

## DESENHO E ESCRITA: DUAS FORMAS DE MANIFESTAÇÃO DE UM *QUERER-DIZER*

Adriana de Paula\*

**Resumo:** O objetivo deste artigo é discutir o papel do desenho no processo de aquisição da linguagem escrita de M. L., autora de uma vasta produção de desenhos e textos escritos que se encontram arquivados no banco de dados do Projeto “A relevância teórica dos dados singulares no processo de aquisição da linguagem escrita”, desenvolvido desde 1992 no IEL/Unicamp. Através desse acompanhamento longitudinal, buscamos marcas do trabalho individual de M. L. com a escrita e com o desenho que possam ser tomadas como indícios de um estilo em construção. Tomando como ponto de partida a busca de singularidades na produção textual de M. L., a análise dos dados foi baseada no paradigma indiciário de investigação (cf. Ginzburg, 1986; Abaurre *et al.*, 1997) e na concepção de estilo defendida por Possenti (1988), bem como na teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin (1979 [1953]) e ancorou-se em uma concepção sócio-histórica de linguagem (cf. Franchi, 1987).

**Palavras-chave:** Aquisição da escrita. Paradigma indiciário. Desenho. Gêneros do discurso.

**Abstract:** The purpose of this article is to discuss, based on the analysis of data from a longitudinal corpus, the role of drawing in the process of written language acquisition by M. L., the author of a wide production of drawings and written texts filed in the data bank of the project “The theoretical relevance of singular data in the process of written language acquisition”, conducted since 1992 at IEL/Unicamp. In the course of our analysis we searched for features characteristic of M. L.’s individual work with writing and drawing which could be taken as evidences of a style under construction. Taking as a starting point the quest for singularities in M. L.’s text production, the analysis of the data was based on the clue paradigm of investigation (see Ginzburg, 1986, Abaurre *et al.*, 1997), on the notion of style proposed by Possenti (1988), as well as on Bakhtin’s (1953/1979) theory of discourse genres, and was anchored in a social-historical conception of language (see Franchi, 1987).

**Keywords:** Writing acquisition. Clue paradigm. Drawing. Discourse genres.

### Introdução

O presente trabalho é fruto do acompanhamento longitudinal do processo de aquisição da escrita de M. L., autora de uma vasta produção de desenhos e textos escritos que se encontram arquivados no banco de dados do Projeto “A relevância teórica dos dados singulares no processo de aquisição da linguagem escrita”, desenvolvido desde 1992 no IEL/Unicamp. A partir da observação de uma rica produção de desenhos e textos escritos, o objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de minha dissertação de Mestrado defendida

---

\*Doutoranda em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp. Campinas. São Paulo. Brasil. paula-ad@uol.com.br

em 2007, que procurou traçar considerações sobre a relação entre o desenho e a escrita ao longo do percurso de aquisição da escrita da autora dessas produções. Para tanto, foram analisados centenas de textos escritos e desenhos, buscando elementos que fossem comuns aos dois tipos de produção.

Para sustentar a análise dos dados buscamos como referencial teórico uma concepção sócio-histórica de linguagem (cf. Franchi, 1987 e Bakhtin/Volochínov, 1929), por acreditarmos que essa concepção nos permite visualizar a relação entre sujeito e linguagem, ao mesmo tempo em que revela o modo como cada sujeito em particular vai construindo essa relação.

Compatível com essa concepção de linguagem, o conceito de gênero do discurso formulado por Bakhtin (1952/1953) foi evocado ao longo do trabalho para sistematizar a análise dos dados, fornecendo elementos para a formulação de hipóteses sobre a própria escolha de M. L. por determinados gêneros.

Tomando a linguagem como um trabalho, como um lugar de interação em que sujeito e linguagem mantêm uma relação dinâmica e constitutiva, esta concepção teórica permite-nos não só visualizar a relação entre sujeito e linguagem, como também analisar a maneira como cada sujeito em particular vai construindo essa relação. A partir dessa concepção, podemos olhar para histórias individuais de envolvimento com a linguagem e buscar nessas histórias traços que as singularizem, tornando-se possível, portanto, pensar em uma concepção de estilo como *escolha*, como *marca de trabalho do sujeito* com a linguagem (cf. Possenti, 1988). Desse modo, podemos observar estilos em construção mesmo nas fases iniciais de aquisição da escrita, uma vez que nessa fase já é possível observar marcas, voluntárias ou não, das escolhas que o sujeito realizou em seu trabalho com a escrita.

Com relação ao papel do desenho no processo de aquisição da representação escrita da linguagem, tomamos como referencial teórico as pesquisas de Luria (1988 [1929]) e Vigotsky (1991 [1935]) sobre a *pré-história* da linguagem escrita.

Através de estudos experimentais, Luria (1988 [1929]) constata que o desenvolvimento da escrita começa muito antes do primeiro contato com o processo institucionalizado de aquisição da escrita. Segundo esse autor, a criança percorrerá uma série de estágios até compreender o sistema de escrita. Começar a escrever não significa, portanto, compreender o processo da escrita.

Compartilhando as idéias propostas por Luria, Vigotsky (1991 [1935]) critica a mecanização dos métodos de ensino tradicionais que, segundo ele, ensinam as crianças a

desenhar letras e formar palavras, sem ensinar-lhes a escrita propriamente dita. Para o autor, a escrita não é simplesmente uma habilidade motora, mas *um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança* (p. 120). Ao tratar do desenho, Vigotsky lembra que sua produção efetivamente se inicia quando a linguagem oral já está bastante desenvolvida, e é essa linguagem que vai organizar o desenho.

Do ponto de vista metodológico, baseamo-nos no paradigma indiciário de investigação (cf. Ginzburg, 1986; Abaurre *et al.*, 1997), já que buscamos a identificação de eventos singulares de escrita que pudessem ser tomados como marcas, como indícios da complexa relação que M. L. estabeleceu com a linguagem.

### **Uma história individual – análise de dados iniciais**

Ao analisar longitudinalmente a produção textual de M. L., percebemos que, nas primeiras produções, iniciadas a partir de um ano e meio de idade, não há como diferenciar, entre os traços distribuídos no papel, aquilo que é escrita daquilo que é desenho, a não ser quando por ela indicado. Assim, ao sobrepor à escrita na agenda da mãe as suas “anotações”<sup>1</sup>, M. L. afirma estar escrevendo; já ao preencher toda uma folha de sulfite com uma série de traços indiferenciados, diz ter desenhado “peixes”, ou seja, embora os traços produzidos nas duas situações não apresentem diferenças significativas que pudessem caracterizá-los como escrita e/ou desenho, ao serem produzidos numa agenda – suporte socialmente reconhecido pelo sujeito como lugar da escrita – ganham *status* de escrita, enquanto ao serem traçados numa folha avulsa são interpretados como desenho.

A partir dos dados analisados, percebemos não só que o suporte permite que M. L. ora interprete seus traçados como desenho, ora como escrita, mas também que essa interpretação decorre do fato de a criança “reconhecer” nos seus próprios rabiscos algo do mundo exterior (“peixes”)<sup>2</sup>. É a partir da imitação do desenho e da escrita do adulto que interage com ela, que M. L. elaborará seu próprio desenho e sua própria escrita, interpretando-os de um modo ou de outro de acordo com seu *intuito discursivo* no momento de elaboração da produção.

Para Merèdieu (1979):

<sup>1</sup> Segundo relato da mãe, que acompanhou o evento.

<sup>2</sup> Aproximando-se da etapa que Luquet (1927) define como “realismo fortuito”.

engendrado pelo desenvolvimento da função simbólica na criança, a evolução do desenho depende intimamente da evolução da linguagem e da escrita. Parte atraente do universo adulto, dotada de um prestígio por ser secreta, a escrita exerce uma verdadeira fascinação sobre a criança, e isso bem antes de ela própria poder traçar verdadeiros signos. Muito cedo ela tenta imitar a escrita dos adultos (p. 09-10).

Ao buscar a agenda da mãe para “escrever”, M. L. mostra reconhecer o papel social da escrita em seu meio, produzindo, a partir da imitação da mãe que escrevia na agenda, sua “escrita”, *carregada para ela de uma fabulosa polissemia* (MERÈDIEU, 1979, p. 11), capaz de fazer com que a criança a partir do mesmo movimento e do mesmo tipo de traço possa distinguir aquilo que para ela é escrita, daquilo que é desenho.

Contudo, embora os movimentos sejam os mesmos, tanto nas garatujas definidas por M. L. como escrita, quanto nos traços, por ela chamados desenhos, é possível perceber que, apesar de ainda não conseguir produzir efetivamente uma diferenciação entre seus desenhos e sua “escrita”, M. L. reconhece estar diante de duas formas de expressão diferentes e passa a explorá-las na manifestação de seu *querer-dizer*.

Para observar de que modo o desenho e a escrita foram explorados por M. L. como forma de manifestação de seu *querer-dizer*, apresentaremos um conjunto de dados referentes ao início do seu processo de aquisição da escrita que explicitam os diferentes momentos por que passaram suas produções iniciais.

A análise longitudinal dos dados permitiu-nos detectar um primeiro momento na produção de M. L. que poderia ser delimitado cronologicamente como correspondendo ao período que vai de 1978 (data do primeiro desenho catalogado no *corpus*) até 1985 (momento em que o sujeito cursava a terceira série do ensino fundamental), e é marcado pela produção de desenhos que descrevem cenas variadas ou a partir dos quais é possível inferir um relato ou uma narrativa, seja oral que será ditada a um adulto, seja narrada através do próprio desenho.

Antes de passarmos à análise dos dados, é importante dizer, ainda, que a produção textual de M. L. tem sido tema das pesquisas de Abaurre desde 1992. Através desse longo percurso de investigação, a pesquisadora identificou a ironia como traço estilístico que singulariza a produção desse sujeito. De acordo com Abaurre (1993), o trabalho individual de M. L. com a linguagem passou de um investimento inicial na criação de um efeito de humor e de *nonsense* a um investimento na busca da ironia como efeito de sentido.

Com base nas pesquisas de Abaurre e na observação dos desenhos produzidos por M. L., percebemos que, a partir de um certo momento, eles não só trazem os mesmos temas que ela aborda na escrita, como também apresentam as marcas de ironia observadas pela pesquisadora nas suas produções escritas. O “olhar crítico” e o distanciamento de que nos

falam Abaurre (1993), caracterizados por aquilo que Barros (2004) define como uma *postura metaenunciativa*<sup>3</sup> de M. L., também podem ser encontrados nos seus desenhos, mesmo naqueles produzidos ao longo da *pré-história* de sua linguagem escrita (cf. Vygotsky, 1991 [1935]), como apontam os dados apresentados a seguir.

### As primeiras produções

(1) *Peixes*. 19.07.1978. Produzido em ambiente doméstico.



(produção de M. L.)



(produção da mãe)

Conforme já mencionado acima, este é o primeiro desenho catalogado no *corpus* de M. L., representando os primeiros traços por ela desenhados. Essa produção nasceu da interação entre mãe e filha: a partir da observação de peixes desenhados pela mãe, M. L. reproduz os *seus* peixes e assim intitula sua produção. É importante dizer que a nomeação é resultante do tipo de interação que estava tendo com a mãe; assim, não é a forma dos traços que origina o título, mas sim, o desenho produzido pelo *outro* que vai lhe servir de modelo

<sup>3</sup> Em uma parte de sua tese de doutorado *Intercalação, (meta)enunciação e autoria: uma análise textual-discursiva da interposição*, Juliene da Silva Barros (2004) analisa a emergência da autoria em textos infantis. Dentre os dados analisados, a autora destaca a singularidade da produção escrita de M. L. Segundo Barros (2004), na “gênese do estilo irônico” de M. L. estaria uma competência metaenunciativa que lhe permitiu desenvolver uma “capacidade de olhar de fora e de falar de fora”.

para a produção de *seu* próprio desenho. De acordo com Arfouilloux (1980, p. 128), o desenho da criança *dirige-se sempre a alguém real ou imaginário, quase sempre sua mãe, seu pai ou algum dos que a cercam*. As produções de M. L. revelam que a riqueza da interação entre o sujeito e seus interlocutores será fundamental para o desenvolvimento de suas produções.

Na mesma época dessa produção, M. L. “escrevia” na agenda de sua mãe uma série de traços um pouco diferentes daqueles apresentados em (1):



Se em (1) M. L. tenta reproduzir o “modelo” dado por sua mãe, chegando a fazer traçados que realmente lembram peixes (o corpo, o olho, o rabo do peixe), na agenda o modelo a ser seguido é a escrita; desse modo, seus traçados em ziguezague procuram seguir a folha pautada, aproximando-se da escrita produzida pela mãe.

(2) *O melhor esconderijo para uma tartaruga é uma mala*. 1982. Produzido em ambiente doméstico.

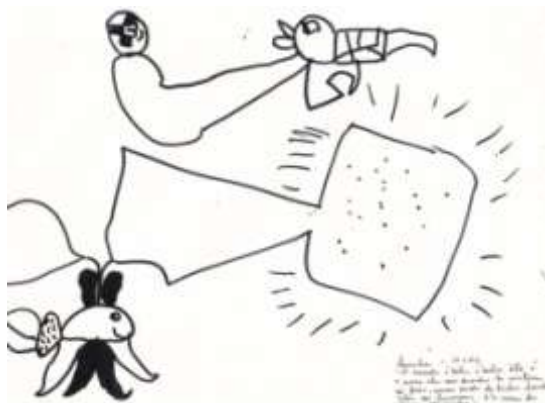


Neste dado M. L. parte da semelhança gráfica que, para ela, existe entre o casco de uma tartaruga e o desenho de uma mala, para realizar um desenho capaz de “provar” que o melhor esconderijo para uma tartaruga é uma mala. O que chama a atenção aqui é o fato de que M. L. organiza sua produção através de uma espécie de colagem de diferentes figuras: os gatos que ela já havia apresentado em outra produção dessa mesma época, uma mulher, uma tartaruga dentro de uma mala e três malas que se parecem tartarugas ou que representariam a tartaruga transformada em mala. Se considerarmos a hipótese de que ocorre a passagem da tartaruga dentro da mala para uma mala em forma de tartaruga é possível afirmar que M. L. começa a construir metáforas através de seus desenhos, o que mais tarde vai permitir a ela desenhar portas para representar salários e gastos, conforme aparece no dado (6) apresentado neste trabalho.

### **A emergência da narrativa**

Com relação ao dado apresentado a seguir, vale lembrar que cabe ao adulto letrado atuar como escriba dos textos que M. L. elabora a partir de seus desenhos, reforçando mais uma vez a importância do *outro* na interação. É importante dizer que o *outro* é sempre importante ao longo de todo o processo de interação com a linguagem, mas ele ganha destaque nessa fase inicial da aquisição da escrita de M. L., não só por escrever os textos que ela elabora, como por estar presente na própria linguagem que ela usa na elaboração desses textos, refletindo as leituras feitas para ela e a linguagem (o léxico, os temas etc.) usada ao seu redor. O próprio desenho de M. L. vai estar marcado por outros desenhos vistos e pela recepção que seus desenhos terá por parte de seu interlocutor.

(3) *O mundo é tolo, é bobo. Este é o nome do meu desenho. As misturas são feias, mesmo sendo de bichos bonitos. Elas são horrorosas. É o nome do meu desenho. 1982. Produzido em ambiente doméstico.*



O dado (3) é representativo dos desenhos de M. L. que começam a desencadear embriões de textos. Num processo de colagem, M. L. brinca colando partes dos bichos que sabe desenhar, fazendo “misturas”, como ela mesma afirma em sua nomeação. É interessante notar que nesse período já encontramos traços do efeito de *nonsense* que, posteriormente, vai caracterizar a produção escrita desse sujeito (cf. Abaurre, 1999).

Ainda com relação a este dado, vale dizer que no mesmo período em que M. L. produzia embriões de textos a partir de seus desenhos, ela criava poemas, também ditados a um adulto, com uma estrutura bastante semelhante à encontrada em (3), principalmente no que se refere ao final inesperado, conforme o exemplo a seguir:

*Árvores floridas*

*Vento sul*

*Balança as suas folhas*

*E tanto que esta poesia*

*É bem pequena...*

(1981. Produzido em ambiente doméstico)<sup>4</sup>

Se as poesias dessa época são criadas a partir de “colagens” de enunciados que vão surgindo ao longo da interação e lhe permitem brincar com o fônico na oralidade, nos desenhos, é através do mesmo processo de colagem que M. L. vai brincar com “pedaços de desenhos” e produzir suas “misturas feias”.

<sup>4</sup> Só foram numerados os dados efetivamente analisados no trabalho. Aqueles citados como exemplos para sustentar a análise não estão numerados.



## A exploração conjunta do desenho e da escrita

Os dados que serão apresentados aqui correspondem a um período que se estende aproximadamente da terceira série do ensino fundamental (1985) até a terceira série do ensino médio (1991), e refletem um momento em que M. L. já tem um certo domínio da escrita e passa a explorá-la juntamente com o desenho de modo a manifestar seu interesse por questões sociais. Essa fase corresponde ao maior período de tempo e ao maior número de produções, especialmente domésticas.

Ao observar a produção de M. L., encontramos uma grande variedade de gêneros: alguns tipicamente escolares, como listas de palavras, ditados, relatos, resumos, definições, relatórios etc.; outros de circulação social mais ampla como histórias em quadrinhos, charges, cartas, poemas, panfletos, manifestos etc.

Os dados que aqui serão analisados são, em sua maioria, representativos de produções realizadas em casa, a partir do *projeto de discurso* de M. L., e expressam, portanto, algo que vai além do cumprimento de uma tarefa escolar.

## O olhar crítico e irônico de M. L.

(4) *Agente da SUNAB*. 1986, 4ª série. Produzido em ambiente doméstico.



Historicamente datada, essa produção reflete a percepção de M. L. do comportamento antagônico que marcava diferentes segmentos sociais diante do agente da SUNAB<sup>5</sup>, e é exatamente na oposição entre o modo como o povo e o comerciante recebiam esse agente que reside a ironia de seu texto. Bakhtin/Voloshínov (1929, p. 16) afirma que *a forma da ironia em geral é condicionada por um conflito social: é o encontro, em uma voz, de dois julgamentos de valor personificados e sua interferência recíproca*, o que fica evidente quando observamos as diferentes vozes que compõem essa “charge”, vozes marcadas não só pelo conflito de classes das personagens representadas, como pela própria M. L. que, através de *sua voz*, enuncia esse conflito.

### A consolidação da escrita

A partir do ensino médio, o texto escrito de M. L. vai se sofisticando e passa a assumir, assim, a função que antes cabia ao desenho. O desenho passa, então, a ter um caráter mais artístico, de experimentação, e é, predominantemente, através da escrita, principalmente através de textos argumentativos, que ela passará a discutir diferentes questões que chamam a sua atenção nesse momento.

Para Bazerman (1998, p. 24), o gênero se constitui num *espaço de oportunidade para a realização de certos tipos de atividades, significados e relações*. Nessa perspectiva, o texto argumentativo será uma das estratégias usadas por M. L. para a *realização das atividades, significados e relações* que compõem o seu *projeto discursivo*, o que pode ser observado nos dados apresentados a seguir.

(5) 1991. 1º ano do Ensino Médio. Produção escolar.

*O que você vai ser quando você crescer?*  
“Criança, não verá país como este” já dizia Olavo Bilac. Realmente nos dias de hoje se torna cada vez mais difícil encontrar um país como este. Não há nenhum

---

<sup>5</sup> A SUNAB – Superintendência Nacional de Abastecimento – era um órgão do governo, extinto em 1997, que tinha como função defender os direitos do consumidor, investigando os preços praticados em estabelecimentos comerciais.

país no mundo com tantos contrastes como o Brasil. Contrastes que se refletem em todos os níveis da sociedade, principalmente nos “menores”.

No Brasil, enquanto parte de “nossas crianças” brincam protegidas atrás das grades da escola, ou do play-ground do prédio, a outra parte se marginaliza, sem nenhuma proteção, de grades, de estatuto ou de qualquer parente, que por lei deveria dar apoio a estas crianças até os dezoito anos, idade em que se completa a maioridade. Na prática, a maioridade dessas crianças é completada muito mais cedo, pois com oito ou dez anos de idade muitos menores já trabalham e não frequentam mais as maravilhosas escolas públicas que vemos na TV, e que, na prática, não passam de projetos absurdos, ou do governo gastando carros de dinheiro em campanhas que só servem para fazer propaganda da “malta” que nos governa.

Sem roupa, sem saúde, sem casa, sem nada... nessas condições, a saída mais pertinente encontrada pelo menor abandonado talvez seja roubar o tênis, ou o relógio do play-boy que passeia na esquina ou apelar para a prostituição no cais do porto.

Muitas pessoas dizem que no Brasil há uma total falta de planejamento social, mas como podemos controlar a natalidade num país onde grande parte das mulheres acreditam que Deus as pôs no mundo para procriar. É muito comum, encontrarmos nas favelas mulheres com onze filhos no chão e um no colo (sem contar aquele que cresce na barriga), enquanto as madames ricas mimam seu casal de filhos.

O Brasil está entrando no século XXI sem a menor perspectiva de um futuro glorioso. O “país do futuro” não pode dar suas crianças a perspectiva de futuro digno, onde elas possam pelo menos ter um acesso mínimo a comida e educação. O estatuto da criança e do adolescente se torna cada vez mais distante da realidade e cada vez mais perto dos versos de Olavo Bilac. Esse estatuto dentro de anos será digno de riso. E nossas crianças tem que deixar de ser um objeto de manipulação por parte dos políticos em seus discursos, elas tem que ser tratadas com um mínimo de respeito, por uma sociedade cruel, que não respeita nem suas crianças.

Quem não tem mãe, não tem pai, não tem nada, ainda tem a polícia, e os grupos de extermínio que matam as crianças “más” para proteger as “boas”. Quando o governo não consegue resolver um problema a sociedade se encarrega de resolvê-lo. Nesse caso a sociedade arranhou uma solução muito cruel para essas crianças, que são crianças como qualquer outra, que na verdade talvez quisessem estar jogando bola, ao invés de estar assaltando pessoas para comprar cola de sapateiro ou se prostituindo. A formação de grupos de extermínio de menores é uma resposta da sociedade brasileira aos assaltos e a violência do menor carente. Resposta injusta. Que problema estamos resolvendo, assassinando crianças, ou deixando os assassinos impunes. Que problemas estamos resolvendo com aqueles comerciais absurdos, que terminam com aquele chavão: “que esperança podemos dar a essas crianças?”

(6) *Ursos abandonados*. 1991, 1º ano do Ensino Médio. Produzido em ambiente doméstico.



Se no dado (6) apenas a imagem dos ursos abandonados é suficiente para M. L. expressar o que pensa sobre a situação do menor abandonado no Brasil, em (5) é através de um longo texto dissertativo que ela argumenta sobre a questão. Analisando o dado, verificamos que, nesse momento, M. L. já consegue manipular uma série de recursos da escrita para produzir em seu texto os efeitos de sentido que pretende. Dentre esses recursos, vale destacar, por exemplo, a anteposição do adjetivo “maravilhosas” – *frequentam mais as maravilhosas escolas públicas que vemos na TV* – usado aqui para dar um tom irônico e mostrar que o sujeito pensa exatamente o contrário do que diz sobre as escolas públicas brasileiras.

Outro recurso bastante saliente, e que também contribui para reforçar a ironia, é o uso das aspas que marcam várias expressões do texto. Conforme Authier-Revuz (2004), as aspas de conotação autonímica, ou seja, aquelas em que a palavra é ao mesmo tempo *usada e mencionada*, são a marca de uma operação metalinguística local de distanciamento: *uma palavra, durante o discurso, é designada na intenção do receptor como o objeto, o lugar de uma suspensão de responsabilidade – daquela que normalmente funciona para as outras palavras* (p. 219). Ao suspender sua responsabilidade, o locutor deixa ao seu receptor aquilo que a autora chama de *uma espécie de vazio a preencher, através de uma interpretação, de um “apelo de glosa”*. Ao observar o emprego das aspas nesse dado, é possível perceber que a maioria das aspas utilizadas tem como função dar um tom irônico ao que é dito, como se M. L. quisesse mostrar que embora diga aquilo não compactua com o significado corrente do que diz. Esse tipo de ocorrência estaria, a meu ver, naquilo que Authier-Revuz (2004, p. 225)

chama de *questionamento ofensivo do caráter apropriado de uma palavra*, conforme podemos ver nos trechos destacados:

[...] Contrastes que se refletem em todos os níveis da sociedade, principalmente nos “menores”.

No Brasil, enquanto uma pequena parte de “nossas crianças” brincam protegidas atrás das grades da escola, ou do play-ground do prédio, a outra parte se marginaliza (...).

[...] ou do governo gastando carros de dinheiro em campanhas que só servem para fazer propaganda da “malta” que nos governa.

[...] O “país do futuro” não pode dar a suas crianças a perspectiva de um futuro digno (...).

Em todos os trechos destacados, M. L. coloca entre aspas expressões que não lhe pertencem e que lhe servirão exatamente para mostrar que ela tem uma visão diferente sobre o que dizem essas vozes com as quais não concorda.

Comparando desenho e texto, vemos que os argumentos usados por M. L. na produção escrita também podem ser lidos no desenho desde que se olhe para essa produção a partir da perspectiva crítica adotada por ela. Embora os recursos sejam diferentes, nos dois casos podemos ver a indignação de M. L. diante da situação do menor abandonado no Brasil. No texto, ela manifesta sua crítica através de afirmações como: *Sem roupa, sem saúde, sem casa, sem nada... nessas condições, a saída mais pertinente encontrada pelo menor abandonado talvez seja roubar o tênis, ou o relógio do play-boy que passeia na esquina ou apelar para a prostituição no cais do porto*. No desenho, é através do olhar dos ursinhos que percebemos o seu abandono, o que será reforçado pelas roupas que eles usam, pela falta de dentes e pelo fato de estarem descalços. O olhar da ursa, representante dessa sociedade que busca “soluções” para resolver o problema do menor abandonado, também chama a atenção, dando-lhe um ar de tristeza de alguém que é vítima de crianças esquecidas pela própria sociedade da qual faz parte.

(7) 1995. Produzido em ambiente doméstico.



Este é um dos últimos dados encontrados no *corpus*, produzido quando M. L. já se encontrava na faculdade. O dado (7) é representativo de um momento em que é predominantemente através da escrita que M. L. expressa seu *querer-dizer*. O desenho passa a desempenhar, agora, outra função, tornando-se um espaço de experimentação artística. O que está em jogo aqui não é mais uma forma de auxiliar a escrita ou de externalizar aquilo que M. L. imaginava. Nessa produção, o que ganha destaque é a técnica empregada no desenho, a seleção das cores, a produção do sombreado, enfim, é o lado artístico de M. L. que parece ser mobilizado, já que seu lado crítico, analítico, sua *busca de compreensão do mundo*<sup>6</sup>, passam a se manifestar através da escrita.

### Considerações finais

A análise dos dados de M. L. possibilitou verificar que os recursos escolhidos por ela em seu trabalho com a linguagem produzem uma quebra na expectativa de seu interlocutor, seja através do estranhamento provocado pelas situações inesperadas das primeiras produções, seja através das provocações geradas pelas produções seguintes. Conforme Abaurre (1993, p. 200), o trabalho com os dados de M. L. *revela que o germe de sua tendência para romper as estruturas estabelecidas – no início, mesmo as linguísticas... – já está presente nos seus primeiros textos, mesmo aqueles ainda ditados [ou desenhados], quando M. L. começa,*

<sup>6</sup> Em uma conversa realizada com M. L. durante a pesquisa de mestrado, ela afirma que o desenho era uma “forma de compreender o mundo” ao seu redor e que através dos ursos que desenha ela tentava “compreender a dor do mundo”.

*através dessas rupturas, a provocar seu leitor.* É importante ressaltar que esse rompimento das estruturas pré-estabelecidas é algo que agrada seu interlocutor, tornando-se, portanto, cada vez mais explorado.

Com relação ao interlocutor, de acordo com Franchi, (1987, p. 12) é:

na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria [do] sistema linguístico, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos linguísticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores.

Assim, é importante lembrar que desde muito cedo M. L. construiu uma imagem de interlocutor, baseada principalmente nas interações que tinha com a mãe, aprendendo a elaborar, a partir dessa imagem, hipóteses sobre o tipo de discurso que seduz esse interlocutor e a explorar cada vez mais esse discurso em suas produções. Conforme se pode observar nas produções apresentadas, M. L. trabalha com uma imagem de um interlocutor crítico, que compartilha de sua visão político-social e que é capaz de entender, por exemplo, os efeitos irônicos de seus textos. Assim, uma estratégia argumentativa bastante recorrente principalmente em seus textos de caráter dissertativo-argumentativo é convocar seu interlocutor a refletir sobre os problemas apontados e a partilhar de sua indignação diante das desigualdades sociais e da corrupção política que tanto a incomodam.

Os dados analisados são um *testemunho* (cf. Arfouilloux, 1980) do trabalho que M. L. realizou com a linguagem em seu processo de aquisição da escrita e do modo como ela foi elaborando seu *querer-dizer* ao longo desse processo, já que, como lembra Barros (2004, p. 251), *olhar dados, dados que são tomados como indícios, é um modo de não apenas investir na validação e na confirmação das teorias, mas de trabalhar numa perspectiva de seu desenvolvimento, em sua (re)constituição.* Através da observação das produções de M. L., torna-se possível reconstituir mais do que um percurso pelo desenho e pela escrita, mas também todo um trabalho de exploração dessas linguagens capaz de nos mostrar o percurso de manifestação de um *dizer*.

Conforme apontado por Merèdieu, a evolução do desenho está intimamente vinculada ao desenvolvimento da função simbólica na criança, estando, portanto, relacionada à evolução da linguagem e da escrita. Desse modo, à medida que a linguagem e a escrita de M. L. vão evoluindo, seus desenhos também vão sofrendo alterações, não só em relação aos traços, mas

também em relação à função que desempenham em suas produções. Se inicialmente era o desenho o principal espaço de elaboração de seu *querer-dizer*, num segundo momento, há um imbricamento dessas duas linguagens e é através da exploração conjunta de desenho e escrita que M. L. vai se manifestar para, num momento posterior, expressar predominantemente através da escrita aquilo que há muito já vinha dizendo com o auxílio de seus desenhos.

É importante ressaltar que, ao longo de todo esse processo, o que está em jogo é a vontade discursiva de M. L., ou seja, a relação entre escrita e desenho em sua produção está atrelada à sua necessidade de se expressar. Desse modo, a autonomia da escrita ocorrerá quando aquilo que ela pretende dizer já não pode mais ser dito através de desenhos e, à medida que seu olhar vai se tornando cada vez mais crítico e sua escrita vai se sofisticando, é a escrita que passará a ser sua principal forma de manifestação. Se inicialmente o urso era a forma encontrada por M. L. para “representar a dor do mundo”, agora já não é mais necessário falar através dele, pois M. L. já conquistou autonomia suficiente para, através da escrita, colocar-se como autora de seu próprio discurso.

Vale lembrar que não estamos aqui hierarquizando nem a escrita, nem o desenho. O que pretendemos mostrar é que essas duas linguagens foram fundamentais para que M. L. se constituísse como sujeito de linguagem, chegando a escolher que linguagem usar de acordo com os efeitos que pretende promover em seu interlocutor.

Observando os dados analisados, percebemos que o desenho acompanhado da “escrita ditada” é resultado da interação com o adulto letrado, e mais rico ele será quanto mais produtiva for essa interação. Já os longos textos argumentativos resultam da atividade de M. L. na constituição de sua escrita, uma atividade permeada por uma série de interdiscursos, oriundos de seu cotidiano como leitora e escrevente, bem como de suas interações sociais. Desse modo, a relação que M. L. estabelece com a linguagem é fruto do processo dialético que define a própria linguagem (cf. Franchi, 1987).

Ao investir no desenho em alguns momentos, percebemos que M. L. dá ao seu leitor uma autonomia maior, permitindo que ele mesmo possa elaborar uma leitura daquilo que está sendo dito por ela através das imagens que apresenta. Desse modo, os leitores dos desenhos de M. L. podem tanto simplificar aquilo que está sendo dito, interpretando suas produções, por exemplo, como uma mera sequência de imagens que relatam acontecimentos da vida das personagens, quanto elaborar uma leitura mais sofisticada que se proponha a pensar sobre a crítica que está sendo feita a partir daquilo que é desenhado.



Com os textos escritos, M. L. toma para si a tarefa de refletir, elaborar e discutir sobre questões de seu interesse, conduzindo seu leitor através da argumentação dada pelo próprio texto. Assim, através dos argumentos apresentados, da seleção lexical e da organização sintática dos textos que produz, ela encaminha seu leitor para o tipo de leitura que pretende que se faça do que está sendo dito em seu texto, levando-o a concordar com aquilo que diz. Enquanto o desenho é mais flexível, permitindo ao leitor algumas possibilidades de interpretação, os textos escritos, principalmente aqueles produzidos durante o Ensino Médio, são elaborados de tal forma que mesmo que o leitor não concorde com o que está sendo dito, ele é convidado a refletir sobre os argumentos apresentados por M. L.

A partir das observações feitas nesse trabalho, torna-se possível afirmar, por fim, que o desenho infantil pode ter mais do que a intenção de figurar a realidade que rodeia uma criança. As produções de M. L. mostram que, mais do que figurar, seus desenhos têm como função expressar suas idéias, provocar, brincar, manifestar suas escolhas, marcar suas posições. Seus desenhos, enfim, assim como seus textos escritos, são um espaço no interior do qual M. L. se constitui como sujeito de linguagem.

## Referências

ABAURRE, M. B. M. *A emergência do estilo: as marcas de construção de autoria em textos representativos da aquisição da linguagem de um mesmo sujeito, da pré-escola ao segundo grau*. Relatório de pesquisa. CNPq, 1999.

\_\_\_\_\_. Explorando os limites da sistematicidade: indícios da emergência de traços estilísticos na escrita infantil. Em: *Estudos Linguísticos XXII, Anais de Seminários do GEL*, v.1. Ribeirão Preto: Instituição Moura Lacerda, 1996. p. 196-201.

ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de Aquisição da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, ALB., 1997.

ARFOUILLOUX, J-C. *A entrevista com a criança*. A abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Apresentação Marlene Teixeira; revisão técnica da tradução: Leci Borges e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981 [1929]

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. [1952/1953]

BARROS, J. S. *Intercalação, (meta)enunciação e autoria: uma análise textual-discursiva da interposição*. Campinas (SP). Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2004.

BAZERMAN, C. Emerging perspectives on the many dimensions of scientific discourse. In: MARTIN, J. R. ; VEEL, R. (eds.). *Reading Science: critical and functional perspectives on discourses of science*. New York: Routledge, 1998.

FRANCHI, C. Criatividade e Gramática. Em: *Trabalhos de Linguística Aplicada*. (9): 05-45. Campinas: IEL/UNICAMP, 1987.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: Morfologia e História*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

LUQUET, G. H. *O desenho infantil*. Barcelos: Minho, 1969. [1927]

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: Lev Semenovich Vigotsky; Alexander Romanovich Luria; Alexis N. Leontiev. *Linguagem desenvolvimento e aprendizagem*. Seleção e apresentação de José Cipolla et alii. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/ Edusp, 1988.

MERÈDIEU, F. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1979. [1974]

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, A. R. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.