

ENTRE CHOMSKY E DISSANAYAKE: BASES COGNITIVAS E EVOLUTIVAS DO DESENHO INFANTIL

Rafael Martins Ribeiro¹

¹UESB, Bahia, Itapetinga, Brasil, e-mail: profrafael@outlook.com

Introdução

A arte no contexto educacional brasileiro historicamente ocupa uma posição secundária, frequentemente reduzida a práticas recreativas ou instrumentalizadas como preparação para a alfabetização verbal, mesmo que a inserção da disciplina Educação Artística por meio da Lei nº 5.692/1971 tenha representado um avanço normativo importante, sua implementação generalizante contribuiu para consolidar uma visão utilitarista da arte na escola (Ferraz; Fusari, 1993). Na Educação Infantil, essa desvalorização manifesta-se de modo especialmente crítico, uma vez que subordina a expressão gráfica infantil à linguagem verbal, atribuindo-lhe estatuto periférico no desenvolvimento cognitivo da criança.

Essa perspectiva, contudo, vem sendo contestada por avanços nas ciências cognitivas e na etologia da arte, principalmente a partir dos estudos de Noam Chomsky sobre a faculdade da linguagem, que estabeleceram que a capacidade simbólica humana é de natureza biológica e inata, estruturada por princípios endógenos independentes da cultura (Chomsky, 1986). Em paralelo, Ellen Dissanayake (1995) propõe que o comportamento artístico constitui uma disposição evolutiva fundamental da espécie humana, presente em todas as culturas e períodos históricos.

A articulação dessas duas perspectivas permite propor que o desenho infantil configura, se não a primeira língua operativa da criança, um sistema simbólico primário, anterior à fala e à escrita convencionais, regido por princípios endógenos de organização perceptiva, motora e semiótica. Inspirados nesse modelo chomskiano, propomos demonimar esse sistema de Língua-I Gráfica. O objetivo deste trabalho é examinar, com base em revisão teórica interdisciplinar, a plausibilidade epistemológica dessa proposição e suas implicações para a Arte/Educação na infância.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como pesquisa teórica de natureza qualitativa, fundamentada na análise conceitual e na articulação crítica de referenciais oriundos da linguística cognitiva, da etologia da arte e da psicologia do desenvolvimento. Não se trata de investigação empírica baseada em coleta de dados primários, mas de reconstrução teórica cujo percurso consiste na análise sistemática da distinção chomskiana entre Língua-I e Língua-E, articulada à abordagem bioevolutiva de Dissanayake (1995) e às evidências empíricas clássicas sobre o desenvolvimento gráfico infantil produzidas por Rhoda Kellogg (1969) e Viktor Lowenfeld e Lambert Brittain (1977).

Esses referenciais são colocados em diálogo a partir de um eixo comum: a hipótese de que determinadas competências simbólicas humanas emergem de disposições biológicas endógenas, sendo posteriormente moduladas, e não originadas, pela cultura. Complementarmente, são consideradas contribuições de Hernández (2007) sobre cultura visual

na infância, de Eisner (2008) sobre as formas de conhecimento propiciadas pela arte e de Barbosa (1998) sobre a abordagem triangular no ensino de arte no Brasil, ampliando o diálogo com o campo da Arte/Educação.

Resultados e Discussão

A teoria chomskiana desloca a compreensão da linguagem do comportamento observável para o domínio da cognição. Em oposição ao behaviorismo, Chomsky (1986) argumenta que a criança não aprende a linguagem por imitação, mas a partir de uma estrutura mental inata, denominando-a de faculdade da linguagem, que orienta a organização dos dados linguísticos desde o início do desenvolvimento. A distinção central entre Língua-I (interna, individual, intensional) e Língua-E (conjunto de manifestações externas, socialmente normatizadas) estabelece que o objeto legítimo da investigação linguística é o sistema interno, e não seu produto cultural.

Em convergência com essa perspectiva, Dissanayake (1995) sustenta que o comportamento artístico não deve ser compreendido como um luxo cultural tardio, mas como uma propensão biológica fundamental da espécie, o que denomina *Homo Aestheticus*. A autora cunha o conceito de *making special* (tornar especial) para descrever essa tendência instintiva de ordenar e significar a experiência, argumentando que arte, ritual e jogo compartilham o mesmo impulso biológico de simbolização. Para Dissanayake (2000), essas disposições têm raízes na interação mãe-bebê e nas práticas ancestrais de vinculação afetiva e coesão social, o que as situa como fundamentos da vida simbólica humana anteriores à normatização cultural.

A transposição desse quadro teórico para o grafismo infantil encontra sustentação empírica nas pesquisas de Kellogg (1969), que, ao analisar mais de um milhão de desenhos de crianças de diferentes culturas, identificou padrões gráficos recorrentes e universais: mandalas, figuras radiais, espirais, cruzamentos e o chamado "homem-girino". Essas figuras emergem de forma espontânea, independentemente de instrução formal ou modelo visual explícito de forma regular, o que sugere a existência de princípios endógenos de estruturação visual, análogos, em nível funcional, à Gramática Universal proposta por Chomsky (1975).

A recorrência dessas formas gráficas, sobretudo em contextos nos quais o repertório visual disponível à criança é limitado, estabelece um diálogo direto com o Argumento da Pobreza do Estímulo, formulado por Noam Chomsky (1988). Tal argumento sustenta que determinados níveis de organização presentes nas produções humanas não podem ser explicados exclusivamente pelo conjunto de estímulos oferecidos pelo ambiente. Assim, quando o output gráfico infantil revela padrões de organização mais complexos do que aqueles observáveis no input cultural disponível, o excedente estrutural tende a indicar a atuação de mecanismos cognitivos internos, próprios da arquitetura mental da criança.

Essa leitura converge com a perspectiva de Eisner (2008), para quem a arte constitui uma forma de conhecimento genuína, dotada de lógica própria, insubstituível pelas linguagens verbais e matemáticas. O autor argumenta que a educação que ignora as formas artísticas de conhecer empobrece cognitivamente o sujeito, uma vez que determinadas experiências e significados só podem ser construídos e comunicados por meio de formas não verbais de representação.

Nesse sentido, o desenho infantil não é uma tentativa imperfeita de representação realista, mas a expressão de uma competência simbólica em pleno funcionamento, competência essa que opera por princípios de semelhança, contiguidade e afecção, predominantemente icônicos e indexicais, antes da consolidação dos sistemas simbólicos arbitrários da linguagem verbal.

A distinção entre competência e performance revela-se decisiva para evitar interpretações deficitárias do grafismo infantil. Assim como a criança fala antes de dominar a gramática normativa, ela desenha antes de qualquer ensino técnico ou representacional. As aparentes imprecisões formais do desenho — como o "homem-girino" ou a transparência das casas — não indicam ausência de estrutura, mas expressam a atualização concreta de regras internas estáveis, moduladas por fatores motores, afetivos e contextuais (Lowenfeld; Brittain, 1977). O traçado infantil não visa representar o objeto externo de maneira objetiva, mas constituir sentido a partir de um sistema interno de relações no qual percepção, memória, emoção e ação se articulam.

As implicações pedagógicas dessa articulação teórica são significativas. Hernández (2007) argumenta que a cultura visual da infância é frequentemente colonizada por repertórios estereotipados que ajustam precocemente os parâmetros da competência gráfica endógena da criança, substituindo a exploração gerativa pela imitação de convenções. Esse processo é o que Lowenfeld e Brittain (1977) denominaram bloqueio criativo: quando a escola impõe modelos normativos adultos sobre a produção gráfica espontânea, a criança deixa de pensar visualmente e passa a repetir soluções alheias, interrompendo o processo de construção simbólica. Reinterpretado à luz do paradigma chomskiano, esse fenômeno equivale a substituir a Língua-I pela Língua-E antes que o sistema interno tenha se estabilizado, enfraquecendo o vínculo entre gesto, significado e organização do pensamento.

A crítica à alfabetização precoce insere-se nessa mesma lógica. Ao exigir que a criança transite prematuramente para o código arbitrário da escrita, sem que tenha esgotado sua exploração do código motivado do grafismo, a escola pode produzir aprendizagem dissociada, na qual a forma precede e substitui o sentido. O resultado, paradoxal, é a formação de sujeitos formalmente alfabetizados, mas empobrecidos em sua capacidade de estruturar simbolicamente a experiência, o que se pode denominar analfabetismo funcional da imagem.

Assim sendo, defender o desenho na primeira infância não constitui uma apologia da livre expressão irrestrita, tampouco uma recusa ao ensino sistemático da escrita. Trata-se, antes, de garantir que o corpo, a percepção e a ação simbólica disponham de condições temporais suficientes para construir os alicerces neurais, semióticos e afetivos que mais tarde sustentarão o código escrito. O papel do educador, nesse enquadramento, é o de mediador das condições de emergência da competência gráfica: organizar ambientes ricos em possibilidades expressivas, oferecer materiais diversificados e propor desafios que tensionem e expandam, sem substituir os algoritmos simbólicos internos da criança.

Conclusões

O desenho infantil pode ser compreendido como a expressão legítima de uma competência simbólica interna, biologicamente ancorada e funcionalmente orientada à produção de sentido, configurando-se, nesse contexto, como uma das primeiras formas operativas de linguagem do ser humano. A partir dessa perspectiva, propõe-se a noção de Língua-I Gráfica, inspirada no modelo teórico formulado por Noam Chomsky, que permite situar o grafismo infantil no mesmo horizonte epistemológico da linguagem verbal.

Assim como ocorre com a linguagem, o desenho precoce pode ser entendido como manifestação de disposições cognitivas endógenas, cuja emergência antecede e independe, em grande medida, de sua posterior codificação cultural. Nesse sentido, as investigações conduzidas por Rhoda Kellogg oferecem evidências empíricas relevantes ao demonstrar a recorrência de determinados padrões gráficos em produções infantis de diferentes contextos

culturais. Tais regularidades sugerem a presença de princípios estruturantes da organização visual que não se reduzem à imitação de modelos externos nem ao resultado de processos formais de ensino.

À luz dessas evidências, práticas pedagógicas centradas na correção formal precoce ou na antecipação de códigos simbólicos arbitrários, como a imposição prematura de convenções gráficas ou escritas, tendem a interferir no desenvolvimento espontâneo dessa competência simbólica. Ao invés de favorecer o processo de construção de significados, tais práticas podem limitar a exploração gráfica da criança e empobrecer o desenvolvimento de sua capacidade de representação.

Dessa forma, a defesa do desenho na Educação Infantil ultrapassa uma simples valorização estética ou metodológica, configurando-se como uma posição epistemológica que reconhece a centralidade da arte no processo de constituição cognitiva, simbólica e formativa do sujeito em desenvolvimento.

Palavras-chave: Desenho infantil; Arte/Educação; Língua-I Gráfica; Simbolização; Educação Infantil

Referências Bibliográficas

- CHOMSKY, Noam. Aspectos da teoria da sintaxe. São Paulo: Cultrix, 1975.
- CHOMSKY, Noam. Knowledge of language: its nature, origin, and use. New York: Praeger, 1986.
- CHOMSKY, Noam. Language and problems of knowledge: the Managua lectures. Cambridge: MIT Press, 1988.
- DISSANAYAKE, Ellen. Homo Aestheticus: where art comes from and why. Seattle: University of Washington Press, 1995.
- DISSANAYAKE, Ellen. Art and Intimacy: How the Arts Began. Seattle: University of Washington Press, 2000.
- EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, p. 5-17, 2008.
- FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria F. de Rezende. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 1993.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- KELLOGG, Rhoda. Analyzing Children's Art. Palo Alto: National Press Books, 1969.
- LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.