

## **Fundamentos de linguagem na educação: uma relação com a arte, a linguística, a sociopsicolinguística na formação da comunidade escolar**

Thiago Barbosa Soares<sup>(1)</sup>,  
Damião Francisco Boucher<sup>(2)</sup>

Data de submissão: 26/1/2021. Data de aprovação: 8/6/2021.

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo discutir acerca dos fundamentos artísticos, linguísticos, sociopsicolinguísticos da linguagem e suas relações com a comunidade escolar no processo criativo. Para tanto, buscamos depreender certas noções comunicativas presentes em todos os níveis de produções humanas. Procuramos compreender como as linguagens (verbal, não verbal, gestual etc.) se mostram como materialidades inerentes e específicas da interdisciplinaridade escolar. Desse modo, discutiremos sobre a importância da articulação das linguagens com os multifacetados recursos pedagógicos em uma abordagem triangular, uma das metodologias pedagógicas facilitadoras dos processos criativos que contribuem, entre outras coisas, para integração de uma aprendizagem expressivamente plural e, sobretudo, interdisciplinar. Para compreender essa inter-relação proporcionada pelas linguagens, tracejamos os contornos dessa materialidade específica da interdisciplinaridade junto aos processos de criação artísticos e pedagógicos.

**Palavras-chave:** Linguagem. Processos criativos. Interdisciplinaridade. Pedagogia. Mimese.

## **Language foundations in education: a relationship with art, linguistics, sociopsycholinguistics in the formation of the school community**

**Abstract:** This article aims to discuss about the artistic, linguistic, sociopsycholinguistic and anthropological foundations of language and its relations with the school community in the creative process. For this purpose, we pursue the understanding of certain communicative notions present at all levels of human production. We seek to understand how languages (verbal, non-verbal, gestural, etc.) show themselves as inherent and specific materialities of school interdisciplinarity. Thus, we will discuss the importance of articulating languages with multifaceted pedagogical resources in a triangular approach, one of the pedagogical methodologies that facilitate creative processes that contribute, among other things, to the integration of expressively plural and, above all, interdisciplinary learning. To understand this interrelation provided by languages, we traced the contours of this specific materiality of interdisciplinarity with the artistic and pedagogical creation processes.

**Keywords:** Language. Creative processes. Interdisciplinarity. Pedagogy. Mimese.

### **Introdução**

É correto afirmar que cada processo de criação artístico na escola é atravessado pelo ato de produzir objetos simbólicos (GARDNER, 1997) e que um dos essenciais objetivos de uma

<sup>1</sup> Graduação em Letras, Português/Inglês, pela Universidade do Vale do Sapucaí, em Psicologia pela Universidade Paulista e em Filosofia pela Universidade de Franca; Especialização em Estudos Literários pela Faculdade Comunitária de Campinas; Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos; e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos. Membro pesquisador do Laboratório de Estudos do Discurso (LABORUFSCar); e professor nos Cursos de Graduação em Letras e de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade Federal do Tocantins - *Campus* de Porto Nacional. [thiago.soares@uft.edu.br](mailto:thiago.soares@uft.edu.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2887-1302>.

<sup>2</sup> Graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Tocantins – UFT; Especialização em Análise do Discurso Político e Jurídico; e em Psicologia Junguiana, ambas pela Faculdade Unyleya do Rio de Janeiro. [boucherplace@gmail.com](mailto:boucherplace@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8325-1603>.

instituição de ensino é proporcionar ao indivíduo certas habilidades que o tornem capaz de se comunicar através dessas criações. Dessa forma, os mencionados objetos simbólicos são sempre atravessados por uma materialidade específica, a linguagem, cuja função dinamizadora e integradora da interdisciplinaridade (nem sempre percebida pelos indivíduos) produz a integralidade entre indivíduos nas atuais “celas” de aula.

Portanto, este texto tem por objetivo discutir sobre a relevância dos fundamentos artísticos, linguísticos e sociopsicolinguísticos da linguagem e suas relações com a comunidade escolar no processo criativo. Dessa forma, buscamos compreender determinadas noções comunicativas presentes em todos os níveis de produções humanas com o intuito de percebermos como o sistema linguístico, em sua complexa abrangência (em sua estrutura e como objeto antropológico), se apresenta como materialidade inseparável da interdisciplinaridade escolar.

### **Materiais e métodos**

Desta feita, discutiremos aspectos fulcrais da articulação das linguagens com os heterogênicos recursos pedagógicos em uma das diversas metodologias pedagógicas facilitadoras dos processos criativos, a abordagem triangular, que contribui, entre outras coisas, para integração de uma aprendizagem expressivamente plural e, sobretudo, interdisciplinar. Para o entendimento dessa inter-relação proporcionada pelas linguagens, buscamos delinear os contornos da materialidade específica da interdisciplinaridade escolar junto aos processos de criação artísticos e pedagógicos.

#### **A linguagem como materialidade específica da interdisciplinaridade escolar**

Quando Protágoras disse "O homem é a medida de todas as coisas", não só abriu margens para a destituição da verdade absoluta, pois a relativizou, como também alicerçou as bases do ato criador no homem. Daí os fundamentos artísticos, linguísticos e sociopsicolinguísticos da linguagem estarem nas várias formas de projeção do homem no mundo e da reprodução deste nas suas interações sociais. Nesse direcionamento, remontemos à mimese de Aristóteles (384-322 a. C.), em "Poética", na qual o fazer artístico era uma espécie de recriação da natureza (compreendida como o tudo passível de ser conhecido). Até hoje não conseguimos deixar o paradigma aristotélico no que toca ao fazer artístico, pois, se não reproduzimos o mundo ou seus elementos nas obras de artes, construímos, a partir da realidade vivida, algo diferente do já conhecido, mas nunca totalmente estranho, já que a empiria é a matéria-prima das criações humanas.

Portanto, a mimese não é apenas um fundamento do ato criador, é uma das pilastras cognitivas da inteligência. Ora, "A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana" (VIGOTSKI, 2010, p. 58). A mimese, nesse sentido, se aproxima tanto de uma ação de apropriação interna dos objetos sociais quanto de sua reprodução; a internalização configura a possibilidade de recriação; a mediação entre ambos é a imaginação, uma das "funções psíquicas superiores". "Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica" (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

A capacidade imaginativa está, então, aliada à imitação das quais toda e qualquer obra artística tem influências. "Embora desaprovada por muitos professores, nossa capacidade de copiar é importante na obtenção de muitas habilidades básicas" (COX, 2010, p. 10). E "a capacidade de desenhar bem é manifestamente a base para todas as artes pictóricas" (COX, p. 11). Não se trata do mero copiar, mas, como Vigotski (1896-1934) demonstrou, de uma apropriação individual dos traços sociais e culturais no desenvolvimento do sujeito. Nesse traçado, podemos considerar a aprendizagem da língua materna.

Aprendemos a língua materna por meio de uma consistente tentativa de imitá-la. Os primeiros balbucios denunciam o funcionamento da capacidade de linguagem inerente ao

homem (SAUSSURE, 1972; BENVENISTE, 2005). Ao tentarmos nos comunicar usando a voz, começamos a nos apropriar do que Saussure chamou sistema linguístico e, gradativamente, vamos distinguindo as características dos elementos sonoros, fonemas. Sempre que necessário, a criança, em seu processo de aquisição da língua, fará uso do corpo como seu auxiliar na produção de sentidos, ou apontando com os olhos ou com as mãos para algo que lhes falta o som correspondente (apontamento que Benveniste chama, no uso da língua, dêitico, como isto, aquele, essa). "Como se tem corretamente dito, os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados" (VIGOTSKI, 2010, p. 128). Além disso, o delineamento dos fonemas fica cada vez mais claro, bem como seu encadeamento a outros mais precisos na cadeia da fala. Aos poucos estão incorporados os sons das palavras e seus respectivos sentidos; os significantes e os significados, como propôs Saussure (1857-1913). Ainda no que diz respeito aos processos de produção de imagens acústicas e o som, Soares (2018a) também esclarece que:

Saussure faz questão de ilustrar o fato de que a imagem acústica não se confunde com o som, pois essa é, como conceito, psíquica e não física. O significante é, pois, a imagem que fazemos do som em nosso aparelho mental. Portanto como explica Orlandi (2012, p. 21-22), "Não importa que, ao dizer 'rio', nas várias vezes em que repetir essa palavra, eu possa modificar um pouco como a pronuncio, a imagem acústica é que interessa, e ela sempre é a mesma", evocando, assim, o mesmo significado de rio. (SOARES, 2018a, p. 14).

Por sua vez, sobre a língua, Vigotski disse ser um instrumento fundamental no desenvolvimento e na formação mental dos indivíduos, porquanto ela permite o acesso ao nível simbólico da atividade psíquica. Saussure estabelece as bases científicas para se estudar a língua. Ele a analisa até sua estrutura básica, significante e significado (um sendo a contraparte do outro), e conclui que ambos constituem o signo linguístico. Portanto, a língua é um sistema de signos para a produção e troca de sentidos em sociedade. Outro traço da língua é seu caráter arbitrário, isto é, a convenção dos signos linguísticos é social, e, por conseguinte, as alterações da composição dos signos só podem acontecer em sociedade, dentro de condições específicas de construção. Soares (2018b, p. 161) afirma que "ao considerarmos os contextos enunciativos para a produção de textos e objetos de artes em suas diferentes modalidades, precisamos ter clara a noção de contexto como as condições de construção (e também recepção) dos textos, bem como dos objetos de arte".

Nessas considerações, na sociedade a língua adquire status de meio privilegiado de comunicação. Roman Jakobson (1896-1982), em especial no artigo "Linguística e teoria da comunicação", estipulou, a partir da teoria da comunicação de Karl Buhler, seis fatores constitutivos do processo comunicativo desempenhado pela linguagem (grosso modo, a linguagem para o russo é mais do que a língua, pois engloba outros elementos em seu funcionamento; Saussure a considera uma espécie de faculdade cognitiva de usar a língua). Os fatores são:

- Emissor: quem produz a mensagem;
- Mensagem: conteúdos ou sentidos;
- Receptor: quem recebe a mensagem;
- Canal: via de envio da mensagem, podendo ser falada, escrita, imagética ou até híbrida;
- Código: a língua (via de regra, o idioma), porém, a depender das condições da comunicação, pode ser gestual ou outras convenções produtoras de sentidos (como os códigos do telégrafo, o código morse);
- Referente ou contexto: a realidade empírica.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, compreendemos, portanto:

o quanto o contexto é predeterminante dos demais elementos da comunicação, pois participa de cada um, integrando todos e, por conseguinte, é inerente à produção de textos, tanto escritos quanto falados, e, levando em consideração as artes como

comunicação de subjetividades, os objetos de arte. Cada contexto específico modela traços do texto, delineando seus sentidos, o emprego da língua e a via de produção. Um texto oral difere de um texto escrito por diversos fatores, sobretudo, pelo seu contexto de produção, isto é, seu contexto enunciativo no qual estão inscritas as densidades da fala. É o contexto, então, um forte influenciador da instauração de gêneros discursivos ou textuais. (SOARES, 2018b, p. 161).

Quando comunicamos, todos esses componentes são postos em marcha simultaneamente, sobretudo quando a comunicação tem como base a língua, porém a concepção jakobsoniana de comunicação é ampla e permite que outras linguagens possam ser observadas em seu esquema. Jakobson apresenta a face planificada de fatores componentes da performance da linguagem, deixando, com isso, entrever o caráter dialético tanto da língua quanto da linguagem, pois esta é um jogo no qual não se joga só, é aquela peça que interage com todos os outros fatores da comunicação. Debois *et al.* (2006, p. 129) afirmam: "A comunicação é intersubjetiva. No plano psicolinguístico, é o processo em cujo decurso a significação que um locutor associa aos sons é a mesma a que o ouvinte associa a esses mesmos sons".

Portanto, a linguagem pode ser entendida como uma faculdade, para Saussure, e como um dispositivo de comunicação, para Jakobson; ambas as visões são complementares e auxiliam no exame de princípios sociopsicolinguísticos. Em vista desses princípios, a aquisição da língua não está restrita à língua materna, pois a capacidade de linguagem humana lhe permite adquirir outras línguas, conforme necessitar ou convier. Mesmo depois de consolidada a língua materna no indivíduo, sempre haverá atualizações a se fazer, segundo as adequações a serem realizadas por conta da região em que se vive, do sexo, da profissão, do ambiente, do tópico conversacional, da comunidade, da idade, da modalidade, fala ou escrita (formal ou informal), de diferenças culturais e do grau de instrução. A essas variações no comportamento linguístico dos falantes se dá o nome de variação linguística.

Varia-se o uso da língua de acordo com os múltiplos fatores que formam os falantes da língua, e, por consequência disso, a língua não é homogênea, ainda que a escrita o pretenda, sendo, então, heterogênea. As variações linguísticas estão intimamente relacionadas com a disposição dos segmentos sociais e do acesso destes às variedades de prestígio social (BAGNO, 2003). A variação social é uma das principais fontes da variação linguística. Portanto, o ensino formal da língua, estando de posse desse conhecimento, tem a responsabilidade de ofertar o acesso aos diversos empregos da linguagem. A manifestação do ensino formal na escola carece de orientações pedagógicas que levem em consideração as relações da comunidade escolar como um organismo vivo no qual o funcionamento complexo de suas partes afeta o desempenho de suas funções.

Um ponto relevante para se pensar o papel da comunidade escolar no encontro do ensino é o acolhimento dos saberes já adquiridos pelos educandos quando de seu ingresso no ensino formal, visto que nenhum aluno chega à escola sem saber sua língua materna e muitos outros saberes que podem e devem ser mobilizados para a construção de novos saberes e a promoção consistente de novas habilidades. Nesse sentido, a dinâmica da comunidade escolar pode desempenhar uma função contributiva ao ensino-aprendizagem dos educandos, pois a interação participativa dos integrantes da comunidade tem potencial dilatador. Adotemos, como meio de exemplificação, o esquema jakobsoniano de funcionamento da linguagem em que o aluno comumente é pensado, na escola, como sendo o receptor alijado de conhecimentos e o professor o emissor detentor dos saberes que devem ser aprendidos. Tal clima linear não favorece as trocas entre os alunos e demais funcionários da instituição de ensino, sobretudo entre pais e professores.

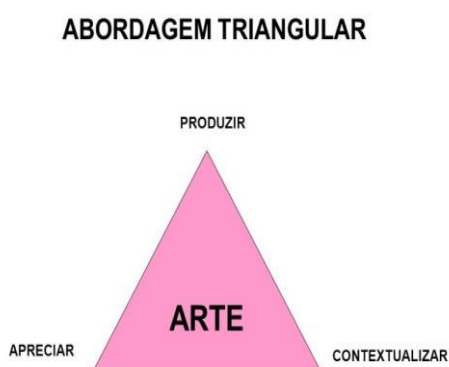
### **Linguagem, comunicação e saberes: processos de criação artísticos e pedagógicos**

Os processos de criação artísticos participam de nossas vidas sem que os percebamos. Os procedimentos pedagógicos os compreendem e os viabilizam para integração no ensino.

Vigotski (2009) defende que a criação artística se baseia em algo real, que, reproduzido através de novo formato, origina algo efetivamente novo. Gardner (1997) assume que "o criador ou artista é um indivíduo que obteve suficiente habilidade no uso de um meio para ser capaz de comunicar através de criação de um objeto simbólico" (p. 49). Assim, os processos de criação artísticos, em sua multiplicidade, necessariamente precisam de suporte pedagógico ao serem inseridos na educação formal, bem como receber orientações, conforme as realizadas pelos PCNs (1997). A partir do direcionamento dado pelos PCNs, abordaremos alguns dos processos criativos nas artes visuais, na dança, na música, no teatro e na escrita que são atravessados pela materialidade linguística.

Uma das metodologias pedagógicas facilitadoras dos processos criativos é a abordagem triangular:

Figura 1 – Esquema de abordagem triangular



Fonte: <https://slideplayer.com.br/slide/1842907/>

Observando atividades de ensino/aprendizagem em arte, constata-se que além dessa limitação de contextualização histórica alguns educadores entendem a tríade apreciação, contextualização e produção como elementos complementares que acontecem em momentos completamente separados. Esses elementos são sim complementares, mas não precisam necessariamente acontecer em momentos separados. A própria obra carrega sua contextualização, e, durante a leitura feita com os educandos, é possível contextualizar e, ao mesmo tempo, preparar e produzir. Essa percepção das pontas do triângulo conceitual da abordagem como elementos completamente separados faz com que os momentos de apreciação, contextualização e produção aconteçam também dessa maneira, como se não existisse uma ligação entre esses processos, dificultando a compreensão do conteúdo por parte dos educandos e causando um engessamento da proposta pedagógica. Os educadores precisam compreender que “não se tratam de fases da aprendizagem, mas de processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem” (BARBOSA, 1998, p. 40).

A abordagem triangular pode ser considerada uma meta-abordagem pedagógica por viabilizar processos criativos nas artes visuais, na dança, na música, no teatro e na escrita. Um afresco pode ser lido ou apreciado ao mesmo tempo que são conhecidas as condições de sua produção, de maneira a se conceber uma atividade de produção ou reprodução de temas contidos no afresco ou mesmo de temas adjacentes. Por intermédio da abordagem triangular, pode-se levar os alunos a identificar traços específicos de pintores e, por conseguinte, a desenvolver os seus próprios traços. Nesse sentido, a criação artística não é apenas um momento lúdico no qual se permitem os voos da imaginação, mas também é o instante em que se conhecem outras obras de arte e seus atravessamentos históricos e, conseqüentemente, se desenvolve a capacidade de se expressar artisticamente.



Na dança também é possível aplicar a abordagem triangular como suporte pedagógico. Os processos de criação artísticos na dança podem incluir os jogos populares de movimento, cirandas, amarelinhas e muitas outras fontes de pesquisa. Essas manifestações populares devem ser valorizadas pelo professor e estar presentes no repertório dos alunos, pois são parte da riqueza cultural dos povos, constituindo importante material para a aprendizagem. De acordo com os PCNs (1997), os temas devem ser escolhidos considerando o desenvolvimento do aluno. Podem ser propostas de pesquisa de movimentos, de estímulos rítmicos, de criação de movimentos em duplas ou grupos e de composição com as diversas áreas da música. Essa experimentação possibilita que os educandos descubram suas capacidades e adquiram segurança ao se movimentar e possam atuar e recriar a partir de suas descobertas. Portanto, para uma significativa compreensão dos processos artísticos na dança, é recomendada a não reprodução mecânica dos movimentos rítmicos já realizados por outros, mas sim a experimentação na movimentação considerando as mudanças de velocidade, de tempo, de ritmo e o desenho do corpo no espaço.

O desenvolvimento da consciência corporal na aplicação dos processos de criação artísticos na dança implica métodos pedagógicos flexíveis, como a abordagem triangular, para que seja sempre possível tentar a inovação na prática corporal e, sobretudo, permitir o diálogo consistente com a realidade vivida pelos educandos. Portanto, o dançar proporciona o envolvimento do corpo, da consciência, do espaço e da subjetividade com outras formas de arte, como, por exemplo, a música. Nesse traçado, música e dança podem caminhar juntas nas atividades desenvolvidas em aula, com a formação de grupos musicais, grupos de dança de salão, grupos de *hip hop* e *street dance*, entre outras.

Fazer música requer um conjunto de práticas relativamente complexas, ou seja, os processos de criação artísticos subjacentes à música demandam, quando empregados na educação, subsídios pedagógicos. Brito (2012) propõe atividades de sonorização de histórias, através das quais os alunos são estimulados a produzir sons de acordo com um roteiro, ora determinado pelo professor, ora desenvolvido pelos estudantes. O professor pode, a princípio, contar uma história e sugerir que escolham uma maneira de representar o que estão ouvindo, compreendendo todo o ambiente sonoro, como: porta se abrindo, pessoa correndo ou algum animal conhecido por elas. Em seguida, passando para situações cada vez mais complexas até que se consiga representar elementos abstratos, chegando ao ponto de contar uma história apenas com os recursos sonoros sem articulação de palavras. Assim, é possível não só desenvolver outros tipos de linguagem, mas também apreender os movimentos e sentidos dos sons, que, por sua vez, compõem formas artísticas de representação do mundo. A sonorização é uma atividade cuja base pedagógica é a gradação que vai das formas concretas até as formas abstratas e, então, mais distantes.

Os trabalhos didáticos com a música são múltiplos e outorgam a inventividade criativa aos educandos. Ora, a elaboração de instrumentos musicais feitos a partir de objetos descartados ensina, entre outras coisas, a conscientização ecológica e a promoção de processos de investigação e de criação artística, sobretudo quando, após a realização da tarefa, esses produtos forem utilizados na exposição de seus respectivos sons em suas possíveis conjunções. Desse modo, os processos criativos na música possibilitam o conhecimento de arranjos, improvisações e composições dos próprios alunos baseados nos elementos da linguagem musical, em atividades que valorizem suas subjetividades, conexões com a sua própria localidade e suas identidades culturais. Além disso, a música está interligada a outras atividades, entre elas, o teatro, uma expressão artística relevante para o ensino.

O ato de dramatizar está potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade. Ao observar uma criança em suas primeiras manifestações dramatizadas, o jogo simbólico, percebe-se a procura na organização de seu conhecimento do mundo de forma integradora. A dramatização acompanha o desenvolvimento

da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente. Essa atividade evolui do jogo espontâneo para o jogo de regras, do individual para o coletivo (BRASIL, 1997). Portanto, os processos de criação artísticos compreendidos no teatro são mais ou menos os mesmos da comunicação escrita, salvo o fato de que o fazer teatral requer a dinamicidade do aqui e agora "concreto" de seus participantes, enquanto a escrita pode ser mais abstrata. E é nessa dinamicidade que a língua é posta em funcionamento, "se empregam gêneros textuais cujas particularidades são dadas pelo tema, pela construção composicional e pelo estilo, sendo o contexto enunciativo subjacente à tríade". (SOARES, 2018a, p. 162).

O processo de criação artística básico no teatro é a recriação de cenas, muitas vezes interligadas, que visam espelhar a realidade por meio do processo de mimese aristotélica. O jogo teatral pode ser realizado de muitos modos, com atores, com bonecos etc., variando conforme a intenção e a disposição dos envolvidos na criação teatral. Um teatro de bonecos de panos tem o potencial de chamar atenção e, ao mesmo tempo, de transmitir mensagens educativas por intermédio de cenas cujo contexto seja partilhado pelo público. Nesse sentido, a montagem dos elementos implicados no fazer teatral demanda processos criativos e processos pedagógicos que levem em conta: a participação e desenvolvimento nos jogos de atenção, observação, improvisação etc.; reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem dramática: espaço cênico, personagem e ação dramática; experimentação e articulação entre as expressões corporal, plástica e sonora.

O teatro, como dissemos, está intimamente relacionado à escrita, mormente quando se percebem os processos de criação artísticos e pedagógicos participantes do ato de escrever. A escrita pressupõe um conjunto de habilidades e competências que precisam funcionar simultaneamente para que o produto, o texto, tenha coerência e coesão. Todavia, a criação artística na escrita requer uma observação, tal como na abordagem triangular, de outras obras representativas na literatura. Nesse sentido, o professor precisa levar o educando a buscar sua expressão subjetiva sem perder o traçado do texto, isto é, sem deixar de produzir efeitos de sentido no leitor. Fazer um poema ou letra de música é jogar com as oportunidades de criação da língua, de temas, de estruturas e estilos. Posto isso, expor os caminhos literários do pensamento presume a participação ativa do escritor em perscrutar os trajetos já percorridos e os ainda por percorrer na escrita de textos, além de lançar mão do expediente reflexivo de escolha lexical, sintática e discursiva, ou seja, da "estética da criação verbal".

## **Resultados e discussões**

Por tudo isso, compreendemos que a postura de detentores do saber fecha as possibilidades tanto aos alunos quanto aos docentes, porquanto se ensinam, com isso, as formalidades previstas em manuais e se deixa de lado a formação integral e, por conseguinte, investigativa dos educandos. Tomar posse dos fundamentos artísticos, linguísticos e sociopsicolinguísticos da linguagem significa pouco se não for para proporcionar aos alunos maior interação com o meio onde vivem, em primeiro lugar, para daí extraírem suas próprias conclusões, auxiliadas, é claro, pela figura do professor.

Nesse traçado, a liberdade de criação imaginativa chama não apenas o professor de artes, mas, antes, convoca as produções interdisciplinares, sensibilizando outros docentes da mesma comunidade. Da mesma forma, podemos depreender que a leitura e a escrita estão associadas à produção e à recepção de textos, sendo insensato abordar uma sem a outra. Em consequência disso, a dialogicidade da escrita carece ser observada como parte da metodologia de ensino, ou melhor, os processos de criação artísticos nas artes visuais, na dança, na música, no teatro e na escrita requerem planejamentos pedagógicos quando inseridos na educação. A simples reprodução não é suficiente para proporcionar aos educandos o desenvolvimento do senso estético, mas é um passo que pode ser dado em conjunto com a apreciação e a contextualização.

Desse modo, pintar, dançar, musicar, dramatizar e escrever são tocados pela materialidade linguística e ganham a real significação em uma formação integral, propiciando a assimilação crítica e reflexiva de seus mecanismos de criação.

Ora, as produções, como nos diz Jakobson, tem emissores e receptores que podem ser as outras turmas e os murais da escola e, se possível, a comunidade externa. O convívio com as produções dos colegas pode gerar o gosto apreciativo pelas produções, incentivando mais trocas entre os educandos dos diversos níveis escolares. De nada basta saber que a imaginação é profícua nas primeiras fases da infância se não se sabe o que fazer com ela. Portanto, a motivação pode estar nas relações intraclases, mas certamente, quando a comunidade escolar está envolvida no processo de ensino-aprendizagem, ele é mais significativo.

Dessa maneira, uma pergunta é suscitada: quais as reais contribuições em saber que nossa língua não é um bloco homogêneo se os educandos não são postos diante de suas próprias variedades linguísticas na escola? Mais uma vez a comunidade escolar, na figura de agentes educativos, merendeiros, faxineiros, secretários, diretores, professores e pais, está toda implicada, porque, quanto maior forem as interações comunicativas, mais a comunidade poderá perceber que cada qual tem características distintas na fala. Além disso, a mobilização dos funcionários e pais pode fornecer aos alunos e professores o ambiente oportuno às pesquisas internas sobre as variedades vistas anteriormente. Tais descobertas podem desenvolver o raciocínio crítico e solidificar as aquisições cognitivas dos educandos em relação à língua enquanto ato de fala e de escrita.

E ao tratar especificamente fatores sobre a dialogicidade da escrita (BAKHTIN, 2011), percebemos que esta promove a polifonia dos textos, colocando os processos de criação artísticos em correspondência com a mimese criativa. Desse modo, não basta ensinar história da literatura e gêneros textuais para subsidiar os processos de criação artísticos dos alunos, é necessário levá-los a encarar o ato da fala e da escrita como atividades de manifestação social do eu e de toda a sua densidade. Afinal, como destaca Soares (2018a, p. 169) ao mencionar os estudos de Vigotski (1896-1934) sobre a transformação de fenômenos interp-síquicos em intrap-síquicos, os pensamentos passam pelo processo de maturação à medida que vão se relacionando a processos complexos:

Em outros termos, o desenvolvimento do pensamento está intimamente vinculado ao desenvolvimento da linguagem, grosso modo, fala e escrita. Quanto mais atividades verbais forem exercitadas pelos indivíduos, mais sua capacidade de uso será ampliada, pois há a incorporação intrap-síquica dos fenômenos interp-síquicos. Nesse sentido, a alfabetização é o primeiro passo dos exercícios de escrita a partir de suas relações com a leitura na educação formal do pensamento. (SOARES, 2018a, p. 169).

Posto isso, tomamos a alfabetização em sua mais ampla abrangência, não só como manifestação da linguagem escrita e falada, mas também como o desenvolvimento dos fundamentos artísticos, linguísticos e sociopsicolinguísticos da linguagem. Assim, o ato de fala e a escrita podem ser um exercício libertador com o intuito de exprimir quem faz uso da língua tanto para ler o mundo quanto para interpretá-lo, de modo que "A leitura do mundo preceda a leitura da palavra, e daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele" (FREIRE, 2011, p. 19-20).

### **Considerações finais**

Portanto, as relações dos fundamentos artísticos, linguísticos e sociopsicolinguísticos da linguagem com a comunidade escolar são de formação dos educandos em sua integralidade, pois a sala de aula sempre é muito pouco diante da oportunidade de congregação toda a comunidade escolar em benefício do ensino-aprendizagem. Além disso, o impacto sociocultural que pode ter a relação da comunidade escolar com o ensino pode se converter em benefícios para esta, que, por sua vez, pode chegar a outras proporções de amplitude. Assim, o ensino



poderia ganhar a dimensão que realmente merece e deixar sua "cela" de aula, pois, como disse Paulo Freire (1921-1997), "ninguém educa ninguém, os homens aprendem uns com os outros", já que "o homem é a medida de todas as coisas".

### Referências

ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Baby Abrão. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, T. A. de. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2012.

COX, M. **Desenho da criança**. Trad. Evandro Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEBOIS, J. *et al.* **Dicionário de linguística**. Trad. Izidoro Blikstein. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GARDNER, H. **As artes e o desenvolvimento humano: um estudo psicológico artístico**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

SOARES, T. B. **Percorso linguístico: conceitos, críticas e apontamentos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018a.

SOARES, T. B. Estilos de escrita e de pintura: uma leitura das aproximações entre as produções da literatura, da pintura e do texto. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 5, n. 7, p. 158-167, 2018b.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.