

Relações entre desenho e escrita no processo de produção textual

Relations between drawing and writing in the process of text production

Margarete Sacht Góes¹
Universidade Federal do Espírito Santo
magsacht@gmail.com

Cláudia Maria Mendes Gontijo¹
Universidade Federal do Espírito Santo
clammgont@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem por objetivo compreender as relações entre desenho e escrita elaboradas por crianças de quatro anos que frequentavam uma instituição de educação infantil. Dialoga com as proposições de base construtivista piagetiana, mas adota uma abordagem sócio-histórica. Para a análise dos dados produzidos, parte dos estudos de Ferreiro e Teberosky, deslocando alguns aspectos conceituais desses estudos para compreender, de acordo com a concepção de linguagem bakhtiniana, o desenho e a escrita em sua dimensão discursiva. Seleciona, para as análises, produções para interlocutores imaginários e finaliza inferindo que a distinção entre desenho e escrita é uma construção escolar, sustentando a tese de que as diferentes linguagens mantêm relações entre si no processo de desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: desenho, escrita, crianças, educação infantil, produção de textos.

Abstract: This work aims at understanding the relations between drawing and writing elaborated by children at the age of four years old who attended a children educational institution. It dialogues with the propositions of Piaget's constructivist basis, although it adopts a social-historical approach. In order to analyze the data produced, part of Ferreiro and Teberosky studies, dislocating some conceptual aspects of their studies to comprehend, according to Mikhail Bakhtin's theoretical assumptions, drawing and writing in their discursive dimension. It selects, for purpose of analysis, productions made for imaginary interlocutors and ends inferring that the distinction between drawing and writing is a school construction, supporting the thesis that different languages keep relations among themselves throughout the process of child development.

Keywords: drawing, writing, children, children education, text production.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo. Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, 29075-910, Vitória, ES, Brasil.

Considerações iniciais

Este texto é um dos desdobramentos de uma pesquisa mais ampla cujo principal objetivo foi compreender as relações entre desenho e escrita elaboradas por crianças de quatro anos de idade de uma instituição de educação infantil ao serem incentivadas a escrever para um determinado interlocutor. Muitos estudiosos dos campos da Psicologia e da Educação já se debruçaram sobre esse tema. Salientamos as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) e Ferreiro (1987) de base construtivista, os estudos da perspectiva histórico-cultural de Vigotsky (1996) e de Luria (2010), e também os trabalhos de Azenha (1996) e Gontijo (2008), assim como as teses de doutorado de Serafim (2008) e Cavaton (2010).

Tendo em vista o objetivo deste texto e as enormes repercussões sobre o ensino, principalmente, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, discutiremos, em primeiro lugar, as teorizações no campo da alfabetização, de base construtivista, produzidas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky na década de 1980. Em segundo lugar, abordaremos as bases teórico-metodológicas que fundamentam a compreensão construída a partir do diálogo com crianças de quatro anos de idade matriculadas em uma instituição pública municipal. Em terceiro lugar, analisaremos os dados produzidos na pesquisa com a finalidade de compreender as relações entre desenho e escrita em processos de produção de textos com essas crianças. Finalmente, teceremos nossas considerações finais.

Relação de distinção entre desenho e escrita na perspectiva construtivista

Os estudos, no campo da alfabetização, de base construtivista, foram instigados pela busca de resposta à pergunta: como as crianças aprendem a ler e a escrever? As respostas a essa pergunta proporcionaram também o entendimento, desse ponto de vista, das relações entre desenho e escrita. Assim, segundo Ferreiro e Teberosky (1985), o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças segue uma evolução que leva ao domínio da escrita alfabética, ou seja, à compreensão de que a escrita representa os fonemas, unidades menores da língua. Porém, para atingir essa compreensão, as crianças passam por um percurso evolutivo complexo.

Segundo Ferreiro (1987), o ponto principal observado na pesquisa foi a dificuldade da criança em escrever-desenhar e, certamente, perceber onde ambas as ações se separavam. Nessa direção, afirma que o desenho e a escrita percorrem caminhos diferentes e apontam que “[...] os desafios que as crianças enfrentam para constituir uma escrita é definir a

fronteira que separa o desenho da escrita” (Ferreiro, 1987, p. 10). Nesse sentido, como menciona a autora, a história de desenvolvimento da linguagem escrita começa quando a criança a distingue do desenho. Até esse momento, há um percurso genético que leva a essa diferenciação. A pesquisadora cita duas progressões:

[...] a diferença entre grafia-desenho, próxima à sua organização, à forma do objeto, e a grafia-forma-qualquer, que não guarda com o objeto senão uma relação de pertinência, produto da atribuição, adquirindo a capacidade de simbolizar em virtude de um ato de relacionar feito pelo sujeito, e não por uma semelhança figurativa com o objeto (Ferreiro, 1987, p. 104).

Inicialmente, a pesquisadora propõe uma *relação figurativa e espacial* entre desenho e escrita, citando o exemplo de uma criança que mantém, em todas as suas escritas, bolinhas e palitos. Reitera que, em uma situação específica de compras no mercado, a criança relaciona as linhas com objetos retilíneos, como as vagens que comportam as ervilhas, e as bolinhas com objetos redondos, como as maçãs. Posteriormente, mesmo tendo se passado alguns meses, a criança ainda produz a escrita indiferenciada, com curvas fechadas e traçados angulares. Para colocar letras, ela insere grafismos bem próximos em cada figura que lhe é apresentada.

Segundo a autora, outro exemplo que permite observar essa progressão pode ser visualizado quando se pede à criança que coloque textos em seus desenhos. Nesse caso, as grafias são introduzidas dentro do próprio desenho. Por isso, elas podem ser interpretadas como letras ou complemento do desenho, por exemplo, olhos e narizes dos bonecos. Segundo Ferreiro:

[...] A necessidade de incluir as grafias dentro do desenho responde a uma razão bem precisa: em todos os casos as grafias assim incluídas são apenas ‘letras’ que ainda ‘não dizem’ senão que guardam uma relação de pertinência tão frágil que se desvaneceria se a inclusão dentro dos limites da figura não a garantisse (Ferreiro, 1987, p. 105).

A autora acredita que as crianças assim o fazem por não perceberem ainda a função da escrita. Infere que, na perspectiva das crianças, as letras/grafias inseridas no desenho não dizem nada, se não estiverem incluídas diretamente nos desenhos e com eles relacionadas, reiterando uma relação de pertinência da escrita no desenho. A proximidade espacial das letras e dos desenhos determina a significação que foi atribuída a elas.

Gradativamente, as letras vão saindo de dentro dos desenhos e aparecem nos contornos. Isso acontece, segundo ela, para a escrita não se confundir com o de-

senho, para, posteriormente, desvincular-se totalmente e tornar-se independente. Outro ponto relevante, para a autora, na progressão dessas grafias, além da localização (dentro, próximo, fora da imagem), é a questão da *variedade e da quantidade*, pois, nesse caso, há também uma progressão simultânea na quantidade de letras e, conseqüentemente, na constituição dessas grafias como elementos substitutos.

Ela pontua que, inicialmente, a distinção entre o que é desenho e o que é escrita parte da intenção da criança, pois não existe, em seus registros, um cuidado em termos de espaço ou linearidade como a escrita exige que se tenha, muito menos de quantidade ou variedade de caracteres. Numa outra fase, porém, o espaço disponível é que motivará a criança a dar uma maior qualidade às suas escritas, pois os limites farão com que ela vá progredindo em seus registros e, assim, teremos a introdução de grafias ordenadas, variadas e lineares.

Na concepção de Ferreiro, a evolução da escrita e sua desvinculação do desenho acontecerão gradativamente, pois, segundo ela, nesse momento, a criança já é capaz de perceber que, para escrever as letras, tem que ter uma organização no espaço bem como linearidade e sequência (Ferreiro, 1987). De acordo com essa organização, observou dois tipos de mudanças na escrita-desenho. A primeira ocorre quando, a partir de palavras ditadas, a criança deveria escrever, e a segunda, quando a criança deveria escrever diante de uma imagem. Conforme Ferreiro, quando foram fornecidas apenas as palavras ditadas, as crianças tiveram mais possibilidades de se desvincular do desenho e progredir em suas escritas, pois puderam focar mais nas grafias em relação à quantidade de letras que utilizam para escrever (Ferreiro, 1987).

Em contrapartida, quando Ferreiro forneceu imagens diferentes para as crianças nomearem, outro aspecto pôde ser evidenciado e desenvolvido, ou seja, a qualidade das letras utilizadas, pois, da mesma forma que as imagens são diferentes, elas influenciarão a percepção das crianças ao observarem que as grafias também podem ser diferentes (Ferreiro, 1987). Esse processo levou, segundo a pesquisadora, um determinado tempo, porque a criança, mesmo diferenciando a escrita de desenho e de marcas ornamentais, ainda não entende que as letras são *objetos substitutivos*, ou seja, ela sabe que a ação de escrever corresponde a deixar marcas sobre uma superfície, entendendo, porém, que devemos sempre reproduzir essas marcas e não, necessariamente, interpretá-las.

Para Ferreiro, a correspondência biunívoca (para cada desenho uma grafia) é o ponto principal de mudança na construção da escrita, pois pode ser observado “[...] que não se trata de mera coincidência com o momento da passagem das letras-grafias-em-si às letras-objetos-

-substitutos, ou com o fato de situar se já francamente no período em que as letras não são somente ‘letras’ senão que ‘dizem algo’” (Ferreiro, 1987, p. 108).

É exatamente nessa passagem de entendimento das crianças de que as letras são objetos substitutos, que Ferreiro acentua sua tese, já que, para ela, a escrita se desvinculará do desenho, tornando-se independente, ou seja, transformando-se em uma escrita instrumental (Ferreiro, 1987).

Desse modo, a criança entende que as letras escritas no texto formam os nomes dos objetos que queremos representar (quando ditados) ou que estão representados (quando desenhados). Porém, sinaliza que “O nome é, pois, a escrita atribuída, potencialmente, mas não necessária nem imediatamente interpretável” (Ferreiro, 1987, p. 112, grifo nosso).

Inicialmente, as crianças compreendem que o texto é uma etiqueta do desenho, quando lhes são apresentados textos e imagens, ou seja, um mesmo nome pode ser dado a várias imagens e, posteriormente, “[...] a novidade reside em que o texto se relaciona com o nome (objeto) e não com o objeto em si-mesmo” (Ferreiro e Teberosky, 1985, p. 76). Portanto, faz-se necessário, de acordo com as autoras, colocar as letras em relação com o objeto para que a criança perceba que elas representam uma propriedade especial desse mesmo objeto, que o desenho por si só não consegue representar, o seu nome. Outra característica típica dessa fase é que as crianças, ao lerem o texto, tendem a apagar os artigos que acompanham o nome que identifica a imagem, ou seja, ao serem perguntadas sobre que é o desenho, respondem utilizando o artigo (uma bola), porém, ao serem indagadas sobre o que diz o texto, respondem sem o artigo (bola).

Nessa progressão, Ferreiro (1987) ainda discute a *quantidade mínima e máxima de grafias* utilizadas pelas crianças ao nomear imagens. Em relação à quantidade mínima, ela exemplifica que as crianças não aceitam apenas uma grafia para representar uma imagem, porém ressalta:

Esta não é ainda a análise silábica própria do período de escrita silábica (quando a criança põe uma letra para cada sílaba da palavra) [...]. São apenas relações entre o completo e o incompleto: a uma incompletude (a da escrita) se faz corresponder outra incompletude (a do nome) (Ferreiro, 1987, p. 114).

Ferreiro (1987) sinaliza que esse processo de diferenciação entre o desenho e a escrita é muito longo e nele podemos perceber o controle sobre a quantidade mínima e máxima dos signos que representam cada objeto, coincidindo com o período primitivo do realismo nominal, em que, de acordo com Piaget (1986), a criança

não consegue conceber a palavra e o objeto a que esta se refere como duas realidades distintas. A quantidade de caracteres dependerá do tamanho do objeto, da idade, do peso e, ainda, é preciso que a quantidade seja constante.

Não podemos negar as contribuições dos estudos das pesquisadoras no sentido de ajudar a repensar as práticas de ensino da leitura e escrita até então constituídas. No entanto, é necessário notar que elas percebem relações entre desenho e escrita somente antes de as crianças começarem a história da escrita. Em outros termos, apesar de considerarem uma pré-história da escrita, elas não pensam na possibilidade de as crianças buscarem elaborar relações entre desenho e escrita após começarem a utilizar letras para escrever ou após a distinção inicial entre desenho e escrita, sendo a distinção entre desenho e escrita uma condição para o início da evolução da escrita.

Nossa proposta, neste texto, leva em conta, então, o fato de a distinção entre desenho e escrita ser uma produção escolar, oriunda dessas pesquisas que postulam a necessidade dessa distinção para que se inicie a evolução da escrita e, por isso, busca mostrar as possibilidades de diálogo e de construção dessas duas linguagens simultaneamente, principalmente quando são vistos como enunciados e não apenas como representação do oral.

Bases teóricas e metodológicas da nossa pesquisa

Para compreendermos as relações entre desenho e escrita produzidas pelas crianças sujeitos da nossa pesquisa, tomaremos a noção de enunciado elaborada por Mikhail Bakhtin (2000). Bakhtin se opunha às correntes linguísticas de seu tempo – o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista. Sua oposição ao subjetivismo idealista, principalmente, à compreensão de que a enunciação é um ato criativo individual, é importante, pois nos permite pensar as produções gráficas infantis nascidas na interação verbal com o outro e, portanto, integradas à vida. Conforme assinala Bakhtin (2000), o enunciado é um elo na cadeia da corrente discursiva, ou seja, ele responde a enunciados passados e produz respostas futuras.

Desse modo, o desenho e a escrita são enunciados/enunciações, porque constituem respostas a enunciados produzidos. Como veremos, ao compreender um enunciado, as crianças adotam imediatamente uma atitude responsiva, reelaborando seu próprio discurso, portanto o seu desenho e sua escrita. Ao elaborarem graficamente os textos, as crianças respondem e revelam, a partir de seus registros, suas vivências, inquietudes, desejos, necessidades e também mostram sua criatividade. Para

Bakhtin (2010b), as ações humanas são sempre criativas e somente numa situação muito opressora é que o ser humano se torna reprodutivo. Dessa forma, todo desenho e toda escrita são produzidos por sujeitos, cujos discursos são carregados de expressividade e de sentidos socialmente elaborados, isto é, discursos compostos por vários discursos, que carregam em si saberes diversos, que se revelam na atividade gráfica.

Considerando essa perspectiva, a metodologia de pesquisa adotada, de caráter sócio-histórico, obrigou-nos a pensar, assim como Bakhtin (2010a), os sujeitos no mundo e em relação constante com as pessoas que habitam esse lugar. Por isso, não buscamos prevê-los ou sentenciá-los, pois entendemos que se constituem nas relações dialógicas. Nesse sentido, enfatizamos que as crianças são sujeitos históricos e sociais que dialogam com diversas vozes e com diferentes enunciados, ou seja, interação com uma “[...] multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis” (Bakhtin, 2010a, p. 4). Em meio a essa multiplicidade de vozes, encontramos as idiossincrasias, as singularidades das vozes dos sujeitos.

Em analogia à análise que Bakhtin (2010a) realiza do autor e das personagens de Dostoiévski, no que diz respeito aos sujeitos da pesquisa, toda tentativa de caracterizá-los é também elemento de reflexão dos próprios sujeitos. Nessa perspectiva, aproximamo-nos do herói de Dostoiévski para compor a nossa concepção de sujeito, pois partimos do pressuposto de que cada ser é único, autoconsciente, inacabado e que “[...] em nenhum momento coincide consigo mesmo” (Bakhtin, 2010a, p. 57). Portanto, conhecemos os sujeitos da pesquisa, por meio das relações dialógicas, na ausculta e na responsabilidade que temos diante desse sujeito que busca sempre um sentido em suas produções e enunciações.

Diferentemente da concepção que nega a constituição social e histórica dos sujeitos e das relações humanas estabelecidas a partir de identidades vistas como absolutas, posicionamo-nos acreditando que não existe mais uma semântica dada somente por uma voz; ao contrário, compreendemos que existem sempre pelo menos duas consciências que dialogam e se constituem dialogicamente. Por isso, buscamos compreender os discursos/enunciados elaborados na sala de atividades, durante a pesquisa, de forma contextualizada e, dessa maneira, também, perceber os sentidos das ações dos sujeitos em relação com as suas vidas.

Relações entre desenho e escrita como resultado do diálogo

Ao pensarmos numa proposta didática que tivesse como objetivo fazer com que crianças, de aproximada-

mente quatro anos de idade², escrevessem textos (neste trabalho entendidos como enunciados), pensamos que a abordagem deveria ser lúdica, provocativa e instigadora. Além dessa abordagem mais lúdica, interessava-nos trazer um interlocutor que pudesse se inscrever nos textos das crianças de forma brincante, desmistificando, de certa maneira, a seriedade com que o trabalho com a linguagem escrita estava instituído na sala de atividades.

Assim, propusemos alguns interlocutores imaginários para as produções das crianças. Geraldí (1997, p. 100) nos fala que “[...] a destinação de um texto é sua leitura pelo outro, imaginário ou real”. Apoiadas nessa afirmação, entendemos que ter um destinatário imaginário, no caso, as personagens das histórias infantis, que pudessem responder ao que foi elaborado pelas crianças, as motivariam a produzir textos.

Iniciamos com a proposta didática do livro *O megaplano do lobo*, de Melanie Williamson (2012). A história foi lida em partes e, na primeira, apresentamos somente o ponto de vista do lobo que estava com a dentadura quebrada, precisando comprar uma nova. Na segunda parte, revelamos as intenções dele que nada mais era do que consertar a dentadura para comer as ovelhas. Finalmente, apresentamos o plano das ovelhas para defenderem os filhotes das investidas do lobo. Em todas as três situações, incentivamos as crianças a escrever textos: primeiro para o lobo, segundo para as ovelhas e terceiro para os filhotes das ovelhas.

Para a primeira produção, disponibilizamos para a turma lápis de cor e lápis grafite, porém as crianças estavam acostumadas a uma rotina que consistia em usar, primeiramente, o lápis grafite para escrever o próprio nome para, somente depois, pegar o lápis de cor para desenhar. A ordem dos procedimentos em relação às atividades também seguia o padrão instituído, pois, mesmo que o nosso combinado tivesse sido dado no sentido de escrever um plano para ajudar o lobo a comprar uma dentadura, a primeira reação das crianças, ao sentarem na carteira, foi pegar o lápis grafite e começar a escrever o próprio nome, no canto da folha e na parte superior.

Algumas crianças apresentaram uma postura menos enrijecida em relação aos procedimentos adotados pela professora e isso foi revelado nas produções, como no caso de Príncipe³ que, ao iniciar a atividade, desenhou antes de escrever o próprio nome, contrariando o instituído. Assim como ele, poucas crianças desenharam antes de escrever. Antes mesmo de ser questionado, Príncipe informou que fez o lobo porque o plano era *comprar uma*

dentadura. Enquanto falava, desenhava outras partes do lobo. Ao ser questionado sobre como ele faria para comprar a dentadura, ele apontou para os dois círculos que já havia feito próximo às pernas do lobo e disse: *dinheiro... isso daqui é o dinheiro...* Disse, então, que desenhava muitas moedas (Figura 1), pois assim o lobo teria dinheiro para comprar uma dentadura.

Ele continuou a desenhar e a contar o que aconteceria, ou seja, ele desenhava figuras que disse ser o homem e o caminhão que levaria o lobo ao médico. Príncipe apontou para cada desenho e, ao mesmo tempo, narrou uma história, o que nos levou a perceber que o texto produzido era um diálogo consigo mesmo.

A relação que Príncipe estabeleceu entre o próprio discurso e a escrita é de um querer dizer. Isto é, para ele, nesse momento, o desenho expressa aquilo que pensou e quis dizer a partir do que havia sido solicitado: o lobo precisava de dinheiro para comprar a dentadura. Assim que terminou, entregou a atividade, demonstrando que não precisava colorir o que havia produzido. Isso nos move a pensar que, para ele, o desenho assumia, naquele momento, um caráter enunciativo que expressa a totalidade de seu pensamento. O discurso dele é recriado pelo e no desenho, expressando assim, o que queria dizer ao seu interlocutor que, nesse caso, era o lobo. É importante esclarecer que Príncipe, em outras atividades, sempre iniciava o trabalho com a escrita do próprio nome, porém não percebia nas letras utilizadas uma função social, apenas realizava o que era solicitado pela professora. Diferentemente, nessa situação, seu desenho tinha uma intenção clara de dizer ao lobo aquilo que ele idealizou para ajudá-lo: ele precisaria de moedas e de alguém que o ajudasse a comprar a dentadura.

Esse evento confirma o que Luria (2010) observou em sua pesquisa, ou seja, quando os sujeitos não têm domínio da escrita convencional, o desenho é utilizado com função de escrita, porém ampliamos esse pensamento, pois, nesse caso, o desenho é a linguagem com a qual a criança consegue interagir com o seu interlocutor ou que lhe permite expressar o que tem a dizer. Vigotsky (1996), ao escrever sobre a pré-história da escrita, considera que “[...] o desenho infantil é uma linguagem gráfica nascida da linguagem verbal. Os esquemas característicos dos primeiros desenhos infantis recordam os conceitos verbais que dão a conhecer tão-somente os traços essenciais e constantes dos objetos” (Vigotsky, 1996, p. 192).

Assinalamos que Príncipe, ao desenhar o lobo e as moedas, remontou o próprio discurso, compondo ele-

² As crianças participantes da pesquisa frequentavam uma instituição pública de educação infantil, localizada na periferia de uma grande cidade. A turma em que foi desenvolvido o projeto tinha entre 4 e 5 anos de idade, advindas de famílias de baixa renda e do entorno da escola.

³ Todos os nomes são fictícios e foram escolhidos pelas crianças, no dia 03/06/2013, durante a pesquisa no momento da roda de conversa.



Figura 1. Plano do Príncipe para ajudar o lobo.
Figure 1. Prince's plan to help the wolf.

Fonte: Acervo pessoal.



Figura 2. Plano de Lanterna Verde para ajudar as ovelhas.
Figure 2. Green Lantern's plan to help the sheep.

Fonte: Acervo pessoal.

mentos que ele considerava essenciais para o texto ser compreendido, ou seja, não é necessário que tudo esteja escrito ou desenhado, pois a linguagem verbal completa o que ele quis dizer, por isso, ao inserir algumas figuras, observamos que elas são carregadas de sentido que organizam o seu próprio discurso.

Isso também ocorreu quando a criança utilizou somente letras, o que veremos a seguir na produção de Lanterna Verde e que nos remete, novamente, a Vigotsky (1996), quando diz que tanto o desenho quanto a escrita se constituem sobre a base da linguagem verbal e ambos podem ser vistos como diferentes momentos no desenvolvimento da linguagem escrita.

Diferentemente de Príncipe que escreveu para o lobo sugerindo como compraria uma dentadura nova, o desafio de Lanterna Verde foi elaborar um plano para ajudar as ovelhas a se defenderem das investidas do lobo. Dessa maneira, ele concentrou a sua produção no centro da folha, com alguns rabiscos, pseudoletas e letras aleatórias, sem uma direção ou posição convencional para o uso. Ele faz uma correlação entre as *letras e palavras*, diferentemente da correspondência *desenho e palavras* realizada por Príncipe, porém, em ambos os casos, a linguagem oral deu sentido às suas produções (Figura 2).

Mesmo utilizando letras diferentes, consideramos, apoiadas nos estudos de Luria (2010), que esse tipo de escrita é indiferenciado, de brincadeira, feito também com simples rabiscos, pois a criança ainda não descobriu o uso instrumental da escrita. Nesse caso, a utilização de letras variadas ocorreu, possivelmente, pelo fato de Lanterna Verde já frequentar a escola e devido à orientação que recebeu, que era para *escrever*. Assim, ele

apontou cada letra e nos contou uma parte de sua ideia para ajudar as ovelhas.

Observamos que ele tinha um plano e uma intenção clara ao fazer esse tipo de registro, porém, no primeiro momento que o questionamos, ele se limitou a dizer elementos essenciais do seu plano e sua linguagem é condensada. Ao pedirmos que falasse novamente o que escreveu, ele explicou de forma mais clara seu plano, suas ideias. Segue o excerto sobre o qual discorreremos nossas observações:

Lanterna Verde: A:: ovelha... BOta... uma CORda... Unha... LObo... corre... LObo... morre... ((apontando com o lápis, pausadamente, uma letra para cada palavra dita, como se falasse para si mesmo)) é o plano pra corda levantar e ele cair... ((voltando-se agora para a pesquisadora))
P: NOssa Lanterna Verde... que plano interessante... você escreveu tudo isso?
Lanterna Verde: sim...
P: ótimo:: você quer falar de novo o plano pra mim? ((ele silencia um pouco e depois começa a falar))
Lanterna Verde: esse daqui é o lobo ((apontado para uma figura circular com duas linhas verticais)) a ovelha colocou a corda e o lobo vai cair e morrer... ((nesse momento não aponta mais para o desenho, apenas responde ao que foi perguntado))

Poderíamos dizer, a partir desse diálogo, que a criança, compreendendo, diante do pedido, a necessidade de explicitar o que desenhou/escreveu, inicialmente, respondeu produzindo um texto com lacunas e com palavras que ainda não faziam muito sentido, conforme podemos verificar na palavra unha do texto. Nesse caso, as lacunas e os sentidos da palavra são preenchidos pelo

que ela conhecia sobre a sua ideia. No entanto, não são inteligíveis para a pesquisadora que perguntou. No segundo momento, quando é solicitada a dizer novamente o plano, ela reelaborou o próprio discurso, preenchendo as lacunas e suprimindo palavras ditas para dar sentido ao texto.

Isso nos leva a pensar também que os registros sobre os quais elabora os textos são aleatórios. De certa maneira, Lanterna Verde realizou o que está acostumado a fazer, cotidianamente, ou seja, após a leitura de uma história, fazia um registro, mais especificamente, um desenho no papel. O que mudou, nesse caso, foi a orientação para escrever e, assim, com essa proposição e com o lápis grafite disponibilizado, ele registrou formas gráficas que ganharam sentido ao discorrer sobre o que fez. Nesse caso, são os registros que produziram a ideia. Isso explicaria, por exemplo, as lacunas, as palavras sem sentido no primeiro momento em que foi questionado. No segundo, estava seguro da ideia e pôde explicar para a pesquisadora o seu plano. Podemos perceber ainda que seu discurso não estava direcionado às ovelhas; ele pretendia informar à pesquisadora o plano pensado e construído na interação entre os dois.

Quando era incentivado a escrever textos, o tipo de registro de Lanterna Verde, com pseudoletas, foi recorrente durante esse momento inicial. No entanto, não podemos dizer que sua escrita era puramente imitativa, pois, quando pedimos que dissesse o que escreveu, atribuiu sentidos aos grafismos. Também é possível supor que, pelo fato de pedirmos que escrevesse, e tendo aprendido que escrevemos com letras, não usou desenhos em suas produções.

Assim como ele, outras crianças mantiveram esse tipo de produção, optando pela utilização de letras e por não usar os lápis de cor disponibilizados. Quando terminavam, entregavam a atividade, comunicando que haviam finalizado. Quando questionadas se gostariam de fazer mais alguma coisa, diziam que não, reafirmando o fim da atividade. Perguntamo-nos então: que relação é essa que a criança estabelece com a escrita que a impede ou, então, que faz com que dê por encerrada uma atividade a qual poderia dar continuidade, expressando-se por meio das cores, da pintura e do desenho que, de acordo com Vigotsky (2003), são atividades preferenciais das crianças? Entendemos que, para esse grupo de crianças, o desenho e a escrita mantêm relação de independência, são linguagens distintas, um tipo de relação elaborada nas práticas pedagógicas instituídas pela professora.

Como mencionado, Ferreiro (1987) diz que o processo de desenvolvimento da escrita inicia quando termina a relação desenho e escrita, quando fazem distinção entre uma e outra linguagem e descobrem que, para escrever,

precisamos usar letras. Se assim o fosse, poderíamos pensar que Lanterna Verde está nesse processo, porém, em outras atividades, isso se modifica e o desenho reaparece, como um jeito próprio de enunciação, a partir das condições de produção que fomos produzindo.

Entretanto, inferimos que a orientação que dávamos, desde o início da pesquisa, no sentido de que as crianças deveriam escrever para as personagens da história, também interferiu diretamente na elaboração das atividades. Reconhecemos que esse direcionamento influenciou a produção de algumas crianças, pois o próprio ato de escrever remete a marcas gráficas utilizando letras, e elas, mesmo frequentando uma instituição educativa pela primeira vez, já traziam consigo o conhecimento de que sabiam e podiam desenhar, porém aprender a escrever é uma aprendizagem escolar.

Vejamos, então, a última parte das análises das escritas para interlocutores fictícios. A proposta era escrever para os *filhotes das ovelhas*, no sentido de dar dicas de como elas deveriam proceder para se protegerem do lobo. Trazemos a produção de Dragão para os filhotes das ovelhas. Ele manteve os procedimentos que a professora utilizava no dia a dia: primeiro, ele escreve o nome na parte superior da folha, canto esquerdo, utilizando a caneta hidrocor preta; depois, ele desenha duas figuras com apenas o corpo e os membros saindo dele, referindo-se à mãe e ao filhote; e, posteriormente, escreveu, sugerindo um plano para os filhotes das ovelhas, que, segundo ele, era prender e matar o lobo (Figura 3).

Enquanto desenhava a mãe e o filhote de ovelha, ele descreveu o que estava fazendo e, na sequência, fez algumas letras do seu próprio nome com hidrocor verde. Leu o plano apontando com a canetinha que era para



Figura 3. Texto: O plano para os filhotes das ovelhas.
Figure 3. The plan for the sheep's pups.

Fonte: Acervo pessoal.

a ovelha mãe prender e matar o lobo. Ele gesticulava com as mãos a forma como as ovelhas deveriam fazê-lo.

Os diálogos entre a pesquisadora e as crianças apontam para as questões das histórias que as motivou a se posicionarem discursivamente por meio de textos, diante das situações-problema que precisavam resolver e, assim, nessa primeira sequência de atividades, quando elas eram incentivadas a produzir textos ou, então, escrever textos para interlocutores imaginários, como o lobo e as ovelhas, obtivemos como respostas: (a) somente desenhos; (b) somente letras; (c) desenho e letras.

Num primeiro momento, perguntamo-nos: por que elas *desenham*? Para responder à nossa solicitação de produção de texto ou mesmo de escrever? Por que, nesses momentos e nessas condições, elas tiveram o desenho como resposta? Compreendemos que o interlocutor imaginário assumido na figura das personagens das histórias é um fator importante para que as crianças optem em demonstrá-lo por meio do desenho, trazendo características físicas que são marcantes, como os dentes, unhas e orelhas, o que nos remete à Vigotsky (1996), quando cita que a criança desenha o que sabe sobre o mundo e não sobre o que está vendo.

Assinalamos que essas crianças começam a estabelecer as primeiras relações com a escrita e, ao desenhar, utilizam o gesto, como signo visual, para apoiar-se. Assim, os gestos ajudam a dar sentido às produções gráficas. Elas se apoiam também nos enunciados verbais, pois relatam suas produções, contando os planos elaborados. Dessa forma, compreendemos que o desenho aparece nesses momentos não com uma função de escrita representativa, mas como linguagem que lhes permite ampliar sua imaginação criadora e possibilita acrescentar informações e marcas singulares, idiossincráticas no seu texto sobre a forma como compreendem e se constituem no mundo.

Num segundo momento, perguntamo-nos: por que algumas crianças utilizaram somente *letras*? Por que demonstravam estabelecer outra relação com a escrita, diferentemente do grupo anterior, que só utilizava desenhos? O tipo de orientação dada não era o mesmo? Por que as letras passam a ser a única forma de registro cabível para realizar a atividade proposta? Primeiro, porque o nosso comando direcionava para um tipo de registro. Orientávamos que as crianças deveriam escrever, o que era entendido por elas, então, como escrita com letras e, nesse caso, sem desenhos. Segundo, porque era ensinada todos os dias a escrita do nome de cada criança com letras, além do traçado e do reconhecimento de sons correspondentes às letras.

Importa-nos esclarecer que, concomitantemente à nossa pesquisa, a professora continuava com o trabalho de ensino das letras que formam os nomes e isso, de

certa maneira, fortalecia a postura de algumas crianças em manter o uso de letras para nomes e, no caso de terem que escrever outras coisas, o uso das letras era totalmente possível. Além disso, a sala de atividades estava também cercada por letras. Diante dessas condições, cremos que as crianças partiam do pressuposto de que o correto era utilizar letras e, mesmo não sabendo usá-las, a experiência escolar apontava para esse tipo de solução.

Outro aspecto observado nesse grupo foi o procedimento adotado no uso dos materiais. A utilização do lápis grafite para a escrita com letras reforça a concepção de certo e errado, pois notávamos que o uso da borracha era constante durante a realização das atividades em que as crianças usavam as letras. Percebemos que, ao utilizar o lápis de escrever, o ato de desmanchar e refazer reproduzia também uma prática instituída, porque, quando o traçado da letra não ficava correto, a criança era orientada a refazer. Isso se modificou quando introduzimos a caneta hidrocor e retiramos o lápis grafite, pois a possibilidade de refazer tornou-se difícil. Não tendo como apagar o que faziam, esse ato torna-se irrelevante e, assim, desenhar utilizando cores variadas fica mais prazeroso, apesar de algumas crianças pedirem outra folha de papel quando percebiam que a atividade não estava como gostariam que estivesse ou a contento da professora.

E o que levou as crianças, que já percebiam certa independência entre desenho e escrita, a responder às nossas orientações com desenhos e letras? Nesses casos, contrariamente ao que Ferreiro e Teberosky (1985) pontuam, as crianças não mantinham uma ordenação linear, nem tinham preocupação com a quantidade e variedade de letras, mas percebíamos que buscavam manter uma sequência do sentido que queriam dar a seus enunciados, demonstrando saber o que queriam dizer e para quem dizer. Acreditamos que o fato de dizer suas ideias para um interlocutor favoreceu a necessidade de resposta, pois compreendemos que “[...] a ideia não vive na consciência individual isolada de um homem” (Bakhtin, 2010a, p. 98).

E por que *letras e desenhos*? Que relações essas crianças fizeram ao trazer essas linguagens como respostas às nossas propostas? Pontuamos que, para Ferreiro e Teberosky (1985), a linha psicogenética da escrita começa quando a criança faz a distinção entre desenho e escrita, por isso essas duas formas de representação não se influenciam e nem se misturam, quando a evolução da escrita tem início. Mas será que é assim que ocorre? O que muda quando compreendemos o desenho e a escrita como enunciados e não somente como linhas evolutivas que não se misturam?

Ao trazermos propostas para que as crianças escrevessem para os interlocutores imaginários, buscamos

afirmar a ideia de que os textos entram na sala de atividades como enunciados, dando sentido às produções e à vida dos sujeitos. Assim, enfatizamos que somente nas relações dialógicas “[...] com a ideia dos outros é que a ideia começa a ter vida” (Bakhtin, 2010a, p. 98), pois a ideia é um acontecimento vivo. Nesse processo, a escrita é direcionada para um interlocutor e a criança lança mão de várias linguagens: uma que ela está aprendendo (escrita), outra com a qual ela já está mais acostumada e tem mais segurança em utilizar (desenho) e outras, como a linguagem oral e o gesto, que contribuem para dar sentido às suas produções.

Esses apontamentos permitem inferir que a separação, no curso da aprendizagem da escrita, da linguagem escrita, imagética e gestual, é fruto da cultura escolar que cisma em ensinar a escrita como uma forma autônoma de comunicação, de registro, independente de outras formas de linguagem. Seria esse um processo necessário? Acreditamos que não. Talvez, se as crianças pudessem, ao invés de aprender somente sinais com lápis grafite no papel, usar desenhos, letras e outros meios para enunciar suas ideias, a aprendizagem da escrita perdesse seu caráter mecânico, difícil e desestimulante.

Considerações finais

O percurso de nossas análises visou a compreender as relações entre desenho e escrita elaboradas por crianças de quatro anos de idade que frequentavam uma instituição de educação infantil, a partir do processo de produção de textos orais e escritos, aqui entendidos como enunciados, pois concebemos escrita e desenho como processos enunciativo-discursivos que estão em constante relação.

Com o intuito de compreendermos como se constituíram essas relações, observamos que, para as crianças, não existiam indiferenciações entre uma e outra linguagem, entretanto, elas eram estimuladas a realizar essa distinção, pois o fazer do professor, arraigado nas práticas construtivistas, objetivava que elas conseguissem, por meio das orientações dadas, bem como dos materiais que eram disponibilizados, distinguir o desenho e a escrita para, assim, aprender, conforme Ferreiro e Teberosky (1985), a escrever. Nesse sentido, as crianças eram orientadas a usar lápis de cor para desenhar e lápis grafite para escrever as letras do próprio nome, limitando, desse modo, as práticas de uso dos materiais escolares e as possibilidades de exploração.

Apesar dessas condições de produção, observamos que pouquíssimas crianças compreendiam o desenho e a escrita como linguagens distintas e, por isso, utilizavam tanto uma quanto outra linguagem com liberdade

e criatividade, entretanto, mesmo sinalizando que já percebiam distinções, o objetivo da escola ainda não havia sido alcançado.

Essas situações nos levaram a refletir sobre como estavam instituídas as práticas e, dessa forma, inferimos que a própria escola, a partir da interpretação de determinadas concepções teóricas, acaba produzindo, ou melhor, levando a uma cultura escolar que, obrigatoriamente, impõe essa distinção para que a criança possa entrar no mundo da escrita privilegiando a escrita em detrimento de outras linguagens.

Tais práticas encontram respaldo, por exemplo, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998). No volume 3 (Conhecimento de Mundo), são abordadas as diferentes linguagens separadamente. Cada uma delas é apresentada com objetivos e conteúdos específicos, assim como orientações também para o professor, tudo de forma bem fragmentada, como se a aprendizagem de cada uma dessas linguagens acontecesse separadamente.

Essa fragmentação e a necessidade de dicotomização das linguagens, particularmente da escrita e do desenho, levam-nos a pensar que pesa sobre a falta de sucesso no ensino da linguagem escrita, dentre outros fatores de diferentes ordens (sociais, econômicos etc.), essa fragmentação no processo ensino aprendizagem das linguagens. Surge, então, uma questão a ser pensada: será que, se trabalhássemos, não numa perspectiva de dicotomização das linguagens no início do processo de aprendizado da escrita, mas numa perspectiva de integração entre elas, os resultados na educação seriam diferentes? Essa é uma pergunta que não conseguiremos aprofundar neste texto. Nossas análises indicam, no entanto, a necessidade e a importância de práticas de ensino menos fragmentadas.

Pensamos na perspectiva da inter-relação dessas linguagens a partir de Vigotsky (1996) que foi o primeiro, no campo da Psicologia, a pensar o desenvolvimento da linguagem escrita articulado ao processo de desenvolvimento de diversas linguagens (gestual, imagético etc.), integrando-o, portanto, ao processo mais amplo de desenvolvimento da linguagem infantil.

Depois dos estudos desse autor e de seus colaboradores (Luria, por exemplo), a partir dos anos de 1980, com a divulgação dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), as práticas de ensino da linguagem escrita têm sido muito sustentadas na dicotomização de linguagens: é preciso diferenciar desenho e escrito; é necessário distinguir letras e números, letras e sinais diacríticos etc.

Apesar das teorias e das práticas que apontam a necessidade de distinção entre desenho e escrita para que a criança se aproprie da linguagem escrita, sustentamos a tese, por meio das análises e das atividades que pro-

pusemos aos escritores-desenhistas, de que as diferentes formas de linguagem mantêm relações entre si no curso do processo de apropriação da linguagem escrita, pois, nesse processo de coexistência, ampliam a imaginação criadora, deixando marcas singulares e idiossincráticas em seus textos, mostrando a forma como compreendem e se constituem no mundo e, sobretudo, aprendem a escrita não como uma técnica, mas como linguagem.

Finalizamos, por ora, reafirmando o pressuposto de que, como práticas sociais, as diferentes formas de linguagem precisam ser pensadas discursivamente, levando em consideração as condições efetivas dos sentidos produzidos pelos escritores-desenhistas, por meio das relações dialógicas que se constituem, cotidianamente, nos *espaços e tempos* das instituições de educação infantil.

Referências

- AZENHA, M. da G. 1996. *Imagens e letras: Ferreiro e Luria, duas teorias psicogenéticas*. São Paulo, Ática, 196 p.
- BAKHTIN, M. 2010a. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 341 p.
- BAKHTIN, M. 2010b. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 203 p.
- BAKHTIN, M. 2000. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 421 p.
- BRASIL. 1998. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 103 p.
- CAVATON, M.F.F. 2010. *A mediação da fala, do desenho e da escrita na construção de conhecimento da criança de seis anos*. Brasília, DF. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 174 p.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. 1985. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 284 p.
- FERREIRO, E. 1987. Os processos construtivos da apropriação da escrita. In: E. FERREIRO; M.G. PALACIO (org.), *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- GERALDI, J.W. 1997. *Portos de passagem*. 4ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 252 p.
- GONTIJO, C.M.M. 2008. *A escrita infantil*. São Paulo, Editora Cortez, 208 p.
- LURIA, A.R. 2010. O desenvolvimento da escrita na criança. In: L.S. VIGOTSKY; A.R. LURIA; A.N. LEONTIEV, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4ª ed., São Paulo, Icone, p. 143-189.
- PIAGET, J. 1986. *A linguagem e o pensamento na criança*. 4ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 300 p.
- SERAFIM, M. de S. 2008. *A construção da imaginação da criança: do desenho à escrita*. Fortaleza, CE. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, 247 p.
- VYGOTSKY, L.S. 1996. *Obras escogidas*. Madrid, Visor, t. III, 381 p.
- VYGOTSKY, L.S. 2003. *La imaginación y el arte em la infância*. Madrid, Ediciones Akal S.A., 128 p.
- WILLIAMSON, M. 2012. *O Megaplano do Lobo*. 1ª ed., São Paulo, Panda Books, 32 p.

Submetido: 19/05/2016

Aceito: 31/03/2017