la langue, en particulier la production discursive, une donnée se présente comme un élément propre du processus d'acquisition de la langue écrite, qui est la production, par les élèves, de l'acte narratif de dessiner comme une forme de représentations d'idées, de sentiments, et, surtout, de la réalité autour de lui. Ainsi, ce travail analyse le rôle de l'acte narratif de dessiner dans le processus de génération de genre discursif (dessin pour les enfants de l'école) et à travers de cette analyse, observer les marques du travail individuel des enfants avec la langue qui puissent être considéré comme une preuve d'un style en constitution. De même, nous pourrions regarder les histoires individuelles de participation avec le langage et reprendre dans ces histoires caractéristiques qui les distinguent, en permettant de penser à une conception de style comme choix, comme une marque de l'œuvre du sujet avec la langue. Pour cela, nous avons adopté la méthodologie de la recherche qualitative, plus spécifiquement, de la recherche collaborative de Desgagné (2001), avec une approche multidisciplinaire soutenue dans les possibilités de se travailler au sein de la recherche interprétative. Le cadre théorique adopté articule concepts de la théorie énonciative discursive de Bakhtin, de la théorie d'apprentissage sociointeractionniste de Vygotsky, de la psychologie culturelle de Bruner et de la phénoménologie de Merleau-Ponty. Enfin, nous sommes arrivés à la compréhension de que l'acte narratif de dessiner des enfants est la façon dont les enfants se approprient de discours et éléments symboliques pour exercer leur autonomie à travers de la textualité déjà existante et de produire le genre discursif dessin des enfants de l'école, comme possibilité d'une analyse de la réalité sociale et manifestation de leurs intentions discursives.

**MOTS-CLÉS:** Dessin d'enfant. Genre discursif. Narrative oral.

## LISTA DE ABREVIATURAS USADA NAS TRANSCRIÇÕES DAS NARRATIVAS ORAIS\*

- 1 – Incompreensão de algum segmento .....( **incompreensível** )
- 2 – Ênfase no enunciado ou acento forte.....**MAIÚSCULA**
- 3 – Pausas .....**(+)** para cada **0.5 segundos**.
- 4 – Repetições.....**reduplicação da letra ou sílaba: e ee ele; caca cada um.**

---

\* Adaptações feitas a partir de MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. 6ª Ed. São Paulo: Ática, 2007.

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	<b>O DESENHO INFANTIL VISTO SOB DIFERENTES OLHARES.....</b>	<b>27</b>
2.1	O desenho como representação da realidade: o realismo de Georges Henri Luquet.....	30
2.2	O desenho como atividade criadora: a visão de Viktor Lowenfeld e W. L. Brittain.....	37
2.3	O desenho como manifestação semiótica: a visão de Jean Piaget.....	47
2.4	O desenho infantil e o desenvolvimento do sujeito: a visão histórico-cultural de Vygotsky.....	53
2.4.1	O desenho, a fala e o desenvolvimento da escrita.....	62
3	<b>DO DESENHO INFANTIL ÀS NARRATIVAS ORAIS: A CONSTITUIÇÃO DA CRIANÇA COMO SUJEITO NARRADOR.....</b>	<b>71</b>
3.1	O ato narrativo de contar histórias: a criança tecendo suas narrativas orais....	71
3.1.1	A narrativa como um ato humano: ima intersecção entre a Psicologia Cultural e a Fenomenologia.....	73
3.1.2	A fenomenologia de Merleau-Ponty e o ato narrativo de desenhar.....	87
3.1.3	A narrativa como um ato linguístico de constituição de discursos e sujeitos....	97
4	<b>BAKHTIN E SEU “CHAMADO CÍRCULO” E A DIALÉTICA DISCURSIVA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS PARA A ANÁLISE DOS DESENHOS E DAS NARRATIVAS ORAIS INFANTIS.....</b>	<b>112</b>
4.1	A relação constitutiva entre Sujeito e Linguagem: situando o debate sobre a arquitetônica bakhtiniana.....	112
4.2	Interação discursiva e Dialogia: processos de constituição do sujeito e da linguagem.....	119
4.3	Gêneros Discursivos e Estilo como marcas da atividade singular do sujeito..	126
4.4	Estilo como trabalho de escolhas na e pela linguagem.....	135
4.5	Gêneros Discursivos e Zona de Desenvolvimento Proximal: diálogos entre Bakhtin e Vygotsky.....	141
4.5.1	A Zona de Desenvolvimento Proximal e sua relação na constituição dos Gêneros Discursivos.....	147

<b>5</b>	<b>DESCRIÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....</b>	<b>157</b>
5.1	A pesquisa colaborativa como possibilidade de constituição de conhecimentos coletivos.....	163
5.2	Procedimentos e instrumentos de coleta dos dados.....	169
5.2.1	A observação das aulas como procedimento de pesquisa.....	170
5.2.2	A entrevista como instrumento de pesquisa: caracterizando a professora colaboradora.....	171
2.3	Análise de documentos de organização escolar e das produções infantis (desenhos e narrativas orais).....	175
5.3	Instituição e os sujeitos da pesquisa.....	176
5.3.1	Caracterizando a escola por meio de seus documentos oficiais.....	176
5.3.2	Caracterização da professora colaboradora.....	182
5.3.3	Caracterização das crianças participantes do estudo.....	186
5.4	Coleta e organização do corpus da pesquisa.....	187
5.4.1	Constituição do corpus para a análise.....	190
<b>6</b>	<b>ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS.....</b>	<b>192</b>
6.1	A criança e o ato narrativo de desenhar: forma e conteúdo nos desenhos infantis escolares.....	192
6.2	Do ato narrativo de desenhar à verbalização oral: a emergência de discursos e vozes sociais nas produções infantis.....	206
6.2.1	A correlação entre os desenhos infantis e as narrativas orais.....	207
6.2.2	A não-correlação entre os desenhos infantis e as narrativas orais: disjunção e rupturas.....	219
6.3	Os desenhos infantis e as narrativas orais na constituição do Gênero Discursivo: desenho infantil escolar.....	235
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>255</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>265</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>271</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As transformações nos estudos da linguagem no Brasil, assim como das pesquisas especificamente vinculadas ao processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa como língua materna têm provocado, nos últimos anos, inúmeras reflexões e importantes debates acerca da necessária revisão dos objetos e das práticas de ensino da língua em sala de aula. Esses debates têm proporcionado repensar as práticas sociais que se realizam entre os sujeitos por meio da linguagem, principalmente aquelas que envolvem os processos de constituição dos discursos e dos sujeitos sociais. Além disso, com as discussões que emergiram a partir das pesquisas sobre a constituição e o uso da linguagem humana, foi possível perceber um grande esforço em reconhecer que o processo de ensino e aprendizagem deve estar centrado no estudo dos gêneros discursivos, evidenciando um trabalho de reflexão sobre a língua em uso. Também se tornou consensual que o trabalho com os diferentes textos/gêneros discursivos passou por mudanças significativas desde as últimas duas décadas, principalmente com os estudos que procuraram incorporar, junto às propostas de ensino da língua, as contribuições de diferentes áreas de conhecimento, como por exemplo, da psicologia, da pedagogia e dos estudos da linguística em suas diferentes linhas teóricas.

Essas mudanças, principalmente na área dos estudos da linguagem, permitiram ampliar as possibilidades de compreensão dos fenômenos linguísticos, de maneira que as diferentes linhas teóricas pudessem apresentar suas contribuições ao processo de constituição e uso da língua, o que nos fez reconhecer, assim como Moita Lopes, que “uma teoria linguística pode fornecer uma descrição mais acurada de um aspecto linguístico do que outra, mas ser completamente ineficiente do ponto de vista do processo de ensinar/aprender línguas” (2006, p. 18).

Esse posicionamento em busca de uma aproximação entre os conhecimentos advindos de diferentes áreas e perspectivas teóricas permitiram melhor compreender a complexidade dos fatos envolvidos nas atividades com a linguagem em sala de aula, e desenvolver um melhor diálogo entre elas em prol da constituição de um arcabouço teórico interdisciplinar, de acordo com o que propõe a Linguística Aplicada (LA), e que pudesse oferecer um conhecimento mais sólido para pensarmos o nosso objeto de estudo. Esse olhar múltiplo “acarretou a compreensão

de que o tipo de conhecimento teórico com o qual o linguista aplicado precisaria se defrontar, para tentar teoricamente entender a questão da pesquisa com que se defrontava, atravessava outras áreas do conhecimento [...]” (MOITA LOPES, 2006, p. 19).

A mudança de postura em prol de um olhar interdisciplinar como apresenta a Linguística Aplicada, nos encaminha, necessariamente, para a superação de concepções teóricas que se mostram insuficientes no entendimento das questões relativas ao processo de constituição e uso da língua materna, assim como de práticas educativas que se apresentam fragmentadas e conteudistas e que, durante muitos anos, estiveram e ainda estão presentes nas escolas. Além disso, “a lógica da interdisciplinaridade possibilita então à LA escapar de visões preestabelecidas e trazer à tona o que não é facilmente compreendido ou o que escapa aos percursos de pesquisas já traçados [...]” (MOITA LOPES, 2006, p. 19), em função de um pensar e de um caminhar diferenciados com as pesquisas no âmbito da linguagem.

O caminho parte do princípio de que tanto as disciplinas linguísticas, pedagógicas e psicológicas, quanto o próprio sistema educacional, devem procurar pensar e repensar o ensino, colocando o trabalho com os gêneros discursivos como um dos eixos do processo de ensino e aprendizagem da língua, o que nos levará a discussões sobre as atividades de ensino e de aprendizagem da língua materna desenvolvidas na escola, já que é essa instituição que detém o papel historicamente legitimado de desenvolver as práticas de leitura e de escrita, enquanto ações imprescindíveis de apropriação da experiência culturalmente acumulada e em processo de desenvolvimento.

Com essa perspectiva, inúmeras pesquisas em Linguística Aplicada têm buscado ressignificar as contribuições de Bakhtin e seu círculo para o estudo das práticas sociais constituídas em situações de interação cotidianas, procurando entender não apenas as relações dialógicas entre sociedade, discurso e significação, mas, em especial, buscando compreender como os sujeitos agem, interagem e passam a produzir sentidos em suas práticas interlocutivas da vida social. Além disso, essa visão também procura distanciar-se de uma concepção de ensino da língua que se centra, unicamente, numa dimensão prática e que pouco oferece aos alunos reais condições de uso e reflexões sobre diferentes atividades sociointeracionais que envolvem a fala, a leitura e a escrita. Em suma, as pesquisas assumem uma posição que reconhece ser necessário o desenvolvimento efetivo de

uma ação reflexiva sobre as diferentes formas de manifestação da linguagem, integrando as práticas socioverbais e a reflexão sobre elas. Esse refletir deverá envolver tanto a compreensão dos aspectos culturais da linguagem e de sua organização estrutural, quanto, e especialmente, a compreensão da sua realidade histórico-social.

Por isso, quando direcionamos nosso olhar para os anos iniciais, especialmente àqueles que são responsáveis pelo início do processo de escolarização, um dado tem se apresentado, mas pouco tem sido tratado como sendo um elemento próprio do processo de aquisição da língua escrita, que é a produção, por crianças, de desenhos como um gênero discursivo, que comporta, necessariamente, um conjunto de representações de ideias, de sentimentos e, principalmente, da realidade dos sujeitos produtores desse tipo de discurso. Sobre esse objeto, vários pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento já desenvolveram trabalhos de pesquisa buscando uma forma de entender o desenvolvimento da criança e, num determinado momento da história, concluíram que o desenho produzido pela criança procurava representar operações mentais complexas, surgidas a partir do desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, perceptivo e social que focalizavam, em diferentes momentos, aspectos evolutivos e da personalidade dos sujeitos, associando o desenvolvimento do desenho infantil ao desenvolvimento maturacional da criança. Nesses estudos, alguns pontos do desenvolvimento do desenho infantil foram tratados de modo bastante semelhante e não se têm evidenciado trabalhos de pesquisa que apresentem uma análise linguístico-discursiva sobre a presença deste elemento nas produções discursivas das crianças em processo de aquisição da língua escrita, principalmente quando se busca articular a produção dos desenhos às narrativas orais, numa perspectiva multimodal.

De modo geral, reconhece-se que historicamente as crianças que estão iniciando sua vida escolar têm tido contato com diferentes tipos de desenhos muito antes de entrarem na escola e terem acesso aos ditos “desenhos escolares” que são cotidianamente utilizados por professores para o desenvolvimento de seu trabalho de ensino. Nesse processo de inserção, é possível verificar, de acordo com algumas pesquisas desenvolvidas, que a utilização dessas imagens estava centrada entre concepções teóricas distintas que procuravam nortear o trabalho de interpretação e de análise em dois campos: de um lado, a atividade apresentava-se desvinculada de um contexto significativo de aprendizagem e servia, quase que unicamente, para



distração, passatempo ou meio de tranquilizar as crianças até o final da aula; por outro, existia uma preocupação com a instrumentalização do desenho que deveria servir como instrumento de “treino” e “aprimoramento” da coordenação perceptivo-motora das crianças.

Além disso, emergiu gradativamente ao longo das primeiras décadas do século XX uma visão romântica da criatividade inata das crianças, que, argumentava-se, não deveria ser inibida ou contaminada pelo ensino formal das convenções artísticas dos adultos. Viktor Lowenfeld, por exemplo, fez um apelo aos professores: “não imponham suas próprias criações à criança. Nunca apresentem o trabalho de uma criança como exemplo para outra. Nunca deixem a criança copiar nada” (COX, 2010, p. 247). Entretanto, muitos outros pesquisadores denunciaram a ineficácia dessa visão afirmando que “na verdade, o desenvolvimento de todas as nossas capacidades surge através da interação – o dar e o receber – de nossa herança genética com o meio em que nos encontramos” (COX, 2010, p. 248).

Durante esse período, o desenho passou a ser objeto de estudo por parte de psicólogos, pedagogos, artistas, educadores, e em função de seus trabalhos, várias teorias e interpretações foram sendo construídas a respeito da produção gráfica infantil, assim como vários enfoques possíveis quando ele era analisado, seja pelo aspecto revelador da natureza emocional e psíquica da criança, seja pela análise da linguagem gráfica tomada em seu aspecto puramente formal ou simbólico, seja pela utilização do desenho na aplicação de testes de inteligência ou até mesmo pela capacidade de o desenho demonstrar o desenvolvimento mental da criança.

O fato é que em nenhum dos casos apresentados acima, houve uma preocupação por parte dos pesquisadores, dos educadores e da própria escola em perceber as produções gráficas das crianças como discursos/textos reveladores das intenções reais de comunicação social das crianças a partir de seus processos de interação ativa com a cultura e a história. Não se reconheceu que os desenhos das crianças comportam discursos historicamente constituídos e representativos das intenções discursivas dos sujeitos que os constituem. Geralmente se estudou o desenho da criança como algo já pronto, acabado, cristalizado, perdendo-se de vista a riqueza do que lhe é constitutivo, ou seja, o processo de interação a que a criança se submeteu e que foi decisivo à sua constituição. Com a visão do desenho como produto fez-se perder os momentos de encontro e de diálogo da criança com seus pares e o contexto sociocultural mais amplo, como se o sujeito pudesse se

desvincular desses elementos em seu processo de desenvolvimento da atividade escolar.

Contrariamente a essa postura, as nossas discussões estão centradas nas interações e nos discursos sociais implicados na atividade gráfica da criança, verificando a presença do outro e a participação da fala da criança (de sua narrativa) nesse processo de produção de um gênero discursivo. Para isso, reconhecemos que tanto a criança quanto seus desenhos e suas narrativas são construções históricas e pertencem a uma cultura, que lhe é determinante no processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito. O desenho infantil e as narrativas orais são aqui compreendidos à luz da perspectiva histórico-cultural na psicologia, na fenomenologia e na perspectiva enunciativo-discursiva em Linguística Aplicada, para quem o processo de desenhar em si é tão importante quanto o produto final. Essa postura traz um avanço na compreensão sobre o desenho, pois nos leva a considerar que as imagens e as narrativas orais refletem o conhecimento da criança e que seu conhecimento, refletido nessas diferentes formas de linguagens, é o da sua realidade conceituada, constituída pela significação da palavra.

Assim, o estudo das diferenças individuais no comportamento será mais produtivo quando considerar as significativas contribuições das várias disciplinas que convergem para a variedade humana. Tal enfoque multidisciplinar utilizará as diferentes disciplinas teóricas e, mesmo assim, o conhecimento adquirido será apenas uma parte da complexa realidade da atividade infantil. Tal pressuposto decorre de uma concepção de sujeito relativamente autônomo (ZOZZOLI, 1998, 2002) constituído nas e pelas relações sociais, na intrincada trama em que cognição, afetos e vontade são historicamente produzidos no próprio movimento de constituição da realidade em suas múltiplas dimensões.

Constitui-se, portanto, objetivo principal dessa pesquisa a análise do papel do desenho infantil e das narrativas orais no processo de constituição do gênero discursivo “desenho infantil escolar” de diferentes sujeitos e, através dessa análise, observar marcas de seu trabalho subjetivo com a linguagem que possam ser vistos como indícios de um estilo em formação. Para isso, destacam-se como questões norteadoras:

- De que modo o desenho e as narrativas orais são explorados pelos sujeitos, em contexto escolar, como forma de manifestação de seu intuito discursivo<sup>1</sup>?
- Como as crianças constituem processos de significação através dos desenhos infantis e das narrativas orais?
- Como as formas particulares de produção discursiva por crianças, em especial os desenhos infantis e as narrativas orais produzidas em sala de aula, podem ser vistos como elementos constitutivos do gênero discursivo “desenho infantil escolar”?
- Que tipo de relação existe entre os desenhos produzidos pela criança em sala de aula e as narrativas que são verbalizadas a partir desse ato de linguagem?

Com isso, damos atenção às atividades desenvolvidas no contexto de sala de aula com as diferentes formas de manifestação e uso da linguagem, buscando refletir sobre a relação existente entre as diferentes produções discursivas em seus aspectos verbal e não-verbal e as práticas sociointerativas no cotidiano escolar, a fim de entender como elas se relacionam e produzem sentidos a partir da constituição do gênero discursivo “desenho infantil escolar”.

Para isso, organizamos o trabalho em 05 (cinco) sessões, de maneira que a organização dos mesmos possa dar conta do entendimento de que o ato infantil de desenhar encontra-se estruturado narrativamente, não sendo os desenhos e as narrativas orais dois aspectos de um mesmo processo de produção discursiva. **Na primeira sessão**, lançamos um olhar histórico sobre o trabalho que diferentes autores dispensaram ao desenho infantil, principalmente aqueles que acreditavam que o desenvolvimento do desenho das crianças seguia etapas ou estágios evolutivos. Embora muitos trabalhos possam ser enquadrados nessa perspectiva, optamos por apresentar, apenas, os constructos teóricos de Luquet (1969), para quem o desenho infantil é a reprodução do modelo interno que a criança possui do objeto e da percepção que o sujeito tem do seu meio. Para esse autor, a primeira tentativa do sujeito de se colocar diante de seu meio social é sempre realista e, por isso, o que interessa não é o resultado, mas a intenção realista enunciada pelo desenhador; os trabalhos de Viktor Lowenfeld e W. L. Brittain (1976, 1977), que

---

<sup>1</sup> Bakhtin, 2006.

acreditavam que o desenho infantil não era apenas uma forma de representação objetiva da realidade, como proposto por Luquet. Ao contrário, para os autores, nos desenhos infantis se expressam as preferências das crianças, bem como as coisas que lhes desagradam, suas reações emocionais com seu próprio mundo e com o mundo que as cercam. “Combina, então, dois fatores muito importantes: seu *conhecimento* das coisas e sua relação *própria, individual*, para com elas” (LOWENFELD, 1976, p. 14) (Grifos do autor); e a visão de Jean Piaget (1969, 1978, 1999, 2006), que considerava o desenho como um sistema de representação capaz de reconstruir no plano mental o que estava estruturado no plano das ações concretas dos sujeitos. De forma sucinta, poderíamos dizer, do ponto de vista de Piaget, que “há representação quando se imita um modelo ausente” (PIAGET, 1978, p. 12), e que “a representação começa quando há, simultaneamente, diferenciação e coordenação entre ‘significantes’ e ‘significados’ ou significações” (PIAGET, 1978, p. 11-12).

Diferentemente da perspectiva teórica dos autores anteriormente mencionados e das conclusões a que chegaram, também Vygotsky (1991), por meio de sua teoria histórico-cultural, vai discutir o processo de aprendizado e de desenvolvimento humano afirmando que o desenvolvimento da linguagem e de outras funções cognitivas estão submetidos ao desenvolvimento sociocultural do sujeito. Para o autor, o desenvolvimento da criança está diretamente relacionado à apropriação da cultura por meio de sua participação ativa em sociedade. Essa participação permitirá à criança desenvolver modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros. Também será possível explicar o funcionamento mental, social e individual dos sujeitos por meio de sua capacidade tipicamente humana de criação e uso de signos sociais. Argumenta ainda sobre a imaginação na qualidade de uma atividade humana afetada pela cultura e pela linguagem, que vem marcada pela forma racional de pensar, historicamente elaborada. Aqui, o autor comenta sobre a escrita, o teatro, as brincadeiras das crianças e o desenho. Para Vygotsky, “[...] as crianças não desenharam o que veem, mas sim o que conhecem. Com muita frequência, os desenhos infantis não só não têm nada a ver com a percepção real do objeto como, muitas vezes, contradizem essa percepção” (2010a, p. 127).

Vygotsky, sem mencionar os trabalhos sobre as garatujas e os rabiscos, começa sua pesquisa a partir do desenho figurativo, que para ele se desenvolve em diferentes etapas pelas quais a criança passa naturalmente. Para o psicólogo, há

uma correspondência entre essas etapas e a idade cronológica das crianças, obedecendo às modificações que a mesma vai fazendo em seus desenhos. Por isso, ele destaca a importância de se desenvolver a imaginação infantil a partir das mais diferentes experiências sociais vividas pela criança.

O autor acredita que o processo de aquisição da linguagem na criança se efetiva por meio da interação que a mesma estabelece com o meio social que a rodeia e o convívio com os demais sujeitos. Para ele, a linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento que a criança adquiriu no decorrer de seu processo de aprendizado e de desenvolvimento; entre pensamento e palavra existe uma interrelação constitutiva, em que a linguagem assume um papel central na constituição do pensamento e da subjetividade do sujeito. É por meio da linguagem que a interação entre os sujeitos se estabelece e as funções psicológicas superiores são constituídas socialmente. Nesse processo, a linguagem de função sociocomunicativa é vista como sistema simbólico de todos os seres humanos, sendo mediadora entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Também as experiências adquiridas cotidianamente oferecem elementos para as crianças organizarem seus pensamentos, interagirem com o contexto sociocultural e realizarem suas próprias escolhas, principalmente quando se trata do processo de produção discursiva.

De modo geral, o objetivo central desse capítulo é apresentar muitas das conclusões a que esses autores chegaram a partir de suas pesquisas e discutir reflexivamente alguns dos conceitos que se tornaram referência na literatura mundial sobre o processo de produção do desenho infantil. Interessa-nos aqui retomar as ideias a que os diferentes pesquisadores chegaram para que possamos a partir do que já foi dito, reafirmar alguns aspectos de suas teorias, criticar outros e, principalmente, apresentar um olhar diferenciado ao objeto que selecionamos para esse estudo, a fim de que as nossas observações também possam encaminhar novos questionamentos e novas conclusões sobre o desenho infantil, especificamente aquele produzido no contexto de sala de aula e que comporta uma ação narrativa em seu processo de constituição.

**Na segunda sessão** abordamos o ato das crianças de produzirem narrativas orais em consonância, ou não, à produção dos desenhos infantis, como produção discursiva, já que os desenhos produzidos em sala de aula estavam estruturados narrativamente, ou seja, sempre tinha uma história a ser contada oralmente. Por

isso, nosso olhar recai, principalmente, sobre como as crianças se utilizam dos diferentes discursos para constituírem suas narrativas num processo de retomada de histórias ouvidas e vivenciadas por elas em suas relações sociais. Para isso, foram selecionados alguns teóricos que trataram de discutir a constituição das narrativas como produto cultural e ideológico, destacando a sua contribuição à consolidação e à propagação dos valores de determinados contextos socioculturais. Dentre os autores selecionados, citamos Bruner (1969, 1997, 2001), para quem a cultura se apresenta como um conjunto de valores, técnicas e estilos de vida produzidos coletivamente pelos membros de uma sociedade e, por isso, forma e possibilita o funcionamento de uma mente distintamente humana.

Para o autor, a vida em uma cultura “é o resultado de uma efetiva interação entre as versões do mundo que as pessoas formam sob a influência institucional e as suas versões que são produtos de suas histórias individuais” (2001, p. 25). Por isso, o psicólogo afirma que mesmo as variações individuais na natureza e no uso da mente podem ser atribuídas às diversas oportunidades que diferentes contextos culturais fornecem, embora estas não constituam a única fonte de variação do funcionamento mental. Isso nos faz entender que é por meio da interação com os outros que as crianças descobrem do que se trata a cultura e como ela concebe o mundo. “Ao contrário de qualquer outra espécie, os seres humanos deliberadamente ensinam uns aos outros em ambientes fora daqueles em que o conhecimento que está sendo ensinado será utilizado” (BRUNER, 2001, p. 29).

Com essa visão, o autor elabora uma psicologia cultural que não trata apenas da forma como a mente funciona aqui e agora, mas também discute noções sobre como a mente da criança aprende e até mesmo o que a faz crescer. Dentro desse processo, a narrativa se apresenta como um modo de pensamento responsável pela constituição e divulgação da cultura e um veículo de produção de significado. Para Bruner, esse modo simbólico não é só compartilhado pelos sujeitos sociais, mas elaborado, conservado e transmitido historicamente, o que garante a manutenção da identidade cultural e o modo de ver e agir em sociedade.

Também François (2009) discutindo o papel da narrativa vai considerá-la como uma forma de discurso que se origina no funcionamento efetivo da linguagem e que vai evoluindo por efeitos contraditórios de diversificação, estabilização, continuidade e de rupturas com o canônico. É uma forma de constituição dos gêneros discursivos e das normas de organização do discurso, o que para o autor requer a compreensão

de que os discursos infantis deverão ser vistos no quadro mais geral de uma compreensão responsiva ativa, tal como define Bakhtin (2006). Esta noção é fundamental, “pois remete à maneira de considerar os discursos sem necessariamente adotá-los ou rejeitá-los, mas fazendo alguma coisa para si” (FRANÇOIS, 2009, p. 23). Para o linguista, o processo de compreensão dos discursos que são produzidos pela criança não deve ser visto como deslocamento de papéis e lugares; não cabe ao adulto assumir o lugar da criança e procurar pensar como ela, mas harmonizar as diferenças para que possa assumir um lugar onde a produção de sentidos e a criatividade infantil seja reconhecida e valorizada. “Com efeito, neste encontro, o ajustamento do sentido não é questão só do adulto e de sua avaliação, é também para a criança que pode nos compreender sem pensar como nós” (FRANÇOIS, 2009, p.24).

Já Merleau-Ponty (2012), ao abordar a narrativa, vai dizer que a ação narrativa de desenhar permite a criação de um mundo que comporta, nas imagens produzidas, cenas vividas e imaginadas pelas crianças. Essas imagens favorecem a produção de diferentes sentidos e instauram um conjunto de possibilidades de ver e agir no mundo. Além disso, permite lançar o olhar ao inesperado, distanciando-se do que está posto no papel, até mesmo do que a criança pretende dizer e não diz. Nesse processo, o sujeito marca o seu estilo e a sua maneira singular de apresentar aos outros a sua existência. Assim, a narrativa que se desenvolve com o ato de desenhar não traduz apenas ideias, mas estabelece as condições necessárias ao próprio ato de significar, ao estabelecer a ligação entre a criança e o mundo.

Posteriormente, **na terceira sessão**, discutimos as contribuições teóricas de Bakhtin (2006, 2007, 2010a, b, c) e seu chamado círculo sobre os estudos da linguagem humana, reconhecendo que as relações dialógicas constituem, nos escritos de Bakhtin e seu círculo, o aspecto central das reflexões sobre a linguagem em seus diferentes aspectos e modos de funcionamento. Iniciamos a discussão apresentando a crítica que os pensadores fazem às grandes correntes do pensamento filosófico da época (o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista), mostrando que a linguagem só pode ser estudada na sua devida complexidade, quando for concebida como fenômeno socioideológico e apreendida dialogicamente no fluxo da história. Para Bakhtin e seu círculo, a língua é inseparável do fluxo da comunicação discursiva e, por isso, não pode ser vista nem transmitida como um

produto acabado, mas como algo que se constitui continuamente na corrente da comunicação discursiva.

Em seguida, abordamos a interação e a dialogia, reafirmando que a categoria básica da concepção de linguagem em Bakhtin é a interação discursiva cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico. Para o autor, toda enunciação integra sempre um diálogo e faz parte de um processo de comunicação ininterrupto e, por isso, passa a manter uma relação direta com aqueles que os antecederam e todos os que o sucederão, constituindo, dessa forma, um elo na cadeia da comunicação discursiva. Dentro desse processo, reconhecemos, assim como os autores, que a comunicação humana se desenvolve por meio dos gêneros discursivos, pois para Bakhtin, a intenção discursiva do sujeito, com toda a sua individualidade, só se constitui e se desenvolve em uma determinada forma de gênero. Para Bakhtin, “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*” (2006, p.282, grifo do autor).

Essas discussões nos levam ao entendimento de que é por meio dos gêneros discursivos que o processo de constituição e de circulação dos sentidos se efetiva, estabelecendo-se de forma bastante peculiar, tanto no que diz respeito ao material semiótico quanto à constituição do estilo e à estrutura composicional do todo discursivo. Além disso, compreendemos que, no processo de produção discursiva, os enunciados são sempre (re)constituídos em um movimento de produção-recepção-produção marcado por constantes reformulações, reestruturações e ressignificações, o que caracteriza o complexo espaço de comunicação social.

Utilizamos a noção bakhtiniana de gênero de discurso como entrada para uma observação mais sistemática da noção de estilo. Acreditamos que a cristalização ou, ao contrário, a reestruturação de estruturas sociais ocorrem de modo dialógico pela via do estilo das interações concretas de gêneros discursivos. Entendemos que é pela via do estilo que uma interação aparece na sua singularidade, podendo desestabilizar ou, ao contrário, cristalizar estruturas sociais existentes. Por isso, conduzimos nossa argumentação apresentando o conceito de estilo como organização de estruturas discursivas apriorísticas ao ato comunicativo em função do trabalho que se desenvolve com a linguagem e as escolhas que o sujeito faz no processo de constituição de seus enunciados (POSSENTI 1993, 2001a, b, 2002). Assim, tentamos esboçar o conceito de gênero discursivo como atividade de



escolha, que tem como elemento norteador de toda a sua dinâmica constitutiva, a interação social entre os sujeitos historicamente determinados, que dotados de intenções atuam nas inflexões próprias da dinâmica estilística.

E, buscando compreender como se desenvolve a constituição do gênero discursivo “desenho infantil escolar” tentamos aproximar as concepções de Bakhtin e seu círculo das discussões de Vygotsky e seus seguidores, naquilo que eles apresentam de correspondência quanto ao processo de ensino e de aprendizagem numa visão respaldada pelos princípios epistemológicos do materialismo histórico-dialético. Nessa discussão centramos nosso olhar sobre a constituição dos gêneros discursivos no início do processo de escolarização reconhecendo que as crianças e seus enunciados transitam de um nível de aprendizagem para um nível de desenvolvimento em função do domínio e da produção dos diferentes gêneros discursivos.

**Na quarta sessão** apresentamos a metodologia da pesquisa, justificando o porquê de nossa pesquisa seguir o caminho da pesquisa qualitativa, definida por apresentar uma proposta de caráter naturalista que busca a compreensão de questões/aspectos sociais a partir de dados gerados no próprio contexto social, baseando-se em métodos de análise que procuram explicar, analisar e compreender o social na sua complexidade, nos detalhes e no contexto. Do mesmo modo, explicamos o porquê do uso da pesquisa etnográfica em consonância com a pesquisa colaborativa em sala de aula, ambas caracterizadas, principalmente, pelo contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, o que nos possibilitou uma visão mais ampla dos aspectos e dos acontecimentos mais relevantes do cotidiano da sala de aula pesquisada. São esclarecidos, também, os procedimentos de coleta de dados, o contexto pesquisado e a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Por fim, apresentamos **a sessão de análise dos dados** buscando, a partir das categorias estabelecidas, compreender o processo de produção dos desenhos infantis na escola e das narrativas orais elaboradas em consonância com as produções imagéticas das crianças. Para isso o capítulo foi organizado de maneira que o olhar sobre o objeto de estudo pudesse contemplar o conjunto de elementos que aparecem imbricados nas produções infantis e pudesse justificar a ideia de que o desenho infantil escolar é um gênero discursivo. Iniciamos o trabalho de análise lançando o olhar ao ato narrativo de desenhar buscando mostrar, dentro da

perspectiva bakhtiniana, que os desenhos das crianças apresentam forma e conteúdo em sua estrutura composicional como em qualquer outro tipo de gênero discursivo. Na sequência, olhamos para a verbalização oral da criança, quando essas são orientadas a contar oralmente a história que acabou de produzir em forma de desenhos. Aqui, reconhecemos o movimento das crianças na utilização dos discursos e vozes sociais em suas produções discursivas, mostrando que elas podem apresentar tanto uma correlação entre os desenhos infantis e as narrativas orais, quanto uma disjunção entre esses dois elementos, o que nos indica que as crianças conseguem produzir desenhos que correspondem a intuítos diferentes, embora relacionados, quando se olha e os compara com a oralidade das crianças. Já a parte final do capítulo busca mostrar de que forma a criança se utiliza dos desenhos infantis e da narrativa oral para constituir o gênero discursivo “desenho infantil escolar”, afirmando que esses elementos não são nem excludentes nem acontecem em níveis ou estágios diferenciados, mas, ao contrário, que eles estão sempre imbricados e fazem parte do mesmo processo de constituição do gênero discursivo especificado neste trabalho.

Assim, buscamos recuperar, dentro dos estudos da linguagem, momentos de reflexão sobre a produção dos desenhos infantis na escola como produção discursiva, articulando teorias das áreas da Psicologia, da Fenomenologia e da Linguística Aplicada que possam nos dar as condições epistemológicas necessárias para melhor compreender o processo e os elementos que aparecem envolvidos no ato de constituição dos diferentes enunciados, e nos possibilitar afirmar que essa produção se trata de um gênero discursivo que se enquadra dentro da visão arquitetônica proposta por Bakhtin e seu chamado círculo.

Esperamos que o presente estudo e as reflexões que foram apresentadas sobre a constituição do gênero discursivo “desenho infantil escolar” sirvam para que aqueles que estão envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem da língua materna possam repensar sua prática diária com os gêneros discursivos em sala de aula, principalmente, com as produções das crianças que estão no início do processo de escolarização. Além disso, acreditamos ser um trabalho relevante para a comunidade acadêmica e para profissionais de educação que buscam, incessantemente, ampliar as possibilidades de aprendizagem dos sujeitos, pois reconhecemos que o uso da língua mantém uma estreita relação com as possibilidades de plena participação social e de produção de conhecimentos.

## 2 O DESENHO INFANTIL VISTO SOB DIFERENTES OLHARES.

*Desenhar, pintar ou construir constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um todo e significativo todo. No processo de selecionar, interpretar e reformar esses, a criança proporciona mais do que um quadro ou uma escultura; proporciona parte de si própria: como pensa, como sente e vê. Para ela a arte é atividade dinâmica e unificadora.*

Viktor Lowenfeld e W. I. Brittain.

Embora os estudos sobre o desenho infantil tenham perpassado por diferentes áreas do conhecimento, a saber, arte, psicologia, filosofia, dentre outras, e tenham trazido importantes reflexões sobre este objeto, assim como da capacidade da criança em produzir diferentes sistemas de significação, neste trabalho optamos por apresentar as discussões de alguns autores consagrados na literatura pela importância de suas obras para o estudo e o desenvolvimento das pesquisas sobre o desenho infantil e pelo fato de estarem em todas as referências levantadas para este trabalho. São pesquisas que se encontram, principalmente, dentro da área da psicologia cognitiva e que nortearam, especialmente, os trabalhos que se destinavam ao contexto de ensino escolar formal e/ou ao ensino das artes plásticas.

Mesmo não sendo essa a perspectiva teórica adotada nesta pesquisa, uma vez que apresenta uma concepção de sujeito<sup>2</sup> diferente da que fazemos uso, faz-se necessário apresentarmos e discutirmos seus constructos, pois se tratam de estudos que revolucionaram a maneira de ver e tratar o desenho das crianças. São ideias que podem ser aqui rerepresentadas para que possamos lançar um olhar mais amplo e diferenciado do trabalho da criança com este objeto, que é o desenho infantil. Nosso intuito não é criticar ou negar o trabalho desses pesquisadores, mas, a partir de suas afirmações, reafirmar algumas de suas conclusões e acrescentar outras a partir das concepções que orientam este estudo.

De início, pode-se dizer que o estudo do desenho infantil começou no final do século XIX e de acordo com Mèredieu (1995) estava relacionado aos trabalhos

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, utilizamos a concepção de sujeito apresentada nos trabalhos de Zozzoli (1998, 2002) quando, baseada nos estudos de Galissot (1991) e Lantz (1991), a pesquisadora propõe pensar num sujeito que, dentro do processo de ensino e aprendizagem da língua, assume uma posição ativa na busca de sua “autonomia relativa”.

iniciais da psicologia experimental, que posteriormente, proporcionaram novas reflexões nos campos da pedagogia, da sociologia e da estética. A princípio, houve o descobrimento da originalidade da infância, que guiado pelas influências das ideias de Rousseau<sup>3</sup>, levaram a “distinguir diferentes etapas no desenvolvimento gráfico da criança” (MÈREDIEU, 1995, p.2). Além disso, segundo a mesma autora, essas ideias correspondem, também, ao período em que as crianças passaram a ter acesso a papel e lápis, materiais que até então eram muito caros e, conseqüentemente, muito restritos.

Com isso, as ideias que norteavam os estudos sobre a infância e o trabalho criativo das crianças foram, progressivamente, se modificando, principalmente com os trabalhos de psicólogos sobre a mentalidade infantil e sua produção gráfica, o que possibilitou reconhecer que “[...] a criança não é mais aquela maquete do adulto, aquele adulto miniaturizado que queriam ver nela” (MÈREDIEU, 1995, p. 03). Assim, a maneira de perceber o desenho infantil foi se ampliando e o que antes era apenas considerado em relação à arte adulta, passou a ceder lugar a uma investigação das produções no que elas podiam apresentar de mais autêntico e original<sup>4</sup>.

A partir dessa nova visão, foi possível perceber um maior interesse pelo desenho das crianças e uma maior sutileza nas descrições dos aspectos mais gerais desse objeto. Os estudos apontaram haver uma coincidência entre os diferentes autores que se propuseram a investigar a infância e suas especificidades, principalmente nas descrições das mudanças ocorridas no processo de produção do desenho pelas crianças. Nas pesquisas realizadas sobre a produção gráfica infantil, foi possível perceber, entre os diferentes autores, uma preocupação centrada na determinação do desenho como uma atividade natural e espontânea, dividida em etapas, fases ou períodos que seguiam uma sequência considerada universal pelos autores. Passou-se a perceber, de início, que

---

<sup>3</sup> Jean Jacques Rousseau (1712-1778) foi um dos primeiros a conceber a criança como um ser dono de uma personalidade, diferente do adulto, com necessidades próprias e uma mentalidade relacionada a tais necessidades. Segundo o filósofo e educador, “a criança é uma criança, não um adulto”, dando a entender que as crianças são diferentes dos adultos e têm seus próprios modos de pensar e resolver problemas, modos que não são necessariamente inferiores aos dos adultos. (COX, 2007, p. 4).

<sup>4</sup> É importante esclarecer que para a época, essa originalidade era difícil de se apresentar, uma vez que a imitação do adulto tinha um papel importante e muitas leituras eram feitas a partir de instrumentos forjados por esse mesmo adulto, o que para Mèredieu, significava compreender que [...] “o meio em que a criança se desenvolve é o universo adulto, e esse universo age sobre ela da mesma maneira que todo contexto social, condicionando-a ou alienando-a”. (1995, p. 03)

A “arte infantil” situa-se aquém da fronteira que dissocia a vida cotidiana da arte considerada como atividade de luxo; ela ignora esse corte que o adulto estabelece entre a cultura e a vida, corte que a torna um ser sempre mutilado, castrado de uma parte de si mesmo. Real e imaginário indissolúveis, o pensamento mágico da criança evolui à maneira do jogo, que funciona ao mesmo tempo como simulacro e como verdade: tudo é susceptível de ser transmutado nesse universo, e intercâmbios perpétuos se produzem nesse meio em que as palavras ainda são coisas, e as coisas maleáveis como não podem ser os signos da linguagem adulta. (MÈREDIEU, 1995, p. 6)

Para muitos investigadores, a produção gráfica infantil era vista como uma possibilidade de anunciar diferentes características do desenvolvimento da criança em seus aspectos cognitivo, emocional e expressivo, reconhecendo que a história do desenvolvimento do sujeito passava por um processo evolutivo. Com isso, o desenvolvimento gráfico infantil ganha uma nova visibilidade e passa a ser considerado objeto de estudo de diferentes profissionais na época, tais como: psicólogos, sociólogos, psiquiatras, educadores, psicanalistas dentre outros especialistas. Entre eles podemos nos referir, por exemplo, a Georges Henri Luquet (1969), Piaget (1969, 1978, 2006), Viktor Lowenfeld e Brittain (1976, 1977), Florence de Mèredieu (1995), Vygotsky (1991, 2005, 2009a, b, c, 2010), dentre outros.

Esses autores, influenciados pelos princípios epistemológicos que norteavam suas pesquisas, passaram a dar ênfase a diferentes aspectos do trabalho infantil, tais como o cognitivo, o afetivo, o motor, o gráfico, o social e o estético. Entretanto, as questões que foram apontadas em suas análises estavam sempre orientadas por uma visão maturacionista do processo de criação do desenho, concebido enquanto produção basicamente individual e isolada do contexto sociocultural no qual as crianças encontravam-se inseridas. Esse posicionamento, a nosso ver, ignorou os princípios históricos e dialéticos de constituição da humanidade ao colocar o sujeito no centro de todo o processo de construção humana, como se ele pudesse, isoladamente, constituir-se por meio de uma lógica respaldada pela supremacia do aspecto biológico sobre o histórico-cultural.

Para essa visão maturacionista, a participação social era vista como algo secundário que podia trazer problemas ao processo natural do desenvolvimento gráfico das crianças. O ambiente social era considerado como algo que poderia provocar diferentes estímulos à vivência da criança e à transmissão de experiências individuais, além de ser um potente transmissor de uma variedade significativa de materiais para o trabalho elaborado com a linguagem humana.

As teorias que defendiam essa postura ideológica acreditavam que o desenvolvimento humano, em seus múltiplos aspectos, desde o nascimento até a morte, era objeto privilegiado de estudo da Psicologia Cognitiva, especialmente aqueles que se referiam aos processos de aprendizagem envolvidos no desenvolvimento do sujeito. Essa área de estudo considerou, por um longo período de tempo, que era possível e suficiente estudar e avaliar os processos mentais à distância das interações sociais, como se fosse possível isolar o individual do social, a razão da emoção, o intelecto do afeto.

Essas pesquisas também reconheceram que a produção gráfica infantil passava por fases, períodos ou estágios que se apresentavam comuns aos diferentes sujeitos em processo de produção do desenho, e que toda a criação da criança deveria ser vista como um sistema de representação da realidade. Desde os primeiros traços intencionais até a representação gráfica propriamente dita, foram identificados nas criações das crianças, elementos visuais que poderiam ser tomados como princípios gerais do processo de produção do desenho infantil como um sistema semiótico de representação.

Com essa visão, muitos pesquisadores apresentaram diferentes estágios no processo de produção do desenho infantil para caracterizar a evolução do desenho na criança e, por muitas décadas, esses ideais orientaram inúmeras pesquisas nas mais distintas áreas do conhecimento. Por isso, abordamos a seguir algumas concepções teóricas sobre os estágios de desenvolvimento gráfico infantil que foram apresentadas por autores que se consagraram no meio científico e que trouxeram importantes contribuições ao meio acadêmico. Além disso, reflexões de outros pesquisadores também serão aqui apresentadas, quer seja para corroborar com as posições assumidas por esses autores, quer seja para se posicionarem contrariamente às ideias que defendem.

## **2.1 O desenho como representação da realidade: o realismo de Georges Henri Luquet.**

Georges Henri Luquet (1969), antropólogo e estudioso do desenho infantil, é considerado um dos pioneiros no estudo do desenho da criança, principalmente aos aspectos que estavam relacionados à cognição humana. Ele iniciou seus trabalhos

fazendo uso de dados coletados a partir da observação de sua filha durante um período de aproximadamente cinco anos. Nesse período, o pesquisador colheu e enumerou inúmeros desenhos, tendo o cuidado de anotar informações sobre as circunstâncias de produção, as ações e os comentários que a menina fazia no processo de criação.

A teoria de Luquet (1969), baseada em seu abrangente estudo dos desenhos de sua filha (1913), afirmava que os desenhos das crianças eram orientados pela ideia ou conceito que elas tinham sobre os objetos a serem representados e que buscavam transmitir, por meio das imagens produzidas. Para Luquet (1969), os detalhes ou características do objeto estão contidos em um modelo interno ou mental que orienta a produção da criança quando esta é solicitada a desenhar.

Esse aspecto explica, para o autor, o fato de um desenho produzido por uma determinada criança parecer tanto com os desenhos de outras crianças da mesma figura, e não com o modelo real representado. Luquet defendia a ideia de que o modelo interno contém os detalhes fundamentais e determinantes que são necessários para a ideia que a criança tem do objeto.

Com os dados colhidos através de suas pesquisas, Luquet (1969) buscou entender as atividades de produção de desenhos pela criança, procurando definir um conjunto de caracteres que pudesse caracterizar o processo progressivo e evolutivo do ato criador, a fim de elaborar um sistema gráfico que fosse representativo desse tipo de produção infantil. Com suas observações, foi possível ao autor afirmar que a criança, ao criar suas imagens, passava por quatro diferentes estágios de desenvolvimento do desenho infantil, existindo nessas criações, sempre uma tentativa de representação da realidade.

Em sua concepção, Luquet (1969) defendeu a ideia de que o desenho da criança não preservava as mesmas características do início ao fim. Esse aspecto despertou no pesquisador a necessidade de se organizar um sistema capaz de distinguir as etapas pelas quais as crianças passavam em seu processo de criação, pois foi reconhecido que no processo de produção do desenho infantil havia um conjunto de características essencialmente realistas e, por isso, cada uma das etapas necessitava ser organizada, identificada por um tipo determinado de realismo<sup>5</sup> (LUQUET, 1969).

---

<sup>5</sup> A noção de realismo defendida por Luquet é construída em oposição às ideias de “idealismo” e “decorativo” tão amplamente difundidas na França no final do século XIX e início do Século XX e

Na visão do pesquisador, o termo realismo deveria ser utilizado para justificar que o desenho produzido pela criança é sempre realista, pois ao desenhar, ela tem o intuito de representar fielmente um objeto, como ela o vê. Acreditava que a criança, através de suas produções gráficas, procurava fazer conhecer muitos detalhes e características importantes do objeto visualizado por ela, os quais muitas vezes não eram vistos pelo adulto.

A partir dessa concepção, Pillar (1996) vai dizer que o desenho infantil “é a reprodução de um modelo interno que a criança possui do objeto” (p. 40). Ao utilizar a ideia de “modelo interno”, a autora destaca a importância da realidade psíquica existente no pensamento da criança, que é responsável pela orientação de toda produção criativa infantil, pois se acredita que o sujeito é dotado de uma capacidade cognitiva que lhe possibilita representar mentalmente os objetos e reproduzi-los através de desenhos. Para Luquet,

“[...] a representação do objeto a desenhar, devendo ser traduzida no desenho por linhas [...], toma necessariamente a forma de uma imagem visual; mas esta imagem nunca é a reprodução servil de qualquer das percepções fornecidas ao desenhador pela observação do objeto ou de um desenho correspondente. É uma refração do objeto a desenhar através do espírito da criança, uma reconstrução original que resulta de uma elaboração muito complicada apesar da sua espontaneidade” (1969, p. 81).

Além disso, o autor acima ainda reconheceu que, à medida que a criança cresce, mudanças significativas podem ser observadas em seus desenhos dentro do processo de criação, por isso acreditava que a criança, em função de sua idade, apresenta características peculiares relacionadas à sua cognição e ao seu processo de desenvolvimento e, conseqüentemente, diferentes maneiras de desenhar. Essas maneiras de desenhar não eram vistas igualmente em todas as crianças, pois além das suas características individuais era preciso levar em conta os fatores biológicos, econômicos e socioculturais de cada uma. Por isso, algumas classificações foram criadas para delimitar e definir as etapas e ou estágios evolutivos do desenho infantil.

O primeiro estágio apresentado por Henri Luquet (1969) e que foi nomeado de **realismo fortuito** começa entre os dois anos de idade e põe fim ao período do

---

apareceu na sua tese de doutoramento publicada com o título “Les dessins d'un enfant” (os desenhos de uma criança) em 1913.



rabisco (MÈREDIEU, 1995), subdividindo-se em duas etapas: o desenho involuntário e o desenho voluntário. O primeiro é representado pelos traços e linhas que as crianças produzem sem que haja a intenção de representar o objeto observado; também não se pretende apresentar nenhuma interpretação às suas produções. “Esta etapa é caracterizada pelo gesto motor, pelo prazer de traçar linhas, e, nela, a criança não atribui nenhum significado a seus grafismos” (PILLAR, 2012, p. 57).

Segundo Luquet, as crianças que se encontram imersas nesse período buscam “[...] executar movimentos com as mãos que estando munidas de acessórios variados, deixam num suporte, tal como uma folha de papel, traços que não existiam antes” (LUQUET, 1969, p. 136). Dessa forma, os desenhos que as crianças produzem são vistos como o resultado do prazer que elas sentem ao colocarem as mãos em diferentes espaços ou superfícies e deixarem marcados, naquele ambiente, os movimentos que executam aleatoriamente. Luquet (1969) afirma que “o desenho traçado no papel é a reprodução não da sensação ou da imagem visual do objeto representado, mas do modelo interno correspondente” (p. 86).

Já na segunda etapa, embora a criança desenhe sem intenção, pode-se perceber que, ao passo que vai se desenvolvendo e produzindo cada vez mais suas imagens, começa a reconhecer semelhanças entre suas produções gráficas e os objetos que tenta representar. É um período em que a criança passa a ter consciência de sua atividade criadora e começa a produzir suas imagens com o desejo meio que consciente de desenhar um objeto qualquer. Nesse momento, através de seus desenhos, “a criança constata uma certa analogia entre alguns dos seus traçados e um objeto real; considera-o, então, como uma representação do objeto, e enuncia a interpretação que lhe dá” (LUQUET, 1969, p. 139).

É importante destacar que a interpretação que a criança dá aos seus desenhos pode mudar substancialmente em função dos significantes atribuídos por ela em suas diferentes atividades de criação. Assim, o que a criança enuncia antes de desenhar Luquet vai chamar de intenção, e o que ela enuncia após a produção do desenho ele chama de interpretação. Além disso, “é na etapa do desenho voluntário que a criança adquire a convicção de que pode representar através do desenho tudo o que deseja” (PILLAR, 2012, p. 59). Isso quer dizer que o desenho ao ser “executado ou em plena execução, recebe do seu autor uma interpretação, a intenção era apenas o prolongamento de uma ideia que a criança tinha no espírito no momento de começar o traçado [...]” (LUQUET, 1969, p.37).

Pode-se dizer, portanto, que nesse estágio, há uma constante preocupação da criança com as propriedades gerais do objeto e uma tentativa de construção gráfica do espaço em que ela busca representar suas imagens, já que a criança começa a desenvolver um cuidado mais acentuado com as propriedades gerais dos objetos, observáveis através das características de dentro/fora, maior/menor, continuidade/descontinuidade etc., que começam a organizar gradativamente.

No segundo estágio, denominado de **realismo falhado ou incapacidade sintética**, o autor procura mostrar que em seus desenhos, geralmente elaborados entre três e quatro anos de idade, a criança procura ser realista ao desenhar um objeto, no entanto “não sabe ainda dirigir e limitar os seus movimentos gráficos de modo a dar ao seu traçado o aspecto que quereria” (LUQUET, 1969, p.147), ou seja, não consegue organizar coerentemente todas as características ou pormenores que desenha, o que para o autor, caracteriza-se pela imperfeição das imagens produzidas, pois a criança enfrenta alguns problemas para representar o que deseja.

Isso significa que o esforço que a criança dispensa para reproduzir, através de seus desenhos, os objetos que deseja representar, não consegue dar contados detalhes gráficos, e assim passa a exagerar nas dimensões em qualquer parte do objeto realizado. Nessa etapa de vida, “a criança não tem a simultaneidade das ações em pensamento, ela as considera como independentes umas das outras, sem estarem coordenadas num todo que as reúna” (PILLAR, 1996, p. 46).

Segundo a autora, tanto as ações quanto os pensamentos da criança encontram-se justapostos, o que lhe impossibilita relacionar as partes constitutivas de um desenho. Por fim, Luquet demonstra que da incapacidade sintética surge a “negligência não só de relações gerais, como as de tangência ou de inclusão, mas também de relações mais especiais de situação entre os elementos de um mesmo objeto” (LUQUET, 1969, p. 155).

Já no terceiro estágio, período que se estende dos quatro aos dez ou doze anos, e que foi denominado pelo autor de **realismo intelectual**, é possível perceber que a criança já consegue ultrapassar as dificuldades encontradas no período anterior, o da incapacidade sintética, e agora já se identifica um realismo mais bem trabalhado em seus desenhos. É a fase em que a criança pretende “deliberadamente e sem dúvida conscientemente, reproduzir do objeto representado não só o que pode ver, mas tudo o que ‘ali existe’ e dar a cada um dos elementos a sua forma exemplar” (LUQUET, 1969, p. 212).

Nesse período, a criança busca reproduzir fielmente as características e as minúcias dos objetos da maneira como ela os vêem, apresentando em suas criações “não só os elementos concretos invisíveis, mas mesmo os elementos abstratos que só tem existência no espírito do desenhador” (LUQUET, 1969, p.160), ou seja, a criança transmite em seus desenhos os detalhes que mais lhe chama a atenção e que é possível de representação. Além disso, a criança produz suas imagens orientadas pela visão que tem do objeto naquele momento, sem se preocupar com a sua organização visual, isto é, “a criança desenha do objeto não aquilo que vê, mas aquilo que sabe” (MÈREDIEU, 1995, p. 22).

Outra importante característica desse período é o uso de “legendas nos desenhos para nomear os objetos, o que faz com que o nome passe a ser uma característica essencial do objeto, tal como as suas partes” (PILLAR, 1996, p. 49). É o momento em que a criança produz suas imagens a partir da noção que tem do objeto a ser representado, dando início à construção das relações projetivas de maneira ordenada e mais realista. Luquet considera que esse tipo de realismo tem por essência “representar no desenho de um objeto todos os seus elementos constitutivos, de dar a relação de cada um dos seus elementos ao objeto considerado no seu conjunto como suporte comum” (LUQUET, 1969, p. 187).

Já o último estágio identificado por Luquet e que foi chamado de **realismo visual**, surge marcado pelo reconhecimento feito pela criança de que seus desenhos são orientados por leis e convenções de representação iguais às características do desenho de um adulto. É um período que se desenvolve por volta dos doze anos e, acredita-se que nesta fase, os detalhes representados pela criança na produção de suas imagens buscam particularizar as formas que antes eram mais genéricas (PILLAR, 1996). Nesse estágio, “a criança abandona as estratégias utilizadas no estágio anterior. A transparência dá lugar à opacidade, ou seja, a criança representa apenas os elementos visíveis do objeto” (PILLAR, 2012, p. 64).

A partir da perspectiva de Pillar, observa-se que o desenho infantil, que é produzido nesse momento do desenvolvimento da criança, surge com um olhar mais voltado à representação do real e aparece marcado pela representação dos seus elementos visuais, onde há uma maior preocupação em destacar os aspectos mais gerais observados em cada objeto que irá representar. Diferentemente da etapa anterior, a criança representa os elementos visíveis, abandonando a transparência, pois busca aproximar-se o mais fielmente possível da realidade observada.

Pillar (1996, p. 50) afirma que os objetos passam a ser produzidos com essa “nova construção, a perspectiva, e os detalhes agora têm por finalidade particularizar as formas que antes eram genéricas. Há, portanto, um aprimoramento do sistema do desenho construído no realismo intelectual”. Agora, os desenhos passam a ser criados como se a criança não quisesse apenas descrever ou representar imagens, mas explicar o objeto desenhado. Nessa nova concepção, os detalhes que são próprios das produções infantis, passam a ganhar uma maior visualização porque funcionam como elementos que tendem a caracterizar as formas que antes eram menos reconhecíveis, expandindo assim as possibilidades de representação dos objetos. Para Mèredieu, nesse momento,

A criança [...] vive os objetos em simbiose uns com os outros; efetivamente, ela não os separa: a casa é percebida através da espessura das experiências múltiplas que provoca, indissociável dos personagens e objetos que ela contém. Esse processo de estilo constituído pela transparência não se reveste da mesma significação para a criança e para o adulto. (1995, p. 24)

Esse estilo de que fala a autora e que se expressa através dos desenhos infantis, oferecem seu conteúdo conceitual e emocional através dos elementos que constituem a criação infantil, ou seja, aparecem na seleção da cor, da forma, das relações espaciais e do conteúdo, que são apresentados simultaneamente, sem a necessidade de sequências anteriores para dar significação à ação, como é essencial nas outras formas de expressão artística, como a música, a dança, o teatro, a literatura, etc.

Com isso, reconhece-se que à medida que a criança vai amadurecendo e se desenvolvendo, os recursos simbólicos que lhes são disponibilizados pelo meio social tornam-se mais complexos para ela. Se, no início, ela precisava ver ou tocar o objeto e sua produção estava relacionada a esse contato, a essa experiência, logo em seguida isso se torna secundário, pois ela já evoluiu em termos de aprendizado e, com essa evolução, começa a representar diferentes situações, diferentes sujeitos e papéis sociais assumidos por eles em situações presentes e futuras.

Tudo isso é percebido no seu desenho, já que a criança inicia suas atividades criativas com traçados e rabiscos que vão, progressivamente, sendo substituídos por imagens que revelam uma representação com formas e detalhes mais próximos aos objetos e às imagens com os quais teve contato. Isso nos mostra que a criança, ao

produzir suas imagens, está preocupada em mostrar o que um objeto é e não o que parece ser. Quer desenhar algo que seja facilmente reconhecível, como uma pessoa, uma casa, uma árvore. E o que assegura que o desenho seja reconhecível é a inclusão dos detalhes importantes, fundamentais do objeto representado.

Observando o que foi apresentado sobre os estágios de evolução do desenho da criança, sob a perspectiva de Luquet (1969), é importante atentarmos para o que nos diz Pillar (1996), ao lembrar que são os aspectos individuais de cada criança que vão definir as especificidades de cada etapa apontada anteriormente e não o seu desenvolvimento etário. Por isso, para a autora, os estágios definidos por Luquet não apresentam correspondência direta com a idade da criança, pois estão relacionados com as interações dela com os desenhos e imagens produzidos sócio-historicamente pelos sujeitos.

Por isso, para a autora, os estágios apontados por Luquet (1969) não podem ser caracterizados nem identificados apenas pela faixa etária da criança, como também não podem ser vistos de maneira tão fechada, já que cada um deles pode se estender até o estágio seguinte, mesmo que este já tenha sido iniciado. Além do que na passagem de uma fase para a outra há a recusa de alguns elementos e uma reconfiguração dos conhecimentos obtidos pela criança em seu processo de aprendizado e desenvolvimento, onde as atividades criadoras que elaboram dependem, essencialmente, do conhecimento adquirido pela criança em função de suas interações sociais.

## **2.2 O desenho como atividade criadora: a visão de Viktor Lowenfeld e W. L. Brittain.**

Também voltados ao estudo do desenvolvimento do desenho infantil, os pesquisadores Viktor Lowenfeld (1976) e Viktor Lowenfeld e Brittain (1977) também apresentaram diferentes concepções teóricas sobre os estágios evolutivos do desenvolvimento gráfico das crianças. Para os autores, “[...] Desenhar, pintar ou construir constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo” (VIKTOR LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p.13), ou seja, no processo de construção de suas

imagens a criança não só interpreta e reproduz o objeto, mas transmite para esta parte de si própria: sua maneira de pensar, de sentir, de se ver e de ver o mundo.

Por isso, Lowenfeld diz que tudo quanto uma criança faz e todas as experiências por que passa, exercem alguma influência sobre ela, principalmente, “se a criança, em seu trabalho criador, procura continuamente relacionar entre si todas as suas experiências, tais como pensar, sentir, perceber (ver, tocar etc.)” (1976, p. 13). Acreditava o autor que todos esses elementos estariam de algum modo presentes nas imagens produzidas pela criança e exercendo, conseqüentemente, “um efeito de integração sobre a sua personalidade” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 17).

Essa postura encaminhava os pesquisadores Viktor Lowenfeld e Brittain (1977) a afirmarem que “uma criança expressa os seus pensamentos, sentimentos e interesses nos seus desenhos e nas suas pinturas, e mostra o conhecimento do seu meio nas suas expressões criadoras” (p. 21), num processo constante de assimilação e projeção, isto é, a criança, através de seus sentidos absorvia uma vasta quantidade de informações e integrava-as em seu “eu” psicológico, dando nova forma aos elementos que passavam a ajustar-se às necessidades estéticas da criança naquele momento.

No entanto, esse processo não significava, meramente, a acumulação de conhecimentos, mas implicava principalmente numa compreensão de como esses conhecimentos podiam ser utilizados pela criança, em suas atividades criadoras. A criança precisava estar apta a usar seus sentidos livremente, de uma forma criadora, além de desenvolver atitudes positivas em relação a si própria e àqueles que a cercam, pois “cada desenho reflete os sentimentos, a capacidade intelectual, o desenvolvimento físico, a acuidade perceptiva, o envolvimento criador, o gosto estético e até a evolução social da criança, como indivíduo” (VIKTOR LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 35).

A partir dessas constatações, os autores buscaram organizar e descrever os estágios de desenvolvimento do desenho infantil mostrando particularidades específicas tanto do processo de criação quanto dos desenhos produzidos pela criança, para que os pais e professores pudessem se orientar diante do desenvolvimento intelectual e emocional dela. Assim, esses estudiosos passaram a organizar o processo de produção gráfica da criança apresentando quatro estágios evolutivos do desenho infantil, todos orientados pelo princípio da interação social e

do desenvolvimento integral da criança. São eles: o estágio da garatuja, o estágio pré-esquemático, o estágio esquemático e o estágio do realismo nascente.

O primeiro estágio definido pelos autores Viktor Lowenfeld e Brittain (1977), e que foi nomeado de **o estágio das garatujas**, desenvolve-se dos dois aos quatro anos de idade, sendo esses anos “os mais decisivos no desenvolvimento da criança” (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 115). Nessa etapa, a criança dá início ao desenvolvimento de atividades criativas construindo espontaneamente os seus primeiros rabiscos e os traços de maneira desordenada. Para os pesquisadores, durante o processo de desenvolvimento da criança, as produções infantis vão evoluindo, gradativamente, passando de rabiscos desordenados para as garatujas mais bem elaboradas, já que há o aprimoramento da coordenação motora da criança. E, por serem as garatujas “um princípio da expressão criativa, é particularmente importante, nessa época, conferir à criança independência e responsabilidade em seu próprio trabalho” (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 132).

Nesse momento a criança produz suas imagens pelo prazer que demonstram em elaborar os seus gestos e movimentos, pois ainda não apresentam a intenção de criar as suas representações gráficas. Sobre isso, concordamos com os autores Viktor Lowenfeld e Brittain quando afirmam que o estágio da garatuja é uma fase de significativa importância para a criança, visto que o “primeiro rabisco é um importante passo no seu desenvolvimento, pois é o início da expressão que conduzirá não só ao desenho e a pintura, mas também à palavra escrita” (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p.115-117). De modo geral, o estágio das garatujas apresenta-se dividido em três categorias distintas, apresentando características significativas para a interpretação dos traços das crianças. Quais sejam:

- Garatujas desordenadas – são produções que podem ser identificadas pelos primeiros traços que a criança produz sem que haja um controle muscular perfeito dos movimentos da criança, e estão relacionados ao desenvolvimento psicomotor da criança. “Com efeito, as garatujas não são tentativas de retratar o meio visual infantil. Em grande parte, os próprios rabiscos baseiam-se no desenvolvimento físico e psicológico da criança, não em alguma tentativa de representação” (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 119).
- Garatujas Controladas - podem ser vistas através dos traços mais elaborados que a criança produz, pois a mesma já apresenta um controle visual sobre os traços

que realiza. “A maioria das crianças, nesta fase, aborda as garatujas com grande entusiasmo, pois a coordenação entre seu desenvolvimento visual e motor representa uma conquista muito importante” (LOWENFELD; BRITAIN, p. 120). Suas linhas podem apresentar alguma relação entre o que desenhou e alguma coisa em seu meio. No entanto, “nessa fase, as intenções infantis não vão além de movimentar o creiom, e o prazer decorre, principalmente, da sensação cinestésica e do seu domínio” (LOWENFELD; BRITAIN, p. 123).

- Garatujas com atribuição de nomes - representa o período em que as crianças começam a nomear as suas garatujas. É um momento de grande importância para o desenvolvimento infantil, pois indica uma mudança significativa no pensamento da criança, visto que suas produções são marcadas pela intenção de representação de objetos da realidade concreta. Nessa fase, a criança anuncia para seus interlocutores o que vai desenhar ou, “ocasionalmente, o desenho desenvolver-se-á a partir dos primeiros traços de exploração no papel” (LOWENFELD; BRITAIN, p. 125).

No entanto, os “desenhos, propriamente ditos, não mudam muito, desde as garatuja primitivas. Embora a criança possa começar, agora, com alguma ideia sobre o que vai fazer, é também influenciada por aquilo que já fez”. (LOWENFELD; BRITAIN, p. 123). Além disso, “é evidente que, embora certas partes possam ter uma intenção, quando estão sendo desenhadas, a criança não tem noção preconcebida do aspecto final das suas garatujas”. (LOWENFELD; BRITAIN, p. 125)

Durante essa fase inicial, a criança começa a apresentar padrões de aprendizagem, comportamentos e o reconhecimento de si mesma como ser social, o que trará implicações importantes para a sua vida inteira. Para Lowenfeld e Brittain, os primeiros anos de vida são, necessariamente, os que apresentam maior importância ao desenvolvimento psíquico e social da criança. Dessa maneira, a sua produção artística pode contribuir decisivamente para esse momento, “pois é na interação entre a criança e seu meio que se inicia a aprendizagem” (LOWENFELD; BRITAIN. p. 115). Por isso, um ambiente passivo, neutro, que não reconhece o processo de produção artística da criança, não pode ser considerado o espaço ideal para quem se propõe estudar a evolução do trabalho infantil, ou seja,



Para cabal compreensão da criança, é de grande interesse que as garatujas sejam reconhecidas como parte do padrão total do desenvolvimento. Durante esta fase, a criança transmitirá seu desenvolvimento intelectual e emocional em seus trabalhos criadores. Dedicar-se-á, com muito entusiasmo, aos seus rabiscos e ainda será suficientemente flexível para mudar seus movimentos sempre que novas experiências exigirem essa mudança. Desfrutará também seu desenvolvimento sinestésico, através de suas garatujas, e irá adquirindo, gradualmente, o controle visual sobre esses desenhos (LOVEMFELD; BRITAIN, 1977, p. 142).

Partilhando da afirmação dos autores, podemos dizer que a criança inicia as suas experiências gráficas através de simples riscos, rabiscos e garatujas até chegar ao desenho representativo de um objeto qualquer. No entanto, acreditamos, diferentemente desses autores, que no processo de produção do desenho infantil haverá sempre uma relação com algo anterior, com imagens vistas, situações vivenciadas pela criança que passam a ter não uma influência perturbadora, mas necessária neste processo de criação, pois enquanto sujeito histórico e de relações sociais, a criança não pode ter apagada a sua memória nem sua vivência social de suas atividades de produção gráfica.

Posterior ao estágio das garatujas, começa o **estágio pré-esquemático**, que tem início aos quatro anos e dura até os sete anos de idade, configurando-se como um período decisivo para o desenvolvimento da criança. Agora, ela passa a criar conscientemente modelos que apresentam alguma relação com o mundo que a rodeia. Todo o seu trabalho de formas passa a adquirir significado e revela o início da compreensão gráfica. As garatujas distanciam-se dos movimentos corporais executados pela criança e passam a ser mais controladas, relacionando-se, agora, com objetos visuais. O que antes era envolvida numa atividade cinestésica, “nesta nova etapa, está empenhada no estabelecimento de uma nova relação com o que pretende representar” (LOVEMFELD; BRITAIN, 1977, p. 147).

É possível considerar, do ponto de vista dos autores que, nessa idade, os desenhos que as crianças produzem são o resultado da evolução de um conjunto de linhas e traçados até uma real tentativa de representação dos objetos. Os traços, as linhas e os movimentos que eram produzidos desordenadamente, vão se transformando em imagens reconhecíveis, e essas tentativas de representação surgem como um movimento evolutivo das fases das garatujas discutidas anteriormente. Agora, “as primeiras tentativas de representação não resultam de

estímulo visual nem de conceito, mas, sim, constituem a representação do método pelo qual a criança percebe” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 151).

Em geral, o primeiro símbolo criado pela criança é um homem, o que para os autores “pressupõe que a criança está primordialmente interessada no eu; sua perspectiva egocêntrica do mundo é, na verdade, uma visão dela própria”. (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 149). Além disso, as primeiras tentativas da criança de representar um homem não podem ser vistas como uma produção imatura, pois, na realidade, um desenho é, “principalmente, uma abstração ou um esquema de uma vasta gama de estímulos complexos e o início de um processo mental ordenado” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977. p. 151).

Para as crianças dessa etapa, o desenho se configura como uma experiência de aprendizagem e representa muito mais que uma simples atividade prazerosa. É por meio do desenho que a criança desenvolve relações associativas e concretiza alguns dos pensamentos que estão desordenados, vagos em sua mente e que podem ser importantes para ela em suas produções futuras. “É possível que, através da experiência do desenho, a criança comece a estabelecer alguma espécie de organização conceptual, e tal experiência não é de molde a poder ser imposta” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 160).

Além disso, a produção da criança pode ser um reflexo de sua própria criatividade e o meio através do qual passa a expressar a maneira que tem de sentir e entender o mundo. “Não só os desenhos e as pinturas da criança registram seu conceito, seus sentimentos e suas percepções do meio, como também proporcionam, ao adulto consciente e sensível, o modo de compreendê-la melhor”. (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 176).

O estágio seguinte, denominado de **fase esquemática**, começa aos sete anos e se prolonga até os nove anos de idade. Durante este período, a criança passa a “desenvolver o conceito definido da forma. Seus desenhos simbolizam parte do seu meio, de um modo descritivo; habitualmente, ela repete uma e outra vez o esquema que criou para representar um homem” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 55), enquanto não aparece nenhuma outra experiência intencional que possa influenciá-la a mudar seu projeto inicial. A visão de esquema mencionada pelos autores está diretamente ligada às diferentes formas utilizadas pela criança para desenhar uma figura, pois são flexíveis e passam por muitas alterações, sendo altamente individualizadas.

Do mesmo modo, o esquema pode ser determinado pelo modo como a criança vê alguma coisa, “pelo significado emocional que ela lhe atribui, pelas suas experiências cinestésicas, pelas impressões táteis do objeto ou pela forma como o objeto funciona ou se comporta” (LOVEMFELD; BRITAIN, 1977, p. 183), ou seja, é a organização de um conceito a que a criança chegou em seu processo de desenvolvimento e que busca representar através das imagens que produz.

Segundo os autores, nesse estágio, a criança produz os seus desenhos com maior abundância de detalhes. Por exemplo, a figura humana adquire formas, como: boca, nariz, olhos, duas pernas, dois braços, cabeça agora com cabelo e passa a ser repetido continuamente. Entretanto, o esquema do homem produzido por uma criança será muito diferente do de qualquer outra criança. É através dessa diferença que a criança manifesta sua experiência particular, permitindo-nos compreender a intenção subjacente na sua representação.

Com efeito, os autores acreditam que as imagens que a criança passa a produzir e a incorporar em suas atividades é o reflexo direto de suas experiências subjetivas. Para eles, nada existe de estranho ou errado nas produções gráficas infantis, e tudo o que a criança produz está diretamente ligado aos seus fatores psicológicos, biológicos e ambientais, como também aos estímulos que recebera do meio social. Por isso, é possível supor, do ponto de vista dessa perspectiva, que a criança que elabora um esquema mais rico e mais detalhista, será aquela que conseguiu desenvolver maior conscientização do objeto e maior interação em seu meio social.

Por isso, os autores pensam que a elaboração do esquema, pela criança, é sempre orientada pela maneira como ela vê alguma coisa, pela interpretação que faz de seu mundo, pelo significado que ela atribui às suas produções, pelas suas experiências sociais, pelos conhecimentos transmitidos pelo objeto ou pela forma como o objeto se organiza e funciona. Por isso, o pensamento infantil não pode ser visto como um pensamento desorganizado; pelo contrário, ele demonstra a capacidade que a criança possui de redefinir e reestruturar, de modo flexível, as formas e os elementos com os quais estamos familiarizados, criando assim, o que os autores denominam de pensamento abstrato. “O pensamento abstrato baseia-se, inteiramente, em símbolos, e, durante esta fase, podemos observar os primeiros passos infantis no sentido desse desenvolvimento” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 227).

O último estágio apresentado pelos pesquisadores foi denominado de **realismo nascente** e tem início por volta dos nove anos e dura até doze anos de idade. É a idade da “turma”, cuja descoberta principal feita pela criança é a de perceber que faz parte de uma sociedade constituída por diferentes sujeitos com os quais pode compartilhar suas atividades diárias. A criança passa a ter consciência de que pode fazer mais em grupo do que sozinha, e de que “o grupo é mais poderoso do que a pessoa solitária” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 229). Além disso, esta fase aparece caracterizada pelo crescente progresso da independência social do domínio adulto, pela aprendizagem das estruturas sociais de modo todo pessoal. Este fato torna-se fato fundamental do processo de desenvolvimento e importante passo na interação social. Nesse período os desenhos das crianças “são mais detalhados do que suas obras anteriores, e já não coloca os objetos em filas ordenadas, em toda a largura do fundo do papel” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p.56).

Assim, a criança passa a se interessar agora muito mais pelas minúcias e deixa de fazer os desenhos grandes e livres que eram seus prediletos de anos anteriores. Nesse estágio, também é possível observar que o desenho infantil sofre mudanças significativas, apresentando mais detalhes e sendo mais bem elaborado, pois a criança começa a ter maior consciência do mundo à sua volta, já que o compreende e o interpreta a sua maneira. Durante esta fase, a criança “começa a desenvolver noção mais consciente e maior sensibilidade no tocante ao seu meio. Começa a perguntar-se porque as coisas funcionam do modo que funcionam e a cogitar sobre seu próprio ser” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 241).

Para os autores, uma das principais características dessa fase do desenvolvimento infantil é a descoberta, pela criança, de que existe uma sociedade constituída por sujeitos distintos é que ela é parte constitutiva dela. Isso a leva à identificação de interesses próximos, de conhecimentos que podem ser compartilhados e a possibilidade de realizar coisas em conjunto. De qualquer forma, é reconhecido que as crianças começam a perceber e a desenvolver as possibilidades da sua capacidade de trabalho com o grupo e da cooperação na vida adulta.

Além disso, para os pesquisadores, também existe a necessidade que cada criança sente de compreender suas relações com o meio e com os objetos e materiais que o compõem. Uma das maiores necessidades da criança, durante esse período, é descobrir o poder que tem de efetuar suas próprias relações dentro do

espaço social. Para os autores, as crianças, geralmente, não se distanciam de suas próprias observações e seus desenhos revelam, de modo mais claro, que elas vêem as coisas através de suas próprias experiências, partindo do princípio de que a realidade que elas desenharam é a maneira como tais objetos realmente são. Uma das características mais importantes desta idade é a descoberta, pela criança, de sua independência social, ou seja, “ela se apercebe de que pode praticar ações e ter pensamentos que são inteiramente independentes dos conceitos dos adultos. Forma o sentimento de si mesma como membro de um grupo [...]” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 243).

Para essa visão, a capacidade de produzir desenhos constitui um processo no qual a criança reúne diferentes elementos de sua experiência social objetivando formar um novo significado para tudo que vê, sente, analisa e representa. Acredita-se que a criança ao interpretar o seu próprio desenho apresenta uma visão pessoal e geralmente diferente da intenção inicial quando começou a produzir suas imagens. Se o objetivo primeiro era desenhar um animal, por exemplo, no final o desenho pode se transformar em qualquer coisa, o que nos possibilita perceber que a capacidade que o sujeito tem em desenhar um determinado objeto, estará sempre relacionada ao tempo às habilidades práticas que o mesmo tem em desenhá-lo.

Ao tratar do desenho infantil, sob esse ponto de vista, tem-se em mente que, para a criança, o desenho é um meio de expressão. Nele a criança tem a intenção de comunicar os seus gostos, desejos, vontades, dúvidas e também apresentar sua maneira particular de compreender e interpretar o mundo ao seu redor. Ao desenhar, a criança revela parte de si própria como pensa, assim como seu modo de sentir e ver o mundo, a sua realidade e a si mesma (LOWENFELD; BRITAIN, 1977).

Segundo Lowenfeld, a arte da criança pode representar o ponto de encontro necessário entre o intelecto e as emoções. Pode configurar-se como um apoio que a criança “procura naturalmente ainda que de modo inconsciente – cada vez que alguma coisa a aborrece; uma amiga à qual as crianças se dirigirão, quando as palavras se tornarem inadequadas” (1976, p.19). Nessa perspectiva, reconhece-se que, no processo de produção de imagens, a criança não pode ter nenhum tipo de interferência em seu desenvolvimento natural, para que ela não fique inibida por algum tipo de intervenção externa, ou seja, influenciada a desenhar o que não pretendia naquele momento.

Vemos que Lowenfeld (1976) destaca a importância do desenho para o desenvolvimento da criança, seja como veículo de auto-expressão ou como de desenvolvimento da capacidade criativa e representativa. Lowenfeld e Brittain (1977) afirmam que cada criança, no curso de seu desenvolvimento social, cria seu próprio e exclusivo método de organização e produção de imagens e que os conceitos desenvolvidos no processo vêm de seu interior e não podem ser ensinados. Isso quer dizer que o desenho, bem como as outras linguagens expressivas, são frutos de atividades do imaginário, e por isso, “a representação pode estar fortemente aliada a um desejo expressivo de captar e de se apropriar destes conteúdos sob a forma de signos gráficos, representando novos significados” (DERDYK, 2010, p. 51).

De modo geral, foi possível percebermos que houve um grande esforço dos autores Lowenfeld e Brittain em apresentarem os estágios evolutivos do desenho infantil, delimitando-os pela faixa etária da criança. Entretanto, eles não conseguiram demarcar precisamente quando começa e quando termina cada estágio aqui apresentado, pois reconheceram que o desenvolvimento do desenho na criança é um processo contínuo, marcado por constantes transformações de ordem cognitiva e social. Também afirmaram que as diferenças individuais de cada criança devem ser levadas em conta, pois nem todas passam de uma fase para outra na mesma época e da mesma forma.

Além desse aspecto, incomoda-nos essa visão subjacente de vir a ser que esses estudos apresentam; uma ideia implícita de um sujeito que também se constitui em/por fases, como um adulto que ela ainda não é, mas que está em vias de se tornar. Por isso, conceber essa visão de sujeito dividido, organizado por fases, parece-nos distante de uma concepção de criança enquanto sujeito histórico e sociocultural, que é ao mesmo tempo produtor e consumidor de cultura e que possui características que a distingue dos outros sujeitos sociais.

Por fim, só podemos reconhecer o significado dos desenhos das crianças, se formos capazes de compreendê-las como sujeitos historicamente situados e se considerarmos os seus desenhos como parte integrante de suas vidas. Assim, diferentemente de Luquet (1969) e de Lowenfeld e Brittain (1977), para o nosso trabalho, não é apenas o conteúdo que assume uma importância crucial na consideração dos desenhos infantis, mas também as formas como as crianças o representam, pois em nossa concepção, forma e conteúdo estão intimamente relacionados constituindo o todo discursivo (BAKHTIN, 2006). Além disso, “a

unidade da forma é a unidade da posição axiológica ativa do autor-criador, realizada por meio da palavra (tomada de posição pela palavra), mas que se refere ao conteúdo” (BAKHTIN, 2010b, p. 67).

### **2.3 O Desenho como manifestação semiótica: a visão de Jean Piaget.**

Dentre as teorias e os pesquisadores que proporcionaram amplos debates na área da Psicologia, podemos destacar a de Jean Piaget, que pretendeu compreender como se dá o desenvolvimento do sujeito nos diferentes aspectos da cognição humana. Piaget dedicou-se aos estudos do conhecimento humano, concluindo que existe uma relação evolutiva entre o sujeito e o seu meio, ou seja, reconheceu que a criança reconstrói suas ações e ideias quando se relaciona com novas experiências socioambientais. Para ele, a criança vai construindo sua realidade como um ser humano singular, de maneira que os aspectos que envolvem a cognição humana são sempre superiores em relação ao social e ao afetivo.

O método de pesquisa utilizado por Piaget (1969, 1978) proporcionou um importante avanço na maneira de se estudar o funcionamento da mente, indo além da mera observação do comportamento e suas relações com o meio ambiente. Para isso, foi fundamental a observação de crianças em situações que envolviam a resolução de problemas, para que fosse possível a compreensão de suas estruturas mentais, suas relações com o meio e com o objeto de trabalho.

Para Piaget, existe uma considerável diferença entre o modo de funcionamento do pensamento infantil do modo de pensar adulto, o que o faz afirmar que o desenvolvimento cognitivo do ser humano está diretamente ligado ao percurso de maturação dos níveis infantis de construção e representação do mundo para formas mais elaboradas na idade adulta.

Refletindo sobre essas questões, Piaget (1978, 2006) vai afirmar que o pensamento da criança, diferentemente do pensamento adulto, não pode jamais ser considerado independente do meio, como se existisse em si mesmo. Para o pesquisador, não é possível estabelecer um limite entre aquilo que é próprio da maturação estrutural do indivíduo e o que surge a partir das suas experiências e das influências do meio físico e social. Porém, pode-se admitir que os dois fatores estão

diretamente interligados e que o desenvolvimento humano se deve à sua interação contínua.

Nesse processo de interação entre indivíduo e meio ambiente, Piaget vai apontar o período entre os sete e oito anos como o grande diferencial na vida social de uma criança, pois para o autor é nessa fase que ocorre a disjunção com o egocentrismo infantil, representando cada vez mais a socialização de suas atividades. É a partir dessa idade que a fala infantil passa a assumir cada vez mais características de uma linguagem socializada, que só é concretizada pela mudança da estrutura do pensamento infantil. O pensamento da criança evolui de um período não-dirigido, com características basicamente autistas, para um outro mais dirigido, caracterizado pelo desenvolvimento da inteligência.

O pensamento não dirigido, descrito por Piaget, é imaginativo, individual e não apresenta relação com a realidade concreta, não sendo transmitido/compartilhado por meio da linguagem. Já o pensamento dirigido apresenta-se mais adequado à realidade e já pode ser expresso, comunicado através da linguagem e, por isso, configura-se como sendo consciente e social. A entrada desse segundo tipo de pensamento estabelece uma mudança qualitativa no psiquismo da criança, que evolui de um estágio onde predominavam as formas autocentradas e não linguísticas para um outro onde as formas linguísticas e socializadas passam a orientar o funcionamento cognitivo do sujeito. Nessa reorganização, a linguagem egocêntrica aparece como o mecanismo que impulsiona a mudança de um tipo de pensamento (não dirigido) para um outro (dirigido).

Vemos que o egocentrismo aparece como o elemento central do desenvolvimento infantil, caracterizado pela impossibilidade de a criança distinguir o seu ponto de vista do ponto de vista de uma outra pessoa. Os indícios dessa fase são percebidos através da fala excessiva da criança quando executa uma tarefa e produz um tipo de linguagem autocentrada. É um período que se desenvolve até os sete anos de idade, quando a criança passa a produzir uma fala/linguagem socializada. Nesse processo, há uma antecipação do pensamento sob a linguagem, o que nos permite dizer que a linguagem infantil é uma extensão do seu pensamento, de natureza essencialmente egocêntrica.

Dito isto, podemos compreender a emergência dos desenhos infantis como uma das manifestações mais importantes para o desenvolvimento do sujeito, isto é, uma das formas através das quais a linguagem egocêntrica e a linguagem socializada se



cruzam e se reconfiguram, em função da atribuição da significação aos signos produzidos. Surge paralelamente às outras manifestações, entre as quais o brinquedo e a linguagem verbal (PIAGET, 1978).

O aparecimento do desenho infantil marca o início de um período em que a criança passa a orientar-se no mundo de forma mais consciente, representando um momento decisivo da criança em seu processo de desenvolvimento. Assim como os autores apresentados anteriormente, Piaget também afirma que o desenho infantil passa por etapas que representam a maneira da criança se posicionar no mundo. Para ele, a atividade da criança passa por importantes mudanças em sua evolução, principalmente no processo de adaptação ao meio, que se efetiva por sucessivos movimentos de equilíbrio. De início, as ações da criança estão voltadas às relações com o objeto. Em seguida, há uma evolução no processo cognitivo e ação meio mecânica da criança passa a ser substituída pela representação.

Nessa etapa, reconhecida como o período simbólico, as atividades da criança são marcadas pelo surgimento da capacidade de representação, em suas diferentes formas de manifestações, ou seja, através da imitação, do brinquedo, do desenho e da linguagem verbal. Essa capacidade representativa é fundamental para a continuidade do processo de desenvolvimento da criança. Piaget e Inhelder (2006, p.61) vão dizer que “O desenho é uma forma de função semiótica que se inscreve a meio caminho entre o jogo simbólico, [...] com a qual partilha o esforço de imitação do real”.

Piaget (1978) afirma que o desenho da criança vai se desenvolvendo gradativamente e se relaciona intimamente com as fases evolutivas do sujeito, principalmente, aquelas ligadas ao aparecimento da percepção e da imagem mental. É uma forma de manifestação semiótica que emerge no período simbólico e vai evoluindo juntamente ao desenvolvimento da cognição humana. Além disso, representa uma maneira particular da criança expor suas vontades através do sistema de significantes que produz.

No início de suas atividades, os desenhos produzidos pelas crianças aparecem em forma de garatujas e se caracterizam pela ação espontânea sobre um determinado objeto. Nessa fase inicial, predomina na atividade criadora infantil a assimilação, ou seja, a criança vai modificando constantemente os objetos em função da significação que ela atribui às suas imagens. Na sequência, desenvolve-se o movimento de acomodação, que vai se consolidando a partir do momento em

que os desenhos das crianças vão se tornando mais próximos do real; há uma atenção maior com a semelhança ao objeto que a criança pretende representar.

Assim, segundo o autor, as atividades das crianças que se centralizam na tentativa de representação de um objeto da realidade, devem ser vistas como condição fundamental tanto para o aparecimento do pensamento lógico, como para a capacidade de evocar e articular ações interiorizadas anteriormente. Esse aspecto é importante porque o aparecimento do desenho e da escrita como linguagens, só é possível depois da efetivação da função simbólica. Ainda, segundo Piaget (1978, p.79.),

[...] a despeito da espantosa diversidade das suas manifestações, a função simbólica apresenta notável unidade. Quer se trate de imitações diferidas, de jogo simbólico, de desenho, de imagens mentais, e de lembranças-imagens ou de linguagem, consiste sempre em permitir a evocação representativa de objetos ou acontecimentos não percebidos atualmente.

Podemos perceber que o autor defende a ideia de que, no processo de desenvolvimento humano, as representações da realidade têm se desenvolvido em relação aos sistemas simbólicos que, apesar de serem construídos socialmente, mantêm uma relação direta com os objetos que representam, não sendo nem destoantes nem convencionais. Por isso, propôs uma divisão da produção do desenho infantil em fases para que melhor se compreenda o processo de desenvolvimento das crianças. São elas:

1 – Garatuja – aparece no período sensório-motor (de zero a dois anos) e prolonga-se até, aproximadamente, os três ou quatro anos de idade (em meio ao período pré-operatório). Nessa fase, a criança demonstra o prazer que tem em desenhar e a figura humana não é representada. Essa fase pode ser dividida em:

- Garatuja Desordenada – aqui os movimentos da criança são amplos e desordenados, parecendo mais um exercício motor. Não há preocupação com a preservação dos traços, que são sobrepostos com outros rabiscos várias vezes.

- Garatuja Ordenada - agora, os movimentos aparecem com traços mais longos e circulares, o que justifica o aparecimento do interesse pelas formas geométricas; a figura humana aparece só na forma imaginária.

2 - Pré-Esquematismo - esta fase está atrelada à segunda metade da etapa pré-operatória, indo geralmente até os sete anos, quando a criança descobre a

relação existente entre o desenho, o pensamento e a realidade. A criança dá significado a sua produção imagética que se desenvolve através de diferentes movimentos, mesmo sem dar-lhes nome. As cores já são utilizadas pelas crianças, mas não há uma relação direta com a realidade representada, já que depende muito do interesse emocional das crianças naquele momento específico.

3 – Esquematismo - é característico da fase das operações concretas (7 a 10 anos). Nesse período as operações mentais da criança são produzidas em resposta às situações e aos objetos reais, o que favorece ao desenvolvimento de noções como maior, menor, grande, pequeno, largo, estreito, direita, esquerda, etc. Nessa fase usa-se a linha de base e há a descoberta da correlação entre cor e objeto. Também a criança começa a se colocar no lugar do outro, a ponto de reconhecer o ponto de vista de seu interlocutor. Além disso, a criança já tem um conceito definido quanto à figura humana, mesmo apresentando desvios nas suas imagens.

4 – Realismo - surge normalmente ao final das operações concretas, onde a criança utiliza, em seus desenhos, as formas geométricas com maior precisão e formalismo. Desenvolve maior consciência do sexo e começa a usar roupas diferenciadas para distinguir os sexos.

5 - Pseudo Naturalismo - faz parte da fase das operações formais e/ou abstratas (10 anos em diante). Essa fase do desenho da criança é marcada pelo fim da produção infantil como atividade espontânea, já que o seu pensamento é hipotético-dedutivo. Por isso, ela é capaz de chegar a conclusões a partir de hipóteses e não somente através de observação direta do real. Nos desenhos dos seres humanos as características sexuais aparecem de forma mais exageradas.

Por fim, pode-se dizer que, embora possa ser reconhecido um avanço qualitativo na compreensão do desenvolvimento humano, na medida em que se constata uma possibilidade de integração entre o indivíduo e o seu mundo social, as ideias de Piaget relegam o papel do meio no funcionamento do sujeito colocando-o em um plano secundário, uma vez que permanece, ainda, a predominância do indivíduo em relação às influências que o meio desempenha na construção do seu conhecimento.

De maneira geral, os trabalhos dos pesquisadores aqui apresentados (LUQUET (1969); LOWENFELD (1976, 1977); PIAGET (1969, 1978, 2006)), reconhecem que o estudo do desenvolvimento do ser humano constitui uma área da Psicologia cujas ideias centrais buscam compreender o ser humano nos mais diferentes aspectos de sua psicogênese, perpassando pelas distintas fases de sua constituição como

sujeito, que vai desde o nascimento até a sua fase adulta. Além disso, buscou-se compreender o processo de constituição da linguagem humana e as diferentes formas de manifestação dessa capacidade pelos sujeitos sociais.

O pesquisador Vicktor Lowenfeld (1976), influenciado pelo princípio do inatismo, propôs uma caracterização do desenho infantil dividida em etapas apoiadas sobre as ideias maturacionistas que pregavam haver em todas as crianças, independentemente do contexto em que estavam inseridas, estágios tidos como universais que buscavam explicar toda a evolução do trabalho da criança, fora das determinações do meio sociocultural.

Este pesquisador, assim como outros autores que se dedicaram ao estudo do grafismo infantil sob essa mesma perspectiva, acreditavam ser a criança um ser solto no tempo e no espaço, longe dos vínculos sociais, orientada apenas pelas características biológicas. O meio social é tocado de maneira superficial sem que haja uma investigação detalhada sobre sua influência ou participação no processo de transformações pelo qual as crianças passam e, conseqüentemente, as produções gráficas infantis.

Luquet (1969), ao reunir produções de sua filha e de crianças de diferentes países, constrói um referencial sobre o desenvolvimento do grafismo infantil que passa a ter caráter universal. Para o autor, o desenho infantil se apresenta como um “jogo tranquilo” que não precisa de orientação de outros interlocutores ou do meio social para existir. Afirma que qualquer criança poderia, sozinha, ser capaz de realizar traços. Entretanto, o autor aponta que, na maioria dos casos, há influência ou imitação dos adultos, de forma secundária ou momentânea.

De modo geral, a concepção defendida por esses autores mostra-se completamente oposta à perspectiva histórico-cultural, que preconiza que a constituição do sujeito se dá, inevitavelmente, no plano da intersubjetividade. Por isso, acreditavam que essas relações interpessoais deveriam guiar, ou servir de base, às investigações que estavam direcionadas à evolução da atividade gráfica infantil. É neste momento que a figura de Vygotsky e seus seguidores aparecem no cenário das pesquisas na área da psicologia.

Além disso, as discussões dos autores têm culminado na elaboração de teorias que procuram reconstituir, a partir de diferentes metodologias e pontos de vistas, as condições de produção da representação do mundo e de suas relações com as visões de mundo e de sujeito dominantes em cada momento histórico da sociedade.

No entanto, faz-se necessário recorrer a outros estudiosos que focalizam o papel do meio social como elemento determinante no processo de desenvolvimento e de aprendizagem humano, reconhecendo a importância das interações que os sujeitos estabelecem socialmente.

Por isso, torna-se indispensável para este trabalho discutir o pensamento de Vygotsky a fim de que suas ideias possam nos ajudar a compreender como o conhecimento humano se efetiva, partindo do princípio de que o desenvolvimento do sujeito é determinado pelas interações entre os sujeitos e o meio social, ou seja, reconhecendo que o homem não é passivo sob a influência do meio, mas que ele responde aos estímulos externos, agindo e sendo influenciado por eles na constituição e organização do seu próprio conhecimento. Sendo assim, todas as atividades que se proponham à construção do conhecimento nas crianças e adultos devem ser vistas como um processo de construção do conhecimento, através da ação e reflexão pautadas em um novo modo de conceber o mundo, a vida e as relações sociais.

#### **2.4 O desenho infantil e o desenvolvimento do sujeito: a visão histórico-cultural de Vygotsky.**

Diferentemente do que foi discutido por Luquet, Viktor Lowenfeld e Piaget, Vygotsky (1991, 2005), influenciado pelo princípio do materialismo histórico e dialético, considerou o desenvolvimento humano como um processo de retomada e de adaptação, pelo sujeito, da experiência histórica e cultural. Para esse autor, organismo e meio estão diretamente interligados e exercem influência mútua na constituição do sujeito, uma vez que o biológico e o social não se apresentam dissociados nesse processo. Nessa visão, para Vygotsky, o sujeito se constitui como tal através de suas interações sociais, ao tempo em que passa a ser visto como alguém que produz e é transformado nas interrelações estabelecidas em uma determinada cultura. Essa capacidade, tipicamente humana, que os sujeitos desenvolvem de produzir e de reapropriar-se do produto da própria atividade, “coloca a espécie humana acima da ordem biológica e a introduz na ordem da cultura, a qual não elimina aquela, mas lhe confere uma nova forma de existência: a existência *simbólica*” (PINO, 2001, p. 41, grifo do autor).

O que Vygotsky procurou em seus trabalhos foi construir uma reflexão mais ampla do desenvolvimento humano que o possibilitasse descrever e explicar as funções psicológicas superiores<sup>6</sup>, em termos reconhecíveis para as ciências naturais. Para o pesquisador, o estudo deveria incluir a identificação e a explicação dos mecanismos cerebrais que orientam a resolução de uma determinada atividade e a análise detalhada da história do sujeito ao longo do seu processo de desenvolvimento, com o intuito de estabelecer as relações entre elementos simples e complexos “daquilo que aparentava ser o mesmo comportamento humano; e, de forma importante, deveria incluir a especificação do contexto social em que se deu o desenvolvimento do comportamento” (VYGOTSKY, 1991, p. 6).

Para Lev, o processo de constituição do homem, em suas diferentes dimensões (social e cognitiva) se dá com e pela linguagem, num processo de interação contínuo com o meio social e com os outros sujeitos. Nessa interrelação entre sujeitos e o mundo, há o compartilhamento de saberes constituídos historicamente e a produção contínua de novos conhecimentos. Para o psicólogo, essa relação eu se estabelece entre os sujeitos e o mundo nunca é direta, mas mediada por signos e instrumentos sociais que passam a auxiliar a atividade humana, uma atividade coletiva responsável pelo estabelecimento das relações sociais entre o homem e a natureza.

Nesse movimento, os elementos mediadores na relação que se estabelece entre o homem e o mundo são sempre preenchidos de significado cultural e fornecidos pelas interações sociais que se estabelecem entre os homens, uma vez que o sistema simbólico e, particularmente a linguagem, desempenha um papel fundamental no processo de comunicação social entre os sujeitos, assim como a organização dos significados que são compartilhados pelo grupo social.

Isso nos leva a entender que a capacidade humana para usar a linguagem possibilita as crianças a produzirem instrumentos que os auxiliem na solução das diferentes atividades que lhes são impostas, além de possibilitar o desenvolvimento da capacidade de planejar uma solução para um determinado problema, antes

---

<sup>6</sup> Funções psicológicas superiores se referem às experiências que são adquiridas durante a vida do sujeito, considerando este um ser que se relaciona com o mundo, sua cultura, por meio de instrumentos físicos e simbólicos. Assim, controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, etc., são exemplos destas funções, tipicamente e unicamente humanas, segundo Vygotsky.

mesmo de sua execução. Para Vygotsky (1991), a criação e o uso de signos sociais como elementos auxiliares na solução de um dado problema psicológico (lembrar, memorizar, escolher, comparar coisas, relatar, etc.) é análoga à criação e ao uso de “instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (p. 59-60).

Essa atividade da qual Vygotsky fala é diferente da que postulou Piaget em seus trabalhos quando afirmou que a atividade infantil era um simples reflexo ou resposta a um estímulo externo. Para Vygotsky, diferentemente de Piaget, a atividade comporta um processo de transformação do mundo e do comportamento do sujeito através da relação entre o homem e o mundo pela atividade de trabalho. De acordo com o psicólogo, esta atividade se distingue da dos outros animais por ser mediada, ou seja, pela capacidade que os sujeitos têm de utilizarem instrumentos psicológicos (sistema de signos linguísticos) e instrumentos materiais no processo de seu desenvolvimento<sup>7</sup>.

Uma importante e significativa mudança nesse processo se dá a partir do momento em que as crianças começam a utilizar a linguagem como um instrumento para a solução de problemas e execução de suas atividades, no momento em que a fala socializada, que foi usada para dirigir-se a um outro sujeito, é internalizada<sup>8</sup>. Nesse movimento, a linguagem passa a adquirir uma função intrapessoal (cognitiva) além de seu uso interpessoal (social).

---

<sup>7</sup>É importante lembrar que Vygotsky constrói seu conceito de desenvolvimento contrapondo-se às propostas efetuadas por diferentes investigadores contemporâneos seus, a exemplo de Thorndike, Piaget e Koffka. Tanto Vygotsky quanto seus seguidores abordaram o problema do desenvolvimento focalizando o problema na determinação histórica e transmissão cultural da psicologia dos seres humanos. Para ele, o conceito de desenvolvimento deveria implicar “a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptáveis que superam os impedimentos que a criança encontra”. (VYGOTSKY, 1991, p. 83)

<sup>8</sup>Segundo Vygotsky, ocorrem duas mudanças qualitativas no uso dos signos: o processo de internalização e a utilização de sistemas simbólicos. A internalização está relacionada ao recurso da repetição onde o sujeito apropria-se da fala do outro, tornando-a sua. O processo de internalização é fundamental para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano, pois envolve uma atividade externa que deve ser modificada para tornar-se uma atividade interna, é interpessoal e se torna intrapessoal.

No processo de internalização, do qual o desenvolvimento resulta, Vygotsky (1991) destaca uma série de representações que colocam em relação o social e o individual:

- a) “Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente [...]” (p. 64)
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: “primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica) [...]” (p. 64)
- c) “*A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento*” (p.64, grifo do autor).

As relações entre os aspectos interno (dimensão individual, subjetiva) e externo (meio ambiente, dimensão social) perpassam todas as discussões na obra de Vygotsky. É importante ter em mente que a dimensão social, objetiva, tão amplamente destacada em suas discussões, é internalizada, apreendida pelo sujeito, passando a constituir sua consciência. Essa internalização das práticas sociais, da cultura, só é possível graças à mediação semiótica realizada pelos signos, que penetram suas atividades e passam a constituir a dimensão social e subjetiva do sujeito.

Compartilhando dessa visão, Smolka e Góes (2003) afirmam que o processo de internalização “implica numa reconstrução individual das formas de ação realizadas no plano intersubjetivo, reconstrução essa que permite uma contínua e dinâmica configuração do funcionamento individual” (p. 08). Portanto, no processo de internalização, o sujeito não é passivo. O produto internalizado não é o mesmo para sujeitos diferentes, pois é a partir das ações de cada um que a consciência humana vai se constituindo e os significados vão sendo atribuídos socialmente.

Para essa perspectiva, a mente humana é socialmente constituída, e os instrumentos desenvolvidos pelo homem têm um papel extremamente importante na construção de sua consciência. Vygotsky (1991) considera os instrumentos divididos nas seguintes categorias: instrumentos técnicos (ou ferramentas) e instrumentos psicológicos (signos). Os signos, como forma de representação, aparecem diretamente ligados aos aspectos culturais, e entre outros sistemas, podemos identificar a linguagem e o desenho.



Vygotsky (1991, 2009c) considera que, da mesma forma que a linguagem, o desenho também é uma forma de representação, um signo social. Por isso, é considerado da mesma forma que o gesto e o brinquedo como os precursores do processo de desenvolvimento da linguagem escrita. Para o autor,

O desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita. (VYGOTSKY, 1991, p.127)

O desenho é compreendido por Vygotsky como um estágio preliminar do desenvolvimento da escrita, tendo ambos a mesma origem de constituição, ou seja, a linguagem falada. O autor acredita que no processo de aquisição da escrita, a criança emprega o desenho como meio mais eficiente para expressar seu pensamento, sua vontade, seus desejos, pois a escrita ainda não oferece segurança para refletir o pensamento desejado. Por essa razão, em cada período do desenvolvimento infantil, a imaginação<sup>9</sup> atuará de uma maneira tal que respeite a escala de seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 2009c).

Vygotsky enfatiza o aspecto construtor, produtor e criador da imaginação. A ideia de imaginação criadora ganha força quando relacionada ao conceito de atividade produtiva, tão fundamental no referencial marxista; e pode, ao mesmo tempo, redimensionar esse conceito ao contribuir para a explicação dos processos sociais e subjetivos da ação transformadora do homem no mundo.

A imaginação humana é vista por Lev como uma atividade psíquica mais complexa que está essencialmente atrelada às capacidades de planejamento e realização humanas. É nesse sentido que o autor enfatiza que a imaginação precisa ser completada, isto é, concretizada num artefato, numa palavra, numa obra, num desenho. Além disso, precisa tomar uma forma que possa integrar e representar, de maneira objetiva, a produção coletiva.

---

<sup>9</sup>Vygotsky (2009) usa sem distinção os termos imaginação e fantasia. Para a Psicologia, imaginação ou fantasia estão diretamente relacionadas à atividade criadora do ser humano. “Comumente, entende-se por imaginação ou fantasia algo diferente do que a ciência denomina com essas palavras.” (p. 14)

Podemos admitir, por meio desse autor, que a experiência histórica e cultural faz diferença na constituição da imaginação criadora das crianças; que o acúmulo histórico de conhecimentos, técnicas, instrumentos, potencializa as formas e as condições de criação humana. Mas é ele também quem aponta que a imaginação criadora não pode se desenvolver fora das condições concretas de sua produção; ela é instigada por estas e nessas condições. A criação é a necessidade mais profunda do psiquismo humano (VYGOTSKY, 2009c).

Isso caracteriza o trabalho da cultura sobre o sujeito e a transformação da própria cultura em seu processo de apropriação pelos sujeitos. Desse modo, no curso do desenvolvimento, mudam os modos de trabalhar a imaginação. Há uma (re)construção das funções psicológicas superiores na sua dinâmica e nas suas interrelações. No entanto, se a imaginação vai sendo afetada pelas formas racionais de pensar, historicamente construídas, ela continua intimamente articulada à realidade e impregnada pela emoção.

A questão da racionalidade ou da razão do pensamento humano é sempre colocada em foco nas discussões de Vygotsky. Nesse processo de formulação e reformulação de conhecimentos e teorias, a questão da incorporação do elemento cultural como responsável direto pela constituição da realidade objetiva, configura-se como determinante na constituição do funcionamento mental do ser humano. Essa percepção pode ser bem mais compreendida se levarmos em consideração o pressuposto de que o desenvolvimento da criança é desenvolvimento cultural por excelência, isto é, de que a criança se desenvolve fazendo uso da experiência social e histórica construída anteriormente.

Nesse sentido, a imaginação assume uma função de grande importância no desenvolvimento humano, transformando-se numa capacidade de ampliação da experiência do homem que, ao ser capaz de imaginar o que não vivenciou, ao poder criar situações, sujeitos e objetos por meio dos relatos e descrições que não experimentou concretamente, “não se encontra encerrado no círculo estreito da sua própria experiência, mas pode ultrapassar largamente os seus limites assimilando, com a ajuda da imaginação, experiências históricas ou sociais alheias” (VYGOTSKY, 2009b, p. 20).

Desse modo, as crianças, através de seus desenhos, não buscam recordar unicamente as experiências vividas, mas as reelaboram de maneira criativa e original, organizando-as entre si e constituindo com elas novos mundos, novos

contextos e realidades de acordo com suas necessidades, seus interesses e seus afetos. Para Vygotsky (2009), o processo de produção do desenho requer duas condições. A primeira está relacionada ao domínio do ato motor, o desenho funcionando como registro do gesto e da imagem, o que o caracteriza como precursor da escrita; e a outra é a sua relação com a fala que emerge no momento em que a criança passa a desenhar, uma fala que acompanha toda a produção infantil.

Essa fala aparece, de acordo com Vygotsky (1991), em três momentos diferentes. No início, a criança primeiro desenha e depois fala o que desenhou, buscando mostrar as semelhanças do seu desenho com o objeto representado. Em seguida, ela passa a verbalizar o que vai desenhar antes mesmo de produzir o ato gráfico, mostrando que há um planejamento da sua ação antes de sua execução. E por último, a fala da criança acompanha a ação de desenhar, como se o ato de produção gráfica e a fala fossem elementos constitutivos do mesmo processo. Por isso, Vygotsky afirma que a linguagem verbal é a base da linguagem gráfica.

Esse aspecto é de fundamental importância na visão do pesquisador porque já se pode perceber um “certo grau de abstração” da criança que desenha, pois ao produzir suas imagens, ela libera conteúdo da sua memória, “à maneira da fala, contando uma história” (VYGOTSKY, 1991, p. 127). Ao discutir sobre a existência desse aspecto, na atitude da criança que desenha, o autor reconhece a importância da fala, afirmando que a linguagem verbal é o ponto de partida da linguagem gráfica organizada pelo desenho. Ele também acredita que “[...] os esquemas que caracterizam os desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente aspectos essenciais do objeto” (VYGOTSKY, 1991, p. 127).

Além disso, a criança também produz o desenho para poder interagir e comunicar-se com seus semelhantes. Nessa interação, ela busca transmitir através das imagens produzidas todo o conhecimento adquirido a partir de suas relações sociais concretas; busca deixar em evidência toda a sua experiência subjetiva e o que está ativo em sua mente, aquilo que é significativo para ela naquele momento específico de produção. “A criança desenha, entre outras tantas coisas, para se comunicar. O desenho é o palco de suas encenações, a construção do seu universo particular” (DERDYK, 2010, p. 50).

Para Vygotsky, a criança não desenha aquilo que vê, mas sim o que sabe a respeito dos objetos. Então, podemos acreditar que, através da produção de suas

imagens,ela representa seus pensamentos, seus conhecimentos e suas interpretações sobre uma dada situação vivida ou imaginada. Portanto, discutir o desenho e a escrita como diferentes sistemas de representação gráfica, leva-nos ao reconhecimento de que o aprendizado da criança se efetiva progressivamente a partir de uma simbiose entre aquilo que é do âmbito social e aquilo que representa o seu ponto de vista, já que a criança vai efetivando seu aprendizado a partir da produção e interpretação desses sistemas de forma complementar.

O desenho, assim como a escrita,constitui-se como diferente forma de representação do pensamento humano, já que o ato de desenhar da criança pode tornar evidente as diferentes possibilidades de ela compreender o mundo, de acordo com as influências que este pode transmitir-lhe, tanto em situações escolares em que a criança interage com os adultos e com outras crianças, como as não escolares. Por isso, entender o desenho da criança é também compreender como ocorrem seu aprendizado e seu desenvolvimento global.

Com essa preocupação, Vygotsky (2009b) tenta fazer a descrição das etapas de desenvolvimento do grafismo infantil, sem que haja uma preocupação em detalhar o período da aquisição do sistema de representação do desenho, pois para o autor, “a fase dos rabiscos, garatujas e da expressão amorfa de elementos gráficos isolados” (VYGOTSKY, 2009b, p. 94) não corresponde aos objetivos que ele estabeleceu em seus trabalhos, pois o desenho, como sistema semiótico, só aparece realmente posterior ao período dos rabiscos.

Vygotsky apresenta-nos as seguintes etapas/fases do desenvolvimento do desenho infantil:

**1 - Fase dos esquemas** – É a etapa em que a criança passa a produzir bonecos na tentativa de representar a figura humana. É o período em que as crianças desenham os objetos “de memória” sem que haja uma relação direta com coisa representada. É o momento em que a criança “representa de forma simbólica objetos muitos distantes de seu aspecto verdadeiro e real” (VYGOTSKY, 2009c, p. 94). Ainda segundo o autor, as crianças “[...] desenham o que já sabem acerca das coisas, o que nelas lhes parece mais importante, mas de maneira nenhuma o que veem ou o que, por conseguinte, imaginam das coisas” (VYGOTSKY, 2009b, p. 97).

Nessa fase, as garatujas são todas acrescidas de nomeações pela linguagem verbal. Os traços no papel constituem os primórdios de uma narração gráfica e as palavras passam a desempenhar outras funções no desenvolvimento da criança. A

linguagem verbal torna-se fundamental para a realização da atividade; ela orienta as ações e a produção da criança, dando-lhe significado. A narrativa encontra-se intrinsecamente relacionada às ações da criança pequena no papel.

**2 – Fase do surgimento do sentimento da forma e da linha**– É a etapa na qual a criança desperta não apenas de enumerar aspectos concretos do objeto que representa, mas também, de transmitir as interrelações do todo representado e suas partes. Os desenhos produzidos pela criança ainda trazem características simbólicas, mas já se percebe uma tentativa maior de representação mais próxima da realidade concreta.

**3 – Fase de representação verossímil** - Nesta fase, o esquema desenvolvido pela criança desaparece por completo em seus desenhos. As representações gráficas são mais fiéis às características físicas dos objetos, acabando os aspectos mais simbólicos, presentes nas etapas anteriores. Agora, mesmo com a presença de alguns erros, “o desenho das crianças torna-se realista: as crianças reflectem aquilo que veem transmitindo a postura, o movimento, e tendo em conta o ponto de vista do observador, enquanto já nada resta do esquema” (VYGOTSKY, 2009b, p. 101).

**4 – Fase da representação plástica.** “No quarto estágio deparamos com a imagem plástica que apreende e reflecte a forma do objecto representado [...]” (VYGOTSKY, 2009b, p. 101). As crianças apresentam um desenvolvimento visual e motor mais acentuado, pois começam a fazer uso da perspectiva e “transmite-se o movimento, e mais ou menos a impressão plástica completa que se tem do objeto” (VYGOTSKY, 2009c, p. 110). Neste momento, a produção infantil transforma-se em um trabalho criador, principalmente para aqueles que sentem prazer em desenhar.

Dessa forma, compreendemos que a capacidade criadora da criança esta diretamente relacionada às diferentes fases do seu desenvolvimento, quer seja o físico, o intelectual, o social, o perceptual, o estético e o criador. Vemos que a produção imagética da criança vai evoluindo em função do aumento da consciência visual que ela passa a ter dos objetos, o que demonstra que ela não está interessada em apenas copiar o mundo, mas representá-lo de maneira singular. Segundo Mèredieu, “a representação da realidade apresenta a evolução do desenho não como uma caminhada para uma figuração adequada ao real, mas como uma caminhada para uma desgestualização progressiva” (1995, p.23).

Dentro desse contexto de vivências, onde a imaginação se encontra com a realidade objetiva, num processo de criação contínuo, é que surge a linguagem no

desenho da criança, através do qual é possível observar a leitura que ela faz das imagens que são produzidas através da sua memória, da imaginação, da observação e da capacidade que a criança possui de estabelecer relações com o mundo real e com o mundo imaginário, sempre permeadas pelas intenções que tem em criar os desenhos pela maneira como os elaboram.

#### **2.4.1 O desenho, a fala e o desenvolvimento da escrita.**

Vimos que tanto Piaget quanto Vygotsky compartilharam a noção de organismo vivo, dando a ela um destaque importante dentro de suas teorias. Ambos foram grandes observadores do comportamento infantil. Entretanto, os postulados vygotkianos foram ampliados pelo seu conhecimento do materialismo dialético, pela sua concepção do organismo com alto grau de plasticidade e pela sua visão de meio ambiente com contextos culturais e históricos em transformação, dentro dos quais crianças nascem, eventualmente participando da sua transformação. Enquanto “Piaget destaca os estágios universais, de suporte mais biológico, Vygotsky se ocupa mais da interação entre as condições sociais em transformação e os substratos biológicos do comportamento [...]” (JOHN-STEINER; SOUBERMAN, 1991, p. 139).

Dentro dessa perspectiva, é defendida a ideia de que a criança, antes mesmo de controlar o próprio comportamento, controla o ambiente no qual está inserida através do uso da fala, estabelecendo novas relações com o ambiente e produzindo uma nova organização do próprio comportamento humano. Essas novas formas humanas de comportamento irão, posteriormente, originar o intelecto e constituir a base de todo o trabalho que a criança irá desenvolver em seu meio sociocultural com o uso de diferentes instrumentos cognitivos e sociais.

Para Vygotsky (1991), no processo de desenvolvimento da criança, a produção da fala é tão necessária quanto a ação para se chegar a um determinado objetivo. Sua fala e ação desempenham uma mesma função psicológica complexa, orientada para a resolução de diferentes tipos de problemas que se apresentam a ela. Nesse processo, acredita-se que “quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo” (p. 28). Geralmente, a fala ganha um destaque central na resolução dos

problemas que, sem a sua utilização, as crianças pequenas podem não conseguir solucionar a situação-problema.

A fala também constitui um exemplo importante do uso que a criança faz dos signos sociais, já que, uma vez internalizada, torna-se uma parte constituinte dos processos psicológicos superiores, já que passa a atuar, também, na organização, unificação e integração dos diferentes aspectos do comportamento da criança, tais como: percepção, memória e solução de problemas (VYGOTSKY, 1991).

Associado a isso, é importante destacar que a fala, além de proporcionar uma real manipulação de objetos pela criança, “controla, também, o comportamento da própria criança. Assim, com a ajuda da fala, as crianças [...] adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio conhecimento” (VYGOTSKY, 1991, p. 29). A fala humana é o aspecto mais importante no uso dos signos sociais, durante o período de desenvolvimento da criança, pois através dela a criança consegue ultrapassar as limitações imediatas de seu meio social. Do mesmo modo, prepara-se para a atividade futura, planejando e controlando o próprio comportamento e o dos outros, quer seja pela sua expressão oral, quer seja pelas diferentes formas de produção escrita.

Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento da escrita não se dá da mesma forma que o desenvolvimento da fala. São funções distintas, que diferem tanto na estrutura quanto no funcionamento. Mesmo assim, há uma forte ligação entre a escrita e a fala. O autor diferencia a fala em dois planos: fala oral e fala interior, sendo que a produção dessa última se consolida, na criança, pela fala/linguagem egocêntrica<sup>10</sup>. Esta fala está sempre atrelada à fala social das crianças e deve ser vista como “uma forma de transição entre a fala exterior e a interior. Funcionalmente, a fala egocêntrica é a base para a fala interior, enquanto que na sua forma externa está incluída na fala comunicativa” (VYGOTSKY, 1991, p. 29).

---

<sup>10</sup> Vygotsky (2009a), afirma que a linguagem egocêntrica apresenta uma série de estágios anteriores ao desenvolvimento da linguagem interior. “Lembremos que essas reflexões são de um tríplice caráter: **funcional** (descobrimos que a linguagem egocêntrica desempenha funções intelectuais semelhantes à linguagem interior), **estrutural** (descobrimos que a linguagem egocêntrica se aproxima estruturalmente da interior) e **genético** (comparamos o fato da extinção da linguagem egocêntrica no início da idade escolar, descoberto por Piaget, com uma série de fatos que nos levam a inserir nesse momento o início do desenvolvimento da linguagem interior, e daí concluímos que, em realidade, no limiar da idade escolar ocorre, não a extinção da linguagem egocêntrica, mas a sua transição e transformação em linguagem interior)”. (p. 426-427) (grifos meu)

Para Vygotsky, este tipo de linguagem facilmente “se torna pensamento na verdadeira acepção do termo, melhor dizendo, assume a função de operação de planejamento, de solução de tarefas que surgem no comportamento” (2009a, p. 136). Assim, chega-se a conclusão de que o desenvolvimento da linguagem interior se dá mediante o processamento de mudanças estruturais e funcionais que são provocadas gradualmente nos sujeitos; que ela se distancia da linguagem exterior das crianças “ao mesmo tempo em que ocorre a diferenciação das funções social e egocêntrica da linguagem; por último, que as estruturas da linguagem dominada pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento” (VYGOTSKY, 2009a, p. 148).

A visão que se apresenta aos estudos da psicologia, no que se refere ao desenvolvimento e função da linguagem interior, é a de que estase constitui de maneira particular em função de sua natureza psicológica, uma forma específica de linguagem carregada de particularidades individuais e mantém uma relação complexa com as outras modalidades de linguagem. De certo modo, pode-se dizer que a “linguagem interior não é só aquilo que antecede a linguagem exterior ou a reproduz na memória, mas é oposta à linguagem exterior. [...]”. A linguagem interior é uma linguagem para si. A linguagem exterior é uma linguagem para os outros (VYGOTSKY, 2009a, p. 425).

Ao enfatizar essa distinção, Vygotsky se afasta das ideias de Piaget e coloca no centro precisamente as relações da linguagem egocêntrica com a linguagem interior. Ele começa sua fundamentação teórica apresentando sua crítica à teoria de Piaget que, para ele, é insuficiente na explicação do fenômeno, quer seja pela sua conceituação, quer seja pela sua função.

Ao observarmos a visão desses dois teóricos, é possível perceber que na visão de Vygotsky, o desenvolvimento evolui da linguagem social para a egocêntrica, sendo que a fala mais primitiva do ser humano é a fala social e o desenvolvimento do pensamento vai do social para o individual. Como um veículo do pensamento, a linguagem comporta além das características da fala externa (discurso), as condições da existência da fala interior, que acontece quando o sujeito dirige-se para o próprio pensamento, mobilizando suas funções psicológicas.

O enfraquecimento da linguagem egocêntrica representa o momento em que a criança começa a adquirir a capacidade de raciocinar e pensar as palavras, sem que seja necessário verbalizá-las, o que representa o surgimento da linguagem interior.



Portanto, a linguagem interior se desenvolve após o aparecimento da egocêntrica, quando a criança pensa nas palavras, sem que elas sejam necessariamente verbalizadas. Neste caso, a linguagem egocêntrica é a chave para a investigação da linguagem interior. Isso porque ela é uma linguagem ainda oralizada, sonora, ou seja, uma linguagem exterior pelo modo de sua manifestação e, ao mesmo tempo, uma linguagem interior por suas funções e estrutura.

Seguindo esse pensamento, chega-se ao entendimento de que a linguagem da criança é uma linguagem egocêntrica em termos funcionais e estruturais, isto é, uma forma específica e autônoma de linguagem que se encontra no limiar entre os aspectos subjetivo (quanto à sua natureza psicológica, ainda não conscientizada) e objetivo (uma vez que pode funcionar apenas em situação que torne possível o surgimento e o uso da linguagem social). Assim, nas dimensões subjetiva e objetiva, essa linguagem apresenta-se como uma forma imbricada e transitória entre as produções para os outros e para si. Em outros termos,

[...] a linguagem interior não deve ser vista como fala menos som mas como uma função discursiva absolutamente específica e original por sua estrutura e seu funcionamento, que, em razão de ser organizada em um plano inteiramente diverso do plano da linguagem exterior, mantém com esta uma indissolúvel unidade dinâmica de transições de um plano a outro. (VYGOTSKY, 2009a, p. 445).

É possível entender com todas essas peculiaridades apontadas pelo autor que o sujeito, no caso a criança, é um ser pensante, capaz de vincular sua fala à representação de mundo por meio de sua cultura e da interação com os outros sujeitos sociais. Isso nos faz compreender que a fala interior é, em grande parte, “um pensamento que expressa significados puros. É algo dinâmico, instável e inconstante, que flutua entre a palavra e o pensamento, os dois componentes mais ou menos estáveis, mais ou menos solidamente delineados do pensamento verbal” (VYGOTSKY, 2005, p. 185).

Vimos que Vygotsky discute a estrutura e a função tanto da linguagem oral ou exterior, quanto da linguagem interior. A primeira sendo social, enunciada para o outro (com o predomínio do aspecto dialógico e da estrutura fonética), ao passo que a linguagem interior (monológica, com predominância da semântica, do significado) é uma fala para o próprio sujeito e, por isso, pode ser compacta, resumida, sem

interlocutores, ao passo que a linguagem oral precisa ser melhor constituída para que o outro possa compreendê-la.

Diferentemente do que propõem Piaget e Vygotsky sobre a fala egocêntrica, neste trabalho entendemos a fala ou discurso interior como um “ato responsivo”, no sentido bakhtiniano do termo, que comporta tanto um aspecto psíquico como social e que surge independente da faixa etária e dos espaços sociais ocupados pelo sujeito. É uma fala que representa o diálogo que a criança estabelece consigo mesma e com os outros nos complexos contextos sócio-histórico-culturais e que mantém uma relação dialógica com as falas que a precederam e com as que a sucederão.

Para Bakhtin (2006, 2010, 2011), essa responsividade que o sujeito assume no momento de produção de seu ato deve levar em consideração tanto os aspectos relacionados à validade do sentido que se pretende dar a suas enunciações, quanto a sua execução real, marcada historicamente e carregada de marcas da individualidade do sujeito em sua relação com seus interlocutores. Só a observância da relação do aspecto exterior com o interior, na sua responsabilidade, será possível compreender o ato em toda sua concreta historicidade e individualidade. “O ato na sua integridade é mais que racional – é responsável. Em se tratando de responsabilidade, a racionalidade é somente um momento seu [...]” (Bakhtin, 2010c, p. 81)

Os discursos que as crianças produzem por meio do ato narrativo de desenhar correspondem a uma expressão verbal de uma compreensão responsiva, e sua forma e seu conteúdo se devem à sua referência a outros discursos sociais que são retomados e que as crianças passam a reproduzir, imitar ou até mesmo criticar; correspondem necessariamente a outras enunciações e sempre se dirigem a um destinatário, esperando deste uma resposta. Esta resposta ultrapassa os limites do verbal. “Ela vive também no entrelaçamento dos atos comunicativos, verbais e não-verbais pelos quais é solicitada e que solicita, aos quais responde e dos quais espera uma resposta” (BAKHTIN, 2011, p. 24-25).

Retomando as discussões sobre a fala da criança, Vygotsky diz que quando a linguagem falada torna-se habitual na criança, significa que ela já desenvolveu algum grau de abstração. A partir deste momento, inicia-se o processo do desenho, que surge tendo por base a linguagem verbal. Os primeiros desenhos apresentam uma estrutura composicional que os aproximam da fala da criança, lembrando

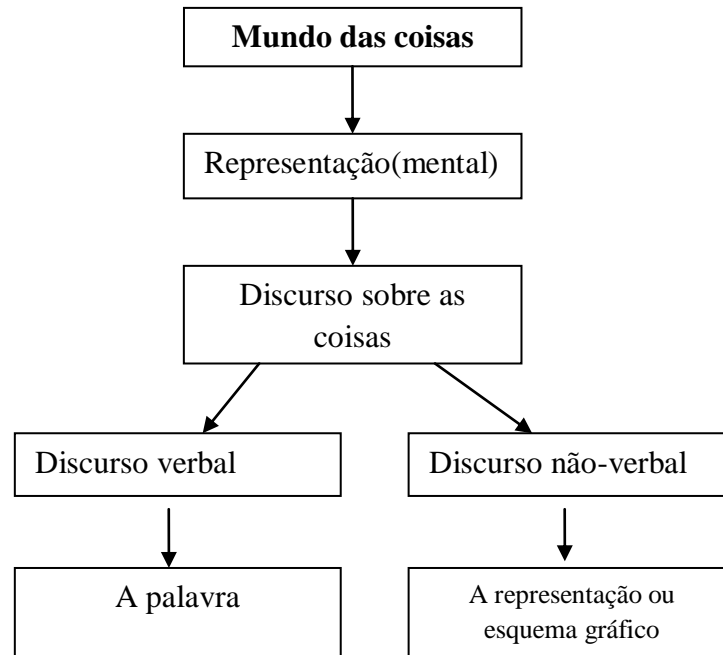
conceitos verbais que comunicam somente alguns aspectos dos objetos. A fala serve de parâmetro para a constituição de todos os outros sistemas simbólicos pela criança e, por isso, sua estrutura permeia não somente os gestos, mas também os desenhos das crianças.

Com o avanço do desenvolvimento infantil, proporcionado pelo seu processo ativo de aprendizagem, há uma tendência de as crianças, em idade escolar, mudarem de uma escrita mais pictográfica para uma mais ideográfica, visto que, agora, os sinais simbólicos passam a representar todas as relações e significados individuais. Esses sinais são reconhecidos por Vygotsky como sendo símbolos mnemotécnicos. Por isso, ele entendia que o estágio de criação de um símbolo para memorizar algo é o precursor da escrita.

Quando isso acontece, a criança passa a dominar a linguagem escrita descobrindo que pode desenhar/representar a fala, e, ao tomar consciência disso, ocorre, a mudança do simbolismo de primeira ordem, que representam os objetos em ação, para o de segunda ordem, que compreende a produção de sinais escritos para representar a fala. “Enquanto símbolos de segunda ordem, os símbolos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais. A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; [...]” (VYGOTSKY, 2005, p. 154).

Para Vygotsky (2005), o desenvolvimento da escrita, que evolui progressivamente a partir do gesto e do desenho, não ocorre de maneira linear. O autor discute que nesse processo há descontinuidades, evoluções e involuções, rupturas, incertezas, e suas relações são, muitas vezes, bastante complexas, desconexas e confusas. Entretanto, para o pesquisador, há um caminho historicamente unificado que levará à constituição das formas superiores da linguagem escrita, principalmente no contexto escolar.

Nas produções infantis das primeiras séries escolares, a representação gráfica e a palavra parecem coincidir simultaneamente, visto que podemos pensar numa relação onde a externalização da primeira subentende a presença mental da última de modo não excludente. Nos desenhos das crianças, a maneira pela qual elas buscam expressar seus pensamentos e efetivar a comunicação verbal e não verbal são sempre simultâneos, interdependentes, mesmo que ocorram, a princípio, por meio da representação ou do esquema gráfico. Na visão de Vygotsky, essa relação poderia ser representada da seguinte maneira:



Como elementos mediadores entre o sujeito e o mundo real, os desenhos infantis consistem numa espécie de representação da realidade através da qual as crianças serão capazes de ver o mundo e operar sobre ele. É por meio de sua relação com o mundo objetivo e do conhecimento adquirido através de formas específicas de organização sociocultural que esses sujeitos vão constituir seu sistema de representação, o qual passará a funcionar como o elemento necessário para a decifração e compreensão da sociedade (VYGOTSKY, 2009b).

Podemos entender que a ação de falar e representar graficamente são diferentes níveis de organização psíquica onde o verbal e o não-verbal, encontram-se fundidos em um único nível de discurso, já que a imagem do objeto e a palavra que o nomeia ocorrem simultaneamente na mente das crianças, atribuindo conceitos e significados a sua produção. São dois processos comunicativos onde o mais interno e mais subjetivo encontra-se com mais externo e social.

Em relação à linguagem escrita, Vygotsky (1991) afirma que “[...] o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado [...]” (p.131), o que nos leva a aceitar a conclusão do autor quando diz que “[...] brincar e desenhar deveriam ser estágios preparatórios do desenvolvimento da linguagem escrita [...]” (p.134). Do mesmo modo, “[...] o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá, conforme já foi descrito, pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras” (p.134).

Assim, para Vygotsky, a escrita é uma consequência da fala na criança e traz consigo aspectos da linguagem interior, pois quando a criança escreve, está transmitindo para o papel um conjunto de ideias produzido pelo pensamento e organizado por meio de palavras, o que exige uma estruturação intencional dos significados pela criança. Mas ocorre também que para Vygotsky (2005), o pensamento não é algo acabado, pronto para ser expresso. O pensamento tende a realizar “certa função, um certo trabalho. Esse trabalho do pensamento é a transição das sensações de tarefa – através da construção do significado – ao desenvolvimento do próprio pensamento” (p.182).

Além disso, a escrita é para a criança uma forma de representação de sons por meio de signos escritos, o que a transforma, de início, num simbolismo de segunda ordem, e que, progressivamente, vai se transformando em um simbolismo direto (VYGOTSKY, 1991). Desse modo, a escrita exige uma ação analítica e reflexiva por parte da criança; diferentemente da fala, em que ela não tem consciência dessa necessidade. Assim, para o autor, a escrita deve ser inserida a uma tarefa necessária e relevante para a vida. “Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (VYGOTSKY, 1991, p. 133).

Ao pensar nessa nova forma de linguagem como capacidade de organizar e concretizar o pensamento pode-se refletir sobre o que representa para o sujeito o aprendizado da linguagem escrita, como instrumento de inclusão, produção e reprodução da cultura do grupo ao qual pertence. E ao pensar no processo de produção textual no qual as crianças encontram-se inseridas em sala de aula, e que são estimuladores à produção dos mais variados signos sociais, “[...] poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras” (VYGOTSKY, 1991, p.134).

O importante nesse processo é ampliar o olhar para além dos padrões normativos e procurar ver as crianças pelo que elas têm e não pelo que lhes falta. O trabalho com a linguagem do desenho e, conseqüentemente, da escrita requer profunda atenção no que se refere ao respeito à individualidade e aos esquemas de conhecimento próprios de cada criança, pois o desenho como meio de representação e de comunicação social marca uma etapa do processo de aprendizagem e de desenvolvimento infantil, e a escrita como meio capaz de estabelecer comunicação, reproduzir lembranças, registrar o vivido e o imaginado,

marca uma etapa inicial de constituição de conhecimentos pelo sujeito, principalmente no âmbito escolar.

Para Vygotsky, a criança desenha pensando e, por isso, suas experiências anteriores têm uma importância vital no processo de produção cultural; a criança relaciona suas construções imaginativas à quantidade de experiências acumuladas em suas práticas sociais, criando e recriando novos campos de significação para a realidade atual. Do mesmo modo, o ato de criação infantil envolve aspectos da cognição e da linguagem humana para exprimi-lo. Ultrapassa o limite entre imaginação e realidade entendendo que muito do conhecimento produzido culturalmente é o resultado do processo de imaginação e de criação do sujeito.

Além disso, também precisamos lembrar que na história da perspectiva interacionista, as reflexões de Bruner (1969, 2001) merecem uma atenção especial, já que ele desenvolveu um trabalho de análise sobre as primeiras manifestações linguísticas de crianças pequenas dentro dos esquemas de interação com o adulto. Embora não explorando posteriormente esse ponto de vista, Bruner via a aquisição da linguagem como um processo interindividual ou transacional que tem com pré-requisitos, no período pré-linguístico, os esquemas de interação da criança com o adulto interlocutor básico.

Também reconheceu que é por meio da interação com os outros que as crianças descobrem do que se trata a cultura e como ela concebe o mundo. Para o autor, a vida em uma cultura é uma forma de interação entre as versões do mundo que as pessoas formam sob a influência institucional e as suas versões, que são produtos das histórias individuais dos sujeitos. “É a interação entre eles que confere um toque comunal ao pensamento individual e impõe uma certa riqueza imprevisível na forma de vida de qualquer cultura, pensamento ou sentimento [...]” (BRUNER, 2001, p. 24).

Nessa relação, a narrativa, enquanto elemento cultural surge como forma de aproximação e manutenção dos conhecimentos constituídos historicamente pelos sujeitos e que são transmitidos narrativamente em suas relações socioculturais. Por isso, propomos estudar, no capítulo seguinte, a narrativa como forma de constituição dos sujeitos e como componente organizador do próprio ato de desenhar, onde encontramos uma história (fictícia ou real) produzida por um sujeito singular a fim de atingir uma intenção comunicativa dentro de um contexto sócio-histórico.

### **3 DO DESENHO INFANTIL ÀS NARRATIVAS ORAIS: A CONSTITUIÇÃO DA CRIANÇA COMO SUJEITO NARRADOR.**

*“O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas.”*

(Mikhail Bakhtin)

#### **3.1 O ato narrativo de contar histórias: a criança tecendo suas narrativas orais.**

Se compreendermos que o ato de narrar é uma ação própria das sociedades antigas e modernas, podemos reconhecer que as transformações que essa prática vem sofrendo na sociedade moderna, e de forma ainda mais contundente nos últimos anos, correspondem a uma mudança significativa da capacidade do homem de transmitir às novas gerações as suas tradições socioculturais. Por isso, estudar a constituição desse ato nas crianças e sua importância na maneira de elas perceberem e interpretarem o contexto sociocultural e produzirem seus discursos torna-se fundamental ao entendimento de como trabalham a linguagem e compartilham com seus interlocutores sua visão do mundo, num movimento dialético com o conhecimento acumulado historicamente e aqueles que estão se constituindo a partir de suas relações com os discursos atuais.

Assim, reconhecemos o ato de narrar como uma ação responsiva ativa do sujeito desenvolvida em suas atividades com a linguagem e que tem como finalidade a possibilidade da ligação entre cultura e vida, entre consciência cultural e consciência viva. É uma ação única, singular, irrepitível, que comporta a experiência vivida pelo sujeito enunciador em suas interações com os outros sujeitos sociais. Nas palavras de Bakhtin, cada um de nossos pensamentos, com o conteúdo que comporta, é sempre um ato singular responsável e ininterrupto, e pode ser considerado “como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e

cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir” (2010c, p. 44).

De início, o ato de narrar/contar histórias é reconhecido como uma manifestação que está presente na cultura humana desde os tempos antigos e que acompanha o sujeito desde sua origem até nossos dias. “Somente do interior do ato real, singular – único na sua responsabilidade – é possível uma aproximação também singular e única ao existir na sua realidade concreta; [...]” (BAKHTIN, 2010c, p. 79). Por isso, esse ato é reconhecido como uma das diversas formas encontradas para transmitir os conhecimentos adquiridos de uma geração para outra, visto que as narrativas são responsáveis pela transmissão e compartilhamento de conhecimentos que revelam as experiências históricas que servirão para que os mais jovens possam continuar construindo suas vivências. Pode-se ainda dizer que é uma maneira de possibilitar uma continuidade na própria evolução humana. Para Bakhtin,

A posição da qual se narra e se constrói a representação ou se comunica algo deve ser orientada em termos novos em face desse mundo novo, desse mundo de sujeitos investidos de plenos direitos, e não de um mundo de objetos. Os discursos narrativo, representativo e comunicativo devem elaborar uma atitude nova em face do seu objeto. (BAKHTIN, 2010b, p. 6)

Nas palavras do pensador, como resultado desse processo, dois mundos passam a se encontrar e a se confrontar, constituindo um novo espaço e um novo tempo social, “o mundo da cultura e o mundo da vida (este é o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla, vive e morre), o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada um e o mundo em que tal ato [...] tem lugar” (2010c, p. 43). Por isso, o ato de narrar histórias, além de ser uma atividade inerente ao ser humano, é imprescindível para a sua formação como sujeito produtor do próprio conhecimento e de sua formação intelectual e social.

Narrar e ouvir histórias são, assim, atividades que buscam além de divertir e descontrair, possibilitar, aos sujeitos envolvidos nesse ato, um ambiente de trocas de conhecimentos, de imaginação, de interação e, principalmente, de criação. Também proporcionam que o sujeito narrador e seus interlocutores criem suas histórias a partir das próprias experiências, alimentem o imaginário e desenvolvam a capacidade de representação por meio de um processo de construção em que o narrador é o sujeito que leva o público a compartilhar, com ele, diversas



experiências. Dessa forma, o ouvinte é um parceiro da história e tem sua experiência interna respeitada, pois pode construir as imagens da história e desfrutar dessa vivência à sua maneira.

Por fim, a importância do ato de narrar transcende essa visão inicial de entretenimento; por meio dele as experiências infantis são enriquecidas e consolidadas e se desenvolvem diversas formas de manifestação da linguagem, ampliando-se o repertório linguístico, a formação do caráter e o desenvolvimento do imaginário dos sujeitos. Além disso, o ato de contar/narrar histórias estimula o desenvolvimento de funções cognitivas essenciais para a constituição do pensamento e da linguagem, tais como a comparação (entre as imagens e a história lida ou narrada, por exemplo), as hipóteses, o raciocínio lógico, as relações espaciais e temporais construídas a partir das interpretações feitas pelo sujeito.

### **3.1.1 A narrativa como um ato humano: uma intersecção entre a Psicologia Cultural/Popular e a Fenomenologia.**

Na tentativa de formular uma nova teoria da aprendizagem que pudesse explicar o processo de desenvolvimento intelectual das crianças em sua relação direta com a cultura e o meio social, Bruner (1969) apresentou alguns referenciais sobre a natureza da constituição da intelectualidade infantil a fim de auxiliar os profissionais que se dedicam ao processo de ensino e aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Para isso, o autor apresentou algumas considerações sobre o desenvolvimento intelectual dos sujeitos que pudessem nortear o trabalho daqueles que se dedicam à efetivação desse processo.

Para esse autor, o crescimento intelectual depende em grau do crescimento que se desenvolve de fora para dentro, a partir de técnicas que estão incorporadas na cultura e que são comunicadas, transmitidas pelos sujeitos sociais. O autor acredita que “muito do desenvolvimento começa quando voltamos sobre nossos próprios passos e passamos a modificar, em novas formas, o que tínhamos feito ou visto, com a ajuda de professores adultos, indo então a novos modos de organizações” (BRUNER, 1969, p. 35).

E por isso, afirma que o ponto central do processo educacional consiste em fornecer meios necessários para que os alunos possam traduzir a experiência

acumulada socialmente em sistemas mais poderosos de ordenação, de diálogo e, conseqüentemente, de aprendizagem; “essa a razão por que acho que uma teoria de desenvolvimento tem de se ligar tanto a uma teoria do conhecimento como a uma teoria da instrução, ou então ser condenada à trivialidade” (BRUNER, 1969, p. 35).

Para o pesquisador, os seres humanos, em seu processo de desenvolvimento, desenvolvem três sistemas paralelos para processar as informações geradas e transmitidas pelo meio cultural e para representá-las. O primeiro sistema seria produzido através de manuseio e ação dos objetos produzidos socioculturalmente, o segundo através de organização perceptiva e de imagens, e o terceiro como aparelho simbólico. Esses sistemas seriam organizados não num processo de estágios como proposto por alguns autores, mas obedecendo às fases internas pelas quais as crianças passam em seu processo de desenvolvimento, sempre mediado pelo meio sociocultural.

Segundo Bruner (2001, p. 17) a cultura é sempre produzida pelo homem, ao mesmo tempo em que “forma e possibilita o funcionamento de uma mente distintamente humana”. Para o autor, a aprendizagem e o pensamento são sempre orientados num contexto social e necessitam dos elementos históricos e culturais para que possam ser constituídos. Nessa visão, não se pode compreender a ação dos sujeitos em sociedade sem conhecer tanto a sua cultura como os aspectos biológicos que, diretamente, estão perpassando as relações sociais dos sujeitos. Por isso, a cultura não deve ser compreendida, apenas, como um elemento que é incorporado à mente do sujeito, pois aquela é parte constitutiva desta.

A partir desses pressupostos, Bruner (2001) formula uma Psicologia Cultural enveredando por uma perspectiva mais histórica e interpretativa da realidade para compreender os produtos culturais produzidos pelo homem. Para isso, levanta questões psicológicas buscando entender a natureza da mente e os seus processos, além de estudar o modo como construímos os nossos significados e as nossas realidades, mediados pela história e pela cultura.

O interesse do pesquisador é distanciar-se das concepções que reduzem o significado ou a cultura a uma base material e que insistem na explicação desses fenômenos em termos de causas, sem tentar compreender como é que “os seres humanos interpretam seu mundo e como nós interpretamos os seus atos de interpretação” (BRUNER, 2008, prefácio).

Buscou-se desenvolver uma abordagem mais interpretativa da cognição humana focada na criação de significado e perpassada por diferentes áreas de conhecimentos, tais como a antropologia, a filosofia, a literatura, a arte, a psicologia e a linguística. Tratava-se, no entender de Bruner de uma revolução cognitiva profunda cujo objetivo era a descoberta e a descrição dos significados criados pelo homem a partir de sua relação com o mundo. De modo geral, “centrava-se nas actividades simbólicas que os seres humanos empregavam na construção e criação de sentido, não só a propósito do mundo, mas também de si mesmos” (BRUNER, 2008, p. 19).

O foco recaía sobre as questões de como construir uma ciência que desse conta de explicar os processos mentais à volta do conceito de significado e dos mecanismos pelos quais os significados são produzidos e negociados dentro de uma comunidade. De início, reconheceu que os sistemas simbólicos usados pelos sujeitos na construção do significado já estavam implantados na cultura e na linguagem, constituindo-se numa espécie de repertório comunitário de ferramentas disponíveis aos sujeitos que, ao utilizá-lo, “fazia do utilizador um reflexo da comunidade” (BRUNER, 2008, p. 28). Além do que, para o autor, a linguagem é “o meio mais poderoso de que dispomos para efetuar transformações no mundo, para mudar sua forma, através de recombinações, sob ponto-de-vista da possibilidade” (BRUNER, 1969, p. 128).

Bruner (1986), ao destacar o papel da linguagem no desenvolvimento humano, coloca-a como uma ferramenta essencial na organização dos espaços sociais, no planejamento e na ação humana, assim como na “modernização” da mente por meio da história e da cultura. O autor concorda com “[...] a visão de que o homem estava sujeito ao jogo dialético entre a natureza e a história, entre suas qualidades como criatura da biologia e como um produto da cultura humana<sup>11</sup>” (p. 76).

Através da linguagem, a criança adquire não só um meio de dizer coisas, como também um instrumento poderoso para combinar experiências que podem ser usadas para constituir e organizar novos pensamentos sobre as coisas postas no

---

<sup>11</sup> Em síntese, sem negar a biologia e os recursos físicos, a Psicologia Cultural proposta por Bruner quer demonstrar como as mentes “são reflexos da cultura e da história”. Nenhum dado, portanto pode ser interpretado à revelia da cultura humana. E a forma de ter acesso e interpretar os dados provenientes da Psicologia Popular, que forneceriam subsídios à Psicologia Cultural, seria através da narrativa. Esta, segundo Bruner (1997), seria o princípio organizador da experiência humana, ou seja, desta Psicologia Popular.

mundo. “[...] As palavras são convites para formar conceitos: pode-se, analogamente, dizer que a propriedade geradora ou combinatória da língua é um convite para separar e novamente juntar, de maneiras novas, a experiência” (BRUNER, 1969, p. 124).

O que a psicologia cultural considera central é que a relação entre a ação e o dizer, fruto da experiência humana, é na realidade passível de interpretação. Por isso, a preocupação em seus estudos sai da análise do comportamento humano para a observação da ação situada numa esfera cultural, além de focar a interação recíproca dos estados intencionais dos participantes sociais. Assim, “dizer e fazer representam uma unidade funcionalmente inseparável numa psicologia de orientação cultural” (BRUNER, 2008, p. 36).

A ideia central defendida por Bruner (2008) era de que deveria haver uma revolução e uma renovação nos pressupostos teóricos defendidos pela psicologia cognitiva a fim de que fosse aceita a visão de que o conceito central de uma psicologia humana é o significado e os processos imbricados na sua construção. Para o autor, só a cultura e não a biologia é que poderia dar forma à vida e à mente humanas, conferindo significados às ações dos sujeitos e a seus estados intencionais subjacentes dentro de um sistema interpretativo.

Essa visão estava orientada por dois argumentos que, para o autor, apresentavam-se interligados entre si e que seriam orientadores das mais distintas tentativas de se esclarecer a natureza humana. O primeiro está centrado na ideia de que para compreender o homem é necessário entender como as suas experiências e seus atos são organizados levando em consideração seus estados intencionais; o segundo é o entendimento e a aceitação de que esses atos intencionais realizam-se mediante a participação do sujeito nos sistemas simbólicos da cultura, que são responsáveis pelos sistemas culturais de interpretação.

Aqui, Bruner (2008) apresenta-nos uma característica crucial da psicologia cultural que ele chamou de “psicologia comum” e que seria responsável por esclarecer o “sistema pelo qual as pessoas organizam a sua experiência no mundo social, o seu conhecimento acerca dele e as transações com o mesmo” (BRUNER, 2008, p. 53-54). Como o sistema organizacional dessa psicologia é mais narrativo do que conceitual, o autor se ocupou em abordar a natureza do narrativo e o modo como ela se organiza, quer seja pelas orientações canônicas, quer seja pelas orientações que se desviam desses construtos. A ideia central é entender como a

narrativa organiza a experiência usando a memória humana como um dos seus elementos constitutivos. Nas palavras de Bruner, (2008, p. 62-63) devemos concentrar-nos “mais directamente na narrativa – o que é, em que é que difere de outras formas de discurso e de outros modos de experiência organizadora, que funções podem servir, porque é que tem uma tal força sobre a imaginação humana”.

Assim, a narrativa se apresenta como o meio através do qual os seres humanos se apropriam para poderem organizar a experiência e o conhecimento humano, além de interpretarem a vida em ação. Seria, dessa forma, uma das principais ferramentas da Psicologia, denominada por ele de Popular, de onde deveriam sair as informações e investigações da Psicologia Cultural. Além disso, o autor ainda acredita que a experiência social acumulada e a memória que temos não estão organizadas “só por concepções profundamente interiorizadas e narrativizadas da psicologia comum, mas também pelas instituições historicamente enraizadas que uma cultura elabora para as copiar e reforçar” (BRUNER, 2001, p. 79).

É por isso que a narrativa oral produzida pela criança em contexto de sala precisa ser vista em sua relação com o material da ação e da intencionalidade do sujeito produtor de discursos, pois ela tem uma relação direta com o significado dado às coisas pelo seu produtor e envolve a negociação de significados entre os demais membros da sociedade. “Mas a narrativa não é só estrutura de enredo ou dramatismo. Nem é apenas ‘historicidade’ ou diacronicidade. É também uma forma de utilizar a linguagem” (BRUNER, 2001, p. 79).

Assim, reconhece-se com este autor, que a narrativa deve ser vista como uma forma culturalmente convencional de produção de conhecimentos e de exposição das intenções tipicamente humanas que, progressivamente, vai se desenvolvendo como um instrumento mental e discursivo de construção e disseminação da realidade. Ela passa a funcionar como meio de estruturação e socialização do conhecimento humano, pois através delas as experiências individuais são comunicadas e tornadas socialmente conhecidas.

Vemos que a visão do autor é apresentar a narrativa como o elemento comum entre o pensamento humano e o mundo social. Para Bruner (2001), explorar a natureza da narrativa seria explorar um modo de raciocínio orientado pelo conhecimento acumulado historicamente, desde que o contexto em que foi produzida fosse levado em consideração, pois para o autor as diferentes formas de constituição desse conhecimento teriam origem na cultura. Assim, a narrativa

apresentar-se-ia como uma fonte de dados importantes para o estudo da mente. Ou seja, uma forma de vida onde a realidade é representada por um simbolismo compartilhado por membros de uma comunidade cultural na qual uma forma técnico-social de vida é organizada e interpretada em termos desse simbolismo. Esse modo simbólico de que se fala “não é apenas compartilhado por uma comunidade, mas conservado, elaborado e transmitido a gerações sucessivas que, devido a esta transmissão, continuam a manter a identidade da cultura e o modo de vida” (BRUNER, 2001, p. 16).

A mente, segundo o autor, é sempre constituída pelas trocas sociais entre os sujeitos culturalmente determinados e está diretamente orientada para os problemas reais, pois “só é possível entender a atividade mental quando se leva em consideração o ambiente cultural e seus recursos, que são exatamente as coisas que dão à mente sua forma e sua abrangência” (BRUNER, 2001, prefácio). Nesse sentido, o que está na mente não é simplesmente aquilo que foi apreendido pelos sentidos, muito menos pelos instrumentos sociais criados pelo homem para a extração de seus dados, mas o resultado do diálogo com outras mentes também ativas, nas diferentes esferas da comunicação social.

É possível, então, pensar que a narrativa apresenta características que a projeta para um lugar de destaque na investigação da mente, tais como a sequência de eventos e envolvimento dos estados mentais do sujeito narrador. Segundo Bruner (2001), existem nas realidades narrativas alguns universais, os quais podem ser apresentados da seguinte forma:

- 1 – uma estrutura de tempo consignada.

“O tempo narrativo, como observou Ricoeur, é um ‘tempo humanamente relevante’ cujo significado é dado pelos significados atribuídos aos eventos pelos protagonistas na narrativa ou pelo narrador ao contá-la – ou por ambos” (p. 129).

- 2 – particularidade genérica.

“As narrativas tratam de (ou são ‘realizadas’ em) detalhes. Mas a particularidade parece ser apenas o veículo da realização narrativa, pois histórias particulares são interpretadas como se enquadrassem em gêneros ou tipos [...]” (p. 129).

Para o autor, os gêneros são formas culturalmente especializadas de vislumbrar a condição humana e de comunicá-la. Bruner afirma que “não saberíamos como começar a interpretar uma narrativa se não fossemos capazes de fazer uma suposição embasada sobre o gênero ao qual ela pertence” (p. 131).

- 3 – as ações têm motivos.

“O que as pessoas fazem nas narrativas nunca é por acaso, nem estritamente determinado por causa e efeito; o que elas fazem é motivado por crenças, desejos, teorias, valores e outros ‘estados intencionais’” (p. 131). As ações narrativas são sempre carregadas de intencionalidade.

- 4 – Composição hermenêutica.

Entende-se que a compreensão da narrativa é sempre constituída, que nenhuma história possui uma única interpretação e que seus possíveis significados são múltiplos. “Não há um procedimento racional para se determinar se uma determinada ‘leitura’ é necessária como as verdades lógicas são necessárias, nem um método empírico para se verificar qualquer leitura particular” (p. 132).

O objetivo da análise hermenêutica é apresentar uma explicação convincente e não contraditória do que é a história; uma leitura que leve em consideração os detalhes que compõem a história. “Isso cria o famoso “círculo hermenêutico” – tentar justificar a “correção” de uma leitura de um texto não por referência ao mundo observável ou às leis da razão necessária, mas por referência a outras leituras” (p. 132).

- 5 – Canonicidade implícita.

Para que valha a pena ser contada, uma narrativa deve ir contra a expectativa, deve romper um roteiro canônico ou desviar-se do que se chamou de “legitimidade”. Para Bruner, “o contador de histórias inovador parte de cânones narrativos convencionais e faz com que vejamos o que nunca tinha sido “percebido” antes” (p. 134).

- 6 – Ambiguidade de referência.

O realismo narrativo, seja ele concreto ou ficcional, é uma questão de convenção literária. “A narrativa cria ou constitui sua referência, a “realidade” para a qual aponta, de forma que se torna ambígua de uma maneira que não acontece com a referência do filósofo” (p. 134).

- 7 – A centralidade do problema.

“As histórias giram em torno de normas violadas. Isto coloca os ‘problemas’ no centro das realidades narrativas. As histórias que levam a pena ser contadas e interpretadas normalmente surgem a partir de problemas” (p. 136).

- 8 – Negociabilidade inerente.

As narrativas, quer façam alusão à ficção, quer sejam aplicadas à vida real são passíveis de certa contestação de suas histórias, e é esta possibilidade que torna a narrativa tão viável na negociação cultural. “Pode ser esta prontidão a considerar diversas interpretações narrativas o que confere a flexibilidade necessária à coerência da vida cultural” (BRUNER, 2001, p. 137).

- 9 – A extensibilidade histórica da narrativa.

“A vida não é apenas uma única história autossuficiente após a outra, cada uma narrada sobre sua própria base. O enredo, os personagens e o contexto parecem continuar a se expandir” (p. 137) a ideia é produzir coerência sobre o passado, transformando-o em história.

Uma das principais formas pelas quais funcionamos “mentalmente” em comum, eu diria, é pelo acúmulo narrativo conjunto da história. Pois a história, em uma forma modesta e corriqueira, é o contexto canônico para a autobiografia individual. É nossa sensação de fazer parte deste passado canônico que permite que estructuremos nossos auto-relatos como, de alguma forma, que impelidos pelo desvio do que se esperava de nós, ao passo que mantemos a cumplicidade com o cânone. (BRUNER, 2001, p. 139)

Com esses universais, podemos perceber que para o pesquisador, a narrativa se apresenta como o elemento principal na organização e difusão dos conhecimentos produzidos culturalmente; Também passa a se constituir e a funcionar com o material linguístico produzido a partir da ação e da intencionalidade dos sujeitos. Por isso, as características estruturais e linguísticas das narrativas são sempre conservadas, sendo elas reais ou imaginárias. Elas relacionam-se com o significado atribuído às coisas pelo seu produtor e deixam em evidência a negociação de significados entre os diferentes sujeitos.

Além disso, essa capacidade irá servir de orientação à futura produção escrita de histórias, conferindo estabilidade à vida social da criança (BRUNER, 1997b). E ainda, a habilidade narrativa, em consonância com a estruturação categórica de suas partes, irão constituir formas de organizar a memória e o conhecimento infantil. Para Bruner (2001, p. 95), “[...] parece que construímos histórias do chamado mundo real de forma bastante semelhante como construímos histórias fictícias: as mesmas regras de formação, as mesmas estruturas narrativas”.

Dito isto, podemos entender que a narrativa infantil se apresenta como um instrumento de organização de experiências culturais que permitem à criança



produzir e organizar relações sociais diversas com os seus outros parceiros de comunicação social. Desde muito cedo, ela se envolve em práticas discursivas diversas através do ouvir e do contar histórias, o que a possibilita articular seus discursos de forma narrativa. Além disso, a criança narra suas histórias para compartilhar suas experiências e para negociá-las nos sistemas de significados produzidos socialmente. Em outras palavras, a criança narra porque essa é a maneira que ela encontra para dar sentido à experiência por ela adquirida e para comunicar seus pensamentos.

Com essa postura, Bruner acredita que a capacidade tipicamente humana de contar o que se viveu e os meios através dos quais passam a produzir diferentes significações às suas vivências acompanham o sujeito e passam a organizar formas de estruturação da experiência produzida coletivamente. Segundo o autor, essas formas narrativas irão determinar o contexto adequado para a organização e o relato dos conhecimentos acumulados culturalmente.

Inevitavelmente é no mundo vivido que as crianças, enquanto sujeitos singulares, buscam compreender e ressignificar os conhecimentos produzidos e acumulados pela sociedade. É no mundo da vivência única que cada criança procura conhecer, pensar, atuar e decidir; é do seu espaço sociocultural que participa do mundo e transmite para os objetos que cria, sua individualidade e suas intenções sociais. Podemos pensar, assim como Bakhtin (2010c), que cada criança ocupa o centro de uma arquitetônica na qual o outro entra inevitavelmente em jogo nas interações sociais. Nessa arquitetônica são constituídos e compartilhados todos os valores, os significados e as relações espaço-temporais, caracterizados em termos da alteridade entre o eu-para-mim, eu-para-o-outro e o outro-para-mim.

Para Bakhtin (2010), a compreensão da arquitetônica pressupõe que ela seja realizada a partir de uma posição externa, extralocalizada, outra, diferente e ao mesmo tempo não indiferente, mas participativa. Para isso, apresentam-se dois centros de valor que vão interagindo ativamente em sociedade, aquele do eu e aquele do outro, em torno dos quais se constitui a arquitetônica do ato responsável dos sujeitos enunciadorees. Assim, podemos pensar o ato narrativo das crianças como um todo integral que comporta tanto um conteúdo quanto uma forma composicional de um gênero discursivo dado e de um sujeito singular precisamente determinado e em condições determinadas. Então, para Bakhtin, 2010c,

O ato – considerado não a partir de seu conteúdo, mas na sua própria realização – de algum modo conhece, de algum modo possui o existir unitário e singular da vida; orienta-se por ele e o considera em sua completude – seja no seu aspecto contedístico, seja na sua real facticidade singular; [...] (p. 79-80)

Para o autor, somente o evento singular do existir no seu efetuar-se pode constituir esta unidade única, irrepitível. Por isso, tudo o que é produzido pela criança através de seu ato narrativo de desenhar pode ser visto como momento do evento singular do existir e como meio de concretização de seus pensamentos e conteúdos; é por meio do pensamento que o mundo real passa a ser refletido, reconstituído. Para Bakhtin 2010c, o mundo como conteúdo do pensamento “é um mundo particular, autônomo, mas não separado, e sim integrado no evento singular e único do existir através de uma consciência responsável em um ato-ação real” (p. 58). Porém, tal existir como evento representativo da singularidade dos sujeitos não é algo pensado, planejado; tal existir é inevitavelmente fruto da interação dos sujeitos com os outros e do conhecimento que é constituído a partir dessa relação. Por fim, pode-se pensar que “a singularidade única não pode ser pensada, mas somente vivida de modo participativo” [...] (BAKHTIN, 2010c, p. 58).

Além da observação desses aspectos, Bruner (2008) também vai dizer que a narrativa requer quatro constituintes gramaticais importantes, se tiver efetivamente de se realizar. Primeiro, exige-se um meio para destacar a ação humana ou sua “agentividade” – ação dirigida para objetivos controlados por agentes. Requer, em segundo lugar, que se estabeleça e mantenha uma ordem sequencial – que os eventos e os estados sejam organizados de forma coerente. Em terceiro lugar, exige também uma sensibilidade ao que é canônico e ao que viola a canonicidade na interação humana. Finalmente, “a narrativa requer algo que se aproxime da perspectiva do narrador: não pode, no jargão da narratologia, ser ‘desprovida de voz’”. (BRUNER, 2008, p. 98)

Ao tratar da narrativa, Bruner apresenta algumas propriedades que são constitutivas desse modo particular de compreender a natureza e o espaço social. São elas:

1 – A sequencialidade.

Para o autor a sequencialidade é inerente às narrativas e talvez seja ela a sua principal propriedade. “Uma narrativa é composta por uma única sequência de

eventos, estados mentais, acontecimentos envolvendo os seres humanos como personagens ou actores” (BRUNER, 2008, p. 63). Uma história apresenta sempre uma sequência de ações e experiências dos personagens, quer sejam reais ou imaginárias. São essas situações as responsáveis pela configuração dos significados e de sua compreensão.

## 2 – A sua indiferença factual.

Bruner acredita que a narrativa tanto pode ser real quanto imaginária sem perder seu poder como história. Isto quer dizer, para o autor, que o sentido e a referência da história têm sempre uma relação anômala. Para o autor,

A indiferença da história em relação à realidade extralinguística sublinha o facto de que tem uma estrutura que é interna ao discurso. Por outras palavras, a sequência de suas frase, mais do que a verdade ou a falsidade de qualquer uma delas, é o que determina a sua configuração geral ou enredo. Esta sequencialidade única é que é indispensável ao significado da história e ao modo de organização mental em cujos termos ela é compreendida.” (BRUNER, 2008, p. 64).

Por isso, torna-se quase que impossível negar que as formas de organização das narrativas são resquícios dos antigos modos de contar histórias, segundo os quais as narrativas têm origem e se sustentam perante as gerações. É essa tradição que garante a conservação das estruturas linguísticas graças às quais as inúmeras sequências se mantêm juntas para construir as narrativas.

## 3 – sua forma única de gerir os desvios do canônico.

Outra característica importante da narrativa é que ela possibilita forjar laços entre o excepcional e o vulgar, fazendo de ambos formas possíveis de compreensão do que é produzido. Bruner acredita haver na psicologia comum um grande investimento de canonicidade que atribui aos textos narrados autenticidade ou autoridade. No entanto, afirma o autor que é dentro da cultura que reside as possibilidades de resolução dos conflitos, das explicações sobre as diferentes formas de narrar e, conseqüentemente, a viabilidade de renegociar significados compartilhados pelo grupo.

Vê-se que é da organização da narrativa e de sua interpretação que a ideia defendida por Bruner depende para que os significados sociais sejam produzidos e reconhecidos pelo grupo cultural, por isso as explicações que são dadas a esses desvios só são possíveis porque as histórias narradas obtêm seus significados por

meio de uma lógica que possibilita tanto ao autor quanto ao seu interlocutor compreender o que foi narrado.

As histórias que são produzidas estão sempre relacionadas com a maneira pela qual os protagonistas passam a interpretar as coisas do mundo tanto objetivo quanto subjetivo, e estas passam a ter sentidos para eles. Os sentidos estão envolvidos com as circunstâncias da história, “que implica uma convenção cultural e um desvio a seu respeito, explicável em termos de um estado intencional individual” (BRUNER, 2008, p. 72).

Vemos que a narrativa começa a ser vista como um aspecto natural da psicologia comum e trabalha com o material da ação e da intencionalidade humana, estabelecendo uma mediação entre aquilo que é mais canônico e ao que escapa às amarras sociais; um mundo mais regado de crenças, desejos e esperanças. É aqui que as formas mais ficcionais encontram respaldo e estrutura para que, da mesma forma que as vidas reais, elas possam se organizar e existir.

As crianças começam a perceber muito cedo que o que elas fizeram ou planejam fazer será interpretado não apenas através do ato em si, mas também pelo que elas dizem a tal respeito. A narrativa torna-se um instrumento para contar não apenas o que aconteceu, mas também porque se justifica a ação contada

Desde cedo as crianças começam a utilizar as formas linguísticas para produzir e refletir sobre as ações e suas consequências no momento em que estas ocorrem. Logo em seguida, descobre que aquilo que alguém diz ou faz é afetado pela maneira como o sujeito relata o que está a fazer, fará ou fez. Por isso, narrar requer não somente a linguagem, mas o domínio de formas canônicas presentes e reconhecidas pelo grupo cultural para que as suas ações pareçam uma extensão desse canônico, que foi transformado por questões individuais ou de interpretação.

Por isso, a criança deve ser vista como um sujeito ativo que interpreta o mundo a partir de relações sociais construídas dentro e a partir do seu contexto sociocultural. Esse contexto, por sua vez, estrutura-se por meio de representações simbólicas, que vão ser responsáveis pela construção e difusão do pensamento tipicamente humano; representação que vai resgatar e deixar em evidência um conjunto de vivências culturais que merecerão ser constantemente lembrados, visto sua importância na constituição dos sujeitos e de seus discursos. Bruner reconhece que “a interpretação de qualquer narrativa em particular também não descarta outras

interpretações, pois as narrativas e suas interpretações negociam significados, e os significados são intransigentemente múltiplos: a regra é a polissemia” (2001, p. 92).

Embora tenhamos um discurso ambíguo ou polissêmico, os significados que produzimos são sempre negociados e compartilhados publicamente, o que nos faz entender que vivemos em contextos diferenciados onde procedimentos de interpretação e de negociação são sempre efetivados a partir da interação entre os sujeitos. Na verdade, o significado produzido na maioria dos atos realizados pelos participantes em qualquer tipo de interação depende do que eles dizem previamente uns aos outros, ou do que eles podem pressupor acerca do que os outros diriam, num contexto específico. “Tudo isto é evidente, não apenas no nível informal do diálogo, mas também ao nível formal do diálogo privilegiado enquanto codificado, por exemplo, no sistema legal” (BRUNER, 2001, p. 35).

Como um processo que está em constante reconstrução, em função das interpretações e negociações estabelecidas entre os sujeitos, o significado dos conceitos sociais apresenta-se sempre no mundo e só se concretiza através dos discursos sociais, no uso que os sujeitos fazem das diferentes formas de linguagem nos mais distintos contextos socioculturais. A própria cultura, por ser considerada como um produto do uso da linguagem, deve ser compreendida por quem participa dela. Assim, a linguagem passa a criar novas possibilidades de interação com consciências e realidades distintas, além de fornecer novos caminhos para investigar e explicar o mundo, não tendo a função apenas de transmitir a experiência acumulada socialmente.

Essa possibilidade de interpretar o mundo seria o resultado das interações dos sujeitos e estariam por trás de um conjunto de conhecimentos e ações construídos culturalmente em diferentes contextos sociais. Isso quer dizer que os significados produzidos pelo sujeito dependem da cultura e das trocas sociais estabelecidas entre os participantes da comunicação discursiva. Segundo Bruner (2001), os significados “têm suas origens e sua importância na cultura na qual são criados. É esta localização cultural dos significados que garante sua negociabilidade e, no final das contas, sua comunicabilidade” (p. 16).

São os contextos sociais e as realidades construídos interativamente quem irão fornecer, para o sujeito, as condições necessárias para que os sentidos sejam construídos dialogicamente, ao serem contextualizados na realidade social que os produz. “Conhecemos o mundo de maneiras diferentes, a partir de posicionamentos

diferentes, e cada uma dessas maneiras na qual o conhecemos produz estruturas ou representações ou o fato, 'realidades' diferentes" (BRUNER, 2001, p. 115).

É possível percebermos que o conhecimento que circula em sociedade só se torna compreensível por conta dos sistemas culturais de interpretação que são organizados em forma de narrativas. São as narrativas quem permitem aos sujeitos o acesso ao conhecimento historicamente produzido, além de favorecer a compreensão de como as experiências dos sujeitos são organizadas em função de suas intenções comunicativas. Por fim, a construção de histórias em forma narrativa ajuda o sujeito a compreender a si mesmo e aos outros, num processo que é eminentemente ativo e dialógico, pois a mente ativa sempre procura manter-se em diálogo com outras mentes, também ativas. "E é por meio desse processo discursivo e de diálogo que passamos a conhecer o Outro e seus pontos de vista, suas histórias" (BRUNER, 2001, p. 94).

Uma vez que uma narrativa é sempre produzida por alguém, vista de longe esta pode ser considerada uma atividade monológica, uma atividade desprovida de diferentes tipos de interação e de trocas sociais, pois nesse ato linguístico sempre há a participação de outros interlocutores, outros discursos, e como não há narrativa sem narrador e sem ouvinte (aqui, aproximando-se da concepção bakhtiniana), ela é construída dialogicamente, num discurso. Para Bruner (2001),

Narrativa é discurso, e a principal regra do discurso é que deve haver um motivo para que o mesmo se distinga do silêncio. A narrativa é justificada pelo fato de que a sequência de eventos que ela conta é uma violação da canonicidade: ela conta algo inesperado ou algo que o ouvinte tem motivo para duvidar. O "motivo" da narrativa é resolver o inesperado, eliminar a dúvida do ouvinte ou, de alguma forma, corrigir ou explicar o "desequilíbrio" que, antes de mais nada, fez com que a história fosse contada. Uma história, portanto, tem dois lados: uma sequência de eventos e uma avaliação implícita dos eventos contados. (p. 119)

Como forma de discurso, que comporta diferentes ideias e conceitos e que descreve diferentes ações num espaço e tempo determinados, mas nunca fixos (BRUNER, 2001), a narrativa se constitui através de diferentes linguagens e passa a existir concretamente na interação social, no contar e recontar histórias, na expressão gestual, nas brincadeiras e nas ações dos sujeitos, tudo dando sentido ao mundo e buscando sua inclusão no cotidiano infantil.

Em termos discursivos, pode-se dizer que, na construção da narrativa, como transmissão de saberes histórica e culturalmente construídos, o que é enunciado, embora pareça sempre o mesmo, é sempre diferente. Isso porque a história, mesmo que preserve o mesmo sentido, nunca vai ser exatamente a mesma no texto narrado pela criança, já que mudam o intuito discursivo, os recursos linguísticos e as condições de produção de sua narrativa. E é aqui que se evidencia a diferença. “Contar uma história é assumir inevitavelmente uma posição moral, mesmo se tal posição se vira contra outras” (BRUNER, 2001, p. 72). Assim, passamos a reconhecer a criança não mais como um sujeito passivo, ignorante, um recipiente vazio, mas alguém capaz de raciocinar e de produzir discursos e sentidos em sua relação com os enunciados dos outros.

### **3.1.2 A fenomenologia de Merleau-Ponty e o ato narrativo de desenhar.**

Embora possamos identificar pontos de distanciamento entre os pressupostos teóricos defendidos pela fenomenologia e aqueles apresentados pela teoria bakhtiniana de Linguagem, que são centrais em nosso trabalho, a utilização do teórico Merleau-Ponty se justifica pelo fato de ele ter sido o autor que assumiu a visão de que os desenhos das crianças são produzidos por meio de uma ação narrativa que é própria ao ato de desenhar. Nesse aspecto, a fenomenologia destaca como ponto essencial a intencionalidade da consciência, entendida como a direção da consciência para compreender o mundo.

As concepções fundantes da fenomenologia de Merleau-Ponty (2012) estão direcionadas para a compreensão do homem como ser social e histórico, nunca totalmente livre, inserido num mundo também nunca totalmente acabado. Para o autor, o sujeito nasce do mundo e no mundo e, por isso, o pesquisador deve iniciar a investigação de um fenômeno partindo das experiências vividas pelos sujeitos, a fim de obter as descrições desses sujeitos a respeito da sua experiência por meio de discursos significativos e passíveis de serem compreendidos e desvelados na sua essência.

Além disso, para o mesmo autor, o sujeito se constitui na relação que estabelece com o mundo e com os outros sujeitos, resgatando a sua historicidade. É aqui que o autor se aproxima das ideias de Bakhtin, Vygotsky e Bruner, para quem a história e a cultura são fatores determinantes do processo de constituição do sujeito e da

linguagem humana. O essencial é compreender como o sujeito vai apreendendo e utilizando os conhecimentos acumulados pela humanidade para produzir sentidos sobre as coisas do mundo que o rodeia, num processo em que ele próprio se reconhece, reconhece quem é o mundo e quem são os outros com os quais interage, num processo dialógico e dinâmico em que a linguagem aparece plena de múltiplos sentidos e significações.

Consequentemente, as linguagens produzidas pela criança (aqui nos referindo basicamente ao desenho e às narrativas orais) começam a mostrar aspectos culturais da sociedade na qual se encontra inserida, como marcas do real e do imaginário vividos por ela. Por isso, entendemos que o mundo infantil é construído pelas relações que a criança estabelece com as gerações precedentes, num movimento sempre marcado pelo tempo histórico. Assim, as narrativas infantis, quer sejam produzidas através de desenhos, quer sejam realizadas oralmente, possibilitam a constituição do imaginário e da criatividade infantil, o que contribui para o desenvolvimento da criticidade da criança.

Para Merleau-Ponty (2012), o desenho da criança se apresenta como possibilidade de estruturar as coisas, pois é através do ato de desenhar que a criança vai constituindo narrativamente sua maneira particular de ver as coisas e conceber o mundo. Aqui, reconhecemos a imaginação da criança como um ato responsivo de se mostrar diante do mundo pelo desenho. Ao desenhar, a criança se encarrega de trazer para a realidade suas ideias, seus sonhos, sua imaginação, sua realidade concreta, afirmando sua capacidade de trabalhar com a linguagem. No entendimento desse autor, a linguagem assemelha-se às coisas e às ideias que ela passa a exprimir, “é o substituto do ser, e não se concebem coisas ou ideias que venham ao mundo sem palavras. Seja mítico ou inteligível, há um lugar em que tudo o que é ou que será prepara-se ao mesmo tempo para ser dito” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 33).

A linguagem, vista por esse ângulo, nos encaminha a perceber o que ela tende a significar, aos sentidos que estão além das palavras ditas ou escritas, ao pensamento do autor, enfim, ao movimento de interação e de troca de experiências culturais entre sujeitos que se unem e se distanciam através da língua<sup>12</sup> que falam. A

---

<sup>12</sup> Para Maurice Merleau-Ponty, a língua dispõe de um certo número de signos fundamentais, arbitrariamente ligados a significações-chave; ela é capaz de compor qualquer significação nova a partir daquelas, portanto de dizê-las na mesma linguagem, e finalmente a expressão exprime porque



língua seria para este autor, um aparelho extraordinário que permitiria aos sujeitos exprimir uma quantidade “indefinida de pensamentos ou de coisas com um número finito de signos, escolhidos de maneira a compor exatamente tudo o que se pode querer dizer de novo e a comunicar-lhe a evidencia das primeiras designações das coisas” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 30). Além disso, todo o processo de constituição e compreensão da linguagem se dá na relação entre um eu e um outrem localizados socialmente.

Sobre essa relação, vejamos algumas considerações que o autor apresenta e que são essenciais ao entendimento do papel da linguagem neste processo, em que o outro passa a ter uma função primordial em sua elaboração:

- O ato de falar e o de compreender fazem parte de um único sistema que se desenvolve na relação entre um eu e um outrem, sendo que este “eu” não pode ser visto como um “eu” puro, dotado de conhecimento e que se coloca diante de um outrem; é um “eu dotado de um corpo e continuamente ultrapassado por esse corpo, que às vezes lhe rouba seus pensamentos para atribuí-los a si ou para imputá-los a um outro” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 50).
- [...] “O “eu” que fala está instalado em seu corpo e em sua linguagem não como uma prisão, mas ao contrário, como num aparelho que o transporta magicamente à perspectiva do outro” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 51)
- [...] “a fala do outro não apenas desperta em mim pensamentos já formados, mas também se arrasta num movimento de pensamento do qual eu não teria sido capaz sozinho, e me abre finalmente para significações estranhas” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 198). Para o autor, é preciso que se admita que o sujeito não vive somente seu próprio pensamento, mas que, no exercício da fala, ele se torna aquele a quem ele escuta.
- O escrito fala aos homens e alcança a verdade através deles. Assim, só “compreenderemos inteiramente esse salto sobre as coisas em direção a seu sentido, [...] se o compreendemos como invasão de mim sobre o outro e do outro sobre mim” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 218).

---

reconduz todas as nossas experiências ao sistema de correspondências iniciais entre tal signo e tal significação, de que tomamos posse ao aprender a língua, e que, por sua vez, é absolutamente claro, porque nenhum pensamento permanece nas palavras, nenhuma palavra no puro pensamento de alguma coisa. (2012, p. 30)

- No diálogo, “a fala do outro vem tocar em nós nossas significações, e nossa fala vai, como o atestam as respostas, tocar nele suas significações, invadimos um ao outro na medida em que pertencemos ao mesmo mundo cultural” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 228).
- [...] “quando falo a um outro e o escuto, o que ouço vem inserir-se nos intervalos do que digo, minha fala coincide lateralmente com a de um outro, ouço-me nele e ele fala em mim [...]” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 231).
- [...] se o outro é realmente um outro, é preciso que num certo momento eu fique surpreso, desorientado, e que nos encontremos, não mais no que temos de semelhante, mas no que temos de diferente” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 232). Isso supõe uma transformação tanto do “eu” quanto do outro.

Isso nos faz entender que quando a criança narra sua história, essa sua narrativa estabelece ligações com outras narrativas, outras vozes sociais. Esse encontro entre vozes marca a dialogicidade entre os discursos outros. O diálogo é diálogo entre vozes; vozes não monológicas e íntegras, mas vozes internamente dialógicas e cindidas. E a voz, segundo Bakhtin em 1929, é posição dialógica encarnada na sintaxe da enunciação, que necessariamente tem a ver com o encontro da palavra do sujeito enunciador com a palavra outra. Para o pensador, é “na sintaxe do discurso reportado, direto, indireto e indireto livre, que se evidencia o modo no qual se orienta a recepção e a transmissão da palavra outra, que se manifesta a disposição para a escuta e a dialogicidade constitutiva da enunciação” (BAKHTIN, 2011, p. 22).

Vê-se, assim, que a relação entre a enunciação e situação extra-verbal não é de simples imitação, de simples representação. A palavra retomada e anunciada intervém ativamente na situação de interação social, organizando-a, dando-lhe um sentido, um valor, em certos casos, constituindo-o, contribuindo para a ação prática, para a sua permanência ou para a sua modificação e superação.

Após penetrar na palavra do outro e nela se instalar, as ideias transmitidas pela criança não entra em choque com a ideia do outro, mas a acompanha, no sentido de torná-la convencional, reconhecível. Assim, podemos pensar como Bakhtin (2010b) que as palavras que são produzidas e enunciadas pelo outro são introduzidas nas falas da criança, passando a revestir-se, inevitavelmente, de algo novo, de uma nova compreensão e de uma nova avaliação, tornando-se bivocais. Para o autor,

A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra. Nesse processo ela não perde o seu caminho nem pode libertar-se até o fim do poder daqueles contextos concretos que integrou (BAKHTIN, 2010b, p. 232).

Em outras palavras, é através da compreensão dos enunciados constituídos ativamente por outros sujeitos que os processos que compõem a enunciação são estabelecidos e passam a efetivar a atitude responsiva ativa do sujeito enunciador. Neste processo, o conhecimento constituído dialogicamente passa a ser ativado e a fazer conexões com o conhecimento que está sendo organizado naquele momento de interlocução. Dessa forma, a atitude responsiva ativa do sujeito torna-se efetiva, possibilitando um comportamento dialógico, tais como reconhecimento e a elaboração de novos enunciados. Caso isso não aconteça, nenhum conteúdo poderá ser realizado, nenhum pensamento poderá ser realmente pensado, como também nenhum vínculo poderá ser estabelecido “entre o conteúdo e o seu tom emotivo-volitivo, isto é, o seu valor realmente afirmado por aquele que pensa” (BAKHTIN, 2010c, p. 87).

Discutindo sobre o processo de constituição da linguagem infantil, Merleau-Ponty (2012, p.187) destaca que “a criança, em suas ‘narrativas gráficas’, reúne numa só imagem as cenas sucessivas da história e nela faz figurar uma única vez os elementos invariáveis do cenário”, instaurando através da ação narrativa de desenhar um leque de possibilidades de representar seu olhar particular sobre as coisas do mundo. Nesse sentido, aquilo que a criança desenha pode distanciar-se da intenção inicial indo para além das imagens e das ideias concretizadas no papel. Outro fato importante é que sempre há nas produções gráficas infantis uma sequência de fatos e ações orientados pelo tempo e pelo espaço em que as ideias são narradas, dando-lhes condições para que sejam realizadas e passem a produzir sentidos.

Essa temporalidade ocupa a função de sustentar uma história que precisa ser contada pelo processo vigoroso de misturar personagens dando movimento e vivacidade ao desenho por permitir uma “estranha” duração da experiência temporal, ao colocar o corpo sensível pensante no mundo pelo processo inventivo de fabricar-

se com ele. O humano, nesse sentido, constrói o tempo ao mesmo instante em que é construído por ele, pois o mundo e o tempo são horizontes do presente.

Um sujeito que produz discursos torna-se inseparável do mundo, torna-se projeto desse mundo no mesmo instante em que esse mundo, quando projetado narrativamente, passa a pertencê-lo. Todo sentido que possa existir só está aí porque há uma mistura, uma coesão entre corpo e mundo. Um sujeito que desenha deixa sua marca, seu estilo em sua produção e, por isso, não pode ser visto como um simples instrumento ou veículo de transmissão da percepção humana. No ato de desenhar, o sujeito vivencia o mundo lançando sua individualidade no processo de criação, na sua maneira de compartilhar com os outros sua existência, deixando no suporte a voz e o silêncio de um tempo narrado. Nas palavras do autor,

[...] conforme o tempo que vivemos, o presente ainda toca, ainda segura pela mão o passado, tem uma estranha coexistência com ele, e apenas as elipses da narração gráfica podem exprimir esse movimento da história que salta seu presente em direção a seu futuro, assim como “a sobreposição” exprime a coexistência dos aspectos invisíveis e dos aspectos visíveis do objeto, ou a presença secreta do objeto dentro do móvel onde foi guardado. (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 244-245)

Nesse sentido, a temporalidade surge como necessária para dar durabilidade à experiência narrada ao apresentar a mistura do vivido com o imaginado. Aqui há uma coexistência que coloca a criança num percurso imprevisível em que o que prevalece são os inícios, afinal nunca se sabe quando e como a narrativa vai terminar. A criança, ao estar com o corpo ativo na experiência temporal de produzir suas narrativas, vai figurando e construindo possibilidades para habitar o espaço do papel e deixar inscrito nele sua maneira de ver e entender o mundo.

Para Merleau-Ponty, o tempo passa a ordenar toda a produção narrativa dos sujeitos, possibilitando-os resgatar e reinventar histórias e acontecimentos em função de seus interesses e necessidades. Essa possibilidade de reinventar, reorganizar os discursos socioculturais coloca a narrativa como a forma discursiva responsável pelo processo de produção de sentidos, numa relação temporal entre passado, presente e futuro. Por isso, tempo e narrativa são indissociáveis, como diz Ricoeur (2012) “*O tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo, e a narrativa alcança sua significação plenária quando se torna uma condição da existência temporal*” (p. 93, grifo do autor).

Reconhecendo a narrativa como uma produção discursiva na qual diferentes significados são produzidos, Ricoeur (2012) vai entendê-la não como um produto, mas como um processo que se desenvolve para além da organização de um enredo específico, já que ela se constitui a partir de uma relação conjunta entre o momento de construção do enredo e sua configuração temporal. Assim, a narrativa tem início a partir da compreensão desenvolvida pelo sujeito sobre o mundo e de si enquanto ser sociocultural, e sua relativa conclusão na reorganização e reprodução dessa compreensão.

Ao discutir a relação entre tempo e narrativa, Ricoeur (2012) está se referindo ao papel da mediação simbólica como elemento de organização da experiência cultural em função do significado que o sujeito está pretendendo construir com seus discursos. É a faculdade de mediação quem conduz o antes ao depois, transformando esse antes em depois por seu poder de configuração. Nas palavras do autor, “*seguimos, pois, o destino de um tempo prefigurado a um tempo refigurado pela mediação de um tempo configurado*” (p. 95, grifo do autor). Essa relação está orientada pela ideia de que a narrativa é um recurso do tempo humano para organizar a experiência humana e transmiti-la de geração a geração.

Também se referindo ao tempo, Merleau-Ponty (2012) vai considerá-lo como um complexo conjunto de intencionalidades que vai se reconfigurando processualmente a partir das ações dos sujeitos. Para o autor, o passado e o futuro aparecem contemplados no presente, trazendo efeitos de sentidos que poderiam não estar presentes nas produções anteriores, mas que passam a existir na atualidade em função do contexto específico, da intenção e do olhar dos sujeitos produtores.

Já Derdyk (2010) vai reconhecer que o desenho lida com os elementos do tempo e do espaço. Para a autora, o ato de desenhar comporta o presente com um passado e um futuro. “As imagens nascem da observação, da memória, da imaginação. Poderíamos relacionar a observação com o presente, a memória com o passado e a imaginação com o futuro” (p. 113). Também reconhece que desenhar e falar/narrar “são duas linguagens que interagem, são duas naturezas representativas que se confrontam, exigindo novas operações de correspondência” (DERDYK, 2010, p. 92-93).

Por isso, a ação narrativa de desenhar apresenta-se como uma possibilidade de constituição do sujeito e surge com a intenção de evidenciar suas experiências no e com o mundo, além de querer compartilhá-las com os outros. É um ato que se

desenvolve através das interações e enunciações dos sujeitos e mistura aspectos de ordem social, emocional, afetivo e cognitivo para que seja efetivamente comunicado. Nesse processo, também são levadas em consideração as condições de evocação desse vivido, para que ele possa ser lembrado, recontado, narrado.

A seu modo, a criança interrelaciona os diferentes discursos sociais a que foi sendo exposta no decorrer de seu desenvolvimento e os traz para dialogar com o seu próprio, demonstrando sua capacidade de compreender e produzir suas narrativas. A ação de desenhar permite a interrelação entre o inesperado e a intenção, as possibilidades de representação de objetos concretos e a imaginação. É na interação entre essas duas forças que ocorre a efetivação do processo dialógico essencial aos processos de criação do desenho.

Além disso, ainda se tornam presentes nas narrativas das crianças, o encontro entre trechos de diferentes contos infantis com aspectos de sua vivência cotidiana, constituindo um grande diálogo entre discursos constituídos socialmente e as experiências concretas dos sujeitos enunciadorees. Nesse encontro, as marcas dos interlocutores aparecem constituídas fortemente nesses tipos de colagens que são produzidos, como recortes das falas de outros, o que vai garantindo à criança maior autonomia ao contar/narrar suas próprias histórias, como veremos nas análises.

Durante esse processo, o surgimento da narrativa oral é um aspecto importante a ser observado, pois é através desse ato que a criança começa a perceber o poder da palavra e a desenvolver um repertório linguístico adequado para o uso e para o reconhecimento de aspectos discursivos próprios do ato de narrar histórias. Através da palavra, enquanto forma verbal de linguagem, como construção humana, a criança passa a viabilizar diferentes modos de interação com os demais membros sociais e diferentes modos de operação mental individual e intersubjetiva. Ela, ainda possibilita à criança a capacidade de indicar, nomear, referir, analisar, conhecer o mundo e conhecer-se. Pela linguagem a criança planeja e orienta suas ações; por ela e com ela, ela pode objetivar e (re)construir sua realidade.

Nessa perspectiva não há mais como pensar o desenho da criança como um aspecto revelador da natureza emocional e psíquica da criança (PIAGET) ou como um objeto falho, confuso, incompleto por sua incapacidade sintética, nem mesmo pensá-lo como uma produção que comporta um princípio de realismo, como queria Luquet (1969). A criança, quando desenha, vive o momento da história, e o que é produzido só terá sentido se a história tiver continuidade. É pela possibilidade de

causar ou sentir prazer que a criança aprende a dar sentido às suas criações, que muito longe da mera representação de um ideal de mundo, nos apresenta novos percursos para o entendimento de seu fazer individual e criativo. A experiência de desenhar nesse sentido é sempre particular, pois a tomada de consciência será sempre ato íntimo de aprender a figurar e estabelecer relações cada vez mais complexas com o seu meio e seus interlocutores.

Merleau-Ponty (2012) ajuda-nos a compreender que, quando a criança desenha, há um corpo encarnado que se narra em ato aprendendo a lidar com o dito e o não dito, dando sentido à experiência de lançar-se em diferentes momentos e espaços sociais. Nessa perspectiva, a consciência é sempre histórica e se constitui a partir das interrelações sociais. A ação de narrar o vivido imaginando-o sugere a coesão temporal entre a razão e o sensível, e essa racionalidade ampliada encaminha o corpo a operar em ato para dar abertura a uma inteligência estética.

O desenho da criança, nesse sentido, será sempre ação de significar o que está para além das aparências, exigindo um pensamento latente que, sustentado pela imaginação criadora, adere à inteligência a sensível interação ou participação no e com o mundo. Também a ação narrativa de desenhar dará abertura a um mundo de possibilidades por lançar o olhar para o impensado, fazendo aparecer o que está nas entrelinhas, pois a criança ao produzir suas imagens traz para o suporte sua maneira de ver e relacionar-se com o mundo. A narração que se estabelece pelo desenho permite à criança mergulhar profundamente em si através da experiência de produzir marcas no suporte. Além disso,

A interpretação verbal que a criança realiza ao ver ou ao fazer o seu desenho muitas vezes se transforma numa outra “estória”. Às vezes é pura constatação, em outras, é atribuição de valor. O signo visual é aberto, contém um feixe grande de possíveis significações. [...] Muitas vezes, a interpretação verbal efetuada pela criança é mais rica e criativa que o próprio desenho, sendo este o suporte da fala, da narração verbal. (DERDYK, 2010, p. 90-91)

Assim, no momento em que a criança se confronta com a possibilidade de produzir livremente suas narrativas, liberta-se das amarras da perspectiva canônica e passa a dar forma, vida, sonho, desejo, expressão ao seu ato de desenhar. Ao produzir seus desenhos, está marcando sua história, apreendendo seu mundo perceptivo e a maneira de transformá-lo. O desenho não é mera cópia, reprodução

mecânica do original. “É sempre uma interpretação, elaborando correspondências, relacionando, simbolizando, significando, atribuindo novas configurações ao original. O desenho traduz uma visão porque traduz um pensamento, revela um conceito” (DERDYK, 2010, p. 110).

Assim, reconhecemos que a linguagem verbal e a linguagem não-verbal participam de uma mesma atividade mental, cada uma com sua especificidade e sua maneira particular de elaborar e transmitir uma imagem, uma ideia, um conceito. Por isso, a criança, ao se tornar intérprete de seu próprio desenho, apresenta o seu potencial de produzir sentidos, num jogo contínuo entre a realidade, a percepção e a imaginação. A interpretação revela um raciocínio que nasce de um outro, pois “todo raciocínio liga aquilo que se acaba de aprender com o conhecimento já adquirido, de modo que, dessa forma, aprendemos o que antes era desconhecido” (DERDYK, 2010, p. 94).

Nesse movimento, a concepção dialógica de linguagem bakhtiniana apresenta-se como uma condição estruturante das relações que a criança estabelece com seu meio e os demais sujeitos sociais, pois ela fornece as condições para a organização do pensamento, das experiências e a atribuição de significados. Além do que, esse processo é sempre mediado, o que justifica a afirmação de Vygotsky (1991) de que o acesso da criança à linguagem é mediado pelos membros do seu grupo social. Dessa forma, a elaboração do mundo tem como elemento intermediador, o outro, que lhe possibilitará a integração à cultura. Também a subjetividade será constituída nas relações sociais, e a linguagem e as interações sociais desempenham um papel fundamental na constituição do sujeito.

Sobre o desenvolvimento narrativo de uma criança, a partir de suas criações gráficas, pode-se, ainda, dizer que as produções discursivas infantis acontecem no momento em que a criança vai se apropriando de diferentes recursos para tornar-se independente de seus interlocutores mais experientes, por isso o papel do outro é de suma importância para que o desenvolvimento linguístico da criança ocorra efetivamente nas mais diversas atividades de comunicação discursiva. Por esse motivo, torna-se essencial considerá-la em sua relação com o dizer do outro.

No geral, o ato de desenhar vai organizando outras formas de linguagens, pois a criança quando desenha usa sua imaginação para poder criar e recriar seu mundo, seus personagens, suas ações; ela também se sente livre para experimentar e representar da sua forma seus pensamentos e a realidade circundante. O desenho



como forma de produção de linguagem requer de seus observadores uma postura mais ampla para sua análise e sua interpretação, pois desenhar não é copiar formas, imagens. O ato de “desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se” (DERDYK, 2010, p. 29) e mais do que isso, é constituir-se, é fazer-se presente diante das pessoas e do mundo.

### **3.1.3 A narrativa como um ato linguístico de constituição de discursos e de sujeitos.**

Diante das discussões apresentadas até o presente momento, podemos reconhecer que o ato de desenhar, assim como o de narrar, implica a inserção da criança nas práticas sociais de produção e circulação de discursos. Ao mesmo tempo, favorece a elaboração daquilo que Vygotsky denominou de funções psicológicas superiores e que aparecem diretamente relacionadas aos modos de se trabalhar com os mais distintos signos sociais. Pela experiência e por meio da linguagem, a criança inventa situações imaginárias nas quais pode exercer diferentes funções e assumir as mais variadas posições. Essas formas de atividade possibilitam modos ativos de participação da criança na cultura, tornando possível a ela internalizar e produzir conhecimentos.

No início de seu processo de aprendizagem, a criança faz o traçado e fala daquilo que lhe vem à mente ou lhe chama a atenção, em seguida, no curso do seu desenvolvimento, a percepção da criança vai se tornando verbalizada e se transforma simultaneamente em formas diferenciadas de usos e reflexões sobre a linguagem. Também o desenvolvimento da linguagem configura um forte impulso para o desenvolvimento da imaginação infantil, de tal modo que ela “libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele” (VYGOTSKY, 2005, p. 122). A criança se afasta das sensações imediatas e é com ajuda da linguagem que pode ampliar seus processos de criação e significação.

A ação de marcar sua existência no mundo e apresentar aos outros a sua maneira de ser e perceber o seu espaço social coloca sempre a criança no centro organizador de seu pensamento. Esse pensamento é organizado por meio das experiências socioculturais da criança, e são elas quem dão sentido às ações desse

sujeito. É o fato de estar inserido socialmente que a possibilita se relacionar com seu ambiente e reelaborar as diversas culturas existentes. Nesse momento, a criança inventa realidades, produz, transforma e compartilha conhecimentos como forma de narrativa de vida. Aqui, o ato narrativo de desenhar aparece enquanto trabalho com a linguagem e como uma forma de manifestação do pensamento infantil, configurando-se como uma necessidade da criança de compartilhar sua experiência vivida.

Já a narrativa oral, propriamente dita, configura-se como um modo de pensamento e como um veículo de produção de significado, expressando visões de mundo de uma cultura. É por meio das narrativas que construímos principalmente uma versão de nós mesmos no mundo, e é em função dela que uma cultura fornece os meios necessários para que os sujeitos construam suas identidades e as compartilhem com os outros membros de sua comunidade. Para Bruner, nossa experiência imediata, “o que aconteceu ontem ou anteontem, é estruturada no mesmo formato de história. Mais notável ainda é que representamos nossas vidas (para nós mesmos e para os outros) na forma de narrativa” (2008, p. 44). Essa história é, para o autor, “uma experiência vicária, e o tesouro das narrativas em que podemos ingressar inclui, ambigualmente, ou ‘relatos da experiência real’ ou ofertas da imaginação culturalmente configurada” (BRUNER, 2008, p. 75).

Para François (2009) a narrativa também “é discurso no sentido de que os efeitos da colocação em palavras (“*mise em mots*”) de um locutor encontram a interpretação favorável de um receptor” (p. 35). O autor acredita que todo sujeito, ao produzir suas narrativas, lida com diferentes aspectos como a linguagem, a língua, as relações com sua fala e as relações intersubjetivas. Sob esta perspectiva, no que se refere à produção textual/discursiva, ele nos alerta para duas questões que considera importantes, que são: o privilégio ao que “deve ser dito” (normativo) em detrimento do que “pode ser dito” (confirmado), assim como a avaliação sobre o que caracteriza uma história como sendo digna de ser contada (FRANCOIS, 2009).

Segundo esse autor, o aspecto mais importante na narrativa é a possibilidade da interação entre um sujeito que narra e aquele que a recebe; um encontro que se efetiva no momento em que as ideias do narrador recaem sobre o ponto de vista do seu interlocutor, mobilizando-o ou surpreendendo-o. Com isso, o ato de narrar se concretiza efetivamente e começa a possibilitar uma construção conjunta de uma história ou pensamento, ou seja, quando os sujeitos começam a partilhar do prazer

de trocar ideias e passam a vivenciar algo novo, inusitado. Quando olhamos para as narrativas da criança, esses aspectos se mostram ainda mais decisivos, já que consideramos este momento como inicial de muitas outras experiências e aprendizagens que a criança vai ter com a linguagem, consigo mesma e com os outros, num processo eminentemente dialógico.

Para François não existe uma teoria da narrativa específica para a análise dos discursos que são produzidos nessa perspectiva, mas “uma teoria que não afasta a fala infantil das análises e que, muitas vezes, faz parte dela, para pensar a natureza da atividade narrativa” (2009, p. 39). Desse ponto de vista, faz-se necessário conhecer algumas reflexões que são necessárias ao entendimento e à análise dos textos. Para o linguista,

- É o particular que importa na troca e não o fato de dizer a mesma coisa;
- Mais do que uma pureza do gênero, os modos efetivos de narrar remetem a subgêneros, como misturas originais de sequências discursivas;
- Narrar aparece como uma prática mais complexa e mais diversa, quando permanecemos como adulto, e entendemos os dados às produções infantis;
- As crianças não narram como os adultos e, no entanto, fazem narrativas reconhecidas como tais por seus interlocutores, quaisquer que sejam;
- As diferenças entre crianças são tão importantes quanto entre criança e adulto.

Entre as principais características das narrativas infantis, François nos apresenta:

1 – a primazia dos gêneros – nesse aspecto observa-se a entrada precoce da criança em diferentes gêneros do discurso. Para o autor, o mais importante não é o uso que a criança faz da língua, como abstração, mas os modos diferentes de cultura languageira que são trazidos pelos gêneros e sua realização em subgêneros.

Estudar a aquisição da linguagem pela criança é, sem dúvida nenhuma, observar a apropriação dos sistemas linguísticos, e não, certamente, enquanto tais, fora da atividade languageira das crianças e de sua entrada nos gêneros de discurso. A questão dos gêneros é também aquela que permite melhor apreender a dialética do geral e do particular, a tensão entre o que depende da comunidade e o que cria a distância entre autor e receptor. (FRANÇOIS, 2009, p. 40)

2 – a criança como próxima/distante – aqui, nas narrativas infantis, assim como para todo discurso, há o encontro entre aquilo que é da parte do núcleo/próximo e uma parte de ponto de vista/distante, ou seja, nas narrativas da criança há sempre o encontro entre aquilo que é da ordem do social (que comporta a cultura) e o que é da ordem do individual (que comporta a subjetividade do sujeito) (FRANÇOIS, 2009). Assim, para o autor, “não há um único modo possível de narrar histórias, mas o que eu digo depende do genérico, do que os outros disseram em que eu me integro e do que eu, por minha vez, trarei de inédito” (p. 40).

3 – A heterogeneidade. A criança é mais heterogênea que os adultos, na medida em que descobre o mundo e a linguagem e que os vínculos entre as palavras e as coisas são para ela (criança) do domínio da teatralidade.

4 – A imprevisibilidade. Não tendo a preocupação de reproduzir o que lhe vai ser apresentado mais tarde como a boa maneira de contar, a criança não pode “calcular” efeitos de inesperado no interior do esperado. Ela produz espontaneamente e, sem dúvida, é totalmente imprevisível.

É aqui que o discurso pode tornar-se acontecimento. Não tendo a preocupação de reproduzir o que lhe vai ser apresentado mais tarde, como sendo a boa maneira de narrar, a criança não pode “calcular” efeitos do inesperado no interior do esperado. Ela produz espontaneamente e é, portanto, sem rodeio, completamente imprevisível. (FRANÇOIS, 2009, p. 41)

5 – A organização dominante. O autor observa a tendência da criança de “falar por ocasião de”; “de preferência”; “falar de”. O que faz o periférico torna-se naturalmente central. “[...] o conjunto da narrativa mostra que o discurso diz respeito mais ao que é dito a propósito da história do que à própria história” (FRANÇOIS, 2009, p. 42).

6 – A criatividade. A capacidade que a criança tem de produzir, por meio da narrativa, coisas diversas, complexas, que surpreendem, o que não acontece com o sujeito mais velho, já que muitas vezes, esse não se predispõe a dizer o que passa pela cabeça, mudar de opinião durante a narrativa, inventar palavras. No entanto, será possível perceber, sobretudo, a capacidade da criança em manter uma temática na mudança de codificações, de mundo, de gêneros, de lugares etc., o que faz o autor afirmar que “a criatividade na fabricação de um texto não é um ato de

talento da criança, mas a expressão do que pode ser deslocado das experiências de saber-fazer” (FRANÇOIS, 2009, p. 42).

7 – O fictício. As narrativas existem para serem revisitadas e dramatizadas e, por isso, são passíveis ao efeito de dramatização. “Ora, a dramatização é mais fácil para obter na ficção do que no real. O desenvolvimento discursivo, que não se refere ao vivido em si, é mais suscetível de se tornar acontecimento” (FRANÇOIS, 2009, p. 43). Além disso, [...] “o essencial é ter sempre em mente que, em relação à linguagem, as coisas jamais estão prontas, mas estão sempre sendo concebidas” (FRANÇOIS, 2009, p. 43).

Para o autor, a atividade narrativa se diferencia de outras atividades com a linguagem em função da capacidade de se trabalhar com diferentes tipos de conteúdo e de forma (personagens, acontecimentos, temporalidade, etc.) que ela comporta. François (2009) ainda destaca a importância do meio nesse processo, lembrando que o ato de narrar é uma atividade cultural e não natural. Ela existe porque as narrativas são construções históricas que circulam entre sujeitos também históricos, qualquer que seja a idade. Nesse sentido, o contexto cultural onde as narrativas são produzidas passa a interferir diretamente no processo de sua constituição.

Sobre o efeito da cultura na organização e disseminação dos conhecimentos produzidos por diferentes gerações, e como eles se modificam nas relações de uma geração para a outra, François (2009) apresenta algumas considerações que vão além da oposição natureza/cultura, para uma relação de transmissão-modificação, como elemento objetivamente organizador da subjetividade da criança, ou seja,

- a) “Ela está no limite natureza/cultura. Poderíamos dizer que a prematuridade faz com que a criança seja naturalmente sociável. E que esta sociabilidade, ao passar pela transmissão das gerações, produz uma modificação cultural” (FRANÇOIS, 2009, p. 247). Outrossim, a relação entre natureza e cultura não pode ser evitada, nem tratada cientificamente, “porque, antes, os conceitos se deslocam. Se há pulsações (e há pulsações, se podemos chamar assim), são imediatamente retomadas-modificadas pela presença, ajuda ou ausência do outro” (FRANÇOIS, 2009, p. 247).
- b) As crianças estão sempre em um movimento de retomada e de modificação. “Há exemplos bem estudados do modo pelo qual a criança pequena retoma

sempre um pouco, conforme seu próprio estilo, os modos de fazer ou de falar daqueles que a rodeiam” (FRANÇOIS, 2009, p. 249).

- c) Esta retomada e/ou modificação é produzida por regras gerais e por um estilo particular. É esta dupla articulação do geral e do particular que procura regular as nossas relações com os textos que as crianças produzem. De um lado, há o que é comum entre crianças, aquilo que nos faz reconhecer um texto infantil mesmo que não saibamos quem o produziu. “E, por outro lado, há a parte de partilhado, seja entre as crianças e os adultos em geral, e as convências locais de um adulto e de uma criança (FRANÇOIS, 2009. p. 250)

Nessa perspectiva, o linguista nos apresenta o que ele chama de uma “linguística do acontecimento”, uma linguística, cujos pressupostos teóricos estão mais voltados para a produção do discurso em relação a sua apreensão como fatos singulares do que como modelos a serem seguidos. Essa visão busca partir desses acontecimentos singulares, individuais, para as possíveis generalizações, ao invés de estruturas estáveis e suas eventuais ocorrências. Com isso, serão considerados tanto a ação de retomada-produção do discurso, quanto seus meios de produzir e compartilhar formas particulares de verbalização ou maneiras de dizer, principalmente aqueles que estão relacionados diretamente à fala da criança.

Esta ideia não afasta nem exclui a análise interna das narrativas, como acontece na narratologia, mas se aproxima da posição interpretativista de Bakhtin, quando este fala de compreensão responsiva ativa, conjugando alteridade e intenção discursiva. Assim, é possível ter acesso àqueles discursos orais ou escritos, que, destinados e fazendo uso da linguagem adulta, foram produzidos por crianças.

Segundo François (2009), para compreender e/ou analisar os textos infantis, é preciso primeiramente considerar a criança como pessoa e não apenas como um modelo reduzido do adulto. Isso não significa apenas colocar-se em seu lugar para pensar com ela, mas levar em conta sua peculiaridade e constituir um espaço para a produção de sentidos de ambas as partes envolvidas no processo. Antes mesmo de pronunciar as primeiras palavras, a criança já manuseia objetos e produz significados para esse ato por meio das palavras, constituindo, pelo seu uso, sua “capacidade languageira”.

No que se refere ao trabalho de François (2009) sobre o diálogo em aquisição e, mais especificamente, da tutela languageira, o autor apresenta quatro constatações:

- “Em primeiro lugar, é preciso lembrar que antes mesmo de começar a falar, a criança já é detentora de uma conduta intencional que lhe permite fazer certas escolhas, orientar-se em função de diferentes valores [...]” (p.24).
- “Em segundo lugar, é preciso entender que é por meio da narrativa que a criança começa a marcar sua relação com a linguagem, em outras palavras, significar a maneira como ela a usa” (p.24).
- “Em terceiro lugar, a linguagem só pode ser apreendida através do uso; em outras palavras, não se aprende primeiro a língua, para utilizá-la em seguida” (p.25).
- “Em quarto lugar, não se pode avaliar as competências languageiras das crianças por meio da soma de suas experiências linguísticas acumulativas, mas em observar a sua entrada em gêneros de discurso [...]” (p. 25).

Assim, a inserção da criança no campo da linguagem e seu efetivo uso se dão de forma “‘dialógica’, ou seja, é na e pelas trocas verbais e, entre outros, pelo viés da fala do outro, como linguagem, que lhe é dirigida, que se realiza a apropriação languageira” (FRANÇOIS, 2009, p. 26).

Na caracterização da narrativa como um aspecto constitutivo de um gênero discursivo, François apresenta alguns aspectos que precisam ser levados em conta:

- ✓ “Primeiramente, a noção de subgênero – mostrando as múltiplas categorias internas em um gênero [...] que vão reorganizá-lo de maneira complexa” (2009, p. 32)
- ✓ “Em seguida, a noção de mistura – a permeabilidade dos gêneros, fenômeno corrente e, sem dúvida, um dos meios privilegiados de construção do sentido no discurso. Os gêneros podem/devem se misturar” (FRANÇOIS, 2009, p. 32).
- ✓ “Enfim, a noção de organização dominante – coloca-se aqui a questão das narrativas que não seriam subgêneros do monólogo ou do diálogo: em outras palavras, o fato de narrar sozinho ou com vários” (FRANÇOIS, 2009, p. 32).

Portanto, o discurso/texto infantil é diferenciado do adulto tanto por sua estrutura como por sua significação. A criança, pelo uso do jogo e da criatividade, é capaz de brincar também com as palavras, com a liberdade de dizer “o que lhes vem à cabeça”, fazendo com que o esquisito e o inesperado revelem novas potencialidades do sistema e da riqueza humana, partilhando o particular de cada um. Além disso,

“ao mesmo tempo, o fato de dizer ‘cada um’ já nos mostra que essa particularidade é particularidade de todos os homens, que estão todos nessa situação de partilhar alguma coisa com os outros, mas não sabemos exatamente o quê” (FRANÇOIS, 2009, p.197).

Ao referir-se ao processo de construção das narrativas, François (2009) vai deixar claro que o sujeito narrador não é um sujeito dotado unicamente de capacidades cognitivas que lhe permitirão reproduzir macroestruturas. Também não pode ser visto como um sujeito gramático que será capaz de transitar conscientemente da linguística da frase à linguística do texto, mas um “sujeito heterogêneo”, graças a quem, no próprio texto, se desenham afinidades e rupturas que fazem com que o texto diga alguma coisa que não pode ser traduzida (FRANÇOIS, 2009, p. 78).

Essa possibilidade que o sujeito tem de, através do seu texto/discurso, reproduzir dizeres e provocar rupturas, é para o autor a responsável por favorecer a quebra daquilo que seria uma estética fechada, moldurado nos padrões de organização linguística, para o que ele chamou de estética da abertura, ou seja, a “liberdade de colocar junto, no discurso, o que não pode ser colocado junto no real, no jogo “associativo”, se quisermos, algum depreciativo que possa anunciar o termo, se não virmos aí senão automatismo” (FRANÇOIS, 2009, p. 93). Assim, para o linguista, o texto se apresenta como o espaço do jogo, da imaginação, da fantasia, o que permitirá à criança desenvolver sua capacidade de se trabalhar com a linguagem para expressar suas ideias.

Aqui vale salientar que o imaginário que François menciona não é unicamente a imagem representada ou criada, “mas efeito do que a ‘colocação em palavras’ permite, que outro modo atual não poderia oferecer. Daí o prazer específico ligado a estes movimentos típicos de linguagem-pensamento” (FRANÇOIS, 2009, p. 93-94). É nesse espaço que a imaginação passa a existir, “não como fabricação de ficção, mas como o que nos permite sentir de algum modo o que não está dentro de nós” (FRANÇOIS, 2009, p. 117).

Se a atividade criadora infantil estivesse reduzida a repetir o passado ou a seguir as normas linguísticas que são estabelecidas para a organização dos discursos, a criança seria um sujeito voltado exclusivamente para o ontem e se apresentaria incapaz de se adaptar a um amanhã diferente. É precisamente a possibilidade de criar, diferentemente do que está convencionado, que faz dela um



ser projetado para o futuro, um ser que contribui para criar e que modifica o seu presente (VYGOTSKY, 2009b).

É nesse deslocamento que a criatividade infantil se situa e passa a significar, pois as palavras das crianças são a criatividade que elas não podem deixar de ter, seja pelo modo pelo qual um texto remete o leitor de maneira inesperada ao real, seja pelas associações inéditas que as crianças fazem entre elementos de discurso conhecidos. Para François, o importante na atividade narrativa “é quando o ponto de vista daquele que narra reestrutura a perspectiva de espera daquele que recebe, o faz mexer-se, o surpreende: positivamente, o encanto, ou negativamente, o choque” (2009, p. 37)

Por isso, a narrativa, como todo discurso, não se constitui como elemento responsável por transmitir verdades ou não, mas como uma possibilidade de significar e surpreender os interlocutores, pois oferece “certa ilustração do mundo ao qual ele remete, certa organização dos enunciados para falar deste mundo e certo tipo de interlocução diante de um interlocutor percebido de maneira particular” (FRANÇOIS, 2009, p. 21). Para o autor, toda narrativa apresenta uma perspectiva de sentido possível, um modo para os interlocutores estarem ligados ou distantes, um mundo familiar, estranho, que dá medo ou que faz rir, mas que se torna reconhecido e compartilhado por todos.

Aqui, podemos conceber a linguagem funcionando como elemento de interação e de constituição de conhecimentos. É ela quem possibilita a ação de multiplicar as aberturas para o imaginário, de colocá-las como possibilidades de produção de sentidos, e não como a fonte de cada sentido, sentido que já existe na relação do corpo com o mundo e, em particular, com os outros. “Ou seria a mesma coisa dizermos que o léxico e a sintaxe não importam, mas, sim, a possibilidade de apresentar o mesmo objeto diferentemente, em outros termos, mudar de gêneros” (FRANÇOIS, 2009, p. 116-117). Esse posicionamento encaminha o autor a afirmar que a narrativa não se apresenta como um texto puro, pois há a impossibilidade de percebê-lo em si próprio, independentemente de sua relação com outros textos.

Essa visão do autor encaminha-nos a perceber que no processo de produção da narrativa, a criança passa por um processo ativo de retomada de outros discursos para constituir o seu intuito discursivo, um processo que se constitui por um conjunto de atividades que vão sendo desenvolvidas e que antecedem à verbalização propriamente dita. Também não nos damos conta dos modos de seleção do dizer e

do não dizer que a criança desenvolve para que a cena/história contada seja atraente, autêntica. Isso leva François a afirmar que, independentemente da idade e da cultura entre as crianças e os adultos, “é preciso que haja, de certo modo, “alguma coisa em comum”, senão não poderíamos compreender o que são os textos dos “outros” (FRANÇOIS, 2009, p. 252).

Ao retomar esses outros discursos e reorganizá-los da maneira que faz, a criança vai selecionando aqueles que contêm o que lhe interessam naquele momento a respeito do que se fala (a temática), e em relação a seus interlocutores, aqueles trazidos pelo efeito de sua verbalização. François (2009) afirma que a criança aprende a falar, a produzir seus discursos orientada tanto pela presença de seus interlocutores, quanto pela presença de objetos sobre os quais ela fala. Para o pesquisador, o ato de contar, narrar, mais também discutir, é o que possibilita ao sujeito construir “no curso da vida um momento parêntese no qual falar se torna organizador dominante, o quadro a partir do qual a realidade externa se organiza. Mas esse mundo à parte pode tornar-se, por sua vez, fonte de relação com o ‘real” (FRANÇOIS, 2009, p. 193).

Nesse processo a criança vai construindo tanto o estilo do gênero escolhido por ela para expressar a sua vontade, quanto o seu estilo pessoal, e, por isso, reconhece-se que o elemento estilo não é um acessório que se acrescenta, mas um componente mesmo do corpo discursivo, tanto nos discursos já produzidos, quanto naqueles que a criança pequena está produzindo. Isso nos possibilita reconhecer o estilo como uma marca individual do sujeito produtor ou como aquilo que produz sentido, pelas escolhas dos componentes sintáticos e semânticos que organizarão o todo discursivo. “Tanto o dito (ou escrito) em si, quanto o que se sabe das condições “externas” do sentido contribuirão para ‘atualizar’ ou para ‘modalizar’ os sentidos possíveis” (FRANÇOIS, 2009, p. 217).

Além disso, poderíamos acrescentar que nesse processo de retomada e de reconfiguração dos discursos, não só os gêneros primários, característicos das atividades orais/práticas do sujeito, assim como os gêneros secundários, são utilizados pela criança no curso de sua relação consigo mesma e com a linguagem, enquanto elemento constitutivo de nossa consciência. E, quaisquer que sejam os elementos que apareçam subjacentes ao ato narrativo, “qualquer que seja a relação de uma narrativa com o inteligível explícito ou implícito, haverá, mais ou menos, em

toda narrativa, algo de “é assim”, do factual puro” (FRANÇOIS, 2009, p. 227). Para François,

Uma característica própria da narrativa em geral seria então o descompasso entre o narrado, aquilo que o narrador pode explicar daquilo que ele fez e o que podemos construir como elucidação, ou seja, as aberturas em torno do objeto fechado que é o texto na sua materialidade. Esse dado conduz ao fato de que podemos recontar uma história que nos contaram sem que nossa narrativa seja forçosamente uma degradação da primeira, mas, igualmente, também sem poder ser “verdadeiramente fiel” ao texto. (2009, p. 228)

A isso podemos inferir que a narrativa produzida pela criança pode ser compreendida como algo por meio do qual se representa o que um sujeito é ou o que ele gostaria de ser, em função das possibilidades que ela encontra em trabalhar com o imaginário e apresentar sua criatividade no processo de produção, enquanto capacidade de tornar presente o ausente, o não-vivido em vivido. Essa possibilidade que a criança encontra de se marcar em seus enunciados, faz François (2009) afirmar que “se ela é criativa, é porque o que ela faz a surpreende. É esta “heterocronia” ou esta heterogeneidade que faz com que seu discurso tenha sentido” (p. 252-253) e ainda acrescenta: “se percebemos ‘criatividade’, especialmente na narrativa, é também em função da oposição entre o que é comum, seja o universo familiar ou os signos usuais, e o que nos é estranho” (FRANÇOIS, 2009, p. 252-253).

Olhar para as produções infantis com os olhos de um adulto é “não levar em conta, na análise, por um lado, a especificidade dos textos infantis e, por outro lado, sua inventividade” (FRANÇOIS, 2009, p. 22). Além disso, é deixar sem evidência o nível de aprendizagem das crianças e desconsiderar que “suas produções não são nem simplistas, nem extraordinárias, mas dignas de maior interesse, humana e cientificamente falando” (2009, p. 22).

Também discutindo o papel da narrativa na constituição do sujeito e dos discursos sociais, Perroni (1992) vai dizer que o ato de narrar representa um momento importante das atividades da criança com a linguagem. É o momento em que se liberta da interpretação ou do enunciado produzido por seu interlocutor e que serviu de ponto de partida para que ela pudesse produzir seus próprios discursos, pois a criança já apresenta uma progressão em seu nível de conhecimento sobre a

linguagem, o que a possibilita interpretar o já dito e pensar naquilo que está por dizer.

Essas afirmações apontam para a necessidade de se reconhecer a natureza indissociável das estruturas narrativas, características de cada fase do desenvolvimento, com a capacidade gradual da criança de representar a si mesma como o narrador, seus interlocutores e a situação de interlocução, que juntos vão orientar e controlar o que vai ser narrado, para quem vai ser narrado, como e quando narrar. Por isso, é necessário reconhecer a necessidade de considerar ao mesmo tempo a situação de interlocução e o papel dos textos modelos na produção de narrativas.

Além disso, para a autora, as narrativas são sempre construídas com base em situações lúdicas de interação e rotinas verbais tradicionalmente usadas pelos adultos em família com as crianças mais novas. Além de mostrar o papel do conhecimento daquelas rotinas verbais na construção das narrativas pelas crianças, Perroni salienta ainda que só esse conhecimento não é suficiente e mostra a importância de fatores situacionais e contextuais do grupo, como por exemplo, a presença de um adulto interessado.

A autora afirma que para que haja narrativa, é indispensável o acontecimento singular e inédito, digno de ser narrado. Para isso, apresenta alguns critérios linguísticos de identificação de um discurso como narrativo. São eles:

- a) existência de dependência temporal entre um evento a e outro b;
- b) orações que expressam essa dependência temporal constituída essencialmente por verbos de ação;
- c) o emprego do tempo perfeito.

Perroni (1992) apresenta formas de narrar específicas que caracterizam os diferentes momentos do percurso trilhado pela criança no processo de aquisição da narrativa, são eles:

- Os jogos de contar – as crianças e os adultos começam a trabalhar conjuntamente, sendo a presença deste último indispensável para que o enunciado da criança se torne uma narrativa;
- As colagens – quando as crianças recuperam e reelaboram fragmentos de histórias ouvidas anteriormente e passam a incluí-los em seu discurso. Aqui aparece um primeiro movimento em direção à significação;

- As combinações livres – que são formas diversificadas de as crianças produzirem seus discursos, onde a narrativa pode apresentar-se, tematicamente, como um relato de experiência. Parece-nos que o universo da ficção aparece como suporte ao relato dos sujeitos.

Em relação ao processo de constituição e de desenvolvimento da linguagem narrativa, Perroni (1992) também discute a importância do desenvolvimento desse tipo de linguagem para o desenvolvimento linguístico da criança. A autora faz referência à existência de fases no desenvolvimento da narrativa (fase da protonarrativa, fase da narrativa primitiva e a fase da constituição da criança como sujeito narrador) e a importância da interpretação do outro para o desenvolvimento destas fases. Também para a autora,

[...] contar uma estória é um dos muitos usos da língua em nossa cultura, atividade a que se associam as convenções: começar com uma frase de abertura formal como “era uma vez...”; terminar com um fecho formal, como “fim” “felizes para sempre”; uso consistente de tempo passado; mudança de pitch enquanto se conta a estória, aceitação de personagens e eventos fictícios e a possibilidade de incorporar certos tipos de personagens e situações convencionais. (p. 31)

Não se trata apenas de considerar esses aspectos de constituição do discurso narrativo e de interação com outros discursos sociais como elementos que irão proporcionar o aprendizado de certas formas linguísticas, “mas, mais que isso, é preciso relacionar a interação social ao desenvolvimento da linguagem, visto como processos interdependentes” (PERRONI, 1992, p. 13). Também não se pode discutir o processo de desenvolvimento do discurso narrativo em crianças sem levar em consideração aspectos relativos ao contexto de interação, que envolvem a imagem criada pela criança de seu interlocutor e de si mesma como narradora. Assim, a criança, assumindo já o papel de narrador e fazendo uso de alguns elementos estruturais começa a agir de acordo com os limites que esse tipo de discurso impõe.

De acordo com Perroni (1992), a criança vai evoluindo de uma fase inicial em que necessita da fala do outro para ancorar a sua narrativa (relato, caso, narrativa propriamente dita) até o momento em que passa a se constituir como narrador autônomo, sem estar submissa à fala do outro. Diferentemente dos autores mencionados anteriormente, Perroni não concebeu a existência de estágios no desenvolvimento da linguagem infantil, mas constatou, por meio de suas pesquisas

que, por volta dos cinco anos, a criança já conseguia se constituir como sujeito narrador sem a participação do seu interlocutor. Para a autora, os primeiros passos da criança em direção a sua constituição como produtora de discursos “se dá quando começa a incorporar em suas narrativas fragmentos do discurso do Outro, retirados estratégica e basicamente das narrativas ‘estória” (PERRONI, 1992, p. 227).

Ainda para ela, a narrativa seria a reorganização de experiências na mesma ordem dos textos/discursos originais. Por isso, o discurso narrativo apresenta a ligação temporal entre os enunciados narrados, a singularidade do narrado e o emprego do tempo verbal próprio do gênero discursivo adotado, como suas características fundamentais. Além disso, a aquisição da linguagem resulta da combinação de três fatores: a interação da criança com o mundo físico, com a sociedade e os outros sujeitos e com os discursos produzidos nas relações dialógicas das quais participa. De modo geral uma narrativa nunca é produzida isoladamente, mas se constitui na relação com outras quer tenham sido narradas ou não.

Por isso, o momento de construção do texto narrativo envolve iniciativas específicas por parte do sujeito. Para assumir o papel de narrador é preciso protagonizar, organizar seu discurso, oferecendo ao outro sua história, o produto de suas vivências. O discurso narrativo representa na experiência linguística oral da criança uma (e talvez a mais importante) passagem obrigatória para a construção de um gênero discursivo cuja significação vai se efetivando historicamente no processo de constituição dos enunciados. Além disso, cada elemento, não importando sua extensão ou composição, abre espaço para a produção de muitos sentidos, subordinando assim o que a ele se segue e deixando-se ao mesmo tempo subordinar por ele.

Mesmo que os autores discutidos no capítulo apresentem um posicionamento que evidencie a relação do sujeito com sua cultura e os demais representantes sociais, num processo dinâmico e historicamente marcado, acreditamos ser pertinente trazer as reflexões de Bakhtin e seu chamado Círculo para que possamos ampliar as discussões sobre o processo de constituição do sujeito e da linguagem humanos, pois acreditamos haver nas ideias deste autor e seus parceiros de reflexão, posicionamentos que ampliam a visão de produção (criativa, discursiva, cultural) das crianças em processo de aprendizagem da língua.

Bakhtin apresenta uma concepção plural de todo o processo de produção de discursos, de uma obra de arte, etc., assim como da constituição do sujeito e da linguagem, remetendo-se à palavra não apenas como termo, como vocábulo, mas também como meio de expressão. Mesmo não falando explicitamente de desenho infantil, podemos nos apropriar de suas reflexões para nos debruçarmos sobre os desenhos infantis escolares e apresentarmos uma visão mais complexa de todo o processo de constituição de enunciados e dos gêneros discursivos pelas crianças.

É sobre o processo de constituição de um gênero discursivo e seus elementos de organização que discutiremos no capítulo seguinte, buscando mostrar que todas as relações entre os desenhos infantis e as narrativas orais produzidas por meio das imagens criadas pelas crianças têm sempre um caráter dialógico, constituindo um todo discursivo, como um grande diálogo. No interior desse grande diálogo, faz-se ecoar, iluminando-o e condensando-o, os diálogos que foram composicionalmente expressos pelos diferentes sujeitos sociais (BAKHTIN, 2010b). Por fim, esse diálogo toca o interior dos sujeitos e passa a ser visto, percebido, por meio das imagens, das palavras que são enunciadas e que passam a representar o estilo do sujeito enunciadador.

#### **4 BAKHTIN E SEU “CHAMADO CÍRCULO” E A DIALÉTICA DISCURSIVA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS PARA A ANÁLISE DO ATO NARRATIVO DE DESENHAR.**

*Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe) etc., e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesmo.*

(Mikhail Bakhtin)

##### **4.1 A relação constitutiva entre Sujeito e Linguagem: situando o debate sobre a arquitetônica bakhtiniana.**

Preocupados em elaborar uma teoria marxista no domínio da filosofia da linguagem que pudesse trazer reflexões concretas sobre os problemas da linguística e, em especial, sobre os problemas ideológicos, Bakhtin e seu chamado Círculo<sup>13</sup> – no que se refere às ideias linguísticas – inauguraram um novo paradigma de reflexão sobre a linguagem, partindo da crítica à hegemonia de duas grandes correntes do pensamento filosófico-linguístico dominantes em sua época: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. Para eles, discutir as questões que giravam em torno destas tendências, poderia resolver problemas centrais no campo da linguagem, especialmente sobre as questões fundamentais “da evolução da língua, da interação verbal, da compreensão, o problema da significação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2002, p. 27) e os demais relacionados estritamente ao problema da natureza real dos fenômenos linguísticos.

Na construção de seu pensamento, Bakhtin e seu chamado círculo iniciam suas críticas fazendo menção à Linguística do século XIX e início do século XX, que

<sup>13</sup> O “círculo de Bakhtin” não era uma “escola” no sentido acadêmico do termo, nem Bakhtin era “líder” “diretor da escola”, nem, neste sentido, um “mestre”; dessa forma, não apenas a expressão “círculo” é um equívoco se for atribuído a ele um significado de escola, mas é ainda mais a expressão “de Bakhtin”, se entendida em termos de derivação, de pertencimento, de genealogia. [...] Trata-se muito mais de um grupo, de uma intensa e afinada colaboração, em clima de amizade, em pesquisas comuns, a partir de interesses e competências diferentes. (PONZIO, 2011, p. 46)



procurou colocar em segundo plano a função comunicativa da linguagem. [...] “promovia-se ao primeiro plano a função da formação do pensamento humano, *independente da comunicação*” (BAKHTIN, [1952, 1953] 2006, p. 270, grifo do autor), sem que houvesse qualquer referência à necessidade de comunicação entre os sujeitos, como se a língua necessitasse apenas do falante e do objeto de sua fala, ou seja, a linguagem era considerada unicamente do ponto de vista do falante, sem levar em consideração a relação com outros participantes da comunicação discursiva (BAKHTIN, [1952, 1953] 2006). Outros, a exemplo de Vossler, acreditavam que a função expressiva da linguagem estava em primeiro plano e todo ato de produção de linguagem estaria atrelado, exclusivamente, à expressão do mundo individual do sujeito falante. Para esses teóricos, “a língua é deduzida da necessidade do homem de auto-expressar-se, de objetivar-se” (BAKHTIN, [1929] 2002, p. 27).

Ao colocar a função comunicativa numa perspectiva secundária aos fatos de constituição da essência da língua, esta linha de pensamento, denominada por Bakhtin e seu chamado círculo de Subjetivismo idealista, foi definido pelo interesse no ato individual da fala, o que significa dizer que o ato de produção linguística era comparado ao ato de criação artística, e isso era o que constituía o princípio fundamental da língua, enquanto um sistema de formas acabado. Assim, é necessário entender que “as leis da criação linguística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem” (BAKHTIN, [1929] 2002, p.72). Dentro deste pensamento, Wilhelm Humboldt pode ser considerado um dos seus maiores representantes, sendo ele o responsável pela apresentação dos fundamentos determinantes desta corrente teórica.

Esta perspectiva baseava-se na crença de que todos os fatos linguísticos são explicados por uma psicologia individual, como pregava Wundt e seus discípulos no quadro de uma psicologia empirista. Os adeptos do subjetivismo idealista privilegiavam “a realização estilística e a modificação das formas abstratas da língua, de caráter individual e que dizem respeito apenas a esta enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2002, p. 76). Só através da individualização estilística dos sujeitos na língua nos diferentes contextos enunciativos concretos e históricos que se era possível reconhecer a verdadeira substância da língua. Assim, a lógica que rege a língua “não é absolutamente a da repetição de formas

identificadas a uma norma, mas sim uma renovação constante, a individualização das formas em enunciações estilisticamente únicas e não reiteráveis” (BAKHTIN, [1929] 2002, p. 82). Esse pensamento colocou o trabalho individual do sujeito em supremacia dentro do processo de criação e uso da língua e excluiu as questões sociais e históricas de produção dos diferentes sistemas linguísticos em sociedade.

Já a segunda tendência, denominada de objetivismo abstrato, afirmava ser a língua, enquanto um sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais, o verdadeiro objeto de estudo de uma ciência que se propunha à investigação dos diferentes fatos da linguagem. A língua seria o elemento social da linguagem, “exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (SAUSSURE, 2002, p. 22). Nessa perspectiva, o sujeito falante é excluído dos estudos linguísticos e não há nenhum interesse por suas realizações linguísticas, enquanto “um ato individual de vontade e inteligência” (SAUSSURE, 2002, p. 22). Para os pesquisadores que seguiam essa perspectiva, a língua, enquanto sistema de signos, enquanto uma instituição social, era considerada um objeto de natureza concreta e, por isso, bastava-se a si mesmo enquanto objeto de estudo.

Mesmo que se reconhecesse que em cada enunciação havia um ato de realização individual único e não reiterável, não era possível fazer um estudo científico dos fatos da língua sem que se atentasse para “o sistema linguístico, a saber, o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2002, p. 77), pois sempre havia nas produções enunciativas “elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores” (p.77), o que para os autores “garante a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade” (BAKHTIN, [1929] 2002, p. 77).

O interesse é investigar os aspectos constitutivos da língua, que não são explicados e relacionados a leis ideológicas e artísticas, já que de acordo com essa perspectiva, o sujeito recebe da comunidade da qual faz parte um sistema linguístico já constituído e em uso que não depende do ato individual de criação dos sujeitos que o usa. A língua é assim vista como um conjunto de formas independente de todo ato criador e de toda atividade individual, uma instituição social abstrata que pertence aos membros de uma comunidade, exterior aos indivíduos que a utilizam e

que somente se efetiva por meio da fala, que é um ato individual de vontade e inteligência (SAUSSURE, 2002).

Para essa segunda orientação do pensamento filosófico-linguístico, a sincronia é quem determina sua abordagem, abstraindo a história, pois para Bakhtin/Volochinov, [...] “entre a lógica que governa o sistema de formas linguísticas num determinado momento da história e a lógica (ou antes, a ausência de lógica) da evolução histórica destas formas, nada pode haver de comum. São duas lógicas diferentes” ([1929], 2002, p. 80).

Desse modo, é possível perceber, de acordo com os filósofos russos, que as relações sistemáticas que existem entre as formas linguísticas no sistema da língua na enunciação (em sincronia), não podem ser semelhantes às relações que unem qualquer uma das formas à sua imagem modificada no desenvolvimento posterior da evolução histórica da língua; elas apenas se unem e se complementam mutuamente como formas do singular e do plural dentro de um sistema que tem suas leis e que não pode ser modificado pelos sujeitos no decorrer da história da língua. “Assim, entre a lógica da língua, como sistema de formas e a lógica da sua evolução histórica, não há nenhum vínculo, nada de comum” (BAKHTIN, [1929] 2002, p. 81).

Bakhtin/Volochinov ([1929] 2002) apresentam uma visão oposta à linguística de Saussure, mostrando os problemas percebidos por eles sobre as funções do ouvinte e do receptor no processo de comunicação discursiva. Os autores acreditam que tanto o locutor como o ouvinte assumem posições ativas durante o processo de comunicação, não podendo designar, apenas ao locutor, o uso ativo da fala, enquanto que para o ouvinte é dada a posição passiva de percepção e de compreensão da fala. Além disso, a linguagem não pode ser vista apenas do ponto de vista do locutor sem uma interrelação com os demais componentes da comunicação discursiva, pois nesse processo, o falante, o ouvinte e as relações intersubjetivas compõem a comunicação social e a constituição do evento comunicativo, projetando-se essencialmente no material verbal.

É a partir da crítica a esses dois sistemas de ideias (subjativismo idealista e objetivismo abstrato) que Bakhtin/Volochinov e o chamado círculo apresentam o princípio do dialogismo como a essência do funcionamento da língua(gem). Eles acreditam que a verdadeira substância da língua é constituída sempre pela(s) enunciação(ões) e não pelo “sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas

pelo fenômeno social da *interação verbal*". (BAKHTIN, [1929] 2002, p. 123, grifo dos autores). Os autores afirmam que a língua(gem) deve ser reconhecida como elemento de comunicação social e de interação discursiva e não como um sistema isolado e acabado.

Vemos, com isso que Bakhtin/Volochinov ([1929], 2002) apresentam uma teoria sobre a natureza da linguagem ancorada por fundamentos filosóficos e sociológicos que colocam os construtos sobre os diferentes aspectos da linguagem humana a partir de uma relação dialética entre os sujeitos e o mundo social. Esse aspecto da linguagem aparece central na abordagem dos autores desde o redimensionamento da noção de signo linguístico, que para eles passa a ser definido pelo traço ideológico. Essa concepção de signo ideológico surge em oposição à teoria formalista/estruturalista proposta por Saussure e seus seguidores, para quem o signo se apresentava imotivado e arbitrário.

Diferentemente dos teóricos que preconizavam os aspectos formais ou estruturais da linguagem, Bakhtin/Volochinov escolhem como objeto de estudo a linguagem em uma perspectiva interacionista. Afirmam que é o fenômeno social da interação discursiva, realizada através da enunciação ou das enunciações, que se apresenta como a realidade da linguagem, produzida sempre pela ação concreta e dialógica dos diferentes sujeitos. Por isso, "a palavra constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2002, p. 113). Nessa concepção, os diferentes sujeitos passam a usar a língua(gem) para agir nos mais distintos contextos sociais, possibilitando a prática interlocutiva dos mais diversos tipos de atos ideológicos.

A linguagem apresenta-se como o lugar em que a ideologia se concretiza através de signos sociais que são materialmente construídos pelos sujeitos em diferentes espaços de interação discursiva e que passam a representar a realidade a partir de diferentes signos sociais, pois para Bakhtin/Volochinov. ([1929] 2002, p.33)

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e

todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior.

Depreende-se, portanto, que o signo é para o homem a mola propulsora que o encaminha às transformações sociais, tendo em vista a sua natureza ideológica e social. Em consequência, as palavras, que são as formas concretas de representação semiótica, passam a se constituir a partir dos conteúdos ideológicos e vivenciais dos sujeitos, que somente compreendem e reagem às palavras que comportam conteúdos ideológicos concernentes à vida social.

É nesse movimento dialético que a linguagem se apresenta como condição necessária para o desenvolvimento do ser humano e para a apreensão dos conteúdos ideológicos que veiculam no meio social. Conteúdos que permitem aos sujeitos compreender e agir no mundo em diferentes espaços de interação discursiva. Por meio da linguagem, são evidenciados os embates ideológicos, a luta de classes, as crenças religiosas, dentre outros. E nesse movimento que se efetiva através das palavras, o sujeito produtor de discursos é sempre ativo e se relaciona diretamente com o discurso de seus interlocutores, afetando e sendo afetado por eles.

Vê-se, dessa forma, que a orientação para o outro é um dos pontos centrais da concepção de linguagem na visão dos autores. Bakhtin/Volochinov ([1929] 2002) afirmam que toda enunciação é sempre uma resposta a alguma coisa e é construída para atender a esse fim. Só no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante é possível compreendê-la, dar-lhe uma resposta. Por isso, a palavra sempre se apresenta “carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, [1929] 2002, p. 95).

Assim, tanto a linguagem como a história constituem elementos essenciais para a compreensão das questões humanas e sociais difundidas pelos filósofos. Por ser polissêmica e dialógica, a palavra traz marcas culturais, sociais e históricas que são decisivas no processo de desenvolvimento psíquico, motor e emocional do sujeito. Nesse aspecto, os pensadores russos apresentam o aspecto mais importante de sua teoria na construção de sua noção sobre a língua, pois, ao afirmar que o contexto histórico é parte constitutiva da linguagem, eles questionam as concepções

estruturalistas que concebem a palavra como parte de um sistema abstrato de formas, em que o sujeito não pode intervir ativamente, criando e recriando os elementos do sistema.

No que se refere ao aspecto social, destaca-se a maneira com que Bakhtin evidencia o papel do sujeito falante no processo de comunicação social, discussão que tem merecido importante destaque nas diferentes perspectivas teóricas da linguística contemporânea e que constitui o ponto central da ideia de dialogia bakhtiniana. Para o teórico russo, é só no contexto social amplo e no espaço enunciativo das práticas discursivas, que o sujeito passa a constituir a linguagem e, conseqüentemente, se constitui pelas relações sociais que estabelece com seus interlocutores.

Segundo essa concepção, a língua passa a ocupar um lugar central nos estudos da linguagem humana, pois para Bakhtin e seu chamado círculo, ela só passa a existir, enquanto signo social, em função do uso que os interlocutores fazem dela em situações reais de comunicação discursiva. Para eles, a constituição e o uso da linguagem estão diretamente relacionados à ação do sujeito, que se apresenta como o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos; um sujeito que de posse do conhecimento de enunciados anteriores, passa a formular seus próprios enunciados como uma forma de diálogo construída sócio-historicamente.

Dessa forma, reconhecemos que a perspectiva de linguagem como meio de interação pode não só representar uma importante contribuição ao desenvolvimento de padrões sociais de comunicação oral e escrita, como favorecer a ampliação do domínio de diferentes práticas sociais de uso da linguagem humana, além de proporcionar o uso de diferentes recursos no entendimento e na construção de diferentes gêneros do discurso, a partir da inserção do sujeito no funcionamento linguístico e discursivo da língua e da relação que se estabelece com o outro no processo de aquisição e uso da linguagem.

## **4.2 Interação discursiva e Dialogia: processos de constituição do sujeito e da linguagem.**

Dentro da concepção dialógica de linguagem, o movimento social da interação discursiva se apresenta como o espaço em que a língua vive e vai se constituindo historicamente, pois é nele que se dá a produção da linguagem pelos sujeitos que se encontram envolvidos nos processos de comunicação social. Esse movimento desenvolve-se em diferentes contextos sociais e é ao mesmo tempo constitutivo da linguagem e dos sujeitos que participam das interações em sociedade, assumindo um papel fundamental na constituição do discurso e de sua significação num contexto social mais amplo.

Depreende-se, assim, que o conceito de interação discursiva é constitutivo dos sujeitos e da própria linguagem, e que é no fluxo dessa interação que a palavra vive como signo ideológico, que se transforma e ganha outras nuances de sentido de acordo com o contexto em que ela surge, o que nos faz reconhecer que cada época e cada grupo têm seu conjunto de formas de discurso que funciona como “um espelho que reflete e refrata o cotidiano”, num sistema simbólico em que a língua é representativa da realidade objetiva.

A discussão mostra-nos a dinamicidade da língua, como deixa evidente, também, a evolução da sociedade e de sua cultura, revelada sempre na língua. Esta, por se encontrar em um contínuo processo de constituição pelos sujeitos, vai provocando mudanças nas relações humanas e, conseqüentemente, nos discursos sociais que a sustenta. Por isso, entendemos a cultura e a língua como produções históricas e como elementos responsáveis por todo o processo de constituição e reconstituição de uma sociedade e dos sujeitos que aparecem inseridos nela. Uma ação que só se torna possível a partir da inserção do sujeito em práticas sociais diversas e que têm a língua(gem) como instrumento mediador do processo interlocutivo.

Esse interrelacionamento entre fatores sociais, culturais e históricos permitem-nos entender, a partir de Bakhtin/Volochínov que a língua “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2002, p.124) e não pode ser considerada como o

único elemento mediador entre nosso pensamento e o mundo. Elementos psíquicos, elementos culturais e ideológicos da vida em sociedade, os diferentes contextos nas quais as significações são produzidas, a qualidade intersubjetiva das interações humanas, além do sistema linguístico, apresentam-se indispensáveis e determinantes nessa relação.

Desse modo, a interação discursiva constitui-se como o principal veículo na produção dos sentidos sociais e a dialogia como característica essencial do trabalho desenvolvido pelos sujeitos com e sobre a linguagem. Assim, é no diálogo e a partir dele que podemos identificar os sujeitos que vão se constituindo como sujeitos discursivos. Diferentemente do monologismo, que centraliza os indivíduos e as estruturas sociais, o dialogismo centra-se nas interações dos sujeitos falantes em contextos socioculturais. Por isso, Bakhtin vai defender o princípio dialógico das enunciações, que nos encaminha a uma nova maneira de perceber os interlocutores de uma atividade discursiva.

O dialogismo bakhtiniano reconhece a necessidade de dar conta da presença do outro com quem o sujeito interage discursivamente. Além disso, os sentidos que são atribuídos pelos sujeitos a seus enunciados perpassam pela questão do dialogismo. Nesse processo, a linguagem aparece como o elemento responsável não só pela constituição do sujeito que diz ou escreve, mas também da maneira singular como esse sujeito diz e escreve.

Por isso, podemos compartilhar a ideia de que a singularidade das crianças que se encontram no início do processo de escolarização vai se constituindo a partir das interações sociais das quais participa e só se efetiva a partir do uso social da linguagem humana. Ao constituírem-se em sua singularidade através da linguagem, as crianças são também afetadas pela singularidade que constitui a linguagem enquanto produto sociohistórico de comunicação social e pela singularidade dos outros interlocutores sociais, num movimento constante de dialogia.

O que se percebe é que o diálogo, seja ele oral ou escrito, seja ele produzido no exterior numa relação direta com o outro, seja no interior da consciência (aqui estamos nos referindo também à visão vygotskiana), realiza-se inevitavelmente na linguagem e entre interlocutores num conjunto de atividades históricas compartilhadas socialmente, ou seja, que se realiza em local e tempos específicos, mas sempre em mutação, devido às variações contextuais a que estão submetidos. Assim, espera-se que o diálogo ou discurso seja visto conforme recomendam



Bakhtin/Volochinov ([1929] 2002) não no sentido estrito, “mas [...] num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (p. 123).

Bakhtin ([1952, 1953] 2006, 2010) ao explicitar teoricamente essa posição dialógica sobre a natureza da linguagem compreende que é o diálogo a unidade real da língua. Da mesma forma, pode-se perceber através das mais variadas situações de diálogo, que a fala é “polifônica”<sup>14</sup>, pois em todos os discursos sociais existem diferentes vozes atuando: a voz interna, a voz do outro, a própria voz; vozes que se aproximam e se distanciam nas mais distintas relações dialógicas. Para o autor, essas relações são [...] “um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância” (BAKHTIN, 2010, p. 47). Além disso,

[...] as relações dialógicas são extralingüísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constrói o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. (p. 209)

Com isso, podemos dizer que para Bakhtin (2010) as relações dialógicas são constitutivas de todo tipo de enunciado e podem ser visualizadas em todo tipo de discurso, desde que este não seja visto de forma isolada, como uma palavra impessoal da língua, mas “como signo da posição semântica de um outro, como representante do enunciado de um outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro.” (BAKHTIN, 2010, p. 210). Por tudo isso, “as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela chocam dialogicamente duas vozes (o microdiálogo de que já tivemos a oportunidade de falar)” (BAKHTIN, 2010, p. 211).

De modo geral, a noção de relações dialógicas aparece igualmente importante nos trabalhos de Bakhtin e seu chamado círculo e contribui para compreendermos a ideia de alteridade nos diferentes discursos produzidos socialmente. Essa noção

---

<sup>14</sup> Sobre a noção de polifonia ou plurivocalidade, ver Problemas da Poética de Dostoiévski, de Mikhail Bakhtin, 2010.

surge associada à análise que Bakhtin faz da poética de Dostoiévski, cuja obra contribuiu com a construção bakhtiniana da ideia de romance polifônico<sup>15</sup>.

Segundo Bakhtin (2010), é possível identificar na obra de Dostoiévski uma “*multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes*” (p. 4, grifo do autor) constituindo um campo de igualdade entre as vozes que emergem nos diálogos sociais. Além disso, para o autor, “é precisamente a *multiplicidade de consciências equipolentes e seus mundos* que aqui se combinam numa unidade do acontecimento” (BAKHTIN, 2010, p. 5, grifo do autor) que marcam o caráter autônomo, individual, das vozes que participam do diálogo com as outras vozes historicamente constituídas.

É a partir dessa multiplicidade de vozes que novos enunciados vão sendo produzidos sobre determinados contextos socioideológicos e marcando a posição individual do sujeito enunciador em relação aos outros dizeres. Ao falar dessa posição individual ou vontade discursiva (BAKHTIN, 2010), vai deixar claro que ela só existe na polifonia, pois é aqui que as diferentes vontades se encontram e se combinam em função do acontecimento discursivo. Isso equivale a dizer que os contextos sociais são perpassados por diferentes vozes e que aquilo que é enunciado possui uma raiz sociohistórica, e que é através do encontro dos diferentes discursos que as vozes se encontram e passam a produzir sentidos.

É nas diferentes situações sociais, marcadas historicamente e relacionadas às situações cotidianas vivenciadas pelos sujeitos que os sentidos passam a se constituir. Como diz “um sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar o outro sentido, um sentido alheio” (BAKHTIN, [1952, 1953] 2000, p. 368). Isso deixa evidente que o sentido nunca está dado, acabado, mas que é constituído nas relações dialógicas entre discursos e sujeitos situados. Do mesmo modo, também deixa claro que o sujeito não é a fonte primeira do sentido, pois ele está em constante processo de constituição, o que significa que o reconhecimento de si,

---

<sup>15</sup> Ao discutir sobre a multiplicidade de vozes em uma obra literária, Bakhtin vai apontar alguns problemas no reconhecimento dessas múltiplas consciências, principalmente com as obras que não permitem que a multiplicidade de consciências individuais se desenvolva em termos de conteúdo. Ao tratar da obra de Dostoiévski, o autor vai dizer que “no romance polifônico de Dostoiévski, o problema não gira em torno da forma dialógica comum de desdobramento da matéria nos limites de sua concepção monológica no fundo sólido de um mundo material uno; o problema gira em torno da última dialogicidade, ou seja, da dialogicidade do último todo. Já dissemos que, nesse sentido, o todo dramático é monológico; o romance de Dostoiévski é dialógico. Não se constrói como o todo de uma consciência que assumiu, em forma objetificada, outras consciências, mas como o todo da interação entre várias consciências, dentre as quais nenhuma se converteu definitivamente em objeto da outra. [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 18-19)

enquanto sujeito inacabado, e do sentido como algo a ser construído, é imprescindível para a constituição dos sujeitos e dos discursos sociais.

É por meio dessa abordagem dialógica, que reconhece ser o discurso um trabalho construído de forma dinâmica e polifônica, que buscamos compreender os lugares e os discursos produzidos na relação interpessoal que os sujeitos estabelecem em sociedade. Disto decorre que a relação discursiva é sempre construída pela dialogia mútua dos sujeitos, o que faz com que o espaço interdiscursivo seja determinado pelo lugar subjetivo que cada um toma em relação ao outro, quer seja através do discurso, quer seja através da palavra, pois para Bakhtin, a palavra é sempre [...] “determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui o *produto da interação do locutor e do ouvinte*” ([1929] 2002, p. 113, grifo do autor).

Vemos que segundo essa concepção, é na interação discursiva que a palavra se concretiza como signo ideológico e vai mudando de significação de acordo com o contexto em que é enunciada. É nesse espaço que os diferentes sujeitos se deparam com ideias que podem contradizer, confirmar e até mesmo antecipar respostas. E é a partir dessas ideias, que o sujeito, através do discurso constituído pela alteridade, opõe uma contrapalavra e passa a produzir enunciados em função da existência de um interlocutor, esperando deste uma atitude responsiva ativa em relação ao que foi dito.

Nesse momento, os sujeitos passam a interrelacionarem-se e a construírem seus discursos por meio das palavras alheias dos outros sujeitos, ressignificando-as e produzindo as contrapalavras ao dizer do outro. Nessa interação, o sujeito falante apropria-se do discurso desse outro para a formação tanto dos discursos sociais quanto dos discursos individuais. Bakhtin ([1952, 1953] 2000, p. 313-314) nos diz que:

É por isto que a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizada, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos.

Reconhecer os sujeitos como igualmente importantes no processo de produção discursiva, percebê-los como parceiros, nos encaminhará a uma melhor compreensão das condições em que eles interagem. São as características do falante, suas marcas pessoais, seus conhecimentos, sua linguagem, etc. e, do outro, as características do parceiro da comunicação discursiva e do assunto, o que cria um contexto social único, em que acontece a interação discursiva. Esse princípio é o que Bakhtin ([1952, 1953] 2006) denomina de alternância dos sujeitos do discurso, um movimento “que cria limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida, dependendo das diversas funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação” (p. 275).

É a partir dessas condições sociais e históricas que se dá cada comunicação discursiva, definindo maneiras diferentes de uso da linguagem. É nesse espaço também, que o sujeito, a partir de sua compreensão ativa dos enunciados sociais dos outros, passa a se constituir e a constituir seus discursos, deixando marcas de sua subjetividade naquilo que produziu. Essa subjetividade, que é constituída a partir da interação social, representa a tomada de posição do sujeito e passa a constituir o principal instrumento na produção do sentido<sup>16</sup>, produzido por meio de signos linguísticos e como efeito da compreensão ativa e responsiva estabelecida entre o falante e o ouvinte no momento da enunciação.

A visão de compreensão ativa defendida por Bakhtin está relacionada às relações dialógicas “que penetram toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância” (BAKHTIN, 2010, p. 47) em qualquer situação de interação discursiva. A compreensão ativa não se forma simplesmente como reconhecimento ou identificação de formas linguísticas, mas como resposta aos discursos com os quais interagiu no processo de comunicação discursiva. Sobre a atitude responsiva ativa adotada pelo sujeito a partir de sua interação com os discursos produzidos em diferentes situações sociais, Bakhtin ([1929] 2002, p. 290) afirma que o sujeito

---

<sup>16</sup> Ainda Bakhtin distingue, no todo do enunciado, sentido de significação, embora ressalte que um não existe sem o outro e que é impossível traçar um limite preciso entre o sentido de um enunciado, que ele também chama de tema, de sua significação. O sentido é único, é individual, é histórico, é concreto - irreproduzível. O sentido relaciona-se a valores vivos como a verdade, a beleza. Implica uma compreensão ativa e criativa e está impregnado de juízo de valor. A significação do enunciado, ao contrário, diz respeito aos elementos que são reiteráveis, convencionais, que não tem vida independentemente. A significação “é apenas um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto” (BAKHTIN, [1929] 2002, p.131).

“compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc.”

Esta atitude assumida pelo ouvinte encontra-se sempre em elaboração durante todo o processo de escuta, produção e compreensão dos diferentes tipos de discursos, podendo, às vezes, ser iniciada já nas primeiras palavras produzidas pelo sujeito. Essa produção, que emerge ativamente como resposta aos discursos sociais, pode ser reconhecida como uma “produção responsiva ativa”, como nos mostra Zozzoli (2002, 2006) em seus trabalhos. Para a autora, essa produção é definida

[...] como a continuidade da atitude ativa que se inicia na compreensão e se desenvolve para além de um novo texto produzido, considerado, dessa forma, não como produto, mas como parte de um processo que se estabelece na interação verbal e não verbal e que não se conclui na materialidade dos textos. (ZOZZOLI, p.1)

Um tipo de produção responsiva ativa que vai reconhecendo que o sujeito ocupa um espaço privilegiado e a interação passa a ser o lugar da produção de linguagem e de constituição de sujeitos pela linguagem, o lugar da constituição de sua subjetividade. Nesse espaço, cada um ocupa um lugar e é desse lugar que ele lê, produz e compreende diferentes gêneros discursivos. Isso nos mostra que a língua não se apresenta como um sistema abstrato, senão como veículo que possibilita a integração do homem com o mundo e lhe permite construir, dentro das práticas sociais de uso da linguagem, a subjetividade destes sujeitos produtores de discursos.

Como visto anteriormente, a compreensão é ativa, é responsiva, é sempre dialógica, implicando uma resposta. Compreender é apresentar à palavra do locutor uma contrapalavra, assim, a significação funciona como o elemento responsável pela relação entre os interlocutores. A significação “é como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos. [...] Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV [1929] 2002, p.132). Nesse sentido, nenhum trabalho que é feito com a linguagem se repete, e cada interação discursiva tem uma unidade de informação ou de significação para os interlocutores.

Além disso, todo o trabalho que o sujeito desenvolve com e sobre a linguagem no processo de interação dialógica só se efetiva a partir da escolha de um determinado gênero discursivo, enquanto resultado das escolhas do sujeito no processo de constituição de sua singularidade. Por isso, faz-se necessário direcionarmos o nosso olhar para as discussões de Bakhtin ([1952, 1953] 2006) sobre a constituição e funcionalidade dos gêneros discursivos e sobre as marcas estilísticas do sujeito na constituição de seus enunciados.

Este olhar irá nos proporcionar o entendimento de todo o processo de constituição do gênero discursivo “desenho infantil escolar”, que se apresenta como foco de pesquisa deste trabalho. Trata-se de um estudo que busca compreender todo o movimento de seleção e organização das unidades do discurso, por crianças, na construção de sua vontade discursiva, o qual acarreta as formas da língua típicas, porque o "gênero escolhido nos sugere os tipos e os seus vínculos composicionais" (BAKHTIN, 2006, p. 286).

#### **4.3 Gêneros discursivos e estilo como marcas da atividade singular do sujeito.**

Os trabalhos elaborados, atualmente, no campo dos estudos da linguagem sobre as marcas de individualidade dos sujeitos e, conseqüentemente, a constituição de seu estilo nos gêneros discursivos vem apresentando importantes resultados sobre a temática e incorporando significativas reflexões sobre questões que estão intrinsecamente relacionadas a este objeto. As discussões contemporâneas sobre o estilo não deixam de levar em consideração as contribuições de Mikhail Bakhtin e seu chamado círculo, cujas ideias têm tido atualmente grande influência sobre estudiosos de diferentes áreas das ciências humanas e sociais.

Para Bakhtin, o sujeito dispõe de uma capacidade de trabalhar com a linguagem que vai além da frase ou da oração chegando ao que ele chama de "tipos relativamente estáveis de enunciados", "o todo discursivo", ou seja, os gêneros do discurso, os quais os falantes têm acesso e passam a produzir desde o início de suas atividades com a linguagem. Dessa forma, os gêneros do discurso passam a ser definidos como formas relativamente estáveis de enunciados, que variam de acordo com as diferentes situações de interação discursiva e representam o

resultado do trabalho realizado pelos sujeitos com a língua em diversas situações de interação social.

Para o filósofo, os gêneros discursivos são produzidos de acordo com as diferentes esferas de atividade do homem com a linguagem. Como resultado de diferentes processos de interação social, o gênero discursivo está relacionado a uma situação de comunicação social e também a um ambiente sociocultural mais amplo, que é responsável pelo conjunto de atividades de uma comunidade linguística. Isso justifica o fato de as atividades com o uso da linguagem serem tão diversas e, conseqüentemente, a produção dos discursos também.

Ao passo em que as interações sociais das quais os sujeitos participam vão se ampliando, aumenta, também, o seu conhecimento sobre os gêneros discursivos que estão interligados a essas interações. Por isso, a identificação de um determinado gênero como sendo conveniente ou não a uma dada esfera da comunicação discursiva é historicamente construída pelo trabalho linguístico efetivado pelos sujeitos em contextos socioculturais diversos. A esse trabalho linguístico, soma-se a necessidade de escolha do gênero, pois “os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas)” (BAKHTIN, [1952, 1953] 2006, p. 283).

A escolha de um dado gênero discursivo está sempre orientada na produção de um efeito de sentido que se espera provocar no outro participante da comunicação social. Desenvolver essa escolha implica ativar um conjunto de experiências já vivenciadas pelo sujeito e que lhe permitirá a seleção mais adequada dos elementos estruturais (sintáticos e semânticos) em função da intenção discursiva do falante e da situação concreta de interação.

De acordo com Bakhtin ([1952, 1953] 2006), os sujeitos podem efetivar a sua intenção discursiva, a partir da seleção e organização dos gêneros discursivos, o que lhes permitirá realizar também a sua individualidade. Se considerarmos que no processo de constituição de um gênero está implicado o envolvimento ativo do sujeito nas diferentes práticas discursivas, e que cada um possui uma história particular, veremos que a escolha do gênero faz parte dessa individualidade e exerce uma influência determinante sobre os modos de produção discursiva do sujeito, conferindo-lhe uma relativa liberdade nas escolhas dos recursos expressivos que veicularão a sua vontade ou intenção discursiva. Além disso,

[...] a intenção/vontade discursiva [...] envolve objetivos expressivos que, juntamente com outros enunciados coexistentes na mesma esfera da comunicação e dentro das possibilidades mais amplas do estilo geral, contribuem para determinar o que se chamará estilo subjetivo do enunciado [...] (Zozzoli, p. 2)

É a partir desta concepção teórica de gêneros do discurso como enunciados relativamente estáveis que Bakhtin ([1952, 1953] 2006) analisa o estilo e faz suas críticas à visão tradicional da estilística, por não levar em consideração em seus estudos “a natureza do gênero dos estilos linguísticos” e nem “basear-se no estudo prévio das modalidades de gêneros do discurso” (p. 266). Para ele, o conceito de estilo está ligado ao de gênero do discurso, sendo um de seus elementos constitutivos, o que o leva a afirmar que “onde há estilo há gênero” (BAKHTIN [1952, 1953] 2006, p. 268).

A respeito dos **gêneros do discurso**, o autor diz que todo enunciado, seja ele oral ou escrito, seja primário ou secundário é sempre individual e se constitui como o resultado do trabalho do sujeito com e sobre a linguagem, e por esse motivo é possível perceber o estilo individual desse sujeito em seus enunciados. Em cada esfera da atividade discursiva “existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos” (BAKHTIN [1952, 1953] 2006, p. 266). Então, para Bakhtin,

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos. (BAKHTIN, [1952, 1953] 2006, p. 268)

Isso significa que cada contexto da atividade discursiva possibilita a produção de diferentes tipos de gêneros discursivos relativamente estáveis em função das condições de comunicação social e da intenção que os sujeitos têm naquele momento de interação, o que nos encaminha a afirmar que para os sujeitos concretizarem as suas intenções discursivas, passam a escolher uma forma de organização do discurso adequada ao contexto social em que se encontra, isto é, organizam um gênero discursivo.



Essa escolha é sempre orientada pelo contexto social em que a interação se efetiva, pela temática e, principalmente, pela necessidade de seus interlocutores. Conseqüentemente, a intenção discursiva do sujeito enunciativo vai se adaptando ao gênero escolhido, sem que este deixe de imprimir nele as marcas de sua individualidade e de sua subjetividade, pois para Bakhtin, todo enunciado oral ou escrito, “primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” ([1952, 1953] 2006, p. 265).

Mas, para que possamos melhor compreender o conceito de estilo e a relação que se mantém entre ele e o gênero discursivo, faz-se necessário entendermos, a princípio, a concepção bakhtiniana de enunciado concreto e das características que o constitui, pois para Bakhtin, o discurso só pode existir em forma de enunciado concreto pertencente a um determinado sujeito do discurso. Para o autor ([1952, 1953] 2006), são particularidades do enunciado concreto:

- ❖ A alternância dos sujeitos do discurso que compõe o contexto do enunciado e “cria limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida, dependendo das diversas funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação” (p. 275). Além disso, “emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados” (BAKHTIN [1952, 1953] 2006, p. 279-280).
- ❖ A conclusibilidade específica do enunciado através da qual se percebe o que o sujeito do discurso disse ou escreveu num determinado contexto social e em condições específicas, “[...] é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso” (BAKHTIN [1952, 1953] 2006, p. 280). É através deste aspecto, que ao ouvir ou ler um enunciado, o sujeito sente que ele se apresenta como concluído, finalizado.
- ❖ “A exauribilidade do objeto e do sentido, que pode ser quase que plena em alguns campos da vida social dos sujeitos [...] ou relativa, dependendo das condições em que certos conceitos são definidos pelo autor” (BAKHTIN [1952, 1953] 2006, p. 280).
- ❖ A vontade de discurso do falante ou intenção discursiva, um dos fatores que caracteriza a conclusibilidade do enunciado e proporciona uma atitude responsiva.

- ❖ A escolha de uma forma de comunicação discursiva adequada a cada campo de atividade em que se encontra o sujeito para que o mesmo possa tornar evidente a sua vontade discursiva, ou seja, a escolha de um gênero do discurso.
- ❖ Outro aspecto importante na constituição do enunciado é a relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado) e com os outros participantes da comunicação discursiva.
- ❖ Outro elemento constitutivo do enunciado concreto e que lhe determina a composição e o estilo é a expressividade, ou seja, “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado.” (BAKHTIN [1952, 1953] 2006, p. 289). Essa expressividade apresenta uma relação direta com a noção de estilo, sendo fator determinante à sua constituição teórica. Vejamos:

a) - A expressividade do enunciado não se efetiva na frase ou na oração, enquanto sistema da língua; somente o enunciado concreto comporta essa expressividade;

b) - A expressividade se constitui pela relação valorativa do falante com o objeto de seu discurso. É através dela que os sujeitos selecionam os recursos lexicais, gramaticais e composicionais do gênero discursivo;

c) Outro aspecto importante que evidencia a relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto da sua fala é a entonação expressiva. “A entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado. No sistema da língua, isto é, fora do enunciado, ela não existe” (BAKHTIN [1952, 1953] 2006, p. 290).

Além disso, ainda podemos destacar a experiência discursiva do sujeito que se constitui e se desenvolve obedecendo aos seguintes aspectos, na visão de Bakhtin ([1952, 1953] 2006, p. 294-295):

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* — mais ou menos criador — das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) são plenos de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.

Podemos perceber, a partir da fala de Bakhtin, diferentes formas de manifestação da subjetividade do sujeito produtor de discursos, que aparecem de maneira constitutiva e inseparável. A primeira, segundo o autor, seria a subjetividade dialógico-interativa, responsável pelo reconhecimento de que todo discurso humano é uma rede complexa de interrelações dialógicas com outros enunciados; a segunda seria a subjetividade da alteridade, ou seja, o entendimento de que “os limites de cada enunciado concreto como unidade de comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes” (BAKHTIN [1952, 1953] 2006, p. 275, grifo do autor); já a terceira, a subjetividade valorativa seria responsável pela escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais constitutivos do gênero discursivo; “é uma expressão típica de gênero, ou um eco de uma expressão individual alheia, que torna a palavra uma espécie de representante da plenitude do enunciado do outro como posição valorativa determinada” (BAKHTIN [1952, 1953] 2006, p. 295).

- d) - Por ser vista como um elo na cadeia da comunicação discursiva, a expressividade não está atrelada unicamente na expressão emotivo-valorativa de um enunciado, mas se constrói, também, pela relação dialógica com outros enunciados.
- e) - A expressividade que se constitui nos enunciados proferidos pelo sujeito aparece como resposta a outros enunciados e se manifesta não apenas na relação com o objeto do enunciado, mas também na relação do falante com os enunciados dos outros interlocutores. Esta responsividade poderá manifestar-se na constituição do sentido, na tonalidade de expressão, na constituição do estilo, nos matizes mais sutis da composição. Por isso, compreende-se que “o enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim e estilo de um enunciado” (BAKHTIN [1952, 1953] 2006, p. 298)

Com isso, entende-se que a expressividade dos enunciados produzidos se dá pela enunciação e o sentido não pode ser estudado de forma fragmentada. Isso porque à medida que desenvolvemos nossa capacidade comunicativa, passamos a conviver naturalmente com diferentes contextos de uso da linguagem, o que nos permite, por um lado escolher as palavras que melhor expressam o que pretendemos dizer, por outro lado, atribuir significados aos enunciados dos nossos interlocutores.

- f) - Já a noção de estilo apresentada por Bakhtin ([1952, 1953] 2006) não apresenta apenas a noção de expressividade; o estilo comporta também as tonalidades dialógicas, “porque a nossa própria ideia –seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros [...]” (BAKHTIN, [1952, 1953] 2006, p. 298), e “sem levá-las em conta é impossível entender o estilo de um enunciado” (p. 298). O falante ou o escrevente, ao elaborar seu discurso, tem sempre à mente a representação de seu(s) destinatário(s) e da influência deles no enunciado. Desta percepção dependem tanto a composição quanto o estilo do enunciado. “Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (BAKHTIN [1952, 1953] 2006, p. 301).
- g) - A constituição do estilo de um enunciado leva em consideração o destinatário e sua possibilidade de reconhecimento e aceitação, aspectos importantes na escolha do gênero discursivo. Ao construir um enunciado, o produtor de discursos procura definí-lo de maneira ativa, procurando antecipar uma resposta de seu interlocutor. Essa resposta antecipável desempenha uma ativa influência sobre o discurso a ser enunciado.

O sujeito ao falar, sempre leva em consideração o fundo aperceptível da percepção do seu discurso pelo destinatário, buscando construir seu discurso a partir da visão e do conhecimento que seu interlocutor tem da situação de comunicação, além de suas impressões, certezas, ou seja, tudo o que irá garantir a compreensão responsiva ativa do enunciado por ele. Isso “irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o *estilo* do enunciado” (BAKHTIN [1952, 1953] 2006, p. 302).

- h) - Além de sua natureza coletiva, não se pode deixar de atribuir ao estilo o seu caráter individual, já que os gêneros do discurso são produzidos por falantes marcados por sua singularidade. Neste caso, os enunciados produzidos pelo sujeito falante atuam “como expressão de certa posição valorativa do homem individual” (BAKHTIN [1952, 1953] 2006, p. 302), expressa objetivamente pelas escolhas que são feitas durante o processo de comunicação discursiva.

Em sua obra “Discurso na vida e discurso na arte” Bakhtin/Volochinov (1926, p. 16), amplia sua conceituação sobre os aspectos da individualidade do sujeito dizendo que:

“O estilo do poeta é engendrado do estilo de sua fala interior, a qual não se submete a controle, e sua fala interior é ela mesma o produto de sua vida social inteira. ‘O estilo é o homem’, dizem; mas poderíamos dizer: o estilo é pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social na forma do seu representante autorizado, o ouvinte - o participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa.”

Também em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochínov ([1929] 2002) apresentam aspectos sobre a linguagem que estão diretamente relacionados ao estudo do estilo, principalmente quando discutem as formas de citação da palavra do outro. Assim, os autores destacam a importância dos discursos que circulam nos distintos contextos sociais para a constituição dos discursos próprios, “[...] como uma unidade integral da construção” (p. 144). Além disso, deixam em evidência alguns dos aspectos que levam ao conceito de estilo, reconhecendo que o sujeito tem uma maneira própria de organização dos discursos do outro e dos elementos da língua, não abandonando o caráter individual do sujeito enunciadador.

A dialogicidade que é constitutiva dos discursos sociais e que mantém uma relação direta com o discurso de outrem, dentro de um mesmo enunciado, é um dos aspectos fundamentais do estilo da prosa apontada por Bakhtin (2010). Para o autor, “as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais.” (p. 223). Além disso, o sujeito pode, através das diversas vozes discursivas que o discurso convoca, fazer emergir a sua própria voz e constituir seu estilo.

Vemos que o discurso se organiza a partir das relações dialógicas com outros discursos, sendo estes repletos de entonações e juízo de valor. Para Bakhtin (2010), esses aspectos irão influenciara organização estilística dos enunciados do locutor e, por esse motivo, ao abordá-lo na obra de Dostoiévski, vai dizer que os estudos estilísticos devem voltar-se ao campo da vida autêntica da palavra, pois para o autor, a palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. “Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de uma geração para outra” (BAKHTIN, 2010, p. 232).

Para Bakhtin, o sujeito nunca vai constituir seu discurso com palavras que não estejam relacionadas a outros discursos sociais, como as palavras neutras da língua, mas com palavras repletas das vozes dos outros, com as aspirações e avaliações desses outros, pois “qualquer plano de criação, qualquer ideia, sentimento ou emoção deve refratar-se através do meio constituído pela palavra do outro, do estilo do outro, da maneira do outro [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 232). Nessa visão surge uma perspectiva estilística inovadora, em que a questão do estilo deixa de ser tratada na sua visão psicologizante, individualista e passa a implicar interação, o que vem culminar com a concepção dialógica da linguagem proposta por Bakhtin.

A partir desses posicionamentos, chega-se a perceber que o conceito de estilo apresentado por Bakhtin passa a ser coerente com o princípio dialógico da linguagem humana e reconhece a importância da questão da alteridade tanto em relação ao outro, parceiro da comunicação discursiva, quanto aos outros enunciados a que todo enunciado concreto remete. É dessa forma que o filósofo russo propõe uma definição dialógica de estilo, que é constituída da singularidade individual do sujeito, mas que é resultante da relação do sujeito com o outro, com a produção do grupo social.

Também sobre a noção de estilo, Zozzoli (2002) baseada nas discussões de Bakhtin, vai dizer que este conceito não pode ser desvinculado de uma avaliação ideológica, também chamada de avaliação social. Para a autora, as avaliações determinam a escolha da palavra pelo autor e o fato de que o ouvinte pode ser simpático ou antipático a ela, concorde ou discorde dela. Além disso, as avaliações são orientadas tanto para o ouvinte quanto para o herói.

Logo, percebemos que o estilo, sob a ótica bakhtiniana, só pode ser compreendido e analisado se o considerarmos em sua relação com o gênero no qual se concretiza, pois são através desses tipos relativamente estáveis de enunciados que os sujeitos poderão expressar sua individualidade através de diferentes aspectos da língua. Dessa forma,

[...] os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. (BAKHTIN, 2006, p. 266).

Reconhecemos, assim que para concretizarmos a comunicação discursiva, não escolhemos palavras, nem agrupamo-las em orações, formando um texto, mas selecionamos as unidades do discurso, o qual acarreta as formas da língua, porque o "gênero escolhido nos sugere os tipos e os seus vínculos composicionais" (BAKHTIN, 2006, p. 286). Através dos elementos composicionais de um gênero discursivo, vão se constituindo as marcas do sujeito, que passam a ser percebidas por meio da "linguagem do enunciado" (BAKHTIN, 2006, p. 265).

#### **4.4 Estilo como trabalho de escolhas na e pela linguagem.**

Corroborando com as ideias bakhtinianas, Possenti (1993, 2001a, 2001b, 2002) também menciona que o simples fato de falar, por exigir a escolha de certos recursos expressivos, o que exclui outros, e por estabelecer certas relações entre locutor e interlocutor, já indica a presença da subjetividade na linguagem. E esta pode revelar-se na própria escolha de recursos expressivos e nas próprias estruturas composicionais, o que marcaria segundo o autor, o estilo<sup>17</sup> de quem a enuncia.

Para Possenti (1993) o autor seleciona o estilo que considera adequado para a situação, tendo em vista, os efeitos que pretende produzir. E esse jogo seletivo de formas alternativas no sentido de bom gosto, de boa linguagem, mostra que o estilo não é apenas um jogo de formulações mais ou menos elegantes ou adequadas em termo de formas de um texto, mas a demonstração de que a constituição alternativa de um discurso resulta numa representação do interlocutor, e implica efeitos de sentido muito diversos, mas possíveis na instância discursiva da enunciação.

Na tentativa de formulação de sua teoria sobre o estilo e os indícios de autoria do sujeito, Possenti recorre aos conceitos de estilo provenientes da crítica literária, da filosofia para ressignificá-los e aproximá-los dos preceitos da Linguística numa visão enunciativo-discursiva.

---

<sup>17</sup> É importante lembrar que para apresentar a sua concepção de estilo, Possenti baseia-se em Granger (1968), entendendo-o como marca de trabalho, "um trabalho da (e sobre) a língua." Nesse sentido, o aspecto consciente/inconsciente tem valor secundário. Para Granger, é na atividade prática materializada em uma obra que o indivíduo pode ser apreendido. O individual é parte constitutiva de um processo concreto, do trabalho. E esse individual ganha visibilidade na escolha das estruturas, das formas que veiculam conteúdos, das relações que entre elas se estabelecem.

O autor comenta que a tradição na crítica literária tratou do estilo de três maneiras distintas ou tendo em vista três focos fundamentais de interesse: uma vertente psicologizante, que via na obra a revelação da personalidade do escritor; uma versão sociologizante, que via na obra fundamentalmente a representação da problemática de uma época, pelo menos nas obras consideradas historicamente representativas; e uma vertente que, por economia, chamou-se de formalista e que se preocupou fundamentalmente com a materialidade da obra, deixando em segundo plano o autor e os aspectos históricos e/ou sociológicos.

Trazendo esses conceitos para o âmbito da linguística, o autor passa a representá-los da seguinte maneira: na vertente psicologizante, um aspecto, pelo menos, de uma necessária teoria da subjetividade. Na vertente sociologizante, tem-se mais ou menos o equivalente à necessidade de esclarecer as condições de produção das obras literárias, dos discursos ordinários, ou outros, como os políticos, os científicos. Na visão que se chamou de formalista, o esforço foi direcionado ao material especificamente linguístico, dos recursos de expressão mobilizados, quer para a expressão do sujeito, quer para a compatibilização da produção com os tempos e seus rigores de coerção.

Dentro deste campo, o linguísta esclarece que o estilo se apresenta como marca do trabalho e a escolha<sup>18</sup> (atividade de, o trabalho de) como traço constitutivo básico da individuação do resultado do trabalho numa atividade de linguagem. Se o locutor buscava, dentre os possíveis, um dos efeitos que queria produzir em detrimento dos outros, teria que escolher dentre os recursos disponíveis, teria de "trabalhar" a língua para obter o efeito que buscava, e nisto residia o estilo, a maneira pela qual o locutor constituía seu enunciado para obter o efeito que se pretendia. Tratava-se em procurar na linguagem os traços individuais do autor e de se verificar como cada locutor se apoderava da língua (sua conjuntura) segundo sua situação social e os papéis que exercia, para produzir seu enunciado numa modalidade de integração do indivíduo num processo concreto que era trabalho. Assim, para Possenti

---

<sup>18</sup> O estilo, visto sob a ótica da escolha (como proposto por Possenti), incidindo tanto no dizer/escrever como no modo de dizer/escrever, liga-se aos gêneros do discurso pelo que denuncia do trabalho empreendido por um sujeito, ao mesmo tempo único e coletivo, com e pela língua. Enquanto trabalho, a atividade de escolha é a face visível da subjetividade do sujeito discursivo. Esta subjetividade, o locutor pode fazê-la ressaltar ou apagar-se, segundo se submete mais ou menos fortemente às expectativas institucionais." (Op.cit., p.56)



A existência do estilo em qualquer linguagem decorre do fato trivial de que nenhuma linguagem é o que é por natureza, mas sim como resultado do trabalho de seus construtores/usuários. [...] o estilo resulta de uma escolha como resultado do trabalho de representar um fenômeno preferencialmente de uma certa maneira e para produzir certos efeitos em relação a outros possíveis. Além disso, essa escolha implica uma certa inserção, o que significa uma certa preferência que acaba por revelar inclusive o estilo do trabalhador, sua experiência, seus objetivos (1993, p. 167).

Além disso, o autor ainda nos revela que é pela oposição à estrutura que o estilo se constitui porque o estilo é a "modalidade de integração do individual num processo que é trabalho e que se apresenta necessariamente em todas as formas da prática" (POSSENTI, 1993, p. 174).

Marcado fortemente pela estilística, o estilo significaria a possibilidade (se não a necessidade) de expressão do indivíduo, considerado tanto do ponto de vista psicológico quanto do sociólogo, e a estilística estudaria, pois, os aspectos de expressão da linguagem organizada de acordo com o seu conteúdo afetivo, isto é, a expressão dos fatos da sensibilidade pela linguagem e a ação dos fatos de linguagem sobre a sensibilidade.

Podemos dizer que para Possenti o sujeito não está livre nem das regras linguísticas nem das regras sociais. Também é verdade que as regras linguísticas lhe permitem espaços e as regras sociais lhe permitem pelo menos aspirações, representações e, mesmo rupturas de regras, lugares onde a subjetividade se manifesta não como necessariamente assujeitada, mas sim ativa.

Percebe-se, assim, que para Possenti é impossível discutir a noção de autor sem considerar de alguma forma a noção de singularidade que, por sua vez, não pode ser desvinculada da questão do estilo, já que as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática, além de ser, é claro, um efeito simultâneo de um jogo estilístico e de uma posição enunciativa. Dessa forma, a seleção de um conjunto de recursos expressivos ao invés de outros tem sempre a ver com os efeitos que o locutor quer provocar e que a forma e o veículo linguístico que veicula ou provoca os efeitos de sentidos, irá se aproximar sempre de uma noção de estilo fundada na escolha.

O autor ainda comenta que não há construções desviantes, no sentido gramatical, mas que há construções marcadas e outras não marcadas, segundo a situação em que se fala. Para Possenti, é nesse campo da alternativa entre um ou outro estilo para dirigir-se a alguém, para falar alguma coisa em certa circunstância e

com certo fim, que pode entender a relação entre a enunciação, a subjetividade e o estilo, enquanto elementos constitutivos dos diferentes gêneros discursivos e de seus sentidos.

Nesse aspecto, Possenti (2003) aproxima-se da visão de Bakhtin ([1952, 1953] 2006) quando reconhece que o gênero do discurso organiza o dizer do sujeito a ponto de organizar também as formas linguísticas que compõem o enunciado, ou seja, quando há uma organização da individualidade do falante, em função do trabalho do sujeito na escolha e organização do gênero discursivo num determinado campo de interação social, acarretando uma maior ou menor manifestação da subjetividade do sujeito enunciador.

Os aspectos subjetivos, dentro da visão desses autores, configuram-se com base num gênero discursivo, a partir do momento em que são transpostos para a linguagem os conhecimentos produzidos a partir das interações discursivas vivenciadas pelo sujeito. Pela e na linguagem emergem marcas do sujeito e, assim, a subjetividade passa a ser vista como produto e processo das interações humanas e sociais vivenciadas pelo sujeito falante no âmbito de uma esfera social. Dessa forma, o sujeito dominará melhor uma língua se ele dominar os gêneros do discurso os quais a compõem.

Pode-se dizer que a subjetividade, com base na teoria bakhtiniana de gêneros do discurso, constitui-se a partir de uma subjetividade que é construída em função de uma escolha feita pelo sujeito enunciador, em que os discursos que circulam em sociedade são determinantes a sua estruturação. Assim, Bakhtin deixa evidente a importância dos discursos outros para a constituição dos discursos próprios, como uma unidade integral de sua construção. Conforme este autor, o estilo possui uma forma de organização própria que engloba tanto os discursos do outro quanto os elementos da língua, não negando, dessa forma, o caráter individual do autor. No entanto, essa individualidade nunca deixa de ser vista como um fenômeno social, uma vez que ela sempre se relaciona com os enunciados alheios num processo de imersão constante do sujeito na língua e na história.

Ao discutir sobre essas peculiaridades, Bakhtin ([1952, 1953] 2006) se refere ao estilo como um elemento constitutivo dos diferentes gêneros discursivos, isso porque estilo e gênero são tão indissociáveis que se torna inviável um estudo do primeiro desvinculado do segundo. Essa não separação entre gênero discursivo e estilo pode ser bem melhor compreendida se levarmos em consideração que os

estilos da língua estão diretamente relacionados ao gênero do discurso, ou seja, estão a serviço das práticas discursivas e não, exclusivamente, da língua enquanto sistema.

Assim sendo, o autor considera que um estudo, cujo objeto seja o estilo, só tem motivos reais de existir se este estiver atrelado à constituição de algum gênero do discurso. Evidentemente, essa posição é uma crítica que ele faz às tentativas de tratamento do estilo sem a sustentação em um estudo de gênero, que levariam a descrições simplórias, cujo resultado seria uma classificação pobre e não diferencial.

Se reconhecermos a produção escrita como um trabalho individual com e sobre a linguagem, como um lugar de interação em que sujeito e linguagem mantêm uma relação constitutiva, seremos capazes não só compreender a relação entre eles, como também analisar a maneira como cada sujeito vai construindo essa relação. Assim, poderemos olhar para produções individuais que envolvam diferentes tipos de linguagem e buscar nessas produções traços que as tornem singulares, tornando-se possível, portanto, pensar em uma concepção de estilo como escolha, como marca de trabalho do sujeito com a linguagem.

Quando entendemos que o estilo é construído socialmente e, ao mesmo tempo, a partir do trabalho do sujeito, segundo as escolhas linguístico-discursivas que esse sujeito faz como um efeito da multiplicidade de alternativas que competem entre si a todo instante, chegamos a um ponto desse caminho trabalhado pelos sujeitos aprendizes em que podemos dizer que, em seus textos, há o que Possenti vai chamar de indícios de autoria. Pensar em estilo para a escrita comum, para todos, para qualquer texto, para qualquer manifestação da linguagem, mesmo nas fases de aquisição da escrita, possibilitou ir além e, assim, também deslocar o conceito de autoria, até então, relacionado às obras e aos autores consagrados da literatura, e recolocá-lo para refletir sobre os dados de escrita de aprendizes sob o ponto de vista das marcas discursivas do posicionamento do autor.

Possenti afirma que, mesmo o sujeito sendo um porta-voz dos discursos existentes no contexto em que se insere, tendo, portanto, uma identidade histórico-social que o configura, há também, para esse sujeito, o particular possível, “o modo peculiar de ser social, de enunciar e de enunciar de certa forma, por parte de um certo grupo e, eventualmente, de um certo sujeito” (POSSENTI, 2001a, p. 18). Então, como uma marca do sujeito, a autoria é da ordem do discurso. Por isso, podemos identificar, nos diversos gêneros produzidos em sociedade, estilos sendo

construídos mesmo nas fases iniciais de aquisição da escrita, uma vez que nesse período já é possível perceber marcas linguísticas e discursivas das escolhas que o sujeito faz em seu trabalho com a linguagem.

Corroborando com essa discussão, Bakhtin também lembra que todo enunciado, seja ele oral ou escrito, é individual e, por isso, traduz características individuais de quem o produz, apresentando, portanto, um estilo individual. Para este pesquisador, essa individualidade do sujeito pode ser reconhecida como um dos elementos que forma o estilo e que configura o fenômeno linguístico e verbal em unidade estilística, em que se é capaz de encontrar espaço para manifestar qualquer individualidade na linguagem (BAKHTIN, [1952, 1953] 2006).

Além disso, é o aspecto dialógico que perpassa as interações discursivas, que caracteriza o trabalho do sujeito com e sobre a língua e, por consequência, constitui o seu estilo e o estilo do gênero discursivo. É nessa interação que o estilo passa a ser reconhecido como marca do trabalho e das escolhas dos sujeitos que agem, linguisticamente, com e sobre os discursos dos outros. Por isso, o trabalho do sujeito com a linguagem pode ser considerado como individual, entretanto é só no espaço sócio-histórico-cultural que ele é percebido e é a partir desse contexto que ele pode elaborar-se e reelaborar-se continuamente.

Por fim, essas discussões devem ser aqui compreendidas como uma possibilidade de compreensão do trabalho infantil dentro dos moldes das ciências humanas e sociais, que visam um posicionamento crítico e reflexivo e que buscam valorizar a alteridade nos processos de produção de suas pesquisas. Não temos por objetivo dar fim a essa discussão, mas apenas (re)iniciá-la, (re)colocá-la em circulação, pois como afirma Bakhtin:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, a acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (BAKHTIN, [1952, 1953] 2006, p. 410)

Isso nos faz entender que as condições de comunicação discursiva, suas formas, suas modalidades são determinadas pelas condições sociohistóricas de cada época e de cada contexto social. São justamente essas condições mutáveis de comunicação que vão determinar as mudanças nas formas de constituição dos discursos e na maneira como as outras vozes sociais serão retomadas, reportadas. Além disso, parece-nos que é nas formas em que a própria língua percebe a palavra outra e a pessoa que fala, que se manifestam com maior evidência os tipos de comunicação sócioideológica que vão se modificando ao longo da história pelo trabalho dos sujeitos com e sobre a linguagem (BAKHTIN, 2011).

#### **4.5 Gêneros Discursivos e Zona de Desenvolvimento proximal – Diálogos entre Bakhtin e Vygotsky.**

Mesmo que o arcabouço teórico de Bakhtin e Vygotsky já tenha sido anteriormente apresentado, achamos necessário retomarmos alguns elementos de seus construtos que, para nós, são importantes às discussões que pretendemos desenvolver nessa nova etapa do trabalho, a fim de que possamos discorrer sobre alguns aspectos de suas teorias, que para o objeto de nossa pesquisa serão determinantes às iniciantes conclusões que apontamos. Para isso discutiremos algumas das ideias que fundamentaram o trabalho desses pesquisadores para, em seguida, colocá-los em cena e aproximá-los em alguns aspectos de suas teorias, principalmente àqueles relacionados à linguagem humana.

Vygotsky, ao tratar de questões referentes à linguagem nunca usou a palavra ideologia em seus textos. Sempre que fala nas questões relativas à linguagem, ao pensamento e à consciência, não faz menção ao poder ideológico da palavra. Já Bakhtin considera a palavra um signo ideológico por excelência, sendo as representações ideológicas constitutivas das relações sociais. Nas palavras desse autor, “a palavra é a expressão das relações sociais, da interação social de pessoas concretas. E são estas relações sociais que determinam e condicionam a formação interior temática e estrutural da pessoa numa época e num dado ambiente [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 133).

Enquanto Vygotsky se dedicou aos aspectos psicológicos e pedagógicos no processo de desenvolvimento do sujeito, Bakhtin colocou a dimensão ideológica

entre as questões mais amplas referentes às relações entre infraestrutura e superestrutura. Para o autor, só assim era possível discutir a variedade linguística, a diversidade cultural, as lutas de classe, etc., tendo a linguagem como mediadora do diálogo entre essas instâncias; já Vygotsky não dá conta de todas essas questões e quando aponta algumas delas, poucas considerações são apresentadas. É Bakhtin, entretanto, quem discute profundamente a dimensão ideológica, colocando a dimensão da atividade mental do eu e do nós constituída nesse ideológico.

De modo geral, os autores sentiam a necessidade de elaborar, nas bases do marxismo, uma teoria linguística, uma teoria literária, uma teoria da arte e uma psicologia que fosse além da questão da língua, da arte e da consciência já difundidas anteriormente por correntes teóricas diversas. Tanto Bakhtin como Vygotsky negavam-se a aceitar a ideia de que a produção verbal é um fenômeno de caráter unicamente fisiológico, do qual se exclui os aspectos de ordem sociocultural. Afirmavam que só através de um estudo orientado pelo materialismo dialético seria capaz de elucidar e valorizar a específica natureza histórico-social dos processos psicológicos humanos ou qualquer manifestação que pertença à realidade concreta, onde signos verbais e não-verbais são produzidos dialética e dialogicamente.

Bakhtin e Vigotski consideram que o signo é o termo mediador na dialética entre a base e a superestrutura; concretamente o signo verbal, que constitui o material de que são feitas todas as relações sociais em qualquer nível, desde as relações de trabalho até as do tipo artístico-literário, que estabelecem as conexões de inter-relações entre o nível das ideologias já institucionalizadas, dominantes, e o nível das ideologias não oficiais ou em formação (PONZIO, 2009, p. 77).

Como se percebe, os signos, assim como a linguagem verbal, não podem ser vistos como simples instrumentos de transmissão de experiências individuais e de significados já produzidos pelo sujeito anteriormente, mas como instrumentos capazes de explicar e tornar possível a constituição das experiências individuais e dos processos mentais, que se efetivam socialmente. São essas experiências responsáveis pela (re)elaboração das ações do sujeito que passam a funcionar não como uma cópia do funcionamento externo, mas como ações singulares da sua participação ativa em seu processo de desenvolvimento humano.

Essas concepções proporcionaram diferentes visões sobre o processo de construção do conhecimento e de constituição do sujeito pela linguagem. Uma

primeira contribuição foi considerar a criança como um sujeito que tem vez e voz, um sujeito coletivo que através de suas ações passa a participar ativamente da coletividade; uma outra pode ser evidenciada pelo reconhecimento do papel do outro nos processos de aprendizagem e de constituição do sujeito, via diálogo; finalmente a mudança de percepção da criança não mais como alguém inferior, incompleto, mas como um sujeito participante de uma determinada cultura, que está submetido a um determinado processo histórico, que vive esse processo e faz parte dele.

Com a adesão às teorias sociohistóricas a proposta foi trabalhar com a fluidez e a aproximação das teorias que discutiam a construção do conhecimento humano. Nesse momento, a criança não é mais vista através de uma teoria que tenta colocá-la dentro de uma visão desenvolvimentista, em termos de estágios, etapas que ela vai conquistando de uma forma fechada, como proposta por Luquet (1969), Lowenfeld (1976), Piaget (1969, 1978, 1975, 2006), mas com uma visão que reconhece a criança como um sujeito social fruto de suas relações intersubjetivas.

Por isso, o encontro com os autores sociohistóricos, especialmente Vygotsky e Bakhtin, busca, de uma certa maneira, proporcionar uma compreensão mais global e mais contextualizada do sujeito em seu processo de produção de discursos. As teorias defendidas pelos autores, fundadas na análise da realidade social, formularam novas descrições teóricas que, por sua vez, constituíram novas teorias, num processo essencialmente dialético. Trazer Vygotsky e Bakhtin para o debate que propomos é suscitar uma discussão centrada nas concepções de sujeito, de linguagem que as ideias desses autores apontam para compreendermos como as crianças vão trabalhando a linguagem verbal e não-verbal na constituição de seus discursos sociais.

É importante observarmos que o enfoque da psicologia sociohistórica de Vygotsky e seu grupo não constitui uma resposta acabada aos problemas teóricos colocados por esta área do conhecimento, mas representa, pelo menos, uma possibilidade de superação de algumas questões epistemológicas a que ela chegou. Os trabalhos de Vygotsky trazem contribuições importantes às questões da educação e apresenta pontos de intersecção da Psicologia com outras áreas do conhecimento, favorecendo um novo diálogo entre elas.

Em seus trabalhos, o pesquisador propõe conciliar o estudo das experiências culturais com o desenvolvimento cognitivo do sujeito. Ele foi o primeiro psicólogo a sugerir mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada sujeito.

Com isso, abordou a origem social da linguagem e do pensamento, compreendendo que o individual e o social devem ser vistos como elementos mutuamente constitutivos de um todo. Já Bakhtin, ao abordar o processo de constituição do sujeito e de seus discursos sociais, vai dizer que o homem não nasce como um organismo biológico abstrato, mas como um sujeito constituído pelas relações sociais das quais participa em sociedade, tendo o diálogo como, fundamentalmente, um ato social. Nesse sentido, percebemos um encontro, uma conexão entre Vygotsky e Bakhtin, no momento em que o primeiro fala de uma relação permeada pelo social, e o segundo, de uma relação orientada no e pelo processo dialógico. (EMERSON, 2010)

Se para Bakhtin o aspecto dialógico está na base de todas as relações do sujeito com os demais membros de sua comunidade e com o mundo, evidentemente que o aspecto sociocultural proposto por Vygotsky vai permear todas as relações. Assim, não é possível a produção de conhecimento sem a referência à ação do outro. Se o diálogo permeia tudo, conseqüentemente a linguagem aparece como elemento central. Nas relações sociais apreende-se a realidade e se constrói a realidade a partir da relação do sujeito com o(s) outro(s) e isso vem perpassado pela linguagem. Evidentemente, o social é responsável pela constituição da linguagem.

Já Bakhtin e seu chamado círculo contrapôs-se aos estudos da linguagem dentro das perspectivas do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato. Em relação ao primeiro criticou a ideia de considerar o ato de fala de criação individual como o fundamento da língua, separando a vida interior da vida exterior, com prevalência do pólo subjetivo. Para Bakhtin, a organização de toda enunciação não se dá no plano interior, mas está localizado no meio social que envolve o indivíduo. Em relação ao segundo pensamento, criticou-se a prevalência do objeto externo, como objeto da linguística. Essa predominância faz da língua um objeto que necessita ser atingido, analisado, decifrado. Seria “o extremo cartesiano, em que a linguagem é vista como um código independente de seus intérpretes” (EMERSON, 2010, p. 70).

Para Bakhtin, a língua é um fenômeno puramente histórico e não pode ser estudado sem vinculações com suas funções sociais. Só no contexto real de sua enunciação se torna possível a concretização da palavra, e por isso, a língua não se transmite, mas perdura sob a forma de um processo evolutivo ininterrupto. Para o autor, a língua tem sua existência, “na relação com aquele organismo individual, que



é a enunciação concreta, o ato verbal concreto. Apenas através da enunciação a língua participa da interação social, recebe suas energias vitais, torna-se realidade” (EMERSON, 2010, p. 83).

Esse posicionamento nos faz reconhecer que a língua não reflete as oscilações psicológico-subjetivas do sujeito produtor de discursos, mas interrelações sociais entre os diferentes interlocutores. “É a língua que ilumina na sua interioridade a pessoa e a sua consciência. A própria pessoa se forma na língua e, certamente, não tanto nas suas formas abstratas, quanto nos seus temas ideológicos” (BAKHTIN, 2011, p. 133).

Por isso, as enunciações verbais passam a ser vistas como um produto puramente social, e todos os seus elementos estáveis e constantes emanam de uma consciência coletiva, uma consciência de classe. Portanto, o sentido de um enunciado aparece determinado pela interação de vozes ou perspectivas ideológicas múltiplas, pelas representações de diferentes posições sociais na estrutura da sociedade. Para Bakhtin, o pensamento humano não reflete jamais a realidade do objeto a conhecer, mas a realidade do sujeito que conhece, sua realidade social concreta.

Nessa relação, a linguagem passa a ser compreendida não apenas como uma ferramenta para o mundo exterior, mas igualmente pertencente a um mundo interior autônomo, é o elemento mais importante no processo de constituição do sujeito (VYGOTSKY, 2009a). O eu se constrói pelas palavras que ouve e incorpora na sua própria voz, assim como a fala interior pela apropriação das vozes dos outros sujeitos sociais. Por isso o psicólogo vai afirmar que elas “surgem e se constituem unicamente no processo de desenvolvimento histórico da consciência humana, sendo, elas próprias, um produto e não uma premissa da formação do homem.” (VYGOTSKY, 2009a, p. 395)

Vygotsky preocupado com as discussões referentes à fala e ao pensamento humano buscou compreender como as palavras externas se transformam em fala interna no processo intersubjetivo de desenvolvimento do sujeito. Podemos dizer que o questionamento inicial do autor aproxima-se das indagações apresentadas por Bakhtin e seu chamado círculo, quando criticaram as ideias do Subjetivismo individualista e do objetivismo abstrato, sendo que Vygotsky centra seus debates em torno das concepções da psicologia idealista e da behaviorista, que privilegiavam um único aspecto do processo de constituição do pensamento e da linguagem

humanos. Para o autor, caberia à Psicologia estudar a capacidade unicamente humana de assimilação e produção de linguagem, enquanto um meio de interação com o mundo.

Ao tratar da relação da fala exterior para a fala interior e a construção da consciência, Bakhtin também repensa tanto a relação da consciência com o mundo a sua volta como a relação do eu com os outros. O autor afirma que não somente a atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda do signo, mas o próprio discurso social externo é constituído por este material semiótico. Assim, para Bakhtin, não existe uma separação nítida, perceptível, entre a atividade psíquica interior e sua expressão no meio social, e só com a observância dessa relação é que se torna possível reconhecer a interação entre o eu e a sociedade. Para Ponzio, essa consciência de que fala Bakhtin “[...] se realiza e se percebe sempre sobre o pano de fundo da consciência que um outro tem dessa, “o eu para si mesmo” sobre o pano de fundo do “eu para o outro” (2011, p. 14). Aqui se encontram as coordenadas essenciais da arquitetura da alteridade proposta pelo autor.

Pensando no processo de aprendizagem da língua, a fala da criança se apresenta como elemento essencial à organização e ao domínio dos gêneros discursivos. Quando no processo de produção de seus discursos a criança começa a falar, seja com seus interlocutores reais, seja com seus interlocutores imaginários, ela se encontra em situação de aprendizagem dos gêneros do discurso, organizando seus enunciados para atender suas necessidades comunicativas. Esta fala seria o que Vygotsky denominou de fala egocêntrica, uma fala específica de autorregulação das atividades humanas que envolvem o uso da língua.

Nessa discussão, a imitação e a repetição ganham importância fundamental no processo de construção de conhecimentos pela criança. Para que a criança possa construir seus discursos sociais é necessário que ela desenvolva e se aproprie de mecanismos que a possibilite caminhar de enunciados e gêneros que já domina para aqueles que ainda não domina, mas que está em processo de apropriação. Para isso, faz-se necessário sua imersão em práticas comunicativas relativamente estáveis, já vivenciadas por outros sujeitos, pois só assim passará a adquirir os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento potencial, ou seja, a elaboração e o domínio de diferentes gêneros discursivos, quer sejam primários ou secundários.

Bakhtin, vai nos dizer que é de fundamental importância atentar para a diferenciação entre os gêneros primários e os gêneros secundários, que não se aplica apenas a sua funcionalidade. Para o autor, os gêneros primários são representativos de determinados tipos de diálogo oral, simples, como réplica do diálogo cotidiano e mais propício ao aparecimento do estilo individual do sujeito. Já os gêneros discursivos secundários, “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 263); são os gêneros que aparecem mais presos à estrutura da língua. Essa diferenciação é necessária, pois para Bakhtin, em qualquer campo de estudo da linguagem humana, “faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso” (2006, p. 264).

Ao pensarmos nas atividades de produção discursiva, veremos que no processo de transição do domínio dos gêneros primários para os gêneros secundários a criança precisa estar ativamente inserida nas correntes da comunicação verbal, pois a aprendizagem de um gênero a levará a desenvolver seu domínio (LIMA, 2010).

Como o nosso foco é a constituição do gênero discursivo “desenho infantil escolar”, tentamos aproximar o conceito de Gênero Discursivo de Bakhtin com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, a fim de melhor compreender o processo de produção de discursos pelas crianças que estão sendo alfabetizadas. De início reconhecemos que as crianças que estão inseridas neste processo, geralmente entre 6 e 7 anos de idade, ainda não dominam as formas de gêneros de dadas esferas sociais, necessitando interagir verbalmente em situações e circunstâncias diversas com os gêneros já consolidados em sociedade e com os sujeitos mais experientes que já usam essas formas de enunciados para que o processo, na criança, seja efetivado (LIMA, 2010).

#### **4.5.1 A Zona de Desenvolvimento Proximal e sua relação na constituição dos Gêneros Discursivos.**

Diante das ideias apresentadas sobre a constituição e o uso da linguagem, interessam-nos mais particularmente, em função do nosso objeto de estudo, as

reflexões referentes aos gêneros discursivos, quando Bakhtin afirma que estes são tipos relativamente estáveis de enunciados, produzidos de maneira mais ou menos criativa e de acordo com os contextos sociais da situação comunicativa em que se encontram os sujeitos, e as de Vygotsky sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), relativas aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano, um conceito que tenta explicar a aprendizagem humana por um processo gradual de internalização de conhecimentos socioculturais.

Com a visão de que as experiências de aprendizagem, que se efetivam na interação com outros, são vetores do desenvolvimento, Vygotsky provocou uma mudança significativa no entendimento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Afirmou, juntamente com seus seguidores, que a aprendizagem deve ser compatível com o nível de desenvolvimento da criança. Para isso, argumentaram que os estudos sobre o desenvolvimento devem abarcar a relação existente entre o nível real e a potencial capacidade de aprendizagem.

O primeiro seria responsável pelo nível de desenvolvimento já alcançado pela criança, aquele que é percebido através de testes que identificam a idade mental do sujeito; o segundo seria correspondente ao nível de desenvolvimento que as crianças devem atingir ao realizar sozinhas suas atividades. Entre um e outro nível, aparece o que Vygotsky denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), aquele nível em que as crianças necessitam da mediação de um sujeito mais experiente para a execução de suas ações.

Para Vygotsky, o aprendizado<sup>19</sup> aparece como o elemento responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, o sujeito é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. É por isso que Vygotsky afirma que “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1991, p. 98). Na visão do autor, a Zona de Desenvolvimento Proximal seria

---

<sup>19</sup> “O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental”. (VYGOTSKY, 2005, p. 107).

[...] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de ‘frutos’ do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 1991, p.97)

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação. Aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado<sup>20</sup>. O aprendizado desperta processos de desenvolvimentos que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo.

O fato é que esses processos não são coincidentes e só se tornam possíveis graças à presença do outro, pois é através da interação que a aprendizagem acontece efetivamente. Este aspecto pode ser facilmente percebido se olharmos para a atividade da criança no desenvolvimento de seu ato narrativo de desenhar, quando esta recorre aos desenhos vistos por ela ou que foram apresentados pela professora durante as aulas, ou até mesmo quando observa outro sujeito desenhando algo que ela ainda não aprendeu a fazer sozinha. Essa atitude reflete a importância da interação entre os diferentes sujeitos durante a realização das mais distintas atividades.

Desse modo, os processos de ensino e aprendizagem na escola devem ser construídos tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da

---

<sup>20</sup> É importante esclarecermos que para Vygotsky [...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1991, p. 101). Além disso, [...] embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável. (Idem, p. 102)

criança para se chegar aos objetivos estabelecidos pela escola em função de um momento específico e de conteúdos a serem desenvolvidos em contexto escolar. É da escola o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão do mundo a partir do conhecimento já consolidado e tendo como metas etapas posteriores, ainda não consolidadas.

Da mesma forma, a intervenção pedagógica apresenta-se como um processo pedagógico privilegiado. É o professor quem tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal de seus alunos para provocar avanços significativos que não seriam possíveis de serem alcançados espontaneamente. A intervenção de outras pessoas no processo é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo.

Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do saber dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Contudo, esse papel só se dará quando, conhecendo o nível de desenvolvimento de seus alunos, a escola dirigir o ensino para etapas intelectuais ainda não alcançadas por eles.

Quando Vygotsky afirma que a aprendizagem antecede ao desenvolvimento do sujeito, buscamos entender, dentro da perspectiva dialógica dos gêneros discursivos de Bakhtin, a Zona de Desenvolvimento Proximal como a distância entre o **nível de desenvolvimento real**<sup>21</sup>, caracterizado pelo domínio dos gêneros que a criança já domina, dos conhecimentos linguísticos acionados na produção de diferente enunciados sociais, e o **nível de desenvolvimento potencial**, determinado pelos gêneros discursivos que o sujeito ainda não domina sozinho, mas que está em processo de dominação, a partir do contato com a língua em uso e da mediação de sujeitos sociais mais experientes num processo gradual de aprendizagem.

Observando o conceito de desenvolvimento proximal, vemos que, à medida que a criança interage com outros em busca de mecanismos para solucionar alguma atividade que esteja além de sua capacidade momentânea, ela vai se valendo da linguagem para organizar seu pensamento e sua ação, e, aos poucos, interagindo com outras mais experientes, passa a adquirir a consciência e o controle sobre a nova função, sendo capaz de sozinha, usá-la.

---

<sup>21</sup>[...] *nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*. [...] (VYGOTSKY, 2001, p. 95)

Podemos entender, dessa forma, que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança estão interrelacionados, mas não ocorrem de maneira paralela. Ao nível de desenvolvimento real podemos relacionar os gêneros denominados de primários por Bakhtin, e ao nível de desenvolvimento potencial, podemos associar os gêneros discursivos secundários, que só são apreendidos pelos sujeitos a partir de um intenso processo de interação social, principalmente no contato com a língua escrita.

Isso requer o entendimento de que o domínio dos gêneros discursivos vai se desenvolvendo conforme os sujeitos vão interagindo verbalmente com seus interlocutores nos diferentes contextos de comunicação social, pois só assim vão desenvolvendo a capacidade de criar e recriar enunciados diferentes, de maneira mais ou menos criativa, levando em consideração as normas de organização sintático-semântica da língua.

Isso nos faz entender que quando a criança ingressa na escola e começa a vivenciar o processo de aquisição do sistema da escrita, ela já vivenciou e domina diferentes gêneros discursivos orais. A transição desse nível de aprendizagem para um outro mais complexo requer da criança o desenvolvimento de estratégias/conhecimentos específicos sobre a produção escrita que, só através do contato com gêneros escritos e da mediação de seus interlocutores, será possível a efetiva aprendizagem dos seus elementos estruturais, isto é, os elementos de sua construção composicional.

Assim, a passagem da zona de desenvolvimento real para a zona de desenvolvimento potencial só se efetivaria a partir do reconhecimento da arquitetônica bakhtiniana de organização dos gêneros discursivos. A princípio, isso se dá com a identificação das relações interlocutivas entre os sujeitos na realização de um determinado projeto enunciativo; em seguida com a utilização dos elementos estruturais dispostos a compor os enunciados, os gêneros; logo após a percepção do conteúdo temático, entendido como o tema ou temas que compõem/circulam nos gêneros do discurso a partir das significações dadas ao material verbal em diferentes contextos de circulação; e por fim, o estilo, o modo como o sujeito (re)toma e organiza um determinado gênero para atender suas intenções comunicativas.

Nesse momento, caracterizado como a zona de desenvolvimento proximal, tanto a fala quanto a escrita se fundem, se hibridizam, se confundem e passam a compor todo o projeto discursivo do sujeito, que tem em suas vivências reais e na ação de

seus interlocutores, diferentes atividades reguladoras para a superação das dificuldades existentes no curso da produção de um gênero discursivo específico e no domínio que o sujeito apresenta sobre ele.

Para Vygotsky, não se pode pensar a aquisição da escrita independentemente de sua função social, de seu funcionamento e de sua constituição na interação social. Para o autor, o desenvolvimento da linguagem escrita na criança dá-se pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras, num processo de produção simbólica. Por isso, ela não pode ser ensinada como a aquisição de uma habilidade motora, como propunha Piaget e os teóricos da psicologia cognitiva, mas como o desenvolvimento de uma atividade cultural complexa, uma atividade natural do desenvolvimento da criança.

Diferentemente de Vygotsky, Bakhtin diz que a aprendizagem da língua não se efetiva a partir de sua interiorização, mas da produção verbal do sujeito com seus interlocutores, “a fim de se apreender como o dado da linguagem se transfigura em criado” (CLOT, 2006, p. 222). Para Bakhtin, a experiência verbal a que o sujeito se integra é um processo de assimilação das palavras dos outros e não das palavras da língua, enquanto um sistema fechado, neutro, dicionarizado. Além do mais, ainda afirma que a fala do sujeito está repleta das palavras do outro, e que os enunciados que produzem se caracterizam, se organizam, pela alteridade entre um “eu” e o outro. Isso requer o entendimento de que

[...] o sujeito não se encontra sozinho diante da língua, abandonado à sua fala, isolado. Beneficia-se do fato de que as palavras do outro têm uma vida dupla. Elas vivem no curso inesperado e imprevisível do desenvolvimento das trocas verbais, mas, ao mesmo tempo, pertencem a funcionamentos sociais previsíveis e esperados, em que o sujeito pode se apoiar. Bakhtin designa essa organização social preexistentes das palavras do outro com o conceito de gênero do discurso. (CLOT, 2006, p. 223)

Aproximando-se essa concepção com as ideias de Vygotsky, diríamos que a relação do sujeito com a língua, com o outro e a sociedade, na se dá de forma direta, mas mediada por instrumentos sociais criados pelo homem, o que para nosso trabalho, em especial, seriam os gêneros de discurso, formas relativamente estáveis de enunciados que possibilitam o processo de comunicação discursiva entre os sujeitos. “Esses gêneros fixam, em um determinado meio, o regime social de funcionamento da língua” (CLOT, 2006, p. 223). Além disso,



Esses gêneros, que são as falas sociais em uso numa situação, nos são quase dados, assim como nos é dada a língua materna. Os gêneros organizam nossa fala, assim como as formas gramaticais. Na melhor das hipóteses, o sujeito recria-os, mas não os cria. Mais que dados, eles lhe são emprestados, para que possa falar e ser compreendido pelos outros. Não podemos produzir um enunciado que não faça referência a um outro enunciado do mesmo gênero. Portanto, a fala não é um ato puramente individual oposto à língua como fenômeno social. Há um outro regime social da linguagem, organizado de acordo com as formas sociais catalogadas da fala em um domínio de atividades (CLOT, 2006, p. 224).

Assim, os gêneros passam a funcionar tanto como recursos para fazer valer o intuito discursivo dos sujeitos nas interações verbais, quanto um instrumento de restrição e de ação no universo das palavras do outro. Além disso, os gêneros discursivos também podem ser reconhecidos como o instrumento de seleção e de organização das formas por meio das quais podemos compreender e significar o meio social, “um sistema impessoal de meios e de métodos que asseguram ao sujeito o controle e a avaliação das finalidades de sua ação singular, mesmo que ele não conheça todos os recursos e todas as ramificações dos gêneros” (CLOT, 2006, p. 225).

Como instrumento psicológico comum, os gêneros de discurso, na visão bakhtiniana, pré-organizam as significações verbais, simultaneamente constituídas e compartilhadas em um determinado meio sociodiscursivo. Formam pontos de contatos sociais entre significações literais e os modos de pensar e de agir nesse meio. O sujeito apreende e constrói a realidade a partir da sua relação social com o outro, e tudo isso vem permeado pela linguagem. Então, evidentemente, o social é responsável pela construção da linguagem e sem ela não há relação com o real. E esse social, essa linguagem são sempre dialógicos.

Os conceitos de diálogo de Bakhtin e de internalização proposto por Vygotsky mostram que as relações sociais são antes de tudo linguagem. O processo de internalização que Vygotsky postula é eminentemente dialógico, pois aquilo que o sujeito internaliza só acontece a partir de uma relação interpsicológica, sendo indispensável, portanto, o papel de um outro nesse processo de interação social.

Vygotsky, ao trazer a noção de interação, o papel da mediação do outro no processo de desenvolvimento e de aprendizagem, faz-nos recorrer à noção bakhtiniana de dialogia para compreendermos estes processos. A visão de diálogo

de Bakhtin altera o papel do outro, mediador, que deve funcionar como um interlocutor ativo e não como um sujeito interativo, como proposto por Vygotsky.

É importante lembrar que para Bakhtin, o processo de constituição de ideias, do pensamento, dos discursos, tem sempre um caráter coletivo. É por isso que as palavras e as ideias do outro passam a desempenhar papel crucial na constituição do nosso próprio pensamento. E isso se dá através da interlocução, do diálogo, que evolui por meio do confronto, da contraditoriedade. A busca da própria palavra pelo autor, segundo Bakhtin, representa geralmente uma busca de gênero e de estilo, enfim, uma posição ativa do sujeito. Sobre essa posição do sujeito enunciador, também é importante olharmos para a fala de Merleau-Ponty quando este diz que

Não sou apenas ativo quando falo, mas percebo minha fala no ouvinte; não sou passivo quando escuto, mas falo de acordo com o que o outro diz. Falar não é somente uma iniciativa minha, escutar não é sofrer a iniciativa do outro, e isto porque, em última análise, como sujeitos falantes, continuamos, retomamos um mesmo esforço, mais velho que nós, no qual estamos ambos apoiados, e que é a manifestação, o devir da verdade (2012, p. 234).

Por isso, numa escola onde a interação dialógica é valorizada, a criança deve ser vista como um sujeito cultural que tem seus discursos constituídos nas relações sociais, no seio de outras vozes. O foco é atentar não só para aquilo que as crianças dizem e fazem, mas para o como dizem e fazem, traçando o movimento e o porquê das suas atividades e ações em sala de aula.

O que se tem percebido nas escolas, no tocante ao ensino da escrita, é que as atividades que envolvem essa habilidade são completamente distanciadas da fala das crianças, visto que no processo, escreve-se o que não se pensa, o que não se fala. A escrita acaba se tornando um instrumento de seleção, dominação e alienação. Ela perde o sentido, torna-se estática e diferente das experiências de linguagem das crianças. A escola tem se dedicado a ensinar as crianças a escrever, repetir, mas não a dizer o que pensam, que escrevam o que dizem, da maneira como dizem.

Nesse processo, para que a produção de discursos constitua-se num ensino de conhecimento e produção é necessário que a escola reconheça professor e alunos como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso da sala de aula, de experiências diversas na construção do conhecimento. Essa é a ideia de Vygotsky, que vê os diferentes interlocutores de sala de aula como

elementos de uma aprendizagem intersubjetiva, e o que Bakhtin e seu chamado círculo consideram como dialogia.

Não se pode deixar de reconhecer que a criança, como sujeito que é, interage com o objeto do conhecimento, a escrita, e essa interação é sempre mediada pelos usos e pelas funções sociais da escrita. Vygotsky diz que a escrita é o fruto da interação do sujeito com o objeto, mas essa interação vai ser mediada pela atividade prática do sujeito, que é histórica. A interação da criança com a escrita passa a ser, o tempo todo, mediada pelo discurso dos interlocutores, pelo diálogo estabelecido entre eles. Junto com o outro a criança troca ideias e a escrita vai se desenvolvendo de maneira compartilhada e ativa, pois “a minha comprovada participação no existir é não somente passiva (o prazer da existência), mas, sobretudo ativa (o dever de ocupar efetivamente o meu lugar único)” (BAKHTIN, 2010c, p. 123). Além disso, para a constituição da consciência ativa e participante do sujeito, o mundo, como um “*todo arquitetônico*, é disposto em torno de mim como único centro de realização do meu ato; tenho a ver com este meu mundo na medida em que eu mesmo *me realizo* em minha ação-visão, ação-pensamento, ação-fazer prático” (BAKHTIN, 2010c p. 118, grifo do autor).

De modo geral, o que há de semelhante nas teorias de Vygotsky e Bakhtin é o fato de reconhecerem que todo conhecimento é produzido sociohistoricamente. No entanto, a diferença que pode ser evidenciada está na trajetória de suas produções e análises, de terem sido críticos-literários. No caso de Bakhtin, todo um olhar para a questão da poesia, do romance polifônico. Para Vygotsky, a atenção dispensada às fábulas, aos contos, às narrativas, numa tentativa de elucidar a dimensão artística da vida, do cotidiano.

Vygotsky formula assim sua concepção de instrumentos psicológicos afirmando que os signos, que se apresentam como elementos mediadores entre as atividades do sujeito, não são concebidos pela ótica dos gêneros discursivos, como elementos responsáveis por estabelecerem a significação das palavras na mobilidade dialógica da sociedade, mas como instrumentos orientados para o próprio sujeito e que têm por função o controle de ações psicológicas, seja dele próprio, seja de outras pessoas.

Nesse processo, é a linguagem que, para os seguidores dessa perspectiva teórica, altera efetivamente o curso e a estrutura dos processos psicológicos e da consciência do sujeito, sempre através do processo de comunicação social. Neste

processo, ela passa a assumir um papel de destaque na constituição do ser humano, pois é através dela que a criança passa a tomar consciência de si e dos outros como sujeitos historicamente determinados.

Quando as crianças passam a se organizar em função do trabalho que irão realizar, a linguagem aparece como um instrumento determinada pela vida humana. É por meio dela que as relações entre os sujeitos são possíveis, significando o mundo. A linguagem possibilita a transição do sujeito de seu campo conceitual para o campo das relações dialéticas, construindo um presente que se funda entre um passado e um futuro.

A fala é o elemento responsável pela mediação que se estabelece entre os diferentes sujeitos sociais, orientando e organizando seus comportamentos. Na produção do desenho infantil ocorre a mediação através do signo verbal. A criança nomeia e ordena seus desenhos através da fala. Num primeiro momento ela só aparece depois que a produção gráfica da criança é finalizada. Noutro, a produção da criança é acompanhada pela sua fala que vai nomeando os objetos representados. Mais adiante, ela surge antes da criação da criança e passa a ordenar e dirigir todo o processo de criação. De qualquer forma, a atividade de desenho é dialeticamente orientada por esses movimentos.

Vemos que há uma preocupação dos teóricos para que o desenho seja analisado por outros ângulos, sendo que a fala se apresenta como um deles. Assim, é importante levar em conta tanto a fala auto-reguladora (egocêntrica) já discutida por Vygotsky, e que se diferencia da fala egocêntrica de Piaget, quanto a fala das interações dialógicas discutidas por Bakhtin e seu chamado círculo, que orienta a produção gráfica infantil e que foi por muito tempo negligenciada por estudos que se preocuparam com a análise do desenho da criança.

A fala egocêntrica não apenas se faz presente no desenho da criança, mas é também responsável pelo planejamento e organização de suas ações, servindo como um instrumento de manifestação do pensamento humano. Smolka (1993) acredita que a fala egocêntrica funciona como indício de elaboração da atividade mental discursiva da criança, aparecendo antes do processo de internalização da fala social, antes de se tornar fala interna. Neste momento, ainda lembra a autora que mesmo não estando falando diretamente com um interlocutor real, a fala pode estar sendo dirigida a um interlocutor virtual, ou seja, que há sempre a presença de um outro, conforme aponta Bakhtin em seus estudos.

## 5 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

*“Todo o contexto infinito do conhecimento teórico humano possível – ciência – deve se tornar alguma coisa responsabilmente conhecida para mim como um único participante, e isso em nada diminui e distorce a verdade autônoma do conhecimento teórico, mas pelo contrário, complementa-a ao ponto de torná-la uma verdade necessariamente válida”.*

(Mikhail Bakhtin)

Ao observarmos as pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas no campo da Linguística Aplicada, vemos que estas têm adotado em seus trabalhos a pesquisa do tipo qualitativa, por ser desenvolvida em um ambiente natural que fornece, através da observação direta dos sujeitos envolvidos, dados descritivos necessários ao investigador para a interpretação da realidade estudada. Um tipo de pesquisa cujo foco de investigação está centrado na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações sociais.

Esse tipo de pesquisa aparece fortemente influenciado pelo contexto social mais amplo e pelo conjunto de significados culturais do grupo onde os sujeitos envolvidos aparecem e, que ao mesmo tempo, são indispensáveis à compreensão do que ocorre com a situação pesquisada, levando-nos a utilizar uma metodologia que nos oferece condições de se trabalhar com instrumentos de coleta e análise de dados que se mostram mais pertinentes ao formato da pesquisa em contexto de sala de aula. Ludke e André (2001, p. 17) esclarecem que a pesquisa qualitativa se diferencia do tipo de pesquisa quantitativista, “defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”.

Com essa visão qualitativa de pesquisa, buscamos o entendimento da complexidade dos acontecimentos interativos que estão, a todo o momento, constituindo sujeitos e possibilitando tanto a interpretação quanto a (re)construção de conhecimentos e sentidos em sala de aula, quer seja pela singularidade do ambiente institucional, quer seja pela diversidade cultural que a circunda e a determina. Ao assumirmos essa postura, passamos a considerar a pesquisa como uma relação entre sujeitos, dentro de uma perspectiva dialógica e interacional, em

que os sujeitos são percebidos em suas singularidades, mas situados em sua relação com o contexto históricossocial. Todas essas tomadas de posições têm implicações nas características processuais e éticas das pesquisas de caráter qualitativo, por isso cabe-nos esclarecer algumas ideias que se apresentam no cerne de todo o processo de investigação nas ciências humanas e sociais. Para isso, apoiamo-nos nas reflexões de Freitas (2003, p. 27-28) quando, fundamentada nos fundamentos da abordagem sociohistórica, indica que na pesquisa qualitativa

- “A fonte dos dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. Procura-se, portanto, compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o seu contexto.
- As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.
- O processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão, valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada, porém, pela explicação dos fenômenos em estudo, procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social.
- A ênfase da atividade do pesquisador situa-se no processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenômenos humanos, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento.
- O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa.
- O critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso resulta que pesquisador e pesquisado têm a oportunidade para refletir e aprender ressignificar-se no processo de pesquisa.”

Com esses apontamentos, vemos que a abordagem qualitativa procura estabelecer uma interação constante entre o sujeito pesquisador e o objeto de pesquisa, reconhecendo que a realidade na qual eles estão inseridos é construída subjetivamente pelos sujeitos que dela fazem parte e que os significados que circulam nesse meio social são bastante heterogêneos. Com isso, espera-se que o investigador se relacione discursivamente com os sujeitos e objetos da pesquisa para que suas vozes possam ajudá-lo a construir sua interpretação da realidade e, conseqüentemente, os sentidos sociais produzidos nessa relação.

Considerando a pesquisa como uma relação entre sujeitos, numa perspectiva dialógica bakhtiniana, reconhecemos ser a interação o aspecto principal nos estudos

dos fenômenos humanos. É ela quem possibilita a compreensão dos discursos produzidos pelo sujeito, o que assinala o caráter interpretativo dos sentidos construídos socialmente. Nesse processo, o sujeito é visto em sua singularidade, mas sempre situado sociohistoricamente, o que nos encaminha à ideia de que na pesquisa qualitativa não há uma soma de consciências individuais, mas uma interação de discursos com o contexto social mais amplo. Reconhecer a pessoa investigada como sujeito “implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa” (FREITAS, 2003, p. 29).

Ludke e André (2001), ao fazer referência ao trabalho de Bogdan e Biklen (1982), discutem o conceito de pesquisa qualitativa, elaborado por esses autores apresentando cinco características básicas que, para os autores, especificam esse tipo de estudo, tais como:

1 - *a pesquisa qualitativa tem ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;*

2 - *os dados coletados são predominantemente descritivos;*

3 - *a preocupação com o processo é maior do que com o produto;*

4 - *o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;*

5 - *a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.* (p. 11-13, grifo do autor).

Conceber, portanto, a pesquisa nas ciências humanas e sociais a partir desta perspectiva de investigação, implica compreendê-la como uma relação entre sujeitos possibilitada pelo uso da linguagem em diferentes contextos de interlocução. Para Bakhtin ([1929] 2002) o objeto de estudo das ciências humanas é o homem enquanto ser expressivo e falante que sempre se expressa através de discursos e que requer, do outro, uma resposta, uma compreensão.

A partir dessas observações, o uso da abordagem qualitativa, neste trabalho, apresenta-se na tentativa de fazer uma descrição dos acontecimentos diários de sala de aula que envolvem professor e alunos, a fim de compreender como as crianças que se encontram no início do processo de escolarização utilizam a linguagem (em suas diferentes formas de manifestação) para expressarem suas vontades discursivas (BAKHTIN, 2005) e se constituírem enquanto sujeitos produtores de discursos. Trata-se, portanto, de uma preocupação centrada

especificamente na natureza das relações intersubjetivas, como espaço de aprendizagem, e no estudo dos processos sociointeracionais, como elementos geradores da construção do conhecimento, baseando-se na ideia de que o significado, a compreensão e a aprendizagem devem ser definidos em relação a contextos de ação e participação social.

Com o propósito de estudar o ato narrativo de desenhar enquanto processo de constituição do gênero discursivo “Desenho infantil escolar”, decidimos pela metodologia da pesquisa qualitativa que, como afirma André (2004, p. 41) “se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada”, na tentativa de que esta possa nos dar condições de reconstruir os processos e as interações que figuram e refiguram as experiências dos alunos em contextos intra e extraclasse, segundo seus pontos de vista, seus pensamentos, suas escolhas e suas lógicas, a partir das redes de relações que se montam durante todo o processo de compreensão e apropriação de conhecimentos construídos historicamente.

O trabalho apresenta-se, ainda, com uma abordagem multidisciplinar amparada nas possibilidades de se trabalhar dentro da pesquisa interpretativa, uma vez que, segundo Moita Lopes (2002) trata-se de um tipo de método de pesquisa que pode ser mais adequada à natureza subjetiva do objeto das ciências sociais, consideradas indispensáveis à interpretação da realidade observada, cujo foco é o processo de uso da linguagem no cotidiano da sala de aula e cuja finalidade não é nem “a previsão nem o controle, mas a compreensão dos fenômenos e a formação dos que participam neles para que sua atuação seja mais reflexiva, rica e eficaz” (GÓMEZ, 1998, p. 103).

No modelo interpretativista, a compreensão do significado das ações requer a adoção pelo pesquisador de uma abordagem que não exclua o contexto social, pois o processo implica um constante movimento entre as partes e o todo, em que não há um ponto específico de partida nem de chegada, e, por isso, a compreensão elaborada de uma ação particular, vai requerer a compreensão do significado produzido em determinado contexto social pelos sujeitos envolvidos naquele tipo de interação social. Moita Lopes (1994, p. 331) entende que “o significado não é o resultado da intenção individual, mas de inteligibilidade interindividual”, ou seja, o significado é construído socialmente. Para Pérez Gómez, (1998),



[...] a investigação interpretativa, que propõe a compreensão dos significados no âmbito da realidade natural de interações sociais, não poderá reduzir seu estudo à identificação de pautas ou padrões comuns de comportamento, transferíveis de contexto para contexto, mas se preocupará também com a compreensão dos aspectos singulares, anômalos, imprevistos, diferenciadores. Estes aspectos não apenas oferecem a oportunidade de conhecer a nova realidade, a riqueza da diversidade e a diferença individual e grupal, o comportamento dos indivíduos e grupos frente aos acontecimentos insólitos, mas também são indispensáveis para compreender o sentido da realidade estudada, que se identifica precisamente pelos matizes singulares e diferenciais. (p. 105)

Nesse processo, a tarefa do pesquisador não é descobrir leis que organizam a sociedade, na qualidade de produto de uma coletividade, nem o pensamento dos sujeitos, mas engajar-se numa compreensão interpretativa dos discursos daqueles que são parte da pesquisa. Para isso, faz-se necessário buscar compreender os outros por meio de sua linguagem, seus gestos, sua arte, suas ações, etc. Só assim será possível entender a complexidade da vida social, a variedade de interações entre os sujeitos, as contínuas mudanças da sociedade ao longo do tempo e as diferenças culturais de cada sujeito envolvido no processo.

Dentro dessa visão, partimos do pressuposto de que os fenômenos sociais e educativos existem e ganham veracidade, sobretudo, na mente das pessoas e na cultura dos grupos que interagem na sociedade, só podendo ser interpretados a partir do entendimento dos valores e das ideias dos membros que deles participam. A compreensão desses fatores possibilitará a troca de significados, de experiências e a consolidação do saber que é produzido nesta relação.

Para isso, acreditamos assim como Santos Filho & Gamboa (1995, p. 88) que as teorias que se apresentam para a explicação do fenômeno em estudo podem ser consideradas como “maneiras diversas de tentar articular diversos aspectos de um processo global e de explicar uma visão de conjunto”. Dessa forma, podemos perceber que não se estabelece uma relação de representação ou de adaptação entre teoria e realidade, o que nos possibilita dizer que a teoria não é uma representação de uma realidade qualquer. Ao contrário, uma determinada teoria constrói o seu objeto entre vários possíveis, configurando-se como uma realidade possível, e não a realidade pronta e acabada, definitiva.

A escolha por uma e não outra teoria tem, necessariamente, suas consequências metodológicas na análise e na interpretação dos fenômenos observados. Admitir as possibilidades de analisar a sala de aula e o processo de

ensino e de aprendizagem da língua escrita, a partir do olhar de diferentes teorias, significa reconhecer a complexidade do objeto analisado e as possibilidades de se articular diferentes acepções sobre os elementos que pareçam mais relevantes para o pesquisador naquele momento da pesquisa.

Aqui, interessa-nos o posicionamento de Pennycook (2008, p. 68), por defender um trabalho ancorado nos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada e por acreditar ser esta transgressiva, “como uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento.” Essa visão transgressiva, nos encaminha a pensar os fenômenos de linguagem como sendo híbridos, complexos e dinâmicos, o que nos orienta a adotar uma metodologia de base qualitativo-interpretativista, por estar aberta à complexidade do real e à interdisciplinaridade (SIGNORINI, 2004).

Ao reconhecermos que a Linguística Aplicada procura construir objetos de análise cuja natureza é multifacetada e complexa, assumimos uma visão de pesquisa em que não é seguido um percurso de investigação que deve, obrigatoriamente, obedecer e seguir um programa fixo, pré-montado, mas um plano de trabalho que nos orienta para a percepção das regularidades locais e para as relações moventes (SIGNORINI, 2004), pois

[...] “essa concepção não é somente uma descrição de uma estrutura abstrata nem meramente uma teoria de linguagem, mas constitui-se em uma política de representação, em uma compreensão de como a linguagem é construída socialmente e de como ela produz mudanças e é mudada na vida humana.” (PENNYCOOK, 2004, p.40)

Essa postura não só orienta como também permite aos pesquisadores vislumbrar a especificidade, o novo e o complexo como elementos constituintes da realidade observada e que tem a linguagem como uma arena de conflitos sociais (BAKHTIN [1929] 2002) em que o mundo está sempre representado na e pela palavra, através de sujeitos construídos e assumidos em espaços múltiplos e contraditórios (PENNYCOOK, 2004).

Nessa perspectiva, o pesquisador não pode se eximir de sua condição de sujeito determinado socialmente e o pesquisado não pode deixar de ser visto como um sujeito atuante em suas circunstâncias e experiências. Logo, o pesquisado não pode ser observado como se fosse um objeto isolado do pesquisador e da pesquisa em

certa instância, por isso, tal relação deve ser vista como indissociável para que se promovam contextos que possibilitem investigador adquirir instrumentos e desenvolver a prática da reflexão e o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria dos problemas apontados em sua pesquisa.

### **5.1 A pesquisa colaborativa como possibilidade de constituição de conhecimentos coletivos.**

Dentro das possibilidades de se trabalhar com o contexto de sala de aula e com crianças que se encontram em início de processo de escolarização, escolhemos a pesquisa denominada de pesquisa colaborativa como o método de pesquisa mais apropriado para o desenvolvimento do trabalho que ora propomos, pois esse tipo de pesquisa procura aproximar diferentes sujeitos sociais com o intuito de organizar um espaço coletivo, participativo e reflexivo de captação de informações, de modo a avaliar, refletir e orientar as ações e decisões dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Como princípio norteador maior, optamos por um referencial metodológico que se aproxima dos fundamentos epistemológicos do método de investigação do Materialismo Histórico Dialético, por apresentar a possibilidade de conhecermos, a partir da pesquisa, mais do que já conhecemos, ou seja, por meio do conhecimento já consolidado, encaminhamo-nos para a compreensão de questões políticas, históricas e sociais mais abrangentes. Isso porque a pesquisa colaborativa configura-se como um processo que busca articular aspectos cognitivos e afetivos dos sujeitos participantes com os aspectos culturais e sociais do contexto de investigação. Essa articulação proporciona as condições necessárias para que os sujeitos participem de forma ativa da investigação e criem, para si, aquilo que Vygotsky (1991) chamou de Zona de Desenvolvimento, ou seja, condições para saírem de um conhecimento que se apresenta constituído e, muitas vezes, ultrapassado, engessado, pouco produtivo, para um outro que é fruto do trabalho conjunto da compreensão das práticas sociais atuais e que caminha para a superação das dificuldades detectadas.

O objetivo principal da pesquisa colaborativa é o rompimento com os modelos de investigação que, tradicionalmente, se instauraram em nossa sociedade e provocaram o distanciamento entre o conhecimento que é produzido na escola e

aquele que é construído nas Universidades. Diferentemente do que se evidenciava nessas pesquisas, a pesquisa colaborativa procura estabelecer a interação entre todos os envolvidos no processo de investigação; professores pesquisadores e professores colaboradores passam a ocupar um mesmo lugar de reflexão e a compartilhar, por meio do diálogo, um conjunto de conhecimentos já acumulados historicamente, além de suas experiências, suas dúvidas, seus anseios e as dificuldades que são próprias do trabalho docente. Essa colaboração irá favorecer a construção de novas ideias e teorias e servirá de base às atividades dos professores, deixando-as mais próximas do que se espera para o processo de ensino e aprendizagem da língua e das diferentes realidades socioculturais. Ao discutirem sobre os modelos de investigação das pesquisas colaborativas, Ferreira e Ibiapina, vão dizer que

As pesquisas colaborativas apresentam modelos investigativos que rompem com a lógica empírico-analítica a partir do uso da reflexão e da prática de colaboração como procedimentos que servem para os professores compreenderem ações, desenvolverem a capacidade de resolver problemas e trabalharem com mais profissionalismo." (2008, p. 28)

Assim, esse tipo de busca descrever e explicar as experiências construídas pelos sujeitos em contexto escolar, de maneira que o resultado dessa reflexão possa interferir positivamente na prática pedagógica do professor e possibilitar colocar em ação o que foi repensado, questionado e negociado entre os participantes. Nesse sentido, o aspecto colaborativo tem como foco principal o processo de negociação com os demais colaboradores, resultando numa construção coletiva de conhecimentos e de propostas diferenciadas de atividades educacionais.

Para nós, o diferencial desse tipo de pesquisa, aquilo que pode ser visto como uma de suas características é o fato de proporcionar o contato direto entre professor pesquisador e professor colaborador no próprio ambiente de investigação. É nesse espaço que experiências, informações e teorias emergem, não como produtos a serem absorvidos passivamente e trabalhados de forma isolada, mas como um conjunto de conhecimentos que se articulam no contato com a prática educativa e provocam mudanças significativas no trabalho desenvolvido na escola. Da mesma forma, o trabalho do professor vai sempre se renovando em meio às reflexões críticas desenvolvidas e propiciando a superação das dificuldades presenciadas no

cotidiano escolar. Sobre a visão crítica da pesquisa colaborativa, Ferreira e Ibiapina (2005, p. 32) vão dizer que ela se configura como sendo

[...] um processo sistemático de aprendizagem que utiliza a crítica para a ação, de forma que esta se converta em práxis, na qual teoria e prática ampliam-se, complementam-se e transformam-se. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, supõe análise e uma proposta de totalizadora que orienta a ação para mudança. Não é conhecimento puro, nem individual, é a ação cultural que implica em mudança.

É um tipo de investigação que possibilita ao pesquisador, envolver-se diretamente com o espaço escolar, a sala de aula, e participar do conjunto de atividades propostas e desenvolvidas pela escola e pelos professores, mais especificamente. No espaço da sala de aula, registram-se as interações e as ações das crianças na execução de suas tarefas e promove-se todo um trabalho de análise sobre elas, buscando identificar os conhecimentos articulados, as vozes retomadas e a ação individual dos sujeitos em constituir seus discursos sociais. Isso nos faz retomar a fala de Bakhtin ([1929] 2002) quando afirma que os sujeitos (falantes e ouvintes) retomam vozes ideologicamente situadas tanto na constituição quanto na compreensão dos discursos sociais; vozes que segundo o autor sofrem a estratificação da língua e que, ao se cruzarem, vão formando novos falares socialmente reconhecidos e carregados de significação.

De modo geral, uma pesquisa que se define como colaborativa ultrapassa os limites dos sujeitos envolvidos na pesquisa; ela procura conhecer e envolver todo o contexto social no qual o trabalho de investigação está inserido. Aqui, remetemo-nos às estruturas organizacionais responsáveis pelo planejamento e execução dos setores administrativos e pedagógicos, aos documentos oficiais que orientam todo o trabalho da escola, assim como os sujeitos que serão responsáveis por orientar e efetivar o planejamento e o desenvolvimento das práticas docentes. Desgagné, (2001, p. 56-57) apresenta algumas proposições que vão caracterizar a prática da pesquisa do tipo colaborativa. Para o autor,

- A prática não é transparente (requer do pesquisador o desejo de criar um espaço para a reconciliação, entendido como exploração de experiências em um contexto real);

- A prática é processual (exige do pesquisador a criação de um espaço para o questionamento, entendida como uma conversa reflexiva sobre uma ação concreta);
- A prática é complexa (exige do pesquisador a criação de um momento de teorização, entendida como um espaço de interpretação e de reconstrução da experiência vivida);
- A prática é social (requer do pesquisador o desejo de criar um espaço de interação, entendido como negociação e compartilhamento de significados com e entre os membros) (tradução minha).

Dessa forma, compreendemos a pesquisa colaborativa como um tipo de investigação que procura, dentro do contexto escolar, elaborar trabalhos em parceria com os professores e não sobre os professores, o que para nós contribui com a formação desses profissionais e, conseqüentemente, com a melhoria de seu trabalho na escola. A utilização desse tipo de pesquisa justifica-se pelo fato de procurar desenvolver nas escolas um ambiente de análise e discussão das práticas dos professores, possibilitando-os transformar suas ações com a colaboração dos demais parceiros de seu ambiente de trabalho e de pesquisadores que estão diretamente ligados às universidades.

O interesse é minimizar a divisão que ainda se mantém entre os acadêmicos e os professores, a partir de espaços de pesquisas, análises e reflexões coletivas sobre dados obtidos nas pesquisas efetivadas no contexto escolar. Ibiapina (2011, p. 237) vai dizer que “a pesquisa, a colaboração e a reflexão fazem parte de esforços amplos para transformar o ensino, a aprendizagem, a universidade e a própria sociedade”.

A colaboração que apontamos se dá por meio da ação interativa de diferentes profissionais da educação (professores, coordenadores, pesquisador), de maneira a considerar e conciliar o conhecimento de todos os envolvidos no processo de investigação/formação contínua. Para Ibiapina, a visão colaborativa compreende a “tomada de decisões democráticas, ação comum e comunicação entre pesquisadores e agentes sociais que levam à construção de um acordo quanto às suas percepções e princípios” (2008, p. 34).

Nesse sentido, dada a impossibilidade de desenvolver um trabalho que contemplasse toda a escola, optamos por participar dos planejamentos que eram

realizados quinzenalmente para, a partir desse momento de planejamento colaborativo, propor algumas reflexões teóricas e metodológicas pontuais sobre o processo inicial de escolarização das crianças, centrando o debate no trabalho com os diferentes gêneros discursivos, principalmente aqueles que valorizam a cultura local e regional. Para Ibiapina (2009, p. 222) a pesquisa colaborativa possibilita a “concretização dos ideais de formação e desenvolvimento profissional e de produção de teorias mais próximas dos anseios de mudança da sala de aula, da escola e da sociedade”.

A partir desse entendimento, os sujeitos participantes da nossa pesquisa começaram a trabalhar em conjunto e se apoiaram reciprocamente, já que buscavam atingir objetivos comuns estabelecidos pelo grupo durante os espaços de planejamento. Nesse momento, caminharam de uma posição passiva para uma ativa, onde foi possível ao pesquisador sair de uma posição de investigador sobre o trabalho do professor para poder investigar com o professor. Esse movimento contribuiu para que os sujeitos colaboradores se reconhecessem como produtores ativos de um conhecimento que vai da teoria à prática e da prática à teoria num movimento dialógico contínuo capaz de transformar seu ambiente de trabalho e os demais sujeitos envolvidos.

Discutindo sobre como se desenvolve a colaboração, Ferreira e Ibiapina vão nos dizer que

[...] colaboração em qualquer contexto, seja de pesquisa, formação contínua, **ou na sala de aula**, significa agir no sentido de possibilitar aos participantes tornarem seus processos mentais mais claros, explicitando-os ao grupo e, dessa maneira, criando possibilidades de questionamentos, expansão e re colocação do que foi posto em negociação. Esse processo implica em conflitos propiciadores de oportunidades de compreensão crítica por parte dos envolvidos sobre o que está sendo discutido. (2005, p. 33, grifo nosso).

Como um processo de reflexão, a pesquisa buscou o contato direto entre o pesquisador e os participantes do estudo, a fim de que esses sujeitos pudessem articular diferentes tipos de conhecimentos e aproximar dialeticamente práticas a teorias e a interesses em comum. Desse modo, as preocupações dos sujeitos participantes foram aproximadas das preocupações do pesquisador e passamos a

instaurar um complexo espaço de discussão colaborativo mediado, sobretudo, pela reflexividade.

Além disso, considerando as necessidades das crianças que estavam sendo atendidas pelos professores, foi importante levar em consideração o conhecimento prático que os educadores possuíam sobre o processo de aprendizado da língua, tratando-se tanto da leitura como da escrita, para confrontá-los com o conhecimento teórico que estava sendo apresentado e discutido durante as reuniões, a fim de reconstruir suas práticas em sala de aula.

Com relação ao processo de colaboração e da realização dos trabalhos de investigação fomos levados a entender que a participação do professor-pesquisador estava mais voltada para o papel de mediador, por compreendermos que ele pode proporcionar espaços de reflexão contínuos e orientar na construção de momentos de reflexão que possibilitaram aos demais colaboradores a possibilidade de aproximarem o conhecimento teórico do conhecimento prático mais próximo da realidade da sala de aula e da cultura escolar.

Em função dessa caracterização, foram realizados durante as reuniões pedagógicas, que geralmente aconteciam quinzenalmente, momentos de leituras e discussões de textos acadêmicos que focavam algum aspecto do trabalho das professoras, naquilo que estava mais diretamente relacionado ao processo de aquisição da leitura e da escrita das crianças. Nesse espaço, as interações discursivas desenvolvidas entre o professor pesquisador e os demais participantes do encontro foram reconhecidas como espaços de constituição de conhecimento e ajudaram aos profissionais reconhecer as relações existentes entre a teoria e suas práticas diárias.

Foi possível a partir desses momentos, a organização de espaços de reflexão, onde o objetivo maior era a análise das práticas discursivas desenvolvidas em sala de aula, buscando entender suas relações com as teorias que focavam o ensino e a aprendizagem da língua e os objetivos que tinham sido traçados pelo grupo anteriormente. Nessa ocasião era dada a condição de detectar alguns problemas que interferiam diretamente entre as metas que tinham sido traçadas e o trabalho realizado efetivamente.

Já no contexto da sala de aula pesquisada, a colaboração entre o pesquisador e a professora participante estabeleceu-se desde o momento das reuniões de planejamento, quando os dois discutiam e organizavam os conteúdos e as



atividades que iriam ser desenvolvidas durante a semana, estendendo-se até a aplicação das mesmas. As atividades eram pensadas de modo que as dificuldades em leitura e escrita das crianças pudessem ser diminuídas. Além disso, procurávamos selecionar uma quantidade diferenciada de gêneros discursivos para serem trabalhados e que pudessem contemplar diferentes aspectos da linguagem: o verbal e o não-verbal. Assim, a participação do professor pesquisador se deu de forma ativa com o acompanhamento dos alunos da sala pesquisada e com a análise de suas produções discursivas, principalmente aquelas elaboradas por meio de desenhos.

A pesquisa colaborativa proporcionou aos sujeitos envolvidos a compreensão de fatores que estavam diretamente ligados ao trabalho dentro e fora da sala de aula. Muito mais do que apenas descrever a cultura escolar, esse tipo de pesquisa aproximou os sujeitos, os locais, os conhecimentos, típicos do espaço da pesquisa, proporcionando o entendimento de que os significados que especificam e determinam o meio social são constituídos pela interação entre os sujeitos, num processo ativo de interpretação e reinterpretação da realidade.

## **5.2 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados.**

Para o presente trabalho, foram utilizados diferentes instrumentos de coleta e análise de dados que se fazem presentes em diferentes pesquisas de caráter qualitativo, quais sejam: a observação, a entrevista, a gravação em áudio, e a análise de documentos de organização escolar, pois caminhamos no entendimento de que esses instrumentos podem ajudar-nos a defender a ideia de que a educação que se desenvolve no espaço escolar é um processo essencialmente cultural e social no qual alunos e professores participam interagindo na constituição de um conhecimento conjunto. Sobre o uso desses diferentes instrumentos de coleta de dados, André (2004, p.41) vai dizer que

[...] por meio de técnicas etnográficas de observação participante de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações de seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Para isso, selecionamos uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental(alunos em processo de alfabetização), para acompanharmos o processo de ensino e de aprendizagem da língua materna, dando maior atenção às aulas que envolvem as atividades de leitura e produção textual, para que possamos compreender todo o processo de constituição de discursos (verbal e não-verbal) das crianças que aparecem inseridas naquele contexto específico e que trabalham com a linguagem num processo eminentemente interativo e dialógico, o que inclui, necessariamente, o a presença do professor nas práticas de linguagem em sala de aula.

### **5.2.1 A observação das aulas como procedimento de pesquisa.**

Dentro do contexto das pesquisas qualitativas, a observação passa a ocupar um lugar privilegiado nas abordagens que buscam desenvolver seus trabalhos de investigação dentro do âmbito da pesquisa educacional. Usada como o principal procedimento de pesquisa ou associada a outras técnicas de coleta de dados, ela possibilita um contato pessoal e direto do pesquisador com o fenômeno pesquisado, apresentando uma série de vantagens à compreensão dos elementos colhidos. Primeiro, possibilita ao sujeito pesquisador tornar-se parte da situação observada por um longo período de tempo, o que o possibilita interagir com os sujeitos observados e compartilhar com eles do seu cotidiano, para posteriormente poder descrever e compreender o que está ocorrendo naquele contexto social. Em segundo lugar, a observação permite a coleta de dados e informações em uma situação em que seriam impossíveis outras formas de comunicação.

Foi a partir do reconhecimento dessas questões que adotamos para este trabalho a observação das aulas para que pudéssemos vislumbrar, no contexto de sala de aula, a produção discursiva dos alunos (entenda-se a produção de desenhos e de narrativas orais) que surgiram como resposta às atividades propostas pela professora, quando esta solicitava a produção textual das crianças. A observação se desenvolveu durante o período de 8 meses com o acompanhamento e gravação em áudio das aulas da professora, principalmente, quando os alunos estavam envolvidos em atividades de produção textual. Além disso, também foi utilizado um diário de bordo para anotações de situações/acontecimentos que iam aparecendo

no decorrer das aulas e que eram significativos para o trabalho que estava sendo desenvolvido.

No contexto da observação, coube ao pesquisador, atuar como um observador privilegiado do contexto no qual se encontrava inserido, podendo participar ativamente como membro em todas as atividades do grupo. Além disso, também foi possível interagir ativamente com a situação e os sujeitos da pesquisa, para que pudesse registrar o mais fielmente possível todas as informações necessárias a sua investigação, reconhecendo que a sua intenção de pesquisa, seu objeto, o problema, as questões norteadoras e as outras técnicas de coletas de dados estariam complementando as ideias produzidas por meio de suas observações diárias. De modo geral, as observações desenvolvidas no espaço da sala de aula foram determinantes para a concretização dos propósitos específicos do estudo, originando num corpus de estudo que proporcionou ao pesquisador desenvolver em suas análises tanto uma parte descritiva como uma parte reflexiva.

### **5.2.2 A entrevista como instrumento de pesquisa: caracterizando a professora colaboradora.**

Assim como a observação, a entrevista representa para o presente trabalho um dos instrumentos básicos para organização da caracterização da professora colaboradora. Através dela foi possível captar as representações e impressões subjetivas, mais ou menos elaboradas da professora participante, a partir de sua própria perspectiva. Nesse processo, “tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 168). Por meio da entrevista, constrói-se um espaço de interação por meio do qual é possível observar uma atmosfera de influência recíproca entre aquele que pergunta e aquele que responde. Esse espaço de interação é sempre discursivo e, por isso, aparece submetido às condições comuns de toda forma de interação dialógica, na qual as relações estabelecidas entre entrevistador e entrevistado podem influenciar tanto o seu curso como o tipo de informações que aparecem.

Por implicar sempre um processo de comunicação social livre e democrático, em que os participantes (entrevistador e entrevistado) podem influenciar-se

mutuamente, seja consciente ou inconscientemente, a entrevista possibilita o desenvolvimento de uma interação produtora e captadora de significados em que as características subjetivas do entrevistador e do entrevistado podem emergir e influenciar o processo de desenvolvimento da mesma.

Além do mais, baseia-se numa concepção de que o ser humano, enquanto sujeito social, constrói sentidos e significados a partir dos quais passa a entender, interpretar e manipular a realidade a sua volta. Ela nasce da necessidade que o investigador tem de conhecer o sentido que os sujeitos dão as suas ações, onde o acesso a esse conhecimento perpassa pelos discursos enunciados pelos sujeitos ao longo de suas interações dialógicas.

A prática da entrevista enquadrada numa concepção dialógica (interna e externa) supõe a existência de uma relação dinâmica entre o “eu”, o “outro”, o “contexto” e o “tema da comunicação” (BAKHTIN, [1929] 2002). Este caráter social e intersubjetivo da entrevista nos encaminha para formas específicas de uso desta técnica que nos vão permitir integrar o diálogo às suas condições de produção. A entrevista constitui, assim, uma forma de diálogo social em que o papel do entrevistador deve ser reflexivo, pois a negociação das regras implícitas ao longo da interação conduz inevitavelmente à produção de um discurso polifônico.

Por isso, a compreensão do fenômeno deve ser vista como algo que vai se ampliando, modificando e se aprofundando durante o processo de análise, o que implica uma visão geral de como o fenômeno se insere no contexto do qual faz parte. Este deverá incluir os diferentes aspectos do contexto social e das interações que o entrevistado estabelece durante a situação de entrevista, ou seja, um cuidado rigoroso com a subjetividade presente no processo de coleta de dados.

O reconhecimento dos elementos que são significativos das expressões humanas compartilhadas tanto pelo entrevistador, quanto pelo entrevistado, é de fundamental importância para as descrições do processo, uma vez que ambos apresentam-se ligados por um contexto de tradição, ou uma compreensão prévia, que impede a postura de neutralidade do pesquisador (BLEICHER, apud SZYMANSKI 1992). Assim, este tipo de análise dá uma importância fundamental às condições de vida, situadas social e historicamente.

Partimos da percepção de que a entrevista é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em relação às ideias e às percepções do outro e de si, enquanto sujeitos ideológicos. Acredita-se que quem entrevista vem

orientado por um conjunto de informações e procura outras que possam confirmar ou refutar as que o acompanham. Da mesma forma, aquele que é entrevistado também carrega um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos tanto sobre a temática que orienta o processo de interação, quanto sobre o próprio entrevistador, o que o faz organizar sua resposta em função daquela situação.

Dessa forma, a realidade investigada passa a ser condicionada pela situação de investigação e o sujeito pesquisador passa a ser tocado pelas reações da realidade estudada, pelo conhecimento que vai construindo, pelas relações que estabelece e pelos significados que compartilha, por isso mesmo, a entrevista vai se constituindo como um momento de organização de ideias e de construção de discursos sociais, o que reafirma a situação de interação como geradora de discursos individualizados, mas culturalmente reconhecidos. Esse processo de interação comporta um princípio de reflexão, numa relação contínua entre significados e o sistema de crenças e valores que perpassam os sujeitos envolvidos. Essas ideias corroboram com a visão de que o significado assim como “todo processo de investigação é, em si mesmo, um fenômeno social e, como tal, caracterizado pela interação” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 103).

Além disso, é preciso reconhecer, também, que nesse processo de construção de significados sociais, deve existir um respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado. É da competência do entrevistador o desenvolvimento de uma capacidade singular para ouvir atentamente o discurso do outro e de estimular o processo natural de produção das informações por parte do entrevistado. Esse estímulo, entretanto, não deve condicionar o sujeito nem forçar o rumo das respostas para determinada direção, mas possibilitar um diálogo regido pela confiança e pela liberdade, para que o informante se sinta à vontade para se expressar espontaneamente.

É o pesquisador quem elege a questão de estudo e na maior parte das vezes, também escolhe quem entrevistar, dirigindo a situação da entrevista e intervindo sempre que necessário. O que consideramos intervenção, além da influência mútua, é o resultado de um processo de tomada de consciência desencadeado pela atuação do entrevistador, no sentido de explicar sua compreensão do discurso do entrevistado, de tornar presente e dar voz às ideias que foram expressas por ele.

Acreditamos que, além do planejamento, é na prática também que se definem os procedimentos que o pesquisador utilizará para a análise dos dados, pois é o

processo de pesquisa, com todas as suas particularidades socioculturais, que conduzirá o analista à organização, seleção e compreensão do fenômeno estudado. O pesquisador, por sua vez, já demonstra algum conhecimento e compreensão do problema, proveniente não apenas de seus referenciais teóricos, mas do conhecimento e da experiência que ele constrói na interação com seus semelhantes em seu meio social.

Assim, por meio da entrevista, demos continuidade ao processo de coleta de dados, reconhecendo a posição assumida pelo sujeito entrevistado naquele contexto específico de interação, já que aceitamos que a realidade não está posta no mundo e que não pode ser vista, mas criada pelos participantes da pesquisa. Assim, foi introduzido um tema que estava relacionado à pesquisa, pedindo que o sujeito falasse um pouco sobre ele, para que o diálogo se desenvolvesse de forma tranquilo e fosse possível inserir alguns tópicos de interesse no fluxo da conversa.

A entrevista foi sendo realizada num clima tranquilo de interação, em que o diálogo emergiu facilmente. Foi utilizada uma entrevista do tipo semi-estruturada, possibilitando à entrevistada que discorresse sobre o tema com mais naturalidade. As perguntas por mim apresentadas não estavam organizadas por uma sequência rígida, mas aconteciam dentro da dinâmica do assunto focado e do diálogo que estabelecíamos naquele momento. Muitas das questões eram formuladas no decorrer da entrevista, sem se prender a uma única maneira de se dirigir à entrevistada, mas objetivando abarcar os mais diferentes aspectos do assunto em debate.

Com a entrevista, foi possível perceber, por meio dos discursos da professora, alguns indícios que levam à identificação da concepção de linguagem, de sujeito e de ensino que embasam o seu trabalho diário em sala de aula, especificamente, àqueles que envolveram as atividades de leitura e de produção escrita. Além disso, sua fala mostrou-nos um pouco do processo de sua constituição como professora e do seu interesse pelo ensino fundamental, principalmente com os anos iniciais, o que nos proporcionou o reconhecimento inicial de sua compreensão sobre os desenhos infantis e as narrativas orais produzidas em contexto de sala de aula.

### **5.2.3 A análise de documentos de organização escolar e de produções infantis (desenhos e narrativas orais).**

Na tentativa de buscar identificar informações importantes e necessárias nos documentos de organização escolar, assim como nas produções orais e nos desenhos dos alunos para a confirmação ou refutação das questões que orientam esta pesquisa, acreditamos que a análise dos documentos que norteiam a proposta didático-pedagógica da escola pode se constituir numa técnica valiosa e indispensável na abordagem dos dados qualitativos que ora sustentam esta pesquisa, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desmistificando aspectos novos que, por ventura, venham intensificar ou desvelar o problema em questão. Patton (apud LUDKE; ANDRÉ, 2001, p. 42) já dizia que a análise de dados “é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo”.

Entendemos desse modo que utilizando a análise de documentos, estamos comprometidos com os procedimentos metodológicos que serão seguidos para a seleção e a análise dos dados, já que, para Ludke e André (2001, p. 40), “a escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção”. Com isso, procederemos à análise propriamente dita dos dados, ou melhor, do conteúdo simbólico presente nos documentos escolares, numa visão de que o conhecimento é um processo para o qual colaboram tanto a Instituição Escolar quanto os demais sujeitos envolvidos na prática de sala de aula, compartilhando a ideia de que “o conhecimento é uma construção social” (MOITA LOPES, 2002, p. 95-96).

Por isso, foram selecionados para complementar a caracterização do espaço e dos sujeitos da pesquisa, alguns recortes do Projeto Político Pedagógico e da Proposta Curricular da escola a fim de conhecer as concepções de ensino e de sujeito que embasam a proposta pedagógica da instituição, a concepção de linguagem que norteia o trabalho com a língua e com os gêneros discursivos que circulam nas aulas de leitura e que antecederam as produções infantis dos alunos investigados.

O interesse por esses documentos se justifica pelo fato de acreditarmos que eles constituem um conjunto de orientações prévias às ações dos sujeitos que compõem o espaço escolar. São elementos que podem nos revelar a ideologia que está por trás das práticas efetivamente realizadas na escola e que mantêm uma relação direta com o plano de ação dos professores, o qual pode confirmar, contradizer ou até mesmo reinterpretar as intenções formalizadas por esses sujeitos.

### **5.3 A instituição e os sujeitos da pesquisa.**

De acordo com o referencial teórico assumido nesta pesquisa, é pela interação discursiva em sala de aula que os alunos, através do uso e da análise das diferentes manifestações de linguagem, ampliam e ressignificam o conhecimento de si e do mundo. Portanto, apenas inserido no contexto cotidiano é possível interpretar e compreender tais manifestações. Assim, para se alcançarem os objetivos deste trabalho, a opção foi inserir-se em seu próprio contexto: a sala de aula, onde as ocorrências aparecem, possibilitando maior compreensão da mesma. É por isso que o conhecimento do espaço onde se desenvolveu a pesquisa e dos sujeitos envolvidos no processo constitui-se como elemento indispensável ao desenvolvimento das ações de investigação propostas.

#### **5.3.1 Caracterizando a escola por meio de seus documentos oficiais.**

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola de Ensino Fundamental situada em um bairro de classe média baixa numa cidade do interior do estado de Alagoas. A escolha da Instituição deu-se pelo fato de ela oferecer a educação básica nos níveis da Educação Infantil para alunos de 4 e 5 anos, Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), I segmento de Educação de Jovens e Adultos, além de ser reconhecida e premiada por diferentes órgãos de avaliação da Educação Básica pela qualidade do trabalho educacional desenvolvido com seus alunos, como também, em função de seus projetos pedagógicos, que privilegiam a interação social como constitutiva do processo de aprendizagem.

A escola atende, no momento, a 854 alunos, sendo que 541 desses alunos estão inseridos no processo de educação integral, ou seja, participam de atividades socioeducativas no contra turno, a fim de atender às necessidades educacionais das



crianças. Estas atividades são complementares ao Currículo Escolar e estão vinculadas ao Projeto Político da Escola, buscando responder às demandas educacionais e aos anseios da comunidade escolar, as quais procuram possibilitar uma maior integração entre alunos, escola e comunidade, democratizando o acesso ao conhecimento e aos bens culturais.

Em relação à estrutura e espaço físico, a referida escola funciona em prédio próprio e em dois anexos para atender a demanda por vagas nas modalidades de ensino que oferece. A escola conta com 13 salas de aula, e os anexos com 4 salas de aulas cada. No prédio onde funciona a matriz da escola existem 1 laboratório de informática, 1 biblioteca, 1 sala de coordenação, 1 secretaria, 1 almoxarifado, 1 diretoria, 1 sala de professores, 1 cozinha acompanhada por 1 despensa, 1 área de serviço, 1 pátio coberto que serve de refeitório, 2 banheiros de professores, 12 banheiros de alunos, sendo 3 destes com chuveiros e mais três com adaptações para o atendimento de alunos com necessidades especiais, e uma sala de recursos multifuncionais.

Quanto aos recursos humanos existentes, a escola dispõe de 138 funcionários, sendo 1 diretor geral, 1 diretor adjunto, 2 coordenadores pedagógicos, com formação em pedagogia e especialização em psicopedagogia, 1 secretário escolar, 40 professores de ensino regular, 4 professores de laboratório, 8 assistentes administrativos, 04 estagiários, 28 monitores, 6 auxiliares administrativos, 8 merendeiras, 5 auxiliares de merenda e 27 serviçais, sendo 4 porteiros e 2 vigilantes.

A escola desenvolve atualmente 02 projetos. Um denominado de “Patrimônio Público” que é trabalhado de forma interdisciplinar e que tem como objetivo elevar o índice de aprendizagem dos alunos, envolvendo o aluno em atividades que “desenvolvam sua capacidade de leitura, escrita, interpretação e compreensão dos aspectos gramaticais, linguísticos e matemáticos contribuindo para uma aprendizagem significativa” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 32).

O outro projeto é denominado “Trilhas” e é oferecido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do município. O mesmo apresenta um conjunto de materiais elaborados para instrumentalizar e apoiar o trabalho docente no campo da leitura, escrita e oralidade, com crianças de 06 anos com o objetivo de inseri-las em um universo letrado. O material está dividido em três conjuntos, sendo: trilhas para ler e escrever textos, trilhas para abrir o apetite poético e trilhas de jogos. Os

conjuntos contêm materiais com fundamentação teórica, orientação para os diretores e os professores, livro de leitura infantil, jogos e cartela de ilustrações. Neste projeto, o público alvo são os alunos do 1º ano.

No que se refere às concepções que norteiam o trabalho da escola, a proposta pedagógica busca garantir que a Instituição cumpra plenamente as funções sociopolítica e pedagógica que assumiu. Para isso, apresenta algumas diretrizes para a organização do trabalho escolar:

- “Oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;”
- “Possibilitar a convivência entre crianças e adultos e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;”
- “Promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;”
- “Construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia e a sustentabilidade” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, p. 38)

Além disso, para a escola, a proposta pedagógica deverá considerar que a criança é sempre um sujeito histórico e de direito e por isso deve estar no centro do planejamento curricular; que as interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva; que imaginar, brincar, fantasiar, observar, experimentar, narrar, são sempre ações construtoras de sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Para a escola,

A criança é considerada um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, na qual partilha de uma determinada cultura. “é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele” (RCNEI, 1994, p.2). Ela se desenvolve nas interações e relações através de práticas cotidianas disponibilizadas e por elas estabilizadas com adultos e crianças de diferentes idades, grupos e contextos culturais nos quais está inserida. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, p. 34)

Nesta perspectiva as crianças vão construindo seu conhecimento a partir das interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhes são próximas e com o meio que as circunda. Esta visão aproxima-se da de Vygotsky (1991) quando esclarece que este processo trata-se da interação social, um processo que se dá a

partir e por meio de indivíduos com modos históricos e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo impossível separar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquicos e filosóficos do desenvolvimento decorrente.

A escola assume uma concepção de educação para além de sua configuração como processo de desenvolvimento individual ou de mera relação interpessoal, inserindo-se no conjunto de relações sociais, econômicas, políticas, culturais que caracterizam uma sociedade. Para ela, a educação é um acontecimento sempre em transformação, onde seus objetivos e conteúdos variam ao longo da história e são determinados conforme o desdobramento das relações sociais, das formas econômicas de produção e das lutas de classe (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012). Para tanto, a educação deve contemplar “um tipo de ensino que ultrapassa a mera reprodução de saberes cristalizados, possibilitando, assim, que o indivíduo torne-se crítico e que exerça a sua cidadania, buscando alternativas de superação da realidade” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, p. 45).

Dentro do contexto de ensino e aprendizagem, o enfoque da escola é ensinar para o aluno aprender, levando em conta o que vai ser ensinado, para quem vai ser ensinado e de que forma vai ser ensinado. O processo de ensino é sempre direcionado para criar condições para o desenvolvimento da consciência reflexiva dos alunos e para a capacidade de estabelecer relações entre ideias. Dessa forma, a Instituição entende que a educação dos jovens é a razão da sua existência, e por isso, busca elaborar um trabalho participativo dentro dos princípios da solidariedade e da cidadania, levando os alunos a desenvolver os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012). Nessa missão de desenvolver integralmente a personalidade do educando,

A escola tem como desafio não deixar inexplorado nenhum dos talentos como a memória, o raciocínio, a imaginação, a capacidade física, o sentido de estética, a facilidade de comunicar-se com os outros. Como é colocado por Howard Gardner, a escola deve valorizar o ser por inteiro, valorizando assim diferentes habilidades dos alunos e não apenas lógico-matemática e a linguística. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, p. 46)

Para isso, o currículo escolar é pensado como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos

que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças. Assim, para a escola, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular devem ter como eixos norteadores as interações e as atividades lúdicas, que possam garantir a “constituição do conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais e que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança”. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, p. 37-38). Dessa forma, a construção do currículo passa a ser visto como um processo constituído por um encontro de cultura, saberes, conhecimentos escolares na prática de sala de aula, na interação entre professor e alunos. Para a escola,

[...] o mesmo é organizado através de uma ação processual que envolve as áreas do conhecimento na organização de um sistema de relações lógicas, psicológicas, epistemológicas, pedagógicas e histórico-cultural dentro de vários campos do conhecimento, visando o processo de ensino aprendizagem tendo como prioridade o desenvolvimento do sucesso do aluno.

O currículo está embasado no Referencial Curricular (2009), o mesmo está organizado por eixos que se constituem em competências e habilidades que os alunos devem desenvolver no decorrer do ano letivo. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, p. 57-58)

Já no que se refere à dimensão pedagógica, o planejamento da escola acontece mensalmente e envolve os professores, monitores e estagiários, junto à equipe diretiva. O trabalho começa com uma reflexão sobre o perfil dos conhecimentos dos alunos, visando criar atividades diversificadas direcionadas às dificuldades apresentadas no decorrer do processo. Depois é elaborado um plano de ensino anual e dividido em planos de unidades, que deverão ser realizados por etapas de acordo com a realidade dos educandos.

Durante os planejamentos os professores discutem ideias juntos aos estagiários de Letramento/Alfabetização e Matemática, como também com os monitores do Laboratório de Aprendizagem e demais monitores de outras atividades socioeducativas. Nesses momentos são analisadas as dificuldades dos alunos e por equipe é formado uma rotina semanal, visando atender a todos os alunos, na qual cada professor de sala de aula regular elabora diariamente o seu plano de aula, respeitando as disciplinas da Matriz Curricular (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, p. 57).

Já no que se refere às atividades com /de linguagem, a escola busca a “inserção dos alunos nas diferentes linguagens e o progressivo domínio, por elas, de vários gêneros e formas de expressão” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, p. 39). A escola assume a visão de que antes mesmo de expressarem suas ideias e sentimentos por meio da linguagem verbal, “bebês e crianças são capazes de interagir a partir de outras linguagens (corporal, gestual, musical, plástica, faz-de-conta, entre outras) desde que acompanhadas por parceiros mais experientes” (PPP, 2012, p. 39), o que nos encaminha para a correlação com a concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky. E assim, acredita que

O uso que a criança faz da linguagem fornece vários indícios quanto ao processo de diferenciação entre o eu e o outro. Por outro lado, a própria linguagem favorece o processo de diferenciação, ao possibilitar formas mais objetivas e diversas de compreender o real. Ao mesmo tempo em que enriquece as possibilidades de comunicação e expressão, a linguagem representa um potente veículo de socialização. É na interação social que as crianças são inseridas na linguagem, partilhando significados e sendo significadas pelo outro (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, p. 60)

Como objetivo geral para o ensino de língua portuguesa a escola busca:

Compreender e analisar a linguagem oral e escrita para a produção e a recepção dos discursos orais e escritos pelos alunos, com base na nova concepção teórica sobre o ensino da língua, trabalhando o texto dinamicamente num processo que possa estabelecer relações entre sua vida e o conteúdo do texto em estudo, despertando um interesse maior pela leitura, dentro da escola e fora dela (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, p. 60).

Aqui, parece-nos haver uma incompreensão ou uma mescla entre diferentes concepções de linguagem que nortearam o ensino da língua materna em diferentes épocas em nosso país. De um lado, uma concepção que reconhece as modalidades oral e escrita de se trabalhar a linguagem, mas que direciona todo o trabalho para a recepção e produção de textos pelos alunos, sem dar ênfase ao processo de interação desencadeado pela atividade de leitura e, conseqüentemente, a produção de sentidos; e do outro, uma visão de trabalho com os textos que pretende explorar os aspectos do conteúdo e sua relação com as práticas sociais das crianças.

A escola também desenvolve um processo de formação continuada que acontece em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, a Universidade

Estadual de Alagoas – UNEAL e a Universidade Federal de Alagoas – UFAL. A formação continuada acontece constantemente, “é um processo contínuo na vida de educador, incentivando a apropriação dos saberes rumo à autonomia, levando-o a uma prática crítica e reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola” (PPP, 2012, p. 65). Esta ação possibilita, a cada bimestre, a apresentação e a discussão pelos próprios professores de propostas de atividades para a melhoria do processo educativo.

Quanto à proposta de trabalho na área de língua portuguesa, constatou-se que se baseiam nos preceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dentro de uma visão sociointeracionista, e na Pedagogia de Projetos, já que reconhecem e exploram as experiências anteriores dos alunos e garantem um espaço para que os mesmos possam atuar e participar ativamente do processo de aprendizagem

Por fim, pode-se dizer que a escola tem como proposta de educação a formação de cidadãos críticos, atuantes e solidários. Para isso desenvolve o projeto pedagógico ampliando o conteúdo das diversas áreas curriculares, envolvendo valores e atitudes diferenciados. A escola faz planejamentos pedagógicos e promove mensalmente encontros pedagógicos para que os professores possam discutir juntos à coordenação pedagógica, os problemas identificados no decorrer do processo, como também possíveis soluções para eles.

### **5.3.2 Caracterização da professora colaboradora.**

A professora colaboradora deste estudo trabalha como docente há 18 anos. Sua formação inicial foi no Magistério e a de Nível Superior em Pedagogia, tendo Especialização em Psicopedagogia. Atualmente é mestranda em Psicanálise da Educação e Saúde. Iniciou sua carreira aos 15 anos em uma escola particular por incentivo de sua mãe, que era professora do Mobral. Lá teve as primeiras experiências com a profissão. Depois fez concurso público e entrou na rede municipal e estadual de ensino da cidade.

Bem, eu comecei cedo, incentivada pela minha mãe, que era professora do Mobral, e (...) Ela já lecionava e ensinava a gente também. Ensinava em casa as primeiras letras e como escrever o nome e aí eu me inspirei na minha mãe. Iniciei com 15 anos na escola particular Nossa Senhora do Livramento, que era de uma tia minha. Tinha 15 anos na época e dava aula no primeiro ano, alfabetizando algumas crianças né, e na sequência

também letrando. No município, eu entrei faz treze anos, no concurso que houve. Eu senti muitas dificuldades porque era totalmente diferente da realidade da escola particular da escola pública. Mas aprendi muito como lidar com crianças, alfabetizar, letrar (ENTREVISTA CEDIDA PELA PROFESSORA) (VER ANEXO).

Vemos que, de início, a professora afirma que sentiu muitas dificuldades no trabalho com as crianças, visto que saiu de uma realidade de escola particular para uma outra na escola pública. Contudo, os problemas não a fizeram desistir e a incentivaram a buscar novos caminhos para o desenvolvimento de seu trabalho, principalmente porque a professora se identificava com a educação infantil.

Eu comecei no município há 13 anos, dando aula a crianças, é... alfabetizando e letrando. Foi assim um... nos primeiros momentos quando eu saí do magistério eu senti muitas dificuldades porque lá vemos uma coisa né, no magistério, e quando chega aqui a realidade é outra. Você se depara com crianças é... portadoras de necessidades especiais, crianças com dificuldades na questão social, e nisso a gente tem de conhecer a vida social da criança pra a partir daí nós fazermos o letramento, a alfabetização, mas é muito gratificante porque trabalhar de forma lúdica, como você pode perceber com brincadeiras, com dinâmicas, com atividades, tem recreativas com marionetes, fantoches, teatro, facilitou bastante o processo. Gosto muito de trabalhar com a educação infantil, é gratificante quando a gente ver a criança lendo as primeiras palavras, silabando, conhecendo e passando por todos os lugares e lendo as palavrinhas que estão, ou em pequenos textos, ou que estão impressos. É, é muito sabe... gratificante. É a palavra (ENTREVISTA CEDIDA PELA PROFESSORA).

Por meio da fala da professora podemos perceber que a mesma apresenta uma visão do processo de ensino e de aprendizagem da língua materna não respaldada por uma visão de língua bem determinada, visto que não há uma clareza entre os conceitos do que seja a alfabetização e o letramento. Em alguns momentos, parece que, para a professora, os processos se desenvolvem sequencialmente, ou seja, primeiro há a alfabetização e, a partir dela, o desenvolvimento do letramento, em outros há uma confusão, reconhecendo-os como sinônimos. Além disso, parece-nos que o que importa no processo de aquisição da língua é o reconhecimento do código (é gratificante quando a gente ver a criança lendo as primeiras palavras, silabando, conhecendo e passando por todos os lugares e lendo as palavrinhas que estão, ou em pequenos textos, ou que estão impressos.) sem que haja uma preocupação com os sentidos e o processo de constituição dessa atividade.

Verificamos que a professora assume uma concepção de leitura enquanto decodificação, reconhecimento do código linguístico. Essa concepção denuncia

também, a idéia de texto, de sujeito e de língua subjacentes à prática de leitura, uma concepção em que o ato de ler restringe-se apenas na identificação das letras, sílabas e palavras. Além do que, há um aprisionamento dos alunos em simples atividades de escuta e decodificação, marcadas pelo desenvolvimento de habilidades perceptivas e motoras de processamento da leitura. Essa postura da professora parece ser semelhante com a própria concepção de trabalho com a Língua Portuguesa presente no Projeto Político Pedagógico da escola

Mesmo assim, a professora buscou aprimorar-se, apesar das dificuldades que encontrou logo no início da carreira. Participou de cursos de atualização e aprimoramento pedagógicos e, segundo ela, sente necessidade de conhecer as novas discussões na sua área de trabalho procurando novos cursos de atualização e realizando leituras individuais para seu crescimento profissional. Durante esses anos, participou de diferentes cursos de formação e acredita que os mesmos ajudaram-lhe a mudar sua prática em sala de aula, tornando seu fazer diário mais dinâmico e mais interessante, principalmente no que se refere ao trabalho com a leitura e a escrita infantil.

Isso, leitura e produção, trabalho com marionetes, como você viu, fantoches, contando histórias. Eles também têm acesso aos livros, tudo de histórias infantis. É... pra folhear, pra recontar a história. Também trabalho com data-show mostrando histórias em forma de filmes ou slides. Eu conto a história novamente com entonação de voz, mudando a voz dos personagens, dando vida aos personagens. Tanto é que quando você me viu contar eu mudava um pouquinho a voz pra pular pra um personagem novo, quando falava da bruxa e eles gostavam muito assim de produzir ilustrando, o texto. É... Pequenos textos né, no primeiro momento e depois a gente vai aumentando com histórias mais elaboradas (ENTREVISTA CEDIDA PELA PROFESSORA).

No que se refere à concepção de leitura, o trabalho da professora possibilita ao aluno um trabalho ativo de construção e reconstrução de sentidos a partir daquilo que se lê, uma vez que é dada aos alunos a oportunidade para que possam expressar e trocar idéias com os demais membros do grupo. Tem-se um trabalho relacionado à atribuição de sentidos e à interpretação da realidade, bem como a relevância das várias funções da leitura, ou seja, os motivos e os objetivos da realização desta atividade na vida dos educandos. Em seu trabalho, há uma atenção sobre o trabalho que as crianças desenvolvem em sala de aula com a linguagem verbal e não-verbal.



Eu conto uma história e logo fazemos assim, uma produção é... em grupo. E depois eu peço pra que eles construam a sua própria história. Nos desenhos que eles produziram eles colocam realidades do cotidiano, o que eles passam pela família. Teve um desenho que me chamou muita atenção, que uma criança tinha visto um ladrão né, correndo atrás de uma outra pessoa, pra assaltar e a criança presenciou e atirou, e ele reproduziu isso exatamente no desenho. Então nisso, ele retrata o cotidiano dele, ele não coloca muita fantasia, coisas de contos de fada. A criança nessa idade, ela retrata muito o que ela vê, o que ela vive. Alguns colocam mitos, contos de fada, mas no normal, no geral elas colocam o que vê, o cotidiano, a realidade, a leitura de mundo deles (ENTREVISTA CEDIDA PELA PROFESSORA).

Quanto às atividades desenvolvidas com o texto, a professora demonstra ter uma preocupação com a diversidade de gêneros discursivos, o que reflete uma considerável atenção com a qualidade das aulas e com a qualidade textual, pela aproximação de conteúdos referentes ao cotidiano dos alunos, já que são considerados sujeitos da atividade, da construção de seus conhecimentos.

Desse modo, as atividades de leitura e de escrita passam a ser direcionadas sob o critério da qualidade textual como uma tentativa de aproximação de conteúdos ligados ao cotidiano dos alunos, para uma conscientização frente aos aspectos sociais. Sobre as atividades de compreensão, ainda acrescenta dizendo que elas são feitas “sempre dialogando com perguntas, com respostas, trabalhos feitos em sala de aula em grupos, individuais, em duplas” (ENTREVISTA CEDIDA PELA PROFESSORA).

Pode-se perceber que há uma grande preocupação da professora em trazer para o contexto de sala de aula diferentes gêneros discursivos com o objetivo de uma maior qualidade da aula, já que há uma preocupação com a prática leitora das crianças. No entanto, não percebemos uma preocupação com a formação de um leitor que vá além da reprodução das ideias veiculadas pelo texto, em direção a um processo aberto e partilhado a novos sentidos para o que foi lido. Percebemos, a partir de sua fala e das observações feitas em sala de aula, que a professora procura trabalhar com diferentes gêneros textuais tentando fazer um trabalho diferenciado. Todavia, as atividades propostas não contemplam a dimensão discursiva da língua. Mais especificamente sobre a produção de desenhos pelas crianças, a professora afirma que

É de suma importância porque a criança não estando letrada ou alfabetizada no momento, ela vai contar a sua história através de gravuras. A partir do momento que você pergunta: que desenho é este? O que você está querendo passar pra gente? Ele conta a história com uma riqueza de detalhes impressionante. Então, o ponto de partida realmente são as ilustrações porque ele tá passando a informação visual, usando um signo diferente, de forma ilustrada. E aí, ele vai introduzindo aos poucos os textos, pequenas palavras, uma letra, representando aquilo que ele desenhou. Então é muito importante iniciar com histórias recontadas através de figuras porque eles vão retratando o que eles vão conhecendo. A partir daí, a sequência é gradativa, a aquisição da leitura e escrita (ENTREVISTA CEDIDA PELA PROFESSORA).

Em sua atuação diária, a professora procura reconhecer os desenhos produzidos pelas crianças em sala de aula como um texto, pois é a produção da criança. Por isso, propõe um trabalho que possibilite aos alunos um contato com diferentes textos e propostas de produção, de leitura e de atividades com a língua. A professora acredita que quando as crianças se interessam pela leitura, pelo assunto, quando eles debatem, quando eles participam, estão desenvolvendo o raciocínio lógico e um trabalho ativo com os textos.

Conforme observado, a professora procurou colocar os alunos no centro do processo educativo, garantindo-lhes o direito de participação nas aulas e para além delas, o que denota um movimento de alteração da prática pedagógica. Dentro da perspectiva vygotskiana, podemos dizer que a docente assume o papel de mediador na realização das atividades pedagógicas com os textos, na tentativa de organizá-las em função da participação, apreciação, discussão e produção dos alunos.

### **5.3.3 Caracterização das crianças participantes do estudo.**

Os participantes desta pesquisa foram crianças entre 6 e 7 anos de idade que estavam iniciando o 1º ano do Ensino Fundamental e que ainda não se encontravam alfabetizadas. A escolha da turma se deu pela aceitação, por parte da professora regente, do convite feito a todas as docentes que trabalhavam com aquela série específica, em participar da pesquisa que ora pretendíamos desenvolver. As crianças eram de classe média baixa e provenientes da zona urbana de uma cidade do interior do estado de Alagoas. No geral, filhos de pais separados, criados por terceiros ou por avós. Uns representavam a classe trabalhista assalariada, outros a classe de baixa renda (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012).

No que se refere ao aspecto psicológico, alguns apresentam uma convivência pouco afetiva com os pais. Na escola demonstram uma baixa auto-estima dificultando a socialização e participação efetiva na convivência com os colegas, apresentando no aspecto cognitivo uma dificuldade de assimilar o que está sendo trabalhado de acordo com sua faixa etária e ano. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, p. 31)

A faixa etária em que se encontram corresponde ao momento inicial de escolarização, fase em que seu discurso narrativo oral já está bastante fluente, e em que a leitura e a escrita estão em processo de aquisição. São crianças que ainda conservam características e necessidades da primeira infância, como o apego ao lúdico e ao simbólico, e por outro lado, encontram-se inseridas em novas experiências de constituição de conhecimentos culturais, próprios do mundo adulto.

São crianças que, sob nosso ponto de vista, precisavam ser tratadas como produtoras de discursos que estão em processo de constituição de seu estilo, e não como portadoras de competências linguísticas ou características psicológicas de determinada fase de desenvolvimento; não estamos considerando a criança dos adeptos da teoria gerativa chomskiana, nem da psicologia interacional de Piaget, mas um sujeito que é constituído na e pela linguagem através de diferentes processos de interação social (VYGOTSKY, 1991, 2005, 2009a; BAKHTIN [1929]2002, [1952,1953] 2006).

Por isso o desenho infantil e as narrativas orais são tomados como fio condutor desta pesquisa, por revelarem esse momento de contato das crianças com a linguagem, em suas diferentes formas de manifestação. Assim, nos aproximamos de elementos que podem contribuir para a caracterização desse importante momento da vida das crianças, buscando entender as representações que fazem de si mesmas e do mundo, as relações que estabelecem no âmbito social, cognitivo e emocional.

#### **5.4 Coleta e organização do corpus da pesquisa.**

Por pretender identificar, através do processo de produção dos desenhos infantis e das narrativas orais de crianças, marcas linguísticas e/ou discursivas constitutivas do gênero discursivo “desenho infantil escolar”, a presente pesquisa foi executada em contexto de sala de aula com 23 crianças em processo inicial de

escolarização. O trabalho foi feito com o acompanhamento semanal das aulas da professora para conhecer e compreender o modo como as crianças produzem seus textos/discursos (no nosso trabalho a atenção foi para os desenhos infantis) e estruturam suas narrativas durante o processo de ensino e aprendizagem da língua no espaço escolar.

Para isso, foi necessário considerar o modo como, frequentemente, elas têm acesso e desenvolvem/aprendem a língua materna, considerando, para tal, a interação das crianças com os demais membros do contexto de sala de aula, já que defendemos que a linguagem é desenvolvida e constituída na interação, a partir de enunciados produzidos em diferentes situações de uso social (BAKHTIN 2006).

De início, o trabalho se deu com a observação das aulas e o registro do que acontecia naquele ambiente por meio de um diário de bordo. Seguiu-se o princípio da pesquisa etnográfica<sup>22</sup> que postula um estudo pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo, orientada por um planejamento a partir das questões propostas pelo investigador. Em seguida, pela dinâmica do trabalho da professora e pela relação afetiva estabelecida entre o pesquisador e as crianças, a professora passou a compartilhar o trabalho com o pesquisador, que passou a participar ativamente da organização das aulas e do desenvolvimento das atividades com os alunos, o que caracterizou o princípio da pesquisa colaborativa em contexto de sala de aula.

Quando começamos a investigar a dimensão da ação pela perspectiva da pesquisa colaborativa, buscamos identificar e refletir sobre as ações desenvolvidas tanto pela professora como pelas crianças em contexto de sala de aula; reflexões necessárias à construção/compreensão do objeto de estudo em questão, bem como as ações fundamentais para transformar tais compreensões em produção de conhecimento.

---

<sup>22</sup>O termo etnografia tem sido usado para designar o estudo dos fenômenos sociais a partir de uma investigação em que o pesquisador participa ativamente no contexto pesquisado com o intuito de entender os significados das ações e dos comportamentos dos sujeitos que vivem e se relacionam neste ambiente. A etnografia é um método de estudo que se caracteriza, primeiramente, pelo envolvimento do pesquisador no ambiente natural da pesquisa, exigindo uma observação e uma interpretação holística dos dados coletados, ou seja, no âmbito da totalidade das ações humanas. Neste sentido, a etnografia volta-se, prioritariamente, para a descrição e interpretação dos valores, das crenças, das ações e todos os eventos que envolvem a vida dos sujeitos pesquisados.

O planejamento das aulas era feito quinzenalmente com a participação colaborativa de todos os demais professores, além da presença da coordenadora pedagógica e do pesquisador e contemplava a seleção dos conteúdos, a escolha dos gêneros discursivos a serem introduzidos em sala de aula para trabalhar os temas escolhidos e as atividades que seriam desenvolvidas em todas as disciplinas do currículo escolar. No geral, a professora trabalhava diariamente algum aspecto relacionado à leitura e à escrita, ou seja, ora trabalhava a oralidade das crianças, ora trabalhava a escrita de palavras e frases isoladas, além de atividades orais e escritas de compreensão textual. No término do plano de trabalho, era solicitado aos alunos que eles produzissem um texto, sobre um tema qualquer. A professora não exigia a produção em um gênero específico, apenas orientava aos alunos que produzissem uma história, que poderia ser verídica ou imaginada, fictícia, e que essa história poderia ser elaborada através de desenhos, já que muitos textos utilizados pela professora durante as aulas apresentavam apenas imagens.

Ao término da produção das crianças, que geralmente era feita por meio de desenhos, a professora perguntava aos alunos se alguém queria contar a sua história para a turma, e eles ficavam à vontade para decidirem se queriam ou não narrar a sua produção, lembrando que a narrativa oral dava-se, sempre, no mesmo dia da produção dos desenhos. Após a fala da professora, geralmente todos queriam contar sua história, descrever o que tinham produzido; queriam compartilhar suas experiências, seus modos de reflexão sobre os textos que ouviram dentro e fora da sala de aula, enfim, queriam dar voz ao seu pensamento e fazer-se ouvir pelos outros. Era nesse momento que iniciávamos a gravação das narrativas orais.

E assim, o trabalho foi sendo desenvolvido durante 8 meses e, nesse período, as crianças produziram, individualmente, desenhos e suas respectivas narrativas orais. Esse fato fez-nos caminhar pela análise interpretativa das produções infantis percorrendo um caminho que foi desde a análise dos desenhos infantis e das narrativas orais, como sistema de representação de uma visão de mundo, de um querer discursivo, até a percepção destes elementos como constitutivos do gênero discursivo “desenho infantil escolar”, pelos elementos que são próprios de sua constituição, ou seja, o seu intuito discursivo ou vontade discursiva, sua composição, seu estilo e a escolha do gênero discursivo específico.

#### 5.4.1 Constituição do corpus para a análise.

O corpus selecionado para a análise está constituído por 13 produções infantis (desenhos e narrativas orais) elaborados no mesmo dia e, em nenhuma delas, houve a participação da professora ou do pesquisador na produção das histórias infantis. Do mesmo modo, todas as produções das crianças foram elaboradas individualmente, sem que houvesse a colaboração de seus companheiros de sala. Além disso, há a contextualização de cada produção a partir das observações feitas pelo pesquisador em seu diário de campo.

A produção dos discursos infantis (desenhos e narrativas) foi realizada no final de um período de trabalho e obedeceu ao planejamento semanal ou quinzenal feito pela professora em colaboração com os outros professores, a coordenadora pedagógica da escola e o professor pesquisador. Durante as aulas que antecederam a produção dos desenhos e das narrativas orais a professora trabalhou com diferentes gêneros discursivos e com diferentes temáticas, e, a escolha dos sujeitos e das produções aqui apresentadas para análise, justifica-se pelos seguintes critérios:

- a) Autorização prévia dos pais;
- b) Ausência de distúrbios de linguagem nas crianças<sup>23</sup>;
- c) Disponibilidade das crianças para a realização da atividade proposta pela professora (construir uma história, utilizando-se de desenhos e posterior narrativa do texto para a sala).

É importante esclarecer que os dados selecionados correspondem ao fechamento de um ciclo de trabalho da professora e as produções infantis aqui apresentadas para a análise não seguem uma cronologia em termos de produção. No entanto, essa relativa distância não trará prejuízos ao nosso trabalho, visto que o objetivo central não é um estudo da evolução do grafismo ou dos desenhos das crianças e suas respectivas narrativas, mas identificar nestas produções, marcas de um processo de constituição da subjetividade dos sujeitos e, conseqüentemente, a

---

<sup>23</sup> Não estamos aqui afirmando que as crianças que apresentam algum tipo de distúrbio com a linguagem não sejam capazes de construir textos/discursos verbais e não-verbais, no entanto, sabemos que o trabalho a ser desenvolvido com essas crianças e a produções desses sujeitos apresentam especificidades que requerem um olhar diferenciado daquele que estamos dispensando nesta pesquisa, e por isso, não foram selecionados para comporem o corpus deste trabalho.

compreensão de que os desenhos infantis escolares podem ser reconhecidos como um gênero discursivo.

Por isso que selecionamos para as análises, os desenhos que possibilitaram a construção de tipos textuais narrativos, sendo que as reflexões não focarão as produções separadamente, mas procurarão reconhecer ambas as produções (desenhos e narrativas) de forma imbricada e constitutiva do gênero discursivo aqui especificado. Não se trata, portanto, de uma análise interna dos desenhos, como vemos na psicologia cognitiva e nos estudos das artes, nem um estudo das narrativas, tal qual a encontramos em narratologia, mas de uma posição interpretativa, próxima da noção bakhtiniana de compreensão responsiva ativa.

Dessa forma, organizamos o processo de análise dos dados de maneira que a observação das partes possam, no final, possibilitar-nos uma compreensão do todo, reconhecendo as atividades das crianças com a linguagem verbal e não-verbal como constitutivas de um gênero discursivo. Num primeiro momento discutiremos o desenho infantil como uma ação/ato narrativo de desenhar; em seguida abordaremos a correlação entre desenho e narrativa oral em duas categorias: uma que contemple a relação do desenho com a narrativa oral, e outra que discuta a não-relação entre o que as crianças desenharam e a narrativa que desenvolvem sobre eles; por fim, apresentaremos uma discussão sobre a nossa consideração do desenho infantil escolar ser um gênero discursivo, dando um destaque à narrativa como efeito de discurso.

## 6 ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS.

*O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em um ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo com que o texto participe de um diálogo. [...] por trás desse contato, há o contato de pessoas e não de coisas.*

(MIKHAIL BAKHTIN)

Guiados pelos pressupostos teóricos apresentados anteriormente, passamos a analisar o corpus selecionado para compor este trabalho, ou seja, os desenhos infantis e as narrativas orais produzidas em contexto de sala de aula. Para isso, buscamos organizar o trabalho de análise de forma a contemplar as discussões teóricas adotadas até o momento para que possamos vislumbrar o trabalho de produção das crianças e a maneira pela qual vão se utilizando dos mais variados signos sociais na constituição de seus discursos.

Nesse sentido, na medida em que se busca a compreensão das linguagens e culturas infantis como forma de significação do mundo, contribui-se para a constituição de um modo de ver da criança em sua singularidade, suas formas de apreender e se relacionar com seus interlocutores e seu entorno, mas, principalmente, para a elaboração das imagens construídas sobre as múltiplas condições de produção.

É com este olhar que buscamos entender como as crianças vão se apropriando dos modos de comunicação social próprios da cultura na qual elas estão inseridas, assim como a interação delas com as histórias infantis para além do plano da representação. Assim, passemos, então, às discussões sobre as produções a seguir:

### 6.1 A criança e o ato narrativo de desenhar: forma e conteúdo nos desenhos infantis escolares.

Se olharmos para os desenhos infantis produzidos em contexto de sala de aula, perceberemos que as crianças dão aos seus interlocutores maiores possibilidades de interação com o gênero discursivo elaborado e a temática debatida, permitindo,



em princípio, que eles mesmos possam elaborar uma leitura daquilo que está sendo dito por elas através das imagens que criam. Os leitores dos desenhos infantis podem tanto vislumbrar o que está sendo dito, interpretando as produções, como uma mera sequência de imagens que relatam acontecimentos da vida dos personagens (a forma), quanto elaborar uma compreensão mais complexa que se proponha a pensar sobre as ideias que estão sendo apresentadas a partir daquilo que é desenhado (o conteúdo).

Por isso, reconhecemos que os desenhos infantis apresentam uma forma e um conteúdo que precisam ser compreendidos para que reconheçamos as produções das crianças como uma arquitetura que comporta elementos que irão determiná-las como um gênero discursivo em constituição. Assim, ao pensarmos nos desenhos infantis, precisamos compreender que os elementos formais que compõem a estrutura organizacional de sua produção imagética não devem ser interpretados simplesmente como forma de um material, “mas apenas como forma realizada no material e com a sua ajuda, e, nesse sentido, é determinada não só pelo seu objetivo estético, mas também pela natureza do material dado” (BAKHTIN, 2010b, p. 57).

Por desenho compreendemos, aqui, o ato da criança com e sobre as diferentes formas de linguagem, que não é resultado de uma cópia, mas de uma construção organizacional de elementos formais e que comporta a interpretação que ela faz dos objetos, dos sujeitos e do mundo, num contexto sociocultural e em uma determinada época. É a partir dessa perspectiva que passamos a analisar as produções seguintes.

### PRODUÇÃO 01

**Contextualizando:** produção elaborada na segunda semana do mês de setembro de 2012. Durante a semana a professora trabalhou com textos relacionados à semana da pátria. Os textos eram lidos pela professora e alguns apresentavam imagens que eram apresentadas às crianças. Durante a leitura, a professora ia discutindo algumas informações presentes nos textos e debatendo com os alunos temas que a mesma julgava importante: o processo de colonização do Brasil, a independência do país, etc.



**Transcrição da narrativa oral produzida pela criança.**

Era uma vez uma menina que tava brincando mais a irmã dela. Aí chegou um homem, pegou e roubou o dinheiro da irmã dela. A irmã dela pegou e disse bem assim: \_ DEVOLVA O DINHEIRO DA MINHA IRMÃ PORQUE SENÃO VOCÊ VAI PRA SUA CASA CORRENDO DAQUI. Aí:: (+) depois quando chegou em casa ele pegou e guardou o dinheiro debaixo, (+++) que tinha uma portinha na frente de casa. Aí:: ele pegou e guardou o dinheiro lá dentro e (+) aí::(+) só que tava olhando por debaixo, por a janela. Aí ela viu e pegou e disse bem assim: \_ DEVOLVA O DINHEIRO DA MINHA IRMÃ. Aí ela pegou e foi (+++) abriu a porta e entrou dentro do negócio e pegou o dinheiro da irmã dela.

Nessa produção, a criança ao construir sua história, desenha elementos que nos levam ao reconhecimento de experiências reais que podem ter sido vivenciadas anteriormente por ela (o fato de as crianças brincarem de corda no quintal de casa), visto que ele aparece central na organização da história que a criança está produzindo. No entanto, a combinação dos desenhos produzidos pela criança (a casa, a árvore, as crianças brincando), não é apenas a representação mental de um objeto ou pessoas; as imagens constituem algo novo em sua criação, principalmente, porque sua história não é a mera repetição de coisas vistas ou

vivenciadas pelo sujeito, mas uma reconfiguração de suas experiências sociais por meio de um encontro entre imagens, discursos e vozes sociais.

A criança, ao desenhar as crianças brincando e a ação do assaltante (aqui olhando para a narrativa oral da criança), busca interrelacionar seu conhecimento imaginativo ao seu conhecimento objetivo, e quando se apropria das convenções do desenho, passa a aprimorar esse sistema de representação gráfica. Isso não quer dizer que ela esteja representando os objetos de um modo mimético, mas que, em sua interpretação do que desenha, ela está se valendo de recursos que misturam aspectos ilusórios a aspectos da realidade (PILLAR, 1996). Olhando para o ato narrativo de desenhar, também poderíamos compreender que nessa produção “[...] os elementos que entram na sua composição são tomados pelo homem da realidade, e no interior deste, no seu pensamento, sofreram uma reelaboração completa, tornando-se um produto da sua imaginação”(VYGOTSKY, 2009b, p. 24). Por último, “materializando-se, voltam à realidade, mas trazendo já consigo uma força activa, nova, capaz de modificar essa mesma realidade, completando-se assim o círculo da actividade criadora da imaginação humana” (VYGOTSKY, 2009b, p. 24).

Além disso, a organização dos desenhos e a leitura que a criança faz, na sequência em que aparecem (primeiro as crianças brincando na frente da casa, depois o aparecimento do ladrão, seguido pelo assalto e a defesa da criança, supostamente mais velha), contribuem para o desenvolvimento do ato narrativo, na medida em que passa a estimular a memória infantil a organizar as informações imagéticas, que vão aparecendo sequencialmente em sua produção. A essa altura, podemos dizer que as imagens em sequência possibilitaram a criação da narrativa pela criança, que passou a interpretá-las a partir de suas experiências sociais e de sua imaginação. Isso pode ser comprovado porque no desenho da criança a figura do ladrão não aparece representada, mas é introduzida em sua narrativa oral e ganha uma função de destaque no desenrolar da história.

A própria organização formal das imagens produzidas pela criança, nessa história, pode nos indicar que os desenhos apresentam diferentes funções: representar, evocar, produzir sentidos, de querer dizer outra coisa que não eles próprios, por isso podemos reconhecê-las como signos sociais. Nesse sentido, por representarem o significado (sentido) a partir do seu significante (imagem), passam a contribuir para a estruturação de um ato narrativo, porque forneceram pistas para o reconhecimento de que, por trás da forma, existe um conteúdo a ser informado,

discutido, comunicado. Nesse caso específico, a criança traz para seus discursos a problemática da violência que pode ter sido vivenciada por ela ou outros membros de seu entorno social, passando o tema, a assumir uma posição central em sua produção oral, no momento em que é solicitada, pela professora, a produzir uma história real ou fictícia.

Pensar os elementos formais que aparecem nos discursos não-verbais da criança, é compreendê-los enquanto forma arquitetônica, uma forma composicional que se realiza no material concreto produzido por ela e que mantém uma relação axiológica com o conteúdo expresso por esse material. Vemos que a forma sai dos limites impostos pela obra, enquanto material organizado e passa a compor a expressão da atividade criativa de um sujeito esteticamente ativo. Para Bakhtin, esse sujeito deve experimentar-se, “*numa certa medida, como criador da forma, para realizar inteiramente uma forma artisticamente significativa enquanto tal*” (BAKHTIN, 2010b, p. 58, grifo do autor). Além disso, a relação da forma com o conteúdo “assume um caráter singular e pessoal, enquanto o objeto estético apresenta-se como algum acontecimento original e realizado da ação e da interação do criador e do conteúdo” (BAKHTIN, 2010b, p. 69).

É possível observar nas produções da criança que as vivências da criança estão sempre presentes em seu fazer e redimensionam a significação de seus desenhos, trazendo questões de ordem social (o ladrão e o roubo, observado a partir da narrativa da criança), interacional (a interação das crianças no ato de brincar e, depois com o ladrão, etc.), e cultural (o ato de contar uma história pela maneira como ela a faz: o uso de desenhos e da narrativa oral). Elas acontecem não só pelo ato narrativo de desenhar, mas também pelo olhar que a criança tem para o seu desenho e pela apropriação da história que conta.

Assim, a criação infantil parece-nos impulsionada pelo desejo de representação dos objetos e de temas que estão relacionados ao seu contexto social. Diferente do que aparece nos seus desenhos, em sua narrativa oral o destaque vai, principalmente, para a violência, o que nos revela claramente que as experiências vividas pela criança se misturam com sua imaginação e passam a representar suas intenções discursivas, resultando em uma produção criativa e significativa para a criança. Segundo Luquet (apud MERLEAU-PONTY, 1990, p.130), a intenção de desenhar tal objeto “não é senão o prolongamento e a manifestação da sua representação mental; o objeto representado é o que, neste momento, ocupará no

espírito do desenhador um lugar exclusivo ou preponderante”. Este lugar, certamente, nos possibilita chegar ao encontro dos caminhos e das possibilidades de exploração, pela criança, de seu mundo e, especialmente, dos seus desenhos.

Reconhecemos, desse modo, o ato narrativo de desenhar da criança como uma forma de representação simbólica, pois seus desenhos apresentam uma relação de aproximação com o que simbolizam, além de possibilitar a constituição de diferentes significados do pensamento objetivo e subjetivo do sujeito. A importância dos desenhos como símbolo realiza-se por ser materialização da cultura na qual a criança aparece envolvida. Por isso, a aprendizagem e o domínio de diferentes formas de linguagem, como produção social, trazem especificidades e transformam os modos de elaboração mental, abrindo novas possibilidades de trabalho simbólico e criam outras condições de interação e reflexão.

Assim, os desenhos da criança emergem como signos não-verbais que podem revelar aspectos ideológicos e socioculturais vivenciados pelos sujeitos em suas interações cotidianas, além do que o conjunto de suas produções permite que traços da sociedade sejam evidenciados (as brincadeiras de criança, como traço cultural, e a violência que afeta a sociedade), o que nos possibilita reconhecer que a criança como sujeito sociocultural tem em seus desenhos as marcas do real (as brincadeiras de infância) e do imaginário vividos por ela (o assalto feito às crianças e a ação de uma delas em enfrentar o assaltante), já que o mundo infantil apresenta-se marcado pelo tempo histórico e pelas relações que a criança estabelece com seus interlocutores (BAKHTIN, 2002, 2006).

Vemos que há, no ato narrativo de desenhar, um aspecto semiótico que expressa a dimensão ideológica, o encontro com diferentes discursos, das relações dialógicas que dão sustentação e que compõem a singularidade do discurso produzido. Mesmo tendo sua origem nos textos lidos em seu contexto escolar, os desenhos da criança não repetem o mesmo texto, mas, como diria Bakhtin, o refletem e o refratam, constituindo um novo dizer, por meio de uma nova voz, mas com ele dialogando polifônica e polissemicamente. Nesse sentido, afirma Bakhtin

“Em toda parte é o cruzamento, a consonância ou a dissonância de réplicas do diálogo aberto com as réplicas do diálogo interior dos heróis. Em toda parte um determinado conjunto de ideias, pensamentos e palavras passa por várias vozes imiscíveis, soando em cada uma de modo diferente” (2010b, p. 308).

## PRODUÇÃO 02

**Contextualizando:** produção elaborada na terceira semana do mês de agosto de 2012. Durante a semana foram trabalhados, em sala de aula, diferentes gêneros discursivos sobre o folclore brasileiro: a lenda do saci, o curupira, a lara, etc. Os textos continham imagens que eram mostradas aos alunos, e todos foram lidos pela professora que sempre interrompia a leitura pra perguntar aos alunos o que eles achavam que aconteceu. Foram desenvolvidas atividades orais e escritas



### Transcrição da narrativa oral produzida pela criança.

O caçador separou o leão da leoa aí:: ele botou o leão em uma ilha, aí:: a leoa perguntou ao passarinho aonde estava o leão aí:: ele foi (+++) e foi andando pra ela ir(+++) só que ela não podia ir porque aqui era o mar, só o passarinho que ia ir porque voava. Aí depois ele foi e encontrou (+++) ela encontrou o leão e eles viveram felizes para sempre.

Ao observarmos o ato narrativo de desenhar dessa criança, percebemos que as imagens produzidas por ela surgem como uma forma de representação daquilo que constituiu o enredo e os personagens centrais de sua produção (o leão, a leoa, o

passarinho, o mar). Este feito pode ser associado à atividade que a criança desenvolve com as diferentes formas de manifestação da linguagem humana, quando esta procura expressar, a partir de suas produções, os seus pensamentos, as suas ideias, ou seja, o seu intuito discursivo.

Notamos que, nas imagens criadas pela criança, desenvolve-se um processo particular onde se identificam e se nomeiam objetos, personagens e situações familiares para ela; são imagens livres e bem organizadas que parecem representar seu mundo e expressar seus sentimentos na interação com seu meio. Isso quer dizer que “o desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca; intercambiar, comunicar” (DERDYK, 2010, p.51). Além disso, há uma evidente aproximação entre os desenhos produzidos e a narração da história. Vemos que aparecem nos desenhos da criança o leão, a leoa, o mar, a suposta ilha separando os animais e o sentimento amoroso representado pelos corações, da mesma forma como são apresentados na produção oral.

A criança, ao fazer uso de sua capacidade de representar, de comunicar, de interagir, etc. através de seus desenhos deixa em evidência uma maneira bastante particular de trabalhar a linguagem humana, pois a atividade que a criança desenvolve está sempre permeada por uma intenção, na tentativa de expressar suas vontades, seus modos de ver e agir no mundo. Assim, cabe-nos interpretar o desenho da criança tanto objetiva como subjetivamente, na exploração intencional de narrar a história construída pelo movimento da mão, de alcançar, através do uso dos signos sociais, a amplitude da imaginação infantil, pois concordamos com Vygotsky (2009b), quando afirma que “[...] a imaginação, como base de toda a actividade criadora, manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica” (p.11).

Consideramos, também, os desenhos dessa criança mais do que simples imagens, pois vai além de uma representação objetiva, visto que é a materialização do pensamento na forma de imagens, que com simplicidade registram na folha de papel elementos de sua imaginação (os animais que falam, o amor meio que racional entre os animais) com alguns elementos do seu contexto social (o caçador, o passarinho), dando ao desenho uma vida própria.

Além disso, os desenhos da criança produzem possibilidades ancoradas pelo “eu posso”, que Merleau-Ponty (2012) descreve como pensamento selvagem, por apresentar-se através do corpo e de sua relação com as coisas do mundo. Esse

pensamento não se materializa unicamente na experiência vivida, mas, pelo contrário, instaura caminhos e promove abertura a outras experiências. É pela ação de fazer, de agir, através de uma experiência qualquer, que o espírito selvagem emerge do exercício potente do corpo pelo “eu quero”, e pelo “eu posso”, tão comuns nas crianças em idade escolar.

O que o filósofo pretende fazer-nos entender é o poder que a criança tem de deixar suas marcas pessoais naquilo que produz, assim como a capacidade que possui de recriar, de inventar diferentes histórias a partir das que teve acesso. Essa ligação torna-se mais evidente se olharmos, de um lado para o desenho dos leões separados pelo rio e os corações unindo ambos os animais e, do outro, a narrativa oral da criança, que nos surpreende pela forma particular como é ativada na construção de seu enredo. Vemos que a criança começa a dispensar um esforço de criação desde a elaboração e distribuição dos desenhos na folha até a conclusão de sua atividade com a narrativa de sua história, que como os contos de fada tradicionais, acabam terminando com um grande “e eles viveram felizes para sempre”.

Ao relatar que o caçador separou o leão da leoa, em vez de matá-los, o que para nós seria mais evidente, podemos identificar marcas mais concretas do quanto a imaginação se faz presente na produção da criança e do quanto esse aspecto é necessário e inseparável na construção do pensamento da criança. Sobre isso, Vygotsky (2009b) vai dizer que, na imaginação, a consciência tende a afastar-se da realidade, e esse distanciamento da realidade por meio de uma história, por exemplo, é essencial para uma compreensão mais profunda da própria realidade.

Na posição da criança, podemos imaginar que o momento mais importante ao desenhar é aquele em que ela está envolvida com sua criação, com a narrativa que vai construindo enquanto vai desenhando. Dessa maneira, ao desenhar a criança marca no espaço da folha seu processo de sentir e interpretar o mundo, criando um universo seu, colocando em movimento seu encontro com este mundo através de seus traçados, linhas e cores que vão aparecendo no papel. O desenho surge como experimentação e representação do vivido e do imaginado enquanto ato de recontá-lo, refazê-lo, um modo de narrar suas experiências vivenciais.

São esses aspectos quem garantem a unidade de todos os elementos composicionais que caracterizam a forma e, sobretudo, a unidade do conjunto verbal e não-verbal da produção das crianças, está baseada não naquilo de que se fala,



mas “na maneira como se fala, no sentido de uma *atividade* de elocução significativa, que deve ser sentida continuamente como *atividade única*, independentemente da unidade objetal e semântica do seu conteúdo” (BAKHTIN, 2010b, p. 63, grifo do autor).

Ao conjugar as imagens à narrativa oral, a criança nos permite conhecer as várias dimensões do processo de constituição simbólica em que está envolvida, já que suas produções apresentam um conjunto de aspectos linguísticos, culturais e sociais vivenciados por ela em seu meio social. E, por isso, estamos considerando neste trabalho, a possibilidade de conjugar aos desenhos, a fala das crianças, por representarem maneiras específicas das crianças se comunicarem e interagirem socialmente. Afinal, mesmo sendo um processo inicial de aquisição da linguagem escrita, a criança atribui sentido às suas produções verbais e não-verbais. Isso demonstra que ela é um sujeito singular, possuidora de uma capacidade ilimitada de produzir histórias e de se envolver em diferentes práticas socioculturais. Dessa forma, suas atividades de criação contribuem ativamente para a produção de uma cultura tipicamente infantil.

### PRODUÇÃO 03

**Contextualizando:** produção elaborada na terceira semana do mês de setembro de 2012. Durante a semana foram lidos e discutidos textos que abordavam temas relacionados ao espaço geográfico (com ênfase ao espaço escolar), ao meio ambiente, à poluição. Os textos continham gravuras e a leitura era sempre feita em voz alta pela professora. A professora, ao passo que ia lendo os textos, ia fazendo perguntas aos alunos. As perguntas ora estavam centradas no texto que a professora tinha lido (identificação da ideia do autor do texto), ora extrapolavam a reprodução da ideia do autor para a discussão de problemas mais locais que necessitavam de uma visão mais crítica das crianças.



#### **Transcrição da narrativa oral produzida pela criança.**

Era uma vez uma rainha e uma princesa. Aí:: a princesa foi à mata e ela achou um jacaré e pensava que era uma lagata (++). Quando ela passou a mão no jacaré, o jacaré mordeu ela. Ela chamou a mãe dela (++) a mãe dela veio e levou ela pro hospital. O doutor disse (+) que se ela levasse outra mordida de jacaré ela não vivia, ela morria. Aí:: (+) ela um dia foi tirar coco e a cobra mordeu ela e ela morreu, aí:: a mãe dela teve (++++) casou com um príncipe e teve outra filha pra ficar princesa.

Nessa produção, constatamos que tanto os desenhos quanto a narrativa da criança aparecem mesclados de elementos pertencentes ao seu contexto sociocultural (os *animais*: lagata, jacaré, cobra, o hospital, a mata, a presença da mãe, o doutor), e aos contextos dos contos de fada infantis aos quais teve acesso dentro ou fora do espaço escolar (a rainha, a princesa, o príncipe, e o próprio enredo da história). Esse cruzamento nos encaminha a pensar que a criança, ao assimilar os aspectos das histórias dos livros infantis, constrói conhecimentos que lhe permitem, de alguma maneira, ordenar e estabelecer a ligação entre os fatos dessas histórias com a sua realidade sociocultural.

Nesse sentido, torna-se importante lembrar que nenhuma produção infantil, nem mesmo quando é nova para o sujeito e seus interlocutores, constitui um início

absoluto. Notemos que a produção da criança está apoiada em discursos anteriores, e ela passa a assimilá-los e reconstruí-los para alcançar maior sucesso na atividade que desenvolve, ou seja, a criança começa a alcançar maior sucesso na elaboração da história no momento em que os personagens e/ou os fatos narrados começam a ganhar um significado real para ela.

É isto, que a nosso ver, acontece com esta produção infantil. A criança passa a representar através dos desenhos seu mundo interior (a possibilidade de a criança passar a mão no jacaré, a mãe ter outra filha pra se tornar princesa), suas imaginações, com alguns elementos de sua realidade objetiva (a presença do doutor, a ação de tirar coco, a mordida da cobra e a posterior morte da menina). Na criação, as imagens criadas correspondem a produções culturais infantis que surgem marcadas pela identidade cultural e por características sociais específicas, influenciadas, ainda, pela família, as condições de vida da criança, os processos educativos e os diferentes acessos a bens materiais e culturais. Revelam, portanto, modos de se viver, bem como traços subjetivos e de identificação cultural.

Ao considerarmos o processo de produção infantil, percebemos que a criança desenha alguns elementos que tanto podem pertencer à sua realidade objetiva, como pertencer ao mundo das histórias infantis que vivenciou (a casa, a criança, as flores e as árvores representando o campo, um sol e poucas nuvens, o que indica um dia quente, sem chuvas). Quando olhamos para a narrativa, percebemos que ela repete alguns aspectos das histórias que ouviu, principalmente aquelas que envolvem príncipes, princesas, rainhas, etc. Além disso, ela constrói um final não muito esperado por seus interlocutores (companheiros de sala, professor, pesquisador e outros leitores de seu texto), quando diz que após a morte da filha, a mãe casa-se com um príncipe pra ter uma filha princesa.

Desse modo, a imagem da casa, os personagens representados, a imagem da árvore, etc., tudo, deve ser entendido não apenas como elementos constitutivos da forma, no sentido de um material, mas como expressão da “relação axiológica ativa do autor-criador e do indivíduo que percebe (co-criador da forma) com o conteúdo” (BAKHTIN, 2010a, p. 59). Para Bakhtin,

Só porque vemos ou ouvimos algo não quer dizer que já percebemos sua forma artística; é preciso fazer do que é visto, ouvido e pronunciado a expressão da nossa relação ativa e axiológica, é preciso *ingressar como criador no que vê, ouve e pronuncia*, e desta forma superar o caráter

determinado, material e extra-estético da forma, seu caráter de coisa: ela deixa de existir no nosso exterior como um material percebido e organizado de modo cognitivo, transformando-se na expressão de uma atividade valorizante que penetra no conteúdo e o transforma (2010b, p. 58-59, grifo do autor).

Não diferentemente, o ato de narrar, comentar ou discutir uma história (aqui estamos direcionando o olhar para a narrativa oral da criança), por exemplo, torna-se fundamental para entender o ato narrativo de desenhar e sua relação com o meio social no processo de constituição do pensamento infantil, ou seja, no momento em que a criança passa a interiorizar e a conceitualizar suas ações infantis.

E ao narrar sua história, a criança estabelece uma relação entre imaginação e realidade, provocando o novo, o diferente, um efeito de sentido que lhe garante a qualidade de individual, autêntico. Sobre a imaginação, entendemos ser ela, assim como para Vygotsky, um processo psicológico novo para a criança, pois representa uma forma especificamente humana de atividade consciente e “não está presente na consciência de crianças muito pequenas [...]. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação” (VYGOTSKY, 1991, p. 106).

Vygotsky (2009c) ainda afirma que tudo o que a imaginação cria influi reciprocamente em nossos sentimentos e, ainda que esta criação não esteja de acordo com a realidade, todos os sentimentos que provoca são reais, efetivamente vividos pelo sujeito que os experimenta. Assim, não podemos mais dizer que os desenhos dessa criança são uma cópia do mundo oferecida a ela ou criada por ela, mas sim que eles são um ensaio de expressão no viver, pois “a criança representa, sobretudo o que pode tocar, sua experiência emocional. [...] Os objetos apresentam-se às crianças principalmente como um aspecto afetivo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 214).

O conjunto de desenhos produzido pela criança revela uma relação direta entre o seu conhecimento real e sua imaginação, o que nos permite dizer que essa produção infantil não poderá ser considerada como uma cópia do mundo oferecida à criança, mas como um elemento de expressão vivo, uma forma de linguagem que se transforma em criação e que revela novas formas de pensar e novos olhares, que servirão de suporte para novos caminhos desse sujeito em formação. Por isso, o desenho infantil “recoloca o desenho ‘objetivo’ na série das operações expressivas que buscam, sem nenhuma garantia, recuperar o ser do mundo, e nos faz vê-lo

como caso particular dessa operação” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 245). Dito isto, reconhecemos assim como Merleau-Ponty que o ato de desenhar “consiste, dada uma significação, em construir um sistema de signos tal que a cada elemento do significado corresponda um elemento do significante, isto é, em *representar* [...]” (2012, p. 240-241).

Aqui, a representação será para a criança uma forma de expressão do mundo vivido, experimentado por ela, e não uma simples forma de imitação, já que seus desenhos expressam, ao serem registrados na folha de papel, todo o seu imaginário, suas representações vindas da percepção do seu entorno e de sua vontade de se fazer ouvir por seus interlocutores. Essa vontade vem, a nosso ver, ampliar a potencialidade que a criança possui de produzir diferentes formas de manifestação de seus desejos, suas angústias, sua percepção do mundo. Isso quer dizer que “o desenho infantil prolonga a percepção infantil indo ainda mais longe daquilo que é esperado pelos seus interlocutores” (MERLEAU-PONTY 1990, p. 223).

Por isso, acreditamos que a atividade de produção de desenhos não se esgota na produção gráfica das imagens, enquanto forma, mas se estende até a verbalização do conteúdo que deu vida e força ao ato criativo, como princípio que garante a unidade objetual e semântica do seu conteúdo. Para Bakhtin (2010b, p. 63), “*a unidade não é do objeto nem do acontecimento, mas é a unidade de um envolvimento, de um englobamento do objeto e do acontecimento*” (grifo do autor). E isso, do ponto de vista de uma atividade, é o que garante a coerência organizacional entre o início e o fim da produção discursiva da criança.

Por fim, todos os elementos que compõem os desenhos infantis assim como a narrativa que é produzida a partir deles têm a palavra como princípio organizador da forma, transformando-se na expressão da relação criativa do sujeito autor com o conteúdo. A palavra enunciada junto às imagens produzidas passam a compor o conteúdo axiológico das produções infantis e a realizar composicionalmente a forma, transformando-a numa produção criativa e esteticamente representativa da atitude do autor. Dessa forma, na visão de Bakhtin, o desenho pode ser visto como uma criação que inclui em si o criador e sua atividade criativa.

## **6.2 Do ato narrativo de desenhar à verbalização oral: a emergência de discursos e vozes sociais nas produções infantis.**

Ainda que uma teoria linguística da narrativa mais próxima da fala da criança possa contribuir para este estudo, não se pretende aqui traçar distinções ou fixar características do discurso infantil, mas investigar o que a criança é capaz de dizer e como ela o faz, principalmente quando se apropria de diferentes vozes sociais na constituição de suas narrativas orais. François (2009) vai nos apresentar algumas contribuições linguísticas relacionadas à produção narrativa, especialmente, às que são produzidas por crianças. De início, o linguista vai construindo sua visão da narrativa dizendo que o ato de narrar, seja ele livre ou orientado por alguém, é sempre válido para quase toda atividade humana. Isso porque nesse ato, da criança ao idoso, “somos surpreendidos no tempo, e nenhum discurso teórico dá conta dessa dimensão de repetição-novidade, esperado-surpresa, que é a vida de cada um de nós. Narrar é, seguramente, um jogo. Talvez seja o jogo mais sério” (FRANÇOIS, 2009, p. 44).

Para esse autor, podemos observar algumas especificidades da produção infantil, como: sua apropriação da linguagem por meio de diversos gêneros discursivos; sua posição temporal diante do texto, aproximando-se e distanciando-se em uma mesma narrativa; sua heterogeneidade ao narrar; sua imprevisibilidade, narrando “sem rodeios” e tomando, muitas vezes, o discurso um acontecimento; sua organização dominante, conduzindo a criança a falar muitas vezes em razão das circunstâncias e a propósito da história, ao contrário de dizer em razão dela; sua criatividade, misturando diversos textos, pensamentos e elementos do discurso e, por fim, o caráter fictício, do qual a criança lida melhor que o adulto.

Neste contexto, a criança que produz e conta suas histórias, através dos mais diferentes meios de expressão, passa a ser reconhecida como o sujeito central que dá a sua interpretação da narrativa e que dá vida ao seu discurso, possibilitando aos que ouvem, a sua ressignificação a partir das interpretações que foram realizadas. “A função do interpretante demonstra um conhecer, uma noção do ato em si ligando um passado e um futuro. O ato em si, o presente imediato, pode ser tanto o desenhar como o falar. Desenhar e falar são maneiras de interpretar” (DERDYK, 2010, p. 94).

É com o intuito de perceber esse processo de (re)significação que analisamos as produções seguintes, buscando ver, no trabalho das crianças com o desenho e as narrativas orais, seus discursos sendo construídos a partir do diálogo com outros dizeres historicamente marcados no tempo e no espaço das interações sociais. Num primeiro momento, analisaremos os discursos que se apresentam em correlação com os desenhos infantis; em outro, os dizeres que apresentam pouca ou nenhuma correspondência com os desenhos produzidos pela criança.

### 6.2.1 A correlação entre os desenhos infantis e as narrativas orais.

#### PRODUÇÃO 04

**Contextualizando:** produção elaborada na terceira semana do mês de maio de 2012. Durante a semana, a professora trabalhou com diferentes textos e temáticas. Foram lidos e debatidos textos que abordavam o papel da família na sociedade, a escravidão no Brasil, o papel da escola e da educação na vida das pessoas, etc. As leituras eram feitas pela professora e sempre havia questionamentos dela para com os alunos.



### **Transcrição da narrativa oral produzida pela criança.**

Era uma vez uma menina que tava voltando pra casa. Ela ouviu um barulho (+) – HUMMMMM- e ela ouviu esse barulho da floresta, (++) em que ela não sabia o que era (++) então ela entrou dentro de casa e (++) quando foi à noite ela foi dormir. Aí:: quando ela tava dormindo fez a zuada de novo- HUMMMMMMM- aí a mãe dela se alevantou e só ouvia ela sógritando, aí:: (++) depois a mãe dela pegou ela e colocou pra dormir com ela, juntinho dela, aí:: ela ficou chorando ainda (++) aí depois parou essa zuada e ela ficou alegre.

Nessa produção, podemos perceber que a criança está representando, através de seus desenhos, ideias e acontecimentos que podem estar armazenados em sua memória. Vemos que a criança apresenta elementos das histórias infantis que ouviu, marcados principalmente na introdução do texto (Era uma vez..., a floresta) com alguns outros elementos que podem ser frutos de sua imaginação criadora (o barulho vindo da floresta e a reação da mãe).

Quando observamos a narrativa oral da criança, percebemos que a descrição das cenas e de alguns elementos de seu contexto social aparece representada no desenho da mesma (a menina, uma casa, uma estrada e uma área verde com uma árvore, o que indica ser a floresta citada em sua narrativa). Esses elementos encaminham-nos para a identificação de uma aproximação entre fatos vivenciados pela criança com fatos que ficaram fixados em sua mente pelas leituras ouvidas dentro e fora do contexto de sala de aula.

Do nosso ponto de vista, essas realidades (vivas ou imaginadas) interrelacionam-se e são bastante significativas nesse processo de criação, pois norteiam as vivências da criança acolhendo-as em suas especificidades, pois as crianças possuem uma lógica própria de pensar, mais flexível do que a dos adultos e que comporta diferentes caminhos e associações (VYGOTSKY, 2009b).

Vemos que na organização da narrativa oral a criança apresenta alguns aspectos que nos remetem a outras possíveis histórias infantis (uma menina vindo para casa e o barulho vindo da floresta, que pode nos remeter à história do chapeuzinho vermelho), contudo a própria estruturação do enredo e a apresentação de um personagem surpresa (a mãe, em vez da avó, no caso da história do chapeuzinho vermelho) dá a essa produção uma autenticidade própria do processo de criação singular da criança. Além disso, por não ter consciência dos diversos



mecanismos de organização do pensamento formal, as crianças se permitem múltiplas relações com a linguagem, sendo especialmente influenciadas por determinadas construções e passagens de histórias já vividas ou ouvidas (era uma vez uma menina..., ela ouviu (um) barulho da floresta...).

Sobre esse aspecto, Lowenfeld (1976), diz que quanto mais conhecimento ou vivências a criança tem sobre as coisas do mundo, mais ela se envolve em práticas criativas. Quanto mais contato a criança tem com diferentes formas de linguagem, maior capacidade de envolvimento, de concentração e de prazer em produzir ela vai desenvolvendo. É importante percebermos que ela se sente livre para expressar-se, demonstrando sua criatividade, tanto na elaboração dos desenhos quanto na produção oral de seus enunciados. Assim, a criança vai se desenvolvendo em harmonia com seu meio sociocultural e organizando seus discursos de acordo com o contexto no qual está inserida e seus interlocutores.

Parece-nos que é isso o que acontece na produção da criança acima. Os seus desenhos apresentam-se como o modo de expressão próprio da sua individualidade. E por representar essa maneira particular de ver e agir no mundo através desses signos sociais, podemos crer que eles se constituem como uma língua que possui vocabulário e sintaxe próprios (DERDYK, 2010). Ao produzir seus desenhos a criança demonstra sua capacidade de representar associada ao prazer de deixar a sua marca naquilo que produziu. Essa possibilidade de produção discursiva só se torna viável por meio das interações que ela teve com os desenhos de outros sujeitos, com o próprio ato de desenhar, com as histórias ouvidas, e, principalmente, com a realidade na qual está inserida. Assim, o desenho pode ser visto como uma ampliação do eu no mundo da realidade, pois “começa a abranger outros na análise do material temático. Esse sentimento de consciência social é o início da compreensão de um mundo mais amplo, de que a criança passou a tomar parte” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 45).

O encontro entre essas diferentes linguagens (o desenho e a narrativa oral) é aqui considerado como o momento de maior relevância no processo de constituição do pensamento da criança. Vemos que os diferentes elementos que aparecem em sua produção (casa, floresta), vão sendo configurados em signos, num processo de apropriação e reformulação, onde os mesmos vão deixando de fazer parte unicamente do mundo externo e passam a ganhar significados, também, nos processos interindividuais. O resultado desse processo é a constituição da

linguagem e, conseqüentemente, novas formas de interação da criança com seu meio sociocultural. Por meio da linguagem, a criança liberta-se do poder das impressões imediatas e começa a extrapolar seus limites, num processo de (re)criação ininterrupto (VYGOTSKY, 2005, 2009a).

Por isso, não nos interessa aqui direcionar nossas observações apenas ao desenho ou, simplesmente, à narrativa da criança, mas considerá-los como elementos indissociáveis de uma atividade humana específica, reconhecendo e fazendo-se reconhecer que é através dessas linguagens que a criança compartilha conhecimentos, valores, experiências adquiridas ao longo de sua história enquanto sujeito social. A utilização dessas linguagens é também responsável pela formação de sua subjetividade, ou seja, é por meio do ato de desenhar e narrar que a criança vai se constituindo como um sujeito social ativo e participante da cultura na qual está inserida, já que a capacidade de apreender e usar diversos aspectos de linguagem constitui uma das singularidades do ser humano.

Além de tudo isso, também é possível perceber que a produção dos desenhos pela criança vem carregada de um princípio estético na confecção das imagens e personagens, se observarmos os contornos, as cores, os detalhes dos elementos que compõem o cenário, etc. Assim, compreendemos que o cuidado que foi direcionado à sua atividade, reforça a ideia de que o envolvimento da criança nas produções de seus discursos, através do ato narrativo de desenhar, revela uma preocupação com a estética de suas criações. Além de constituir-se numa forma de interação que vai favorecer a um novo pensar e a uma nova compreensão da realidade pela criança.

## PRODUÇÃO 05

**Contextualizando:** produção elaborada na terceira semana do mês de maio de 2012. Durante a semana, a professora trabalhou com diferentes textos e temáticas. Foram lidos e debatidos textos que abordavam o papel da família na sociedade, a escravidão no Brasil, o papel da escola e da educação na vida das pessoas, etc. As leituras eram feitas pela professora e sempre havia questionamentos dela para com os alunos.



### Transcrição da narrativa oral produzida pela criança.

Pronto. Era uma vez um homem que queria ser rico. Ele viu uma escada que no topo da escada tinha um ouro. Ele subiu, subiu, subiu, mas não conseguiu pegar o ouro e daí::, como ele queria o potinho e não podia pegar (++) então ele foi ficando fraco, muito fraco e muito mais fraco. E daí ele foi até o castelo e a rainha tava lá e:: ele tava todo desarrumado e ele perguntou pra rainha: - POR QUE QUE EU TENHO QUE FICAR FRACO E NÃO POSSO ARRUMAR O MEU DINHEIRO? E a rainha tão feliz e sua princesa (++) porque é muito invejoso e tá ficando fraco, muito fraco e mais feio ainda. E daí, (++) ele chamou (+++) ela saiu de dentro do castelo e tinha um arco-íris e ele só ficou olhando pela janela o arco-íris. Ela, a rainha, ficou num quarto e ele no outro quarto, e daí ele ficou pensando no pote de ouro, e daí ele não conseguiu parar de pensar no pote de ouro, e daí ele arrombou a porta do castelo e quebrou tudo, mas TUDO do castelo. Ele matou a rainha e ficou preso MUITO, MUITO, MUITO, HÁ 300 ANOS (++) e pronto.

Na produção narrativa oral, a criança observa as imagens e, após visualizá-las, confirma com o elemento linguístico afirmativo “pronto” que está preparada para contar a história. Neste sentido, percebemos que a trajetória da narração se constrói

pelos elementos presentes nela, como as ideias e as ações dos personagens, chegando a representar uma forma de a criança compreender a sociedade e posicionar-se perante ela. E assim, a narrativa torna-se um elemento do mundo, uma maneira de exprimir seus pensamentos e sua visão desse mundo.

Podemos perceber que na construção inicial desta narrativa a criança em estudo tenta realizar uma aparente tentativa de resgate de trechos de uma história conhecida pelo imaginário social (a história do arco-íris e do pote de ouro). Este recurso utilizado constitui-se em um importante elemento na produção da criança, pois possibilita que ela retome e reajuste as construções sintáticas e semânticas da história tradicional ouvida por ela (PERRONI, 1992).

Na constituição do ato narrativo de desenhar da criança, a presença de imagens e ou discursos anteriores não deve ser vista como uma submissão da criança com aquilo que antecede sua produção, nem tão pouco como imitação da produção adulta, mas como um produtivo diálogo com os discursos verbais e não-verbais que estão em sua gênese e que servem de ponto de partida para a constituição da subjetividade/identidade da criança em função de sua memória.

Em seu discurso, vemos que a criança subverte a história que serviria de apoio à construção de sua narrativa (a história do arco-íris e do pote de ouro) e introduz elementos e personagens que nos levam a um outro contexto de percepção e interpretação de sua atividade criadora (a presença da rainha e do castelo). Além disso, é perceptível que as narrativas contadas pelo professor, na educação infantil, vão se interligando e servindo de base para a construção da história da criança. Essas histórias ouvidas aparecem dialogando entre si e sustentando o dizer da criança, num processo não só de reconstrução dessas histórias, mas de afirmação de uma posição social assumida pelo sujeito nessa fase de aprendizagem e desenvolvimento escolar.

Vemos que a narrativa da criança vai se caracterizando como um ato de linguagem que faz referência a uma série de ações ou acontecimentos reconhecidos em diferentes gêneros discursivos, sejam esses reais ou ficcionais, e que são responsáveis por manter certa relação entre um conjunto de acontecimentos passados, presentes ou futuros. Tanto nos desenhos quanto na narrativa, a criança faz uso da possibilidade de representação simbólica da linguagem e começa a representar algo passado em termos de tempo (a presença de um castelo, de uma

rainha, de uma princesa, a prisão do homem por 300 anos), no entanto, ela transcende esse tempo e sua produção passa a funcionar como uma referência a algo que não está presente no momento, mas que pode ser dito e imaginado, principalmente do ponto de vista da criança.

Como um discurso, podemos reconhecer esta narrativa como produtora de sentidos denotativos, produzidos por alguns elementos no texto (o homem que queria ser rico, a prisão pelo assassinato de alguém), e de sentidos conotativos, atribuídos à significação que é produzida em relação ao contexto, por associações diversas elaboradas mentalmente e que revelam o poder de criação da criança (o fato de o homem ficar muito, muito fraco e não conseguir pegar o dinheiro). Por isso, podemos dizer que a criança encontra-se imersa num mundo real, objetivo e, ao mesmo tempo, irreal construído no imaginário do sujeito produtor dos mais diferentes gêneros discursivos.

Ao utilizar-se de elementos de outras narrativas (a história do arco-íris e do pote de ouro) e fazer as construções sintáticas, da maneira como ela as fez, a criança passa a se posicionar diante do fato narrado, apresentando seu ponto de vista, enquanto autora de sua história. E através desse posicionamento, ela explica e/ou argumenta a reação do personagem que queria pegar o dinheiro e ficar rico (por que que eu tenho que ficar fraco e não posso arrumar o meu dinheiro?). Esta posição nos mostra que a criança é mais detalhista que o adulto, devido ao prazer em demonstrar aos seus interlocutores suas descobertas e conquistas; é nessa articulação entre universos discursivos que a criança se vê capaz de construir e explicar suas produções.

Considerando, aqui, o enfoque enunciativo-discursivo, acreditamos ser a argumentação da criança um discurso que se adapta ao todo do gênero discursivo, em que a justificação e a negociação de ideias aparecem como operações fundamentais para a defesa do ponto de vista do sujeito produtor de discursos. Neste caso, explicar significa, para a criança, fazer-se compreender, construir significações que só serão possíveis de existir se forem produzidas num espaço dialógico comum entre ela e seu interlocutor.

A criança ao utilizar o operador argumentativo “porque”, apresenta um questionamento que emerge da interação entre os diferentes sujeitos presentes ou representados no discurso, no caso, a criança, os personagens, e, porque não dizer,

a professora e o pesquisador, quando ela cria seu mundo e o transmite com base em seu conhecimento e sua cultura. Segundo Bruner (2001) “[...] por mais que o indivíduo pareça operar por conta própria ao realizar sua busca de significados, ninguém pode fazê-lo sem o auxílio dos sistemas simbólicos da cultura” (p.16). Dessa forma, reconhecemos que é a cultura quem fornece as ferramentas necessárias para que a criança possa organizar seus discursos sociais.

Neste ponto, percebemos que a criança ao estabelecer uma interação com o(s) outro(s), no discurso (aqui pensando nos parceiros reais de interação social), posiciona-se frente a seus interlocutores tentando convencê-los de que sua narrativa (que comporta necessariamente seu ponto de vista) é interessante e passível de ser levada em consideração. Para isso, faz uso de estratégias explicativas e /ou argumentativas, confirmando seu posicionamento enquanto autor de sua história, principalmente pelos elementos linguísticos e discursivos presentes nela.

Parece-nos que a narrativa elaborada pela criança a leva a refletir sobre a situação descrita em seus discursos (o homem que queria ficar rico a qualquer preço e passa a ter atitudes agressivas) e assim contrapor-se com a realidade vivida em seu cotidiano (o fato de algumas pessoas desejarem enriquecer, matarem as pessoas e ficarem impunes). Isso promove o reconhecimento e ao mesmo tempo a diferenciação de seu trabalho criativo em relação aos outros gêneros discursivos com os quais teve contato.

A linguagem, sob esse ponto de vista, configurou-se como a base para todo o processo constitutivo da subjetividade da criança, já que por trás de cada pensamento verbalizado, representado, estavam presentes desejos, necessidades, interesses e emoções, fazendo com que a compreensão do que tinha sido dito dependesse necessariamente da compreensão ativa dos seus interlocutores, com base em sua atitude emotivo-volitiva (BAKHTIN, 2006).

Aqui, considerar os desenhos e as narrativas, nos processos educativos, torna-se importante já que eles dizem respeito tanto ao modo como a criança experimenta e interpreta o mundo a sua volta, como passa a estruturar os relatos de suas experiências intersubjetivas, pois é por meio desse processo que ela passa a se projetar e a se reconhecer e, assim, compreender e configurar modos de se constituir com os outros na comunicação social. E, ao pensar nessa interrelação entre a linguagem verbal e a linguagem não-verbal, passamos a entender o ato

narrativo de desenhar como uma ação inerente ao desenvolvimento da cultura. “Nesta visão, a aprendizagem e o pensamento estão sempre situados em um contexto cultural e dependem da utilização de recursos culturais” (BRUNER, 2001, p. 17).

## PRODUÇÃO 06

**Contextualizando:** produção elaborada na primeira semana do mês de maio de 2012. Durante o mês de abril, a professora trabalhou com textos que abordavam temas relacionados à família, o amor e a escola. Na semana da produção foi trabalhada a canção: mãezinha do céu. A professora trabalhou a palavra mãezinha e organizou a produção de novas palavras a partir das letras da palavra geradora. Além disso, a professora fez o estudo do texto “Arapiraquinha”, com visitação à biblioteca do bairro. No espaço da biblioteca, as crianças brincaram com quebra-cabeças, folhearam diferentes livros, e a professora leu a história “O mundo do Alce” para as crianças.



**Transcrição da narrativa oral produzida pela criança.**

Era uma vez uma princesa. Ela tava andando (++) Aí ela tava andando para pegar as maçãs. (++) Aí o bruxo estava lá. (++) Aí veio a bruxa (+) aí a bruxa queria pegar a princesa pra matar a princesa (++) aí o bruxo foi lá e jogou um feitiço na bruxa e a bruxa foi embora e morreu(++) Aí ele voltou deu um abraço na princesa (++) a princesa pegou as maçãs e viveram felizes para sempre.

De início, podemos perceber que em sua narrativa, a criança nos apresenta uma linearidade em sua história ao utilizar uma organização que compreende a situação inicial, o princípio (era uma vez...); uma transformação, processo (veio a bruxa, aí a bruxa queria pegar a princesa pra matar); e a situação final, término (e viveram felizes para sempre), que contribuem para a coesão e a coerência no discurso narrativo.

Isso se dá pelo fato de a criança, ao elaborar sua narrativa, buscar organizá-la de forma coerente, recorrendo a uma estrutura organizacional própria do estilo do gênero adotado por ela e que se encontra armazenado em sua memória, sendo recuperado posteriormente para a construção de seu discurso, ou seja, uma forma de narrar que se constitui com começo, meio e fim articulados entre si pelos elementos linguísticos e discursivos que são apresentados de forma singular em sua produção.

Na produção da criança, também podemos verificar o articulador conversacional “aí”, funcionando como elemento linguístico responsável por estabelecer a relação de causalidade entre os fatos narrados pelo sujeito e pela continuidade das ações desenvolvidas pelos personagens, além de possibilitar a progressão temporal e semântica da narrativa, pela presença de novas informações ao seu discurso.

A narrativa da criança ilustra que ela está envolvida com outros discursos, com outras histórias com as quais teve acesso anteriormente (podemos identificar aqui a presença da bruxa e da maçã, o que nos leva ao reconhecimento da história da branca de neve) e, ao mesmo tempo, a criança se desprende dessas outras narrativas e passa a introduzir outros personagens a sua história (ver a presença do bruxo), ressignificando e reconstruindo a história que, hipoteticamente, serviu de base a sua produção.

Olhando os desenhos e conhecendo a narrativa oral da criança, vemos que eles se completam, se reproduzem mutuamente; tudo o que é narrado pode ser visto nos



desenhos elaborados. Os desenhos formam um conjunto de signos visuais independentes com sintaxe e organização semântica próprias. Isso se deve aos elementos que compõem o conjunto da produção da criança e a maneira como as imagens são construídas e distribuídas no papel.

Além disso, os desenhos são representativos desse movimento dialógico onde situações e personagens vão sendo ressignificados, quer seja pelos discursos proferidos, quer seja pelas ações que passam a constituir a história narrada. Nesse sentido, a narrativa que se desenvolve no ato de desenhar não comporta apenas ideias, mas apresenta significações ao estabelecer a ligação entre a criança e o mundo (FRANÇOIS, 2009). Por isso, reconhecemos que a narrativa que se estabelece através do ato de desenhar da criança não pode ser vista como a fonte das significações produzidas pelo sujeito, mas o próprio ato de se apoiar dos desenhos para significar.

Dessa forma, entendemos que a criança ao narrar sua história e nos apresentar esse enredo que traz dois personagens, que pela tradição seriam aliados, mas que se confrontam na trama (o bruxo que vai defender a princesa lançando um feitiço na bruxa que queria matá-la) demonstra sua capacidade de trabalhar com o imaginário para atender às suas intenções, num movimento de retorno aos dados e fatos mais relevantes para o sujeito naquele momento específico de sua produção.

Observamos que o desenho que a criança produz é acompanhado de verbalizações que se referem às imagens enquanto forma e ao conteúdo que essas formas comportam, de modo por vezes paradoxal e fora da expectativa dos adultos. Este aspecto do processo de criação infantil faz-nos entender o papel do sujeito produtor de discursos que busca sua autonomia no processo e que surpreende seus interlocutores pela maneira como se inscreve no mundo a partir de suas criações (este aspecto pode ser evidenciado quando a criança introduz um bruxo no enredo de sua história).

Poder acompanhar o ato narrativo de desenhar ou ter acesso aos conhecimentos e ideias expressos pela criança sobre suas próprias produções imagéticas pode nos encaminhar para uma maior compreensão do trabalho que desenvolve com a linguagem e nos possibilitar identificar os significados atribuídos por ela aos signos sociais que utiliza para representar/comunicar sua maneira particular de ver e posicionar-se no mundo. O desenho e a narrativa são produções

que nos permitem conhecer um modo de percepção e produção infantil que foge às regras das produções adultas, e por isso precisam ser vistos em sua beleza e singularidade (FRANÇOIS, 2009).

Ao fazer a leitura das imagens que criou, a criança passou a desencadear um complexo processo que envolveu operações de identificação, de ordenação e de ressignificação na constituição do sentido de seus discursos, que foram produzidos de modo a provocar em seus interlocutores uma sensação de inusitado, de inesperado, de autêntico, mas que poderiam ser aceitos e compartilhados por uma coletividade (veja-se o fato de o bruxo lançar um feitiço na bruxa, matá-la, e voltar para viver feliz com a princesa).

Através da narrativa, aquilo que era particular da criança, a sua criação, passou a ganhar outra significação e pode provocar interesses distintos, pelo fato dela ser inesperada, ou não, por seus interlocutores. A ação desenvolveu-se levando a uma ruptura, a uma violação da expectativa de seus parceiros da comunicação. O que se apresentou foi uma reformulação da legitimidade inicial ou uma mudança revolucionária da situação com uma nova ordem de legitimidade. Por isso, acreditamos que o ato de “contar nos oferece não seres reais, mais maneiras de ser, maneiras de ser que em um sentido do termo ‘imaginário’, nos apresenta diferentes ‘nós’, ou uma zona instável entre eu e não eu” (FRANÇOIS, 2009, p. 199).

A narração da história, pela criança, foi realizada a partir de sua memória sobre diferentes narrativas contadas, vistas (narrativas que envolvem princesas e bruxas) e de suas experiências anteriores com essa forma de linguagem. Vemos que ela evoca lembranças de narrativas literárias infantis que permeiam seu contexto social e servem de inspiração para sua produção, de outro modo ela não poderia inventar nem (re)contar. No entanto, a combinação dos elementos da história que ela usa no ato de criação de seu discurso se apresenta como algo novo, não mais uma repetição do que foi ouvido, mesmo que mantenha a base da história narrada para ela anteriormente.

A criança foi trazendo nuances, detalhes novos, expressões e entonações próprias. Narrando a história, a criança foi agregando diferentes elementos (vejamos que no desenho não aparece a figura do bruxo e da bruxa, no entanto na narrativa oral eles aparecem e são essenciais para o enredo construído), invertendo a ordem, estabelecendo relações múltiplas e assim fazendo mostrar que a linguagem infantil é

liberta de um caminho único, sendo fonte de criação, principalmente quando o narrar é favorecido pela complementaridade do outro, pelos ajustamentos permitidos a partir da interação num grupo.

Observamos, então, a contribuição organizacional da informação não-verbal, por meio dos personagens, ações e sentidos que a criança atribuiu aos elementos verbais apresentados em sequência para narrar sua história. Ao mesmo tempo, identificamos também a imprevisibilidade, o que segundo François (2009), ocorre porque a criança não teve a preocupação de reproduzir o que lhe vai ser apresentado como a boa maneira de contar. Recorrendo ao imprevisível, ela se mostrou mais criativa, fazendo com a narrativa coisas diversas, surpreendentes, que não aconteceria com um adulto.

No geral, o que se percebe nos desenhos e na narrativa da criança é o princípio arquitetônico proposto por Bakhtin na constituição dos gêneros discursivos, elemento que articula dialogicamente a leitura e a releitura dos discursos sociais que circulam em sociedade, mobilizando a memória discursiva da criança e caracterizando a sua autoria, pelas escolhas que são feitas e pelas vozes que são acionadas para comporem seu novo trabalho com a linguagem.

### **6.2.2 A não-correlação entre os desenhos infantis e as narrativas orais: disjunção e rupturas.**

Foi possível perceber, por meio das discussões anteriores, que o desenho infantil constitui para a criança uma atividade global e necessária ao seu desenvolvimento, englobando um conjunto de potencialidades e necessidades reais desse sujeito que se encontra em processo de aprendizado e de desenvolvimento. Vimos, também, que ao desenhar, a criança busca expressar por meio de suas imagens a maneira pela qual sente existir e compreender o mundo, construindo de forma narrativa esse ato.

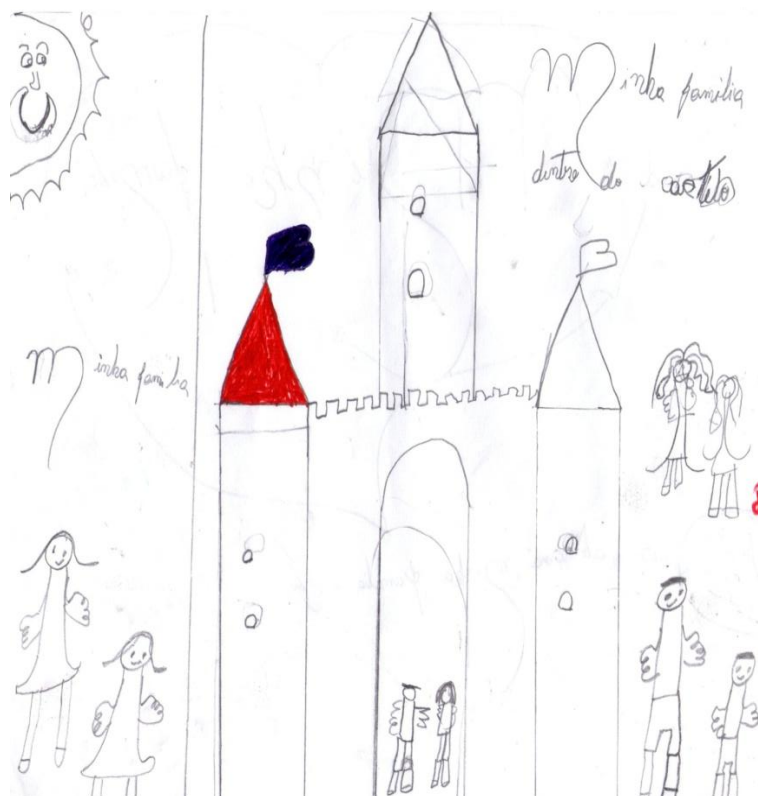
Por meio do ato narrativo de desenhar e da produção oral da criança, pudemos identificar uma relação de similaridade entre o que as crianças desenharam e o que narraram oralmente, o que nos faz acreditar que quando a criança produz seus desenhos, ela procura sempre transmitir para o objeto (o papel) uma história vista, ouvida ou imaginada, sempre representativa de seu intuito discursivo, o que

demonstra a sua capacidade de desenvolvimento criativo. No entanto, nem sempre as imagens que a criança desenha apresentam uma correlação direta, similar, com a história narrada oralmente.

Esse aspecto nos faz buscar entender o porquê da disjunção entre essas formas de linguagem que, aparentemente, estariam fazendo parte de um mesmo processo e constituindo o mesmo objeto, no nosso caso, um gênero discursivo. Assim, vamos direcionar nosso olhar para algumas produções infantis que apresentam essa não-correlação entre os discursos verbal e não-verbal.

### PRODUÇÃO 07

**Contextualizando:** produção elaborada na terceira semana do mês de maio de 2012. Durante a semana, a professora trabalhou com diferentes textos e temáticas. Foram lidos e debatidos textos que abordavam o papel da família na sociedade, a escravidão no Brasil, o papel da escola e da educação na vida das pessoas, etc. As leituras eram feitas pela professora e sempre havia questionamentos dela para com os alunos.



**Transcrição da narrativa oral produzida pela criança**

É assim (+++) a minha família (+) ela é boa e sempre, (++) pode ter uma pessoa, (++) pode até ser uma tia minha que morreu, (+++) mas ela ainda faz parte da minha família (++)). A minha família é muito boa pra mim, é muito importante pra mim e sempre ela vai ser, (+++) mesmo a minha tia, né, (+) que levou um acidente, (+++) aí ela sempre vai estar (+++), mas ela morreu né, (++) mas assim, ela ainda faz parte da minha família. (+++) Deus é muito bom com a gente e sempre vai ser bom pra nós (+++) e a Terra vai ser protegida por Deus e que ele fez por nós.

Mesmo apresentando um conjunto de elementos reconhecidos socialmente (castelo, sol) e bonecos (supõe-se que estes representam os personagens) de maneira aleatória, ocupando vários espaços na folha, essas imagens constituem o modo de concretização da ideia ou do conteúdo que a criança busca expressar naquele momento de interlocução, e por isso, tornam-se objetos passíveis de interpretação, pois o que importa não é mais a imagem propriamente dita, mas o que ela designa, o sentido a que remete, já que passam a refletir o grau de identificação da criança com suas próprias experiências e com as de outros sujeitos. Podemos perceber que “a criança contenta-se geralmente em desenhar objetos e não recorre com frequência à abstração. Seus desenhos narram, procuram transmitir uma mensagem [...]” (MÈREDIEU, 2005, p.38). Pelo conjunto de sua produção, vemos que a criança procura representar um aspecto de sua realidade por meio de imagens que não correspondem ideologicamente ao que é enunciado oralmente depois.

Olhando para os desenhos, reconhecemos que as imagens criadas pela criança fazem parte de seu imaginário infantil constituído pelos contos de fada com os quais teve contato em seus espaços de interação social. A presença do castelo faz-nos entender que seu ato narrativo de desenhar está totalmente interligado com o contexto de produção discursiva, ou seja, com o contexto de sala de aula onde as histórias de contos de fada circulam com maior frequência. Os desenhos emergem de seu imaginário como um recurso que pode garantir à criança a exploração de mundos e situações possíveis, como este em que ela faz a incorporação de uma situação de sua vida real, nesse caso a morte da tia, para dialogar com o mundo dos contos fantásticos infantis.

Quando observamos o ato narrativo de desenhar e a verbalização oral da história da criança, vemos que há pouca correspondência entre os elementos desenhados e a história narrada. No entanto, a polissemia da narrativa oral, perpassada por diferentes vozes (a voz do narrador, a voz da família, a voz do discurso religioso), configura-se como a base para a criação, para o reinventar da criança. Lendo nas entrelinhas e atribuindo sentidos aos fatos narrados, podemos perceber que a criança entra em contato com uma forma de narrar e pensar a história mais livre, ampliando, assim, sua capacidade de produzir discursos e sentidos a partir daquilo que desenha. Ao atribuir um determinado sentido aos elementos que desenha, a criança passa a se posicionar como narradora-autora de sua história e, ao mesmo tempo, apresenta indícios de sua singularidade (POSSENTI, 2009) pelos detalhes únicos que verbaliza quando da produção discursiva oral.

Vemos que no narrar, a criança, como em várias outras produções analisadas, recorta partes de situações vividas ou presenciadas em outros momentos de interação social e as reproduzem a partir de sua visão de mundo, num movimento contínuo de interpretações e significações. Essa atitude aponta para as relações e a reciprocidade que se estabelecem entre as crianças e o meio social, discutidas por Vygotsky (1991, 2005) como possibilitadoras do aprendizado e do desenvolvimento infantil, o que para nós só aparece na forma como a criança transforma seus conhecimentos e vivências em um texto/discurso totalmente subjetivo e original, já que ultrapassa as expectativas de seus interlocutores.

Diferente da situação onde a criança ouve inúmeras histórias e tenta reproduzi-las em seus discursos, percebemos que a narrativa que a mesma produz oralmente distancia-se das imagens criadas, mostrando uma não-correlação entre os desenhos e o discurso oral. No entanto, sua produção ganha força pelo diálogo que se estabelece entre os desenhos, a narrativa oral e o narrador, o que explicita o movimento que se estabeleceu entre a forma, o conteúdo e o estilo do sujeito produtor de discursos. Além disso, é perceptível o esforço da criança em dialogar com as histórias já vivenciadas por ela em outros contextos sociais (podemos identificar a presença de um castelo e alguns fragmentos concretos de sua vida em sociedade). Isso é evidenciado quando ela, no papel de sujeito da narrativa, passa a construir todo o enredo de maneira a transparecer o seu intuito discursivo naquele

momento de enunciação. É pela incorporação do fato da tia da criança ter sofrido um acidente e morrido que presenciamos a capacidade que ela tem de produzir discursos singulares passíveis de identificação e/ou interpretação.

Esse posicionamento da criança faz-nos reconhecer que ela, enquanto sujeito singular e produtor de discursos, pode assumir diferentes posições sociais, ou seja, a criança pode ser, ao mesmo tempo, personagem e produtora de histórias. Como personagem, ela está sempre se relacionando de forma afetiva com os acontecimentos, onde a razão cede lugar para a imaginação. Como narradora, passa a assumir o controle do que é narrado, criando um equilíbrio entre sua imaginação e a realidade. Isso é perceptível quando a criança assume o lugar de narrador e conta um fato que aconteceu em seu entorno social, que foi a morte de sua tia. Além disso, há um conjunto de reflexões tecidas implicitamente pela criança sobre a família. A criança toma o acontecimento para reforçar a visão que tem da família e destacar a importância dos membros familiares para a manutenção do espírito de companheirismo, união e solidariedade.

Essa maneira de narrar, construída a partir dos ajustamentos e negociações estabelecidos entre aquilo que é desenhado e o que é narrado, mostra-nos a capacidade que a criança tem de ultrapassar as determinações da escola, da professora e produzir discursos que surpreendem tanto pela forma quanto pelo conteúdo. Ao assumir o lugar de narradora, a criança passa não só a apresentar suas ideias, mas também começa a interpretar o que foi dito, complementando e reorganizando seu discurso em função dos interlocutores e dos discursos com os quais teve contato, o que nos faz afirmar que o discurso produzido deve ser compreendido de forma dialógica (PERRONI, 1992).

Olhando para o início da narrativa vemos que há uma diferenciação na maneira de construir o enredo de sua história. Podemos perceber que não existe uma história sendo narrada dentro dos padrões das narrativas canônicas, que apresentam personagens, espaço, tempo e uma organização discursiva marcada com início meio e fim, mas um conjunto de afirmações sobre sua família. (A minha família é muito boa pra mim; Deus é muito bom com a gente e sempre vai ser bom pra nós). Essa forma de narrar mostra-nos o posicionamento assumido pela criança e faz-nos entender que o sentido que a criança atribui aos seus discursos aparece perpassado

por outras vozes e novas possibilidades de significação, fugindo ao que é esperado, ou seja, aquilo que já se tornou convencional.

Com isso, compreendemos que o sentido que a criança pretende atribuir a sua produção não está presente nos desenhos criados, mesmo que exista uma intenção pretendida pela criança, mas só se evidencia a partir do momento em que a mesma verbaliza o que produziu por meio do ato narrativo de desenhar. Nesse momento, identificamos o caráter polissêmico de seus discursos, oferecendo possibilidades de ser compreendido a partir dos sentidos estabelecidos por seus interlocutores. Sobre essa polissemia, Mèredieu vai dizer que quando as crianças produzem desenhos, elas estão desenvolvendo um tipo de escrita fictícia organizada em forma de dentes de serra, e carregada para as crianças de uma fabulosa polissemia: “para elas, existe uma espécie de magia em poder alinhar signos, ligá-los entre si, e então muito conscientes de que querem ‘dizer’ e comunicar alguma coisa” (2005, p.11). A polissemia é influenciada pelas percepções da criança sobre os fatos narrados na interface de suas experiências e interesses. Isso se torna muito mais perceptível quando possibilitamos à criança narrar a história que produziu.

No momento em que a criança produziu sua narrativa, o interesse dela parecia ser o de brincar com os desenhos, a história narrada, e isso abriu outras possibilidades de construção do enredo e do seu desfecho. Essa abertura para brincar com a história parece ser reforçada pela expressão “É assim...” que, segundo Bruner (2001), coloca a criança num tempo indeterminado, levando-a do plano da realidade para o espaço da imaginação. Aqui, podemos destacar a imaginação numa relação direta com a realidade e a atividade criadora manifestando-se nos aspectos da vida social e dialógica da criança (VYGOTSKI, 2009c).

Sobre a questão da natureza dialógica da linguagem, vamos entender que tanto os desenhos quanto a narrativa oral das crianças, enquanto produções históricas carregadas de significação são frutos de suas relações dialógicas (BAKHTIN, 2002, 2010a). A partir desse pressuposto, reconhecemos que a criança, ao produzir narrativamente seus desenhos está interagindo e se apropriando de outras vozes para poder produzir seus próprios discursos. O que Bakhtin nos traz com esse conceito, permite-nos compreender que, mesmo antes do desenho ser produzido e



da palavra ser proferida, narrada, estes já pertencem a outro ou foram influenciados por ele.

Nesta relação, entre a criança e seus interlocutores, o pensamento que norteia o ato de produção infantil é sempre orientado para e pelo outro, por isso, as diferentes formas de linguagem que a criança utiliza para expressar seu intuito discursivo devem ser compreendidas numa relação de diálogo "não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja" (BAKHTIN, [1929] 2002, p.123).

A forma como a criança produziu sua narrativa aproxima-se, também, das reflexões de Perroni (1992), quando afirma que o desenvolvimento da narrativa está sempre atrelado ao dizer do outro, onde o contexto e a interação verbal são fundamentais ao processo de criação e de significação. Ao desenhar e narrar sua história, a criança está transmitindo para seus interlocutores a sua maneira de ser e ver o mundo. Esses interlocutores, de posse dos discursos produzidos pela criança, podem reelaborar o que escutou, assim como atuar com quem e com aquilo que ouviu, produzindo significações possíveis e reconhecíveis, do ponto de vista da concepção assinalada por Bakhtin/Volochinov ([1929] 2002).

Nessa relação, a criança ao produzir seu discurso não se apresenta de forma passiva, mas dotada de capacidades necessárias à reconstrução e à reelaboração dos significados que lhes são transmitidos pelo grupo social. Este, e os aspectos subjetivos que constituem cada pessoa são elementos indispensáveis ao desenvolvimento dos processos psicológicos superiores da criança (VYGOTSKY, 2009a).

## PRODUÇÃO 08

**Contextualizando:** produção elaborada na segunda semana do mês de abril de 2012. Durante a semana a professora leu o conto infantil: Chapeuzinho vermelho. Além disso, foi exibido, na semana anterior, o desenho da Branca de neve e os sete anões. Tanto a leitura quanto a exibição do vídeo não serviram para o trabalho efetivo de sala de aula. Ambos foram utilizados para o entretenimento das crianças; o momento da leitura pela professora. Para o trabalho de história e geografia, foi utilizado um poema sobre o índio. Esse texto serviu de base para as aulas de desenvolvimento da escrita, utilizando-se de palavras retiradas do mesmo.



#### **Transcrição da narrativa oral produzida pela criança.**

O macaco foi mais a cumade comprar e não sabia o que comprar, aí comprou a cadeira. (+) Aí quando chegou em Ca:sa (++) aí a cumade se sentou (+) aí demorou um pouquinho (+) aí demorou um pouquinho e a cumade caiu. Aí o macaco disse: \_ ESBURRACHOU A CADEIRA. Aí a cumade disse: \_ foi parar bem lá: no corredor. Aí ele disse: \_ coitadinha da cumade, e ela vai se machucar. Aí ela machucou o joelho e o braço. (++) Aí ela foi pro médico e quando foi pro médico (+++) e saiu do médico sexta-feira, (++) aí o macaco disse: \_ VOCÊ FICOU BOA? Aí ela disse: \_ FIQUEI. Aí o macaco disse: \_ eu vou comprar outra cadeira,(++) aí ela disse:\_ NÃO PRECISA, QUE EU TENHO, QUE EU VOU PRA CASA, SE VOCÊ QUISER IR PRA CASA VÁ!

Olhando para os desenhos da criança podemos perceber que poucas imagens que foram produzidas aparecem, também, na sua narrativa oral. Vejamos que apenas as figuras de uma mulher (supostamente representando a comadre) e um carro (representando a ambulância) são vistas nas imagens criadas pela criança e aparecem, também, em sua narrativa oral, mantendo uma correlação entre a linguagem verbal e a não verbal. Já a produção dos outros desenhos, representando objetos e figuras (uma criança, uma casa, o sol, as nuvens, uma rosa) supomos que

aparecem em função do desejo infantil de estabelecer relações entre o que cria e o mundo exterior. No entanto, esse desejo não é confirmado na produção do discurso oral, o que nos faz entender que não há uma relação direta entre aquilo que motivou o ato de desenhar e a narrativa produzida por meio dessas imagens.

Nessa produção, observamos que a criança constrói sua narrativa retomando e reelaborando uma cantiga infantil. Esta estratégia de retomada contribui para a organização do todo discursivo, atuando como articuladora entre informações antigas e novas, ao mesmo tempo em que distingue da repetição por possuir uma característica importante, a criatividade. Notemos que a cantiga infantil foi transformada em um diálogo pela criança, mantendo uma interação mais direta com as vozes que ela recupera para construir seu discurso.

Com isso, a criança passa a atribuir aos personagens e aos objetos físicos, presentes na situação descrita por ela (neste caso, a mulher, o macaco, o médico, a cadeira...) a capacidade de desencadear e organizar de uma maneira bem particular as lembranças de situações e conhecimentos passados, quer seja pelas leituras feitas/ouvidas, quer seja pela própria vivência do sujeito em seu meio social.

Podemos ver, também, que as características estruturais da narrativa estiveram preservadas independentemente dela ser real ou imaginária. Essa possibilidade de organizar seu discurso e manter uma ordem aparece na produção dessa criança, fazendo-nos pensar que ela dispõe de uma capacidade ou predisposição para organizar seus pensamentos e sua experiência de forma narrativa, além de ser, ao mesmo tempo, expressão de forças sociais e históricas (BRUNER, 2001). A criança transformou sua experiência no mundo em narrativas, então isso não pode deixar de ser evidenciado já que ela vive a maior parte de sua vida produzindo significações em constantes interações com um mundo que é construído e que obedece às regras e aos recursos da narrativa.

O mesmo autor ainda diz que por mais que o indivíduo pareça operar por conta própria ao realizar sua busca de significados, ninguém pode fazê-lo sem o auxílio dos sistemas simbólicos da cultura. Portanto, a linguagem assume um papel fundante na constituição do pensamento, tornando a mente eminentemente social. Se olharmos para os discursos produzidos pela criança veremos que o aspecto social aparece fortemente marcado principalmente pelas escolhas lexicais da criança na construção de algumas estruturas sintáticas, como por exemplo, nas

passagens : aí a **cumade** se sentou aí **demorou** um pouquinho, aí **demorou** um pouquinho e a **cumade** caiu [...] Aí o macaco disse: \_ **esburrachou** a cadeira, expressões que não aparecem na cantiga que originou a narrativa, mas que são criadas pela criança, marcando a determinação do aspecto cultural em suas produções.

Se levarmos em consideração a maneira como a criança se apropria da cantiga infantil na construção de seu conto, podemos compreender o que nos diz Bruner (Ibidem) ao afirmar que nessa construção social da narrativa, a criança vai impondo um ponto de vista pessoal em seus relatos, acrescentando um pouco de sua imaginação à passagem da ação narrativa, como se acrescentasse uma expressão de seus sentimentos com relação ao que estava relatando.

A história que a criança produz, porque contém uma linguagem simbólica, permite a recriação de personagens e lugares a partir dos próprios referenciais da criança (vejamos a presença do macaco, da cumade, do médico, do hospital, que não fazem parte da cantiga original). Essa capacidade de criar, de inventar o novo possibilita também um constante contraponto entre o real vivido pela criança e a fantasia, fazendo-a deslocar-se de um a outro, de maneira bem singular.

Também a ludicidade é presença constante na forma como a criança vivencia as ações dos personagens, além de percebermos um prazer, uma diversão com a atividade de reconstrução da cantiga. Parece-nos que este prazer está vinculado não só no resgate oral da história, mas, principalmente, na possibilidade de vivenciar as ações dos personagens, expressar suas atitudes e se colocar no lugar deles, como se as ações ocorressem no cotidiano infantil.

O fato de a criança ter reorganizado a cantiga infantil com a presença de discursos diretos, o que marca sintaticamente a presença de outras vozes sociais, e ter acrescentado à sua produção outros personagens e situações de interação que não se identificavam no gênero original (o fato da cumade machucar o joelho e o braço, a ida da personagem ao médico e a iniciativa do macaco de querer comprar outra cadeira) apresentam, paralelamente, também, a característica da imprevisibilidade no discurso infantil, ressaltado por François (2009) quando a criança não tem a preocupação de reproduzir o que lhe vai ser apresentado mais tarde como uma boa maneira de contar sua história, pois ela é autêntica e se constitui subjetivamente pela maneira como elabora seu discurso.

Para Bakhtin “o discurso citado e o contexto narrativo unem-se por relações dinâmicas, complexas e tensas. É impossível compreender qualquer forma de discurso citado sem levá-las em conta” (2002 [1929], p. 148). É a partir daí que constatamos a singularidade dessa narrativa infantil, movida pelo inesperado, imprevisível (FRANÇOIS, 2009), pois a criança é, essencialmente, espontânea e sua produção é o reflexo dos conhecimentos de mundo adquiridos pelo sujeito. Também Perroni (1992) vai dizer que “o surgimento do discurso direto parece constituir um “aperfeiçoamento” da criança nas narrativas, principalmente se este for considerado nos termos de volochinov (1979)” (p. 131).

A criança, ao incorporar em sua narrativa uma outra enunciação, passa a “elaborar regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional” (BAKHTIN, [1929] 2002, p. 145). Nesse processo, a criança mantém conservada a autonomia e alguns aspectos do discurso de outrem, para que o seu possa produzir o efeito esperado, pois sem essa manutenção, a enunciação da criança não poderia ser apreendida e reconhecida por seus interlocutores. Para Bakhtin,

[...] a diluição da palavra citada no contexto narrativo não se efetua, e não poderia efetuar-se, completamente: não somente o conteúdo semântico mas também a estrutura da enunciação citada permanece relativamente estáveis, de tal forma que a substância do discurso do outro permanece palpável, como um todo auto-suficiente. Manifesta-se assim, nas formas de transmissão do discurso de outrem, uma *relação ativa* de uma enunciação a outras, e isso não no plano temático, mas através de construções estáveis da própria língua. ([1929] 2002, p. 145)

Para o autor, todo esse processo não está presente na alma individual da criança, “mas na sociedade, que escolhe e gramaticaliza – isto é, associa às estruturas gramaticais da língua – apenas os elementos de apreensão ativa, apreciativa da enunciação de outrem que são socialmente pertinentes e constantes” ([1929] 2002, p. 146) e que só passam a ganhar existência no seio de uma comunidade linguística dada. Assim, o que é dito nas formas empregadas para reportar a palavra outra “é uma *relação ativa* de uma enunciação em relação a uma outra, e isso, também, não no plano temático, mas nas formas de construção estabelecidas pela própria língua” (BAKHTIN, 2011, p. 70). Além disso, se a língua

da criança assemelha-se à do adulto, “suas produções misturam sem interrupção e, desde o início, o que é retomado do outro e o que vem dele, por modificação, deslocamento ou criação” (FRANÇOIS, 2009, p.26).

Outra constatação foi perceber o uso da repetição lexical (*aí... aí...*) e de estruturas linguísticas nas histórias (o uso do discurso direto representativo das falas de alguns personagens) caracterizando e marcando a tipologia narrativa como elemento principal de organização de seu discurso. Tal estratégia faz com que, enquanto novos aspectos linguísticos sejam adquiridos, os que já são conhecidos pela criança sejam revisados, reinventados. O fato de sua história possuir repetição de vocabulário e estruturas linguísticas também auxilia a criança a lembrar dos detalhes de sua história, o que fará com que ela aprenda gradualmente a antecipar o que acontecerá em seguida.

Notemos, também, que ao finalizar sua produção, a criança muda o tópico discursivo que, possivelmente, seria responsável pelo fechamento de sua história (e viveram felizes para sempre), visto que há uma ligação/reprodução de contos vivenciados por ela outrora. Este movimento de mudança torna a narrativa da criança mais singular, original, pois o sujeito produtor se mostra ativamente presente enquanto produtor de sua história e provoca em seus interlocutores uma sensação inesperada, pelo fato de algo novo o surpreender. Isso pode ser bem exemplificado quando a criança finaliza sua produção rejeitando a proposta do macaco de maneira mais incisiva, com um tom de raiva. Vejamos a passagem (Aí o macaco disse: \_ eu vou comprar outra cadeira, aí ela disse:\_ NÃO PRECISA, QUE EU TENHO, QUE EU VOU PRA CASA, SE VOCÊ QUISE IR PRA CASA VÁ).

Sendo assim, as imagens que a criança produz não são apenas réplicas dos objetos, mas representações que simbolizam algo e produzem sentidos, até mesmo inesperado. Do mesmo modo, a leitura das imagens faz parte da interpretação e da construção dos significados sociais que estão presentes na consciência social da criança enquanto produtora de discursos. É nessa perspectiva que se define nossa compreensão, sobre a beleza implícita que existe por trás do ato narrativo de desenhar uma história e verbalizá-la posteriormente, elementos que compõem o mundo da linguagem e da criação infantil. Por isso, a produção da criança deve ser vista como um enunciado concreto, cujos componentes composicionais, verbais e

não-verbais evidenciam, pela materialidade e pelos discursos que retomam, o processo de constituição do gênero discursivo e de sua singularidade.

### PRODUÇÃO 09

**Contextualizando:** produção elaborada na terceira semana do mês de outubro de 2012. Durante o mês foram trabalhados, pela professora, textos que envolviam a história de Arapiraca, a emancipação política da cidade, a cultura, os aspectos políticos e econômicos, a agricultura, a pecuária e a religiosidade da cidade. O trabalho fazia parte da execução do projeto “conhecendo minha cidade” elaborado pela escola em parceria com os professores de todas as turmas e turnos. A leitura dos textos era feita pela professora e contava com questionamentos direcionados aos alunos na tentativa de explorar o conhecimento dos mesmos sobre a cidade em que moravam.



### **Transcrição da narrativa oral produzida pela criança.**

Era uma vez uma menina que vivia numa tribo. Aí: ela plantou uma árvore e num dia ela falou ao papai e disse: (++) \_ papai, a minha árvore, que eu plantei, já está feita. Aí o pai dela disse: \_ ta bom. (+) Você bote água nela que ela vai nascer um fruto. (++) Aí ela botou água e tava nascendo um monte de fruto. Aí ela disse:\_ PAPAI JÁ NASCEU OS FRUTO! Aí o pai dela disse: (++) \_ eu vou construir um castelo para nós morar. (+++) Ele construiu um castelo para ela, a mãe dela e ele morar. (++) Comprou coroa para a sua filha. (++) Depois ela falou ao pai dela: \_ papai, eu não quero morar aqui. Aí ele disse: \_ Tá bom, (+) bora fazer outro castelo. Ela disse: \_ eu quero morar na minha casa que eu estava. (+) O pai dela disse: \_ não PRESTA MORAR ALI NAQUELE LUGAR que só faz bagunça. Ela disse: \_ NÃO PAPAI, EU QUERO MORAR. (++) Ela chorou, chorou, chorou e o pai dela fez uma casa para ela e:: depois eles e ela viveram felizes para sempre.

Iniciamos nossas observações sobre essa produção reconhecendo, assim como nas demais, que a significação que a criança estabelece aos signos sociais que produz é o resultado de sua atividade com a linguagem, o estilo das relações inter-humanas que delas emana; “e somente a lógica cega e involuntária das coisas percebidas, inteiramente ligada à atividade de nosso corpo, pode nos fazer entrever o espírito anônimo que inventa, no coração da língua, um novo modo de expressão” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 77).

Dito isso, podemos perceber que a criança inicia sua história com a mesma estrutura da maioria dos contos infantis que são, geralmente, trabalhados em sala de aula, ou seja, com a estrutura sintática inicial (Era uma vez...). No entanto, diferentemente das outras, essa não apresenta, de início, uma princesa, um castelo, como nos contos fantásticos, mas uma menina que vivia numa tribo e que, ao contrário daquela princesa dos contos de fada, esta trabalha e cultiva a terra. Para nós, essa possibilidade de construção só se torna possível porque a criança, em seu processo de produção de discursos, trabalha na organização/elaboração de signos sociais cuja expressividade só se torna possível porque fazem parte de um sistema e coexistem com outros signos, constituindo-se numa realidade conceituada, e não material “e não ao fato de ter sido instituído por Deus ou pela Natureza para designar uma significação” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 76).



Inicialmente os objetos representados (a casa, as árvores, os frutos) são reconhecidos ou passam a ter significação após a realização do desenho, quando a criança expressa o resultado de seu ato e o manifesta por meio de sua verbalização, indicando a intenção prévia e o planejamento da ação narrativa de sua produção gráfica (VYGOTSKY, 2005, 2009b). Esse planejamento é o que o autor denominou de fala egocêntrica, diferentemente do conceito apresentado por Piaget. Uma fala que é representativa dos diálogos que a criança trava consigo mesma, com os outros discursos, com o contexto social no qual está inserida e os demais interlocutores nesse processo de produção cultural; uma fala que dentro dos pressupostos bakhtinianos caracteriza as relações dialógicas vivenciadas pelos sujeitos em sociedade.

Essas relações dialógicas, que surgem no processo de interação social, serão compreendidas, em nosso caso específico, como vital na atividade de produção dos desenhos e da narrativa oral pela criança, pois vão, progressivamente, tornando-se apropriadas para planejar e resolver problemas, à medida que as atividades da criança vão se tornando mais complexas e intersubjetivas. “[...] Ao desenhar a criança está interrelacionando seu conhecimento objetivo e seu conhecimento imaginativo” (PILLAR, 1996, p.51), expressando sua necessidade de comunicação não só com o objeto que acabou de produzir e com o seu imaginário, mas também com seu entorno social, sendo este importantíssimo para a construção de sua interpretação do mundo.

Como forma de pensamento visual, o desenho funcionou como estímulo para que a criança pudesse explorar seu universo imaginário, servindo como instrumento de generalização, de abstração, de criação e, por isso, a interpretação que foi feita sobre o desenho da criança esteve dependente do olhar que os interlocutores iriam lançar sobre ele; um olhar sempre carregado de um tom emotivo-valorativo (BAKHTIN, 2006). Além disso, o desenho foi o lugar do imaginável, do indeterminado, da subjetividade, configurando-se num espaço de transmissão do mundo infantil da e pela criança.

Já na narrativa oral elaborada pela criança, após a produção dos desenhos, encontramos objetos, situações e personagens não descritos anteriormente, mas que foram aparecendo e se configurando como indispensáveis à construção do enredo de sua história. Foram eles: o castelo, a mãe da criança e a coroa. O

primeiro apareceu como desejo do pai de ter uma moradia diferente das habituais, pois em sua fala “não presta morar ali naquele lugar que só faz bagunça”, no entanto, a criança rejeitou essa nova moradia e “obrigou” o pai a construir uma casa de acordo com sua vontade, no lugar que ela determinou e que era rejeitado por ele “papai, eu não quero morar aqui. [...] eu quero morar na minha casa que eu estava”; o segundo, que é a presença da mãe, não teve uma função diferenciada nem assumiu uma importância central na história, apenas se apresentou porque, a nosso ver, a criança está envolvida por um ideal de família cuja presença da mãe é indispensável nessa organização; já o aparecimento da coroa, podia estar relacionado ao fato de o pai querer construir um castelo para a família morar e, como nos contos de fada, onde há castelo há rei, rainha, conseqüentemente, deve existir uma coroa, como elemento de identificação e poder.

O fato é que o aparecimento desses outros elementos constituiu o poder de evocação, de criação e de interpretação que a criança vai produzindo no momento em que passou a construir seus discursos orais, pois estes foram construídos de maneira mais espontânea e sem o planejamento ordenado de seus elementos constitutivos. É nesse momento que a narrativa oral da criança se apresenta e se configura como elemento necessário à produção de sentidos, na correlação entre imagem e palavra. Consideramos que é este imbricamento entre a figura (representação gráfica) e a palavra, que confirma à primeira um sentido identificável, a cada vez que esta ou aquela imagem surge no espaço de produção discursiva.

Assim, na perspectiva dialógica, torna-se possível reconhecer o desenho como um signo empregado pelo homem e constituído a partir das interações sociais. Além disso, as ideias centrais dessa teoria apontam para a necessidade de se examinar o desenho a partir de outros ângulos, entre os quais, a relação estabelecida com a fala da criança. Importa considerar tanto a fala como elemento regulador de suas ações quanto a fala nas trocas dialógicas, que permeiam a atividade da criança e que tem sido negligenciada nas análises dos desenhos infantis feitas anteriormente pelos estudos apresentados no início deste trabalho.

### **6.3 Os desenhos infantis e as narrativas orais na constituição do Gênero**

#### **Discursivo: “desenho infantil escolar”.**

As situações de interação a partir de diferentes práticas de linguagem fazem parte do cotidiano das instituições de Educação Infantil e são necessárias para o desenvolvimento linguístico das crianças em início do processo de escolarização. Assim, é importante pensarmos um pouco sobre como se dão os processos que contribuem para que as crianças se apropriem das diferentes formas de língua(gem) para expressarem suas opiniões e seus pensamentos, e quais são as atividades que a escola podem desenvolver para oportunizá-las um espaço de contato, de uso e de reflexão sobre as diferentes linguagens produzidas historicamente.

De modo geral, a criança, em suas atividades diárias, tem contato com diferentes formas de manifestação de linguagem, com diferentes gêneros discursivos e com diferentes sujeitos em processo de interação, o que lhe possibilita maior capacidade de compreender e produzir seus discursos. Ao mesmo tempo, a criança passa a desenvolver sua imaginação e tomar consciência de seus limites, pois passa a viver conflitos, experimentar emoções contraditórias e refletir sobre questões que estão diretamente ligadas ao seu contexto sociocultural.

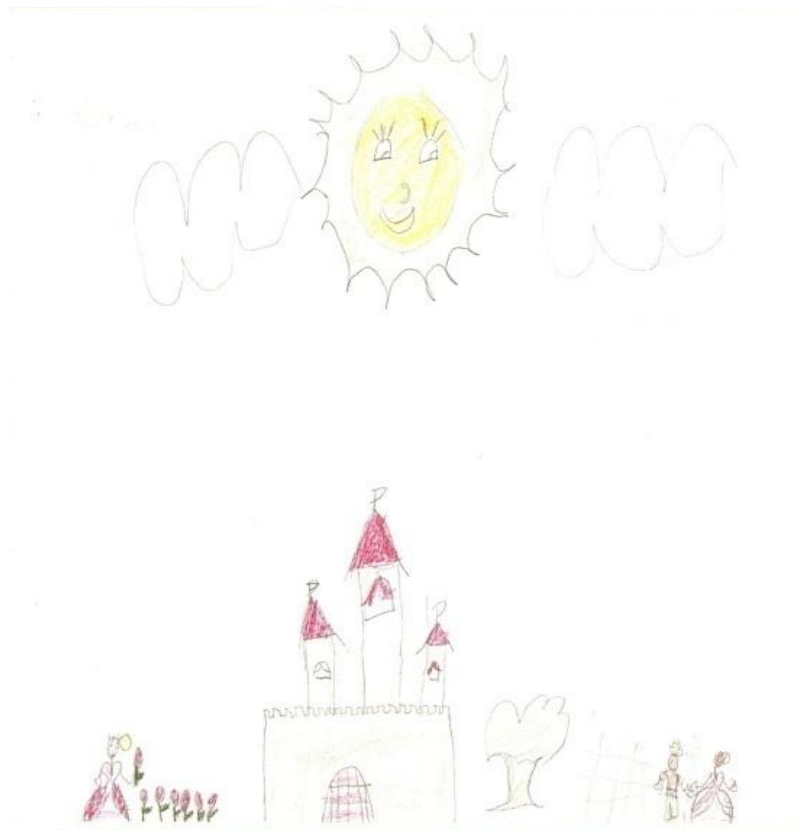
Aqui, olharemos para os desenhos e a narrativa das crianças como elementos constitutivos de um único gênero discursivo, reconhecendo que a atividade da criança em desenhar suas histórias e, posteriormente, narrá-las, fazem parte de um mesmo processo de constituição e desenvolvimento do sujeito em processo de aquisição de linguagem. Assim, nossa atenção recairá sobre o “todo discursivo”, sem que haja distinção entre seus elementos constitutivos (neste caso, o desenho e narrativa oral).

Aos olhos de Bakhtin, perceberemos que as crianças que narram seus discursos penetram na cultura pela linguagem, internalizando um universo de significações. É através da cultura que elas criam ideias e consciências ao produzir e reproduzir a realidade social. A partir da arquitetura bakhtiniana sobre a constituição dos gêneros discursivos, poderemos compreender como as crianças constituem seus discursos a partir do ato narrativo de desenhar, permitindo-nos assim fazer uma análise linguístico-discursiva de suas produções partindo das vozes dos textos bases para as vozes dos textos narrados

Esse posicionamento faz-nos entender que, dadas as condições de produção do gênero discursivo pela criança, a criação dos desenhos e a narração da história criada respondem à solicitação da professora para que produzissem “seus próprios textos, suas histórias” e representam o intuito discursivo das crianças, que estão submetidas ao processo de ensino a aprendizagem da língua materna.

### PRODUÇÃO 10

**Contextualizando:** produção elaborada na segunda semana do mês de abril de 2012. Durante a semana a professora leu o conto infantil: Chapeuzinho vermelho. Além disso, foi exibido, na semana anterior, o desenho da Branca de neve e os sete anões. Tanto a leitura quanto a exibição do vídeo não serviram para o trabalho efetivo de sala de aula. Ambos foram utilizados para o entretenimento das crianças; o momento da leitura pela professora. Para o trabalho de história e geografia, foi utilizado um poema sobre o índio. Esse texto serviu de base para as aulas de desenvolvimento da escrita, utilizando-se de palavras retiradas do mesmo.



### **Transcrição da narrativa oral produzida pela criança.**

Era assim (+++) a princesa (++) ela tava colhendo flores. O ogro pegou ela e colocou na floresta. Aí: ela disse: \_ ME SOLTA, ME SOLTA, ME SOLTA. (++) Aí: depois ela se acostumou ficar, (+++) e ela tinha um coelhinho. Aí: ela ficava lá e disse: (++) - FAÇA UMA CAMA PRO MEU COELHINHO! e fazia. (++) Até que veio um menino chamado cebolinha, (++) que ele foi brincando de (+++) aí tinha uma pedra que (+++) tinha uma pedra, (++) só que tava escondido o ogro e o ogro foi e (+++) o cebolinha coisou na perna do ogro, aí: o ogro conversou com ele e depois disse: \_ que tal a gente fazer assim (+++) você vai na minha Ca:sa, assusta e finge que é um cavaleiro. (++) Aí depois ele foi (++) e foi a princesa e carregou ele. (++) Pronto! Já terminei a história.

Além do que foi dito anteriormente, iniciamos nossas observações sobre a produção da criança reconhecendo que a narrativa é, de acordo com Bakhtin, dialógica e plurivocal. Ela nasce ao longo da interação de vozes que se encontram, se somam, se contradizem e se afirmam umas com as outras. O que se vê é, sobretudo, a incorporação de histórias infantis, contos de fada, desenhos infantis televisivos nas produções da criança, num entrecruzamento de vozes e sentidos.

Nas produções infantis, é possível perceber uma articulação de falas que não são falas da criança, mas falas de outros sujeitos que passaram a compor um grande diálogo social. Podemos ver que, através de sua narrativa, a criança recupera, como em outras produções, personagens de outras histórias (a princesa, o ogro, o cebolinha, o cavaleiro) e atribui a eles papéis importantes na constituição de sua história, principalmente pelo discurso que passam a representar. A utilização desses sujeitos e de seus discursos num processo dialógico permitem-nos entender que aquilo que é dito pela criança através de seus personagens, não pertence só a ela, mas, certamente, a outros sujeitos, e é justamente nisso que se constitui o princípio da plurivocalidade.

Nesse movimento de reencontros, certos sentidos foram se constituindo nas diferentes situações sociais, marcadas historicamente e relacionadas às situações de vida cotidiana compartilhadas pelos sujeitos. Ao dar voz à criança, percebemos a interação dela com o mundo que a rodeia por meio dos elementos imagéticos (o

castelo, a princesa) e linguístico-discursivos presentes em sua produção. Além disso, houve a preocupação em seguir uma estrutura organizacional, como que um roteiro, o que favoreceu a uma sequenciação do discurso narrativo, com a identificação dos personagens, a marcação do clímax da narrativa e o desfecho da história, que a criança nos apresentou por meio da exposição dos fatos ocorridos em sua produção (FRANÇOIS, 2009).

Recuperando o pensamento de Bakhtin, podemos dizer que tudo o que é dito e expresso pela criança, através de seus discursos, não pertence só a ela. Em seu discurso são percebidas vozes distintas que se aproximam, se confrontam, se interagem e que passam ocupar um lugar importante no momento da narrativa (aqui, aparecem as vozes de personagens dos mais variados contos infantis: o ogro do filme Shrek, o cebolinha, da turma da Mônica e o cavaleiro e a princesa, representativos de tantos outros contos que leu/ouviu).

Nesse processo de interação de sujeitos e discursos, durante a narração de histórias, em que a criança passou a narrar e também ouvir suas próprias histórias, houve, inevitavelmente, uma relação com as palavras do "outro", as quais perpassaram pelos enunciados verbais. É em forma de enunciados, orais ou escritos, que a criança passa a manifestar a sua vontade discursiva, o que Bakhtin define como o ato de enunciar, de exprimir e transmitir pensamentos e sentimentos em palavras (BAKHTIN, [1952, 1953] 2006). Além disso, para o autor, o enunciado sempre tem uma avaliação emotiva-volitiva do outro, não se tratando apenas de uma decisão individual, pois o que é dito está sempre orientado pelas atividades humanas e por uma realidade social. Ainda segundo o filósofo, na realidade concreta, "toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato *de* que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2002, p.113, grifo do autor).

Se olharmos para as falas da criança e as reconhecermos como o resultado do processo dialógico em que esteve envolvida, perceberemos que os enunciados que usa vieram marcados pelo outro ou outros que a procederam nos usos desses discursos e os transmitiram com diferentes sentidos. Esse movimento torna-se mais claro ao entendermos, assim como Bakhtin, que a palavra existe para o locutor sob três aspectos. Primeiro como palavras neutras da língua e que não pertence a

ninguém; segundo como palavras que pertencem aos outros e que vêm repletas do eco dos enunciados alheios e, por fim, como palavras do próprio sujeito enunciativo, já que o uso que faz dessas palavras, numa determinada situação de comunicação social, vem sempre impregnada de sua subjetividade, de sua expressividade, já que o sujeito tem sempre uma intenção ao produzir seus discursos.

Com isso, chegamos a reconhecer que os discursos produzidos pela criança não pertencem unicamente a ela, mesmo tendo seus direitos próprios em relação ao que foi produzido; os interlocutores também estiveram presentes de alguma forma, quer seja pelos desenhos, quer seja pela constituição dos personagens e de suas falas, assim como todas as vozes que, ao antecederem aquela narrativa, passaram a ser refletidas nos enunciados da criança. Para Bakhtin ([1952, 1953] 2006, p. 328) “o autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos; têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono)”.

Dentro do pensamento de Bakhtin, poderíamos dizer que a criança esteve inserida em um contexto sociocultural e que por meio das relações dialógicas e das experiências que lá foram compartilhadas, pode desenvolver sua capacidade de pensar e produzir seus enunciados de maneira bem particular. Se atentarmos para a atividade da criança (os desenhos e a narrativa oral), veremos que ela é um sujeito histórico, social e ativo que se marca através de seus discursos, o que constitui suas formas de pensar, sentir e agir no mundo.

Aqui, percebemos que os desenhos infantis e a narrativa oral marcam a individualidade da criança, enquanto responsável pelo que diz, o que reforça a singularidade de seu ato narrativo de desenhar e sua posterior verbalização, chamando a atenção para uma forma um tanto particular de ela estar presente no texto (POSSENTI, 2009). Neste sentido, na produção de seus discursos (verbal e não-verbal), fica evidente a noção de autor, ou seja, o conceito de singularidade, estabelecido por meio dos elementos linguísticos e discursivos das histórias infantis que foram recuperados pela criança e (re)significados por ela.

Enfim, vimos que a atividade da criança em produzir seus discursos, deixa evidente que uma enunciação traz consigo marcas de outras enunciações reconhecidas e marcadas historicamente. Ao enunciar, a criança partiu de um

conjunto de discursos já-ditos e passou a reproduzi-los de maneira bem particular, esperando de seus interlocutores uma resposta para o seu enunciado. Trata-se de uma produção orientada pelo princípio polifônico e desenvolvida em diferentes relações dialógicas.

### PRODUÇÃO 11

**Contextualizando:** produção elaborada na segunda semana do mês de junho de 2012. Os textos lidos e discutidos em sala de aula, durante esse período, tinham como conotação central a preservação do meio ambiente. Foram lidos poemas com a temática do meio ambiente; ouviram-se músicas com o tema “água”; as crianças fizeram trabalhos de recorte e colagem com revistas e jornais. O trabalho durou toda a semana e estava norteado por um projeto proposto pela escola para ser desenvolvido por toda a comunidade intraescolar.

AGORA, CRIE SUA PRÓPRIA HISTÓRIA ATRAVÉS DE DESENHOS





**Transcrição da narrativa oral produzida pela criança.**

O nosso mundo está muito poluído,(++) as pessoas estão jogando lixo no mar aí os peixinhos morrem da poluição. (++) Os homens estão cortando as árvores, (+) destruindo a floresta e também (++) eles maltratam os animais (+) não cuida da floresta e da natureza. (++) Devemos cuidar da natureza, não jogar lixo nos mares e nos rios, (++) não cortar as árvores, não maltratar os animais. (+) Devemos também ajudar a natureza, (+) jogar lixo na lixeira, (++) também deixar a natureza sobreviver e limpa, pois precisamos dela para sobreviver e respirar. (++) A gente tem que se unir para cuidar da natureza e do mundo.

A partir da observação deste dado, percebemos que sequências de caráter argumentativo passam a ter destaque nesta produção, quer seja pela disposição das imagens na folha, o que nos leva a inferir que um posicionamento está sendo defendido, quer seja pelas construções sintáticas de tipo argumentativo (Devemos também ajudar a natureza, jogar lixo na lixeira, também deixar a natureza sobreviver e limpa, **pois** precisamos dela para sobreviver e respirar) o que nos permite visualizar um posicionamento crítico da criança sobre questões sociais. Podemos perceber, do mesmo modo, que os enunciados que são produzidos e narrados oralmente após a produção dos desenhos da criança já mostram o início de constituição de discursos do tipo dissertativo-argumentativo que serão recorrentes em outras produções escritas, quer sejam em histórias em quadrinhos, contos de fada, e etc. Estes, por serem gêneros bastante flexíveis, favorecem a exploração do lúdico na linguagem por meio da temática escolhida, dos recursos lexicais selecionados que, muitas vezes, marcam uma etapa essencial do seu processo de aquisição da linguagem.

As produções escritas, de um modo geral, apresentam elementos que podem sugerir ao leitor que nesses textos são feitas tanto a descrição de situações-problemas, como a apresentação de argumentos que nos encaminham à identificação do ponto de vista das crianças sobre as temáticas desenvolvidas, justamente para produzir o efeito argumentativo que marca o texto.

Diante da observação desse caráter argumentativo, vemos que a maneira como a criança trabalha os recursos linguísticos de suas produções, dá ao seu texto características que os singularizam, principalmente pelas posições assumidas pelo sujeito sobre a temática discutida e pela maneira como ela justifica suas posições.

Através das expressões argumentativas, ela traz para seus textos uma voz que não é só sua, mas que poderia ser identificada, por exemplo, com as vozes dos programas televisivos que discutem os problemas do meio ambiente e do lixo na sociedade, dos textos inseridos pelo professor em sala de aula, pelos textos presentes em seus livros didáticos e etc.

Poder-se-ia dizer, também, que a criança se utiliza dessas vozes justamente para, através da sua voz, reforçar e discutir a idéia de que vivemos num país exuberante e que devemos conservar o meio ambiente, principalmente, pela coleta e seleção do lixo, conforme nos apresenta o discurso acima.

A análise desse conjunto de dados mostra-nos que nessa etapa inicial do processo de aquisição da escrita pela criança, onde a oralidade tem uma importância fundamental, os gêneros explorados pelos sujeitos são desenvolvidos sob a forma de tipologias dissertativas. Esses discursos permitem à criança expressar sua visão crítica através da abordagem de temas de caráter socioambiental. Notemos também, que a escolha de determinados recursos linguísticos e composicionais irão determinar o tipo de gênero em que a criança irá manifestar suas tendências estilísticas, já que essa escolha lhe permitirá explorar diferentes recursos linguístico-discursivos e visuais na manifestação de seu intuito discursivo.

O trabalho que a criança realiza com os discursos sociais pode ser enquadrado na visão de Bakhtin (2006) sobre os gêneros discursivos, já que ela consegue aliar seu estilo individual ao gênero que produz. E, à medida que vai aumentando sua familiaridade com a língua, ela passa a organizar seus textos de forma cada vez mais consciente, permitindo-lhe deixar clara em seus textos sua consciência crítica acerca da realidade social em que vive.

Comparando essas duas produções (a verbal e a não-verbal), percebemos que, embora a temática seja a mesma, as estratégias utilizadas em cada uma das produções são bem diferentes. É claro que essas diferenças estão relacionadas aos elementos explorados em cada produção, mas que não se limitam unicamente a isso. Nas produções, os elementos utilizados (desenhos e palavras) levam o leitor à tarefa de elaborar uma reflexão sobre os problemas anunciados. O desenho sugere algumas possibilidades de interpretação, ao apresentar os recipientes de coleta de lixo, o homem cortando a árvore, e os carros poluindo o meio ambiente, mas é o

leitor quem decidirá se tomará essa produção como um mero relato dos acontecimentos ou como uma reflexão mais complexa sobre os problemas apresentados.

Nesse tipo de texto dissertativo-argumentativo, as crianças ao fazerem uso dos recursos linguísticos que utilizam tendem a conduzir os leitores a uma reflexão das situações escolhidas em suas produções. Obviamente, o leitor pode não concordar com aquilo que ela diz, e é exatamente por isso que lançam mão de uma série de estratégias para encaminhar o leitor para a leitura que espera de seu texto, e isso, pode ser vislumbrado nas escolhas associativas feitas entre os desenhos e a narrativa oral.

Percebemos, desse modo, que através da exploração dos desenhos e de seu conhecimento sobre a temática abordada, a criança na constituição de seu gênero discursivo reflete sobre o tema em questão e conduz seu leitor a acompanhá-lo nessa reflexão. É importante lembrar, ainda, que os discursos produzidos pela criança foram elaborados em sala de aula e que diferentes elementos das interações desenvolvidas neste contexto foram imprescindíveis para/na organização temática e discursiva de suas produções, o que reflete o conhecimento tanto linguístico quanto de mundo da criança.

Observando os dados analisados, percebemos que o ato narrativo de desenhar acompanhado da narrativa oral aparece como o resultado da interação da criança com o mundo e seus diferentes interlocutores. Já os enunciados de caráter argumentativo resultaram da atividade da criança na constituição de sua escrita, uma atividade constituída por uma série de vozes sociais vindas de seu cotidiano como leitor e produtor de discursos, bem como de suas interações discursivas. Desse modo, compreendemos que a relação que ela estabeleceu com a linguagem foi fruto desse processo dialógico que define a própria linguagem.

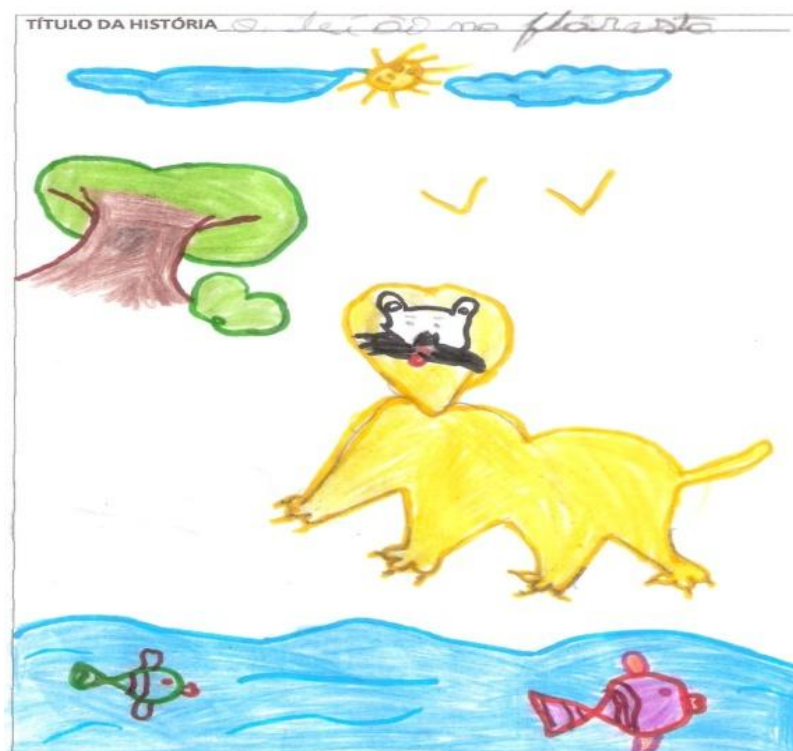
Por último, vemos que nas produções discursivas da criança, a articulação entre os elementos verbais e não-verbais forma um todo articulado e indissolúvel, requerendo de seus interlocutores a visão de que essas linguagens são constitutivas do todo discursivo. São produções em que as construções verbais e visuais se unem para produzirem os sentidos pretendidos pelo sujeito enunciativo e que por isso não podem ser consideradas de forma excludente. Assim, as dimensões verbal e não-

verbal serão consideradas como um enunciado concreto orientado por um intuito discursivo do qual fazem parte e possuem a mesma importância.

## PRODUÇÃO 12

**Contextualizando:** produção elaborada na terceira semana do mês de setembro de 2012. Durante a semana foram lidos e discutidos textos que abordavam temas relacionados ao espaço geográfico (com ênfase ao espaço escolar), ao meio ambiente, à poluição. Os textos continham gravuras e a leitura era sempre feita em voz alta pela professora. A professora, ao passo que ia lendo os textos, ia fazendo perguntas aos alunos. As perguntas ora estavam centradas no texto que a professora tinha lido (identificação da ideia do autor do texto), ora extrapolavam a reprodução da ideia do autor para a discussão de problemas mais locais que necessitavam de uma visão mais crítica das crianças.

AGORA, CRIE SUA PRÓPRIA HISTÓRIA ATRAVÉS DE DESENHOS



### **Transcrição da narrativa oral produzida pela criança.**

Era uma vez um lindo leão que morava na floresta, (++) que cuidava da floresta muito bem, (+++) ele era o rei. (+) Ele não deixava nenhum mal acontecer com a floresta e os animais, (+++) e sempre cuidou muito bem dela. (++) Ele sempre gostava de brincar com os seus amigos da floresta. (+++) Quando foi um dia (++) ele viu uns homens destruindo a floresta (+) e matando os animais, (+++) os peixinhos, (+++) mais ele salvou os animais e (+) a floresta (+) porque sabia que sem a floresta não podia viver.

Com relação a esta produção, vale lembrar que coube aos sujeitos presentes em sala de aula (professor, demais alunos, pesquisador) atuarem como interlocutores do gênero discursivo que a criança elaborou a partir de seus desenhos. Esta situação vem reforçar a importância do outro nas diferentes situações de interação social. É importante dizer que o outro passa a ganhar destaque nessa fase inicial da aquisição da escrita, não só por ver, ouvir e interpretar os discursos que a criança elaborou, mas por estar presente na própria linguagem que a mesma passa a usar na elaboração de seus enunciados, o que nos faz reconhecer uma relação entre seu contexto extra-escolar, as leituras feitas pelo professor para ela (a criança) e a linguagem (o léxico, os temas etc.) usada ao seu redor.

Vemos que os desenhos produzidos pela criança apresentam-se marcados por outros desenhos, por outros gêneros discursivos vistos pela criança no meio social no qual estava inserida (o rei leão, a floresta, os peixes, etc.), o que marca a presença de uma intertextualidade/interdiscursividade na constituição de suas produções, assim como uma interação dialógica constante entre gêneros discursivos e os sujeitos sociais. Os desenhos presentes na produção da criança constituíram-se como o resultado da apropriação feita por ela de todos os insumos linguísticos ou não, mas que estiveram presentes durante o processo de leitura e produção de discursos, ou seja, daquilo que foi construído na interação social em sala de aula.

Assim, é importante percebermos que a criança foi construindo uma imagem da situação por ela descrita, baseada principalmente nas interações que ela desenvolveu dentro e fora da sala de aula. Ela passa a elaborar, a partir das imagens, hipóteses sobre o tipo de discurso que poderia envolver seus interlocutores e a explorar cada vez mais esse discurso em suas produções (devemos cuidar da natureza; devemos também ajudar a natureza; a gente tem que

se unir para cuidar da natureza e do mundo). Conforme se pode observar na produção apresentada, a criança produtora de discursos trabalhou com uma imagem de um interlocutor crítico, que pode compartilhar de sua visão socioambiental e que é capaz de entender, por exemplo, os desenhos e os argumentos de seus enunciados.

Ainda com relação a esse dado, é importante retomar aqui a observação de Mèredieu (2005) sobre o fato de que a produção desses desenhos está relacionada ao desenvolvimento da função simbólica na criança e, portanto, ao desenvolvimento da linguagem e da escrita, já que é exatamente o que vemos aqui. Conforme o texto narrado, é possível perceber que a linguagem oral da criança já estava bastante desenvolvida o que, aliado ao conhecimento que ela já tinha do sistema da escrita, vai permitir também um desenvolvimento de seus desenhos que agora serão utilizados para manifestar sua vontade discursiva. Para Bakhtin,

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal de seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero ([1952, 1953] 2006, p. 282).

Ao olharmos para a produção da criança, podemos perceber inicialmente que estamos diante de duas linguagens diferentes, uma verbal e outra não-verbal, que vão sendo utilizadas para constituir seus discursos de acordo com o seu intuito discursivo. Num primeiro momento, o desenho ocupa o lugar da escrita, uma vez que a produção textual/discursiva é desenvolvida com imagens que acreditamos fazer parte do imaginário das crianças. Noutro momento, passa ser utilizado como referência para a narrativa oral feita para os seus interlocutores, apresentando um espaço de manifestação discursiva. Em seguida, há uma concomitância dessas duas linguagens e a produção de um gênero discursivo capaz de revelar a maneira singular como a criança produziu suas narrativas.

Utilizando-se das imagens do leão, mais especificamente do desenho infantil “o rei leão” e dos demais elementos da natureza (*a floresta, o rio, os peixes, etc.*) e a transposição desse personagem para sua narrativa oral como o “rei da floresta” que

vai defendê-la contra os homens que a destrói, é possível entender como a criança vai constituindo a sua subjetividade ao longo de suas produções, explorando, neste momento, as questões que lhe chama a atenção ou que faz parte de sua memória discursiva, quer seja pela escolha dos personagens, quer seja pela narrativa elaborada.

Do mesmo modo, através da manipulação dos discursos que circulam ao seu redor (discursos da mídia sobre a preservação ambiental) e daqueles que estão em sua memória (os contos infantis e os desenhos animados), vai construindo seus próprios discursos, marcando suas posições e construindo, assim, significados para aquilo que produziu. Por isso, o desenho e a narrativa oral constituem-se, neste momento, em espaços importantes na manifestação da vontade discursiva da criança, e é através dessas duas linguagens que seu estilo, sua subjetividade vão sendo constituídos associados ao estilo do gênero discursivo selecionado por ela, e que lhe permitirá deixar marcas subjetivas em suas produções.

Parece-nos que no início do processo de aquisição e produção escrita é o desenho, seja elaborado pela criança, seja retirado de outro lugar, que motiva a produção de gêneros discursivos pela criança em sala de aula. Esta vê um texto no desenho e passa a narrá-lo para que seus interlocutores (nesse caso o professor e as demais crianças que compartilham o contexto escolar) reconheçam e compartilhem aquilo que está em sua imaginação. É, portanto, o desenho quem motiva a manifestação do intuito discursivo da criança, que será concretizado posteriormente através do gênero discursivo escolhido e reproduzido por ela. Mais uma vez, parece-nos que as produções discursivas vão sendo constituídas através de uma reorganização de enunciados sobre a problemática apresentada (neste caso específico, o meio ambiente).

Conforme Bakhtin ([1952, 1953] 2006, p. 283), “a vontade discursiva individual do falante só se manifesta na escolha de um determinado gênero e ainda por cima na sua entonação expressiva”, e é justamente essa escolha feita pela criança aqui analisada, que contribui para o reconhecimento de sua visão crítica da realidade. Vemos, também, que as produções infantis apresentam elementos simbólicos (desenhos) representativos de uma temática da época em que foi escrito (a questão da preservação ambiental) sendo, portanto, imprescindível a exploração tanto da imagem quanto da narrativa oral na elaboração de sua vontade discursiva. Ao

escolher esses elementos, a criança passou a expressar o seu intuito discursivo, elaborando-o a partir do gênero escolhido, sem, contudo, deixar de imprimir nesse gênero a marca de sua individualidade.

Nessa atividade discursiva também esteve implicado o aspecto dialógico que permeia as interações sociais, uma vez que a criança se apropriou de outros discursos, outras vozes sociais na constituição de sua voz (a voz do rei da floresta, a voz da mídia, a voz da professora e a sua própria voz). A criança ao enunciar escolheu os recursos expressivos que, segundo sua avaliação (fruto de sua história), poderiam melhor veicular a sua intenção de preservação do meio ambiente.

Essa avaliação implícita que a criança faz, no momento mesmo em que se estabelece a interação, passa a ser a condição para a sustentação da atividade que desenvolveu, ou seja, a criança ao produzir seu enunciado está avaliando o contexto da enunciação e seus interlocutores para poder transmitir a sua intenção como sujeito discursivo. Nesse contexto enunciativo estão presentes outros discursos e seus interlocutores, para quem o novo discurso é dirigido e de quem a criança espera uma resposta, uma avaliação, o que implica no conhecimento que se tem desse outro e do gênero discursivo segundo o qual seus discursos serão organizados.

Fazendo uma analogia entre os desenhos e a narrativa oral produzidos pela criança, vemos que os argumentos usados por ela na produção oral também podem ser reconhecidos no desenho desde que se olhe para essas imagens do lugar ou ponto de vista adotado por ela. Embora os recursos sejam diferentes, podemos perceber na produção acima a posição assumida pela criança diante da situação apresentada, principalmente pela imponência do leão que aparece no meio da folha, como se fosse, verdadeiramente, o grande protetor da floresta, como aparece na narrativa da criança.

Por meio dessas observações, podemos identificar a emergência e a manutenção de alguns temas e recursos de linguagem ao longo da produção da criança, como as questões sociais, as produções narrativas, as marcas de argumentação e a emergência de desenhos; tudo mostrando as escolhas que a criança fez em seu trabalho com a linguagem, o que lhe permitiu trabalhar o estilo próprio do gênero discursivo através do qual pode deixar marcas pessoais em sua produção.



Os desenhos e a narrativa oral constituíram-se, portanto, para a criança, numa atividade intelectual (VYGOTSKY, 2009a) desenvolvida ao longo de todo o processo de produção discursiva, o que possibilitou à criança, inclusive, deixar marcas de seu estilo nas escolhas linguísticas, nas escolhas dos personagens, na seleção do gênero e da tipologia textual. “A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido” (BAKHTIN, [1952, 1953] 2006, p. 289). Esse é o momento em que as peculiaridades estilístico-composicionais são determinadas.

É importante ressaltar que, ao longo de todo esse processo, o que permaneceu em evidência foi, realmente, a vontade discursiva da criança, ou seja, a necessidade de se expressar, de se comunicar por meio da interrelação entre desenho e narrativa em sua produção discursiva. Essa relação mútua também favoreceu a constituição da autonomia da criança em sua produção, quando ela passou a expor sua vontade através de seus desenhos e da palavra narrada, no momento em que seu olhar foi se tornando mais crítico e sua produção revelou a possibilidade de se constituir como autora de seus próprios discursos em função do gênero elaborado.

Ao optar pela constituição do gênero discursivo em que a narrativa e as imagens são constitutivos de sua forma composicional, a criança produtora de discursos começou a articular esses dois recursos para expressar aquilo que pretendia dizer, o que nos faz entender que os desenhos e a narrativa oral parecem ocupar lugares complementares na produção infantil, ou seja, desenhos e narrativa dizem um em relação ao outro e não são redundantes nem excludentes.

### PRODUÇÃO 13

**Contextualizando:** produção elaborada na segunda semana do mês de abril de 2012. Durante a semana a professora leu o conto infantil: Chapeuzinho vermelho. Além disso, foi exibido, na semana anterior, o desenho da Branca de neve e os sete anões. Tanto a leitura quanto a exibição do vídeo não serviram para o trabalho efetivo de sala de aula. Ambos foram utilizados para o entretenimento das crianças; o momento da leitura pela professora. Para o trabalho de história e geografia, foi utilizado um poema sobre o índio. Esse texto serviu de base para as aulas de desenvolvimento da escrita, utilizando-se de palavras retiradas do mesmo.



### Transcrição da narrativa oral produzida pela criança.

Joãozinho e Maria aqui. Aí o Joãozinho subiu na árvore (++) aí viu uma casinha be:m pequena, (++) aí, (+) aí, aí tinha uma bruxa e um gato (+) aí ele foi lá (++) aí eles dois vestiram num gato (++) aí ficaram pequenininho, (++) aí a bruxa deu comida pra ele pensando que era o mixano, (+++) aí, aí botaram dentro de uma gaiola,(++) eles dois, (+) e depois disse assim: \_ vou dar muita comida pra eles, pra eles ficarem gordinho pra eu botar dentro do caldeirão. (++) Aí quando ela ia olha:r (++) botava o pé e o braço. Aí ela disse assim: \_ EU VOU COMER ASSIM MERMO, (+) aí disse assim (+++) botou dentro do caldeirão, (++) quando pensou que não, (++) ela foi olhar (++) aí, aí ééééé, (++) não tem o Joãozinho? (++) Ele fez assim, (+++) pegou o pau e meteu na bunda dela (++) e ela entrou dentro do caldeirão e morreu.

Nessa produção, como nas demais, a criança também cria o seu discurso recorrendo a sua memória discursiva, rearticulando o já-dito, reunindo idéias e concepções de mundo que proporcionaram o cruzamento de diferentes vozes sociais. Aqui, há a recriação da história de João e Maria com o acréscimo de outro personagem à história (*o gato*) e uma organização vocabular bastante particular com as escolhas linguísticas presentes nas vozes dos personagens que compõem sua narrativa. Com esta produção vemos que a criança dialoga com outros discursos, com sua memória social, com a cultura, e deixa, no seu discurso, marcas da sua individualidade, revelando um estilo individual e uma capacidade de olhar e falar das situações por ela vivenciadas.

É possível percebermos que o trabalho individual dessa criança começa, inicialmente, com a escolha do gênero discursivo, o que, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, seria o ponto de partida para o desenvolvimento do seu estilo individual, pois é no interior do gênero e dos recursos linguísticos que se processam as escolhas que a criança faz.

É em função da possibilidade de escolher o gênero a ser utilizado que se realiza com maior ou menor perfeição o intuito discursivo da criança e que, ali onde se desenvolve seu ato narrativo de desenhar, o sujeito descobre sua própria individualidade. Bakhtin ([1952,1953] 2006) salienta que quanto maior for o domínio do gênero, maior será a possibilidade de se constituir a individualidade do sujeito, ou seja, a realização de um projeto de dizer concebido livremente, onde lhe é possível organizar seus discursos com maior liberdade nas formas estilístico-composicionais dadas.

Diferentemente de outras produções já analisadas, essa criança apresenta uma construção inicial do enredo marcada por uma organização sintática original “Joãozinho e Maria aqui” apresentando já de início os personagens principais da trama. Essas escolhas, por serem fruto do trabalho estilístico da criança, já vão anunciando uma maneira particular que ela encontrou de organizar o seu discurso e expressar seu intuito.

Se compartilharmos a idéia de gênero como o produto de uma atividade sociocomunicativa e a língua sob o ponto de vista de seu uso, vamos perceber que a criança ao produzir seus discursos, evocando outros dizeres e personagens de sua memória discursiva, passa a refletir, por meio do gênero elaborado por ela, os

padrões culturais e interacionais da comunidade em que está inserida. Isso nos leva a pensar que os gêneros são produções empíricas que codificam os traços característicos e estruturais das inumeráveis atividades sociais que estão no mundo, assim como os propósitos dos participantes envolvidos nessas práticas.

Ao se apropriar da história de João e Maria, como ponto de partida para a criação de sua própria produção, podemos perceber que a criança procura seguir o enredo da história na qual está baseada, como se quisesse apenas recontá-la. No entanto, durante a organização de seu enredo, outros aspectos são acrescentados e algumas expressões aparecem como marca estilística desse trabalho individual da criança na organização de seu discurso, como por exemplo: (não tem o Joãozinho? Ele fez assim, pegou o pau e meteu na bunda dela e ela entrou dentro do caldeirão e morreu).

Nesse processo, vemos que o contato com diferentes histórias infantis, assim como a interação com seus interlocutores (aqui o destaque vai para a professora que sempre leu contos/histórias de cunho narrativo para seus alunos) tiveram papel fundamental, pois, as interações verbais que foram estabelecidas com a criança, permitiram que ela desenvolvesse atitudes discursivas que lhe ajudaram na aprendizagem e na identificação de aspectos importantes da língua que ela está apreendendo. Notemos que o projeto narrativo da criança apresenta uma estrutura com início, meio e fim, um narrador que parece conhecer e controlar toda a trama, um enredo a ser seguido e personagens que ocupam seus espaços com dizeres que lhes são próprios, visto a posição que ocupam na narrativa.

Esses aspectos apontam para o fato de que as relações que a criança estabeleceu com seus parceiros em momentos de ouvir e contar histórias, no narrar das atividades cotidianas, ganharam importância para o desenvolvimento do seu ato narrativo, já que ela foi exposta a diferentes situações de ensino que favoreceram a sua constituição enquanto sujeito narrador a partir de processos intersubjetivos com um interlocutor mais experiente (as atividades de leitura desenvolvidas pela professora ganham destaque nesse momento), pois foi a partir da fala do outro (produções em que pode se espelhar) que a criança pode iniciar suas experiências enquanto narradora.

Isso foi o que presenciamos na história produzida pela criança. Identificamos em sua narrativa as histórias que conheceu durante sua trajetória de vida (o dado) e a

presença delas na sua nova criação (o criado). Sobre estes elementos, o dado e o criado no enunciado verbalizado, nos apropriamos do que Bakhtin nos diz, afirmando que

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.). Todo o dado se transforma em criado ([1952, 1953] 2006, p. 326).

É nesse processo que podemos observar uma transformação importante na narrativa da criança, pois os discursos que elabora deixam de ser vistos como recortes de enunciados, constituindo-se em enunciações criativas que começam a incluir informações sobre os participantes da história, sobre os contextos dos acontecimentos e passam a manter elementos da estrutura canônica da narrativa, como a organização dos eventos, o clímax da narrativa e sua finalização.

Olhando para o conjunto de dados que compõem essa produção, vamos percebendo que a criança teve acesso a diferentes histórias infantis e passou a reconstruí-las, desenhando-as e narrando-as em situações e contextos socioculturais diferentes. Em função disso, a criança foi se apropriando desses discursos e reformulando-os em função da criação de suas próprias histórias e dos sentidos dados àquela nova produção. Por isso, “não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)” (BAKHTIN, [1952, 1953] 2006, p.410).

A escolha de certas formas linguísticas aconteceu porque a criança teve sempre um intuito discursivo e, por isso, selecionou e utilizou formas variadas de organização da linguagem, adequando-as ao que pretendia expressar e nas contra palavras de seus interlocutores. No caso dos desenhos infantis e das narrativas orais, o que nos chama a atenção “é que a criança que ‘cria’ não sabe exatamente o que faz, não pode explicar como seu jogo retoma e modifica. Da mesma maneira que ela desenvolve seu próprio estilo e, ao mesmo tempo, o comum que existe nela” (FRANÇOIS, 2009, p. 252).

De acordo com Possenti (1993a), o simples fato de narrar (de enunciar), o que necessariamente pressupõe a atividade de escolha de diferentes recursos

expressivos, já se apresenta como indício da subjetividade do sujeito na linguagem. Para o autor, “esta subjetividade, o locutor pode fazê-la ressaltar ou apagar-se, segundo se submete mais ou menos fortemente às expectativas institucionais” (p.56).

Também o estilo individual da criança foi sendo definido pelos aspectos expressivos apresentados em seus enunciados. Não só os recursos linguísticos atenderam às necessidades discursivas da criança, mas também os elementos extralinguísticos (dialógicos), que perpassaram inteiramente os enunciados. A criança efetuou um conjunto de atividades textual-discursivas que afetaram a estruturação do seu dizer, tanto em seu aspecto formal quanto no conceitual.

Tanto num caso como no outro, o estilo da criança produziu efeitos de sentido indissociavelmente ligados à maneira como ela constituiu o seu dizer, num gesto singular de inscrição de si em seus discursos, configurando-se num modo particular de como dizer. “[...] trata-se de descrever o que a criança faz com a linguagem que ela não poderia fazer de outra maneira, o que ela faz eventualmente melhor do que nós, aquilo em que não é forçosamente ‘como os outros’” (FRANÇOIS, 2009, p. 107).

Por fim, percebemos que a criança se apropriou das diferentes formas de manifestação de linguagem (verbal e não-verbal) ao emergir nas variadas formas de comunicação social, que se associam a diferentes esferas da comunicação humana e que definem os infinitos gêneros discursivos existentes. Pensando assim, e partindo da ideia de que cada esfera de utilização da língua elabora seus “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que, segundo Bakhtin, são chamados de gêneros discursivos é que consideramos que o gênero discursivo elaborado pela criança tem um conteúdo temático determinado, seu estilo e sua forma composicional, além de uma orientação de sentido construída em função dos outros participantes da interação social.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.)”*

*(Mikhail Bakhtin)*

*O desenho não deverá mais ser lido como antes, o olhar não mais o dominará, não mais buscaremos nele o prazer de abarcar o mundo; ele será recebido, nos dirá respeito como uma fala decisiva, despertará em nós o profundo arranjo que nos instalou em nosso corpo e através dele no mundo, terá a marca de nossa finitude, mas assim, e exatamente por isso, nos conduzirá à substância secreta do objeto do qual só tínhamos, há pouco, o invólucro.*

*(Merleau-Ponty)*

Tendo iniciado um percurso que agora se encerra, chegamos ao momento de retornarmos ao nosso objetivo inicial, explicitando as conclusões a que chegamos depois de um longo percurso de investigações e de discussões sobre os desenhos infantis produzidos em contexto de sala de aula por crianças em início do processo de escolarização. Basicamente, comprometemo-nos em demonstrar a importância do ato narrativo de desenhar para a constituição do gênero discursivo “desenho infantil escolar”, procurando observar marcas do trabalho subjetivo das crianças com a linguagem que pudessem ser vistas como indícios de um estilo em processo de formação. Além disso, interessava-nos compreender o poder do ato narrativo de desenhar em fazer confluir dois processos que se apresentavam distintamente, mas constitutivos do gênero discursivo em estudo, que eram a produção de discursos por meio de desenhos e a posterior verbalização da história criada pelas crianças.

O fato é que tratar de um tema já tão amplamente discutido por pesquisadores e estudiosos de diferentes áreas do conhecimento foi, sem dúvida, de uma responsabilidade e, ao mesmo tempo, de uma satisfação muito grande para nós

que, mesmo diante das dificuldades inerentes ao processo de construção deste trabalho, buscamos o entendimento de aspectos que eram fundantes ao processo de constituição dos sujeitos e da linguagem e que perpassavam pela própria organização do ato de desenhar das crianças.

Através da revisão de literatura, foi possível compreender que o ato narrativo de desenhar, por se tratar de uma forma de linguagem, teve um papel central tanto no desenvolvimento da capacidade cognitiva e linguística das crianças, como na criatividade e na expressão de suas emoções; tudo revelado por meio dos desenhos e dos enunciados produzidos. Por meio desse ato, o pensamento e a emoção se objetivaram e as crianças puderam explicitar seus repertórios de memória, o que nos levou a compreender o desenho infantil escolar não mais como um elemento indicador do processo de maturação infantil, de possíveis distúrbios psicomotores ou de um dom artístico, mas como uma forma de expressão da imaginação criadora das crianças e de exposição de suas visões de mundo.

Assim, num processo de constituição dialógico de conhecimento, procuramos estudar o tema em seu processo de desenvolvimento e não como uma realidade estática, acabada. Não caminhamos por uma visão pré-determinada da realidade, mas tentamos compreender os diversos aspectos que, envolvidos em nosso objeto de estudo, pudessem enriquecê-lo e ampliá-lo. Através deste trabalho, buscamos mergulhar no contexto de sala de aula e redescobrir a temática, ampliando a nossa percepção inicial. Por isso, desenvolvemos todo o trabalho em uma perspectiva histórica e dialética, a fim de penetrar no real e (re)construir as concepções já apresentadas sobre esse real. Para isso, destacaram-se algumas questões norteadoras que procuraremos explicitar a seguir.

De início, ao perguntarmos **de que modo o desenho e as narrativas orais são explorados pelos sujeitos, em contexto escolar, como forma de manifestação de seu intuito discursivo**, fomos levados a reconhecer que desde o nascimento, as crianças encontram-se envolvidas em atividades de/com a linguagem que comportam um conjunto de ações dentro de um sistema próprio de produção, registro e reprodução das experiências humanas, como também de assimilação e compartilhamento do imaginário infantil em sua interação com o mundo objetivo.

Vimos que as crianças ao produzirem narrativamente seus desenhos buscaram organizar seu pensamento de forma a compartilhar com seus interlocutores um



conjunto de conhecimentos constituídos historicamente pela cultura e pela experiência concreta de cada sujeito. Para isso, as crianças passaram a produzir diferentes signos sociais para poderem registrar seu modo de pensar e agir no mundo, como formas de expressar a sua subjetividade e a compreensão que tinham do seu espaço social e das situações de interação das quais faziam parte.

Nesse momento, a subjetividade das crianças foi se constituindo por meio de suas experiências e das interrelações com o contexto social no qual estavam inseridas, o que nos fez perceber, no contato com as crianças pequenas, as inúmeras situações em que elas retomavam das histórias vividas ou ouvidas construções ou estruturas para expressarem suas experiências sociais e seu intuito discursivo. Assim, além de organizarem seus pensamentos, elas também passaram a (re)construir o conhecimento culturalmente acumulado, em função das intenções e do contexto sociocultural que orientavam o processo de produção discursiva das crianças. Nesse momento, o ato narrativo de desenhar passou a incorporar tanto uma atividade cognitiva quanto social, o que nos possibilitou perceber que os desenhos infantis não eram apenas réplicas de um dado objeto concreto, mas formas de representação que, além de simbolizarem algo, comportavam uma visão particular do mundo e uma maneira singular de expressar essa visão.

O uso que as crianças fizeram de seus desenhos tornou-se parte da constituição de significados sociais, ao tempo em que foram retomadas e ressignificadas as experiências individuais das crianças e os conhecimentos históricos e culturais acumulados socialmente. Também a constituição dos sentidos se deu interindividualmente, com base nos diferentes sujeitos e contextos sociais, onde as crianças puderam, baseadas em suas vivências, compartilhar toda uma escala afetiva de valores, tanto na organização de seus personagens quanto nos temas e objetos representados.

Sobre **como as crianças constituem processos de significação através dos desenhos infantis e das narrativas orais**, vimos que por meio das diferentes formas de linguagem (verbal e não-verbal), as crianças começaram a desenvolver suas potencialidades iniciais em termos de reflexão, abstração e conceituação, revelando a integração do desenvolvimento que as mesmas apresentavam entre seus sentidos, suas percepções e seus pensamentos em um contexto social determinado. Além disso, as linguagens produzidas por elas demonstraram ser o

resultado de um conjunto de atividades integradoras, que no processo de educação escolar, estavam assumindo um papel significativo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

Observamos que, por meio da produção dos mais variados tipos de desenhos, as crianças passaram a ter acesso a outras formas de linguagens como possibilidade de expressarem como são, o que pensam e a maneira pela qual se sentem existir. Entre outras coisas, as crianças desenharam para se satisfazerem, responderem ativamente aos seus interlocutores, realizarem suas atividades de sala, refletirem e se posicionarem perante o mundo. Por isso, o ato narrativo de desenhar passou a ser reconhecido como uma ação responsiva ativa, onde as crianças se apresentaram como donas de seus desenhos e responsáveis pelas significações que produziram.

Nesse processo, as crianças não só retomaram ou recriaram o que já existia, mas também começaram a constituir novos campos de significação para a realidade presente (VYGOTSKY, 2009b). E a partir de seus interesses, de suas inquietações e, principalmente de sua vontade discursiva, passaram a produzir seus desenhos, desencadeando um processo responsivo ativo de produção de enunciados e de sentidos. Com isso, a imaginação e a realidade cotidiana, mediadas pela linguagem, uniram-se na constituição do gênero discursivo “desenho infantil escolar” e passaram a favorecer à compreensão das práticas culturais infantis, transmitidas ou criadas pelas crianças em seus espaços, tempos e interações socioculturais.

Tanto a produção dos desenhos quanto a narrativa oral levou-nos ao entendimento de que a relação das crianças que ouvem histórias e que passam a produzir seus próprios discursos por meio do ato narrativo de desenhar pode ser compreendida como uma relação dialógica da linguagem, pois ao ouvirem, lerem e conhecerem diferentes histórias, nos diferentes contextos socioculturais, passaram a interagir, também, com a palavra do outro. Ou ainda, permitiram que suas ideias fossem compartilhadas discursivamente e se transformassem em experiências aqueles com quem dialogavam. Além disso, foi pelo ato narrativo de desenhar que a criança foi aprendendo a tecer narrativamente seus discursos e, ao fazê-lo, foi se constituindo como um sujeito histórico e social.

Vendo pela óptica do pensamento bakhtiniano, poderíamos dizer que foi pelas relações dialógicas que os discursos que as crianças produziram passaram a

significar. Para Bakhtin (2006), o sentido da palavra é sempre determinado pelo contexto de produção, o que nos fez entender que cada contexto enunciativo do qual as crianças estiveram participando foram responsáveis pela constituição das diferentes significações produzidas. Por isso, o ato narrativo de desenhar das crianças não pode ser explicado como fenômeno físico nem como um objeto, mas deve ser analisado e compreendido por meio de suas ações, de suas experiências sócio-culturais, de seus elementos constitutivos. Dessa forma, só a observação do todo discursivo pode nos possibilitar tal compreensão.

Dito isto, reconhecemos que a produção infantil implicou em uma atividade que foi evoluindo gradativamente no processo de desenvolvimento humano, o que nos permitiu compreender que as produções das crianças apareciam não como uma réplica de um objeto a ser representado, mas como uma forma de materialização discursiva e de compartilhamento de conhecimentos históricos. Nesse processo, as crianças não apenas desenharam para recordar, mas tentam recuperar, em suas memórias, as associações possíveis entre as imagens dos objetos vistos e o que elas poderiam significar para dar progressão e sustentação às suas produções, principalmente porque o intuito maior desses sujeitos era compartilhar suas ideias e expressar a maneira própria que tinham de perceber e posicionarem-se diante do mundo.

Já o questionamento de **como as formas particulares de produção discursiva por crianças, em contexto escolar, poderiam ser vistas como elementos constitutivos do gênero discursivo “desenho infantil escolar”**, possibilitou-nos a entender que, no processo de constituição do gênero escolhido, as crianças passaram a trabalhar dentro da perspectiva da arquitetônica bakhtiniana, focando principalmente nos elementos que compõem o todo discursivo, ou seja, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo do enunciado.

Vendo por essa perspectiva, pudemos perceber que o trabalho linguístico das crianças foi o responsável pela constituição dos discursos infantis e do estilo tanto do gênero escolhido, como do estilo individual dos sujeitos enunciantes. Além disso, o estilo individual e do gênero discursivo pareceram estar estreitamente relacionados com os contextos das enunciações, onde as escolhas linguísticas e a sua submissão às próprias intenções e acentos apreciativos passaram a caracterizar o estilo que individualizou o dizer das crianças. Isso nos levou a entender que as

escolhas que se efetivaram nos discursos infantis emergiram em função de um conjunto de atividades desenvolvidas pelas crianças, em condições específicas de produção e com propósitos discursivos reais. Nesse sentido, o estilo do gênero e o estilo individual das crianças enunciadoras resultaram de um modo particular que elas encontraram para estruturar seus discursos.

No momento em que as crianças passaram a produzir seus desenhos e a narrar suas histórias, também assumiram uma atitude responsiva ativa diante da solicitação feita pela professora para que produzissem seus textos, uma vez que os discursos representados imagetivamente e os narrados, apresentaram-se como “efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro” (BAKHTIN, [1929] 2002, p. 132). Assim, fomos progressivamente reconhecendo que tanto os discursos verbais e não-verbais, com seus temas, personagens, quanto os sentidos produzidos nessa interrelação foram o resultado da compreensão ativa dos sujeitos naquele momento de produção; momento em que o dito, o narrado, esteve sempre relacionado a um conteúdo vivenciado ou imaginado, expresso pela fala viva do sujeito, sempre acompanhada por um acento apreciativo determinado.

Esse aspecto nos fez entender, baseados nas discussões de Bakhtin que, desde o início da organização de seus discursos, às vezes, desde os primeiros desenhos criados e das primeiras palavras pronunciadas pelas crianças, havia a presença de interlocutores reais que passavam a concordar ou discordar discursivamente das ideias apresentadas, mantendo sobre elas sempre uma atitude responsiva ativa. Isso nos fez perceber que o ato narrativo de desenhar estava se configurando como o meio através do qual as crianças poderiam responder ativamente aos discursos sociais e às solicitações da professora, para poderem expressar suas ideias, suas emoções, seus sonhos e seus desejos. Por isso, além de alimentarem seu imaginário e expressá-lo, passaram a desenvolver diferentes formas de linguagem.

Orientadas por seu querer-dizer, as crianças produziram os seus discursos tendo em vista o(s) outro(s) a quem o dizer estava sendo direcionado, a fim de provocar, nesse(s) outro(s), uma atitude responsiva em relação ao que estava sendo dito, ou seja, àquilo que estava sendo narrativamente desenhado. A expectativa em relação à compreensão do outro orientou os sujeitos que enunciavam a adotarem

certas formas de organização de seus dizeres, que se concretizaram como marcas do seu trabalho criativo com a linguagem humana.

Do mesmo modo, podemos pensar, ainda, que as narrativas orais, em relação aos desenhos produzidos pelas crianças, configuraram-se, também, como uma compreensão ativa em que o sujeito narrador opôs uma contrapalavra a sua própria palavra, esta sempre em correlação às falas sociais (reconhecendo aqui tanto a escola como o contexto social mais amplo). Isso nos fez compreender as produções infantis dentro do quadro mais geral da concepção de compreensão responsiva ativa, tal como postulou Bakhtin (2006), pois acreditamos que “esta noção é fundamental, pois remete à maneira de considerar os discursos sem necessariamente adotá-los ou rejeitá-los, mas fazendo alguma coisa para si.” (FRANÇOIS, 2009, p. 23). A compreensão responsiva torna-se, “um meio eficaz de ter acesso a estes textos que, mesmo quando são destinados a adultos, e utilizam a língua adulta, produzem efeitos, porque foram produzidos por crianças.” (Ibidem.)

No geral, as formas particulares de produção discursiva produzidas pelas crianças em contexto de sala de aula, em especial o que se observou no ato narrativo de desenhar, manteve uma relação constitutiva entre os elementos narrativamente desenhados, a temática abordada e o estilo (do gênero e do produtor de discursos), tudo funcionando dentro de uma arquitetônica e em função de uma intenção ou vontade discursiva dos sujeitos produtores de discursos.

Pensando **na relação existente entre os desenhos produzidos em sala de aula e as narrativas que são verbalizadas a partir desse ato de linguagem**, vimos que as crianças estiveram imersas em dois movimentos diferentes de produção de linguagem. Um primeiro que estabeleceu uma relação direta entre os desenhos que foram criados narrativamente e a verbalização oral da história que foi produzida com e a partir dessas imagens, mostrando-nos uma maior aceitação e reprodução dos discursos dos contos de fada que circularam no contexto escolar e que passaram a constituir o imaginário das crianças. Já o segundo, mostrou-nos que, em alguns momentos, os desenhos produzidos pelas crianças apresentavam uma não-correlação entre a imagem que era criada e a narrativa que estava sendo verbalizada oralmente, o que nos levou a entender que, mesmo estando influenciadas pelas condições de produção e pelos discursos que circulavam em contexto de sala de aula, a vontade discursiva das crianças imperava sobre as

possíveis determinações da escola e da professora, fazendo com que seus discursos ecoassem e passassem a representar, livremente, suas ideias, suas emoções e sua percepção de si e da sociedade a sua volta.

Isso possibilitou às crianças a condição necessária para que elas pudessem produzir imagens, fantasiar, criar cenas e cenários mentalmente, tendo por base as situações da vida real e os conhecimentos acumulados historicamente. Tanto o ato narrativo de desenhar das crianças quanto o efeito da produção oral no outro, seu interlocutor, mobilizaram e produziram imagens e discursos socialmente reconhecidos e aceitos. Tanto a ficção (contos, personagens, etc.) quanto a história (fatos vividos e narrados) implicaram a atividade de produção infantil. E “é essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação” (VYGOTSKY, 2009c, p. 17). E isso só se tornou possível pela linguagem.

As análises empreendidas a partir das produções infantis mostraram que todas as crianças procuraram adaptar-se e ajustar-se ao gênero escolhido por elas. Por isso, o gênero discursivo “desenho infantil escolar” mostrou-se mais plástico, dando liberdade para que elas o organizassem de maneira mais subjetiva. Do ponto de vista didático, a constituição desse gênero discursivo ofereceu-nos a possibilidade de compreendermos a ação das crianças em sair das formas canônicas de produção discursiva, para efetivarem mudanças significativas nas histórias já consagradas pela escola e professores, como por exemplo, mudar o final de algumas narrativas, mudar o enredo e, até mesmo, o ponto de vista. E ao executarem essas mudanças, as crianças estiveram processando e colocando em relação o estilo do gênero, o estilo de outrem e seu estilo individual.

Observando a atividade das crianças na constituição do gênero discursivo em estudo, vimos que ele não se mostrou tão inflexível, já que foram as crianças (aqui nos reportamos a todas as produções infantis) que decidiram sobre a organização do ato narrativo de desenhar, que distribuíram as personagens e construíram o seu enredo etc. Isso porque o gênero discursivo elaborado apresenta peculiaridades que lhes são próprias, tais como: poder apresentar desenvolvimentos infantis múltiplos, dar maior liberdade de expressão ao sujeito, dar possibilidade de o sujeito incorporar ao gênero muitos eventos, ter uma construção do enredo que avança e recua no tempo e no espaço, etc. Ou seja, possibilidades de construção de enunciados, onde

as crianças possam trabalhar suas individualidades estilísticas, suas preferências textuais e discursivas.

Com isso, percebemos que o ato de desenhar das crianças não foi realizado de maneira desordenada, sem nenhuma correspondência com fatos ou ações vivenciados por ela. Os desenhos foram produzidos para que pudessem comunicar, e se desenvolveram com o auxílio da narrativa, enquanto produto de tradições culturais. Essas tradições proporcionaram um conjunto de ferramentas com as quais foi possível construir não apenas seus discursos, mas suas concepções de si e do mundo. Por tudo isso, podemos dizer que as crianças que tiveram contato com outros discursos, outros sujeitos, desenvolveram com mais qualidade a imaginação, a criatividade e a capacidade de assumir o protagonismo de seus próprios enunciados.

Como um sujeito socialmente ativo, as crianças foram se constituindo como sujeitos produtores de discursos, sendo a linguagem o elemento principal para o desenvolvimento dos sujeitos, para a comunicação humana e para a efetivação desse processo. Como um produto histórico, a linguagem, em suas diferentes formas de manifestação, apresentou-se carregada de significados e valores representativos de diferentes grupos sociais e, como tal, precisou ser vista como veículo de difusão da ideologia do grupo, enquanto que para as crianças em estudo, foi também condição essencial para a constituição de si e de seus pensamentos. Além disso, contribuiu efetivamente para o desenvolvimento das interações sociais e da individualidade dos sujeitos participantes.

Por tudo isso, e por o considerarmos como construção humana, como atividade criadora do homem, o desenho infantil escolar implicou um trabalho composicional específico, uma arquitetônica, como diria Bakhtin. A reunião das imagens, a caracterização dos personagens, a descrição das cenas, o desenrolar da trama, os modos de narrar, as escolhas das palavras e pontos de vistas, a imagem de possíveis interlocutores; tudo isso fez parte desse trabalho, cujo produto final transcendeu o momento de criação, adquiriu uma existência autônoma e escapou do domínio do criador, produzindo efeitos no próprio autor e naqueles que o receberam.

Assim, passamos a reconhecer o desenho infantil escolar como um gênero discursivo que se apresenta como marca do trabalho das crianças com e sobre a linguagem humana, segundo as escolhas linguístico-discursivas feitas por elas no

processo de produção discursiva, e que comportaram um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo individual (BAKHTIN, 2005, 2009) construído nos aspectos da vida sociocultural das crianças (VYGOTSKY, 1991, 2005, 2009). Do mesmo modo, a narrativa oral produzida a partir da elaboração deste gênero discursivo será, aqui, entendida “como efeito discursivo” próprio do gênero elaborado (FRANÇOIS, 2009, p. 34).

Por fim, esperamos que o reconhecimento desses aspectos possam implicar mudanças nas formas de se conceber e desenvolver a pesquisa com crianças e provocar reflexões importantes sobre o trabalho infantil com a linguagem, principalmente no modo como as vozes das crianças são explicitadas e interpretadas nos trabalhos científicos, pois para que se possa ver a criança com um novo olhar torna-se necessário que se tenha uma nova atitude em relação a ela, considerando-se que aprender é também interagir com uma multiplicidade de linguagens, onde palavras, ações, gestos, desenhos, tudo compõe a individualidade da criança e funciona como referência para a descoberta/entendimento de seus discursos e de sua intenção ou vontade discursiva.



## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda I. & GEWANDSZNAIDER, Fernando. **Métodos nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª Ed. São Paulo: Pioneira, 2002.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2004.
- BACHELARD, G. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, [1929] 2002.
- \_\_\_\_\_. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, [1952, 1953] 2000.
- \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, [1952, 1953] 2006.
- \_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. 6ª Ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2010a
- \_\_\_\_\_. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1895-1975] 2010b.
- \_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010c.
- BAKHTIN, M. e VOLOSCHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte**. (1926) Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. Disponível em <[http://www.linguagensdesenhadas.com/imagens/textos/autores/Bakhtin\\_Discurso\\_na\\_vida.pdf](http://www.linguagensdesenhadas.com/imagens/textos/autores/Bakhtin_Discurso_na_vida.pdf)> acesso em jan. 2007.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2002.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Marinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.
- BORTOLOTTO, Nelita. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Tradução de S. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **A cultura da educação**. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. Jerome. **Realidade mental mundos possíveis**. Trad. Marcos. A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, [1986]1997b.

\_\_\_\_\_. **Uma nova teoria da aprendizagem**. Traduzida de Toward a Theory of Instruction. Publicadapor Harvard University Press, Cambridge, Massachussets, EUA, 1969.

CLOT, Yves. Psicologia. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, pp. 219-241.

COX. Maureen. **Desenho da Criança**. Trad. Evandro Ferreira. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN,N. K.; LINCOLN, Y. S.(Orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

DERDYK. Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 4ª Ed. Porto Alegre: Zouk, 2010.

DESGAGNÉ, Serge. La recherche collaborative: nouvelle dynamique de recherche em éducation. In: ANADÓN, Marta; L'HOSTIE, Monique. **Nouvelles dynamiques de recherche em éducation**. 2ª tiragem. Saint-Nicolas (Québec) Canadá, 2001. pp 51-76.

EMERSON, Caryl. Palavra exterior e fala interior: Bakhtin, Vygotsky e a internalização da linguagem. In: RIBEIRO, A. P.; SACRAMENTO, I. (Orgs). **Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010, pp 65-92.

FERREIRA, S. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FERREIRA, Maria Salonilde; IBIAPINA, Ivana Maria L. de Melo. **A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica**. Revista linguagens, educação e sociedade. Teresina, PI, n.12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

FRANÇOIS. Frédéric. **Crianças e narrativas: maneiras de sentir, maneiras de dizer**. Tradução e adaptação de Ana Lúcia Tinoco Cabral e Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Humanitas, 2009.

FREITAS, M.T.A. de. **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; JOBIM, Solange; KRAMER, Sônia (orgs). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

GERGEN, M. M; GERGEN, N. K. Investigação qualitativa: tensões e transformações **qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 367-388.

GIRARDELLO, Gilka. **A imaginação infantil e as histórias da TV**. Recife: Revista Construir Notícias, n. 21, ano 04, p. 33-36, marco/abril, 2005.

\_\_\_\_\_. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir S. (orgs.) **Infância: imaginação e educação em debate**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

\_\_\_\_\_. **Televisão e Imagem Infantil: história da Costa da Lagoa**. 1998. 349 f. Tese. (Doutorado em Jornalismo) Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo- SP, 1998.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

IBIAPIANA, I. M. L de M. (Org.). **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

\_\_\_\_\_, I. M. L de M. História de professores universitários: reflexões e diálogos. In: BALDI, E. M. B.; PIRES, G. N. da L.; SALONILDE, M. S. **Políticas educacionais e práticas educativas**. Natal: EDUFRRN, 2011.

\_\_\_\_\_. Pesquisar e formar colaborativamente: desafios e perspectivas. In: BALDI, Elena Mabel; FERREIRA, Maria Salonilde; PAIVA, Marlúcia. **Epistemologia das ciências da educação**. Edufrn, 2009.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

JOHN-STEINER, Vera; SOUBERMAN, Ellen. Posfácio. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LA TAILLE, Yves de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa (orgs). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1976.

LOWENFELD, V. ; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977. 395p.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001.

LUQUET, G. H. **O desenho infantil**. Porto: Civilização, 1969.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. 6ª Ed. São Paulo: Ática, 2007.

MERÈDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa do Mundo**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

\_\_\_\_\_. **Merleau-Ponty na Sorbonne**. Campinas – SP: Papyrus, 1990.

\_\_\_\_\_. **O Olho e o Espírito**. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (coleção os pensadores).

\_\_\_\_\_. [1960] **Signos**. Tradução Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e pedagogia da criança: Curso da Sorbonne 1949-1952**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2002.

PENNYCOOK, Alastair. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Educacional, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. & GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. PP. 99-117.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1969.

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **A construção do real na criança**. Tradução de Álvaro Cabral. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e o pensamento da criança.** Tradução de Manuel Campos; revisão da tradução e texto final Marina Appenzeller, Áurea Regina Sartori. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIAGET, Jean ; INHELDER, Barbel. **A Psicologia da Criança.** 3ª. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2006.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistemas de representação.** 2ª Ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

\_\_\_\_\_. **Desenho e Construção de conhecimento na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PINO, Angel. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: **Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PONZIO, Augusto. **A revolução Bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea.** Coordenação de tradução: Valdemir Miotello. 1ª Ed. São Paulo: Contexto, 2009.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_.(2001a) **Enunciação, autoria e estilo.** Revista da FAEEBA, 10 (15) Salvador, UNEB (15-21).

\_\_\_\_\_.(2001b). Ainda sobre a noção de efeito de sentido. In: Maria do Rosário Gregolim; RobertoBaronas (orgs.) **Análise do Discurso: as materialidades do sentido.** São Carlos SP: Claraluz (45-59).

\_\_\_\_\_.(2002) **Indícios de autoria.** Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, SC: v. 20, n. 1. p. 105-124

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa.** Tradução Claudia Berliner. Vol. 1. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RICHTER, Sandra. **Criança e pintura: ação e paixão do conhecer.** 3ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

SANTOS FILHO; GAMBOA, Silvio. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** São Paulo: Cortez, 1995.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 1998.

SIGNORINI, I. ; CAVALCANTI, M. C. (orgs). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SMOLKA, Ana Luiza B.; GÓES, Maria Cecília R. de (orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Líber Livro, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009a.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **A imaginação e a arte na infância**. Tradução Miguel S. Pereira. Lisboa, Portugal: Relógio D'Água Editores, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009c.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da Arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11ª Ed. São Paulo: Ícone, 2010.

ZOZZOLI, Rita M. D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem. In: LEFFA, V. J. (ORG). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas, RS: EDUCAT, 2006, pp. 105-143.

\_\_\_\_\_. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz (org). **Ler e produzir: discursos, texto e formação do sujeito leitor/produtor**. Maceió: EDUFAL, 2002.

\_\_\_\_\_. **Leitura e produção de textos: teorias e práticas na sala de aula**. Leitura, Maceió, n 21, 1998.

## APÊNDICE

### ENTREVISTA COM A PROFESSORA COLABORADORA

PESQUISADOR: Professora, de início, gostaria que você falasse sobre o início de seu trabalho como educadora?

PROFESSORA: Bem, eu comecei cedo, incentivada pela minha mãe, que era professora do Mobral, e (...) Ela já lecionava e ensinava a gente também. Ensinava em casa as primeiras letras e como escrever o nome e aí eu me inspirei na minha mãe. Iniciei com 15 anos na escola particular Nossa Senhora do Livramento, que era de uma tia minha. Tinha 15 anos na época e dava aula no primeiro ano, alfabetizando algumas crianças né, e na sequência também letrando. No município, eu entrei faz treze anos, no concurso que houve. Eu senti muitas dificuldades porque era totalmente diferente da realidade da escola particular da escola pública. Mas aprendi muito como lidar com crianças, alfabetizar, letrar.

PESQUISADOR: Fale-me um pouco sobre a sua formação.

PROFESSORA: sou graduada em pedagogia na UNEAL, pós-graduada em psicopedagogia e faço mestrado em Psicanálise da educação e saúde.

PESQUISADOR: E o trabalho com os alunos de 1º ano, quando você começou?

PROFESSORA: eu comecei no município há 13 anos, dando aula a crianças, é... alfabetizando e letrando. Foi assim um... nos primeiros momentos quando eu saí do magistério eu senti muitas dificuldades porque lá vemos uma coisa né, no magistério, e quando chega aqui a realidade é outra. Você se depara com crianças é... portadoras de necessidades especiais, crianças com dificuldades na questão social, e nisso a gente tem de conhecer a vida social da criança pra a partir daí nós fazermos o letramento, a alfabetização, mas é muito gratificante porque trabalhar de forma lúdica, como você pode perceber com brincadeiras, com dinâmicas, com atividades, tem recreativas com marionetes, fantoches, teatro, facilitou bastante o processo. Gosto muito de trabalhar com a educação infantil, é gratificante quando a gente ver a criança lendo as primeiras palavras, silabando, conhecendo e passando

por todos os lugares e lendo as palavrinhas que estão, ou em pequenos textos, ou que estão impressos. É, é muito sabe... gratificante. É a palavra.

PESQUISADOR: E o trabalho com os textos em sala de aula, como você os desenvolve?

PROFESSORA: isso, leitura e produção, trabalho com marionetes, como você viu, fantoches, contando histórias. Eles também têm acesso aos livros, tudo de histórias infantis. É... pra folhear, pra recontar a história. Também trabalho com data-show mostrando histórias em forma de filmes ou slides. Eu conto a historia novamente com entonação de voz, mudando a voz dos personagens, dando vida aos personagens. Tanto é que quando você me viu contar eu mudava um pouquinho a voz pra pular pra um personagem novo, quando falava da bruxa e eles gostavam muito assim de produzir ilustrando, o texto. É... Pequenos textos né, no primeiro momento e depois a gente vai aumentando com histórias mais elaboradas.

PESQUISADOR: E sobre a produção dos desenhos das crianças, como você reconhece ou percebe os desenhos que as crianças produzem em sala de aula?

PROFESSORA: Pronto. Eu conto uma história e logo fazemos assim, uma produção é... em grupo. E depois eu peço pra que eles construam a sua própria história. Nos desenhos que eles produziram eles colocam realidades do cotidiano, o que eles passam pela família. Teve um desenho que me chamou muita atenção, que uma criança tinha visto um ladrão né, correndo atrás de uma outra pessoa, pra assaltar e a criança presenciou e atirou, e ele reproduziu isso exatamente no desenho. Então nisso, ele retrata o cotidiano dele, ele não coloca muita fantasia, coisas de contos de fada. A criança nessa idade, ela retrata muito o que ela vê, o que ela vive. Alguns colocam mitos, contos de fada, mas no normal, no geral elas colocam o que vê, o cotidiano, a realidade, a leitura de mundo deles.

PESQUISADOR: Você acha importante esse trabalho com os desenhos para o processo de aquisição da escrita, o processo de aquisição de linguagem da criança?

PROFESSORA: é de suma importância porque a criança não estando letrada ou alfabetizada no momento, ela vai contar a sua história através de gravuras. A partir do momento que você pergunta: que desenho é este? O que você está querendo



passar pra gente? Ele conta a história com uma riqueza de detalhes impressionante. Então, o ponto de partida realmente são as ilustrações porque ele tá passando a informação visual, usando um signo diferente, de forma ilustrada. E aí, ele vai introduzindo aos poucos os textos, pequenas palavras, uma letra, representando aquilo que ele desenhou. Então é muito importante iniciar com histórias recontadas através de figuras porque eles vão retratando o que eles vão conhecendo. A partir daí, a sequência é gradativa, a aquisição da leitura e escrita.

**PESQUISADOR:** E nos cursos que você fez, tanto na graduação quanto na pós-graduação, você teve acesso a algum estudo que mostrasse interesse ou preocupação em trabalhar questões sobre os desenhos que as crianças produzem e o que eles representam para elas?

**PROFESSORA:** Existe. Porque em muitos momentos nos desenhos conhecemos o que é que está passando com a criança. Se ela tá em dificuldade, ela conta como se fosse um grito, um pedido de socorro a alguns dos desenhos. Quando a criança que vive numa família centrada, pai, mãe, organizada, tudo, a criança passa a desenhar coisas simples, onde os desenhos animados que ele viu, uma coisa comum da idade dele. Quando a criança passa por atribulações de família, ela começa a retratar o que ela está vivendo, violência doméstica, ou então, a falta de alimento, num é, que ela não tem uma fruta, ou quando ela desenha muitas frutas, festas, que querem muito, o desejo, o anseio delas. Então, nós quando fazemos o curso de graduação é, eu, nós vimos muito falando sobre a dificuldade da escrita da criança. Através do desenho ela reconta a sua história e inicia o processo de aquisição da leitura e da escrita. Na especialização, também falamos no momento do desenho para a aquisição da escrita como reconto. E no mestrado, agente... aí é que é mais importante a gente falando sobre os desenhos porque a gente percebe se a criança tem algum distúrbio, na questão das cores, das imagens, como ela tá querendo passar o que ela tá pensando. Então o desenho é muito utilizado, principalmente no momento ... quando a gente tá fazendo o estudo do mestrado porque a criança acaba, mesmo que ela não queira falar com você de jeito nenhum, mas se você entrega pra ela um desenho, você descobre muita coisa. Se ela tá passando por um processo de é... como é que eu posso dizer... molestada por alguém da família, é retratado no desenho ou por alguma outra pessoa de fora. Você começa a

perguntar: isso aqui é o que? É... teve uma criança que desenhou ela no banheiro e uma pessoa lá junto com ela. E eu, quem é esse aqui? É o meu vizinho. Vizinho? Ta fazendo o que? Tava me ajudando no banheiro. E então a partir daí descobriu que ela tava sendo molestado pelo vizinho. Então o desenho fala muito. Ele não só ajuda na aquisição de leitura e da escrita, mas ele conta muito da criança, ela conta a sua vida.

PESQUISADOR: E você, como vê o desenho produzido pela criança em sala de aula?

PROFESSORA: Vejo como um gênero textual, por que é a produção da criança.

PESQUISADOR: E nos cursos que você fez, as discussões de vocês encaminham para reconhecer o desenho como um gênero discursivo, como um texto, ou fica mais no âmbito da análise psicológica?

PROFESSORA: Isso. É mais no âmbito da análise da psicanálise da questão de perceber quais os distúrbios que essa criança tem ou que ela venha a ter.