

O DESENHO INFANTIL COMO PRODUÇÃO DE TEXTOS: “SIM! PODE DESENHAR!”

Margarete Sacht Góes¹
magsacht@gmail.com

254

RESUMO

Pensar os desenhos infantis, aqui compreendidos como produção de textos, é o objetivo central deste artigo. Por meio de atividades materializadas por duas crianças de aproximadamente cinco anos de idade, cujas histórias foram narradas oralmente, realizou-se as análises dialogando com autores como Smolka (2001), Gontijo (2008), Geraldi (1997), Bakhtin (2010) e Vigotski (2007) para fundamentar a discussão. Busca na perspectiva bakhtiniana sustentação ao discutir os conceitos de enunciado e de interação verbal, e em Góes (2014) para pensar o desenho infantil como produção de texto. Conclui-se que o desenho infantil, como produção de texto é uma das formas de linguagem infantil que contribui significativamente para a aprendizagem e para potencializar a criatividade, inventividade e imaginação da criança, assim como estimular sua inserção de forma lúdica no mundo da escrita por meio das relações verbais e sociais.

Palavras-chave: criança; desenho; linguagem.

1 INTRODUÇÃO

Pensar a produção de texto nas salas de atividades da Educação Infantil a partir de desenhos produzidos por duas crianças de aproximadamente cinco anos de idade, cujas histórias foram narradas oralmente, nos possibilitaram elaborar este texto.

Diferentemente do que se observa em determinadas práticas pedagógicas, retomamos pesquisas e fizemos reflexões cuja compreensão de produção de texto é discurso, enunciado que, em uma perspectiva histórico-cultural, nos possibilitam resgatar pontos que não podem ser olvidados em um estudo dessa natureza. Tomamos assim, para as nossas reflexões textos de Smolka (2001), Gontijo (2008), Geraldi (1997), Bakhtin (2010) e Vigotski (2007), para podermos fundamentar essa discussão, cuja necessidade é condição *sine qua non* para iniciarmos mudanças nas práticas das salas de atividades da Educação Infantil, que ainda se sustentam em bases construtivistas ou tradicionais.

¹ Doutora em Educação, Mestre em Educação na linha de pesquisa Educação e Linguagens pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. É professora da Universidade Federal do Espírito Santo e coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação infantil (GEPAEI).

As razões para pensarmos os fundamentos desses autores, nas narrativas orais e na materialidade dos desenhos das crianças, são em primeiro lugar, porque esse tipo de relação nos possibilita pensar a práxis, exemplificando e esclarecendo os inúmeros procedimentos adotados cotidianamente pelos professores e que acabam passando despercebidos por falta, muitas vezes, de tempo para parar e refletir sobre os modos de planejar e desenvolver proposições. Em segundo lugar, porque nos ajuda a elencar estudos importantes realizados no campo discursivo, da produção textual para subsidiar as práticas pedagógicas docentes instituídas nas salas de atividades da Educação Infantil quando as crianças são incentivadas (ou não) a produzirem textos.

Nessa linha de pensamento, buscamos responder algumas perguntas como “qual o espaçotempo disponibilizado para as crianças interagirem por meio de diferentes linguagens?”; “de que forma o desenho pode ser compreendido como enunciação, como produção de textos?”. Essas perguntas criam possibilidades de repensarmos como a interação verbal e a dialogicidade podem, durante a produção dos desenhos, se constituir como práxis diferenciadas utilizando as diferentes linguagens.

Ao discutirmos as práticas pedagógicas instituídas nesse segmento da educação, quando as crianças são incentivadas (ou não) a produzirem textos, temos consciência que, nos limites deste artigo, não esgotaremos todas as possibilidades de discussão e reflexão necessárias para mudanças mais efetivas, consistentes e com sentido. Destarte, acreditamos ser um ponto de partida, de reflexão e de vontade de ver proposições que incentivem a crianças a serem críticas e se colocarem por meio de diferentes linguagens, onde finalmente haja uma aproximação entre mundo da cultura (escolar) e a vida.

Tendo em vista essas considerações, este texto buscou realizar as análises, tomando por base os pressupostos teóricos de Bakhtin (2010), a partir da perspectiva enunciativo-discursiva e, de acordo com Góes (2014), compreender o desenho como produção de textos, em sua dimensão discursiva, o que nos leva a concluir que o desenho, ao ser potencializado como discurso, como enunciação contribui para que as crianças pequenas se constituam como sujeitos produtores de textos e de sentidos.

2 DESENVOLVIMENTO

O desenho infantil como produção de textos e de sentidos, pode ser compreendido a partir da concepção bakhtiniana quando trazemos para a análise a noção de enunciado, de produção discursiva. Compreender essa noção nos é muito cara, haja vista que entendemos ser

o desenho uma forma de encontros e diálogos que, se materializará em novas e irrepetíveis sensações e sentidos para a criança. Cada enunciação é única e jamais poderá ser considerada individual, pois a enunciação é, sobretudo, de natureza social. Destarte, os diálogos que ocorrem antes, durante e depois da produção do desenho devem ser dinâmicos, pois se constituem o tempo todo. Nesse processo, Bakhtin (2000, p. 294), nos ajuda a pensar que “[...] O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal”. Assim, todo enunciado é uma resposta/ réplica ao locutor imediato, que nesse sentido pode ser dada pelo professor, pelos amigos e, em determinados momentos, pela própria criança. Entendemos então, que enunciados são diálogos, documentos, desenhos, textos orais ou escritos pelos sujeitos em diferentes épocas e contextos.

Para a criança, o desenho, além de ser enunciativo, se constitui como atividade artística preferencial (VIGOTSKI, 2009), ou seja, o desenho não se constitui à revelia dos sujeitos, mas sim na interação verbal e gráfica com o Outro.

Fundamentadas em Góes (2014), compreendemos os desenhos como enunciações, como produções discursivas que engendram sempre respostas a alguma coisa ou a alguém. Portanto, será na troca, na interação, na interlocução entre os sujeitos que a criança fará novas apropriações, a partir do excedente de visão do Outro. Dessa forma, como mencionado anteriormente, dialogamos com pesquisadores que desenvolveram estudos sobre a produção de textos na Educação Infantil e assim, vamos iniciar perfazendo uma síntese de cada pesquisa, para posteriormente, cotejarmos cada uma com as narrativas orais e os desenhos.

Tendo em vista a nossa intenção, fez-se necessário, nos limites deste texto, selecionarmos cinco trabalhos que consideramos relevantes para o nosso objeto de pesquisa, pois por meio deles, vislumbramos possibilidades de ter outros olhares em relação às atividades que são propostas para as crianças pequenas.

Iniciamos então com Smolka (2001), pois nesse texto a autora analisa alguns pontos relativos às práticas pedagógicas que dificultam as aprendizagens das crianças em relação à leitura e escrita e reafirma que o processo de alfabetização que se assenta nos métodos tradicionais como a silabação e a palavração, precisam ser repensados e analisados. Conforme a autora, o processo de elaboração mental da criança sobre a escrita que, primeiramente, passa pela linguagem falada, fica comprometido com esses métodos, pois a escrita apresentada na escola está longe da linguagem falada pelas crianças.

Para Smolka (2001, p. 69), a alfabetização não significa apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e frases, ela “[...] implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido”, diferentemente do que se propõe na escola, cuja preocupação e ocupação maior está

em ensinar a escrita de palavras e frases soltas. Ela ressalta que faz-se necessário dar relevância à dimensão discursiva da escrita, pois a alfabetização “[...] implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê?”. Infere ainda que quando as crianças escrevem palavras soltas ou ditadas pelos professores, a característica da escritura corresponde à dimensão sonora e a extensão gráfica, “[...] Mas quando as crianças começam a escrever o que pensam, o que querem dizer, contar, narrar, elas escrevem porções, fragmentos do ‘discurso interior’ (que é sempre diálogo consigo mesma ou com outros)” (SMOLKA, 2001, p. 75). Nesse sentido, ao retirar a dimensão discursiva do processo de escrita, há uma redução em uma dimensão importantíssima da linguagem, que é o diálogo, a interlocução, impondo modos únicos de dizer e fazer.

Em termos de práticas pedagógicas, então, importa-nos permitir que as crianças falem e se relacionem na sala de atividades, que possam enunciar experiências vividas, questões vitais que, como nos fala a autora, “matéria-prima” do processo de alfabetização que precisam ser tratadas de forma dialógica. A escrita começa se torna uma forma de interação consigo mesma e com os outros, uma forma de “dizer” as coisas, e assim, a criança escreve o que ela quer ou precisa dizer.

Smolka (2001) conclui colocando o acento nos procedimentos de ensino da leitura e da escrita na escola, cujas práticas têm favorecido o ensino da escrita pela repetição de letras, palavras e frases, mas tem se eximido de deixá-las se enunciarem, de dizerem o que pensam e por que pensam desta ou daquela maneira; são as diferentes formas de interação que a escola precisa perceber e praticar.

Gontijo (2008), também nos traz contribuições importantes ao refletir sobre os conceitos de Alfabetização e de Letramento. Essa discussão é necessária porque possibilita “[...] o exame crítico dos conceitos de letramento veiculados no Brasil e como eles têm afetado as concepções de alfabetização de modo a servir de base para o retorno de ideias que já demonstraram sua ineficiência na prática educativa” (GONTIJO, 2008, p.15).

Gontijo (2008, p. 19) não nega a dimensão linguística da alfabetização, mas também defende a ideia de que “[...] a alfabetização é um processo de produção de sentidos, por meio do trabalho da leitura e escrita”. Suas contribuições nos ajudam a perceber o “[...] modo como as crianças pensavam as relações entre o oral e o escrito ao escreverem” (GONTIJO, 2008, p. 55), explorando, nesse sentido, quatro diferentes categorias que evidenciam o processo de apropriação da escrita: escrita indiferenciada (a criança escreve, mas não sabe o que escreveu, entretanto sabe que a escrita e linguagem mantém relações com os enunciados orais), escritas com formas icônicas (utilizam-se de desenhos), escritas cuja função é mnemônica (usada para

lembrar) e, por fim, destaca as escritas a partir da capacidade de reflexão sobre as unidades da linguagem oral. A autora conclui que, durante “[...] o registro dos textos, há uma intensa atividade mental, cognitiva e discursiva que revelam os modos como as crianças elaboram a escrita” (GONTIJO, 2008, p. 106), isso nos remete à seriedade que é o trabalho com a produção de textos e que já podem ser encetados na Educação Infantil ao adotarmos a compreensão de que desenhos são textos, são enunciados.

De Vigotski (2007) refletiremos sobre algumas práticas escolares, pois para ele, “[...] Ensinam-se às crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita” (VIGOTSKI, 2007, p. 125) e nesse sentido, o autor propõe que é preciso conhecer o processo de apropriação da linguagem escrita, e como ocorre a pré-história dessa linguagem na criança. Para ele, a pré-história da linguagem escrita está intrinsecamente ligada a laços genéticos que são: os gestos, a brincadeira e o desenho.

Segundo o autor, o gesto é um signo visual que contém a futura escrita da criança: gestos são escritas no ar, e diante disso “[...] tendemos a ver os primeiros rabiscos e desenhos das crianças mais como gestos do que como desenhos no verdadeiro sentido da palavra” (VIGOTSKI, 2007, p. 129). O brinquedo também se relaciona à linguagem escrita quando para as crianças, alguns objetos podem denotar outros, num processo de substituição tornando-os signos. Nesse interim, o mais importante não é o objeto com que se brinca, mas sim a possibilidade usar o objeto como brinquedo, executando com eles, um gesto representativo. Tanto o gesto como a brincadeira, ajudam a criança a simbolizar e dessa forma, essas atividades tão comuns na infância, possibilitam a entrada no mundo da linguagem escrita que é uma construção histórica, cultural e arbitrária.

O desenho por sua vez, surge como na brincadeira significando algo, como um simbolismo de primeira ordem. Inicialmente, a criança desenha e depois diz o que desenhou, e o seu dizer pode ser mudado quantas vezes forem necessárias, quantas vezes for indagada sobre o que fez. Posteriormente, a fala desloca-se do final para o início do desenho, ou seja, a criança, intencionalmente, descreve o que vai desenhar. Entretanto, esses processos acontecem de maneira imbricada e não de forma linear, por etapas como defendem algumas concepções teóricas.

Para Vigotski (2007), os primeiros desenhos das crianças estão estritamente ligados à linguagem oral/falada, pois surgem tendo por base a linguagem verbal. A criança desenha de memória, ou seja, desenha o que sabe sobre o objeto e nos comunicam os aspectos essenciais dos objetos. O deslocamento da fala da criança do final do desenho para o início dele, nos mostra que a criança demonstra possibilidades de representar. Nesse sentido, o

desenvolvimento da linguagem escrita ocorre pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras, ou seja, as crianças descobrem a função simbólica da escrita. O desenho, a brincadeira e a escrita acontecem em momentos diferentes sim, mas num processo totalmente unificado.

Nesse contexto, as práticas escolares precisam levar em consideração essa transição, preparando e organizando momentos que deem condições para as crianças dialogarem, interagirem por meio dessas diferentes linguagens e, acima de tudo, fazendo com que a escrita tenha sentido e que se torne necessária.

Buscamos em Geraldi (1997), a fundamentação para sustentarmos nossa opção pela produção de textos como práxis pedagógica. O autor apresenta uma proposta no qual o texto (discurso) é a unidade de sentido da linguagem e deve ser tomado como objeto de leitura e escrita. Esse processo de produção de textos permite que haja um processo de interlocução, de interação verbal, dialógica.

A contribuição de Geraldi (1997) reitera a necessidade de se trabalhar as práticas de produção de textos em uma perspectiva discursiva nas salas de aula, pois para ele a linguagem se caracteriza pela possibilidade de expressão, de interação e comunicação social, seja ela verbal ou visual. Destaca ainda que o texto não pode ser utilizado como pretexto para se ensinar gramática, o que limita os sentidos discursivos, ou como um sistema de códigos acabados, mas sim, ser o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo ensino aprendizagem. Toda produção de texto (oral ou escrita) deve ter objetivos e destinatários. Portanto, para uma produção de textos, é preciso que

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

Dessa maneira, destaca subsídios aos quais ele denomina, as condições de produção, para que os estudantes tenham o que dizer, motivação para dizer, saibam para quem dizer e ainda, que tenham em mente o que dizer. Nessa relação dialógica o sujeito (estudante) vai se constituindo e, de acordo com o interlocutor, ele escolhe as estratégias para dizer (gênero textual). Nesse contexto, o professor tem papel fundamental na constituição desses sujeitos.

Afirma ainda que é preciso mudar as práticas pedagógicas, pois a apropriação dos conhecimentos da língua se constituem segundo o funcionamento desta em usos reais, na vida.

Juntamente com Geraldi (1997), trazemos os estudos de Bakhtin (2010) que nos

possibilita revisitar categorias imprescindíveis, como a concepção de sujeito, enunciados e de interação verbal, para se compreender a perspectiva discursiva de linguagem. Para esse autor, os enunciados (textos orais e escritos) são produzidos nas diferentes atividades humanas e por isso não são iguais porque atendem as peculiaridades das diversas situações de interação verbal e/ou situações de comunicação, ou seja

[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (BAKHTIN, 2010, p. 116).

Nesse sentido, a palavra (enunciação) tem uma importância muito grande, pois procede de alguém e se dirige para outro alguém, sendo portanto, produto da interação verbal.

Nesses encontros dialógicos, podemos então, refletir sobre as diferentes linguagens que constituem o universo infantil e como esses processos de apropriação da linguagem verbal e visual se constituem nas práxis docentes.

3 PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE DESENHOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como então, pensar as interações verbais que ocorrem nas salas de atividades, de acordo com a perspectiva enunciativo-discursiva, e dessa forma os processos de produção do desenho infantil e a melhor forma de tratá-los?

Nas séries iniciais, a escrita é o grande alvo a ser alcançado, pois é condição de acesso à série seguinte, por isso, na Educação Infantil, comumente o tempo dispensado à produção escrita, ou melhor, a partir da concepção de Ferreiro e Teberosky (1985) a “escrita de nomes”, é sempre muito maior e mais importante do que o espaço dedicado ao desenho, ao grafismo infantil e à própria linguagem oral, que constantemente é cerceada para dar lugar a “coisas mais importantes” do que conversar/dialogar e produzir “textos” (sejam eles verbais ou visuais).

Segundo Góes (2014) as produções de texto escrito (no caso elaborado conjuntamente com as crianças e escrito/registrado pelo professor), são importantíssimas e precisam ser instituídas como práticas pedagógicas nas salas de atividades da Educação Infantil, entretanto, a autora destaca que as práticas são fundamentadas em teorias clássicas e modernistas em relação ao ensino da arte, pois desconsideram, muitas vezes, as vivências e experiências infantis.

Exemplificando essas práticas pedagógicas, trazemos algumas orientações de como os desenhos são apresentados às crianças, como eles se constituem e, em que condições são produzidas na dinâmica das salas de atividades.

O primeiro exemplo revela que o tempo dispensado para desenhar ocorre quando está vinculado à alguma atividade de forma secundária como no desenho a seguir (Figura 1). Nesse caso, a orientação dada era de que a criança deveria desenhar quantas pessoas compõem a família dela, ou seja, o objetivo da tarefa não era desenhar se sim, verificar como a criança representa as quantidades e se sabe contar. O desenho nesse caso fica subsumido na atividade matemática, objetivo real da proposta.

Entendemos que o desenho pode dialogar com as outras áreas do conhecimento numa perspectiva que considera o ensino da arte com possibilidades de interdisciplinaridade, porém defendemos a necessidade de se ter um espaço próprio para a atividade gráfica, pois por meio do desenho possibilitamos que a criança fale sobre ela mesma, sobre suas vivências e experiências de vida.

Figura 1 – O desenho na Matemática: quantas pessoas têm na minha família (2012)



Fonte: Da autora

No caso da produção de texto acima, a professora questionou a criança dizendo que ela havia desenhado mais pessoas do que realmente constituía a família dela, pois a professora sabia que a criança não possuía irmãos, e que, para completar a família, teria que desenhar somente o pai e a mãe. Nesse sentido, a criança dialoga com a professora, reiterando que desenhou sim a quantidade correta, marcando as pessoas de sua família com um coração no peito de cada uma, inferindo que queria muito desenhar as duas primas (que ela considerava também como suas irmãs e parte da família), por isso desenhou ambas, porém, sem o detalhe do coração. Cabe-nos então, refletir que o desenho, como linguagem gráfica, que possui um aspecto subjetivo, mas que ao mesmo tempo é social, cultural e ideológico, só pode ser

compreendido na interação verbal, por meio das enunciações. Na concepção de Bakhtin (2010, p. 128),

[...] A comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta. A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução. Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar.

Podemos compreender a linguagem então, de um ponto de vista histórico, cultural e social que não pode ser separada da vida da criança. Faz-se necessário implementar a atividade de desenhar não somente como complementares às disciplinas consideradas mais importantes, mas pensá-los segundo a concepção de sujeito que necessita interagir por meio de diferentes linguagens.

Em outros momentos o desenho é possibilitado quando não se tem mais nada para fazer de “importante”, ou seja, após todo o trabalho ser concluído, a pergunta que não quer calar das crianças é “[...] tia, agora pode desenhar?”. Nesse caso, o tempo que sobra pode ser dedicado ao desenho.

Nesse espaçotempo dispensado ao desenho que sabemos ser muito pequeno, a criança desenha sem um direcionamento específico da professora. Aliás, na maioria das vezes o direcionamento é dado no sentido de “[...] cada um fazendo o seu”. O “desenho livre” se constitui então, como um bônus para quem cumpriu tudo o que foi proposto pela professora, e como consequência a resposta é “pode desenhar o que quiser”, “em silêncio” e sem necessariamente “ser direcionado a alguém”.

Trazemos novamente para o diálogo a concepção bakhtiniana de sujeito que necessita agir e interagir por meio da linguagem. Importante lembrarmos também as condições de produção propugnadas por Geraldi (1997) e os sentidos que serão por elas engendrados. Então, se o professor deixa a criança pensar o próprio desenho sozinha, sem interagir com ela, sem dialogar, quais sentidos serão produzidos? O que a criança entenderá desse processo, ou seja, para quem e por que ela desenhará?

Entendemos que, nesse tipo de direcionamento “desenho livre”, supõe, anterior à produção do desenho, um enunciador (professor) em uma situação comunicativa com seu interlocutor (criança) e, por isso, necessita de um trabalho de organização, pois “[...] a

enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 2010, p. 116). Se esse diálogo não é provocado pelo professor e não tem espaço para acontecer nem com os amigos da sala, perde-se a oportunidade de explorar o desenho como uma produção discursiva fundamental que é a produção de sentidos e a constituição dos sujeitos. Além disso, cerceia o processo criativo infantil tão evidenciado por Vigotski (2009).

Na perspectiva dialógica não descartamos a atividade criadora, pelo contrário, nesse sentido ela é o tempo todo potencializada, pois para Bakhtin (2010), as ações humanas são sempre criativas e somente numa situação muito opressora é que o ser humano se torna reprodutivo. Nesse movimento dialógico, os sujeitos vão se conhecendo, se revelando apoiados em suas histórias de vida, e os desenhos, aqui entendidos como produção de textos (GÓES, 2014), vão se constituindo, engendrando sentidos múltiplos por meio de diferentes linguagens.

Como ser criativo que é, diferentemente do que se espera do “desenho livre”, a criança como sujeito histórico cultural e movida pelo desejo de interação, encontra, pelos seus próprios caminhos, uma forma de réplica ao enunciado que poderia ter tido um fim em si mesmo. Quando o professor diz “é para fazer sozinho”, ou então, “não precisa me mostrar o desenho, é de vocês!”, revela um profundo desinteresse pela produção infantil.

Nesse contexto, o que se percebe é que a criança responde a enunciação do professor produzindo o desenho e ainda devolvendo a ele dizendo “é para você!”, ou seja, ela busca esse interlocutor, pois o sentido não está pronto acabado e será com base nesse desenho, nessa enunciação e interlocução que acontecerão os possíveis desdobramentos. Destarte, para o professor não importa o que foi produzido graficamente, o que foi dito, dialogado, durante o processo ou por que se desenhou determinados elementos em detrimento de outros. Importa somente que se desenhe sem objetivos ou interlocuções.

No entanto, a resposta da criança reflete na relação afetiva que ela estabelece com o professor, desenhando para agradá-lo ou para demonstrar seu carinho; desenha muitas das vezes estereótipos, coloca o próprio nome e o nome do professor e entrega ao seu destinatário, terminando um processo que poderia ser riquíssimo com base na dialogicidade.

Segundo Bakhtin (2010), o enunciado é sempre produzido em direção a um interlocutor que, não pode ser abstrato, e nesse sentido, a compreensão e a sabedoria das crianças se destacam, pois buscam sempre um sentido para as suas produções de textos, sejam elas orais, gráficas ou gestuais.

Vejamos de acordo com essa discussão, outro exemplo, a partir da orientação da professora que as crianças estavam livres para desenhar o que quisessem (Figura 2).

Figura 2 – Desenho “[...] tia, minha mãe está viajando para Brasília!” (2009)



Fonte: Da autora

Neste caso, a criança buscou por meio do desenho contar para a professora que a mãe dela não estava presente naquele momento de sua vida, pois a mesma estava viajando. Com base nesse enunciado, várias coisas poderiam estar sendo ditas como: “estou sozinho sem a minha mãe, preciso de um pouquinho mais de carinho e atenção”, ou então, “estou sozinho nesse momento, posso fazer muita bagunça porque minha mãe não está aqui”.

Nos estudos de Góes (2014), outras percepções nos impulsionam a pensar o desenho a partir de uma enunciação direcionada do professor, quando ele pede para a criança desenhar definindo uma temática e para quem a criança deve desenhar (Figura 3). Assim, as crianças se posicionam em relação ao enunciado e, ao se posicionarem, o endereçamento se constituirá com um traço essencial do seu enunciado.



Fonte: Da autora

No caso do desenho “Dia das Mães”, a criança subverte e desenha toda sua família, e

não somente a mãe. Ela realiza a atividade conforme a solicitação da professora, entretanto, ela enuncia que para além da figura materna, existem pessoas importantes que fazem parte da sua história e que estão presentes na vida dela. Neste caso, seus enunciados estão voltados para um auditório social que remete e confirma o discurso hegemônico dado à importância da instituição familiar.

Bakhtin (2000, p. 290) entende que para o autor, o locutor também é respondente a enunciados anteriores e posteriores, e desse modo “[...] toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor”.

Sob outro aspecto, podemos perceber que em seus registros nem sempre a criança produzirá somente o que foi sugerido no texto oral pelo professor, pois além das orientações que recebeu, as condições de produção, a forma como se constituirá nos diálogos estabelecidos, a observação do desenho do Outro e os materiais a que teve acesso e também a memória discursiva, farão toda a diferença no resultado materializado nos desenhos.

Temos que considerar também as inúmeras vozes que dialogam com essa criança de acordo com o contexto em que está inserida, e isso é sempre revelado em suas produções. O olhar do professor poderá gerar diálogos importantíssimos, pois segundo Góes (2009)

[...] ao produzirem seus desenhos, as crianças nos mostram marcas de suas vidas/vivências e também a forma como se apropriam desses elementos na sociedade. Nesse sentido, ao observarmos uma criança durante suas produções gráficas precisamos ouvir/compartilhar também as histórias subjetivas que se apresentam, ou seja, faz-se necessário nosso envolvimento existencial fenomenológico com elas, e, a partir daí, darmos sentido e vazão às suas falas e mensagens subliminares que nos são reveladas no olhar, no toque, no corporal, no gestual... mostrando-se assim a subjetividade do sujeito histórico cultural (GÓES, 2009, p.14).

Em uma perspectiva dialógica, ao propormos o desenho para as crianças com o objetivo de compreendermos o que enunciam e por quê enunciam determinadas situações em detrimento de outras, temos que atentar para as condições de produção propugnadas por Geraldi (1997), a fim de entendermos a questão da responsividade proposta por Bakhtin (2000, p. 320), quando diz que “[...] o papel dos outros para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande”.

Importa-nos então, que os diálogos durante a produção dos desenhos sejam polifônicos e não autoritários; que sejam respeitadas as diferentes vozes que constituem as experiências das crianças sem, necessariamente, que um determinado olhar prevaleça ou que seja preterido em detrimento do outro.

Nesse sentido, precisamos atentar para não anular a voz do Outro, ou as múltiplas vozes que constituem, que se apresentam nos registros gráficos infantis. Todo desenho tem um sujeito

que fala e que, simultaneamente, é carregado de sentidos, pois carrega em si saberes diversos.

Reiteramos dessa forma, a necessidade de cuidarmos das condições e dos processos de produção gráfica infantil nas salas de atividades, numa perspectiva dialógica e não autoritária, pois na sociedade atual, discursos autoritários e hegemônicos já atuam fortemente nas enunciações das crianças e também dos professores.

Quando a criança nos mostra o seu desenho, qualquer gesto ou palavra que emitirmos estará também carregado de sentido o que provocará no Outro, uma atitude responsiva. Então, como um ato de comunicação social, é imprescindível a dialogicidade, a responsividade, a responsabilidade e a amorosidade entre os sujeitos falantes e desenhistas.

Essa perspectiva é que nos move a compreender o desenho infantil, criando oportunidades de interação entre os sujeitos, e considerando que, numa perspectiva enunciativo-discursiva a dialogicidade desses encontros contribuirá para a criança potencializar o seu ato criativo e sua relação com o Outro e com o mundo ao seu entorno.

4 CONCLUSÃO

Ao discutir a produção de textos nas salas de atividades da Educação Infantil analisando as atividades materializadas e as narrativas de duas crianças de aproximadamente cinco anos de idade, pudemos refletir sobre suas implicações no contexto das práxis pedagógicas. Analisamos os eventos à luz da perspectiva histórico cultural e da perspectiva discursiva, destacando as condições de produção que envolveram os desenhos e as enunciações das crianças e por fim, apontamos como a dialogicidade é fundamental ao compreendermos o desenho infantil como enunciado, como texto.

Fundamentados nos estudos apresentados, torna-se possível concluir que o desenho infantil, aqui entendido como enunciação, como discurso, como produção de texto, como uma das diferentes linguagens infantis, contribui significativamente para a aprendizagem e para potencializar a criatividade, inventividade e imaginação da criança, bem como estimula sua inserção de forma lúdica no mundo da escrita por meio das relações verbais e sociais.

Ao cotejarmos a produção oral e a produção gráfica (desenhos), é possível perceber que as atividades de produção de textos colaboram para que a criança se enuncie com segurança e criticidade, por isso, a importância desta esfera simbólica na inter-relação com a oralidade. Como podemos observar o que pode contribuir para a criança realizar um desenho na cena enunciativa, são as relações dialógicas com os “outros” – amigos e professores – que nesse processo incentiva as produções criativas.

Por fim, ressaltamos que o desenho infantil não pode ser considerado como uma atividade para passar o tempo destituído de significados. Inferimos que ele precisa ser considerado como uma linguagem peculiar da criança, como enunciação, que faz parte da infância, e que é por meio dele que ela se expressa, comunica e atribui sentidos aos seus sentimentos, pensamentos e sensações, por isso, nas salas de Educação Infantil, a ordem do dia deveria ser: “Sim! Pode desenhar!”.

CHILDREN'S DRAWING AS TEXT PRODUCTION: "YES! YOU CAN DRAW!"

ABSTRACT

Thinking about children's drawings, here understood as the production of texts, is the central objective of this article. Through activities materialized by two children of approximately five years old, whose stories were narrated orally, the analyzes were carried out in dialogue with authors such as Smolka (2001), Gontijo (2008), Geraldi (1997), Bakhtin (2010) and Vigotski (2007) to support the discussion. In the Bakhtinian perspective, it seeks support when discussing the concepts of utterance and verbal interaction, and in Góes (2014) to think of children's drawing as text production. It is concluded that children's drawing, as text production is one of the forms of children's language that contributes significantly to learning and to potentiate the child's creativity, inventiveness and imagination, as well as stimulating their insertion in a playful way in the world of writing by through verbal and social relations. **Keywords:** child; drawing; language.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 135-164.

GONTIJO, C. M. M. **A escrita infantil**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

GOES, M. S. **As marcas da cultura nos desenhos das crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade federal do Espírito santo, Vitória/ES, 2009.

_____. **As relações entre desenho e escrita no processo de apropriação da linguagem escrita**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade federal do Espírito santo, Vitória/ES, 2014.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A Imaginação e a Arte na Infância**. Relógio D'água Editores, Janeiro de 2009.

Recebido em 25 de março. Aprovado em 07 de maio de 2020.

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado do Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011.