

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

POLIANA HRECZYNSKI RIBEIRO

**POSSIBILIDADES COM O DESENHO PARA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM
ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

MARINGÁ

2019

POLIANA HRECZYNSKI RIBEIRO

**POSSIBILIDADES COM O DESENHO PARA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM
ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC
apresentado ao Curso de Pedagogia na
disciplina Trabalho de Conclusão de
Curso, como requisito parcial para
cumprimento das atividades exigidas.

Orientação: Profa. Dra. Marta Chaves

MARINGÁ

2019

**POSSIBILIDADES COM O DESENHO PARA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM
ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Estadual de
Maringá como requisito parcial para a
obtenção do título de Graduação em
Pedagogia. Sob apreciação da seguinte
banca examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Marta Chaves
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof^a. Ma. Eloiza Elena da Silva
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof^a. Ma. Kalyandra Khadyne Imai Gonçalves
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Dedico este trabalho, primeiramente a Deus, por ser o Centro em minha vida. E pelos meus pais **Adevaldo** e **Marcia**, por serem base para a realização dos meus sonhos, e aos meus irmãos **Anderson**, **Ludimila** e **Tuan** que sempre me acompanham e auxiliam nos momentos difíceis e felizes em minha vida. A vocês, meu eterno e verdadeiro agradecimento!

AGRADECIMENTOS

Registro meus agradecimentos a todos que fizeram parte da minha história pessoal, acadêmica e profissional. De maneira especial, agradeço:

A **Deus**, por ser razão suprema da minha existência e conceder por todas as pessoas que estão ao meu lado: sei que não é por acaso, mas são os planos Dele em minha vida. A **Nossa Senhora Aparecida**, por sempre me proteger com seu manto azul anil. A **Santa Rita de Cássia** que com sua infinita sabedoria, permitiu-me trilhar caminhos junto as pessoas especiais, que são razão para a realização dos meus sonhos;

Aos meus pais, **Adevaldo Ribeiro** e **Marcia Luzia Hreczynski**, por não medirem esforços e muitas vezes se sacrificarem, abdicarem de seu tempo e de seus projetos pessoais para minha realização. Sou imensamente grata pelo amor inexplicável e incondicional. Agradeço, por me ensinar que precisamos viver a vida intensamente um dia de cada vez, por me ensinarem que “É preciso amar as pessoas como se não houvesse amanhã” (Renato Russo), porque o amanhã pertence a Deus;

Aos meus irmãos: **Anderson Eduardo Hreczynski Ribeiro**, por transmitir segurança e pela sensibilidade e torcida ao longo da nossa caminhada;

Ludimila Eduarda Hreczynski da Silva, a você meu eterno amor, somos muito mais que irmãs, somos amigas cúmplices, você é meu anjo protetor que Deus permitiu que eu tivesse aqui na terra;

Ao **Tuan Hreczynski Ribeiro**, pelas palavras que me transmitem paz, esperança, confiança e acreditar que podemos alcançar nossos sonhos e a oportunidade de conviver com tanta sabedoria;

Sou grata por permitirem que eu conhecesse o amor de irmãos, por eu poder conviver com cada um de vocês com seus jeitinhos diferentes de serem, e aprender diariamente o que é amar verdadeiramente; e por me ensinarem que o amor verdadeiro acontece nas pequenas coisas, nos pequenos gestos.

Às amigas que estão ao meu lado, me ensinando o significado da palavra amizade, porque “Foi Deus, quem consagrou vocês e eu para sermos bons amigos, num só coração” (Anjos de Resgate). Prometo estar com vocês em todos os momentos:

A minha amiga **Anna Paula de Jesus Almeida**, que o Centro de Educação Infantil (CMEI) Irmão Pedro Friedhofen, do Hospital Santa Casa de Misericórdia de Maringá presenteou minha vida, pois não há memória em que você não apareça, obrigada pelos sete anos de companheirismo e amizade;

Pela minha amiga, **Marcia Cristina Hübner Petenon**, você é uma amiga que a universidade trouxe um exemplo de caráter e valentia, que me ensina diariamente que amar alguém significa zelar e orar por essa pessoa constantemente;

Etienne Henrique Brasão Martins, um amigo que a universidade me apresentou, que sempre esteve disposto a me ajudar e a zelar por mim. Sou grata pelos incentivos e risadas que tornaram meus dias mais alegres;

As amigas, para a vida toda, **Iara Rodrigues de Jesus**, **Marina Karoline Leite da Silva** e a **Franciele Cardoso Camilo de Almeida**, por estarem ao meu lado durante o curso de graduação, torcendo para o êxito de minhas realizações e por todos os momentos de alegrias;

A minha querida orientadora **Prof. Dra. Marta Chaves**, por todos os conhecimentos, ensinamentos durante a caminhada acadêmica. Por ser exemplo de uma competente profissional dedicada, afetiva e zelosa. Sou agradecida por contribuir decisivamente para a minha formação, me apresentando as possibilidades de uma Educação humanizadora para todas as crianças;

Ao **Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI)**, por possibilitar vivências ricas de sentido e significado, que contribuíram para minha formação pessoal, acadêmica e profissional. Sou grata a cada membro do GEEI que me acolheu com abraço, um olhar sincero, uma expressão alegre, uma fala encorajadora.

Ao **Programa Residência Pedagógica (RP) – Núcleo Gestão Escolar**, pela oportunidade de sempre favorecer meu desenvolvimento, aprimoramento e aprendendo acerca das práticas pedagógicas do pedagogo gestor, tanto na teoria como na prática;

A querida **Prof. Dra. Natalina Francisca Mezzari Lopes**, coordenadora do RP, por todos os ensinamentos sobre a Educação numa perspectiva de humanização e emancipação para todos os cidadãos e o pensar na profissão do pedagogo gestor como área do conhecimento;

Ao **Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos “Professor Manoel Rodrigues da Silva”** por favorecer vivências ricas de ensino e aprendizagem, no qual o sujeito excluído pela sociedade tem que ter voz e direito de uma Educação de qualidade,

A coordenadora pedagógica do CEEBJA e preceptora do RP, **Rosimar Domingues Valério Costa**, por ser exemplo de profissional e pessoal, e sempre me incentivar no crescimento e amadurecimento na carreira docente;

Aos **professores** que tive oportunidade de enriquecer e aprender sobre os conhecimentos científicos durante a graduação, pois com eles foi possível a reflexão da relevância de continuar os estudos e perceber o escolar como sujeito de direitos e deveres;

A professora **Ma. Kalyandra Khadyne Imai Gonçalves** que é exemplo para mim de dedicação, conduta e profissional, agradeço e tenho o privilégio em compor a Banca Examinadora deste estudo;

E a professora **Ma. Eloiza Elena da Silva**, que sempre demonstrou seu jeito humano e sensível de ser, por meio de suas ações e palavras.

Os olhos, os ouvidos e a língua vêm antes da mão. Ler vem antes de escrever e desenhar antes de traçar as letras do alfabeto.

(Mahatma Gandhi / 1869-1948)

RIBEIRO, Poliana Hreczynski. **Possibilidades com o desenho para aprendizagem da linguagem escrita**: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Marta Chaves. Maringá, 2019.

RESUMO

Neste trabalho objetivamos estudar as possibilidades com o desenho para aprendizagem da Linguagem escrita, tendo como referência as obras “Imaginação e Criação na Infância” (VIGOTSKI, 2009); “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem” (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2016). Esta elaboração com delineamento bibliográfico tem como amparo teórico-metodológico a Teoria Histórico-Cultural, pois este referencial apresenta subsídios para refletir sobre o processo de aprendizagem e as possibilidades de intervenções pedagógicas humanizadoras para o desenvolvimento da escrita nas instituições de Educação Infantil na atualidade. Em nosso entendimento, o professor pode contribuir para o aprimoramento das funções psicológicas superiores na medida em que realiza práticas educativas que articulem as experiências imediatas das crianças com o conhecimento científico.

Palavras-Chave: Teoria Histórico-Cultural. Educação Infantil. Desenho Infantil. Linguagem Escrita.

RIBEIRO, Poliana Hreczynski. **Possibilities with the drawing for learning of the written language:** Contributions of the Historical-Cultural Theory. Course Completion Work (Graduation in Pedagogy) - State University of Maringá. Research Advisor: Dr. Marta Chaves. Maringá, 2018.

ABSTRACT

In this project we have how finality study the drawing for apprenticeship gives written language, having as reference the works "imagination and creation in childhood" (VIGOTSKI, 2009); "language, development and apprenticeship" (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2016). That elaboration has as bibliographic timeline the historical-cultural Theory, because this theoretical framework presents subsidies to reflect on the learning process and the possibilities of humanizing pedagogical intervention for the development of writing in early childhood institutions. In our understanding, the teacher can contribute to the enhancement of superior psychological functions in the measure that performs educational practices articulate children's immediate experiences with scientific knowledge.

Keywords: Historical-Cultural Teory. Child's Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Linguagem escrita segundo a perspectiva histórico-cultural **46**

QUADRO 2: Apresentação do Recurso Didático “Dicionário Letras Vivas” no
Município de Indianópolis – PR.....**51**

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- ILUSTRAÇÃO 1:** Representação de memória de um menino com o terço na mão esquerda. Desenho de um menino com nove anos de idade.....**28**
- ILUSTRAÇÃO 2:** Representação Esquemática (I - Estágio) do corpo humano.....**30**
- ILUSTRAÇÃO 3:** Representação do Surgimento do sentimento da forma e da linha (II - Estágio) do corpo humano.....**31**
- ILUSTRAÇÃO 4:** Representação verossímil (III - Estágio) do corpo humano.....**32**
- ILUSTRAÇÃO 5:** Representação plástica (IV - Estágio) do corpo humano.....**33**
- ILUSTRAÇÃO 6:** Recurso Didático “Dicionário Letras Vivas”- Contracapa.....**55**
- ILUSTRAÇÃO 7:** Recurso Didático “Dicionário Letras Vivas” – Ficha Catalográfica.....**56**
- ILUSTRAÇÃO 8:** Recurso Didático “Dicionário Letras Vivas” - Escolha da palavra.....**58**
- ILUSTRAÇÃO 9:** Recurso Didático “Dicionário Letras Vivas” – Desenhos da palavra.....**58**
- ILUSTRAÇÃO 10:** Recurso Didático “Dicionário Letras Vivas” – Conceitos da palavra.....**60**
- ILUSTRAÇÃO 11:** Recurso Didático “Dicionário Letras Vivas” – Desenho do Conceito da palavra.....**62**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CF	–	Constituição Federal
CMEI	–	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
DCNEIs	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNs	–	Diretrizes Curriculares Nacionais
GEEI	–	Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PR	–	Paraná
RP	–	Residência Pedagógica
PIC	–	Projeto de Iniciação Científica
UEM	–	Universidade Estadual de Maringá
U.R.S.S	–	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 O DESENHO INFANTIL: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO.....	22
2.1 Os estágios do desenho infantil para o desenvolvimento da criação e imaginação.....	22
3 TEORIA HISTÓRICO - CULTURAL: DO DESENHO PARA A ESCRITA.....	36
3.1 Breve história da escrita: Contexto e Sociedade.....	36
3.2 As contribuições do desenhar na infância para aprendizagem da Linguagem Escrita.....	38
4 DESENHO E ESCRITA: POSSIBILIDADES PARA INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS HUMANIZADORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	50
4.1 Apresentação do recurso didático “Dicionário Letras Vivas” para aprendizagem do desenho a escrita.....	50
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS.....	66

1 INTRODUÇÃO

A motivação para realizar este trabalho, que intitula-se “Possibilidades com o desenho para aprendizagem da linguagem escrita: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural” consolidou-se ao longo do Curso de graduação em Pedagogia, realizado na Universidade Estadual de Maringá (UEM), com as vivências de Estágios Supervisionados em Educação Infantil¹ e as experiências e estudos feitos no decorrer das disciplinas cursadas. Essas vivências permitiram a observação e reflexão acerca da organização do ensino nas instituições educativas.

Nesse sentido, os Estágios Supervisionados possibilitaram a percepção de que os professores em geral utilizam o desenho, como atividade de “passatempo” e, salientamos que em geral, não ocorrem elogios nas elaborações dos escolares, assim não havendo incentivos para aprimorarem seus registros.

As vivências junto ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI)² liderado pela Professora Dra. Marta Chaves e o Professor Dr. Vinícius Stein foram essenciais para compreender como proporcionar uma Educação plena e humanizadora a todas as crianças.

Durante as vivências no Grupo de Pesquisa, no período de graduação e a atuação nas turmas do Infantil 3 ao 5 em um Centro de Educação Infantil da rede particular no município de Maringá – PR, no qual desenvolvemos intervenções pedagógicas acerca do desenho com as crianças, nos possibilitou compreender a relevância do desenhar na infância, pois as mesmas tinham a vontade de relatar por meio da linguagem falada sua ilustração aos colegas e profissionais da instituição.

¹ As disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado de Educação Infantil e Estágio Curricular Supervisionado de Ensino Fundamental foram cursadas durante o segundo, terceiro e quarto anos da graduação em Pedagogia (2017-2019) na Universidade Estadual de Maringá (UEM), tendo cada disciplina uma carga horária de 68 horas semestrais.

² O GEEI, liderado pela Prof. Dra. Marta Chaves e o Prof. Dr. Vinícius Stein, é formado por discentes e docentes da UEM, pesquisadores de instituições de ensino superior do Paraná, São Paulo e Rondônia. Seus objetivos concentram-se em estudos afetos à formação dos profissionais atuantes com crianças pequenas e investigações sobre as práticas pedagógicas realizadas nas instituições de Educação Infantil. Os integrantes do grupo realizam pesquisas e atuam em cursos de formação continuada junto a Secretarias Municipais de Educação do Estado do Paraná e outras unidades da Federação. Há participação efetiva em eventos no Brasil e outros países. Os recursos pedagógicos idealizados por Dra. Marta Chaves auxiliam na efetivação de intervenções pedagógicas humanizadoras. Citamos alguns; tais como: Caixas de Encantos e Vida, Caixas que Mostram Telas, Livretos Biográficos e Dicionário Letras Vivas. Os pressupostos do marxismo e da Teoria Histórico-Cultural norteiam e amparam as intervenções pedagógicas dos integrantes a fim de instrumentalizar a organização de um ensino de excelência, que se caracteriza por ter como prioridade as máximas elaborações humanas (CHAVES, 2011a; CHAVES, 2012a).

Nesse contexto, realizamos um Projeto de Iniciação Científica (PIC)³ desenvolvido nos anos de 2017 a 2018, no qual sistematizamos estudos iniciais afetos ao desenho infantil, tendo como amparo teórico-metodológico a Teoria Histórico-Cultural⁴, compreendendo as etapas do desenho infantil nas proposições de Georges Henri Luquet⁵ (1876-1965), e Lev Semionovitch Vigotski⁶ (2009), e como o desenhar nos primeiros anos pode ser aprimorado com intervenções pedagógicas humanizadoras e ricas de sentido e significado. Assim consideramos que os professores precisam pensar e refletir em intervenções que desenvolvam maximamente as crianças.

Diante desse percurso, acentuou-se nossa preocupação com as Políticas Públicas que são essenciais para a Educação. Percebemos que a Educação Infantil, especificamente passou a receber mais atenção do Poder Público na Constituição Federal (CF) de 1988, conforme o Artigo 205 e também da sociedade civil. Com a Constituição foram estabelecidos os direitos as crianças e aos adolescentes, a fim de resguardá-los. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 9.394/96) aborda a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, fator que tem favorecido discussões em todo o país (BRASIL, 1996).

Nas últimas décadas alguns documentos têm contribuído para a evidência da Educação Infantil. Dentre esses documentos destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) que têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, sendo normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das instituições educativas e os sistemas de ensino, determinadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no qual afirmam que:

³ RIBEIRO, Poliana Hreczynski. **Estudos iniciais sobre o desenho na Educação Infantil: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. 2018. Projeto de Iniciação Científica do Curso de Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Orientadora: Marta Chaves.

⁴ Os estudiosos dessa Teoria como Vigotski, Luria, Leontiev e outros pesquisadores, foram elaboradores da Teoria Histórico-Cultural, os quais desenvolveram sistematizações rigorosas de conceitos científicos e foram marcados pelas investigações ocorridas no contexto econômico da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (U.R.S.S.), após a Revolução Comunista de 1917 (SILVA; DAVIS, 2004).

⁵ Georges Henri Luquet (1876-1965) foi um filósofo francês, etnógrafo e pioneiro no estudo do desenho infantil. Em 1913, defendeu a sua tese de doutorado em Artes que foi dedicada ao desenho Infantil (LUQUET, 1969).

⁶ Lev Semionovitch Vigotski nasceu em 1896 em Orsha, Bielo-Rússia, e faleceu prematuramente, aos 38 anos, em 1934, vítima de tuberculose. [...] De 1925 a 1934, Vigotski lecionou psicologia e pedagogia em Moscou e Leningrado. Nessa ocasião, iniciou estudo sobre a crise da psicologia buscando uma alternativa dentro do materialismo dialético para o conflito entre as concepções idealista e mecanicista (VIGOTSKII, LURIA, LEONTIEV, 2016).

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2013, p. 86).

Com a referida afirmação, compreendemos que a criança é um ser histórico, que se desenvolve pelas interações e relações pessoais, como também pelas práticas sociais que possibilitam experiências para atuar em sociedade. Nesse sentido, outro documento de relevância é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que afirma:

[...] na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2018, p. 35).

Diante disso, a Educação Infantil pode favorecer condições para as crianças pertencerem aos espaços e ambientes sociais que estão inseridos, assim o processo de ensino e aprendizagem pode possibilitar vivências enriquecedoras.

Com isso, é preciso considerar alguns elementos para o desenvolvimento infantil, tais como: entender a criança como um ser que precisa de cuidados, orientações e afetividade, defender a Formação Contínua aos Professores, compreender como é organizado a Gestão na Educação Infantil, proporcionar intervenções pedagógicas humanizadoras e perceber as relações entre professor-aluno e/ou professor-professor, com isso, esses elementos podem favorecer profissionais do ensino a pensar e refletir sobre uma Educação de excelência para todos.

Dessa forma, desde os anos de 1980 até o início do século XXI, autores como Rocha (1999), Oliveira (2002) e Costa (2009), têm apresentado a necessidade de estudos sobre a Educação Infantil com direcionamentos para as práticas educativas. Apresentamos também as pesquisas realizadas pelos autores contemporâneos, como Ferreira (1998), Silva (1998), Derdyk (2010), Leite (2016), Chaves (2017),

Nova e Sousa (2017), pois abordam temáticas que versam sobre o desenho, tendo como objetivo possibilitar o aprimoramento das funções psicológicas superiores.

Nova e Sousa (2017) investigam nas obras de Vigotski (1896-1934) a relação entre o “desenho livre” das crianças de Educação Infantil e o processo de aprendizagem da linguagem escrita, considerando como amparo para esse processo a linguagem falada, pois com o desenho realizado, a criança relata oralmente sua criação, desse modo, essa ação é considerada representação gráfica com significados das suas experiências anteriores no meio social.

Conforme o exposto, destacamos a contribuição da Teoria Histórico - Cultural desenvolvida nos anos de 1920, com os precursores Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934)⁷, Alexis Nikolaevitch Leontiev (1903-1979)⁸ e Alexander Romanovitch Luria (1902-1977)⁹. Esse referencial teórico-metodológico nos apresenta uma perspectiva humanizadora, capaz de oferecer respostas aos desafios e enfrentamentos da atualidade que possibilita uma Educação plena para todos.

Em relação aos estudos do desenho para o desenvolvimento da linguagem escrita, entendemos que a Teoria Histórico – Cultural, configura-se como elemento que auxilia a refletir sobre a aprendizagem da criança, pois acreditamos que esse referencial teórico instrumentaliza as práticas pedagógicas dos professores e favorece uma Educação humanizadora.

Dessa forma, Chaves (2014) pontua que a formação de professores (inicial ou continuada), contribui de maneira decisiva ao oportunizar vivências significativas em

⁷ “Utilizamos a grafia Lev Semionovitch Vigotski ao longo de todo o texto, mantendo as formas de transliteração utilizada pelos tradutores de nossas fontes [...] As divergências se devem à necessidade de transliteração do alfabeto cirílico para o alfabeto latino. As pesquisas de Prestes (2012) apresentam reflexões sobre a tradução do russo para o português” (STEIN, 2014, p. 13).

⁸ “Alexis N. Leontiev, nascido em 1903, foi um dos importantes psicólogos soviéticos a trabalhar com Vigotskii e Luria. Membro título de doutor *honoris causa* pela Universidade de Paris. Uma das principais preocupações de Leontiev foi com a pesquisa das relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura, ou seja, entre a evolução das funções psíquicas e a assimilação individual da experiência histórica. [...] Leontiev defende a natureza sócio-histórica do psiquismo humano e, a partir daí, a teoria marxista do desenvolvimento social torna-se indispensável” (VIGOTSKII, LURIA, LEONTIEV, 2016, p. 13, grifos dos autores).

⁹ “Alexander Romanovitch Luria nasceu em 1902, em Kazan. Filho de pais socialistas, Luria defrontou-se, aos 15 anos, ainda no curso secundário, com a revolução soviética. Nesse momento, foram abertas as portas da universidade para quem quisesse cursá-la, e Luria matriculou-se no Departamento de Ciências Sociais. Seu interesse, no entanto, voltava-se para a psicologia. Dado seu trabalho de alto nível e erudição em psicologia e pedagogia, Luria foi convidado, em 1924, a se juntar ao corpo de jovens cientistas do recém-criado Instituto de Psicologia de Moscou. Lá, associou-se a Alexis Leontiev com o objetivo de estudar as bases materiais do fenômeno psicológico humano, usando basicamente as concepções pavlovianas. Esse método, no entanto, mostrava-se insatisfatório para abordar justamente aqueles aspectos psicológicos caracteristicamente humanos” (VIGOTSKII, LURIA, LEONTIEV, p. 12, 2016).

espaços educativos institucionais. Desse modo, Luria (2016, p. 25) afirma que “[...] o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio”, assim o homem é um ser histórico e humanizador na sociedade, que por meio das relações sociais entre os sujeitos, possibilitam desenvolver as funções psicológicas superiores.

Nesse âmbito, a pesquisa tem como objetivo estudar as possibilidades com o desenho para aprendizagem da linguagem escrita, amparado na Teoria Histórico-Cultural, que indica uma organização econômica e política da sociedade, que são fatores interferentes aos homens e as suas ideias, resultando na sua existência material e o acúmulo de experiências vivenciadas na trajetória da sua vida.

Ressaltamos que os estudos contínuos e reflexões iniciais realizadas pelo GEEI indicam que, para Vigotski (2009) o processo de criação não ocorre espontaneamente a partir de impulsos internos; mas sim, de forma organizada e estimulada, esclarecendo que “[...] da mesma forma que ajudamos as crianças a organizar suas brincadeiras, que escolhemos e orientamos sua atividade de brincar, podemos também estimular e direcionar sua reação criadora” (VIGOTSKI, 2009, p. 91).

Nessa perspectiva, a Teoria Histórico-Cultural, tem como premissa que a atividade criadora do homem o torna capaz de projetar – como afirma Vigotski (2009) – fazer o futuro, modificar o presente; justamente isso faz com que este referencial teórico se apresente enquanto humanizador, que instrumentaliza as práticas pedagógicas, para vislumbrar uma Educação plena para todos. Diante dessas assertivas, podemos indagar: Quais as possibilidades com o desenho para o desenvolvimento da linguagem escrita, amparado na Teoria Histórico-Cultural?

Dessa forma, as crianças que frequentam as instituições educativas de Educação Infantil estão em pleno contato com a criação dos seus desenhos, porém é preciso um planejamento realizado pelos professores acerca das práticas pedagógicas do desenhar na infância, assim sendo possível possibilitar por meio do desenho o desenvolvimento da escrita (SILVA, 1998).

Ressaltamos que o desenhar é uma atividade que deve ser valorizada na idade pré-escolar¹⁰, pois envolve cognição, criatividade, criação e imaginação.

¹⁰ “A expressão *idade pré-escolar* é empregada pelos autores da Escola de Vigotski para se referirem ao período do desenvolvimento anterior ao ingresso na escola de Ensino Fundamental. Por essa razão, ainda que corroborem a crítica à denominação *educação pré-escolar*, por compreender que

Nesse sentido, é de suma importância intervenções pedagógicas realizadas com as crianças nas instituições de Educação Infantil, que conheçam as especificidades do desenho como expressão e que favoreçam o desenvolvimento no que há de mais elaborado pela sociedade. Assim, definindo a Educação como um processo que permite aos homens desenvolverem suas aptidões e apropriar-se da cultura historicamente acumulada pela humanidade.

Esse estudo inicial ampara-se nos escritos realizados pelos autores clássicos da Teoria Histórica - Cultural, especificamente Vigotski (2009) e Luria (2016). Os autores nos indicam que a Educação pode ser pensada a partir das organizações econômicas e políticas da sociedade. Assim, nenhum fenômeno é compreendido isoladamente, sendo a Educação um processo que proporciona aos homens desenvolverem suas aptidões e apropriarem da cultura historicamente acumulada pela humanidade. Esses elementos basilares, em nosso entendimento contribuirão para a compreensão do desenvolvimento da escrita.

Com este amparo teórico-metodológico, destacamos algumas obras e capítulos que consideramos como essenciais para compreender os estudos, sendo: “Imaginação e Criação da Infância” (VIGOTSKI, 2009), especificamente o primeiro capítulo “Criação e Imaginação”, o segundo “Imaginação e Realidade”, o sexto “A criação literária na idade escolar” e o oitavo “Desenhar na Infância” e a obra “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem” (2016) dos clássicos autores Lev Semyonovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alexis Nikolaevich Leontiev, particularmente o oitavo capítulo “O desenvolvimento da escrita na criança”.

Com base nisso, organizamos uma investigação bibliográfica, no qual Gil (2002, p. 45) relata que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”, desse modo, percebemos que esse tipo de pesquisa, é indispensável para conhecermos o acervo histórico dos fatos passados. Porém, faz-se necessária uma escolha cuidadosa das fontes primárias e secundárias, para que não comprometam a qualidade da pesquisa.

Nesse sentido, nosso estudo está organizado da seguinte maneira: na segunda seção será apresentado o desenho infantil, em seus aspectos históricos, e a imaginação e criação do desenhar na infância para o desenvolvimento das

a instituição de educação infantil já é escola, adotaremos a expressão idade pré-escolar para nos referirmos a esse período do desenvolvimento da criança” (PASQUALINI, 2014, p. 95).

funções psicológicas superiores. Como também, os estágios do desenho infantil, que Vigotski (2009) propõe, tendo como base as criações artísticas das crianças para a explicação. Logo adiante, na terceira seção abordaremos as fases pictográfica, ideográfica e alfabética da evolução histórica da escrita, como também a contribuição do desenho infantil para aprendizagem da Linguagem Escrita, amparado principalmente nas proposições de Luria (2016), o clássico autor russo que se dedicou ao estudar o desenvolvimento da escrita. E na quarta seção destacamos a possibilidade de intervenção pedagógica, por meio do recurso didático, intitulado “Dicionário Letras Vivas” que proporciona o aprimoramento do desenho e da escrita, e, por fim, nossas considerações finais desse breve estudo.

Reiteramos que todos os desenhos infantis apresentados nesse trabalho são anteriores a pesquisa, desse modo, não possuindo nenhuma relação institucional com as criações artísticas, caso, houver algum problema ético, salientamos que realizaremos a retirada das produções.

2 O DESENHO INFANTIL: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Nesta seção, serão descritos alguns aspectos gerais do desenho, pois conforme a pintora, desenhista, designer e escritora Edith Derdyk, afirma que o desenho “sempre esteve presente desde que o homem inventou o homem” (DERDYK, 2010, p.10), desse modo, o desenho vem com a história dos seres humanos.

Apresentaremos as argumentações da Teoria Histórico-Cultural presentes nos escritos de Vigotski (2009) afetos à imaginação e à criação infantil, tendo como amparo teórico a obra “Imaginação e Criação na Infância”, que proporciona reflexões sobre as proposições de uma Educação humanizadora para todas as crianças.

Dessa forma, acreditamos que a Teoria Histórico-Cultural proporciona compreender as características do desenvolvimento do desenho, apresentando quatro estágios em que a criança perpassa durante a elaboração de seus registros, sendo: I - Estágio de esquemas; II - Estágio do surgimento, III - Representação verossímil e IV- Representação plástica (VIGOTSKI, 2009).

2.1 OS ESTÁGIOS DO DESENHO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIAÇÃO E IMAGINAÇÃO

Ao desenhar, a criança pode utilizar-se de diferentes linguagens como o brincar, falar, cantar e dentre outras formas de expressão, porém no decorrer do crescimento maturacional os seus desenhos modifica-se, devido às influências biológicas, sociais, econômicas e culturais, como também as características individuais (MOREIRA, 2009).

Nesse sentido, os desenhos infantis começaram a ser compreendidos como manifestação ativa das experiências anteriores das crianças, conforme a região, país, recursos, classes sociais, isto é, o contexto ao qual elas estão inseridas. Esses aspectos também são reproduzidos nas suas atividades, pois:

Considera-se que, ao desenhar, a criança use cognição e sensibilidade somadas à experiência que tem diretamente com desenho no contexto sócio-histórico e cultural em que vive, por si ou com mediação de outros (crianças e adultos). Não se deve deixar de observar que o fato de a criança sofrer influência das culturas, fenômeno incorporado pelas didáticas contemporâneas da arte, não

significa perda de liberdade de seleção e escolha do sujeito criador nos atos de aprendizagem (IAVELBERG, 2013, p. 14).

Com base nisso, as produções são individualistas conforme as singularidades das crianças, porém não se trata de uma aprendizagem do desenhar das obras de artes como referências ou seguir modelos entregues pelos professores, mas sim, estabelecer códigos da linguagem, pois promovem a cultura em diferentes saberes e em diversas épocas sob a influência dos códigos linguísticos para os desenhos infantis.

Iavelberg (2013), afirma que as crianças nas instituições educativas de Educação Infantil desenvolvem as funções simbólicas do desenho em consonância com a linguagem, assim possibilitando aos professores identificar os desenhos dos escolares, conforme suas especificidades individuais.

Dessa forma, as crianças desenhavam por prazer, que, pouco a pouco esses desenhos são aprimorados com a vontade de apresentar algo às pessoas que as cercam. Bombonato e Farago (2016, p. 179) apresentam que:

O grafismo infantil tem suas características próprias e determinantes quando retratamos o ato de desenhar, a autonomia, a reflexão, a concentração e o simbolismo, são concepções particulares deste momento da criança, pois são nestas ações que percebemos que elas se sentem à vontade quando estão traçando algo e que são as protagonistas da cena.

Nesse sentido, as crianças são protagonistas de seus desenhos, pois experimentam os movimentos e os materiais oferecidos sem restrições, assim realizando contato com os recursos para desenhar.

Dessa forma, o livro “Imaginação e Criação na Infância” (2009), traduzido por Zoia Prestes, professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e professora colaboradora no curso de Pós-graduação em Psicologia do Centro Universitário de Brasília, e também tradutora de várias obras russas para o português e esse livro é resultado desse trabalho, assim apresenta uma compreensão do desenvolvimento da imaginação e criação na infância, sendo que o processo de criação não ocorre espontaneamente a partir de impulsos internos e não são semelhantes entre as crianças.

Assim a criação infantil pode ser organizada e estimulada, expressando os sentimentos, as vivências anteriores no mundo em que está inserido, pois perpassa

por dois tipos principais de atividade, sendo, a primeira a atividade reconstituída ou reprodutiva e segunda a atividade criadora ou combinatória (VIGOTSKI, 2009).

Na atividade reprodutiva, o processo “Está ligado de modo íntimo à memória; sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes” (VIGOTSKI, 2009, p. 11), sendo essencial na conduta humana, pois as vivências são fundamentais para o desenvolvimento das produções artísticas.

Vigotski (2009, p. 12) aborda que a base orgânica dessa atividade, está na plasticidade, na qual “[...] Chama-se plasticidade a propriedade de uma substância que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração”, assim nossos cérebros e nervos possuem plasticidade, pois se modificam com as reações e estímulos externos, como também conservam as modificações realizadas. Dessa forma:

[...] quando elaboro desenhos de observação, quando escrevo ou faço algo seguindo determinado modelo, reproduzo somente o que existe diante de mim ou o que assimilei e elaborei antes. O comum em todos esses casos é que a minha atividade nada cria de novo e a sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia (VIGOTSKI, 2009, p. 12).

Dessa forma, os desenhos e a escrita são realizados pelas experiências anteriores das crianças que reproduzem em suas atividades artísticas a realidade que estão vivenciando ou já vivenciaram. Diante disso, as memórias (essência que consiste em produzir a conduta humana) estão presentes nas manifestações artísticas (VIGOTSKI, 2009).

Adiante, destacamos a atividade criadora ou combinatória, como essenciais, pois “Toda atividade do homem, que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência [...]” (VIGOTSKI, 2009, p. 13), assim, as vivências anteriores possibilitam combinar e reelaborar novos elementos do comportamento humano, pois o cérebro combina e reelabora as vivências anteriores com novos elementos do comportamento. Dessa forma:

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Nesse sentido, o cérebro não reproduz somente as vivências anteriores, mas proporciona que essas experiências se tornem criações pelo homem, no aprimoramento dos instrumentos que estão ao seu redor, desse modo, “[...] na atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente”, (VIGOTSKI, 2009, p. 14), essa atividade possibilita ao homem criar e modificar o meio em que se encontra, por meio de suas experiências.

Ressaltamos que a imaginação e a fantasia consistem intrinsecamente na atividade criadora humana. Dessa forma:

[...] 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. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura da imaginação e da criação humana que nela se baseia (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Portanto, a atividade criadora do homem, proporciona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a fim de buscar compreender, pelas leis gerais do desenvolvimento humano, o processo de criação. Sendo que esse processo inicia-se na primeira infância, sendo identificado pelas brincadeiras infantis, nas quais as crianças reproduzem suas vivências, que em sequência são aprimoradas pelas condições reais, do brincar, da criação e da imaginação (VIGOTSKI, 2009).

Dessa forma, “Para compreender o mecanismo psicológico da imaginação e da atividade de criação a ela ligada, é melhor iniciar pelo esclarecimento da relação entre fantasia e realidade no comportamento humano” (VIGOTSKI, 2009, p. 19), com o propósito de apresentar que as relações entre a imaginação e a realidade se constituem nas experiências anteriores da pessoa.

Diante disso, “A primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 20), sendo que a imaginação é desenvolvida pelas experiências anteriores, ou seja, a imaginação se desenvolve por meio de materiais reais que estão presentes no meio social.

Portanto, a lei essencial para a atividade criadora da imaginação está na riqueza de experiências, que possibilitem modificar e aprimorar os materiais oriundos

do mundo externo, para a criação de novos instrumentos realizados pelo homem. Dessa forma:

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções das fantasias. *Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação* (VIGOTSKI, 2009, p. 23, grifos nossos).

Destacamos que a imaginação é desenvolvida pelo acúmulo de experiências anteriores das pessoas, isto significa que quanto mais ricas são as vivências, mais elementos as crianças terão para imaginar e criar, e assim modificando o meio que se encontra e suas atividades produtivas.

Dessa maneira, Chaves (2011b) afirma que o desenvolvimento da imaginação está condicionado ao acúmulo de experiências, desafios propostos às ricas possibilidades de organização dos procedimentos didáticos aos escolares, pois a criatividade se ensina e, assim, há a necessidade de que as intervenções pedagógicas favoreçam o aprimoramento da capacidade criativa das crianças, para assim, enriquecê-las.

Sendo assim, o professor pode favorecer e ampliar as experiências das crianças e oferecer subsídios para o desenvolvimento dessas capacidades por meio do ensino do desenho. Desse modo, a intervenção pedagógica é capaz de potencializar o desenvolvimento intelectual das crianças.

Levando em conta essa assertiva, Stein (2019) indica que para o desenvolvimento da criação das crianças é necessário ampliar as suas vivências, porque essa função psicológica superior constitui-se a partir de elementos já vivenciados. Além disso, o autor valoriza a ação do professor, sujeito mais experiente, capaz de favorecer vivências e organizar a rotina e o espaço a fim de ampliar as experiências das crianças e oferecer subsídios significativos e efetivos para o desenvolvimento de suas criações. Assim:

O material do qual se constitui as construções da fantasia dependem diretamente das experiências anteriores, quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material estará disponível para a imaginação dela. As grandes invenções e as grandes descobertas

[...] surgiram de uma imensa experiência acumulada (LEITE, 2016, p. 48).

Diante disso, as crianças desenhavam por memória, ou seja, buscavam em suas experiências anteriores elementos do objeto que quer desenhavam ou quando é solicitado. Ressaltamos que o desenho é uma das formas humanas de representação do pensamento. Ao desenharem, a criança pode apresentar a forma como vê o mundo, assim indicando os aspectos intelectuais, imaginários e criativos, como também, é uma das manifestações do desenvolvimento da criança junto à afetividade, pensamento e motricidade. Entender como a criança desenha permite entender seu desenvolvimento global.

Nesse sentido, apresentaremos abaixo um desenho que representa a visão de mundo de uma criança:

Ilustração 1: Representação de memória de um menino com o terço na mão esquerda. Desenho de um menino com nove anos de idade.



Fonte: Acervo da autora.

As representações do desenho se constituem na imaginação, na fantasia em relação à realidade da criança, que se modifica na reelaboração por meio das experiências humanas. Assim, essas vivências proporcionam uma complexa atividade imaginária para a realidade. Dessa forma, “a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano” (VIGOTSKI, 2009, p. 25), ou seja, a imaginação e as experiências proporcionam que as crianças consigam desenvolver os desenhos que representam seus sentimentos, objetos e interesses, como podemos visualizar no desenho acima, a fé religiosa que está presente nas vivências anteriores dessa criança, ao desenhar o rosário. Nesse sentido, ressaltamos que:

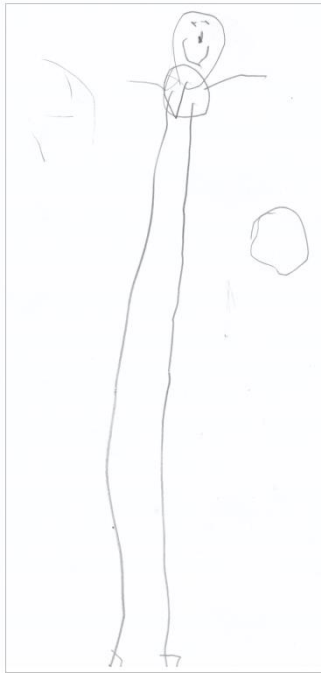
[...] o desenho da criança não produz uma realidade material, mas a realidade conceituada. Ou seja, o desenho da criança exprime o conhecimento conceitual que a criança tem de uma dada realidade. Conhecimento que é constituído socialmente e para o qual concorrem memória, que possibilita o registro do que é conhecido e conceituado, e imaginação, que, conforme Vygotsky, também está vinculada às experiências acumuladas pelo sujeito. Assim, os desenhos materializam as imagens mentais do que a criança conhece e tem registrado na memória, com a contribuição da imaginação. Ou seja, criança não faz desenho de observação, mas de memória e imaginação (FERREIRA, 1998, p. 12).

Com esse respaldo, acreditamos que a Teoria Histórico-Cultural favorece a compreensão do desenvolvimento da imaginação e criação das crianças por meio dos desenhos, assim possibilitando os estímulos, a criatividade, a interação com a atividade criadora.

Diante disso, o professor é fundamental nesse processo, pois realiza a mediação do conhecimento com a realidade do escolar, assim oferecendo às crianças condições para que se desenvolvam maximamente, “[...] pois a criança não pode descobrir e compreender o mundo sozinha. É o professor que organiza a atividade da criança e lhe apresenta o mundo [...]” (MARSIGLIA, 2013, p. 90- 91), dessa forma, se faz necessário pensar e refletir em intervenções pedagógicas que aprimorem as criações artísticas das crianças e assim conseqüentemente as funções psicológicas superiores.

Nesse contexto, também se faz necessário compreender e analisar os desenhos infantis, conforme seus Estágios, dessa forma, no primeiro estágio estão os esquemas, que é o momento em que a criança desenha as representações esquemáticas dos objetos, não representa o objeto real, mas sim, sua estrutura esquemática, os desenhos que predominam nessa fase são o corpo humano e os animais (VIGOTSKI, 2009). Vejamos os exemplos:

Ilustração 2: Representação Esquemática (I - Estágio) do corpo humano.



Fonte: Acervo da autora.



Fonte: Acervo da autora.

Vigotski (2009) ressalta que nesse estágio estão os esquemas das figuras humanas, que são representadas por cabeças e pernas. A criança desenha o que lembra em relação ao objeto e não o que vê ou o que imagina. Nesse sentido, Chaves (2017, p. 55) “[...] ao abordar o desenho, a criança está no primeiro estágio ou estágio de esquemas. Nessa condição, desenha representações esquemáticas do objeto, e que, portanto, não se aproximam de sua representação real”. E nesse estágio que há como marco essencial, o fazer artístico pela memória na narrativa gráfica que resultam nos desenhos de raios X.

Então, o resultado é o que se chama corretamente de desenhos de raios X. [...] Ao desenhar uma figura humana vestida, a criança traça sob as roupas que não vê. Outra prova clara de que ela desenha de memória são a incongruências e a inverossimilhança do desenho infantil. Partes grandes do corpo humano, como o torso, frequentemente estão ausentes no desenho infantil; as pernas crescem a partir da cabeça; o mesmo ocorre com os braços; as partes são unidas, muitas vezes, não na ordem em que a criança pôde observar numa figura humana (VIGOTSKI, 2009. p. 107-108).

Desse modo, a criança desenha inicialmente o que é mais fácil e cômodo, pois “[...] a criança desenha aquilo que sabe e não o que visualiza” (CHAVES, 2017,

p. 55), ou seja, o desenho da criança é uma enumeração gráfica do que visualiza, assim narrando graficamente suas experiências anteriores com o meio social e com as relações entre as pessoas.

Em seguida, o segundo, intitulado Estágio do Surgimento do sentimento da forma e da linha, no qual transmitem as inter-relações formais dos desenhos em partes, caracterizadas pelos detalhes que se aproximam das aparências reais dos objetos. Observemos os desenhos desse estágio:

Ilustração 3: Representação do Surgimento do sentimento da forma e da linha (II - Estágio) do corpo humano.



Fonte: Acervo da autora.



Fonte: Acervo da autora.

Nesse estágio, os desenhos aparecem com mais formas e linhas, embora haja presença das representações esquemáticas, o desenho já se assemelha com o real, que transmitem as inter-relações formais das partes caracterizadas pelos detalhes que aproximam das aparências reais dos objetos, isto é “há um misto de representações formal com a esquemática, com isto já se

encontram [...] um esforço para apresentar detalhes, todo o desenho é uma tentativa de aproximações com a aparência do objeto” (CHAVES, 2017, p. 55).

No terceiro estágio, intitulado Representação Verossímil, as crianças não apresentam as representações esquemáticas que estão presentes no primeiro estágio, transmitindo a perspectiva da plasticidade do objeto que são delineados pelo plano de forma real (VIGOTSKI, 2009). Como segue o exemplo:

Ilustração 4: Representação verossímil (III - Estágio) do corpo humano.



Fonte: Acervo da autora.

Destaca-se que poucas crianças avançam além desse estágio com esforço próprio, assim “[...] significa dizer que para que se tenha avanço no nível de desenvolvimento, é essencial a ação do mediador, responsável pela condução do

processo educativo e criativo” da criança, assim a mediação do conhecimento artístico com a realidade do pré-escolar precisa acontecer por um adulto mais experiente, como o professor, familiares, e de outras pessoas (CHAVES, 2017, p. 55 - 56).

Em seguimento, Vigotski (2009) esclarece que o quarto estágio é a representação plástica. Sendo a parte isolada do objeto representada em relevo na distribuição da luz e da sombra. Observemos a criação artística do IV - Estágio:

Ilustração 5: Representação plástica (IV - Estágio) do corpo humano.



Fonte: Acervo da autora.



Fonte: Acervo da autora.

Salientamos que o quarto estágio, apresenta:

[...] apenas a partir dos 11 anos, ou seja, exatamente a partir daquela idade em que, segundo a maioria dos autores, tem início o declínio da arte de desenhar das crianças [...] crianças excepcionalmente dotadas e, por outro, crianças que recebem estímulos benéficos para o desenvolvimento do desenhar por meio do ensino escolar ou em situações domésticas especiais. Essa criação infantil não é mais a mesma criação espontânea e em grande escala, a que surge de modo autônomo; é a criação ligada à habilidade, aos hábitos conhecidos de criação, ao domínio do material [...] (VIGOTSKI, 2009, p. 115).

Dessa forma, poucas crianças perpassam o terceiro e o quarto estágios e quando isso ocorre é devido aos estímulos que recebem na educação formal e informal, assim o quarto estágio se inicia a partir dos onze anos, sendo essas crianças mencionadas como “crianças excepcionalmente dotadas” (VIGOTSKI, 2009, p. 115), mas esse aspecto é concretizado com os estímulos benéficos do ensino escolar e do ensino doméstico.

De acordo com Vigotski (2009) ocorre uma evolução gradual nos estágios do desenho, por meio daquilo que a criança consegue assimilar acerca do mundo externo e das relações humanas. Sendo que é na experiência social subjetiva que encontram-se parâmetros, que são definidos pelo desenho como uma atividade de grande relevância a ser cultivada nas práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento infantil.

Sendo assim, é fundamental que o professor compreenda os estágios de desenvolvimento do desenho na infância, que:

[...] deve-se indicar a importância de cultivar a criação na idade escolar. Todo o futuro é alcançado pelo homem com a ajuda da imaginação criadora. A orientação para o futuro, o comportamento que se apoia no futuro e dele procede é a função maior da imaginação, tanto quanto a estrutura educativa fundamental do trabalho pedagógico consiste em direcionar o comportamento do escolar seguindo a linha de sua preparação para o futuro, e o desenvolvimento e o exercício de sua imaginação são uma das principais forças no processo de realização desse objetivo. *A criação de uma personalidade criadora, projetada para o futuro, é preparada pela imaginação criadora que está encarnada no presente* (VIGOTSKI, 2009, p. 122, grifos nossos).

Nesse sentido, é essencial cultivar a criação na idade escolar por meio do trabalho pedagógico na formação para o futuro da criança, valorizando a imaginação e o exercício da criação realizada. Pois, a imaginação se desenvolve pelas experiências que a criança estabelece no meio social e com as relações entre as pessoas, a partir desses elementos, o professor precisa proporcionar vivências enriquecedoras com o desenhar, pois, com isso, os escolares aprendem a se expressar na atividade gráfica (SILVA, 1998).

Conforme Leite (2016, p. 50), os desenhos estabelecem as relações das experiências com:

[...] o meio serem mais simples, mais primárias que as do adulto, que possuem maior multiplicidade e complexidade de vinculação com a cultura, a imaginação da criança é também menos rica que a do adulto. Conforme a criança vai se desenvolvendo e adquirindo mais experiências, também vai enriquecendo e amadurecendo sua imaginação.

As experiências das crianças no meio social são fundamentais para o desenvolvendo da imaginação e criação, pois o professor precisa “[...] cultivar e orientar a imaginação criadora, a liberdade para criar [...] nesse contexto tem um lugar seguro, tão seguro quanto é o lugar do ensino” (CHAVES, 2017, p. 55 - 56), assim defendemos que o professor precisa apresentar às crianças o que há de mais belo e elaborado pelo homem, que são as riquezas culturais existentes, pois possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (CHAVES, 2017).

Nesse sentido, faz-se necessário possibilitar vivências enriquecedoras que ampliem o conhecimento das crianças, por meio das criações artísticas, assim desenvolvendo os sentimentos, as habilidades, os conhecimentos para um estágio superior, ou seja, a aquisição da linguagem escrita.

Na seção a seguir, apresentaremos a pré-história da linguagem escrita, ou seja, explicando como a criança aprende a linguagem escrita, e assim, dando ênfase ao desenhar, pois acreditamos que o desenhar na infância é essencial para que esse processo de alfabetização seja de forma adequada e harmoniosa aos escolares.

3. TEORIA HISTÓRICO - CULTURAL: DO DESENHO PARA A ESCRITA

Na seção anterior, apresentamos os estágios do desenho infantil que favorecem a criação e a imaginação, isto é, o desenhar perpassa por quatro estágios proposto pela Teoria Histórico - Cultural, sendo que quando mais a criança vivência essa atividade aprimora as funções psicológicas superiores, que são fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, amparado na Teoria Histórico-cultural apresentaremos a pré-história da linguagem escrita, que se inicia nos gestos, nos jogos, nos desenhos e após no simbolismo da escrita, nesse contexto, para que esse processo tenha relevância na aprendizagem, se faz necessário que tenha sentido e significado para a criança.

Dessa forma, faremos uma breve contextualização das fases da escrita, entre elas: a pictográfica, a ideográfica e a alfabética, a fim de conduzir a uma reflexão acerca do desenvolvimento desse complexo sistema linguístico, essencial para a comunicação.

3.1 BREVE HISTÓRICO DA ESCRITA: CONTEXTO E SOCIEDADE

A escrita foi desenvolvida pelo homem na tentativa de organizar uma sociedade registrando em cavernas ou em tábuas de argila os fatos e os acontecimentos do seu cotidiano (HIGOUNET, 2003).

Nesse sentido, é possível estabelecer uma analogia entre as gravuras e a escrita: ambos os casos buscam registrar algo, de alguma forma, para determinado grupo, para aquele momento ou para a posteridade, desse modo a antropóloga Pires (2019) afirma que:

Sobre a relação entre a “linguagem simbólica” – expressa através de símbolos abstractos pintados – e a sua intenção, digamos que foi através destas imagens que o homem entendeu que podia fazer passar uma mensagem, um pensamento, o seu estado de espírito, etc. Estas pinturas demonstram o valor que os homens da pré-história conferiam às suas criações. O conjunto destes desenhos-escrita, passíveis de serem compreendidos por todos os membros de um mesmo grupo, tomam a designação de pictogramas. Pertencem, pois, ao conjunto das escritas pictográficas, que no grego significam

descrição da imagem, para servir de símbolo (PIRES, www.revista-temas.com).

Com a referida afirmação, percebemos que a pré-história da linguagem escrita inicia-se na linguagem simbólica que são expressões abstraídas pintadas nas paredes das cavernas para simbolizar algum acontecimento, essas expressões são conhecidas como desenhos-escritas.

Posteriormente, os desenhos-escritas originaram em símbolos para descrição de imagens pelo povo grego, dessa forma:

A invenção da escrita foi um dos momentos mais importantes da humanidade, permitindo que, pelos registros escritos, o saber acumulado pudesse ser controlado pelos indivíduos. [...] Acompanhando a história da escrita percebe-se que decorreram mais de 6000 anos para que os diferentes sistemas de escrita se consolidassem [...] (STEMMER, 2013, p. 128).

Nesse contexto, “[...] a história da escrita pode ser caracterizada como tendo três fases distintas: a pictográfica, a ideográfica e a alfabética” (STEMMER, 2013, p. 128), sendo, a escrita pictórica ou hieroglífica realizadas pelos desenhos que procuravam reproduzir de forma simples os conceitos ou objetos que deveriam ser representados, que teve seu início, em torno de 2900 a.C. (STEMMER, 2013).

Adiante, está a escrita ideográfica que se originou inicialmente da escrita egípcia que foi a representação gráfica daquilo que era visto, isto é, desenhava-se uma boca quando se pretendia escrever a palavra “BOCA” e as margens de um rio quando se queria escrever “ÁGUA”, assim denominando a escrita de ideogramas, que são desenhos que representam o som do objeto ou uma ideia. Desse modo:

A escrita era feita com o desenho das coisas, representando as palavras usadas para designar essas coisas. A palavra “olho” podia ser @, “casa” podia ser =. Os nomes dos caracteres eram os nomes das próprias coisas. Essa escrita, chamada ideográfica, era fácil de ser entendida em muitas línguas. Com o passar do tempo, no entanto, viu-se que havia um grande problema: os símbolos eram muito numerosos, assim como a relação de coisas a serem representadas, que se tornavam cada vez mais complexas (CAGLIARI, 2009, p. 15).

Em decorrência, esses “[...] nomes dos caracteres foram perdendo a relação de conotação com as coisas representadas e adquirindo significado próprio”

(CAGLIARI, 2009, p.20), ou seja, o caractere que representava os sons das coisas acabou perdendo a sua significação e, com isso originou a fase da escrita alfabética, que foi “[...] baseada nos ideogramas, e assumindo, pouco a pouco, uma nova função da escrita puramente fonográfica” (STEMMER, p. 128), desse modo, a apropriação da escrita tem como essência a humanização das pessoas, que estabelecem a comunicação social. Nesse sentido:

O fato de colocar letras representando consoantes e vogais, umas ao lado das outras, compondo as sílabas, deu ao sistema de escrita o verdadeiro alfabeto. É por isso que muitos estudiosos dizem que o alfabeto propriamente dito foi inventado pelos gregos. Esta afirmação dá ênfase à função das letras na representação dos segmentos das sílabas e deixa de lado, de certo modo, a própria natureza das letras, tal qual existia na escrita semítica. São duas concepções diferentes do que é uma escrita alfabética (CAGLIARI, 2009, p.30).

Se fôssemos prosseguir na história da escrita, certamente faltariam espaço e tempo para tratarmos de séculos de produção textual e avanços na arte de escrever. Por enquanto, ficaremos com a constatação de que há necessidade de comunicação em sociedades e nas relações humanas, assim perpassando por transformações ao longo do tempo, e atualmente, chegando à diversidade e à sofisticação que encontramos nas linguagens.

Não por acaso, foi à invenção da escrita que demandou modos sistematizados de ensino, conduzindo ao surgimento da instituição educativa, essencial para o desenvolvimento e aprendizagens dos sujeitos. Assim, a cada nova geração é necessário ensinar o funcionamento do sistema de escrita, pois “A alfabetização é, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade” (CAGLIARI, 2009, p. 14) e, certamente, a mais importante função da instituição educativa.

3.2 AS CONTRIBUIÇÕES DO DESENHAR NA INFÂNCIA PARA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

Em 1917, a sociedade russa czarista vivia sob o comando do regime monárquico absolutista, que estava passando por uma Revolução antitsarista e socialista. Nessa situação, encontrava um povo atrasado na Educação, pois 73% da

população eram analfabetos, sem contar as crianças com nove anos, que ingressavam nas instituições educativas com essa idade (FRANCIOLI, 2013).

Nesse contexto, o Partido Bolchevique, liderado por Vladimir Ilitch Ulianov, conhecido como Lenin, derruba o governo czarista, impondo o regime socialista soviético, assim revelando em seus discursos, a exploração e o atraso da população:

[...] enquanto este fenômeno existir no país, será demasiado difícil falar de educação política; torna-se necessário começar por ensinar o alfabeto. Sem isso, não pode haver política, sem isso, só haverá rumores, intrigas, fábulas, preconceitos, mas não política [...] (LENINE, 1977, p. 39).

Diante da elucidação, percebemos que não há política sem Educação, é preciso ensinar à escrita e a leitura para que o cidadão tenha acesso ao conhecimento científico, a fim de formar sujeitos autônomos e críticos, com condições para dialogar sobre Políticas na busca de transformações e avanços na sociedade.

Nesse cenário, Vigotski (2007) afirma que a linguagem escrita está intrinsecamente relacionada ao meio externo, político e social que encontra-se a criança, e tece críticas à forma como estava sendo organizado o ensino da escrita das crianças nas escolas soviéticas do século XIX. Diante disso, podemos indagar: Como desenvolver a linguagem escrita nas crianças? Dessa forma, a professora Stemmer (2013, p. 134) apresenta que:

Quanto mais ricas e diversificadas forem as experiências vividas pela criança, maior será o seu interesse em compreender e dominar o sistema da escrita. Se a criança é oriunda de um meio em que são lidos livros, lidas histórias, [...] é evidente que ela terá desde muito cedo uma percepção da funcionalidade da escrita. E isso, certamente, muito antes de atingir seis ou sete anos. Mesmo que oriunda de um meio familiar em que a leitura e a escrita não tenham uma presença tão marcante e onde muitas vezes o contato com materiais escritos é quase inexistentes, ainda assim ela estará exposta a inúmeros estímulos visuais nos quais a escrita estará presente, é sobretudo nesse caso que o papel da escola se intensifica.

A criança está presente num mundo letrado com informações em diversos espaços formais e informais, dessa forma, quanto mais à criança está em contato

com a escrita, mais ela desenvolve a curiosidade em aprender, pois tem elementos da realidade para compreender as letras.

Dessa forma, Vigotski (2009, p. 23) reafirma que cabe ao professor proporcionar vivências enriquecedoras, com diversos materiais do meio social, para que as crianças tenham possibilidade de desenvolver as funções psicológicas superiores, como a imaginação para criar e inventar os instrumentos ao seu redor.

Nesse sentido, algumas crianças tem o privilégio de estarem presentes num meio social que há escrita em todos os lugares que frequentam, assim antes dela querer aprender:

[...] requer o encontro da criança com a cultura e sua expressão de tudo o que ela vai aprendendo nesse encontro com o conjunto das produções humanas, das mais simples às mais elaboradas. Com isso, percebemos a importância das múltiplas linguagens por meio das quais as crianças expressam o mundo que vão conhecendo: o gesto, o desenho, a fala, o movimento, a dança, a música, a pintura, o brincar de faz de conta, a modelagem, a escultura, a criação de objetos para brincar: aquilo que se tem chamado de culturas infantis, isto é, tudo o que a criança faz e que expressa seu modo de ver, pensar e interpretar o mundo que ela vai conhecendo (MELLO; GEEP, 2018, p. 01).

Diante disso, a cultura é o conjunto de instrumentos que inventamos, ou seja, um conjunto de objetos que desenvolvemos durante os anos, e, esses objetos fazem parte da construção da humanidade, e desse modo, temos a cultura escrita, que “[...] é uma expressão abrangente que procura caracterizar um modo de organização social, cuja base é a escrita” (LUCAS, 2012, p. 70), assim ensinar a cultura escrita, para a humanidade, não requer somente o aprender a ler e a escrever, mas sim, a compreensão das informações do texto, de uma ficha para preencher, entre outras produções textuais. Logo:

O desafio da educação infantil está exatamente em, ao invés de se preocupar com ensinar as letras, numa pedagogia reducionista, construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito (BRITTO, 2012, p.15).

Consequentemente, a instituição educativa em Educação Infantil tem que favorecer os conhecimentos científicos e a apropriação da cultura escrita, por meio

de práticas pedagógicas enriquecedoras, assim possibilitando o aprendizado e o desenvolvimento da escrita.

Salienta que Lucas (2012, p. 66) afirma que “[...] a alfabetização é um processo amplo porque tem início antes de a criança ingressar na escola e envolve o reconhecimento das finalidades da linguagem escrita, seus usos e suas funções”, com base nisso, percebemos que a alfabetização inicia-se antes da criança ingressar na instituição educativa, pois a escrita está em todos os espaços que convivemos.

Luria (2016 p. 143) afirma que “começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”, desse modo, a criança estabelece contato com a escrita antes de frequentar a escola, porém antes de aprender os traços das letras, e conseqüentemente as palavras, elas já vivenciaram os signos linguísticos.

Desse modo, precisamos compreender como a pré-história da linguagem escrita se desenvolve nas crianças, para que possam aprender a ler e a escrever, nesse sentido, a obra “A formação social da mente” (VIGOTSKI, 2007), apresenta no oitavo capítulo intitulado “A pré-história da linguagem escrita”, os processos para desenvolvimento da linguagem escrita na infância, sendo uma continuidade dos gestos, do desenho e do brinquedo que são atividades lúdicas essenciais para a aprendizagem da linguagem escrita.

Vigotski (2007, p. 128) afirma que, “O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, [...] os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados”, desse modo, os gestos são as escritas no ar, que posteriormente são fixados na folha de papel.

Posteriormente, apresenta dois domínios para a concretização dos signos escritos, sendo: as primeiras manifestações artísticas das crianças, que “[...] tendemos ver os primeiros rabiscos e desenhos das crianças mais como gestos do que como desenhos no verdadeiro sentido da palavra” (VIGOTSKI, 2007, p. 129), pois inicialmente essas manifestações de representação gráfica complexa ou abstrata, constituem-se na representação simbólica dos gestos para a comunicação de expressão dos sentimentos ou ideias. Nesse sentido:

A segunda esfera de atividade que une os gestos e a linguagem escrita é a dos jogos das crianças. [...] alguns objetos podem, de pronto, denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos;

não é importante o grau de similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto denotado. O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo das crianças (VIGOTSKI, 2007, p. 129-130).

Defendemos a essencialidade de a criança brincar com os objetos realizando gestos indicativos, que representam a função simbólica para a imaginação, ou seja, esses gestos com os objetos são constituídos de significados de expressões pelas crianças. Desse modo:

O brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de “fala” através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. A descoberta feita pela criança de que os objetos não só podem indicar as coisas que ela está representando, mas podem substituí-las, é de fundamental importância. É a partir dessa descoberta que, nas brincadeiras, um objeto qualquer pode assumir uma função de signo, com uma história própria, independente dos gestos das crianças. Isso representa um simbolismo de segunda ordem, razão pela qual, para Vigotski, a brincadeira de faz de conta oferece uma das mais importantes contribuições para o desenvolvimento da linguagem escrita, a qual é também um simbolismo de segunda ordem (STEMMER, 2013, p. 136).

Nesse sentido, a brincadeira do faz de conta é fundamental para o desenvolvimento da linguagem escrita, pois ao imaginar a criança cria significados, do objeto com a fala, assim realizando o simbolismo de primeira ordem, que posteriormente associa-se o sistema de simbolismo com a escrita gráfica, realizando a segunda ordem. Portanto:

Assim como no brinquedo, também no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. Como já dissemos, os primeiros desenhos surgem como resultado de gestos manuais (gestos de mãos adequadamente equipadas com lápis); e o gesto, como vimos, constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independente, a representação gráfica começa a designar algum objeto. A natureza dessa relação é que aos rabiscos já feitos no papel dá-se um nome apropriado (VIGOTSKI, 2007, p. 133, grifos nossos).

As brincadeiras e os primeiros desenhos, inicialmente são representações de primeira ordem, logo, esses gestos são aprimorados, assim proporcionando desenhos e brincadeiras elaboradas.

Apresentamos que ao desenhar a criança já iniciou um processo com a linguagem falada, ou seja, “[...] o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 136), salientamos que o desenho representa a linguagem gráfica, que por sua vez, surge pela linguagem verbal. Nesse sentido, Góes (1984, p. 3) afirma que:

[...] vai desde a produção de rabiscos e a aprendizagem da fala, passando pela de desenhos e pelo surgimento do jogo simbólico, pela tentativa de escrita e noções rudimentares do sistema escrito, até a produção e convenção dos símbolos do sistema escrito, e a produção e leitura de textos.

Desse modo, os desenhos são os primeiros registros gráficos da criança, que posteriormente perpassa para os traços das letras, resultando em produção de textos. Contudo:

Quando as crianças já possuem certo domínio da fala, seus rabiscos iniciais, agora denominados desenhos, são a princípio, feitos de memória, ou seja, elas desenharam o que sabem que existe. Esses desenhos são chamados de “raios-x”: ao desenhar um homem com a mão no bolso, desenha também a mão, como se o bolso da calça fosse transparente. [...] o desenho ainda é uma representação de primeira ordem, na qual as crianças ainda não representam palavras, mas objetos, e se relacionam como se realmente o fossem (CUSTÓDIO; LUCAS, 2012, p. 8).

Diante disso, o desenho da criança é realizado por memória, ou seja, pelas suas experiências anteriores proporcionam desenhar aquilo que se lembram do objeto, assim desenhando-o por memória,.

Destacamos, também que os desenhos denominados transparências ou raio-x, possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois ao desenhar a criança precisa perceber, observar o objeto, posteriormente memoriza os elementos para que possa desenhá-los.

Afirmamos que o desenho e a escrita, apesar de parecerem distintos, são duas linguagens que interagem e muitas vezes se complementam, pois ela se utiliza do desenho em seu processo de alfabetização para criar mensagens e se comunicar com o mundo adulto. Desse modo, reafirmamos que:

[...] o desenho é um estágio preliminar no desenvolvimento da escrita. Ao liberar seus repositórios de memória através do desenho, isto é, ao contar sobre o que desenhou, lembrando através do registro feito objetos e coisas que quis expressar e/ou representar, a criança o faz à maneira da fala, contando uma história. A principal característica dessa manifestação é o grau de abstração que ela contém. Na medida em que a criança percebe que, além de objetos, é possível também desenhar a fala, faz uma descoberta fundamental para o desenvolvimento dessa linguagem. E, a partir daí, passa a construir hipóteses de escrita que lhe propiciam compreender os processos implicados nessa aprendizagem. O desenvolvimento da escrita se dá, portanto, através do deslocamento do *desenho de coisas para o desenho das palavras* (STEMMER, 2013, p. 137, grifos nossos).

O desenho antecede a aprendizagem da escrita, assim ao registrar por ilustrações, as crianças estão se comunicando com o meio externo e entre as pessoas. Posteriormente, essa escrita passa para os registros das letras, e a criança percebe que a sua fala, seus sentimentos, suas ideias podem ser comunicadas por meio da escrita ou desenho das letras. Assim:

[...] o *desenho das crianças se torna linguagem escrita real*, através de experimentos em que atribuímos às crianças a tarefa de representar simbolicamente algumas frases mais ou menos complexas. [...] em idade escolar, de mudar de uma escrita puramente pictográfica para uma escrita ideográfica, em que as relações e significados individuais são representadas através de sinais simbólicos abstratos (VIGOTSKI, 2007, p. 137, grifos nossos).

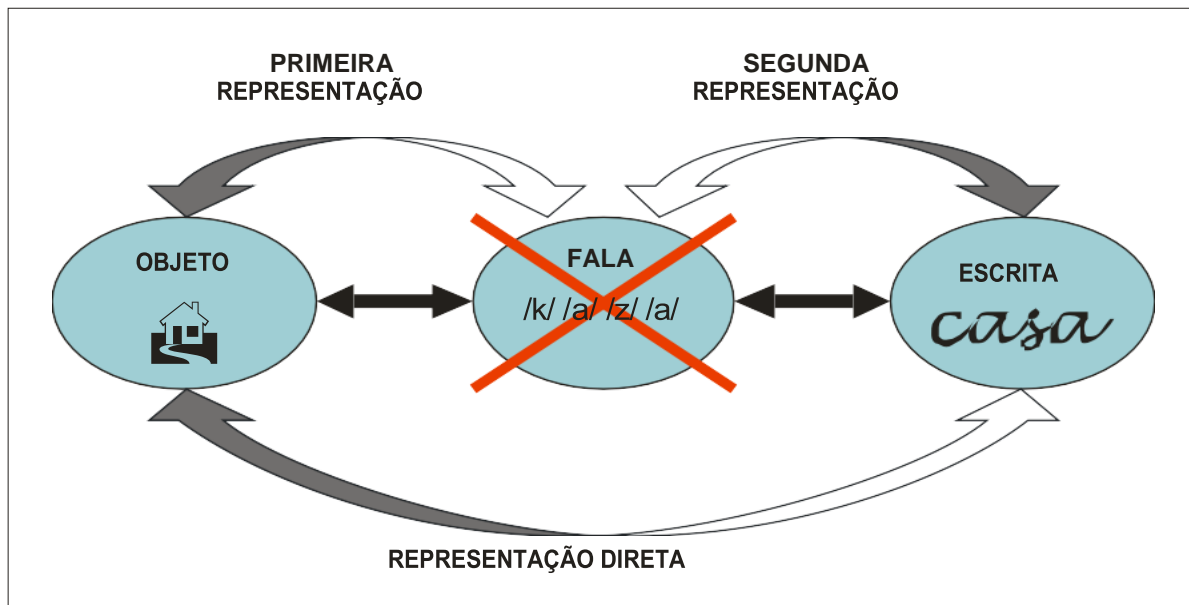
Pois, os primeiros desenhos demonstram conceitos verbais dos objetos representados, assim o ato de desenhar é a representação da linguagem escrita real, por meio da fala e, esse processo é fundamental para o desenvolvimento do desenho e da escrita na infância. Dessa forma:

[...] as forças criativas das crianças não se concentram por acaso no desenho, mas porque é o desenhar que, nessa idade, oferece-lhe a possibilidade de expressar com mais facilidade aquilo que a domina. Com a passagem para outra fase de desenvolvimento, a criança eleva-se para um estágio etário superior; ela modifica-se e, junto com isso, também modifica-se o caráter de sua criação. O desenho é deixado para trás como uma etapa vivida, e seu lugar começa a ser ocupado pela nova criação, verbal ou literário (VIGOTSKI, 2009, p. 62).

Com a elucidação da afirmação de Vigotski (2009), ao desenhar a criança realiza uma atividade criativa, no qual expressa sua imaginação, suas vivências anteriores, porém com o desenvolvimento a criança começa a perder o interesse em desenhar, prevalecendo outras atividades como, a linguagem verbal ou/e a escrita que predomina na forma de expressão.

Desse modo, o “[...] domínio da fala, somente num estágio superior de desenvolvimento do mundo pessoal e interno da criança, torna-se acessível a criação literária [...]” (VIGOTSKI, 2009, p. 62-63), com base nisso, a criança que tem habilidade na linguagem verbal e nos aspectos cognitivos, possibilita o desenvolvimento da escrita, assim constituindo a representação de segunda ordem.

A escrita é a representação de segunda ordem, sendo a primeira representação o objeto (desenho) para a linguagem verbal, nessas representações existe um elo intermediário entre (objeto – escrita ou/e escrita – objeto), quando a criança já desenvolveu o estágio superior, que é a representação direta do objeto a escrita ou/ e escrita ao objeto, acontece à representação direta da ação real, assim “Um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, tornasse um simbolismo direto.” (VIGOTSKI, 2007, p.120), nessa via, apresentaremos o Quadro 1, que explica como se desenvolve o processo de primeira e segunda ordem para o aprendizado da linguagem escrita:

Quadro 1: Linguagem escrita segundo a perspectiva histórico-cultural

FONTE: LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil:** contribuições teóricas e concepções de professores. Tese. 2008, 322f. (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2009.

Entende-se que a escrita é uma representação de segunda ordem, consistindo em um sistema complexo de signos, realizando uma aprendizagem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Isto quer dizer que aprender a linguagem escrita, por meio de métodos mecânicos e que estejam fora do indivíduo, não possibilitam que a criança chegue ao domínio desse sistema de símbolos e entenda a necessidade funcional da escrita, já que vivemos em uma sociedade grafocêntrica.

Nesse âmbito, Luria (2016, p. 143) afirma que a linguagem escrita desde “As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil”, dessa forma, quando a criança se apropria dessa técnica extremamente complexa, em um tempo relativamente curto, uma técnica que têm milhares de anos como visto anteriormente, confirma-se que, antes de atingir a idade escolar, “[...] ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto” (LURIA, 2016, p. 143), assim se constitui de um sistema de signos que indicam os sons e as palavras da linguagem falada. Dessa forma:

A escrita representa grandes dificuldades parcialmente das leis próprias, que se diferenciam parcialmente das leis da oralidade e ainda são pouco acessíveis para a criança. [...] na passagem para a escrita, as dificuldades da criança são explicadas por motivos internos mais profundos. A fala é sempre compreensível para a criança; ela surge da comunicação ao vivo com as outras pessoas; é uma reação perfeitamente natural, é a resposta da criança ao que, à sua volta, influencia-a e sensibiliza-a. Ao passar para a escrita, que é bem mais abstrato e condicional, a criança frequentemente não entende para que precisa escrever. Está ausente nela a necessidade interna da escrita (VIGOTSKI, 2009, p. 64).

Nesse sentido, o domínio da escrita se constitui no desenvolvimento da linguagem falada com a linguagem escrita da criança, assim aprimorando as funções psicológicas superiores. Também, cabe ressaltar que a escrita é um sistema complexo elaborado pela humanidade, e para se apropriar desse sistema, é necessário que as crianças aprendam uma técnica. Com isso, Vigotski (2007, p. 125) afirma que:

Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal.

Ao ensinar as crianças a desenhar letras, sem a compreensão da importância desses códigos para a constituição da palavra, o aprendizado da escrita vem a tornar-se uma habilidade motora, que, muitas vezes, é imposta para o escolar, sendo algo exterior, feito pelas mãos dos professores.

Conforme Luria (2016), a escrita trata-se de uma técnica, construída juntamente com a participação das crianças no processo de ensino e aprendizagem. Essa técnica intitula-se sócio-cultural e, quando aprendida desenvolve as funções psíquicas superiores, como: a atenção voluntária, a percepção, a memória e o pensamento.

A escrita envolve um sistema de signos que simbolizam situações reais e complexas no cotidiano dos sujeitos, e das próprias crianças, por isso, não pode ser imposto aos escolares práticas pedagógicas mecânicas e sem sentido e significado, mas sim, um trabalho sistematizado com a escrita para que possa envolvê-las na “compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança”

(VIGOTSKI, 2007, p.126). Diante disso, compreendemos que a contemporaneidade, apresenta à escrita e a leitura como práticas diferenciadas do final do século XIX:

[...], pois atualmente não basta aprender a codificar os sons e a decodificar os sinais gráficos. É preciso fazer uso social competente das habilidades linguísticas para que o sujeito seja realmente incluído nessa sociedade letrada, usufruindo de seus benefícios. Dessa forma, cada vez mais cedo, as crianças são levadas a se apropriarem da linguagem escrita (MELO e BRITO, 2014, p. 2).

Ressaltamos que a leitura e a escrita não estão condicionadas em codificar e decodificar as letras, mas sim, desenvolver na criança a relevância de se comunicar com o meio externo ao traçar as letras do alfabeto, para formar as palavras e assim expressar suas ideias e sentimentos, desse modo, o ensino poderá ser “[...] organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças.” (VIGOTSKI, 2007, p. 143).

Nesse contexto, para que se possa desenvolver a linguagem escrita, é fundamental despertar na criança a necessidade intrínseca de ler, pois a necessidade social será o subsídio para a realização da aprendizagem da leitura e da escrita.

Dessa forma, é preciso incentivar e ensinar a escrita para as crianças com temas relacionados às suas vivências anteriores, assim possibilitando a expressão de palavras do seu meio externo, pois “Muitas vezes a criança escreve mal porque não tem sobre o que escrever” (VIGOTSKI, 2009, p. 66), ou seja, o professor precisa compreender a realidade do escolar, assim solicitando que escreva acontecimentos ou palavras que estão presentes no meio social da criança.

Dessa forma, Vigotski (2009) cita Blonski¹¹, um ativista na área da Educação, escritor militante e defensor das bases psicológicas marxistas afirma que:

“Deve-se ensinar a criança”, diz Blonski, “a escrever somente sobre o que ela conhece bem, sobre algo em que pensou muito e profundamente. Não há nada mais nocivo para ela do que lhe apresentar temas sobre os quais nunca pensou e sobre os quais tem muito pouco a dizer. Isso significa educar um escritor superficial e sem conteúdo. Para educar um escritor na criança deve-se desenvolver nela um forte interesse pela vida à sua volta. A criança escreve melhor sobre o que lhe interessa, principalmente se

¹¹ BLONSKI, P. P. **Ensaio de Psicologia Científica**. 1921.

compreendeu bem o assunto. Deve-se ensiná-la a escrever sobre o que lhe interessa fortemente e sobre algo em que pensou muito e profundamente, sobre o que conhece bem e compreendeu. Deve-se ensinar a criança a não escrever sobre o que não sabe, o que não compreendeu e o que não lhe interessa. No entanto, com frequência, os professores fazem exatamente o contrário e com isso aniquilam o escritor na criança” (VIGOTSKI, 2009, p. 66).

Com a referida afirmação, percebemos que ao escrever a criança precisa compreender a sua obra literária, desse modo a escrita tem relação com as suas vivências anteriores, para que sua criação tenha sentido e significado.

Acreditamos que, nesse contexto, o professor precisa favorecer vivências que contribuam para as experiências dos escolares, que são essenciais para proporcionar elementos para a imaginação criadora da criança. Pois:

O sentido e o significado dessa criação é que ela permite à criança fazer uma brusca transposição no desenvolvimento da imaginação criadora, que fornece uma nova direção para a sua fantasia e permanece por toda a sua vida. O seu *sentido* é que ela aprofunda, amplia e purifica a vida emocional da criança, que, pela primeira vez, é despertada e afinada num tom sério. Por fim, seu *significado* é que ela permite a criança, ao exercitar seus ímpetos e capacidades criadoras, dominar a fala humana – esse instrumento delicado e complexo de formação e de transmissão do pensamento, do sentimento, de do mundo interior humano (VIGOTSKI, 2009, p. 96, grifos nossos).

Consideramos que esse processo de aprendizagem da linguagem escrita pode ser ensinado com intencionalidade às crianças, observando os fatores sociais, pessoais e econômicos que interferem na aprendizagem; sendo que esse processo necessita de um professor atento que planeje suas aulas, para que tenha sentido e significado tanto ao professor como para o escolar, pois o mais adequado é estimular a vontade e a curiosidade das crianças, por meio, dos gestos, do desenho e das brincadeiras na habilidade necessária de desenhar as letras brincando.

Nesse sentido, apresentaremos no quarto capítulo um recurso didático intitulado “Dicionário Letras Vivas” que possibilita a aprendizagem do desenho para a escrita.

4. DESENHO E ESCRITA: POSSIBILIDADES PARA INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS HUMANIZADORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção objetivamos refletir sobre as possibilidades de intervenções pedagógicas acerca do desenho e da escrita nas instituições educativas em Educação Infantil. Temos como amparo teórico-metodológico a Teoria Histórico-Cultural, pois favorece a recondução das práticas educativas a favor de uma Educação humanizadora e emancipatória para todas as crianças.

Diante disso, Chaves (2010) afirma que as propostas devem permear as potencialidades dos escolares pela intencionalidade pedagógica em favor do máximo desenvolvimento humano.

Mencionamos, também que intervenções pedagógicas, quando planejadas e intencionais possibilita a realização de recursos didáticos, como, por exemplo, o “Dicionário Letras Vivas” que proporciona o desenvolvimento do desenho e da escrita.

4.1 APRESENTAÇÃO DO RECURSO DIDÁTICO “DICIONÁRIO LETRAS VIVAS” PARA APRENDIZAGEM DO DESENHO A ESCRITA

Apresentamos o recurso didático intitulado “Dicionário Letras Vivas”, elaborado por Chaves (2002), que possibilita desenvolver intervenções pedagógicas humanizadoras com o desenho e com a escrita de palavras que são de interesses das crianças em pesquisar seus significados, assim proporcionando atividades que tenha sentido para os escolares.

Com base nisso, a sistematização deste estudo, tem como premissa as exposições realizadas por Chaves (2002) em cursos de Formação Continuada, em diferentes municípios do Estado do Paraná, especialmente no município de Indianópolis¹²-PR, nos anos de 2002 e atualmente, das quais participamos como ouvintes e membros do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI.






¹² Indianópolis, um dos muitos municípios da vasta região setentrional paranaense, fundada e colonizada pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná. O início de seu povoamento ocorreu em 1955, com a vinda das primeiras famílias formando o povoado. [...] Distrito criado com a denominação de Indianópolis, pela lei estadual n.º 4785, de 29-11-1963, subordinado ao município de Rondon. Em divisão territorial datada de 31-12-1963, o distrito de Indianópolis, figura no município de Rondon. [...] A economia é fortemente baseada na produção avícola (frangos), no setor têxtil e de





Com as Formações Continuadas com os professores no município de Indianópolis-PR, Chaves (2002) realiza orientações e direcionamentos para a elaboração de recursos didáticos, como por exemplo, o “Dicionário Letras Vivas”, que é desenvolvido durante o ano letivo, possibilitando o processo criativo com “[...] atividades a serem desenvolvidas pelos professores em favor de uma educação que priorize o ensino pautado nas máximas elaborações humanas, conforme defendido nos escritos da Teoria Histórico-Cultural” (CHAVES, 2011a, p. 09).

Nesse sentido, apresentamos um quadro que sistematiza as práticas pedagógicas com a realização do recurso didático “Dicionário Letras Vivas”, baseado em Chaves (2002).

Quadro 2: Apresentação do Recurso Didático “Dicionário Letras Vivas” no Município de Indianópolis – PR

Dicionário Letras Vivas	Refêrencias	Ilustração da Capa
Dicionário Bidutti	Dicionário Bidutti/ Douglas Cezar Biduti, Organização: Mirian Rossi Leguli; Ilustração: Douglas Cezar Biduti - 1ª ed. Indianópolis – Pr. – Editora Vida, 2002.	
Dicionário Brincando e Aprendendo com as Letras	Dicionário Brincando e Aprendendo com as Letras/ Lucas Henrique; Pré I, Organização: Neiva; Ilustração: Lucas Henrique - 1ª ed. Indianópolis – Pr. – Editora Sítio do PicaPau Amarelo, 2002.	

<p>Dicionário Brincando e Conhecendo as Palavras</p>	<p>Dicionário Brincando e Conhecendo as Palavras/ Pré I. Turma As Borboletas; Organização Neiva Aparecida Marostica Catolino; Ilustração Fabiana Gomes de Mello – 1ª ed. Indianópolis – Pr: Editora A flor amarela, 2003.</p>	
<p>Dicionário Reino da Alegria</p>	<p>Dicionário Reino da Alegria/ Pré I, Turma Arca de Noé; Ilustradora – Laura Louize Bomfim Lopes – 1ª ed. - Indianópolis: Editora - O Leão, 2003.</p>	
<p>Dicionário Silva</p>	<p>Dicionário Silva/ Pré I, Turma Rosas; organização Sirlei Arlete Silveira Souza 1ª edição. Indianópolis – Pr. Editora Feliz, 2003.</p>	
<p>Dicionário Brincando e Construindo o Conhecimento</p>	<p>Dicionário Brincando e Construindo o Conhecimento/ Pré III, turma Chiquinha Gonzaga; Ilustração Rafaela Barroso Martins - 1ª ed. – Indianópolis: Abre Alas, 2004.</p>	
<p>Dicionário O Jogo das Palavras</p>	<p>Dicionário: O Jogo das Palavras/ Vinícius de Moraes/ Organizadora: Sidneya dos Santos Castelini, ilustradores Crianças do Pré I. 1ª ed. Indianópolis. Pula Corda, 2004.</p>	

<p>Dicionário Lobato (2 exemplares)</p>	<p>Dicionário Lobato/ Pré II, Turma Monteiro Lobato; Organizadora: Páscoa Regina Trevisan da Silva.; Ilustração: Crianças do Pré II. 1º Edição. Indianópolis – PR. Editora Girassol, 2005.</p>	
<p>Dicionário Pereira</p>	<p>Dicionário Pereira/ Organização: Miriam Rossi Leguli. Ilustração: Crianças do Pré III Turma Ana Maria Machado. 1º ed. – Indianópolis, Editora Camilão, 2005.</p>	
<p>Dicionário Curumim</p>	<p>Dicionário Curumim/ Organizadora Sirley Garcia. Ilustração Crianças da Turma Tao Sigulda. 1ª Ed. – Indianópolis, Editora Estrela, 2006.</p>	
<p>Dicionário Mendonça Trevisan</p>	<p>Dicionário Mendonça Trevisan/ Crianças do Pré II, Turma A Bela Adormecida; Organização Marcia Cristina de Freitas Mendonça Trevisan; Ilustração Crianças da turma A Bela Adormecida – 1ª edição – Indianópolis Pr. Drops de Hortelã, 2007.</p>	

Dicionário Maia	<p>Dicionário Maia/ Autores: Crianças do Infantil 5. Organização: Cláudia Eliane Maia. Ilustração: Crianças do Infantil 5, 1^o Edição. Indianópolis: Amizade Sincera, 2017.</p>	
Dicionário Oliveira	<p>Dicionário Oliveira/Autores: Crianças do Infantil 5. Ilustração: Amanda Vitória de Oliveira; Turma: Infantil 5. 1^a ed. Indianópolis: Editora Vogais, 2018.</p>	

Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI.

No Quadro 2 apresentamos algumas possibilidades e modelos que pode ser trabalhado com o recurso didático “Dicionário Letras Vivas” de forma que contribua para a compreensão das palavras, pois o sentido das palavras tem um “[...] elemento fundamental da utilização viva, ligada a uma situação concreta afetiva, por parte do sujeito” (LURIA, 2016, p. 46). Nessa compreensão, apresentamos a composição do Dicionário que:

[...] guarda semelhanças com os dicionários convencionais em alguns aspectos, como por exemplo: capa, contracapa, ficha catalográfica, paginação e ordem alfabética das palavras. Constitui-se em recurso didático possível de ser elaborado pelo professor em conjunto com as crianças, podendo contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento e a linguagem; a isto se soma um relevante trabalho que podemos realizar com o desenvolvimento da memória, atenção e concentração (CHAVES, 2017, p. 62).

Com esse respaldo, o recurso proporciona a elaboração coletiva entre os escolares e o professor, assim possibilitando o aprimoramento das funções psicológicas superiores, como a linguagem, pensamento, memória, atenção, concentração, imaginação e criação para uma formação plena e humanizadora da criança.

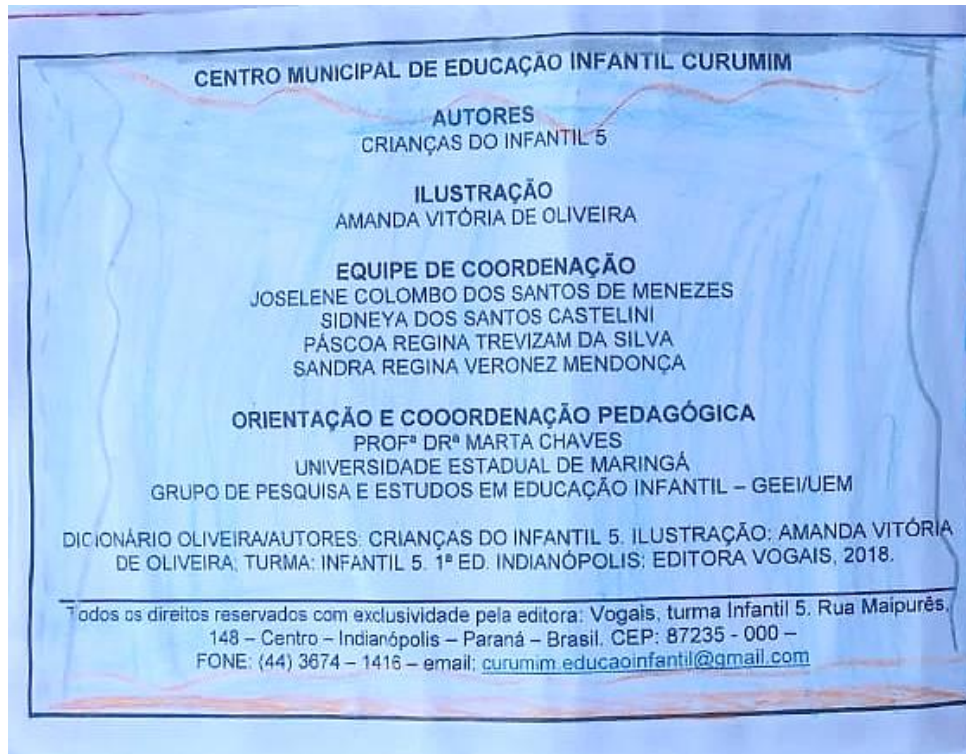
Na sequência, apresentamos a composição do “Dicionário Letras Vivas”, primeiramente a capa, conforme demonstrado no quadro acima; a contracapa e a ficha catalográfica, em que estão descritas as informações, sendo: o título do dicionário, os autores, a denominação da turma, o ilustrador, a coordenadora que orientou esse trabalho com as crianças, a editora, a edição e o ano. Assim, visualizamos o exemplo da contracapa e da ficha catalográfica nas ilustrações 6 e 7:

Ilustração 6: Recurso Didático “Dicionário Letras Vivas”- Contracapa



Fonte: Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil - GEEI.

Ilustração 7: Recurso Didático “Dicionário Letras Vivas” – Ficha Catalográfica



Fonte: Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil - GEEI

Destacamos que essas informações que estão nas ilustrações 6 e 7 são essenciais para compreender o processo do trabalho educativo na elaboração do recurso didático, sendo que cada faixa etária apresenta o dicionário em conformidade com seus próprios interesses e vivências anteriores, pois:

Defendemos a necessidade de a criança compreender porque realiza uma determinada atividade, qual a sua importância, qual o seu significado, o que pode mobilizar a criança para a realização e impulsionar o seu desenvolvimento (CHAVES, 2017, p. 65).

Á vista disso, as palavras que formarão esse recurso didático são resultados de uma rotina vivenciada pelos escolares desde o início de sua formação e, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos escolares.

Nesse contexto, as práticas educativas favorecem “[...] valorizar o vocabulário, condição de suma importância para o ensino da leitura e escrita” (CHAVES; NABAS, 2012b, p. 163), dessa forma, percebemos que as instituições de

Educação Infantil precisam possibilitar vivências que valorizem e ampliem o vocabulário das crianças.

Com base nisso, “[...] compete à escola ensinar conhecimentos científicos e promover a apropriação da cultura, a partir de práticas pedagógicas enriquecedoras” (CHAVES, 2017, p. 47), assim faz necessário desenvolver o conceito científico com os escolares, partindo de seus conhecimentos espontâneos, sendo que:

O processo de formação de conceitos, fundamental no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, é longo e complexo, pois envolve operações intelectuais dirigidas pelo uso das palavras (tais como: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar). Para aprender um conceito é necessário, além das informações recebidas do exterior, uma intensa atividade mental por parte da criança (REGO, 1995, p. 78).

Em harmonia com essa preposição, o recurso didático “Dicionário Letras Vivas” valoriza a ampliação do vocabulário, o conceito científico das palavras, assim aprimorando as funções psicológicas superiores. Chaves e Nabas (2012b, p. 165-166) afirmam que:

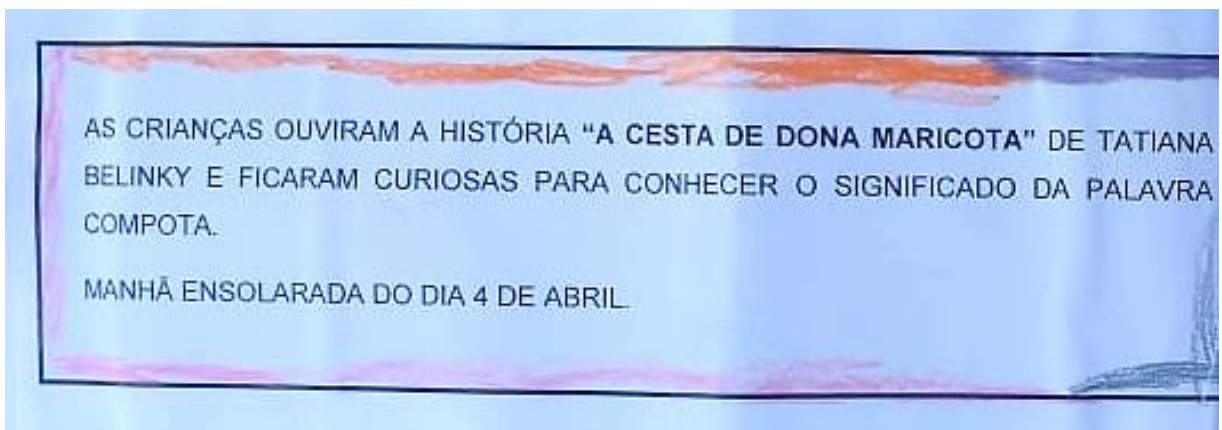
[...] o trabalho com os Dicionários Letras Vivas pode ser considerado como uma ferramenta para o desenvolvimento intelectual da criança porque ao confrontar seus conhecimentos, até então puramente empíricos e espontâneos, encontrará o subsídio necessário para ultrapassar os conceitos imediatos, transformando os conhecimentos adquiridos no cotidiano familiar, igreja e outras instituições que tenham frequentado ou no contato social com vizinhos e amigos, em saberes científicos elaborados.

Com bases nessas afirmações, o dicionário possibilita a partir dos interesses e vivências anteriores das crianças o desenvolvimento dos conceitos científicos, pois o recurso é composto por palavras que fazem parte:

[...] da rotina vivenciada pelas crianças, seja no processo de leitura, apresentação de um poema, na condução de um trabalho com histórias ou canções; ou ainda quando atribuímos atenção especial aos aspectos biográficos de expoentes da arte ou literatura, as experiências em situações de organização ou realização de passeios e outras vivências nas instituições escolares (CHAVES, 2017, p. 62).

Nessa concepção, o Dicionário é composto por palavras que estão presentes nas vivências dos escolares, á vista disso, o recurso pode ser realizado individualmente ou coletivamente, pela atuação do professor com as crianças, sendo que as ações pedagógicas tenham sentido e significado para o processo de ensino e aprendizagem da criança. Veremos o exemplo, a seguir:

Ilustração 8: Recurso Didático “Dicionário Letras Vivas” - Escolha da palavra



Fonte: Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil - GEEI.

Ilustração 9: Recurso Didático “Dicionário Letras Vivas” – Desenhos da palavra



Fonte: Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI.

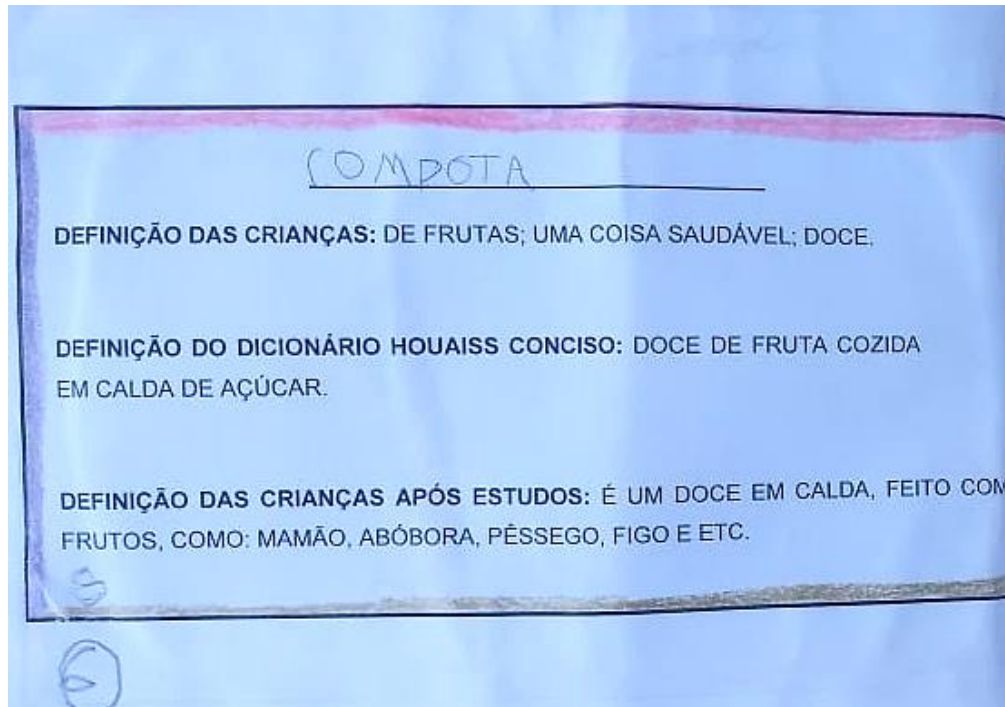
Com as ilustrações acima, percebemos que a partir da história intitulada “A Cesta da Dona Maricota”, de Tatiana Belinky (1992), as crianças tiveram a curiosidade de saber sobre a palavra “COMPOTA”, e desenharam o que achavam que significasse essa palavra, assim desenhando várias frutas (Ilustração 9). Com esse exemplo, reafirmamos nossa defesa de que a intervenção intencional do professor, com base nas formações e capacitações docentes contínuas, podem favorecer vivências que desenvolvam a imaginação e a criação, bem como, a ampliação do vocabulário na Educação Infantil. As intervenções educativas com o recurso didático “Dicionário Letras Vivas” possibilitam o enriquecimento do psiquismo infantil com elementos para o desenvolvimento do pensamento e da fala, que poderão contribuir posteriormente com a aquisição da linguagem escrita. Desse modo, Luria (2016, p. 145), assevera que:

Para uma criança ser capaz de escrever ou anotar alguma coisa, duas condições devem ser preenchidas. Em primeiro lugar, as relações da criança com as coisas a seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo o que ela encontra inclua-se em dois grupos principais: a) ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca; b) ou os objetos são instrumentais, isto é, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário, e só têm sentido enquanto auxílio para a aquisição de algum outro objeto ou para a obtenção de algum objetivo, e, por isso, possuem apenas um significado funcional para ela.

Com base nisso, a criança registrará por meio da escrita algo que interessa e conhece sobre aquele assunto, dessa forma, as ações pedagógicas têm que ter sentido e significado na aprendizagem e desenvolvimento. Pois o conceito espontâneo precisa ser desenvolvido para que o escolar alcance o conceito científico das palavras que estão no meio social.

Nesse sentido, o recurso didático apresenta em sequência, que a palavra que as crianças tiveram interesse em pesquisar, sendo a palavra “COMPOTA”, é registrada pelos alunos, e após, em diálogos entre os colegas de sala de aula, os escolares relatam o pensam que significa essa palavra, pois em outro momento, estudarão cientificamente o conceito, para levantarem outra resposta em relação a palavra. Como apresenta o exemplo:

Ilustração 10: Recurso Didático “Dicionário Letras Vivas” – Conceitos da palavra



Fonte: Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil - GEEI.

De acordo com a proposta do recurso didático, esse momento é de suma relevância para o professor compreender a aprendizagem da criança, pois inicialmente o escolar escreve a palavra, posteriormente apresenta o seu conhecimento espontâneo. Com base nisso, entendemos que a criança está no nível de desenvolvimento real, que pode ser:

[...] entendido como referente àquelas conquistas que já estão consolidadas na criança, aquelas funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, pois já consegue utilizar sozinha, sem assistência de alguém mais experiente da cultura (pai, mãe, professor, crianças mais velhas etc.). Esse nível indica, assim, os processos mentais da criança que já se estabeleceram, ciclos de desenvolvimento que já se completaram (REGO, 1995, p. 72).

Nesse sentido, conforme a ilustração 10, os escolares dialogam entre si e com a professora sobre o conceito prévio que já conhecem sobre o significado da palavra, partindo de suas experiências anteriores, dessa forma, as respostas partem do nível de desenvolvimento real da criança (VIGOTSKI, 2009).

Em seguida, “[...] a palavra é registrada, o professor apresenta a definição extraída de um dicionário de uso didático na instituição; as crianças ouvem, leem ou

registram por meio da escrita ou desenhos o significado do termo [...]” (CHAVES, 2015, p. 58), isto é, o professor realiza a mediação partindo do conhecimento espontâneo do escolar, possibilitando condições para o desenvolvimento do conhecimento científico da palavra.

Nessa perspectiva, a criança está no nível de desenvolvimento potencial sendo que “[...] a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas” (REGO, 1995, p. 73), no entanto, precisa do adulto mais experiente para dialogar e orientar sobre o conhecimento.

Este processo, entre o nível de desenvolvimento real e potencial, que a criança está em constante aprimoramento e desenvolvimento das funções psicológicas superiores para a aprendizagem do conceito científico, denomina-se de nível de desenvolvimento proximal. Vigotski (2007, p. 98), considera que:

[...] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser camadas “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vês de “frutos” do desenvolvimento.

Salientamos que as funções psicológicas superiores é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois “[...] aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Com base nisso, acreditamos que esse recurso didático possibilita essas funções, pois, “[...] em momento posterior, devidamente planejado e organizado pelo professor, as crianças atribuem coletivamente significado à palavra escolhida, tendo como ponto de partida a conceituação do dicionário” (CHAVES, 2015, p. 58).

Com essas afirmações, percebemos o conhecimento científico aprendido pelas crianças com a “Definição das crianças após estudos”, sendo realizado coletivamente entre os colegas de sala de aula, a resposta sobre o significado da palavra, assim “A valorização da escrita e organização do pensamento é algo que se verifica por ocasião da realização deste trabalho educativo especial” (CHAVES, 2017, p. 63) e essencial para o aprendizagem e desenvolvimento da criança. A seguir, apresentamos o desenho das crianças com o novo conceito da palavra, assim desenhando em um pote o doce de compota:

Ilustração 11: Recurso Didático “Dicionário Letras Vivas” – Desenho do Conceito da palavra



Fonte: Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil - GEEI.

Para registrar o novo conhecimento assimilado, as crianças realizam o desenho do significado da palavra. E percebemos que a figura acima apresenta uma riqueza de materiais e elementos, pois:

[...] quanto mais rico e enriquecidos forem os materiais disponibilizados às crianças e seus professores, maiores são as possibilidades de potencializar a capacidade no tocante ao apreço à arte, acentuado valor ao conhecimento científico, tanto no que diz respeito à condição dos adultos e das crianças” (CHAVES, 2017, p. 63).

Com esse respaldo, os professores precisam organizar intervenções pedagógicas humanizadoras que favoreçam a riqueza de materiais, para que os escolares desenvolvam as funções psicológicas superiores. Desse modo, para que possam se apropriar do “[...] conhecimento científico e superar o conceito espontâneo que adquire em suas diferentes vivências” (CHAVES; NABAS, 2012b, p. 165), compreendemos que:

[...] é no contexto escolar que a criança conhece o mundo da cultura e da arte, uma vez que conhecimento cotidiano, em geral, não garante esse contato. Portanto, o trabalho com o Dicionário Letras Vivas possui, ao mesmo tempo, um caráter educativo e um compromisso com o processo de humanização, bem como levar o conhecimento científico com a mediação e intervenção do professor (CHAVES; NABAS, 2012b, p. 169).

Diante dessas considerações, a ação pedagógica com o “Dicionário Letras Vivas” possibilita que professores e escolares ampliem o conhecimento sobre as palavras, assim perpassando do conhecimento espontâneo, para os saberes e conceitos cientificamente estruturados pelos homens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos sistematizados, apresentamos algumas reflexões finais afetas ao desenhar na infância para aprendizagem da Linguagem escrita, tendo como amparo a Teoria Histórico-Cultural pois possibilita pensar em uma Educação humanizadora e de excelência para todas as crianças.

Nossos escritos foram possíveis com base nas nossas vivências e experiências no Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI), coordenado pela Dra. Marta Chaves e Dr. Vinícius Stein, da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Consideramos que o Grupo contribuiu significativamente para nosso desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional, aprimorando nossas capacidades superiores, pois as ações e condutas estão pautadas na disciplina e no rigor aos estudos e pesquisas.

Com base nisso, compreendemos o desenho como possibilidade para apropriação da cultura escrita nas instituições em Educação Infantil, embora a função da Educação Infantil não é alfabetizar os escolares, mas sim, propiciar bases sólidas por meio de atividades lúdicas como o desenho, a música, a brincadeira, a dança, entre outras, bases para o processo de alfabetização e letramento que acontece nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Á vista disso, defendemos que as atividades lúdicas favorecem a criação, a imaginação e a criatividade, que precisam ser trabalhadas por meio de intervenções pedagógicas que visam potencializar e enriquecer a capacidade criativa das crianças. Essas intervenções pedagógicas sobre o desenho iniciam desde quando a criança é ensinada e orientada a compreender o porquê ela realiza determinada atividade.

Em nossos estudos iniciais, ressaltamos que os professores precisam conhecer os Estágios do desenho infantil, para que possam planejar ações educativas humanizadoras que permeiam as experiências anteriores das crianças com o conhecimento científico, assim contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos escolares.

Nessa perspectiva, Chaves (2017) também pontua que as intervenções pedagógicas com o desenho devem enfatizar as experiências dos escolares, proporcionar uma aprendizagem que possibilite e ative o imaginário das crianças. Além disso, quando estiverem neste processo, deve se apresentar ideias, novos

conceitos, aprimorar a observação, o que, decisivamente, contribui para o desenvolvimento das crianças nas atividades escolares, independentemente, da área de conhecimento.

Consideramos que as elaborações da Teoria Histórico-Cultural são relevantes aos professores que defendem a Educação em favor da humanização e emancipação, de modo a desenvolver as novas elaborações do homem, sendo capaz de projetar o futuro e modificar o presente, como quer Vigotski (2009). Sendo assim, esse referencial teórico-metodológico se apresenta como resposta e reflexão para o desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

BELINKY, Tatiana. **A Cesta da Dona Maricota**. São Paulo: Paulinas, 1992. (Ilustrado por Martinez).

BLONSKI, P. P. **Ensaio de Psicologia Científica**. 1921.

BOMBONATO, G. A.; FARAGO, Alessandra Corrêa. **As etapas do desenho infantil**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 3 (1): 171-195, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.5, 17 de dezembro de 2009**: Diretrizes Curriculares para Educação Infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. p. 80 – 101.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

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

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Letramento e alfabetização**: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. e MELLO, Suely Amaral (orgs.). O mundo da criança no universo da pequena infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **A história do alfabeto**. São Paulo: Editora Paulistana, 2009.

CHAVES, Marta. Intervenções pedagógicas humanizadoras: possibilidades de práticas educativas com artes e literatura para crianças na educação infantil. In: CHAVES, Marta; SETOGUTI, Ruth Izumi; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. (Orgs.). **A Formação do Professor e Intervenções Pedagógicas Humanizadoras**. Curitiba: Instituto Memória Editora, 2010, p. 59-69.

CHAVES, Marta. **A formação e a educação da criança pequena**: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de Educação Infantil. Araraquara, 2011a. 71 f. Relatório (Pós-Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara, 2011a.

CHAVES, Marta. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a Literatura Infantil. In: CHAVES, Marta. (Org.) **Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil**. Maringá: Eduem, 2011b, p. 97-106.

CHAVES, Marta. Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 11., 2012a. Maringá. **Anais Eletrônicos...** Maringá: UEM/PPE, 2012a. p.1-2. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/gp/04_CHAVES.pdf>. Acesso em: 28 jun 2018.

CHAVES, Marta; NABAS, Vanderli. Dicionário Letras Vivas: Ensaio e Realizações com intervenções pedagógicas humanizadoras. In: Chaves, Marta; LIMA, Elieuz Aparecida de; FERRAREZE, Sineide. **Teoria Histórico-Cultural e Formação de Professores: Estudos e intervenções pedagógicas humanizadoras**. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de População. Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História – UEM, 2012b. p. 161-170.

CHAVES, M. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. In: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. (Org.). **Educação e desenvolvimento humano: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar**. Jundiaí: Paço Editorial, 2014. p. 119-139.

CHAVES, Marta. Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Fractal**, Rev. Psicol., v. 27 – n. 1, p. 56-60, 2015.

CHAVES, Marta. A Teoria Histórico-Cultural e a Linguagem Escrita na Educação Infantil: estudos e reflexões. **Obutchénie**, Uberlândia, MG, v. 1, n. 3, p. 47-66, set./dez. 2017.

CHAVES, Marta; STEIN, Vinícius; BEZERRA, Janaína Pereira Duarte. **Intencionalidade e organização na Educação Infantil: Possibilidades para desenvolvimento da imaginação na infância**. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 22, n.1, p. 98-106, Janeiro/Abril 2019.

COSTA, E. A. P da. O primeiro leitor e a formação dos profissionais da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Orgs.). **Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009, p. 45-56.

CUSTÓDIO, T. LUCAS, M. A. O. F. **Atividades de desenho e aprendizagem da linguagem escrita: uma relação possível e necessária**. Congresso Internacional de Psicologia. Anais V CIPSI. Universidade Estadual de Maringá: ISSN 1679-558x, 2012.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo, Scipione, 2010.

Dicionário Bidutti/ Douglas Cezar Biduti, Organização: Mirian Rossi Leguli; Ilustração: Douglas Cezar Biduti - 1ª ed. Indianópolis – Pr. – Editora Vida, 2002.

Dicionário Brincando e Aprendendo com as Letras/ Lucas Henrique; Pré I, Organização: Neiva; Ilustração: Lucas Henrique - 1ª ed. Indianópolis – Pr. – Editora Sítio do PicaPau Amarelo, 2002.

Dicionário Brincando e Conhecendo as Palavras/ Pré I. Turma As Borboletas; Organização Neiva Aparecida Marostica Catolino; Ilustração Fabiana Gomes de Mello – 1ª ed. Indianópolis – Pr: Editora A flor amarela, 2003.

Dicionário Reino da Alegria/ Pré I, Turma Arca de Noé; Ilustradora – Laura Louize Bomfim Lopes – 1ª ed. - Indianópolis: Editora - O Leão, 2003.

Dicionário Silva/ Pré I, Turma Rosas; organização Sirlei Arlete Silveira Souza 1ª edição. Indianópolis – Pr. Editora Feliz, 2003.

Dicionário Brincando e Construindo o Conhecimento/ Pré III, turma Chiquinha Gonzaga; Ilustração Rafaela Barroso Martins - 1ª ed. – Indianópolis: Abre Alas, 2004.

Dicionário: O Jogo das Palavras/ Vinícius de Moraes/ Organizadora: Sidneya dos Santos Castolini, ilustradores Crianças do Pré I. 1ª ed. Indianópolis. Pula Corda, 2004.

Dicionário Lobato/ Pré II, Turma Monteiro Lobato; Organizadora: Páscoa Regina Trevisan da Silva.; Ilustração: Crianças do Pré II. 1º Edição. Indianópolis – PR. Editora Girassol, 2005.

Dicionário Pereira/ Organização: Miriam Rossi Leguli. Ilustração: Crianças do Pré III Turma Ana Maria Machado. 1º ed. – Indianópolis, Editora Camilão, 2005.

Dicionário Curumim/ Organizadora Sirley Garcia. Ilustração Crianças da Turma Tao Sigulda. 1ª Ed. – Indianópolis, Editora Estrela, 2006.

Dicionário Mendonça Trevisan/ Crianças do Pré II, Turma A Bela Adormecida; Organização Marcia Cristina de Freitas Mendonça Trevisan; Ilustração Crianças da turma A Bela Adormecida – 1ª edição – Indianópolis Pr. Drops de Hortelã, 2007.

Dicionário Maia/ Autores: Crianças do Infantil 5. Organização: Cláudia Eliane Maia. Ilustração: Crianças do Infantil 5, 1º Edição. Indianópolis: Amizade Sincera, 2017.

Dicionário Oliveira/Autores: Crianças do Infantil 5. Ilustração: Amanda Vitória de Oliveira; Turma: Infantil 5. 1ª ed. Indianópolis: Editora Vogais, 2018.

FERREIRA, Sueli. Imaginação, Linguagem, Conhecimento e Desenho. In FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas, SP: Papiros, 1998. p. 41 – 52.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. **Os estágios que constituem a história da pré-escrita**: reflexões a partir dos experimentos realizados com crianças não alfabetizadas. Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS, n.1, v1, janeiro a junho de 2013.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓES, M. C. R. Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 3-14, mai. 1984.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. 10ª edição - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. 2. Ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2013.

LEITE, Aline Cristina de Castro Garcia. **Interfaces entre desenho e letramento na Educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Goiás, Goiânia. p. 48 – 52.

LENINE, V. I. **Sobre a Educação**. Porto: Seara Nova, 1977. v. I.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Mores, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: ícone, 2016.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisca. Alfabetização, Letramento e educação infantil: conceitos e orientações teórico-metodológicas. In: CHAVES, Marta. **Intervenção pedagógicas e educação infantil**. Maringá: Eduem, 2012. p. 65-78.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores**. Tese. 2008, 322f. (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2009.

LUQUET, G. H. **O desenho infantil**. Barcelos: Companhia Editora do Moinho, 1969.

LURIA, A. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: ícone, 2016.

Mahatma Gandhi: Sobre a Educação: Ler e escrever, de... Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MTYxMjcxNA/>>. Acesso em: 16 ago 2019.

MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico – Crítica**. Campinas, SP: Autores e Associados, 2013.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições**, vol. 10, n.1, p. 16-27, Março 1999.

MELLO, Suely Amaral; GEEP, Grupo de Estudo e Práticas Pedagógica. **E a cultura escrita na educação infantil, o que fazemos para educar futuros leitores e produtores de texto?**. Prefeitura do Município de São Paulo, 2018.

MELO, Keylla Rejane e BRITO, Antonia Edna. **Leitura e escrita na educação infantil: sobre usos e funções**. Interfaces da Educação, Paranaíba, 2014, v.5, n. 15, p.67-90.

MOREIRA, Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 13ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 2009.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NOVA, Jennifer Damiane Baia Vila; SOUSA, Neide Maria Fernandes Rodrigues de. **O desenho infantil e a relação com a aquisição da linguagem escrita na Educação Infantil**. IX Fórum Internacional de Pedagogia 2017 e III Seminário Nacional de Educação Básica. Universidade Federal do Pará- Campus Bragança.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção Docência em Formação.

PARANÁ. Conselho Estadual de educação. Deliberação nº 02/14, Curitiba: 06 de dezembro de 2006.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuição ao debate sobre o problema da preparação para a escola de Ensino Fundamental na Educação Infantil**. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 17, n.3, p. 93-106, Setembro/Dezembro 2014

PIRES, Cláudia. **Antecedentes Históricos da Escrita**. Disponível em: <<http://www.revistatemas.com/contacto/NewFiles/Contacto12.html>>. Acesso em: 16 de julho de 2019.

Prefeitura do Município de Indianópolis. Disponível em: <http://indianopolis.pr.gov.br/pagina/122_A-Cidade.html>. Acesso em: 09 ago. 2019.

REGO, Teresa Cristina. A cultura torna-se parte da natureza humana. In: REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 37 – 84.

RIBEIRO, Poliana Hreczynski. **Estudos iniciais sobre o desenho na Educação Infantil: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. 2018. Projeto de Iniciação Científica do Curso de Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Orientadora: Marta Chaves.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva d consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999. Teses NUP.

SILVA, Flávia Gonçalves da; DAVIS, Claudia. **Conceitos de Vigotski no Brasil:** Produção divulgada nos cadernos de pesquisa. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 633-661, set./dez. 2004.

SILVA, S. M. C. **Condições Sociais da Constituição do Desenho Infantil.** Psicologia USP, São Paulo, v.9, n. 2, p. 201-220, 1998.

SIMAS, Daiana Leão. **Riscos e rabiscos:** a contribuição do desenho infantil para a alfabetização. Salvador, 2011.

STEIN, Vinícius. **A Educação Estética:** contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de Arte na Educação Infantil. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

STEIN, Vinícius. **Formação artística e estética de professores e crianças:** Desenvolvimento da criação com artes visuais na Educação Infantil. 140f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Marta Chaves. Maringá, 2018.

STEMMER, Márcia Regina Goulart da S. A Educação e a Alfabetização. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?:** em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. 3ª ed. p. 133 – 147.

VIGOTSKI, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 125-145.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: ícone, 2016.