

TIA, NÃO SEI ESCREVER, POSSO DESENHAR? A FUNÇÃO DOS DESENHOS NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS PRODUZIDAS POR CRIANÇAS

Mônica de Souza Serafim¹

RESUMO: A criança, enquanto produtora de textos, deixa marcas, indícios, que sinalizam o caminho que o interlocutor irá percorrer para chegar perto da intencionalidade do autor. Considerar o texto nesta perspectiva nos permite pensar que seus sentidos não são apriorísticos, mas construídos à medida que os sujeitos interagem por meio das diversas possibilidades que sua língua oferece. Neste contexto, reconhecemos que há muitos aspectos a serem observados nas histórias reescritas pelas crianças, no entanto, neste trabalho, escolheremos apenas um aspecto para olharmos essas produções textuais: investigar o continuum desenho-escrita na reescrita de contos infantis. Empreenderemos nosso trabalho tendo como aporte teórico as contribuições de, Derdyk (1990; 2004), Colello (1997), Girardello (1998) Gomes-Santos (2003), Greig (2004) e Serafim (2008). Para realizar este trabalho, utilizamos um corpus formado trinta e dois textos, produzidos por crianças de 1ª e 2ª séries, cujo conteúdo era a reescrita do conto Chapeuzinho Vermelho. Analisaremos os dados sob uma perspectiva quantitativa e qualitativa, esta última baseada no paradigma indiciário de investigação, que se apresenta como um modelo epistemológico fundado no detalhe, no singular. A análise dos dados nos mostrou que a função dos desenhos nas produções de crianças que ainda estavam no início do processo de alfabetização era a de complementação e nas produções em que a criança já tinha um maior domínio da língua escrita a função dos desenhos era de ilustração. Tais achados nos permitiram concluir que a relação desenho-escrita é de um continuum, ou seja, as duas linguagens se complementam, pois a imagem formada pictograficamente não surge apenas para garantir a evocação da imagem gráfica, uma diz algo em relação à outra de forma não redundante.

PALAVRAS-CHAVE: Desenho; Reescrita; Narrativas infantis.

ABSTRACT: The child, as a producer of texts, leave marks, signs that indicate which way the party will go through to get close to the intent of the author. Consider the text in this perspective allows us to think that your senses are not a priori but constructed as subjects interact through the various possibilities that their language offers. In this context, we recognize that there are many aspects to be found in the stories rewritten for children, however, in this work, we choose only one aspect to look at these textual productions: to investigate the continuum in the drawing-writing rewriting fairy tales. We will undertake our work with as the theoretical contributions of, Derdyk (1990, 2004), Colello (1997), Girardello (1998) Gomes-Santos (2003), Greig (2004) and Seraphim (2008). To carry out this work, we use a corpus formed thirty-two texts produced by children of 1st and 2nd grades, whose content was the rewriting of Little Red Riding Hood tale. We will analyze the data in a qualitative and quantitative standpoint, the latter based on evidentiary paradigm of research, which appears as an epistemological model based on the detail, in the singular. Data analysis showed us that the role of drawings in the productions of children who were still at the beginning of the literacy process was to complement and in productions in which the child had a greater mastery of the written language was the function of drawings Illustration. These findings allowed us to conclude that the relationship drawing-writing is a continuum, ie, the two languages complement each other, because the image formed pictorially not only appears to ensure the evocation of the graphic, one says something about the other so not redundant.

KEY-WORDS: Drawing; Rewritten; Narratives children.

¹ Universidade Federal do Ceará. Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística.

1. Introdução

A percepção do mundo real pela criança é registrada na memória como imagens que são formadas por meio de experiências travadas com o meio social no qual está inserida, isto é, toda representação é ao mesmo tempo particular e social, pois se forma pela experiência que cada indivíduo estabeleceu com os eventos, os objetos e as pessoas do seu meio. Assim, quando falamos em ressignificação, remetemo-nos logo à imaginação, elemento que faz parte de toda cultura e que consolida as relações que o indivíduo mantém com o grupo social ao qual pertence. Em meio às diversas possibilidades de ressignificar o mundo por meio do texto, tanto escrito quanto pictográfico, os desenhos, e que muitas vezes não são valorizadas pela escola, acreditamos ser relevante a investigação das funções dos desenhos nos textos infantis. Desse modo, este trabalho tem por objetivo investigar as funções dos desenhos na reescrita de contos infantis.

O estudo das funções dos desenhos na reescrita de contos infantis será realizado na reescrita do conto tradicional *Chapeuzinho Vermelho*. O motivo pelo qual escolhemos um conto para nosso estudo baseia-se em três argumentos principais. Segundo Teberosky e Cardoso (1990), o primeiro seria a utilidade pedagógica e o interesse psicológico da atividade de reescrever contos da literatura universal. O segundo, conforme Bakhtin (1992), justifica-se porque a estrutura de um texto literário como o conto, o romance ou a poesia, permite uma liberdade maior e um grau de imprevisibilidade considerável. O último, proposto por Britton (apud Kato, 1997), seria porque esse gênero favorece todo um aparato lúdico que estimula as produções de sentido para o aluno, ao desenvolver suas atividades, pois o contato escrito ou oral com os contos lhe permite construir seu conhecimento sobre a língua escrita, que não se limita apenas às marcas gráficas a produzir ou a interpretar, mas envolve gênero, estrutura textual, funções, formas e recursos linguísticos.

No entanto, não podemos esquecer que um texto é produzido sob certas condições de produção e que possui a intencionalidade de seu autor. Isolar o texto de seu contexto limita-o à folha de papel, a um olhar isolado.

Além de se constituírem neste trabalho dados sobre a aprendizagem da escrita, os textos infantis indicam o esforço de seus autores para se estabelecerem como sujeitos que dizem algo a alguém de forma diferente, cujo objetivo é fazer-se compreender e interagir com os outros.

Ao escreverem um texto¹, as crianças imprimem nele um trabalho de construção dos sentidos, uma unidade, configurando-se, assim, segundo Lagazzi-Rodrigues (2006), uma relação processual, um vínculo entre o autor e o texto. Este vínculo permite-nos compreender que uma das formas de a criança demonstrar ter noções de textualidade reside na sua capacidade de utilizar elementos linguísticos de forma apropriada às

¹ Neste trabalho concebemos o texto, segundo Koch (2002), como o lugar da interação entre o autor e os co-enunciadores (o leitor, interlocutor), cujo sentido é construído na interação dos dois primeiros e o texto e não algo preexistente a essa interação.

necessidades do texto, e que, para efetivar o uso desses elementos, ela usa conhecimentos lingüísticos, textuais, além da influência sócio-cultural.

A necessidade de mostrar as funções dos desenhos na reescrita de contos infantis surgiu do interesse em compreender a relação desenho escrita, uma vez que os estudos sobre os desenhos têm se atido, em geral, a especificar os níveis do desenvolvimento do grafismo infantil, como podemos ver nos trabalhos de Luquet (1969), Lowenfeld e Brittain (1972) e Vygotsky ([1987] 2007).

Para que possamos relatar como as crianças introduzem elementos vicários em seus textos, fez-se necessário optar por uma análise evolutiva da produção textual das crianças. Assim, esta pesquisa é constituída por 50 crianças distribuídas em dois grupos: um, composto por 26 crianças com a média de 5,9 anos que, no momento inicial da coleta dos dados, cursavam a alfabetização; outro, formado por outras 24, com idade média de 6,8 anos que se encontravam na 1ª série ao escreverem a 1ª versão da história de Chapeuzinho Vermelho. Àquele grupo chamaremos de GA (Grupo da alfabetização) e a este último, G1 (Grupo da 1ª série). As crianças participantes de nossa pesquisa freqüentavam uma escola particular de classe média alta. É importante ressaltar que, das 26 crianças que estavam na alfabetização, 13 conseguiram escrever o primeiro texto. As outras 13 só começaram a produzir os textos escritos a partir da segunda coleta, realizada no final de 1997. Estes 200 textos compõem o *corpus* coletado, organizado, codificado e analisado pela professora Ana Célia Clementino Moura, que solicitou quatro reescritas da história *Chapeuzinho Vermelho*, elaboradas pelas mesmas crianças em quatro diferentes momentos: junho e novembro de 1997; junho e outubro de 1998. No primeiro ano da coleta, a atividade foi aplicada com as crianças da alfabetização e as da 1ª série (104 textos) e no ano seguinte a atividade foi dirigida às crianças da 1ª e 2ª série (96 textos), de forma que foi garantida a escrita dos textos pelas mesmas crianças. No momento da quantificação dos dados, utilizaremos alguns procedimentos do Sistema *Tuxtes*. Para serem introduzidos no programa computacional, os textos receberam uma identificação de 6 dígitos, sendo os dois primeiros correspondentes à série: 00 (alfabetização), 01 (1ª série) e 02 (2ª série), o terceiro dígito mostra a versão do texto: 1 para a 1ª versão, 2 para a 2ª versão, 3 para a 3ª versão e 4 para a 4ª versão; os três últimos dígitos correspondem ao número de identificação do aluno. Por exemplo, no texto 011021, os dois primeiros números significam que a criança está na 1ª série, o número um (1) significa que é a primeira versão do texto e os três últimos números (021) mostram o número que foi dado à criança. Assim, a seqüência numérica 012021, significa que a criança está na 1ª série (01), mas já produziu a segunda versão do texto (2); no texto 023021, esta mesma criança está na segunda série (02) e escreveu a terceira versão do texto (3); finalmente, o texto 024021: a criança está na segunda série (02) e esta é a quarta versão do texto (4). Basear-nos-emos, para a realização da análise qualitativa, no paradigma indiciário de investigação, que, conforme Abaurre *et al.* (1997), baseada em Ginzburg (1989), apresenta-se como um modelo epistemológico fundado no detalhe, no singular, partindo do pressuposto de que, se identificarmos a partir de princípios metodológicos previamente definidos, os dados singulares podem ser altamente reveladores daquilo que se busca conhecer. Essa opção por focalizar também os dados singulares permite-nos traçar preferências da criança em seu trabalho com a língua. Desse modo, ao lado de escolhas idiossincráticas, que provavelmente jamais se repetirão, os sujeitos, por outro lado, sinalizam que estão investindo em

determinados aspectos, buscando, a partir de suas escolhas, provocar algum efeito de sentido em seus textos.

Assim, em consonância com os dados que revelarão procedimentos semelhantes realizados pelas crianças participantes de nossa pesquisa, para introduzirem elementos vicários na reescrita de textos narrativos, poderemos também traçar um perfil singular das estratégias utilizadas por essas mesmas crianças.

Nosso trabalho encontra-se dividido em três partes: a primeira possui as questões teóricas pertinentes à temática escolhida; na segunda parte, encontram-se os passos metodológicos da pesquisa e, na terceira, as funções dos desenhos na reescrita de contos infantis nos textos produzidos pelas crianças e as considerações finais sobre o trabalho.

2. Imaginação e desenho nos textos infantis

O interesse pelos desenhos infantis começou, segundo Meredieu (1994), no fim do século XIX, período em que as crianças começaram a ter acesso ao papel e ao lápis, materiais até então muito caros e de uso restrito¹. Com a maior divulgação deste material, a atividade gráfica da criança pôde ser registrada de maneira mais duradoura, condição favorável aos estudos inicialmente ligados à Psicologia Experimental. Logo depois, ciências, como a Pedagogia, a Sociologia e a Estética interessaram-se (e foram beneficiadas) por estes estudos.

Entre 1880 e 1900, com a descoberta da originalidade da criança por Rousseau, surgiram os estudos do artista italiano Corrado Rizzi que, ao abrigar-se em uma viela, por conta de uma chuva, viu, em uma parede, alguns desenhos feitos por crianças. Intrigado com aquelas encantadoras e desajeitadas figuras, ele começou a refletir sobre a diferença entre a arte das crianças e dos adultos e, em 1887, publicou *A arte das crianças pequenas*, livro que sistematizou os estudos sobre desenho infantil e despertou no mundo o interesse pelo assunto.

Em 1907, o sociólogo Probst estudou os desenhos de crianças muçulmanas, sob a influência do evolucionismo de Spencer, comparando-os com os dos povos primitivos, o que lhe rendeu duras críticas do historiador francês Jean-Pierre Rioux.

Em 1926, a primeira psiquiatra a utilizar o desenho na cura de crianças e a teorizar sobre esta utilização, Sophie Morgenstern, pesquisou os possíveis traumas que provavelmente uma criança de nove anos teria por ter sido mutilada. Estes traumas, acreditava, poderiam ser descobertos pelos desenhos feitos por esta criança.

Os desenhos das crianças, além de interessarem as diversas áreas do conhecimento, como as mostradas acima, interessaram também à Psicologia que, apesar de seguir diferentes enfoques, ora cognitivista ora interacionista, reconhece fases,

¹ Antes desse período as crianças desenhavam, mas o faziam no chão, nas paredes, usando gravetos ou pedaços de carvão.

etapas, estágios nos desenhos infantis, que mostram as intenções da criança em representar a realidade. Vejamos os principais estudos a seguir.

O estudo de Luquet (1969) foi um dos primeiros sobre o desenho infantil, apresentando cinco estágios para seu desenvolvimento:

a) O Estágio de Realismo Fortuito: no qual a criança faz marcas no papel sem a intenção de representar, significando muito mais um treino da coordenação motora, apenas um prazer sinestésico.

Estas marcas, segundo Pillar (2005:33), são como *uma riscaria sem formas reconhecíveis, como não desenhos, por não representarem coisa alguma*.

b) O Estágio de Desenho Voluntário: neste estágio, a criança tem a intenção de representar suas idéias por meio do desenho, apesar de não ser, em um primeiro momento, compreendida pelo adulto.

c) Estágio da Incapacidade Sintética: a criança começa a representar os objetos de diferentes formas e, segundo Piaget (1989), a criança se preocupa com os aspectos topológicos dos objetos, tais como dentro/fora, perto/longe.

d) Estágio do Realismo Intelectual: nesta fase, os desenhos das crianças já apresentam as formas próprias dos objetos reais.

e) Estágio do Realismo Visual: a criança procura desenhar os objetos mostrando agora organização, relação entre si.

Com a evolução dos estudos sobre o desenho, fruto das mudanças relativas à concepção de infância de Rousseau, Merédieu (1994) fez duras críticas aos estudos de Luquet. Segundo a autora (*op. cit.*), Luquet, ao nomear o desenvolvimento do desenho da criança, como “realismo fracassado” ou “realismo fortuito”, por exemplo, atribuiu ao trabalho infantil inabilidade motora e falta de atenção, pois estes só estarão acabados, só atingirão o mais alto nível de desenvolvimento, quando puderem ser compreendidos por uma visão adulta.

Para a autora (*op. cit.*: 3), esta visão traduz, de modo errôneo, a percepção sobre o desenho, pois *não existe visão verdadeira, e a visão adulta não pode de modo algum representar a medida padrão. Portanto, não se deve reduzir os processos infantis qualificando-os de infantis. A criança está tão “perto das coisas” quanto o adulto(...)*

Acreditamos, como Merédieu (*op. cit.*), que esta visão reducionista do desenho deve abrir caminho mais para a observação da singularidade nas produções infantis que para as regras, sob a pena de olharmos para as produções das crianças, segundo Gomes-Santos (2003), influenciados pelo *mito do déficit*, que impõe um olhar linear, regrado aos textos em busca daquilo que lhes falta.

Ferraz (1969) estudou o desenho infantil como forma de expressão e, assim como Luquet (*op.cit.*), analisou-o sob a perspectiva piagetiana, identificando cinco fases para os desenhos das crianças:

- a) Fase das garatujas simples: a criança encontra-se no período sensório-motor e seu interesse é apenas riscar o papel sem nenhuma intenção de desenhar ou representar coisa alguma. Nesta fase, a criança muda o lápis de uma mão para outra, movimentando o braço todo para riscar e, muitas vezes, estes riscos não se limitam à folha de papel, riscando, por exemplo, a mesa sobre a qual está o papel.
- b) Fase das garatujas com significação premeditada: a criança já pretende representar alguém ou algum objeto, mas em suas representações só há intenção, pois os desenhos só podem ser identificados pelo adulto se a criança explicá-los.
- c) Fase das garatujas imitativas: a criança desenha os objetos não de forma semelhante aos objetos reais, mas sim da forma como os imagina.
- d) Fase do desenho modelado: a criança, por volta dos seis anos, apresenta desenhos com proporções exageradas, cabelos arrepiados, figuras de frente com nariz de lado, etc. Neste momento, também a criança começa a receber uma maior influência das atividades escolares, o que faz com que a quantidade de desenho em suas produções diminua e que comece a desenhar concomitantemente objetos reais e imaginados de modo esquemático.
- e) Fase artística: inicia-se por volta dos doze anos. Neste período, os desenhos das crianças apresentam proporções harmônicas, além de possuírem diversos recursos que permitem sua apreciação, muitas vezes, como verdadeiras obras de arte.

Lowenfeld e Brittain (1972) também identificaram cinco estágios pelos quais os desenhos das crianças podem ser estudados, mas diferente de Luquet, que considerou o desenvolvimento destes estágios a partir da intenção da criança em representar um objeto como ela o vê, eles acreditavam que estes estágios são reflexos do amadurecimento intelectual e emocional das crianças. :

- a) Estágio das garatujas: inicia-se por volta dos dois anos e termina, aproximadamente, aos quatro anos. Neste estágio, a criança começa fazendo riscos descontrolados apenas pelo prazer de manusear o lápis e o papel. Neste estágio é importante que os pais valorizem esses riscos, pois a criança pode sentir-se frustrada e apresentar, a partir de então, uma relação dolorosa entre o lápis e o papel, afetando, futuramente, até o desenvolvimento da escrita.
- b) Estágio Pré-Esquemático: inicia-se por volta dos quatro anos de idade, terminando aos sete anos. Neste estágio, a criança desenha a figura humana apenas com cabeça e pés, e os objetos com os quais convive começam a ser representados também. Os desenhos tanto da figura humana quanto dos objetos são feitos de modo desordenado e, muitas vezes, exagerado. Este estágio permite ao adulto conversar com a criança sobre seus desenhos, pois ela gosta de falar sobre eles.

- c) Estágio Esquemático: começa aproximadamente aos sete anos e termina aos nove. Os desenhos, nesta fase, apresentam formas definidas, são apresentados de forma descritiva, ordenada e se localizam na margem inferior da folha de papel.
- d) Estágio do Realismo Nascente: dura dos nove aos doze anos. Neste período, os desenhos não são mais feitos ao longo de fileiras no papel e nem são mais tão grandes. A criança começa a representar pessoas e objetos em tamanho menor, mas capturando mais os detalhes.
- e) Estágio Pseudonaturalista: o último estágio do desenho da criança inicia-se por volta dos onze ou doze anos. Neste estágio, a criança procura esconder seus desenhos, que são quase sempre personagens de desenhos animados ou histórias em quadrinhos, registrados com certa conotação jocosa ou satírica. Se não estimulada a prosseguir com o aperfeiçoamento, a criança termina seu desenvolvimento artístico nesta fase, fato que pode ser percebido ao encontrarmos adultos que fazem desenhos típicos das crianças desta faixa etária.

Segundo Lowenfeld e Brittain (*op. cit.*), estes estágios de desenvolvimento do desenho da criança, principalmente os três estágios iniciais, são bem uniformes entre as crianças do mundo todo. Algumas diferenciações podem ocorrer devido aos fatores do meio em que a criança vive ou ao desenvolvimento de habilidades específicas.

Já os estudos de Vygotsky ([1987] 2007) não englobaram os primeiros estágios dos desenhos, aqueles que apresentam traços não icônicos, como os riscos, as listras, associados à fala, presentes durante o período anterior à alfabetização.

Vygotsky (*op. cit.*) dividiu em quatro etapas o desenvolvimento do desenho infantil:

- a) Escalão de Esquema: nesta etapa, os objetos são desenhados sem apresentarem fidelidade com o mundo real. Ao representar a figura humana, por exemplo, a criança traça somente duas ou três partes do corpo, faz os chamados desenhos raios-X ou transparência, aqueles nos quais podemos ver as pernas de uma pessoa mesmo ela estando vestida ou os objetos internos de uma casa e também registra não apenas o que ela vê, mas o que conhece sobre o objeto, são os chamados *desenho de memória*.

Segundo Vygotsky (*op. cit.*), o desenho representa inicialmente para a criança o próprio objeto focado e depois se torna linguagem escrita real por meio da representação ideográfica. Quando a imagem aparece acompanhada pela fala, o desenho torna-se capaz de abstrair os significados que o correspondem, originando uma representação típica da língua escrita.

Em pesquisas realizadas sobre a pré-escrita, Luria (1988) registrou casos em que os símbolos gráficos representados pelas crianças funcionavam como um meio de representar a fala, alongando-se como ela ou tentando reproduzir seu ritmo. Contudo, Luria (*op. cit.*) não vê nestas produções um princípio evolutivo da escrita, concebendo este processo como associado apenas às formas icônicas de representação. Desse modo,

para o autor, os traços indiferenciados permitem à criança a possibilidade de escrever, primeiro de modo pictográfico, depois de forma simbólica, momento no qual a criança já é capaz de grafar marcas arbitrárias ou desenhar de modo diferente aquilo que ela quer representar, como um meio de lembrar a informação posteriormente.

No entanto, tal postura é contrariada por Tolchinsky (1995), para quem tanto do ponto de vista histórico, como ontogenético, a diferença entre escrita e desenho é bastante prematura. Ou seja, quando as crianças usam o desenho como meio de anotação, elas não estão confundindo escrita e desenho, mas sim aproveitando as diferentes possibilidades para representar suas ideias.

- b) Escalão de Formalismo: a criança começa a fazer desenhos que possuem formas mais próximas do real.
- c) Escalão de representação mais aproximado do real: a criança desenha os objetos como uma representação do real, apesar da proporção dos objetos ainda ser um tanto irregular.
- d) Escalão da representação propriamente dita: o desenho da criança tem agora diversos detalhes, apesar de serem menores. Este refinamento do desenho ocorre porque a coordenação motora da criança já está bem desenvolvida.

Apesar de reconhecermos diversos enfoques sobre o desenho feito por crianças, adotaremos a perspectiva vygotkiana por conceber a língua de modo interativo e permitir incluir explicações biológicas e sociais para os usos da língua, além de, segundo Siguán (1987:19), ser uma teoria que permite *uma interpretação científica do comportamento humano que respeita sua singularidade e que não o obriga a negá-la ou a esquecê-la*.

Independente do valor atribuído ao desenho em nossas escolas, pudemos mostrar, pela síntese dos estudos acima, que seu uso é digno de mérito, pois funciona como um meio de representação e alternativa no processo evolutivo para aprendizagem da escrita, que o desenho é constituído socialmente e que origina-se das inúmeras relações da criança com o mundo que a cerca, tornando-se, assim, um instrumento passível de diversos significados. Esta possibilidade levou-nos a acreditar que, no desenvolvimento da imaginação, a criança não reproduz graficamente o objeto real, mas o (re)significa

3. Um pouco sobre o papel do desenho

De forma geral, segundo Colello (1997), o desenho desempenha três importantes papéis quando aparece em um texto: a) favorece a captação de uma idéia, funcionando como mecanismo para ordenar, classificar e memorizar; b) funciona como meio de comunicação, ao propiciar ao texto uma autonomia digna de qualquer sistema comunicativo e, finalmente, c) ao acompanhar a escrita, o desenho funciona como um mediador entre a criança e o mundo, capaz de assumir um espaço na relação entre forma e significado.

Sendo assim, não cabe ao professor avaliar a evolução do desenho, nem interpretar seu significado como meio de representação interna, mas descrever a relação deste com a construção do texto.

Muitas vezes, ao nos depararmos com os textos produzidos pelas crianças, encontramos mais desenhos que a escrita propriamente dita, isso acontece porque, segundo Tolchinsky (1995), as crianças, ao utilizarem o desenho como meio de notação, fazem-no porque se aproveitam dos diversos recursos disponíveis para a representação de uma história e não porque confundem as duas formas de registro.

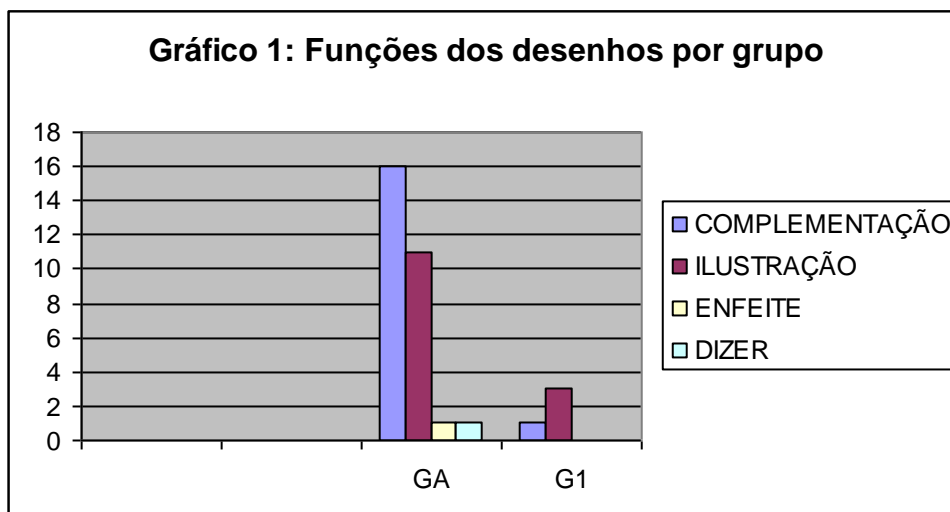
Opinião semelhante é partilhada por Pillar (1996), para quem, independente do valor escolar ou social conferido ao desenho, seu uso total ou parcial possui um valor como meio de representação no processo evolutivo da escrita, primeiramente porque favorece a expressão de uma idéia, depois porque, mesmo quando aparece junto à escrita, também pode ser um mediador entre o eu da criança e o mundo.

Em trabalho subsequente, Pillar (2005: 37) defende que as interações entre desenho e escrita ocorrem no processo de apropriação desses sistemas: a criança começa a perceber que o conteúdo a ser representado pode materializar-se não só pela imagem, mas também pelas palavras. É por isso que, para a autora, *o desenho começa como uma escrita e a escrita como um desenho; depois a criança cria formas de diferenciação e de coordenação entre elas e entre os elementos de cada sistema.*

Nessa perspectiva, a relação desenho-escrita é vista como um *continuum*, ou seja, as duas linguagens se complementam, pois a imagem formada pictograficamente não surge apenas para garantir a evocação da imagem gráfica, uma diz algo em relação à outra de forma não redundante.

4. Qual é a função dos desenhos nas produções textuais das crianças?

Considerando o desenho como meio de representação notacional e como um signo empregado pelo homem, formado a partir de suas relações sociais (VYGOTSKY[1987], 2007), podemos enumerar, conforme Colello (1997, 2007), duas funções primordiais para ele: a função de dizer e a de apoio à escrita, sendo que esta última se subdivide em três: complementação, enfeite e ilustração. As funções do desenho no *corpus* mostraram-se diferentes para os grupos: no GA, a função predominante foi a de complementação; no G1, a de ilustração, como podemos ver no gráfico 1:

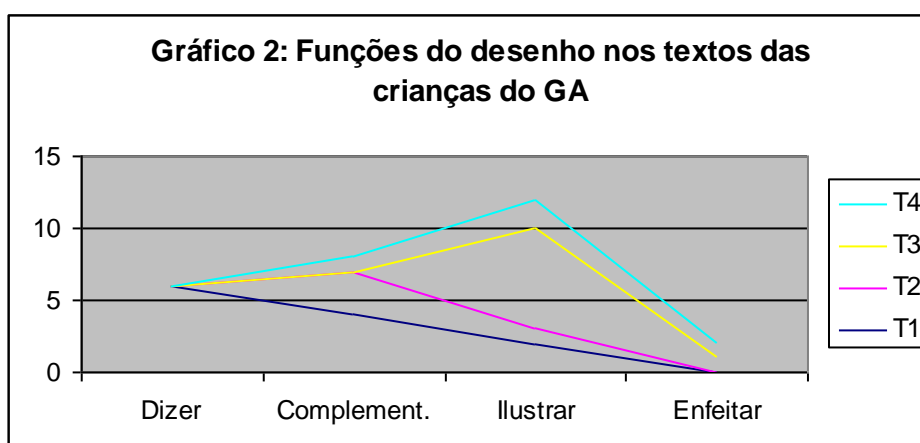


A observação dos dados apresentados no gráfico 1 não nos permite chegar a interpretações precisas acerca do uso do desenho como uma estratégia imaginativa, motivo pelo qual decidimos realizar uma análise evolutiva das funções do desenho por grupo.

Vejamos, então, a função dos desenhos no GA.

4.1. As funções dos desenhos no GA

Sobre as funções dos desenhos em cada texto do GA, observamos o decréscimo de algumas funções, o que parece indicar que existe um *continuum* entre desenho e escrita, isto é, existem funções do desenho que apresentam relação mais frouxa com a escrita, como a função de enfeite, e outras estão mais próximas, como a de dizer, conforme indica o gráfico 2:



Essas funções do desenho, contudo, apresentaram algumas particularidades no GA: nos textos em que as crianças usaram apenas o desenho na primeira versão da reescrita, a função predominante, neste texto, foi a de dizer, aquela na qual a criança representa o

conto por meio do desenho. Já no texto das crianças que utilizaram desenho e escrita na primeira produção tivemos o predomínio da função de complementar.

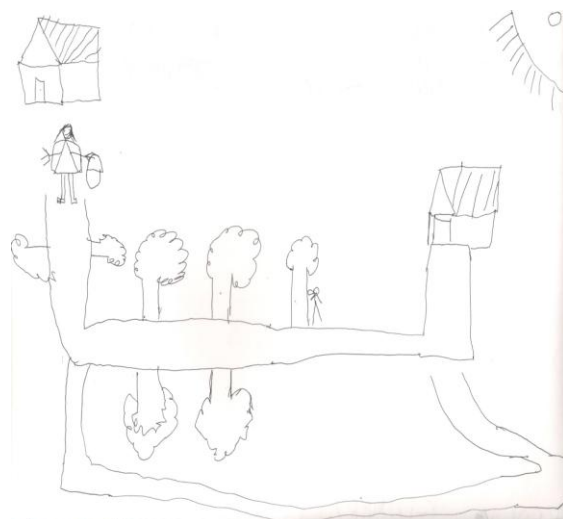
Vejamos, então, o desenho com a função de dizer.

4.1.1 A função de dizer

O desenho como modo de dizer apareceu apenas no primeiro texto de seis crianças do GA. Destas produções, três apresentaram o primeiro texto somente através do desenho: Fellipe (001005), Lincoln (001011) e Lucas Santos (001013).



F. (001005)



L. (001011)



L. S. (001013)

As três crianças, como pudemos observar, expressaram dois episódios centrais em torno dos quais gira a história *Chapeuzinho Vermelho*: a ida da garota para a casa da vovó e o encontro de Chapeuzinho com o lobo na floresta.

Segundo Lowenfeld e Brittain (1972), a criança, ao representar apenas alguns episódios em suas produções, seleciona aqueles que para ela possuem um significado mais afetivo do que aqueles que possuem uma representação ordenada dos fatos. Para nós, a escolha destes episódios não é apenas uma questão de afetividade, mas, sim, de reconhecimento das partes mais importantes do conto, no caso, o encontro do lobo com Chapeuzinho Vermelho, parte da história que desencadeará o clímax e, por isso, provoca grande expectativa na criança.

Uma outra observação que podemos fazer acerca dos textos das três crianças é sobre a completude da história, pois, apesar de a representação da história estar incompleta, o desenho funciona, nesse caso, como mediador entre a criança e o texto base, critério que, segundo Luria (1988; 176), permite-nos classificá-lo como escrita pictográfica:

Uma criança pode desenhar bem, mas não se relacionar com seu desenho como um expediente auxiliar. Isto distingue a escrita do desenho e estabelece um limite ao pleno desenvolvimento da capacidade de ler e escrever pictograficamente, no sentido mais estrito da palavra.

Estes desenhos nos textos das crianças, ao cumprir a função de dizer, permitem exprimir um conteúdo de outra maneira, mas, mesmo que não seja com palavras, eles têm como objetivo, provavelmente, auxiliar a compreensão do leitor. O desenho, como modo de dizer, permite que a criança produza um texto sem palavras, mas que nem por isso ele será sem significado (FERRARA, 2007)

Por fim, o desenho, nas outras reescritas do conto, foi abandonado por Fellype e Lucas Santos, mas permaneceu nas de Lincoln, com a função de ilustração.

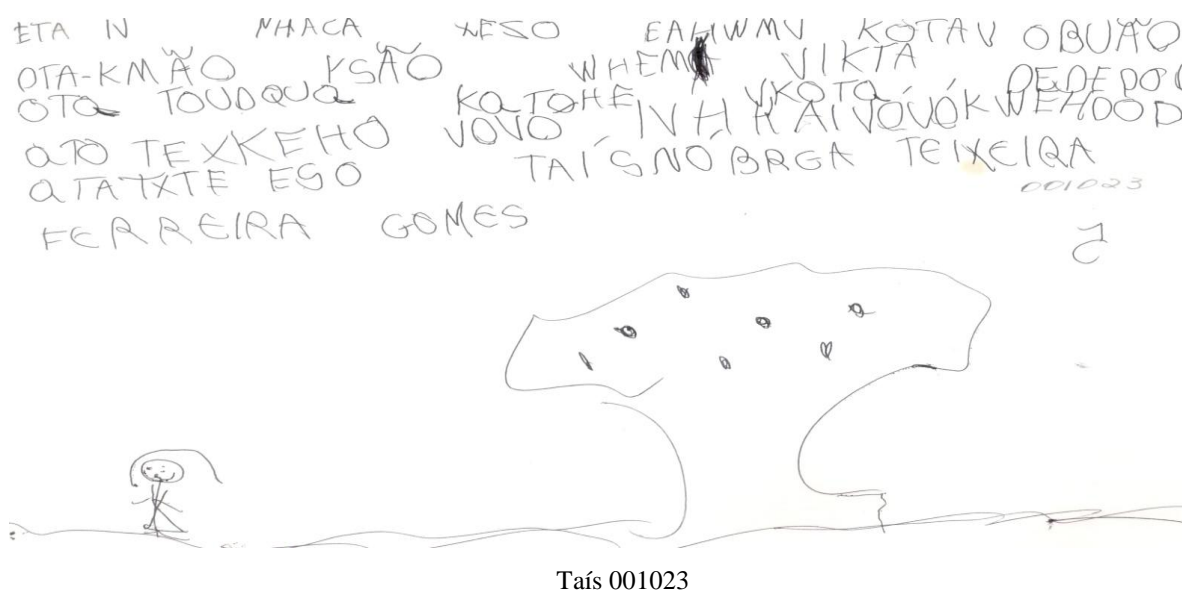
Ainda sobre o uso do desenho no GA, constatamos que oito crianças, desde a primeira versão do conto, utilizaram-no associado à escrita. Nestas produções, o desenho apresenta, na primeira versão, predominantemente, a função de complementação e nas demais, a de ilustração.

Dessas crianças do GA, apenas duas, Lucas Xavier e Ticiania, continuam a usar o desenho em todas as outras produções, as outras o utilizam em apenas mais um texto, especialmente, no terceiro.

Outra função do desenho, de apoio à escrita, cumpre, segundo Colello (1997), três funções que serão exemplificadas a seguir.

4.1.2. A função de complementação

A função de complementação nos desenhos aparece quando as crianças os associam ao texto para complementar a história que estão reescrevendo, no caso, *Chapeuzinho Vermelho*. O uso da função de complementação foi registrado somente nos textos do GA, talvez por as crianças deste grupo ainda não terem domínio total da escrita, como podemos observar no texto de Taís:



No momento em que produziu este texto, a menina encontrava-se no nível silábico da escrita, e, depois de ter registrado o texto, de acordo com suas hipóteses de escrita, complementa-o com o desenho de Chapeuzinho na floresta.

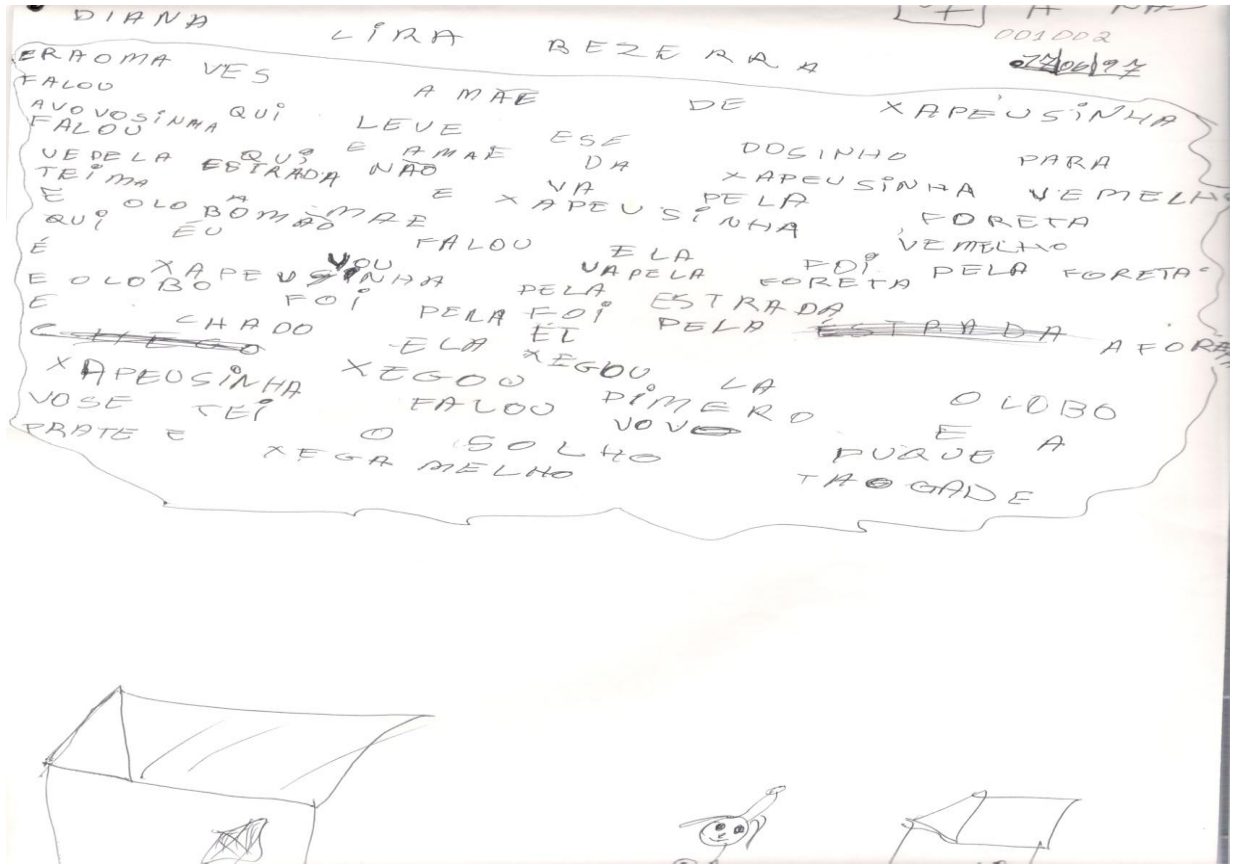
A outra função que apareceu no texto das crianças foi a de ilustração.

4.1.3. A função de ilustração

O desenho com a função de ilustração pode ser exemplificado com os textos de Diana (001002) e Taís (002023, 013023).

O desenho com a função de ilustração surge no primeiro texto de Diana, associado à escrita incompleta do conto *Chapeuzinho Vermelho*: a criança escreveu a história até o início das perguntas que o lobo, disfarçado de vovó, faz a Chapeuzinho e

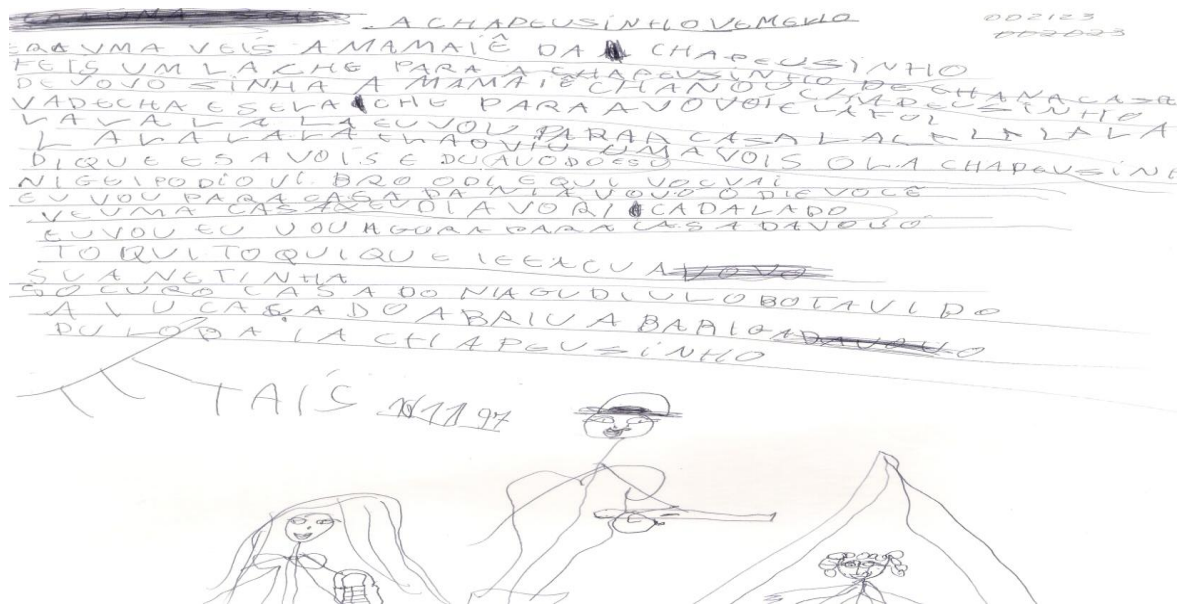
tentou ilustrar o episódio, já escrito por ela, em que Chapeuzinho Vermelho sai de sua casa até a casa da vovó, como podemos ver a seguir:



Diana (001002)

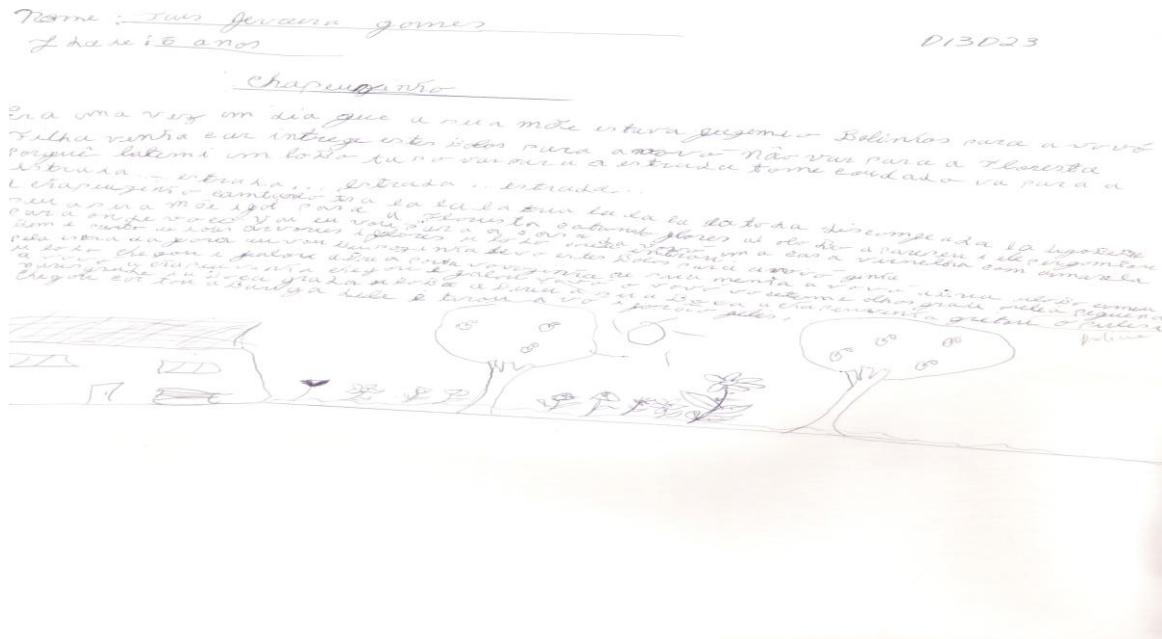
O desenho com a função de ilustração apareceu no segundo e no terceiro texto de Taís.

No texto 2, o desenho apresentou-se vinculado à escrita incompleta do conto,



Taís (002023)

entretanto, no terceiro, a menina escreveu o texto com todos os episódios e enriqueceu-o com desenhos da parte externa da casa, provavelmente, da casa da avó de Chapeuzinho Vermelho.



Taís (013023)

Estes achados permitem-nos crer que a função de ilustração, apesar de sua maior ocorrência no terceiro texto (58,3%), ou seja, quando as crianças já se encontram na 1ª série, pode ser considerada como um indício de que ela utiliza o desenho como uma forma de ampliar as informações fornecidas pelo material escrito e que, de alguma forma, merecem ser ilustradas.

O surgimento do desenho com a função de ilustração, no primeiro texto de Diana, confirma a tese de Abaurre (1995) sobre a singularidade dos comportamentos infantis, pois, embora tenhamos ocorrências regulares nos textos infantis, há aquelas crianças que se diferenciam das demais.

Finalmente, temos a função de enfeite nos textos das crianças.

4.1.4. A função de enfeite

O desenho com função de enfeite pode ser definido como aquele que se caracteriza pela falta de elo temático entre ele e a escrita. Este tipo de desenho encontraremos nos textos de Diana e nos de Taís, mostrados abaixo:

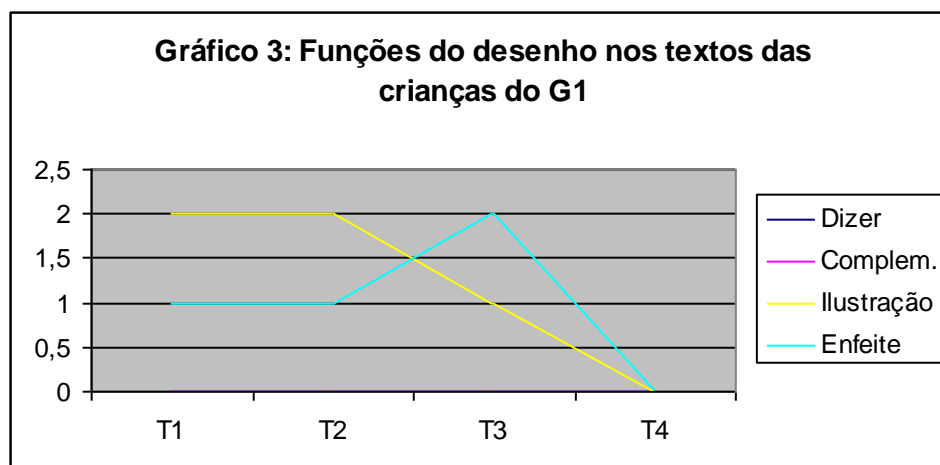
processo de tipificação sexual, iniciado por volta dos sete anos e, nas meninas, caracterizado pelos valores de belo e delicado.

Importante também notarmos que os desenhos nos textos de Diana e Taís apresentaram, primeiramente, a função de ilustração e, depois, a de enfeite, o que pode indicar que a primeira função do desenho é mais dependente da escrita que a segunda.

Após termos demonstrado as funções dos desenhos no GA, vejamos as funções dos desenhos que apareceram nos textos das crianças do G1.

4.2. As funções do desenho no G1

O uso dos desenhos entre as crianças do G1 permaneceu até o terceiro texto, com predominância das funções de ilustração e enfeite, com um ligeiro declínio da primeira função do segundo para o terceiro texto, como mostra o gráfico 3:



Passemos, então, à análise destas funções nos textos das crianças deste grupo.

4.2.1. A função de ilustração

No G1, o desenho com função de ilustração apareceu no primeiro texto de Nara (011045). A criança não representou um episódio, apenas a personagem Chapeuzinho Vermelho como podemos ver a seguir:

A Chapeu zinha vermelha
 Era uma vez uma menina que morava no bosque um dia sua
 mãe li chamou e disse chapeuzinho vem cá se mamãe eu quero falar
 você leva esse dorso para a sua avozinha esta bem mamãe mais não
 na pelo comidite da via porque lá tem muitas lobas
 sbito mamãe zella librada fora eu vou bem segundo levaldo do
 dorso para avozinha oi menina quem bita ai vou de seu avô da

011045



Nara (011045).

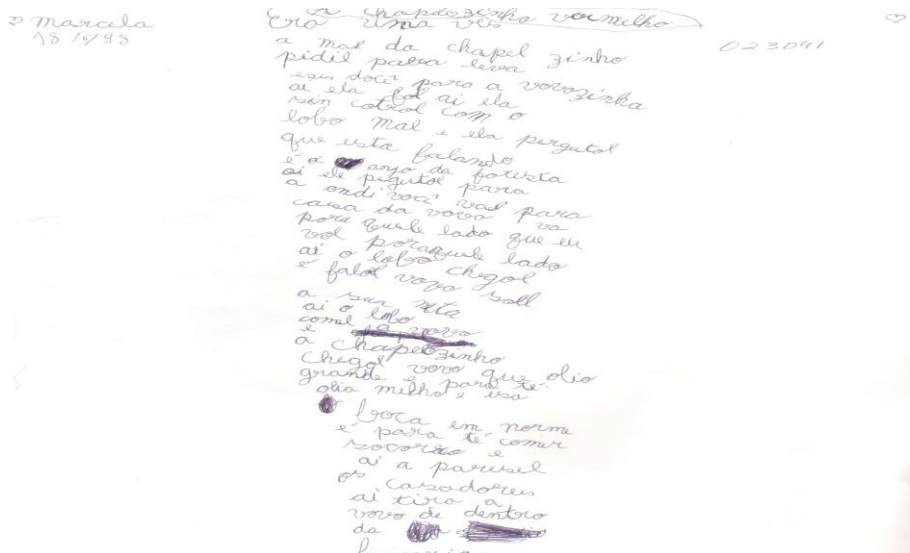
4.2.2. A função de enfeite

O desenho com função de enfeite pode ser definido como aquele que se caracteriza pela falta de elo temático entre ele e a escrita, como pudemos observar nos textos de Lucas (023039) e Marcela (023041):

4 Era uma vez uma menina que se chapeuzinho
 vermelha.
 Ela morava com sua mãe. Um dia a mãe do
 chapeuzinho vermelha chamou.
 - Chapeuzinho vem levar esse dorso para sua
 avó, mas não pela comidite mamãe sbito
 - Talvez mamãe.
 - Não pelo comidite mamãe a gente
 ela foi. O lobo and apressado e foi mais
 rápido quando ele chegou na casa
 para do ~~avó~~ avó ela estava
 na porta e estava igual a avó
 a quando a chapeuzinho entrou a loba
 corre atrás dela quando os cabelos
 mata a loba e tira a cabeça da
 dentro da loba tira a cabeça da



Lucas (023039)



Marcela (023041)

Nos desenhos feitos por estas crianças, podemos perceber que a história está completa e que os desenhos são utilizados apenas no final dos textos, configurando-se, assim, como um recurso acessório ao desenvolvimento do texto.

5. Finalizando...

Importante notarmos que os desenhos nos textos das crianças, à medida que elas vão de apropriando da escrita alfabética, começam a desaparecer, ou pelo menos já exercem uma relação de menos dependência com o texto. Podemos, assim, dizer que a relação desenho-texto começa com o desenho como modo de dizer, passando pela complementação, pela função de ilustração e, depois, pela de enfeite, o que pode indicar que as primeiras funções dos desenhos são mais dependentes da escrita que as últimas.

Segundo Pillar (1996), quando desenho e escrita são construídos simultaneamente há uma correlação entre eles e, quando apenas a escrita é construída, ocorre uma precedência do desenho sobre ela, isto é, a criança precisa se desenvolver primeiro no desenho para depois refazer o mesmo percurso em um outro tipo de linguagem.

As crianças que compõem nosso *corpus*, desde cedo, parecem incorporar seus desenhos como um recurso auxiliar à escrita, uma vez que eles, seja pela quantidade de dados a serem transmitidos, seja pela qualidade e sofisticação dos recursos utilizados e, sobretudo, pela relação da criança com o desenho, assumem cada vez mais o papel de escrita pictográfica funcional.

O desenho, ao fazer parte da perigrafia de um texto, não deve ser concebido como um mero acessório ou como um não-texto. Ao lançarmos nosso olhar sobre o desenho infantil percebemos diversas possibilidades de vê-lo: há quem o veja antes das palavras, há quem o veja após a leitura, há quem o leia na ordem em que aparecem e há até mesmo quem não o veja. Da parte de quem o fez, acreditamos que ele se caracteriza como um modo diferente da criança se colocar no texto.

Enfim, o desenho compõe a formulação do texto, servindo para ilustrar o escrito, substituí-lo, complementá-lo, destacar algum ponto ou suscitar novos ditos. De qualquer modo, as crianças utilizam o desenho para completar seu texto e isto, provavelmente, baseia-se na sua preocupação com a compreensão que o leitor terá do texto escrito.

Segundo Marin (2001), esses elementos icônicos ultrapassam na página escrita a própria leitura e, apesar de serem considerados por alguns como “marginais”, não são, de modo algum, inocentes.

Certamente não são inócuos, pois assumem o intuito discursivo das crianças que os utilizam, sinalizando uma tentativa de superar a carência de sinais gráficos, que podem veicular os sentidos por elas pretendidos, provocando no leitor os efeitos desejados, além de poderem ser percebidos, de acordo com as considerações feitas neste trabalho, como uma atividade sensível, inteligente e cultural, que envolve várias manifestações do comportamento visual infantil e que integra os planos da realidade e da imaginação.

Mas a criança não pára por aí. Segundo Ferreira (1998: 71), quando a criança produz textos nos quais utiliza o desenho e a escrita ela já entendeu que

aquilo que ela pensou pode ser desenhado, passando assim da linguagem oral para a linguagem gráfica desenhando. E entende também que aquilo que desenhou pode ser traduzido para a forma escrita e que esta é mais elaborada e necessita de regras para poder cumprir sua função social.

A análise dos desenhos produzidos pelas crianças nos permitiu concluir que, de fato, a criança começa primeiro a desenhar e depois a escrever, no entanto, não podemos considerar o desenho como um estágio inferior ao da escrita ou a escrita superior ao desenho, o que ocorre é a complementação de um em relação ao outro.

Olharmos o desenho sob este aspecto nos permite concluir ainda que ele é uma atividade que influi na construção do conhecimento, especialmente na construção da escrita. Desse modo, permitir às crianças que desenhem, ao invés de ser visto como atividade artística ou até mesmo como um passatempo, é propiciar-lhes expressar suas idéias, seus modos diferentes de expressão do eu, o que caracteriza uma face singular da produção de texto.

6. Referências

- ABAURRE, M.B.; FIAD, R.S. e MAYRINK-SABISON, M.L. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- COLELLO, Sílvia de Mattos Gasparian. **Redação Infantil: tendências e possibilidades**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1997.
- _____. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FERRARA, Lucrecia D'Aléssio. **Leitura sem Palavras**. São Paulo: Ática, 2007.
- FERRAZ, João de Sousa. **Noções de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1969.
- FERREIRA, Sueli. **Imaginação e Linguagem no desenho da criança**. São Paulo: Papirus, 1998.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais**. São Paulo: Companhia das letras: 1989.
- GREIG, Philippe. **A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KATO, M.A. **No mundo da escrita: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1997.
- LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e autoria. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Discurso e Textualidade**. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 81-104.
- LOWENFELD, Viktor e BRITTAIN, William Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1972.
- LUQUET, George H. **O desenho infantil**. Portugal: Companhia Editora do Minho, 1969.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L.S. ; LURIA, A.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, aprendizagem e desenvolvimento**. São Paulo: Ícone, 1988.
- MARIN, Louis. Ler um quadro – uma carta de Poussin em 1639. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- MÈREDIEU, Florence. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 1994.
- PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como construção de conhecimento na criança**. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- _____. Ver, criar e compreender. In: **Revista Mente e Cérebro** (Coleção Memória da Pedagogia, no. 5). Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- SIGUÁN, Miguel. **Actualidad de Lev Semonovich Vigotski**. Barcelona: Antropos, 1987.

- TEBEROSKY, Ana e CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1990.
- TOLCHINSKY, L. Landsmann. **Aprendizagem da linguagem escrita – processos evolutivos e implicações didáticas**. São Paulo: Ática, 1995.
- VYGOTSKY, Lev Semonovich. **La imaginación y el arte en la infancia**. México: Ediciones y Distribuciones Hispánicas: [1987], 2007.